CZĘŚĆ I: ROZPRAWY I ARTYKUŁY

KIM JEST CZŁOWIEK? HIERARCHIA WARTOŚCI

WHO IS A MAN? THE HIERARCHY OF VALUES

Rozprawy Społeczne, nr 3 (IX), 2015

Ewa Charymska
Uniwersytet Przyrodniczo-Humanistyczny w Siedlcach

Charymska E. (2015), *Kim jest człowiek? Hierarchia wartości*. Rozprawy Społeczne, 3 (IX), s. 5-11.

Streszczenie: Artykuł ukazuje człowieka i jego hierarchię wartości. Podkreśla także indywidualność natury ludzkiej. Człowiek znający swoją hierarchię wie, do czego zmierza w życiu. Bez jasno postawionych celów staje się uległy wobec tego, co go otacza. Gdy wiemy, do czego zmierzamy nie mamy wątpliwości wobec tego, co robimy. A to, co cenimy w życiu najbardziej kreuje obraz nas samych. Poznanie samego siebie jest jednym z najważniejszych a jednocześnie najtrudniejszych zadań stojących przed człowiekiem. Jest on sam dla siebie zagadką. Im więcej gromadzi wiadomości o sobie, tym wie mniej. Gdyby człowiek wiedział wszystko byłby Bogiem. Gdyby nie wiedział nic, byłby zwierzęciem. Jednak niewiedza człowieka o samym sobie tak jak wszelka wiedza, nie jest jakimś brakiem ludzkiej natury, ale przynależy do niej samej.

Słowa kluczowe: człowiek, wartość, hierarchia, zasada, cel

Summary: The article describes men, their hierarchy of values and highlights the individuality of human nature. Any human being aware of the hierarchy of values knows where they are heading in their lives. Without clearly stated goals people become influenced by what is surrounding them, whereas when they know the direction they heading towards, they have no doubt of what they are doing. The things that we value the most are the things that create the image of us. Therefore, becoming familiar with oneself is at the same time one of the most important and difficult tasks that a person encounters. A human being is a riddle for himself. The more information he gathers, the less he knows. If a human knew everything, he would be God, but if he knew nothing, he would be an animal. The human lack of knowledge about himself, as well as any lack of knowledge does not mean there is no such thing as the human nature but on the contrary-it is a part of that nature.

Keywords: human being, value, hierarchy, principle, goal

Jaki jest sens istnienia człowieka? Pytanie zadawane - można pokusić się o stwierdzenie - od początku świata. Brane pod rozważania przez wielu uczonych i filozofów, ale także nas samych. Pytanie ocierające się o tematy czysto egzystencjalne i teologiczne, a mimo to dotychczas tak trudno jest na nie udzielić jednoznacznej odpowiedzi.

Człowiek, jako istota myśląca z natury nie jest w stanie zaakceptować faktu, jakim jest istnienie człowieka w świecie. Jak głosił Pierre Teilhard de Chardin – nie jest już on tylko istotą, która wie, ale istotą, która wie, że wie! (Kowalczyk 1990). Nie wystarczy sama wiedza, że się „Jest". Po takim stwierdzeniu w naszych umysłach pewnie zrodzą się pytania:, Kim jest człowiek? Po co zostaliśmy stworzeni? Jakie miejsce zajmujemy w świecie? A przede wszystkim, kim ja jestem?

Człowiek jako podmiot

Zgodnie z definicją zawartą w Wielkiej Encyklopedii PWN człowiek to istota żywa z rodziny człowiekowatych, z rzędu naczelnych wyróżniająca się wśród innych najwyższym rozwojem psychiki i życia społecznego, jedyna posiadająca kulturę i zdolna do jej tworzenia. O człowieku nie można powiedzieć, że jest przedmiotem definicji, gdyż będąc przedmiotem, jest jednocześnie, czyli tym, który definiuje i pyta o samego siebie. Trudność związana z tą definicją wynika zarazem z tego, że człowiek jest dla samego siebie bardziej tajemnicą niż problemem (Wojnarowski 2002).

Poznanie samego siebie jest jednym z najważniejszych, a jednocześnie najtrudniejszych zadań stających przed człowiekiem. Jest on sam dla siebie zagadką, jest także zagadką uniwersum. Trudno go poznać, gdyż jest monstrum niepojętnym. Dlatego starożytne wezwanie poznaj samego siebie, wypisane na frontonie wyroczni w Delfach, a przypominane przez Sokratesa jest wciąż aktualne. Do pytania: Kim jest człowiek? Odnoszą się wszystkie inne, jakie człowiek może postawić wobec bytu, swego moralnego postępowania, czy religii. Poznając siebie człowiek pyta o swe miejsce w świecie o położenie, o stosunek do swego własnego losu. Rozmyśla nad swą wielkością i małością, doszukuje się źródeł swojej wartości, tożsamości i celów swego powołania. Doświadcza swojej odrębności i niepowtarzalności, przypatru-

Adres do korespondencji: Ewa Charymska, Uniwersytet Humanistyczno-Przyrodniczy w Siedlcach, ul. Stanisława Konarskiego 2, 08-110 Siedlce, e-mail: ewa-charymska@wp.pl, tel: 25 644 20 95

je się swemu rozwojowi na przestrzeni dziejów, usiłując zrozumieć swój aktualny stan. Trudności w poznaniu samego siebie mogą mięć podłoże subiektywne jak i obiektywne. Epiktet twierdził, że człowiek poświęca wiele uwagi otaczającemu go światu, ale wciąż zbyt mało podejmuje trudu, by poznać naturę ludzką. Według Pascala większość ludzi ucieka od siebie, aby nie naruszać swego spokoju i szczęścia. A może chcą oni uniknąć odpowiedzialności za to, jak żyją. Człowiek jest wpisany w miejsce i w czas, pozostaje w związkach z przyrodą. Nie znając całości, w której żyje, nie może także znać siebie, jako części. Trudność wypływa także z wewnętrznej budowy człowieka, który jest ciałem i duszą. Często nie pojmując on ani ciała, ani swej duszy, a jeszcze bardziej wzajemnego ich spojenia. Również postęp cywilizacji zniekształcił rdzenną prawdę o człowieku. Dlatego im więcej człowiek gromadzi wiadomości, tym trudniejsze jest studiowanie tego, kim on jest w sobie samym. Im więcej o sobie wie, tym wie mniej. Jednak niewiedza człowieka o samym sobie, tak jak wszelka wiedza, nie jest jakimś brakiem ludzkiej natury, ale przynależy do niej samej. Gdyby człowiek wiedział wszystko, byłby Bogiem. Gdyby nie wiedział nic, byłby zwierzęciem. Częściowa wiedza i jednocześnie częściowa niewiedza o sobie samym wyznacza jego naturę (Wojnarowski 2002, s.409).

Papież Jan Paweł II człowieka określał, jako integralny całokształt jego duchowo materialnej podmiotowości. Człowiek w tym znaczeniu nie jest tylko elementem materii w złożonym z materii wszechświecie, od wszystkich innych tworów materialnych różniącym się jedynie stopniem rozwoju, w szczególności umiejętnością myślenia i wykonywania pracy. Człowiek jest inny, jedyny i niepowtarzalny wśród wszystkich stworzeń żyjących. Jest takim, bowiem został stworzony przez Boga na jego obraz i podobieństwo oraz został obdarzony misją czynienia ziemi sobie poddanej. Człowiek integralny – osoba ludzka była w myśli naszego rodaka wartością jedyną i niepowtarzalną, którą tworzył duch i ciało będący jednością. Bowiem każda ze sfer jego ziemskiej egzystencji jest niezbędna by być człowiekiem. Jest taką jednością również w tym znaczeniu, że żadnej z nich nie można, oddzielić od drugiej (Czajkowski 1983).

Człowiek to także ciało i umysł. To osoba. Mająca możliwość autonomicznego i wolnego decydowania a więc nie jest tylko bytem dającym się zredukować do układu zależności fizycznych, biologicznych, ekonomicznych, kulturowych czy historycznych. Kartezjusz człowieka określił, jako dwie substancje, myślącą i rozciągłą, duszę i ciało, podkreślając ich zasadniczo różne natury. Ciała są rozciągłe, a pozbawione świadomości, duszę zaś są świadome, a za to pozbawione rozciągłości. Stanowią dwa oddzielne światy. Na ogół wcale nigdy nie stykają się ze sobą; nie tylko ciała nieograniczone, ale nawet zwierzęta są wyłącznie cielesnej natury; mają tylko ciała, nie mają dusz. Jeden jest tylko wyjątek, jeden przypadek, gdzie substancje są złączone: to człowiek, złożony z duszy i ciała. Kartezjusz podkreślał, że ciało nie może spowodować, by cokolwiek powstało czy zmieniło się w duszy, ani dusza nie może spowodować, by cokolwiek powstało lub zmieniło się w ciele. Ale ciało może wpłynąć na zmianę kierunku tego, co dzieje się w duszy, a dusza na zmianę kierunku tego, co dzieję się w ciele. Kartezjusz wskazywał, że fundamentu wiedzy szukać należy nie w świecie zewnętrznym, lecz w człowieku, nie w przedmiocie, lecz w podmiocie, nie w materii, lecz świadomym duchu (Tatarkiewicz 1998). Georg Wilhelm Friedrich. Hegel podkreślał, że pierwszą naturą człowieka jest jego bezpośredni zwierzęcy byt. Człowiek wywodzi się genetycznie z materialnej przyrody, która jednak transcenduje. Ludzka cielesność odzwierciedla w sobie ducha. Człowiek jest „duchem, tzn. czymś dla siebie". Jestestwa czysto materialne egzystują bez świadomości swego trwania, człowiek natomiast dostrzega sens swej egzystencji – istniejąc dla siebie. Duchowy wymiar człowieka sprawia, że pomimo swej skończoności – jest obrazem i podobieństwem Boga i sam w sobie jest źródłem nieskończoności.

Człowiek w obliczu wolności

Do istoty człowieka, jako bytu duchowego należą dwa istotne atrybuty: rozumność i wolność. Hegel, nawiązując do klasycznego określenia człowieka, jako „animal rationale", eksponował w naturze ludzkiej wiodącą rolę myśli. Dzięki niej możliwa jest samoświadomość oraz poznanie prawdy o świecie – łącznie z samym człowiekiem. Rozumność natomiast jest bytową podstawą wolności, która jest najwyższym powołaniem ducha ludzkiego. Człowiek, jako istota myśląca i wolna, zdolny jest do wyjścia „ponad i poza siebie". Może się świadomie rozwijać, ale także „siebie zburzyć". Duch nie pozostaje nigdy w spoczynku, lecz znajduje się w ciągłym, stale naprzód dążącym ruchu. Natura ludzka jest więc w ustawicznym rozwoju, będąc jej trwałym elementem opartym na wolności jest fenomenem przekształceń występujących w różnorodnej formie: tęsknoty, niepokoju, walki, opozycji a wszelki statyzm naturze ducha ludzkiego jest obcy. A czym w swej istocie jest wolność? Czy tak jak dla Alfreda Northa Whiteheada jest też i dla nas potencjalnością, uzdolnieniem i zdecydowaną autoasercją? Czy może sprowadza się do autokreacji, samorozwoju i ekspansji bytowej? (Kowalczyk 1990). Jan Paweł II na Jasnej Górze w 1983 roku, mówił, że wolność jest dana człowiekowi od Boga, jako miara jego godności Jednakże jest mu ona równocześnie zadana. Wolności, bowiem może człowiek używać dobrze lub źle. Może przez nią budować lub niszczyć. Papież wzywał do życia w wolności, do czynienia dobrego użytku z wolności. Do budowania a nie do niszczenia. Jasnogórska ewangelizacja wolności miała jeszcze inny wymiar. Posiadała ona wymiar wolności narodu, wymiar wolnej Ojczyzny, której przywrócona została godność suwerennego państwa. Naród jest prawdziwie wolny, gdy może kształtować się, jako wspólnota określana

przez jedność kultury, języka, historii. Państwo jest istotnie suwerenne, jeśli rządzi społeczeństwem i zarazem służy dobru wspólnemu społeczeństwa. I jeśli pozwala narodowi realizować właściwą mu podmiotowość, właściwą mu tożsamość. To pociąga za sobą między innymi stworzenie odpowiednich warunków rozwoju w zakresie kultury, ekonomii i innych dziedzin z życia społecznej wspólnoty. Suwerenność państwa jest głęboko związana z jego zdolnością promowania wolności narodu, czyli stworzenia warunków, które mu pozwolą wyrazić całą swoją własną tożsamość historyczną i kulturową to znaczy pozwolą mu być suwerennym poprzez państwo (Legrand 1999, s. 8). Człowiek powołany jest do wolności. Idea wolności może być przeniesiona w realia życia tylko tam, gdzie ludzie mają wspólne o niej przekonanie i są nią przeniknięci. Świadomi niepowtarzalności i godności człowieka oraz jego odpowiedzialności przed Bogiem i ludźmi. Tam i tylko tam, gdzie wspólnie opowiadają się za wolnością i walczą o nią solidarnie, może ona zaplonować i przetrwać. Wolności jednostki nie da się oddzielić od wolności wszystkich innych ludzi. Wolność jest w niebezpieczeństwie tam, gdzie ludzie ograniczają swe spojrzenie tylko do kręgu własnego życia i nie są gotowi angażować się bezinteresownie na rzecz innych. Natomiast wolność przeżywana solidarnie wyraża się w działaniu na rzecz sprawiedliwości w dziedzinie politycznej i społecznej i kieruje ludzki wzrok ku wolności innych. Stanowi niezwykle cenną wartość, za którą trzeba zapłacić nie, kiedy wysoką cenę. Wymaga wielkoduszności i gotowości do ofiar. Wymaga czujności i odwagi wobec zagrażających jej sił wewnętrznych i zewnętrznych. W życiu codziennym wielu ludzi jest gotowych do ofiar i uważa za oczywiste, że trzeba czasem wyrzec się czegoś na rzecz rodziny czy przyjaciół. Ofiarę na rzecz wolności ponoszą Ci, którzy w imię obrony przed zagrożeniami wewnętrznymi lub zewnętrznymi zgadzają się ponieść straty, które będą oszczędzone innym, narażając na szwank własne zdrowie lub życie. Papież podkreślał, że nikt nie może się uchylać od osobistej odpowiedzialności za wolność, że nie ma wolności bez ofiar (Legrand 1999).

A czy my posiadając wolną wolę daną przez Boga i rozum czy zawsze podejmujemy działania godne człowieka? Na to pytanie też nie znajdziemy jednoznacznej odpowiedzi! Podkreślmy fakt, że każdy człowiek jest inny i nie chodzi tu tylko o wygląd, ale o to, że ma on odmienne cechy charakteru, poglądy na świat, podejście do życia. Każdy z nas kieruję się i zmierza ku innym celom. A cele człowieka, są różnorodne są między nimi cele wyższe i niższe. Wyższe to te, dla których cele są środkami. A łańcuch środków i celów nie może iść w nieskończoność, lecz musi – jak głosił Arystoteles – istnieć jakiś cel najwyższy, który do niczego nie jest środkiem. Taki cel jest najwyższym dobrem. Ale dobro najwyższe nie jest dobrem idealnym, ani też zewnętrznym, ani społecznym, ale jest doskonałością jednostki, którą Arystoteles widział we właściwym działaniu dobrego i mądrego człowieka (Tatarkiewicz 1998). Owo dążenie człowieka do dobra można pojmować, jako formę samorealizacji człowieka, zmierzanie ku przystani zwanej szczęściem określanej eudajmonią (Kuziak i in. 2004). Czym jest owo szczęcie? Czy my dążąc do własnego szczęścia nie budujemy go czasami na krzywdzie innych?

Godność i jej miejsce w hierarchii człowieka

Czy będąc ludźmi, rozumnymi istotami czy zawsze postępujemy właściwie? Czy w naszych myślach tak jak w myśli św. Tomasz godność jest specyficznym dla człowieka sposobem istnienia. Polegającym na byciu celem samym w sobie, a tym samym będącym podstawą szczególnej indywidualności każdej poszczególnej osoby. Czy pamiętamy, że zakotwiczona w strukturze bytu ludzkiego godność ma charakter przyrodzony i przysługuje wszystkim ludziom w równym stopniu (Bogdańska 2009). Czy relacje z drugim człowiekiem budujemy w oparciu o wartość? Czyli o wszystko to, co godne człowieka i warte by o to zabiegać, a nie tylko to, czego pragniemy (Didier 1998). Czy dążąc do realizacji swoich pragnień zawsze pamiętamy o poszanowaniu godności drugiej osoby? Czy wartości, na których opieramy się w swoim życiu są: prawdą, dobrem i pięknem? Czy idea naszego dobra podobna jest do idei dobra Platona? Czy jest ona jak słońce? Które nie tylko oświeca rzeczy, ale również umożliwia im życie, rozwijanie się i wzrost warunkując istnienie wszystkich idei (Tatarkiewicz 1998). Czy jesteśmy zdolni w odniesieniu do idei naszego dobra tak bezinteresownie pochylić się nad drugim człowiekiem okazując mu niekiedy odrobinę współczucia, wsparcia i zrozumienia? Czy potrafimy pomóc w trudnej sytuacji czy chociażby go wysłuchać? Przynajmniej powinniśmy spróbować dostrzec tą drugą osobę znajdującą się obok nas. Odsuwając na bok bardzo często zaślepiające nas egocentryczne skupienie dotyczące wyłącznie naszych komplikacji wewnętrznych wykluczające nas z ludzkiej wspólnoty. Ludwig Feuerbach traktował człowieka, jako twór przyrody, nic więcej, ale jednak za najdoskonalszy z jej tworów (Tatarkiewicz 1998). Podkreślał, że istota człowieka zawarta jest tylko we wspólnocie, w jedności człowieka z człowiekiem. Jedności, która jednak opiera się tylko na rzeczywistej różnicy pomiędzy ja i ty. Indywidualny człowiek nie realizuje w sobie pełnej istoty człowieka. Istota taka, łącznie z jej ekspresją w formie świadomości, wolności i miłości, jawi się dopiero w relacji interpersonalnej. Tylko spojrzenie człowieka w człowieka zapala światełko świadomości i rozumu. Świadomość własnego „Ja" uwyraźnia się dopiero w perspektywie „Ty" drugiego człowieka, dzięki, któremu odkrywamy własną osobowość. L. Feuerbach podkreślał, że człowiek staje się w pełni człowiekiem dopiero w społeczności, poprzez nią zyskując doskonałość charakterystyczną dla gatunkowej istoty człowieka. Indywidualny człowiek jest istotą skończoną, człowiek wespół z człowiekiem – jedność ja i ty – jest

bogiem. A boskość człowieka realizuje się wyłącznie w społeczności. Człowiek ma być bogiem człowieka. Jednak analizując poglądy niemieckiego myśliciela nasuwa się pytanie. Czy w dzisiejszym świecie niektórzy z nas nie próbują stać się Bogiem dla innych? Stając się uzurpatorami boskich atrybutów próbują rozwiązywać egzystencjonalne problemy człowieka zapominając o kruchości i ograniczeniu bytu ludzkiego, które są tak ewidentne, że nie pozwalają mówić o jego boskości. Wiara w boga – człowieka jest wiarą naiwną. Hołdowanie ww. poglądom może prowadzić do niebezpiecznych społecznie zjawisk, gdyż przywłaszczanie sobie statusu boskości przez człowieka – jednostkę czy różnie rozumianą „elitę" niejednokrotnie już w historii prowadziło do zniewolenia wielu ludzi. Bawienie się w Boga czy proklamowanie Jego detronizacji najczęściej obraca się przeciw człowiekowi i należy o tym pamiętać (Kowalczyk 1990).

