

STUDIA PEDAGOGICZNE

PEDAGOGICAL STUDIES
Social, educational and art problems

VOLUME 26

Studia Pedagogiczne

Problemy społeczne,
edukacyjne i artystyczne

TOM 26



Wydawnictwo
Uniwersytetu Jana Kochanowskiego
Kielce

2015

RADA NAUKOWA / EDITORIAL BOARD

Jean Baratgin (Francja), Małgorzata Bielecka (UJK), Amy Cutter-Mackenzie (Australia), Wanda Drózka (UJK), Wiesław Jamrozek (UAM), Marek Konopczyński (Pedagogium), Sławomir Koziej (UJK), Dariusz Kubinowski (UMCS), Deniz Kurtoglu Eken (Turcja), Stefan M. Kwiatkowski (APS), Bożena Matyjas (UJK), Jerzy Mądrawski (UJK), Jerzy Prokop (Czechy), Andrzej Radziejewicz-Winnicki (UZ), Alina Rynio (KUL), Barbara Smolińska-Theiss (APS), Adriana Wiegerová (Słowacja)

KOLEGIUM REDAKCYJNE / EDITORIAL COMMITTEE

Redaktor naczelny: prof. zw. dr hab. Bożena Matyjas – bozena.matyjas@ujk.edu.pl

Zastępca redaktora naczelnego: Paulina Forma – paulina.forma@ujk.edu.pl

Sekretarz: Małgorzata Stawiak-Ososińska – M.Stawiak@ujk.edu.pl

Zastępca sekretarza: Anna Wileczek – anna.wileczek@ujk.edu.pl

REDAKTORZY JĘZYKOWI / LANGUAGE EDITORS

Agnieszka Szplit – agnieszka.szplit@gmail.com

Paul Siayor – paulsiayor@onet.eu

Anna Wileczek – anna.wileczek@ujk.edu.pl

REDAKTORZY TEMATYCZNI / THEMATIC EDITORS

Małgorzata Bielecka, sztuki piękne – m.bielecka@interia.pl,

Wanda Drózka, pedagogika wanda.drozka@ujk.edu.pl,

Halina Król, pedagogika – krolhalina@poczta.fm,

Jerzy Mądrawski, muzyka – jerzy.madrawski@ujk.edu.pl,

Ewa Parkita, muzyka – ewa.parkita@ujk.edu.pl,

Anna Stawecka, psychologia – anna.stawecka@wp.pl,

Małgorzata Stawiak-Ososińska, historia – M.Stawiak@ujk.edu.pl,

Urszula Ślusarczyk, sztuki piękne – urszula.slusarczyk@ujk.kielce.pl,

Małgorzata Wolska-Długosz, pedagogika – mwolskadlugosz@ujk.edu.pl

REDAKTOR STATYSTYCZNY / STATISTIC EDITOR

Ryszard Błaszkiwicz – r.blaszkiwicz@ujk.edu.pl

RECENZENCI / REVIEWERS

Anna Babicka-Wirkus (Akademia Pomorska w Słupsku), Sylwia Badora (PWSZ Tarnobrzeg), M^a-Montserrat Castro-Rodríguez (Hiszpania), Sławomir Chrost (UJK), Wanda Drózka (UJK), Marek Grzywaczewski, (UHP Radom), Anna Hajdukiewicz (Staropolska Szkoła Wyższa w Kielcach), Tzina Kalogirou (Turcja), Anna M. Kola (UMK), Monika Łodej (UJK), Iwona Nowakowska-Kempna (Akademia im. Jana Długosza), Witold Starnawski (UKSW), Anna Szafrńska-Gajdzica (UŚ), Stefania Walasek (UWr), Mirosława Wawrzak-Chodaczek (UWr), Bożena Zboina (WSBiP Ostrowiec Św.), Jan Zimny (KUL)

Adres redakcji / Editorial Correspondence

25-029 Kielce, ul. Krakowska 11

tel.: 48 41 349 67 25; fax: 48 41 349 67 26

e-mail: studia.pedagogiczne@ujk.pl, paulina.forma@ujk.edu.pl

Opracowanie redakcyjne – Olga Darewicz-Uberman

Projekt okładki – Marzena Buksińska

Formatowanie komputerowe – Marzena Buksińska

„Studia Pedagogiczne. Problemy społeczne, edukacyjne i artystyczne” są kontynuacją „Kieleckich Studiów Psychologicznych” (1986), „Kieleckich Studiów Pedagogicznych i Psychologicznych” (1989), „Studiów Pedagogicznych Akademii Świętokrzyskiej” (2003), „Studiów Pedagogicznych Uniwersytetu Humanistyczno-Przyrodniczego Jana Kochanowskiego” (2008)

Copyright © by Wydawnictwo Uniwersytetu Jana Kochanowskiego, Kielce 2015

Czasopismo indeksowane w BazHum, Index Copernicus

SPIS TREŚCI

ARTYKUŁY I ROZPRAWY

| | |
|--|-----|
| MAŁGORZATA STAWIAK-OSOSIŃSKA, Dla społeczeństwa i nauki... Życie i działalność społeczna sir Beniamina Thompsona hrabiego Rumford | 11 |
| MARIYA OLIJNYK, NATALIYA MACHYŃSKA, Formation and Development of Preschool Education and Teacher Training in the Bukovyna (the 19 th and the beginning of the 21 st century) | 23 |
| DANUTA KRZEŚNIAK-FIRLEJ, STANISŁAW MAJEWSKI, Szkolnictwo wyższe w Polsce w pierwszej połowie XX stulecia – zarys dziejów, przemiany i organizacja | 35 |
| WALDEMAR FIRLEJ, STANISŁAW MAJEWSKI, Odbudowa szkolnictwa wyższego w Polsce w nowej rzeczywistości społeczno-politycznej po II wojnie światowej | 57 |
| PAULINA FORMA, KATARZYNA PAŁKA, Educational activities undertaken in Poland for children and youth at risk of social exclusion | 75 |
| YULIYA DERKACH, Spiritual and Moral Culture as the Component of the Professional Culture of Teacher | 91 |
| JUSTYNA DOBRÓŁOWICZ, Paradygmat interpretacyjny w jakościowych badaniach społecznych | 99 |
| SŁAWOMIR CHROST, Hermeneutyka w badaniach pedagogicznych – szanse i zagrożenia | 113 |
| BARBARA KLASIŃSKA, The Renaissance of the Research on Interests and a Systemic Paradigm | 129 |
| JUSTYNA DOBRÓŁOWICZ, Discourse analysis as a method of discovering social reality | 141 |
| PAULINA FORMA, Socjalizacja poprzez media społecznościowe. Szansa i zagrożenie | 151 |
| RYSZARD BŁASZKIEWICZ, Invisible web academic search engines | 161 |
| PAULINA BARAŃSKA, Digital natives – modern teenagers’ use of the new media | 173 |

BADANIA I KOMUNIKATY

| | |
|---|-----|
| ANNA RÓG, PATRYCJA SKRZYPEK, <i>Dobry człowiek w opiniach dzieci w wieku przedszkolnym</i> | 191 |
| BOŻENA MATYJAS, <i>The culture of spending free time in families with primary school students</i> | 205 |
| TETIANA KOLTUNOVYCH, <i>Peculiarities of professional burnout of preschool teachers-pensioners</i> | 215 |
| BEATA ZIĘBA-KOŁODZIEJ, <i>Potrzeba, konieczność czy moralny obowiązek? Opieka nad niesamodzielnym seniorem w rodzinie</i> | 235 |

RECENZJE, SPRAWOZDANIA I OPINIE

| | |
|---|-----|
| Władysława Szulakiewicz, <i>O uczących i uczonych – szkice z pedeutologii historycznej</i> , Toruń 2014 – HANNA MARKIEWICZOWA | 259 |
| <i>Historyczno-społeczne aspekty starzenia się i starości</i> , red. Małgorzata Stawiak-Ososińska i Agnieszka Szplit, Agencja Reklamowa TOP – Drukarnia Cyfrowa, Kielce 2014 – BOŻENA ZBOINA | 265 |
| Tomasz Łączek, <i>Społeczne i edukacyjne uwarunkowania sukcesu życiowego młodzieży (Social and educational determinants of youth's success stories)</i> , Wydawnictwo Uniwersytetu Jana Kochanowskiego w Kielcach, Kielce 2014 – MARTA WILK | 267 |
| Beata Górnicka, <i>Metodyka pracy opiekuńczo-wychowawczej – wybrane zagadnienia. Podręcznik akademicki</i> , Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, Opole 2015 – MAŁGORZATA WOLSKA-DŁUGOSZ | 273 |

CONTENTS

ARTICLES & ESSAYS

| | |
|--|-----|
| MAŁGORZATA STAWIAK-OSOSIŃSKA, For society and science ... Life and social activity of sir Benjamin Thompson count von Rumford ... | 11 |
| MARIYA OLIJNYK, NATALIYA MACHYNSKA, Początki i rozwój wychowania przedszkolnego i kształcenia nauczycieli edukacji przedszkolnej na Bukowinie (od XIX do początku XXI wieku) | 23 |
| DANUTA KRZEŚNIAK-FIRLEJ, STANISŁAW MAJEWSKI, Higher education in Poland in the first half of the 20 th century – an outline of the history, transformation and organization | 35 |
| WALDEMAR FIRLEJ, STANISŁAW MAJEWSKI, The reconstruction of higher education in Poland in the new socio-political reality after World War II ... | 57 |
| PAULINA FORMA, KATARZYNA PALKA, Działania edukacyjne podejmowane w Polsce na rzecz dzieci i młodzieży zagrożonej wykluczeniem społecznym | 75 |
| YULIYA DERKACH, Kultura duchowa i moralna jako składnik kultury zawodowej nauczyciela | 91 |
| JUSTYNA DOBRÓŁOWICZ, The interpretive paradigm in qualitative social studies | 99 |
| SŁAWOMIR CHROST, Hermeneutics in educational research – opportunities and threats | 113 |
| BARBARA KLASIŃSKA, Renesans badań nad zainteresowanymi a paradygmat systemowy | 129 |
| JUSTYNA DOBRÓŁOWICZ, Analiza dyskursu jako metoda poznawania rzeczywistości społecznej | 141 |
| PAULINA FORMA, Socialization through social media. Opportunity and risk | 151 |
| RYSZARD BŁASZKIEWICZ, Wyszukiwarki akademickie ukrytych stron internetowych | 161 |
| PAULINA BARAŃSKA, Cyfrowi tubylcy – współcześni nastolatkwowie użytkownikami nowych mediów | 173 |

RESEARCHES & STATEMENTS

| | |
|---|-----|
| ANNA RÓG, PATRYCJA SKRZYPEK, A good human being, according to preschool children | 191 |
| BOŻENA MATYJAS, Kultura spędzania wolnego czasu w rodzinach uczniów szkoły podstawowej | 205 |
| TETIANA KOLTUNOVYCH, Specyfika wypalenia zawodowego u emerytowanych nauczycieli przedszkoli | 215 |
| BEATA ZIĘBA-KOŁODZIEJ, Need, necessity or moral obligation? – dependent senior citizen care within a family | 235 |

REVIEWS, REPORTS & OPINIONS

| | |
|--|-----|
| Władysława Szulakiewicz, <i>O uczących i uczonych – szkice z pedeutologii historycznej</i> , Toruń 2014 – HANNA MARKIEWICZOWA | 259 |
| <i>Historyczno-społeczne aspekty starzenia się i starości</i> , red. Małgorzata Stawiak-Ososińska i Agnieszka Szplit, Agencja Reklamowa TOP – Drukarnia Cyfrowa, Kielce 2014 – BOŻENA ZBOINA | 265 |
| Tomasz Łączek, <i>Społeczne i edukacyjne uwarunkowania sukcesu życiowego młodzieży</i> , Wydawnictwo Uniwersytetu Jana Kochanowskiego w Kielcach, Kielce 2014 – MARTA WILK | 267 |
| Beata Górnicka, <i>Metodyka pracy opiekuńczo-wychowawczej – wybrane zagadnienia. Podręcznik akademicki</i> , Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, Opole 2015 – MAŁGORZATA WOLSKA-DŁUGOSZ | 273 |

Artykuły i rozprawy

Dla społeczeństwa i nauki... Życie i działalność społeczna sir Beniamina Thompsona hrabiego Rumford

For society and science... Life and social activity of sir Benjamin Thompson count von Rumford

Druga połowa wieku XVIII to niezwykle ważny i postępowy okres w dziejach pomocy społecznej. Uprzemysłowienie, jakie rozpoczęło się właśnie w tym czasie, spowodowało ogromny wzrost pauperyzmu w całej Europie, ale jednocześnie ożywiło i zrewolucjonizowało kształt filantropii. Dotychczasowe formy pomocy drugiemu człowiekowi będącemu w potrzebie okazały się nieadekwatne do sytuacji społeczno-politycznej, w jakiej znalazło się wiele krajów europejskich, a katolicki obowiązek czynienia miłosierdzia wobec ubogich oraz kształt świadczonego przez Kościół wsparcia poddano surowej krytyce. Zaczęto jednocześnie poszukiwać optymalnych i skutecznych sposobów ograniczenia, a nawet wyeliminowania nędzy i żebractwa. Pojawił się ruch nowej filantropii, domagający się ograniczenia roli Kościoła w dobroczynności oraz głoszący konieczność pojawienia się interwencjonizmu państwowego w pomocy społecznej. Głoszone przez ów ruch idee poszanowania i wartości pracy, pomagania tylko i wyłącznie tym, którzy rzeczywiście tej pomocy potrzebują, zaowocowały wykształceniem się koncepcji państwowej polityki społecznej nastawionej na rozwój publicznych instytucji opieki oraz nadzoru państwa nad tymi instytucjami. Coraz popularniejszy zaczął stawać się też postulat aktywnego przeciwdziałania ubóstwu poprzez zapewnienie pracy i opieki zdrowotnej oraz rozwój edukacji, które w perspektywie miały przynieść socjalizację ludzi ubogich i poszanowanie etyki pracy (Leś 2000, s. 46–47).

Nowe idee społeczne nie od razu znalazły wielu zwolenników, jednak mimo oporów powoli zaczęły być wdrażane w życie. Rozwiązania wówczas wprowadzane często wiązały się z ryzykiem niepowodzenia, ale wiele z nich okazało się niezwykle skuteczne i ponadczasowe. Człowiekiem,

który na stałe wpisał się w dzieje efektywnego reformowania osiemnastowiecznej pomocy społecznej i który wymyślił trwałe sposoby pomagania ubogim, był Benjamin Thompson, hrabia Rumford.

Benjamin Thompson urodził się 26 marca 1753 roku w Woburn (Massachusetts) w Ameryce. Był potomkiem angielskich emigrantów Ruth Simonds i Beniamina Thompsonów osiadłych w stanie New Hampshire (Nowa Anglia), którzy zajmowali się uprawą roli. Gdy miał dwa lata, zmarł jego ojciec. Matka powtórnie wyszła za mąż za mężczyznę, z którym Benjamin nie potrafił znaleźć wspólnego języka. Z pomocą przyszedł mu miejscowy pastor Bernard, który pozwolił odrzuconemu i usuniętemu z domu chłopcu towarzyszyć w lekcjach pobieranych przez jego syna. Dalszą naukę kontynuował dzięki dziadkowi, który widząc trudną sytuację, w jakiej znalazł się chłopiec, tuż przed swoją śmiercią zostawił mu niewielkie fundusze. Środki te pozwoliły na uczęszczanie do kolegium Harwoda w Concorde (do 1765 r. miejscowość nosiła nazwę Rumford). Już wówczas ujawniły się niezwykle predyspozycje intelektualne i zainteresowania naukowe młodego Thompsona. Od najmłodszych lat interesował się naukami ścisłymi, głównie matematyką, fizyką i astronomią (Slosson 1910, s. 10–11). Aby samodzielnie utrzymać się w Concorde podjął dorywczą pracę zawodową najpierw w sklepie, a po skończeniu kolegium – jako nauczyciel. Już wówczas większość wolnego czasu poświęcał na przeprowadzanie doświadczeń z elektrycznością i prochem strzelniczym (Klassen, Dietrich, Froese Klassen, s. 1). Gdy miał 19 lat (1772) ożenił się z 14 lat od siebie starszą wdową Sarah Rolfe, zamożną córką pastora Timothy’ego Walkera (jego żona była właścicielką dwóch trzecich ziemi w Concorde), z którą miał jedną córkę. Korzystne małżeństwo przyczyniło się do podniesienia jego statusu społecznego i otworzyło drzwi do najbardziej znaczących osób w mieście, także do miejscowego gubernatora, który będąc pod ogromnym wrażeniem, jakie wywarł na nim Thompson, mianował go majorem pułku (Suchecki 1820, s. 519–520).

Wydarzenia, jakie miały miejsce w Concorde w 1775 roku spowodowały, że młody Thompson znalazł się w centrum wojny angielsko-amerykańskiej. Początkowo walczył po stronie kolonistów, a potem został szpiegiem Brytyjczyków i przekazywał im tajne informacje. Kiedy przez lokalnych patriotów został oskarżony o zdradę, zdecydował się na ucieczkę do Bostonu, a potem w 1776 roku do Londynu. Tym samym porzucił na zawsze żonę i nowo narodzoną córkę (Suchecki 1820, s. 521)¹. W Londynie jego wiedza na temat sytuacji w Ameryce

¹ Kiedy dziewczynka miała 2 lata, zmarła żona B. Thompsona. Dziecko przyjechało do Europy, jednak nie potrafiło się tu zaaklimatyzować, ciągle płakało, a ojciec nie poświę-

okazała się przepustką do prestiżowych stanowisk i służby królowi. „W Anglii jeszcze nie dobrze wiedziano o położeniu i stanie krajów Ameryki Północnej, z którą wszelkie związki od wielu lat zerwane były. Thompson znał swą ojczyznę dokładnie, mógł przeto i co do wypadków wojennych, i co do wiadomości statystycznych ważne uczynić objaśnienia (...) Czynnością zaś i poświęceniem się sprawie królewskiej umiał pozyskać względy tych, którym łask szafunek był powierzony. W kilka dni po przybyciu do Londynu został mianowany sekretarzem prowincjonalnym Georgii, będąc w Londynie członkiem przy biurze osad zagranicznych” (Suchecki 1820, s. 521). Stanowisko, jakie mu powierzono w Anglii, nie kolidowało z jego pasjami naukowymi. Cały wolny czas mógł bez ograniczeń poświęcać na eksperymenty fizyczne i chemiczne. Inspiracji do większości z nich dostarczało mu najbliższe otoczenie. Niemal każde zjawisko, z którym się stykał, chciał naukowo wyjaśnić, a istniejące urządzenia udoskonalić. Kiedy dostrzegał brak informacji na jakiś temat, pragnął natychmiast tę lukę wypełnić. Nie uciekał się jednocześnie w tym do jakiś spekulacji, ale rozpoczynał często wieloletnie eksperymenty i na nich opierał swoje wnioski oraz tworzył teorie. Pokazywał też, gdzie mogą znaleźć zastosowanie jego odkrycia, a często sam wdrażał je w życie. Niektóre z jego badań były prowadzone na zamówienie (np. badania nad prochem strzelniczym czy nowym systemem sygnalizacji morskiej w brytyjskiej marynarce wojennej) (Slosson 1910, s. 33–39; Klassen, Dietrich, Froese Klassen, s. 1; King)².

Na początku roku 1780 został mianowany wicesekretarzem stanu i przez 13 miesięcy pracował w biurze spraw wojennych amerykańskich. W czasie działań wojennych w trakcie rewolucji amerykańskiej³ powierzono mu pułk dragonów amerykańsko-królewskich, który powstał w Concorde. Thompson udał się więc do Ameryki i brał udział w działaniach wojennych w Południowej Karolinie do 1782 roku. W 1783 roku powrócił do Anglii. Swoją dalszą karierę wiązał z wojskiem, ale pragnął czynnie udzielać się w walkach, a nie spędzać

cał mu w ogóle czasu. Ostatecznie Thompson zdecydował, że lepiej będzie, jeśli dziewczynka wróci do Ameryki do krewnych ze strony matki.

² Jego fascynacja nauką i doświadczeniami z fizyki zaowocowała wieloma wynalazkami, m.in. wynalazł urządzenie do mierzenia mocy prochu strzelniczego, określił odrzut broni w zależności od różnych warunków zewnętrznych, wynalazł wiele przedmiotów codziennego użytku: współczesny kominek, komin, podwójny kocioł, przenośne paleństwo oraz ekspres do kawy. Jest uważany za prekursora termodynamiki.

³ Wojna ta miała miejsce w latach 1775–1783 i zakończyła się utworzeniem demokratycznego i niepodległego państwa – Stanów Zjednoczonych Ameryki.

czas za biurkiem w administracji wojskowej. W tym czasie Austria przygotowywała się do wojny z Imperium Osmańskim. Zdecydował się więc swoje usługi oddać cesarzowi austriackiemu Józefowi II. Udał się w podróż przez Europę do Austrii. Po drodze zatrzymał się w Strasburgu, gdzie zwrócił na siebie uwagę księcia Maksymiliana (późniejszego króla Maksymiliana I Józefa Wittelsbacha), który zaproponował mu udanie się do Monachium i pełnienie służby publicznej w roli osobistego doradcy wojskowo-cywilnego księcia Karola Teodora (stryja Maksymiliana). Thompson pojechał do Monachium, gdzie spędził pół miesiąca, po czym zgodnie ze swoimi wcześniejszymi planami udał się do Wiednia. Tu przebywał bardzo krótko, okazało się bowiem, że konflikt austriacko-turecki został zażegnany. W obliczu takiego stanu rzeczy postanowił przyjąć propozycję Karola Teodora i podjąć służbę w Bawarii (Slosson 1910, s. 20–21).

Thompson był poddany angielskim, dlatego nie mógł bez zgody króla angielskiego przebywać na dworze bawarskim. W 1784 roku udał się zatem do Anglii z prośbą o oddelegowanie do służby w Bawarii. Król angielski wydał taką zgodę i jednocześnie nadał mu tytuł szlachecki (1784). Po przybyciu do Monachium otrzymał od elektora bawarskiego, który obdarzył go nieograniczonym zaufaniem, kolejne tytuły: pułkownika jazdy i osobistego generał-adiutanta księcia bawarskiego. Taki „awans” był niezbędny do tego, aby mieć posłuch u nowych poddanych i nieskrępowaną możliwość działania. Jego aktywność w Monachium skoncentrowała się na zreformowaniu armii, zwalczaniu żebractwa (które pod koniec XVIII wieku stanowiło plagę nie tylko w Bawarii, ale w całej Europie) oraz na prowadzeniu własnych badań naukowych (Suchecki 1820, s. 524; Hammond 1923, s. 32).

W ówczesnym wojsku bawarskim panowała ogromna korupcja, przemoc wobec niższych rangą wojskowych oraz częste kradzieże i wymuszenia, będące przede wszystkim wynikiem bardzo niskiego żołdu oraz brakiem stałego zakwaterowania garnizonów i rodzin wojskowych. Wojsko miało tak złą opinię, że potencjalni poborowi, aby uniknąć wcielenia do armii, uciekali do lasu albo okaleczali się (np. ucinali sobie siekierą kilka palców u rąk). Thompson, przystępując do zreformowania wojska, najpierw przeprowadził skrupulatne obserwacje, aby poznać stosunki w nim panujące. Po 4 latach przedstawił Karolowi Teodorowi na piśmie obszernie memorandum *Pro Memoria*, w którym opisywał kolejne etapy reorganizacji armii. Mimo że uciekał się w swoich pomysłach do rozwiązań restrykcyjnych, otrzymał zgodę na przeprowadzenie wszystkich zaplanowanych działań. Karol Teodor, pragnąc zapewnić mu swobodę w realizacji reform, mianował go Ministrem Wojny i Ministrem Policji

oraz awansował do stopnia generała dywizji – Szambelana Trybunału i Rady Państwa (Klassen, s. 1).

Głównym celem, jaki przyświecał Thompsonowi, było stworzenie armii dobrze opłacanej, odżywionej, ubranej, wykształconej oraz wyćwiczonej. Pierwszym posunięciem, jakie wykonał, aby doprowadzić do skutku ten cel, było wydanie zarządzenia zabraniającego „spekulacji” i dodatkowego zarobkowania przez oficerów. Odpowiedzią na to były masowe rezygnacje ze służby dowódców na różnych szczeblach. Drugim krokiem było awansowanie tych, którzy pozostali w armii, na wyższe stanowiska. Potem zaczął zabiegać o stworzenie stałych miejsc, w których stacjonowałyby garnizony. Uważał to za niezbędne do skutecznej walki z włóczęgostwem i żebractwem. Koszary wojskowe tworzył w miejscach przestronnych, zazwyczaj na obrzeżach miast. Tereny wyznaczone na stałe zakwaterowanie wojska często położone były podmokłe i posiadające gorsze grunty. Pierwszym krokiem było zatem ich osuszenie, uporządkowanie itp. Następnie tworzono swoistą wojskową infrastrukturę: budowano budynki mieszkalne, zakłady pracy, przytulki i wyznaczano działki na uprawy dla rodzin wojskowych. Każdy garnizon miał obowiązek prowadzenia własnego ogrodu, w którym zalecano uprawianie warzyw i owoców na wyżywienie wojska, a nadwyżki można było przeznaczyć na sprzedaż. Jednocześnie w koszarach zaczęły powstawać zakłady produkujące dla wojska, głównie odzież, ale też inne dobra. Ponadto, aby zapewnić Bawarii dobrze wyszkoloną armię, uruchomił w Monachium akademię żołnierską oraz szkołę weterynarii (potrzebną przede wszystkim z uwagi na opiekę nad końmi wojskowymi, ale też do „ulepszania gatunków bydła krajowego”) (Suchecki 1820, s. 525). Dla żon i dzieci wojskowych otworzył przy każdym regimencie szkoły, w których uczono czytania, pisania oraz liczenia. Wszystkie materiały potrzebne do nauki zapewniano w tych placówkach za darmo. Dla młodocianych, którzy chcieli nauczyć się rzemiosła, organizował w koszarach szkoły przemysłowe przysposabiające do pracy w manufakturach. Celem tych placówek było wyposażenie uczniów w określone umiejętności zawodowe oraz wyrobienie odpowiednich nawyków poszanowania i „konieczności” pracy. Nauka zawodu odbywała się 2 razy w tygodniu, w pozostałe zaś dni młodociani przebywali w manufakturze – początkowo obserwowali pracę, potem wykonywali lżejsze czynności, a w końcu byli dopuszczani do całego procesu produkcyjnego. Każdy wdrożony w ten rytm otrzymywał w ciągu dnia trzy posiłki, ci zaś, którzy się wyłamywali, zmuszeni byli siedzieć na ławce i obserwować swoich rówieśników przy codziennych zajęciach. Takie podejście powodowało, że zazwyczaj więk-

szość młodych ludzi godziła się na ustanowiony przez Thompsona porządek, a „opornych” było raczej niewielu (Slosson 1910, s. 30).

Thompson zdawał sobie sprawę, że wojskowym zamieszkującym w koszarach oprócz stałego zajęcia należy zapewnić czas wolny i miejsca, w których ten czas mogliby spędzać. Uznał, że najlepsze do tego byłyby rozległe, piękne ogrody, w których żołnierze będą mogli z rodzinami spacerować, odpoczywać, a nawet się bawić. Zdecydował zatem, aby w pobliżu koszar, w których stacjonowały garnizony, zagospodarować odpowiednie tereny pod zasiew traw, wytyczenie alejek spacerowych, nasadzenie drzew, krzewów i kwiatów. Tworząc te enklawy zieleni, wzorował się na angielskich odpowiednikach (ogród w Monachium został nazwany „Theodors Park”, ale wkrótce stał się znany jako „Englischer Garten” [ogród angielski]; istnieje do dziś). Za stworzenie bardzo dobrego zaplecza socjalnego i bytowego dla żołnierzy i ich rodzin Thompson został mianowany generałem porucznikiem, szefem głównego sztabu i otrzymał regiment artylerii (Slosson 1910, s. 29; Eblis 1871, s. 174).

Dobrze zorganizowana, wyszkolona i opłacana armia wkrótce zaczęła skutecznie walczyć z żebractwem. Thompson wykorzystywał żołnierzy do przeprowadzania masowych aresztowań żebraków, których następnie umieszczał w przytułkach znajdujących się na terenie koszar i jednocześnie kierował ich do pracy w istniejących tam domach roboczych (pierwszy dom roboczy powstał w Mannheim w 1789 roku, a rok później utworzono podobny zakład w Monachium). Celem takiego posunięcia było zapewnienie bezpieczeństwa społecznego oraz stworzenie taniej siły roboczej w wojskowych zakładach pracy. Wszyscy aresztowani żebracy otrzymywali dach nad głową, wyżywienie, odzież, potem ich kierowano do zakładów i przydzielano określone zajęcie. Za to co otrzymywali, musieli odpracować w domu roboczym, a jeśli pracowali ponad określoną normę, to dostawali także zapłatę. W wyniku takich posunięć liczba żebraków spadła, ale nie udało się tego problemu wyeliminować całkowicie (Slosson 1910, s. 31).

Thompson postanowił wówczas wprowadzić w życie jeszcze jeden plan. Zdecydował, że w pierwszy dzień 1790 roku wszyscy żebracy przebywający w mieście zostaną aresztowani i zarejestrowani, a potem zakomunikuje się im, że żebractwo jest zakazane i od tej pory albo będą musieli opuścić miasto, albo podjąć pracę – w specjalnie do tego celu przystosowanym przytułku – za którą otrzymają jedzenie i schronienie. Do przeprowadzenia tej akcji doskonale się przygotował. Zgromadził dużą liczbę przeszkolonego wojska i przystąpił do wylapywania żebraków. W ciągu jednego dnia wszystkich nędzarzy schwytano i zarejestrowano oraz dano im wyraźnie do zrozumienia, że od tego momentu

nie wolno im żebrać, a jednym wyjściem, jakie im pozostaje, jest albo podjęcie pracy w domach roboczych, albo opuszczenie miast. Ci, którzy podejmowali zatrudnienie, byli natychmiast przydzielani do określonych zajęć i poddawani restrykcyjnemu nadzorowi i kontroli. Poprzez wprowadzenie ścisłej księgowości i nowo opracowanego przez Thompsona systemu rachunkowości nastąpiło wyeliminowanie „okazji” do kradzieży i sprzeniewierzeń. „Każdy kawałek przędzy przekazywany z jednego pomieszczenia do drugiego, każdy kawałek czerstwego chleba otrzymany od piekarzy musiał być należycie zarejestrowany” (Slosson 1910, s. 31; Eblis 1871, s. 182). Takie traktowanie żebraków zdaniem reformatora było konieczne, aby zapobiec wszelkim malwersacjom, oszustwom, kradzieżom, lenistwu itp.

Ten śmiały i ryzykowny eksperyment zakończył się pełnym sukcesem, mimo że na początku było sporo zamieszania i nie wszystko szło zgodnie z zamierzeniami pomysłodawcy. Aresztowani i zarejestrowani żebracy przeważnie podejmowali pracę wyznaczoną przez reformatora, podporządkowywali się restrykcyjnym przepisom obowiązującym w domach pracy i w ciągu 5 lat od momentu rozpoczęcia reform kwestia nędzy i żebractwa w bawarskich miastach została całkowicie wyeliminowana (Klassen, s. 3).

Kolejnym problemem, przed którym stanął Thompson po wprowadzeniu swoich reform, było zapewnienie odpowiedniej ilości żywności dla żołnierzy w koszarach oraz pracowników w przytułkach. Utrzymanie ogromnej rzeszy ludzi, którym należało zapewnić jedzenie, okazało się bardzo kosztowne. Żołnierze część produktów żywnościowych pozyskiwali ze swoich ogrodów, nie zaspokajało to jednak w pełni wszystkich potrzeb. Thompson zdecydował wówczas, że trzeba stworzyć jakiś zdrowy, tani i pożywny posiłek, posiadający odpowiednie wartości odżywcze i smakowe. Swoim zwyczajem zaczął prowadzić obserwacje i badania nad wykorzystaniem różnych produktów do sporządzenia takiego posiłku. Szybko zwrócił uwagę na to, że żołnierze żywiący się warzywami ze swoich ogrodów są zdrowi i bardziej odporni na choroby. Zaczął więc eksperymentować z różnymi rodzajami zup, podstawą których były jarzyny. Głównym warzywem w jego kulinarnych testach stały się ziemniaki, których uprawę uznał za ekonomiczną i opłacalną. Swoje badania prowadził w całkowitej tajemnicy, gdyż warzywo to w owym czasie nie cieszyło się popularnością wśród Bawarczyków, a nawet panowało w stosunku do niego dużo uprzedzeń. Kiedy wypracował ostateczną recepturę, nie od razu ją ujawnił. Początkowo kucharze z nim współpracujący mieli obowiązek tak długo gotować zupę, aż ziemniaki całkowicie się w niej rozgotują, tak aby nie zostawały nawet najmniejsze ich kawałki. Dopiero kiedy wszyscy przyzwyczaili się do nowego

smaku, zdradził, że głównym składnikiem wydawanego przez niego posiłku są właśnie ziemniaki. Zupa, którą stworzył Thompson, przeszła do historii jako zupa rumfordzka (od tytułu, jaki otrzymał Thompson w nagrodę za zasługi dla społeczeństwa bawarskiego) (Klassen, s. 3).

Receptura zupy bardzo szybko przyjęła się w całej Europie, a ona sama – dzięki swej energetyczności, pożywności, smakowi, a przede wszystkim niskim kosztom przygotowania – stała się podstawowym posiłkiem wydawanym ubogim przez towarzystwa dobroczynne, tanie kuchnie i jadłodajnie (Klassen, s. 3). Tajemnica jej sukcesu leżała w składzie oraz w proporcjach produktów wykorzystanych do jej przygotowania (jedna część jęczmienia, jedna część grochu, cztery części ziemniaków, sól, kwaśne piwo, białe pieczywo). Przepis na jej przygotowanie brzmiał następująco: „Do garnka wrzuć obrany jęczmień, zalej go wodą i zagotuj. Dodaj grochu i kontynuuj gotowanie przez dwie godziny. Następnie wrzuć surowe obrane ziemniaki i całość gotuj przez następną godzinę, ciągle mieszając przy pomocy dużej drewnianej łyżki. Na koniec dodaj kwaśnego piwa i soli, a bezpośrednio przed podaniem dodaj kawałki białego pieczywa” (Klassen, s. 3).

Innym problemem, z którym przyszło zmierzyć się wielkiemu reformatorowi, była słaba jakość odzieży wojskowej, która bardzo szybko się niszczyła, a ponadto niedostatecznie chroniła żołnierzy przed czynnikami atmosferycznymi. Zdaniem Thompsona, aby temu zaradzić, należało uszyć od nowa żołnierskie ubrania z zupełnie innego materiału. Nie wiedział jednak, jaka to powinna być tkanina. Postanowił więc samodzielnie opracować jej skład, a następnie wyprodukować. Rozpoczął badania nad tkaninami i ich składnikami (głównie nad przewodnictwem i izolacją ciepła przez różne materiały i futra). Szybko odkrył, że straty ciepła w przypadku odzieży są wynikiem konwekcji, a lepsze właściwości izolacyjne i odpornościowe tkanin można uzyskać poprzez hamowanie prądów konwekcyjnych. Zauważył ponadto, że rolę konwektora mogą spełniać pęcherzyki powietrza na stałe „uwięzione” we włóknach materii. Wykorzystując swoje spostrzeżenia i wnioski z badań, przystąpił do produkcji tkanin na okrycia zewnętrzne, dając tym samym początek produkcji odzieży termicznej. Już pierwsza produkcja wojskowych płaszczy zimowych okazała się ogromnym sukcesem. Żołnierze otrzymali ciepłe i nieprzewiewne okrycia, dobrze chroniące przed zimnem. Materiał stworzony przez Thompsona zaraz potem zaczęto wykorzystywać do szycia okryć dla ludności cywilnej (Thomas 1999, s. 14; Benjamin).

Innymi wynalazkami Thompsona, opartymi na izolacji ciepła i konwekcji, które podniosły standard życia ludności, były kuchenki konwekcyjne, kotły,

kominki (z wysokim, pustym paleniskiem, które doskonale radziły sobie z odprowadzaniem dymu), garnki i patelnie z podwójnym dnem, szybkowar, ekspres do kawy itp.⁴ Społeczeństwo bawarskie doceniło jego działania, dając temu wyraz m.in. w czasie jego choroby, na którą zapadł w Monachium. Kiedy leżał nieprzytomny, całe rzesze ludzi spieszyły do kościołów, aby tam modlić się dla niego o łaskę zdrowia.

Działalność reformatorską i charytatywną prowadził później jeszcze w Irlandii, gdzie zreformował dublińskie szpitale i przytułki, oraz w Anglii, gdzie przyczynił się do poprawy jakości świadczonej pomocy przez domy dla podrzutków (Slosson 1910, s. 33). Za swoje zasługi na polu działalności charytatywnej był wielokrotnie nagradzany. W 1786 roku otrzymał m.in. od króla Stanisława Augusta Poniatowskiego order św. Stanisława (Eblis 1871, s. 165).

W Bawarii Thompson przebywał przez 14 lat (1784–1798). Bezpośrednią przyczyną wyjazdu z Monachium była prowadzona przez jego wrogów kampania przeciwko niemu. Karol Teodor doceniał jednak jego działalność i do końca pozostał wobec niego lojalny. Kiedy po śmierci króla Leopolda przez krótki okres pełnił funkcję Vice-Regenta Cesarstwa, zdecydował nadać Thompsonowi tytuł hrabiego Cesarstwa (1793), pozostawiając samemu uhonorowanemu wybór imienia w tytule hrabiowskim. Ten zaś na tytuł wybrał nazwę miejscowości, w której upłynęła jego młodość – Rumford.

Po śmierci Karola Teodora (1799) zdecydował się nie wracać już do Bawarii. Sława, jaką zdobył w Cesarstwie, dotarła także do innych krajów Europy, a jego wynalazki służące wszystkim ludziom zaczęto powszechnie używać. W każdym kraju był mile witany i stały przed nim otworem drzwi wielu instytucji naukowych i charytatywnych oraz domy zamożnej arystokracji. Był przyjęty do Akademii Berlińskiej, przez wiele lat był aktywnym członkiem m.in. Royal Society w Londynie oraz Institut de France. Brał udział w założeniu Royal Institution of Great Britain w Anglii, stowarzyszenia naukowo-edukacyjnego, którego zadaniem było wspieranie młodych, zdolnych, ale ubogich naukowców, prowadzenie badań i konstruowanie nowatorskich urządzeń. Wiele z tych instytucji, których był członkiem, hojnie dofinansowywał. Za swoje osiągnięcia naukowe był wielokrotnie nagradzany; m.in. przez American Philosophical Society w Filadelfii, American Academy of Arts and Sciences w Bostonie, Bawarską Akademię w Mannheim oraz Royal Society w Londynie (Slosson 1910, s. 16–17).

⁴ http://www.encyclopedia.com/topic/Count_Benjamin_Thompson_Rumford.aspx.
Dostęp: 17.05.2015.

Po wyjeździe z Monachium krótko przebywał w Anglii, ok. 1800 roku wyjechał do Francji, gdzie po czteroletnich zabiegach poślubił w 1804 roku wdowę po Antoine de Lavoisierze – Marie-Anne Pierrette Paule. Małżeństwo jednak okazało się nieudane, trwało bardzo krótko. Po rozstaniu z żoną osiadł na stałe w Auteuil pod Paryżem. Tam spędził resztę życia i zmarł w 1814 roku (Slosoon 1910, s. 46–47, 50).

Beniamin Thompson przeszedł do historii przede wszystkim jako nieprzeciętny i genialny naukowiec i wynalazca, ale też jako skuteczny reformator społeczny. Jego rozległe zainteresowania naukowe oraz towarzyszący im nieustanny głód wiedzy popychały go do poszukiwania rozwiązań służących usprawnianiu i polepszaniu ludzkiego bytu. Badania naukowe, jakie prowadził oraz eksperymenty nad ciepłem, światłem, promieniowaniem, kalorycznością wykorzystywane były zawsze na rzecz poprawy warunków życia ludzkości. W całym swoim życiu, a zwłaszcza w swojej działalności dobroczynnej, był niezwykle systematyczny, konsekwentny i nieprotekcjonalny, dzięki czemu łatwo zdobywał zaufanie ludzi, z którymi się stykał, zyskując jednocześnie wielu zwolenników do swoich pomysłów. Umiał łączyć ludzi z różnych środowisk wokół wspólnej, nadrzędnej idei; sam często nie zdawał sobie sprawy z wpływu, jaki na nich wywierał. Jego nowatorskie reformy w Bawarii stały się zarzewiem do stworzenia podstaw nowoczesnej (jak na ówczesne czasy) pracy socjalnej, a metody pomagania potrzebującym wsparcia przyczyniały się do socjalizacji wielu wypaczonych i pogubionych jednostek. Jego filozofia dobroczynności oparta na zwalczaniu dwóch największych wrogów ludzkości – głodu i zimna – stała się motorem do ciągłego poszukiwania i modernizowania sposobów podnoszenia standardów człowieczego bytu. Likwidację biedy i ubóstwa widział jednak nie tylko w zapewnieniu ubogim środków materialnych niezbędnych do życia. Uważał, że prawdziwy sukces w żmudnej pracy filantropijnej osiągnie się dopiero wtedy, gdy uda się zmienić mentalność ludzi dotkniętych wszelkimi patologiami społecznymi, zepsutych moralnie, nieufnych, a często i wykorzystujących swoich dobroczyńców. Drogę do tego widział w zapewnieniu im pracy, poszanowaniu społecznym, pomocy w odnalezieniu się w nowej dla nich sytuacji, ale też w żelaznej konsekwencji i przestrzeganiu obowiązujących zasad, nigdy w karaniu i nieuzasadnionych restrykcjach. Teorię filantropii Beniamina Thompsona można by zamknąć w słowach: „Powszechnie uważa się, że aby ludzie pogubieni i opuszczeni stali się szczęśliwi, to najpierw muszą stać się cnotliwymi. Ale dlaczego nie odwrócić tego porządku! Dlaczego nie można z nich zrobić najpierw szczęśliwych, a następnie cnotliwych! Jeśli szczęście i cnota są nierozłączne, to efekt bez

względu na kolejność ostatecznie będzie taki sam, ale z pewnością o wiele łatwiej będzie przyczynić się do zapewnienia szczęścia i komfortu osób żyjących w ubóstwie i nędzy, niż poprzez upomnienia i kary reformować ich moralność” (Slosson 1910, s. 30).

BIBLIOGRAFIA

- Benjamin (Count Rumford) Thompson Biography (1753–1814)*. <http://www.made-how.com/inventorbios/47/Benjamin-Count-Rumford-Thompson.html>. Dostęp: 2 czerwca 2015.
- Eblis G.E. (1871): *Memoir of Sir Benjamin Thompson, count Rumford, with notices of his daughter*, Boston: Estes and Lauriat.
- Hammond D.B. (1923): *Stories of scientific Discovery*, Cambridge: At the University Press.
- King A.L. *Count Rumford, Sanborn Brown, and the Rumford Mosaic*. “Dartmouth College Library Bulletin”, http://www.dartmouth.edu/~library/Library_Bulletin/Apr1995/King_Rumford.html?mswitch-redir=classic. Dostęp: 20 maja 2015.
- Klassen S. *Sekret zupy Beniamina*, http://science-story-telling.eu/files/Rumford_and_nutrition/Story_Rumford_2_PL.pdf. Dostęp: 16 czerwca 2015.
- Klassen S., Dietrich S., Froese Klassen C. *Biografia: Sir Benjamin Thompson, Hrabia Rumford*, http://science-story-telling.eu/files/Biographies/Biography_Rumford_PL.pdf. Dostęp: 16 października 2015.
- Leś E. (2000): *Od filantropii do pomocniczości: studium porównawcze rozwoju i działalności organizacji społecznych*, Warszawa, „Elipsa”.
- Slosson E.E. (1910): *Benjamin Thompson, count Rumford, Physicist (1753–1814)*. W: *Leading American men of Science*, Nowy Jork: Henry Holt and Company.
- Suchecki B. (1820): *Żywoć hrabiego Rumforda*, „Dzieje Dobroczynności Krajowej i Zagranicznej z wiadomościami ku wydoskonaleniu jej służącymi” 1, s. 519–531.
- Meuring T.J. (1999), Sir Benjamin Thompson, count Rumford and the royal institution, “Notes and Records of the Royal Society”, 1, s. 11–25. <http://rsnr.royalsocietypublishing.org/content/roynotesrec/53/1/11.full.pdf>. Dostęp: 10 czerwca 2015.

STRESZCZENIE

Wiek XVIII był szczególnym okresem w dziejach dobroczynności. Podejście do kwestii pomagania ubogim i nowatorskie rozwiązania, jakie wówczas się pojawiły, miały znamiona nowoczesnej pracy socjalnej, a ich ponadczasowość sprawiła, że znajdu-

wały i znajdują do dziś zastosowanie w wielu krajach. Jednym z reformatorów, który przyczynił się do zrewolucjonizowania ówczesnej filantropii, był Benjamin Thompson. Jego dziełem były wynalazki i rozwiązania, które przyczyniły się do socjalizacji żebraków i ludzi ubogich, podniosły standardy ich życia, znalazły zastosowanie na całym świecie i są wykorzystywane do chwili obecnej. Ten nieprzeciętny, zafascynowany nauką człowiek, potrafił tak wykorzystać wyniki swych doświadczeń, aby służyły wszystkim ludziom. Jemu i jego działalności na rzecz polepszenia bytu ubogich poświęcony jest niniejszy tekst.

SŁOWA KLUCZOWE: pomoc społeczna, historia XVIII wieku, reformy społeczne, zupa rumfordzka

SUMMARY

The XVIII century was a particular period of the history of charity. Attitude towards helping the poor and inventive solutions that occurred at that time had features of modern social work. Thanks to their timelessness they found application in many countries and are applied even today. One of the reformers who contributed to revolutionizing the contemporary philanthropy was Benjamin Thompson. He provided inventions and solutions which contributed to socialization of beggars and poor people, made their standard of living higher, were applied all over the world, and are still applied in our times. This outstanding and fascinated by science individual was able to use the results of his experiments so that they could serve all people. Sir Benjamin Thompson and his activity for poor people and improving their living standards are the main focus of the paper.

KEY WORDS: social work, history of XVIII century, social reforms, rumford soup

MAŁGORZATA STAWIAK-OSOSIŃSKA – Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach
e-mail: M.Stawiak@ujk.edu.pl

Historia / Article history

Przysłano do redakcji / Received: 3.08.2015

Przysłano do redakcji po recenzjach / Received in revised form: 2.10.2015; 17.01.2016

Data akceptacji do publikacji / Accepted: 28.03.2016

Formation and Development of Preschool Education and Teacher Training in the Bukovyna (the 19th and the beginning of the 21st century)

Początki i rozwój wychowania przedszkolnego i kształcenia nauczycieli edukacji przedszkolnej na Bukowinie (od XIX do początku XXI wieku)

The modern concept of a child as well as regional approaches to the educational process in kindergartens suggest the involvement of certain elements of folk culture in the development of the child. Within centuries multifaceted spiritual culture, and traditions of peaceful coexistence of different ethnic communities were formed in the Bukovyna. They attract the attention of both the public and scientists. The issue of multicultural education is especially important in such a region as the Bukovyna (the historical name of Chernivtsi region). It is traditionally considered to be the cradle of the following ethnic groups: Ukrainian, Romanians, Moldovans, Russians, Jews, Poles, Armenians, Hungarians, Belarusians and Germans. Multiculturalism education of future citizens starts from the early childhood, from the game in a sandbox with the peers. It is about establishing friendly, positive relationships between children of different nationalities, working out skills of behaviour based on understanding, tolerance, compromise, self-esteem and respect for others. In solving these problems important role is played by properly organized educational work.

It is time to update the content, forms and methods of preschool education. The process of preparing teachers for preschool requires the understanding of the positive experiences of the past, and accepting new pedagogical ideas. Archives, historical and pedagogical sources enable to state that the phenomenon of the history of preschool education in the Bukovyna is unique.

The origin of preschool education in the Bukovyna in the days of Austrian rule (1875–1918)

Preschool education in the Bukovyna was under its self-development since the reign of the Austro-Hungarian monarchy. The Bukovyna had

long been an integral part of it and tried to implement all progressive decisions that were taken by the authorities. There was no exception and no establishment of kindergartens. In the mid of the 19th century kindergartens were introduced in the Bukovyna. In 1852, the Ministry of the Internal Affairs sent to the district administration of the Bukovyna some recommendations about the organization of children's institutions. The society was to support children's institutions¹. The origin of kindergartens in the Bukovyna is associated with the formation of teachers' seminary in Chernivtsi. Men's national seminary was founded in 1870. Two years later, the female teachers' seminary was opened. Both teachers' seminaries were considered to be independent (Berger 2004, p. 137).

1875 became memorable for the institution, as it was the year when the students' practice was introduced in women's seminary. By the time, kindergartens have gained recognition in many parts of the Austro-Hungarian Empire. In 1871, Upper and Lower Austria had already 50 kindergartens, the Czech Republic had 42. However, not all federal lands could boast with such high results. In at that time there were 5 children's institutions, in Carinthia just 2 (Grigorovița 1993; p. 3).

The opening of the first preschool in Chernivtsi aroused interest from both parents and public. In the 1876–1877 academic year the kindergarten adopted 74 children (34 – boys and 40 – girls). Next year there were 76 children. In 1886, in Chernivtsi the first Ukrainian women society called “Myronosytsi” was formed at the local Greek Catholic Church. The aim of the society was setting cultural, educational and charitable activities. That society was the first to create the pioneer non-governmental (private) preschool in Chernivtsi in 1896. At that time, it was called “zahoronky” – a place where, under precious guard and concern of working parents, their children could leave for a while (Квітковський, Бриндзан, Жуковський 1956; p. 831).

Both the first non-governmental (private) kindergarten of the society “Myronosytsi” and the first state (public) kindergarten of the teachers' seminary, as those that followed in the late 19th – early 20th century, were founded and functioned on the basis of the same regulation, namely the disposal of the Ministry of Education and religion adopted on 22nd June, 1872. All documents were developed on its basis. The paragraphs of the document reveal the forms of the organization and content of preschool educational work².

¹ Державний Архів Чернівецької Області (State Archive of Chernivtsi Region) – ДАЧО, F.211, А. 1, С. 2127, к. 1–19.

² ДАЧО, F.211. – А. 1. – С. 12266, к. 12–17.

According to Ministry orders § 4 all kindergartens are divided into two types: public and private. The former include kindergartens founded by school, district and local communities. The second ones are founded and held by companies and individuals. A kindergarten can exist either alone or in alliance with the school. A kindergarten is open every day except Sundays and holidays for 2–3 hours in the morning and 2 hours in the afternoons. At the same time it can be organized so that the children are allowed to spend more time with a supervision and meals. The number of children must not exceed 40 people per 1 teacher.

Ministerial Circular clearly defines the responsibilities of the founders and staff of the preschool institutions. An owner is responsible for the appearance of the facility, and the head teacher runs the pedagogical process. The head teacher of an independent kindergarten must be morally “clean”, and be at least 24 years old. He/she must have finished a general elementary school and have the certificate proving at least three months practice in well-equipped kindergarten, showing knowledge of preschool education and substance. Through a direct contact with children the teacher carries out practical education in kindergarten. The head teacher may also work as the teacher if he or she meets certain requirements.

Certain paragraphs of the aforementioned document govern the preparation of educators. If teachers do not gain their qualifications in the public teachers’ seminary, then certain individual courses are being conducted in these institutions. Courses should last one year, and the requirements for candidates are: age between 16 and 30, physical diligence, moral perfection, knowledge and skills determined by the general public schools, good music ear and voice, and skills for exercising. Then, the students of these courses should take an active part in the work of kindergarten during a year. After completion of the training and successfully passed exams the students are recognized as qualified educators.

It is interesting to note the existence of a kind of correspondence courses to gain skills of an educator. It could be get through private studies, at least three-month training in a well-equipped (model) kindergarten and, after the passing of theoretical and practical exam, in the teacher seminary. These were general requirements for the organization of kindergartens and the training of their staff.

In December 1910 the partnership council Circle of Women’s Society in Chernivtsi set the council meeting to consider the home education of young children, and most importantly to encourage sending children to Ukrainian preschools. All Greek Catholic priests led by priest KostECKI attended the meet-

ing. Speaking at the Chamber, Eugenia Kordubova stressed the importance of establishing of the “zahoronky” (preschool)³.

In 1908 there was another women’s association – “The Orthodox Rusynok Society”, which attracted those who did not fit to denominational character of “Myronosytsi” or confessional character of “Women’s Society”. “The Orthodox Rusynok Society” planned to open “zahoronky” at the beginning of the 1908–1909 academic year, for children of orthodox poor workers and those, who remain without supervision and care of relatives. However, there were no donators for the implementation of this plan and there was no proper support from the boundary Council. Although, later funds were found and the advert from November 1, 1908 in the newspaper “Bucovyna” ran the message that “The Orthodox Rusynok Society” had opened up “zahoronky” in Chernivtsi. There were 42 children aged 3 to 6⁴.

The special merit of the Society was that the practice of the organization of “zahoronky” (preschool) was extended to the villages of the Bukovyna. The first village was Mamayivtsi, where a branch of „The Orthodox Rusynok Society” was established, and where childcare facilities were organized (Квітковський, Бриндзан, Жуковський 1956; p. 837).

The lively activity performed by women’s associations in the field of early childhood education is reflected in the general statistical reports. According to the boundary school board, 10 preschool institutions worked in 1911 in Chernivtsi⁵. It is estimated that 6 of them were Ukrainian, despite the fact that at the time Ukrainians were approximately 1/6 part (17.5%) of the residents of Chernivtsi. As for the remaining 4 kindergartens – one belonged to the public (at the state teachers’ seminary), others were run by women from the Romanian community – 2 institutions and Polish community – 1 institution⁶.

Outside Chernivtsi and its suburbs the development of the network of children’s institutions was not so active. Until 1907, activity of 3 kindergartens in the county centres was recorded. Due to the fact that all county kindergartens

³ Pravoslavnyj calendar dla ukrainskogo narodu (Orthodox Calendar for the Ukrainian people), Chernivtsi 1912, c. 169.

⁴ Про стан розвитку дошкільних навчальних закладів в м. Чернівці (State of preschool education institutions in the city), Чернівці: Інформація і рішення виконавчого комітету Чернівецької міської ради від (Information and decisions of the executive committee of the Chernivtsi City Council from) 23.11.2004 g., № 978/22, c. 169. (archives of author).

⁵ ДАЧО, F.211. – А. 4. – С. 13037, к. 2.

⁶ ДАЧО, F.211. – А. 4. – С. 13037, к. 2–17.

were located in settlements where German or Romanian population dominated, they could have just German or Romanian education. This issue requires further study of the primary sources.

Analysing the participation of national communities in the creation of institutions of preschool education, it should be noted that the archival documents have not revealed participation of Jewish representatives in the process. In 1910, Jews made more than 1/3 of residents – 28.4 thousand people from 87.1 thousand people, or 34.4%. For comparison: there were 12.7 thousand Germans (14.8%), 15.3 thousand Ukrainians (17.5%), 13.4 thousand Romanians (15.4%) and 14.9 thousand Polish people (17.1%) (Berger 2004, p. 80–81). The passivity of the Jewish community in case of preschool settlement can be partly explained by the fact that Jews were regarding using German as an honour for a long time, as knowledge of it opened the door to the most prestigious schools. The changes began only in the early 19th century, when the Zionist movement emerged, which defined the Hebrew language as a central element of national awakening. In Chernivtsi the organization “Safa Ibri” („Hebrew Language”) was set up, which in 1912 established the first Hebrew kindergarten and school for kindergarten teachers (Gold 1962, s. 163).

Kindergartens and nurseries in the Bukovyna under the Austrian government were the institutions that, like in other European countries, worked using techniques of Pestalozzi and Wilderspin. In the second half of the 19th century a special attention was given to the method of Froebel. In the early 20th century educators of preschools got acquainted with the method of scientific pedagogy of Maria Montessori. Pedagogy of Froebel and Montessori found continuation and development at the beginning of the second decade of the twentieth century in the scientific works of Rusova. She was the one to develop the concept of Ukrainian national kindergarten, which was based on the identity of preschool education in Ukraine. Supporting the basic ideas of international colleagues concerning the emphasis on the child, she emphasized greatly the need for education of children by means of their native language, nature and national culture (Квітковський, Бриндзан, Жуковський 1956; p. 2–3).

History of preschool education during the reign of the royal Romania (1918–1940)

After the First World War the Bukovyna became a part of “Great Romania”. The process of Romanization of various spheres of public life, particularly education started. In terms of Romanization could resume their work

of most Ukrainian public societies. Among the few who managed to do this were “Myronosytsi” and “Women’s community”. In April of 1925, they managed to open the “zahoronky” in the Ukrainian folk house. It originally contained 20 and then 40–45 children. Significant educational work, holidays and interesting activities were held in the kindergarten. The donations for it came from the conscious citizens of the Bukovyna. The money came on an account of a specially created fund – “Ukrainian orphan” and “Zahoronky”⁷. In 1934, Rusova visited “zahoronky” in Chernivtsi. In her memories, which were published in the journal called “Women’s destiny” Rusova noted that the People’s House in Chernivtsi, where the kindergarten existed was like “an island of happiness in a strange stormy sea” (Овчарук 2004).

Unfortunately soon, in the same 1934, the activities of “zahoronky” (preschool), the only Ukrainian kindergarten in the days of the Romanian government, were suspended due to the lack of funds.

In the interwar period Jewish community was the best. They very quickly resumed activities of the „Safa Ivry” organization, which, even before the First World War, organized the first kindergarten in Chernivtsi in Hebrew and the Hebrew school for kindergarten teachers training. In a short time, it had not only restored the previous institutions, but also organized new ones. In the early 20s “Safa Ivry” held three preschool institutions. In 1928, “Safa Ivry” completed the construction of the National House of Culture, where the kindergarten acted (Gold 1962, p. 163).

In that time there were three Jewish kindergartens in Chernivtsi (5 educators and 100 children) as well as workshops for kindergarten teachers (6 teachers and 30 students), and at the counties there were 12 preschools (18 teachers and 400 children) (Gold 1962, p. 163). However, in the second half of the 30s, Jewish kindergartens began to be closed, because of intensifying of the anti-Semitism. Although, some existed until the June of 1940.

The Romanian period in matters of preschool is different from the Austrian one as kindergartens began to be actively created by the state authorities. In 1924, the “On primary education” law was passed, which supported creation of the kindergartens; but it was just a tool for strengthening the Romanian language.

In 1934 in Chernivtsi district there were 45 kindergartens – 35 public and 10 denominational (religious communities). There were 32 urban and 13 rural communes (Grigoroviță 1993; p. 99).

⁷ Літописи ДНЗ м. Чернівці (Regulations Chronicles of Chernivtsi), Управління освіти Чернівецької міської ради.

The deployment of the network of preschool education in the Soviet era (1940–1991)

On the basis of Chernivtsi and Khotyn district, the Presidium of the Supreme Soviet of the USSR on 9th August 1940 formed Chernivtsi region in the Ukrainian SSR. On October 7, 1940 Chernivtsi Oblast Executive Committee adopted a resolution with a number 186 “On organization of kindergartens”. It was noted that in order to “ensure the Soviet public education” preschool groups in schools and kindergartens that were held by private individuals, public kindergartens should be reorganized, being taken on the maintenance of the local budget⁸. The Resolution obliged the regional Department of Education immediately to start work in kindergartens and equip them. The city and district executive committees had to consolidate the relevant premises to kindergartens, the regional health department – to provide medical care, and trade department – to provide uninterrupted supply of food. A preschool medical room was organized to provide practical assistance for education of children in kindergartens in the regional department of education.

By the end of 1940, 21 kindergartens were reorganized and opened⁹.

Chernivtsi Department of Education paid special attention to work with the staff. To this end, in October 1940, there were courses for 75 people conducted, and in December for 45 people.

In preschool institutions of Chernivtsi district, at that time, 78 people worked, 21 of them were head teachers, and 51 were regular teachers. Caregivers were mostly locals, but the heads of most were not. However, they were familiar with the work in kindergartens (5 of them – local). The growth of the network continued in the first half of 1941. The Great Patriotic War interrupted further work.

At the beginning of 1946, 26 kindergartens operated in the region. 22 of them were in the system of Commissariat of Education, and 4 – in the system of other Commissariats covering 1,075 children. The largest number was in Chernivtsi – 14. Two of them had 24-hour groups. The kindergarten number 4 served as a sanatorium for children with tuberculosis intoxication¹⁰.

At the beginning of their development Soviet kindergarten faced many challenges. There were not enough of children’s chairs and tables, wardrobes for clothes and cots. Even the fuel supply was unsatisfactory, which is why

⁸ DACHO, F. R-763. – O.4. – C. 94, к. 8.

⁹ DACHO, F. R-763. – O.4. – C. 94, к. 1.

¹⁰ DACHO, F. R-763. – A. 5. – C. 69, к. 2.

Chernivtsi No 4 kindergarten and the Kitsman kindergarten were forced to stop their work even in winter. Similar problems appeared in case of neceries, which, similarly to the kindergartens were subordinated by the department of health. Nevertheless, the network of preschool educational institutions (nurse-ries and kindergartens) was constantly growing.

In 1946 preschool education institutions that belonged to the Department of Agriculture were spread.

Since 1955, two-week seminars in kindergartens were held annually. Experience showed that they did not meet the requirements and in years 1958–1959 the special courses for head teachers were introduced. The decade of 60s is full of high rates of construction of facilities for childcare in rural areas. This process was more active in regional centres, especially in the region like Chernivtsi.

In 1970–1980, on the south side of the city, along with residential areas kindergartens and modern facilities were built. In 1991 there were 72 kindergartens in Chernivtsi and in the whole Chernivtsi region – 368 (Ботушанський 2009, р. 6).

The development of preschool education in the Chernivtsi region in Ukraine since Independence (1991–2010)

With the proclamation of the independence of Ukraine and the democratization of public life dramatic changes began in the system of education. One of the first significant steps was the transformation of schools and kindergartens and use of the Ukrainian language in training and education.

At the beginning of 2011, all kindergartens in Chernivtsi were Ukrainian. To meet the needs of national minorities in the preschool number 25, a group of Polish (26 children) and Hebrew (15 children) functioned. In the whole Chernivtsi region, there were 292 Ukrainian preschool educational establishments, which brought up 24,562 children, 51 Romanian kindergartens, where 4213 children were educated, and one Russian kindergarten, which brought up 40 children¹¹.

A number of Ukrainian scientists (V. Zasluzhenyuk, N. Kosarev, L. Krytska, V. Popluzhnyy etc.) allocate a major role in shaping the ethnic and cultural

¹¹ Літописи ДНЗ м. Чернівці (Regulations Chronicles of Chernivtsi), Управління освіти Чернівецької міської ради.

education, and culture of interethnic communication to kindergarten, school and centres of national minorities culture. The employees of these institutions should help children to understand that in a world in which we live, there are ethnic, social and religious differences. It is important to teach children to understand and tolerate the representatives of the other nationality, religion, culture, to inculcate the younger generation high culture of international communication. The teacher that provides multicultural education forms the national identity of the child by teaching the native language, familiarizing with the customs, traditions and moral values.

According to a survey of children and parents, carried out by students-graduates of the Department of Pedagogy and Psychology of Chernivtsi National University, in each kindergarten there are children of different nationalities, but the elements of multicultural training and education are observed only in some. In 20 preschool institutions 75% of children show low levels of positive attitudes towards multinational environment. It means that they have no knowledge about the peculiarities of life of other nationalities. The preschoolers showed average positive attitude to the multinational environment, characterized by lack of interest in other cultures and their carriers. The emergence of interest in people of other nationalities happens only in special circumstances. The pupils of 9 kindergartens have a high level welcoming attitude to representatives of both their own and other ethnic group. They are characterized by a sense of joy when meeting with peers of other nationalities, with recognizable elements of different national cultures. The model of education in these institutions is based on the idea of attracting major preschoolers to folklore ethnocultural groups of the local population – Ukrainian, Russians, Romanians, Moldovans, Jews and Poles.

Hence, the above-mentioned activities towards preschool teaching staff show that pedagogical institutes and universities must prepare classical teachers who are able to organize so-called Dialogue of Cultures at schools. Chinese scientist Shonh Kykuan rightly emphasizes that modern educational institution should involve a “multicultural educator”, who is open to the cultural diversity of the country¹².

¹² Про стан розвитку дошкільних навчальних закладів в м. Чернівці (State of preschool education institutions in the city), Чернівці: Інформація і рішення виконавчого комітету Чернівецької міської ради від (Information and decisions of the executive committee of the Chernivtsi City Council from) 23.11.2004 г., № 978/22, с. 169. (archives of author).

In conclusion it is necessary to stress that historical and pedagogical facts reflect the source of origin, formation and development of public education in the Bukovyna (Chernivtsi region), which was influenced by various social, political, cultural and educational processes. Belonging to various government entities – Austria and Hungary, Romania, the Ukrainian SSR and independent Ukraine – led to formation of preschool institutions, set theory and practice of preschool education.

Multi-ethnic environment puts high demands on the caregivers of the young generation in terms of their training, the formation of such qualities as patience, endurance, and tolerance.

Education and development of preschool children in the conditions of multi-ethnic environment puts high demands on the training of the future teacher, who should be well-educated in the concept of the culture and traditions of different nationalities, have psychological skills to perceive the environment, knowledge of foreign languages, and understanding of cultural and historical conditions of formation of certain ethnic groups.

REFERENCES

- Berger M. (2004). Von der Kleinkinder-Bewahranstalt zum Kindergarten als Bildungsinstitution. Ausgewählte Aspekte zur Entwicklung des Kindergartens in Österreich, in: *Unsere Kinder*. Linz: Sonderausgabe Herbst Sonderausgabe.
- Ботушанський В.М. (ред.) (2009). Чернівці: Історія і сучасність. Ювілейне видання до 600 – річчя першої писемної згадки про місто (Botushanski V.M., ed. Chernivtsi. Past and Present, anniversary edition to the 600th anniversary of the first written mention of Chernivtsi). Chernivtsi: Green Bukovina.
- Державний Архів Чернівецької Облaсті (State Archive of Chernivtsi Region) – ДАЧНО, F.211, A. 1, C. 2127; A. 1. C. 656, A. 1. C. 12266, A. 4. C. 13037, A. 2. C. 1157, O.1.– C. 11790; F. R-763, O.4. C. 94, A. 5. C. 69.
- Gold H. (ed.) (1962). *History of the Jews in the Bukowina*. Tel Aviv, vol. 2. In: www.jewishgen.org/.../bukowinabook/buk2 (on-line: 12th June 2015).
- Grigoroviță Mircea (1993). *Învățămîntul în Nordul Bucovinei (1775–1944)*. București. Edit. Didactică și Pedagogică RA.
- Квітковський Д., Бриндзан Т., Жуковський А. (ред.) (1956). *Буковина: її минуле і сучасне*. (Kvitkovski D., Brynzan T., Zhukovski A., ed. *The Bukovyna. Its past and current life*). Париж-Філадельфія-Дітрой: Видавництво “Зелена Буковина”.
- Літописи ДНЗ м. Чернівці (Regulations Chronicles of Chernivtsi), Управління освіти Чернівецької міської ради, Р. 1, 5.

Православний календар для українського народу (1912). (Orthodox Calendar for the Ukrainian people), Чернівці.

Овчарук О.В. (ред.) (2004). Компетентнісний підхід у сучасній освіті: Світовий досвід та українські перспективи, (Ovcharuk O.V. ed. Competence approach in modern education: international experience and Ukrainian prospects), Київ: «К.І.С.».

Про стан розвитку дошкільних навчальних закладів в м. Чернівці (State of preschool education institutions in the city), Чернівці: Інформація і рішення виконавчого комітету Чернівецької міської ради від (Information and decisions of the executive committee of the Chernivtsi City Council from) 23.11.2004 г., № 978/22, с. 169. (archives of author).

STRESZCZENIE

W artykule przedstawiono w zarysie proces tworzenia i rozwój wychowania przedszkolnego na Bukowinie w perspektywie historycznej, z uwzględnieniem specyficznego, wielokulturowego środowiska charakterystycznego dla tego regionu Ukrainy. Edukacja międzykulturowa jest szczególnie ważna dla przygotowania młodego pokolenia do współżycia w harmonii i wzajemnym poszanowaniu, dlatego trzeba ją realizować od wczesnego dzieciństwa. Na przestrzeni dziejów na Bukowinie wykształciła się wielopłaszczyznowa kultura duchowa oraz swoiste tradycje pokojowego współistnienia różnych grup narodowych i etnicznych, jakim przyszło żyć na tym terenie. Badanie przenikania się kultur jest w dalszym ciągu magnesem dla wielu naukowców. W tekście opisano wpływ różnych procesów społecznych, politycznych, kulturalnych i oświatowych na rozwój i formowanie się pierwszych placówek wychowania przedszkolnego w wielokulturowym środowisku Bukowiny. W wyrażony sposób wydzielone zostały tu etapy tego rozwoju począwszy od XIX do początku XXI wieku. Uwzględniono tworzenie zrębów wychowania przedszkolnego za czasów austriackich, ewolucję w okresie Królestwa Rumunii, rozmieszczenie sieci placówek wychowania przedszkolnego w czasach Związku Radzieckiego oraz rozwój edukacji przedszkolnej w rejonie czerniowieckim po odzyskaniu przez Ukrainę niepodległości. Każdy z wyżej wymienionych okresów historycznych jest krótko scharakteryzowany. Należy podkreślić, że proces nauczania dzieci w wieku przedszkolnym stawia wysokie wymagania w stosunku do kształcenia przyszłych nauczycieli, którzy muszą być dobrze przygotowani i reprezentować sobą wykształconych, nowoczesnych i konkurencyjnych specjalistów.

SŁOWA KLUCZOWE: przedszkola, historia edukacji przedszkolnej, szkolenie nauczycieli, Bukowina

SUMMARY

The purpose of the article is to highlight aspects of the formation and development of the preschool education in the Bukovyna taking into consideration the multicultural environment in the historical perspective. The issue of multicultural education is especially important taking into the consideration the fact that multiculturalism education of future citizens starts from the early childhood. Within centuries multifaceted spiritual culture, traditions of peaceful coexistence of different ethnic communities were formed in the Bukovyna. They attracted and still do the attention of both the public and scientists. The article deals with the specific features of development of preschool education in a multi-ethnic environment in the Bukovyna, influenced by various social, political, cultural and educational processes. The stages of the development and formation of preschool education and teacher training in the Bukovyna in XIX and beginning of the XXI century are highlighted. The work analyses the origin of preschool education in the Bukovyna in the days of Austrian rule; the history of preschool education during the reign of the royal Romania; the deployment of the network of preschool education in the Soviet era; the development of preschool education in the Chernivtsi region in Ukraine since Independence. Each of the historic periods is sufficiently described providing the examples. It is stressed that the process of teaching of preschool children sets high demands to the training of the future teacher, who has to be well-educated, modern, competitive and skillful specialist. Furthermore, general scientific approaches and statements to the preschool education are grounded in the article.

KEY WORDS: preschool, preschool education history, training of teachers, Bukovyna

MARIYA OLIJNYK – Chernivtsi National University (Ukraine)

e-mail: oliynykm@mail.ru

NATALIYA MACHYNSKA – Ivan Franko National University of Lviv

e-mail: natalya_im@ukr.net

Historia / Article history

Przysłano do redakcji / Received: 7.12.2015

Przysłano do redakcji po recenzjach / Received in revised form: 15.02.2016

Data akceptacji do publikacji / Accepted: 28.03.2016

Szkolnictwo wyższe w Polsce w pierwszej połowie XX stulecia – zarys dziejów, przemiany i organizacja

Higher education in Poland in the first half of the 20th century – an outline of the history, transformation and organization

Wprowadzenie

W odróżnieniu od innych państw europejskich szkolnictwo wyższe w Polsce mogło rozwijać się dopiero po 1918 roku, kiedy po 123 latach niewoli narodowej nasz kraj odzyskał wreszcie upragnioną niepodległość. W okres zaborów nauka polska wkraczała z dwoma uniwersytetami: w Krakowie i Wilnie, zreformowanymi w okresie działalności Komisji Edukacji Narodowej przez Hugona Kołłątaja (Kraków) i Marcina Poczubuta Odlanickiego (Wilno), co podkreślono zmianą nazw na Szkoła Główna Koronna i Szkoła Główna Litewska (Dutkova 1973; Krześniak-Firlej i in. 2003).

W ciągu XIX wieku dokonano w Europie znaczących reform programowo-organizacyjnych szkół wyższych. Ponadto – wraz z rozwojem przemysłu – następował systematyczny rozwój szkolnictwa politechnicznego. Na ziemiach polskich, na skutek polityki germanizacyjnej i rusyfikacyjnej państw zaborczych, zasięg działania szkół wyższych był ograniczony. Stanu tego nie mogła zmienić krótka działalność założonych w 1816 roku: Uniwersytetu Warszawskiego (zamkniętego po wybuchu powstania listopadowego) oraz założonej przez Stanisława Staszica w Kielcach pierwszej wyższej szkoły politechnicznej na ziemiach polskich – Szkoły Akademiczno-Górnicy (funkcjonującej tam do 1830 r.) czy nielicznych szkół wyższych zawodowych. Polityka władz carskich zastrzała się z reguły po klęskach powstań narodowych: listopadowego i styczniowego. Odmienna sytuacja panowała w Galicji, która w drugiej połowie XIX wieku uzyskiwała status prowincji autonomicznej, stwarzającej lepsze warunki dla rozwoju szkolnictwa wyższego (Krześniak-Firlej i in. 2012, s. 23–24). W opinii Bohdana Jaczewskiego wszystkie uczelnie

działające na terenie Galicji przed odzyskaniem niepodległości miały charakter polskich ośrodków naukowych i przystąpiły do odbudowy szkolnictwa wyższego już w czasie I wojny światowej. Skupiając 497 pracowników naukowych, środowisko Uniwersytetu Jagiellońskiego rozwinęło działalność prowadzącą do zabezpieczenia w skali ogólnopolskiej kadr dla szkolnictwa wyższego – zwłaszcza Uniwersytetu Warszawskiego i Poznańskiego, a następnie Uniwersytetu Wileńskiego. W okresie międzywojennym dzięki Uniwersytetowi Jagiellońskiemu inne ośrodki pozyskały w sumie 500 pracowników naukowych, w tym 67 Uniwersytet Warszawski (Jaczewski 1978, s. 24–25).

Odbudowa szkolnictwa wyższego po zaborach

Coraz większe straty ponoszone przez Niemców podczas I wojny światowej zmusiły państwa centralne do poczynienia szeregu ustępstw na rzecz Polaków. Najpierw w kularach gabinetów, a wkrótce w oficjalnych wypowiedziach monarchów i polityków podnoszono kwestię restytucji państwa polskiego w granicach przedrozbiorowych. Ostatecznie 5 listopada 1916 roku władze Niemiec i Austro-Węgier ogłosiły wspólny manifest zapowiadający „utworzenie samodzielnego państwa polskiego z dziedziczną monarchią i konstytucyjnym ustrojem”, licząc na to, że wskrzeszone Królestwo Polskie wesprze ich militarnie w działaniach wojennych (Grabiec 1917). W odpowiedzi na tę deklarację państwa Ententy – zwłaszcza Rosja, podtrzymały swoje wcześniejsze obietnice o przywróceniu Polski do grona państw europejskich. Rosyjski premier Aleksander Trepow w oświadczeniu złożonym 2 grudnia 1916 roku stwierdził:

Ziemie odwiecznie polskie poza granicami Rosji będą odzyskane, a cała Polska w granicach etnograficznych będzie wolna w nierozzerwalnym związku z Rosją (Głębiński 1939, s. 255).

Międzynarodowa sytuacja polityczna oraz nieustające wysiłki działaczy niepodległościowych za granicą na rzecz odbudowy państwowości polskiej zaczęły więc stopniowo przynosić efekty. Oczekując na zakończenie wojny, ludność polska coraz śmielej występowała przeciw okupantom. Starano się też jak najrychlej odtworzyć struktury administracji publicznej, szkolnictwa, oświaty i nauki (Kumaniecki 1924, s. 1–121).

W Warszawie już 15 listopada 1915 roku nastąpiło otwarcie uniwersytetu i politechniki. W tym samym roku przekształcono Wyższe Kursy Handlowe w Wyższą Szkołę Handlową, a w roku następnym powstała Wyższa Szkoła

Rolnicza, stanowiąca załączek założonej dwa lata później Szkoły Głównej Gospodarstwa Wiejskiego. Od 1906 roku funkcjonowała na ziemiach polskich prywatna szkoła wyższa, założona pod nazwą: Towarzystwo Kursów Naukowych i przekształcona następnie w Wolną Wszechnicę Polską. Po odzyskaniu niepodległości zorganizowano wyższe szkoły wojskowe: Wojenną Szkołę Sztabu Generalnego (przekształconą potem w Wyższą Szkołę Wojenną), Wyższą Szkołę Intendentury (otwartą w 1921 r.), Centrum Wyszkożenia Sanitarnego oraz Centrum Wyższych Studiów Wojskowych (Zaniewicki 1930; Rutkowski 1970; Błądowski i in. 1917).

Po Warszawie drugim czołowym ośrodkiem akademickim w Polsce był Kraków z Uniwersytetem Jagiellońskim i Akademią Górniczą. W mieście tym miała także siedzibę Akademia Umiejętności, przekształcona w 1919 roku w Polską Akademię Umiejętności (PAU). Była to prężna organizacja naukowa, należąca do czołowych instytucji naukowych świata.