Człowiek jest jednocześnie, kimś wielkim i małym. Jego wielkość nie jest w stanie nic naruszyć. Można go zabić czy skazać na wygnanie, ale nie można go pozbawić moralnej wielkości. Jest on wielki nawet, jeśli upadnie. A wielkość jego jest powszechnie widoczna, szczególnie dla tych, którzy są znawcami prawdziwych ludzi. Jest oczywista sama przez się. Przejawami owej wielkości są: sprawiedliwość, karność, wstrzemięźliwość, łagodność, uprzejmość, pobłażliwość, przyjaźń i życzliwość. Wielkość człowieka nie tkwi, więc w jego fizycznych zmysłowych zdolnościach, ale w zapatrywaniach na miarę człowieka. Wielkim jest przy tym człowiek, który ma skromne o sobie mniemanie podkreślał Pascal. Tylko on czuje się odpowiedzialny za swój sposób życia, broni swojego honoru i stara się odpokutować swoje winy. Jego wielkość to także umiejętność wznoszenia się ponad wszelkie klęski i trwogi śmiertelnych, w niezłomnym trwaniu w przeciwnościach szczególnie zaś w zdolności do panowania nad sobą (Wojnarowski 2002). Nietzsche, kreśląc ideał wyższego człowieka, akcentował potrzebę ustawicznej jego przemiany. Człowiek sam siebie winien kształtować, ponieważ jest liną rozpiętą między zwierzęciem a nadczłowiekiem nad przepaścią. Wywodzi się on ze stanu zwierzęcego poprzez poddanie się kierownictwu rozumu, następnie w drugim etapie na pierwszym miejscu stawia honor. Fazą końcową jest autonomia w zakresie życia moralnego, w wyniku, której człowiek sam określa granice dobra i zła (Kowalczyk 1990). Święty Augustyn wielkości człowieka dopatrywał się w jego duchowym wnętrzu. Niejednokrotnie podkreślał, że człowiek będąc istotą wielką, jest jednocześnie istota małą i nędzną. I na tym splocie wielkości i nędzy polega istota człowieka. Dla Arystotelesa małość człowieka to przede wszystkim jego pospolitość. A człowiek pospolity dba jedynie o własne życie, a nie o życie dobre idąc za opinią mas ludzkich. Małość jednostki ludzkiej objawia się w jej płaszczeniu przed innymi i pyszeniu się swoją władzą. Człowiek mały to człowiek dwulicowy. Pochlebia tym, którymi pogardza, i poniża się przed tymi, nad którymi chce się wywyższyć. Ludzie są interesowni. Są oddani i gotowi poświęcić mienie, kiedy świadczy im się dobrodziejstwa. Gdy trąca z horyzontu interes, stają się niewdzięczni, zmienni i obłudni (Wojnarowski 2002). Czym jest powodowana owa zmienność osobowości człowieka? Czy wynika ona z pogoni za współczesnym światem i jego dobrami? Czy może zależy od wychowania?

Wychowanie i jego wpływ na ludzkie wartości

Platon mówiąc o wychowaniu wielokrotnie podkreślał, że nie można wychowywać człowieka w sposób jednostronny, nie można rozwijać jednych, a zaniedbywać drugich cnót – trzeba dbać zarówno o stronę duchową jak i fizyczną dążąc do ukształtowania harmonijnej osobowości. To właśnie wychowanie fizyczne i duchowe, jeżeli będzie należyte a ustalone, będzie urabiało dobre natury, a znowu natury należyte, przesiąkłe tym wychowaniem, zrobią się jeszcze lepsze niż pokolenie poprzednie. Takie należyte, a ustalone wychowanie zmierzać powinno zatem do wyrobienia cnoty w całej jej zasięgu, a nie tylko jakiejś jej cząstki po to, aby obywatele we wszystkich okolicznościach postępowali przystojnie, sprawiedliwie i rozumnie (Rosa 1995, s.19).

A jaki jest współczesny człowiek? Czy w jego życiu jest miejsce na „dobre" wychowanie? Zdania na ten i każdy inny temat dotyczący człowieka będą podzielone. Niewątpliwie rozwinęły się praktyczne, techniczne i ekonomiczne możliwości człowieka. Ich rozwój nie oznacza jednak, że w równym stopniu wzrosła praktyczna umiejętność życia i pogłębiła się duchowość. Według Schelera współczesnym człowiekiem rządzą struktury ekonomiczne. Jego myślenie staje się liczeniem. Natomiast Albert Schweitzer podkreśla, że drugą naturą człowieka nowoczesnego stała się jego bezmyślność. Czuwa on nad tym, by jego myśli i mowa nie wyszły poza ramy ogólnikowych uwag. Bezmyślność ta wynika z roztopienia się w zbiorowości, z niesamodzielności, z przyjmowania mentalności tłumu. Rezygnując z niezależności myślenia człowiek utracił też wiarę w prawdę i zrezygnował z własnego osądu moralnego. Współczesna nadmierna organizacja życia publicznego doprowadziła do zorganizowanej bezmyślności. Z drugiej strony wielu uważa współczesność za okres duchowej pełnoletniości człowieka. Dowodzą przekonaniu, że dopóki nie był on pełnoletni kierował się prawami i religijnymi kodeksami. Kiedy stał się pełnoletni, ustalenie tych praw przejął na siebie. Rządząc sam we wszystkim, czasami jednak odczuwa brak sensu, pustkę słów i rozpadanie się rzeczywistości. I mimo tego, że ma władzę nad światem czuje się zdeterminowany i samotny. Przy całej swej wiedzy o materii często jest ignorantem wobec najważniejszych i najbardziej podstawowych problemów egzystencji (Wojnarowski 2002).

Współczesny świat szansą czy zagrożeniem dla jednostki ludzkiej?

Niewątpliwie człowiek i cywilizacja wzajemnie na siebie oddziaływają. Będąc twórcą owej cywilizacji, jest równocześnie przez nią determinowany: przez

kulturę, posiadany zasób wiedzy, zakres korzystania z dóbr przyrody i zaspokajania swoich potrzeb duchowych i materialnych. Może odczuwać dumę z powodu opanowania potężnych sił przyrody pozwalających na rozumienie i kierowanie złożonymi procesami na ziemi, a nawet w kosmosie. Ale ludzkość coraz częściej uświadamia sobie groźbę utraty kontroli nad nimi i nieobliczalne skutki z tym związane. Wykorzystanie energii atomu służy często ratowaniu ludzkiego życia i otwiera nowe perspektywy rozwoju. W oparciu o tę samą energię wypełniano arsenały niektórych państw najstraszliwszą w dziejach człowieka bronią. W społeczeństwach wysoko rozwiniętych człowiek dzięki nauce, technice, dysponuje w zasadzie wszystkim, co umożliwia mu życie pełne udogodnień czy nawet komfortu. Mając wolną wolę może dokonywać świadomych wyborów pomiędzy zjawiskami otaczającego go świata. Może decydować o tym, kim jest i kim będzie, może swobodnie kształtować siebie i wpływać na kształtowanie rzeczywistości, która go otacza i w której funkcjonuje. Zarazem jednak w wielkich metropoliach Europy, Azji, Ameryki zaczyna brakować mu tlenu by mógł swobodnie oddychać. Panowanie człowieka nad przyrodą i umiejętność korzystania z jej bogactw nie mogą być kwestionowane. Zasługują nawet na szacunek i podziw dla jego możliwości i osiągnięć intelektualnych. A mimo to do tej pory nie udało się rozwiązać w skali całych państw a nawet całych sfer świata szeregu problemów jakże istotnych dla człowieka – głodu, suszy, epidemii. Zamiast tego codziennie przeznacza się gigantyczne sumy na doskonalenie i produkcje nowych, skuteczniejszych środków zniszczenia i śmierci. Skoro jesteśmy ludźmi rozumnymi istotami czy jesteśmy w stanie odpowiedzieć na pytanie. Dlaczego tak postępujemy? Czy wizja naszego szczęścia a może wizja korzyści materialnych pozwala przejść nam obojętnie niekiedy obok cierpienia drugiego człowieka? A gdy już osiągniemy szczyt materializmu czy jesteśmy szczęśliwi? Czy wtedy czujemy się spełnieni i niczego więcej nie potrzebujemy do szczęścia? W świecie wypełnionymi dobrami, które powinny mu służyć i ułatwiać życie, coraz częściej człowiek współczesny w społecznościach najwyżej rozwiniętych odczuwa zagubienie i samotność. Bo uległy osłabieniu a czasem nawet i zniszczeniu, tak bardzo potrzebne każdemu więzy międzyludzkie: więzy między bliskimi w rodzinie, w sąsiedztwie, w pracy. Musimy pamiętać, że cywilizacja przynosząc nowe odkrycia i postęp we wszystkich dziedzinach ludzkiego życia z drugiej strony zagraża podmiotowości jej twórcy i zachowaniu przez niego własnej tożsamości. Cywilizacja, którą stworzył sam człowiek zubaża go jako człowieka. Niesie w sobie ryzyko uczynienia go przedmiotem, a nie podmiotem zachodzących procesów, wymknięcie się spod jego kontroli, straszy widmem zniszczenia środowiska naturalnego czy nawet zagłady nuklearnej (Czajkowski 1983).

Jan Paweł II bardzo często uzmysławiał człowiekowi jałowość wysiłków, zogniskowanych na produkcji i konsumpcji. W tym celu podkreślał doniosłość i bogactwo spraw, które jednostronna optyka ekonomizmu pozostawiała na uboczu ludzkich zainteresowań. Papież szkicował pociągający obraz kultury, złożonej z bardzo wielu koncentrycznych kręgów, po środku, których znajdowała się osoba ludzka. Obok doskonale wszystkim znanej kultury technicznej, umieścił tam m.in. kulturę moralną i kulturę religijną podkreślając jednocześnie, że wartości wchodzące w skład wszystkich kręgów kultury współtworzą integralny zespół wartości osobowych. Papież chcąc utorować człowiekowi drogę do właściwych działań przy różnych okazjach omawiał walory niektórych wartości z kręgu kultury moralnej. Były to wartości, które zostały przesłonięte przez zwodniczy urok produktywizmu i konsumpcjonizmu, a które powinny się spotkać z entuzjastycznym "tak" człowieka. Do najczęściej wymienianych przez Jana Pawła II wartości etycznych należały: „święty szacunek do życia, nienaruszalna godność osoby, wolność myśli, sumienia i religii. Sprawiedliwy podział dóbr, poczucie zaangażowania i świadomość zawodowa. Braterstwo i solidarność grup społecznych, narodów oraz rodzinna, pomoc krewnym, szacunek dla starszych, zmysł gościnności, rozsądne zachowanie tradycji, wyczucie święta i symbolu, przywiązanie do dialogu i do układów regulujących zatargi (Stachowski 1991).

Człowiek i rola Boga w jego życiu

Brak ugruntowania życia społecznego i gospodarczego w prawdzie o człowieku prowadzi do tragicznych następstw. Świat w końcu obraca się przeciwko człowiekowi, uzależnia go od siebie, podporządkowując człowieka działaniu wyzwolonych w nim potęg, czyni przedmiotem różnorodnych manipulacji, prowadzi do degradacji człowieka i deptania ludzkich wartości. Papież podkreślał, że rzeczywistość bez Boga nastawiona na samowystarczalność jednostronnej kultury, zamknięta na transcendencję sprowadza człowieka do roli prostego narzędzia produkcji, ofiary ideologii, zrodzonych z uprzedzeń lub zimnej logiki praw ekonomicznych, które ignorują prawdziwe dobro człowieka. Powodując, że ateizm i sekularyzm znajdują się u podłoża zgubnych dążeń do tego, aby „więcej mieć" niż „bardziej być" (Stachowski 1991, s.103). A czy w życiu współczesnego człowieka jest dziś miejsce dla Boga? Czy wiara jest nam do czegoś jeszcze potrzebna?

Soren Kierkegaard, ukazując powierzchowność postawy estetycznej i niewystarczalność postawy etycznej, tym samym wykazywał konieczność wiary. Kto nie chce utonąć w nędzy skończoności, musi koniecznie w najgłębszym znaczeniu dążyć do nieskończoności. Wiara pełni w życiu człowieka rolę fundamentalną i niezastąpioną, choć nie zawsze jest właściwie pojmowana i przeżywana. Wiara jest najgłębszą namiętnością człowieka. Człowiek wewnętrznie zdradza siebie samego, sprowadzając wiarę do czegoś bez znaczenia, do jednodniowej choroby, którą chce przezwyciężyć możliwie najprędzej.

Jednak wiara wykracza poza płaszczyznę poznania naturalnego, dlatego nie jest możliwe dojście do wiary w wyniku refleksji filozoficznej. Wiara nie jest zbiorem idei, lecz stanem egzystencjalnym, doświadczeniem, przeżyciem. Jest zatraceniem zmysłów, aby odnaleźć Boga. Wykracza ona poza jakiekolwiek ludzkie kategorie, tak poznawcze jak emocjonalno-dążeniowe, dlatego wymaga niełatwego przejścia od skończoności do nieskończoności poprzez podjęcie ryzyka i uznanie dialektyki wiary. Religijna wiara jest osobistym doświadczeniem i wyborem, dlatego nie jest możliwy racjonalny – destruktywny przekaz wiary. Ksiądz Stanisław Kowalczyk w swojej książce pt. „Człowiek w myśli współczesnej" napisał. Temu, kto kroczy uciążliwą droga wiary, nikt i nic nie może poradzić, nikt go nie może zrozumieć. Bo wiara jest „cudem" Bożej łaski (Kowalczyk 1990).

Człowiek, który żyje bez Boga, łatwiej wyzbywa się hamulców i ograniczeń moralnych, łatwiej zatraca poczucie dobra i zła, łatwiej przekracza granice fałszu i nienawiści. Stanowi to jedną z istotnych przyczyn, wypaczenia spraw ludzkich w różnych aspektach życia. Może nawet w tych, skrajnych przypadkach, szukać należy przyczyn tak częstego lekceważenia ludzkiego życia. A może właśnie dlatego, że człowiek, który zabija Boga, nie znajdzie ostatecznego hamulca, aby nie zabijać człowieka. Może współczesny człowiek miałby mniej powodów do obaw, może łatwiej mógłby zdecydować się na zniszczenie nagromadzonych zapasów broni mającej zniszczyć innych, może skuteczniej pomógłby innym, potrzebującym zwalczać głód, nędze i choroby kierując się wskazaniami wiary?

Usunięcie Boga ze świadomości człowieka, może zostać łatwo wykorzystane przeciwko samemu człowiekowi i jego wolności. Brak Boga jest drogą, która może prowadzić do uczynienia go bezwolnym przedmiotem różnorodnych manipulacji, jest źródłem jego uprzedmiotowienia i podporządkowania. Jest w każdym razie pierwszym etapem ku doprowadzeniu do takiego stanu rzeczy. Dalsze perspektywy kryją w sobie jeszcze więcej alienacji wynikającej z odrzucenia przez człowieka Boga i pozbawienia go w nim oparcia. Celem jest przyzwyczaić człowieka, że jest przedmiotem wielorakiej manipulacji ideologicznej czy politycznej, ze strony monopolu czy kontroli sił ekonomicznych bądź też władzy politycznej, odebrać mu w końcu podmiotowość i nauczać życia, jako także swoistej manipulacji samym sobą (Czajkowski 1983).

Odwołując się do powiedzenia, że każdy z nas jest kowalem własnego losu wszystko wydaje się proste. Ale w odniesieniu do doświadczeń obejmujących nasze codzienne zachowania i własne decyzje napotykamy dwa wzajemnie opozycyjne wymiary. Pierwszym jest świadomość naszej własnej wolności, zdolności decydowania o sobie, rozważania rozmaitych możliwości działania w różnych sytuacjach i osiągania własnych wniosków podsumowujących nasze przekonania oraz podejmowane postanowienia. Z drugiej strony, okazuje się często, że w wielu przypadkach to, co uważaliśmy za swobodny wybór, było efektem wpływu rozmaitych osobistych i społecznych czynników, tak, że w rzeczywistości nasze rozstrzygnięcia wcale nie były podejmowane w „swobodny" sposób. Im więcej dowiadujemy się o funkcjonowaniu natury ludzkiej, tym silniej zdajemy sobie sprawę, że to, co robimy lub myślimy stanowi rezultat naszego wychowania, edukacji, środowiska natury biologicznej itp. w związku z tym rodzi się pytanie. Czy w świecie informacji, do jakich dostęp ma człowiek ludzie mogą być uważani za wolne istoty? Czy ich działania, myśli są zdeterminowane przez wpływ otaczających ich czynników zewnętrznych? Czy powstają zgodnie system wartości jednostki ludzkiej i w zgodzie z jej sumieniem?