Trzecim ośrodkiem naukowym, rozwijającym się jeszcze w okresie autonomii galicyjskiej, był Lwów. Pomimo jego umiejscowienia na wschodnich rubieżach kraju, wpływ Lwowa na polską naukę i kulturę miał charakter ogólnokrajowy. Świadczy o tym aktywność utworzonego jeszcze w 1901 roku Towarzystwa dla Popierania Nauki Polskiej, ściśle współpracującego z PAU i Uniwersytetem Lwowskim, a także działalność Zakładu Narodowego imienia Ossolińskich, którego wydawnictwo opublikowało od 1817 roku wiele książek naukowych, popularnonaukowych i szkolnych. Prace naukowe w Politechnice Lwowskiej prowadził Ignacy Mościcki – wybitny uczony, twórca polskiego przemysłu chemicznego, ostatni prezydent II Rzeczypospolitej. Po odzyskaniu niepodległości w mieście istniały cztery uczelnie: Uniwersytet Lwowski, Politechnika Lwowska, Akademia Rolnicza w Dublanach (włączona później w struktury Politechniki Lwowskiej jako Wydział Rolniczo-Leśny) oraz Akademia Weterynaryjna. Lwów był bardzo prężnym ośrodkiem naukowym i miał po Warszawie najliczniejszą kadrę naukową zatrudnioną w szkolnictwie wyższym. W roku akademickim 1922/23 kadra naukowo-dydaktyczna Uniwersytetu liczyła 251 osób w stosunku do 114 zatrudnionych tu w 1900 roku (Jaczewski 1978, s. 32).

Kolejnym ośrodkiem akademickim stał się Poznań. Inicjatywa powołania w tym mieście uniwersytetu wyszła od prezesa Towarzystwa Przyjaciół Nauk Heliodora Świącickiego. Nowo utworzona Komisja Organizacyjna Uniwersytetu Polskiego w Poznaniu szybko zgromadziła odpowiednie fundusze i pozyskała kilkunastu profesorów, głównie z Krakowa i Lwowa. Otwarcie uniwersytetu, który początkowo nosił nazwę Wszechnicy Piastowskiej, nastąpiło 7 maja 1919 roku, w 400. rocznicę założenia Akademii Lubrańskiego. Na wniosek se-

natu uczelni minister byłej Dzielnicy Pruskiej Władysław Seyda rozporządzeniem z 10 kwietnia 1920 roku postanowił, że nazwa szkoły zostanie zmieniona na Uniwersytet Poznański (Dz. Urz. Min. b. Dz. P. 1920, nr 24, poz. 219; Hubert 1925). Rozwój placówki następował bardzo szybko. W roku akademickim 1920/21 liczyła 2100 studentów, a w roku następnym – już 3400, natomiast liczba samodzielnych pracowników naukowych (profesorów, zastępców profesorów i docentów) w tym czasie wynosiła 123 (Jaczewski 1978, s. 38–39).

Równie szybko odrodził się Uniwersytet Wileński. Dekret w sprawie otwarcia Wszechnicy Wileńskiej i nadania jej nowej nazwy został ogłoszony 28 sierpnia 1919 roku. Odnosząc się do chlubnych tradycji uczelni, we wspomnianym dokumencie stwierdzono (Dekret Naczelnego Wodza o otwarciu Uniwersytetu Stefana Batorego w Wilnie 1919, s. 246):

Aby zaś żyła w nim pamięć Tego, który pierwszy oddał w ręce tej uczelni berło akademickie, ten uniwersytecki symbol władzy ducha nad życiem, niech nazwa odradzającej się wszechnicy po wieczne czasy brzmi: „Uniwersytet Stefana Batorego w Wilnie” (Dz. Urz. Min. WRiOP 1919, nr 9, poz. 3, s. 246).

Uniwersytet rozpoczął działalność 11 października 1919 roku, zatrudniając 55 nauczycieli akademickich. Na sześciu wydziałach (przy czym wydział humanistyczny i matematyczno-przyrodniczy otwarto pod wspólną nazwą wydziału filozoficznego) rozpoczęło studia 351 słuchaczy zwyczajnych i 196 nadzwyczajnych. Po dwóch latach liczba studentów wzrosła do 1665 (*Uniwersytet Stefana Batorego w Wilnie 1925*, s. 598; Jaczewski 1978, s. 44–48).

Do grona miast uniwersyteckich dołączył Lublin, gdzie w 1918 roku ks. Idzi Radziszewski założył uczelnię katolicką – Uniwersytet Lubelski (od 1928 r. Katolicki Uniwersytet Lubelski).

W ciągu zaledwie dwóch lat od odzyskania niepodległości liczba ośrodków uniwersyteckich w Polsce wzrosła z 3 do 6, a liczba uczelni wyższych z 12 do 18. Połowa z nich miała swoją siedzibę w Warszawie.

Podstawy prawne, struktura i organizacja szkolnictwa wyższego w Polsce w latach 1918–1939

Po odzyskaniu niepodległości powróciło do Polski wielu wybitnych uczonych, którzy włączyli się czynnie w życie polityczne, społeczno-gospodarcze i oświatowe kraju. Spośród nich należy wymienić m.in.: Gabriela Narutowicza – pierwszego prezydenta II Rzeczypospolitej, zamordowanego w Zachęcie 5 dni po objęciu

urzędu, oraz Wojciecha Świątosławskiego – ostatniego ministra Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego w dwudziestolecu międzywojennym.

Do stabilizacji i umocnienia uczelni w dużym stopniu przyczyniła się ustawa o szkołach akademickich uchwalona przez Sejm 13 lipca 1920 roku. Nawiązano w niej do chlubnych tradycji polskiego szkolnictwa wyższego, przypominając powstanie Akademii Krakowskiej w 1364 roku. We wstępie do ustawy podkreślono, że szkoły akademickie:

mają spełniać jak najwierniej to szczytne zadanie, które już przed wiekami wskazał najstarszej z nich jej założyciel król Kazimierz Wielki, życząc jej, aby była nauk perłą, aby wychowywała ludzi przezornych i dojrzałego sądu, cnotą zdobnych i w naukach biegłych, a zarazem aby stała się krynicą umiejętności wiedzy, z której mogliby czerpać wszyscy.

W myśl założeń ustawy szkoły wyższe – poświęcone pielęgnowaniu i szerzeniu wiedzy – „noszą w Państwie Polskim w ogólności nazwę szkół akademickich, a w szczególności wszechnic, czyli uniwersytetów, szkół głównych, politechnik i akademii”. Miały one „służyć nauce i Ojczyźnie” w ten sposób, aby

szukać i dochodzić prawdy we wszystkich gałęziach wiedzy ludzkiej oraz przewodniczyć na drodze poznawania tej prawdy przez młodzież akademicką, a przez nią rozpowszechniać ją wśród całego narodu polskiego w imię zasad, przyświecających moralnemu i umysłowemu doskonaleniu się rodzaju ludzkiego (Dz.U. 1920, nr 72, poz. 494).

Ustawa miała wymowę demokratyczną. Przyznawała uczelniom szeroką autonomię. Szkołom akademickim przysługiwało prawo wolności nauki i nauczania. Każdy profesor i docent szkoły akademickiej mógł „podawać i oświetlać” wszelkie zagadnienia wchodzące w zakres gałęzi wiedzy, których był przedstawicielem, „sposobem naukowym” według „swego naukowego przekonania”, a także miał prawo „swobodnego wyboru metod wykładów i ćwiczeń”. Samorządowymi władzami szkół akademickich były: ogólne zebranie profesorów, senat, rektor, rady wydziałowe i dziekani.

Szkoły akademickie posiadały prawo nadawania stopni naukowych, zawodowych i akademickich. Najwyższą godność na uczelni sprawował rektor, który czuwał nad całokształtem działalności uczelni i przebiegiem studiów. Do grona nauczycielskiego szkół akademickich należeli: profesorowie honorowi, profesorowie zwyczajni, profesorowie nadzwyczajni, docenci i inni nauczyciele akademicy, np. lektorzy. Profesorów zwyczajnych i nadzwyczajnych mianowały władze państwowe na wniosek rady odpowiedniego wydziału, przyjęty przez

zgromadzenie ogólne profesorów. Podstawą do usunięcia profesora z katedry przez zwierzchnią władzę rządową mogła być tylko uchwała przynajmniej 2/3 głosów zebrania ogólnego profesorów lub senatu, wydana po przeprowadzeniu dochodzenia dyscyplinarnego lub postępowania honorowego. Rada wydziału była uprawniona do przeprowadzenia habilitacji, po której kandydat otrzymywał tytuł docenta i prawo wykładania na uczelni. Habilitacja składała się z trzech aktów:

- oceny pracy habilitacyjnej wydanej drukiem w języku polskim, która stanowić miała istotny wkład do nauki i świadczyć o samodzielności naukowego myślenia autora,
- dyskusji habilitacyjnej,
- wykładu habilitacyjnego wygłoszonego przed radą wydziału.

O indeks wyższej uczelni mogły ubiegać się osoby posiadające świadectwo dojrzałości uzyskane w jednej z państwowych średnich szkół ogólnokształcących lub w szkole prywatnej, mającej uprawnienia przysługujące szkołom państwowym. Studenci mieli prawo zakładać korporacje i stowarzyszenia, które jednak nie mogły mieć celów politycznych. Za zezwoleniem rektora w murach uczelni mogły odbywać się zgromadzenia młodzieży, nad którymi nadzór sprawowały jedynie władze akademickie. Omawiana ustawa, nadająca uczelniom akademickim szeroką autonomię i niezależność od władz politycznych, stwarzała dobre warunki do rozwoju szkół wyższych w odrodzonej Polsce (Krześniak-Firlej i in. 2012, s. 31).

W latach dwudziestych minionego wieku systematycznie zwiększała się liczba szkół wyższych. Do szkół akademickich zaliczono uniwersytety w Warszawie, Krakowie, Lwowie, Poznaniu i Wilnie; politechniki w Warszawie i Lwowie; Szkołę Główną Gospodarstwa Wiejskiego w Warszawie i Akademię Górniczą w Krakowie. Spośród szkół prywatnych do tego grona zaliczono: Katolicki Uniwersytet Lubelski, Wolną Wszechnicę Polską w Warszawie, Akademię Sztuk Pięknych w Krakowie oraz Wyższą Szkołę Handlową w Warszawie. W tym czasie powstały też kolejne uczelnie: Wyższa Szkoła Handlu Zagranicznego we Lwowie (1922 r.), Wyższa Szkoła Handlowa w Warszawie (1924 r.), Wyższa Szkoła Dziennikarska w Warszawie (1927 r.), Oddział Wolnej Wszechnicy Polskiej w Łodzi (1928 r.), Centralny Instytut Wychowania Fizycznego w Warszawie – 1929 rok (Krześniak-Firlej i in. 2014, s. 55–59).

Dla całego szkolnictwa polskiego kluczowy był rok 1932, w którym zapoczątkowano kompleksową reformę systemu oświatowego. Dla szkolnictwa wyższego ważny stał się rok następny, w którym Sejm uchwalił ustawę o szkołach akademickich (Dz.U. 1933, nr 29, poz. 247). Miała ona już inną wymowę niż

ustawa z 1920 roku, gdyż ograniczała samorządność i autonomię uczelni. Władze rządowe otrzymały prawo do ingerencji w wewnętrzną strukturę państwowych szkół akademickich. Miały m.in. decydujący wpływ na likwidację katedr lub innych jednostek organizacyjnych uczelni oraz tworzenia nowych, a tym samym pośrednio decydowały o obsadzie personalnej tych jednostek. Spotkało się to z protestami władz uczelni. Sytuacja prawna szkół wyższych poprawiła się po objęciu stanowiska ministra Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego (WRiOP) przez W. Świątosławskiego, który dążąc do zwiększenia kompetencji kadry profesorskiej, doprowadził do uchwalenia w 1937 roku nowelizacji ustawy z 1933 roku (Dz.U. 1937, nr 1, poz. 6). W myśl nowych zasad ograniczono władzę ministra nad państwowymi szkołami akademickimi i zagwarantowano, że tworzenie nowych wydziałów i likwidacja istniejących mogły nastąpić tylko w drodze ustawodawczej. Wszelkie zmiany w zakresie funkcjonowania jednostek organizacyjnych uczelni (wydziałów, oddziałów, studiów, zakładów) były możliwe jedynie po zasięgnięciu opinii rad wydziałowych lub na ich wniosek. Istniejącą w szkole wyższej katedrę można było natomiast zlikwidować wyłącznie na wniosek rady wydziałowej.

W latach trzydziestych minionego stulecia następowały dalsze zmiany w sieci szkolnictwa wyższego. Do szkół wyższych zaliczono wówczas: Państwową Wyższą Szkołę Gospodarstwa Wiejskiego w Cieszynie, Państwową Szkołę Morską w Gdyni, Wyższe Kursy Ziemiańskie we Lwowie, Państwową Wyższą Szkołę Budowy Maszyn i Elektrotechniki w Poznaniu, Państwowe Konserwatorium Muzyczne w Warszawie oraz Państwową Wyższą Szkołę Budowy Maszyn i Elektrotechniki im. Hipolita Wawelberga i Stanisława Rotwanda w Warszawie (od 1929 r. Wyższa Szkoła Inżynierska im. H. Wawelberga i S. Rotwanda). Prawo do nadawania stopni naukowych otrzymały: Akademia Wychowania Fizycznego w Warszawie, Akademia Handlu Zagranicznego we Lwowie oraz wileńska Szkoła Nauk Politycznych utrzymywana przez Instytut Naukowo-Badawczy Europy Wschodniej. W ten sposób pod koniec lat trzydziestych ukształtowało się w II Rzeczypospolitej kilka głównych ośrodków szkół wyższych. Szkolnictwo to koncentrowało się w 8 miastach: Warszawa – 8 szkół, Lwów – 5, Kraków – 4, Poznań – 2, Wilno – 2, Lublin – 1, Łódź – 1, Katowice – 1 (Wittlinowa 1937).

Podobnie jak szkoły powszechne, zawodowe i średnie, również szkoły wyższe dzieliły się na państwowe i prywatne. Natomiast pod względem posiadanych uprawnień wśród uczelni wyższych występowały szkoły akademickie i nieakademickie. W roku akademickim 1937/38 we wszystkich polskich uczelniach studiowało 48 018 młodzieży, w tym 37 503 w uczelniach państwowych oraz 10 515 w szkołach prywatnych. Do uczelni państwowych z największą liczbą

studentów należały: Uniwersytet Józefa Piłsudskiego w Warszawie – 8388, Uniwersytet Jagielloński – 5480, Uniwersytet Jana Kazimierza we Lwowie – 5064, Uniwersytet Poznański – 4719, Uniwersytet Stefana Batorego w Wilnie – 3110 oraz dwie politechniki: Politechnika Warszawska – 4474 i Politechnika Lwowska – 2847. W uczelniach prywatnych najliczniejszym gronem studiujących w roku akademickim 1937/38 mogły poszczycić się: Wolna Wszechnica Polska w Warszawie – 1770 i jej oddział w Łodzi – 523, Szkoła Nauk Politycznych w Warszawie – 1750, Katolicki Uniwersytet Lubelski – 1377, Szkoła Główna Handlowa w Warszawie – 1304 oraz Wyższe Studium Handlowe w Krakowie – 1239 studentów (*Statystyka szkolnictwa 1937/38*, s. 76–79).

Z zestawień sporządzonych przez Główny Urząd Statystyczny wynika, że przed wybuchem II wojny światowej w liczącej 48 018 osób społeczności studentów i wolnych słuchaczy przeważali mężczyźni (34 416). Kobiety stanowiły w tej grupie zaledwie 23,7%. Więcej kobiet niż mężczyzn studiowało jedynie na takich kierunkach studiów, jak: farmaceutyka, dentystyka, nauki humanistyczne i wychowanie fizyczne. Z kolei wśród studiujących górnictwo i hutnictwo oraz teologię i prawo kanoniczne, odsetek kobiet sięgał zaledwie ok. 1%, podobnie jak na mechanice i elektrotechnice oraz komunikacji i miernictwie (1,8%). Niewiele więcej kobiet studiowało weterynarię – 7,2% (tab. 1).

Tabela 1. Liczba studentów na poszczególnych kierunkach studiów w roku akademickim 1937/38

| Kierunek studiów | Studenci i wolni słuchacze: | | |
|-----------------------------|-----------------------------|-----------|---------|
| | ogółem | mężczyźni | kobiety |
| 1 | 2 | 3 | 4 |
| Teologia i prawo kanoniczne | 1015 | 1007 | 8 |
| Prawo i nauki polityczne | 13222 | 10777 | 2445 |
| Medycyna | 3881 | 3038 | 843 |
| Farmaceutyka | 1185 | 560 | 625 |
| Weterynaria | 803 | 749 | 54 |
| Dentystyka | 481 | 156 | 325 |
| Filozofia, w tym: | 11945 | 5570 | 6375 |
| nauki humanistyczne | 7470 | 3295 | 4175 |
| nauki mat.-przyrodnicze | 4475 | 2275 | 2200 |
| Rolnictwo | 2470 | 1838 | 632 |

| 1 | 2 | 3 | 4 |
|-----------------------------|------|------|------|
| Komunikacja i miernictwo | 1926 | 1892 | 34 |
| Architektura | 778 | 617 | 161 |
| Mechanika i elektrotechnika | 3437 | 3376 | 61 |
| Chemia | 885 | 706 | 179 |
| Górnictwo i hutnictwo | 567 | 560 | 7 |
| Sztuki piękne | 692 | 426 | 266 |
| Nauki handlowe | 4322 | 2980 | 1342 |
| Wychowanie fizyczne | 203 | 98 | 105 |
| Dziennikarstwo | 294 | 155 | 139 |
| Nauki judaistyczne | 72 | 49 | 23 |

Źródło: *Statystyka szkolnictwa 1937/38*, s. 15, 76.

Z danych zawartych w tabeli 1 wynika, że szczególną popularnością cieszyły się takie kierunki studiów, jak: prawo i nauki polityczne, filozofia (w tym nauki humanistyczne i nauki matematyczno-przyrodnicze), nauki handlowe, medycyna, mechanika i elektrotechnika oraz rolnictwo.

Jak już wcześniej wspomniano, rozmieszczenie szkół wyższych na terytorium II Rzeczypospolitej było nierównomierne. Tereny wschodnie, czyli: Podole, Wołyń, Polesie, a także gęsto zaludnione tereny Śląska, pozbawione były dostatecznej liczby szkół wyższych, co miało oczywisty wpływ na dostępność tego szczebla kształcenia. W latach trzydziestych XX wieku na 10 000 mieszkańców przypadało w Polsce 15 studentów, ale powyżej tej przeciętnej plasowały się: Warszawa i województwo warszawskie – 32, krakowskie – 24, lwowskie – 21, wileńskie – 18 i poznańskie – 17, czyli tereny posiadające szkoły wyższe (Falski 1933, s. XXXIV–XXXV, XLII, 650–659).

O potencjale intelektualnym i zakresie badań naukowych prowadzonych w poszczególnych ośrodkach świadczą informacje zawarte w tabeli 2. Na czoło pod względem liczby samodzielnych pracowników naukowych wybijały się uniwersytety w: Warszawie – 127 profesorów i 6 zastępców profesorów, Krakowie – 109 profesorów i 6 zastępców profesorów, Poznaniu – 94 profesorów i 6 zastępców profesorów, Lwowie – 84 profesorów i 7 zastępców profesorów oraz Wilnie – 82 profesorów i 8 zastępców profesorów, a także politechniki: w Warszawie – 61 profesorów i 2 zastępców profesorów oraz we Lwowie – 59 profesorów i 7 zastępców profesorów. Uczelnie te dysponowały także największym potencjałem młodszej kadry naukowej, starszych asystentów i asy-

stentów. Naukowcy polscy znani byli w Europie i świecie ze swych osiągnięć w wielu dyscyplinach naukowych, m.in.: matematyce, chemii, medycynie, biologii, naukach humanistycznych (w szczególności historii i polonistyce) oraz naukach prawnych i społecznych (zwłaszcza w zakresie socjologii i psychologii). Bolączką szkół wyższych były wysokie koszty kształcenia młodzieży, ograniczone fundusze stypendialne, a także niedoinwestowanie na wyposażenie laboratoriów.

Tabela 2. Rozmieszczenie i organizacja szkół wyższych w Polsce w 1938 roku*

| Rozmieszczenie szkół wyższych | Liczba wydziałów | Kadra naukowa i dydaktyczna | | | | |
|--|------------------|-----------------------------|------------------------|--------------------------------|----------|--|
| | | profesorowie | zastępcy profesorów | prowadzący zajęcia zleczone | lektorzy | personel pomocniczy (w tym asystenci starsi i młodsi) |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| Ogółem | 93 | 907 | 157 | 1072 | 160 | 2107 |
| Szkoły państwowe | 61 | 700 | 47 | 855 | 113 | 1939 |
| Szkoły prywatne | 32 | 207 | 110 | 217 | 47 | 168 |
| Warszawa | | | | | | |
| Uniwersytet Józefa Piłsudskiego | 9 | 127 | 6 | 182 | 23 | 300 |
| Politechnika Warszawska | 5 | 61 | 2 | 108 | 4 | 289 |
| Szkoła Główna Gospodarstwa Wiejskiego | 3 | 24 | 1 | 50 | – | 79 |
| Akademia Sztuk Pięknych | 6 | 11 | 1 | 23 | – | 29 |
| Akademia Stomatologiczna | 1 | 3 | 1 | 16 | – | 43 |
| Szkoła Główna Handlowa | 1 | 12 | – | 55 | – | 24 |
| Wolna Wszechnica Polska | 6 | 70 | 26 | 39 | 4 | 75 |
| Szkoła Nauk Politycznych | 4 | 33 | – | – | 3 | 13 |
| Wyższa Szkoła Dziennikarska | 1 | – | – | 19 | 3 | – |
| Szkoła Wschodoznawcza przy Instytucie Wschodnim | 3 | – | – | 7 | 11 | 1 |
| Instytut Nauk Judaistycznych | 2 | – | 7 | 3 | – | 1 |

| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
|---|---|-----|----|-----|----|-----|
| Łódź | | | | | | |
| Wolna Wszechnica Polska | 4 | 31 | 7 | 20 | 3 | 18 |
| Lublin | | | | | | |
| Katolicki Uniwersytet Lubelski | 4 | 29 | 10 | 2 | 5 | 17 |
| Wilno | | | | | | |
| Uniwersytet Stefana Batorego | 8 | 82 | 8 | 61 | 14 | 211 |
| Szkoła Nauk Politycznych | 1 | 10 | 6 | 11 | 5 | 5 |
| Poznań | | | | | | |
| Uniwersytet Poznański | 7 | 94 | 6 | 118 | 21 | 208 |
| Wyższe Katolickie Studium Społeczne | 1 | 4 | – | 9 | – | 2 |
| Wyższa Szkoła Handlowa | 1 | 4 | 33 | – | 4 | 4 |
| Katowice | | | | | | |
| Wyższe Studium Nauk Społeczno-Gospodarczych | 1 | – | – | 14 | 3 | 1 |
| Kraków | | | | | | |
| Uniwersytet Jagielloński | 7 | 109 | 6 | 135 | 18 | 230 |
| Akademia Górnicza | 2 | 21 | 2 | 11 | 4 | 56 |
| Akademia Sztuk Pięknych | 1 | 12 | – | 11 | – | 4 |
| Wyższe Studium Handlowe | 1 | 7 | – | 32 | 5 | 6 |
| Lwów | | | | | | |
| Uniwersytet Jana Kazimierza | 6 | 84 | 7 | 88 | 26 | 240 |
| Politechnika Lwowska | 5 | 59 | 7 | 31 | – | 207 |
| Akademia Medycyny Weterynaryjnej | 1 | 13 | – | 21 | 3 | 43 |
| Wyższe Kursy Ziemiańskie | 1 | × | × | × | × | × |
| Akademia Handlu Zagranicznego | 1 | 7 | 21 | 6 | 1 | 1 |

* W tabeli nie uwzględniono kadry naukowo-dydaktycznej Wyższych Kursów Ziemiańskich we Lwowie z powodu braku danych.

Szkolnictwo wyższe na ziemiach polskich podczas II wojny światowej

Z chwilą wybuchu II wojny światowej zaczął się nowy, tragiczny okres w dziejach szkolnictwa wyższego w Polsce. Polityka okupantów zmierzała do biologicznej zagłady narodu, a zwłaszcza jego przywódczej warstwy – inteligencji, do której zaliczano przede wszystkim: nauczycieli i naukowców, lekarzy, dentyków, weterynarzy, księży, oficerów Wojska Polskiego, wyższych urzędników, właścicieli ziemskich, pisarzy, redaktorów oraz przedstawicieli innych zawodów, posiadających wyższe lub średnie wykształcenie. Hitlerowcy ujawnili te plany już na początku wojny. Zawarte zostały w memoriale Günthera Hechta i Erharda Wetzla z 25 listopada 1939 roku w sprawie traktowania ludności byłych obszarów Polski z punktu widzenia polityki rasowej. Nauczycieli uważano za „szczególnie niebezpieczny element w realizacji celów politycznych III Rzeszy”, więc poddawano ich planowej dyskryminacji (Walczak 2000, s. 544–545; Pospieszalski 1952, s. 2–28). Dla kultury polskiej miały duże znaczenie postanowienia dotyczące szkolnictwa polskiego zawarte we wspomnianym memoriale:

Uniwersytety i inne szkoły wyższe, szkoły zawodowe, jak również średnie były zawsze ośrodkami polskiego szowinistycznego wychowania i dlatego należy je ze względów zasadniczych zamknąć. Zezwala się jedynie na szkoły powszechne, w których wolno uczyć tylko najbardziej elementarnej wiedzy – rachunków, czytania i pisania. Nauczanie ważnych z narodowego punktu widzenia przedmiotów: geografii, historii literatury, historii, a także gimnastyki – jest wykluczone (Frank 1972, s. 138).

Program ten zaakceptował Adolf Hitler. Jeszcze dalej posunął się Heinrich Himmler, który stwierdził, że dla ludności podbitej przez Niemcy na terenach wschodnich nie mogą istnieć szkoły wyższego szczebla od czteroklasowych. Miały one jedynie zapewnić edukację niezbędną do zadań, jakie okupanci wyznaczyli pracownikom przymusowym: nauki prostego liczenia (do 500), poprawnego napisania swojego nazwiska oraz wpojenia zasady, że podstawowym obowiązkiem każdego Polaka jest posłuszeństwo wobec Niemców (Walczak 1978, s. 26–28). Nauki czytania nie uważał za konieczne. Podobnie wypowiedział się generalny gubernator Hans Frank z chwilą objęcia swego urzędu w obecności ministra propagandy III Rzeszy Josepha Göbbelsa, stwierdzając:

Polakom należy umożliwić kształcenie tylko w takim zakresie, który pozwoli im uświadomić sobie, że jako naród nie mają żadnych perspektyw (Król 2000, s. 643).

17 września 1939 roku Armia Czerwona podstępnie przekroczyła wschodnią granicę II Rzeczypospolitej, zajmując tereny polskie graniczące ze Związkiem Radzieckim, w tym m.in. Lwów i Wilno – stanowiących ostoję kultury, oświaty i nauki polskiej na wschodzie. Wilno na krótki okres przekazano Litwie, która wkrótce została zaanektowana w struktury ZSRR i powstała Litewska Socjalistyczna Republika Radziecka. Mieszkańcom zagarniętych przez agresorów obszarów polskich nadano przymusowo nowe obywatelstwo, uprawomocniając w ten sposób akcją poboru do Armii Czerwonej. Po wakacjach 1939 roku władze szkół wyższych usiłowały wznowić zajęcia na uczelniach, ale bezskutecznie. Polityka sowietyzacji tych obszarów zakładała bowiem szybką likwidację polskich urzędów państwowych oraz wszelkich organizacji twórczych i zawodowych w celu zastąpienia ich instytucjami tworzonymi przez nową, komunistyczną władzę radziecką. Zaplanowano też zmianę ustroju szkolnego oraz struktury i nazw uczelni, a także wszelkich atrybutów państwa polskiego (zwłaszcza godła i barw narodowych). Ostatecznie sowieckie władze okupacyjne zezwoliły na uruchomienie szkół wyższych, ale po wprowadzeniu szeregu zmian prawno-organizacyjnych. Uniwersytet w Wilnie otwarto jako uczelnię litewską, w której nie mogły kształcić się i pracować osoby narodowości polskiej, a część wydziałów przeniesiono do Kowna. Uniwersytet Jana Kazimierza we Lwowie rozpoczął z opóźnieniem nowy rok akademicki jako uczelnia ukraińska imienia Iwana Franki, ale bez Wydziału Teologicznego. Na studiach historycznych wyeliminowano wykłady z historii Polski, a dotychczasowe wydziały: medycyny i farmacji zostały przekształcone w Lwowski Państwowy Instytut Medycyny. Politechnikę Lwowską otwarto pod nazwą Lwowski Instytut Politechniczny, Akademię Handlu Zagranicznego – pod nazwą Lwowski Państwowy Instytut Radzieckiego Handlu, a Akademię Medycyny Weterynaryjnej – jako Lwowski Instytut Weterynaryjny.

Kolejny cios czekał szkolnictwo wyższe na kresach dawnej Rzeczypospolitej w 1941 roku, po wybuchu wojny między III Rzeszą a ZSRR i zajęciu tych obszarów przez armię hitlerowską (Wirski 1985, s. 20–21; Affek i in. 1993).

Dramatyczne okoliczności towarzyszyły zawieszeniu przez Niemców działalności Uniwersytetu Jagiellońskiego i Akademii Górniczej w Krakowie. Akcja ta nosiła kryptonim „Sonderaktion Krakau” i miała miejsce 6 listopada 1939 roku, kiedy to podstępnie aresztowano 183 pracowników naukowych krakowskich uczelni, których uwięziono, a następnie wywieziono do obozów koncentracyjnych. Wiosną 1940 roku przeprowadzono natomiast „nadzwyczajną akcję pacyfikacyjną” (Außerordentliche Befriedigungsaktion – A-B-Aktion), podczas której zamordowano kilka tysięcy polskich nauczycieli oraz pracow-

ników oświaty i nauki, dokonując przy tym grabieży lub dewastacji mienia naukowego i oświatowego. Zgodnie z nazistowską ideologią „nadczołowieka” i „moralności rasy panów”, opartą na wynaturzonej interpretacji filozofii Friedricha Nietzschego, systematycznie i planowo niszczone dorobek materialny oraz dokonywano eksterminacji przedstawicieli polskiej kultury, nauki i oświaty. Wywożono cenne zbiory wyższych uczelni, bibliotek, muzeów, archiwów i kościołów (Król 1979).

Odpowiedzią środowisk akademickich na politykę okupantów było tajne nauczanie na szczeblu wyższym. Zaczęło się od indywidualnych poszukiwań i kontaktów pracowników szkół wyższych i uczniów, ale szybko ujęte zostało w ramy organizacyjne. Podobnie jak na innych szczeblach tajnego szkolnictwa, największą rolę w jego organizacji odegrała Tajna Organizacja Nauczycielska (TON) oraz Departament Oświaty i Kultury Delegatury Rządu na Kraj, w którym kierownictwo Komisji Nauki i Szkolnictwa Wyższego sprawował Stefan Pieńkowski, przedwojenny rektor Uniwersytetu Warszawskiego. Komórka ta opiekowała się pracownikami szkół wyższych i studentami, subwencjonowaniem twórczości naukowej i organizowaniem pomocy materialnej dla szkolnictwa wyższego. Istotną rolę odegrało także Biuro Oświatowo-Szkolne Ziem Zachodnich, które przystąpiło do odtworzenia Uniwersytetu Poznańskiego w stolicy i innych miastach okupowanego kraju. Jesienią 1940 roku szkolnictwo wyższe rozpoczęło pracę w warunkach konspiracyjnych w Warszawie (Uniwersytet Warszawski, Szkoła Główna Gospodarstwa Wiejskiego, Politechnika Warszawska, Wolna Wszechnica Polska, Wyższa Szkoła Handlowa, a potem inne uczelnie, m.in. artystyczne). W stolicy zorganizowany został także tajny Uniwersytet Ziem Zachodnich, który zatrudniał profesorów wysiedlonych z ziem wcielonych do Rzeszy. Uczelnia ta rozwinęła działalność również w innych miastach okupowanych przez Niemców, takich jak: Kielce, Częstochowa, Jędrzejów, Ostrowiec Świętokrzyski. Katolicki Uniwersytet Lubelski rozpoczął tajną działalność w styczniu 1942 roku, a po trzech kolejnych miesiącach – Uniwersytet Jagielloński. W Krakowie tajne nauczanie prowadziła również Akademia Górnicza i uczelnie artystyczne. Najpóźniej rozpoczęto tajną pracę oświatową we Lwowie i Wilnie.

Pomimo pracy w konspiracyjnych warunkach, uczelnie wyższe wydawały dyplomy magisterskie, doktorskie i habilitacyjne (Walczak 2000, s. 591–594). Jednym z ważniejszych zagadnień dotyczących funkcjonowania tajnego szkolnictwa wyższego w Polsce w okresie II wojny światowej jest jego zasięg. Z badań naukowych prowadzonych przez Mariana Walczaka wynika, że z tajnego nauczania na poziomie wyższym korzystało ok. 6300 osób, czyli 13% młodzie-

ży akademickiej z 1938 roku. W tej liczbie prawie połowa studentów przypadała na nauki humanistyczne i społeczne, a 1/3 na nauki medyczne z farmacją. W działalność tę zaangażowanych było 737 nauczycieli akademickich, w tym 390 profesorów i docentów (Walczak 1978, s. 99).

Prace nad obliczaniem strat materialnych i osobowych, jakie poniosło szkolnictwo wyższe i nauka polska w czasie II wojny światowej, rozpoczęto już w 1945 roku. Opublikowano w tej sprawie wiele dobrze udokumentowanych prac naukowych, a mimo to w pełni obiektywne podanie liczb jest trudne i poszczególne szacunki nieco się między sobą różnią. Według obliczeń Mariana Falskiego z 1945 roku, wartość zniszczeń materialnych szkolnictwa wyższego poniesionych w wyniku działań wojennych, sięgała ok. 213 mln zł przedwojennych. Z badań prowadzonych w końcu XX stulecia wynika natomiast, że straty uczelni, instytutów naukowo-badawczych i towarzystw naukowych w okresie okupacji osiągnęły kwotę ponad 244 mln zł przedwojennych, przy czym największe straty poniosły ośrodki naukowe w Warszawie – 125,4 mln zł, Krakowie – 71,7 mln zł i Poznaniu – 41,9 mln zł (Walczak 2001, s. 40). Zniszczenia zaczęły się już w pierwszych miesiącach wojny i prowadzone były systematycznie przez cały okres okupacji. Na skutek bombardowań niemieckich ucierpiało wiele budynków szkół powszechnych, średnich i wyższych. Część gmachów Niemcy przeznaczyli na własne cele. Jak już wspomniano, rabowano sprzęt i pomoce naukowe, a nauczycieli, działaczy oświatowych i pracowników nauki poddawano represjom lub eksterminacji. Z ok. 350 zakładów naukowych należących do uczelni wyższych większość została zniszczona lub okradziona. Zestawienie strat materialnych szkolnictwa wyższego i nauki polskiej podczas II wojny światowej według obliczeń dokonanych przez M. Walczaka zawiera tabela 3.

Tabela 3. Straty materialne szkół wyższych, instytutów i towarzystw naukowych w latach 1939–1945 (w ml zł przedwojennych)

| Nazwa instytucji | Wysokość strat w mln zł |
|--|-------------------------|
| 1 | 2 |
| Uniwersytet Warszawski (budynki, inwentarz, biblioteka) | 55,3 |
| Politechnika Warszawska (budynki, inwentarz, biblioteka) | 35,0 |
| Szkoła Główna Gospodarstwa Wiejskiego | 4,2 |
| Akademia Stomatologiczna Warszawa | 1,5 |
| Wolna Wszechnica Polska Warszawa | 1,0 |

| 1 | 2 |
|--------------------------------------|-------|
| Wyższa Szkoła Dziennikarska Warszawa | 0,4 |
| Katolicki Uniwersytet Lubelski | 0,8 |
| Uniwersytet Jagielloński Kraków | 65,0 |
| Akademia Górnicza Kraków | 4,0 |
| Uniwersytet Poznański | 30,3 |
| Akademia Handlowa Poznań | 3,9 |
| Uniwersytet Stefana Batorego Wilno | 1,5 |
| Lwowskie wyższe uczelnie | 2,0 |
| Instytuty naukowo-badawcze | 26,2 |
| Towarzystwa naukowe | 13,2 |
| Razem | 244,3 |

Źródło: Walczak 2001, s. 39.

Stanisław Mauersberg i Marian Walczak (2005, s. 20), charakteryzując straty materialne i personalne narodu polskiego podczas działań II wojny światowej podkreślali:

Polityka przemocy wobec ludności polskiej była realizowana przez obu okupantów, przez ludzi Hitlera i Stalina, przede wszystkim jako forma sprawowania władzy na okupowanych ziemiach polskich. A więc zapelniały się areszty śledcze, więzienia, obozy koncentracyjne i łagry. Ginęli Polacy we wszystkich miejscach odosobnienia, w egzekucjach publicznych i skrytych, zbiorowych i indywidualnych oraz w innych miejscach i okolicznościach, często jako ofiary szowinistycznej części mniejszości narodowych.

Obraz tych strat przedstawia tabela 4. Podczas II wojny światowej śmierć z rąk okupantów poniosło prawie 10 500 nauczycieli i pracowników oświatowych, co stanowi 11,6% zatrudnionych w instytucjach kształcenia w 1938 roku. Największe straty, sięgające prawie 36% w stosunku do stanu osobowego sprzed wybuchu wojny, poniosło polskie środowisko naukowe. W wyniku świadomego i systematycznie wprowadzanego planu eksterminacji inteligencji polskiej życie straciła także znaczna liczba pedagogów zatrudnionych przed wojną w szkołach średnich, zawodowych i zakładach kształcenia nauczycieli. Odbudowa strat materialnych poniesionych przez oświatę i naukę polską podczas II wojny światowej była procesem trudnym i niemożliwym w pełni do przeprowadze-

nia, gdyż część swego dorobku naród utracił bezpowrotnie. Podobnie bezpowrotnie utraciła Polska wielomilionową rzeszę obywateli, którzy ponieśli śmierć w wyniku działań wojennych i represji okupantów, a skali tych strat nie sposób oszacować.

Tabela 4. Straty osobowe nauczycieli i pracowników naukowych w okresie II wojny światowej (w porównaniu ze stanem zatrudniania w roku szkolnym 1937/38)

| Rodzaje szkół | Stan zatrudnienia w r. szk. 1937/38 | Liczba strat | Wskaźnik % strat |
|--|-------------------------------------|--------------|------------------|
| Powszechne, w tym specjalne i ćwiczeń | 77798 | 7389 | 9,5 |
| Średnie ogólnokształcące i pedagogiczne | 6567 | 1440 | 21,9 |
| Zawodowe | 2533 | 546 | 21,6 |
| Pracownicy pedagogiczni administracji szkolnej | 1252 | 122 | 9,7 |
| Brak danych o typie szkoły | 0 | 165 | 0 |
| Wyższe | 2460* | 882 | 35,8 |
| Razem | 90610 | 10544 | 11,6 |

* Liczba osób zatrudnionych w szkolnictwie wyższym jest trudna do ustalenia, gdyż wielu wykładowców pracowało jednocześnie w kilku uczelniach na więcej niż jednym etacie. Dane te należy więc traktować jako przybliżone.

Źródło: Walczak 1995, s. 804–815.

Podsumowanie

Podsumowując dotychczasowe rozważania, warto przypomnieć, że szkolnictwo wyższe w Polsce sięga początkami epoki średniowiecza, kiedy to król Kazimierz Wielki w 1364 roku powołał do życia Akademię Krakowską. W ciągu następnych stuleci w dużych ośrodkach miejskich powstawały kolejne uczelnie: Akademia Lubrańskiego w Poznaniu (1519 r.), Akademia Wileńska (1579 r.), Akademia Zamojska (1594 r.), Uniwersytet Lwowski (1661 r.). Okres niewoli narodowej zahamował rozwój szkolnictwa i kultury polskiej, w tym także szkolnictwa wyższego. Założony w 1816 roku Uniwersytet Warszawski funkcjonował tylko przez 15 lat do wybuchu powstania listopadowego oraz krótko

jako Szkoła Główna Warszawska (1862–1869). Dynamiczny rozwój badań naukowych oraz wzrost liczby szkół wyższych w Polsce stał się możliwy dopiero po odzyskaniu niepodległości w 1918 roku. Reaktywowano istniejące wcześniej uczelnie i systematycznie tworzone nowe ośrodki akademickie. Podstawy prawne dla organizacji i funkcjonowania szkolnictwa wyższego w kraju zostały określone w osobnych ustawach z lat 1920 i 1933 (znowelizowanej w 1937 r.). Do rangi miast akademickich awansowały Lublin i Łódź. W Warszawie rozwijał się Uniwersytet Józefa Piłsudskiego oraz powstawały kolejne uczelnie, w tym prywatna Wolna Wszechnica Polska. W Krakowie, obok najstarszej polskiej szkoły wyższej, utworzona została Akademia Górnicza i Akademia Sztuk Pięknych. Krzewieniem kultury i rozwojem nauki polskiej na Kresach Wschodnich z powodzeniem zajmowały się uczelnie Lwowa i Wilna. Wybuch II wojny światowej uniemożliwił szkołom wyższym działalność, a polityka okupantów nastawiona była na eksterminację inteligencji polskiej oraz niszczenie lub kradzież dorobku narodu polskiego w zakresie nauki, kultury i oświaty. W efekcie tej działalności znaczna liczba ludności polskiej, zwłaszcza przedstawiciele inteligencji, poniosła śmierć lub była prześladowana. Pomimo szykan szkolnictwo polskie – w tym szkolnictwo wyższe – prowadziło tajne nauczanie, wydając konspiracyjne świadectwa i dyplomy ukończenia szkoły. Nadawano też tytuły i stopnie naukowe. Nowe możliwości w zakresie rozwoju szkolnictwa wyższego w Polsce powstały dopiero po zakończeniu działań wojennych, ale już w innej rzeczywistości społeczno-politycznej i uwarunkowaniach określonych socjalistycznym ustrojem powojennej Polski.

BIBLIOGRAFIA

- Affek M., Komorowski P., Kozłowska D. (1993). (przygot. do druku) *Lwowskie środowisko naukowe w latach 1939–1945*. Materiały konferencyjne. Warszawa: Wyd. Instytut Historii Nauki, Oświaty i Techniki Polskiej Akademii Nauk.
- Błądowski R., Czopowski H., Halpern I., Hoser P., Moszczeński S., Mościcki H., Werner W. (oprac.) (1917). *Dziesięciolecie Wolnej Wszechnicy Polskiej. Sprawozdanie z działalności Towarzystwa Kursów Naukowych 1906–1916*. Warszawa: Zarząd Towarzystwa Kursów Naukowych.
- Dekret Naczelnego Wodza o otwarciu Uniwersytetu Stefana Batorego w Wilnie (1919). Dz. Urz. Min. WRiOP, nr 9, poz. 3.
- Dutkova R. (1973). *Komisja Edukacji Narodowej. Zarys działalności, wybór materiałów źródłowych*. Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.

- Falski M. (red.) (1933). *Szkoły Rzeczypospolitej Polskiej w roku szkolnym 1930/31*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Książek Szkolnych.
- Frank H. (1972). *Okupacja i ruch oporu w Dzienniku Hansa Franka 1939–1945*. S. Płoski, L. Dobroszycki i in. (wybór i oprac.), D. Dąbrowska, M. Tomala (przekład z jęz. niemieckiego). Warszawa: Wyd. „Książka i Wiedza”, t. 1: 1939–1942, wyd. 2.
- Głąbiński S. (1939). *Wspomnienia polityczne, cz. 2: Wojna światowa*. Pelplin: Druk. i Księg. Sp. z O. Odp.
- Grabiec J. (1917). *Akt 5-go Listopada a Sprawa Polska*. Warszawa: Towarzystwo Wydawnicze w Warszawie.
- Hubert J. (1925). *Ogólne stanowisko prawne Uniwersytetu Poznańskiego (przyczynek do nauki o zakładach publicznych według prawa obowiązującego w b. Dzielnicy Pruskiej)*. Poznań: Księgarnia Uniwersytecka. Warszawa: E. Wende i Spółka. Łódź: L. Fiszer.
- Jaczewski B. (1978). *Polityka naukowa państwa polskiego w latach 1918–1939*, Monografie z dziejów nauki i techniki. Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Król E.C. (1979). *Grabież polskich szkół wyższych w okresie okupacji hitlerowskiej*. „Przegląd Historyczny”, 70(3), 475–497.
- Król E.C. (2000). *Trzecia Rzesza a nauka i oświata krajów inkorporowanych i okupowanych (1938–1945)*. W: M. Walczak (red.): *Polityka oświatowa i naukowa Trzeciej Rzeszy Niemieckiej w okupowanych krajach Europy. Studium porównawcze* (s. 631–663). Warszawa: Zarząd Główny Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego, Radom: Instytut Technologii Eksploatacji.
- Krześniak-Firlej D., Firlej W. (2003). *Komisja Edukacji Narodowej*. W: T. Pilch (red.): *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 2, (s. 681–690). Warszawa: Żak.
- Krześniak-Firlej D., Majewski S., Firlej W. (2012). *Kształtowanie się polskiego prawa szkolnego od XVIII do XX wieku. Zarys historyczny i wybór materiałów źródłowych*. Kielce: Wydawnictwo UJK.
- Krześniak-Firlej D., Majewski S., Firlej W. (2014). *Organizacja szkolnictwa w II Rzeczypospolitej 1918–1939*. Kielce: Wydawnictwo UJK.
- Kumaniecki K.W. (1924). *Odbudowa państwowości polskiej. Najważniejsze dokumenty 1912 – styczeń 1924*. Warszawa–Kraków: Nakładem Księgarni J. Czerneckiego.
- Mauersberg S., Walczak M. (2005). *Szkolnictwo polskie po drugiej wojnie światowej (1944–1956)*. Warszawa: Zarząd Główny Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego. Radom: Instytut Technologii Eksploatacji.
- Obwieszczenie ministra WRiOP z dnia 8 listopada 1937 r. w sprawie ogłoszenia jednolitego tekstu ustawy z dnia 15 marca 1933 r. o szkołach akademickich (1937), Dz.U., nr 1, poz. 6.

- Pospieszalski K.M. (1952). *Hitlerowskie „prawo” okupacyjne w Polsce, cz. 1, Ziemie „wcielone”. Documenta occupationis*, t. 5. Poznań: Instytut Zachodni.
- Rozporządzenie o zmianie nazwy uniwersytetu w Poznaniu (1920). Dz. Urz. Min. b. Dz. P., nr 24, poz. 219.
- Rutkowski S. (1970). *Zarys dziejów polskiego szkolnictwa wojskowego*. Warszawa: Wojskowa Akademia Polityczna im. Feliksa Dzierżyńskiego.
- Statystyka szkolnictwa 1937/38 (1939)*. Warszawa: Główny Urząd Statystyczny.
- Uniwersytet Stefana Batorego w Wilnie (1925). W: F. Kierski (oprac.), *Podręczna encyklopedia pedagogiczna*, t. 2 (s. 597–598). Lwów–Warszawa: Książnica Polska Tow. Nauczycieli Szkół Wyższych.
- Ustawa z dnia 13 lipca 1920 r. o szkołach akademickich (1920). Dz.U., nr 72, poz. 494.
- Ustawa z dnia 15 marca 1933 r. o szkołach akademickich (1933). Dz.U., nr 29, poz. 247.
- Walczak M. (1978). *Szkolnictwo wyższe i nauka polska w latach wojny i okupacji 1939–1945*. Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Walczak M. (1995). *Ludzie nauki i nauczyciele polscy podczas II wojny światowej. Księga strat osobowych*. Warszawa: Zarząd Główny Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego, Radom: Instytut Technologii Eksploatacji.
- Walczak M. (2000): *Polityka oświatowa i naukowa w okupowanej Polsce w latach 1939–1945*. W: M. Walczak (red.): *Polityka oświatowa i naukowa Trzeciej Rzeszy Niemieckiej w okupowanych krajach Europy. Studium porównawcze* (s. 511–629). Warszawa: Zarząd Główny Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego, Radom: Instytut Technologii Eksploatacji.
- Walczak M. (2001). *Straty materialne i szkody moralne szkolnictwa polskiego w okresie okupacji 1939–1945*. Warszawa: Zarząd Główny Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego. Radom: Instytut Technologii Eksploatacji.
- Wirski S. (1985). *Polityka ZSRR wobec ziem polskich 1939–1941*, Seria Źródłowa Instytutu Europy Wschodniej, z. 4. Warszawa: Wyd. „Los”.
- Wittlinowa H. (1937). *Atlas szkolnictwa wyższego*, Prace Referatu Statystycznego, t. 13. Warszawa: Wyd. „Nasza Księgarnia”.
- Zaniewicki Z. (1930), (zebrał materiały i przygot. do druku) *Szkoły wyższe Rzeczypospolitej Polskiej*. Warszawa: Kasa im. Mianowskiego, wyd. 2.

Wykaz skrótów użytych w tekście i bibliografii

- Dz.U. – „Dziennik Ustaw Rzeczypospolitej Polskiej”
- Dz. Urz. Min. b. Dz. P. – „Dziennik Urzędowy Ministerstwa byłej Dzielnicy Pruskiej”
- Dz. Urz. Min. WRiOP – „Dziennik Urzędowy Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego Rzeczypospolitej Polskiej”

STRESZCZENIE

Szkolnictwo wyższe w Polsce sięga początkami epoki średniowiecza. W ciągu następujących stuleci w dużych ośrodkach miejskich powstawały kolejne uczelnie: Akademia Lubrańskiego w Poznaniu (1519 r.), Akademia Wileńska (1579 r.), Akademia Zamojska (1594 r.), Uniwersytet Lwowski (1661 r.). Okres niewoli narodowej zahamował rozwój szkolnictwa i kultury polskiej, w tym także szkolnictwa wyższego. Dynamiczny rozwój badań naukowych oraz wzrost liczby szkół wyższych stał się możliwy dopiero po odzyskaniu niepodległości w 1918 roku. Reaktywowano istniejące wcześniej uczelnie i systematycznie tworzone nowe ośrodki akademickie. Podstawy prawne dla organizacji i funkcjonowania szkolnictwa wyższego w Polsce zostały określone w osobnych ustawach z 1920 i 1933 r. (znowelizowanej w 1937 r.). Wybuch II wojny światowej uniemożliwił działalność szkołom wyższym, a polityka okupantów nastawiona była na eksterminację inteligencji polskiej oraz niszczenie lub kradzież dorobku narodu polskiego w zakresie nauki, kultury i oświaty. Szkolnictwo wyższe prowadziło tajne nauczanie, wydając konspiracyjne dyplomy oraz nadając tytuły i stopnie naukowe. Nowe możliwości w zakresie rozwoju szkolnictwa wyższego w Polsce powstały dopiero po zakończeniu II wojny światowej, ale już w innej rzeczywistości społeczno-politycznej.

SŁOWA KLUCZOWE: szkolnictwo wyższe, szkolnictwo polskie 1918–1945, szkolnictwo polskie 1939–1945, organizacja szkolnictwa

SUMMARY

Higher education in Poland dates back to the beginnings of the Middle Ages. During the following centuries in large urban centers they were created other universities: University of Lubranski in Poznan (1519), University of Vilnius (1579), The Academy of Zamosc (1594), and University of Lviv (1661). The period of national slavery slowed the development of Polish culture and education, including higher education. The dynamic development of research and academic centers became possible only after Poland regained its independence in 1918. Previously existing universities were reactivated and new academic centers were systematically created. The legal basis for the organisation and functioning of higher education in Poland were set out in separate laws from 1920 and 1933 (amended in 1937). World War II suspended the activities of universities, and the policy of occupiers was focused on the extermination of the Polish intelligentsia and the destruction or theft of the achievements of the Polish nation in the fields of science, culture and education. Higher education conducted secret teaching, issuing diplomas and giving clandestine titles and degrees. New possibilities for the development of higher education in Poland occurred after the end of World War II, but in a different socio-political reality.

KEY WORDS: higher education, education in Poland 1918–1945, education in Poland 1939–1945, organization of education in Poland

DANUTA KRZEŚNIAK-FIRLEJ – Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach
e-mail: danuta.krzesniak-firlej@ujk.edu.pl

Historia / Article history

Przysłano do redakcji / Received: 14.08.2015

Przysłano do redakcji po recenzjach / Received in revised form: 2.10.2015; 17.01.2016

Data akceptacji do publikacji / Accepted: 28.03.2016

Odbudowa szkolnictwa wyższego w Polsce w nowej rzeczywistości społeczno-politycznej po II wojnie światowej

The reconstruction of higher education in Poland in the new socio-political reality after World War II

Wprowadzenie

Uruchamianie szkolnictwa wyższego w Polsce po II wojnie światowej natrafiało na duże trudności. Znaczna część budynków dydaktycznych leżała w gruzach lub była poważnie zniszczona, ogołocona z umeblowania i wyposażenia. W najgorszej sytuacji była Warszawa, gdzie ogrom strat dopełniła klęska powstania warszawskiego. Odzyskane tereny zachodniej i północnej Polski także były spustoszone, szczególnie takie miasta, jak Wrocław czy Gdańsk. Na skutek powojennej zmiany granic Polska utraciła dwa duże miasta – Wilno i Lwów, które były centrami oświaty, nauki i kultury narodowej. Po zajęciu przez Armię Czerwoną wschodnich rubieży Polski we wrześniu 1939 roku miasta te pozostały po stronie radzieckiej, a po II wojnie światowej weszły w skład republik tworzących ZSRR. Sytuacja polityczna w kraju daleka była od stabilizacji.

Odbudowa całego szkolnictwa przebiegała w kilku kierunkach. Komunistycznej władzy w Polsce chodziło o sukcesy w dziele uruchamiania szkół. Resort oświaty marionetkowego rządu – Polskiego Komitetu Wyzwolenia Narodowego (PKWN), utworzonego pod dyktando ZSRR, głosił hasło konieczności natychmiastowego otwarcia placówek, bez wprowadzania zmian w ich organizacji i programach nauczania. Zachęcano wszystkich nauczycieli do niezwłocznego podjęcia pracy. Manifest PKWN z 22 lipca 1944 roku zapowiadał otoczenie wyniszczonej przez Niemców inteligencji szczególną opieką państwa. Nie wspomniano nic o eksterminacji inteligencji polskiej dokonanej przez okupanta sowieckiego. Władze wyrażały także uznanie dla nauczycieli za ich udział w tajnym nauczaniu. Naczelnym hasłem rządzących było udostępnienie szkolnictwa szerokim rzeszom społeczeństwa, szczególnie przedstawi-

cielom warstw robotniczych i chłopskich. Dlatego na pierwszym miejscu stawiano wprowadzenie bezpłatnych szkół i zapewnienie pomocy państwa uczącej się młodzieży.

Założenia dotyczące odbudowy i reorganizacji szkół wyższych

Uruchamianie szkół wyższych polegało na realizacji dwóch zasadniczych celów: reaktywowaniu placówek istniejących przed II wojną światową oraz tworzeniu nowych w ośrodkach, które ich wcześniej nie posiadały. Trudności związane z reaktywacją uczelni wynikały nie tylko z braku lokali, ale także z niedoboru kadry naukowej. Już 1 września 1944 roku zamieszczono w „Rzeczpospolitej” komunikat wzywający profesorów, docentów i asystentów szkół wyższych oraz polskich i zagranicznych instytutów naukowych do niezwłocznego zgłaszania się – osobiście lub listownie – w Wydziale Szkół Wyższych Resortu Oświaty PKWN. Komunikat ten podyktowany był również zamiarem rychłego zorganizowania państwowej i świeckiej wyższej uczelni w wyzwolonym już Lublinie, która mogłaby konkurować z uczelnią wyznaniową – Katolickim Uniwersytetem Lubelskim, pozyskującym systematycznie coraz więcej naukowców. Stosunkowo niewielkie zniszczenia wojenne KUL – szacowane na 20% – umożliwiły mu szybkie uporządkowanie zakładów naukowych. Do końca 1944 roku zatrudniono tam 66 pracowników na stanowiskach profesorskich, co było równoznaczne ze stanem przedwojennym. Rok akademicki na uczelni zainaugurowano już 3 listopada tego samego roku (Krasiewicz 1976, s. 47).

Resort Oświaty PKWN udzielał w miarę możliwości pomocy materialnej pracownikom nauki, prowadził ponadto działania na rzecz repatriacji profesorów ze Lwowa i Wilna do Lublina. Apel ten dał dobre rezultaty, gdyż do listopada 1944 roku do Wydziału Szkół Wyższych PKWN zgłosiło się 50 pracowników naukowych szkół wyższych. Przebywająca w Lublinie duża grupa intelektualistów zajęła się organizowaniem życia naukowego, skupiając się początkowo na jedynej wówczas w mieście uczelni – Katolickim Uniwersytecie Lubelskiego, ale wkrótce przystąpiono do utworzenia tu drugiej – Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej. Prace organizacyjne powierzono prof. Henrykowi Raabemu. Dekret powołujący do życia nową szkołę wyższą wydano 23 października 1944 roku, a uroczysta inauguracja roku akademickiego odbyła się w roku następnym 14 stycznia. Lublin stał się również tymczasową siedzibą reaktywowanej 23 listopada 1944 roku Politechniki Warszawskiej (Krasiewicz 1976, s. 54–55).

Premier Rządu Tymczasowego Edward Osóbka-Morawski uważał, że należy rozbudować sieć szkół wyższych w nowych ośrodkach, zapewniając w ten sposób ich decentralizację, oraz zwracał uwagę na potrzebę zaspokojenia „naturalnego pędu” młodzieży do wiedzy i wykształcenie nowej, „ludowej” inteligencji. Podkreślał też konieczność powiązania uczelni wyższych z potrzebami odbudowującego się z ruin kraju (Mauersberg i in. 2005, s. 28–29). Na Ogólnopolskim Zjeździe Oświatowym w Łodzi na temat szkolnictwa wyższego wypowiedział się minister oświaty Stanisław Skrzyszewski:

Młodzieży robotniczej i chłopskiej, która dotychczas praktycznie nie miała możliwości studiów w szkołach wyższych, chcemy zapewnić dostęp do najwyższych poziomów wiedzy. Chcemy stworzyć nową demokratyczną inteligencję. W tym celu zorganizujemy w jesieni we wszystkich szkołach wyższych wstępny rok studiów (...) Na wstępnym roku będą mogli uzupełniać swoją wiedzę w zakresie koniecznym do studiów na wybranym przez siebie wydziale (*Ogólnopolski Zjazd Oświatowy w Łodzi*, s. 61).

Władze oświatowe zakładały demokratyzację wyższych uczelni, aby były w pełni dostępne dla młodzieży robotniczo-chłopskiej. W związku z tym, zgodnie z zapowiedziami ogłoszonymi na wspomnianym wyżej Zjeździe, utworzono wstępny rok studiów dla osób, które nie posiadając „formalnych uprawnień” do studiowania, miały „dość zdolności i przygotowania, by studiom wyższym podołać”, czyli rokowały nadzieję, że po roku studiów przygotowawczych podejmą dalsze kształcenie na poziomie wyższym. Powołano specjalne komisje, które weryfikowały i kwalifikowały kandydatów. W miarę upływu czasu liczba studentów wzrastała. Jako potwierdzenie może posłużyć przykład z roku akademickiego 1945/46, gdzie odnotowano ok. 56 tys. studentów i wolnych słuchaczy, w następnym roku akademickim liczba słuchaczy szkół wyższych w Polsce wzrosła do 86,5 tys., a w roku akademickim 1948/49 – do 108,7 tys. (*Rocznik statystyczny 1947*, s. 170; *Rocznik statystyczny 1950*, s. 150).

Organizacja całego szkolnictwa odbywała się w pierwszych latach po zakończeniu działań II wojny światowej na podstawie ustawy z 11 marca 1932 roku o ustroju szkolnictwa, natomiast szkół wyższych dodatkowo na podstawie ustawy o szkołach akademickich z 15 marca 1933 roku, gwarantującej wolność nauki i nauczania (Krześniak-Firlej i in. 2014, s. 67–74, 124–125). Władze deklarowały, że nie będą naruszać autonomii szkół wyższych, ale jednocześnie dekret z 23 listopada 1945 roku o organizacji szkolnictwa w okresie przejściowym (Dz.U. 1946, nr 2, poz. 9) umożliwił odchodzenie od założeń prawa oświatowego z okresu międzywojennego, z czego władze korzystały. W 1945 roku kon-

tynuowany był szybki proces uruchamiania szkół wyższych. Do ich otwierania aspirowały nie tylko przedwojenne ośrodki akademickie, ale także nowe, jak Łódź, Katowice czy Toruń. O wydziały uniwersyteckie dla Bydgoszczy, Białegostoku i Gdańska wystąpił Polski Związek Zachodni, proponując wykorzystanie dawnych wydziałów ogólnych byłej niemieckiej Politechniki Gdańskiej. Władze miejskie Kielc sugerowały utworzenie uniwersytetu jako kontynuacji tajnych kursów nauczycielskich działających tu w okresie okupacji. Radom i Częstochowa aspirowały do utworzenia wyższych szkół handlowych. Z inicjatywą tworzenia politechnik wystąpiły: Poznań, Szczecin i Kraków. Władze musiały zająć stanowisko w tych sprawach. Dużo kontrowersji budziła odbudowa szkół wyższych w stolicy ze względu na ogromne zniszczenia miasta i dlatego pojawił się pomysł reaktywacji uczelni warszawskich w Łodzi. Nie doszło jednak do jego realizacji, gdyż społeczność naukowa i kulturalna Warszawy w specjalnym memoriale złożonym na ręce ministra oświaty w marcu 1945 roku zażądała pozostawienia uczelni warszawskich w stolicy. Ostateczną decyzję w tej sprawie podjęto jednak dopiero po utworzeniu Tymczasowego Rządu Jedności Narodowej. Pojawiały się nowe koncepcje dotyczące kształtu i kierunków rozwoju nauki polskiej w warunkach powojennego porządku społeczno-politycznego i gospodarczego, ustanowionego w Europie Środkowo-Wschodniej pod dyktando Stalina (Hübner 1987).

Uruchamianie szkół wyższych po II wojnie światowej

Na konferencji prasowej w Łodzi (marzec 1945 r.) S. Skrzyszewski przedstawił plan zmierzający do trzykrotnego wzrostu liczby politechnik i połączenia ich z ośrodkami przemysłowymi. Przewidziano utworzenie uczelni technicznych w Gliwicach, Wrocławiu, Łodzi, Gdańsku oraz wydziałów politechnicznych w Akademii Górniczej. Łódź była drugim po Lublinie ośrodkiem błyskawicznie awansującym do rangi miasta akademickiego. Złożyły się na to dwa czynniki: ogromne zniszczenia położonej niedaleko Warszawy, a także skupienie w tym mieście dużej grupy intelektualistów z różnych regionów kraju. Pomagali też pracownicy przedwojennej Wolnej Wszechnicy Polskiej. Na przełomie lutego i marca 1945 roku powstał projekt powołania w tym mieście uniwersytetu, politechniki oraz dwóch akademii: rolniczej i lekarskiej. Na mocy dekretu z 24 maja 1945 roku utworzono w Łodzi zarówno uniwersytet, jak i politechnikę jako państwowe szkoły akademickie (Dz.U. 1945, nr 21, poz. 119 i 120). Na zorganizowanie szkoły rolniczej nadeszła zgoda z ministerstwa 20 września

tego samego roku i wkrótce powstała Wyższa Szkoła Gospodarstwa Wiejskiego w Łodzi. Funkcjonowała tu do 1950 roku, kiedy na mocy rozporządzenia Rady Ministrów z 31 maja została połączona z Wyższą Szkołą Gospodarstwa Wiejskiego w Cieszynie i przeniesiona do Olsztyna, gdzie obie uczelnie przekształcono w Wyższą Szkołę Rolniczą (Dz.U. 1950, nr 24, poz. 216). W połowie 1945 roku utworzono w Łodzi filię warszawskiej Wyższej Szkoły Handlowej, a na przełomie roku 1945/46 otwarto w tym mieście kolejne nieakademickie szkoły wyższe: Szkołę Nauk Administracyjnych oraz Wyższą Szkołę Pedagogiczną. Powstały tu także szkoły typu artystycznego: Wyższa Szkoła Sztuk Plastycznych, Wyższa Szkoła Muzyczna oraz Wyższa Szkoła Teatralna. W ten sposób Łódź stała się prężnym ośrodkiem akademickim, skupiającym w granicach miasta dużą liczbę szkół wyższych (Krasiewicz 1976, s. 164–166).

Po zainaugurowaniu w Lublinie działalności Politechniki Warszawskiej coraz częściej podnoszono kwestię ponownego otwarcia, tym razem już w stolicy, drugiej znaczącej uczelni – uniwersytetu. Jej załącznikiem był uruchomiony na przełomie roku akademickiego 1944/45, w ocalałych z pożogi wojennej budynkach Instytutu Weterynaryjnego na Pradze, Wydział Lekarski i Wydział Farmaceutyczny Uniwersytetu Warszawskiego. Reaktywowanie uczelni warszawskich w znacznej mierze zależało od postępów w wydzwignięciu miasta z ruin, pracami kierowało Biuro Odbudowy Stolicy (BOS). Jak już zostało wspomniane, profesorowie przedwojennego uniwersytetu przeciwstawili się koncepcji lokalizacji uczelni poza Warszawą i w krótkim czasie nawiązali kontakty z dawną uniwersytecką kadrą naukową. 14 kwietnia 1945 roku odbyło się spotkanie z udziałem 57 profesorów i docentów, którego uczestnicy domagali się szybkiego uruchomienia Uniwersytetu Warszawskiego. Po pertraktacjach z nowymi władzami stolicy powołano tzw. Komisję Trzech, która miała stworzyć warunki do reaktywowania placówki. W jej skład weszli wybitni uczeni, organizatorzy tajnego nauczania na szczeblu wyższym: Tadeusz Kotarbiński, Stefan Pieńkowski i Bogdan Nawroczyński. Prace postępowały w szybkim tempie. W maju Komisja przejęła od przedwojennego rektora Uniwersytetu Warszawskiego Włodzimierza Antoniewicza zarząd sprawami uczelni, a już w czerwcu i lipcu prowadzono pierwsze seminaria dla słuchaczy starych roczników oraz zajęto się legalizacją tytułów i stopni naukowych nadanych podczas wojny w ramach tajnego nauczania. 17 lipca 1945 roku Ministerstwo Oświaty podjęło decyzję o uruchomieniu z początkiem października Uniwersytetu Warszawskiego, jednak systematyczne zajęcia rozpoczęły się dopiero w końcu tego roku. Szybko też odbudowano wszystkie wydziały Politechniki, a w następnym roku rozpoczęto budowę nowego gmachu uczelni przy ul. Narbutta w Warsza-

wie. Od lutego 1945 roku działały już dwie inne uczelnie warszawskie: Szkoła Główna Gospodarstwa Wiejskiego i Państwowa Wyższa Szkoła Budowy Maszyn i Elektrotechniki, przekształcona 10 grudnia tego roku w Szkołę Inżynierską im. H. Wawelberga i S. Rotwanda, jej rektorem został Ludwik Uzarowicz. Sześć lat później placówkę tę połączono z Politechniką Warszawską (*Kalendarium 150 lat Politechniki w Warszawie*, s. 9–10). Działalność wznowiły także pozostałe uczelnie warszawskie: Szkoła Główna Handlowa (marzec 1945 r.), Akademia Stomatologiczna (wrzesień 1945 r.), Akademia Nauk Politycznych, Akademia Sztuk Pięknych (styczeń 1945 r.), Akademia Wychowania Fizycznego (grudzień 1946 r.). Ponadto 22 października 1947 roku powołano Akademię Sztabu Generalnego (Chodakowska 1981, s. 58–73).

Kolejnym ważnym miastem na liście głównych ośrodków naukowych kraju był Kraków, który szczęśliwie uniknął większych zniszczeń wojennych oraz rozproszenia kadry naukowej. Już w marcu i kwietniu 1945 roku wznowiły działalność dawne uczelnie krakowskie: Uniwersytet Jagielloński, Akademia Górnicza, Akademia Handlowa i Akademia Sztuk Pięknych. Ze zniszczeń wojennych odbudowywano placówki szkolne i oświatowe, m.in. Bibliotekę Jagiellońską. Rozbudowane zostały wydziały Akademii Górniczej, które stały się zalążkiem przyszłej Politechniki Krakowskiej. Powstały również inne uczelnie: Wyższa Szkoła Nauk Społecznych (1946 r.), kształcąca nauczycieli nieakademicka Wyższa Szkoła Pedagogiczna (1946 r.) i Wyższa Szkoła Muzyczna (1945 r.). Ważnym wydarzeniem dla nauki polskiej było wznowienie działalności przez Polską Akademię Umiejętności (PAU), której kierownictwo objął (powołany na to stanowisko już w 1939 r.) znakomity historyk Stanisław Kutrzeba, a po jego śmierci w 1946 roku – Kazimierz Nitsch. Jako instytucja naukowa, niezależna od państwa, nie cieszyła się poparciem władz komunistycznych i kilka lat później decyzją I Kongresu Polskiej Nauki została zastąpiona przez państwową Polską Akademię Nauk (Dybiec 1993).

Prace nad uruchomieniem szkół wyższych w Poznaniu rozpoczęto już w początkach 1945 roku. Powołano Tymczasową Komisję Administracyjną, która zwróciła się do wszystkich pracowników naukowych miejscowego Uniwersytetu i Akademii Handlowej „z apelem do rejestrowania się” („Częstochowski Głos Narodu” 1945, nr 9, s. 2). Do kwietnia tego roku zdołano przygotować obie uczelnie do rozpoczęcia zajęć dydaktycznych. Trzecia poznańska uczelnia powstała z przekształcenia Państwowej Wyższej Szkoły Budowy Maszyn i Elektrotechniki w Szkołę Inżynierską, która wznowiła działalność 17 września. Była to wyższa szkoła zawodowa o charakterze nieakademickim. W tym samym roku w Poznaniu uruchomiono również dwie inne nieakademickie szkoły: Pań-

stwową Wyższą Szkołę Muzyczną i Szkołę Operową. Ważną rolę w badaniach stosunków polsko-niemieckich zaczął odgrywać Instytut Zachodni. Czyniono też usilne starania o utworzenie w Poznaniu politechniki, która formalną zgodę na otwarcie otrzymała już w 1937 roku, ale wybuch II wojny światowej zniweczył te plany. Brak odpowiedniej kadry naukowo-dydaktycznej, infrastruktury i zaplecza laboratoryjnego uniemożliwił otwarcie uczelni politechnicznej tuż po wojnie. Dopiero w 1955 roku podjęto decyzję o przekształceniu Szkoły Inżynierskiej w Politechnikę Poznańską.

Kolejnym ośrodkiem polskiej nauki i szkolnictwa wyższego stał się Wrocław. Uczelnie tworzone tu na materialnej bazie niemieckich placówek. Wrocław miał odgrywać szczególną rolę przywracania Polsce szkół wyższych i krzewienia kultury polskiej na terenach zachodnich. Istotną kwestią była sprawa ustroju tychże szkół. Początkowo była koncepcja utworzenia na bazie uniwersytetu i politechniki jednej szkoły pod nazwą Śląska Szkoła Główna. Zabrakło jednak akceptacji władz ministerialnych. Dlatego na mocy dekretu KRN z 24 sierpnia 1945 roku utworzone zostały dwie autonomiczne państwowe uczelnie akademickie – Uniwersytet Wrocławski i Politechnika Wrocławska (Dz.U. 1945, nr 34, poz. 207). W 1946 roku powstała Wyższa Szkoła Handlowa we Wrocławiu, nawiązująca do dawnej Wyższej Szkoły Handlowej we Lwowie, a także uczelnie muzyczna i plastyczna. Zaczęły także pracować towarzystwa naukowe oraz Biblioteka Ossolineum, przewieziona do Wrocławia w 1946 roku ze Lwowa.

Podobnie jak wrocławski także gdański ośrodek naukowy powstał na bazie obiektów ponemieckich. Gdańsk po II wojnie światowej stracił status „wolnego miasta” i znalazł się ponownie w granicach Rzeczypospolitej. Istniejąca tam już wcześniej politechnikę, na mocy dekretu z 24 maja 1945 roku, przekształcono w polską państwową szkołę akademicką, która rozpoczęła swoją działalność już w październiku tego roku (Ząbczyk-Chmielewska i in. 1995). W tym samym czasie powołano Akademię Lekarską w Gdańsku, przemianowaną w marcu 1950 roku na Akademię Medyczną (Dz.U. 1945, nr 44, poz. 253; Dz.U. 1950, nr 9, poz. 92). W Gdyni 17 sierpnia 1946 roku powołana została Wyższa Szkoła Handlu Morskiego, upaństwowiona w październiku tego roku (Dz. Urz. Min. Ośw. 1946, nr 9, poz. 255). W latach 1945–1946 na Wybrzeżu powstały kolejne szkoły wyższe: Państwowa Wyższa Szkoła Muzyczna, Państwowa Wyższa Szkoła Sztuk Plastycznych w Sopocie oraz Państwowa Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Gdańsku.

Kolejnym miastem podniesionym do rangi ośrodka akademickiego był Szczecin. Podjęto tam próbę powołania politechniki, ale – podobnie jak w Poznaniu – wobec trudności z zapewnieniem kadry naukowo-dydaktycznej,

1 grudnia 1946 roku założona została Szkoła Inżynierska w Szczecinie o charakterze nieakademickim (przekształcona w Politechnikę Szczecińską dopiero w 1955 r.). W tym samym roku uruchomiono tu Oddział Akademii Handlowej w Poznaniu, uczelni niepaństwowej, prowadzonej przez specjalnie powołaną w tym celu fundację (*Statut Fundacji Akademii Handlowej w Poznaniu 1946*).

Ważnym ośrodkiem dla polskiego środowiska naukowego stał się Toruń. Miasto to miało aspiracje do powołania wyższej uczelni już w końcu okresu międzywojennego. W tym czasie w Toruniu działało kilka prężnych instytucji naukowych – Towarzystwo Naukowe, Instytut Bałtycki i Książnica Miejska im. Kopernika, które zabiegały o powołanie miejscowego uniwersytetu. Argumenty przemawiające za jego utworzeniem w tym mieście w sposób przekonujący wyłożył Zygmunt Mocarski – znany działacz oświatowy Pomorza i wieloletni dyrektor toruńskiej Książnicy, w pracy pt. *O potrzebie wyższego szkolnictwa na Pomorzu* (Toruń 1938). W 1938 roku podjęto decyzję o utworzeniu w Toruniu z początkiem 1940 roku Uniwersytetu Mikołaja Kopernika jako filii Uniwersytetu Poznańskiego. Realizację tego zamierzenia przerwał wybuch II wojny światowej, ale już w początkach 1945 roku wystąpiły z tą inicjatywą władze miasta oraz Pomorska Wojewódzka Rada Narodowa w Bydgoszczy. Zawiązano Komitet Organizacyjny Uniwersytetu, który pod przewodnictwem delegata Rządu województwa pomorskiego Henryka Świątkowskiego 26 kwietnia wystosował do ministra oświaty memoriał uzasadniający potrzebę powołania uniwersytetu w Toruniu, m.in. stwierdzając:

Spółceństwo pomorskie ufa, że Rząd Rzeczypospolitej w obecnej przełomowej chwili dziejów Polski, naprawiając historyczne wiekowe błędy tzw. polityki jagiellońskiej, przekładającej ekspansję na wschód nad trwale związane Rzeczypospolitej z ziemiami zachodnimi, i prowadząc obecnie Polskę na szlak Chrobrego – w tym swym dziele uzna założenie uniwersytetu w Toruniu jako jedną z konsekwencji tych przemian i istnienie tej placówki dla dzieła zatarcia śladów wieki trwających usiłowań germanizacji tych ziem – za konieczne (Duczkowska-Moraczewska 1995, s. 18).

Projekt ten popierało także grono profesorów Uniwersytetu Wileńskiego, pragnących kontynuować w Toruniu swą naukową działalność. Uniwersytet utworzono na mocy dekretu KRN z 24 sierpnia 1946 roku. Początkowo posiadał dwa wydziały: humanistyczny i matematyczno-przyrodniczy, a wkrótce dalsze dwa – prawno-ekonomiczny i sztuk pięknych. Przeważała na nim kadra ucząca Wszechnicy Wileńskiej (Duczkowska-Moraczewska 1995, s. 35–36, 76–77, 82, 93–94).

Ostatnim regionem, w którym powstawały szkoły wyższe, był przemysłowy Górny Śląsk. Plany założenia tu uczelni technicznej sięgały okresu międzywojennego, ale do realizacji tych zamierzeń doszło dopiero po II wojnie światowej. Stosowny dekret rządowy w tej sprawie ukazał się 24 maja 1945 roku. Podjęto decyzję o utworzeniu Politechniki Śląskiej w Katowicach z tymczasową siedzibą w Krakowie (Dz.U. 1945, nr 21, poz. 118). Poszukiwanie dogodnej lokalizacji dla nowej uczelni na Górnym Śląsku, uwzględniającej skupienie obiektów dydaktycznych i jednostek administracyjnych w jednym miejscu, ostatecznie przyniosło optymalne rozwiązanie, jakim było umiejscowienie jej w Gliwicach. Inauguracja roku akademickiego odbyła się jeszcze w tym samym roku 29 października. Organizację uczelni wzorowano na Politechnice Lwowskiej, z której wywodziła się większość śląskiej kadry akademickiej (Paszkiwicz i in. 1957). Natomiast w Katowicach reaktywowano przedwojenne Studium Nauk Społeczno-Gospodarczych, podnosząc je do rangi nieakademickiej szkoły wyższej, a następnie powołano tu Wyższą Szkołę Muzyczną i Wyższą Szkołę Sztuk Plastycznych. Liczbę uczelni na tym terenie powiększyły wkrótce dwie kolejne: Wyższa Szkoła Administracyjno-Handlowa w Częstochowie, która zainaugurowała swoją działalność 12 stycznia 1946 roku, oraz Wyższa Szkoła Gospodarstwa Wiejskiego w Cieszynie, reaktywowana rok wcześniej z istniejącej tu od 1922 roku szkoły rolniczej o charakterze policealnym, która w okresie międzywojennym nie miała praw uczelni akademickich do nadawania stopni naukowych (Kohutek 1936/1937).