Bardzo często w większości sądów, jakie wygłaszamy na temat istot ludzkich, kryje się założenie, że w pewnym sensie to, co robią, i to, w co wierzą jest efektem wolnego wyboru. Karzemy, potępiamy lub obwiniamy jednostki za dokonanie określonych wyborów i podjęcie takich, a nie innych decyzji, podkreślając jednocześnie, że powinni postąpić inaczej, a wówczas mogłyby oczekiwać nagrody i chwały. Jednostka ludzka może czynić dobrze lub źle, ponieważ jej wola jest dobra, ale – niestety omylna. Kiedy człowiek dokonuje wyborów bardzo często odwołuje się do jakiś kryteriów. Moment wyboru czasami jest dramatyczny, wkalkulowany siłą rzeczy w szereg wykluczających się zależności, na które nie zawsze mamy wpływ.

Podsumowanie

Kiedy opieramy się na założeniu, że ludzkie czyny są wolne, podejmujemy nasze moralne i prawne działania, jednocześnie w miarę postępu nauki, stajemy się coraz bardziej świadomi, że założenie to często okazuje się błędne. Posiadamy wiele wskazówek, pokazujących, w jaki sposób natura ludzka może być kształtowana poprzez propagandę, reklamę, rodzicielską tresurę itp. do tego stopnia, że jednostki ludzkie są często ofiarami pozostających poza ich kontrolą okoliczności i uwarunkowań, a nie odpowiedzialnymi podmiotami. A mimo to bardzo często wydajemy w oparciu o fakty opinię o innych tak naprawdę nie znając drugiego człowieka. Nie zastanawiamy się, dlaczego tak postąpił, tylko osądzamy „wchodzimy z butami" w jego życie bardzo często krzywdząc i raniąc (Popkin, Stroll 1994). Czy takie postępowanie może coś usprawiedliwić?

Może fakt, że jesteśmy tylko ludźmi i mamy prawo do błędu trzeba tylko mieć odwagę przyznać się do niego i odczuwać potrzebę jego naprawienia. Jednak nasza, niekiedy próżna natura ludzka nie zawsze nam na to pozwala. Starajmy się, więc żyć w oparciu o prawdę. Człowiek miłujący prawdę jest człowiekiem „bogatym" żyjącym naprawdę, bez względu na konsekwencje wynikające z nie zawsze opłacalnego bycia „bratem" prawdy. Wygłaszając sądy starajmy się, aby były one zgodne z rzeczywistością i nie naruszały godności drugiego człowieka. Szanujmy innych

i pamiętajmy, że chcąc zasłużyć na ludzki szacunek najpierw musimy darzyć szacunkiem samych siebie.

Spróbujmy żyć pięknie. Bo człowiek żyjący pięknie ma jasne cele, cele, które nie są urojone ani iluzjonistyczne. To czy postępuję według określonych zasad decyduje o jego wielkości lub nędzy. A siłę potrzebną do pokonania niełatwej drogi spróbujmy czerpać z miłości, która jest w stanie znieść, przetrzymać i zrozumieć wszystko.

Literatura:

1. Bogdańska B. (2009), *Czy rozważania św. Tomasza mogą mięć coś wspólnego z koncepcją praw człowieka?* W: R. Monia, A. Kobyliński (red.), *Etyczne wymiary praw człowieka*. Wydawnictwo UKSW, Warszawa, s. 113-132.
2. Czajkowski J. (1983), *Człowiek w nauce Jana Pawła II.* Dom Polski Jana Pawła II, Rzym.
3. Didier J. (1998), *Słownik filozofii.* Książnica, Katowice.
4. Kowalczyk S. (1990), *Człowiek w myśli współczesnej*. Michalineum, Warszawa.
5. Kuziak M., Rzepczyński S., Tomasik T., Sikorski D., Sucharski T. (2004), *Słownik myśli filozoficznej*. Wydawnictwo PPU „PARK", Bielsko-Biała.
6. Legrand C.J. (1999), *Wielcy ludzie XX wieku*. Jan Paweł II. Bellona, Warszawa.
7. Popkin R.H., Stroll A. (1994), *Filozofia*. Zysk i S-ka, Poznań.
8. Rosa R. (1995), *Filozofia bezpieczeństwa*. Bellona, Warszawa.
9. Stachowski Z. (red.) (1991), *Jan Paweł II a wyzwania współczesności*. Sebix, Warszawa.
10. Tatarkiewicz W. (1998), *Historia filozofii*. Tom I, PWN, Warszawa.
11. Tatarkiewicz W. (1998), *Historia filozofii*. Tom II, PWN, Warszawa.
12. Tatarkiewicz W. (1998), *Historia filozofii*. Tom III, PWN, Warszawa.
13. *Wielka Encyklopedia* (2002), Wojnarowski J. (red.), Tom VI, PWN, Warszawa.

ZADANIA NAUCZYCIELA W SZKOLE XXI WIEKU

THE TASKS OF A TEACHER IN THE XXI CENTURY SCHOOL

Rozprawy Społeczne, nr 3 (IX), 2015

Mariusz Sztaba
Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II

Sztaba M. (2015), *Zadania nauczyciela w szkole XXI wieku*. Rozprawy Społeczne, 3 (IX), s. 12-20.

Streszczenie: Świat na początku XXI wieku „stanął" wobec wielu złożonych wyzwań cywilizacyjno-kulturowych, które generują różnorakie problemy społeczne, polityczne, gospodarcze, kulturalne, naukowe, oświatowe. Sytuacja ta domaga się koniecznych zmian we wszystkich sferach życia, również w edukacji. W artykule podjęto próbę analizy problematyki zadań nauczyciela/wychowawcy w szkole XXI wieku w świetle wybranej literatury. Na początku zaprezentowano współczesne, główne czynniki przemian edukacyjnych. W dalszej kolejności analizie poddano priorytety oświatowe Unii Europejskiej, które wpływają na kształt nauczania i wychowania w szkole XXI wieku, oraz wyznaczają nowe zadania nauczycielom i wychowawcom. Na końcu zostały przedstawione wnioski i postulaty.

Słowa kluczowe: zadania nauczyciela, szkoła XXI wieku, czynniki przemian edukacyjnych, priorytety oświatowe Unii Europejskiej

Summary: With the beginning of the 21st century the world encountered many complex civilizational and cultural problems, which have been generating varied social, political, economical, cultural, scientific and educational problems. The above described situation requires essential changes in all of the spheres of life, including education. And so, the article attempts to analyze the issues of teachers/educators' tasks in the school within the 21st century in light of the available subject literature. At first, the modern main educational change factors have been presented. Subsequently, the next issue that is analyzed is the educational priorities of the European Union which have influence on the way of teaching and upbringing in schools in the 21st century and which determine new tasks for teachers and educators. The conclusions and postulates have been outlined at the end.

Keywords: teachers' tasks, 21st century school, educational change factors, educational priorities of the European Union

Wstęp

W obliczu dynamicznie zmieniających się warunków życia, wymagań na rynku pracy oraz narastającego bezrobocia, należy podejmować gruntowną refleksję nad kształtem edukacji w XXI wieku, aby spełniała swoje funkcje i pokładane w niej nadzieje[1]. Niewątpliwie złożone wyzwania naszych czasów (Banach 1999, s. 14-15) powodują zmiany oczekiwań odnośnie współczesnej szkoły i zadań spełnianych w niej przez nauczycieli. Z tego też powodu w artykule koncentruję swoją uwagę na zadaniach nauczyciela w zmieniającej się szkole XXI wieku. Na początku analizuję główne czynniki przemian edukacyjnych. W dalszej kolejności, w świetle powyższych analiz oraz po zaprezentowaniu priorytetów oświatowych Unii Europejskiej, opisuję zadania jakie stają przed szkołą – a więc w pierwszym rzędzie przed nauczycielami – odnośnie procesów kształcenia i wychowania. Całość analiz dopełniam konkluzjami i postulatami.

Adres do korespondencji: Mariusz Sztaba, Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II, ul. Droga Męczenników Majdanka 70, 20-325 Lublin, e-mail: sztabowy@gmail.com, tel. 81 445 41 01

Współczesne czynniki przemian edukacyjnych

Biała księga[2] Komisji Europejskiej zatytułowana *Edukacja i szkolenia: w stronę społeczeństwa uczącego się* (1995 r.) mówi o trzech wielkich czynnikach przemian edukacyjnych: procesach globalizacji, rozwoju społeczeństwa informacyjnego oraz przemianach cywilizacji naukowo-technicznej (Kamińska-Juckiewicz 2011, s. 5). Czynniki te należy uzupełnić, wskazując także na dokonujące się procesy europeizacji i neoliberalne uwikłania współczesnej edukacji. Obecnie przyjrzymy się tym zjawiskom.

[1] Pisząc o systemie edukacji (oświaty) należy mieć na uwadze fakt, że składa się on z kilku podsystemów pozostających ze sobą we wzajemnych relacjach wyznaczonych funkcjami nadrzędności i podrzędności. System edukacji tworzą: *system wychowania naturalnego* - dom rodzinny, środowisko rówieśników, środowisko zamieszkania; *system szkolny* - przedszkola, szkoły ogólnokształcące, szkoły prozawodowe, szkoły zawodowe, uczelnie wyższe; *system wychowania równoległego* - placówki opiekuńczo-wychowawcze, placówki kulturalno-oświatowe, środki masowego przekazu); *system kształcenia ustawicznego* - szkoły dla dorosłych, instytucje pozaszkolnej oświaty zawodowej, instytucje kształcenia bezinteresownego. W powyższym kontekście można mówić także o *kształceniu incydentalnym* - realizowanym przez wychowanie naturalne, *kształceniu formalnym* - urzeczywistnianym przez system szkolny oraz *kształceniu nieformalnym* - realizowanym przez system pozaszkolny w postaci kursów, szkoleń itp. (Baraniak 2010, s. 32, 191-198).

[2] *Białe księgi* to dokumenty wydawane przez Komisję Europejską zawierające propozycje działań w danej dziedzinie. Zatwierdzenie *Białej księgi* przez Radę Europy sprawia, że staje się ona programem działań Wspólnoty w danej dziedzinie.

Procesy globalizacji i europeizacji. Procesy globalizacji rozumiane są w sposób zróżnicowany[3]. Globalizacja obejmuje stopniowo wszystkie kraje oraz społeczeństwa i dąży do zjednoczenia i scalenia współczesnego świata. W aspekcie edukacyjnym globalizacja określana jest jako najbardziej ogólna, filozoficzna refleksja nad wiedzą o edukacji. Procesy globalizacji dążą do utworzenia podstaw edukacji globalnej, w której punktem wyjścia jest przekonanie o „jedności" gatunku ludzkiego. Głównym zadaniem takiej edukacji staje się ukształtowanie obywatela globu, tzw. *homo globaltus*, posiadającego „globalną świadomość" i „tożsamość pogranicza" oraz formowanie „obywatelstwa światowego"[4].

Na kontynencie europejskim, równocześnie z procesem globalizacji, dokonuje się proces europeizacji, który ma na celu „ułatwienie życia" państwom członkowskim UE. Ale nie jest to zawsze takie oczywiste, bowiem wielu ludzi dostrzega w tym procesie ubezwłasnowolnienie własnych krajowych systemów politycznych, prawnych, edukacyjnych itd., co może prowadzić w dalszej konsekwencji do ich degradacji (Sztaba 2014).

Rozwój społeczeństwa informacyjnego[5]. Jest to społeczeństwo, „które nie tylko posiada rozwinięte środki przetwarzania informacji i komunikowania, lecz przetwarzanie informacji jest podstawą tworzenia dochodu narodowego i dostarcza źródła utrzymania większości społeczeństwa" (Globan-Klas, Sienkiewicz 1999, s. 43). Współczesna cywilizacja staje się coraz bardziej złożonym systemem, którego funkcjonowanie zależy od wiedzy i technik informacyjno-komunikacyjnych, a dostęp do informacji jest warunkiem rozwoju społeczeństwa (Sommer 2012, s. 107).

Przemiany cywilizacji naukowo-technicznej. Są one ściśle związane z wcześniej omawianymi czynnikami. Dotyczą przede wszystkim rozwoju nauki, a co za tym idzie, nowych technologii informatycznych przenikających całą działalność wytwórczą oraz życie społeczne człowieka. Ponadto rozszerza się zasięg wiedzy i dostęp do niej, co umożliwia szerokie jej zastosowanie w procesie rozwoju (Pachociński 1999, s. 43-44). Prognozuje się, że w ciągu najbliższego ćwierćwiecza przemiany cywilizacji naukowo-technicznej w znacznym stopniu wpłyną na życie człowieka w wielu różnych dziedzinach. Powstaną udoskonalone urządzenia elektroniczne, które pomogą ludziom w wykonywaniu takich zadań poznawczych jak: zdobywanie wiedzy, myślenie, rozwiązywanie problemów, podejmowanie decyzji. Maszyny wkroczą na tereny do tej pory zarezerwowane dla człowieka, wykonując prace wymagające różnych umiejętności intelektualnych (Pachociński 1999, s. 39). Ogromne nasycenie całego życia codziennego nowoczesną technologią domaga się specjalistycznego przygotowania społeczeństwa do korzystania w pełni z technologii XXI wieku.

Neoliberalne uwikłania edukacji. Ta współczesna ideologia dotyka życia ludzi w różnych jego sferach, takich jak: ekonomia, stosunki międzynarodowe, polityka, ideologia, kultura (nauka, edukacja, sztuka, etyka) na całym świecie (Potulicka, Rutkowiak 2010). Neoliberalizm charakteryzuje się ogromnym rozwojem ekonomicznym, konsumpcjonizmem, niekontrolowanym mechanizmem rynkowym oraz ograniczeniem zobowiązań socjalnych państwa wobec jego obywateli (Denek 2012, s. 16). Główną zasadą neoliberalizmu jest maksymalizowanie zysków przez przechodzenie od kontrolowanego kapitalizmu do przyspieszonej, zintensyfikowanej, korporacyjnej wersji nazywanej „turbokapitalizmem" (Potulicka, Rutkowiak 2010, s. 16). W realizacji tego założenia konieczny jest odpowiednio ukształtowany człowiek, który definiowany jest jako „podmiot ekonomiczny, prywatny właściciel dóbr, które stara się utrzymać i powiększyć, podmiot życia gospodarczego – *homo oeconomicus*" (Potulicka, Rutkowiak 2010, s. 47). Neoliberalne uwikłanie edukacji sprawia, że funkcjonuje ona według „logiki rynku", tj. podaży-popytu, zysku-strat, a nauczyciel jawi się tylko jako interpretator edukacyjnej rzeczywistości neoliberalnej (Potulicka, Rutkowiak 2010, s. 203-280).

Zasygnalizowane powyżej zjawiska są istotnym wyzwaniem dla współczesnego systemu edukacyjnego, w tym szkoły i pracującego w niej nauczyciela. Szkoła i realizowane w niej procesy kształcenia oraz wychowania domagają się zmian, co potwierdzają międzynarodowe raporty na temat edukacji (Sommer 2012, s. 110).

Priorytety oświatowe Unii Europejskiej

Unia Europejska wprowadza ogólnoeuropejskie normy i standardy w dziedzinie edukacji, a jednocześnie umożliwia zachowanie odrębności narodowej każdemu z krajów członkowskich. W związku z tym założeniem, na przestrzeni ostatnich lat starała się wypracować spójną koncepcję polityki oświatowej. Unia Europejska dąży do ukierunkowania polityki państw członkowskich na osiągnięcie wspólnych celów. Dlatego też na posiedzeniu Rady Europejskiej w Sztokholmie, w marcu 2001 roku, uszczegółowiono cele strategiczne (Sarad-Deć 2012, s. 7-18). Zaproponowany program obejmuje trzy cele strategiczne oraz przyporządkowane im trzynaście celów szczegółowych (priorytetów).

[3] Kościół katolicki w swoim nauczaniu społecznym podkreśla, że globalizacja to nie tyle z góry przesądzony i nieunikniony fakt gospodarczy, co raczej projekt dotyczący gospodarki, polityki i kultury. Dlatego dostrzega jego zalety, ale też wady i zagrożenia. Globalizacja *a priori* nie jest ani dobra, ani zła. Jej wartość zależy od tego, co z niej uczynią ludzie (Sztaba 2011, s. 182-195).

[4] Wiele propozycji wyrosłych z refleksji nad globalną edukacją jest godnych uwagi i realizacji. Niewątpliwie jednak nowa edukacja rozpatrywana w kontekście globalizmu jest także narażona na liczne niebezpieczeństwa. Związane są one z komercjalizacją i z technologizacją edukacji, oraz z promowanymi różnymi modelami szkoły i edukacji na miarę XXI wieku. Sama idea *homo globatus* jest dość enigmatyczna i wysoce utopijna (Sztaba 2011, s. 191-193).

[5] Po raz pierwszy tego pojęcia użył Tadao Umesmano w 1963 roku, w artykule dotyczącym ewolucji teorii społeczeństwa opartego na „przemysłach informacyjnych". Społeczeństwo informacyjne to społeczeństwo, które wytwarza, przechowuje, przekazuje, pobiera i wykorzystuje informacje (Globan-Klas, Sienkiewicz 1999, s. 33-34).

Pierwszym celem jest poprawa jakości i efektywności systemów edukacji w krajach Unii Europejskiej. Aby go zrealizować, należy podnieść jakość kształcenia i doskonalenia zawodowego nauczycieli, rozwijać kwalifikacje i kompetencje potrzebne w społeczeństwie wiedzy, zapewnić powszechny dostęp do technologii informacyjno-komunikacyjnych, a także zwiększyć nakłady na edukację oraz rekrutację na studia w dziedzinach nauk ścisłych i technicznych. Kolejnym celem jest ułatwienie powszechnego dostępu do edukacji poprzez tworzenie otwartego środowiska edukacyjnego, uatrakcyjnienie procesu kształcenia, wspieranie aktywności obywatelskiej oraz zapewnienie równości szans i spójności społecznej. Ostatnim strategicznym celem edukacyjnym jest integracja systemów edukacji z ich otoczeniem zewnętrznym. W jej ramach należy wzmocnić powiązania z instytucjami badawczymi, światem pracy, pracodawcami i pracobiorcami oraz rozwijać przedsiębiorczość. Konieczna jest również poprawa w dziedzinie nauczania języków obcych, zwiększanie mobilności i wymiany uczniów, nauczycieli, studentów i pracowników naukowych, w celu wzmacniania współpracy europejskiej (Kwiatkowski 2006).

Integracja w obszarze edukacji wymaga określenia standardów oraz norm nauczania i wychowania. W związku z tym faktem, Unia Europejska określiła cztery priorytety oświatowe, które powinny realizować poszczególne kraje. Zalicza do nich:

a) równość szans edukacyjnych, dzięki której każdy człowiek ma zagwarantowany dostęp do edukacji bez względu na płeć, język, narodowość, wyznanie. W szczególności zwraca się uwagę na uczniów niepełnosprawnych oraz dzieci imigrantów;

b) podnoszenie jakości kształcenia poprzez eliminację encyklopedyzmu, reformę programów szkolnych, unowocześnianie metod poradnictwa zawodowego oraz wykorzystywanie najnowszych osiągnięć nauki i techniki w nauczaniu;

c) wprowadzenie nowoczesnego modelu kształcenia nauczycieli poprzez realizację obowiązkowego kształcenia akademickiego, pomoc w ciągłym doskonaleniu się nauczycieli oraz promowanie innowacyjnych i twórczych postaw kadry nauczycielskiej;

d) wychowanie Europejczyka poprzez wychowanie obywateli Unii Europejskiej do wolności, pokoju i demokracji, tolerancji społecznej i religijnej oraz poprzez naukę języków, budowę europejskiej sieci informatycznej i wymianę młodzieży (Sarad-Deć 2012, s. 22).

Unia Europejska realizuje zasygnalizowane priorytety edukacyjne poprzez wprowadzanie edukacyjnych programów wspólnotowych, których głównym celem jest wspieranie osób w zdobywaniu wiedzy w każdym wieku oraz podwyższanie poziomu kształcenia[6]. Kierunek całemu procesowi integracji nadają cele proponowane przez program „Strategia Europy 2020" wprowadzony decyzją Komisji Europejskiej w marcu 2010 roku. W dziedzinie edukacji dotyczą one poprawy efektywności systemów kształcenia oraz ułatwienia młodym ludziom wejścia na rynek pracy (Sarad-Deć 2012, s. 27)[7].

Szkoła XXI wieku według polityki oświatowej Unii Europejskiej

Jednym z głównych środowisk realizujących politykę oświatową UE jest szkoła. Systemy szkolne poszczególnych państw Unii Europejskiej są bardzo zróżnicowane, biorąc pod uwagę strukturę organizacyjną i programową (Kwiatkowski 2006, s. 39). Pomimo różnorodności systemów, kraje członkowskie respektują zasadę wspólnotowej polityki edukacyjnej, której celem jest tworzenie europejskiego społeczeństwa wiedzy. Dlatego też dostosowują narodową edukację do priorytetów wyznaczonych przez Wspólnotę (Mazińska 2004, s. 25-26). Unia Europejska wyraża przeświadczenie, że najkorzystniejszą, a zarazem niezbędna drogą do skutecznej polityki edukacyjnej jest porównanie systemów oświatowych w zakresie ich organizacji, praktyk oraz programów nauczania (Mazińska 2004, s. 33). W celu ułatwienia porównań międzynarodowych systemów szkolnych, UNESCO opracowało w 1976 roku Międzynarodową Standardową Klasyfikację Wykształcenia (ISCED) za pomocą której różnym szczeblom kształcenia we wszystkich państwach przypisano kategorie (Smoczyńska 2001). Najnowsza klasyfikacja ISCED została zatwierdzona w 1997 roku przez Konferencję Ogólną UNESCO (Sarad-Deć 2012, s. 40-41).

Wspomniane poziomy kształcenia doczekały się już analiz i popularyzacji w literaturze przedmiotu (Sarad-Deć 2012, s. 39-47). Warto jednak zwrócić uwagę na fakt, że największe różnice pod względem profilu kształcenia, typów szkół, trwania nauki oraz zdobywanych kwalifikacji występują w sektorze średniego szkolnictwa technicznego oraz zawodowego. W związku z tym Unia Europejska od wielu lat podejmuje działania zmierzające do przydatności kwalifikacji zdobywanych w szkołach zawodowych oraz ich szerokiej uznawalności (Sarad-Deć 2012, s. 40). Według założeń strategii lizbońskiej edukację należy dostosowywać do potrzeb rynku pracy. Koncepcja ta kładzie nacisk na konieczność dopasowania kierunków i rodzajów kształcenia w szkołach do tych zawodów, na które aktualnie istnieje zapotrzebowanie oraz dopasowania treści kształcenia do oczekiwań i wymagań pracodawców. Ponadto według wspomnianych założeń, należy wykształcić w uczniach umiejętność optymalnego planowania własnego rozwoju zawodowego, aby był on zgodny z aktualnymi potrzebami rynku pracy oraz z ich osobistym potencjałem (Lenart 2012, s.162). Są to bardzo istotne w kontekście dąże-

[6] Do międzynarodowych programów integracji, współpracy i wymiany w obszarze edukacji należą: EURYDICE, ERASMUS, TEMPUS, LINGUA, COMETT, IRIS, PETRA. W 1995 roku cele realizowane przez powyższe programy zostały zintegrowane w dwóch spójnych programach, jakimi są: SOKRATES i LEONARDO DA VINCI (Sarad-Deć 2012; Kubielski, Suchocka, Suchocka-Mieszkuniec 2004, s. 189-190).

[7] Przystąpienie Polski do Unii Europejskiej wymaga wprowadzania zmian w narodowym systemie edukacji. Czesław Kupisiewicz oraz Czesław Banach opublikowali *Strategię rozwoju edukacji do roku 2020*, w której uwzględnili najważniejsze wyzwania dla Polski oraz standardy i priorytety podyktowane przez Unię Europejską (Kwiatkowski 2006, s.24-27).

nia Wspólnoty do stworzenia jednolitego rynku wewnętrznego, gdzie będzie możliwy swobodny przepływ pracowników oraz podejmowanie przez nich zatrudnienia w dowolnym kraju Unii Europejskiej (Mazińska 2004, s.40-41).

Biorąc pod uwagę podobieństwa i różnice w systemach szkolnych państw członkowskich, Unia Europejska wypracowała model „idealnej" szkoły charakteryzujący się zdecentralizowaną administracją oraz obowiązkową edukacją rozpoczynającą się w wieku 6 lat i kończącą w 16 roku życia (Sarad-Deć 2012, s.39). Nowy model szkoły realizuje program nauczania, który zawiera minimum wiedzy z zakresu nauk ścisłych, historii, geografii i kultury europejskiej oraz naukę języków obcych. Poszczególne kraje członkowskie powinny uzupełniać proponowane podstawy programowe o treści istotne z ich punktu widzenia (Sarad-Deć 2012, s. 39-40). Identyczna forma egzaminów ma przyczynić się do powstania ujednoliconego systemu wydawania oraz uznawania dyplomów ze wszystkich dziedzin nauki.

Nauczyciel wobec procesów kształcenia w szkole XXI wieku

Najważniejszym wyzwaniem dla szkoły XXI w. staje się dostosowanie treści, form oraz metod kształcenia do potrzeb nowej rzeczywistości. Współcześnie nie wystarcza już posiadanie elementarnych kompetencji, gdyż szybki rozwój społeczeństwa wymusza zdobywanie umiejętności poznawczych wyższego rzędu, które są konieczne w rozwiązywaniu problemów i podejmowaniu decyzji. Dynamicznie zmieniająca się rzeczywistość domaga się ludzi, którzy potrafią szybciej i lepiej myśleć, posiadają umiejętności krytycznej analizy oraz oceniania faktów, a przy tym działają racjonalnie (Pachociński 1999, s. 72).

Powyżej zaprezentowane wyzwania, generują następujące zadania nauczyciela w obszarze kształcenia.

Twórcze myślenie. W związku z powyżej zasygnalizowanym stanem rzeczy, szkoła powinna odejść od encyklopedyzmu i ukierunkować się na wspieranie u uczniów rozwoju zdolności poznawczych, wartościowania i działania. Kształcenie należy oprzeć na czterech kategoriach taksonomii celów opisywanych przez Bolesława Niemierko, a mianowicie: a) zapamiętywaniu wiadomości, b) zrozumieniu ich, c) umiejętności stosowania wiadomości w sytuacjach typowych oraz d) umiejętności stosowania wiadomości w sytuacjach problemowych (Zając 2012, s. 134-135). Taka forma edukacji jest konieczna, gdyż obecnie nie jest istotne tylko to, czy człowiek posiada wiedzę, lecz to, czy potrafi się nią posługiwać i to w sposób twórczy, innowacyjny. Należy więc obok nauczania przekazującego gotowe informacje, zastosować uczenie się poprzez doświadczenie i twórczość (Marek 2003, s. 308). Jest to niezmiernie ważne, gdyż uczniowie uczestnicząc w „tworzeniu własnej wiedzy", aktywnie angażują się w proces własnego uczenia się, konstruując pojęcia, zadając refleksyjne pytania, prowadząc namysł nad własnym myśleniem, oraz rozwiązując różne problemy (Pachociński 1999, s. 80-81). Ponadto szkoła powinna wykształcić w młodym pokoleniu postawy i umiejętności inicjatywy, aktywności, przedsiębiorczości, umiejętności podejmowania ryzyka itp., co warunkuje dobre funkcjonowanie ludzi w czasie gwałtownych przemian cywilizacyjnych (Szempruch 2006, s. 98).

Kształcenie dla twórczości i innowacyjności w szkole XXI wieku, to konkretne zadanie dla współczesnego nauczyciela. Edukacja ku twórczości powinna mieć charakter praktyczny, treningowy. W związku z tą sytuacją postuluje się wprowadzanie do programów nauczania przedmiotu uczącego kreatywnego myślenia, zespołowego oraz samodzielnego poszukiwania niestandardowych rozwiązań standardowych zadań (Przyborowska 2013, s. 268-269; Niemierko 2007, s. 143-266).

Umiejętność korzystania z nowych technologii informacyjnych. Wyzwaniem dla współczesnej szkoły jest nauczanie umiejętności nabywania i przekazywania wiedzy za pomocą nowoczesnych narzędzi informatycznych (Przyborowska 2013, s. 110). Podstawą działań w tym kierunku staje się wprowadzenie nowych technologii do programów szkolnych. Zastosowanie ich w edukacji ma dwa zasadnicze cele. Pierwszym z nich jest wykształcenie umiejętności praktycznego posługiwania się nowoczesnymi technologiami audiowizualnymi i informatycznymi jako narzędziami uczenia się, komunikowania, pracy intelektualnej oraz autoedukacji. Są to umiejętności przydatne w procesie uczenia się, a także konieczne w przyszłej pracy zawodowej. Natomiast drugim celem jest przygotowanie uczniów do świadomego i krytycznego odbioru, a także właściwego odczytywania znaczeń różnego rodzaju komunikatów medialnych (Strykowski 2004, s. 45).

Szczególne miejsce w technologii informacyjnej zajmuje dzisiaj Internet, gdyż integruje on wszystkie dotychczas wykorzystywane i stosowane środki przekazu. W związku z tym faktem można mówić o powstaniu „cywilizacji Internetu", która posługuje się tzw. interaktywną telewizją łączącą prace telewizora i komputera, dzięki czemu możemy uczyć się, pracować i bawić. Przypuszcza się, że interaktywna edukacja przez Internet, zrewolucjonizuje szkolnictwo (Gnitecki 2003, s. 51). Zdaniem badaczy stanie się to głównie poprzez rozwój e-learningu.

Rozwój e-learningu. Według definicji przyjętej przez Komisję Europejską e-learning obejmuje całość procesów związanych z nauczaniem i uczeniem się w środowisku sieciowym, z wykorzystaniem nowoczesnych technologii informacyjnych. E-learning charakteryzuje się tym, że „a) zasoby edukacyjne dostępne są w dowolnym miejscu i o dowolnym czasie, b) eliminuje wydatki związane z dojazdami itp.; c) umożliwia dostęp do treści dydaktycznych w trybie «just-in-time» (jeśli zaistnieje zapotrzebowanie treść zostaje przekazana); d) pozwala na szybkie i bezproblemowe aktualizacje materiałów; e) włącza uczącego się we własny proces kształcenia; f) wspiera współpracę i współdziałanie pomiędzy studen-

tami w kreowaniu własnej wiedzy; g) nie generuje sytuacji stresowych w momencie popełnienia błędu lub braku zaliczenia partii materiału; h) pozwala wykładowcom (instruktorom, nauczycielom, trenerom) na rzeczywiste pomiary efektywności procesu kształcenia na każdym jego etapie, co w tradycyjnym procesie kształcenia jest niemożliwe; i) daje zaawansowane możliwości zarządzania i kontroli procesu kształcenia" (Sommer 2012, s. 113; Żytyniec, Kisiel 2008, s. 155).

Bardzo szybki rozwój e-learningu stawia przed współczesną szkołą i nauczycielami zadanie przygotowania uczniów do funkcjonowania w wirtualnym świecie. Nauczyciele powinni kompetentnie wskazywać młodemu pokoleniu na możliwość uzupełniania wiedzy metodą kształcenia na odległość, uświadamiając je zarazem odnośnie zalet i wad tej formy kształcenia.

Przygotowanie do permanentnej edukacji. Warunkiem istnienia społeczeństwa informacyjnego jest wykształcone społeczeństwo, które podejmuje permanentną edukację (Solarczyk-Ambrozik 2004). W związku z tą sytuacją nauczyciele powinni kształtować u uczniów umiejętność i motywację uczenia się przez całe życie. Potrzeba ta wynika z jednej strony z szybkiego i stałego przyrostu wiedzy, a z drugiej z szybkiej dezaktualizacji pewnej jej części. Nienadążanie za aktualnym stanem wiedzy grozi wykluczeniem społecznym (Sommer 2012, s. 110). Aby zapobiec temu niebezpieczeństwu szkoła powinna przygotować ucznia do przyjęcia czterech ważnych w społeczeństwie informacyjnym ról obywatelskich: a) obywatela informującego się, który opanował umiejętność korzystania z technologii teleinformatycznej w celu pozyskania informacji; b) obywatela komunikującego się, który posiadł umiejętność komunikowania się z innymi z wykorzystaniem technologii teleinformatycznej; c) obywatela permanentnie uczącego się, który potrafi czerpać wiedzę w oparciu o wykorzystanie technologii teleinformatycznej, oraz d) obywatela tworzącego, tzn. potrafiącego sporządzać cyfrowe produkty (Sommer 2012, s. 120).

Reasumując powyższe analizy dotyczące kształcenia w szkole XXI wieku można stwierdzić, że w rozwijającym się społeczeństwie wiedzy, charakteryzującym się ogromną dynamiką zmian oraz przyrostem informacji, szkoła powinna kształcić obywatela społeczeństwa informacyjnego. Głównym zadaniem edukacji w tym obszarze jest doskonalenie u uczniów umiejętności interpretowania znaczenia przekazów medialnych, sprawnego komunikowania się, pozyskiwania, analizowania i oceniania treści tekstów, dźwięków oraz obrazów (Zając 2012, s. 133-134). Szkoła powinna także kształtować pożądane cechy człowieka nowoczesnego, do których należą: myślenie krytyczno-kreatywne, aktywność intelektualna, formułowanie i rozwiązywanie problemów, a także rozwinięte kompetencje praktyczne oraz nowoczesna wiedza (Kwiatkowski 2006, s. 26).

Nauczyciel wobec problematyki wychowania w szkole XXI wieku

W świetle literatury można stwierdzić, że głównym zadaniem wychowania na miarę XXI wieku staje się przygotowanie człowieka do życia w dynamicznie zmieniającej się rzeczywistości, ukształtowanie w nim umiejętności adaptacji oraz rozwoju w ciągle zmieniających się warunkach. Komitet Prognoz *Polska XXI wieku* określił pożądany wzorzec osobowy współczesnego człowieka. Według tych wytycznych, człowiek powinien być aktywny i przedsiębiorczy, posiadać wrażliwość humanisty, odznaczać się kulturą moralną oraz kulturą uczuć, posiadać zdolność do zachowań empatycznych oraz umiejętność budowania więzi międzyludzkich. Ponadto człowiek XXI wieku powinien prezentować szacunek dla wartości wyższych oraz motywację do bezinteresownych działań społecznych, a także powinien posiadać poczucie godności, kreatywność oraz samodzielność myślenia (Mastalski 2007, s. 330-331).

Obok stawiania wymagań i oczekiwań wobec młodego człowieka, świat „niesie" także wiele zagrożeń. Przede wszystkim zauważalne jest zjawisko oddalania się człowieka od naturalnych warunków i sposobu życia, co może prowadzić do zagrożenia zdrowia, życia lub dysfunkcji psychicznych. Proces ten dokonuje się m.in. poprzez wolne związki w różnych odmianach, zatracanie sensu człowieczeństwa poprzez „konsumpcję uczuć i więzi", dominację kultury masowej, wzrost brutalizacji życia codziennego, upadek znaczenia wartości duchowych przy jednoczesnym wzroście znaczenia konsumpcyjnego stylu życia, dewastację środowiska naturalnego, „poprawianie" natury człowieka (*gender*) itp. (Kusztelak 2003, s. 23-24; Sosnowski 2014). Opisana sytuacja domaga się adekwatnych koncepcji wychowania na miarę XXI wieku.

Potrzeba wychowania humanistycznego i personalistycznego. Zdaniem wielu badaczy odpowiedzią na zarysowane powyżej problemy jest model wychowania humanistycznego[8]. Szkoła realizując humanistyczny model oddziaływania powinna uznać za najważniejszy cel pomoc uczniowi w odkrywaniu własnego „ja", uzyskiwaniu autentyczności, gdyż stanowi to podstawę samorealizacji i harmonijnego rozwoju osoby (Kuźma 2013, s. 30). Koncepcja humanistyczna buduje ideę „szkoły dla ucznia", gdzie nauczyciele powinni być otwarci na wychowanka, jego oczekiwania, potrzeby oraz wspomagać go własną wiedzą i postawami. Ponadto nauczyciele powinni odznaczać się elastycznością intelektualną i metodyczną, posługiwać się dialogiem w komunikacji, a także ujawniać swoje zaufanie do wychowanków (Dróżdż 2001, s. 112).