Struktura i organizacja szkolnictwa wyższego w Polsce w latach 1945–1948

Stan szkolnictwa wyższego w roku akademickim 1945/46 ilustrują zamieszczone niżej tabele 1–4, uwzględniające stosowany w pierwszych latach po zakończeniu II wojny światowej podział uczelni, przyjęty jeszcze w okresie międzywojennym, na akademickie i nieakademickie, państwowe lub prywatne. Z zestawień tych wynika, że w pierwszym powojennym roku akademickim 1945/46 uruchomiono w Polsce 31 uczelni akademickich (19 państwowych i 12 prywatnych) oraz 7 uczelni nieposiadających uprawnień wyższych szkół akademickich (5 państwowych i 2 prywatne). Najliczniejszą kadre profesorską w tym czasie posiadał Uniwersytet Łódzki (54 profesorów zwyczajnych, 42 nadzwyczajnych i 25 zastępców profesorów), Uniwersytet Jagielloński (65 profesorów zwyczajnych, 26 nadzwyczajnych i 10 zastępców profesorów)

Tabela 1. Organizacja szkolnictwa wyższego w Polsce w roku akademickim 1945/46 – szkoły akademickie państwowe

| Nazwa szkoły | Katedry | | Pracownie naukowe | | Profesorowie | | Zastępcy profesorów | Prowadzący zajęcia zlecone | Lektorzy | Pomocnicze siły naukowe | Słuchacze |
|---------------------------------------|-----------|--------------|-------------------|-----------|--------------|--------------|---------------------|----------------------------|----------|-------------------------|-----------|
| | obsadzone | nieobsadzone | czynne | nieczynne | zwyczajni | nadzwyczajni | | | | | |
| WARSZAWA | | | | | | | | | | | |
| Uniwersytet Warszawski | 83 | 41 | 113 | 26 | 43 | 13 | 27 | 135 | - | 264 | 5099 |
| Politechnika Warszawska | 69 | 16 | 35 | 18 | 38 | 16 | 14 | 111 | 3 | 194 | 2298 |
| Szkoła Główna Gospodarstwa Wiejskiego | 15 | 14 | 36 | 6 | 10 | 5 | 12 | 28 | 4 | 96 | 913 |
| Akademia Sztuk Pięknych | 16 | - | 11 | 20 | 8 | 22 | 2 | - | - | 39 | 161 |
| Akademia Stomatologiczna | 4 | - | 4 | - | - | 1 | 3 | 17 | - | 22 | 363 |
| ŁÓDŹ | | | | | | | | | | | |
| Uniwersytet Łódzki | 121 | 10 | 100 | 25 | 54 | 42 | 25 | 120 | 9 | 353 | 7147 |
| Politechnika Łódzka | 36 | 3 | 27 | 7 | 13 | 11 | 8 | 22 | - | 106 | 1359 |
| LUBLIN | | | | | | | | | | | |
| Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej | 77 | 16 | 67 | 16 | 28 | 14 | 29 | 3 | 5 | 191 | 1993 |

| | | | | | | | | | | | | |
|--|-----|----|-----|----|----|----|----|-----|----|-----|------|--|
| GDAŃSK | | | | | | | | | | | | |
| Politechnika Gdańska | 42 | 15 | 46 | 13 | 8 | 7 | 26 | 9 | 4 | 109 | 1929 | |
| Akademia Lekarska | 12 | 20 | 22 | - | 6 | 2 | 4 | - | - | 94 | 232 | |
| TORUŃ | | | | | | | | | | | | |
| Uniwersytet Mikołaja Kopernika | 54 | 23 | 43 | 13 | 22 | 24 | 8 | 27 | 7 | 62 | 1380 | |
| POZNAŃ | | | | | | | | | | | | |
| Uniwersytet Poznański | 73 | 42 | 113 | 1 | 47 | 26 | 17 | 120 | 32 | 315 | 6267 | |
| GLIWICE | | | | | | | | | | | | |
| Politechnika Śląska | 41 | 12 | 23 | 12 | 11 | 16 | 26 | 85 | 3 | 199 | 2248 | |
| WROCLAW | | | | | | | | | | | | |
| Uniwersytet Wrocławski | 64 | 86 | 87 | 23 | 21 | 29 | 14 | 5 | 8 | 209 | 1980 | |
| Politechnika Wrocławska | 10 | 43 | 7 | 13 | 2 | 6 | 2 | 2 | - | 34 | 823 | |
| Wydział wspólny matematyki, fizyki i chemii Uniwersytetu i Politechniki Wrocławskiej | 13 | 7 | 7 | 1 | 9 | 3 | 1 | - | - | 32 | 50 | |
| KRAKÓW | | | | | | | | | | | | |
| Uniwersytet Jagielloński | 101 | 35 | 131 | 1 | 65 | 26 | 10 | 165 | 23 | 252 | 8551 | |
| Akademia Górnicza | 61 | 11 | 74 | 1 | 22 | 8 | 33 | 75 | 8 | 288 | 2716 | |
| Akademia Sztuk Pięknych | 13 | 1 | 15 | 2 | 7 | 6 | - | 9 | - | 10 | 487 | |

Źródło: Statystyka szkolnictwa w latach szkolnych 1945/46 i 1946/47, s. 95-97.

Tabela 3. Organizacja szkolnictwa wyższego w Polsce w roku akademickim 1945/46 – szkoły nieakademickie państwowe

| Nazwa szkoły | Pracownie naukowe | | Profesorowie | | Zastępcy profesorów | Prowadzący zajęcia zlecone | Lektorzy | Pomocnicze siły naukowe | Słuchacze |
|---|-------------------|-----------|--------------|--------------|---------------------|----------------------------|----------|-------------------------|-----------|
| | czynne | nieczynne | zwyczajni | nadzwyczajni | | | | | |
| WARSZAWA | | | | | | | | | |
| Szkoła Inżynierska im. H. awelberga i S. Rotwanda | 14 | 3 | - | 16 | 25 | 17 | - | 27 | 651 |
| ŁÓDŹ | | | | | | | | | |
| Wyższa Szkoła Gospodarstwa Wiejskiego | 1 | 5 | - | - | 15 | 22 | - | 34 | 377 |
| GDYNIA | | | | | | | | | |
| Wyższa Szkoła Handlu Morskiego | 8 | 1 | - | 1 | 7 | 8 | 6 | 5 | 391 |
| POZNAŃ | | | | | | | | | |
| Szkoła Inżynierska | 6 | 3 | - | - | 32 | - | 1 | 10 | 391 |
| CIESZYN | | | | | | | | | |
| Wyższa Szkoła Gospodarstwa Wiejskiego | 4 | - | 24 | 7 | 1 | 4 | 1 | 23 | 167 |

Źródło: Statystyka szkolnictwa w latach szkolnych 1945/46 i 1946/47, s. 98.

Tabela 4. Organizacja szkolnictwa wyższego w Polsce w roku akademickim 1945/46 – szkoły nieakademickie prywatne

| Nazwa szkoły | Pracownie naukowe | | Profesorowie | | Zastępcy profesorów | Prowadzący zajęcia zlecone | Lektorzy | Pomocnicze siły naukowe | Słuchacze |
|---|-------------------|-----------|--------------|--------------|---------------------|----------------------------|----------|-------------------------|-----------|
| | czynne | nieczynne | zwyczajni | nadzwyczajni | | | | | |
| CZĘSTOCHOWA | | | | | | | | | |
| Wyższa Szkoła Administracyjno-Handlowa | 2 | - | 10 | - | - | 4 | 7 | 2 | 145 |
| KATOWICE | | | | | | | | | |
| Wyższe Studium Nauk Społeczno-Gospodarczych | 2 | 4 | 2 | 1 | 3 | 20 | 4 | 6 | 650 |

Źródło: Statystyka szkolnictwa w latach szkolnych 1945/46 i 1946/47, s. 98.

oraz Uniwersytet Poznański (47 profesorów zwyczajnych, 26 nadzwyczajnych i 17 zastępców profesorów). W Uniwersytecie Warszawskim zatrudnionych było łącznie 56 profesorów i 27 zastępców profesorów, a na Politechnice Warszawskiej – 54 profesorów i 14 zastępców profesorów. Niewiele mniej profesorów pracowało w Uniwersytecie Wrocławskim (50 profesorów i 14 zastępców profesorów), Uniwersytecie Mikołaja Kopernika w Toruniu (46 profesorów i 8 zastępców profesorów) oraz Uniwersytecie Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie (42 profesorów i 29 zastępców profesorów). Spośród akademickich uczelni prywatnych najliczniejsza kadra naukowo-dydaktyczna zatrudniona była w Katolickim Uniwersytecie Lubelskim (17 profesorów zwyczajnych, 4 nadzwyczajnych i 11 zastępców profesorów). Wśród uczelni nieakademicznych państwowych w roku akademickim 1945/46 najwięcej profesorów zatrudniały: Wyższa Szkoła Gospodarstwa Wiejskiego w Cieszynie (24 profesorów zwyczajnych, 7 nadzwyczajnych i 1 zastępca profesora) oraz Szkoła Inżynierska im. H. Wawelberga i S. Rotwanda w Warszawie (16 profesorów nadzwyczajnych i 25 zastępców profesorów).

W pierwszym roku akademickim po zakończeniu II wojny światowej najliczniejsza grupa słuchaczy studiowała w Uniwersytecie Jagiellońskim (8551), Uniwersytecie Łódzkim (7147), Uniwersytecie Poznańskim (6267) oraz Uniwersytecie Warszawskim (5099). W kategorii szkół technicznych najwięcej studentów w tym czasie liczyła Akademia Górnicza w Krakowie (2716), Politechnika Warszawska (2298) i Politechnika Śląska (2248). Wśród szkół prywatnych na czoło wysunęła się Akademia Handlowa w Krakowie z liczbą 2017 studentów i wolnych słuchaczy, Katolicki Uniwersytet Lubelski – 1287 oraz Akademia Handlowa w Poznaniu – 1142 słuchaczy.

Podsumowanie

Liczba szkół wyższych w Polsce po II wojnie światowej szybko się zwiększała. W końcu 1946 roku odnotowano ich ogółem 46, ale już w 1949 – 59. W 1947 roku wprowadzono podział szkół wyższych na zawodowe i akademickie, a począwszy od roku akademickiego 1947/48 przy przyjęciu na studia stosowano zasadę, że obok przygotowania naukowego istotne znaczenie ma pochodzenie społeczne. Młodzież z rodzin robotniczych i chłopskich, posiadająca świadectwo dojrzałości, mogła rozpocząć edukację akademicką bez egzaminu wstępnego, z tym że na dany kierunek studiów przyjmowano w ten

sposób tylko do 20% ogólnej liczby kandydatów¹. Kolejny etap w zakresie przemian organizacyjno-prawnych szkolnictwa wyższego przypadł na lata 50. XX wieku wraz z uchwaleniem 15 grudnia 1951 roku ustawy o szkolnictwie wyższym i pracownikach nauki oraz ustawy z 5 listopada 1958 roku o szkolnictwie wyższym. Problematyka ta wymaga jednak oddzielnego studium.

Wykaz skrótów użytych w tekście i bibliografii:

Dz.U. Dziennik Ustaw Rzeczypospolitej Polskiej
Dz. Urz. Min. Ośw. Dziennik Urzędowy Ministerstwa Oświaty

BIBLIOGRAFIA

- Chodakowska J. (1981): *Rozwój szkolnictwa wyższego w Polsce Ludowej w latach 1944–1951*, Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Dekret z dnia 24 maja 1945 r. o utworzeniu Politechniki Łódzkiej (1945), Dz.U., nr 21, poz. 120.
- Dekret z dnia 24 maja 1945 r. o utworzeniu Politechniki Śląskiej (1945), Dz.U., nr 21, poz. 118.
- Dekret z dnia 24 maja 1945 r. o utworzeniu Uniwersytetu Łódzkiego (1945), Dz.U., nr 21, poz. 119.
- Dekret z dnia 24 sierpnia 1945 r. o przekształceniu Uniwersytetu Wrocławskiego i Politechniki Wrocławskiej na polskie państwowe szkoły akademickie (1945), Dz.U., nr 34, poz. 207.
- Dekret z dnia 8 października 1945 r. o utworzeniu Akademii Lekarskiej w Gdańsku (1945), Dz.U., nr 44, poz. 253.
- Dekret z dnia 23 listopada 1945 r. o organizacji szkolnictwa w okresie przejściowym (1946), Dz.U., nr 2, poz. 9.
- Duczowska-Moraczewska H. (1995), (wyd.) *Powstanie i pierwsze dziesięć lat Uniwersytetu Mikołaja Kopernika 1945–1956. Wybór źródeł, Źródła do dziejów Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu*, t. 1. Toruń: Wyd. UMK w Toruniu.
- Dybiec J. (1993): *Polska Akademia Umiejętności 1872–1952*, Kraków: Wyd. „Secessja”.
- Hübner P. (1987): *Nauka polska po II wojnie światowej – idee i instytucje*, Warszawa: Centralny Ośrodek Metodyczny Studiów Nauk Politycznych.

¹ S. Mauersberg, M. Walczak, *Szkolnictwo polskie po drugiej wojnie*, s. 95–96.

- Kalendarium 150 lat Politechniki w Warszawie* (1976), Warszawa: Wyd. Politechniki Warszawskiej.
- Kohutek L. (1936/1937): *Państwowa Wyższa Szkoła Gospodarstwa Wiejskiego w Cieszynie*, „Komunikat Instytutu Śląskiego w Katowicach”, seria 2, nr 12, s. 1–6.
- Krasiewicz B. (1976): *Odbudowa szkolnictwa wyższego w Polsce Ludowej w latach 1944–1948*, Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Krześniak-Firlej D., Majewski S., Firlej W. (2014), *Organizacja szkolnictwa w II Rzeczypospolitej 1918–1939*. Kielce: Wydawnictwo UJK.
- Mauersberg S., Walczak M. (2005): *Szkolnictwo polskie po drugiej wojnie światowej (1944–1956)*, Warszawa: Zarząd Główny Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego, Radom: Instytut Technologii Eksploatacji.
- Mocarski Z. (1938): *O potrzebie wyższego szkolnictwa na Pomorzu*. Toruń: Rada Zrzeszeń Naukowych, Artystycznych i Kulturalnych Ziemi Pomorskiej.
- Ogólnopolski Zjazd Oświatowy w Łodzi 18–22 czerwca 1945* (1945), Warszawa: Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych.
- Paszkiewicz M. i in. (1957): (materiały zebrali i oprac.), *Politechnika Śląska 1945–1955*, S. Ochęduszek i in. (red.), Gliwice: Wyd. Politechniki Śląskiej.
- Rocznik statystyczny 1947* (1947), Warszawa: Główny Urząd Statystyczny.
- Rocznik statystyczny 1950* (1951), Warszawa: Główny Urząd Statystyczny.
- Rozporządzenie Ministra Oświaty z dnia 17 sierpnia 1946 r. w sprawie utworzenia Wyższej Szkoły Handlu Morskiego w Gdyni (1946), Dz. Urz. Min. Ośw., nr 9, poz. 255.
- Rozporządzenie Rady Ministrów z dnia 3 marca 1950 r. w sprawie zmiany nazw wyższych szkół akademickich, podległych Ministrowi Zdrowia (1950), Dz.U., nr 9, poz. 92.
- Rozporządzenie Rady Ministrów z dnia 31 maja 1950 r. w sprawie zwinienia Wyższej Szkoły Gospodarstwa Wiejskiego w Cieszynie i Wyższej Szkoły Gospodarstwa Wiejskiego w Łodzi oraz założenia Wyższej Szkoły Rolnictwa w Olsztynie (1950), Dz.U., nr 24, poz. 216.
- Statut Fundacji Akademii Handlowej w Poznaniu* (1946), Poznań: Akademia Handlowa.
- Statystyka szkolnictwa w latach szkolnych 1945/46 i 1946/47* (1948), Warszawa: Główny Urząd Statystyczny.
- Tymczasowa Komisja Administracyjna Uniwersytetu Poznańskiego* (1945), „Częstochowski Głos Narodu”, nr 9 z dnia 22 lutego, s. 2.
- Ząbczyk-Chmielewska B., Hakuć B. (1995), (red.) *Politechnika Gdańska. 50 lat wczoraj – dziś – jutro. Rok jubileuszowy 1994/95*, Gdańsk: Wyd. Politechniki Gdańskiej.

STRESZCZENIE

Uruchamianie szkolnictwa wyższego w Polsce po II wojnie światowej natrafiało na duże trudności ze względu na znaczne zniszczenia materialne i niedobór kadry naukowej. Władze oświatowe dążyły do realizacji dwóch zasadniczych celów: reaktywowania uczelni istniejących przed wojną oraz tworzenia nowych szkół w ośrodkach, które ich wcześniej nie posiadały. Zapowiadano też demokratyzację szkół wyższych, aby były one w pełni dostępne dla młodzieży robotniczo-rolniczej. W pierwszym powojennym roku akademickim 1945/46 uruchomiono w Polsce 31 uczelni akademickich (19 państwowych i 12 prywatnych) oraz 7 uczelni nieposiadających uprawnień wyższych szkół akademickich (5 państwowych i 2 prywatne). Obok znanych wcześniej uczelni w Krakowie i Warszawie do rangi dużych ośrodków akademickich wyrosły m.in. takie miasta, jak Łódź i Toruń. Na skutek zmiany granic poza Polską znalazły się jednak dwa duże centra naukowe – Lwów i Wilno, z potężną bazą materialną i kadrami naukowo-dydaktyczną. Liczba szkół wyższych w Polsce po II wojnie światowej szybko się zwiększała. W końcu 1946 roku odnotowano ich ogółem 46, ale już w 1949 roku – 59. W 1947 roku wprowadzono podział szkół wyższych na zawodowe i akademickie. Kolejny etap w zakresie przemian organizacyjno-prawnych szkolnictwa wyższego przypadł na lata 50. XX wieku wraz z uchwaleniem ustaw o szkolnictwie wyższym w 1951 i 1958 roku. Problematyka ta wymaga jednak oddzielnego studium.

SŁOWA KLUCZOWE: szkolnictwo wyższe, szkolnictwo po II wojnie światowej, polskie ośrodki akademickie, organizacja szkolnictwa w Polsce

SUMMARY

Organisation of the higher education in Poland after the Second World War was very difficult due to significant material damage and a shortage of academic staff. Education authorities aimed at achieving two essential objectives: to reactivate the universities existed before the Second World War, and to create new schools in centers in which they did not exist previously. What was also announced was democratization of higher education in order to make them fully accessible to young people from workers' and peasants' families. In the first post-war academic year 1945/46, in Poland, 31 academic schools (19 public and 12 private) and 7 universities not entitled academic colleges (5 state and 2 private) started. In addition to the previously well-known universities in Cracow and Warsaw, the towns of Lodz and Torun achieved the status of the major academic centers. As a result of changing borders, beyond Poland there were, however, two major research centers – Lviv and Vilnius, with a powerful material base and research and teaching staff. The number of high schools in Poland after World War II was quickly increasing. At the end of 1946 they were 46 high schools

total, but in 1949 – 59. In 1947, the division into professional colleges and academics was introduced. The next stage in the organisational and legal transformation of higher education was in the fifties of the 20th century, including the adoption of laws on higher education in 1951 and 1958. The issues, however, require a separate study.

KEY WORDS: higher education, education after World War II, academic centers in Poland, the organisation of education in Poland

WALDEMAR FIRLEJ – Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach
e-mail: waldemar.firlej@ujk.edu.pl

Historia / Article history

Przysłano do redakcji / Received: 3.08.2015

Przysłano do redakcji po recenzjach / Received in revised form: 29.09.2015; 17.01.2016

Data akceptacji do publikacji / Accepted: 28.03.2016

Educational activities undertaken in Poland for children and youth at risk of social exclusion

Działania edukacyjne podejmowane w Polsce na rzecz dzieci i młodzieży zagrożonej wykluczeniem społecznym

Introduction

In the modern world, access to knowledge increases one's chances of becoming successful in life. Education helps to fulfil one's fundamental needs and makes it possible to achieve many socially valued goods such as respect and recognition, power, prestige and independence. "The better one's education and the better university one has graduated from, the greater the chances of finding a good job, earning more money and having a successful career (...). The level and quality of one's education should, to a large extent, determine one's life chances after graduation" (Białecki 2009, p. 297). Being one of the essential determinants of professional career and an indicator of one's socio-economic position, education is widely regarded as a kind of investment, whereas education is regarded as one of the ways to achieve a more harmonious and authentic development of people, and its primary aims include eradication of poverty and social exclusion (Maj 2012, pp. 174–175).

Exclusion is a negative phenomenon, as it significantly contributes to social differentiation. According to M. Jarosz (2008), social exclusion is "a concept opposite to social participation in bigger groups: the nation, society or community. It means isolation, which may be voluntary or – more frequently – forced by external conditions (...) and which perpetuates the division into us and them, dramatically pushing large groups of people aside to the realm of unsuitability" (p. 10). Therefore, the concept of social exclusion: firstly, applies to a life on the margins of society and without social rights and privileges; secondly, is a structural, stratification feature of a particular population; and thirdly, not only describes a static state of affairs, but it is the essence of a particular process shaped by one's place in the social structure, his past life experiences and expectations (Jarosz 2008, p. 10).

Educational exclusion is one of many areas of social exclusion. It describes inequalities in access to education as well as a variety of mechanisms causing these inequalities. As stated by Z. Kwieciński (2007), the marginalization of children by the system of education also contributes to their acquired helplessness which shows in adulthood.

One of the problems in the field of education is the still-observed unequal access to education seen in many communities. Polish literary sources primarily indicate disparities in social (inheriting of socio-economic status and education level) and territorial cross section (e.g. between urban and rural areas). These phenomena make up one of the basic and most common manifestations of social exclusion – educational exclusion, which is understood as a very low level of education, making one unable to participate in important social, economic, political and other aspects of collective life (Muras 2006). In Poland, social groups which are most at risk of exclusion include the unemployed, people with the lowest level of education (primary, junior high and basic vocational), people deprived of access to modern information media, and residents of certain rural areas. T. Pilch (2004) wrote lack of proper education and professional skills is recognized as one of the main reasons why people are unable to get out of poverty.

Causes of educational exclusion

Educational exclusion is one of the most important factors contributing to social exclusion. Pedagogical and sociological studies show that more and more people are aware that lack of education is one of the risk factors of social exclusion. Various social groups, including those at risk of marginalization, are starting to realize that education is crucial to achieve prosperity and success and to avoid or end life in exclusion.

Very often, one's level of education determines the future employment and one's position at the labor market. Poor education or lack of proper job qualifications increases the risk of social exclusion. Low job skills make it difficult or even impossible to get a job, which in turn makes a person unable to satisfy their needs and heightens their sense of not being accepted by others (Palka 2010).

As indicated by data from labour offices and the general observation of reality, higher education does not guarantee getting a job either; however, university graduates are less likely to be unemployed, find jobs quicker and have more opportunities to get promoted. In Poland in the years 2002–2012, the

highest activity rate was found among people with higher education. Despite the bigger number of university graduates and people with higher education in our society, it is still this group that is the least vulnerable to unemployment. In 2012, only 5% of university graduates were out of work, whereas as many as 16% of people with junior high education and 11% of those with high school education were unemployed (*Report on the state of education 2013*, p. 27, 30). It is also worth noting that university and college graduates are more effective in accessing and using potential job offers, are more flexible in adapting their skills to the requirements of employers and more willing to acquire new skills through various forms of additional education (courses, trainings etc.).

Still, the educational barrier affects many Poles and is primarily territorial in nature, especially in the urban and rural dichotomy (Jarosz 2008, p. 313). It should be noted, however, that in comparison to the 2002 results, there has been a significant increase in the number of people with higher education in both urban and rural areas; however, unfortunately there are still differences in this regard between urban and rural residents. According to the National Census of 2011, more than 21% of urban population and nearly 10% of rural population (above 13 years of age) had higher education. In 2002, these numbers were 13.2% for cities and 4.2% for villages (*National Census results 2012*).

The following factors, still observed in certain European communities, contribute or aggravate the phenomenon of educational exclusion:

- a) insufficient access to optional education or its poor quality;
- b) selections and segregations between and within schools;
- c) low educational aspirations;
- d) low level of participation in lifelong learning (especially in adults);
- e) difficult financial situation of families (Maj 2012).

Undoubtedly, there is good access to compulsory education (in Poland, there is compulsory schooling until the age of 18). Unequal access applies to optional education (e.g. in preschool education) and additional forms of education (extra-curricular and after-school activities). Such a disparity in access to education occurs between urban and rural residents or between families with good and bad financial situation.

Although indicators show that the number of children in preschools is gradually increasing, still too many children, especially in rural areas, have limited access to preschool institutions. In Poland in the 2011/2012 school year, 70.8% of children aged 3–6 were attending a preschool (compared to 68% a year before), including 83.8% in cities and towns (an increase of 1.4 pp) and 53.5% in rural areas (an increase of 4.6 pp) (*Education and Upbringing 2012*, pp. 60–61).

Access to education also means providing children and youth with additional free activities. Extra-curricular activities organized by schools aim to provide participants with various ways of improving their knowledge on specific subjects, equal educational opportunities and ways to develop their individual interests and talents. Such optional activities enable young people to gain broader knowledge of the surrounding world and spend their free time in a productive way. Additionally, extra-curriculars strengthen the position of the school in the local environment. However, this form of education requires the involvement of teachers and school management as well as adequate financial resources. As shown by the data from the Central Statistical Office of Poland, both rural and urban schools offer their students a similar number of optional extra-curricular activities. There are no significant differences between rural and urban areas when it comes to the number of students attending extra-curriculars (*Education and Upbringing* 2012, p. 109). Probably, the percentage of such students from rural environments could be greater in comparison to their urban peers, if the distance between home and school weren't that big. In many villages, children commute to schools located far away from their homes, which makes it difficult to participate in additional activities, as the timetables of school buses are determined to mainly drive children to and from mandatory classes. Differences in children's access to after-school activities between rural and urban areas are noticeable by their participation in additional activities organized by various cultural and educational institutions, as the number of such institutions in rural areas is much smaller than in cities. Moreover, the majority of such activities are paid, which is a yet another obstacle, particularly for children from families with a difficult financial situation. As noted by P. Forma, "if the child feels his situation is worse than that of his peers, it leads to his gradual environmental isolation and limited interaction with peers" (Forma 2011, p. 61).

Literature references highlight the fact that the school should fulfil an egalitarian role, bridging the gaps and providing equal educational opportunities for children and youth from different backgrounds. Still, there are situations in which the educational process causes selections which lead to different educational careers (Ferenz 2012, p. 43).

Today, the selection processes that took place in Poland many years ago appear much less frequently and are more latent and disguised. They occur in similar stages of learners' lives – on the first formal selection threshold (age 16) when young people start high school education. There are many indications that this type of segregation processes occur much earlier – in junior high schools. As noted by R. Dolata, this happens partly due to differences between

junior high schools primarily in medium-sized and large cities (Dolata 2010, p. 62). The procedures of student enrolment and division in junior high schools contribute to segregation; however, this segregation is not an outcome of an overt use of social criteria but a by-product of applying other criteria, e.g. school grades, commute requirements or selected languages (Dolata 2002, p. 47).

The low level of educational aspirations (and, consequently, poor education) is another important factor contributing to educational exclusion. The level of obtained education and the educational ambitions of young people are influenced by a variety of conditions related to the environment they live in, family resources and position or attended schools. This is confirmed by the studies done by such scholars as M. Kozakiewicz (1973), Z. Kwieciński (1980), M. Szymański (1992), J. Papież (2006) and K. Palka (2010).

Residential environment has always been and still is an important determinant in the development of children's and teenagers' educational aspirations. This particularly includes the socio-economic situation of the family and parents' education. The studies cited above confirm that there is a link between educational aspirations of young people and their place of residence as well as parents' education and plans concerning their offspring's education. The highest level of ambitions was found in young people living in urban areas and coming from well-educated and wealthy families with high aspirations in relation to their children's future careers.

It is also worth noting that today the learning process does not end (at least it should not end) with a university diploma. Today's reality makes it necessary for people to develop or completely change their once-obtained professional qualifications. This relates to the EU-prevalent concept of creating a knowledge society, i.e. an information society. What is extremely important in order to be able to cope well in the modern world is participation in lifelong learning, which is defined as learning from preschool to late retirement age, including the entire spectrum of formal (in schools and other educational institutions), non-formal (in institutions outside the education system) and informal education (self-education), and entailing any lifelong learning activity aimed at developing individually-, civic-, socially- and employment-oriented knowledge and skills (*Council Resolution of 2002*, p. 1).

Adult participation in various forms of learning in Poland is significantly lower compared to the countries of the European Union. This especially applies to the unemployed and the uneducated. The Social Diagnosis 2013 results indicate that in Poland adult lifelong education, which is deemed as one of the basic conditions in enhancing their employability, still has an insufficient range

(*Social Diagnosis* 2013, p. 91). According to Eurostat, in 2011 in Poland, less than 5% of people aged 25–64 participated in the organized forms of learning, while the EU average amounted to almost 9% (*Report on the state of education* 2013, p. 126).

The key factors that contribute to or deepen exclusion also include a family's poor financial situation. Regardless of the local environment (urban vs. rural) or a country of residence, the economic position of a family affects, to a lesser or greater extent, the child's educational career. In Poland, public education is free (from preschool to university). However, additional forms of education, e.g. additional after-school activities, courses, trainings, etc. are usually paid for. Furthermore, free education also entails certain costs related to e.g. dormitory fees and living away from home, buying textbooks, commuting to school, etc. For families with the lowest incomes, these are often insurmountable barriers.

Social expectations and educational activities for children and youth at risk of social exclusion

As shown above, educational exclusion is one of the fundamental factors of social exclusion. It has an impact on a number of key life areas of an excluded person. It is not just about objective limitations, such as the lack of appropriate qualifications to undertake a suitable job, but also about subjective and awareness limitations, since poor knowledge prevents people from making rational choices and developing effective strategies for action (Kozarzewski 2008, p. 163). According to S. Kawula, Polish and European social and educational policies can reasonably mitigate the processes of exclusion and marginalization, initiating the mechanisms of "crossing" successive culture circles. The strategy should be based on the premise (mainly via educational measures) that the young generation should be prepared to leave their local systems, and that education may become a tool to help cross those borders (Kawula 2002, p. 147).

Inhibiting and reducing the processes of marginalization and social exclusion requires global changes in the socio-economic development. It seems reasonable to take actions in order to stimulate the activity of individuals and social groups in the areas of access to: quality education, the labor market, social security, culture and politics. Education is the key to mitigate and ultimately to eradicate the marginalization of individuals and social groups (Kowalak 1998).

Over the last ten or more years in Poland, we have seen a marked improvement in the level of education among young people. Over 90% of people aged

15–19 attend schools (OECD average is 83%), while for people aged 20–29 in Poland, it is 30% (the average for OECD countries is 27%) (*Choosing your educational path* 2013, p. 24). Currently in our country, 25% of the population at the so-called working age finished tertiary education, while in 2005 it was merely 17% (*Report on the state of education* 2014, p. 21).

Although nowadays Poles are less likely to consider education as the main criterion of success, still it is university graduates who are the most satisfied with their life achievements. The lower the level of education, the less often people feel successful in life. As shown by the data of the Public Opinion Research Center, 63% of respondents with higher education and only 48% with vocational education believe that they have achieved success in their lives (*Success in Life* 2013, p. 5).

Aspiring to obtain a high level of education is very popular among Polish youth. The level of educational ambitions is high. Although the differences in educational plans still exist (e.g. between urban and rural residents), they are gradually decreasing. It should also be noted that young people are increasingly looking for colleges and universities that offer top-quality education.

A sharp increase in the level of teenage aspirations was observed in Poland in the nineties of the twentieth century, referred to as “the educational boom” in the relevant literature. Today, there is still a lot of young people who want to obtain tertiary or at least secondary education. Our society is aware that knowledge and good education is very important in the modern world. This is confirmed by the results of the Public Opinion Research Centre which show that 82% of respondents believe good education pays off. 20 or 30 years ago, getting vocational or secondary education was enough to achieve a stable position on the labour market. Nowadays, the general opinion is that only higher education provides opportunities to get a good job and social prestige. As indicated by the results of the Central Statistical Office of Poland, in 2011, 65% of adult respondents in rural areas and almost 83% in urban areas wanted their children to get a university degree (*Education matters* 2013, pp. 2–4).

To minimize the risk of educational exclusion and to meet the expectations of society, there are numerous activities in Poland undertaken to improve access to education, in particular optional education (preschool learning, after-school and extra-curricular activities, higher education). These include activities that are mainly focused on:

- ensuring access to education for all social groups, regardless of income and place of residence;
- improving the quality of education at all levels;

- enrolling more rural youth to high schools and universities;
- increasing public participation in lifelong learning;
- financial support for children and youth from families with a difficult financial situation (Muras 2006).

In a well-known and highly-esteemed report compiled under the supervision of J. Delors (1998) entitled *Learning: the treasure within*, it is emphasized that “the primary aim of education systems must be to make children from marginal or disadvantaged backgrounds less socially vulnerable, so as to break the vicious circle of poverty and exclusion. The handicaps that schoolchildren are suffering from must be identified, handicaps that are often linked to their family backgrounds, and policies of positive discrimination towards those who are having the most difficulties are needed” (pp. 142–143).

Better access to education, particularly to non-formal optional learning, and providing high-quality education are two of the most important educational challenges in Poland. It is also necessary to eliminate differences in this respect between urban and rural areas. There are series of educational initiatives to reduce the risk of social exclusion, which are addressed not only to rural children and youth, but also to rural adults. These are national and regional initiatives, often initiated by individual ministries, particularly the Ministry of Education. The implementation of many such activities was supported by projects under the Human Capital Operational Programme. One of the Programme’s priorities (Priority IX) was “Development of education and competence in regions”. There were numerous educational initiatives in rural areas whose target was to provide local children and youth with equal educational opportunities, including new preschools and preschool departments in many rural communes, a number of additional activities for children and youth (extra-curricular and after-school), and activating the entire rural population by including them in certain educational activities. The projects involved creating and supporting initiatives aimed at boosting the awareness of local communities, making them partake in the development of education in rural areas and enhancing their level of education. Many of those initiatives have contributed to raising the level of education and skills of rural people and the development of educational services in this environment. They often entailed informational and promotional actions, trainings and consultations whose purpose was to inform rural population about the benefits of education and training. Since 2014, thanks to the EU funds, it has been possible to continue similar activities or undertake new ones aimed at developing local rural community under the Rural Development Programme for the years 2014–2020.

Another step forward on the path towards equal educational opportunities for children from different backgrounds and towards minimizing the risk of educational exclusion includes activities of the Ministry of Education related to the lowering of compulsory school age from age 7 to age 6. Five-year-olds will be covered by the compulsory one-year-long school preparation (the so-called class zero). These activities have been distributed for two years – the school year 2014/2015 and 2015/2016. Furthermore, the Ministry has given the possibility of organizing the so-called alternative forms of preschool education, which have also contributed to a bigger number of children attending preschools.

Another vital initiative undertaken in the field of education is caring for its high quality. This target has been accomplished gradually and systematically since 1998 and results from the education system reform conducted at this time. At every stage of education, there are educational quality assurance systems developed and implemented, which are to guarantee adequate learning conditions, the selection of proper teachers, the regular updating and revising of curriculums and a clear grading system. It is worth noting that, in recent years, the results obtained by Polish students in the international PISA studies (*Programme for International Student Assessment*), coordinated by the OECD, have improved. In 2012, out of 64 surveyed countries and regions, Polish junior high school students ranked ninth in terms of reasoning in the natural sciences, tenth in reading and interpretation and fourteenth in mathematics. Compared to 2009, the results of Polish students improved by 23 points. There was an improvement of scores in all areas (OECD, PISA 2012).

Achievements of students graduating from primary schools, middle schools and high schools are posted and made available on the websites of the Polish Central Examination Board; therefore, young people and their parents can compare the results and make school choices based on this criterion too. It is worth adding that, in Poland in recent years, the rankings of schools and universities based on different criteria have become widely popular. Due to the current Polish population decline, which also includes high school and university students, secondary and tertiary education institutions are beginning to compete with one another and do their best to offer top-quality education.

When choosing high schools, Polish teenagers more and more often select those that end in school-leaving examinations (Polish: *matura*), thanks to which they may continue their education at universities. Over the years 2000–2012, the percentage of students in basic vocational schools (which do not prepare for *matura*) dropped from 26% to 18%, while the number of vocational high school students (in technical and specialized high schools) remained at a similar

level (37% in 2000 and 36% in 2012). In the same period, there was an increase in the percentage of students attending academic high schools (Polish: *liceum ogólnokształcące*) in the total number of freshmen – from 37% to 45% (*Report on the state of education 2014*, pp. 44–45). More and more young people apply to go to colleges and universities. After 1989, during the first six years of the transition, the number of university students increased almost fivefold. Today, more than 50% of young people attend universities (*Higher education – for whom 2013*, p. 1). This state of affairs is undoubtedly caused by an improved access to tertiary education. As mentioned in the introduction, the level of education in our society is getting better. Although this applies more to urban residents, the level of education in rural regions is also steadily improving.

Human capital obtained through an increase in the level of education is basically the only investment that always pays off. It is not just about formal education certified by a diploma, but also about education that will equip graduates with an ability to participate in continuous trainings and to improve their job skills (Koństańczak 2010, p. 81). Increasing our society's (particularly adults') participation in lifelong learning is a chance to teach people to adapt to the rapid changes in the modern world and the ever-changing requirements of the labour market. It is important to promote and encourage lifelong learning, but also to provide the proper conditions for doing so and the opportunities for people to develop their professional qualifications. A lot has been already done in this regard. In recent years, the range of courses, trainings and other forms of professional self-improvement has clearly improved. These include both paid and free (financed from public or EU funds) forms of education. There is a number of EU projects addressed to job seekers with low qualifications, but also to active employees who want to expand their skills or to people aged over 50 who have problems with finding a job. Still, there are certain tasks to be carried out in the realm of lifelong learning organization: the on-going and systematic increase of access to various free forms of education; encouraging and motivating to take part; and raising public awareness about the importance of broadening one's existing knowledge and skills. Above all, it is particularly vital to increase participation in lifelong learning among the residents of small towns and rural areas and among those with the poorest professional qualifications.

What is an extremely important initiative not to be forgotten is undoubtedly financial support for learners and students from financially disadvantaged families, which will make it possible for them to pursue their high educational aspirations. For many years, Poland has been offering a successful and continuously improved support system (incl. scholarships, loans and one-time aids).

In addition, there is a system of financial support in the form of non-cash and cash help for families whose children are at school. Many students and their families use this kind of support; however, as there are greater needs in this area, this type of aid activities should be more intense.

Conclusions

The phenomenon of marginalization and exclusion can be alleviated and regulated. According to T. Pilch (2004), social pedagogy has developed at least two ways of demarginalization. The first one is supportive care based on the principles of social solidarity. The second one is a belief that education is the best demarginalization mechanism.

Education is regarded as one of the ways to achieve a more harmonious and authentic development of people, and its primary aims include eradication of poverty and social exclusion. Being one of the essential determinants of professional career and an indicator of one's socio-economic position, education is widely regarded as a kind of investment. Therefore, it is important to provide children with equal educational opportunities, and to make those opportunities less dependent on the family's socio-economic status and its living environment. State and local governments should ensure adequate structural, curricular, personnel and financial conditions for the law-guaranteed equal access to education (Matyjas 2012, p. 103).

Currently, the vast majority of Poles recognizes the key role of education in leading a successful life and is aware of the fact that poor education is one of the sources of difficulties, limitations or even exclusions (Kozarzewski 2008, p. 153). The situation is gradually improving, as the social groups at risk of exclusion are given an increasingly better access to education. An analysis of educational exclusion in Poland shows that the fight against it should be based on eradicating the causes of this phenomenon.

The level of education of the Polish society is significantly improving, and there are more and more preschools available; however, it is still necessary to take measures aimed at creating a comprehensive educational/preventive/entertainment offer for children, youth and young adults from families at risk of social exclusion or within a group of the socially excluded. The most urgent needs are still observed in the area of increasing the number of children attending preschools (age group 3–4) and improving our society's participation rates in various forms of lifelong learning (Palka 2010).

In the case of children from vulnerable backgrounds, actions are needed which go beyond the routine activities of social workers and teachers. Support for children and youth, which can translate into better school achievements, has to be based on a holistic approach. It is necessary to boost the child's self-esteem and to stimulate his emotional development. Schools can get help from NGOs and other social services. What is needed is better cooperation and creating partnerships to support children and young people (Warzywoda-Kruszyńska 2011).

By ensuring equal educational opportunities, schools cannot accept, and above all, should not exacerbate the negative consequences of the socio-economic processes leading to a greater stratification of society. Classroom space is where actions should be taken for the prevention and early intervention, which will protect and support learners, making them believe in themselves and in their future outside the areas of marginalization and social exclusion. Children constitute a group which is the easiest to lead out of exclusion. While investing in the youngest, we cannot forget about their parents or ignore the social environment in which they live. It can be assumed that once children leave the abyss of exclusion, they will support their parents in a far better way than all kinds of aid institutions.

REFERENCES

- Białecki I. (2009). *Nierówności edukacyjne, badania, polityka* [Inequalities of education, research, policy]. In: M. Zahorska, E. Nasalska (dir.): *Wartości, polityka, społeczeństwo* [Values, policy, society]. Warsaw: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Central Statistical Office of Poland (GUS). (2012). *Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2011/2012* [Education and Upbringing in the school year 2011/2012]. Warsaw, available online at: <http://www.men.gov.pl> (20.08.2015).
- Central Statistical Office of Poland (GUS). (2012). *Wyniki Narodowego Spisu Powszechnego Ludności i Mieszkań w 2011* [The National Census of Population and Housing 2011]. Warsaw, available online at: <http://stat.gov.pl> (20.08.2015).
- Central Statistical Office of Poland (GUS). (2013). *Wybory ścieżki kształcenia a sytuacja zawodowa Polaków* [Choosing your educational path versus the job situation of Poles]. GUS, Warsaw, available online at: <http://old.stat.gov.pl> (20.08.2015).
- Council of the European Union: *Council Resolution of 27 June 2002 on lifelong learning*. In: OJ C 163, 9.07.2002.
- Czapiński J., Panek T. (dir.). *Diagnoza społeczna 2013* [Social Diagnosis 2013], available online at: <http://www.diagnoza.com> (20.08.2015).
- Delors J. (dir.) (1998). *Edukacja – jest w niej ukryty skarb* [Learning: the treasure within]. Warszawa: UNESCO.

- Dolata R. (2002). *Procedury rekrutacji i dzielenia uczniów na oddziały w gimnazjach* [The procedures of enrollment and division of learners in junior high schools]. In: *Zmiany w systemie oświaty. Wyniki badań empirycznych* [Changes in the education system. Results of empirical research]. Warsaw: Instytut Spraw Publicznych.
- Dolata R. (2010). *Cicha rewolucja w polskiej oświacie – proces różnicowania się gimnazjów w dużych miastach* [Quiet revolution in Polish education – the diversification of junior high schools in large cities]. "Edukacja", Issue 1.
- Ferenz K. (2012). *Oblicza współczesnego egalitaryzmu edukacyjnego* [Faces of modern educational egalitarianism]. In: W. Żłobicki and B. Maj (dir.): *Nierówność szans edukacyjnych. Przyczyny, skutki, koncepcje zmian* [Inequality of educational opportunities. Causes, effects, proposed changes]. Cracow: Impuls.
- Forma P. (2011). *Rodzina wielodzietna jako środowisko wychowawczo-edukacyjne. Diagnoza i możliwości wsparcia (na przykładzie województwa świętokrzyskiego)* [Large families as educational and learning environment. Diagnosis and support (case study of the Świętokrzyskie Province)]. Cracow: Impuls.
- Jarosz M. (2008). *Obszary wykluczenia w Polsce* [Exclusion areas in Poland]. In: M. Jarosz (dir.): *Wykluczeni. Wymiar społeczny, materialny i etniczny* [The excluded. Social, material and ethnic dimension]. Warsaw: Instytut Studiów Politycznych PAN.
- Jarosz M., Kozak W. (2008). *Konkluzje* [Conclusions]. In: M. Jarosz (dir.), *Wykluczeni. Wymiar społeczny, materialny i etniczny* [The excluded. Social, material and ethnic dimension]. Warsaw: Instytut Studiów Politycznych PAN.
- Kawula S. (2002). *Pomocniczość i wsparcie. Kategorie pedagogiki społecznej* [Subsidiarity and support. Categories of social pedagogy]. Olsztyn: Kastalia.
- Koństańczak S. (2010). *Wykluczenie społeczne w edukacji. O utopijności hasła równych szans oświatowych* [Social exclusion in education. About the utopian nature of equal educational opportunities]. In: I. Surina (dir.): *Przestrzeń edukacyjna wobec wyzwań i oczekiwań społecznych* [Educational space versus challenges and social expectations]. Cracow: Impuls.
- Kowalak T. (1998). *Marginalność i marginalizacja społeczna* [Marginality and social marginalization]. Warsaw: Elipsa.
- Kozakiewicz M. (1973). *Bariery awansu poprzez wykształcenie* [Barriers to promotion through education]. Warsaw: Instytut Wydaw. CRZZ.
- Kozarzewski P. (2008). *Wykluczenie edukacyjne* [Educational exclusion]. In: M. Jarosz (dir.): *Wykluczeni. Wymiar społeczny, materialny i etniczny* [The excluded. Social, material and ethnic dimension]. Warsaw: ISP PAN.
- Kwieciński K. (1980). *Drogi szkolne młodzieży a środowisko* [School paths of youth versus their environment]. Warsaw: WSiP.
- Kwieciński Z. (2007). *Między patosem a dekadencją. Studia i szkice socjopedagogiczne* [Between pathos and decadence. Sociopedagogical studies and sketches]. Wrocław: Wyd. Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.

- Maj B. (2012). *Nierówność szans edukacyjnych środowisk zróżnicowanych społecznie* [Unequal educational opportunities in socially diverse environments]. In: W. Żłobicki and B. Maj (dir.): *Nierówność szans edukacyjnych. Przyczyny, skutki, koncepcje zmian* [Inequality of educational opportunities. Causes, effects, proposed changes]. Cracow: Impuls.
- Matyjas B. (2012). *Dzieciństwo na wsi. Warunki życia i edukacji* [Childhood in the countryside. Living conditions and education]. Cracow: Impuls.
- Muras M. (2006). *Wykluczenie i integracja społeczna a rozwój zrównoważony* [Social exclusion and inclusion versus sustainable development]. In: M. Muras and A. Ivanov (dir.): *Wykluczenie i integracja społeczna w Polsce. Ujęcie wskaźnikowe* [Social exclusion and inclusion in Poland. Indicator perspective]. Warsaw: UNDP and MPiPS.
- OECD, PISA. (2012). *Wyniki badania 2012 w Polsce* [The results of the 2012 study in Poland]. MEN, available online at: <http://ifispan.waw.pl> (20.08.2015).
- Palka K. (2010). *Uwarunkowania aspiracji życiowych uczniów gimnazjów wiejskich i miejskich* [Determinants of life aspirations of junior high school students in rural and urban areas]. Kielce: Wyd. Wszechnicy Świętokrzyskiej.
- Papież J. (2006). *Przemiany warunków socjalizacyjno-edukacyjnych na wsi* [Changes in the socioeducational conditions in rural areas]. Cracow: Impuls.
- Pilch T. (2004). *Marginalizacja społeczna a edukacja* [Social marginalization versus education]. In: T. Pilch (dir.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku* [The Pedagogical Encyclopedia of the XXI century]. Vol. 3, Warsaw: Żak.
- Polish Educational Research Institute (IBE). (2013). *Raport o stanie edukacji 2012* [Report on the state of education 2012]. Warsaw.
- Polish Educational Research Institute (IBE). (2014). *Raport o stanie edukacji 2013* [Report on the state of education 2013]. Warsaw.
- Public Opinion Research Center (CBOS). (2013). *Studia wyższe – dla kogo, po co i z jakim skutkiem. Komunikat z badań* [Higher Education – for whom, why and with what result? Survey Report]. Warsaw, available online at: <http://www.cbos.pl> (28.08.2015).
- Public Opinion Research Center (CBOS). (2013). *Sukces życiowy i jego determinanty, Komunikat z badań* [Success in Life and its Determinants. Survey Report]. Warsaw, available online at: <http://www.cbos.pl> (28.08.2015).
- Public Opinion Research Center (CBOS). (2013). *Wykształcenie ma znaczenie? Komunikat z badań* [Education matters? Survey Report]. Warsaw, available online at: <http://www.cbos.pl> (28.08.2015).
- Szymański M. (1992). *Rodzice o przyszłości edukacyjnej swoich dzieci* [Parents talk about the educational future of their children]. Warsaw: Instytut Badań Literackich Polskiej Akademii Nauk.
- Warzywoda-Kruszyńska W. (2011). *Edukacja – remedium na biedę?* [Education – a remedy for poverty?]. Łódź, available online at: <http://waloryzacja.llp.org.pl> (28.08.2015).

STRESZCZENIE

Wykluczenie jest zjawiskiem niekorzystnym, gdyż stanowi istotny czynnik różnicowania się społecznego. Jednym z wielu obszarów wykluczenia społecznego jest wykluczenie edukacyjne, opisujące nierówności w dostępie do kształcenia, a także różne mechanizmy, których działanie tworzy te nierówności. We współczesnym świecie edukacja traktowana jest jako jeden ze sposobów służących bardziej harmonijnemu, autentycznemu rozwojowi ludzi, a jej podstawowym celem jest m.in. likwidacja ubóstwa oraz wykluczenia społecznego. Wykształcenie, będąc jednym z zasadniczych czynników kariery zawodowej i wyznacznikiem pozycji społeczno-ekonomicznej, traktowane jest powszechnie jako rodzaj inwestycji. W artykule podjęto próbę wyróżnienia czynników składających się na wykluczenie, jak również pogłębiających to zjawisko. Przedstawiono także oczekiwania społeczne i działania edukacyjne podejmowane w Polsce, skierowane do dzieci i młodzieży zagrożonej wykluczeniem społecznym.

SŁOWA KLUCZOWE: wykluczenie społeczne, wykluczenie edukacyjne, edukacja, pedagogika, socjologia, zajęcia

SUMMARY

Exclusion is a negative phenomenon, as it significantly contributes to social differentiation. Educational exclusion is one of many areas of social exclusion. It describes inequalities in access to education as well as a variety of mechanisms causing these inequalities. Today, education is regarded as one of the ways to achieve a more harmonious and authentic development of people, and its primary aims include eradication of poverty and social exclusion. Being one of the essential determinants of professional career and an indicator of one's socio-economic position, education is widely regarded as a kind of investment. This article attempts to distinguish factors which contribute to exclusion and factors which deepen this phenomenon. It also presents the expectations of society and educational activities undertaken in Poland for children and youth at risk of social exclusion.

KEY WORDS: social exclusion, educational exclusion, education, pedagogy, sociology, activities

PAULINA FORMA – Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach
e-mail: formapaulina.uhp@wp.pl
KATARZYNA PALKA – Wszechnica Świętokrzyska

Historia / Article history

Przysłano do redakcji / Received: 9.12.2015

Przysłano do redakcji po recenzjach / Received in revised form: 20.12.2015, 21.01.2016

Data akceptacji do publikacji / Accepted: 28.03.2016

Spiritual and Moral Culture as the Component of the Professional Culture of Teacher

Kultura duchowa i moralna jako składnik kultury zawodowej nauczyciela

In terms of reforming the system of education, implementing the European educational processes, and in the context of Ukrainian statehood, the problem of personal values is significantly updated. Spiritual, moral and ethical heritage of national character is being strengthened. Spiritual development of future teachers is being carried out in a socio-cultural environment that reflects ethno-cultural characteristics of each region of the country. Thus nowadays, it is important to consider mental characteristics of a region and of a separate social community in the process of developing national and human personality traits.

The phenomenon of spiritual and creative potential of students should be considered in the context of their social potential, which widely covers the range of issues of moral and ethical formation of the person. The problem of socialization, education and employment taking into account economic, professional, qualification and socio-cultural status and updating physiological, social-psychological spiritual and creative resources is highly important.

The training of future professionals provides education of a person who will be able to choose their own path in life, taking into consideration own opportunities; will set oneself the task of self-improvement and self-development; and will give a positive impact on the spiritual life of a society. And, of course, spirituality and morality are regulators of social relations that traditionally are factors settling and organizing relationships and connections, in the process of which the attitude to people and to ourselves is shown. Moral education forms standards of the behaviour common to the society. Accordingly, future specialist training in terms of higher education institutions should include spiritual and moral competence education.

Modern educational science, according to the studies of professor Vasyanovych, involves an anthropocentric approach into teacher training process. The essence of the approach is in the harmonious unity of professional and spiritual qualities of teachers' personalities that enables characteristics of the individuality of a teacher to which we include: humanistic orientation, high competence, and emotional and behavioural flexibility. One of the most important conditions for the development of integral characteristics of professional personality is awareness of the need to change, to restructure own inner world and search for new opportunities for self-fulfilment at work, and for the consciousness growth (Васянович 2010а, р. 178).

Therefore, the purpose of the article is to state advisability for the formation of spiritual and moral competence, a quality indicator of personal development of a specialist.

Modern education is under conditions of postnonclassical science, and we are witnessing a change in the basis of scientific methodology in understanding scientific and technical progress, principles of general knowledge of nature, human being and God. In the context of the overall postindustrial development of culture and civilization there are real changes in the status of scientific, philosophical and religious knowledge and cognition. Philosophical, pedagogical, psychological, educational and social approaches to transformation and presentation of existing knowledge in educational practice are changing. Humanistic ideas about streamlined and rationalized knowledge have been going through some changes either. Great attention is paid to the moral and spiritual, as well as spiritual and aesthetic dimensions of knowledge and learning. In the particular broader context of cultural activity creative synthesis of scientific knowledge is complicated, which becomes the leading methodological regularity of the state of the modern science in particular pedagogics (Васянович 2012а, р. 163).

Therefore a modern man (regardless of the profession) requires humanitarian education, which is provided primarily by humanitarian education. Professor Vasyanovych notes that any system of knowledge is realized on humanistic basis. Any knowledge must be directed to the holistic development of the individual. As to the humanities, they perform an important role in shaping the humanistic worldview man, his culture and overall value. Humanities have to fight for their place not only in the curriculum but also in programs of higher education, as the amount of credits of humanities is dramatically reduced.

The scientist expresses the idea that the freedom of information, variety of textbooks is the great achievement of a civil society. However, at the same time,

if freedom of information is not related to liability, it could lead to significant negative slapdash of educational nature. In other words, freedom of information, which is not based on responsibility principle, is even worse than censorship.

The lack of humanitarian component of an education has now become evident through the fact that what is highlighted is not the sense of life but its success. Though, the way to achieve this success (moral or immoral) is not as important (Васянович 2012b).

As an educated man is much firmer in his nation than the uneducated one, the main attention of the government, the public, and family should be aimed at improving the content and form of education, development of priority methods, means of education, creation of material, legal and spiritual conditions for teachers' work, and free development of the individuality of a student. Only the highest levels of education and culture identity of all the people are able to act as a powerful means of self-preservation of the nation, its civilized existence and development (Васянович 2010b).

The current state of scientific psychological and educational literature is determined by the large number of concepts that characterize a certain level of development and professional statement of the individuality of a teacher, who is capable of effective implementation of educational activities, including the main concepts such as "professional competence", "teaching skills" and "professional maturity". Indicated concepts show not only the genesis of the personality of the teacher in the process of professionalization, characterize the essence of professional activity that greatly influence the formation of the important components of professional competence of future professionals, among which an important place belongs to the spiritual and moral competence. Reading the scientific works of prominent Ukrainian scholars for example of Ushynskyi and Suhomlynskyi we can find the significant outline of moral values of the teacher.

In modern society a priority characteristic of a skilful worker is his competence and ability to navigate in terms of rapidly changing professional activity. Moreover, the specialist who will not wait for instructions, but will make own decisions, who will be mobile, dynamic and constructive is in the demand. The term "competence" is used in the general level of didactic and methodological context. This is due to its systematic and practical features and integration role in education. The competence helps to establish a set of system specifications for the design of educational standards, textbooks, evaluation of the quality of education. Increasing attention to the competence is also due to the Council of Europe recommendations concerning the renewal of education, and its approach to the demands of the society.

I.A. Zyazyun, revealing the concept of “competence”, focuses on the socio-pedagogical context, arguing that competence as a unique individual feature of a person is a result of man’s life-giving activity initiated by the process of education. Competence as individual property exists in various forms of self-realization (habit, a way of life, hobbies); as a result of self-development of the individual, forms of capabilities display, etc. (Зязюн 2005).

S.O. Sysoyeva examines the pedagogical competence of the teacher of higher educational institution as an integrated professional and personal characteristics of teachers, ensuring the effectiveness of teaching in higher education and reflecting the level of formation of professional-significant qualities of the teacher, the result of his pedagogical training (Сисоева 2011, p. 8).

We believe that the general cultural competence of the teacher, which means to achieve a high level of development in social, industrial and spiritual life; describes the teacher as an intelligent, educated, tolerant, polite specialist, will influence the process of formation of the competences in students.

A person can be competent as a professional, but the lack of his own properly developed personal competences (sociability, intelligence, respect for people, tolerance, flexibility, formation of moral values, etc.) greatly reduces the efficiency and effectiveness of his work.

The personal competence enables to achieve success in career. Being a competent specialist – is to be fully aware of all aspects of professional life. It includes the ability based on acquired knowledge and skills to navigate efficiently in any extraordinary situation and make unconventional decisions, to comply with rules of morality and proper behaviour.

The analysis of the current state of training in higher educational institutions indicates the presence of negative tendencies that hinder the development of students’ cognitive independence, mental abilities and mental qualities. Thus, the mentioned above reflects on the development of students’ moral standards.

The need to understand the real situation concerning morality and mental qualities of students and at the same time their aesthetic values caused the conducting of the experiment. It involved about 400 students. They went through the interviews, questionnaires, and conversations concerning not just their personal state but nevertheless their attitude to many significant problems up to the topic. The results are surprising. The research conducted recently has shown that a very big amount of students is greatly influenced by the negative impact of the internet, computer games, violent or horror films etc. 1/3 of them consider that visiting theatres, cinemas, art exhibitions or even reading are something like a waste of time. This shows the demand of the immediate reaction of

the teaching society. We suppose that the educational aspect of aesthetic sphere is of the greatest importance. Thus, it is considered to propose different methods or steps to its improvement. For example meetings with famous people, lecturing, discussing, art performing, visiting of museums, galleries, theatres, cinemas, festivals, volunteering, amateur dramatizing etc. The positive effect of the mentioned above and not only will give the necessary result.

The problem of formation and development of spiritual and moral component of professional culture of the future experts in the environment of higher education institution is topical nowadays. In terms of the conceptual model of training of future specialist in the education of its spiritual and moral guidance the competence approach is ignored. This is what causes the particular relevance of training in this regard towards competence. The content of such training is based on humanistic principles on the tasks of professional activity, desirable personality traits of creative activity within the designated kinds of competence. The combination of these ideas is a conceptual model of training of future specialist. Considering spiritual and moral training as a part of training in terms of higher education, it is worth noting that the level of consciousness and identity, and spiritual values, which manifest themselves within the team, determine this competence.

We believe that the level of acquiring the system of moral knowledge, and spiritual and moral beliefs, determine the personal culture of the future specialist mastering knowledge concerning the interpretation and application of moral standards in life, with deep values, and competence qualities that coordinate right-conscious professional activity.

We agree with the position of the scientists that the moral consciousness of the individual is a kind of form of social consciousness. Each person treats moral norms, principles that exist in the community differently, and they are subjectively realized. However, their objectification occurs under conditions of specific activities and relationships. Therefore, under the moral consciousness of the individual teacher, we understand a perfect reflection and regulation of moral relations in educational activities (Васяновч 2005).

Regarding the theoretical analysis of selected research problem we argue that the formation of future specialist, and formation of his personal competences is largely due to the moral position of the teacher, manager, organizer, coordinator, mentor etc.

We believe that spiritual and moral competence should be understood as the form of display of moral phenomena, which include a set of ideas about justice, principles and ideas concerning the spiritual dimension of the people, and intel-

lectual and behavioural processes and states within the legal and moral fields. All of which is a system of knowledge, skills, moral positions, motives and beliefs and attitudes that are reflected in the taken decisions and are directed to knowledge, self-improvement, self-development of personality in the professional field.

The competent specialist, the competent person this is a very good prospect. A formula of competence is suggested. What are its main components? Firstly, the knowledge is. But not only information, but knowledge that is fast-paced, dynamic, diverse, which you should be able to find, weed out unnecessary things, transfer into the experience of the individual activity. Secondly, the ability to use this knowledge in a particular situation: understanding how to obtain this knowledge, and for which knowledge what method is required. Thirdly, adequate evaluation of myself, the world, the place in the world, particular knowledge, its importance or not, and the essential methods of its obtaining.

Thus, the theoretical analysis of scientific sources and the results of practical achievements of scientists make it possible to assert the need for a spiritual and moral competence of future specialist, and a prerequisite for this is formed spiritual and moral culture of the personality, characterized by a willingness to comply with the rules of morality, professional and personal values. The spiritual and moral competence is a form of reflection of moral phenomena, which include a set of ideas about justice, principles and ideas concerning the spiritual dimension of the human being.

REFERENCES

- Зязюн І.А. (2005). *Філософія поступу і прогнозу освітньої системи*. В: Педагогічна майстерність: проблеми, пошуки, перспективи: монографія. [Zyazyun I.A., Philosophy progress and predictions of the educational system. Pedagogical skills: problems, searches, prospects: Monograph]. Київ: Глухів: РВВ ГДПУ.
- Вербець В.В. (ред.). (2002). *Проблеми реалізації духовного потенціалу молоді: матеріали всеукр. наук.-практ. конф.* [Verbets V.V., ed. Problems of spiritual potential of youth: National scientific-practic. conf.]. vol. 2, Rivne: RDGU.
- Сисоєва С.О. (2011). *Педагогічна компетентність викладача вищого навчального закладу непедагогічного профілю*. В: Компетентнісний підхід у сучасній університетській освіті: Збірник наукових праць. [Sysoieva S.O., Pedagogical competence of the teacher of higher educational establishment of non-teaching profile. In: Competence approach in contemporary university education: Collection of scientific works]. Рівне: НУВГР.
- Васянович Г.П. (2012а). *Педагогіка як наука і мистецтво: семантико-герменевтичні контексти тематизації і концептуалізації*. В: Вибрані твори

- (Текст): зб. наук. праць: у 6-ти т. [Vasyanovych G.P., Pedagogy as a science and art: semantic-hermeneutic contexts of theming and conceptualisation]. Т. 6. Львів: Сполом.
- Васянович Г.П. (2010а). *Психолого-педагогічні проблеми адаптації студентської молоді до навчання*. В: Вибрані твори: В 5-ти т. Т. 5: Збірник наукових праць. [Vasyanovych G.P., Psycho-pedagogical problems of adaptation of students to training. In: Selected works: In 5 v. V. 5: Scientific works]. Львів: Сполом.
- Васянович Г.П. (2012b). *Людина і її гуманітарна освіта*. В: Вибрані твори. (Текст): зб. наук. праць: у 6-ти т. [Vasyanovych G.P., Man and its humanities. In: Selected Works (Text): Coll.of Scien. works: the 6 v.]. т. 6. Львів: Сполом.
- Васянович Г.П. (2010b). *Філософський аналіз взаємозв'язку мови і народності у поглядах О. Потебні*. В: Вибрані твори: В 5-ти т. Т. 5: Збірник наукових праць. [Vasyanovych G.P., Philosophical analysis of the relationship of language and nationality based on the ideas of O. Potebnya. In: Selected works: In 5 v. V. 5: Scientific works]. Львів: Сполом.
- Васянович Г.П. (2005). *Поняття і структура моральної свідомості особистості педагога як теоретико-методологічна проблема*, "Вісник Львівського державного фінансово-економічного інституту. Економічні науки", № 6, с. 151–154. [The concept and structure of the moral consciousness of the individual teacher as the theoretical and methodological problem, "Lviv State Financial and Economic Institute Journal. Economics", 6].

STRESZCZENIE

Artykuł dotyczy niektórych aspektów kultury duchowej i moralnej przyszłych nauczycieli. Podkreślono fakt, że duchowy i twórczy potencjał studentów powinien być rozpatrywany w kontekście ich przyszłej pracy zawodowej, udziału w życiu społecznym i zawodowym. Autor, opierając się na dotychczasowych badaniach poświęconych aspektom duchowym oraz kulturze moralnej, podjął próbę pokazania, że należy w nie wyposażać nie tylko przyszłych nauczycieli, ale wszystkich specjalistów, którzy będą w przyszłości zajmować się pracą z dziećmi. Jest bowiem udowodnione, że dzięki edukacji moralnej powstają ogólne normy zachowań w społeczeństwie. A zatem istnieje konieczność, aby w przyszłości w szkołach wyższych wprowadzić do kanonu kształcenia zagadnienia, których głównym celem będzie wyposażenie studentów w duchowe i moralne kompetencje. Absolwent, który przyswoi sobie te zagadnienia etyczne, powinien w przyszłości być dobrze wykształconym, inteligentnym, uczciwym specjalistą o wysokich walorach moralnych i psychicznych. W życiu przejawiać się to będzie zdolnością należytego wykorzystywania zdobytej wiedzy i umiejętności do efektywnego funkcjonowania społecznego i zawodowego. W artykule podkreślono, że wymagania nowoczesnego, konkurencyjnego świata są tak wysokie, i tak często ulegają zmianom,

że specjalista nie ma prawa ani szans, aby nie doskonalić się w całym swoim życiu zawodowym. Istotne jest, aby pozostał w ciągłym procesie samorozwoju i doskonalenia już posiadanych umiejętności. W artykule starano się też wykazać, że badania dotyczące tego problemu naukowego pokazują rozbieżności i istnieje swoista wymiana poglądów nad potrzebą i możliwościami utworzenia modelowych kompetencji duchowego i moralnego wskaźnika osobistego rozwoju każdego nauczyciela.

SŁOWA KLUCZOWE: kompetencje, kultura duchowa i moralna, wartości kulturowe, rozwój osobisty

SUMMARY

The article deals with some aspects of spiritual and moral culture of the future specialist. It highlights the fact that the phenomenon of spiritual and creative potential of students should be considered in the context of their social potential, taking into account economic, professional, qualification. The author relying on the research achievements of scientists analyzes the theoretical aspects of spiritual and moral culture, determines the necessity of its formation and development in the structure of not only teachers training, but also any profile expert. It is proved that moral education forms common to the society standards of the behavior. Accordingly future specialist training in terms of higher education institutions should include spiritual and moral competence education, which be resulted in getting well-educated, skillful, intelligent, moral, of high mental values specialist. Being competent specialist includes the ability based on acquired knowledge and skills to navigate efficiently in every day life and work. The article concludes that the demands of the modern, competitive world are so high and they are constantly changing, that the specialist has no right or chance of being out of professional field. It is essential to be under the constant process of self-development and improvement of the already possessed skills. The article states that the research of the definite scientific problem makes it possible to argue about the need and feasibility of the formation of spiritual and moral competence – a quality indicator of personal development of each specialist.

KEY WORDS: competence, spiritual and moral culture, spiritual values, personal development.

YULIYA DERKACH – Ivan Franko National University of Lviv
e-mail: derkach.yuliya@mail.ru

Historia / Article history

Przysłano do redakcji / Received: 9.12.2015

Przysłano do redakcji po recenzjach / Received in revised form: 25.02.2016

Data akceptacji do publikacji / Accepted: 28.03.2016

Paradygmat interpretacyjny w jakościowych badaniach społecznych

The interpretive paradigm in qualitative social studies

Wprowadzenie

W ostatnich latach obserwujemy znaczne poszerzenie tradycyjnego pola zainteresowań badawczych pedagogiki. Coraz częściej badania pedagogiczne wkraczają w obszary, z których trudno wydobyć jakiegokolwiek konteksty edukacyjne. Przykładem niech będą tytuły prac habilitacyjnych z 2014 roku, np. *Dominacja i wyzwolenie. Wczesnoszkolny dyskurs podręcznikowy i dziecięcy*; *Prasa jako medium edukacyjne. Kulturowe reprezentacje raka piersi w czasopiśmie kobiecych*; *Pogarda dla zawodu, litość dla człowieka. Społeczno-edukacyjne formy działalności wobec kobiet zagrożonych prostytutką w Polsce*. Pedagogika stała się nauką bez granic, której przedmiotem zainteresowań może być w zasadzie wszystko. Sytuacja ta z jednej strony budzi niepokój, z drugiej zaś prowokuje do poszukiwania skutecznej metodologii, pozwalającej rozwiązywać tak bardzo różnorodne problemy pedagogiczne.

Badacze są zgodni, że nie może istnieć jedna uniwersalna metodologia, którą da się wykorzystać w każdych badaniach pedagogicznych. Wybór metody badawczej zawsze powinien być uzależniony od tego, czego chcemy się dowiedzieć, jaki problem rozwiązać. Mówiąc inaczej: to problem badawczy wyznacza najodpowiedniejszą metodę, „żadna metoda badawcza, bez względu na to, czy ma charakter ilościowy, czy jakościowy, sama w sobie nie jest lepsza od innej” (Silverman 2008, s. 28). Każda orientacja badawcza – zarówno ilościowa, jak i jakościowa – opiera się na odmiennych zasadach epistemologicznych, ontologicznych i metodologicznych, dlatego obowiązkiem badacza jest wnikliwa analiza podjętego problemu badawczego i przyjęcie spójnych założeń badawczych.

Pierwszym, najważniejszym, etapem badań naukowych powinno być określenie paradygmatu, w ramach którego będą one realizowane. Paradygmat to nic innego jak zbiór podstawowych założeń ontologicznych i epistemologicznych, które leżą u podstaw działalności naukowej. W obszarze

badań pedagogicznych paradygmat jest fundamentalnym modelem, w ramach którego definiujemy edukację, prowadzimy badania nad nią i budujemy jej teorię.

Zwykle wymienia się cztery paradygmaty nauk społecznych: interpretatywny, humanistyczny, strukturalistyczny i funkcjonalistyczny. Każdy z nich „oferuje odmienny sposób patrzenia na życie społeczne człowieka. Każdy czyni pewne założenia co do natury rzeczywistości społecznej, [...] każdy może otworzyć przed nami nowe możliwości rozumienia, zasugerować inny rodzaj teorii, być inspiracją dla innych rodzajów badań” (Babbie 2003, s. 57). Określenie paradygmatu jest wobec tego konieczne, gdyż deklaracja w tej sprawie zapobiega możliwym nieporozumieniom.

Paradygmat **interpretatywny** zakłada, że świat społeczny nie istnieje obiektywnie, tylko tworzony jest przez ludzi w nim żyjących. Uczestnicy tego świata widzą go jako oczywisty, ale dla badacza on takim nie jest. Stąd zadaniem naukowca jest ukazanie, w jaki sposób ten świat został stworzony. Ta tradycja badawcza odrzuca porządek deterministyczny, zgodnie z którym człowiek jest zależny od działania innych bytów, które warunkując jego rozwój, zakreślają granice i możliwości jego aktywności. Paradygmat interpretatywny lokuje się w obrębie ontologii woluntarystycznej (przyczyną zmian zachodzących w człowieku jest sam człowiek, a ściślej jego wola).

Paradygmat interpretatywny nie jest nurtem jednolitym, gdyż można w nim odnaleźć odniesienia do interakcjonizmu symbolicznego, hermeneutyki, socjologii rozumiejącej Maxa Webera, konstruktywizmu, etnometodologii i fenomenologii. Mimo wyraźnych różnic między tymi ujęciami, można wskazać kilka przekonań dotyczących natury świata społecznego, podzielanych przez ogół badaczy, sytuujących się w ramach paradygmatu interpretatywnego.

1. Niestabilna rzeczywistość społeczna nie istnieje obiektywnie, jest tworem intersubiektywnym, stale konstruowanym w codziennych relacjach społecznych.
2. Jediną rzeczywistością dostępną ludzkiemu doświadczeniu jest świat, w którym żyjemy.
3. Choć ludzie traktują dostępną im rzeczywistość społeczną jako oczywistą, rola badacza polega na tym, by ukazać, w jaki sposób ten świat jest kształtowany, w związku z czym musi on umieć interpretować zjawiska społeczne.
4. Celem badań realizowanych w ramach paradygmatu interpretatywnego nie jest sprawdzenie istniejących teorii i weryfikacja sformułowanych hipotez, tylko opis i zrozumienie zjawisk społecznych, w celu rozwiązania istotnych społecznie problemów i kwestii.
5. Wiedza nie jest dana, lecz konstruowana, nie służy tworzeniu praw z myślą o jej kontrolowaniu i przewidywaniu, ale interpretacji i tworzeniu znaczeń.

Zastosowanie paradygmatu interpretatywnego w badaniach pedagogicznych

W niniejszym rozdziale scharakteryzowany zostanie projekt badawczy, zrealizowany w latach 2011–2013, mieszczący się w paradygmacie interpretatywnym. Paradygmat interpretatywny uprawomocnia badania jakościowe; przyporządkowane są do niego różne ich odmiany: etnograficzne, interakcjonistyczne, naturalistyczne, hermeneutyczne. Każda z wymienionych odmian zakłada określone preferencje metodologiczne, uwypukla różne wątki paradygmatu interpretatywnego i buduje z nich określone strategie poznawcze i procedury eksploracyjne.

Zrealizowane badania wyrastają z koncepcji interakcjonizmu symbolicznego, to znaczy z przekonania, że innych, swoje relacje z innymi, całą rzeczywistość społeczną ludzie postrzegają przez swoje rozumienie, przez swoją interpretację działań i zachowań innych, oraz że właśnie ta interpretacja decyduje o pojmowaniu otaczającej rzeczywistości i nadaje jej sens.

Celem badań była analiza dyskursu na temat szkoły i edukacji, toczącego się w polskiej prasie opiniotwórczej w latach 2009–2010. Przedmiotem analizy uczyniono działania mediów, a konkretnie dziennikarzy prasowych, którzy poprzez konstruowanie wypowiedzi na temat edukacji: poruszanie lub przemilczanie pewnych tematów, używanie konkretnych form lingwistycznych, umieszczanie analizowanych treści w określonym miejscu czasopisma, wpływają na to, co czytelnicy myślą o szkole i edukacji, jak oceniają ich kondycję, jakie wyznaczają im cele i jakie zadania przed nimi stawiają.

Punktem wyjścia była popularna w naukach społecznych teza, że świat, w którym funkcjonuje człowiek jest zmienną konstelacją różnych układów i uporządkowań. Każdy człowiek w swoich działaniach i decyzjach kieruje się posiadaną wiedzą, którą nie jest ani jednorodna, ani stała, a jej granice są dla człowieka granicami jego indywidualnej rzeczywistości. Twierdzenie to niesie szereg ważnych konsekwencji. Po pierwsze, posiadana wiedza staje się podstawą procesu kształtowania rzeczywistości, po drugie – to, jaką wiedzą człowiek dysponuje, decyduje o tym, co i jak postrzega.

Skoro tak jest, skoro nie istnieje jedna wspólna dla wszystkich rzeczywistość i skoro występują rozmaite wersje obrazu świata, to pojawia się pytanie, jakie czynniki biorą udział w ich konstruowaniu? Próba odpowiedzi na to pytanie kieruje uwagę w stronę mediów, które dzisiaj kreują rzeczywistość społeczną, ustalają modele, normy i standardy zachowania. Codzienne obserwacje pozwalają stwierdzić, że wielu odbiorców mediów buduje swoje wyobrażenia o świecie, opierając się na tym, czego dowiadują się ze środków masowego przekazu.

Upowszechnienie środków masowej komunikacji stało się przyczyną zjawiska określonego terminem “mediatyzacja rzeczywistości społecznej”, który oznacza kształtowanie obrazu całej rzeczywistości społecznej pod wpływem konstrukcji medialnych. W wyniku mediatyzacji pojawia się tendencja do internalizacji postaw, wzorów i norm zaczerpniętych bezpośrednio z mediów.

Mechanizm oddziaływania mediów – również prasy, którą analizowałam – trafnie uchwycił Teun A. van Dijk, który napisał:

Rozumiejąc teksty, ludzie budują stopniowo nie tylko reprezentacje tekstu i kontekstu, ale też – w ramach tzw. modeli mentalnych – reprezentacje zdarzeń albo działań, o których dyskurs opowiada. To, co zwykle zapamiętujemy z danego przekazu, nie zawiera się w konkretnych słowach, ani nawet ich znaczeniach lub funkcjach, ale raczej w modelach, które stanowią schematyczne reprezentacje naszych (subiektywnych) wyobrażeń o danym zdarzeniu lub sytuacji. Kiedy więc opowiadamy innym, co przeczytaliśmy rano w gazecie – nie tyle odtwarzamy sam tekst wiadomości, co raczej przekazujemy nasze (często stronicze) modele, skonstruowane na jej podstawie (2001, s. 28).