Propozycja wychowania humanistycznego opiera się na pięciu głównych zasadach wyznaczających cele tak pojętego wychowania. Należą do nich: „a) dążenie do integracji osobowości – czyli wychowanie

[8] Podstawy tej koncepcji wywodzą się z psychologii humanistycznej, której twórcami są Abraham Maslow i Carl Rogers. Zakłada ona, że „człowiek jest unikatową całością, a jego podstawową własnością jest rozwój, uwarunkowany siłami tkwiącymi w nim samym" (Dróżdż 2001, s. 111).

jednostek, których myśli i zachowania byłyby zgodne; b) rozwój autonomii jednostki, zmierzający do uniezależnienia jej od przypadkowych bodźców i nacisków z zewnątrz a także od przeszłości; c) kształtowanie i rozwijanie postaw allocentrycznych, pozwalających na koncentrowanie uwagi na innych a nie na sobie samym; d) poszerzanie świadomości, czyli wychowanie ludzi zdolnych do refleksji nad życiem; e) formowanie tożsamości względnie stabilnej w zmieniającym się świecie, pozwalającej odpowiedzieć na pytanie: kim jestem?" (Dróżdż 2001, s. 112-113).

Poszukując adekwatnej koncepcji wychowania w szkole XXI wieku należy uzupełnić opisany powyżej model[9] o personalistyczną koncepcję szkoły i wychowania (Nowak 1997, 2003). O tyle to jest istotne, gdyż pedagogika personalistyczna o orientacji chrześcijańskiej, w odróżnieniu od pedagogiki humanistycznej zbyt radykalnie akcentującej indywidualność i podmiotowość ucznia/wychowanka, bardzo wyraźnie kładzie nacisk na społeczny wymiar każdej osoby oraz na dwa poziomy ludzkiej podmiotowości: inicjalny (dany każdemu człowiekowi) i finalny (zadany człowiekowi). Te istotne cechy wskazują na to, że edukacja (kształcenie i wychowanie) jest procesem dwupodmiotowym, w którym wychowawca pomaga wychowankowi w uzyskaniu podmiotowości finalnej, będącej owocem długoletniej pracy nad usprawnieniem władz intelektualnych i wolitywnych. Ponadto pedagogika personalistyczna przypomina, że w procesie kształtowania podmiotowości finalnej istotna rola przypada edukacji i szkole, która ma być miejscem integralnej formacji osoby. Szkoła powinna być także wspólnotą, w której nauczyciele przygotowują uczniów do życia i przekazują im prawdy, do jakich doszła ludzkość. Powinna to być wiedza sumienna, złączona nie tylko z wiedzą intelektualną, ale też mądrością, która staje się życiem. Szkoła powinna pomagać uczniowi, aby żył poznaną prawdą w społeczności. Powinna także umożliwić uczniowi rozwój potrzeb, zainteresowań i preferencji. Szkoła nie może jednak realizować jakiejś „pedagogiki potrzeb", przytakując wszystkim żądaniom i upodobaniom dziecka. Szkoła bowiem powinna uczyć i wychowywać, a nie eksperymentować (Sztaba 2012a).

Istota unijnej koncepcji wychowania. Europejskie raporty edukacyjne (Baraniak, 2010, s. 277-281) do głównych celów wychowania zaliczają: a) przygotowanie „do demokracji" i „przez demokrację" do życia społecznego; b) przygotowanie do przyszłości oraz poznania „świata" wyzwań cywilizacyjnych i problemów globalnych, a także gotowości ich rozwiązywania; c) przygotowanie do pluralizmu, tolerancji i wieloświatopoglądowości; d) przygotowanie do kształtowania własnej podmiotowości i tożsamości; e) przygotowanie do uspołecznienia i do życia obywatelskiego; f) „poznawanie siebie" i „kierowanie sobą"; g) kierowanie własnym rozwojem; i) wspomaganie każdego człowieka w wyrabianiu własnego i całościowego poglądu na świat (Sarad-Deć 2012, s. 49-51)[10].

Europejski model edukacji zakłada to, że ma ona trwać przez całe życie. W związku z powyższym stwierdzeniem, bardzo ważnym zadaniem wychowawczym staje się przygotowanie uczniów do podjęcia procesu samowychowania (Hiszpańska 2010). Nauczyciele powinni wzbudzać u uczniów wolę trudu pracy nad samym sobą, czyli podejmowania trudu wszechstronnego rozwoju. Przygotowanie ucznia do samowychowania polega na zrealizowaniu czterech zadań: pomoc w nabywaniu świadomości samego siebie, uaktywnianiu samowychowania, umacnianiu tej aktywności oraz ukierunkowaniu pracy nad sobą (Mastalski 2007, s. 583-585).

Konkluzje i postulaty

Współczesny nauczyciel/wychowawca poprzez swoją pracę powinien przygotowywać młode pokolenie do życia w nowej cywilizacji, kształtując w nim umiejętności adaptacji oraz rozwoju w ciągle zmieniających się warunkach[11]. W tym kontekście głównym zadaniem szkoły XXI wieku jest dostosowanie celów, metod i treści edukacji do wymagań generowanych przez transformacje współczesnego świata oraz do wytycznych oświatowych stawianych przez Unię Europejską. Zasadniczym celem edukacji w XXI wieku jest przygotowanie młodego pokolenia do życia i funkcjonowania w społeczeństwie informacyjnym w dobie globalizmu (Sommer 2012, s. 109). Szkoła powinna kształtować w uczniach umiejętność uczenia się, czyli posługiwania się zasobami edukacyjnymi społeczeństwa w sposób twórczy i krytyczny. Jest to bardzo ważne, gdyż współcześnie umiejętność zarządzania wiedzą umożliwia szybkie reagowanie na zmiany oraz adaptację do mało przewidywalnego otoczenia. Chodzi więc o to, aby uczniowie „stali się aktywnymi podmiotami informacji, a nie jedynie ich pasywnymi konsumentami" (Mastalski 2007, s. 256). Realizację tego zadania umożliwia twórcza edukacja.

Współczesna szkoła powinna także przygotowy-

[9] W historii ludzkości humanizm miał niejedno imię, a od czasów Oświecenia coraz częściej przybierał charakter ateistyczny, stając się w gruncie rzeczy antyhumanizmem (Lubac 2005). Dlatego po II wojnie światowej zaczęto mówić o „nowym humanizmie" (np. Gajda 2000), choć jest to pojęcie nieostre, co do zakresu i niewyraźne, co do treści. Ciekawą i ugruntowaną propozycję rozumienia „nowego humanizmu" dał w swoim nauczaniu Jan Paweł II (Kuligowski 2004).

[10] Cele wychowania zaproponowane przez UE, a dotyczące w sposób szczególny wychowania społecznego są zbieżne z tymi, które promuje katolicka nauka społeczna. Różnica polega jednak na tym, że koncepcji wychowania (podobnie jak i kształcenia) propagowanej przez UE brakuje jasnych podstaw ontologicznych, antropologicznych i aksjologicznych. Te natomiast są wyraźnie ukazane i akcentowane w społecznym nauczaniu Kościoła katolickiego, dzięki czemu wychowanie ma charakter realny i integralny (Sztaba 2012b, s. 139-352).

[11] Niewątpliwie zaprezentowane w artykule tezy dotyczące zadań nauczyciela/wychowawcy w szkole XXI wieku domagają się uzupełnienia i pogłębienia. Merytoryczną pomocą w tej pracy może być studium teoretyczno-pragmatyczne Jolanty Szempruch, w którym autorka analizuje takie zagadnienia jak: kształcenie nauczycieli, kwalifikacje, kompetencje i cechy osobowe nauczyciela, rozwój zawodowy i doskonalenie nauczyciela, uwarunkowania rozwoju zawodowego, nauczyciel w relacjach podmiotowych, moralny wymiar zawodu nauczyciela oraz nauczyciel w warunkach zmian społecznych i edukacyjnych (Szempruch 2013).

wać młode pokolenia do życia w ciągle zmieniającej się rzeczywistości. Pojawia się tu trudne do wykonania zadanie „kształcenia dla niepewności w warunkach niepewności" (Lenart 2012, s. 159). Podstawą w tej pracy staje się nabycie kwalifikacji „perspektywistycznych", które umożliwiają sprawne funkcjonowanie w nowych, zmieniających się warunkach, w których dominuje coraz wyraźniej technologia informacyjna. W tym aspekcie pilnym zadaniem współczesnej szkoły staje się wprowadzenie do programu nauczania edukacji medialnej, której celem jest przygotowanie do krytycznego i świadomego odbioru przekazów medialnych oraz nauka sprawnego posługiwania się nowymi narzędziami informatycznymi (Strykowski 2004, s. 37).

Ambitne cele jakie stawia sobie szkoła XXI wieku, domagają się wdrażania uczniów przez nauczycieli do procesów samokształcenia i samowychowania, co jest wyrazem całożyciowej edukacji (Lenart 2012, s. 160). Przygotowanie młodego pokolenia do życia w zmieniającej się rzeczywistości oraz realizacja opisanych w artykule celów edukacji, nakłada także na nauczycieli obowiązek permanentnej edukacji (samokształcenia i samowychowania), której wyrazem jest nieustanna formacja (Sztaba 2012b, s. 448-458).

Szkoła XXI wieku wymaga od nauczycieli podnoszenia kwalifikacji i zdobywania wielu nowych kompetencji[12]. W związku z powyższymi stwierdzeniami, Komisja Europejska nakłada na nauczycieli odpowiedzialność „za ciągłe pogłębianie swojej wiedzy zawodowej poprzez refleksję, badania naukowe i systematyczne angażowanie się w ustawiczny rozwój zawodowy przez cały okres swojej kariery zawodowej" (Sarad-Deć 2012, s. 70)[13].

Ustawiczne kształcenie nauczycieli opiera się na dwóch zasadach. Pierwszą jest zasada wszechstronności, która w kształceniu nauczycieli postuluje konieczność uwzględniania ich wielorakich potrzeb zawodowych w zakresie wiedzy kierunkowej, psychologicznej, pedagogicznej, społeczno-politycznej, filozoficznej oraz kultury ogólnej. Druga zaś dotyczy ciągłości kształcenia i rozwoju nauczycieli. Zakłada ona potrzebę kształcenia na wszystkich etapach kariery zawodowej, rozpoczynając od przygotowania do pracy w zawodzie nauczyciela, poprzez pierwsze lata pracy, aż do pełnej samodzielności i stabilizacji zawodowej (Kasperski 1999, s. 167-168).

Treści doskonalenia zawodowego nauczycieli wyznaczane są przez współczesne wymogi czasu. Nauczyciele powinni dzisiaj spełniać następujące funkcje: kierownika, obserwatora, osoby edukującej, diagnostyka, doradcy, organizatora, prezentera, pomocnika, decydenta, motywatora, recenzenta. Aby jednak nauczyciele mogli realizować te funkcje, muszą w toku kształcenia i dokształcania nabywać bogaty zasób wiadomości i umiejętności oraz postawę otwartości na innowacje w aktywności zawodowej (Denek 2005, s. 107).

W dobie Internetu oraz szybkiego postępu technicznego od nauczycieli wymaga się sprawności w zakresie technologii informatyczno-komunikacyjnych. Powoduje to konieczność stałej aktualizacji wiedzy oraz doskonalenia umiejętności w tym zakresie (Sarad-Deć 2012, s. 74). Współcześni nauczyciele powinni posiadać odpowiednie kompetencje techniczne i medialne związane z metodycznym stosowaniem oraz obsługą nowoczesnych środków dydaktycznych, po to, aby w szkole XXI wieku było realizowane kształcenie multimedialne (Strykowski 2004, s. 42-43).

W trakcie doskonalenia zawodowego bardzo ważnie jest również rozwijanie umiejętności nawiązywania odpowiednich relacji z uczniami. W ramach tego obszaru należy doskonalić umiejętności: komunikowania się, nawiązywania kontaktów oraz intelektualnej i moralnej gotowości głoszenia prawdy. Ponadto należy rozwijać zdolność wpływania na otoczenie poprzez sztukę dialogu i negocjacji (Denek 2005, s.110). Umiejętności komunikacji interpersonalnej są również przydatne w organizowaniu sytuacji dla kształtowania pożądanych cech osobowości uczniów (Kameduła 2006, s. 343).

Do właściwej realizacji funkcji dydaktycznej, wychowawczej i opiekuńczej w szkole niezbędne jest uzyskanie przez nauczyciela autorytetu wśród uczniów. W osiągnięciu tego celu konieczne jest posiadanie i doskonalenie takich cech i umiejętności jak: siła psychiczna, kompetencje, system wartości, sprawiedliwość, konsekwentne postępowanie, przewidywalność, wiarygodność, wciągnie w radość poznania, stawianie uczniom i sobie wysokich wymagań, umiejętność odsłaniania tajemnic rzeczywistości oraz cechy przywódcze (Denek 2005, s. 110). Mówiąc o nauczycielu jako autorytecie nie wolno zapominać o etyce zawodowej i moralności zawodu nauczyciela (Brezinka 2007, s. 231-265; Szempruch 2013, s. 254-291).

Reasumując powyższe analizy należy przyznać rację R. Pachocińskiemu, który twierdzi, że nauczyciel XXI wieku „przestaje występować w roli «wszechwiedzącego» eksperta, a staje się «uczniem», który nierzadko będzie musiał przyznać, że czegoś nie wie, że się zapozna, przygotuje się i poinformuje później itp." (Kaczmarek 2004, s. 84). Praca w szkole XXI wieku wymaga od nauczyciela równoległej, systematycznej pracy wyrażonej w kategoriach: kształcenie i samokształcenie oraz wychowanie i samowychowanie (formacja i autoformacja). Analizując i opisując zadania nauczyciela w szkole XXI wieku, nie możemy zapominać w pedeutologicznym namyśle o sprawdzonym w tradycji ideale nauczyciela, na który składają się m. in.: *miłość dusz ludzkich* (Jan Władysław Dawid), *talent pedagogiczny jako uzupełnienie miłości* (Zygmunt Mysłakowski, Stefan Szu-

[12] Problematyka kwalifikacji i kompetencji współczesnego nauczyciela posiada już rzeczowe opracowania (Przygodzka 2010; Gołębiowski, Bosak 2013; Szempruch 2013, s. 82-125).

[13] W rozwijaniu kompetencji nauczycieli należy wyróżnić cztery podstawowe komponenty: a) *konstrukcyjny* – sugeruje kształcenie umiejętności projektowania i konstruowania programów kształcenia, które stymulują i wspierają rozwój uczniów; b) *komunikacyjny* – oznacza umiejętność właściwego pozyskiwania i przetwarzania informacji w procesie kształcenia oraz nawiązywania z uczniami odpowiednich relacji rzeczowych i osobowych; c) *organizacyjny* – zakłada rozwijanie zdolności do właściwej organizacji czynności poznawczych oraz działań praktycznych uczniów; d) *badawczy* – preferuje badania w działaniu, czyli w praktycznie zorientowanej dydaktyce (Gnitecki 2005, s. 130-131).

man), *osobowość nauczyciela* (Mieczysław Kreutz, Stefan Baley). Powinniśmy nadal za Stanisławem Dobrowolskim rozumieć nauczyciela/wychowawcę jako *artystę w służbie dobra* (Szwarlik 1997).

Literatura:

1. Banach Cz. (1999), *Polska szkoła i system edukacji. Przemiany i perspektywy.* Wyd. Adam Marszałek, Toruń.
2. Baraniak B. (2010), *Współczesna pedagogika pracy z perspektywy edukacji pracy i badań.* Wyd. UKSW, Warszawa.
3. Brezinka W. (2007), *Wychowywać dzisiaj. Zarys problematyki*, tłum. H. Machoń. Wyd. WAM, Kraków.
4. de Lubac H. (2005), *Dramat humanizmu ateistycznego,* tłum. A. Ziernicki. Wyd. WAM, Kraków.
5. Denek K. (2012), *Czego pilnie potrzebuje nasza edukacja?* Nowa Szkoła, nr 6, s. 15-23.
6. Denek K. (2005), *Kwalifikacje nauczycieli w społeczeństwie opartym na wiedzy,* W: H. Moroza (red.), *Rozwój zawodowy nauczyciela.* Wyd. „Impuls", Kraków, s. 101-117.
7. Dróżdż K. (2001), *Humanistyczna wizja współczesnej szkoły i nauczyciela.* W: M. Ochmański, T. Sokołowska-Dzioba, A. Pielecki (red.), *Edukacja w perspektywie integracji Europy.* Wyd. WSP TWP, Warszawa, s. 109-115.
8. Gajda J. (2000), *O nowy humanizm w edukacji*. Wyd. „Impuls", Kraków.
9. Globan-Klas T., P. Sienkiewicz (1999), *Społeczeństwo informacyjne: szanse, zagrożenia, wyzwania.* Wyd. FPT, Kraków.
10. Gnitecki J. (2003), *Globalistyka, globalizacja.* W: T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku,* tom II. Wyd. „Żak", Warszawa, s. 47-53.
11. Gnitecki J. (2005), *Kompetencje nauczyciela w cywilizacji informacyjnej,* W: H. Moroza (red.), *Rozwój zawodowy nauczyciela.* Wyd. „Impuls", Kraków, s. 119-137.
12. Gołębiowski A., A. M. M. Bosak (red.) (2013), *Tradycja i współczesność edukacji i wychowania w Polsce*. Wyd. Ruthenus, Radom - Krosno.
13. Hiszpańska B. (2010), *Prawda u podstaw samowychowania*. TN KUL, Lublin.
14. Kameduła E. (2006), *Kompetencje nauczycieli wobec wymagań reformy systemu edukacji,* W: J. Szempruch (red.), *Edukacja wobec wyzwań i zadań współczesności i przyszłości. Strategie rozwoju.* Wyd. Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów, s. 339-345.
15. Kamińska-Juckiewicz M. (2011), *Przyszłość edukacji, koncepcje, strategie, idee.* Nowa Szkoła, nr 9, s. 3-15.
16. Kamińska-Juckiewicz M. (2001), *Uczenie się jako priorytet edukacyjny?* Nowa Szkoła, nr 3, s. 3-13.
17. Kasperski M. (1999), *Motywy podnoszenia kwalifikacji przez nauczycieli (komunikat z badań,* W: B. Sitarska (red.), *Kształcenie i doskonalenie nauczycieli w nowej rzeczywistości edukacyjne. Materiały z Międzynarodowej Konferencji Naukowej Siedlce 25-26 października 1999 roku.* Wyd. AP, Siedlce, s. 164-176.
18. Kuligowski R. (2004), *Humanizm w myśli Jana Pawła II. Studium teologiczno moralne*. Wyd. „Jedność", Kielce.
19. Kuźma J. (2013), *Teorie i wizje przyszłej szkoły.* Rocznik Pedagogiczny, nr 2, s. 15-49.
20. Kusztelak A. (2003), *Ideały i wartości w szkolnym systemie wychowawczym ery globalizacji,* W: K. Pająk, A. Zduniak (red.), *Edukacyjne wyzwania początku XXI wieku.* Wyd. Elipsa, Warszaw-Poznań, s. 24-34.
21. Kwiatkowski S. M. (2006) (red.), *Edukacja polska w jednoczącej się Europie.* Wyd. ITE-PIB, Radom-Warszawa.
22. Lenart J. (2012), *Potrzeby współczesnego rynku pracy wyznacznikiem zadań edukacyjnych,* W: K. Szmyd, E. Dolata, A. Śniegulska (red.), *Szkoła wobec wyzwań XXI wieku. W poszukiwaniu humanistycznego (antropologicznego) wymiaru myśli pedagogicznej.* Tom 1. Wyd. URz, Rzeszów, s. 157-169.
23. Marek L. (2003), *Od informacji do mądrości – uwag kilka o przemianach współczesnej edukacji,* W: K. Pająk, A. Zduniak (red.), *Edukacyjne wyzwania początku XXI wieku.* Wyd. Elipsa, Warszaw-Poznań, s. 304-309.
24. Mastalski J. (2007), *Samotność globalnego nastolatka.* Wyd. PAT, Kraków.
25. Mazińska M. (2004), *Polityka edukacyjna Unii Europejskiej.* Wyd. WSiP, Warszawa.
26. Niemierko B. (2007), *Kształcenie szkolne. Podręcznik skutecznej dydaktyki*. Wyd. WAiP, Warszawa.
27. Nowak M. (1997), *Personalistyczna koncepcja szkoły i dydaktyki*. Roczniki Nauk Społecznych, nr 2, s. 5-24.
28. Nowak M. (2003), *Personalistyczne wychowanie,* W: T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku,* tom IV. Wyd. „Żak", Warszawa, s. 353-358.
29. Pachociński R. (1999), *Oświata XXI wieku. Kierunki przeobrażeń.* Wyd. IBE, Warszawa.
30. Potulicka E, J. Rutkowiak (2010) (red.), *Neoliberalne uwikłania edukacji.* Wyd. „Impuls", Kraków.
31. Przyborowska E. (2013), *Pedagogika innowacyjności. Między teorią a praktyką.* Wyd. UMK, Toruń.
32. Przygodzka E. (red.) (2010), *Nauczyciel. Rozwój zawodowy i kompetencje*. Wyd. Adam Marszałek, Toruń,
33. Sarad-Deć K. (2012), *Polski system kształcenia nauczycieli przyrody wobec Europejskich standardów edukacyjnych.* Wyd. KUL, Lublin.
34. Smoczyńska A. (red.) (2001), *Kluczowe dane o edukacji w Europie.* Wyd. FRSE, Warszawa.
35. Solarczyk-Ambrozik E. (2004), *Kształcenie ustawiczne w perspektywie globalnej i lokalnej. Między wymogami rynku a indywidualnymi strategiami edukacyjnymi.* Wyd. UAM, Poznań.
36. Sommer H. (2012), *Przemiany współczesnego świata – globalne wyzwanie edukacyjne,* W: K. Szmyd, E. Dolata, A. Śniegulska (red.), *Szkoła wobec wyzwań XXI wieku. W poszukiwaniu humanistycznego (antropologicznego) wymiaru myśli pedagogicznej.*