Ponieważ media przedstawiają rzeczywistość w sposób cząstkowy i subiektywny, a przy tym nierzadko wyrażają poglądy lub realizują interesy wydawców, grup społecznych czy ruchów politycznych – badanie wspomnianego oddziaływania nie jest rzeczą ani łatwą, ani prostą. Do badań tych szczególnie przydatna wydaje się kategoria dyskursu. Przyjęto, że dyskurs to działanie komunikacyjne, w wyniku którego uczymy się w pewien sposób myśleć o świecie, a to oznacza, że rozumienie przez nas rzeczywistości społecznej zależy nie tyle od działania naszego indywidualnego umysłu, ile od definicji, jakie do nas docierają w procesie socjalizacji i jakie uznajemy za oczywiste. Przez nazywanie tego, co nas otacza, nadajemy rzeczywistości znaczenia i poprzez nie interpretujemy świat. W obrębie przyjętych znaczeń rzeczywistość jawi się nam jako oczywista i normalna; język, kształtując obraz rzeczywistości, jest więc nośnikiem określonej wizji świata, a nie tylko jej odzwierciedleniem. Przekonanie o ścisłej zależności między wiedzą o świecie a językiem, w którym ta wiedza jest przekazywana, stanowi podstawę teorii relatywizmu językowego, znanej pod nazwą hipotezy Sapira-Whorfa. Benjamin Lee Whorf wyjaśnia ją tak:

Dokonujemy segmentacji natury tropami wyznaczonymi przez nasze języki ojczyste. Wyodrębniamy pewne kategorie i typy w świecie zjawisk nie dlatego, że każdemu obserwatorowi rzucają się w oczy, wręcz przeciwnie – rzeczywistość jawi się nam jako kalejdoskopowy strumień wrażeń, strukturę natomiast nadają jej nasze umysły – to jest przede wszystkim tkwiące w naszych umysłach systemy języko-

we. Dzielimy świat na części, porządkujemy go za pomocą pojęć, przypisujemy mu sens w określony sposób, ponieważ jesteśmy sygnatariuszami umowy, by czynić to tak właśnie, a nie inaczej; umowy, która obowiązuje w naszej społeczności językowej i którą skodyfikowano we wzorcach naszego języka (1982, s. 284–285).

Wynika z tego, że język pełni znacznie ważniejszą rolę niż tylko odzwierciedlanie zewnętrznej rzeczywistości. Określa bowiem możliwe sposoby myślenia o rzeczywistości w granicach wyznaczonych przez zawarte w nim interpretacje.

Pisząc o możliwościach analizy dyskursu, van Dijk rozróżnia dwa jej rodzaje: analizę deskryptywno-eksplanacyjną, zorientowaną na bezstronne, aspirujące do obiektywnego, badanie wypowiedzi, oraz analizę krytyczną, badającą występujące w dyskursach przypadki dominacji czy nierówności lub jakies inne ukryte interesy. W przypadku tej ostatniej jej celem – poza obserwacją, systematyczną deskrypcją i wyjaśnianiem – jest także zmiana rzeczywistości, którą dyskurs opisuje. Zwolennicy metody krytycznej (KAD) bezpośrednio wyrażają swoje stanowisko społeczne i polityczne; wybierają stronnictwo i poprzez swoje analizy starają się odsłaniać ukryte interesy, demistyfikować lub w jakikolwiek inny sposób podważać struktury dominacji.

W sytuacji, gdy sprawy współczesnej szkoły i – szerzej – całego polskiego systemu edukacji budzą tyle emocji, gdy ścierają się różne koncepcje reform oświatowych i zderzają sprzeczne w tej sprawie opinie, celowe wydaje się zastosowanie drugiego z wymienionych przez van Dijka typów analizy dyskursu, to jest analizy krytycznej.

KAD, podobnie jak inne teorie krytyczne, zajmuje się badaniem problemów społecznych, zwłaszcza tych, które są związane z władzą i sprawiedliwością. Przy czym władzę badacze krytyczni rozumieją podobnie jak Michel Foucault (2008). Nie jest ona zlokalizowana w jakiejś instytucji, w jakimś wyodrębnionym ośrodku, nie dotyczy też konkretnej grupy społecznej panującej nad innymi. Władza jest rozproszona, wszyscy ją sprawują i każdy znajduje się pod jej wpływem. KAD pozwala opisywać badany dyskurs i jednocześnie odkrywać, w jaki sposób odzwierciedla on relacje władzy, hierarchie celów i wartości, stan wiedzy oraz jawne i ukryte interesy jednostek i grup społecznych.

Materiał badawczy stanowiło 115 tekstów na temat edukacji, opublikowanych w 522 numerach polskich tygodników opinii: „Polityka”, „Wprost”, „Newsweek”, „Gość Niedzielny” i „Przegląd”. Wybór ten podyktowany został zarówno ich zróżnicowanym profilem ideowym, jak i wynikami rankingu najczęstszych cytowań. Każdego miesiąca Instytut Monitorowania Mediów prowadzi w Polsce badania i dostarcza informacji na temat liczby przywołań

poszczególnych mediów przez inne mass media. Od marca 2010 roku publikowany jest ranking najczęściej cytowanych tygodników i dwutygodników, w którym znalazły się m.in. wymienione czasopisma. Trzy z nich, mające najwyższe notowania, czyli: „Wprost”, „Newsweek” i „Polityka”, są pismami o profilu liberalnym. Ponieważ jednak polskie społeczeństwo jest mocno zróżnicowane politycznie i światopoglądowo, do tych tytułów dodane zostały dwa, nieukrywające swojego ideowego oblicza, tygodniki: wyrażający poglądy lewicowe „Przegląd” i prawniczo-katolicki „Gość Niedzielny”.

Podstawowe problemy badań własnych przyjęły formę trzech pytań:

1. Jak zbudowany jest prasowy dyskurs na temat edukacji, jakich użyto w nim środków językowych?
2. Jakie wątki tematyczne związane z edukacją są akcentowane w analizowanych czasopismach?
3. Jakie efekty dla zachowania i sposobu myślenia czytelników może przynieść lektura tekstów na temat edukacji zamieszczonych na łamach analizowanych czasopism?

Analiza prasowego dyskursu na temat edukacji

Forma prasowego dyskursu na temat edukacji

Na początku teksty prasowe zostały przeanalizowane pod kątem ich przynależności gatunkowej, co pozwoliło stwierdzić, że prasowy dyskurs na temat edukacji realizowany jest głównie za pomocą dziennikarskich gatunków publicystycznych, takich jak: artykuł, komentarz, felieton i reportaż.

Następnie przeprowadzono lingwistyczną analizę prasowego dyskursu, która pozwoliła ustalić mechanizmy językowe, stosowane przez dziennikarzy w celu narzucenia czytelnikom takiej opinii o edukacji, jaką sami uznają za słuszną. Na tym etapie analizy szczególnie ważne było rozpoznanie reguł doboru słów, zwłaszcza słów o zabarwieniu ocennym – zarówno o ujemnej, jak i dodatniej biegunowości. Okazało się, że w analizowanych tekstach o edukacji, opublikowanych w wymienionych wcześniej tygodnikach, zdecydowanie przeważają wyrażenia o jednoznacznie negatywnym nacechowaniu semantycznym, co w efekcie prowadzi do dyskredytacji szkoły i edukacji oraz kształtuje przekonanie o kryzysowej sytuacji w tej sferze życia społecznego. Tego rodzaju opinie o polskiej edukacji – odnoszące się do każdego poziomu kształcenia – odnaleźć można we wszystkich analizowanych tygodnikach.

Drugim elementem ważnym w analizie leksyki dyskursu było rozpoznanie metafor, stosowanych przez autorów tekstów w celu ukierunkowania myślenia czytelników. Metafory to zabiegi językowe polegające na zamierzonych przemianach znaczenia słów, które nabierają nowego sensu. Zabieg ten wzmacnia ekspresję, dodaje wypowiedziom barwności, sprzyja zapamiętywaniu. Metafora zwykle odwołuje się do emocji i dlatego jest skutecznym narzędziem manipulacji i propagandy. Dzięki temu jest dogodnym sposobem przekazania odbiorcy zamierzonego znaczenia wypowiedzi. Mówiąc inaczej, metafora uwypukla jedne, a zasłania inne aspekty zjawiska, dzięki temu pozwala manipulować odbiorcą, „narzucać” mu wygodną dla nadawcy wizję świata. Ta właściwość metafory pozwala uznać ją za klasyczną figurę retoryczną, stosowaną w celu przekonania czytelnika do przyjęcia pewnych poglądów czy idei. Metafora jest zatem nie tylko środkiem wyobraźni poetyckiej, ale – co ważne – kształtuje nasze postrzeganie, myślenie i działanie (Lakoff i Johnson 2010; Maliszewski 2009). Spośród pięciu funkcji metafory wymienianych w literaturze szczególną uwagę zwracają dwie, dzięki którym metafora pozwala wpłynąć na sposób myślenia odbiorcy i kształtować jego światopogląd (funkcja eksplanacyjna), a także narzucić ocenę danego zagadnienia i skłonić odbiorcę do wyboru propagowanych wartości (funkcja perswazyjna).

Teksty o edukacji, publikowane w analizowanych tygodnikach, zawierają szereg metaforycznych określeń szkoły i edukacji, które można przyporządkować do dwóch grup: metaforyki militarnej i metaforyki rynkowej. W artykułach przedstawiających edukację w metaforyce batalistycznej używane są np. takie określenia i zwroty: *szkoła seksualnego napastowania; gimnazjaliści to jednocześnie oprawcy i koźły ofiarne, którzy żeby przetrwać w szkole, muszą przyjmować różne strategie; wywiadówka kojarzy się z czymś pomiędzy sądem kapturowym bez obecności podejrzanego-skazańca a wykonaniem wyroku; napastowanie jest w szkole codziennością.*

Natomiast z artykułów przedstawiających edukację w metaforze rynkowej wylania się obraz szkoły jako edukacyjnej fabryki; o przedszkolach i szkołach wszystkich szczebli pisze się tak, jak o przedsiębiorstwach, koncentrując uwagę czytelnika na zyskach, wydajności, opłacalności i inwestowaniu. W wielu artykułach mowa jest o *pompowaniu pieniędzy, popycie na edukacyjne usługi i ekonomicznym przymusie.*

Pisanie o edukacji językiem ekonomii prowadzi do upowszechnienia myślenia o niej również w kategoriach ekonomicznych – przede wszystkim w kategoriach inwestycji i zysku. W analizowanych tekstach dominuje przekonanie, że inwestowanie w edukację polega na ponoszeniu kosztów w postaci wysiłku,

czasu, energii wkładanych w zdobycie wykształcenia. Zyskiem jest kariera zawodowa i ekonomiczny sukces.

Pozostając przy ekonomicznej nomenklaturze, można stwierdzić, że inwestycja w edukację obciążona jest dziś dużym ryzykiem, gdyż poniesione na zdobycie wykształcenia koszty nie zawsze się zwracają. W związku z tym często w artykułach pojawia się pytanie: po co się uczyć, po co studiować, skoro i tak nie będę nigdzie zatrudniony.

Ważną rolę odgrywają w dyskursie strategie argumentacyjne, polegające na budowaniu porozumienia między autorem tekstu a czytelnikiem. Repertuar zabiegów służących wytwarzaniu takiego porozumienia jest bogaty, najczęściej stosowane to: pytania retoryczne, odwoływanie się do „siły zdrowego rozsądku”, budowanie wspólnoty „my”, opartej na rzekomym podobieństwie interesów autorów tekstów i ich czytelników. Czasem nie jest to nawet wspólnota przekonań, a tylko podobieństwo sytuacji, w jakich znajdują się autorzy tekstów i ich czytelnicy.

Lingwistyczna analiza prasowego dyskursu na temat edukacji pozwala dostrzec w nim także przejawy neoliberalnej nowomowy, której istotę i społeczne funkcje scharakteryzował Alain Bihr, zwracając uwagę, że jest ona integralną częścią neoliberalnej polityki, służącą zamaskowaniu jej klasowego charakteru i dostarczeniu nowych podstaw dla kapitalistycznego wyzysku i dominacji, narzuceniu wygodnych dla klasy dominującej sposobów rozumienia różnych pojęć, a wreszcie utrudnieniu członkom klas podporządkowanych zrozumienia sytuacji, w jakiej się znajdują.

Tak jak w dawnej nowomowie na usługach totalitaryzmu, świetnie przedstawionej w *Folwarku zwierzęcym* George'a Orwella, i w nowomowie neoliberalnej najistotniejsze są dwie jej cechy: odwracanie znaczenia używanych słów oraz zacieranie ich sensu.

Jak widać, repertuar stosowanych w prasie zabiegów językowych służących kształtowaniu opinii o współczesnej polskiej edukacji jest i bogaty i różnorodny. Czasopisma, a wśród nich analizowane tygodniki opinii, wykorzystują w tym celu również środki pozawerbalne, przede wszystkim przemyślnie wyreżyserowane rysunki i fotografie. Jak niedawno zauważyła R. Wodak (2011, s. 12), w sytuacji gwałtownego rozwoju nowych technologii w prasie pojawia się wiele tekstów stanowiących połączenie elementów pisanych i elementów wizualnych. Te ostatnie wchodzi w interakcje ze znaczeniami pisanyymi, mają na nie silny wpływ, stąd niewskazane jest pomijanie ich w analizie. Badając media, należy traktować język wizualny jako język dyskursu i stosować do tekstów sformułowanych w języku wizualnym te same metody analizy, jakie stosowane są w tekstach werbalnych.

Mizериę polskiego szkolnictwa wyższego świetnie charakteryzuje np. fotomontaż na jednej z okładek tygodnika „Wprost” (Wróblewski 2010), ukazujący zarówno fasadowość, jak i kiepską kondycję finansową naszych uczelni. Przedstawia on starszego mężczyznę w rektorskiej todze i gronostajach. Z rozchyłonej z tyłu togi wylaniają się gołe plecy, kolorowe bokserki i stopy w dziurawych skarpetkach. Podpis nie pozostawia wątpliwości, jak tygodnik ocenia jakość polskiej edukacji wyższej: *Uniwersytet z przeceny – czyli co zrobić, żeby polskie uczelnie stały wyżej w rankingach*. W opublikowanym w „Newsweeku” artykule zatytułowanym *Do szkoły jak na wojnę* (Ozminkowski 2010), tekstowi, który opowiada o dramatycznych wydarzeniach w polskich szkołach, towarzyszy siedem zdjęć przedstawiających uczniów-agresorów w towarzystwie rodziców lub policji. Na okładce numeru umieszczone zostało zdjęcie dwóch kilkunastoletnich, bijących się chłopców. Jeden leży na ziemi, a drugi pochyla się nad nim z przygotowaną do ciosu pięścią. Zdjęciu towarzyszy podpis: *Fala w polskich szkołach. Sprawdź, czy twoje dziecko nie jest ofiarą lub prześladowcą*.

Główne wątki tematyczne prasowego dyskursu na temat edukacji

Po rozpoznaniu repertuaru środków językowych i wizualnych, wykorzystywanych w tekstach poświęconych współczesnej polskiej edukacji, kolejnym etapem analizy prasowego dyskursu było ustalenie jego głównych wątków tematycznych. Analiza ta pozwoliła wyodrębnić pięć obszarów, wokół których koncentrowało się zainteresowanie autorów tekstów; były to problemy: a) ekonomizacji edukacji, b) efektywności edukacji, c) równości szans edukacyjnych, d) sytuacji ucznia-wychowanka i e) sytuacji nauczyciela-wychowawcy.

W analizowanych artykułach wszystkie te kwestie – rzecz jasna – łączą się ze sobą; tutaj zostały wyodrębnione dla celów porządkowych, wskazują bowiem na te aspekty pracy szkoły, które stanowią przedmiot szczególnego zainteresowania dziennikarzy i publicystów wypowiadających się na temat edukacji.

Konsekwencje prasowego dyskursu na temat edukacji dla zachowania i sposobu myślenia czytelników

Gdy się próbuje ogarnąć myślą cały dyskurs, wszystkie opublikowane w wybranych tygodnikach opiniotwórczych teksty poświęcone sprawom szkoły i edukacji, uderza przede wszystkim niezwykle krytyczna ocena pracy szkoły

i jakości nauczania, co z kolei przyczynia się do utraty wysokiej pozycji społecznej, którą szkoła i nauczyciele zawsze mieli, a także buduje przekonanie o poważnym kryzysie edukacji.

Choć prasową krytykę edukacji uznać trzeba za słuszną, niepokoi jej poziom; krytyka ta nie jest bowiem nastawiona na wyjaśnienie przyczyn dysfunkcjonalności szkoły, na pomoc w zrozumieniu mechanizmów powstawania niedoskonałości i wad. Istotnie – system edukacji, stworzony w zupełnie innych warunkach gospodarczych i społecznych, nie przystaje do realiów współczesności. Rozwój naukowo-techniczny powoduje lawinowy przyrost informacji w każdej nieomal dziedzinie życia i podwojenie zasobu wiedzy co 2–3 lata. Tak szybkie tempo zmian sprawia, że duża część informacji bardzo szybko przestaje być aktualna i gromadzenie ich w pamięci pozbawione jest sensu. Prawidłowe funkcjonowanie szkoły utrudniają też, a w zasadzie uniemożliwiają, nieustanne zmiany. Nie da się dziś przewidzieć, jakiej wiedzy i jakich umiejętności potrzebować będą za kilkanaście lat obecni uczniowie. Nie wiadomo nawet, czy zawody, do których przygotowują współczesne szkoły, będą jeszcze istnieć. Na pewno pojawiają się nowe, trudno teraz ocenić jakie, dlatego nie można uczyć ich wykonywania. Przewiduje się, że zdobyte dziś wykształcenie będzie aktualne przez około 15 lat, a w przyszłości czas ten jeszcze się skróci. Nie wrócą już czasy, gdy wykształcenie wystarczało na całe zawodowe życie.

W opiniotwórczej prasie nie znaleziono informacji o tym, że kryzys systemu edukacji spowodowany jest zmianą warunków, w jakich działa szkoła, że zasady, na jakich opiera się współczesny system edukacji, zostały sformułowane w zupełnie innych warunkach społeczno-gospodarczych. Wówczas zadaniem edukacji było przygotowanie pracowników potrzebnych rozwijającej się gospodarce. Człowiek miał pewność, że wysiłek włożony w edukację zagwarantuje mu stabilną i dobrze płatną pracę. Dziś jest zupełnie inaczej: zdobycie dyplomu nie jest równoznaczne z zatrudnieniem, ale przyczyny tej sytuacji nie tkwią w systemie edukacji i nie można winą za nią obarczać szkoły jako instytucji i nauczycieli jako jej pracowników.

W analizowanym dyskursie widoczna jest hegemonia ekonomicznego myślenia o edukacji. Zasada się ona na twierdzeniu, że siły rynkowe są w stanie wypromować edukację wysokiej jakości wtedy, gdy kierować się ona będzie ekonomicznymi prawami rządzącymi wolnym rynkiem. Przemawia to za wycofaniem się państwa z zarządzania edukacją i oddaniem tej sfery życia społecznego działaniu wolnego rynku. Zgodnie z logiką rynkowej hegemonii edukacja pełni służebną rolę wobec gospodarki, jest jej całkowicie podporządkowana i powinna działać według praw ekonomii, czyli być opłacalna i ekonomicznie

racjonalna. Edukacja ma być zainteresowana nie tyle indywidualnym rozwojem człowieka, co raczej kształtowaniem jednostek dobrze funkcjonujących w neoliberalnej gospodarce. Nauczanie powinno być skoncentrowane na przekazywaniu faktograficznych informacji, które uczniowie muszą zapamiętać, do minimum zaś ograniczone mają być te działania szkoły, których celem jest rozwijanie myślenia czy pomoc w interpretacji rzeczywistości, w której uczniowie żyją. Celem edukacji jest „wyprodukowanie” posłusznym, bezwolnym ludzi, którymi łatwo kierować. Najlepiej dla gospodarki, gdy system szkolny opuszczają bezrefleksyjni konsumenci, dla których świat jest prosty i pozwalający z łatwością odnaleźć w nim swoje miejsce. Wiedza, którą szkoła proponuje, traktowana jest jak towar, który można kupić i sprzedać, a koszty funkcjonowania edukacja musi pokrywać sobie sama. Takie myślenie o szkole to tylko krok od jej sprywatyzowania.

Hegemonia ekonomicznego myślenia o edukacji, przejawiająca się zarówno w tematyce tekstów, jak i w języku używanym przez prasę do pisania o tej sferze życia społecznego, prowadzi do przekonania, że wysiłek włożony w edukację powinien zwrócić się w postaci dobrze płatnej pracy zawodowej. Jeśli zaś zdobyty dyplom pracy tej nie gwarantuje, wykształcenie jest niepotrzebne, a kształcenie uznaje się za aktywność zbędną.

Troskę dziennikarzy o zapewnienie absolwentom pracy można zrozumieć – byłoby świetnie, gdyby ukończenie szkoły czy wyższej uczelni gwarantowało stałą pracę. Ale zarazem roli edukacji nie można ograniczać wyłącznie do przygotowania zawodowego. Upowszechnienie takiego sposobu myślenia jest szczególnie niebezpieczne w odniesieniu do studiów wyższych, przecież rola uniwersytetu jest szersza niż tylko wyposażenie absolwentów w kwalifikacje zawodowe.

Trudno jednoznacznie stwierdzić, jakie są cele takiego dyskursu. Wydaje się jednak, że wszystkie analizowane czasopisma, niezależnie od orientacji światopoglądowej, starają się zmienić ukształtowaną przez tradycję mentalność społeczną i przebudować myślenie o edukacji. Celem tej przebudowy jest uzyskanie akceptacji dla ograniczenia wydatków państwa na edukację i przynajmniej częściowego przesunięcia tej dziedziny życia społecznego do sektora prywatnego. Ta przebudowa społecznej świadomości jest szczególnie ważna w naszym kraju, w którym powszechnie dostępna, bezpłatna i będąca powinnością państwa edukacja na wszystkich szczeblach była do niedawna dobrem oczywistym. Funkcjonowała jako atrybut równości społecznej – podstawowej wartości demokratycznego społeczeństwa. Urynkowienie edukacji jest sprzeczne z interesem większości społeczeństwa i dlatego zbudowanie akceptacji dla tej zmiany

wymaga potężnego wysiłku. Prasa wykorzystuje mechanizm znany z epoki realnego socjalizmu, który polega na publikowaniu krytycznych tekstów o rzeczywistości, którą zamierza się zdeprecjonować (w tym przypadku rzeczywistością tą jest państwowa edukacja) i tekstów pochwalnych o rzeczywistości, którą, zdaniem opiniotwórczej prasy, należy upowszechnić (edukacja prywatna). Wyraźnie widać tutaj manipulowanie czytelnikami, którzy otrzymują wybiórcze informacje: pozytywne o edukacji prywatnej i negatywne o edukacji państwowej. Państwowa edukacja ukazywana jest jako nieudolna, nieskuteczna, nienadążająca za dynamicznie rozwijającym się światem. Ukończenie natomiast prywatnej szkoły niemalże gwarantuje sukcesy w toku dalszej edukacji, przyjęcie na uczelnię wyższą i wreszcie zatrudnienie.

Na pewno potrzeba dziś zmiany sposobu myślenia społeczeństwa o szkole i edukacji, co nie jest zadaniem łatwym. Pomocą mogą służyć stale obecne w życiu każdego człowieka media, których wpływ na poglądy i zachowanie trudno przecenić. Angażując się w budowanie zapotrzebowania na nową edukację, opiniotwórcza prasa winna jednak uświadamiać czytelnikom złożoność sytuacji, w jakiej funkcjonuje dziś szkoła, i wynikającą stąd konieczność zmian. Tymczasem z analizowanych artykułów wynika, że rozwiązanie wszystkich problemów w edukacji jest banalnie proste: wystarczy zmienić sposób jej finansowania, ograniczyć udział państwa w ponoszeniu kosztów edukacji i zwiększyć obszar edukacji prywatnej, rzekomo bardziej przyjaznej i skuteczniejszej, gwarantującej uczniom odniesienie życiowych sukcesów. W takim sposobie pisania o edukacji dostrzegam opresyjny charakter języka mediów, który jest zaangażowany w tworzenie jednowymiarowego porządku społecznego i wykorzystywany do umacniania panującego systemu. Prasowy dyskurs na temat edukacji służy uzasadnianiu zmian polityki oświatowej naszego kraju i legitymizacji ekonomicznego porządku w edukacji. Wyraźnie odbija się w nim niezwykle popularna i zarazem niezwykle szkodliwa dla edukacji neoliberalna ideologia.

BIBLIOGRAFIA

- Babbie E. (2003). *Badania społeczne w praktyce*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Bihl A. (2008). *Nowomowa neoliberalna. Retoryka kapitalistycznego fetyszyzmu*. Warszawa: Instytut Wydawniczy Książka i Prasa.
- Dijk van T.A. (2001). *Badania nad dyskursem*. W: T.A. van Dijk (red.). *Dyskurs jako struktura i proces*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

- Foucault M. (2008). *Wiedza i władza*. W: *Współczesne teorie socjologiczne*, wybór i oprac. A. Jasińska-Kania, L.M. Nijakowski, J. Szacki, M. Ziółkowski. t. 1. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Lakoff G., Johnson M. (2010). *Metafory w naszym życiu*. Warszawa: Wyd. Aletheia.
- Malewski M. (2005). *Pedagogika jako Wieża Babel*. „Terazniejszość – Człowiek – Edukacja”, nr 2.
- Maliszewski B. (2009). *Metafora i aksjologia. Wzorzec człowieka w renesansowej literaturze parenetycznej*. Lublin: Wyd. UMCS.
- Ozminkowski V. (2010). *Do szkoły jak na wojnę*, „Newsweek”, nr 46.
- Silverman D. (2008). *Prowadzenie badań jakościowych*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Wodak R. (2011). *Wstęp: badania nad dyskursem – ważne pojęcia i terminy*. W: R. Wodak, M. Krzyżanowski (red.). *Jakościowa analiza dyskursu w naukach społecznych*. Warszawa: Oficyna Wydawnicza Łośgraf.
- Wróblewski A.K. (2010). *Uniwersytet z przeceny – czyli co zrobić, żeby polskie uczelnie stały wyżej w rankingach*. „Wprost”, nr 4.

STRESZCZENIE

Każda orientacja badawcza, zarówno ilościowa, jak i jakościowa, opiera się na odmiennych zasadach epistemologicznych, ontologicznych i metodologicznych, dlatego obowiązkiem badacza jest wnikliwa analiza podjętego problemu badawczego i przyjęcie spójnych założeń badawczych. Pierwszym, najważniejszym, etapem badań naukowych powinno być określenie paradygmatu, w ramach którego badania będą realizowane. Paradygmat to nic innego jak zbiór podstawowych założeń ontologicznych i epistemologicznych, które leżą u podstaw działalności naukowej. W obszarze badań pedagogicznych paradygmat jest fundamentalnym modelem, w ramach którego definiujemy edukację, prowadzimy badania nad nią i budujemy jej teorię. Celem artykułu jest omówienie paradygmatu interpretatywnego, uprawomocniającego badania jakościowe, do którego przyporządkowane są różne ich odmiany: etnograficzne, interakcjonistyczne, naturalistyczne, hermeneutyczne. Każda z wymienionych odmian zakłada określone preferencje metodologiczne, uwypukla różne wątki paradygmatu interpretatywnego i buduje z nich określone strategie poznawcze i procedury eksploacyjne. Znacząca część artykułu została poświęcona omówieniu projektu badawczego zrealizowanego w latach 2011–2013 i mieszczącego się w paradygmacie interpretatywnym.

SŁOWA KLUCZOWE: metodologia badań, jakościowe badania społeczne, paradygmaty nauk społecznych, paradygmat interpretatywny

SUMMARY

Every research, both quantitative and qualitative, is based on different epistemological, ontological and methodological principles. Therefore an indepth analysis of the taken research problem and making consistent research assumptions are a duty of the researcher. The purpose of this article is presenting guidelines of the interpretive paradigm. The second is portraying the possibility of exploiting it in pedagogic research.

KEYWORDS: methodology of research, qualitative social studies, paradigms of the social science, interpretive paradigm

JUSTYNA DOBROŁOWICZ – Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach
e-mail: justdo@ujk.edu.pl

Historia / Article history

Przysłano do redakcji / Received: 18.12.2015

Przysłano do redakcji po recenzjach / Received in revised form: 17.01.2016; 12.02.2016

Data akceptacji do publikacji / Accepted: 28.03.2016

Hermeneutyka w badaniach pedagogicznych – szanse i zagrożenia

Hermeneutics in educational research – opportunities and threats

Wprowadzenie

Człowiek jest podmiotem i przedmiotem badań pedagogicznych. Aby odnaleźć prawdę o człowieku, naukowo zrozumieć życie ludzkie i zinterpretować doświadczenia egzystencjalne, można sięgać do hermeneutyki, która przede wszystkim opiera się na kategorii rozumienia.

Hermeneutyka ma nie tylko wymiar metodologiczny, ale także epistemologiczny i ontologiczny; dynamicznie ujmuje człowieka w jego rozpięciu pomiędzy skończonością a konkretnym historycznym uwarunkowaniem. Zamysłem hermeneutyki jest całościowe ogarnięcie świata i człowieka w nim żyjącego. Tym, co nadaje hermeneutyce jej właściwy wymiar, nie jest tylko metodologiczna dywagacja, ale wmyślanie się w naturę tego, co domaga się rozumienia. Istnieje Międzynarodowy Instytut Hermeneutyki (International Institute for Hermeneutics), na którego czele stoi prof. Andrzej Wierciński. O żywotności hermeneutyki świadczą liczne współczesne publikacje (Wierciński, Portocarrero, Umbelino, Olesen, McCaffrey, Raffin-Bouchal, Moules, Loro, Pagano). Hermeneutyka rozwijana jest przez wielu naukowców (Wierciński, Pagano, Malvasi, Loro, Milerski) jako dyscyplina akademicka (Uniwersytet w Veronie, Bari, Fryburgu, Warszawie). We współczesnym świecie, poszukującym coraz bardziej podejścia jakościowego do nauki, hermeneutyka jawi się jako ta, która poszukuje sensu. Hermeneutyka stwarza więc niejako „przestrzeń” do naukowego, jakościowego rozwijania pedagogiki.

Autor we wstępie do artykułu definiuje, czym jest hermeneutyka i jakie są główne jej koncepcje i kierunki? Wyjaśnia, czym jest koło hermeneutyczne, kategoria rozumienia i sztuka interpretacji tekstu w hermeneutyce. Podejmuje następnie próbę odpowiedzi na pytania: jakie szanse daje wykorzystanie hermeneutyki w badaniach pedagogicznych?, jakie zagrożenia mogą wystąpić w związku z posługiwaniem się metodą hermeneutyczną?

Hermeneutyka – pojęcie, historia, kierunki

Historia pojęcia hermeneutyki sięga tradycją starożytności, choć jako termin techniczny pojawiła się dopiero w 1654 roku, w tytule dzieła J.C. Dannhauera *Hermeneutica sacra sive methodus exponendarum sacrarum litterum*. Słowo „hermeneutyka” pochodzi z języka greckiego (*hermenes* – tłumacz, *hermeneutike* – sztuka tłumaczenia). H.H. Krüger twierdzi, że hermeneutyka – z grec. *hermeneuein* – to objaśnianie sensu wypowiedzi, pomoc w zrozumieniu, *hermeneia* oznacza zaś wykładnię, wyjaśnianie. Hermeneutyka zatem to nauka o sztuce interpretacji tekstów, nauka o wykładni tekstu i rozumienia duchowych jakości przedmiotu; jest to też metoda interpretacyjna (Krüger 2005).

Korzeni terminu „hermeneutyka” można by się już doszukiwać w starożytnej Grecji. Grecy *hermeneią* nazywali recepcję, tłumaczenie znaku. Ich świadomość znalazła odzwierciedlenie również w mitologii, w której boga Hermesa uczyniono odpowiedzialnym za przekład wiecznych idei boskich na treść życia człowieka (Gnitecki 1996). Z czasem sztuka rozumienia języka przybrała charakter naukowy i została nazwana hermeneutyką (Sawicki 1996). Znalazła zastosowanie w obszarze nauk humanistycznych zajmujących się badaniem człowieka, a szczególnie jego płaszczyzny duchowej, do której można dotrzeć przede wszystkim poprzez słowa (Ablewicz 1994). Hermeneutyka w wąskim znaczeniu jest techniką objaśniania, przedstawiania i refleksji nad tekstami dzieł literackich. Szerzej – jest sztuką rozumienia sensu różnych obszarów rzeczywistości (Wysocka 2004).

Hermeneutyka ma długą historię. W kulturze greckiej stosowano ją do interpretacji mitów, słów bogów i wyroczni, pism poetów oraz ustaw prawnych. W judaizmie została wykorzystana do wyjaśniania Pisma Świętego i Prawa. W chrześcijańskim średniowieczu hermeneutyka była sztuką rozumienia tekstów biblijnych i filozoficznych. Wyjaśniając Pismo Święte, teologowie rozróżniali w nim sens literalny i duchowy, dzieląc ten ostatni na tropologiczny, alegoryczny i anagogiczny (Kudasiewicz 1973).

Za ojca nowożytnej hermeneutyki uznaje się Fryderyka Schleiermachera. Stworzył on pierwszą ogólną teorię interpretacji. Według Schleiermachera proces rozumienia w hermeneutyce ma charakter dialogu między autorem, tekstem i interpretatorem. Uważał, że rozumienie jest przemianowaniem odbiorcy w autora i utożsamieniem się z nim (Bartnik 1998). Uniwersalizm hermeneutyki Schleiermachera polega na tym, że nie ogranicza się ona do jednego rodzaju tekstu, a nawet języka pisanego, lecz obejmuje całą mowę ludzką. Następcy Schleiermachera poszli w dwóch kierunkach. Wilhelm Dilthey i Paul Ricoeur

zwrócili uwagę na interpretatora, autora i jego przeżycia. W ten sposób powstał kierunek psychologizujący, który przyczynił się do rozwoju hermeneutyki jako metody nauk humanistycznych (Ablewicz 1994). Natomiast Martin Heidegger i Hans-Georg Gadamer interesowali się ontologicznymi momentami rozumienia. Dali w ten sposób początek kierunkowi ontologizującemu, który przeobraził się w filozofię rozumienia (Sawicki 1996).

W ramach hermeneutyki wyróżniamy różne koncepcje i kierunki. A. Bronk, przytaczając poglądy R.E. Palmera, zamieszczone w jego książce *Hermeneutics*, pisze, że „ze względu na wyróżniony moment interpretacji: biblijny, filologiczny, scjentyistyczny, humanistyczny, egzystencjalny i kulturowy, odróżnia się sześć współczesnych definicji hermeneutyki: 1) jako teorii w egzegezie biblijnej (ma ona wiele różnych kierunków: gramatyczny, historyczny, pietystyczny itp.); 2) jako ogólnej metodologii filologii (hermeneutyka filologiczna); 3) nauki o wszelkim rozumieniu językowym (Schleiermacher); 4) metodologicznej podstawy nauk humanistycznych (Diltheya hermeneutyka humanistyczna); 5) fenomenologii istnienia i rozumienia egzystencjalnego (Heidegger i Gadamer) oraz 6) systemu interpretacji mitów i symboli (hermeneutyka kulturowa P. Ricoeura)” (Bronk 1988, s. 27). W *Encyklopedii pedagogicznej XXI wieku* odnajdziemy zaś inne podziały. Według teorii poznania wyróżnia się hermeneutykę religijnego symbolizmu, hermeneutykę teorii języka, hermeneutykę pryzmatu teorii człowieka oraz hermeneutykę refleksyjną (czyli właściwą). Stosując nieco bardziej formalne kryterium, możemy wyodrębnić hermeneutykę jako dyscyplinę filologiczną, metodologiczną koncepcję hermeneutyki, hermeneutykę jako filozofię rozumienia oraz hermeneutykę jako postawę poznawczą (Wysocka 2004).

Hermeneutyka rozwijana była i jest w różnych sfumaturach.

J. Habermas stworzył tzw. dialektyczną hermeneutykę. Według niego każda nauka jest motywowana jakimś interesem kierującym poznaniem. Dla nauk empiryczno-analitycznych jest nim techniczny interes poznania, a dla nauk historyczno-hermeneutycznych to jest interes praktyczny, dążący do poszerzenia możliwości rozumienia.

K.O. Apel zajmował się hermeneutyką transcendentną, która miała wykazać, że istnieją uniwersalne i konieczne warunki ważności norm. Punktem wyjścia jego rozważań była ludzka wspólnota komunikacyjna.

E. Betti chciał w swoim projekcie hermeneutyki pozostać jak najbardziej wiernym postulatowi W. Diltheya, stąd w jego zamierzeniu miała być ona epistemologicznie osadzonym namysłem nad podstawami nauk humanistycznych. Wyodrębniał historyczny, odtwórczy i normatywny typ interpretacji, jak i samej hermeneutyki.

G. Vattimo uprawiał tzw. hermeneutykę postmodernistyczną. Uważał, że po M. Heideggerze hermeneutyka stała się wspólnym stylem myślenia o filozofii i kulturze współczesnej.

J. Caputo to jeden z najważniejszych przedstawicieli tzw. hermeneutyki radykalnej (obok G. Vattimo czy H.J. Silvermana), czyli takiej, która nie szuka już sensu i „stabilności” myśli. Bierze swój początek głównie z radykalizacji poglądów M. Heideggera, choć inspiruje się także koncepcjami E. Husserla, S. Kierkegaarda, F. Nietzschego czy J. Derridy. Caputo uważa, że hermeneutyka to głównie nasza zdolność do odnalezienia siebie. Deprecjonuje on poglądy H.-G. Gadamera i P. Ricoeura, a wyraźnie waloryzuje M. Heideggera i J. Derridy – jego zdaniem hermeneutów radykalnych *par excellence*.

H.-J. Silverman to twórca tzw. hermeneutyki semiologicznej, pewnej radykalnej odmiany hermeneutyki tekstu, odwołującej się do pojęcia tekstualności wypracowanej przez R. Barthesa czy J. Derridę. Głównym zadaniem, jakie sobie stawia hermeneutyka semiologiczna, jest wypracowanie strategii czytania i interpretowania dla tekstualności. Hermeneutyka semiologiczna jest postfemenologiczna i poststrukturalistyczna.

F. Fellmann swą hermeneutykę rozwijał jako symboliczny pragmatyzm. Stworzył hermeneutykę, która chce wyjść poza językowość, odwołując się do amerykańskiego pragmatyzmu i filozofii życia. Dla Fellmanna całe ludzkie doświadczenie ze swej istoty ma charakter hermeneutyczny, co wyciąga z lekcji H.-G. Gadamera, lecz zarzuca mu deficyt rzeczywistości, pomijanie pragmatycznego aspektu doświadczenia.

Współczesna hermeneutyka pedagogiczna dąży do rozumienia rzeczywistości wychowawczej przez identyfikację sensów sprawiających, że rzeczywistość ta może być odbierana w kategoriach znaczącej całości. Rzeczywistość wychowawcza jako całość jest interpretowana nie tylko jako rodzaj tekstu kulturowego, lecz również jako postać działań ludzkich. Dlatego hermeneutyka tekstu powinna być uzupełniana o hermeneutykę doświadczenia (hermeneutykę działania – życia) w kontekście konkretnych sytuacji. W wychowaniu równie ważne jak transmisja pewnych prawd jest wykształcenie pewnego sposobu samorozumienia, orientacji i działania.

Hermeneutyka – kategoria rozumienia, koło badawcze i interpretacja tekstu

Hermeneutyka opiera się na kategorii rozumienia. Gadamer stawia pytanie, jakie jest znaczenie wiedzy o człowieku dla wiedzy człowieka o sobie samym. Odpowiadając na pytanie, jak badać człowieka według niemieckiego filozofa,

można powiedzieć najkrócej: w sposób hermeneutyczny. W sposób pierwotny człowiek jest bowiem dla Gadamera, podobnie jak i dla Heideggera, rozumieniem. Rozumienie zaś nie jest jednym ze sposobów zachowania podmiotu, lecz sposobem bycia samego jestestwa i stanowi pierwotny charakter ontologiczny ludzkiego życia. W ujęciu Gadamera to właśnie rozumienie humanizuje człowieka. Stanowi bowiem sposób realizacji ludzkiego życia i zarazem podstawowy sposób istnienia człowieka. Uważa on, że wszelkie rozumienie jest w końcu samo rozumieniem (Gadamer 1993).

Rozumienie, które według Gadamera jest podstawowym określeniem ludzkiego bytowania, opiera się na naszych przeżyciach, które są w naszym wnętrzu, a poprzez to wnętrza zmieniają się w rozumienie znaczenia (Gadamer 1979). Hermeneutyczne pojęcie rozumienia przedstawił Bogusław Milerski w dziele *Hermeneutyka pedagogiczna*. Autor wyszedł z założenia, że rozumienie kształtuje świadome odniesienie ludzkiej egzystencji do sensu własnego bytu, a także stanowi „refleksyjny proces”, w którym konkretne uwewnętrznione sensory i wartości nabierają znaczeń egzystencjalnych. To znaczenie egzystencjalne i tworzące się zjawisko przemian egzystencjalnych z punktu widzenia hermeneutyki stanowi istotny aspekt kształcenia. Rozumienie osadzone w hermeneutyce stanowi o istocie poznania humanistycznego, i to zarówno w wymiarze metodologicznym, jak i ontologiczno-egzystencjalnym. Proces rozumienia powoduje zacieranie granic terażniejszości z przeszłością, następuje tzw. stopienie horyzontów czasowych, a przenikające się przeszłość i terażniejszość pozwalają na pełniejsze rozumienie sensu własnej egzystencji. Historię interpretujemy na podstawie współczesnego rozumienia rzeczywistości, które z kolei jest kształtowane przez historię. Rozumienie ukierunkowane jest na szczególnego rodzaju rzeczywistość – rzeczywistość duchową, która dostępna jest pośrednio za pomocą wytworów kulturowych. Oprócz nich, a także wszelakich działań ludzkich, przedmiotem rozumienia są także doświadczenia, jak również świat symboli – „specyficznych znaków” znajdujących się gdzieś pomiędzy życiem a kulturą. Z kolei o dyskursywnym charakterze rozumienia świadczyć może istota materii, stanowiąca przedmiot rozumienia. Nie stanowi ono odizolowanego procesu tkwiącego w świadomości jednostki, lecz ukazuje „świat znaczeń” powstałych „w dyskursie społecznym i międzygeneracyjnym” (Milerski 2011).

W hermeneutyce kategoria rozumienia jest istotą bycia człowieka w świecie. Sens świata ujawnia się zaś w języku. Sformułowanie językowe nie wskazuje po prostu na pewien stan rzeczy, lecz uwidocznia stan rzeczy w jego znaczeniu. Musi tu być wyraźny kontekst rozumieniowy. Rezultatem badań zgodnie z hermeneutyką jest nie tyle gromadzenie sformalizowanej wiedzy dyskursywnej, ile

kształtowanie bardziej rozumnego, bardziej podmiotowego i bardziej odpowiedzialnego bycia w świecie.

W badaniach hermeneutycznych nie ma punktu wyjścia. Zastępuje go przedrozumienie badacza, które wynika z różnorodnych doświadczeń, znajomości języka, wykształcenia (Bartnik 1998). Przedrozumienie z jednej strony daje przystęp do badanego przedmiotu, a z drugiej jest subiektywne i musi zostać poddane obiektywizacji poprzez skonfrontowanie z tekstem, w którym wyraz znalazły wiedza i doświadczenie innej osoby. Odbiorca tekstu musi wielokrotnie odbywać wędrówkę od tego co subiektywne, do obiektywnego tekstu, a przede wszystkim do obiektywnej rzeczywistości, wracając po kolejnym odkryciu do siebie i tworząc nowy subiektywny obraz całości.

Hans-Georg Gadamer zwrócił uwagę na fakt, że podmiot nie istnieje w formie *tabula rasa*, nie może się pozbyć przedrozumienia, intuicji, które w jakimś stopniu zawsze determinują jego sposób poznawania i interpretowania. Na przykład, gdy podmiot czyta jakiś tekst, dochodzi do spotkania z drugim podmiotem, który napisał odczytywany tekst. Jedna podmiotowość ze swoim horyzontem myślenia spotyka się z inną podmiotowością. Gadamer podkreślał, że jesteśmy zawsze wpisani w jakąś tradycję językową, która nas poprzedza, a więc w konsekwencji ta sama tradycja daje nam pewien zbiór kategorii interpretacyjnych, na podstawie których możemy poznawać siebie i rzeczywistość, i które pozwalają nam opracować nowe koncepcje i pojęcia.

Proces badawczy nie może być pozbawiony czy też „wyczyszczony” z naszego przedrozumienia, będącego nie zdolnością sensotwórczą aktualizującą się w zetknięciu z przedmiotem, lecz pewnego rodzaju otwartą przestrzenią sensu („przestrzeń bycia”), w której granicach znajdujemy się nie z własnej woli, nie z wyboru, lecz przypadkowo (Kwaśnica 1992). Jesteśmy w tej przestrzeni jeszcze przed wielkim dyskursywnym myśleniem, jesteśmy w niej zadomowieni przez sam fakt pojawienia się, fakt związany z koniecznością poszukiwania oraz nadawania własnych sensów i znaczeń wszystkiemu temu, co się z nami dzieje i czego doświadczamy. Nasze przedrozumienie związane jest z naszą niepowtarzalnością, oryginalnością naszej własnej drogi życia, składają się bowiem na nie wszystkie te sensory i znaczenia, które stały się naszym udziałem. Idziemy przez życie, pytając o to: co się z nami dzieje, dlaczego się dzieje i jaki ma to sens? Pytamy również o to, co dla nas znaczą nasze własne zachowania, zachowania innych ludzi, przydarzające się nam wydarzenia. Pytamy i udzielamy sobie odpowiedzi, które stają się treścią naszego przedrozumienia.

Struktura, według której dokonuje się proces badawczy, nazywa się kołem hermeneutycznym. Kiedy na przykład czytamy książkę – twierdzi Heinz-Hermann

Krüger – to pojedyncze zdania możemy zrozumieć tylko w odniesieniu do wytworzonego przez nie obrazu całościowego. Ten zaś jest częścią pewnego większego kompleksu; całościowe dzieło danego autora należy zatem w pewien sposób do jego biografii, która znowu musi być przyporządkowana jakiemuś polu społecznemu i historycznej epoce. Na odwrót zaś, tekst lub całościowe dzieło danego autora jest rozumiałe tylko jako całość, jeżeli posiadamy wiedzę o poszczególnych częściach. Każde rozumienie konfrontowane jest zatem z problemem, z jednej strony zakłada ono znajomość odnośnej całości, z drugiej zaś – całościowe rozumienie uzależnione jest od wiedzy o tym, co szczegółowe.

W toku pracy badacz nieustannie porusza się w kole hermeneutycznym obejmującym dwa aspekty rozumienia tekstów: wstępne i rozszerzone. Hermeneutyczne koło polega na tym, że część treści tekstu rozumiemy, modyfikujemy i poszerzamy, wychodząc od całości i odwrotnie, całość określana jest przez jej części. Badacz, stosując tę metodę, powinien mieć świadomość, że rozumienie hermeneutyczne jest procesem, który tak naprawdę nigdy się nie kończy (Krüger 2005).

Hermeneutyka opiera się na ontologicznym założeniu, zgodnie z którym cały ludzki byt jest niekończącym się rozumieniem oraz interpretacją (Heidegger 1962), a język określa ludzkie doświadczenie (Gadamer 1993). Osobę oraz jej postępowanie traktuje się na jej gruncie jako strukturę znaczeniową i tekstową. Epistemologiczne założenie hermeneutyki opiera się na tezie, że życie i działanie jednostki można poznawać tak, jak poznaje się materiały „tekstowe” wraz ze wszelkimi sposobami ich uprawomocnień. Badacze hermeneutyczni twierdzą, że rozumienie intencjonalności ludzkich zachowań i ekspresji osobowych znaczeń zanurzonych w socjokulturowym kontekście opierać się musi na metodach rozumienia odmiennych od wyjaśniania zdarzeń naturalnych (Polkinghorne 1983).

Człowiek jest nie tylko istotą posługującą się mową, ale poniekąd istotą stającą się poprzez język i mowę. Martin Heidegger w rozważaniach o sensie ludzkiego bycia zauważył, że język jest mieszkaniem dla jestestwa (Heidegger 1984), a więc w konsekwencji egzystujemy w horyzoncie nie neutralnym, lecz językowym. Można pokusić się o stwierdzenie, że byt ludzki uwidacznia się, wyraża, dojrzewa w języku i poprzez język, który będąc mieszkaniem dla bytu, określa go i determinuje. W języku więc i poprzez język człowiek niejako staje się człowiekiem i osobą ludzką, wchodzi w relacje i interakcje z drugim podobnym sobie bytem.

Myśl Heideggera wpływa na rozumienie procesów poznawczych i wartości języka dla ludzkiego życia. Skoro bowiem natura człowieka jest językowa,

a więc jego akty poznawcze i komunikacyjne są ciągłym poszukiwaniem słowa, w którym mógłby on odnaleźć najpełniej rozumienie siebie i świata, zatem byt ludzki poszukujący sensu istnienia jawi się jako ten, który żyje w świecie interpretacji. Interpretuje świat wewnętrzny i zewnętrzny, poszukując słów, pojęć i symboli, które najpełniej oddałyby sens, który mu się jawi. Nie są to ostateczne, definitywnie wypracowane kategorie, gdyż język przy całej swojej mocy rozświetlania rzeczywistości nie obejmuje jej w sposób pewny i absolutny.

Zagadnienie językowe zatem staje się centralne dla epistemologii. Język nie jest neutralnym środkiem opisującym rzeczywistość, lecz jest takim sposobem użycia słów, które reprezentowałyby rzeczywistość poprzez kategorie językowe i myślowe. Proces ten zawsze ma charakter interpretujący, gdyż natura języka jest symboliczna.

Celem hermeneutyki jest zrozumienie, opis i interpretacja doświadczeń człowieka jako tekstu umieszczonego w historycznym i społecznym kontekście. Zrozumienie to jest możliwe poprzez odwołanie się badacza do subiektywnej interpretacji życia lub pewnych jej aspektów, przedstawionych przez człowieka w jego własnym języku. Opiera się ono na przeświadczeniu, że ludzkie postępowanie i przeżywanie nie jest wynikiem obiektywnych zdarzeń i uwarunkowań, lecz takich, jak są interpretowane przez człowieka, który posiada własne rozumienie świata, oraz że doświadczenie człowieka jest reprezentowane przez symbole (Ricouer 1991).

Metodologiczny wymiar hermeneutyki wiąże się ze sposobem, w jaki traktowane jest w perspektywie jej założeń życie człowieka. Ma ono status tekstu mówionego, gdy pewne jego fragmenty są przez człowieka opisywane w trakcie dialogu i podczas tego opisu podlegają subiektywnej interpretacji. Człowiek opowiada historię swego życia za pomocą mowy i pisma, którym towarzyszą uczucia, doznania cielesne, można zatem powiedzieć, że „tekst” w tym ujęciu jest to doświadczenie wyrażone mową, ruchem czy też za pomocą pisma. Według Ricouera ludzkie działanie – równie dobrze jak tekst pisany – może być czytane jako tekst.

Człowiek opowiadający o swoim życiu ujawnia nadawane mu sensy i znaczenia – jego opowiadanie przeniesione przez badacza, utrwalone poprzez transkrypcję w formie „tekstu pisanego” umożliwia próbę rozumienia jego własnych interpretacji. Tekst tego opowiadania dostarcza za każdym razem ważnego opisu świadomego przeżycia. Refleksyjna interpretacja tego tekstu powinna spełniać cztery, sformułowane przez P. Ricouera, kryteria. Dotyczą one: ustalenia znaczenia, odejścia w pewnej chwili od intencji myślowej autora, konieczności interpretacji tekstów jako całości, jako postaci wzajemnie powią-

zanych znaczeń i wreszcie uniwersalnego zakresu odniesienia, tj. ich podatności na rozliczne interpretacje (Ricouer 1981).

Kwestią podstawową dla badań prowadzonych w perspektywie hermeneutycznej jest więc interpretacja. Nie jest ona jednak technicznym sposobem poznawania tekstu. Nie może być także dokonana wobec niego przemocą (Rabinow, Sullivan 1970; Allen, Jensen 1990). Możliwa jest poprzez odkrywanie pytań, które zadaje badaczowi tekst. Interpretacja jest słuchaniem tego, co mówi tekst należący do opowiadającego człowieka. Jednocześnie proces interpretacji nie jest wyjaśnianiem tego, co tekst znaczy w swoim własnym świecie, lecz co znaczy w dialogu z badaczem i co znaczy dla badacza (Palmer 1969).

Hermeneutyka w badaniach pedagogicznych

Coraz częściej pojawia się współcześnie postulat transwersalności w odniesieniu do badań naukowych. Zasadę tę stosuje się także do pedagogiki. J. Marzec uważa, że zadaniem rozumu transwersalnego jest jedynie znalezienie przejść w gąszczu dyskursów z zachowaniem ich heterogeniczności (Marzec 2002). Może w tym pomóc hermeneutyka. Pedagogika, jako całość historyczna, społecznie i politycznie zmiennych podejść badawczych, która od lat jest wieloparadygmatyczna, powstaje po części zarówno w sposób kumulatywny, jak i dialogiczny, zarówno ewolucyjny, jak i rewolucyjny. Wydaje się, że hermeneutyka może odegrać niebagatelną rolę w kształtowaniu się naukowego, jakościowego rozwoju pedagogiki.

Bogusław Śliwowski w refleksji o naukowości pedagogiki przywołuje postać Andrzeja de Tchorzewskiego. Rolą postulowanej przez de Tchorzewskiego metapedagogiki byłoby wypracowanie takich kryteriów metanaukowych, dzięki którym przedstawiciele szczegółowych subdyscyplin pedagogicznych rozróżnialiby myślenie mityczne i potoczne o wychowaniu od myślenia stricte naukowego. To ostatnie powinno bowiem korzystać m.in. z metod badań fenomenologicznych, logiczno-lingwistycznych czy hermeneutycznych (Śliwowski 2015).

Hermeneutyka stosowana w badaniach pedagogicznych posiada wiele zalet.

Po pierwsze, punktem wyjścia badań hermeneutycznych jest pytanie o to, kim jest człowiek (paradygmat humanistyczny), a przecież to człowiek jest podmiotem i przedmiotem badań pedagogicznych.

Wielkim pozytywem wykorzystania hermeneutyki jest zwrócenie uwagi na swoistość ludzkiego poznania; poszukiwanie sensu i celu życia człowieka;

niejako „zanurzenie się” w rzeczywistości takiej, jaką ona jest po to, aby ją zrozumieć w takiej postaci, jaką nam się jawi. Ważną podpowiedzią dla wszelkich badań ze strony hermeneutyki jest prawda o tym, że zrozumieć część, szczegół można tylko przez całość (kontekst, horyzont świata ludzkiego), a rozumienie całości jest możliwe jedynie po zrozumieniu szczegółu.

Kolejnym plusem podejścia hermeneutycznego w badaniach pedagogicznych jest wyjście naprzeciw złożoności ludzkiego istnienia i zróżnicowaniu determinant warunkujących jego kształt; afirmacja istnienia różnic interpretacji; uznanie, że możliwości ludzkiego myślenia/poznania są skończone; próba zrozumienia Innego, a nie zawładnięcia nim.

Hermeneutyka stosowana w pedagogice stwarza szansę przeciwstawienia się tendencji do uprzedmiotowienia człowieka. Rozumienie, które jest podstawową kategorią hermeneutyki, stanowi wyraz wolności rozumiejącego. Podkreśla się przez to wolność i podmiotowość poznającego oraz poznawanego i doprowadza do przejścia od postrzegania „innego” jako przedmiotu uwikłanego w otaczający go świat do postrzegania go jako podmiotu równego „ja”, choć od niego różnego.

Wielką zaletą wykorzystania hermeneutyki w pedagogice jest zwrócenie uwagi na człowieka w jego „tu i teraz”. Podstawą badań hermeneutycznych jest człowiek już ukształtowany i zakorzeniony w swoim byciu. Punktem wyjścia jest zatem człowiek konkretny, historycznie określony. Ważne stają się: uwzględnianie procesów socjalizacji i inkulturacji (nie czyniąc jednocześnie człowieka więźniem swej kultury), uwzględnianie horyzontu historycznego/dziejowego/tradycji oraz poszukiwanie wątków pobocznych. Odślanianie rzeczywistości wspólnoty ludzkiej stanowi podstawę odślonienia prawdy o nas samych, a z kolei odślanianie prawdy o nas samych daje podstawę odślonienia pełni świata ludzkiego, którego część stanowiąmy.

Pozytywem zastosowania hermeneutyki w badaniach pedagogicznych jest otwartość na nowe problemy. Podkreślanie, że wszelkie poznanie rozpoczyna się z pytaniem, postulat stawiania pytań oraz rozwijania pytań. W ten sposób hermeneutyka może stanowić podstawę nieskażonego stereotypami, uprzedzeniami i dyskryminacją postrzegania rzeczywistości, a więc kreowania postawy otwartości na odmiennosc, inność.

Plusem stosowania hermeneutyki w pedagogice jest także wiązanie wiedzy z praktyką, zainteresowanie człowiekiem w perspektywie praktycznej (działaniowej). W tej perspektywie istnienie jest przed istotą, poprzez „bycie” odcytujemy niejako „byt” człowieka (ontologię).

Dobrą egzemplifikacją zastosowania hermeneutyki w badaniach pedagogicznych jest wywiad. Wywiad pogłębiony „ma swoje źródło w założeniach hermeneutyki, zgodnie z którymi rozumienie ludzkiego działania, życia, jest możliwe dzięki procesom interpretacji dokonywanych z pozycji analizującej własne działanie (życie) jednostki. Badany, snując opowieść, interpretuje swoje działania, nadaje im sens w perspektywie wcześniejszych i aktualnych doświadczeń” (Pilch, Bauman 2001, s. 327). Istotą wywiadu narracyjnego jest uzyskanie informacji o życiu ludzkim (jego etapach, pewnych wydarzeniach, wybranych aspektach). Dzieje się to nie na podstawie stawianych pytań przez badającego, lecz opierając się na spontanicznej narracji badanego. Oczywiście należy się trzymać pewnych zasad, które mogą być nieodzowne i przybrać formę przymusu. Przymus kondensacji polega na selekcjonowaniu tych elementów, które są ważne dla podstawowego tematu. Przymus detalicznego opowiadania przejawia się w opowiadaniu kolejnych wątków, bez których wypowiedź byłaby niezrozumiała oraz wskazywaniu związków między zdarzeniami. Przymus zamykania formy wyraża się w zamykaniu podjętych wątków (Urbaniak-Zajac, Kos 2013).

Hermeneutyka musi być wykorzystywana w badaniach pedagogicznych z zastosowaniem odpowiednich kryteriów. Chociaż hermeneutyka nie sformułowała zamkniętej teorii o zasadach interpretacji tekstu w sensie określonej techniki, posiada jednak wytyczne potrzebne dla lepszego rozumienia tekstu. Najbardziej dopracowane zasady rozumiejącej wykładni tekstu dał W. Klafki, dokonując opracowania metodologicznego procesu hermeneutycznej interpretacji tekstu. Do ważnych elementów tego procesu zaliczył następujące:

- a) badacz powinien sprecyzować swoje stanowisko wobec problemu, po uprzednim zapoznaniu się z literaturą omawiającą go, czy w pierwszym rzędzie zajmie się w swoich badaniach kwestiami historyczno-problematycznymi, czy wprost praktyką wychowawczą, czy też je połączy;
- b) pierwotne postawienie problemu i wyrażające się w nim rozumienie wstępne badacz winien stale sprawdzać, odwołując się do źródła, i ewentualnie je modyfikować;
- c) badacz pyta się o znaczenie poszczególnych słów oraz form tekstu, dokonując tzw. analizy semantycznej;
- d) interpretacja hermeneutyczna domaga się uwzględnienia sytuacji towarzyszącej powstawaniu danego tekstu;
- e) przy interpretacji tekstu należy posilkować się źródłami uzupełniającymi, np. ekspertyzami społeczno-historycznymi, aby nie zatrzymać się przy czysto wewnętrznej interpretacji tekstu;

- f) przy badaniu argumentacji stosowanej w tekście trzeba uwzględnić także środki syntaktyczne;
- g) badacz w sposób systematyczny powinien dokonywać myślowego podziału tekstu, ustalać główne tezy, wskazywać uzasadnienia i przykładowe objaśnienia;
- h) interpretator winien krytycznie sprawdzać wywody, przebieg myśli autora, zwracając uwagę na to, czy argumentacja jest spójna logicznie, czy nie ma sprzeczności lub niejasności;
- i) interpretator nieustannie porusza się w kole hermeneutycznym obejmującym dwa aspekty hermeneutycznego rozumienia;
- j) wypowiedzi autora powinny być stale odnoszone do kontekstu społecznego i kulturowego danego okresu historycznego, aby zrozumieć sposób ujęcia zagadnienia i argumentację stosowaną w tekście (Krüger 2005).

Stosowanie tych reguł pomaga badaczowi uzyskać naukową postawę wobec tekstu, odznaczającą się gotowością przyjmowania odmiennych poglądów, a również pokorę wobec autora badanego tekstu. Zaprezentowane reguły zmuszają zarazem badacza do krytycznego spojrzenia na własne nastawienie i interpretacje oraz do rzetelności i wierności względem badanej treści (Ablewicz 1994).

Hermeneutyka w badaniach pedagogicznych stwarza też pole do nadużyć i jest przyczyną zagrożeń. Jej zadanie można ująć jako wyszukiwanie uzasadnionych trybów postępowania, dzięki któremu moje doświadczenie i moje rozumienie zjawiska poddanego badaniu może posłużyć jako pomost albo droga dojścia do wyjaśniania i interpretacji sensu zjawiska (Titelman 1979) Ale w tym kontekście warto zadać pytanie, czy hermeneutyka jest „mostem czy granicą”? Czy wiedza o niewspółmierności horyzontów łączy rozmówców, czy też dzieli? Czy staje się punktem wyjścia dla ruchu krytycznej samoanalizy myślenia, otwierającej je na to, co poza nim (most), czy też potęguje izolację partykularnych perspektyw interpretacyjnych (granica)?

Wykorzystanie hermeneutyki w badaniach pedagogicznych łączy się z kilkoma problemami.

Jednym z nich, związanym z wykorzystywaniem tej dyscypliny naukowej w pedagogice, jest niedocenianie wyników nauk przyrodniczych.

Innym zagrożeniem przy stosowaniu hermeneutyki w badaniach pedagogicznych może być wycofywanie się ze świata zwykłych, codziennych spraw i problemów. Chociaż hermeneutyka związana jest z życiem człowieka i doświadczeniami egzystencjalnymi, to jednak nie każde z nich staje się przedmio-

tem dociekań hermeneutycznych. Wiąże się z tym problem doboru/selekcji doświadczeń ludzkich, które mogą stanowić kanwę dociekań pedagogicznych.

Wyzwaniem związanym z wykorzystaniem hermeneutyki w pedagogice jest problem ekskluzywności. Hermeneutyka, nazywana filozofią ducha, może stać się bowiem nauką dostępną nielicznym, wybranym; może zostać uznana za „zarezerwowaną” dla pewnej zamkniętej grupy naukowców.

Poważnym zagrożeniem dla uczonych, wykorzystujących hermeneutykę w badaniach pedagogicznych, okazuje się problem weryfikowalności, porównywalności wyników, konfrontacji z „obiektywnym światem”.

Podsumowanie

Hermeneutyka jako nauka o sztuce interpretacji tekstów, nauka o wykładni tekstu i rozumienia duchowych jakości przedmiotu, jak też jako metoda interpretacyjna, może i powinna być wykorzystywana w badaniach pedagogicznych. Hermeneutyka opiera się na ontologicznym założeniu, zgodnie z którym cały ludzki byt jest niekończącym się rozumieniem oraz interpretacją, a język określa ludzkie doświadczenie. Osobę oraz jej postępowanie traktuje się na jej gruncie jako strukturę znaczeniową i tekstową. Celem hermeneutyki jest zrozumienie, opis i interpretacja doświadczeń człowieka jako tekstu umieszczonego w historycznym i społecznym kontekście. Zrozumienie to jest możliwe poprzez odwołanie się badacza do subiektywnej interpretacji życia lub pewnych jej aspektów, przedstawionych przez człowieka w jego własnym języku. Poszukiwanie i odnajdowanie sensu ludzkiego życia, tego „co się w duszy gra”, jest niewątpliwą wielką zaletą hermeneutyki.

Hermeneutyka ma zarówno blaski, jak i cienie. Zasadnicza kontrowersja jest taka, że odchodzi ona od pozycji obiektywistycznych i przenosi każdy temat na płaszczyznę rozumienia i interpretacji. Istnieje więc niebezpieczeństwo, że nie będziemy mówili o rzeczywistości, ale o interpretacjach. Znakomicie wykorzystał to postmodernizm, który w ogóle nie widzi potrzeby poznawania rzeczywistości, a jedynie dostrzega świat interpretacji, narracji, które zresztą mogą być dowolne, gdyż są „lokalne” i niezwiązane żadnymi regułami, przede wszystkim obiektywną prawdą.

Na zakończenie należy stwierdzić, że hermeneutyka pomimo wielu elementów problematycznych, o których była mowa, posiada bardzo dużo zalet, i powinna być wykorzystywana w jakościowych badaniach pedagogicznych.

BIBLIOGRAFIA

- Ablewicz K. (1994). *Hermeneutyčno-fenomenologiczna perspektywa badań w pedagogice*. Kraków: Wydawnictwo UJ.
- Allen M.N., Jensen L. (1990). *Hermeneutical Inquiry. Meaning and Scope*. "Western Journal of Nursing Research", (2), 241–253.
- Bartnik C.S. (1998). *Metodologia teologiczna*. Lublin: TN KUL.
- Bronk A. (1988). *Rozumienie, dzieje, język*. Lublin: TN KUL.
- Gadamer H.G. (1979). *Rozum, słowo, dzieje*. Warszawa: PIW.
- Gadamer H.G. (1993). *Prawda i metoda*. Kraków: Inter-esse.
- Gnitecki J. (1996). *Elementy metodologii badań w pedagogice hermeneutycznej*. Zielona Góra: Wyd. Naukowe WSP.
- Heidegger M. (1962). *Being and Time*. New York: SCM Press.
- Heidegger M. (1984). *In cammino verso il linguaggio*. Milano: Ugo Mursia.
- Krüger H.H. (2005). *Wprowadzenie w teorie i metody badawcze nauk o wychowaniu*, tłum. D. Sztobryn. Gdańsk: GWP.
- Kudasiewicz J. (1973). *Wstęp do historii zbawienia*. Lublin: TN KUL.
- Kwaśnica R. (1992). *O dwóch wersjach pytania o przedrozumienie. Do pedagogiki naukowej i pedagogów z marginesu*. W: J. Rutkowiak (red.): *Pytanie, dialog, wychowanie*. Warszawa: PWN.
- Marzec J. (2002). *Dyskurs. Tekst. Narracja. Szkice o kulturze ponowoczesnej*. Kraków: Impuls.
- McCaffrey G., Raffin-Bouchal S., Moules N. (2012). *Hermeneutics as Research Approach: A Reappraisal*. "International Journal of Qualitative Methods", no. 3, 214–229.
- Milerski B. (2011). *Hermeneutyka pedagogiczna. Perspektywy pedagogiki religii*. Warszawa: 2011 WN CHAT.
- Olesen H.S. (ed.) (2013). *Cultural Analysis & In-Depth Hermeneutics*. "Historical Social Research", Focus, 38, no. 2, 7–157.
- Palmer R.E. (1969). *Hermeneutics*. Evanston: Northwestern University Press.
- Pilch T., Bauman T. (2001). *Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe*. Warszawa: Żak.
- Polkinghorne D. (1983). *Methodology for the Human Sciences. System of Inquiry*. Albany: Saybrook Institute.
- Portocarrero M., Umbelino L., Wiercinski A. (ed.) (2012). *The Hermeneutic Rationality/La rationalité herméneutique*. Münster: LIT Verlag.
- Rabinow P., Sullivan W.M. (1970). *Interpretative Social Sciences: A Reader*. Berkeley: University of California Press.
- Ricouer P. (1981). *The Model of the Text: Meaningful Action Considered as a Text*. W: J.B. Thompson (red.): *Hermeneutics and the Human Science*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ricouer P. (1991). *Język, tekst, interpretacja*. Warszawa: PIW.
- Sawicki M. (1996). *Hermeneutyka pedagogiczna*. Warszawa: Wyd. Semper.

- Śliwowski B. (2015). *Nauki o wychowaniu a pedagogika*. „Novis” 1, 14–41.
- Titelman P. (1979). *Some implications of Ricoeur's conception of hermeneutics for phenomenological psychology*. W: A. Giorgi, R. Knowles, D.L. Smith (red.): *Duquesne studies in phenomenological psychology*. Pittsburgh: Duquesne University Press.
- Urbaniak-Zajac D., Kos E. (2013). *Badania jakościowe w pedagogice. Wywiad narracyjny i obiektywna hermeneutyka*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Wierciński A. (2010). *Hermeneutics between Philosophy and Theology: The Imperative to Think the Incommensurable*. Münster: LIT Verlag.
- Wierciński A. (2012). *Hermeneutics – Ethics – Education – Media*. Münster: LIT Verlag.

STRESZCZENIE

Starożytni Grecy *hermeneiā* nazwali recepcję, tłumaczenie znaku. Ich świadomość znalazła odzwierciedlenie w mitologii, w której boga Hermesa uczyniono odpowiedzialnym za przekaz wiecznych idei boskich na treść życia człowieka. Z czasem sztuka rozumienia języka przybrała charakter naukowy i została nazwana *hermeneutyką*. Znalazła zastosowanie w obszarze nauk humanistycznych zajmujących się badaniem człowieka. Z języka greckiego *hermeneuein* to objaśnianie sensu wypowiedzi, pomoc w zrozumieniu, *hermeneia* zaś oznacza wykładnię, wyjaśnianie. Hermeneutyka to nauka o sztuce interpretacji tekstów, nauka o wykładni tekstu i rozumienia duchowych jakości przedmiotu; jest to też metoda interpretacyjna. Hermeneutyka opiera się na ontologicznym założeniu, zgodnie z którym cały ludzki byt jest niekończącym się rozumieniem oraz interpretacją, a język określa ludzkie doświadczenie. Osobę oraz jej postępowanie traktuje się na jej gruncie jako strukturę znaczeniową i tekstową. Celem hermeneutyki jest zrozumienie, opis i interpretacja doświadczeń człowieka jako tekstu umieszczonego w historycznym i społecznym kontekście. Zrozumienie to jest możliwe poprzez odwołanie się badacza do subiektywnej interpretacji życia lub pewnych jej aspektów, przedstawionych przez człowieka w jego własnym języku. W pracy podjęto próbę odpowiedzi na pytania: jakie szanse daje wykorzystanie hermeneutyki w badaniach pedagogicznych?, jakie zagrożenia mogą wystąpić w związku z posługiwaniem się metodą hermeneutyczną?

SŁOWA KLUCZOWE: hermeneutyka w badaniach pedagogicznych, koło hermeneutyczne, interpretacja tekstu

SUMMARY

The ancient Greeks called *hermeneia* a reception, a translation of the mark. Awareness of the Greeks was reflected in their mythology, in which the god Hermes was

made responsible for the translation of God's eternal ideas into the content of a human life. With time, the art of understanding a language took on a scientific nature and became called hermeneutics. It found application in the field of humanities which study the human being. From the Greek language *hermeneuein* means to explain the meaning of expressions, help in understanding; thus *hermeneia* in turn means interpretation, and explanation. Hermeneutics is the study of the art of interpreting texts, the science of interpretation of the text and understanding of the spiritual quality of the object; it is also a method of interpretation. Hermeneutics is based on the ontological assumption, according to which the human being is endless understanding and interpretation, and a language defines the human experience. A person and their conduct are treated on its basis as a meaning and text structure. The aim of hermeneutics is to understand, describe and interpret human experiences as a text included in the historical and social context. Understanding of this kind is possible by mean of the researcher's reference to the subjective interpretation of life or some of its aspects, presented by a man in his own language. The paper is done to attempt to answer the questions: What opportunities does the use of hermeneutics in pedagogical research provide?, What threats may occur in connection with the use of hermeneutical method?

KEY WORDS: hermeneutics in pedagogical research, hermeneutical circle, interpretation of the text

SŁAWOMIR CHROST – Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach
e-mail: schrost@ujk.edu.pl

Historia / Article history

Przysłano do redakcji / Received: 18.12.2015

Przysłano do redakcji po recenzjach / Received in revised form: 17.01.2016; 31.01.2016

Data akceptacji do publikacji / Accepted: 28.03.2016

The Renaissance of the Research on Interests and a Systemic Paradigm

Renesans badań nad zainteresowanymi a paradygmat systemowy

Introduction

Unfortunately, questions about interests and their role in the lifetime development of man are today the issues discussed more often in everyday life and during everyday experience rather than become the nucleus of deliberately undertaken interdisciplinary scientific research. The renaissance, instead of the marginalization and sepization of this problem (starting from the exclusion of the notion of interests from the specialist dictionary, as it is currently taking place in Polish specialist literature), is really justified in response to the needs of the contemporary world and the new, knowledge-based society forming right now. What is striking is not only how the notion of interests has disappeared from the vocabulary of Polish psychology, but also why the research undertaken occasionally in pedagogy and more and more seldom in sociology is still based on the theoretical premises of the psychology of interests developed many years ago. The abandonment of the continuation of the research on this problem by psychologists and basing on the obsolete (?) theses in pedagogical research regrettably do not create adequate foundations either for using the notion of the pedagogy of interests itself, or, much less, for its scientific application.

Therefore, the necessity and the possibilities, as well as the expected benefits arising from interdisciplinary research or the proposal for the triangulation of the approaches and methods of the research on interests on the grounds of psychology, pedagogy and sociology seem really promising, to which a systemic paradigm of exploring the world and man, as well as practicing science can significantly contribute.

A systemic paradigm as the base for the research on interests

The systemic approach is a peculiarity of the epoch that goes back to the first half of the 20th. century, called the scientific-technological

revolution. Since then it takes different forms, depending on the field of science from which the problems to be solved come. Today, we can observe the renaissance of the idea of the holistic cognition of the systemological type, for example in pedagogy, both in the theories and practice of holistic pedagogy. However, the systemic theories and research to be used in pedagogy of tomorrow still seem to have only the prospects for development (Duraj-Nowakowa 2009, p. 16), and the key notion of the system itself, though it functions both in the colloquial and scientific language, still belongs to inaccurate notions. For example, human life takes place in an extensive network of relationships, thus systems. While talking about the solar system and the central heating system, at first glance they seem not to have much in common. Yet, this is not the case, due to two most important characteristics of the system, firstly – a system is a set of somehow ordered elements or components, secondly – parts of the system influence each other – a change in the state of one element can evoke changes in another one. Therefore, the notion of the system refers to specific objects – natural, technical, but also social, pedagogical ones, and also to notions, events, theories, actions, numbers, qualities, namely variables; it refers to the elements and relations among these elements, to the entirety and to the components (Duraj-Nowakowa 2005, p. 87).

What is a distinctive feature of the theory of systems is that it is universal, because it is grasping its objective scope selectively. And at the same time it can express its view on each object from its scope, which enables to explain numerous topics and subjects that spectrum goes from management, politics, society and science via ecology and religion, art and love, and ending with pedagogy (Krüger 2005, p. 105), and other sciences of man, such as psychology, sociology or anthropology (Schulz 2007, p. 41). Systemism, owing to models created within its framework, forms the bases for both the horizontal and vertical bond, not only among various individual scientific concepts of different authors but also different disciplines, or even the whole fields of science (e.g. humanistic studies with social studies). Horizontal integration means that a researcher of any system uses the output of all the research into systems from the same rank in the hierarchy of their complexity levels or into any of the detailed aspects of their functioning, conducted within numerous disciplines and at the same time from their different points of view. Then, a chance appears for the mutual strengthening and increasing the obtained research findings via synergy. On the other hand, vertical integration occurs when the models of simpler systems are used in the studies on more complex systems, or vice versa (Duraj-Nowakowa 2009, pp. 49–51).

A great ability of the theory of systems to inspire consists in preparing sociological framework of reference and explaining for educational studies, which generates knowledge coming from observation about the historical development and paradoxes of the educational system, practice, and educational reflection (Krüger 2005, p. 108) It is particularly important today with regard to the question of interests as there is a distinct hiatus, e.g. between the theoretical and practical knowledge of teachers about the process of developing and shaping students' interests, which in consequence often does not allow them to use them properly, and thus embeds the school education process in a vacuum, and makes it uninteresting and boring.

The systemic view of pedagogical problems should facilitate their cognition in the entirety of components, in the combination of conditionings and the complexity of the relationship between the subjects and objects of such research. Such an approach in the educational theory and practice, and in didactics serves the postulate of the integration of everything with everything. By helping to build comprehensive knowledge, it helps to understand what the relation of the entirety to its parts is. It shows that these are not the elements that determine the picture of the whole, but the whole arises from the relationships (reciprocal ones) among those elements. Pedagogy interpreted systemologically enables to see everything not separately, not individually, but in the entirety of structures and the hierarchy of components in their vertical and horizontal arrangement. Pedagogy treated as a systemic whole allows understanding of reality flickering as if in kaleidoscope. It helps to perceive the dynamics of development, knowledge of man and educational studies on the path from chaos to social and pedagogical order (Klasińska, Kaliszewska 2010, p. 21).

Thus, in its nature, a systemic paradigm, on the basis of the already developed state of knowledge about interests, first gives a chance for their newer, because specifically deepened, description, and then/simultaneously for designing a research concept starting with research problems or/and hypotheses, and to specifically tie the atomistic approaches to the interests of people in different age, or the determinants of their interdisciplinary, multidisciplinary and transdisciplinary research. For example, first (as it is done in this paper), in the form the repertory of key theses concerning the essence, kinds and functions of interests in the life of man, and the factors of their formation, shaping and support, as well as their duration. Thus, in this way, as well as by paying attention to this problem and its current significance in the hierarchy of other problems of contemporary pedagogy and education – it can light up the path to the renaissance of the research on interests and contribute to the renewed bloom of the pedagogy of interests.

Vertical-horizontal essence of interests and their types

The current state of knowledge about interests should be defined more via the practice of everyday life in which, just like upbringing happens constantly, also interests form constantly in people. However, it seems that more and more often they form without any purpose and reflection, they sometimes die out as quickly as they appear. Undoubtedly, interests are still the object of purposeful influences, yet today often not matching the needs of a contemporary student (man) on each stage of his education. They are still subject to influences, although not deep enough as it seems, from school and teachers, parents and even many different educational facilities.

Defining the essence of such a volatile and unstable state of the problem of interests, caused by new social and cultural contexts, the lack of the methodological continuation of the psychology of interests and reinterpretation of its past theses, or oblivion or perhaps a kind of reluctance to them, even the ignorance of it by contemporary young pedagogy students and the young generation of teachers, now gives bases to use the notion of pedagogy rather than the pedagogy of interests. Therefore, the renaissance of research on interests is necessary and unavoidable, especially as the contemporary school does not want to and should not lose its position and significance in the process of upbringing and teaching.

There was time when interests were particularly appreciated, and really famous scholars devoted a lot of attention to them, for example Charlotta Bühler, Édouard Claparède, Maurice Debesse, John Dewey, Elizabeth Hurlock. In Poland, fundamental merits were given primarily by Helena Słoniewska and Antonina Gurycka, but also Stefan Baley, Maria Przetacznik-Gierowska, Stefan Szuman, Włodzimierz Szewczuk, Tadeusz Tomaszewski and Lidia Wołoszynowa. The research conducted at that time first led to atomistic approaches to interests, and in consequence they contributed to a very important discovery, namely the holistic perception of their essence, which was expressed in so-called model definition of interests by Antonina Gurycka.

Hence, interests were and are often represented today in separate categories, e.g. emotional (as an activity giving pleasure) or intellectual ones (when they are identified with activeness focused on cognition and acquiring knowledge) or inclinatory (meaning personality inclinations, namely the dispositions to a subject) or mixed ones (an activity performed under the influence of some dispositions, focused on cognition and giving the sense of pleasure) (Klichowski 2012, p. 71).

According to the model definition, an interest is a relatively permanent, observable pursuit of getting to know the surrounding world, taking a form of tar-

geted cognitive activeness of specific intensity, manifested in a selective attitude to the surrounding phenomena, namely:

- 1) in noticing specific features of objects and interdependencies among them, as well as selected problems,
- 2) in the strive for exploring, getting to know, solving them, and
- 3) in experiencing various positive and negative feelings, related to acquiring and possessing knowledge (Gurycka 1989, pp. 33–34).

By means of the systemic approach, this comprehensive but still simply summative definition can be interpreted *supra* additively, therefore, in interests it is possible to notice an unusually additive relation of three aspects: mobilization of attention, an emotional factor and dynamic orientation, which seems to link those components of interests not only vertically and horizontally (Klasińska 2011, p. 20), but probably with regard to, e.g., the prevalence of one of them or the equivalence of all, to locate them on a specific continuum of curiosities – interests-passion-hobby.

Due to dynamic changes of the contemporary world, comprising all fields of life and science including education, the hitherto known classifications of interests call for reinterpretation. Classes of interests are determined by their scope, content and intensity (power). Thus, the scope of interests establishes limits within which man undertakes cognitive activities, whereas the content of interests specifies to what objects or phenomena a given person pays his or her attention to, and the power of interests determines the frequency of taking actions aimed at their development (Sasin 2013, pp. 83–86).

Due to the formal properties of content, classes of general and detailed, specific and abstract, narrow and broad interests are isolated. On the other hand, the intensity and depth of interests brings about the division of interests into active and passive, long-term and short-term, primary and secondary, or weak, average and strong or shallow and deep ones (Dąbek 1987, p. 65)¹.

Interests appear and change with age, for example, in the adulthood stage they are already strongly connected with specific content, that is, they are clearly targeted. Therefore, professional interests are distinguished, in addition to such types of interests as philosophical, social, psychological, cultural, and sports ones (Grad 1997, p. 118)². Moreover, when having one, two or more

¹ Another criterion, a little more rarely mentioned in the literature, is sex, which results in the division of interests into female and male (however, contemporary social experiences attenuate the conviction that just like choosing and doing a job is conditioned by sex, also the development of interest is determined by sex) (Gurycka 1998, p. 1080).

² On still other types of the categorization of interests – cf. Klasińska 2011, pp. 21–23.

interests, a man usually concentrates on a chosen area, for example, of broadly understood humanities and social studies, then, in a given period, one interest usually becomes most important and most time and attention is devoted to it (Sasin 2013, p. 86).

In new, quantitative and/or qualitative research on interests, types of children's interests should be analyzed in particular, since the existing research seems to be archaic, it is about, for example, interests in sheep herding, or catching, hunting and fighting (Klasińska 2011, p. 22)³. Nowadays, the dynamics of interests (that is, their volatility evoked by the function of selected factors) should be approached not only from the point of view of modernistic, but also post-modernistic discourse, and in the systemic relations of primacy, subordination, and equivalence. Therefore, to questions whether interests depend on biological factors and run in parallel with physical and mental development of an individual or whether they are an effect of the facilitating and evoking role of the environment (Klichowski 2012, p. 67), there are fast and simple answers that the development of interests is determined by a vertical-horizontal arrangement of biological, internal and environmental, external factors (Klasińska 2011, p. 25). Such a reconstruction of the concept of the dynamics of interests determines today a different, new, only flickering now, view of the questions of interests in the form of the multitude of the profiles of interests and their specific continuum and vertical-horizontal arrangement in the form of so-called evolutionary and involutinal interests. Therefore, interests can be of central-evolutionary (one improving interest over a lifetime), inference-evolutionary (a lot of improving interests over a lifetime), central-involutinal (one interest on a specific stage of life, but a lot of them over a lifetime, that is replacing a died out interest with another but only one), inference-involutinal (a lot of changeable interests over a lifetime), evolutionary-involutinal (interests/interests improving and changing over a lifetime) character (ibidem, p. 70). On the other hand, the relation of the content of interests of a given individual in a period of, for example, education, enables to determine three categories of the structure of interests: central-irradiational (the main content and its derivatives), central-peripheral

³ For this reason, the calendars of the content of interests should be contrasted with general laws of the development of interests related to the development of the cognitive activeness of an individual, according to which the development of interests goes from receptiveness to activeness, from imitation to independence, from incoherence to ordering, from volatility to relative stability, from objectivity to subjectivity, from directness to indirectness, from dispersion into details to integration (Gurycka 1989, p. 121).

(the main content and its independents) and inferential one (contents independent of each other, no one main content) (Słoniewska 1959)⁴.

The lack of in-depth research or descriptions of support for individual cases and shaping universal cases of interests calls for new-systemic research. Advantages of this type of research lie in learning the variability and diversification of the studied phenomena, it causes a change in the type of reflection from ontological to epistemological and gnoseological one, fosters the occurrence of new approaches, a change in the patterns of solving and explaining problems. The systemic approach is a fruitful base for interdisciplinary research, enables to consolidate knowledge about the examined objects to the integral entirety because it creates conditions for faster progress of knowledge in some disciplines via the synergetic use of the output of others (Duraj-Nowakowa 2009, pp. 46–56). Therefore, the systemic many-sidedness and multifactoriality of the view of pedagogy of interests can create opportunities for in-depth cognition, which, consequentially, should prognosticate the better quality of undertaken practical actions.

The conditions and functions of interests

The process of arousing interests is different for different people, the time of the occurrence of interests is different, their intensity is different, in consequence, the content of the aroused interest is different, and the durability is different. The process is conditioned by a vertical-horizontal combination of numerous factors, starting from factors such as: sex, age, personal features, abilities, temper, physical maturity, conditions of development, through the teacher's efficiency or parallel interests, curiosities and aptitudes (Gurycka 1998, p. 1082). Great significance is attributed not only to internal factors featured above but also to external factors. Therefore, the role of the teacher and school should be complemented with the influences of the social environment, values and standards functioning in it, social approval and influence of the family (parents' education, social and economic level). Moreover, a factor of interest can be even made up of traumatic experiences, identifications, social or gregarious inclinations, and other ways of congruence, the image of oneself, and adopting professional roles (Sasin 2013, p. 85).

⁴ After: Klichowski 2012, p. 73.

We still have to agree with the great utility and poly-functional importance of interests in the life and development of man, however, it should not be limited only to years spent on school education, but extended to the preceding and the following, and more and more distant years of living. Interests are a huge driving power of an individual, they stimulate him or her to creative activities, they give the sense of satisfaction, conduce lifelong learning, release independence, but also an ability to coexist with other people, which today, in the era of common solitude, becomes extremely important (Klasińska 2011, p. 25). They arrange the man's personality, are one of its regulators, direct it and enrich it (Przetacznik-Gierowska, Makiello-Jarża 1989, p. 388). Emotional experiences, characteristic for interests, meet numerous needs related to man's sensibility. Moreover, interests release the mechanism of revaluing oneself, which plays an important therapeutic and correctional role (Gurycka 1989, p. 214). It is even considered to be the main reason and motive of all actions of man (Klichowski 2012, p. 65).

In the contemporary world, which promotes individuality and self-realization of an individual, the role of interests is particularly growing, they constitute a factor of the identification with one's generation, conduce the integration of various generation groups, facilitate the contact with elitist contents, make man free, creative and independent of the will of others in taking decisions (Sasin 2013, p. 7).

In addition, we should emphasize the significance of the function of interests in the pedagogical and educational process, they can be regarded the foundations of learning, they support faster learning, better remembering, bigger concentration of attention, willing acquisition of new information and more efficient shaping of skills (Klasińska 2011, p. 25), they perform a cognitive, motivational, mobilization, self-realization, creative, realization and task-oriented role (Sasin 2013, p. 96).

In the context of so multiple and mutually linked function of interests, theoretical and methodological negligence of this problem strikes and requires a thorough reinterpretation.

Conclusions

The theses of the past psychology of interests can still remain an inspiration for undertaking new research on interests, due to the need for their verification because of numerous threats and opportunities that the conditions of the era of liquid modernity carry. Therefore, it seems essential to define the specificity

of such a broad and deep today, although not studied in Poland, area of reality, in vertical-horizontal relationship with the sociology of contemporary culture and pedagogy – didactics and methodology of education and teaching on various levels of formal, informal and non-formal education.

A great role can be played here by systemic research because its essence is to discover internal relations, relations, feedbacks among the components of the entirety and inside themselves to eliminate contradictions and increase the scopes and levels of functionality.

The systemic approach contributes to the integration of contemporary science, spreads as the research base because it creates conditions for faster progress of science in some disciplines by using the output of others, which additionally enables constructing multifaceted models, better matching the needs of educational practice. It seems that it is an appropriate proposal and the basis for the renewed bloom of the pedagogy of interests – for the justified application of both the notion of the pedagogy of interests and practicing it, and this is exactly via the comprehensive perception or/and a specific description of horizontal-vertical linkage of its essence, structure, objectives, tasks and functions and numerous conditionings, namely through the constant and dynamic and open update of the assumptions from the point of view of individual sciences, and their groups cooperating with each other, and even auxiliary studies, thus, also during empirical research.

REFERENCES

- Dąbek M. (1987). *Zainteresowanie własną pracą jako podstawa rozwoju zawodowego*. Wrocław: Wydawnictwo UW.
- Duraj-Nowakowa K. (2009). *Pedagogika społeczna: między integracją a dezintegracją*. Rzeszów: Wydawnictwo UR.
- Duraj-Nowakowa K. (1992). *Teoria systemów a pedagogika*. Kraków: WN WSP.
- Duraj-Nowakowa K. (2005). *Źródła podejść do pedagogiki: zarys problemów*. Kielce: Mediateka.
- Gurycka A. (1989). *Rozwój i kształtowanie zainteresowań*. Warszawa: WSiP.
- Gurycka A. (1998). *Zainteresowania*. W: Szewczuk W. (ed.). *Encyklopedia psychologii*. Warszawa: Wydawnictwo Fundacja Innowacja.
- Grad J. (1997). *Badania uczestnictwa w kulturze artystycznej w polskiej socjologii kultury. Analiza metodologiczno-teoretyczna*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Kaliszewska M., Kłasińska B. (ed.) (2010). *Szkice systemowych ujęć pedagogiki*. Kielce: Wydawnictwo UJK.

- Klasińska B. (2011). *Kształtowanie zainteresowań kulturą ludową uczniów klas trzecich przez systemowe integrowanie zajęć*. Kielce: Wydawnictwo UJK.
- Klichowski M. (2012). *Między linearnością a klikaniem. O społecznych konstrukcjach podejść do uczenia się*. Kraków: Impuls.
- Krüger H.H. (2005). *Wprowadzenie w teorie i metody badawcze nauk o wychowaniu*. Gdańsk: GWP.
- Sasin M. (2013). *Media regionalne a zainteresowania kulturalne młodzieży. Studium socjopedagogiczne*. Łódź: Wydawnictwo UŁ.
- Schulz R. (2007). *Wykłady z pedagogiki ogólnej, tom 2, O integralną wizję człowieka i jego rozwoju*. Toruń: Wydawnictwo UMK.
- Słoniewska H. (1959). *Psychologiczna analiza zainteresowań*. Poznań: Wydawnictwo PTPN.

STRESZCZENIE

Zainteresowania stanowią bardzo istotny problem współczesnego wychowania i nauczania, a to z uwagi na polifunkcyjne znaczenie w rozwoju człowieka. Tymczasem aktualnie pozostają kwestiami rozważanymi częściej w życiu codziennym i w trakcie doświadczenia potocznego, niż stają się zaczynem umyślnie podejmowanych (np. interdyscyplinarnych) badań naukowych. Celem niniejszego tekstu jest więc zwrócenie uwagi na problematykę zainteresowań, przez zastosowanie nie tylko systemowego opisu oglądu ich istoty, rodzajów oraz funkcji w życiu jednostki, ale i wysunięcia postulatu badań empirycznych także w optyce systemowej i zgodnie z kluczową tezą systemizmu – „wszyscy o wszystkim”. Paradygmat systemowy stwarza bowiem możliwości i podstawy nowszego metodologicznie rozwiązania – wertykalno-horyzontalnego opracowania i przeprowadzenia badań nad zainteresowaniami, zatem równoległe i równocześnie, ale i nadrzędnie, równorzędnie lub podrzędnie w obrębie pedagogiki, psychologii i socjologii, co w tak szerokiej perspektywie powinno sprzyjać nie tylko scaleniu i uspoźnieniu wiedzy z tych dziedzin nauki, ale i przez to poprawie jakości procesu kształtowania i wspierania zainteresowań człowieka w różnym wieku.

SŁOWA KLUCZOWE: paradygmat systemowy, pedagogika, zainteresowania, typy zainteresowań, funkcje zainteresowań, czynniki zainteresowań

SUMMARY

Interests are a very important problem of contemporary pedagogy and education, due to the poly-functional significance in the development of man. Yet, now they remain to be issues discussed more often in everyday life and during everyday experi-

ence rather than become the nucleus of deliberately undertaken (for example, interdisciplinary) scientific research. Therefore, the aim of this paper is to draw attention to the problem of interests by applying not only the systemic description of the view of its essence, types and functions in the life of an individual, but also putting forward the postulate for empirical research also in the systemic optics and in accordance with the key thesis of systemism – “everybody about everything”. A systemic paradigm creates opportunities and bases for a methodologically newer solution – a vertical-horizontal development and conducting research into interests, thus, in a parallel and simultaneous, but also superior, equivalent, or subordinate way within pedagogy, psychology and sociology, which in such a broad perspective should foster not only the integration and coherence of knowledge in all those fields of study, but also an improvement of the quality of the process of shaping and supporting the interests of man at different age.

KEYWORDS: systemic paradigm, pedagogy, interests, types of interests, functions of interests, factors of interests

BARBARA KLASIŃSKA – Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach
e-mail: barbara.klasinska@ujk.edu.pl

Historia / Article history

Przysłano do redakcji / Received: 18.12.2015

Przysłano do redakcji po recenzjach / Received in revised form: 16.01.2016; 12.02.2016

Data akceptacji do publikacji / Accepted: 28.03.2016

Discourse analysis as a method of discovering social reality

Analiza dyskursu jako metoda poznawania rzeczywistości społecznej

The aim of this paper is the description of a quite new (and still not very popular in pedagogy) method of analyzing social reality, namely, discourse analysis.

The increase of the interest in discourse is connected with a plethora of meaningful changes, among which the most important is the revolutionary change in humanities and social sciences known as a linguistic turn. Its basis is the belief of many researchers that the language plays an important role in organizing and constructing the social world. It has been acknowledged that the language is not only a mediator between the world and an individual who experiences it. It does not only reflect the reality but shapes it and is crucial in determining in what way we order facts or phenomena. The way of talking about an object or situation determines the way it is understood and acted upon.

The language, by giving the cognitive perspective, determines the way of understanding and describing phenomena, imposes (by its vocabulary and grammar) default meaning frames included in conceptual categories pursuant to unwritten social agreement which is obeyed by our usage of the language (Wasilewski, Skibiński 2008, p. 62).

Although the term discourse is not identical with the term language, connotations between them are explicit. Language is defined as a system of signs that matches the acoustic or visual picture and marked in such a way concept or representation. More than one hundred years ago Ferdinand de Saussure in his fundamental theory distinguished between two linguistic terms: *la langue* and *la parole*. *La langue* encompasses the language common for the whole linguistic society and independent of its individual members, although it is stored in the mind of each user of the language; in other words, it is the language understood as an abstract system of signs and rules. *La parole* is defined as language of

an individual, some utterances of particular people, the realization of language. Discourse is not identical to *langue* or *parole*. The way of understanding an utterance is not only the result of analysing the linguistic system in which it is formulated. What is the most important in discourse is the socio-cultural context. Discourse is defined as the usage of language in a particular situation in order to achieve a particular goal. While performing discourse analysis, utterances are analysed in a particular socio-cultural context, which imposes the rules of their interpretation.

Discourse analysis is connected with huge cognitive capacity and may be effectively used in analyzing various texts, both written and spoken; it allows the researcher to find the connection between an utterance and its situational, social and cultural context. Moreover, it is the direction in analyses which is difficult to define.

It stems from the fact that even the term "discourse" is vague and, secondly, it is the effect of numerous historical and linguistic traditions which have developed in last several years. In practice, each researcher defines the concept from scratch (in accordance with the research goals) and indicates which school of understanding this concept he is going to refer to.

Linguistic approach defines discourse as the usage of language. The formulation of an utterance, its linguistic form and its function in a given text is brought to the foreground. Linguistics usually deals with the analyses of written texts and the structural description of discourse as a product/work. It is often the formalistic approach analyzing discourse as a linguistic structure.

Socially-oriented analysts put an emphasis on social and cultural context in which an utterance is formulated.

Sociological understanding of discourse is more intertextual and focuses on non-linguistic reality. Discourse in sociology is usually understood as a communicative act and discourse analysis examines what social functions the discourse serves and what is the cultural conditioning of the usage of language.

Philosophers perceive discourse as a cognitive phenomenon, a cycle of intellectual operations which are expressed in language and enable cognition. Discursive cognition, as opposed to simple cognitive acts like perception or intuition, is logical reasoning which consists in achieving a cognitive goal by indirect mental operations. In philosophy, discourse is also defined as an intrinsically coherent system of meanings dominant in a particular cultural formation that determines the way of perception and conceptualization of the world in a particular moment or – broader – as a system of understanding the world and talking about it.

Pedagogical discourse, in turn, may be understood in three ways

First – it is the certain way of formulating utterances about education, where persuasive and expressive arguments are used; its function is the depiction of some kind of social order, determining what is important in educational reality and even what is true. The same reality may be different meanings depending on the discourse it is created in.

Secondly – pedagogical discourse is also present in school and educational practice as a defined type of speech.

Thirdly – discourse is perceived as an interactive event, in which statements are exchanged in a pedagogical process.

Discourse analysis may be a useful tool in discovering social reality – the way people and things function in the socio-cultural world, relationships between them and principles they are based on. Social reality exists objectively because it is created from elements experienced by each person. However, individuals choose such elements from the surrounding reality, which they know or they wish to discover. In other words, human experience is shaped by the experienced elements. Social reality is created in a process of constant interpretation. When people interact, they exchange their visions of reality and act in accordance with a particular consensus. What society members perceive as existent or nonexistent is determined by individual's belief shaped by relationships with others. In line with principles of constructivism, meanings that are given to reality do not stem from conceptual reflection of the world, but are negotiated and socially constructed.

The belief that there is a relationship between the knowledge about the world and the language in which this knowledge is transferred is the basis of the theory of linguistic relativity, known also as Sapir-Whorf hypothesis. Benjamin Lee Whorf explains it as follows:

We perform the segmentation of nature using tropes assigned by our mother tongues. We distinct some categories and types in the world of phenomena not because they stick out; quite the contrary – the reality is perceived as a kaleidoscopic stream of impressions, the structure is, in turn, given to it by our minds – in particular – by language systems located in our minds. We divide the world into parts, arrange it while using concepts, make sense of it in a particular way because we are signatories of speech to do it in this specific way; an agreement which is in force in our linguistic society and which has been codified in the patterns of our language (Whorf 1982, p. 284–285).

Therefore, the language has a more important function than only reflecting the reality. It determines the possible ways of thinking about the reality (within the borders of interpretations ingrained in it).

The way of verbal organization of experiences in a society using common language determines the typical way of thinking about individuals' experiences. Different organization of linguistic structures will give different ways of understanding situations and, in turn, it may lead to different behaviors depending on linguistic conditioning (Wasilewski, Skibiński 2008, p. 59).

The hypothesis of linguistic relativity is particularly useful in linguistic research in which languages used by different societies are examined. For an educationalist, discourse and the ways of its analysis are more useful. It may be assumed that examination of different discourses present in social reality enables getting to know the world better and gaining knowledge about the surrounding reality. Therefore, the popular in social sciences thesis may be adopted that the whole social reality is discursive.

Aleksandra Grzymała-Kazłowska (2004) distinguishes between three varieties of contemporary discourse analysis: linguistically-oriented discourse analysis, sociologically-oriented discourse analysis and critical discourse analysis.

In a linguistic approach, the focus is on linguistic structure of written texts. The character of research is formalistic and related to the internal structure of the text and profiles of the sender and the recipient.

Sociologically-oriented discourse analysis focuses more on non-linguistic reality which comprises the context of examined utterances. The way of producing and interpreting discourse is dependent on the context. Sociologically-oriented discourse analysis assumes that discourse is a culturally-conditioned way of the language use.

Both perspectives of discourse analysis (linguistic and sociological) are part of descriptive and explanatory research methods as they enable the description and explanation of the analysed reality. Critical Discourse Analysis is a different research perspective. In order to understand the essence of this research method, it is necessary to acknowledge that each social phenomenon affects the language. Language, in turn, has an effect on social sphere.

In Critical Discourse Analysis, the main aim is to show the reasons behind the usage of particular language with reference to levels of social structures and to present how language is used to reproduce and solidify these structures. Critical Discourse Analysis focuses on unmasking of social inequalities expressed and strengthened

by language and it is used to emancipate groups that are discriminated against and excluded from taking part in discourse or marginalized. Socially engaged discourse analysis is used, for example, to unmask political manipulations present in mass media and it discloses racial and sex prejudice (Grzymała-Kazłowska 2004, p. 25).

Critical Discourse Analysis is also used to explain that language is not a natural and neutral tool but rather the medium of system of individuals' belief and values. Proponents of critical method are interested in solving crucial social problems and these problems (not academic theories) are important for them. Aims of critical analyses are social and political, not only academic. This type of discourse analysis is more and more popular. More often researchers of communication are interested in looking critically on texts and utterances. Critical Discourse Analysis enables one to discover political, economic and cultural functions of discourse. It overcomes linguistic bias dominant in traditional analyses.

A different way of classifying discourse analyses is proposed by Hanna Grzmil-Tylutki (2010). She distinguishes between two schools: French school of discourse analysis and Anglo-Saxon school of discourse analysis. The basis of this classification is a set of different research traditions evolving on the European and American continent.

French school of discourse analysis has been evolving since 1893 and it focuses on linguistic analyses. It departed from the concept of discourse proposed by Foucault and other representatives of French postmodernism. It stems mainly from philological sciences and text research. The subject of its research is written discourse created for the purpose of research (mainly their linguistic level). French school of discourse is situated in widely understood linguistics.

Anglo-Saxon school of discourse analysis is situated in sociolinguistics and focuses on contemporary social problems and its aim is to discover social and political structures reflected in discourse. The subjects of analyses are natural discourses, often everyday conversations. The main representative of Anglo-Saxon discourse analysis is van Dijk, who, in his journal "Discourse and Society", formulated assumptions of a new research method and named it Critical Discourse Analysis (CDA). He also noted that usually such negative phenomena as inequality, discrimination, and domination are expressed, strengthened and legitimized in discourse and CDA enables the researcher to unmask them and withstand the manipulation, which is common in discourse.

CAD, like other critical theories, examines social problems, especially these connected with power and justice (power is understood in line with its definitions proposed by Foucault). It is not located in an institution, in a separat-

ed centre, it does not apply to a particular social group dominant over others. Power is scattered, everyone has it and everyone is influenced by it.

The choice of the method of discourse analysis should depend on the object of research and properties of a particular research project. Usually discourse research begins with linguistic analysis on a text level that is used by interlocutors; the analysis of press texts consists of several elements:

1. Analysis of visual elements of the text, which often determine if the text is read. These visual text aspects that are interesting for researchers are: presence or lack of visual means (photographs, drawings); the type and style of font; the style of formatting and the position of the text in publication.
2. Analysis of order of information and the form of press texts.
3. Analysis of text rhetoric that focuses mainly on finding in the text main rhetoric figures and forms of rhetoric argumentation.

The examination on the text level is an important element of discourse analysis, however, just as important is establishing what content is conveyed by discourse and in what political, social, cultural, economic and historical contexts it is realized. Therefore, the subject of discourse analysis is the utterance and text in context. An important element of discourse analysis understood in such a way is showing that functioning discourse does not stem from the logic of necessity but it is constructed in order to fulfil someone's businesses.

Discourse analysis enables the researcher to gain knowledge about:

- 1) the content of the given discourse,
- 2) the form – how the discourse is constructed, what linguistic means are present in it,
- 3) the aim – what are the purposes of producing discourse – are they hidden or explicit,
- 4) the sender – who is the sender and what is his role,
- 5) the recipient – who is the recipient of a given discourse,
- 6) the context – in what social conditions, culture, media situation the discourse is realized; if and in what way content and form may be dependent on the context,
- 7) the effect – how the discourse can be understood by recipients and what may be possible effects thereof (Lisowska-Magdżarz 2006, p. 31).

Conducting research based on discourse analysis requires meeting some terms. The most important of them are:

1. Discourse analysis enables one to analyse texts and utterances occurring in natural situations. The texts are not changed, corrected; they are authentic.
2. Discourse analysis may be applied to written and spoken texts.

3. The important requirement of discourse analysis is treating discourse as a constructive part of local and global, social and cultural contexts. In other words: while analysing discourse, it is always important to take context into account (the range of knowledge, opinions of the group in which the discourse occurs, situating the utterance in the culture or social life).
4. Discourse analysis should take into account its linear and sequential character; it is very important to analyse structural parts of the discourse (sentences, opinions, speech acts, paragraphs and the like) in relation to the structural parts, which preceded them and those which appeared after them.
5. While analysing discourse we try to discover its different levels and indicate the relations between them. This requirement points out that the researcher should not focus only on the surface of discourse. The "depth" of discourse is important so one should unearth these meanings and senses which are not visible or obvious at the beginning (while looking at the text for the first time).
6. Important elements of discourse are grammatical, textual, communicational and interactional rules which are used in a particular society and incorporated while creating discourse. These rules may be breached, changed or omitted. Determining these deviations is a very important element of analysis.

Discourse analysis also enables the researcher to gain knowledge about communicative strategies of senders, strategies that are used to achieve the goals set by the sender. These strategies are compared by van Dijk to chess:

players must know the rules if they wish to play but they will use various tactics, gambits and special moves which are part of defensive strategies or these which lead to the victory (Dijk van 2001, p. 42).

The researcher who conducts discourse analysis should pay special attention to the possibility of making mistake of internalization. It consists in ascribing the authors of analyzed utterances the researcher's own concepts, beliefs, assumptions, ways of description and categorizations of the world.

REFERENCES

- Dijk van T.A. (2001). *Badania nad dyskursem* [Studies on discourse]. In: T.A. van Dijk (ed.): *Dyskurs jako struktura i proces* [Discourse as a structure and proces]. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Grzmil-Tylutki H. (2010). *Francuska lingwistyczna teoria dyskursu. Historia, tendencje, perspektywy* [French linguistic theory of discourse. History, tendencies and

- perspectives]. Kraków: Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych Universitas.
- Grzymała-Kazłowska A. (2004). *Socjologicznie zorientowana analiza dyskursu na tle współczesnych badań nad dyskursem* [Sociologically-oriented discourse analysis against a background of contemporary studies on discourse]. „Kultura i Społeczeństwo”, 1.
- Lisowska-Magdziarz M. (2006). *Analiza tekstu w dyskursie medialnym. Przewodnik dla studentów* [Text analysis in media discourse. A handbook for students]. Kraków: Wydawnictwo UJ.
- Wasilewski J., Skibiński A. (2008). *Prowadzeni słowami. Retoryka motywacji w komunikacji publicznej* [Led by words. Motivational rhetoric in public communication]. Warszawa: Centrum Doradztwa i Informacji Difin.
- Whorf B.L. (1982). *Język, myśl, rzeczywistość* [Language, thought, reality]. Warszawa: PIW.

STRESZCZENIE

Celem prezentowanego tekstu jest omówienie stosunkowo nowej metody badania rzeczywistości społecznej, jaką jest analiza dyskursu. Metoda ta niesie olbrzymie możliwości poznawcze i może być skutecznie wykorzystywana w analizie różnych tekstów, zarówno mówionych jak i pisanych. Za pomocą analizy dyskursu bada się teksty i wypowiedzi występujące w naturalnych sytuacjach. Wzrost zainteresowania dyskursem związany jest z szeregiem istotnych zmian, wśród których największe znaczenie ma rewolucyjna zmiana w obrębie nauk humanistycznych i społecznych, nazwana zwrotem lingwistycznym. Jej podstawą stało się przeświadczenie wielu badaczy na temat olbrzymiej roli języka w organizowaniu i konstruowaniu świata społecznego. Uznano, że język nie jest wyłącznie pośrednikiem między światem a jednostką, która tego świata doświadcza, nie tylko odzwierciedla on, ale też aktywnie kształtuje rzeczywistość, decyduje o tym, w jaki sposób porządkujemy różne fakty czy zjawiska. Sposób mówienia o danej rzeczy czy sytuacji rozstrzyga o tym, w jaki sposób ją rozumiemy i jak wobec niej działamy. Analiza dyskursu jako metoda badawcza pojawiła się w latach 70. XX wieku. Jej popularność wynika z faktu, że pozwala badać zależności między używaniem języka a praktycznym doświadczeniem ludzkim. Badacze wyróżniają zwykle dwa rodzaje analizy dyskursu: analizę deskryptywno-eksplanacyjną zorientowaną na bezstronne, aspirujące do obiektywnego, badanie wypowiedzi oraz analizę krytyczną, badającą występujące w dyskursach przypadki dominacji czy nierówności lub jakieś inne ukryte interesy.

SŁOWA KLUCZOWE: metodologia badań, rzeczywistość społeczna, dyskurs medialny, analiza dyskursu

SUMMARY

The aim of the presented text is a report on a relatively new and not very popular pedagogical method of the examination of social reality by an analysis of discourse. This method brings vast cognitive possibilities and can be effectively used for analysing both spoken and written texts. The growth of the interest of discourse is connected with many important changes. One of them is the revolutionary change in humanistic and social sciences, which is called “the linguistic return”. The base for it is belief that it is a huge role of language in organising and constructing social world. People agreed that language is not only “agent” between the world and individual. The language not only reflects the reality. Moreover, the language decides how we arrange different facts and phenomenons. The way of saying about something (thing, situation) leads ways of our understanding it. The analysis of discourse (as research method) appeared in 1970s of twentieth century. The popularity of this analysis is connected with the fact that it let us analyse dependences between using a language and practical human experience. The researches distinguish two types of the analysis of discourse: the analysis oriented on impartial, aspiring to an objective, the study of speech which is a descriptive-explanatory and critical analysis, which investigates the cases occurring in the discourses of domination and inequality, or any other hidden interests.

KEY WORDS: methodology of research, social reality, medial discourse, discourse analysis

JUSTYNA DOBROŁOWICZ – Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach
e-mail: justdo@ujk.edu.pl

Historia / Article history

Przysłano do redakcji / Received: 18.12.2015

Przysłano do redakcji po recenzjach / Received in revised form: 17.01.2016; 12.02.2016

Data akceptacji do publikacji / Accepted: 28.03.2016

Socjalizacja poprzez media społecznościowe. Szansa i zagrożenie

Socialization through social media. Opportunity and risk

Wprowadzenie

Przestrzeń życia współczesnych dzieci i młodzieży coraz częściej wyznaczają media społecznościowe, determinujące proces ich edukacji i wychowania, a szerzej – socjalizacji. Zaliczamy do nich: telewizję, film, reklamę czy internet. Są one wszechobecne w ich życiu i odgrywają w nim znaczącą rolę. Oddziałują na dziecięce myśli, wolę, uczucia i wyobraźnię. Ich znaczenia nie można przecenić, zwłaszcza że młode pokolenie poświęca im bardzo dużo czasu.

Z badań opinii publicznej wynika, że mają one większy wpływ na kształtowanie zachowań i postaw młodzieży niż rodzina, szkoła czy inne podmioty uczestniczące w socjalizacji. Można postawić tezę, że „tradycyjne wychowanie i kształtowanie” w coraz mniejszym stopniu nie jest w stanie sprostać wymaganiom współczesności, tj. pragnieniu młodych ludzi dotyczącym poszerzenia własnej świadomości i przestrzeni doświadczeń. Media społecznościowe stały się nowym i wysoce wpływowym środowiskiem socjalizacji wszystkich młodych ludzi na świecie, w tym także w Polsce, która jest przecież uczestnikiem zachodzących procesów oraz przemian globalizacyjnych. Ich bogata i zróżnicowana aksjologicznie oferta absorbuje życie dziecka, jego wychowanie oraz edukację na każdym poziomie kształcenia. Należy dodać, że stwarza nie tylko szanse, ale i zagrożenia wychowawcze i socjalizacyjne.

Zagrożenia socjalmediami dla socjalizacji i wychowania dzieci i młodzieży

Wyraźny rozwój medialnej przestrzeni życia młodego pokolenia wzbudza wiele refleksji pedagogicznych, społecznych. Implikuje wiele pytań dotyczących tego, co dzieje się z dzieckiem w świecie mediów społecznościowych, kim ono się staje, jakie czerpie korzyści, ale i jakie

zmiany o charakterze destrukcyjnym w nim zachodzą i w jakich sferach osobowości; kiedy bogactwo i różnorodność przekazów medialnych jest nową szansą edukacyjną, a kiedy zagrożeniem. Obawy pedagogów, dotyczące negatywnego oddziaływania wychowawczego socjalmediów, argumenty na poparcie tej tezy można odnaleźć m.in. w rozważaniach J. Gajdy (2005, s. 144), który dowodzi, że:

- mass media przedstawiają rzeczywistość w krzywym zwierciadle, zwłaszcza poprzez kreowanie fałszywego obrazu świata: wyolbrzymianie obrazu patologii społecznej – nadmierne eksponowanie scen gwałtu, grozy, przemocy i seksualizmu przy jednoczesnym braku gruntownej analizy społecznej sytuacji i przekonywujących przykładów zapobiegania zjawiskom negatywnym;
- socjalmedia upowszechniają i utrwalają konsumpcyjny styl życia, preferując wartości materialne, błyskotliwe kariery osób najczęściej pozbawionych skrupułów moralnych, zawężając pojęcie sukcesu do sfery możliwości;
- nie uczulają moralnie i obniżają poziom kultury artystycznej i smaku estetycznego przez dominację standardów kultury popularnej.

Jak pisze z kolei B. Matyjas (2008, s. 195), zdecydowanie niebezpieczne jest kreowanie fikcyjnej rzeczywistości. Za najbardziej szkodliwe socjalizacyjnie uznawane są sceny przemocy i okrucieństwa, które od dawna niepokoją pedagogów. Socjalmedia „wtargnęły” w życie i organizację dnia dziecka, ograniczając tym samym czas na naukę, czytanie i inne zajęcia obowiązkowe lub czas wolny. Zagrożają zatem i utrudniają proces wychowania w rodzinie. Jako pedagog społeczny pragnę zwrócić uwagę na zagrożenia wynikające z korzystania przez dzieci i młodzież z socjalmediów. Zdaniem wspomnianej autorki przejawiają się one w:

- dezorganizacji dnia, powodując niekorzystne zmiany w strukturze różnych zajęć obowiązkowych i czasu wolnego domowników,
- ujemnym wpływie na zdrowie, rozwój psychiczny i fizyczny dziecka,
- dezintegracji rodziny,
- zastępowaniu, wyręczaniu rodziców w realizacji niektórych funkcji opiekuńczo-wychowawczych i socjalizacyjnych rodziny (Matyjas 2008, s. 96).

Z badań M. Wawrzak-Chodaczek (1997) wynika, że telewizja wkracza często w życie dzieci jako druga z kolei po rodzinie instytucja wychowania, wyprzedzając kontakty z grupą rówieśniczą i innymi instytucjami. To wielogodzinne, częste, systematyczne obcowanie z telewizją wywiera duży wpływ na całokształt życiowych doświadczeń dzieci i młodzieży. Forma, w jakiej prze-

kazywane są treści, zabija u dziecka aktywność myślenia, sprzyja bierności, lenistwu umysłowemu, obniżeniu sprawności myślenia abstrakcyjnego. Oglądanie programów o dużym ładunku przemocy utrwała takie formy zachowania, wpływa na wzrost agresji, przejawianej w codziennym funkcjonowaniu.

Zagrożenia płyną także z powszechnych reklam internetowych, które nie zawierają celu wychowawczego, lecz wyłącznie komercyjny, a młody odbiorca jest w znacznej mierze bezkrytyczny, łatwowierny, nieumiejący wartościować i realnie ocenić to, co ogląda. Wszystko to sprawia, że jest często obiektem manipulacji kreatorów reklam, a one kształtują również styl konsumpcji masowej, ale w rzadkim stopniu indywidualny. Wydaje się, że w takich warunkach dzieciom i młodzieży trudno jest samodzielnie wypracować własny „styl życia”. Szczególnym zagrożeniem jest reklama rozbudzająca ich potrzeby, których nie mogą z różnych przyczyn zaspokoić. Skutkuje to często frustracją, agresją i chęcią posiadania reklamowanych przedmiotów za wszelką cenę, także kradzieży.

Zdaniem P. Aftab (2003, s. 84) zagrożenia socjalizacyjno-wychowawcze związane z socjalmediami, w tym internetem, uwidaczniają się przede wszystkim w:

- powszechności informacji, które dzieci mogą znaleźć, a które są dla nich nieodpowiednie (pornografia, nienawiść, przemoc, oszustwa, informacje nieprawdziwe i przesadzone),
- dostępie do informacji zawierających instrukcje (jak kupić dom, jak zbudować bombę, jak przygotować narkotyki),
- stanach lękowych u dzieci, które mogą być niespokojne i uwodzone przez ludzi wulgarnych, rzucających groźby, rozprzestrzeniających wirusy i włamujących się do komputera,
- niebezpieczeństwie przekazywania osobistych danych (branie udziału w konkursach i wypełnianie formularzy),
- oszukiwaniu i wykorzystywaniu młodego pokolenia np. w zachętach do dokonywania w sieci zakupów (programów, prac domowych, utworów dźwiękowych, obrazków, gier),
- możliwości uwodzenia i zwabiania na spotkanie osobiste w świecie realnym (twarzą w twarz),
- samym zagrożeniu netoholizmem – uzależnieniu od internetu (Forma 2009, s. 31–38).

Należy także wymienić zagrożenia wynikające z korzystania przez dzieci i młodzież z gier komputerowych, często przesyconych scenami okrucieństwa i mordu, propagujących nienawiść czy okrucieństwo oraz cyberseks. Pedagodzy wskazują na krzywdzenie dzieci w sieci. Do takich form krzywdzenia należy zaliczyć: cyberpedofilię, cyberpornografię, cyberseks, cyberprzemoc (cyber-

bullying), uwodzenie dzieci przez internet (grooming) oraz cyberprześladowanie (cyberstalking). Wykorzystanie dzieci przez pedofilów, jak już wcześniej napisano, jest ich krzywdzeniem, trauma związana z uczestnictwem w tym procederze jest trwała i nieusuwalna, także dla rodziców dziecka, którzy czują się winni, że go nie uchronili. Im młodszy wiek wykorzystywanego dziecka, tym intensywniejsze i bardziej rozległe będą rozmiary upośledzenia jego funkcji psychospołecznych.

Bardzo niebezpieczne dla rozwoju dziecka, jego sfery poznawczej, emocjonalnej, motywacyjnej i moralnej, które prowadzą do wewnętrznych konfliktów, lęków i w konsekwencji do dezintegracji osobowości, są takie formy krzywdzenia dzieci, jak cyberpornografia i cyberseks. Seksuolodzy są zdania, że oba te zjawiska (podobnie jak i poprzednio opisane, tj. cyberpedofilia) stanowią poważne zagrożenie dla prawidłowego rozwoju seksualnego nastolatków. Siła przekazu treści dotyczących wyżej wymienionych zjawisk wynika z tego, że jest to przekaz przekłamany i zniekształcony dla uzyskania większej popularności i mocniejszego efektu. Ma to miejsce przez kreowanie wrażenia, że osoby widziane czy spotkane w sieci są interesujące, żyją w atrakcyjnych warunkach, stąd łatwo się z nimi identyfikować. Osoby poszukujące doznań seksualnych w internecie poszukują postaci wyrazistych, to znaczy obdarzonych wyraźnymi cechami psychologicznymi, co ułatwia im przyswajanie ich rysów osobowości, sposobów zachowania się i wypowiedania, a nawet ubierania się. Są oni prezentowani na filmach czy zdjęciach bardzo realistycznie, przez co sprawiają wrażenie, że są możliwym wzorcem do naśladowania w świecie rzeczywistym (Kornas-Biela 1998). Należy jednak pamiętać, że treści sformułowane w przekazie internetowym nie skłaniają do potępienia. Bohaterowie owych przekazów nie ponoszą żadnych negatywnych konsekwencji swoich działań (np. zarażenie się chorobą czy zawodu w relacji), przeciwnie – kontakt seksualny jest ukazywany jedynie jako źródło zmysłowej przyjemności, satysfakcji i poczucia spełnienia, a nawet życiowego sukcesu. Dokonuje się wtedy powolny, najczęściej podświadomy, kumulatywny, zatruwający wpływ na psychikę dziecka – na jego wyobraźnię, zainteresowania, postawę moralną. Oddziaływanie silnych bodźców, a także anonimowość, jaka panuje w kontaktach w sieci, mogą utrudniać podjęcie w przyszłości przez młodych ludzi normalnego życia seksualnego (Wojtasik 2003).

W literaturze pedagogicznej wskazuje się, że zainteresowanie przestępców przyciągają przede wszystkim dzieci zagubione, osamotnione, poszukujące nowych lub odmiennych doznań, mające trudności w nawiązywaniu kontaktów w realnym świecie, mające zaburzony obraz własnej tożsamości, poszukujące uczucia ze strony dorosłych i mające problemy w domu.

Innym zjawiskiem stwarzającym zagrożenia socjalizacyjne i wychowawcze, stanowiące formę krzywdzenia dzieci, jest cyberprzemoc. N. Willard (<http://www.cyberbullying>, 2014) wymieniła następujące działania, które uznać należy za cyberprzemoc:

- 1) wojna na obelgi (flaming),
- 2) prześladowanie lub mobbing elektroniczny,
- 3) oczernianie,
- 4) podszywanie się,
- 5) ujawnianie/pozyskiwanie tajemnic,
- 6) wykluczenie/ostracyzm,
- 7) cybernękanie.

Cyberprzemoc, jak wskazuje literatura przedmiotu, może się wyrażać poprzez: komunikatory internetowe, pocztę elektroniczną, wiadomości tekstowe, portale społecznościowe, chat-roomy, blogi, strony internetowe, washboardy czy też gry internetowe, a adresowana jest najczęściej do rówieśników w postaci zachowań aspołecznych i agresywnych. Najbardziej popularne formy cyberprzemocy to:

- włamanie na konto e-mail lub chat ofiary,
- tworzenie ośmieszających stron internetowych www,
- obrażanie, ubliżanie, wyśmiewanie na forach internetowych,
- kradzież tożsamości,
- szantażowanie i groźby,
- włamanie do telefonu komórkowego i dokonanie kradzieży informacji, adresów, treści sms-ów i mms-ów, które sprawca wbrew woli ofiary rozpowszechnia je i upublicznia, np. w szkole.

Inną formą zagrożeń dla młodego pokolenia poprzez socjalmedia, jednocześnie zagrażającą jego prawidłowej socjalizacji, jest cyberuwodzenie oraz cyberprześladowanie. Pierwszą z wymienionych form należy łączyć z wyróżnionymi wcześniej, tj. cyberpedofilią, cyberpornografią czy cybersekssem. Internet zdaniem B. Matyjas (2008, s. 195–208) stworzył sprawcom przestępstw seksualnych nowe narzędzia w postaci interaktywnych technologii komunikacyjnych, ułatwiając im osiągnięcie zamierzonego celu. Uwiedzenie dziecka jest złe i niebezpieczne, gdyż generuje w nim kompleks winy i związane z nim reakcje neurotyczne, a także przedwcześnie pobudza zainteresowania seksualne, co często prowadzi do obsesji na tym punkcie. Natomiast zjawisko cyberstalkingu, czyli nękanie i molestowanie online, służy także do zastraszania innych osób. Często ofiarami cyberprzestępców stają się dzieci. Osobą nękającą jest inne dziecko; może to być również ktoś, kogo dziecko uraziło, szukający sposobów zemsty.

Zagrożenia dotyczące korzystania przez dzieci i młodzież z internetu mogą dotyczyć wszystkich sfer ich życia: poznawczej, emocjonalnej, sfery zachowań.

Innym zagrożeniem jest uzależnienie od komputera i internetu, zwane także netoholizmem (Forma 2009, s. 31–38). Jak każda jednostka chorobowa wymaga długotrwałej terapii, aby „wylączyć” z psychiki jednostki przymus korzystania z sieci i wielogodzinnego w niej przebywania bez zachowania samokontroli.

Zasadne jest stanowisko J. Szafraniec (1997, s. 2–6), zdaniem której, charakteryzując wizerunek świata wartości prezentowany w codziennej działalności mediów, powinien on być prostym odbiciem zasad i norm moralnych, uznawanych i realizowanych w zachowaniach, a często jest ich zaprzeczeniem, wypaczeniem, ośmieszeniem. Przyczyna tego tkwi m.in. w treści, obrazach, postawach i prezentowanych poglądach. Ten „wyluzowany świat” ma bardzo negatywne konsekwencje dla procesów socjalizacyjnych i wychowawczych młodego pokolenia, dzieci i uczniów. Należy więc je edukować w zakresie korzystania z mass mediów i hipermediów. Uwrażliwiać i uświadamiać zagrożenia, które znajdują się w sieci.

Socjalizacja z wykorzystaniem socjalmediów w procesie edukacji i wychowania

Najogólniej można powiedzieć, że socjalizacja jest wpływem społecznym na jednostkę, aby nabywała ona kompetencje do pełnego uczestnictwa w życiu społecznym (Forma, 2012, s. 25). A zatem jest ona procesem wywierania wpływu na jednostkę przez innych członków społeczeństwa. Wpływy te obejmują przede wszystkim takie środowiska socjalizacyjno-wychowawcze, jak: rodzina (socjalizacja pierwotna), przedszkole, szkoła, mass media i hipermedia (socjalizacja wtórna). Wszystkie wyróżnione środowiska determinują socjalizację, ukazując wzajemność powiązań mikro- i makroświatów, mających wpływ na kształtowanie osobowości dzieci i młodzieży (Modrzewski 2007, s. 121).

Jak napisano powyżej, media społecznościowe stanowią współcześnie bardzo ważne środowisko socjalizacji, edukacji i wychowania dzieci i młodzieży, chociażby poprzez fakt, że są w ich życiu wszechobecne oraz towarzyszące ich codzienności. Są niestety w wielu przypadkach dominującym środowiskiem socjalizacji; rodzice znajdują się wtedy na drugim miejscu. Stąd użycie w temacie artykułu pojęcia „przesunięta socjalizacja”, a więc socjalizacja przesunięta z rodziny – podstawowego środowiska życia dziecka, wychowania tradycyjnego,

relacyjnego i wspólnotowego, do środowiska pozarodzinnego, tj. mediów (telewizji, internetu). Z pedagogicznego punktu widzenia ważna jest zatem kontrola (zwłaszcza przez rodziców, pedagogów, nauczycieli) tych oddziaływań, które płyną z mass mediów i hipermediów, które jak napisano we wcześniejszych rozważaniach, oprócz szans, pozytywów mogą nieść różnego typu zagrożenia. Ich diagnoza, tj. rozpoznanie i opisanie, powinna być podstawą do podjęcia działań profilaktycznych, w tym przede wszystkim edukacji medialnej, skierowanej do dzieci i młodzieży, ich rodziców czy nauczycieli. Kształtowanie krytycznego i dyskursywnego stosunku do przekazów medialnych wydaje się dziś sprawą bardzo istotną. Stanowi, w naszym przekonaniu, jedno z podstawowych zadań współczesnej edukacji. Należy zatem tworzyć kompetencje emancypacyjne dzieci i młodzieży, innych odbiorców mediów wobec świata wirtualnego i medialnych przekazów. Edukacja medialna powinna towarzyszyć jednostce w jej wewnętrznym „wzrastaniu”. Chodzi tutaj o uwrażliwienie jej na znaczenie mediów w życiu codziennym. Poznanie relacji, w jakie z nimi wchodzi, uwikłania w medialny kontekst rzeczywistości, uświadomienie roli jaką człowiek – jako adresat medialnych przekazów, odgrywa w złożonym łańcuchu komunikacyjnym. Edukację medialną należy więc rozumieć jako działanie pedagogiczne, rozwijające pewną postawę jednostki, sposób myślenia i działania w świecie opartym na uniwersalnych wartościach. A zatem niezbędne jest w procesie socjalizacji dzieci (rodzina, szkoła) wyrobienie kompetencji medialnych odbiorców. W literaturze pedagogicznej znajdują się konkretne wskazania, jak mają postępować rodzice, aby zachować bezpieczeństwo dzieci w internecie. Warto zatem do tych pozycji sięgnąć, aby ochronić je przed czyhającymi w sieci zagrożeniami.

Podsumowanie

Świat życia współczesnych dzieci i młodzieży jest inny niż jeszcze kilkanaście lat temu, ustąpił on zdecydowanie miejsca mediom społecznościowym. Cyfryzacja życia nastąpiła we wszystkich jego aspektach, w tym także edukacji i wychowaniu, powodując przeniesienie „ciężaru” oddziaływań z rodziny na środowisko, jakim są socjalmedia. Ich oddziaływanie na osobowość dzieci, ich postawy, zachowania praktyczne i opinie może być pozytywne, stwarzające wiele szans edukacyjnych, wychowawczych, terapeutycznych, kompensacyjnych itp., lecz także wiele zagrożeń w sferze intelektualnej, moralnej, emocjonalnej, zdrowotnej czy zachowań praktycznych. Aby im zapobiegać, należy wprowa-

dzić edukację medialną adresowaną do rodziców, nauczycieli, obywateli, lecz także – a może przede wszystkim – do dzieci i młodzieży, aby rozwijać ich kompetencje medialne, świadomość szans i zagrożeń, jakie socialmedia stwarzają w procesie socjalizacji, edukacji i wychowania.

BIBLIOGRAFIA

- Aftab P. (2003). *Internet a dzieci. Uzależnienia a inne niebezpieczeństwa*. Warszawa: Wyd. Prószyński i S-ka.
- Forma P. (2009). *Netoholizm pułapką na ścieżce dorastania*. W: Z. Zieliński (red.): *Rola informatyki w naukach ekonomicznych i społecznych. Innowacje i implikacje interdyscyplinarne*, t. 1, (s. 31–38). Kielce: Wydawnictwo WSH.
- Forma P. (2012). *Socjalizacja dziecka z rodziny wielodzietnej. Studium teoretyczno-empiryczne*, (s. 25). Kielce: Wydawnictwo UJK.
- Gajda J. (2003). *Media w edukacji*. Kraków: Impuls.
- Gajda J. (2005). *Media audiowizualne – wpływowe środowisko wychowawcze dziecka: zagrożenia, szanse, profilaktyka*. W: I. Izdebska, T. Sosnowski (red.): *Dziecko i media elektroniczne – nowy wymiar dzieciństwa*, t. 1. (s. 144). Białystok: Wyd. Trans Humana.
- Izdebska J., Sosnowski T. (red.) (2005): *Dziecko i media elektroniczne – nowy wymiar dzieciństwa*, t. 1. (s. 180–181). Białystok: Wyd. Trans Humana.
- Kornas-Biela W. (1998). *Przemoc i pornografia zagrożeniem rozwoju osobowości*. Warszawa: Biuro Studiów i Ekspertyz Sejmu.
- Matyjas B. (2008). *Dzieciństwo w kryzysie. Etiologia zjawiska*, (s. 96). Warszawa: Żak.
- Matyjas B. (2008). *Cyberculture: dangers for childhood*. „The New Educational Review”, (s. 195–208). Vol. 16, No 3–4.
- Modrzewski J. (2007). *Socjalizacja i uczestnictwo społeczne. Studium socjopedagogiczne*. (s. 121). Poznań: Wydawnictwo UAM.
- Purayidathil T. (1998). *Media, kultura a socjeta*. Roma: LAS.
- Siemieniecki B. (2002). *Technologia informacyjna we współczesnej edukacji*. Multimediałna Biblioteka Pedagogiczna. Toruń: Adam Marszałek.
- Szafraniec J. (1997). *Wyluzowane media, wyluzowane dzieci, wyluzowany świat. Medialne konsekwencje filozofii luzu*, (s. 2–6). „Wizja Publiczna” nr 9(20).
- Wawrzak-Chodaczek M. (1997). *Miejsce telewizji w życiu codziennym rodziny*. Wrocław: Wydawnictwo UWr.
- Willard N. (2014). *Cyberbullying: An Interview with Nancy Willard*. www.etcjournal.com/2011/02/14/cyberbullying-an-interview-with-nacy-willard-2/ Dostęp: 20 czerwca 2014.
- Wojtasik Ł. (2003). *Pedofilia i pornografia w Internecie – zagrożenia dla dzieci*. Raport z badań „Dziecko Krzywdzone” nr 5.

STRESZCZENIE

Artykuł wskazuje na przestrzeń życia współczesnych dzieci, którą wyznaczają media społecznościowe, determinujące proces edukacji i wychowania, szerzej – socjalizacji. Proces ten przesuwa się od pierwotnego środowiska socjalizacji, jakim jest rodzina, w kierunku oddziaływań mediów. Socjalmedia stwarzają nie tylko szanse edukacyjno-wychowawcze, lecz także stanowią zagrożenia, m.in. wprowadzają dziecko w rzeczywistość wirtualną, która staje się niejednokrotnie ich codzienną rzeczywistością i zagrozą ich prawidłowemu rozwojowi psychofizycznemu. Niniejszy artykuł ma charakter teoretyczny. W jego podsumowaniu podkreślono konieczność nabywania kompetencji korzystania z mediów społecznościowych, kształtowania świadomości szans i zagrożeń wynikających z przebywania w sieci.

SŁOWA KLUCZOWE: socjalmedia, socjalizacja, media społecznościowe, szanse i zagrożenia, edukacja, wychowanie

SUMMARY

The article discusses modern children's space of life which is outlined by social media that tend to determine the process of upbringing, education as well as socialisation. The above mentioned process, including primary socialization which is typically initiated by a family, is now influenced by media. Undoubtedly, mass media and hypermedia provide numerous educational opportunities. On the other hand, they may have negative implications for children since virtual reality, which is obviously different to the real world, tends to generate new threats or risks especially to psychological and physical development. Children might be put at risk of Internet abuse or addiction. The closing part of the article emphasises the necessity for media education such as learning media skills and competencies development as well as raising the Internet awareness.

KEY WORDS: social media, socialization, opportunities and risks, education.

PAULINA FORMA – Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach
e-mail: formapaulina.uhp@wp.pl

Historia / Article history

Przysłano do redakcji / Received: 12.09.2015

Przysłano do redakcji po recenzjach / Received in revised form: 20.12.2015, 14.01.2016

Data akceptacji do publikacji / Accepted: 28.03.2016

Invisible web academic search engines

Wyszukiwarki akademickie ukrytych stron internetowych

Introduction

The network contains numerous resources, which are not indexed by Internet bots. If we search Internet for specialist knowledge, it will not be found easily. How to access valuable branch and specialist materials?

Searching for information on the Internet most often we enter an enquiry to a web search engine. Is it enough to obtain the result in compliance with our enquiry, comprehensive and valuable? It appears that it is not enough. Web search engines are unable to search for all the information collected on the Internet. Such resources, invisible for typical browsers, are defined as the Deep Web (other terms borrowed from English are *invisible Web*, *DeepNet*, *Hidden Web*). Resources found on Deep Web are most often of a scientific nature. They meet criteria of educational and informative materials and they are distinguished by a high quality. They are usually created by scientific organizations, libraries of scientific publishers and experts from certain fields of knowledge.

Majority of materials, particularly those of specialist and scientific nature, are collected in expert bases and services, which browsers do not access. Being aware of the fact that resources exist hidden deep within the network, one can say that all-purpose search engines explore only Internet “surface”.

How to explore Deep Internet websites

Information difficult to find by means of all-purpose search engine can be approached, among others, in:

- database – both of bibliographic and full-text type,
- library catalogues,

- magazine services and scientific books,
- digital libraries,
- branch repositories,
- electronic records,
- other specialist services, e.g. of subject gateways type.

Searching for specialist information in databases will provide better results than in the popular browsers. The resources of specialist database are usually generated, developed and regularly controlled by experts of a given field of knowledge. The majority of deep Internet websites provide information regarding authors of collected scientific materials. They are usually scientific research employees of universities, authors of specialist books and editors of branch magazines. This provides for high quality and credibility of obtained search results. In majority of cases, information completeness is also provided because all existing and acquirable resources are collected. Search interfaces provide an opportunity for entering more detailed enquiry and consequently obtaining more precise results.

Searching for specialist, also scientific information on Internet, is an activity which requires being well-prepared for the situation when we deal with a huge amount of resources. An inseparable part of search process is selection of information and scientific source in compliance with our enquiry.

It is heartening that visible Internet resources (indexed by all-purpose search engines) merge more, in other words. Authors of search engines develop improved algorithms that will be able to index those websites, which have been omitted so far for technical reasons. Over the course of time, browsers will search for resources that they have been unable to find before.

Every search engine has its own specific and limited range of sources that are subject to indexation, which we can access by means of searching process. These sources differ among one another, therefore it is essential to use several search engines instead of just one favourite. However, there are such resources which are not subject to indexation for various reasons and they, among others, are hidden (deep) Internet resources. These are the resources not indexed by browsers. Sometimes, such a situation results from the fact that they have not been entered to index source catalogue, and sometimes from technology limitations. First of all, they are resources created in the present time, such as train timetables and lists generated from database of statistical offices by users. Limitations may result from access privileges to certain contents: we will not access commercial information sources, if we do not subscribe to the service. Thereby, contents included in these sources will remain hidden for us.

The resources that are not subject to indexation are also contents of e.g.: intranet, internal company websites but also www websites, which do not have links over network. Libraries or bibliographic databases can also be included to the deep web. There is a factor not technology-related, that is user's search competence. If we are unable to search for information on the Internet successfully, we do not use various tools, then a hidden web is more extensive for us than in case we made more efforts while searching.

The hidden web is often confused with TOR web or Darknet. The first one is anonymous Internet, which operates slower but it does not track user's activity. Whereas Darknet is a darker side of Internet operating similarly to TOR, it is often used for illegal practice.

While the Deep Web contains resources we use every day, legally, often of the academic nature. The deep web, TOR and Darknet have one fact in common: majority of users do not know about them, do not distinguish between them and are unable to use them, and a common browser is not sufficient to search.

Even though most of us start Internet journey from the Google browser, while being engaged in academic work, it is worth visiting other places of the Web. Deep Web search engines, academic browsers or scientific catalogues are particularly recommendable. Where and how shall we search for scientific resources on the Web? One of the most popular methods is searching by means of the Google Internet browser. Indeed, it provides with efficient searching but at the same time it is unable to browse and index resources of the whole Internet. We can find a lot of interesting information on deepest recesses of Internet, particularly valuable scientific information sources: publications, articles, archives and data. Such websites, usually difficult to access for conventional browser, form so-called deep/invisible web. For the reason that deep web contains huge amount of scientific resources, it is sometimes called Invisible Academic Web.

Research into Hidden Web are American domain. Its key study is so-called white book of Hidden Web which author is Michael K. Bergman¹. Together with the team of Bright Planet employees, he published estimated data regarding deep web in 2001 and suggested new terminology. He considered databases the most important source of information, beyond the range of surface browsers. Although this study is out of date today, in considerable respect, Bergman's research had contributed significantly to propagating issues related to resources invisible for browsers. His study formed the basis for two others,

¹ M.K. Bergman. *The Deep Web: surfacing hidden value*. "The Journal of Electronic Publishing" [online] 2001 vol. 7, issue 1.

equally important studies. One of them is a book by Chris Sherman and Gary Price², in which they suggested typology of Hidden Web and presented the need to educate web users within the range of knowledge regarding sources of information. They prepared a list of sources of Hidden Web, divided into fields and problems. The list supplement was a website <http://www.invisible-web.net> not existing anymore, where authors placed necessary updates. The suggestion of Sherman and Price has inspired me to create my own project. The publication of German researchers Philipp Mayer and Dirk Lewandowski, which appeared in 2006 had considerable impact on perception of Hidden Web resources. They indicated mistakes committed by Bergman while estimating the range of Hidden Web and failure to provide the latest research regarding thereof. At the same time, they named and described the phenomenon of Academic Hidden Web, initiating the new trend in approach to its resources and users education.

In Poland, one of the first publications regarding Deep Web was the article by Aleksander Łamek³, which was issued in 2002 in "Internet Magazine".

Lidia Derfert-Wolf⁴ and Bożena Jaskowska are also interested in the subject of Hidden Web.

Hidden Web phenomenon is caused by imperfect tools – web search engines, because within their range there are so-called global networks and they are not dedicated to specific types of resources. They search for all WWW websites, regardless language they were written in or country they are located physically (on servers).

The first Internet search engine (from English language *search engine*, *major se-arch engine*, *general search engine*) was WebCrawler, designed at the Washington University, making its appearance on the web in April 1994. Soon afterwards, browsers such as: Lycos, Infoseek, OpenText, AltaVista and Excite appeared. All of them are distinguished by similar construction and index technique.

Internet search engines include:

1. Web crawlers, spiders that scan the web. They are programmes distributed by the search engine through the web, according to an algorithm prepared in advance. They are responsible for collection of information, scanning of

² Ch. Sherman, G. Price. *The Invisible Web: uncovering information sources search engine can't see*, Medford-New Jersey 2003.

³ A. Łamek. *Ukryty Internet*. „Magazyn Internet”, 2002, No. 7, p. 58–60.

⁴ L. Derfert-Wolf. *Odkrywanie niewidzialnych zasobów sieci* [online] 2007 [accessible: 15.10.2015]. Available in World Wide Web: http://eprints.rclis.org/8560/1/derfert_CPI.pdf. Dostęp: 15 października 2015.

documents and forwarding them to browser database. Web crawlers make a journey within WWW network through references, i.e. every encountered hypertextual link transfers web crawler to the text document. Web of documents connected with one another by means of hypertextual references is referred to as a graph. Internet is a dynamic web, so a full and complete graph structure is unknown. Algorithms of web crawlers are strictly protected, company secrets of search field, however it is known that none of algorithms is able to control web crawler in order to scan all documents included in the graph. Web crawlers scan the web in a full-textual manner. This means that every encountered word (apart from terms from so called stop-list, containing short words or often appearing in a text) is scanned and referred to as a key word describing a document.

2. Engine database, called an index. Indexes are collections where information collected by scan crawlers is maintained. They are equipped with index mechanisms which allow to judge websites according to accepted parameters which then influence the order of occurring in a website ranking (list of answers). Parameters which occur most often are keywords of a document (frequency of occurring, location); domain in which website exists and a URL address attributed to the document; popularity indicators of a website on Internet.
3. User's interface. This is a box that enables to enter an enquiry containing options, which allow to formulate it more precisely. This is a prevailing element on home website of a search engine. It allows user's communication with toll mechanisms. Most often, browsers have two interfaces at disposal – simple and advanced ones, which allow forming complex enquiries out of many elements, supplemented with additional options.

It is worth using deep web resources for several reasons. First of all, one should be aware of the fact that texts (or at least their excerpts) of academic studies, press articles or library catalogues can be found there. As we can see, these are very valuable sources of information.

So far, many web services that enable searching deep web, have been created. Below, there is a list of some of such projects:

- CompletePlanet (www.completeplanet.com) – service which enables searching for over 70 000 databases and resources of specialist web search engines,
- Infomine (<http://infomine.ucr.edu/>) – resources browser (databases, electronic versions of magazines, mailing lists, catalogues, articles, etc.) at the academic level,

- ipl2 (<http://www.ipl.org/>) – combination of resources of Internet Public Library (IPL) and Librarians' Internet Index (LII) websites.

The report by Marcus P. Zillman, available <http://www.deepwebresearch.info/>, is a very extensive source of information regarding the deep web. It is also worth reviewing <http://www.online-college-blog.com/index.php/features/100-useful-tips-and-tools-to-research-the-deep-web/>, on which there is a description of 100 pieces of advice and tools that allow using Internet resources.

The first thing we do while looking for scientific information is searching the Google browser. However, we can find there only resources collected on servers and we will not be able to search the whole web. If we want to find really valuable information, we have to search the deep web resources. Special type of scientific browsers, such as ScienceResearch.com can be used for thereof.

ScienceResearch is a deep web browser intended for scientific researchers from all over the world. It contains components that help to search the deep web. It uses advanced technology and algorithms that enable to provide relevant results by means of searching over 300 authoritative academic and technology collections. The whole operation is facilitated by a friendly and intuitive interface.

Each search takes place in real time; therefore we can always obtain updated new results. ScienceResearch removes duplicated answers, and then it compares them, according to the degree of match to a searched word or a phrase.

The browser provides an opportunity to search for resources in a simple and advanced mode. Advanced Search option – provides with specific searching by means of boxes and selection of individual collections:

The resources are divided according to scientific discipline, among which there are biology, physics, chemistry computers, technology, health and medicine or multi-discipline sources. Users can search for any number of categories, e.g. searching all collections within a selected category or a narrow search process by choosing certain collection within a given category.

The obtained results can be entered on the website and downloaded later, printed or sent to an e-mail address.

Academic search engines examples

They focus exclusively only on scientific web resources. Below, there are some examples of such search engines:

- Scirus⁵ – an extensive scientific search engine that provides with narrowing of searching process concerning: publishing company, network or file type,
- CiteSeer⁶ – a digital library and scientific browser operating on the basis of reference index,
- Science.gov⁷ – a scientific resources browser,
- IngentaConnect⁸ – it provides an access to academic articles online after payment of subscription,
- High Wire⁹ – a digital scientific resource base, developed at Stanford University. Access to majority of resources is paid. However, one can be provided with free access to the so-called reference map – visualization presenting frequency of references to a given text and mutual relations among references,
- Google Scholar¹⁰ – a scientific search browser, in full version or only abstracts. Search results are provided with the references Quoted by and Quoted articles, thanks to which bibliography is extended quickly.

Academic catalogues

They are developed by people, not by search crawlers, which provides for more accuracy of searching. Below, there are some catalogues worth recommendation:

- Intute – a collection of selected and reviewed web sources operating in the form of catalogue and a browser,
- Digital Librarian – a catalogue prepared by librarians,
- Galaxy¹¹ – a catalogue collecting mainly scientific sources.

It should be emphasised that the above-mentioned search engines and catalogues enable using English sources most of all. In one of the next post, I intend to present Open Access resources that ensure free access to scientific information.

⁵ Scirus. Dostęp: 15 października 2015.

⁶ CiteSeer. Dostęp: 15 października 2015.

⁷ Science.gov. Dostęp: 15 października 2015.

⁸ IngentaConnect. Dostęp: 15 października 2015.

⁹ High Wire. Dostęp: 15 października 2015.

¹⁰ Google Scholar. Dostęp: 15 października 2015.

¹¹ Galaxy.

The main catalogue of Polish scientific and academic libraries NUKAT should be recommended. It uses the language of entries more precise than JHP BN.

Valuable sources of information are the bibliography bases collected in Open Science Centre. They are the following:

- DML-PL. A full-text database, maintaining the current and archive articles from Polish maths magazines,
- BazTechBase. A database of a bibliographical and abstract type, recording the articles from Polish magazines from the scope of technical sciences and selected magazines of sciences and environmental protection, completed by full article texts,
- BazHum_Base. A database of a bibliographical type with contents of the Polish magazines regarding humanistic and social sciences, supplemented with full texts of articles,
- Agro_Base. A database of a bibliographical type, registering the articles from Polish magazines regarding natural, agricultural and technical sciences, supplemented with full texts of articles,
- Polish Scientific Journal Contents. A database of a bibliographical and abstract type registering the articles from Polish scientific magazines regarding natural sciences,
- The Central European Journal of Social Sciences and Humanities. A magazine of an electronic type publishing English summaries of the articles and dissertations from the magazines regarding social and humanistic sciences, published in Central Europe,
- BazEkon. A field database of a bibliographical and full-text type regarding economic sciences.

A particularly recommended method of accessing the deep web resources is cascade searching, as I call it. It involves using Internet information sources in some sequence in such a way that information found within the first base becomes a point of departure for searching within the next base, and the accessed information is used in the next one. This process can consist of some or even a dozen or so stages until we reach information resources we need. An example of such searching is a sequence in which we start from finding a subject entry on the National Library website, then we use it in Bibliography of Magazine Contents of National Library, where we can find the bibliographical data of an article. The next step is entering a magazine title to Arianta, the scientific and trade database of Polish electronic magazines.

It refers us to the website of the searched magazine where we can find a given article using archive resources. Obviously, not all magazines provide free

access to their archives, but there is a sufficient number of them to attempt to search using this method.

The above-mentioned examples of catalogues do not present all existing information search methods of the Deep Web. However, they can be significant methods of acquiring valuable scientific data.

Conclusions

The Hidden Web is a phenomenon which, despite of developing technologies, new functions and searching tools, still exists and increases its resources. At the same time, many initiatives, new specialist vertical browsers extend access to the deep resources. Without being aware of their existence, ability to use them and use their developed options, users will not be able to access information resources hidden in the deeper web. Promoting the Hidden Web knowledge is necessary, both among communities which have influence on education of information society members and among users of a global information network. Internet undergoes quick alterations and its aware users have to change as well.

REFERENCES

- Bergman M.K. (2001). *The Deep Web: surfacing hidden value*. "The Journal of Electronic Publishing" [online] vol. 7, issue 1.
- Derfert-Wolf L., *Odkrywanie niewidzialnych zasobów sieci*. http://eprints.rclis.org/8560/1/derfert_CPI.pdf. Dostęp: 15 października 2015.
- Far P. (2008). *SEO for Semantic Search Engines, Search Engine Land*. <http://searchengineland.com/seo-for-semantic-search-engines-14368.php>. Dostęp: 5 października 2015.
- Hagedorn K., Santelli J. (2008). *Google still not indexing Hidden Web URL's*. D-Lib Magazine, 14, 7–8. <http://www.dlib.org/dlib/july08/hagedorn/07hagedorn.html>. Dostęp: 12 października.
- Lopez-Cozar E.D. (2014). *The dark side of Open Access in Google and Google Scholar: the case of Latin-American*. <http://arxiv.org/ftp/arxiv/papers/1406/1406.4331.pdf>. Dostęp: 11 września 2015.
- Łamek A. (2002). *Ukryty Internet*, „Magazyn Internet”, 7, 58–60.
- Martin P. (2006). *Google as teacher: everything your students know they learned from searching Google*. College and Research Libraries News, 2, 100.
- Pamuła-Cieślak N. (2015). *Ukryty Internet jako przedmiot edukacji informacyjnej*. Toruń: Wydawnictwo Naukowe UMK (s. 77–87).

- Sosnowska J. (2010). *Ważna nowość: Google Instant – wyszukiwanie już podczas wpisywania*. <http://technologie.gazeta.pl/internet/1,104530,8351432>. Dostęp: 20 września 2015.
- Sherman Ch., Price G. (2003). *The Invisible Web: uncovering information sources search engine can't see*. Medford-New Jersey.
- Sullivan D. (2002). *Speciality search engines, Search Engine Watch*. <http://searchenginewatch.com/sew/news/2067589/computer-search-engines-computer-related-searching>. Dostęp: 25 października 2015.

STRESZCZENIE

Szukając informacji w internecie, wpisujemy zapytanie w wyszukiwarce, najczęściej jest to wyszukiwarka Google. Okazuje się, że wyszukiwarki tego typu nie są w stanie wyszukać wszystkich informacji zgromadzonych w sieci. Nie przeszukują całego internetu, lecz jedynie zasoby zebrane na serwerach tejże wyszukiwarki. W sieci istnieje ogromna ilość zasobów, które nie są indeksowane przez roboty internetowe. Takie zasoby, niewidoczne dla standardowych wyszukiwarek, określa się mianem głęboki Internet – Deep Web (inne określenia z języka angielskiego to: Invisible Web, Deepnet, Hidden Web). Zasoby znajdujące się w Deep Web to najczęściej zasoby o naukowym charakterze. Spełniają kryteria materiałów edukacyjnych i informacyjnych oraz charakteryzują się wysoką jakością. Zwykle tworzą je środowiska naukowe, biblioteki, wydawcy naukowcy oraz specjaliści z określonych dziedzin wiedzy. Deep Web jest często mylony z tzw. DarkNet. W uproszczeniu oznacza on tę część sieci, w której użytkownicy pozostają celowo anonimowi. Znajduje się on w zasobach Ukrytego Internetu, ale nie może być z nim utożsamiany, gdyż tak naprawdę stanowi jego niewielki procent. Anonimowość DarkNetu mogą wykorzystywać zarówno przestępcy, jak i osoby nieposiadające wolności swobodnego wypowiedzenia swoich poglądów (np. w krajach niedemokratycznych). Korzystają z niego także np. politycy, aktywiści, detektywi, ale także zwykli użytkownicy Internetu, którzy cenią sobie ochronę swojej prywatności.

SŁOWA KLUCZOWE: Deep Web, roboty indeksujące, naukowe bazy danych

SUMMARY

In the Information Age information has become a basic need. Due to technological advancements, a large amount of information is available on the Web – many billions of pages, which has become a complex entity containing information from a variety of sources. On the Internet, a user has access to a wide variety of services: vast infor-

mation sources, electronic mail, file transfer, interest group membership, interactive collaboration, multimedia displays, and more. So it is very important to know how to use web search engines that browse the sites effectively and therefore find the required information on the Internet. But with the explosive growth of information on the WWW, it becomes more and more difficult for users to accurately find and completely retrieve what they want. Most information is found on the Internet by utilizing search engines that uses web robots to query millions of pages and creates an index of those web pages. Typical search engines actually access only a tiny fraction of the Internet. Google, the largest search database, currently has around 50 billion web pages indexed. That's a lot of information. But it is nothing compared to what else is out there. Google can only index a visible web, or a searchable web. The sites that traditional searches yield are part of what is known as the Surface Web. Beneath the Web is what is referred to as the Deep or Invisible Web. Most of the information available on the Invisible Web is found in specialized databases. While the size of the Invisible Web is tremendously large, there are certain search engines, directories and databases that allow you to search for more specialized, academic information. While the following list is not exhaustive, it is a great place for you to start your research on the Invisible Web. The Invisible Web includes documents and interactive tools e.g. dictionaries, reference works, materials held in intranets, and databases that are accessible through a dialogue window e.g. some archives, document databases, library catalogues.