tom 1. Wyd. URz, Rzeszów, s. 107-123.
37. Sosnowski L. (red.) (2014), *Dyktatura gender*. Wyd. „Biały Kruk", Kraków.
38. Strykowski W. (2004), *Kształcenie wspomagane mediami a edukacja medialna,* W: T. Lewowicki, B. Siemieniecki (red.), *Współczesna technologia informacyjna i edukacja medialna.* Wyd. Adam Marszałek, Toruń, s. 37-47.
39. Szempruch J. (2013), *Pedeutologia. Studium teoretyczno-pragmatyczne*. Wyd. „Impuls", Kraków.
40. Szempruch J. (2006), *Strategie rozwoju szkoły w społeczeństwie wiedzy*, W: Taż (red.), *Edukacja wobec wyzwań i zadań współczesności i przyszłości. Strategie rozwoju*. Wyd. URz, Rzeszów, s. 93-103.
41. Sztaba M. (2012a), *Podmiotowość jednostki ludzkiej w procesie edukacji jako problem interdyscyplinarny. Refleksja w perspektywie personalizmu chrześcijańskiego - część II*. Katecheta, nr 5, s. 3-10.
42. Sztaba M. (2011), *Troska bł. Jana Pawła II o etyczno-moralne podstawy życia społecznego.* Wyd. Benedyktynów, Kraków.
43. Sztaba M. (2014), *Troska o personalistyczny wymiar procesu europeizacji. Refleksja pedagoga społecznego w świetle nauki społecznej Kościoła*, W: S. Bębas, E. Kielska (red.), *Tradycja i współczesne nurty w opiece, wychowaniu i resocjalizacji w Europie.* Wyd. WSH, Radom, s. 335-353.
44. Sztaba M., (2012b), *Wychowanie społeczne w świetle nauczania Karola Wojtyły – Jana Pawła II.* Wyd. TN KUL Lublin.
45. Szwarlik K. (1997), *Idealny wychowawca*. Biblioteka „Niedzieli", Częstochowa.
46. Zając A. (2012), *Proces rozwijania zdolności poznawczych uczniów,* W: K. Szmyd, E. Dolata, A. Śniegulska (red.), *Szkoła wobec wyzwań XXI wieku. W poszukiwaniu humanistycznego (antropologicznego) wymiaru myśli pedagogicznej.* Tom 1. Wyd. URz, Rzeszów, s. 132-156.
47. Żytyniec D., P. Kisiel. (2008), *E-learning a nauczanie klasyczne. Podobieństwa, różnice i perspektywy,* W: I. K. Hejduk (red.), *E-learning wyzwaniem przyszłości.* Wyd. „ORGMASZ", Warszawa, s. 149-160.

ŚWIETLICA SZKOLNA NA MIARĘ XXI WIEKU

COMMON CLASSROOM OF THE XXI CENTURY

Rozprawy Społeczne, nr 3 (IX), 2015

Agnieszka Bereza, Agnieszka Wilczewska
Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie

Bereza A., Wilczewska A. (2015), *Świetlica szkolna na miarę XXI wieku*. Rozprawy Społeczne 3, (IX), s. 21-28.

Streszczenie: Niegdyś świetlice tworzono dla rekompensowania braków wychowawczych rodziny. Pełniły one funkcję tzw. ochronek. Pomagały rodzinom dysfunkcyjnym. Zapewniały dziecku wsparcie, opiekę i rozwój. Dziś nadal świetlice – ochronki istnieją. Równolegle do nich funkcjonują świetlice szkolne, jako instytucje opiekuńczo-wychowawcze pomocne w opiece i wychowaniu rodzicom, wspomagające ogólny rozwój dziecka. W dobie migracji młodych rodzin oraz pracy obojga rodziców świetlice pełnią coraz bardziej znaczącą rolę. Wypełnione po brzegi podopiecznymi niekoniecznie odpowiednio wykonują swoje zadania. Co zrobić, aby świetlica szkolna jako instytucja była miła i przyjazna dziecku, wspierała jego rozwój i tym samym zmieniła negatywne postrzeganie społeczeństwa? Co należy zmienić, aby nie postrzegać świetlic jako przechowalni dzieci i nauczycieli? Artykuł ten jest próbą odpowiedzi na powyższe pytania.

Słowa kluczowe: świetlica szkolna, świetlice, szkoła, nauczyciel

Summary: Common classrooms used to be created in order to make up for families' educational deficiencies and functioned somewhat similar to nowadays nurseries. They were to help dysfunctional families and to provide a child with support, care and opportunity to develop. Such common rooms still exist nowadays but concurrently there are also school common rooms, which function as care and educational institutions that help parents in upbringing their children and support the overall development of their children. In times like nowadays when families migrate a lot and both parents are working, school common rooms are playing more and more significant role. However, being entirely overfilled by pupils, school common rooms not necessarily serve their purpose. What should be done in order to make the school common room as an organization become a nice and friendly place for a child, support its development and thus change the society negative perception of it? What should be changed for the school common room not to be perceived as a storage room for children and teachers? This article attempts to answer the above questions.

Keywords: school common room, common rooms, school, teacher

Wstęp

Istnieje wiele wyrażeń mających na celu doprecyzowanie, czym naprawdę jest świetlica. Nazywa się ją przytuliskiem, uczelnią, miłym i przytulnym kącikiem, klubem, ochronką, ogniskiem. Zapewne istnieje jeszcze wiele innych synonimów określających świetlicę. W innych językach świetlica to: club room, day room (angielski), foyerben milieu ouvert (francuski), das Kulturzentrum, die Wohnstube (niemiecki) (Gajewska, Bazydło-Stodolna 2005). Jakkolwiek można by ją inaczej nazwać jest to miejsce, które zostało stworzone z myślą o dzieciach i młodzieży.

Warto zadać pytanie, po co tworzy się świetlice? Jakie cele powinna realizować? Czy jest alternatywną formą szkoły? A jeśli jest placówką szkolną to jakie zadania powinna spełniać? Krótko mówiąc wiele pytań nasuwa się w związku z istnieniem i ciągłym tworzeniem nowych świetlic. A zapotrzebowanie na otwieranie nowych punktów świetlicowych w Polsce jest duże i ciągle się zwiększa. Prawdopodobnie jest to wynik poszerzającego się zjawiska dysfunkcji i patologii rodziny. Dzisiaj, w dobie migracji i wszechogarniającego kryzysu, rodzice nie są w stanie całkowicie wypełnić powierzonej im funkcji wychowawczej. Stąd wniosek taki, że należy się spodziewać jeszcze większego zapotrzebowania na funkcjonowanie świetlic w celu kompensowania i wyrównywania braków wychowawczych. Z drugiej strony owo zapotrzebowanie może wynikać z pracy zarobkowej obojga rodziców lub braku możliwości zapewnienia opieki dziecku tuż po skończonych zajęciach szkolnych lub też brakiem umiejętności do samodzielnego powrotu do domu. Zdaniem autorek *Teoretyczno-metodycznych podstaw pacy opiekuńczo-wychowawczej* badania wykazują, iż coraz więcej dzieci korzysta ze świetlic z konieczności oczekiwania na możliwość powrotu do domu oddalonego o kilka kilometrów od szkoły, a także z powodu chęci przebywania dłużej w grupie rówieśniczej (Gajewska, Bazydło-Stodolna 2005). Innym powodem przebywania dzieci w świetlicach może być próba ułatwienia im procesu adaptacyjnego w szkole. Jednym z wielu zadań realizowanych przez świetlice jest przystosowanie dziecka do życia w społeczeństwie, a zwłaszcza ułatwienie im dobrego startu w szkole (Sochaczewska 1988). Bazując na doświadczeniu za-

Adres do korespondencji: Agnieszka Bereza, ul. Okrzei 10/76, 20-128 Lublin, e-mail: berezaa@op.pl

wodowym autorek niniejszego tekstu można dodać jeszcze jedno zaobserwowane zjawisko, mianowicie rodzice nierzadko preferują, by ich dziecko było pod opieką szkoły. Powodem jest obawa przed samotnym pobytem dziecka w domu. W dobie tzw. „szybkiego życia" przesunęła się granica wiekowa w kwestii usamodzielniania dzieci. I tak jak dawniej dzieci od początku swojego uczęszczania do szkoły samodzielnie do niej przychodziły oraz samodzielnie ją opuszczały, tak dziś częściej widzimy dzieci odprowadzane do szkoły przez swoich opiekunów. Stan ten utrzymuje się przez kilka początkowych klas szkolnych dziecka.

W małych miejscowościach świetlice pełnią funkcję placówki kulturalnej, w której można skorzystać z zajęć rozwijających zainteresowania dziecka, np. artystycznych, sportowych, kulturalno-społecznych, czytelniczych, medialnych, rozrywkowych i innych, w zależności od programu realizowanego w danej placówce. Do głównych celów realizowanych przez wspomniane świetlice należą: zagospodarowanie czasu wolnego oraz wspomaganie wszechstronnego rozwoju (Zięba-Kołodziej, Róg 2010).

W przypadku świetlic szkolnych sytuacja wygląda nieco inaczej. Szkoła organizuje świetlicę „dla uczniów, którzy muszą dłużej przebywać w szkole ze względu na czas pracy ich rodziców (prawnych opiekunów) lub organizację dojazdów do szkoły" (Dz. U. Nr 14 z dnia 15 lutego 1999 r., poz. 131, §8.1). Zapis ten, pochodzący z *Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej w sprawie ramowego statutu publicznej szkoły podstawowej i publicznego gimnazjum*, często widnieje w dokumentach regulujących organizację szkoły, tj. w statucie i regulaminie szkoły. Coraz częściej zapis ten jest poszerzany o możliwość pozostawania dziecka w świetlicy na czas dodatkowych zajęć szkolnych. Oferty zajęć dodatkowych w szkole są coraz bogatsze. Jest to wynik realizowania dodatkowych zajęć przez nauczycieli w ramach tzw. godzin karcianych (każdy nauczyciel pracujący na pełny etat jest zobligowany do przeprowadzenia dwóch dodatkowych godzin w tygodniu). Stąd widoczny jest coraz późniejszy powrót dzieci do domów oraz dłuższy pobyt w szkole.

Rodzaje świetlic w Polsce

Istnieje wiele rodzajów świetlic. W latach 80-tych ubiegłego wieku i na początku lat 90-tych najpopularniejszą formą świetlic w Polsce były świetlice szkolne i dworcowe. W drugiej połowie lat 90-tych wyzwolił się ruch tworzenia innych rodzajów świetlic. Podziału świetlic można dokonać stosując różnego rodzaju kryteria. Według skali zaspokojenia potrzeb podopiecznych wyróżniamy świetlice:

- profilaktyczne,
- terapeutyczne,
- socjoterapeutyczne,
- z elementami profilaktyki,
- profilaktyczno-wychowawcze,
- integracyjne,
- rewalidacyjne, rehabilitacyjne,
- opiekuńcze.

Na uformowanie powyższego podziału świetlic wpłynęły zmiany w systemie oświaty. Według *rozporządzenia MEN z 1994 r. w sprawie, rodzajów, organizacji i zasad działania publicznych placówek opiekuńczo-wychowawczych i resocjalizacyjnych*, zadaniem placówek o charakterze opiekuńczo-wychowawczym jest pełnienie funkcji profilaktycznych (Dz. U. Nr 41 poz. 156, rozdział 1, § 2.3).

Innym kryterium jest lokalizacja danej placówki. A zatem dzielimy świetlice na:

- szkolne i pozaszkolne,
- w szkołach podstawowych, gimnazjalnych i ponadgimnazjalnych,
- środowiskowe,
- wiejskie, miejskie
- świetlice i kluby przyzakładowe,
- świetlice i kluby przy domach kultury
- dzielnicowe (Gajewska, Bazydło-Stodolna 2005).

Świetlice wymienione w powyższym podziale można zaliczyć do tzw. „świetlic klubowych". Świetlice tego typu dysponują przynajmniej dwoma pomieszczeniami. W jednym z nich prowadzone są zajęcia: np. odrabianie lekcji czy zajęcia plastyczne, w drugim zaś dzieci mają przestrzeń do zajęć swobodnych: rozmów, gier planszowych, środków audiowizualnych (Zieja 2003).

Można wymienić jeszcze kilka kryteriów, według których kategoryzuje się świetlice, jednakże z racji ich nieprzydatności w niniejszym artykule postanowiłyśmy ich nie omawiać.

Warto jeszcze wspomnieć, iż konkretne świetlice mają często z góry określony charakter. A to, jaki charakter ma dana świetlica zależy często od podmiotu organizującego świetlicę. A zatem wyróżniamy placówki zarówno publiczne, jak i niepubliczne, świeckie i kościelne, oświatowe, pomocy społecznej, towarzystw, stowarzyszeń oraz organizacji, itp. Taki stan rzeczy wpływa na powstawanie odmiennych form placówek wspierających, choć wszystkie zwane są świetlicami (Gajewska, Bazydło-Stodolna 2005).

Cele i zadania świetlicy szkolnej

Współczesna szkoła to już nie tylko „skupisko" dzieci energicznie odreagowujących lekcję podczas przerwy. Dzieci spotykają się tu po skończonych zajęciach lekcyjnych w oczekiwaniu na powrót do domu. Miejscem w szkole szczególnie do tego przeznaczonym jest świetlica.

Podstawowym zadaniem świetlicy szkolnej jest zapewnienie dzieciom opieki, podczas gdy rodzice, z powodu wykonywanej pracy, nie mogą ich odebrać ze szkoły bezpośrednio po lekcjach lub też nie wyrażają zgody na ich samodzielny powrót do domu. To podstawowe zadanie z biegiem czasu i udoskonaleniem funkcjonowania świetlicy szkolnej zostało bardziej uszczegółowione. Tak więc do zadań świetlicy szkolnej należy również:

- zapewnienie uczniom opieki w godzinach pracy ich rodziców lub nieposiadającym w domu odpowiednich warunków do nauki i spędzania czasu wolnego,

- zapewnienie wychowankom racjonalnego żywienia odpowiednio do czasu ich pobytu w szkole,
- organizowanie zespołowej nauki, wdrażanie wychowanków do samodzielnej pracy umysłowej i udzielanie indywidualnej pomocy uczniom mającym trudności z nauką,
- opieka wychowawcza zmierzająca do kształtowania u dzieci właściwych postaw etyczno-moralnych, wyrabianie osobowościowych cech charakteru takich jak: pracowitość, zdyscyplinowanie, posłuszeństwo, itp.,
- rozwijanie zainteresowań dzieci,
- popularyzowanie właściwego spędzania czasu wolnego – wyrabianie nawyków kulturalnej rozrywki, sportu i zabawy,
- organizowanie racjonalnego wypoczynku i pobytu na wolnym powietrzu oraz troska o wychowanie fizyczne,
- kształtowanie kultury osobistej u dziecka (Rosiński 1997).