KEY WORDS: invisible web, search engines, web robots, databases

RYSZARD BŁASZKIEWICZ – Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach
e-mail: ryszard.blaszkieicz@ujk.edu.pl

Historia / Article history

Przysłano do redakcji / Received: 18.12.2015

Przysłano do redakcji po recenzjach / Received in revised form: 15.01.2016; 10.02.2016

Data akceptacji do publikacji / Accepted: 28.03.2016

Digital natives – modern teenagers' use of the new media

Cyfrowi tubylcy – współcześni nastolatkowie użytkownikami nowych mediów

Introduction

The Internet creates the possibilities that people in the past could have only dreamt of. The fact that the computer and the Internet make work and daily life much easier knows everyone. The rate of contact, planning trips, cheaper shopping or gigabytes of useful knowledge, it is only a fraction of what a modern network is. Its attractiveness lures to such extent that sometimes it is easy to confuse what is real with what is just such a mirage, and it is only a virtual substitute. Modern man is deeply influenced by the network – from the moment he wakes up to hear the messages collected in the network, until he falls asleep, while listening to a podcast, Internet shapes the way in which it is received around the world. The test results show that the network users in a vast majority are young people who are not properly trained to use it. The Internet has become part of our everyday culture, therefore it is important to know what makes young people use it so often and what effect it could have on them.

Digital natives – modern teenager

Virtual space and related concepts

Life in a virtual reality would not be possible without the new media. Their availability and universality, as well as modernization make everyone has access to the Internet at any time and place.

Before the analysis of life in the network will be taken, a look at the basic definitions, concepts and controversies related to new media is needed. Generally speaking, the media in a wider sense is not only television, newspapers, radio, but also all the means of technology to enable recording and transfer of information both in time and space. Thus, the media may

include computer, Internet, mobile phones, tablets, cameras and video camera (Huk 2011, p. 19–20). In contrast, J. Bourdon describes the media as those which “determine the material objects, relays, as well as systems of communication, by means of which during the process of teaching-learning information constituting the content of teaching are being transmitted, as well as information which control the learning process” (Bednarek 2011, p. 48). While analyzing the concept of the media, one should also cite the definition of mass media, which are described as “generally electrical and electronic means for playback, recording and dissemination of images and sounds used in a mass communication in order to organize the reception of individual or collective” (ibidem, p. 48). Another important issue in the media is the concept of multimedia, which refers to “a computer technology, especially for technology-based PCs” (ibidem, p. 49). Among the multimedia one can distinguish interactive multimedia allowing the user to control how the information is communicated (ibidem, p. 46). In the era of the network, one can meet more frequently with the term of the new media. These are “all the techniques of acquiring, recording, processing and transmission of information (...), invented and put into service later than traditional television” (ibidem, p. 46). It is worth to consider the characteristics of the new media:

1. A numerical representation – it is possible to record the new media using mathematical language.
2. Modularity – the object of new media consists of independent parts, down to the indivisible “atoms” – pixels, 3D characters, text characters.
3. Automation – performed operations in the new media do not need much user involvement, it runs only the appropriate software.
4. Variance-ability – new media object is not something fixed in advance, it does not take a single mold, it is something that exists in many different versions, an example is the ability to personalize the interface portals.
5. Transcoding – allows you to change the media for computer data as well as replacing one format to another (Pyżalski 2012, pp. 23–24).

From the above features of the new media emerges a clear statement that the network and the new media affect the quality of interaction between the new media functioning and human both in real and virtual society.

Digital natives and digital immigrants

Saying that the new media play an increasing role in the lives of young people is a fact. Teens spend way too much time on the Internet, a virtual world replaces the real one for them. Virtual reality fills their free time, and also allows

to create an identity without leaving home and getting together face to face with other people. The unbreakable bond between young people and the media, as well as the fact that the media do not provide them with any obstacles and difficulties, made the young have gained the name of the digital natives. A leading expert on these issues is M. Prensky (2011), according to whom the media are the natural habitat for children and adolescents. It is in the virtual world where they find understanding, support and help – often seeming. Thanks to the media they gain knowledge, get to know the reality, and shape their identity. They definitely prefer to have contact with hypertext, images, animation, and than a written text. Reading books makes them bored and disheartened. Also, they never pay attention to the instructions associated with the various programs. Another aspect concerning the life of digital natives is that they use multi-function devices, at the same viewing time many websites, listen to music, check what is happening on social networks and often play their favorite games. Their language also differs from the other language. Here one can determine a very serious problem of schools and family environment, as the youth use a virtual-specific code language that no one can understand. The specificity of learning also changes, if they cannot find the information they need, they do not refer to books, but only browser web to find what they need. There are continuously connected to the network. Digital natives create a new community and a new way of communication. They contact and “meet” with their friends without leaving their homes. They meet new people, exchange information, and experiences. This process is always very fast (Prensky 2011). The image of modern digital youth is extremely well illustrated by the words of Howard Rheingold, who emphasizes that “the communication of digital natives is focused on that: to share common emotions, make plans, spread gossip, bicker, fall in love, find and lose friends, [...] flirt, lead unimportant conversation” (Krauze-Sikorska, Klichowski 2013, pp. 70–71). This generation knows how to use the new media and has a different way of thinking and living than a generation of the pre-digital era, which is said to be **digital immigrants**.

This generation consists of people for whom the virtual world is not a natural living environment. They definitely prefer to work with block letters, using a pen. Of course, they can use the Internet, but not to such extent, as the youth can. The phone serves them rather to call and receive calls. It does not act as an MFP. They use, according to the youth, obsolete language that nobody understands and it is not adapted to the needs of the modern world. They are skeptical of the achievements of new technology; they do not trust electronic devices. However, the progress of media forces the pre-digital generation to become – against its will – digital natives. One can ask the question whether this

generation will find itself in the world of media? And whether it is possible to find an understanding between two such different generations, as digital natives and immigrants. Summarizing, a comparison of the features regarding the discussed generations should be provided (Hojnacki 2006).

Table 1. Two generations – selected features

| Digital immigrants | Digital natives |
|--|--|
| They have trouble understanding virtual surface visible through the window screen sliding over it | They can imagine and understand the virtual surface as seen through a window sliding over her screen |
| They can imagine and understand the content long, linear text read from the book | They have trouble understanding long and complex texts |
| It is better to understand a printed text for them | They successfully read from the small screen |
| They submit the text in the image and sound | They submit audio and video over the text |
| They prefer linear thinking and serial information processing | They prefer the free (hypertext and hyper-media) access and parallel information processing |
| They prefer patience, orderliness and the expectation of cumulative deferred results | They prefer accidental, short-term learning, experimentation, multitasking, expecting quick results |
| They use the basic standard functions held by mobile devices analogous to the traditional ones. They treat new technologies warily | They uncover all the functions held by devices, they invent new uses. They treat new technologies creatively, confidently. The owned mobile devices are considered to be very personal items |

Source: M. Prensku, „Digital Natives, Digital Immigrants” 2001.

The above-presented characteristics accurately show how the two generations differ from each other. For immigrants the media, especially a computer, are a necessity needed at work, while for the natives they are a new living environment, an irreplaceable source of all the information they require. The first group is characterized by skepticism, and the second – by an excessive optimism in relation to the new technologies.

Digital natives and their language

Life in the network and being a guest in the real world to a large extent affect the communication of the youth. It is far from the beautiful and correct Polish, which can be found in the works of our prominent writers. Internet written language is more like a spoken language. It is characterized by the code language, brevity, conjuring everyday communication situations and related vocabulary or expressions regardless of the situation, and not indicated in the official language, as evidenced by the numerous misspellings, grammatical errors, lack of Polish characters, no punctuation or too many punctuation marks that have to express emotions.

The specificity of the language of the network leads us to determine the characteristics of the Internet communication (Grzenia 2006, pp. 97–114). One of the main features is **dialogism**. Internet enables communication between users, while other media only allow the transfer of information. The possibility of discussion, chats, influences on the attractiveness and popularity of the Internet.

Another property is **spontaneity**, which is based on blurring the boundaries of sentences, incomplete syntactic structures, and verbal streams as well as errors of language, lack of use of the Polish characters. Young people do it consciously, due to the fact that the Internet makes it possible to check the text before sending it, but most do not use this option, and in this way show that it aims for spontaneity of expression.

<Micred> seat culturally today at the second league match, songs, scarves, etc.
 <Micred> Our defense has some problems in the penalty area, attacking him two other attackers
 <Micred> fans panic that soon we will score a goal
 <Micred> before me an old man jumps up on a chair and screaming:
 <Micred> „Fight! Fight! Fight like those elephants in “Lord of the Rings”
 <Duck> LOLxD
 <Micred> half-sector lays under the chairs (www.goldenline.pl/grupy)

The above example shows the spelling mistakes, too many punctuation marks, vulgarity, use of the emoticons.

Note how colloquial is the language, or the lack of attention to the correctness of expression, the use of glib phrases. Colloquialisms are visible in almost every utterance on the Internet.

Hello !!

I greet you after such a long break .. It was caused by school duties. I hope it didn't lose (so to speak) “viewership”. :D Today I have for you, only some sets of clothes.

I'm thinking of the transferring the blog to another, better address „http: / www.” dedicated ONLY to fashion. I would have then two blogs, or ONLY new :). The „http: /www.blog-naroznetematy.pl” and „http: / www ... etc.” If you want me to lead a new blog, write a comment: [!] 2. If ONLY this, write: [!] 1. You have to answer to: 28.05.2012 19:25 to 20.06.2012r 19:25.

And now let's move on .. Looks that captivated me. ;D (www.blog-naroznetematy.bloog.pl)

The above statement of the blogger is focused on dialogism. The reader is treated as a partner. The text is spontaneous; there is no care for the correct literary, used language is as a spoken one.

An important property of language is **situational**, which consists of several important elements: the relationship between those involved in the dialogue, place the act of speech (Internet), dialogue, features of the caller.

ML: „Never again” – Maleńczuk from *** sang, as I hear, it breaks me totally...

JM: i don't like Maleńczuk but I have to admit you right ... I also break down

ML: si, that's why then you have to look what's behind so the landing was soft :d

JK: In connection with Maleńczuk is a question of „landing” or „loading”? :)

ML: landing :) :) (www.goldenline.pl/grupy)

Another feature is **multimediality**, which allows visualization of the text, combining it with a picture, presentation using an image, creating a moving text, attaching audio. Linked with multimediality is hypertextuality by which there is created a link between texts, hyperlinks, i.e. the movement of the text using instructions of other network users. An important aspect is also ability for **hierarchical** structure – the sequence of expression is placed in order of added entries.

Title: Your Favorite muse :) Post Posted: January 29, 2006, at 20:55

It may be a little talk about our favorite styles of music ..: P you listen to: P ... Rock and Roll, Rock, Punk Rock, Pop, Hip-Hop, Techno, Dance, Club ... etc. I for example do not hate techno hip-hop ...

I most while listen to Rock, Rock and Roll ... the teams of The Cranberries, Hap-pysad, Dirty Dancing, (muse of Grease) and you?: P

... I will buy a knife one day and slaughter all around ...

kalinattek

Title: Post Posted: January 29, 2006, about 21:02

Joined (a) 26 July 2005, at 19:04

Alternative British style !!

teams such as:

- Red Hot Chili Peppers
- Radiohead
- A-Ha
- Coldplay
- Perfect Circle
- U2

and other:

- Pearl Jam
- Audioslave
- Rage Against Machine
- John Frusciante (Red Hot Chili Peppers guitarist - solo)

This is music full time :) Everything is in it :) love, friendship, hatred, and the art of sorrows !!

Music is to make the world to be better ...

ladybug:)

Title: Post Posted: January 29, 2006, about 21:16

Joined (s): December 25, 2005, at 22:15

I listen to different pieces, mostly good pop, a little R & B, soul music in general ... one that catches my ear ... (www.nastek.pl/forum)

The properties of the online language show how much it differs from the language used by the digital immigrants. You can connect to the discussion at any moment. Language is set to dialogism, information exchange, and is very spontaneous and colloquial.

Methodology

Research on the use of new media was carried out in 2014 in the Primary School and Middle School, attended by 84 students. The subjects of the study were students in grades 4–6 of the elementary school and middle school classes. The theoretical purpose was to determine the extent of the use of the network by young people. By contrast, the practice was to propose the appropriate guidance for teachers and parents to facilitate an in-depth understanding of the life of the young generation in a time of technological change. The major problem is contained in the question: *What does the functioning of the younger generation look like within the network?* Solving the main problem requires proposing the following specific problems: How much time does a young person spend at the computer? For what purpose are the new media used? Does the network

affect the language of the youth? Does the use of the media influence the behavior of a teenager? Does the network affect its development? The study used a diagnostic survey method, a technique was a survey, and a tool – a questionnaire.

Are we really digital natives? – The results of own research

This section contains information concerning the test results. The first issue touches the time spent at the computer.

Table 2. The time spent at the computer

| Age | L | The time spent on computer use | | | | | | | |
|-------------|----|--------------------------------|----|------|----|----------|----|------|---|
| | | very much | | much | | a little | | none | |
| | | L | % | L | % | L | % | L | % |
| 11–13 years | 40 | 8 | 20 | 25 | 63 | 7 | 17 | 0 | 0 |
| 14–16 years | 44 | 11 | 26 | 29 | 65 | 4 | 9 | 0 | 0 |
| Total | 84 | 19 | 23 | 54 | 64 | 11 | 13 | 0 | 0 |

Source: own study.

Young people spend a lot of time using the computer. The answer was given by 64% of respondents. 19% of them admit that they use the computer very much. Hence, too often sleepless nights are spent on games. Only 13% indicated the answer “a little”. It follows that this medium is present in their lives and gives meaning to their every action.

With this issue one should note which of the multimedia devices are commonly enjoyed by the respondents.

Table 3. Multimedia devices that young people use

| Age | L | Multimedia devices that young people use | | | | | | | |
|-------------|----|--|----|--------|----|--------|----|------------|----|
| | | computer | | laptop | | tablet | | smartphone | |
| | | L | % | L | % | L | % | L | % |
| 11–13 years | 40 | 8 | 20 | 15 | 38 | 7 | 18 | 10 | 25 |
| 14–16 years | 44 | 7 | 16 | 13 | 30 | 6 | 14 | 18 | 40 |
| Total | 84 | 15 | 18 | 28 | 33 | 13 | 16 | 28 | 33 |

Source: own study.

The results show that in both age groups, the laptop is a device most commonly used (33%), smartphones are also popular (also 33%). Fewer and fewer people are using a computer (only 18%). It is getting slowly forgotten. In addition, the popular devices are those, which are easy to move with, such as a tablet. The variety of multimedia devices used by young people, shows how popular they are in every home.

Next, the question regarding the purpose for which the children use the computer (so popular today) was raised. The chart 1 presents the gathered data.

The computer is used by young people mainly to visit social networking sites, such as Facebook. The answer concerning the issue was given by 66 people. Popular are also options “web browsing” and “education”. Less frequently, the computer is used for computer games and the Internet. Satisfactory is the fact that among others, it is still used for educational purposes. It is important to assist in deepening and consolidating the knowledge, and not to prescribe ready-made answers. Analysis of the literature shows that young people live fast and quick access to all needed data encourages delving into the mysteries that exists in the network and the new media.

Observations allow proposing the conclusion that communication of the cyber generation is done indirectly. Table 4 shows how the dialogue between adolescents is done.

Table 4. Virtual communication

| Age | L | Virtual communication | | | | | |
|-------------|----|-----------------------|----|--------------------------|----|--|----|
| | | SMS – texting | | speaking on the phone | | conversation by using instant messaging through messenger | |
| | | L | % | L | % | L | % |
| 11–13 years | 40 | 15 | 38 | 13 | 33 | 12 | 29 |
| 14–16 years | 44 | 18 | 40 | 15 | 34 | 11 | 26 |
| Total | 84 | 33 | 39 | 28 | 33 | 23 | 28 |

Source: own study.

Many people are increasingly using the virtual communication, which allows them to contact quickly with another person, even located at the other end of the country, without leaving home. Such conversation is made easier

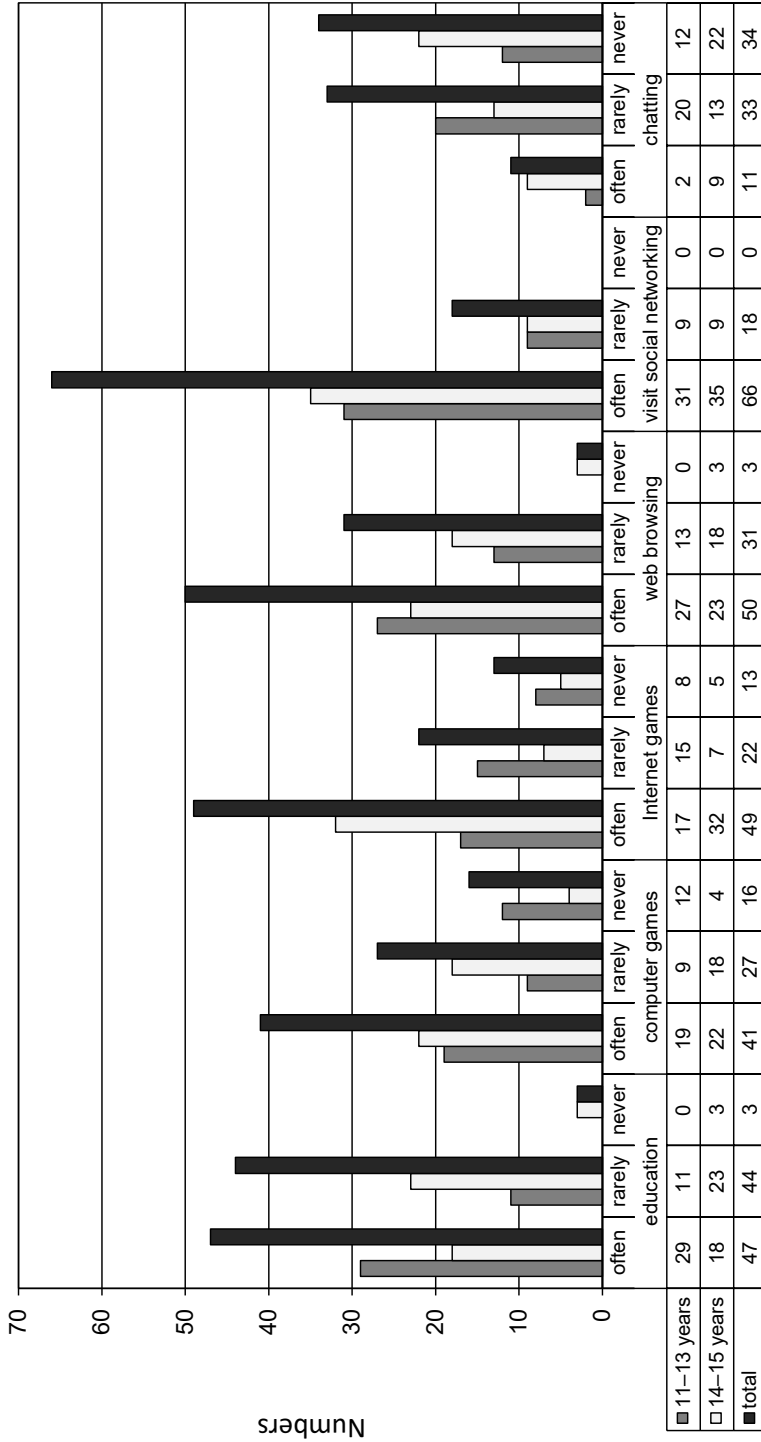


Chart 1. The objectives of the use of computer

Source: own study.

mostly due to the options such as sending SMS (39%), or talking on the phone (33%). It is also worth paying attention to the increasing popularity of various messaging services. It is only enough to have access to the network and one can be contacted at any place.

The time spent on the use of the media may affect the use of the expressions taken from them. The analysis of the issues is presented in the table 5.

Table 5. The impact of the media onto a child

| Age | L | Using phrases taken from the media | | | | | |
|-------------|----|------------------------------------|----|----|----|--------------|----|
| | | yes | | no | | I don't know | |
| | | L | % | L | % | L | % |
| 11–13 years | 40 | 21 | 53 | 13 | 33 | 6 | 14 |
| 14–16 years | 44 | 26 | 58 | 14 | 32 | 4 | 10 |
| Total | 84 | 47 | 56 | 27 | 32 | 10 | 12 |

Source: own study.

The analysis of the research indicates that the surveyed respondents in more than a half use the language taken directly from the media. Young people use expressions taken from the virtual world, mainly because of the long time spent in this space, and also because of the desire to catch up with their colleagues. In this way, they want to show that they use different media. In addition, this world often teaches the vulgar language, not adapted to the age of the recipients. A modern teenager uses the typical network language. Internet communication facilitates the use of emoticons, which gives the opportunity to express their emotions and feelings, different shearing, such as: see ya, tara, or acronyms, often drawn directly from the English language, for example. Yiu – yes, I understand, F2F – face to face. Teenagers also multiply punctuation marks and letters, for example. „I'm so ALONE!!!!!!!!!!!" or "Helooooo", in order to stress the validity of their words. What are also visible are stylistic and lexical errors. The use of such style makes language invalid and unsightly.

Then, the value of the child behaviour should be analyzed, and more focus on whether the media influence them.

To a lesser extent, the media affect the behaviour of the tested group. Elementary school and junior high school students in 40% state that they do not influence them. The same percentage believes that they are influenced. The remaining 20% of respondents could not answer this question. Table 6 shows

that digital natives, not rarely project the behaviour of the network to the real world. We can also see a strong impact of the computer games, where everything is possible, participation in various discussion groups or creation of identity in the network.

Table 6. The impact of media on children’s behaviour

| Age | L | Taking behaviour gleaned from media | | | | | |
|-------------|----|-------------------------------------|----|----|----|--------------|----|
| | | yes | | no | | I don’t know | |
| | | L | % | L | % | L | % |
| 11–13 years | 40 | 15 | 38 | 17 | 42 | 8 | 20 |
| 14–16 years | 44 | 18 | 41 | 17 | 39 | 9 | 20 |
| Total | 84 | 33 | 40 | 34 | 40 | 17 | 20 |

Source: own study.

After analysing the issues of the media, one must determine how the media space affects child’s development. The results are presented in Table 7.

Table 7. Impact of media on child’s development

| Age | L | The impact of the media on the development | | | | | | | |
|-------------|----|--|----|----|----|----|----|----|----|
| | | a | | b | | c | | d | |
| | | L | % | L | % | L | % | L | % |
| 11–13 years | 40 | 10 | 25 | 10 | 25 | 7 | 18 | 13 | 32 |
| 14–16 years | 44 | 21 | 48 | 5 | 11 | 10 | 23 | 8 | 18 |
| Total | 84 | 31 | 38 | 15 | 18 | 17 | 20 | 21 | 25 |

- a – yes, greatly expand his/her knowledge and perception of the world;
- b – yes, but it could also do without them;
- c – no, they significantly destroy his/her psyche and image of the world;
- d – they neither harm nor help.

Source: own study.

The young man claims that the media positively affect his or her development (38%). 25% of the respondents have a neutral approach to this issue. A small part of them suspects that they would be able to function without the virtual world, with only 20% aware that without proper preparations for the use of the media, they can significantly worsen own psyche and distort the image of the world.

Conclusions

The research has shown that young people (cyber generation, digital natives), are being lost in the virtual world. They spend most of their time in it. The “door” to this world is mostly devices such as laptops and smartphones. The network crept into every aspect of their lives, starting with education, and ending with social contacts. This, in turn, changes the way of communication between them. Young people lock themselves in their rooms leading conversations without even moving from their seats. Therefore, they use a specific code language, understood only by the users who speak it also in the real world. The image presented in the media also affects the youth very strongly. The behaviour depicted in the media and networks, is often transmitted to everyday life. We can observe the blurring of the boundary between these two locations. An important aspect is that the young generation believes implicitly in everything that is included in the media, however – unfortunately, they lack a critical approach.

In the era of continuous development of the Internet, its users are offered numerous new opportunities. In addition to the use of networks for information purposes or scientific ones, they can write blogs, contact in a blink of an eye with people from the other hemisphere, participate actively in the activities of social networks and thus lead a second life. Living in a network can sometimes surprise and give pleasure. It is also worth noting that this is not the Internet itself, which leads to pathology in the form of cyber-bullying, spam and an identity theft. This is the result of the decision to separate the Internet from the context, standards and experiences, which are signs of human behaviour. No one denies the differences between life in the network and beyond. Within the Internet, you can get rid of the limitations of physicality, sometimes-own name or beliefs. There remain only the basics: people, their conversations and communities. To say that reality applies only to people, conversations and communities existing outside the network, it means that the face-to-face contact is more important than the relationship of a man with a man. Transformations of the 21st century make it possible to withdraw from being the digital natives, one can only learn to live with the media and rationally use what is good in them. Hence, the advice for teachers is to delve into the issues of media pedagogy, learn innovative forms of classes with the use of multimedia, and introduce lessons teaching life in the network. The same advice is addressed to parents, who must also consider what their child is doing alone in his or her room, sometimes for a couple of hours. The task for parents is to talk about problems, be open and show interest in everything about their child. Indeed, the constantly recurring question: “How was

school?” can discourage today’s teenagers to their family; and consequently they will try to find understanding and help in the network.

REFERENCES

- Bednarek J. (2011). *Multimedia w kształceniu*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Grzenia J. (2006). *Komunikacja językowa w Internecie*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Hojnacki L. (2006). *Pokolenie m-learningu – nowe wyzwanie dla szkoły*. „E-mentor”, 1(13), 23–27, www.e-mentor.edu.pl/artukul/index/numer/13/id/239. Dostęp: 10 marca 2016.
- Huk T. (2011). *Media w wychowaniu, dydaktyce oraz zarządzaniu informacją edukacyjną szkoły*. Kraków: Impuls.
- Krauze-Sikorska H., Klichowski M. (2013). *Świat Digital Natives. Młodzież w poszukiwaniu siebie i innych*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Levinson P. (2010). *Nowe nowe media*. Kraków: Wydawnictwo WAM.
- McQuail D. (2007). *Teoria komunikowania masowego*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Prensky M. (2001). *Digital Natives, Digital Immigrants, “From On the Horizon”*, Vol. 9 No. 5, www.marcprensky.com/writing/Prensky%20%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf. Dostęp: 10 marca 2016.
- Pyżalski J. (2012). *Agresja Elektroniczna i cyberbullying jako nowe ryzykowne zjawisko zachowania młodzieży*. Kraków: Impuls.
- www.goldenline.pl/grupy/Pozostale/humor-dowcip/oryginalne-rozmowy-z-czatow,113295/. Dostęp: 18 lipca 2015.
- http://blog-naroznetematy.bloog.pl/?_tictsrn=3&smoybtticaid=6153e5. Dostęp: 18 lipca 2015.
- www.goldenline.pl/grupy/Pozostale/humor-dowcip/oryginalne-rozmowy-z-czatow,113295. Dostęp: 18 lipca 2015.
- <http://nastek.pl/forum/viewtopic.php?f=24&t=5502#p106546>. Dostęp: 18 lipca 2015.

STRESZCZENIE

Artykuł zawiera rozważania teoretyczne i empiryczne na temat życia młodzieży w sieci, nazwanej cyfrowymi tubylcami. Są to osoby, które cały czas przebywają online. Chcą, aby wszystko było tu i teraz. Żyją szybko i bez ograniczeń, ponieważ świat wirtualny pozwala na zwalczenie wszelkich problemów, wystarczy tylko wpisać je w przeglądarce Google. Podjęta została także analiza właściwości specyficznego języ-

ka sieci, który rozumieją tylko i wyłącznie użytkownicy internetu. Jego główne cechy to dialogowość, spontaniczność, kolokwialność, hipertekstowość i hierarchiczność. Celem artykułu jest próba określenia sposobu funkcjonowania młodego człowieka w wirtualnej przestrzeni oraz przedstawienie wskazówek mogących pomóc nauczycielom i rodzicom poznanie świata, w którym pogrążyły się ich dzieci i wychowankowie. Potwierdzeniem rozważań teoretycznych są wyniki badań własnych, dotyczące przestrzeni medialnej oraz jej wpływu na młodzież, pokazujące, że sieć jest nieodłącznym elementem życia każdej jednostki w społeczeństwie. Świat wirtualny powoli staje się dla niej światem rzeczywistym. Spotkania towarzyskie przeniesione zostają do zacisza pokojów przy monitorze.

SŁOWA KLUCZOWE: cyfrowi tubylcy, cyfrowi imigranci, język sieci, nowe media, sieć, świat wirtualny

SUMMARY

The article contains theoretical and empirical considerations on the life of young people in the network who are nicknamed digital natives. These are the people who are staying online all the time. They want everything here and now. They live fast and without limitations, because the virtual world allows them to combat any problems, they can just type it in their Google browser. The author also studied the properties of a specific language networks which is understood only by the Internet users. Its main features are dialogism, spontaneity, colloquiality, hypertextuality and hierarchy. The aim of this article is to determine the functioning of a young man in a virtual space and to set advice that can help both teachers and parents to get to know the world in which their pupils are plunged. The confirmation of theoretical considerations are the results of the study on the media and its impact on young people, which shows that the network is an integral part of the life of every individual in a society. The virtual world is slowly becoming a real world. Social gatherings are transferred to rooms and amenities of the screen.

KEY WORDS: digital natives, digital immigrants, language networks, new media, network, virtual world

PAULINA BARAŃSKA – Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach
e-mail: paulina.baranska.02.01@gmail.com

Historia / Article history

Przysłano do redakcji / Received: 30.01.2016

Przysłano do redakcji po recenzjach / Received in revised form: 12.04.2016

Data akceptacji do publikacji / Accepted: 28.03.2016

Badania i komunikaty

Dobry człowiek w opiniach dzieci w wieku przedszkolnym

A good human being, according to preschool children

Wprowadzenie

Bycie dobrym człowiekiem to niewątpliwie zadanie niełatwe, wymagające dużego wysiłku, samodyscypliny i silnej woli. Dobry człowiek według Czesława Znamierowskiego: „to ten, kto praktykuje życzliwość powszechną. Jest to jego zdaniem warunek niezbędnny i wystarczający do broci” (Danek i in. 2003, s. 73).

Nie jest łatwo stworzyć jedną definicję dobrego człowieka, ponieważ każdy z nas ma odmienny, własny obraz dobroci i co się z tym wiąże, własny osąd moralny. Przeważnie człowieka takiego opisujemy jako wrażliwego na krzywdę innych ludzi, wrażliwego na zło, bezinteresownego, szanującego otaczający go świat.

Kształtowanie się naszej moralności, rozwój umiejętności oceniania własnego zachowania, jak i zachowania innych ludzi to proces rozpoczynający się we wczesnym dzieciństwie i trwający wiele lat. Józef Czesław Babicki (1929)¹ wyróżnił kilka etapów rozwoju moralnego człowieka:

1. Etap nabywania wiedzy moralnej – dziecko nie posiada jeszcze pojęć etycznych, rozróżnia egoistycznie (przyjemne, nieprzyjemne). Uczy się, co jest dobre, a co złe w rozumieniu społecznym oraz jak należy postępować.
2. Etap wyrabiania samooceny – dziecko teoretycznie klasyfikuje czyny i zjawiska, ale nie stosuje jeszcze samokrytyki. Jest to okres poznawania siebie i rozwijania samokontroli.
3. Etap kształtowania dobrej woli – dziecko czasem umie wyrzec się przyjemności dla dobra innych, ale jego postępowanie cechuje jesz-

¹ Za: S. Badora, D. Marzec (1999). *Twórcy polskiej pedagogiki opiekuńczej. Wybrani przedstawiciele*, Częstochowa: WSP w Częstochowie (s. 112–113).

cze egoizm. W tym okresie trzeba szczególnie mocno zachęcać dziecko do dobrego postępowania.

4. Etap wyrabiania silnej woli – młody człowiek ma już swoje ideały, chce postępować świadomie, jest to czas, kiedy należy kształcić silną wolę.

Na początku to rodzice mówią dziecku, co jest dobre, a co złe, oceniają jego zachowanie, chwalą właściwe postępowanie, a karzą takie, które uznają za nieodpowiednie. Później pojawiają się kolejne środowiska, w których dziecko uczy się funkcjonowania zgodnego z przyjętymi w społeczeństwie normami postępowania. Bardzo ważną rolę w jego rozwoju moralnym odgrywa przedszkole. W kształtowaniu właściwych pojęć moralnych wykorzystuje się wiele metod dydaktycznych, w tym metody oglądowe, takie jak przykład własny nauczyciela czy też prezentacja utworów literackich bądź filmów. Na przykładzie postępowania różnych bohaterów można prowadzić dyskusje na temat dobra i zła, konsekwencji konkretnych działań, odczuwanych nie tylko przez wybranego bohatera, ale też przez jego otoczenie.

W związku z powyższym za cel pracy przyjęto opisanie obrazu dobrego człowieka, jaki przedstawiają dzieci w wieku przedszkolnym.

Problematyka badawcza

Niniejsze opracowanie ma na celu przedstawienie opinii dzieci w wieku przedszkolnym na temat dobrego i złego człowieka. W badaniach podjęto próbę rozwiązania następujących problemów:

1. Jak dzieci rozumieją dobro i zło?
2. Jakie cechy charakteryzują dobrego człowieka?
3. Jakie znaczenie w ocenie ma wygląd człowieka?
4. Jak postępuje dobre dziecko w opinii przedszkolaków?

Badania przeprowadzono z wykorzystaniem metody sondażu diagnostycznego, gdzie główną techniką był wywiad prowadzony z dziećmi. Technikę uzupełniającą stanowiła analiza dokumentów, w ramach której opisowi i ocenie poddano rysunki dzieci. Dokonując ewaluacji rysunku, nie brano pod uwagę zdolności artystycznych jego wykonawcy, a jedynie kryteria oceny (np. kto jest namalowany na rysunku, dlaczego ta a nie inna postać, czym ona się cechuje) oraz objaśnienie przez samo dziecko po jego wykonaniu.

Badania zostały przeprowadzone w Przedszkolu Samorządowym nr 19 z Oddziałami Integracyjnymi „Świętokrzyskie Skrzaty” w Kielcach. W pierwszym etapie przeprowadzono wywiad z dzieckiem, które następnie rysowało

rysunek, jego tematem przewodnim był dobry człowiek. Po zakończeniu pracy odbywała się rozmowa z rysującym, nawiązująca do postaci na rysunku. Dzieci nie miały narzuconej formy, techniki czy sposobu wykonania. Było to działanie celowe, bo dzięki temu mogły przedstawić dobrego człowieka w pełni zgodnie z subiektywnymi poglądami oraz własnymi wyobrażeniami. W badaniach wzięło udział 45 dzieci (26 dziewcząt i 19 chłopców) w wieku 3–6 lat.

Dobry człowiek w opiniach dzieci

Dobro i zło w wypowiedziach dzieci

Dobro i zło... pojęcia, z którymi spotykamy się codziennie, wielokrotnie je słyszymy, także w postaci określeń bliskoznacznych: dobry to zacny, szlachetny czy życzliwy, a zły to niegodziwy, okrutny czy też podły. Dzieci nie zawsze używają tych synonimów. Pojęcie **dobra** identyfikują z czymś co jest dla nich miłe, przyjazne i stanowi najbliższe otoczenie, a **zło** kojarzą z tym, co jest dla nich niedobre i krzywdzące.

Wypowiedzi dzieci można skategoryzować, przy czym kategorie te nieco się różnią w przypadku dzieci 3–4-letnich oraz 5–6-letnich.

Dobro w opiniach **dzieci 3–4-letnich** można ująć w następujące kategorie:

1. Osoby dziecku najbliższe: *dobra jest mama; dobry jest tata; dobra jest babcia; dobry jest przyjaciel.*
2. Postaci z bajek i filmów: *dobry jest Superman; dobra jest świnka Peppa.*
3. Potrawy: *dobry jest deser; dobra jest czekolada i lody.*
4. Osoby wykonujące określone zawody i kojarzące się dziecku z bezpieczeństwem: *dobry jest policjant; dobra jest pani w przedszkolu.*

W przypadku **dzieci 5–6-letnich** tych kategorii jest nieco więcej:

1. Osoby dziecku najbliższe: *dobra jest mama i tata, bo o nas dbają i kupują nam różne rzeczy; dobra jest mama, bo pozwala mi się bawić w piaskownicy i zabiera mnie na spacer; dobry jest tata, bo gra ze mną w piłkę i buduje ze mną różne budowle z klocków; dobra jest babcia, bo odbiera mnie z przedszkola i zawsze ma dla mnie czas; dobry jest dziadek, bo zabiera mnie na lody i do parku; dobra jest ciocia, bo zawsze ze mną maluje i robi dużo ciekawych rzeczy; dobry jest wujek, ponieważ zawsze jak do mnie przyjeżdża to zabiera mnie do bawialni i w inne ciekawe miejsca.*
2. Koleżanki i koledzy: *dobra jest Hania, bo zawsze jest uśmiechnięta; dobry jest Maks, bo zawsze dzieli się ze mną zabawkami; dobry jest Maciuś, bo nigdy mi nie dokucza.*

3. Osoby wykonujące określone zawody: *strażak jest dobry, bo ratuje płonące domy, jest odważny, nie boi się ognia i pomaga w potrzebie, tak jak strażak Sam ratujący kota z drzewa; policjant jest dobry, ponieważ pomaga ludziom, łapie niedobrych ludzi (przestępców) i pilnuje, żeby ludziom nie działa się krzywda; lekarz jest dobry, bo pomaga mi jak jestem chora i dba o to, żeby mnie nie bolał brzusek, gardelko albo główka; dobry jest dentysta, bo jak mnie bolał ząbek, to mi pomógł, zaleczył dziurkę i dał mi za to naklejkę, bo powiedział, że byłem odważny.*
4. Postaci z bajek: *Śpiąca Królowna, wróżka, Batman, Spiderman, Superman, Czerwony Kapturek, Zygzag McQueen, Myszka Miki, Elza, Anna, Olaf, Swen z Krainy Lodu, Ben 10.*
5. Jedzenie: *dobry obiadek; dobra czekolada, bo jest smaczna; dobre są lody i słodycze, chociaż mama mówi, że są złe, bo są niezdrowe, ale mi smakują.*
6. Przyroda i przedmioty: *kwiatki, bo ładnie pachną; klocki, bo można budować z nich różne ciekawe zamki, domy, samochody.*

Można zatem stwierdzić, że najczęściej dobro kojarzy się dzieciom z ludźmi z ich najbliższego otoczenia, są to rodzice, babcia i dziadek, ciocia i wujek, a także koledzy i koleżanki czy też pani z przedszkola. Są to osoby, z którymi często spędzają swój czas i wokół których koncentruje się ich życie. Osoby, które się o nie troszczą, które się z nimi bawią i które poświęcają im swoją uwagę. W drugiej kolejności pojęcie dobra dzieci utożsamiają z bajkowymi postaciami. Bohaterowie z bajek są dobrzy, ponieważ są zawsze szczęśliwi, uśmiechnięci, mają wspaniałe przygody, dobre serce dla innych lub po prostu są sympatyczni i bliscy sercu dziecka. Dla dziewczynek najczęściej dobre są księżniczki i wróżki (ponieważ są ładne i pomagają ludziom w potrzebie), a dla chłopców bajkowe samochody, krasnale czy też superbohaterowie (ponieważ są silni, odważni i dbają o to, by ludziom nie działa się krzywda). Ponadto pojęcie dobra dzieci odnoszą do rzeczy, np. jedzenia, ponieważ jest smaczne, czy też zabawek, bo dzięki nim miło i ciekawie można spędzać czas.

Podobnie jak w przypadku dobra, zło także zostało przez dzieci opisane przez pryzmat tego, co czują w konkretnych sytuacjach i jak oceniają zachowanie innych ludzi. Są to zarówno nieprzyjemne i niemiłe zachowania z najbliższego otoczenia dziecka, np. krzyk, bójka z kolegą, jak i bardziej nietypowe sytuacje powiązane z życiem codziennym: kradzież dokonana przez złodzieja czy też szalejąca za oknem burza.

Wypowiedzi **dzieci 3–4-letnich** na temat zła można skategoryzować następująco:

1. Rodzice: *zła jest mama, jak czegoś mi zabrania; zły jest tata, jak nie chce się ze mną bawić.*
2. Zwierzęta, przyroda: *zły jest pies, bo czasem gryzie; złe są robaki; pająki; złe są komary, bo gryzą.*
3. Fikcyjne postaci: *zły jest potwór; zły jest smok; zły jest diabeł.*
4. Osoby łamiące zasady społeczne (negatywne zachowania): *zły jest złodziej, bo kradnie.*
5. Inne: *zła jest piwnica; zła jest mina; złe jest to, czego się boję.*

Dzieci starsze (5–6-letnie) podają więcej skojarzeń związanych ze złem, co pozwala na wyłonienie większej liczby kategorii. Zło utożsamiają z:

1. Negatywnym zachowaniem: *zli są złoczyńcy, łobuzy, którzy kradną bardzo cenne rzeczy i krzywdzą innych ludzi; zła jest moja mama, jak mi nie pozwala robić tego, czego chcę, np. jeść czekolady; zły jest pies, który gryzie; zły jest Antek, bo nie pozwala mi się bawić zabawkami; zły jest Borys, bo mnie bije i mi dokucza; zły jest tata, bo mama nie lubi już taty, bo tata jest niedobry, bo pije piwo; zła jest babcia, bo na mnie krzyczy; złe jest to, jak ktoś kogoś bije, szczypie i mówi nieładne rzeczy, np. że go nie lubi, przeżywa go.*
2. Złymi bohaterami bajkowymi: *wilk z Czerwonego Kapturka; Baba Jaga z Jasia i Małgosi; złe wróżki np. ze Śpiącej Królowny i Królowny Śnieżki; Gargamel; księżę Iktorn; zombiaki.*
3. Czymś, czego nie lubią, bądź czego się boją: *potwory, duchy; robaki; zastrzyki, szpital; zła jest ciemność, bo nic nie widzę i wtedy pojawiają się potwory i wolałam mamę; cmentarz, bo jest tam szaro i smutno; śmierć, bo zabiera bliską osobę i później się tęskni i płacze.*
4. Nieprzyjemnym dźwiękiem, smakiem czy zapachem: *syrena, krzyk, głośna melodia; zła jest cebula, bo jest niedobra i brzydko pachnie, zła jest ryba, bo śmierdzi; zły jest klej, bo jest niemiły w dotyku.*
5. Czymś obcym, nieznanym: *obcy ludzie, nowa sala, nowa pani, nowa ciocia.*
6. Warunkami, w których nie czują się komfortowo: *burza, bo grzmi, wtedy się błyska i bardzo głośno szumi wiatr i ja się wtedy boję; akademia, bo muszę wtedy występować, a inne dzieci się na mnie patrzą.*

Definiowanie zła nieco się różni w przypadku dzieci młodszych i starszych. Zarówno jedna, jak i druga grupa wskazuje konkretne osoby jako złe, odnosząc się do ich zachowań. W przypadku dzieci młodszych jest to odniesienie tylko do rodziców, tymczasem dzieci starsze zdecydowanie poszerzają krąg osób, które można uznać za złe w pewnych sytuacjach. Dzieci z obu grup odnoszą zło do wszystkiego, co utożsamiają z brakiem poczucia bezpieczeństwa, ze strachem czy też obawami związanymi z tym, co oceniają jako zagrożenie spokoju.

Badania pokazują, że dzieci utożsamiają dobro i zło ze swym najbliższym otoczeniem oraz dotychczasowym doświadczeniem życiowym. Obie kategorie odnoszą do zachowań ludzi, postępowania ulubionych bohaterów bajkowych, cech przedmiotów codziennego użytku (w tym zabawek), które powodują pojawianie się pozytywnych bądź negatywnych emocji.

Cechy charakteryzujące dobrego człowieka w opinii dzieci

Dzieci w wieku przedszkolnym, charakteryzując dobrego i złego człowieka, najczęściej wskazywały na określone zachowania, z których wyłaniały się pewne cechy dobrych ludzi.

Najczęściej dzieci wskazywały na **opiekuńczość** (86,6% wskazań) ze strony bliskich jako cechę, która charakteryzuje dobrego człowieka. Przykładem może być wypowiedź 6-letniego Wojtka, który opisuje swoją mamę jako osobę dobrą: *Moja mama gotuje, czyta mi bajki na dobranoc, a potem całuje i usypia. Kupuje mi dużo zabawek, kiedy jestem chory, daje lekarstwo. Przyjeżdża wcześniej do przedszkola.*

Bardzo często w wypowiedziach dzieci pojawiała się **uczynność** (77,7% wskazań): *Ela (siostra) pomaga mi sprzątać moje zabawki w pokoju i nawet kucyki czesać – Karolinka, 3 lata. Jest dobry dla innych. Jak ktoś nie może zdjąć czegoś z półki, to tamten wyższy mu pomaga – Alicja, 6 lat.*

Na kolejnym miejscu wśród cech wskazywanych przez dzieci znalazła się **pracowitość** (64,4% wskazań). 3-letni Daniel tak mówi o swoim ojcu: *Tata dużo pracuje i jest uśmiechnięty. Tata jest dobry.* Utożsamia zatem fakt, że tata pracuje z tym, że jest szczęśliwy i zadowolony, a tak zachowuje się dobry człowiek.

6-letni Wiktor mówi z kolei: *Tata jest też dobry, bo zarabia pieniądze i można kupić zabawek dużo i jedzenie.* Tym samym podkreśla to, że rodzic dzięki swej pracy zapewnia byt rodzinie, troszczy się o nią i umożliwia zaspokojenie wszystkich potrzeb.

Ważną cechą, która często pojawiała się w wypowiedziach dzieci, była **uległość** (44,4%). Wskazując ją, uznały bowiem, że rodzic (opiekun), który czegoś zakazuje jest tym gorszym, a za dobrego zawsze będzie uznany ten, który ustępuje. Widać to dosyć wyraźnie w poniższych wypowiedziach. *Tata jest dobrym człowiekiem, ponieważ pozwala mi grać w gry, które schowała mama – Jaś, 4 lata.*

6-letni Antek za najlepszego człowieka uważa swoją babcie, ponieważ za każdym razem, odbierając go z przedszkola, przynosi mu rogalika 7 Day's. Chłó-

piec dodał, że *mama i tata nie wiedzą o tym, babcia też im nie powie, bo mamy tajemnicę. Jak mam rogalika, wtedy sam się ubieram w szatni i jestem grzeczniejszy.*

Za cechę charakteryzującą dobrego człowieka duża grupa dzieci uznała też **życzliwość** (42,2% wskazań), przykładem tego jest wypowiedź 5-letniego Bartka, który stwierdza, że: *Pani w przedszkolu jest dobra, bo nam pomaga.*

Ponad 1/3 dzieci uczestniczących w badaniach opisała dobrego człowieka jako takiego, który jest **religijny** (37,7%), związany z Kościołem i Jezusem, o czym świadczą następujące wypowiedzi: *Babcia i ciocia są dobre, bo chodzą do kościoła i śpiewają piosenki z Jezusem – Amelia, 3 lata; ksiądz jest dobry, bo kocha go Jezusek – Wojtek, 6 lat.*

Rzadziej wskazywanymi cechami dobrego człowieka były: spokojne usposobienie – 26,6%, odwaga – 22,2%, cierpliwość – 17,7%, sprawiedliwość – 11,1%.

Można zatem stwierdzić, że dzieci dobrego człowieka widzą przede wszystkim jako osobę opiekuńczą, uczynną i życzliwą, pracowitą, sprawiedliwą czy też uległą. Niewątpliwie odnoszą to do swoich emocji, które pojawiają się podczas kontraktu z takimi osobami. Myślę, że podobnie jak w przypadku definiowania dobra i zła, dzieci przede wszystkim potrzebują bezpieczeństwa w kontakcie zarówno z dorosłymi, jak i rówieśnikami. Jak każdy człowiek dążą do pewnej homeostazy z otoczeniem, poszukując takich sytuacji, w których odczuwają pozytywne emocje.

Wizerunek dobrego i złego człowieka w oczach dzieci

Czy wygląd może mieć wpływ na to, jak postrzegamy i oceniamy drugiego człowieka? Niewątpliwie tak... Dotyczy to zresztą nie tylko osądów wydawanych przez dzieci, ale także przez dorosłych. Ileż razy z niechęcią odwracaliśmy głowę na widok osoby brudnej, zaniedbanej, niechlujnej, gdy tymczasem człowiek elegancki przykuwał naszą uwagę.

Może dorosli, z uwagi na swoje doświadczenie i większe zdolności racjonalnej oceny, nie osądzają po wyglądzie człowieka tak bardzo wprost jak dzieci, ale jednak nadają mu określone znaczenie.

Celem przeprowadzonych badań był wgląd w dziecięcy sposób pojmowania dobrego człowieka. Zadaniem badanych było narysowanie takiego oraz wypowiedź ustna na temat wyglądu dobrego i złego człowieka.

Rysunki, które dzieci wykonywały, jako ilustrację do pytania o to, jak wygląda dobry człowiek, można podzielić na kilka grup. Pierwszą stanowią prace, na których pojawiają się piękne księżniczki, w kolorowych sukienkach.



Rys. 1. Dobry człowiek (Kalina, 4 lata)



Rys. 2. Dobry człowiek (Zosia, 5 lat)

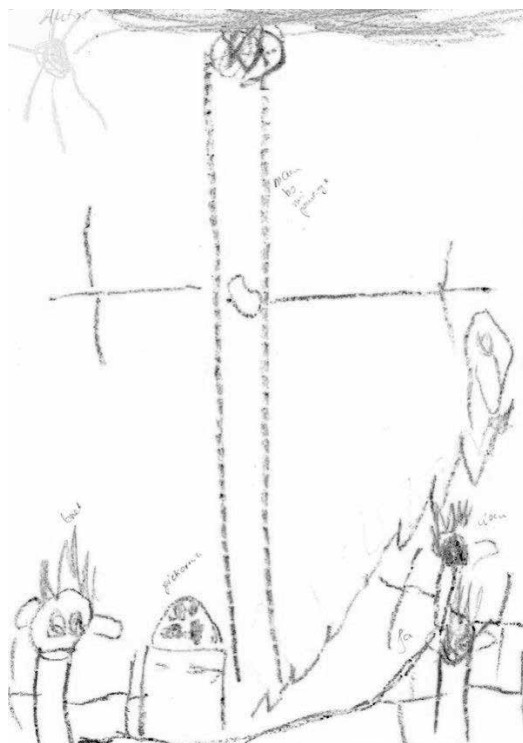
Można zauważyć, że postaci te są bardzo pogodne, uśmiechnięte, na co dziewczynki zwracały uwagę także podczas omawiania rysunków.

Na drugą grupę składają się rysunki, na których dzieci przedstawiają bohaterów chroniących innych przed złymi ludźmi. Taką ilustrację wykonał m.in. 6-letni Dragan. Dla niego uosobieniem dobrego człowieka jest policjant, łapiący złych kierowców łamiących prawo.



Rys. 3. Dobry człowiek (Dragan, 6 lat)

Ostatnia grupa to rysunki, z których wyraźnie wynika, że dobry człowiek jest „jak mama”. Taki rysunek wykonał m.in. 5-letni Antoś. Przedstawił na nim ciocię, brata i dużą postać na środku, czyli mamę. Ta ostatnia zajmuje bardzo ważne miejsce w jego życiu, uważana jest za dobrego człowieka. Chłopiec dorysował także piekarnik, ponieważ „mama piecze ciasto dla rodziny”.



Rys. 4. Dobry człowiek
(Antoś, 5 lat)

Dzieci po narysowaniu ilustracji bardzo chętnie je omawiały. Dużą uwagę dzieci przywiązywały do kolorystyki ubrania – im bardziej kolorowe, tym pozytywniejsza opinia o człowieku: *jest tęczo ubrany, ma wesołą buzię* (Alicja, 6 lat), *ma bluzkę koloru różowego w niebieskie kropeczki i takie spodnie w kwiatki* (Damian, 5 lat).

Drugą cechą charakterystyczną zaraz po kolorystyce ubrania była mimika twarzy, a dokładniej uśmiech. 86,6% wszystkich dzieci w swojej odpowiedzi zaznaczyło, że dobry człowiek jest radosny, a na jego twarzy bardzo często pojawia się uśmiech. Dzieci zwracały uwagę także na ogólny ładny, schludny wygląd oraz włosy (68,8% wskazań). Preferowany kolor włosów to biały, jasny. Same włosy opisywane były jako pachnące i zadbane. Ubranie też powinno być ład-

ne, czyste, bez dziur i poszarpań (53,3% wskazań). 22,2% dzieci wymieniło także ładny, słodki zapach jako charakterystycznych dla dobrego człowieka. Dla 15,5% dzieci dobry człowiek powinien wyglądać jak mama.

Wygląd, jak się okazuje, ma ogromnie znaczenie w ocenie drugiego człowieka, dokonywanej przez dzieci w wieku przedszkolnym.

Dobre dziecko w opiniach przedszkolaków

Co to znaczy, że dziecko jest dobre? Takie pytanie postawiono przedszkolakom i okazało się, że wypowiedzi dzieci, bez względu na wiek, powtarzały się.

Najczęściej (88,8%) dzieci odpowiadały, że dobre dziecko dzieli się z innymi zabawkami: *dobre dziecko to takie, które bawi się razem z kolegami samochodami i koparkami; dobre dziecko ładnie się bawi, jest grzeczne i nie kłóci się z dziećmi; pożyczka swoich zabawek i nie płacze przez to.*

Bardzo duża grupa badanych dzieci (62,2%) odpowiedziała, że dobre dziecko słucha Pani. Przedszkolaki wypowiadały się następująco: *dobre dziecko to takie, które słucha Pani, jak każe sprzątać zabawki; dobre dziecko jest chwalone przez Panią w przedszkolu i jej słucha.* Dla dzieci w wieku przedszkolnym bez wątpienia nauczyciel jest autorytetem, w związku z tym należy mu się szacunek, który przejawia się według nich właśnie w respektowaniu poleceń.

Inną ważną cechą dobrego dziecka jest grzeczna, zgodna zabawa (51,1% wskazań). Jest to jedną z podstawowych form aktywności dzieci, podczas której nie tylko swobodnie spędzają czas, ale przede wszystkim uczą się norm postępowania, współpracy w grupie oraz szacunku do innych osób. Dzieci, pamiętając o tym, stwierdzały: *dobre dziecko musi się ładnie bawić i dzielić; powinno umieć się wymieniać zabawkami i nie płakać cały czas jak Ola.*

Nieco ponad 1/4 przedszkolaków (26,6%) uważa, że właściwe uczynki czynią dziecko dobrym. Dzieci stwierdzają, że: *takie dziecko musi dużo pomagać; przytulać mnie, jak płaczę i inni się ze mnie śmieją; pocieszyć, kiedy się przewrócę na placu zabaw; pożyczyć misia, jak nie mam swojego; dobre dziecko to takie, które obroni swojego przyjaciela, jeśli grozi mu niebezpieczeństwo.*

Niezwykle ważną kwestią przy ocenie dobrego dziecka jest według przedszkolaków zjadanie posiłków (22,2% wskazań). Dobre dziecko musi *zjadać ładnie posiłki w przedszkolu; jeść zupki i kotlecika, bo wtedy będzie królową obiadu; jeść rybę i mięsko, bo wtedy mama będzie szczęśliwa; jeść warzywa wszystkie i ich nie wyrzucać.*

Przy opisywaniu dobrego dziecka przedszkolaki wskazują także na to, że ważne jest okazywanie pozytywnych uczuć wobec rodziców i rodzeństwa

(15,5% wskazań). Musi ono *kochać swoją mamusię i tatusia; ładnie się bawić z braciszkiem, kochać go i pomagać mu się ubierać; być zawsze miłe dla rodziców swoich i innych.*

Niewątpliwie takie opinie dzieci kształtują się pod wpływem rad oraz zaleceń, które kierują do dzieci rodzice, przyprowadzając je do przedszkola czy też napominając w sytuacjach życiowych związanych z codziennym funkcjonowaniem rodziny.

Podsumowanie

Przeprowadzone badania pokazały, z czym dzieci utożsamiają dobrego człowieka – jakie nadają mu cechy charakteru oraz wyglądu, a także jakie przypisują mu zachowania. Dzięki analizie wypowiedzi i rysunków dzieci możliwe było wyciągnięcie następujących wniosków:

- dzieci bardzo często utożsamiają dobro i zło z osobami ze swojego najbliższego otoczenia, czyli mama, tata, dziadkowie, oraz z pozytywnymi postaciami z bajek czy filmów dla dzieci;
- dobry człowiek to przede wszystkim osoba opiekuńcza. Najczęściej dzieci utożsamiają ją z mamą czy tatą, którzy opiekują się nimi, dbają o nie, poświęcają im czas, kupują prezenty. Inne ważne cechy, które posiada dobry człowiek to uczynność i pracowitość;
- w swoich ocenach dzieci nadają duże znaczenie wyglądowi człowieka. Osoba uśmiechnięta, o pogodnym wyrazie twarzy łatwiej zyska pozytywną opinię w ich oczach. Ważny jest także kolorowy, schludny, czysty ubiór;
- dobre dziecko według przedszkolaków grzecznie bawi się z rówieśnikami, dzieli się zabawkami, pomaga w potrzebie oraz słucha wychowawcy w przedszkolu.

Wiek przedszkolny to okres niezwykle ważny z punktu widzenia kształtowania się pojęć moralnych i późniejszego świadomego postępowania zgodnego z powszechnie przyjętymi w naszej kulturze zasadami postępowania społecznego. Należy pamiętać, że w tym okresie szczególną rolę w wychowaniu etycznym dziecka odgrywają nie tylko rodzice, ale także nauczyciel w przedszkolu, będący dla dziecka ogromnym autorytetem. Istotne zatem, aby w tych dwóch środowiskach rozwój moralny odbywał się w sposób bardzo świadomy, z uwzględnieniem stopnia rozwoju dziecka i jego zdolności rozumienia świata i ludzi.

W związku z tym, że dzieci, mówiąc o dobru i złu, często odwołują się do bajek i postaci filmowych, należy podkreślić, że ważną rolę odgrywać powinna ich edukacja medialna. Istotne jest rozwijanie u przedszkolaków przede wszystkim umiejętności nadawania właściwych znaczeń oglądanym na ekranie telewizora czy komputera scenom oraz umiejętności wyciągania wniosków z właściwych bądź niewłaściwych zachowań bohaterów.

Inną ważną kwestią jest to, że dzieci często podkreślają, że człowiek dobry jest zadbany, schludny, uśmiechnięty. Czy rzeczywiście? Takie postrzeganie może spowodować, że dziecko, nieświadome niebezpieczeństwa, zaufa osobie, która może stać się dla niego ogromnym zagrożeniem.

Należy dodać, że tematyka badań nie została w pełni wyczerpana, dlatego warto kontynuować badania dotyczące podjętej problematyki, np. poprzez rozszerzenie próby badawczej na dzieci w wieku wczesnoszkolnym, a także zróżnicowanie obrazu dobrego człowieka ze względu na płeć dziecka. Takie badania pozwoliłyby ukazać obraz człowieka w oczach dziecka w szerszym zakresie.

BIBLIOGRAFIA

- Denek K., Morszczyńska U., Morszczyński W., Michałowski S.C. (2003). *Dziecko w świecie wartości: Aksjologiczne barwy dziecięcego świata*. Kraków: Impuls.
- Babicki J.C. (1929). *Wychowanie dziecka opuszczonego w zakładach opiekuńczych*. Warszawa: Polska Składnica Pomocy Szkolnych.
- Galewicz W. (1988). *Analiza dobra*. Kraków: Wydawnictwo UJ.
- Badora S., Marzec D. (1999). *Twórcy polskiej pedagogiki opiekuńczej. Wybrani przedstawiciele*. Częstochowa: WSP w Częstochowie.

STRESZCZENIE

Opracowanie poświęcone jest analizie opinii dzieci w wieku przedszkolnym na temat dobrego i złego człowieka. Badania przeprowadzono z wykorzystaniem metody sondażu diagnostycznego. Główną technikę badań stanowił wywiad przeprowadzony z dziećmi, a techniką uzupełniającą była analiza dokumentów, w ramach której opisowi i ocenie poddano rysunki dzieci przedstawiające dobrych ludzi. Badania pozwoliły ustalić, że dzieci bardzo często utożsamiają dobro i zło z osobami ze swojego najbliższego otoczenia oraz pozytywnymi postaciami z bajek czy filmów dla dzieci. Zdaniem badanych dobry człowiek to przede wszystkim osoba opiekuńcza, uczynna, pracowita, religijna, poświęcająca dziecku czas. Okazuje się, że wygląd człowieka ma ogromny wpływ na postrzeganie go przez dzieci, w ich opinii dobry bowiem człowiek

jest uśmiechnięty, ma kolorowy, schludny ubiór oraz ładną fryzurę. Wyniki te wydają się ważne zwłaszcza z punktu widzenia wychowania moralnego dzieci w wieku przedszkolnym oraz uwrażliwiania ich na to, że nie zawsze uśmiech czy ładny ubiór świadczą o uczciwości i moralności człowieka. Pozwoli to chronić dzieci przed wykorzystaniem i krzywdą ze strony z pozoru dobrych ludzi.

SŁOWA KLUCZOWE: dobro, zło, wychowanie moralne, edukacja przedszkolna, normy zachowania

SUMMARY

This is an analysis of preschool children's opinions on a good and bad human being. The research has been conducted with use of a diagnostic survey. The main research method was the interview with children. Documents analysis, which included description and assessment of children's drawings presenting good human beings, was a supplementing method. The research allowed determining that children very often identify the good and bad with individuals from their closest vicinity, and positive characters from fairy tales or children's films. According to the respondents, a good human being is, most of all, caring, helpful, hard-working, religious, and devoting a lot of time and attention to children. Apparently, human being appearance has significant influence on how children perceive them. According to children a good person smiles a lot, wears colourful, clean clothes and nice haircut. These results appear to be important, especially from the point of view of ethical education of preschool children, as well as for making them sensitive to the fact that smile or nice outfit does not always reflect the fact that someone is honest and moral. This will allow to protect children against abuse and harm from seemingly good human beings.

KEY WORDS: good, bad, moral education, preschool education, norms of behavior

ANNA RÓG
PATRYCJA SKRZYPEK

Historia / Article history

Przysłano do redakcji / Received: 30.01.2016

Przysłano do redakcji po recenzjach / Received in revised form: 10.02.2016

Data akceptacji do publikacji / Accepted: 28.03.2016

The culture of spending free time in families with primary school students

Kultura spędzania wolnego czasu w rodzinach uczniów szkoły podstawowej

Introduction

Free time plays an important role in everybody's life. It is an inherent element of human life which has an autotelic and allotelic value. Free time has a significant impact on the quality of life. Among numerous definitions of free time, those presented in social pedagogy seem to be worth emphasizing since they are multidimensional, that is related to several aspects of human nature, and they concentrate on both individual and social dimensions of free time. According to A. Kamiński, free time is a time period when a person is not required to work (in case of students, time off school), the time that is free from any gainful employment (in case of students, the time that is free from homework), the time free from commuting (to work or school), meeting basic needs, any chores or family responsibilities (Kamiński 1965).

There is a number of functions ascribed to free time, an essential element of every person's (pupil, university student, employer) life. It is emphasized in specialist literature that free time should be devoted to physical and mental recuperation of the body. However, apart from its recreational function, spare time ought to be spent doing activities which enable young people to develop their skills, abilities or interests and to meet cultural needs. Nowadays, an economic function of spare time appears to be important, which is closely associated with the development of entertainment and sports industries. They are intended for young and adult consumers to meet their free time needs, but also geared towards the best sale (Matyjas 2003, p. 561).

Numerous disciplines including sociology, psychology, pedagogy, economics etc. become interested in the concept of free time since it plays a significant role in human life. In terms of pedagogy, two basic functions

of free time are emphasized – recreational (relax and entertainment) and developmental function (personality development e.g. meeting the need of interests, creative works, self-improvement) (Kamiński 1980). I would add up one more function – preventive, that is minimizing adverse conditions that occur in the process of socialisation (e.g. drinking alcohol or taking drugs in peer groups).

The culture of free time denotes increasing awareness of free time value and the awareness of increasing possibilities of spending free time actively (see: Hanyska-Janczak 2013, p. 89). In other words, the culture of free time develops (but does not downgrade) a person intellectually, physically and psychologically. It strengthens moral and social attitudes, as well as encourages young people to take up activities for family, for school, for themselves. It is based on good examples, which are desired and approved by social and pedagogical norms. In pedagogical literature (Ferenz 1993), it is claimed that the way of spending free time is one of the most important factors that influence a person's general culture.

The culture of free time appears to be influenced by numerous factors, such as educational background (the higher level of education parents have, the more varied ways of spending free time their children choose), the level of wealth, the place of living and its location, local habits and participation in high culture.

The culture of spending free time is determined by many factors. As far as children are concerned, family, school, peer groups and mass media have the most significant impact on their culture of spending free time. However, in education theorists and practitioners' opinions, mass media rarely improve the culture of spending free time. According to U. Kusio (2008, p. 245), mass media offer is often limited to mass culture, which is easy and quickly accessible and does not require much financial assets or longer attention span. Kusio argues that along with creating the atmosphere of relax and leading to a sense of getting lost somewhere between reality and fiction, mass culture promotes the passive choice. Programmes of educational value are simply economically unprofitable to be broadcast in mass media. Therefore, family should be considered to be an essential educational environment that influences the culture of spending free time, whereas mass media and other institutions should only complete the process of family education and socialisation.

This is the family, which determines personality of a young person, which controls proper physical, mental, social, or emotional development, and which influences attitudes. Family provides its members with appropriate conditions to play, to sleep or to work (Cudak 1995, p. 13). Family creates conditions for learning and sharing important values that are essential for development of all family members and society.

E. Kempa (2002, p. 150) identifies the following parenting tasks that can improve the culture of spending free time by children:

- „– getting acquainted with the tasks and ways of spending free time;
- setting good examples of free time arrangements;
- providing children with suitable equipment for free time activities;
- following the culture of leisure and making leisure time productive” (ibidem, p. 61).

Parents ought to teach their children how to arrange their free time efficiently. “The culture of parents’ free time becomes the culture of their children” (Hanyga-Janczak 2007, pp. 51–52) since the child grows up imitating what their parents do; so the process of upbringing is influenced by what the parents intend to impart in the child. It is therefore important that parents show their children proper ways of entertainment, their attitudes to parental responsibilities and the quality of their relationship. Productive ways of spending free time enable children to strengthen their hobbies and understand the hierarchy of personal values and ideals. Otherwise, children are exposed to adverse effects and improper behaviour of other children (Ferenz 1993).

As far as parenting issues are concerned, it is significant that parents considerably choose and arrange free time activities for their children. Free time arrangements should actively engage children in a variety of activities depending on the child’s interests or hobbies and family financial condition.

School plays an important role in free time education and in developing culture of spending free time. The school should encourage children to spend their free time efficiently so that they could develop their interests, hobbies, abilities and habits. Generally speaking, education at school (and also family education) is aimed to support children in choosing a suitable lifestyle distinguished by the ability to be active in their free time and to engage in cultural events. After-school activities, day-care rooms’ events are offered to support school in arranging free time for pupils (Kelm 2000, p. 44 and the following pages).

In conclusion, parents, educators and teachers ought to help children learn and master the culture of spending free time. The family provides the child with appropriate leisure patterns as well as teaches the child how to make choices. The school, whereas, enable pupils to develop interests or hobbies, including those intellectual, artistic, sports and technical ones. The school also modifies the needs, creates new patterns and teaches how to assign things different values. According to A. Kamiński (1964, p. 57), family and school may affect the culture of spending free time through the following tasks:

- „– encouraging appropriate patterns by means of different psychological, social and cultural stimuli (e.g. snobbery, aspirations, meeting both male and female friends, fashion etc.);
- teaching how to value different forms of spending free time through discussion, explanation and encouragement;
- promoting good individual and group patterns of recreation;
- manipulating socially valued patterns of free time through implementing new patterns, sublimating existing patterns and eliminating harmful patterns” (ibidem, p. 57).

The culture of spending free time is associated with one’s lifestyle, which means that primarily, it should be beneficial for health, especially nowadays when humans tend to be exposed to numerous harmful factors such as pervasive noise, accelerated pace of modern life, poor hygiene of life (e.g. eating fast food), sedentary work and leisure, the lack of physical activity, the lack of adequate sleep, fatigue or various addictions (Matyjas 2003, p. 560).

All the above-mentioned factors disturb natural rhythm of life, a cycle of physiological processes that happen throughout the human body. Free time, properly arranged and used, may compensate for modern life problems. The awareness of free time issues (knowledge and education) may affect the culture of spending free time e.g. planning, organising and participating in free time activities guided by positive desires, hobbies or interests.

Accurate diagnosis concerning ways of spending free time by children and distinguishing factors which develop and improve the culture of leisure in family and school setting may help create conditions for reaching conclusions, for drawing up guidelines which should be implemented in free time education of children. Below, the research findings regarding the culture of leisure among primary school students as well as its diagnosis are discussed. They might be beneficial for parents and educators: teachers and head teachers in proper arrangement of free time for their children so that leisure time was productive and had recreational, developmental, educational, preventive, hygienic values. Leisure time should also develop healthy and active lifestyle to meet the higher-order needs.

Empirical research findings

The research concerning the culture of free time involved 4th–6th year students of primary school. The aim of the project based on diagnostic research was to analyse the ways of spending free time by pupils, to find out whether parents par-

ticipate in free time activities together with their children and to identify local institutions which provide pupils with free time activities. The research involved the total number of 140 respondents, 88 of them attending a small town school located in Świętokrzyskie region and 52 attending a rural school (both schools are located within the same urban – rural area). There were 69 girls and 71 boys. The research was conducted throughout the 2013/2014 school year. As a research method diagnostic survey based on questionnaire and interview was applied.

Ways of spending free time among 4th–6th year students of primary school

The research project aimed to identify whether students participate in passive or active forms of spending free time. The research findings reveal that most of the respondents – 111 out of 140, including 40 of them living in rural and 71 in urban area, spend their free time actively. Passive forms of leisure were reported by 29 students, the same number of them living in urban and rural areas.

One of the inquiries involved the most popular after-school activities. According to the respondents, they have a meal (dinner) after school and relax a bit. Then, 28 of them use the computer (11 rural and 17 urban students) and 34 pupils watch TV (including 9 living in rural and 25 living in urban environment). A significant majority of the respondents (78) take up different activities. They play outside and spend time with friends (playing a ball, cycling, skateboarding, walking or “sitting on a bench”). As many as 91 pupils, including 31 living in rural and 60 living in urban areas, participate in after-school activities. Students attending rural school take part in extra lessons of Polish language, English language, PE, go to a music club and a scale model club. Urban students, whereas, reported such extra activities as art classes, English lessons, swimming, ballet lessons, PE, music lessons, dancing lessons and various compensatory classes. In both cases, the majority of students (10) attend English language classes, the second most popular ways of spending free time seem to be activity clubs: scale model clubs, PE (rural pupils), music and art lessons (urban pupils). After-school activities are most frequently taken up once or twice a week, or less commonly three and four times a week.

The respondents were asked about their reading habits. Most of students read comics (49 respondents), adventure books (47 respondents), fantasy novels (41 respondents), books included in required reading list (37 respondents) and, finally, historical books (11 respondents). Sadly, as many as 33 pupils (9 rural students and 24 urban students) reported not to read any books.

As mentioned-above, watching TV appears to be one of the most popular after-school activities (34 responses). The respondents were asked about the programmes they chose to watch. Seventy nine respondents watch sports programmes, 69 choose TV series, 52 music programmes, 49 wildlife programmes, 36 game shows, 36 cartoons, and 27 documentaries. Among other programmes, fairy tales (25), news (22) and reality shows (19) were mentioned. Significant differences between rural and urban pupils' preferences for TV programmes were not established.

Spending free time individually or in groups

One of the inquiries, "Who do spend your free time with?" involved individual or group way of spending free time. The research results reveal that 106 students (33 living in rural and 73 living in urban environment) prefer spending their leisure in groups, whereas 34 respondents (14 attending rural school and 20 attending urban school) choose an individual way of spending free time.

The research attempted to find out who the respondents prefer spending free time with and who they actually spend it with. The research findings show that the respondents like spending their leisure with friends (83 responses), parents (65 responses), grandparents (52 responses) and siblings (24 responses). Twenty-seven students enjoy spending free time alone (the place of living – rural or urban area does not matter here).

Favourite places to spend free time

The respondents had a range of different places to choose. The answers included: playing outside, playing at the playground, skating at the ice rink (113 respondents: 35 rural students and 78 urban students), staying at home (98 respondents: 39 living in rural area and 59 living in urban area), at the swimming pool (33 students: 17 attending rural school and 16 attending urban school). School seems to be the least favourite place of spending leisure (11 responses). The research findings reveal that young people enjoy spending free time with friends in the open air. When the respondents spend their time at home, they choose surfing the Internet, watching TV, listening to music, reading books and playing with brothers or sisters.

Parents' involvement in their children's free time activities and institutions supporting school in leisure arrangements for children

The time spent with parents is often devoted to games (80 respondents: 27 living in rural area and 53 living in urban area), visiting family (56 respondents: 19 attending rural school and 37 attending urban school), shopping (48 respondents: 16 rural students and 32 urban students), cycling (43 pupils: 18 living in rural area and 25 living in urban area), sightseeing tours (39 students: 14 from rural school and 25 from urban school). Unfortunately, going to the cinema with parents appears to be the least favourite free time activity (only 14 respondents, equally distributed between urban and rural students). Theatre, concert halls or museums do not occur as places where students want to spend free time with their parents.

Both schools authorities reveal that they cooperate with several institutions, which help them arrange free time activities for pupils. Local Social Assistance Centre arranges summer holidays for children from poor families while Local Community Centre organises a range of extra activities such as dancing or music workshops, exhibitions and interests clubs. The other institutions which support schools in free time arrangements are the local swimming pool and the local authorities that offer students exchange programmes, usually during summer and winter holidays.

Conclusions

Undoubtedly, free time plays an important role in everybody's life, including children and young people. In free time everybody may improve their skills, have a rest, relax, meet friends, play, read a book or listen to music. It is important time since it enables individuals to keep balance between the time devoted to obligatory activities, in case of students mostly to studying and the time which allows humans to regenerate body system so that they could more effectively carry out their school responsibilities or duties. Free time encourages individuals to develop their interests, educates, and allows people to enjoy their hobbies. Leisure is essential for proper human development, including physical and mental health. It is therefore important to conduct research involving children and young people's free time. Thanks to such projects we can learn how young people spend their free time, whether they choose active or passive forms of leisure, whether they spend their free time individually or in groups,

what are their favourite free time activities as well as what free time arrangements are offered by school and parents.

The diagnosis of this element of educational reality should help outline guidelines, recommendations for parents, teachers, local authorities officers, governmental and non-governmental organisation employees as well as other people so that they could more actively and effectively undertake actions involving free time arrangements, with particular attention to their educational, preventive and compensatory (giving equal chances to children living in rural areas and small towns) values (B. Matyjas, 2013). Primarily, parents should arrange free time activities for their children, such as going to the cinema, theatre or a concert together. They ought to encourage their children to be active, to spend their free time in the open air riding a bike, rollerblading or just walking. Teachers, whereas, may promote a range of clubs and organizations among pupils so that they could relax in a useful and beneficial way. It is also a good idea to engage local authorities in leisure activities e.g. sport events.

The research conducted among 4th–6th year students of primary school show that majority of the respondents spend their free time actively with friends. They have 2–3 hours of free time a day. After school they usually have a meal and then relax after a hard day at school. Pupils seem to have more free time after they do their homework and at weekends.

The research findings also reveal that students of both schools attend English lessons, a range of activities in clubs, physical education activities as well as music or art lessons. The respondents claim that they most frequently read adventure, nature and fantasy books and comics in their free time. Sadly, some respondents seem not to read any books in their leisure. However, they enjoy watching sports, music and wildlife programmes on TV as well as TV series.

Students of both schools understand leisure as free time with family members and friends playing games after a day spent at school. This is also the time devoted to playing with pets, reading books and developing hobbies or interests. The respondents often spend their free time with peers outside, whereas at home they listen to music, meet friends, play computer games, surf the Internet and play with brothers or sisters. It is worth emphasising that parents also participate in free time activities along with their children. They often play games together, go on trips, visit family and do shopping.

The diagnosis of spending free time by primary school students in urban and rural environment shows that the respondents participate in various forms of activities. It is significant for educators that the respondents prefer active ways of spending leisure that enable them to keep fit. They enjoy their free time in peer groups, which allows them to develop their social, including commu-

nication skills. It is important that the pupils spend free time with parents. On the other hand, it is alarming that they do not participate in higher-level culture, hardly ever go to the cinema, do not go to the theatre, concerts or museums at all. That is why, local authorities e.g. schools, Local Social Assistance Centres, Local Community Centres should arrange various ways of spending free time. Leisure arrangements could be financed by European Union funds. Numerous local governments in the Świętokrzyskie District benefit from European Union Funds and arrange different activities for their residents. They could encourage other institutions to hold similar events. It is worth learning from experience of the bodies that obtained financial assets thanks to EU projects. It is necessary to organise human resources, make use of social capital from a local environment in order to arrange leisure activities.

REFERENCES

- Cudak H. (1995). *Szkice badań nad rodziną* [The study of family]. Kielce: Wydawnictwo WSP.
- Ferenz K. (1993). *Wprowadzenie dziecka w kulturę* [A child's introduction to culture]. Wrocław: Wydawnictwo UWr.
- Hanyga-Janczak P. (2013). *Praca zarobkowa i wolontariat w czasie wolnym studentów studiów stacjonarnych. Próba eksplikacji wybranych zagadnień* [Paid work and volunteer work in free time of full-time university students. An attempt to explain selected issues]. Kielce: Wydawnictwo UJK.
- Hanyga-Janczak P. (2007). *Rola szkoły w procesie wychowania do czasu wolnego* [The role of school in free time education]. W: B. Matyjas, R. Stojecka-Zuber (red.): *Opieka i wychowanie w rodzinie, szkole i środowisku*. Kielce: Wydawnictwo AŚ.
- Kamiński A. (1964). *Z metodyki wychowania do wczasów* [From methodology to educate towards holiday]. „Oświata Dorosłych”, nr 1.
- Kamiński A. (1965). *Czas wolny i jego problematyka społeczno-wychowawcza* [Leisure time and its social-educational problems]. Wrocław: Ossolineum.
- Kamiński A. (1980). *Funkcje pedagogiki społecznej* [Social pedagogy functions]. Warszawa: Wydawnictwo PWN.
- Kelm A. (2000). *Węzłowe problemy pedagogiki opiekuńczej* [Crucial problems in care education]. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Kempa E. (1998). *Wpływ środowiska rodzinnego na jakość i organizację czasu wolnego uczniów klas III wiejskich szkół podstawowych* [The impact of family on the quality and organisation of free time arrangements among the 3rd year students of rural primary school]. „Nauczyciel i Szkoła”, No. 1, 61.
- Kusio U. (2008). *Kultura masowa jako kultura czasu wolnego* [Mass culture as a free time culture]. W: W. Muszyński, M. Sokołowski (red.): *Homo kreator czy homo*

ludens? Nowe formy aktywności i spędzania czasu wolnego. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.

Matyjas B. (2003). *Czas wolny* [Free time]. W: T. Pilch (red.): *Encyklopedia Pedagogiczna XXI wieku*. Warszawa: Żak.

Matyjas B. (2012). *Dzieciństwo na wsi. Warunki życia i edukacji* [Childhood in rural areas. The living conditions and education]. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

STRESZCZENIE

Artykuł został napisany na podstawie wyników badań empirycznych wśród uczniów szkół ponadgimnazjalnych. Ma charakter teoretyczno-empiryczny. W części teoretycznej, opartej na literaturze przedmiotu, krótko zdefiniowano pojęcie czasu wolnego, jego funkcje, sposoby spędzania czasu wolnego przez dzieci i ich rodziców w świetle badań ogólnopolskich. W części empirycznej znajduje się analiza wyników badań własnych dotyczących form spędzania czasu wolnego przez uczniów, a także uczestnictwa rodziców w czasie wolnym swoich dzieci.

SŁOWA KLUCZOWE: czas wolny, kultura czasu wolnego, rodzina, organizacja czasu wolnego

SUMMARY

This theoretical and empirical article is based on the research project involving primary school students. In its theoretical part, the study discusses the concept of leisure, its functions and ways of spending free time by children and their parents as illustrated by national research. The empirical part, whereas, discusses author's research findings concerning ways of spending free time by students, and parents' engagement in their children's free time activities.

KEY WORDS: free time, leisure, culture of free time, family, free time arrangements

BOŻENA MATYJAS – Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach
e-mail: bmatyjas@wp.pll

Historia / Article history

Przysłano do redakcji / Received: 09.12.2015

Przysłano do redakcji po recenzjach / Received in revised form: 20.12.2015, 21.01.2016

Data akceptacji do publikacji / Accepted: 28.03.2016

Peculiarities of professional burnout of preschool teachers-pensioners

Specyfika wypalenia zawodowego u emerytowanych nauczycieli przedszkoli

Introduction

The increase of the political and economical problems, demographical crisis, connected with the decrease of birthrate, the extension of the life expectancy (in the highly developed countries) the growth of the share of pensioners (according to the international classification of stages of gerontogenesis people aged 55–74 belong to this group) has caused the increase of the age qualification of the working population in many countries, including Ukraine. Under these circumstances there is a change in personality's life cycle, which compels us to reinterpret modern views at the human being, existing "theoretical stereotypes", connected with the age periodisation, health, family, work, life-meaning guidelines etc.

The matter of professional adaptation during the old age in particular, and also connected with it the process of professional deformation and illnesses, including professional burnout, require substantial scientific investigation. The professional burnout is interpreted by the author as a multi-dimensional, work-connected process which emerges on different stages of professional activity. It is characterized by the specialist's gradual loss of life strength – optimistic vital tone, cognitive and somatic energy – influenced by prolonged professional stress, which becomes apparent in the symptoms of the psycho-emotional exhaustion, depressed mood, chronic tiredness, insomnia, taking of psychoactive substances, complete loss of interest in work, communication, absence of contentment from it, cynicism and in extreme cases suicide.

Review of early research

Based on the theoretical analysis we can state that the aim of socializing of an old person lies in the reestablishment of their social status,

providing of the social adaptation in the society, achievement of the financial stability – social rehabilitation.

In psychology old age is viewed as the transition in the age development to the new specific stage, which can be accompanied by the inner aggression, connected with the unwillingness to accept the reality, the forming of inner and outer blocks, the failure of organisms vital functions.

Ukrainian gerontologist Vladimir Frolkis (1985, p. 12–23) points out in his adaptational-regulative theory of ageing at the existence of not only involutinal destructive changes in the process of ageing but also at the processes, which are aimed at the supporting of the organism's high vital capacity and the increase of life expectancy, which he named by the term "vitaukt" (lat. *vita* – life, *auctum* – increase). So, vitaukt, while stabilizing organism's vital functions, restores and compensates a lot of changes, provoked by involution, and it helps for the emerging of new adjustment mechanisms; it is aimed at the supporting of organism's vitality, its adaptation, increasing of life expectancy.

We should take into consideration that pensioners are at an unstable state at work (because of redundancy possibility, chronic illnesses, insomnia, activity changes, usual life rate etc.). They work in the conditions of permanent emotional strain which can become the cause of forming or deepening of professional disadaptation in the shape of professional deformations, dysfunctions or professional burnout.

The review of scientific works on the problem of professional burnout enables us to state the existence of a range of scientific investigations about the peculiarities of interconnections between the professional burnout and the age, age crises and work experience; different stages of forming of professional burnout in old and young specialists are compared [Benbow, Jolley (2002); Demmer (2004); Oryol (2005); Sidorov (2005); Vodopyanova, (2005); Nauert (2006); James, Swanberg, McKechnie (2007); Hroza (2009); Lasalvia, Bonetta etc. (2009); Henkens, Leenders (2010); Haley (2012); Platonov (2012) and others].

Guthrie, Tattan, Williams et al. (1999, p. 207–212); Leonova (2001, p. 2–16); Oryol (2001, p. 90–101); Billings, Johnson, Bebbington, Greaves, et al. (2003, p. 139–147); Kumar, Fischer, Robinson et al. (2007, p. 306–316); Nazaruk (2007); Akroyd, Adams (2009, p. 123–130); Henkens, Leenders, (2010, p. 306–321); Reininghaus, Priebe (2007, p. 237–243) et al. claim that with age the probability of professional burnout decreases. Friedman (2000, p. 595–606); Veenman (1984, p. 143–178); Jesus & Paixao (1996, p. 143–155) et al. explain this result by the emotional shock which the new employees experience facing the reality which doesn't meet their expectations. Despite

the huge amount of researches on the above-mentioned problem the matter of professional burnout of the preschool teachers-pensioners and its determinations are not made clear.

In our research we do not deny the role of external determinants in the formation of the burnout syndrome, but we are more inclined to leading role of individual-psychological peculiarities and pathological changes, the combination of which, in our opinion, creates the basis for psychological burnout, adding to the matching risk factors of burnout, which come from outside. That is why the knowledge of the personal structure as an integral creation which includes separate connected in a specific way structures of individually-psychological characteristics of preschool teachers of this age group will give us an opportunity to determine specific conditions for its psychological correction. It is important for the determination of tasks for the preservation of psychological health of preschool teachers, increasing of the effectiveness of their activity and diminishing of the negative influence on other participants of the teaching process.

The target of this article lies in the determination of the peculiarities of the professional burnout of the preschool teachers-pensioners and finding out the role of personal characteristics in its formation. In order to achieve this goal we have formulated such tasks: to determine peculiarities of the professional burnout of the preschool teachers-pensioners; to define the character of the connection between the personal characteristics of the preschool teachers and the burnout and its components; to reveal the functional role of the personal characteristics in the formation of the professional burnout. For the empirical control we have suggested such assumptions: there exists a logical connection between the professional burnout and its components and personal characteristics; the formation of the professional burnout of the preschool teachers is determined by the peculiarities of the structural organization of the personal features and qualities.

Method

Participants and procedure

176 preschool teachers participated in the research in Chernivtsi city and its Oblast.

In order to analyze it we have distinguished two groups of preschool teachers: "till the age of 55" (n = 78.98%) and "past the age of 55" (n = 21.02%). The average age of the preschool teachers of the first group was 29.37 years of expe-

rience – 7.69 years; in the second group – 55.68 and 33.54 years accordingly. The sample was homogenous.

The higher education have 43.24% of preschool teachers-pensioners, unfinished higher education – 8.11%, special education – 48.65%. Among the preschool teachers till the age of 55 the higher education have 34.53%, unfinished higher education – 46.04%, special education – 19.42%.

By speciality work 67.57% of preschool teachers-pensioners, 32.43% don't have special education. Among the preschool teachers till the age of 55 82.73% have special education, 17.27% of preschool teachers don't work by speciality.

The processing and interpretation of the obtained results was realized on the analytical and structural levels. The analytical analysis of the data included the models of the descriptive statistics, correlation analysis, nonparametric statistical tests (Mann-Whitney U-test) and correlation ratio.

The processing and interpretation of the obtained results was realized on the analytical and structural levels. The analytical analysis of the data included the models of the descriptive statistics, correlation analysis, nonparametric statistical tests (Mann-Whitney U-test), correlation ratio. The analysis on the structural level included the calculation of intercorrelation matrices, the creation of suitable structuregrammes, using of the method “express- χ^2 ” (Karpov 2006) for the determination of the homo/heterogeneity structures. Also it contains the evaluation of structuregrammes according to the system of structural indexes (coherence index, divergence index, and organized structures index); determination of basic and leading personal characteristics and weight coefficient. The statistical processing of the data and the graphical display of the results were realized with the help of standard package of statistical programs MS Excel and Statistica 7.0.

Measurement instruments

The peculiarities of the professional burnout was determined by Boyko's (1996) “Methodology of the diagnosis of the level of the emotional burnout” which enables us to investigate the syndrome as a dynamical model, to see its full picture with three phases and twelve symptoms, deeply, systematically and in detail to investigate the peculiarities of the burnout on different stages of its formation, and also to determine the level of its formation in general. The Methodology includes 84 questions. The processing of the obtained data was realized according to the key (Fetiskin et al. 2002, p. 276–279).

In order to measure the personal characteristics of the preschool teachers we used “Freiburg Personality Inventory (form B)” (Krylov, Manichev 2003, p. 314–323), which contains 114 questions and enables us to achieve the quantity characteristics according to 12 scales: basic (neuroticism, spontaneous aggressiveness, depressive behavior, irritability, sociality, equilibrium, reactive aggressiveness, shyness, openness) and derivative/integrating (extraversion/introversion, emotional lability, masculinity/femininity). The quantity of points according to every scale is determined by the key to methodology. The obtained primary marks according to each scale are transformed into standard. We should pay special attention to the mark on the scale openness which concerns the trustworthiness of the answers.

Analyses

The mean data according to Boyko’s (1996) method of diagnostics of the emotional burnout level is displayed in Table 1.

The results received in the Mann-Whitney U-test are shown in the Table 2, analysis of which indicates a statistically significant difference between groups of respondents below 55 and above 55 years by «total indicator of burnout», phase «Intension», symptoms of «reach an empassé», «anxiety and depression», «reduction of professional liability» and «emotional alienation». So for the preschool teachers-pensioners the worrying-depressive problems are not very characteristic, which concern the professional activity, the state of the intellectual-emotional empassé, the attempts to facilitate or diminish professional responsibilities, which demand emotional attitude, exclusion of emotions from their professional activity.

Taking into consideration the achieved results we can state that the burnout in general and its separate components are less peculiar for the preschool teachers-pensioners. Such result is confirmed by the data, achieved by our researchers (Guthrie, Tattan, Williams et al. 1999; Akroyd, Adams 2000; Leonova 2001; Oryol 2001; Billings, Johnson, Bebbington et al. 2003; Kumar, Fischer, Robinson et al. 2007; Nazaruk 2007; Reininghaus, Priebe 2007; Henkens, Leenders 2010 and others). But the level of means according to scales of phases “tension” and “resistance” and the scale “total indicator of burnout” points out that these stages and syndrome in general are on the level of formation.

Table 3 demonstrates the values achieved according to “Freiburg Personality Inventory (FPI; form B)”.

Table 1. The mean values and dispersion of the scales of V.V. Boyko’s method of diagnostics of the emotional burnout level for the two groups of respondents

| Scales | Groups of respondents | | | |
|---|-----------------------|----------------|---------------|----------------|
| | Below 55 years old | | 55+ years old | |
| | mean | dispersion | mean | dispersion |
| Experiencing stressful circumstances | 12.18 | 59.51 | 9.95 | 72.00 |
| Dissatisfaction with themselves | 6.66 | 22.53 | 6.27 | 17.81 |
| Reach an empassé | 8.01 | 58.73 | 4.86 | 34.01 |
| Anxiety and depression | 12.01 | 73.34 | 8.49 | 61.20 |
| Phase «Intension» | 38.86 | 404.60 | 29.89 | 475.32 |
| Inadequate selective emotional response | 17.16 | 39.90 | 15.46 | 48.09 |
| Emotional and moral disorientation | 13.15 | 42.27 | 13.38 | 38.41 |
| Expansion of scope emotional savings | 12.49 | 74.96 | 13.62 | 108.85 |
| Reduction of professional liability | 16.72 | 48.90 | 12.14 | 54.06 |
| Phase «Resistance» | 59.67 | 277.69 | 54.59 | 369.69 |
| Emotional deficit | 10.76 | 48.81 | 9.08 | 41.52 |
| Emotional alienation | 11.60 | 41.60 | 9.03 | 37.36 |
| Personal alienation | 9.01 | 56.58 | 6.84 | 49.70 |
| Psychosomatic and psycho-vegetative disorders | 10.81 | 43.47 | 10.65 | 62.12 |
| Phase «Exhaustion» | 42.21 | 406.25 | 35.57 | 380.86 |
| Total indicator of burnout | 140.97 | 2124.65 | 120.05 | 2758.55 |

Table 2. Statistically significant differences between groups of respondents by scales of burnout

| Scales | U-Mann-Whitney, p-level | The groups between which significant differences are identified |
|--------------------------------------|-------------------------|---|
| 1 | 2 | 3 |
| Experiencing stressful circumstances | 2117, p = 0.099 | – |
| Dissatisfaction with themselves | 2486, p = 0.756 | – |
| Reach an empassé | 1968.5, p = 0.029 | 1 < 2 |
| Anxiety and depression | 1920.5, p = 0.018 | 1 < 2 |

| | 1 | 2 | 3 |
|---|---|--------------------------|-----------------|
| Phase «Intension» | | 1876, p = 0.012 | 1 < 2 |
| Inadequate selective emotional response | | 2232.5, p = 0.218 | – |
| Emotional and moral disorientation | | 2506.5, p = 0.813 | – |
| Expansion of scope emotional savings | | 2470, p = 0.712 | – |
| Reduction of professional liability | | 1650.5, p = 0.001 | 1 < 2 |
| Phase «Resistance» | | 2203, p = 0.181 | – |
| Emotional deficit | | 2238, p = 0.226 | – |
| Emotional alienation | | 1915, p = 0.017 | 1 < 2 |
| Personal alienation | | 2105, p = 0.090 | – |
| Psychosomatic and psycho-vegetative disorders | | 2476, p = 0.729 | – |
| Phase «Exhaustion» | | 2056.5, p = 0.062 | – |
| Total indicator of burnout | | 1988.5, p = 0.034 | 1 < 2 |

Key: 1 – group of respondents after 55 years, 2 – group of respondents till 55 years.

Table 3. The mean values and dispersion of the personal scales for the two groups of respondents by the «Freiburg Personality Inventory (form B)»

| Personal scales | 55+ years | | Below 55 years | |
|----------------------------|-----------|------------|----------------|------------|
| | mean | dispersion | mean | dispersion |
| neuroticism | 6.32 | 5.61 | 6.96 | 2.56 |
| spontaneous aggressiveness | 3.05 | 4.22 | 4.66 | 6.07 |
| depressiveness | 5.81 | 3.05 | 6.16 | 2.69 |
| irritability | 5.86 | 2.95 | 6.35 | 4.15 |
| sociability | 4.00 | 2.44 | 4.17 | 3.14 |
| equilibrium | 4.89 | 2.93 | 5.73 | 4.11 |
| reactive aggressiveness | 5.27 | 4.04 | 6.32 | 4.61 |
| shyness | 7.05 | 2.61 | 7.10 | 2.78 |
| openness | 5.00 | 4.56 | 5.68 | 5.02 |
| extraversion-introversion | 4.59 | 1.97 | 5.01 | 3.44 |
| emotional liability | 5.59 | 4.53 | 6.00 | 3.35 |
| masculinity-femininity | 3.16 | 2.31 | 4.10 | 4.55 |

In order to establish the trustworthiness of the differences in the researched groups according to personal characteristics Mann-Whitney U-test was counted (tab. 4). The achieved data inform us about the existence of the authentically meaningful differences between the researched groups according to subscales “spontaneous aggressiveness”, “equilibrium”, “reactive aggressiveness” and “masculinity-femininity”.

Table 4. Statistically significant differences between groups of respondents by the scales of the «Freiburg Personality Inventory (form B)»

| Personal scales | U-Mann-Whitney, p-level | The groups between which significant differences are identified |
|----------------------------|-------------------------|---|
| neuroticism | 2193.5, p = 0.284 | – |
| spontaneous aggressiveness | 1559, p = 0.001 | 1 < 2 |
| depressiveness | 2247.5, p = 0.385 | – |
| irritability | 2031.5, p = 0.093 | – |
| sociability | 2357, p = 0.647 | – |
| equilibrium | 1867, p = 0.022 | 1 < 2 |
| reactive aggressiveness | 1750.5, p = 0.006 | 1 < 2 |
| shyness | 2298, p = 0.497 | – |
| openness | 2052, p = 0.109 | – |
| extraversion-introversion | 2174, p = 0.253 | – |
| emotional lability | 2262.5, p = 0.417 | – |
| masculinity-femininity | 1811.5, p = 0.012 | 1 < 2 |

Key: 1 – group of respondents after 55 years, 2 – group of respondents till 55 years.

On the basis of the achieved criteria we can state that the preschool teachers-pensioners are characterized by: the psychic activity peculiar for the women’s type, which according to Vodopianova’s (2005) research results is the factor which prevents the formation of professional burnout; the increased identification with the social criteria, conformity, compliance, restraint and cautious of behavior, humbleness, low activity, stiffness, softness, the ability to restrain and terminate the pleasures and satisfaction of own wishes.

They are not eager to participate in the collective arrangements and respond to the events, which take place around them, that is why there is a possibility of narrowing of their range of interests, apart from all, this everything that happens can seem boring, uninteresting, annoying, unattractive, they do not have their own passions, they do not like changes and innovations. They appreciate more obligation than talent; they lack persistence and perseverance in achieving their goals.

Apart from that low points on the scale "equilibrium" point out to the state of disadaptation and anxiety, expressed disorganization of the behavior, the reasons for which can be connected with insomnia, permanent tiredness and exhaustion, the feeling of own inferiority and unfitness, helplessness, disability to concentrate and to understand their own feelings etc.

Calculated Spearman rank correlation, the results of which are demonstrated in the table 5, enables us to speak about the existence of a big number of statistically important correlation connections between the researched components.

The most important correlation connections are found between the components of burnout and neuroticism, emotional lability, depressiveness, irritability and spontaneous aggressiveness. The least number of correlation connections was found between the components of burnout and the scales of equilibrium, extraversion and masculinity. We should also point out that statistically important correlation connections between the components of burnout and sociability and equilibrium are reverse. Taking it into consideration we can assume that these personal characteristics are those factors which prevent the formation of burnout.

As we can see from table 5, the less connected with personal states and peculiarities components of the phase "resistance", which gives us the right to suppose that they are mostly the reaction of the preschool teacher at the stressful situation than a personal characteristic.

With the purpose of the determination of the power of influence of the researched psychological constructs on each other we used the method of correlation attitude (tab. 6).

As we can see from Table 6, there exists a double-sided influence of personal states and features at the burnout and vice versa. For example, the determined dependence η neuroticism-burnout ($\eta = 0.535$) and η burnout-neuroticism ($\eta = 0.513$) of the preschool teachers after the age of 55 show that the dependency of burnout to neuroticism is stronger than the influence of burnout at this characteristic.

Table 5. Matrix of the correlation connections between the burnout and its components and personal characteristics of the pre-school teachers

| The indicators of parallel methods | Neuroticism | Spontaneous aggressiveness | Depressiveness | Irritability | Sociability | Equilibrium | Reactive aggressiveness | Shyness | Openness | Extraversion-introversion | Emotional lability | Masculinity-femininity |
|---|-------------|----------------------------|----------------|--------------|-------------|-------------|-------------------------|---------|----------|---------------------------|--------------------|------------------------|
| Experiencing stressful circumstances | .460* | .276* | .366* | .331* | -.219* | -.068 | .224* | .393* | .172 | -.156 | .331* | -.059 |
| Dissatisfaction with themselves | .301* | .305* | .264* | .302* | -.318* | -.274* | .268* | .282* | .041 | -.133 | .306* | -.175 |
| Reach an empassé | .288* | .379* | .295* | .266* | -.147 | -.142 | .387* | .201 | .088 | .002 | .337* | .019 |
| Anxiety and depression | .383* | .304* | .312* | .276* | -.296* | -.135 | .124 | .280* | .178 | -.159 | .399* | -.006 |
| Phase «Intension» | .490* | .431* | .421* | .401* | -.311* | -.175 | .316* | .390* | .183 | -.164 | .454* | -.053 |
| Inadequate selective emotional response | .221* | .073 | .176 | .250* | -.123 | -.021 | .118 | .119 | .245* | .052 | .262* | .140 |
| Emotional and moral disorientation | .068 | .088 | .014 | .087 | -.090 | -.090 | .233* | .200 | .043 | -.085 | .072 | -.047 |
| Expansion of scope emotional savings | .449* | .147 | .286* | .158 | -.132 | -.134 | .108 | .213* | .025 | -.114 | .323* | -.096 |
| Reduction of professional liability | .229* | .158 | .193 | .215* | -.168 | .138 | .219* | .083 | .228* | .082 | .149 | .138 |
| Phase «Resistance» | .415* | .169 | .270* | .285* | -.215* | -.051 | .237* | .273* | .206 | -.051 | .335* | .011 |
| Emotional deficit | .315* | .312* | .444* | .292* | -.301* | -.130 | .172 | .379* | .058 | -.148 | .425* | -.148 |
| Emotional alienation | .148 | .449* | .271* | .371* | -.146 | .112 | .360* | .250* | .101 | .099 | .256* | .087 |
| Personal alienation | .337* | .512* | .310* | .425* | -.159 | .065 | .431* | .279* | .233* | .105 | .402* | .095 |
| Psychosomatic and psycho-vegetative disorders | .476* | .185 | .309* | .261* | -.103 | -.001 | .268* | .246* | .162 | .040 | .298* | -.011 |
| Phase «Exhaustion» | .471* | .491* | .491* | .469* | -.259* | -.009 | .417* | .401* | .197 | .011 | .506* | -.023 |
| Total indicator of burnout | .545* | .450* | .478* | .463* | -.316* | -.105 | .399* | .426* | .232* | -.073 | .516* | -.035 |

Footnote: * – p ≤ 0.05; ** – p ≤ 0.01.

Table 6. Correlation ratio of the interplay of personal characteristics and the professional burnout of the preschool teachers of two groups

| Personal scales | Forecast of changes in the level of formation of the professional burnout depending on the change of the personal characteristics of preschool teachers | | | | Forecast of changes in the personal characteristics of preschool teachers depending on the change of the level of formation of the professional burnout | | | |
|----------------------------|---|----------|--------------------------------|----------|---|--------|--------------------------------|--------|
| | Group of respondents below 55 years | | Group of respondents 55+ years | | Group of respondents below 55 years | | Group of respondents 55+ years | |
| | η | η^2 | η | η^2 | η^2 | η | η^2 | η |
| neuroticism | .301** | .090** | .535** | .286** | .263** | .513** | .204** | .452** |
| spontaneous aggressiveness | .422** | .178** | .221 | .049 | .247** | .497** | .135** | .367** |
| depressiveness | .404** | .163** | .453* | .205** | .122 | .349 | .675** | .822** |
| irritability | .421** | .177** | .511** | .561** | .299** | .547** | .090** | .300** |
| sociability | .245** | .060* | .326 | .106 | .059 | .243 | .108** | .329** |
| equilibrium | .138 | .019 | .506** | .256** | .065 | .255 | .041* | .202* |
| reactive aggressiveness | .326** | .106** | .176 | .031 | .227** | .476** | .061** | .247** |
| shyness | .351** | .123** | .134 | .018 | .313** | .559** | .104** | .322** |
| openness | .232* | .054* | .443** | .196** | .275** | .524** | .025 | .158 |
| extraversion-introversion | .055 | .003 | .138 | .019 | .024* | .155* | .045* | .212* |
| emotional lability | .395** | .156** | .310 | .096 | .242** | .492** | .188** | .434** |
| masculinity-femininity | .084 | .007 | .158 | .025 | .028* | .167* | .058* | .241* |

Footnote: * – $p \leq 0.05$; ** – $p \leq 0.01$, the coefficient of bigger strength is highlighted by colour.

We should point out that not all personal characteristics influence the burnout and vice versa, and that the strength of influence is different which tells us about the complexity and reciprocity of the connection between researched constructs.

Taking into consideration a big number of the revealed coefficients only those were analyzed whose strength of connection with burnout was higher than weak (0.1–0.3).

In the group of preschool teachers after the age of 55 the appearing of professional burnout in 18.6% cases is determined by neuroticism, in 20.5% cases – irritability and in 15.6% cases – low equilibrium. In the group of preschool teachers till the age of 55 such factors are in 17.8% cases spontaneous aggressiveness, in 17.7% – irritability, in 10.6% – reactive aggressiveness, in 12.3% cases shyness.

The formation of the professional burnout sharpens such personal characteristics of the preschool teachers till the age of 55 as neuroticism (in 20.4% cases), depression (in 67.5% cases), emotional lability (in 18.8% cases) and lowers the sociability (in 10.8% cases).

In the group of preschool teachers after the age of 55 the professional burnout influences spontaneous aggressiveness (in 24.7% cases), irritability (in 29.9% cases), reactive aggressiveness (in 22.7% cases), shyness (in 31.3% cases), openness (in 27.5% cases), emotional lability (in 24.2% cases) etc.

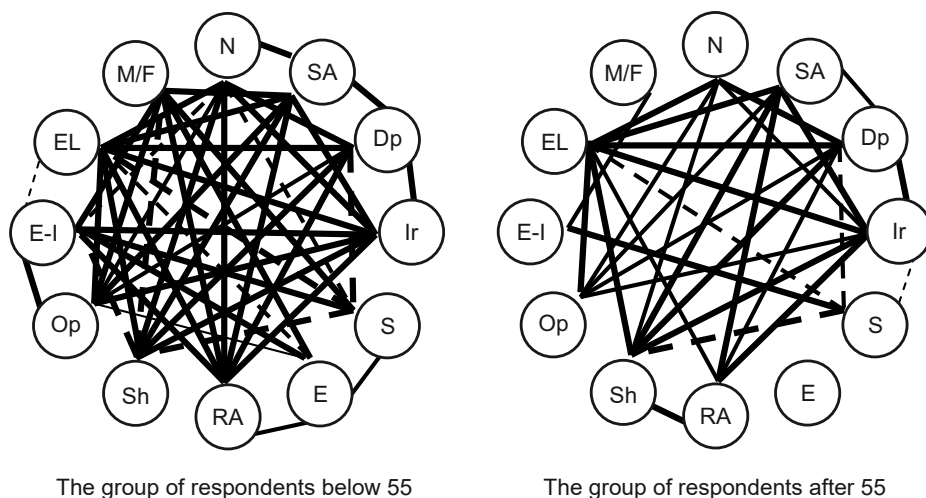
The further interpretation of the data was on the structural level. With the purpose of establishing regularities on the level of organization of personal structures of respondents with different levels of burnout formation, we calculated matrixes of intercorrelations, which in fact are the reflection of structures of individual features, on the basis of which were built suitable structuregrammes (fig. 1), determined their structural indexes (tab. 7), basic and leading personal characteristics (tab. 8) the measure of their homo-/heterogeneousness.

The visual analysis of structuregrammes on fig. 1 allows us to suppose that they are qualitatively heterogeneous.

The more detailed analysis points out at the chain of regularities: the structure of personal characteristics of preschool teachers till 55 is characterized by the bigger amount of statistically important connections, compared to the group of preschool teachers after 55 years; the number of statistically important negative connections is 1.5 times bigger in the structure of preschool teachers till the age of 55 than in the structure of preschool teachers after the age of 55; preschool teachers after the age of 55 are characterized by less integrated system of personal characteristics.

The assessment of structuregrammes according to the system of structural indexes (tab. 7) shows that in the group of respondent till the age of 55 the level of coherence index (CI = 114) and index of organized structures (IOS = 92) are higher than in the group of respondents after the age of 55, which tells us about the bigger integration of individual characteristics and that separate structure components (personal characteristics) start to interact closely with one an-

other and the process of burnout becomes of more complicated and complex character. The higher index of divergent structure (IDS = -22) also points at the higher mobility of the structure of the preschool teachers of this group, compared to the preschool teachers after the age of 55.



Footnote: direct connections — (p≤0,01), — (p≤0,05), — (p≤0,10),
 reverse connections - - (p≤0,01), - - - (p≤0,05), - - - - (p≤0,10)

N – neuroticism,
 SA – spontaneous aggressiveness,
 Dp – depressiveness,
 Ir – irritability,
 S – sociability,
 E – equilibrium,

RA – reactive aggressiveness,
 Sh – shyness,
 Op – openness,
 E-I – extraversion-introversion,
 EL – emotional lability,
 M/F – masculinity and femininity

Fig. 1. The structuregrammes of the personal characteristics in two groups of preschool teachers

Table 7. The measure of organization of structuregrammes of the personal states and characteristics of the preschool teachers of two groups

| Groups of respondents | Structural indexes | | |
|-----------------------|---------------------------------|--|--|
| | index of coherence of structure | index of the divergence of the structure | index of the organization of structure |
| below 55 years | 114 | -22 | 92 |
| after 55 years | 68 | -8 | 60 |

All this in general obviously provides the higher organization and effectiveness of the structure of personal characteristics of the preschool teachers till the age of 55 during the process of professional adaptation.

The analysis of the weight coefficients of the personal characteristics of two groups of respondents, carries out with the purpose of investigating the meaning of the heterogeneity of the personal structures and revealing the functional role of their components in the formation of the professional burnout shows that the basic components in the structure of the personal states and features in the group of respondents after the age of 55 is irritability ($W = 18$), emotional lability ($W = 18$), spontaneous aggressiveness ($W = 16$), depression ($W = 16$), shyness ($W = 14$); in the structure of respondents till the age of 55 such characteristics are irritability ($W = 27$), spontaneous aggressiveness ($W = 24$), reactive aggressiveness ($W = 23$), openness ($W = 20$), masculinity-femininity ($W = 18$) (tab. 8).

The group of preschool teachers after the age of 55 is characterized by complete isolation of the element equilibrium ($W = 0$). We should also point out that in all groups we have found low weight coefficients according to the scale sociability.

As we can see from the tab. 8 the impulsive behavior, the absence of social conformity, bad self-control, unstable emotional state with the inclination for affective reaction, inconstancy (spontaneous aggressiveness and irritability) are peculiar for the preschool teachers of two groups, but the weight coefficient are higher in preschool teachers till the age of 55.

Apart from this the preschool teachers after the age of 55 are characterized by the inclination for stressful reaction at common life situations which happen in passive-defensive type: anxiety, stiffness, uncertainty, existence of problems in social contacts, softness, femininity, low background mood and its often swings, the feeling of troubles in doing any kind of activity because it seems difficult for them, it happens with the extreme psychic tension, it tires quickly and provokes the feeling of complete helplessness and exhaustion.

Among the leading peculiarities in the structure of respondents of two groups predominates neuroticism, which is characterized by the lowering of the level of excitability, the hyper-sensitization, exhaustion and tiredness etc. It doesn't dominate in basic peculiarities but it is expressed in correlation connections and is apparently kind of overstructural characteristic which is also found in the results of researches made by Bolshakova (2005) and Oryol (2005) et al.

Table 8. Structural weight and the range of personal factors of the preschool teachers of two groups

| Personal factors | Groups of respondents | | | | | | | | | |
|-------------------------------|---|-----|------------|----|------|---|-----|------------|----|------|
| | below 55 years | | | | | 55+ years | | | | |
| | R>0 | R<0 | Σ_R | W | rank | R>0 | R<0 | Σ_R | W | rank |
| neuroticism | 7 | 2 | 9 | 16 | 7 | 5 | 0 | 5 | 12 | 7 |
| spontaneous aggressiveness | 8 | 0 | 8 | 24 | 2 | 6 | 0 | 6 | 16 | 3 |
| depressiveness | 7 | 1 | 8 | 17 | 6 | 7 | 1 | 8 | 16 | 3 |
| irritability | 9 | 0 | 9 | 27 | 1 | 7 | 1 | 8 | 18 | 1 |
| sociability | 3 | 4 | 7 | -3 | 12 | 1 | 4 | 5 | -6 | 9 |
| equilibrium | 5 | 1 | 6 | 9 | 10 | 0 | 0 | 0 | 0 | 12 |
| reactive aggressiveness | 8 | 0 | 8 | 23 | 3 | 5 | 0 | 5 | 13 | 6 |
| shyness | 5 | 3 | 8 | 6 | 11 | 6 | 1 | 7 | 14 | 5 |
| openness | 8 | 0 | 8 | 20 | 4 | 5 | 0 | 5 | 11 | 8 |
| extraversion-introversion | 6 | 3 | 9 | 12 | 9 | 2 | 0 | 2 | 5 | 10 |
| emotional lability | 7 | 3 | 10 | 15 | 8 | 7 | 1 | 8 | 18 | 1 |
| masculinity and femininity | 7 | 1 | 8 | 18 | 5 | 1 | 0 | 1 | 2 | 11 |
| Basic states and properties | irritability, spontaneous aggressiveness, reactive aggressiveness, openness, masculinity-femininity | | | | | irritability, emotional lability, spontaneous aggressiveness, depression, shyness | | | | |
| Leading states and properties | neuroticism, depression, emotional lability, irritability | | | | | neuroticism, shyness, emotional lability, reactive aggressiveness | | | | |

In order to define the similarities/differences in the configurations of structures of personal states and peculiarities of respondents with different levels of formation of the professional burnout was used the method “express- χ^2 ” which is based on the determination of the ranks of weight coefficients of personal characteristics and calculating Spearman’s rank correlation coefficient. The existence of important positive correlation coefficients tells us about the homogeneousness of structures ($\chi^2_{emp.} > \chi^2_{cr.}$), the absence – about the heterogeneousness ($\chi^2_{emp.} < \chi^2_{cr.}$). The received meanings of χ^2 are depicted in Table 9.

Table 9. The matrix of correlations which shows the measure of homo-/heterogeneousness of structures of personal states and peculiarities in the respondents of two groups

| Groups of respondents | |
|-----------------------|--------------------|
| till 55 years | 55+ years |
| 1.000 | 0.432, $p = 0.081$ |
| – | 1.000 |

The analysis of matrix correlations revealed the heterogeneousness of structures of personal states and peculiarities in groups of respondents below 55 and after 55 years ($\chi^2_{emp.} = 0.43 < \chi^2_{cr.} = 0.73$).

The growth of the burnout formation index shows internal changes in the structure of personal states and peculiarities. There is a new structural regularity: the change of burnout level is accompanied by the qualitative rebuilding of the personal characteristics structure.

In the group of respondents after the age of 55 shyness and emotional lability are at the same time both basic and leading peculiarities which points at the fact that these characteristics play the most meaningful role in the formation of the professional burnout of the old people. It is obvious that anxiety, soft inner organization, sensitiveness, stiffness, indecisiveness, uncertainty lead to problems in the interpersonal interaction, longer time in the phase of struggling of motives and hesitation which doesn't allow them to make decision and leads to negative emotions, connected with work, collective, the feeling of indifference and emotional exhaustion, dehumanization, negative professional self-perception etc.

Conclusions

The results of the research confirm the made assumptions for:

- the existence of the reliable statistically meaningful correlation relationship between the professional burnout and its components and personal characteristics of preschool teachers-pensioners;
- the burnout determination of the preschool teachers-pensioners is influenced by not only separate personal characteristics (neuroticism, depression, low equilibrium) but also the specifics of their structural organization.

During the research we proved empirically the availability for bilateral influence between the researched variables. So, not only personal characteristics affect the formation of burnout, but burnout has influence on the formation of some of them also (spontaneous and reactive aggression, irritability, shyness, openness, emotional lability).

Clarification of such regularities will allow us to find in time and correct the negative features of the burnout of preschool teachers. The results can be used for making the programs of prophylaxis and correction of the preschool teachers' professional burnout on different stages of its formation.

REFERENCES

- Akroyd D., Adams R. (2000). *The cost of caring: burnout in radiation therapists*. Radiation Therapist, N 9.
- Billings J., Johnson S., Bebbington P. et al. (2003). *Assertive outreach teams in London: staff experiences and perceptions. Pan-London Assertive Outreach Study. Part 2*. British Journal of Psychiatry, N 183.
- Бойко В.В. (1996). *Энергия эмоций в общении : взгляд на себя и на других*, Москва: Информац. издат. дом «Филин», 472 с. [Boyko V.V. (1996). *The energy of emotions in communication: view at yourself and others*. Moscow: Information Publishing House "Filin"].
- Большакова Т.В. (2004). *Личностные детерминанты и организационные факторы возникновения психического выгорания у медицинских работников: дисс. ... к. психол. наук: 19.00.03*. Ярославль. [Bolshakova T.V. (2004) *Personal determinants and organizational factors of mental burnout in health care workers: Dissertation for the acquisition of candidate of psychological sciences degree with the specialization in 19.00.03 – Labor psychology, engineering psychology and ergonomics*. Yaroslavl].
- Водопьянова Н.Е., Старченкова Е.С. (2008). *Синдром выгорания: диагностика и профилактика*. Санкт-Петербург: Питер. [Vodopyanova N.Ye, Starchenkova Ye.S. *Burnout syndrome: diagnosis and prevention*. St. Petersburg: Peter].
- Kumar S., Fischer J., Robinson E., Hatcher S., & Bhagat R.N. (2007). *Burnout and job satisfaction in New Zealand psychiatrists: A national study*. The International Journal of Social Psychiatry, Vol. 53.
- Фетискин Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М. (2009). *Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп*. М.: Изд-во Института Психотерапии, 544 с. [Fetiskin N.P., Kozlov V.V., Manuylov G.M. (2009). *Sociopsychological diagnostic of personalities' and small groups' development*. Moscow: Psychotherapy].

- Friedman I.A. (2000). *Burnout in teachers: Shattered Dreams of Impeccable Professional Performance*. *Psychoterapy in Practice*, 56(5).
- Фролкис В. (1985). *Системный подход, саморегуляция и механизмы старения*. Геронтология и гериатрия. Киев. [Frol'kis V.V. (1985). *System approach, self-regulation and the mechanisms of aging*. *Gerontology and Geriatrics*. Kiev].
- Гримм Г. (1967). *Основы конституциональной биологии и антропометрии; перевод с немецкого*. Москва: Медицина. [Grimm G. *Fundamentals of constitutional biology and anthropometry*; translated from German. Moscow: Medicine].
- Henkens K., Leenders M. (2010). *Burnout and older workers' intentions to retire*. *International Journal of Manpower*, 31(3).
- Jesus S.N., Paixao M.P. (1996). *The "Reality Shock" of the beginning teachers*. Paper presented at the International Conference of FEDORA. Portugal: Coimbra.
- Карпов А.В. (2006). *Закономерности структурной организации рефлексивных процессов*. Психологический журнал. Т. 27, № 6. [Karpov A.V. (2006). *Regularities of the structural organization of reflexive processes*. *Psychological Journal*. Vol. 27, N 6].
- Леонова А.Б. (2001). *Основные подходы к изучению профессионального стресса*. Вестник психосоциальной и коррекционно-реабилитационной работы. № 11. [Leonova A.B. (2001). *The main approaches to the study of occupational stress*. *Journal of Psychosocial and correctional-rehabilitation work*. N 11].
- Назарук Н.В. (2007). *Психологічні засоби профілактики «професійного вигорання» вчителя: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 – педагогічна та вікова психологія*. Івано-Франківськ. [Nazaruk N.V. (2007). *Psychological means of prophylactic measures of "professional burnout" of the teacher*. Dissertation for the acquisition of candidate of psychological sciences degree with the specialization in 19.00.07 – pedagogical and age-related psychology. Ivano-Frankivsk].
- Орел В.Е. (2001). *Феномен «выгорания» в зарубежной психологии: эмпирические исследования и перспективы*. Психологический журнал. Т. 22, № 1. [Oryol V.Ye. (2001). *The phenomenon of "burnout" in foreign psychology: empirical studies and prospects*. *Psychological Journal*. Vol. 22, N 1].
- Крылов А.А. (2003). *Практикум по общей, экспериментальной и практической психологии*. Санкт-Петербург: Питер. [Krylov A.A. (2003). *Practicum on general, experimental and practical psychology*. St. Petersburg: Piter].
- Reininghaus U., Priebe S. (2007). *Assessing morale in community mental health professionals: a pooled analysis of data from four European countries*. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*. Vol. 42.
- Guthrie E., Tattan T., Williams E., Black D., Bacliocotti H. (1999). *Sources of stress, psychological distress and burnout in psychiatrists: comparison of junior doctors, senior registrars and consultants*. *Psychiatric Bulletin*. Vol. 23.
- Veenman S. (1984). *Perceived problems of beginning teachers*. *Review of Educational Research*. Vol. 54(2).

STRESZCZENIE

W niniejszym artykule pokazano proces pojawiania się syndromu wypalenia zawodowego i jego specyfiki u emerytowanych nauczycieli przedszkoli. Empirycznie udowodniono, że istnieje związek między wypaleniem zawodowym a cechami osobistymi jednostki; pokazano determinanty i etapy wypalenia zawodowego różnych grup wiekowych i ich związek z cechami osobowymi badanych. Ukazano, że wypalenie zawodowe jest w dużej mierze uzależnione od osobowości przełożonego (dyrektora) oraz podstawowych cech osobistych wychowawców (nieśmiałość i labilność emocjonalna), które mają najsilniejszy wpływ na powstawanie wypalenia zawodowego u emerytowanych nauczycieli przedszkoli.

SŁOWA KLUCZOWE: wypalenie zawodowe, neurotyzm, spontaniczna i bierna agresja, depresyjność, drażliwość, rozchwianie, równowaga, nieśmiałość, otwartość, ekstrawersja-introwersja, chwiejność emocjonalna, męskość – kobiecość

SUMMARY

This article is dedicated to the investigation of the professional burnout and its peculiarities of the preschool teachers-pensioners. It is empirically proved assumption that there is a connection between the professional burnout and personal characteristics; the determinancy of the professional burnout of different age groups by a suitable structural organization of personal characteristics and stages; it is determined the principal (leading) and basic personal characteristics (shyness and emotional lability), which have the most powerful influence on the forming of professional burnout of preschool teachers-pensioners.

KEY WORDS: professional burnout, neuroticism, spontaneous and reactive aggressiveness, depressiveness, irritability, sociability, equilibrium, shyness, openness, extraversion-introversion, emotional lability, masculinity – femininity

TETIANA KOLTUNOVYCH – Chernivtsi National University (Ukraine)
e-mail: tkoltunovych@gmail.com

Historia / Article history

Przysłano do redakcji / Received: 12.09.2015

Przysłano do redakcji po recenzjach / Received in revised form: 20.02.2016

Data akceptacji do publikacji / Accepted: 28.03.2016

Potrzeba, konieczność czy moralny obowiązek? Opieka nad niesamodzielnym seniorem w rodzinie

Need, necessity or moral obligation? – dependent senior citizen care within a family

Wprowadzenie

Opieka nad niesamodzielnym seniorem nie jest zjawiskiem nowym. W zależności od kultur i epok odmienne bywały losy ludzi starych, różne było miejsce, jakie zajmowali w społeczeństwie. Doświadczali szacunku, ale zdarzało się, że pod ich adresem kierowana była również pogarda. Od pozycji społecznej ludzi starych zależały więc podejmowane wobec nich działania opiekuńcze, pomocowe, wspierające. Wartości takie, jak: solidarność, dobroć, odpowiedzialność, stanowiące podstawę wychowania i relacji społecznych, stały się naturalnym wyzwaczem ludzkich działań w zakresie zabezpieczania potrzeb osób chorych, niepełnosprawnych, niesamodzielnymi i opieki nad nimi, nie tylko instytucjonalnej, ale także przebiegającej w rodzinie. W grupie tej są seniorzy, którzy ze względu na stan zdrowia utracili swoją niezależność.

Działania opiekuńcze w rodzinie, kierowane do osób starszych i niesamodzielnymi, motywowane mogą być wieloma czynnikami. Mogą wynikać z wewnętrznej *potrzeby* osoby podejmującej się opieki, dla której bazą jest miłość, przyjaźń, życzliwość, prawidłowe relacje, wspólne przeżycia, razem doświadczana przeszłość i terażniejszość. Źródłem tych działań może być również *konieczność*, wewnętrzny przymus, regulowany wpojona w procesie wychowania odpowiedzialnością za słabszych, a może brak innych możliwości czy innej osoby, która mogłaby zająć się chorym, niedołączonym i starym np. rodzicem. *Konieczność* łączyć się może również z prawną odpowiedzialnością czy też z faktem wspólnego zamieszkiwania z seniorem. Motywem sprawowania opieki może być także poczucie *obowiązku moralnego*, łączącego się niejako z wewnętrznym przymusem, wynikającym po części z faktu posiadania wspólnej biografii rodzin-

nej, po części jako wynik socjalizacji i wychowania ku wartościom i innym ludziom, po części jako strachu przez społeczną oceną, potrzebą zachowania dobrego wizerunku i dobrego mniemania o sobie samym.

W niniejszej pracy podjęto próbę odpowiedzi na pytanie: czy opieka nad niesamodzielnym seniorem jest potrzebą, koniecznością czy moralnym obowiązkiem. W tym celu zostały przeprowadzone badania o charakterze jakościowym, w których wykorzystano pisemne wypowiedzi osób dorosłych, doświadczających w różnym wymiarze opieki nad niesamodzielnym seniorem w rodzinie, nad własnymi rodzicami czy dziadkami. Pewna część badanych nie zetknęła się z tego typu sytuacją, ale jest świadoma, że doświadczenia te będą ich udziałem.

Wyzwania starszego wieku

Starość i starzenie się społeczeństwa jako sytuacja typu demograficznego

Starość jest zjawiskiem, które zmienia strukturę demograficzną społeczeństwa i niesie ze sobą wiele wyzwań. Polska w Europie postrzegana jest jeszcze jako kraj demograficznie młody, ale nie zmienia to faktu, że od lat dziewięćdziesiątych minionego stulecia przeciętny mieszkaniec kraju postarzał się o 7 lat. Dane Głównego Urzędu Statystycznego wskazują, że obecnie mediana wieku dla ludności Polski wynosi 39 lat, przy czym kobiety są starsze – ich średnia wieku to ponad 40 lat, natomiast wiek środkowy dla mężczyzn wynosi prawie 37 lat (GUS 2014)¹. Ostatnie ćwierćwiecze to spowolnienie rozwoju demograficznego Polski, wynikające z niskiego poziomu dzietności rodzin, na co wpływ mają przemiany kulturowe, również w zakresie macierzyństwa, emancypacja kobiet i ich potrzeba realizowania się w innych płaszczyznach życia czy przesuwanie rodzicielstwa w czasie. Dodatkowo stan ten pogłębia migracja młodych ludzi. Przewidywania demografów nie są optymistyczne. Opracowana przez GUS prognoza demograficzna do 2050 roku wskazuje na znaczne zmniejszenie liczby dzieci i osób dorosłych oraz na zwiększenie udziału populacji ludzi starszych w strukturze społeczeństwa. Szacuje się, że w stosunku do roku 2013 nastąpi spadek liczby dzieci w wieku 0–14 lat o 1,65 mln, zmniejszy się liczba osób w wieku od 15–64 lat o 8,3 mln, wzrośnie natomiast o 5,4 mln liczba osób w wieku 65 lat i więcej. Zgodnie z założeniami wydłuży się długość lat ży-

¹ Raport: *Sytuacja demograficzna osób starszych i konsekwencje starzenia się ludności Polski w świetle prognozy na lata 2014–2050*, GUS, <http://www.stat.gov.pl>. Dostęp: 14 lutego 2016.

cia, w przypadku mężczyzn średnio do 81,1; w odniesieniu do kobiet do 87,5. W 2013 roku ludność Polski wynosiła 38,5 mln osób, z tego około 5,7 mln stanowiły osoby w wieku 65 lat i więcej (GUS 2014)².

Żyjemy dłużej, co niewątpliwie wiąże się z postępem w medycynie, który umożliwia szybsze i dokładniejsze diagnozowanie, skuteczniejsze kuracje, oprowadzenie epidemii i nowatorskie leczenie wielu chorób. Duże znaczenie w tym przypadku ma rozwój kardiologii, kardiologii inwazyjnej, neurochirurgii, transplantologii, onkologii czy rehabilitacji. Istotna jest również zmiana, jaka zaszła w stylu życia Polaków – stawiamy na zdrowie, uprawiamy sporty, stosujemy diety, zdrowo się odżywiamy, wypoczywamy aktywnie, regenerujemy siły. Coraz większy jest udział osób w wieku 60 lat i więcej w zorganizowanych formach turystyki i rekreacji (Zięba-Kołodziej 2014a, s. 71–86). Biorąc jednak pod uwagę przeciętny czas trwania życia i statystykę zgonów, należy podkreślić, że kobiety żyją dłużej i coraz częściej starość oznacza dla nich życie w samotności, podczas gdy mężczyźni zazwyczaj starzeją się w towarzystwie drugiej osoby.

Problem związany ze starzeniem się i starością społeczeństwa jest znacznie głębszy. Już dzisiaj politycy społeczni, demografowie i gerontolodzy przestrzegają przed trudnościami z zabezpieczeniem społecznym. Szczególnie niepokojąca jest „systemowa stopa obciążenia”, oznaczająca stosunek liczby osób pobierających świadczenia do liczby ubezpieczonych. Obecnie wynosi ona 56%, ale ekonomiści szacują, że jeżeli system ubezpieczeń nie zostanie zmieniony, to za życia jednego pokolenia wskaźnik ten wyniesie 80%. Wówczas z wynagrodzenia jednego pracującego wypłacana będzie emerytura dla co najmniej czterech emerytów, dziś będących w wieku około 40 lat (Zych 2009, s. 75). Stan ten spowoduje trudności finansowe wielu emerytów i ograniczy ich dostęp do wielu form komercyjnej opieki, wymuszając niejako potrzebę opieki tańszej, świadczonej w domu i przez bliskie osoby.

Ponadto w wielu rejonach kraju zgłaszane są utrudnienia w dostępie do placówek opiekuńczo-leczniczych, domów pomocy społecznej; niewystarczająca jest liczba oddziałów geriatrycznych i paliatywnych, lekarzy geriatrów, pielęgniarek z zakresu opieki długoterminowej. Specyficzne trudności budzi opieka nad niesamodzielnym seniorem w domu rodzinnym i złożona sytuacja niezawodowych opiekunów spokrewnionych. Stan ten będzie się pogłębiał. Coraz częściej rodzinny dom staje się miejscem opieki, ale w rodzinach nieśmiało rozmawia się o tym, kto zajmie się rodzicami w sytuacji ich choroby, niepełnosprawności, braku samodzielności. W sytuacji trudnej znajdują się osoby

² Tamże.

bezdietne i rodzice jedynaka. Szanse wzrastają w przypadku większej liczby dzieci, chociaż nie jest to gwarancją opieki w starości i chorobie. Zazwyczaj rodzicami opiekującą się dzieci, które razem z nimi zamieszkują lub mieszkają nieopodal; często ci, którzy przejęli ich dom lub w planach jest jego dziedziczenie, osoby rozwiedzione, nigdy niezamężne, częściej córki niż synowie. Często spotykana jest również sytuacja opieki sprawowanej przez wnuczeta nad niesamodzielnymi dziadkami. Dzisiaj opiekunowie należący do tzw. pokolenia sandwicza (Bunda 2011)³ żyją pomiędzy starzejącymi się rodzicami i dorastającymi dziećmi wymagającymi wsparcia, także finansowego. Często towarzyszy im frustracja, bo myśleli, że odchową dzieci i odpoczną, tymczasem muszą się podjąć opieki nad starymi i niesamodzielnymi rodzicami.

Wybrane problemy osób starzejących się i starych

Starość może być satysfakcjonująca, szczęśliwa, aktywna, produktywna, zdrowa, podobnie jak każda inna faza życia człowieka. Pomyślnie starzenie się zależy od wielu czynników, m.in. od pozytywnej samooceny i wysokiej oceny dotychczasowego życia, adaptacji do nowych ról społecznych, akceptacji starości i procesu starzenia się, poczucia przynależności, poziomu zaspokojenia własnych potrzeb, bezpieczeństwa fizycznego, psychicznego i finansowego, autonomii i niezależności. Starości nie należy utożsamiać z chorobą, niepełnosprawnością, brakiem samodzielności, ponieważ stany te występują w różnych kategoriach wiekowych i nie zawsze muszą pojawiać się w wieku późniejszym, co jednak – niestety – zdarza się dużo rzadziej. Wraz z wiekiem przybywa schorzeń i w wielu przypadkach konieczna jest pomoc specjalistów i innych osób.

Badania GUS z 2012 roku wykazały, że co ósma starsza osoba w Polsce (13%) ocenia swój stan zdrowia jako co najmniej dobry, kolejne 45% zadeklarowało taki sobie stan zdrowia, a pozostałe 42% wskazało na zły lub bardzo zły. Pomimo że widoczna jest poprawa subiektywnej oceny stanu zdrowia do poprzedniego badania, w którym blisko 50% osób wskazywało na zły stan zdrowia (GUS 2014)⁴, dane te skłaniają do refleksji, że potrzeby w zakresie zabezpieczenia zdrowotnego i społecznego są duże i będą wzrastać. Nie można bowiem

³ M. Bunda (2011). *System roszczeniowych potworów*, <http://www.polityka.pl/>. Dostęp: 10 czerwca 2015.

⁴ Raport: *Sytuacja demograficzna osób starszych i konsekwencje starzenia się ludności Polski w świetle prognozy na lata 2014–2050*.

liczyć na to, że dbałość Polaków o zdrowie i kondycję spowoduje lawinowy spadek chorób i różnego rodzaju niepełnosprawności. Wraz ze wzrostem liczby lat pogłębia się u osób starszych stan chorobowy, pojawiają się nowe dolegliwości i choroby, a wśród nich te wymagające specjalistycznej interwencji: choroba wieńcowa, udar mózgu, zawał serca, cukrzyca, reumatyzm, choroby zwyrodnieniowe stawów i kręgosłupa, w ostatnich latach – wzrost zachorowań na gruźlicę i choroby nowotworowe. Wraz z wiekiem pogarsza się stan zmysłów i konieczne staje się zaopatrzenie w okulary i aparat słuchowy, spada poziom mobilności i pogłębiają się trudności w samoobsłudze i w codziennym funkcjonowaniu. Dane statystyczne dowodzą, że wśród niepełnosprawnych prawie 2 mln osób to ludzie starsi – w wieku co najmniej 65 lat, co w 2011 roku stanowiło prawie 41% zbiorowości osób z niepełnosprawnością (GUS 2014)⁵.

Biorąc powyższe pod uwagę, istotna dla rozwoju społeczeństwa i jego dobrostanu staje się edukacja prozdrowotna oraz edukacja gerontologiczna, pozwalająca zrozumieć problemy osób w późnej dorosłości i kształtująca empatię wobec nich. Umożliwiająca także przygotować się każdemu z nas do kolejnego etapu życia, płynnie do niego przejść, odnaleźć się w nowej czasoprzestrzeni.

Obecna sytuacja w strukturze polskiego społeczeństwa sprawia, że zapotrzebowanie na pielęgniarską opiekę długoterminową w środowisku życia pacjenta wzrasta. Potrzebne są również dodatkowe miejsca w zakładowych formach opieki i leczenia, w tym na oddziałach opieki paliatywnej i w strukturach opieki hospicyjnej. Wzrasta również zapotrzebowanie na opiekunów i asystentów osoby starszej. Według danych Narodowego Funduszu Zdrowia (Komunikat 2014)⁶ wzrastające potrzeby widoczne są w rosnącej liczbie świadczeniodawców usług pielęgnacyjnych i opiekuńczych. Wzrost nakładów na różnego rodzaju formy opieki długoterminowej nie rozwiązuje problemów opieki nad niesamodzielnym seniorem, ponieważ pobyt w szpitalu dla wielu seniorów jest dopiero początkiem powrotu do zdrowia czy chociażby stanu, w którym mogą samodzielnie funkcjonować. Większość z nich wymaga opieki krótkotrwałej lub w trudniejszych przypadkach chorobowych – długoterminowej, której szpital nie zapewnia. Lukę tę, w wielu przypadkach, wypełnia opieka domowa

⁵ Raport: *Sytuacja demograficzna osób starszych i konsekwencje starzenia się ludności Polski w świetle prognozy na lata 2014–2050*.

⁶ Komunikat Prezesa Narodowego Funduszu Zdrowia z dnia 14 lipca 2014 roku w sprawie ogłoszenia sprawozdania z działalności narodowego Funduszu zdrowia za rok 2012, Monitor Polski, Warszawa, dnia 29 września 2014 roku, poz. 837, <http://dokumenty.rcl.gov.pl/M2014000083701.pdf>. Dostęp: 17 sierpnia 2015.

świadczona przez osoby spokrewnione przy wsparciu personelu medycznego i, coraz częściej, opiekunka, której zadaniem jest zaspokajanie potrzeb osoby chorej i niesamodzielnej, w tym dbanie o jej bezpieczeństwo, towarzyszenie i pielęgnowanie. Niestety, ze względu na koszt zatrudnienia kompetentnej i wykwalifikowanej opiekunki, jest to forma dostępna niewielkiej grupie osób. W oferowanych formach prywatnej opieki domowej nad niesamodzielnymi osobami starszymi wyróżnia się: opiekę godzinową, opiekę całodobową, opiekę z zamieszkaniem, opiekę poszpitalną, opiekę paliatywną i terminalną, opiekę wytchnieniową i doraźną. Oferty komercyjne wskazują na wysoką specjalizację usług (treningi pamięci, rehabilitacja, szczepienia, wizyty lekarskie, terapia zajęciowa dla osób z chorobą Alzheimera), a ich plan dostosowywany jest do indywidualnych potrzeb odbiorców. Tego rodzaju wsparcie mogłoby być pomocne dla opiekunów spokrewnionych, zajmujących się niesamodzielnymi seniorami. Niestety nie jest ono refundowane ze środków NFZ.

Opieka nad seniorem w rodzinie

Opieka jest czymś tak oczywistym, niezbędnym i nierozzerwalnie związanym z życiem człowieka, że rzadko staje się przedmiotem naukowych rozważań. Zazwyczaj każdy doświadcza jej w dzieciństwie, ale nie zawsze w okresie starości. Pierwszym miejscem, gdzie zapewniana jest opieka, wyłączając przypadki patologiczne, jest dom rodzinny, a praktykowane w nim obyczaje opiekuńcze są obyczajami grupowymi, które „pozwalają usytuować rodzinę w rzędzie najważniejszych instytucji” (Badora 2013, s. 121). Obyczaj opiekuńczy można uznać za cechę stałą, a jego naruszenie ciągle traktowane jest jako nienormalne i w wielu kręgach jako niemoralne, niosące ze sobą społeczne i osobiste reperkusje.

W powszechnych opiniach spotykamy się ze stwierdzeniem, że osoby starsze oczekują opieki w swoim rodzinnym domu i od swoich bliskich, co nie zawsze jest możliwe. Zdarza się bowiem, że osoby najbliższe nie chcą lub nie mogą podjąć się jej osobiście. Obecnie większość seniorów żyje w dobrej formie; większość z nich samodzielnie radzi sobie z codziennymi domowymi zadaniami i obowiązkami. Ale wraz ze wzrostem liczby lat samodzielność ograniczają chroniczne dolegliwości i choroby, a po 85 roku życia coraz więcej seniorów wymaga wsparcia innych osób, co wcale nie czyni ich jeszcze kandydatami opieki instytucjonalnej. Sytuacją wymagającą rozeznania jest niechęć osób spokrewnionych, podejmujących się opieki, do zinstytucjonalizowanej opieki nad seniorem, która wynikać może z faktu, że placówki tego typu utożsamiane są z instytucją totalną,

miejszem izolacji skazującym na marazm i osamotnienie. Obrazu dopełniają informacje o przemocy wobec podopiecznych, ich przedmiotowym traktowaniu, łamaniu ich praw, konieczności podporządkowania się pensjonariuszy regulaminom, schematom i osobom sprawującym opiekę, rutynie i nudzie, postępującej utracie samodzielności oraz szarej rzeczywistości. Dla wzmocnienia przekazu dorzuca się jeszcze określenie „wegetacja”, co szczególnie zniechęca potencjalnie zainteresowane osoby (Zięba-Kołodziej 2015, s. 80). Oczywiście przedstawiany obraz nie jest prawdziwy, ponieważ istnieją zakłady opieki dobrze oceniane zarówno przez pensjonariuszy, jak i ich rodziny.

Opieka to nie tylko zaspokajanie podstawowych potrzeb, ale także dbanie o wysoką jakość życia podopiecznego. W pełnym znaczeniu tego słowa, oznacza również zaspokajanie psychicznych i społecznych potrzeb człowieka, w tym potrzeby bliskości i kontaktu z innymi, których atrybutem jest cielesność, przypisana ludzkim kontaktom. Jej istnienie jest efektem łączących opiekuna i podopiecznego więzi i wzajemnych relacji – prawidłowych, opartych na szacunku, życzliwości i zrozumieniu. Zachowania takie, jak: głaskanie, przytulanie, otulanie ramionami, pocałunki, są rzadziej spotykane w opiece nad osobami starszymi, w porównaniu z opieką nad dzieckiem. Są one egzemplifikacją nie tylko wzajemnych więzi, ale i motywów leżących u podstaw działań opiekuńczych. Nie każdy kontakt pielęgnacyjny, będący kontaktem cielesnym, jest świadomym zaspokajaniem potrzeby bliskości, potwierdzaniem, że osoba chora, nad którą realizujemy opiekę, jest dla nas kimś szczególnym. Zdarza się, że są to czynności wykonywane mechanicznie, chłodno, dające przekaz, że ktoś jest ciężarem i udręką. Inaczej bowiem się zachowujemy, kiedy pragniemy kontaktu, a inaczej kiedy jest on wymuszony – sytuacją, prawem, obowiązkiem, kontrolą społeczną, moralną powinnością. Nie bez znaczenia są tu zachowania osoby wymagającej wsparcia. Relacje zaburzają zachowania egoistyczne podopiecznych, które niszczą zdolność empatii osób opiekujących się. Trudne są także sytuacje, kiedy życzliwość osób cierpiących potęguje współczucie i psychiczny ból opiekunów, uświadamia odchodzenie osób ukochanych, zdarza się, że bez możliwości ulżenia im w fizycznym i psychicznym cierpieniu (Zięba-Kołodziej 2014b, s. 198).

Badania prowadzone nad sytuacją opiekunów spokrewnionych wskazują, (1) że opiekunami ludzi starszych i niesamodzielných w warunkach domowych są osoby spokrewnione, najczęściej ich własne dzieci, a także wnukowie, (2) cechą charakterystyczną sytuacji opiekuńczej jest reorganizacja życia opiekunów, konieczność dopasowania się do potrzeb podopiecznych, zdobycie nowych umiejętności, przepracowanie pojawiających się problemów, także tych egzystencjalnych i moralnych, (3) wielu opiekunów nie jest przekonanych do

opieki instytucjonalnej i jednocześnie widzi potrzebę systemowego wsparcia o charakterze psychologicznym, merytorycznym i ogólnie społecznym w opiece rodzinnej nad niesamodzielnym seniorem; (4) relacje opiekuna i niesamodzielnego seniora ewoluują, są zmienne i ambiwalentne (Zięba-Kołodziej 2015, s. 82–100). Istotne w sprawowaniu opieki nad niesamodzielnym seniorem w rodzinie są motywy jej podjęcia.

Metoda i zakres badań

W podjętych badaniach o charakterze jakościowym zastosowano metodę swobodnej wypowiedzi na zainicjowany temat – problem główny: „Czy opieka nad niesamodzielnym seniorem w rodzinie jest potrzebą, koniecznością, czy obowiązkiem moralnym?”. Badania przeprowadzono w styczniu 2016 roku wśród słuchaczy studiów podyplomowych realizowanych w Państwowej Wyższej Szkole Zawodowej im. prof. Stanisława Tarnowskiego w Tarnobrzegu, w większości nauczycieli. Zgromadzono 45 pisemnych wypowiedzi, których autorami były osoby dorosłe, powyżej 25 roku życia, w zdecydowanej przeważności kobiety (44 osoby) oraz 1 mężczyzna.

Uzyskano stosunkowo bogaty materiał badawczy; wypowiedzi oscyływały między 2–3 stronami. Zarysowało się w nich kilka grup spraw, a mianowicie: trudności z jednoznacznym przyporządkowaniem kategorii działań opiekuńczych, mocno określone uwarunkowania wychowawcze kształtujące naszą postawę wobec innych ludzi, zwłaszcza bliskich, spokrewnionych, tych „którym wiele zawdzięczamy”, jak również obawy o jakość własnego życia w kontekście dzielenia czasu pomiędzy pracą zawodową, własną rodziną a obowiązki wobec chorego. Odkrywanie kolejnych warstw pozwoliło zauważyć także strach przed oceną zachowań przez innych i społecznym napiętnowaniem, etykietą „niewdzięcznika”, człowieka złego. W wielu wypowiedziach badani wspominali piękne chwile, przeżyte z dziadkami czy rodzicami, zestawiając ich działania opiekuńcze wobec nich samych z potrzebą, ale i moralnym obowiązkiem pomocy im w sytuacji niesamodzielnności życiowej, przez niektórych rozumianą jako odplata, ale i zwykła „kolej rzeczy”.

Należy zauważyć, że zastosowane podejście, polegające na odwołaniu się do doświadczeń badanych oraz do ich autentycznych opinii, odczuć i refleksji, pozwoliło na uzyskanie materiału badawczego o dużej wartości poznawczej. Wyniki badań nie uprawniają wprawdzie do generalizowania, jednakże mogą stanowić podstawę do podjęcia bardziej pogłębionych analiz teoretycznych, a następnie szerszych badań empirycznych nad zarysowanym problemem.

Źródła opieki nad niesamodzielnym seniorem

Analiza wypowiedzi dowodzi, że ujęte w pytaniu (temacie wypracowania) źródła opieki: *potrzeba, konieczność, obowiązek moralny* nie są, w większości przypadków, kategoriami zamkniętymi. Odpowiedzi respondentów pozwalają uchwycić podkategorie, łączące: (1) potrzebę, konieczność i obowiązek, (2) potrzebę i obowiązek moralny, (3) konieczność i obowiązek moralny. Można zatem stwierdzić, że badani mają trudność z jednoznaczną oceną opisaną w pytaniu sytuacji. Fakt ten tłumaczą często złożonością sytuacji, adresatem opieki (zazwyczaj do własnych rodziców podchodzą w kategoriach potrzeby i obowiązku moralnego, natomiast w stosunku do dalszych krewnych, czy bardzo rzadko do osób obcych, w kategoriach konieczności, ale również obowiązku moralnego). Sytuacja ta nie powinna jednak dziwić, ponieważ rzadko rozpatrujemy pomoc bliskiej i niesamodzielnej osobie w określonych kategoriach. Najczęściej to pytanie właśnie, zadane wprost, wywołuje refleksję, nakazuje zatrzymać się, zastanowić nad swoim stosunkiem do osób bliskich i do hipotetycznej, albo całkiem realnej, istniejącej już sytuacji. Dlatego też wiele wypowiedzi odnosi się do trzech, wspomnianych kategorii jednocześnie, ponieważ: *Trudno jest jednoznacznie odpowiedzieć na to pytanie. Myślę, że w zależności od przypadku będzie to albo potrzeba, albo konieczność, albo obowiązek moralny.*

Głębsza analiza treści pozwala na uchwycenie dominujących elementów wypowiedzi i sformułowanie wniosków. Źródłem działań opiekuńczych są: wewnętrzna potrzeba, konieczność, obowiązek moralny.

Potrzeba

Ludzie z natury są „zwierzętami społecznymi” (Moskowitz 2009, s. 18) i potrzebują siebie nawzajem do przeżycia, nie tylko w fizycznym, ale także emocjonalnym sensie. Mamy silną potrzebę, aby przynależać do kogoś, poza samym sobą, aby współodczuwać, dzielić z innymi doświadczenia, kochać i być kochanym, należeć do grupy – rodziny, przyjaciół. Z potrzebą przynależności i ochrony społecznych relacji wiąże się potrzeba posiadania wysokiej samooceny, kształtowanej m.in. na podstawie porównywania się z innymi osobami, także w zakresie wywiązywania się z ról, przestrzegania norm społecznych czy działania na rzecz innych ludzi. Potrzeba afiliacji silnie wiąże się z poczuciem, że jesteśmy kochani, aprobowani i przynależymy do grupy. W kontekście tematu artykułu, potrzeba ta dominuje zarówno u osób wymagających opieki, jak i osób jej udzielających. Zarówno w przypadku pierwszym, jak i drugim – potrzebujemy czuć się potrzebni,

kochani i akceptowani. Dlatego, że jesteśmy ludźmi i że możemy być dla ludzi, ale także dlatego, że jesteśmy oceniani przez innych. Pomagając innym, pragniemy utrzymać się w grupie, zdobyć jej uznanie, szacunek, ale także zwiększyć swoje poczucie wartości. Działanie na rzecz innych ludzi jest jedną z ludzkich aktywności, kształtowaną w procesie wychowania i socjalizacji. Wiąże się to z potrzebą przynależności do grupy, jak również z indywidualnym poziomem empatii – zdolnością odczuwania drugiego człowieka, jego emocji i potrzeb, a także z systemem wartości czy wyznawaną religią. Opiekowanie się, wspieranie, pomaganie to wytwory kultury, oparte na normach, zasadach, wartościach i modelach współżycia społecznego, które również stanowią jej część. Potrzebę opiekowania się uwidaczniają wypowiedzi respondentów (motywy).

Wewnętrzna potrzeba, jako źródło opiekuńczej aktywności, wiąże się z emocjami i społecznymi doświadczeniami. Wypowiedzi respondentów pozwalają wnioskować, że stosunek do osób chorych, niepełnosprawnych i niesamodzielnych warunkowany jest oceną dotychczasowych relacji, stosunkiem bliskości – duchowej, psychicznej, emocjonalnej, niekoniecznie fizycznej, ale także pokrewieństwem. Przykład stanowią wypowiedzi Doroty, Justyny i Katarzyny:

(...) Inaczej podeszłabym do opieki nad moją mamą, od której otrzymałam wiele, z którą mam dobre relacje, myślę, że wiele uczyniłabym z potrzeby serca. Inaczej do taty, z którym przez pewien okres czasu miałam trudne relacje i wiele żalu. Tu przeważałby obowiązek moralny. Inaczej jeszcze do teściowej czy cioci, gdzie opiekę traktowałabym jako konieczność (Dorota, lat 35).

Gdybym miała opiekować się dalszymi członkami rodziny, np. teściową, szukałabym wsparcia u pozostałych członków rodziny. Opiekowałabym się z konieczności, ale też czułabym obowiązek moralny, gdyż szanuję męża i jego matkę (Justyna, lat 39).

Moim zdaniem wynika to z potrzeby. Sposób, w jaki zostałam wychowana i jak wyglądały i wyglądają moje relacje w rodzinie, mają wpływ na mój stosunek do seniorów (w obecnej sytuacji opieka nad dziadkiem i babcią). Opieka jest moją potrzebą. Ale uważam, że ocena zależy w dużej mierze od tego, jakie związki emocjonalne łączą nas z daną osobą (seniorem). W moim przypadku trudno by mi było opiekować się ojcem, który przez całe życie udawał, że nie istnieje. W tej sytuacji byłby to raczej obowiązek moralny (Katarzyna, lat 29).

W przypadku obcych dla opiekuna osób cechą warunkującą pomoc jest osobowość niesamodzielnej starszej osoby. Jej życzliwość, cierpliwość, otwartość, która pozwala nawiązywać bliskie relacje, zawiązywać przyjaźnie i zachęcać do pomocy. Jak w tym przypadku:

W moim domu przez 7 lat była chora babcia mojego męża. Dla mnie, na dobrą sprawę, nawet nie babcia. Jednak opieka nad nią, gdzie trzeba było robić wszystko, była radością, gdyż był to niezwykle człowiek, ciepły, kochający i taki, że można ją było przytulać każdego dnia. Nigdy nie robiłam tego z przymusu czy ze złością. Wiedziałam, że potrzebuje naszej pomocy, że nie może o nią poprosić i że gdyby rozumiała swoją sytuację, to chyba o pomoc by nie prosiła. Zawsze wcześniej, jeszcze jako sprawna osoba, mówiła, że nie chciałaby być dla nikogo ciężarem (...) Kiedyś myślałam nad tym, dlaczego z taką miłością do babci podchodziłam. Czy może przez wdzięczność? Czy też z obowiązku moralnego? Myślę, że po części może i przez obowiązek, bo tak zostałam wychowana. Ale czy na pewno? Wiem, że zrobiłabym to jeszcze raz, nawet dla obcego człowieka, bo jest człowiekiem, który czuje, myśli i pragnie (Beata, lat 43).

W niektórych wypowiedziach pojawia się motyw potrzeby bycia w zgodzie z samym sobą, dbania o dobre samopoczucie i zachowanie pozytywnego obrazu samego siebie, troski o własną integralność. Potrzeba pozytywnej samooceny wiąże się także z potrzebą przynależności i jest oparta na przyjętym systemie wartości, a także na opiniach innych. To grupa ocenia, a na podstawie tej oceny kształtowany jest obraz samego siebie. Zatem nasze działanie na rzecz bliskich i niesamodzielnymi seniorów może być warunkowane właśnie taką potrzebą.

Opieka nad osobą starszą i zależną, będącą mi bliską, wynika zarówno z potrzeby, jak i wrażliwości, z którą się utożsamiam. Jest to również kwestia sumienia i mojego wglądu w siebie. Potrzeba jest motywacją wynikającą z pewnego poczucia moralnego obowiązku i dotyczy problematyki aksjologicznej, pewnych wartości, które są wkomponowane w moją osobowość i których utrata spowoduje dezorganizację i rozpad własnego ja (Agnieszka, lat 35).

Co ciekawe, badani nie powołują się wprost na potrzebę uznania, szacunku czy potrzeby afiliacyjne. Mówią o sobie, swoim sumieniu, jeżeli już pojawiają się odniesienia do społecznej oceny czynów, to w kategorii „nie mogłabym inaczej”, bardzo rzadko: „co ludzie powiedzą”. W opiece nad niesamodzielnymi starszymi człowiekiem dopatrują się pozytywnych doświadczeń:

Uważam, iż opieka nad niesamodzielnymi seniorem w rodzinie wynikać może tylko z potrzeby serca. Mając doświadczenie w opiece nad dwoma bliskimi osobami, które w przeciągu pół roku odchodziły z tego świata, bo były chore na chorobę nowotworową i wymagały stałej opieki oraz krążenia od szpitala do szpitala, nigdy nie przyszło mi do głowy, żeby tę powinność traktować jako obowiązek czy konieczność. Trak-

towałam to jako potrzebę i chęć niesienia pomocy w tym cierpieniu (...) Robiłam to z potrzeby serca, a patrząc na te osoby uczyłam się od nich cierpliwości, miłości, pokory. Nauczyłam się radzić sobie z trudnościami, które po ludzku, wydawały mi się niemożliwe do rozwiązania (...) Ta opieka pozwoliła mi także zatrzymać się nad sobą i zastanowić się nad swoim postępowaniem (Dominika, lat 33).

Potrzeba niesienia pomocy, opiekowania się niesamodzielnymi seniorami uwidacznia się szczególnie w przypadku osób bliskich, i co znamienne, wielu respondentów samodzielną opiekę nad matką czy ojcem (rzadziej nad inną osobą) przeciwstawia opiece zakładowej i sprawowanej przez obce osoby. Tylko dwie wypowiedzi zawierają pozytywne opinie o pozarodzinnej formie opieki nad seniorem. W pozostałych przypadkach jest to forma nie do przyjęcia:

Nie wyobrażam sobie sytuacji, gdy musiałabym oddać mi bliską osobę do instytucji opiekuńczej. Moralność, sumienie nie pozwoliłoby mi na spokojne siedzenie w domu. Z tyłu głowy kołatałaby mi myśl, że moja bliska osoba leży sama, może głodna, może cierpi z bólu i nikt się nią nie zajmuje (Monika, lat 34).