Podsumowując podstawowymi funkcjami świetlicy szkolnej są: opiekuńcza, profilaktyczna, reedukacyjna i kompensacyjna (Ciszewska 2009). Jak widać tylko jedna funkcja mówi o opiece nad dzieckiem, kolejne trzy dbają o jego rozwój. Tak więc wielce krzywdzące jest stwierdzenie, że świetlica zapewnia dziecku jedynie opiekę.

W dokumentach wewnątrzszkolnych (tj. statucie szkoły, regulaminie szkoły oraz regulaminie świetlicy szkolnej) świetlica spełnia 3 zasadnicze funkcje. Należą do nich: opiekuńcza, wychowawcza oraz dydaktyczna. O tej typologii funkcji wspominają także autorki pozycji książkowej o tytule *...żeby świetlica nie była przechowalnią. Wskazówki organizacyjno-metodyczne* (Zięba-Kołodziej, Róg 2010).

Świetlica szkolna jest dziś, zaraz po skończonej edukacji przedszkolnej, najpopularniejszą formą opieki nad dzieckiem. Ale oprócz spełnianej funkcji opiekuńczej powinna również odgrywać ważną rolę w procesie dydaktyczno – wychowawczym szkoły. Dlatego też działania świetlicy szkolnej powinny obejmować takie obszary wychowania jak:

- zdrowotne,
- społeczno-moralne,
- umysłowe,
- techniczne,
- estetyczne (Ciszewska 2009).

Podejmowanie działań szczegółowych ma służyć ogólnemu i wszechstronnemu rozwojowi dziecka na polach wyżej wspomnianych dziedzin. I tu tworzy się ogromna przestrzeń dla nauczycieli pracujących w świetlicach do realizacji kreatywnych i pożytecznych zajęć dla dzieci.

Metody i formy pracy świetlicy szkolnej

Istnieje wiele klasyfikacji metod pracy pedagogicznej, jednakże, jak podkreślał M. Łobocki, należy zwrócić uwagę na to, że „każda z możliwych metod wychowania pozbawiona jest charakteru uniwersalnego. Wszystkie one wzajemnie się uzupełniają i dopełniają. (…) O tym zaś, jaką z metod należałoby zastosować, decyduje zazwyczaj wychowawca (…), który powinien sobie zdać sprawę z tego, iż stanowią one jedynie bardziej lub mniej skuteczne narzędzie, które wymaga umiejętnego posługiwania się nim" (Łobocki 2003, s.189-190). Autor preferuje podział metod wychowania na dwie grupy:

1) Metody oddziaływań indywidualnych, a w nich:
   a) Metoda modelowania,
   b) Metoda zadaniowa,
   c) Metoda perswazyjna,
   d) Metoda nagród i kar.
2) Metody oddziaływań grupowych, a w nich:
   a) Metoda organizowania działalności zespołowej i samorządnej,
   b) Metoda współudziału uczniów w organizowaniu zajęć.

Do pracy z grupą warto wykorzystać metody proponowane przez Mariana Nowaka. Są to metody dostosowane do działalności wychowawczej, a więc środowisko świetlicowe dobrze wkomponowuje się w tę charakterystykę. Zalicza się do nich:

- Metody bezpośrednie, polegające na interwencji wychowawcy w zaistniałej sytuacji;
- Metody pośrednie, charakteryzujące się „okrężnym" czyli pośrednim oddziaływaniem na wychowanka;
- Metody informacyjno-perswazyjne, cechujące pośredni kontakt z wychowankiem poprzez przekaz słowny;
- Metody modelowania-wzorowania, które są niczym innym jak naśladownictwem;
- Metody stosujące indukcję i dedukcję, które umożliwiają największą skuteczność w zakresie oddziaływań wychowawczych. Uczeń sam ma możliwość wnioskowania poprzez indukcję czy dedukcję. W ten sposób kształtujemy refleksyjność oraz samodzielność w rozwiązywaniu problemów.
- Ewaluację, najbardziej nowatorską z wymienionych metod, a zarazem coraz częściej stosowaną. W pracy wychowawczej służy do kształtowania umiejętności samooceny i samokontroli u uczniów (Nowak 2008).

Kolejna zaproponowana klasyfikacja metod pracy w świetlicy szkolnej ma pomóc nauczycielowi poznać swoich wychowanków. Metody te można nazwać „niewidocznymi", ze względu na ich niejawny charakter. Jednak są one niezwykle ważne w późniejszej pracy z uczniami, zarówno indywidualnej jak i grupowej. Poznawanie dzieci wcale nie musi być mechanicznym zbieraniem danych o nich oraz późniejszym dokonywaniem interpretacji. Może być również procesem twórczym, w którym nauczyciel pełni rolę badacza. W tejże typologii znajdują się takie metody jak:

- obserwacja czyli rejestrowanie zachowań ucznia oraz dokonywanie ich interpretacji;
- bezpośrednie wypowiedzi wychowanka – zbieranie informacji o dziecku poprzez zada-

wanie mu pytań lub też zachęcanie to wyrażania opinii, zajęcia jakiegoś stanowiska;
- analiza wytworów wychowanka, której inną nazwą jest metoda autoekspresyjna. Polega ona na zachęcaniu dziecka do spontanicznego zachowania, które zazwyczaj dostarcza wiedzy o jego względnie stałych cechach osobowości, takich jak: potrzeby, postawy, obraz samego siebie, problemy związane z jego aktualną sytuacją;
- eksperyment naturalny, który pozwoli na szybsze zdobycie informacji o dziecku, od wyżej wymienionych metod. Mówiąc ogólnie polega on na manipulacji zastosowanej przez nauczyciela względem wychowanka, przy równoczesnym kontrolowaniu sytuacji przez nauczyciela (Włodarski, Hankała 2004).

W ramach metodyki wychowania obiera się różne formy pracy. Świetlica jest takim miejscem, gdzie dziecko ma sposobność pracy, rozwijania swoich talentów i zainteresowań, odpoczynku, zabawy, kontaktów z rówieśnikami, itp. Z kilkuletniej praktyki zawodowej w świetlicach różnego typu wiemy, że sukcesem świetlicy jest taki dobór form pracy dla swoich podopiecznych, żeby każde dziecko znalazło przestrzeń dla siebie i swojego rozwoju. To mu da satysfakcję z przebywania w świetlicy, a tym samym przyczyni się do opinii, że świetlica jest potrzebnym i ważnym miejscem w rozwoju dziecka. Oczywiste jest też to, że świetlica powinna propagować pewne formy pracy w celu stworzenia możliwości wszechstronnego rozwoju dziecka. Jednakże należy pamiętać, że dobór form powinien być dostosowany do charakteru środowiska, jakiemu świetlica zapewnia opiekę. Oto przykład: jeśli świetlica jest organem wewnętrznym szkoły wiejskiej należałoby dostosować takie formy pracy, żeby dzieci miały możliwość realizowania swoich pasji, ale także mogły rekompensować pewne braki (choćby dostęp do dóbr kultury, np. wyjazd do kina, teatru). Podobnie rzecz ma się ze świetlicami szkół miejskich, szczególnie, jeśli szkoła położona jest w centrum miasta. W tym przypadku należałoby sytuację potraktować podobnie jak w przypadku szkół wiejskich, czyli stworzyć możliwości rozwoju, ale także zadbać o zrekompensowanie pewnych braków (np. ograniczony dostęp do świeżego powietrza, brak praktycznej wiedzy o zjawiskach przyrodniczych, itp.).

Do podstawowych form pracy świetlicy należą: zabawy (zarówno te moderowane, jak i swobodne), prace dowolne dzieci, czynności samoobsługowe i prace użyteczne, zajęcia zaproponowane przez wychowawcę, okolicznościowe kontakty z przedstawicielami różnych zawodów, np. lekarz, leśnik, strażak, itp. (Ciszewska 2009). Coraz częściej do wymienionych form włącza się tzw. profilaktykę zdrowia, co w codziennej pracy świetlicy ujawnia się w postaci zajęć ruchowych w pomieszczaniu i na powietrzu.

Typologia M. Rosińskiego zawiera następujące propozycje zajęć dla świetlicy szkolnej. Są to zajęcia:
- dydaktyczne: odrabianie lekcji, ciche czytanie, pogadanki i dyskusje, gry i zabawy umysłowe, audycje radiowe i telewizyjne (współczesną propozycją są słuchowiska lub audiobooki), filmy i przeźrocza (te drugie znów zaczynają przeżywać swój renesans), gry i zabawy dydaktyczne;
- przyrodnicze, na które składają się również wycieczki i spacery, konkursy o tematyce przyrodniczej, pobyt na placu zabaw lub boisku szkolnym oraz prace społecznie użyteczne;
- z zabawami i grami terenowymi, np. marsze czy marszobiegi, gry terenowe (dawniej zwane „podchodami"), zwiady, biwakowanie, kształtowanie orientacji w terenie – praca z mapą;
- z wychowania fizycznego w celu właściwego rozwoju dziecka: ćwiczenia muzyczno – ruchowe, taneczne, ćwiczenia z użyciem piłki, skakanki, ćwiczenia na przyrządach;
- z grami i zabawami ruchowymi zarówno w świetlicy, sali gimnastycznej, lub innym miejscu w szkole, jak i na wolnym powietrzu, np.: zabawy orientacyjno-porządkowe oraz gry i zabawy ruchowo-zręcznościowe;
- z grami i zabawami świetlicowymi: zabawy związane z tematem zajęć, zabawy twórcze, zabawy konstrukcyjne (np. z klocków), zabawy towarzyskie, gry i zabawy stolikowe (np. gry planszowe), gry i zabawy umysłowe;
- techniczne, np.: prace z papieru, metalu, drewna lub innego tworzywa, szycie i haftowanie, zabawkarstwo i zdobnictwo;
- plastyczne, np. rysowanie ołówkiem, kredkami, patykiem, piórem, pędzlem, świecą, malowanie farbami, wydzieranka i wycinanka z papieru, techniki kombinowane, lepienie z gliny i plasteliny, stemplowanie, wydrapywanka;
- artystyczne mające na celu uwrażliwienie dziecka do odbioru sztuki oraz pobudzenie własnej aktywności twórczej, np. inscenizowanie utworów literackich (baśni, bajek, wierszy, powieści, zagadek), teatrzyki (cieni, lalek, aktorów), recytowanie wierszy, wieczory dyskusyjne, spotkania z pisarzami, aktorami, naukowcami, podróżnikami, konkursy;
- muzyczne, np. wspólne śpiewanie, zabawy ze śpiewem, słuchanie muzyki, zabawy rytmiczne, itp.;
- czytelnicze tj. nauka czytania, czytanie i opowiadanie książek, wieczory dyskusyjne, autorskie, literackie, konkursy czytelnicze, itp. (Rosiński 1997).

Można postawić zarzut, że formy zajęć prezentowane przez M. Rosińskiego są nieco stare, jednakże pamiętajmy, że w dobie cyfryzacji również i na nie znajdzie się miejsce w świetlicy. Typologia opracowana przez Rosińskiego należy do znanych i przytaczanych przez współczesnych autorów (m.in. Zięba-Kołodziej, Róg 2010 oraz Gajewska, Bazydło-Stodolna 2005), podejmujących tematykę świetlic, form pracy wychowawczej. Dlatego też zdecydowałyśmy się na opisanie jej w niniejszym artykule. Nasze doświadczenie zawodowe potwierdza, że niektóre propozycje podane przez Rosińskiego (t. j.: słuchanie płyt winylowych, projekcje slajdów czy kliszy z rzutników, słuchanie gramofonu) cieszą się ogromną popularnością wśród dzieci. Być może jest to wynikiem rzadkiego występowania owych przedmiotów w dzisiejszych czasach, a może jednak ich bezkonkurencyjnością.

Każdą z zaproponowanych metod pracy z uczniem można wykorzystać do pracy w świetlicy. Należy jedynie pamiętać, aby nie bazować ciągle na jednej metodzie. Jeśli chcemy, aby zajęcia świetlicowe były ciekawe i atrakcyjne dla dzieci należy często zmieniać metody pracy.

Sylwetka nauczyciela – wychowawcy świetlicy

Wychowawca świetlicy szkolnej to nauczyciel pracujący na takich samych warunkach jak pozostali zatrudnieni nauczyciele w szkole. To jest fakt! Niestety powszechna opinia społeczna jest inna. Wychowawcy świetlic są postrzegani jako opiekunowie, którzy nie posiadają kwalifikacji pedagogicznych, stąd też pracują jedynie jako wychowawcy świetlic. Na ten wizerunek zapracowali sobie poniekąd sami wychowawcy świetlic. Częstą sytuacją jest ta, w której wychowawcą świetlicy jest nauczyciel matematyki czy języka polskiego, dla którego zabrakło godzin do pełnego etatu i nauczyciel ten dopełnia swój etat pracą w świetlicy. To jest jedna z wielu kombinacji zatrudniania nauczycieli przez dyrektorów szkół, którzy „nie czują" charakteru pracy świetlicy. Bo pracę w świetlicy trzeba czuć!

Nauczyciel – wychowawca świetlicy nie ma łatwego zadania. Jednym z wielu do realizacji jest podjęcie próby zmiany negatywnego wizerunku społecznego. A tego można dokonać m. in. poprzez bardzo dobry warsztat pracy pedagogicznej, na który składają się zarówno jego predyspozycje specjalistyczne, osobowościowe i ogólnoludzkie oraz kompetencje społeczne na wysokim poziomie (Gajewska, Bazydło-Stodolna 2005). To karkołomne zadanie jakim jest „złamanie" negatywnego wizerunku publicznego należy nie tylko do wychowawców świetlic. Także dla dyrektorów szkół, aby zatrudniać do świetlic absolwentów pedagogiki różnych specjalności oraz psychologów. Niestety *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 12 marca 2009 r. w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli oraz określenia szkół i wypadków, w których można zatrudnić nauczycieli niemających wyższego wykształcenia lub ukończonego zakładu kształcenia nauczycieli* nie ułatwia zadania dyrektorom i dlatego ci angażują do pracy przypadkowych nauczycieli w świetlicach, bo nie ma takiego wymogu, aby zatrudniać nauczycieli o specjalistycznych kwalifikacjach (Dz. U. Nr 50, poz. 400, §24). Temat ten poszerzymy nieco bardziej w dalszej części artykułu.

Nie mniej jednak warto pamiętać, że wychowawca świetlicy szkolnej występuje w roli organizatora zajęć i zabaw, mediatora w sprawach konfliktowych, doradcy w rozwiązywaniu problemów swoich podopiecznych, eksperta, w momencie gdy wyjaśnia sporne kwestie podczas odrabiania zadań domowych, obserwatora rozwoju funkcjonowania dzieci oraz osoby godnej zaufania, której można zwierzyć się ze swoich problemów (Krajewska 2011). Czy każdy nauczyciel w szkole posiada takie kompetencje? Odpowiedź na to pytanie pozostawiamy czytelnikowi.

Środowisko świetlicowe tworzą głównie dzieci od 6 do 10 roku życia, czasami też i starsi uczniowie. Żeby znać potrzeby dziecka, umieć pomóc w sytuacji kryzysowej, zrozumieć, zrekompensować braki oraz być świadomym wielu innych cech charakterystycznych dla tego konkretnego środowiska nie wystarczy mieć ukończone studia z przygotowaniem pedagogicznym. O to od wielu lat walczą naukowcy badający środowisko świetlic oraz sami wychowawcy świetlic.

Jednym z najważniejszych elementów warsztatu pedagoga świetlicowego jest on sam jako osoba. Ważna jest jego osobowość, intuicja pedagogiczna, sposób bycia, zaradność, odporność na stres, umiejętność radzenia sobie ze stresem i relacja z samym sobą. Po prostu w byciu wychowawcą ważne jest nie tylko to jakim jest się w murach szkoły/świetlicy, ale także poza nią. W zależności od tego jak dobrze ukształtowany jest jego warsztat pracy można go nazwać „profesjonalistą" (Gajewska, Bazydło-Stodolna 2005). Z wypowiedzi dzieci wiemy, że one same dobrze się czują w towarzystwie nauczycieli, którzy potrafią ich czymś zainspirować, ciekawie zorganizować czas, coś nowego pokazać i nauczyć lub po prostu z nimi być. Pod tym względem świetlica jest wyjątkowym miejscem w szkole. Podczas lekcji czy kilkuminutowych przerw dzieci nie mają czasu na zwykłe przebywanie z nauczycielem, proste i niezobowiązujące rozmowy. Są inne zadania do wykonania i to przebywanie jest jakby obok wykonywania tych zadań. W świetlicy sytuacja jest odwrotna. To przebywanie we wspólnym gronie jest punktem centralnym, wszelkie działania podejmowane z dziećmi są w trakcie tego przebywania. Stąd też wychowawcy świetlic bardzo dobrze orientują się w problemach i trudnościach dzieci. Widzą to podczas ich zabaw z kolegami lub dowiadują się o nich od samych dzieci.

A kto według dzieci jest dobrym wychowawcą świetlicy? Żeby odpowiedzieć na to pytanie poprosiłyśmy o pomoc swoich podopiecznych. Najczęściej dzieci wymieniały takie cech jak: miły, wesoły, uśmiechnięty, pomysłowy, cierpliwy, pomocny, wymagający, zabawny, wspierający. Na pytanie jakich zachowań u wychowawców świetlic nie lubią, najczęściej odpowiadały: gdy krzyczą, kiedy są mało cierpliwi. Zdanie dzieci jest zasadniczo najważniejsze w tej kwestii, bo to z nimi nauczyciel przebywa. Tak więc warto wziąć pod uwagę opinie dzieci w kształtowaniu swojej sylwetki pedagogicznej.

Każdemu nauczycielowi nie raz zdarzyło się popełnić błąd. Niestety te, które najczęściej daje się zauważyć zebrały autorki książki wyżej cytowanej *... żeby świetlica nie była przechowalnią...* . Do podstawowych błędów, jakie popełniają nauczyciele, należą:

– błędy w komunikacji. Należy unikać przede wszystkim:
- komunikatów krytycznych, które wzbudzają poczucie winy w dziecku,
- komunikatów strukturalnych, które przybierają postać pouczania i narzucania określonego sposobu postępowania,
- komunikatów opiekuńczych, w których nauczyciel wyręcza dziecko, przejmuje inicjatywę.