Nie wyobrażam sobie oddania rodziców do domu opieki. Mojego taty?! To ja byłam jego kochaną córeczką. To ja powinnam się opiekować nim, a nie ktoś inny – obcy ludzie?! Z trudem dzieliłam ten czas na dojazdy i opiekę nad rodzicami. Ale niczego nie żałuję! Obydwoje zmarli przy mnie (J.).

Często wypowiedzi respondentów zawierają odniesienie do wychowania, którego elementem była/jest również opieka nad słabszymi w rodzinie. Wzorce postępowania i działania opiekuńcze są przekazywane z pokolenia na pokolenie, co wcale jeszcze nie znaczy, że przez wszystkich są przyjmowane w takim samym stopniu. Powinność opieki nad słabszymi i niesamodzielnymi osobami może być negowana. W tekstach respondentów negacja jednak się nie pojawia. Pojawia się natomiast stwierdzenie: *Tak mnie wychowano*, i zdarza się, że te same wzorce zachowań opiekuńczych chcą przekazać swoim dzieciom. W czterech wypowiedziach pojawiły się wątpliwości, czy dorośli mają prawo oczekiwać pomocy od własnych dzieci, żądać zmiany ich planów, sposobu życia, poświęcania się dla nich, obarczania sobą, kiedy będą chorzy i wymagający pomocy. Wspomniany wcześniej aspekt uwidaczniają cytowane wypowiedzi:

Tak naprawdę, jeśli nie doświadczyło się tego – sprawowania opieki nad osobą starszą, to nie wiadomo, czego można się spodziewać. „Tyle wiemy o sobie, na ile nas sprawdzono” – słowa Wisławy Szymborskiej ciągle gdzieś kołatają mi się po głowie. Z jednej strony to cieszę się, że podolałam temu trudowi, a z drugiej strony czuję

ulgę, że to się skończyło. Były wzloty i upadki, radości, łzy, złość na siebie (...) a teraz odczuwam brak tej osoby, myślę, że jeszcze bym mogła. Tylko dlaczego? Dlatego, że taką czuję potrzebę? (...) Bez zbytniego zastanawiania się czułam, że powin-
nam, bo kochałam, był mi bliski, był bliski moim dzieciom. A potem pojawiło się coś
takiego, jakaś podpowiedź: Co pokażesz swoim dzieciom, tym ci odpłacą (Małgo-
rzata, lat 49).

Ja zostałam wychowana w szacunku do osób starszych, rodziców, dziadków, wuj-
ków – nie oceniając innych – uważam, że jest to potrzeba opieki nad nimi. Bardzo
kocham swoich rodziców i biorę pod uwagę taką ewentualność, że kiedyś się będę
nimi opiekowała, kiedy nie będą w pełni sprawni. Jeżeli ja nie zaopiekuję się swoimi
rodzicami, to jaki dam przykład swoim dzieciom? Nie można wymagać od innych,
nie wymagając od siebie (Agnieszka, lat 41).

Nie w każdym jednak przypadku pomoc drugiej osobie jest działaniem
świadomym i wewnętrzną potrzebą pomagającego. Bywa bowiem, że jest ko-
niecnością, czasem przykrą.

Konieczność

„Konieczność” i jej synonimy: obowiązek, przymus, presja, nakaz chwili,
nieodzowność, wskazują na pewnego rodzaju zniewolenie, ograniczenie wol-
ności w wyniku zaistniałej sytuacji, z której albo nie ma wyjścia, albo też wol-
ność wiąże się z utratą „czegoś”, np. prawa do dziedziczenia, dobrej opinii czy
obniżenia samooceny.

Opieka nad niesamodzielnym seniorem traktowana jako obowiązek, koniecz-
ność czy problem pojawia się w wypowiedziach respondentów rzadko (7 wypo-
wiedzi). Odpowiedzi te łączone są, zazwyczaj, z poczuciem odpowiedzialności
za bliskiego człowieka. Należy podkreślić jednocześnie, że jednoznaczność tych
wypowiedzi pozwala zamknąć je w jednej kategorii „konieczność”. W przeprowa-
dzonych badaniach jest to najbardziej przejrzysta kategoria, a to co cechuje wypo-
wiedzi to: konkretność, czasem pozbawiona emocji, racjonalność, która pozwala
spojrzeć na problem nie tylko poprzez pryzmat potrzeb innych osób, ale także
własnych. Co wcale nie musi oznaczać egoizmu czy braku wdzięczności.

Uważam, że jest to konieczność, bo jestem jedną z dzieci osoby niesamodzielnej i po-
trzebującej opieki z powodu swojej niepełnosprawności starczej. (...) jestem spadko-
biercą mieszkania i mam obowiązek prawny zabezpieczyć potrzeby starszej osoby
razem z innymi spadkobiercami. Ten fakt nie pozostaje bez znaczenia. Dobrze jest

podzielić obowiązki na pozostałych członków rodziny oraz wspomóc się instytucją pomocy społecznej w celu udźwignięcia tego problemu, który może trwać wiele lat. Wniosek: jest to obowiązek prawny (Zofia, 56 lat).

Dla mnie opieka nad niesamodzielnym seniorem w rodzinie była koniecznością, ponieważ nikt oprócz mnie i mojej siostry nie zaopiekował się starymi i chorymi rodzicami. Reszta członków rodziny dystansowała się od problemu. Mieszkali niedaleko. Co drugi dzień, na zmianę z siostrą, dojeżdżałam do rodziców, a w czasie wakacji non stop byłam przy z nich z moimi dziećmi (Jolanta, lat 54).

Dla mnie opieka nad osobą starszą w rodzinie byłaby w tym momencie obowiązkiem, regulowanym koniecznością. Wynika to z faktu, iż jestem osobą pracującą, studiującą, posiadającą dwoje małych dzieci. Brakuje mi czasu na własne potrzeby; szybki tryb życia nie pozwalałby mi na opiekę nad kimś starszym. Byłoby mnie i mojej rodzinie bardzo trudno w takiej sytuacji. Mogłabym się zaangażować w opiekę, ale doraźnie, nie na stałe. Jest jeszcze kwestia drugiej osoby – męża. Czy on byłby w stanie pomóc w opiece? Czy przejąłby część moich obowiązków? Czy chciałby? Czy nie ucierpiałaby na tym moja rodzina? (Anna, lat 30).

W przypadku opieki podejmowanej przez jedynaków nad niesamodzielnymi seniorami sprawa jest bardziej skomplikowana – nie mają na kogo liczyć, a pogodzenie opieki z własnymi sprawami i realizowanie swoich zamierzeń wymaga prawie że heroicznych wyczynów. A w niektórych przypadkach bywa niemożliwe. Koniecznością wówczas staje się oddanie chorego do hospicjum czy domu pomocy społecznej. Sytuacja ta budzi sprzeczne uczucia. Mogą pojawiać się pytania o to, jakim jestem człowiekiem? Ciężać mogą wyrzuty sumienia oraz strach przed społecznym napiętnowaniem („niewdzięcznik” i „egoista”). Decyzja ta nie jest łatwa, ale czasem właśnie taka bywa najlepsza. Jak chociażby w opisywanym przypadku:

W pierwszej chwili pojawiła się myśl, aby połączyć te wszystkie elementy (...) Trzy lata temu zmarła mi mama. Było mi bardzo trudno. Do dziś pamiętam jej chorobę i zmaganie się z nią. Jestem jedynaczką, czyli można zakładać, że była to konieczność. Bo na kogo miałam liczyć? Mama moja też była sama, nie miała rodzeństwa, tato też jedynak. Cóż, taka kolej rzeczy. Mam męża i dwóch synów (...) pytanie jak dawałam sobie radę? Jakoś. Sama nie wiem jak. Chyba po prostu, życie toczyło się do przodu, a ja razem z nim. Moje dni były takie same. Rano toaleta mamy, leki, śniadanie, i wyjście do pracy. Wtedy pomagał mi tato. Później wieczorem ten sam rytuał. Dwa udary mamy. Byłam bardzo zmęczona. Do młodszego syna wzięłam opiekunkę. Mąż po pracy przyjeżdżał do domu i jeździliśmy do szpitala. W domu

działałam jak automat. Praca, obiad, lekcje z synem, mycie młodszego. Szłam spać i nie wiedziałam, kiedy zasypiam. Podjęłam wspólnie z rodziną decyzję o umieszczeniu mamy w hospicjum. Nie było to łatwe. Ale na tę chwilę najbardziej właściwe. Mama była tam 3 tygodnie. Widziałam jak tam jest, jacy są ludzie, jaka jest opieka. Czy lepsza od mojej? Czy gorsza? Czym była dla mnie śmierć mamy? Może wybawieniem, żalobą. Trudno mi powiedzieć. Do dziś się z tym mężem (...) Nie wiem, jak ocenili mnie inni. Bo jak to – jedna córka, a matka w hospicjum? Nie miałam wyjścia. To była słuszna decyzja (Natalia, lat 37).

Obowiązek moralny

Wzrastanie w kulturze europejskiej rodzi w nas przekonanie, że bez względu na predyspozycje i chęci, jesteśmy zobowiązani do czynienia dobra, solidarności z innymi ludźmi, pomagania osobom słabszym. Ten swoisty kodeks moralny, oparty na wartościach uniwersalnych i wpajany nam od dzieciństwa, jest wyznacznikiem naszego postępowania i stosunku do innych „współplemieńców”; jest swoistym regulatorem współżycia społecznego. Często jednak staje w opozycji do naszych potrzeb, domaga się zmiany w sposobie odbierania świata i jego dorosłej już wizji, zaprzeczania własnym doświadczeniom i uczuciom, przeformułowania życiowych celów lub rezygnacji z jakiejś ich części. Rodzi to wewnętrzny konflikt, wzmagą wewnętrzną walkę egoizmu z wpojonymi w procesie socjalizacji i wychowania powinnościami, wzmagają strach przed społeczną oceną i ostracyzmem, powoduje psychiczny dyskomfort i cierpienie. Wynik tej walki bywa różny. Raz wygrywa walka o innych, innym razem wygodne życie bez komplikacji.

Reguły moralne, jakimi się posługujemy, dotyczą wielu sfer życia, w których działanie jednego człowieka nie jest obojętne dla dobrostanu innych. Związane są z najbardziej fundamentalnymi relacjami między ludźmi i *regulują ruch* w tej przestrzeni międzyludzkiej, „która powstaje jako efekt zbiorowego sposobu bytowania gatunku ludzkiego. Są najmocniejszym wyrazem społecznej natury człowieka. Z tego powodu mają też charakter najmniej konwencjonalny, wyrażając pewne wspólne ludziom jako ludziom imperatywy zbiorowego życia. Nie bez powodu tak silną regulacją moralną objęta jest na przykład ta powszechna forma bytowania ludzi, jaką jest rodzina” (Sztompka 2004, s. 271).

Poglądy na temat opieki w rodzinie nad niesamodzielnym seniorem zmieniają się, ale i tak źródłem podjęcia decyzji o opiece jest wewnętrzna potrzeba albo przekonanie, że tak trzeba. Nie należy uważać za niemoralną i egoistyczną decyzję o realizacji własnych celów życiowych, w których nie mieści się opieka

nad bliską i starszą osobą. W wielu przypadkach, także w deklarowanych w badaniu zachowaniach, źródłem opieki nad niesamodzielnym seniorem bywa powinność, zobowiązanie, obowiązek wartościowany moralnie, oparty na uznawanych społecznie normach i wzorcach postępowania. Podejście to widoczne jest w wypowiedziach respondentów, chociaż wielu z nich zastrzega, że opinia może ulec zmianie, w zależności od sytuacji życiowej. Widoczny jest zatem wewnętrzny konflikt już na poziomie deklaracji:

Dziś wydaje mi się, że to przede wszystkim mój obowiązek moralny, aby w starości moich najbliższych udzielić im pomocy, wsparcia, otoczyć opieką. Na razie nie znajduję się w takiej sytuacji, dlatego trudno mi jest zadeklarować, że faktycznie tylko ten czynnik będzie jedynym, dominującym w momencie podejmowania decyzji o opiece nad starszym, potrzebującym członkiem rodziny. Moi rodzice przekazali mi swoją własną postawę wobec swojej mamy i teściowej (moich babć), że opieka w starości nad członkiem rodziny jest rzeczą naturalną, wpisaną w część ludzkiego życia. To jest naprawdę piękna i wzniosła postawa, lecz ja osobiście obawiam się, że wiedza o tym niekoniecznie pokryje się u mnie całkowicie z wewnętrzną potrzebą właśnie takiej opieki nad moimi bliskimi. Chciałabym. Niestety pojawiają się też czynniki, które w sposób tak naprawdę niezależny ode mnie, mogą spowodować, że nie będę w stanie zaopiekować się w taki sposób, który uważam za właściwy (...) Mimo iż za mój obowiązek moralny uważam opiekę nad rodzicem na starość, to jednak konieczne może okazać się oddanie takiej osoby do domu opieki lub opłacenie opiekunki (Alicja, 37 lat).

W odpowiedziach respondentów uwagę zwracają wypowiedzi dotyczące konkretnych osób, najczęściej ojca i matki, które zawierają w sobie dużą dozę emocji oraz używanie zwrotów ogólnych – najczęściej „osoba” – w sytuacji gdy pojawiają się wątpliwości lub pewność, że nie jesteśmy gotowi do podjęcia działań opiekuńczych. Wypowiedzi przyjmują wtedy charakter beznamiętnego, suchego przekazu. Czy mogą sygnalizować wewnętrzny dyskomfort, dysonans pomiędzy tym, co moje i egoistyczne (moi najbliżsi), a tym, co wynika z poczucia zobowiązania i wyznawanego systemu wartości (inne, obce osoby starsze)? W pierwszym przypadku najczęściej pojawia się reguła wzajemności. Z nią łączą się „konieczność” i „moralny obowiązek”, kategorie wskazywane przez badanych:

(...) obowiązek moralny dla dzieci dlatego, że wszystkie je wychowała. Pomagała w wychowywaniu i opiece nad wnukami. Niejednokrotnie wspierała finansowo, gdy była trudna sytuacja. Pomagam jak tylko mogę. Czy czekając w kolejce

do lekarza z wynikami badań, czy realizując zlecenia medyczne w Narodowym Funduszu Zdrowia, czy po prostu jestem, aby porozmawiać, wysłuchać, przytulić, wytłumaczyć. Szkoda, że z piątki dzieci angażuje się tylko dwoje do pomocy (Kornelia, 36 lat).

Opieka nad osobą starszą jest według mnie obowiązkiem moralnym, wynikającym z naszego obowiązku wobec rodziców czy dziadków. To rodzice, dziadkowie opiekowali się nami, gdy byliśmy mali, pielęgowali nas. Teraz my, jako osoby dorosłe, możemy się im odwdziżyć (Paulina, lat 25).

Spoleczna reguła wzajemności pojawia się – niemal – we wszystkich wypowiedziach respondentów. Jest ona uwarunkowana kulturowo i jest efektem wychowania. Korzyści płynące z reguły wzajemności są tak duże, że niemal każde społeczeństwo dokłada wszelkich starań, aby jej poszanowanie i przestrzeganie wpoić każdemu z jego członków. Prawie każdy z nas jest trenowany od najmłodszych lat w zakresie przyjmowania i odwzajemniania dobrych gestów, czynów, zachowań. Prawie każdy z nas wie, że nieprzestrzeganie reguły narazić może na niechęć innych do nas, wyśmianie, uznanie za egoistę. Zadajemy sobie wiele trudu, żeby nie uznano nas za skąpców, niewdzięczników czy naciągaczy. Poczucie zobowiązania jest na tyle silne, że w wielu przypadkach przebijają racjonalne przesłanki, żeby nie odwzajemniać.

W ludzkich kulturach występuje zobowiązanie do dawania, zobowiązanie do przyjmowania oraz zobowiązanie do oddawania. Ogólnie mówiąc, jest to jeden ze sposobów wywierania wpływu na ludzi (Cialdini 2001, s. 45). W wielu przypadkach wiąże się on z potrzebą okazywania wdzięczności i, mniej może uświadomioną, potrzebą „zapłaty”, rozciągniętą w czasie i wdrukowywaną dzieciom od najmłodszych lat. W sytuacji opieki nad niesamodzielnym seniorem – wdzięczność wobec tych, którzy się nami opiekowali w przeszłości i w oczekiwaniu na zapłatę od naszych dzieci, które są świadkami naszych działań wobec, na przykład, ich dziadków. Zasada ta widoczna jest we wszystkich opisywanych kategoriach, w większym lub mniejszym natężeniu, a jej przykładem jest następująca wypowiedź:

Opieka nad rodzicem jest dla mnie obowiązkiem i koniecznością. Rodzice dużo mi pomagali i pomagają. Nie wyobrażam sobie sytuacji, że kiedyś mogą być chorzy i niesamodzielni. Na pewno będzie to dla mnie obciążenie, ale zrobię wszystko, aby zapewnić im godne życie (...) jestem wychowana w przekonaniu, że rodzinę ma się po to, aby sobie pomagać. Kto wie, może za jakiś czas to ja będę potrzebowała pomocy (Karolina, lat 31).

Każdy z nas potrzebuje opieki, w jakimś czasie. Trzeba się tego nauczyć. Jeżeli moje dzieci będą widziały w jaki sposób ja opiekuję się bliskimi, to może i one będą na tyle wrażliwe, że podejmą trudną decyzję i poświęcą siebie innym (M.)

Podsumowanie i dyskusja

Za uzasadnione należy uznać twierdzenie, że problemy związane z zapewnieniem wsparcia, pomocy i opieki osobom starszym będą się pogłębiać, ponieważ starzenie się społeczeństwa i w konsekwencji starość demograficzna powodują liczne trudności w obszarze zabezpieczeń społecznych i zdrowotnych, a także w dostępie do pomocy instytucjonalnej. Wiele obowiązków związanych z opieką nad chorym i wymagającym wsparcia człowiekiem starym przejmują i przejmować będą w dalszej perspektywie czasowej dzieci oraz wnukowie. Szczególnie wówczas, kiedy nie będą mieli oni szansy na usamodzielnienie. Już dzisiaj opieka nad niesamodzielnym seniorem w rodzinie to sytuacja, której doświadcza wiele polskich rodzin. Dla wielu z nich opieka nad bliskim seniorem stanie się koniecznością, obowiązkiem moralnym; dla innych pozostanie potrzebą, będącą konsekwencją miłości i pozytywnych relacji budowanych przez wiele lat.

Wyniki przeprowadzonych badań pozwalają wnioskować, że opiekę nad bliskimi niesamodzielnymi seniorami badani, w większości przypadków, traktują jako lojalność wobec rodziny, spłatę zaciągniętego w dzieciństwie długu czy wdzięczność za pomoc w wychowywaniu własnych dzieci. Z poglądu tego wynika zatem, że całe pokolenia obarczone zostały odpowiedzialnością za innych – słabszych, niesamodzielnych, chorych starszych ludzi, przy czym większość z badanych nie widzi innej możliwości niż osobiste sprawowanie opieki. Zapomina się przy tym, że nie każdy nadaje się na opiekuna, nawet bliskiej osoby. Nasze możliwości weryfikuje czas i realne zdarzenia. Deklaracje odkrywają nasze przemyślenia i ewentualne motywy naszego działania, ale opieka nad drugim człowiekiem powinna być świadomym wyborem, najlepiej nieobciążonym rezygnacją ze swoich planów życiowych.

Przeprowadzone badania pozwalają na postawienie kilku wniosków, poszerzających naszą wiedzę o zachowaniach ludzi wobec niesamodzielnych seniorów i opiece nad nimi w rodzinie:

Po pierwsze można sądzić, że najczęściej podstawą naszej opiekuńczej aktywności jest społeczna reguła wzajemności, której uczymy się od najmłodszych lat. Okazywanie wdzięczności poprzez wymianę dóbr i codziennych

wzajemnych grzeczności, przyjmowanie, dawanie i oddawanie to zachowania, które są naturalne, oczekiwane i które podlegają ocenie.

Po drugie, nie ulega wątpliwości, że zachowania opiekuńcze są zachowaniami wyuczonymi. Badani, w większości, zdają sobie z tego sprawę. Dlatego też działania opiekuńcze dorosłych wobec niesamodzielných seniorów stanowią, ich zdaniem, wzorzec postępowania dla młodego pokolenia. W tym przypadku (ale nie tylko) widoczny jest silny związek opieki z wychowaniem.

Po trzecie, wypowiedzi mogą sugerować, że negatywnie oceniamy tych, którzy nie opiekują się swoimi bliskimi i jednocześnie sami boimy się takiej oceny. Strach przed ostracyzmem mobilizuje nas do określonych, pożądanych społecznie zachowań wobec naszych bliskich. W ten sposób realizujemy swoje potrzeby społeczne i budujemy pozytywny obraz siebie.

Po czwarte, można uznać, że działania opiekuńcze wynikające z wewnętrznej potrzeby pomagania innym, mają związek z naszym pozytywnym nastawieniem do tych osób. Istotne miejsce zajmują tu wspólne doświadczenia nacechowane emocjami.

Po piąte, wśród wielu badanych utrzymuje się przekonanie, że opieka instytucjonalna i osób obcych nad niesamodzielnym seniorem jest mniej wartościowa niż opieka osób spokrewnionych, ponieważ pozbawiona jest bliskich relacji i uczuć.

Po szóste, najwięcej wątpliwości, odnośnie sytuacji wymagającej podjęcia się opieki nad niesamodzielnym seniorem w rodzinie, mają osoby młode, które wychowują małe dzieci. Boją się, że nie sprostają obowiązkom, nie podążają logistycznie zadaniom, łącząc życie swojej najbliższej rodziny, wychowywanie dzieci i pracę zawodową z opieką nad osobą starszą. W swoich wypowiedziach osoby te deklarują pomoc doraźną.

Wiele z publikacji, poświęconych opiece nad osobami starszymi, również w warunkach domowych, dotyczy trudności w działalności opiekunów zawodowych czy wartości i etyki wykonywanej przez nich pracy (Majorczyk 2011, s. 222–225; Baum 2011, s. 101–106). Niewiele jest natomiast badań nad sytuacją opiekunów, sprawujących opiekę nad bliskim i niesamodzielnym seniorem. Jest to zatem temat wymagający pogłębionych badań; temat aktualny i „palący”, biorąc pod uwagę wzrastające potrzeby w tym zakresie oraz przesuwanie opieki długoterminowej na teren rodzinny i barki osób najbliższych. Widzę również potrzebę badań nad motywami podejmowania opieki nad chorymi i niepełnymi seniorami, a także stosunkiem osób dorosłych i młodych do opisywanego i złożonego problemu. Pozwoli to na wyodrębnienie nowych obszarów w edukacji gerontologicznej, ale także, co jest niezwykle

istotne, podjąć dyskusję nad sytuacją i statusem opiekunów spokrewnionych. Jak wskazują bowiem badania, ponad 50% osób wymagających opieki paliatywnej wyraża chęć otrzymania jej w warunkach domowych, ponieważ znajome miejsce i bliskie osoby pozwalają łatwiej znosić dotkliwość choroby⁷. Włączanie w działania opiekuńcze różnych partnerów, jak chociażby grupy samopomocowe, wolontariuszy, przyjaciół czy członków rodziny i tworzenie sieci wsparcia przynosi korzystne efekty i poprawę jakości życia seniorów. Wspierani przez służby medyczne spokrewnieni opiekunowie stanowią tańszą dla opieki instytucjonalnej alternatywę, ale wymagają również wsparcia merytorycznego, a w sytuacji rezygnacji z pracy – świadczeń zabezpieczających ich własną teraźniejszość i przyszłość. Istotnym dla utrzymania więzi, prawidłowych relacji, zapewnienia bezpieczeństwa i dobrego samopoczucia nie tylko niesamodzielnych seniorów, ale i opiekunów jest towarzyszenie drugiemu człowiekowi w jego chorobie, by nie było przykrą koniecznością, nie obowiązkiem moralnym, ale wewnętrzną potrzebą.

BIBLIOGRAFIA

- Badora S. (2013). *Człowiek jako istota opiekująca się*. Tarnobrzeg: Wydawnictwo PWSZ im. prof. Stanisława Tarnowskiego w Tarnobrzegu.
- Baum E. (2012). *Uwagi o wybranych kontekstach etycznych pracy opiekunów osób starszych*. „Nowiny Lekarskie” 2012, nr 1.
- Bunda M. (2011). *System roszczeniowych potworów*. <http://www.polityka.pl/>. Dostęp: 10 czerwca 2015.
- Cialdini R.B. (2001). *Wywieranie wpływu na ludzi. Teoria i praktyka*. Gdańsk: GWP.
- Frankfort-Nachmias Ch., Nachmias D. (2001). *Metody badawcze w naukach społecznych*. Poznań: Zysk i S-ka Wydawnictwo s.c.
- Komunikat Prezesa Narodowego Funduszu Zdrowia z dnia 14 lipca 2014 roku w sprawie ogłoszenia sprawozdania z działalności narodowego Funduszu zdrowia za rok 2012, Monitor Polski, Warszawa, dnia 29 września 2014 roku, poz. 837, <http://dokumenty.rcl.gov.pl/M2014000083701.pdf>. Dostęp: 17 sierpnia 2015.
- Łobocki M. (2000). *Metody i techniki badań pedagogicznych*. Kraków: Impuls.
- Majorczyk M., *Wartości w pracy zawodowej opiekuna osoby starszej objętej opieką w warunkach domowych*. „Nowiny Lekarskie” 2001, nr 3.

⁷ M. Twaddle, E. McCormick, *Palliative care elivery in the Home*. Wolters Kluwer, <http://www.uptodate.com/contents>. Dostęp: 15 sierpnia 2015.

- Moskowitz G.B. (2009). *Zrozumieć siebie i innych. Psychologia poznania społecznego*. Gdańsk: GWP.
- Raport: *Sytuacja demograficzna osób starszych i konsekwencje starzenia się ludności Polski w świetle prognozy na lata 2014–2050*. GUS, <http://www.stat.gov.pl>. Dostęp: 14 lutego 2016.
- Sztompka P. (2004). *Socjologia. Analiza społeczeństwa*. Kraków: Znak.
- Szlendak T. (2010). *Socjologia rodziny. Ewolucja, historia, zróżnicowanie*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Turner J.S., Helms D.B. (1999). *Rozwój człowieka*. Warszawa: WSiP.
- Twaddle M., McCormick E. (2015). *Palliative care elivery in the Home*. Wolters Kluwer, <http://www.uptodate.com/contents>. Dostęp: 15 sierpnia 2015.
- Zięba-Kołodziej B. (2014a). *Demograficzne i socjokulturowe uwarunkowania aktywności turystycznej i rekreacyjnej seniorów*. W: M. Szyszka, P. Dancák, A. Wąsinski, J. Daszykowska. *Instytucjonalne i pozainstytucjonalne formy wsparcia osób starszych*. Stalowa Wola–Bratysława: Katolicki Uniwersytet Lubelski im. Jana Pawła II, Wydział Zamiejscowy Prawa i Nauk o Społeczeństwie w Stalowej Woli; publikacja objęta patronatem MPiPS.
- Zięba-Kołodziej B. (2014b). *Różnorodność przeżyć, jednorodność cierpienia – o problemach opieki w warunkach domowych nad osobami starszymi*. W: Stawiak-Osońska M., Szplit A., *Historyczno-społeczne aspekty starzenia się i starości*. Kielce: Agencja Reklamowa TOP.
- Zięba-Kołodziej B. (2015). *Rodzinne problemy opieki nad niesamodzielnym seniorem*. W: S. Badora, B. Zięba-Kołodziej. *Pedagogika opiekuńcza. Perspektywy myślenia o rodzinie*. Warszawa: Difin.
- Zych A.A. (2009). *Przekraczając smugę cienia. Szkice z gerontologii i tanatologii*. Katowice: „Śląsk”.

STRESZCZENIE

Podstawą zawartych w publikacji rozważań są pisemne wypowiedzi osób, które doświadczyły, doświadczają lub przewidują w najbliższej przyszłości konieczność opieki nad niesamodzielnym seniorem, najczęściej ojcem czy matką. Celem badań było rozpoznanie źródeł sprawowania opieki nad osobami starszymi i niesamodzielnymi. Materiał badawczy uzyskano przy zastosowaniu analizy treści (dokumentów). Wyniki badań nie uprawniają do generalizowania, ale pozwalają wyłonić kilka istotnych poznawczo wniosków. Potwierdzają m.in., że źródłem naszej opiekuńczej działalności jest społeczna reguła wzajemności, której uczymy się od najmłodszych lat oraz wewnętrzna potrzeba pomagania innym, a zachowania opiekuńcze są zachowaniami wyuczonymi oraz, że negatywnie oceniamy tych, którzy nie opiekują się swoimi bliskimi. Istotne miejsce w opiece nad niesamodzielnymi seniorami zajmują wspólne doświadczenia nacecho-

wane emocjami. Niepokojący jest fakt, że opieka instytucjonalna i osób obcych nad ludźmi starszymi jest, w opinii badanych, mniej wartościowa niż opieka osób spokrewnionych. Analiza tekstów wskazuje również, że osoby młode, które wychowują małe dzieci, obawiają się trudności związanych z łączeniem obowiązków zawodowych i wobec własnej rodziny z opieką nad bliskim seniorem (rodzicem czy dziadkami).

SŁOWA KLUCZOWE: rodzina, wychowanie, opieka, senior, starość

SUMMARY

The basis of discussion included in this publication are written statements of people who have experienced, are experiencing or anticipate the necessity of future care provided to the dependent senior citizen, most often a father or a mother. The aim of the research was to recognize sources of senior and dependent citizens care. The research material has been acquired using analysis of contents (documents). Research results do not entitle to generalize but they allow to reach some significant conclusions in terms of research purposes. They confirm, among others, that the source of our caring activity is social reciprocity rule that we have learnt from early age, and internal need of helping others as caring behaviour is the acquired behaviour and that we assess negatively those people who do not take care of their relatives. The significant role in dependent senior citizen care plays the mutual experience marked emotionally. The worrying fact is that, according to the respondents, institutional assistance and assistance provided by strange caregivers is less valuable than care of close relatives. Analysis of the texts also shows that young people who bring up small children are afraid of difficulties related to the need of combining family and professional responsibilities with close senior citizen (parent or grandparent) care.

KEY WORDS: family, upbringing, care, senior citizen, old age

BEATA ZIĘBA-KOŁODZIEJ – Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa
im. prof. Stanisława Tarnowskiego w Tarnobrzegu
e-mail: beatazkolodziej@wp.pl

Historia / Article history

Przysłano do redakcji / Received: 30.01.2016

Przysłano do redakcji po recenzjach / Received in revised for: 28.03.2016

Data akceptacji do publikacji / Accepted: 20.04.2016

sprawozdania i opinie

Recenzje

Władysława Szulakiewicz, *O uczących i uczonych – szkice z pedeutologii historycznej*, Toruń 2014, ss. 275

Ostatni rok w polskim środowisku naukowym pedagogów obfitował w wiele konferencji poświęconych sylwetce mistrza i jego relacjom z uczniem. Problem ten znalazł również odbicie w niezauważonej dotychczas publikacji prof. Władysławy Szulakiewicz, zatytułowanej *O uczących i uczonych – szkice z pedeutologii historycznej*, opatrzonej przedmową i pięcioma rozdziałami, zakończeniem, aneksami i ilustracjami.

Autorka przybliżyła postaci wybitnych polskich filozofów szkoły lwowsko-warszawskiej, prof. prof.: Kazimierza Twardowskiego, Tadeusza Czeżowskiego, Izydore Dąbmską oraz przyrodnika i pedagoga Ludwika Jaxę-Bykowskiego, zainteresowanych i wcielających w życie podstawowe zasady pedagogiki. Wydawać by się mogło, że treści zawarte w publikacji dotyczyć będą czystej filozofii, jednak W. Szulakiewicz wyeksponowała ze zgromadzonego materiału źródłowego wątek sensu stricte pedagogiczny, koncentrując się na relacjach między mistrzem a uczniem. Ukazała, jak wpływ mistrza prof. K. Twardowskiego, twórcy lwowskiej szkoły filozoficznej, ukształtował osobowości ściśle z nim związanych uczniów.

Prof. Twardowski był nie tylko przewodnikiem w uprawianiu filozofii, ale także „zarażał” swoją postawą życiową, niezłomnymi zasadami, umiejętnościami, które znalazły odbicie w ich działalności naukowej, społecznej i stosunku do otaczającej rzeczywistości. Wszyscy stopnie naukowe uzyskali jeszcze w czasach II Rzeczypospolitej, a prof. Tadeusz Czeżowski oraz prof. Izydora Dąbmska zaznaczyli swoją aktywność w Polsce Ludowej. Wszyscy też, za przykładem Mistrza, zaangażowani byli w tworzenie instytucji i towarzystw naukowych w okresie międzywojennym lub bezpośrednio po II wojnie światowej.

Sam Mistrz sprawował w czasach I wojny światowej funkcję rektora Uniwersytetu Lwowskiego, a po odzyskaniu przez Polskę niepodległości współuczestniczył w pracach takich instytucji, jak: Polska Akademia Umiejętności, był przewodniczącym Państwowej Komisji Egzaminacyj-

nej dla Kandydatów na Nauczycieli Szkół Średnich i Wyższych, członkiem Komisji Stabilizacyjnej, utworzonej przez Ministerstwo wyznań religijnych i oświecenia publicznego (MWRiOP), której celem było wnioskowanie o pierwszym składzie profesury Uniwersytetu Warszawskiego. Nie zaniedbując pracy naukowej, troszczył się o swoich studentów. Uczeń Roberta Zimmermana, odbierając doktorat honoris causa Uniwersytetu Poznańskiego wygłosił swoje credo *O dostojności uniwersytetu*, w którym odpowiedział na pytanie „Kim jest nauczyciel akademicki?” Pojmował tę zaszczytną funkcję jako służbę obiektywnej prawdzie, młodzieży i społeczeństwu; wymagającą nie tylko kwalifikacji intelektualnych, ale hartu i silnego charakteru. W działalności pedagogicznej podkreślał umiłowanie pracy i sprawiedliwości. Postulował nieustanne zdobywanie wiedzy, nie tylko merytorycznej, ale również metodycznej, bo tylko to dawało nauczycielowi możliwości skutecznej realizacji celów pracy nauczycielskiej. Pedagog powinien osobiście oddziaływać na uczniów, co przekładało się na zdobywanie zaufania podopiecznych, zachęcania ich do nauki, uzyskania powagi. Nauczyciel dobry to nauczyciel niezależny zarówno od nacisków politycznych, jak i administracyjnych, to człowiek dobry, „obdarzony zdolnościami pedagogicznymi i dydaktycznymi, gorąco kochający młodzież, całą duszą szkole oddany, pracujący ustawicznie nad sobą i świadom swej wielkiej odpowiedzialności nawet przy bardzo niedostatecznym systemie szkolnym”¹.

Słuchaczem wykładów prof. K. Twardowskiego był późniejszy dyrektor Departamentu Nauki i Szkół Wyższych minister WRiOP Ludwik Jaxa-Bykowski, student Antoniego Danysza, dr zoologii, pracownik Akademii Medycyny Weterynaryjnej, a następnie od października 1927 roku, kiedy to objął Katedrę Pedagogiki Uniwersytetu Poznańskiego po Bogdanie Nawroczyńskim, prowadząc seminaria, cieszące się zainteresowaniem studentów. Sympatyzujący z ideałami wychowania narodowego w 1933 roku, w związku z wprowadzeniem ustawy jędrzejewiczowskiej, promującej wychowanie państwowe, został pozbawiony Katedry. Podczas II wojny światowej uczestniczył w tajnym nauczaniu, pełniąc funkcję rektora Uniwersytetu Ziemi Zachodnich. Po wojnie współorganizował Instytut Pedagogiki, był kuratorem Koła Pedagogicznego. W 1947 roku władze odrodzonej Polski aresztowały profesora, zwolniony z więzienia ze względu na zły stan zdrowia zmarł rok później.

W okresie międzywojennym Ludwik Jaxa-Bykowski był nie tylko nauczycielem akademickim, ale także angażował się w nadanie kształtu polskiej szko-

¹ Cyt. za: W. Szulakiewicz. *O uczących i uczonych – szkice z pedeutologii*. Toruń 2014, s. 55.

le. Wypowiadał się zarówno w kwestiach ideałów wychowania, jak i organizacji szkolnictwa. Szczególnie akcentował związek wychowania moralnego z religijnym. Twierdził, że każdy powinien znać normy i przepisy i stosować je w praktyce. Jego zdaniem religia i prawo narzucają jednostce porządek świata. W kwestiach pedeutologicznych stał na stanowisku, że wartość nauczyciela jest określona jego godnością, na którą składają się wiedza i postawa. Podkreślając różnice między zawodem pedagoga a innymi profesjami, uważał, że wyjątkowość tego zawodu polega na pracy dla przyszłości, nie tylko dla teraźniejszości. Wartość pracy pedagogicznej zawierała się według niego w tym, aby z podopiecznych wyrosli *uczciwi, dzielni i rozumni obywatele*². Nauczyciel miał być przewodnikiem przyszłych pedagogów. W wykładzie dla studentów, zatytułowanym *O godności stanu nauczycielskiego*, Jaxa-Bykowski wskazał na obowiązek szukania w nauce prawdy, podkreślając jednocześnie, że rolą nauczyciela jest bycie przewodnikiem ułatwiającym jej zdobycie. Krytykował wybitnych nauczycieli akademickich za lekceważenie pracy dydaktycznej i brak umiejętności przekazu wiedzy. Autor wielu prac dotyczących pedagogiki, organizacji szkolnictwa, celów nauczania, choć zaangażowany w wiele inicjatyw oświatowych, „zapłacił” za swoje niezłomne poglądy na temat ideału wychowania, krytyką odsądzającą go od czci i ustawiającą jego poglądy wychowawcze w szeregu teorii nacjonalistycznych i szowinistycznych. Opinia ta była niesłuszna, zwłaszcza w obliczu konieczności integracji po 123-letniej niewoli społeczeństwa, które wartości chrześcijańskie pieczołowicie zachowywało.

Profesor Tadeusz Czeżowski – uczeń Kazimierza Twardowskiego, całą swoją karierę zawodową związał z uniwersytetem z niewielką przerwą, kiedy to piastował funkcję kierownika Departamentu Szkół Wyższych Min. WRIOP oraz podczas udziału w kampanii 1920 roku. Organizator Uniwersytetu Wileńskiego, od 1923 roku jako profesor nadzwyczajny filozofii USB, związany był z uczelnią, aż do jej zawieszenia, czyli do 1939 roku, pełniąc, m.in. funkcję prorektora i dziekana Wydziału Humanistycznego. W Wilnie współpracował z prof. Marianem Massoniušem, kierownikiem seminarium pedagogicznego. T. Czeżowski, zainteresowany funkcjonowaniem polskiego szkolnictwa wyższego krytycznie odnosił się do reformy jędrzejewiczowskiej w zakresie zmian na uczelniach. Wyrazem tego była jego publikacja *O stosunku nauki do państwa*, w której przestrzegал kolegów przed przyjęciem roli męża stanu, powołaniem uczonego jest bowiem dochodzenie do prawdy, „natomiast mąż stanu lepiej

² Tamże, s. 120.

niech nie przyjmuje względem nauki postawy uczonego jeśli nim nie jest”³. Czeżowski sprzeciwiał się ingerencji państwa w życie naukowe i dydaktyczne. Profesor Twardowski zalecał, aby publikację Czeżowskiego intensywnie rozpowszechniać, zwłaszcza w obliczu likwidacji wielu katedr uniwersyteckich.

Ostatni etap pracy zawodowej Tadeusz Czeżowski związał z Toruniem i uruchomieniem w tym mieście Uniwersytetu im. Mikołaja Kopernika. Czeżowski – wygnaniec wileński, od 1945 roku włączył się w organizację uczelni i już w listopadzie tego roku wygłosił wykład inauguracyjny. W 1979 roku w wieku 90 lat odebrał dyplom doktora honoris causa toruńskiego Uniwersytetu im. Mikołaja Kopernika.

Cechą charakteryzującą Tadeusza Czeżowskiego była nie tylko pracowitość, ale także skromność i poczucie obowiązku. Świadczy o tym wypowiedź profesora zawarta w jego wspomnieniach. Pisał:

Miałem to szczęście, że wśród moich rówieśników i kolegów było wielu, którzy nieraz przewyższali mnie zdolnościami, wiedzą i osiągnięciami i od których mogłem zaczerpnąć wiele podnieć umysłowych: Kotarbiński, Tatarzkiewicz, Leśniewski, Ajdukiewicz, Ingarden, Znamierowski i wielu innych. Głęboko jestem im za to wdzięczny⁴.

Pracę naukową pojmował jako obowiązek, który należy wypełnić z pełnym zaangażowaniem. Z korespondencji z Mistrzem Kazimierzem Twardowskim wylania się sylwetka Czeżowskiego jako nauczyciela poważnego, odpowiedzialnego, traktującego zajęcia ze studentami jako ważny element pracy naukowo-badawczej. Głęboka przyjaźń łącząca Profesora z Mistrzem zaowocowała zastosowaniem w pracy akademickiej wszystkich zasad i wskazówek odebranych od K. Twardowskiego. Kontynuując po wojnie ten wątek, opublikował pracę *O uniwersytecie i studiach uniwersyteckich*. W części poświęconej kadrze uniwersyteckiej pisał:

Dobór nauczycieli odbywa się według zasad, które mają dać rękojmię, że kandydat jest twórczym pracownikiem naukowym o samodzielnym i wartościowym wkładzie osobistym w postęp nauki, zawartym w jego działaniach naukowych, że posiada zdolność umiejętnego wykładu, a nadto, że jest człowiekiem nieposzlakowanym pod względem obywatelskim i jednostką na wysokim poziomie moralnym⁵.

³ Tamże, s. 157.

⁴ Tamże, s. 192.

⁵ T. Czeżowski. *O uniwersytecie i studiach uniwersyteckich* cyt. za. W. Szulakiewicz. *O uczących*, s. 176.

(...) Są profesorowie bardziej lub mniej przystępni i łatwi w stosunkach osobistych, bardziej pobłażliwi i wskutek tego mniej lub bardziej popularni, ale popularność nie jest tym samym co poszanowanie i miłość. Młodzież nasza umie rozróżnić pozory od głębszych wartości i na ogół ma trafny sąd o swoich profesorach⁶.

Uczniem profesora Tadeusza Czeżowskiego był Bogusław Wolniewicz, który tak scharakteryzował swojego mistrza. „Profesor nigdy mi jednak nie próbował niczego perswadować. W profesorze nie było nic z niecierpliwości gorliwego pedagoga czy obojętnego reformatora, pragnącego co rychlej oświecić wszystkich dookoła”⁷.

Jedyną kobietą wśród uczonych, należących do grona uczniów prof. Kazimierza Twardowskiego, była Izydora Dąmbska, absolwentka studiów polonistycznych i filozoficznych Uniwersytetu Jana Kazimierza we Lwowie. Karierę naukową u boku prof. Twardowskiego rozpoczynała jako asystentka w październiku 1926 roku, a już w następnym otrzymała promocję doktorską. Uczestniczyła aktywnie w pracach Polskiego Towarzystwa Filozoficznego. W czasie wojny pracowała w charakterze bibliotekarki w Ossolineum oraz brała udział w tajnym nauczaniu. Po wojnie zamieszkała w Gdańsku. Habilitowała się w Uniwersytecie Warszawskim w 1946 roku, uczestnicząc jednocześnie w życiu naukowym. W 1957 roku objęła Katedrę Historii Filozofii w Uniwersytecie Jagiellońskim. Zwolniona w 1964 roku z UJ pod pretekstem złego wpływu na młodzież, nie chcąc porzucić prowadzonego seminarium epistemologiczno-metodologicznego, prowadziła je nadal potajemnie. Z tego seminarium powstał później Zespół Metodologiczno-Epistemologiczny Polskiego Towarzystwa Filozoficznego. W liście do Rady Wydziału Filozoficzno-Historycznej UJ pisała m.in.:

Pan minister usuwa mnie z tego powodu, że uważam filozofię, jako każdą rzetelną naukę, za wytwór niezależnego i bezinteresownego dążenia umysłu ludzkiego do prawdy i że nie mogę się zgodzić z tym, by należało ją uprawiać na gruncie jakiegokolwiek nakazanej z góry ideologii, a misję wychowawczą uniwersytetu widzę w tym, by przysposabiał młodzież do niezależnych badań naukowych, nie zaś w tym, by ją urabiał w duchu tej czy innej ideologii politycznej⁸.

Izydora Dąmbska widziała również rolę studentów we wzbogacaniu osobowości i wiedzy nauczyciela, uważając osobisty kontakt z nimi za rzecz nie-

⁶ W. Szulakiewicz. *O uczących*, s. 157.

⁷ Tamże, s. 183.

⁸ Tamże, s. 210.

zmiernie ceną, czemu dała wyraz podczas uroczystego posiedzenia oddziału Polskiego Towarzystwa Filozoficznego w Krakowie. Do końca pielęgnowała pamięć o Kazimierzu Twardowskim, integrując środowisko jego uczniów, protestując przeciwko złu, a broniąc fundamentalnych wartości.

Zarysowane w publikacji W. Szulakiewiczowej sylwetki polskich naukowców ich życiorysy, poglądy, sposób podejścia do nauki, kultura osobista, są nadal aktualne. Zwłaszcza dzisiaj w XXI wieku, kiedy cywilizacyjnie społeczeństwa uczyniły wielki krok naprzód w stosunku do czasów poprzedzających II wojnę światową, jednocześnie gubiąc w znacznej mierze wartości i zasady przestrzegane przez luminarzy polskiej nauki okresu Polski międzywojennej. Głębokie piętno, jakie odcisnęła na uczniach osobowość prof. K. Twardowskiego, jego dążenie do prawdy naukowej i niezłomna postawa etyczna, zapisana została w pracy naukowej i działalności pedagogicznej T. Czeżowskiego, L. Jaxy-Bykowskiego, I. Dąbskiej. Świadczą o tym wspomnienia ich uczniów, przyjaciół i współpracowników. Dobrze więc się stało, że prof. W. Szulakiewicz przywołała te postaci współczesnemu czytelnikowi, zapewne w nadziei na przywrócenie właściwej roli nauczyciela akademickiego, dążącego do poznania prawdy naukowej, wolnego od różnego rodzaju „nacisków” i zawiści, szanującego, rozumiejącego i wspomagającego w rozwoju swoich uczniów, nie lękającego się wychować godnych następców.

HANNA MARKIEWICZOWA – Akademia Pedagogiki Specjalnej
im. M. Grzegorzewskiej w Warszawie
e-mail: tadeuszowie@interia.pl

Historia / Article history

Przysłano do redakcji / Received: 20.12.2015

Data akceptacji do publikacji / Accepted: 12.01.2016

Historyczno-społeczne aspekty starzenia się i starości, red. Małgorzata Stawiak-Ososińska i Agnieszka Szplit, Agencja Reklamowa TOP – Drukarnia Cyfrowa, Kielce 2014, ss. 331

Monografia pod redakcją Małgorzaty Stawiak-Ososińskiej i Agnieszki Szplit *Historyczno-społeczne aspekty starzenia się i starości* stanowi zbiór rozważań i wyników badań autorów reprezentujących wiele dyscyplin naukowych dotyczących ważnych problemów z punktu widzenia współczesnego społeczeństwa. Szczególnie ważne, o czym przekonuje się czytelnik opracowania, w starszym wieku staje się dbanie o satysfakcję z życia, zdrowie fizyczne i unikanie samotności.

Monografia ma przejrzystą konstrukcję, składa się z czterech rozdziałów z licznymi autorskimi podrozdziałami.

Postrzeżenie ludzi starych, nastawienie do ich słabości, niedołężności, chorób opisano w rozdziale pierwszym. Ciekawy jest tekst dotyczący życia codziennego starzejących się mniszek w klasztorach polskich na przestrzeni wieków XVII i XVIII. Autorka opisała miejsce sędziwych zakonnic w hierarchii życia klasztorowego, szacunek, jakim je otaczano i holistyczne podejście do ich potrzeb. W kolejnych artykułach wyraźnie przebija myśl, że tajemnica długowieczności tkwi w dbałości o odpowiednie odżywianie, aktywności fizycznej na świeżym powietrzu, spokoju i pogodzie ducha. Rozdział kończy piękna opowieść o prof. Halinie Szwarz, prekursorce Uniwersytetu Trzeciego Wieku w Polsce, kobiecie o wielkim sercu i umyśle. W kolejnym rozdziale autorzy prezentują wyniki badań dotyczących sytuacji współczesnych seniorów na Ukrainie, w Polsce i we Włoszech. Z przeprowadzonych analiz wynika, że ludzie starsi, bez względu na kraj, borykają się z wieloma podobnymi problemami natury ekonomicznej, socjalnej, rodzinnej, bytowej, a pogodzenie się z losem nie zawsze jest wynikiem akceptacji zaistniałej rzeczywistości. Tematyce badań warto w przyszłości poświęcić więcej uwagi. Autorkom, przy tworzeniu kolejnej monografii, proponuję dobierać artykuły prezentujące wyniki badań wśród osób żyjących w tych samych środowiskach. Trudno jest wyrazić opinię na temat podejścia do starości

i starzenia się we współczesnej Europie po analizie tekstów dotyczących osób reprezentujących różne środowiska (domowy, instytucjonalny).

Wieloautorski rozdział trzeci zawiera siedem tekstów poświęconych sytuacjom z życia codziennego seniorów. Autorzy podjęli próbę ich oceny z punktu widzenia pełnionych ról we współczesnej rodzinie, sytuacji życiowej osób starszych zamieszkałych w mieście oraz wyłonienia determinantów poczucia zadowolenia z życia osób w wieku senioralnym. Autorki przekonują, że wiedza na temat czynników warunkujących poczucie zadowolenia z życia seniorów może być pomocna dla osób starszych w lepszej adaptacji do tego okresu życia, jak również do lepszego rozumienia problemów i potrzeb seniorów. Ostatni rozdział dotyczy ograniczeń aktywizacji osób starszych, a opisane w nim trudności natury etycznej i ekonomicznej, mające wpływ na podejmowanie różnych form aktywności przez seniorów, z pewnością nie sprzyjają niwelowaniu ich poczucia wyobcowania, apatii i bezsilności oraz przyczyniają się do większego wykluczenia społecznego.

Publikację zamyka tekst poświęcony międzynarodowemu projektowi Edu.Care, który przeczytałam z wielką uwagą, z racji moich zainteresowań badawczych i praktyki zawodowej. Mimo że projekt miał charakter pilotażowy, wypracowano wiele postulatów bardzo ważnych z punktu widzenia praktyki opiekuńczej wobec seniora. Żywię nadzieję, że będzie on kontynuowany.

Podjęta w niniejszej książce problematyka, stawiająca sobie za cel zaprezentowanie historyczno-społecznych aspektów starzenia się i starości, okazuje się bardzo aktualna i potrzebna zarówno z punktu widzenia teorii, jak i praktyki. Bagatelizowanie tego aspektu życia społecznego, pomijanie kluczowych kwestii zwiększających poziom satysfakcji życiowej seniorów, należałoby interpretować jako formy zaniedbania wobec zwiększającej się populacji ludzi starszych. Opracowanie z pewnością przyczyni się do lepszego poznania czynników kształtujących satysfakcję życiową seniorów, a co za tym idzie – efektywniejszego wykorzystania ich potencjału i możliwości do pełnego uczestnictwa w życiu społecznym, a osobom wymagającym pomocy instytucjonalnej stworzenia warunków zgodnych z potrzebami seniorów. Publikacja adresowana jest do osób chcących profesjonalnie zajmować się profilaktyką starości, jak i pracujących z osobami starszymi w placówkach i instytucjach edukacyjnych, opiekuńczych, sektora pomocy społecznej, a także studentów i słuchaczy studiów podyplomowych z zakresu gerontologii i zdrowia publicznego.

BOŻENA ZBOINA – Wyższa Szkoła Biznesu i Przedsiębiorczości w Ostrowcu Świętokrzyskim
e-mail: bozenazboina@poczta.fm

Historia / Article history

Przysłano do redakcji / Received: 17.12.2015

Data akceptacji do publikacji / Accepted: 12.01.2016

Tomasz Łączek, *Społeczne i edukacyjne uwarunkowania sukcesu życiowego młodzieży* (Social and educational determinants of youth's success stories), Wydawnictwo Uniwersytetu Jana Kochanowskiego w Kielcach, Kielce 2014, ss. 253

Tomasz Łączek, naukowiec i dydaktyk Instytutu Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu Jana Kochanowskiego w Kielcach, jest autorem książki pod tytułem *Społeczne i edukacyjne uwarunkowania sukcesu życiowego młodzieży*. Zagadnienie sukcesu życiowego młodzieży, będące przedmiotem jego badań, jest bardzo istotne z pedagogicznego punktu widzenia. Dotyka bowiem ważnego dla edukacji i wychowania tematu, jakim jest sukces życiowy, a tym samym związanych z nim zagadnieniami wartości, celów, aspiracji oraz uwarunkowań.

Podjęcie się tego zadania to swoiste wyzwanie dla naukowca zajmującego się edukacją i wychowaniem młodzieży ze względu na ciągłe zmiany społecznego modelu życia, których jesteśmy świadkami w Polsce od 1999 roku. Społeczeństwo polskie przeżywa „swoistą rewolucję” we wszystkich dziedzinach życia. Przeobrażenia polityczne, gospodarcze, ekonomiczne i społeczne dokonujące się pod koniec XX i na początku XXI wieku zaowocowały szeregiem zmian zarówno obyczajowych, jak i moralnych. Wśród młodych ludzi, dorastających w nowej Polsce, zaczęły dominować idee odmienne od tych uznawanych przez ich rodziców i dziadków. Młodzież wybiera te wartości, cele i aspiracje, które „chce”, kierując się wygodą, przyjemnością, koniecznością szybkiego zaspokojenia rozmaitych potrzeb (Mariański 2009). W okresie ponowoczesności wartości aksjologiczne „świata młodzieży” uległy zmianie, podobnie jak aspiracje i cele życiowe. Innego wymiaru nabrało pojęcie wolności, rozumianej raczej jako „wolność od”. Młodzi ludzie nie czują się już skrzępowani sztywnymi normami społecznymi, co stwarza nowe możliwości planowania i kreowania swojego życia w dowolnie wybrany sposób. Już we wstępie autor recenzowanej książki słusznie podkreśla złożoność

współczesnej sytuacji „młodych”, którzy doświadczają destruktywnego wpływu negatywnych zjawisk społecznych, takich jak: bezrobocie, pauperyzacja społeczeństwa, zawirowania polityczne, ale również innych pozytywnych skutków transformacji ustrojowej, do których zalicza: szeroką ofertę edukacyjną, gospodarkę wolnorynkową, szybki rozwój nauki i techniki czy możliwość swobodnego poruszania się po krajach Unii Europejskiej.

Autor, zwracając uwagę na problematykę wartości aksjologicznych młodzieży, ukazał ich znaczenie w edukacji i osiągnięciu sukcesu życiowego. Za składowe tego ostatniego uznał: hierarchię wartości, samoocenę oraz uwarunkowania społeczne i edukacyjne. Przedstawił również wybrane zagadnienia dotyczące czynników sprzyjających oraz utrudniających osiągnięcie sukcesu życiowego.

Omawiana publikacja stanowi pokłosie badań empirycznych autora. Tu warto zauważyć pewne uchybienie. Czytelnik ma trudności z określeniem czasu badań własnych autora (uwagi dalej). Na strukturę książki składają się: wstęp, trzy rozdziały oraz podsumowanie wraz z wnioskami, bibliografia, spis tabel i wykresów.

Pierwszy rozdział *Problematyka wartości w świetle literatury* jest prezentacją koncepcji wartości w ujęciu filozoficznym, socjologicznym i psychologicznym, poczynając od starożytności aż do czasów współczesnych. Autor ukazuje znaczenie wartości w oddziaływaniach pedagogicznych – wychowawczych i edukacyjnych. Opisuje ich kulturowy charakter, przedstawia strukturę oraz znaczące dotychczasowe badania na ten temat.

Znajdziemy tu odwołania do nieprzemijających starożytnych wartości filozoficznych, takich jak: prawda, dobro, piękno, platońskich cnót, jak: mądrość, męstwo, panowanie nad sobą, sprawiedliwość, do arystotelesowskiej koncepcji dualizmu wartości czy do opisu współczesnych koncepcji wartości w ujęciu W. Tatarzkiewicza, M. Schelera i J. Tischnera. Odwoływanie się do wartości w ujęciu filozoficznym ma szczególne znaczenie, gdyż to właśnie one odgrywają kluczowe znaczenie w rozwoju indywidualnym jednostki i jej wychowaniu.

Następnie kontynuując, autor opisuje znaczenie wartości z socjologicznego punktu widzenia i podkreśla ich rolę w tworzeniu społeczeństw, gdzie ważna jest tożsamość jednostek – kim są i za czym się opowiadają. Uwypukla znaczenie internalizacji wartości obserwowanych w środowiskach ludzi dorosłych oraz zależność od wielu czynników natury środowiskowej. Powołuje się m.in. na J. Mariańskiego, który opisywał wartości związane z własnym rozwojem człowieka, takie jak: samodzielność, demokracja, równość, samostanowienia – co w związku z uwarunkowaniami sukcesu życiowego młodzieży nabiera szczególnego znaczenia. Cytuje ujęcie socjologiczne tego zagadnienia w rozu-

mieniu znawców przedmiotu badań, do których zalicza: J. Szczepańskiego, S. Ossowskiego i S. Jałowieckiego.

Autor poddaje też rozważaniom klasyfikację potrzeb i wartości w ujęciu psychologicznym, powołując się głównie na A. Masłowa oraz K. Popielskiego. Opisując znaczenie wartości w ujęciu pedagogicznym, cytuje cenionych polskich pedagogów, takich jak: H. Świda-Ziemba, M. Nowak, B. Nawroczyński, T. Lewowicki, J. Pólturzycki. Podkreśla rolę doniosłych dla pedagogiki zagadnień wolności, tożsamości, autorytetów.

Rozdział pierwszy zamykają refleksje na temat złożoności i różnorodności struktur systemów wartości oraz swoista „znajomość” dotychczasowych badań polskich dotyczących podejmowanej tematyki.

Część drugą pracy zatytułowaną *Sukces życiowy i jego uwarunkowania* rozpoczynają problemy terminologiczne. Autor wymienia trzy nurty badań nad sukcesem życiowym. Pierwszy odnosi się do znaczenia rozwoju i losów życiowych jednostek, które mają szczególne cechy psychologiczne czy społeczne. Drugi nurt badawczy to wpływ stratyfikacji społecznej, nierówności szans w osiągnięciu sukcesu. Ostatni to badania dotyczące czynników odpowiedzialnych za szczęście i zadowolenie z życia lub nie. Odnosząc się do tych badań, autor m.in. powołuje się na prace D. Golemana, H. Świdy-Ziemby, J. Kozielskiego, A. Kępińskiego, R. Kwaśnicy, V.E. Frankla. Walorem jest opracowanie własnej autorskiej definicji sukcesu życiowego, która wyczerpująco i precyzyjnie określa czym jest sukces życiowy dla poszczególnych osób. Zawiera zarówno wymiar duchowy, jak i materialny.

Autor zwraca następnie uwagę na rolę środowiska społecznego w osiągnięciu sukcesu przez jednostki. Pozostałe treści dotyczą analizy planów i celów życiowych młodzieży na podstawie prac T. Mądrzyckiego, L. Niebrzydowskiego, W. Szewczuka, R. Borowicza, R. Małkiewicza, O. Łodygi i M. Czerwińskiej-Jasiewicz. Sukces życiowy to pojęcie pokrewne do aspiracji, czyli dążeń, zamierzeń i pragnień. Na poziom aspiracji edukacyjnych, jak słusznie zauważa autor, wpływają czynniki społeczne, kulturowe, ekonomiczne, szkolne, pochodzenie społeczne i zawodowe rodziców.

Trzeci rozdział pracy *Założenia metodologiczne oraz analiza i interpretacja badań własnych* stanowi autorską analizę wyników badań własnych na temat sukcesu życiowego młodzieży i jego uwarunkowań.

Dość skrótowo autor stwierdza, że do realizacji celów badań wykorzystał głównie metodę sondażu diagnostycznego oraz w mniejszym stopniu analizę dokumentów. Narzędzia badawcze to kwestionariusze ankiet: „100 zdań – 100 opinii” M.J. Szymańskiego, kwestionariusz ankiety własnej „Mój sukces życio-

wy” oraz kwestionariusz samooceny „Jaki jesteś?” L. Niebrzydowskiego. Z samymi narzędziami czytelnik się nie zapoznaje.

Trzeba podkreślić, że badacz dotarł do szerokich grup młodzieży z trzech powiatów województwa świętokrzyskiego: skarżyskiego, buskiego oraz miasta na prawach powiatu Kielce. Grupa badawcza liczyła 552 osoby, w tym 346 kobiet i 176 mężczyzn, uczęszczających do różnych typów szkół, takich jak: licea ogólnokształcące, technika i szkoły wyższe. Podjęto również problem bezrobocia w 2006 roku, przy czym istotne było uwzględnienie stopy bezrobocia w poszczególnych powiatach. Wyniki badań zestawiono w tabelach oraz na kolorowych diagramach.

Niezmiernie interesujące okazały się wyniki badań dotyczące rozumienia sukcesu życiowego przez badanych, w znaczeniu osiągnięcie wyznaczonych celów, określonych przez młodzież jako: „udane życie rodzinne” oraz „miłość”, „pieniądze, dobra materialne”, „wykształcenie, wiedza”, „rozrywka, zabawa”, „własny rozwój, samorealizacja”. Najmniej popularnymi kategoriami w zakresie celów życiowych były: „kariera, bycie kimś znanym”, „władza, prestiż”, „podróże, poznawanie świata”. Rodzina i miłość były bardzo silnie utożsamiane ze sobą, natomiast dobra materialne okazały się mniej ważnym celem życiowym. Autor nie podjął się jednak wyjaśnienia tej interesującej konkluzji, która w wielu poszukiwaniach z zakresu przedmiotu badań od lat podkreślana jest przez badaczy. Na tle innych wiele wskazuje na niedociągnięcia pomiaru tej kategorii. Po wyniki należy odesłać do książki, ale warto wspomnieć o stosunkowo podobnej hierarchii wartości młodzieży we wszystkich środowiskach społecznych i rodzajach badanych szkół.

W dalszej części autor analizuje wyniki badań na temat samooceny, która jest uznawana za ważny składnik sukcesu życiowego. Wykorzystując kwestionariusz ankiety L. Niebrzydowskiego, badacz wyróżnił cztery jej rodzaje: samoocenę stabilną adekwatną, samoocenę, stabilną zawyżoną, samoocenę stabilną zaniżoną oraz samoocenę niestabilną. Wyniki pokazują, że bez względu na uwarunkowania społeczne i edukacyjne większość respondentów miała ocenę stabilną zawyżoną i samoocenę stabilną adekwatną. Zatem młodzież ma duże możliwości do osiągnięcia sukcesu życiowego. Dominującym rodzajem samooceny była samoocena stabilna zawyżona.

Respondenci w poszczególnych środowiskach inaczej rozumieli sukces życiowy. Zdaniem autora miało to związek z poziomem bezrobocia na terenie objętym badaniami. Choć potencjalnie można się z tym zgodzić, nie są to jednak pogłębione wyjaśnienia. Wśród wyników szczegółowych zwraca uwagę fakt, że

w najstarszej grupie respondentów zanotowano brak powiązań sukcesu życiowego z byciem użytecznym dla społeczeństwa.

Badana przez autora młodzież miała świadomość, że przedsiębiorczość sprzyja sukcesowi, ponadto ważne były według niej: pracowitość, konsekwencja, umiejętności, ale i posiadanie wyższego wykształcenia. Niezależnie od rodzaju środowiska społecznego respondenci stawiali na pomysłowość, inicjatywę, przedsiębiorczość, pracowitość, konsekwencję w dążeniu do celu, jako czynniki sprzyjające osiągnięciu sukcesu. Istotne były tutaj wyniki pod względem zmiennej – typ szkoły. Uczniowie szkół średnich deklarowali, że sukcesowi sprzyjają kolejno: pracowitość, pomysłowość, inicjatywa, przedsiębiorczość. Dla studentów natomiast priorytetami były: pomysłowość, inicjatywa, przedsiębiorczość. Interesujące jest to, że poglądy polityczne nie miały znaczenia w omawianym kontekście.

Ważne były również działania, które zamierzali podjąć badani, aby osiągnąć sukces życiowy. Tutaj na pierwszych miejscach plasowały się: „ukończenie studiów” i „zdobycie wykształcenia”, „rozwijać się przez samodzielną pracę”. Co ciekawe, kategoria „wyjechać za granicę” znalazła się na pozycjach bliżej końca hierarchii, co jest ważne obecnie w dobie toczącej się dyskusji nad sytuacją młodzieży na rynku pracy. Do czynników utrudniających osiągnięcie sukcesu zawodowego autor zaliczył: brak wiary w siebie, niedowartościowanie samego siebie, brak oparcia w rodzinie, w przyjaciółach, niską samoocenę, niskie wykształcenie. Czynniki, które na podstawie wyników badań uznano za najmniej utrudniające sukces życiowy, były miejsce zamieszkania i płeć.

Mimo wielu bardzo ciekawych wniosków, należy wskazać też na kilka istotnych uchybień książki. Należy do nich zaliczyć:

- brak wskazania narzędzi pomiarowych i czasami niejasność użycia uzyskanych na ich podstawie wyników w tabelach i na wykresach (np. wykres 7, tabela 52). W konsekwencji, jeśli czytelnik zna narzędzie, to sobie „doczyta” interpretację, jeśli nie zna, to pominie zagadnienie, bo trudno za każdym razem „powracać” w inne miejsce książki (np. odesłanie ze strony 199, tabela 65, na stronę 160, tabela 43);
- brak informacji na temat czasu badań własnych, w takich miejscach publikacji empirycznej, jak wstęp/wprowadzenie, metodologia czy prezentacja wyników w tabelach i na rycinach. Z prezentacji terenu badań wynika, że mogłyby one mieć miejsce około 2006 roku;
- niejasność stwierdzenia, że dobór próby miał charakter doboru celowo-losowego. Dane przedstawione na stronach 97–111 świadczą raczej

o celowym doborze próby. Właściwie autor nie wyjaśnia jak zapewniona została losowość doboru;

- niedosyt pogłębionych analiz pozyskanych danych, określenia związków; te ostatnie czytelnik może oszacować na podstawie samodzielnej analizy tabel.

Podsumowując, należy stwierdzić, że książka wpisuje się w rozważania nad funkcjonowaniem współczesnej młodzieży podejmowane na gruncie nauk społecznych, jest zatem ważna jako materiał dowodowy dla dyskursów podejmowanych przez pedagogów, studentów pedagogiki, przedstawicieli innych nauk społecznych. Adresowana jest przede wszystkim do czytelników zawodowo zajmujących się edukacją i wychowaniem, czyli do nauczycieli. Książka ta skłania ponadto do przemyśleń osobistych i doświadczeń dotyczących sukcesu życiowego związanego z pracą dydaktyczną i wychowawczą. Wysoko należy ocenić projekt graficzny okładki, symbolizujący mozolne wspinanie się kobiet i mężczyzn w dążeniu do sukcesu, nie zawsze bez barier.

Zaletą publikacji jest też zaktualizowana tematyka nawiązująca do bogatej, już historycznej literatury przedmiotu. Większość opracowań z tej dziedziny powstała przed wielu laty. Podejmowanie współcześnie tej problematyki jest bardzo istotne, gdyż badania społecznych i edukacyjnych uwarunkowań dążeń młodych ludzi w osiąganiu osobistych sukcesów życiowych mogą przyczynić się do zwrócenia głębszej uwagi na zasoby ludzkie młodego pokolenia.

Zachęcam do lektury.

MARTA WILK – Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach
e-mail: marta.wilk@ujk.edu.pl

Historia / Article history

Przysłano do redakcji / Received: 8.10.2015

Data akceptacji do publikacji / Accepted: 12.01.2016

Beata Górnicka, *Metodyka pracy opiekuńczo-wychowawczej – wybrane zagadnienia. Podręcznik akademicki*, Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, Opole 2015, ss. 293

Rodzina jest fundamentalnym środowiskiem życia dziecka. To właśnie w niej odbywają się najważniejsze procesy – opiekuńczy i wychowawczy, których oddziaływanie wpływa zarówno na rozwój, jak i funkcjonowanie najmłodszych. Jeśli rodzina staje się dysfunkcyjna, nie wypełniając prawidłowo funkcji i zadań (zwłaszcza opiekuńczo-wychowawczych), starają się realizować to za nią inne instytucje. Z myślą o przygotowaniu studentów do pracy w instytucjonalnych formach pieczy zastępczej powstał podręcznik akademicki Beaty Górnickiej *Metodyka pracy opiekuńczo-wychowawczej – wybrane zagadnienia*.

Publikacja składa się z trzech części. Pierwsza, pod tytułem *Teoretyczne aspekty metodyki pracy opiekuńczo-wychowawczej*, zawiera trzy rozdziały. W rozdziale pierwszym skupiono się na *teoretycznych i prawnych podstawach działalności opiekuńczo-wychowawczej*. Rozpoczyna się on od zaprezentowania rysu historycznego funkcjonowania opieki nad dziećmi i młodzieżą na przestrzeni lat, zwracając szczególną uwagę na czasy współczesne. Następnie zaprezentowano prawne regulacje systemu opieki i wychowania w Polsce, a zwłaszcza obowiązujące akty prawne, które stanowią formalną podstawę organizacji opieki i wychowania (w tym funkcjonowania różnych form opieki). W tej części opracowania znajdują się również rozważania na temat kluczowych kategorii w działalności opiekuńczo-wychowawczej wobec dzieci i młodzieży, a w szczególności „obrazowanie” pojęć opieki i wychowania. Pokazano związek między tymi dwoma terminami oraz ich zależności, a także porównano opiekę wychowawczą i wychowanie opiekuńcze. Pierwszy rozdział zamyka omówienie twierdzeń i dyrektyw w pracy opiekuńczo-wychowawczej.

Rozdział drugi, noszący tytuł *Metodyka pracy opiekuńczo-wychowawczej*, pozwala lepiej zrozumieć pojęcie metodyki pracy opiekuńczo-wychowawczej, jej ogólne i szczegółowe cele oraz zadania, a także funkcje

wobec opiekuna – wychowawcy i procesu opiekuńczo-wychowawczego. Dokonano również analizy zadań oraz obszarów zainteresowań metodyki, akcentując naturalne, uzupełniające, wspomagające i zastępujące środowiska wychowawcze. Na zakończenie skupiono się na instytucjonalnych formach opieki i wychowania.

Ostatni rozdział części pierwszej nosi tytuł *Zasady, metody i formy pracy opiekuńczo-wychowawczej*. Zaprezentowano w nim działalność opiekuńczo-wychowawczą jako cykl działania zorganizowanego – celowościowego oraz przedstawiono jego etapy. Następnie wymieniono i omówiono zasady działalności oraz metody pracy opiekuńczo-wychowawczej. Na zakończenie tego rozdziału przedstawiono formy działalności opiekuńczo-wychowawczej, stosowane w celu zaspokojenia potrzeb dzieci i młodzieży, które powinny być odpowiednio dobrane, tak by ich realizacja była w pełni wartościowa.

Część druga, składa się również z trzech rozdziałów zebranych pod wspólnym tytułem *Wybrane praktyczne obszary metodyki pracy opiekuńczo-wychowawczej*. Otwiera ją rozdział czwarty *Organizacja pracy w placówkach opiekuńczo-wychowawczych*, zawierający refleksję nad istotą wspólnych i odrębnych aspektów funkcjonowania placówek opiekuńczo-wychowawczych. Następnie zaprezentowano warsztat pracy opiekuna – wychowawcy, uwzględniając analizę komponentów tego warsztatu. Podkreślono ważność planowania przez niego pracy, to znaczy stawiania konkretnych celów i opracowania środków do ich realizacji. Podkreślono znaczenie omawianego planu, tak by przyczyniał się do efektywnego zaspokojenia opiekuńczo-wychowawczych potrzeb podopiecznych. Rozdział czwarty zamyka omówienie zajęć, proponowanych w placówkach opiekuńczo-wychowawczych, zwracając szczególnie uwagę na zajęcia doskonalące umiejętności życiowe, organizowane w czasie wolnym, oraz o charakterze profilaktycznym.

W rozdziale piątym zawarto poglądy na temat funkcjonowania relacji *podopieczny – wychowanek w placówce opiekuńczo-wychowawczej*. Na wstępie zwrócono uwagę na ważność poznania wychowanków oraz znaczenie diagnozy sytuacji wychowawczej. Zaprezentowano także etapy poznawania podopiecznych, metody i techniki gromadzenia informacji, ukazanie sytuacji i ról szkolnych oraz poznawanie grupy. W rozdziale tym podjęto również wątek tworzenia grup wychowawczych i organizacji życia w grupie, mających ogromne znaczenie w kształtowaniu osobowości oraz funkcjonowaniu dzieci i młodzieży w późniejszym życiu. Następnie zajęto się problematyką specjalnych potrzeb edukacyjnych oraz procesem usamodzielnienia się wychowanków, opuszczających placówki opiekuńczo-wychowawcze.

Ostatni rozdział części drugiej, noszący tytuł *Opiekun – wychowawca w placówce opiekuńczo-wychowawczej*, w całości służy osobom pracującym w instytucjonalnych formach opieki zastępczej z dziećmi i młodzieżą. Zaprezentowano w nim głównie kompetencje i postawy opiekuna w stosunku do wychowanka, a także role, jakie odgrywa w życiu podopiecznego wychowującego się poza własną rodziną. Podjęto również problematykę współpracy opiekuna – wychowawcy z rodziną podopiecznego i środowiskiem społecznym. Współdziałanie placówki opiekuńczo-wychowawczej z rodzicami jest szczególnie ważne, uzasadnione i pożądane. Ważną rolę odgrywa podtrzymanie więzi uczuciowych między dzieckiem znajdującym się w placówce a rodzicem. Pozwala to na łagodzenie poczucia sieroctwa (u dziecka), uzmysłowienie sobie straty (u rodzica) oraz wpływa na przywracanie prawidłowych stosunków w rodzinie i poczucie współodpowiedzialności za los dziecka. Zamieszczono tu także refleksję na temat wypalenia zawodowego, które jest ważnym i częstym zagrożeniem dla opiekuna – wychowawcy.

Na ostatnią, trzecią część podręcznika, zatytułowaną *Wybrane egzemplifikacje warsztatu pracy opiekuna – wychowawcy*, składają się dwa rozdziały. W pierwszym zostały opisane *Wybrane elementy warsztatu pracy opiekuna – wychowawcy* już pracującego, czyli zagadnienia związane ze statutem placówki i planem pracy opiekuńczo-wychowawczej (załączono przykładowy plan pracy opracowany przez studentki dla domu dziecka). Ponadto skupiono się nad zagadnieniami oceny sytuacji rodzinnej i szkolnej podopiecznego, zwracając uwagę na Arkusz Oceny Sytuacji Szkolnej Podopiecznego – Wychowanka. Rozdział ten kończą zagadnienia związane z procesem usamodzielniania się wychowanka – podopiecznego opuszczającego placówkę.

Rozdział ósmy, zatytułowany *Tworzenie warsztatu pracy przez studenta przygotowującego się do roli opiekuna – wychowawcy*, prezentuje treści przedmiotu metodyka pracy opiekuńczo-wychowawczej, uwzględniając cele zajęć i treści kształcenia, które powinny być aktualizowane i dopasowane do ciągle zmieniających się warunków organizacji opieki nad dziećmi. Następnie zwrócono uwagę na „Teczke posagową”, czyli segregator zgromadzonych materiałów podczas zajęć ze studentami na przedmiocie metodyka pracy – opiekuńczo-wychowawczej. Ponadto opisano metody poznawania sytuacji społecznej w grupie wychowawczej na przykładzie testu socjometrycznego Moreno, uwzględniając tabelę i diagram socjometryczny. Propozycja rozkładu dnia w placówce opiekuńczo-wychowawczej podkreśla ważność kontraktu w grupie wychowawczej, który stanowi umowę przestrzegania wewnątrzgrupowych praw oraz obowiązków. Zamieszczono także scenariusze zajęć oraz przykłady gotowych konspek-

tów zajęć, które można wykorzystać w placówce opiekuńczo-wychowawczej. Rozdział ten kończą wykazy czasopism o problematyce opiekuńczo-wychowawczej oraz wybranych obowiązujących aktów prawnych regulujących kwestie opieki i wychowania.

Na końcu każdego rozdziału umieszczony został *Blok kontrolno-sprawdzający*, zawierający pytania, umożliwiające sprawdzenie przyswojonej wiedzy. Uzupełnieniem poruszanych w danym rozdziale zagadnień są wykazy polecanej literatury. Całość podręcznika zamyka podsumowanie oraz bibliografia zawierająca zarówno najnowsze, jak i klasyczne pozycje literatury przedmiotu.

Podręcznik moim zdaniem może być pomocny zarówno dla studentów kierunków pedagogicznych, którzy ubiegają się o kwalifikacje opiekunów – wychowawców, jak i dla osób ubiegających się o pracę lub pracujących w placówkach opiekuńczo-wychowawczych. Ciekawe i aktualne wskazówki znajdą tutaj także rodzice i osoby interesujące się problematyką opiekuńczo-wychowawczą.

Wszystkich zainteresowanych metodyką pracy opiekuńczo-wychowawczej zachęcam do lektury.

Wydawnictwo Uniwersytetu Jana Kochanowskiego
25-369 Kielce, ul. Żeromskiego 5
tel.: 48 41 349 72 65; fax: 48 41 349 72 69
<http://www.ujk.edu.pl/wyd>; e-mail: wyd@ujk.edu.pl