– megalomania pedagogiczna. Często dorosłym wydaje się, że wiedzą, co jest dla dziecka najlepsze, co mu jest potrzebne w danym momencie i co zrobić, aby było szczęśliwe i zadowolone. Zapominają jednak o tym, że dziecko jest podmiotem, a nie przedmiotem. Ono jest istotą czującą, myślącą, i na etapie szkolnym nierzadko już potrafiącą decydować w pewnych kwestiach o sobie.
– autokratyzm, przejawiający się w formie nakazów i zakazów stosowanych względem dzieci przez dorosłych.
– niewłaściwa forma i czas zbierania informacji o dziecku i jego rodzinie (Zięba-Kołodziej, Róg 2010).

Co należałoby poprawić?

Świetlica szkolna z założenia jest instytucją wewnątrzszkolną wspomagającą oraz uzupełniającą pracę szkoły w zakresie opiekuńczym, wychowawczym oraz dydaktycznym. Dziś, w dobie zmieniającej się rzeczywistości wychowania oraz funkcjonowania rodzin, świetlica pełni także funkcję profilaktyczną i terapeutyczną (Przyborowska 2009). Praca obojga rodziców, a tym samym rzadsze przebywanie z dzieckiem dostarcza wielu pytań ze strony rodziców dotyczących zachowań, najczęściej tych niepożądanych u dziecka. Stąd nowe zadania dla świetlicy i jej wychowawców. O pomyślnym wypełnianiu tych i wielu innych zadań decyduje szereg czynników:

- kompetencje wychowawcy – już nie przypadkowego nauczyciela, który godzinami odpracowanymi w świetlicy dopełnia swój szkolny etat, ale nauczyciela, który sukcesywnie poszerza swój warsztat pracy na tym konkretnym stanowisku,
- klimat oraz atmosfera placówki, którą Gajewska określa jako „miarę efektywności świetlicy z jednej strony oraz często niedocenianą, nieuświadomioną metodę, środkiem pracy opiekuńczo-wychowawczej z drugiej" (Gajewska, Bazydło-Stodolna 2005, s. 57). Atmosfera jest uwewnętrznionym odczuciem większości członków jej społeczności. Wyznaczają ją zachodzące relacje między wszystkimi osobami uczęszczających do świetlicy (zarówno między dziećmi, między wychowawcami, między dziećmi a wychowawcami) oraz elementy otoczenia (takie m.in. jak: kolor, kształt, wielkość, estetyka, jasność, zagospodarowanie, widok przez okno),
- sposób traktowania ucznia, co z własnego doświadczenia zawodowego możemy potwierdzić, jest bardzo ważnym elementem dobrej i owocnej współpracy zarówno z dzieckiem, jak i jego rodzicami,
- atrakcyjność otoczenia i warunki w jakich odbywa się edukacja (Gajewska, Bazydło-Stodolna 2005).

Niestety stan obecnych świetlic, szczególnie pod względem lokalowym, finansowania oraz liczebności dzieci nadal wymaga udoskonaleń, choć trzeba przyznać, że dyskusje na temat świetlic przyniosły ze sobą zmiany. Ministerstwo Edukacji Narodowej w styczniu i lutym 2013 r. przeprowadziło kontrolę dotyczącą zapewnienia uczniom szkół podstawowych możliwości korzystania ze świetlicy szkolnej zgodnie z przepisami prawa. Kontrolą objęto 10% szkół podstawowych. Przebadano ponad 1200 świetlic pod kątem warunków pracy, uwzględniania potrzeb rodziców w zakresie opieki świetlicowej, godzin pracy świetlicy, dostosowania pracy świetlicy do organizacji dojazdu dzieci do szkoły, oferty zajęć świetlicowych, liczby uczniów podczas zajęć, liczby dzieci przyjętych do świetlicy w stosunku do liczby zgłoszeń, prowadzenia dziennika zajęć świetlicowych. Wyniki badań miały być podstawą do podjęcia ewentualnych działań (www.sejm.gov.pl). Obietnica owych działań pozostała nadal w fazie planu działań. Jednakże wiadomo też, że świetlice szkolne będą monitorowane do czasu obligatoryjnego przybycia wszystkich sześciolatków do szkół. Z naszego punktu widzenia – wychowawczyń świetlicy – kontrola środowiska świetlicowego niewiele zmieni w najbliższym czasie, a jedynie pokaże jak wiele trzeba jeszcze zmienić w przyszłości. Niewystarczające warunki lokalowe, nadmierna liczba dzieci, brak środków finansowania na nowoczesne – odpowiednie dla współczesnych dzieci – wyposażenie świetlic oraz brak uregulowań prawnych, które określałyby to wszystko są podstawowymi trudnościami, z jakimi para się środowisko osób zaangażowanych w funkcjonowanie świetlic szkolnych. Mimo to dobrze, że dyskusje na temat świetlic są podejmowane. To pozwala optymistycznie patrzeć w przyszłość ich dalszego funkcjonowania.

Dynamicznie zmieniająca się rzeczywistość, w jakiej rozwijają się i dorastają dzieci, wymaga ciągłych poszukiwań oraz coraz ciekawszych pomysłów w pracy świetlicowej. Niestety ten obszar nie zawsze spełnia oczekiwania. Mimo iż rynek wydawniczy uzupełnia się o coraz nowsze pozycje z literatury przedmiotowej, są to zarówno pozycje książkowe, jak i artykuły w czasopismach pedagogicznych (m.in. Świetlica w Szkole, Życie Szkoły, Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze), jednakże naszym subiektywnym zdaniem literatura ta nie do końca wspomaga pracę wychowawców świetlic. Szczególnie, jeśli rzecz dotyczy innego zakresu aktywności świetlicowych niż działalność artystyczno-kulturalna. Zgadzamy się również z opinią Danuty Kmity, iż spora liczba wydanych pozycji nie zawsze jest poprawna pod względem merytorycznym (Kmita 2007). Wysiłek prowadzenia zajęć świetlicowych w ciekawej formie, z pomysłową tematyką zajęć spada na barki wychowawców. Właściwie, patrząc z innej perspektywy, może być to walor tego zawodu, jednakże ryzykiem bazowania wyłącznie na swoich pomysłach jest monotonia działań. Dlatego też cenne byłoby móc korzystać z ciekawych i wartościowych inspiracji. Co prawda współczesny świat prócz pomocy książkowych oferuje wiele innych, takich jak chociażby in-

ternet czy atrakcyjne szkolenia, jednakże to wymaga chęci pracowników świetlic, a z tym przy niewłaściwie dobranej kadrze też niekiedy bywa różnie.

Podsumowując należy zaznaczyć, że świetlice w XXI wieku zasługują na zmianę mentalności w myśleniu o nich. Przede wszystkim należy przestać nazywać świetlice „przechowalniami". Niestety określenie to nadal jest wszechobecnie używane przez ludzi różnych środowisk, począwszy od rodziców, a skończywszy na pracownikach szkoły. Niestety nie da się nie zauważyć przypadkowości w doborze kadry do pracy w świetlicach szkolnych. Tym bardziej nazywanie świetlicy „przechowalnią" jest przykrym zjawiskiem, kiedy widzi się ludzi niezaangażowanych w wykonywaną pracę. Jednakże liczna grupa nauczycieli pracujących w świetlicach to pasjonaci, lub też ludzie, którzy obalają przekonanie, że to niewiele znacząca praca. Obserwując wysiłek podejmowany przez nauczycieli świetlicowych, z roku na rok coraz bardziej widoczne jest to, jak ciekawym miejscem może być świetlica szkolna. Ważnym aspektem jest również współpraca z rodzicami. Współczesna szkoła angażuje do działania rodziców swoich uczniów. Świetlice powinny również szerzej otworzyć się na tę współpracę. Z naszych doświadczeń zawodowych wynika, że dobra relacja między świetlicą a rodzicami przynosi owocne korzyści dla całej społeczności świetlicowej. To właśnie od powyższych postulatów wypadałoby zacząć proces zmian dotyczący poprawy dzisiejszej sytuacji świetlic.

Zakończenie

Świetlica szkolna jako instytucja wewnętrzna szkoły wspomaga oraz uzupełnia jej pracę we wszystkich zakresach, tj. opiekuńczym, wychowawczym, dydaktycznym oraz terapeutycznym. Realizując podstawowe funkcje dużą wagę przykłada do właściwego spędzania czasu wolnego: odpoczynku, zabawy, rozwijania własnych zainteresowań. Jest wolna od systemu klasowo-lekcyjnego, od podziału na przedmioty oraz sformalizowanych ocen. Korzystnie wpływa na prawidłowy i wszechstronny rozwój osobowości dziecka (Hoffman 2014). Niełatwym do wykonania zadaniem współczesnej świetlicy jest dostosowanie organizacji i funkcjonowania do nowoczesnej rzeczywistości. Dużym wyzwaniem dla wychowawców jest stworzenie programu pracy świetlicy dopasowanego zarówno do potrzeb jak i do aktualnych zainteresowań dzieci. Joanna Hoffman – redaktor naczelna czasopisma Świetlica w Szkole oraz czynnie pracujący pedagog i kierownik świetlicy szkolnej – w jednym ze swoich artykułów zacytowała słowa pewnego wychowawcy: „Świetlica to nie tylko uzupełnienie szkoły, to kuźnica nowych metod pracy pedagogicznej, opartych na teraźniejszości dziecka, na jego indywidualnych potrzebach i potrzebach grupy. Z kuźnicy tej powinny przenikać do systemu szkolnego wypróbowane metody świetlicowej pracy" (Hoffman 2012, s. 9). W tym miejscu należy przypomnieć, że świetlica szkolna jest „integralną i niezastąpioną częścią systemu wychowania szkolnego i stanowi (lub może stanowić) ważne jego ogniwo, uczestnicząc, w sobie tylko właściwy sposób, jako równorzędny partner w realizacji celów nie tylko opiekuńczych, ale i dydaktyczno-wychowawczych" (Pietkiewicz 1988). Zdaje się, że społeczność szkolna nie zawsze pamięta, jak dużym potencjałem wychowawczym dysponuje świetlica oraz jak liczne i owocne korzyści w tej dziedzinie może przynosić.

Dość znaczącą przeszkodą w utworzeniu świetlicy na miarę dzisiejszych czasów są finanse, a właściwie nieuregulowana sytuacja finansowania świetlic. Z praktyki szkolnej wynika, że finansowaniem, a ściślej rzecz ujmując wyposażaniem i uzupełnianiem brakującego asortymentu, powinny zająć się władze szkoły, jednakże nierzadko zdarza się, że świetlice szkolne finansują rodzice uczęszczających dzieci.

Kolejną sprawą jest zmiana myślenia ogółu o świetlicach: całego społeczeństwa, rodziców, dyrektorów szkół oraz samych nauczycieli. Rozporządzenie ministerialne dotyczące kwalifikacji wymaganych od nauczycieli świetlic mówi, że na stanowisku nauczyciela wychowawcy świetlicy szkolnej może pracować osoba, która ukończyła studia wyższe na kierunku pedagogika lub na dowolnym kierunku z zakresu prowadzonych zajęć, wraz z przygotowaniem pedagogicznym oraz posiada kwalifikacje wymagane do zajmowania stanowiska nauczyciela w danym typie szkoły, w której prowadzona jest świetlica (Dz. U. z dnia 12 marca 2009 r. Nr 50, poz. 400, § 24). Na pismo wystosowane przez nauczycieli świetlic do ministerstwa, z prośbą o ponowne rozpatrzenie przepisów *z rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli* odpowiedź zawierała między innymi uwagę, że wszelkie decyzje w zakresie organizacji pracy szkoły (w tym również świetlicy szkolnej) podejmuje dyrektor (Kmita 2013). Tak więc to od dyrektorów zależy jakich ludzi będą zatrudniać w świetlicach. A niestety dopóki zarządcy szkół nie zaczną zatrudniać wykwalifikowanej kadry, ambitnej i chętnej do pracy w świetlicy, dopóty świetlica nadal będzie nosić niechlubny przydomek, jakim jest „przechowalnia".

Literatura:

1. Ciszewska E. (2009), Świetlica szkolna. www.literka.pl, (dostęp: 4.06.2009 r.)
2. Gajewska G., Bazydło-Stodolna K. (2005), *Teoretyczno-metodyczne podstawy pracy opiekuńczo-wychowawczej w świetlicy*. Wydawnictwo Gaja, Zielona Góra.
3. Hoffman J. (2012), *Formy i metody pracy świetlicowej*. Świetlica w Szkole, nr 4, s. 9-10.
4. Hoffman J. (2014), Świetlica szkolna szansą do wykorzystania. „Świetlica w Szkole", nr 1, s. 5-6.
5. Kmita D. (2007), *Rozwój świetlic szkolnych*. Wychowawca, nr 3, s. 5-7.
6. Kmita D. (2013), *Odpowiedź MEN na list wychowawców świetlic*. Świetlica w Szkole, nr 6, s. 9.

7. Krajewska B. (2011), *Standardy funkcjonowania świetlic szkolnych*. Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze, nr 2, s. 31-36.
8. Łobocki M. (2003), *Teoria wychowania*. Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.
9. Nowak M. (2008), *Teorie i koncepcje wychowania*. Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa.
10. *Odpowiedź sekretarza stanu w Ministerstwie Edukacji Narodowej- z upoważnienia ministra – na interpelację nr 19953 w sprawie funkcjonowania świetlic szkolnych*, www.sejm.gov.pl, (8.08.2013 r.)
11. Pietkiewicz M. (1988), Świetlica szkolna szansą do wykorzystania. Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1988.
12. Przyborowska B. (2009), *Świetlice – zaniedbany i zniszczony obszar opieki szkolnej?* Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze, nr 3, s. 23-28.
13. Rosiński M. (1997), *Organizacja pracy opiekuńczo-wychowawczej w świetlicach*. Centrum Psychologiczno-Pedagogiczne, Szczecin.
14. *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 12 marca 2009 r. w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli oraz określenia szkół i wypadków, w których można zatrudnić nauczycieli niemających wyższego wykształcenia lub ukończonego zakładu kształcenia nauczycieli* (Dz. U. Nr 50, poz. 400, §24).
15. *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 15 lutego 1999 r. w sprawie ramowych statutów publicznej szkoły podstawowej i publicznego gimnazjum* (Dz. U. Nr 14, poz. 131, §8.1).
16. *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 21 lutego 1994 r. w sprawie, rodzajów, organizacji i zasad działania publicznych placówek opiekuńczo-wychowawczych i resocjalizacyjnych* (Dz. U. Nr 41, poz. 156, rozdział 1, §2.3).
17. Sochaczewska G. (1988), *Rola świetlicy w ułatwianiu dziecku adaptacji do szkoły,* w: M. Pietkiewicz (red.), Świetlica szkolna szansą do wykorzystania. Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa.
18. Włodarski Z., Hankała A. (2004), *Nauczanie i wychowanie jako stymulacja rozwoju człowieka. Podręcznik dla studentów szkół pedagogicznych i nauczycieli*. Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej ZNP oraz Oficyny Wydawniczej „Impuls", Warszawa-Kraków.
19. Zieja Z. (2003), *Funkcje i zadania świetlicy*, w: Z. Zieja (red.), *Poradnik metodyczny dla wychowawców*, Wyd. Kolegium Karkonoskie, Jelenia Góra.
20. Zięba-Kołodziej B., Róg A. (2010), *...żeby świetlica nie była przechowalnią. Wskazówki organizacyjno-metodyczne*. Wydawnictwo Pedagogiczne ZNP, Kielce.

ZWYCZAJE, OBRZĘDY I WIERZENIA ZWIĄZANE Z NARODZINAMI I WYCHOWANIEM DZIECKA. STUDIUM NA PODSTAWIE WSI BIAŁOBRZEGI W WOJEWÓDZTWIE LUBELSKIM

CUSTOMS, RITUALS AND BELIEFS RELATING TO BIRTH AND UPBRINGING. A STUDY BASED ON BIAŁOBRZEGI, A VILLAGE IN THE LUBLIN PROVINCE

Rozprawy Społeczne, nr 3 (IX), 2015

Małgorzata Gruchoła
Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II, Instytut Kulturoznawstwa

Gruchoła M. (2015), *Zwyczaje, obrzędy i wierzenia związane z narodzinami i wychowaniem dziecka. Studium na podstawie wsi Białobrzegi w województwie lubelskim*. Rozprawy Społeczne, 3 (IX), s. 29-37.

Streszczenie: Celem artykułu jest ustalenie stanu znajomości i rozumienia zwyczajów, obrzędów oraz wierzeń związanych z narodzinami i wychowaniem dziecka oraz odpowiedź na pytanie, czy nadal są one upowszechniane i kultywowane we wsi Białobrzegi, w województwie lubelskim. Po wstępnych rozważaniach terminologicznych przywołujących definicje badanych problemów, przedstawiono zwyczaje, obrzędy i wierzenia związane z narodzinami dziecka, przygotowaniami do chrztu, obrzędy przyjęcia dziecka do rodziny oraz wspólnoty wyznaniowej.
W przeprowadzonych badaniach (czerwiec-wrzesień 2013 r.) wykorzystano głównie metodę pogłębionych badań terenowych Bronisława Malinowskiego, metodę biograficzną, a także elementy metody porównawczej. Podstawę badań terenowych stanowiły wywiady wśród wszystkich mieszkańców wsi Białobrzegi, dobierając osoby powyżej 65 roku życia oraz obserwacja uczestnicząca.

Słowa kluczowe: zwyczaje, obrzędy, wierzenia urodzinowe, czas narodzin, badania terenowe

Summary: The aim of the article is to determine the state of knowledge and understanding customs, rituals and beliefs relating to birth and upbringing and to answer the question whether they are still observed and popularized in the village of Bialobrzegi in the province of Lublin.
After giving first some consideration to the terminology of the subject, there were presented the customs, rituals and beliefs relating to birth and upbringing. There were presented in the following order: the birth of a child, preparation to its baptism, customs connected with accepting a child as a family member or a member of a religious community.
In the conducted research (June - September 2013) the mainly applied method was the deepened study of an area by Bronisław Malinowski, the biographical method, as well as elements of the comparative method. The basis of the study of an area were interviews carried out among all the inhabitants of the village Bialobrzegi, choosing people over 65 years old, and observations made during the study.

Keywords: birth-related customs, rituals, beliefs

Wiek XX przyniósł w polskiej kulturze ludowej bardzo duże zmiany, które pociągnęły za sobą zanik wielu zwyczajów, obrzędów i wierzeń związanych z obrzędowością rodzinną, w tym z czasem narodzin oraz utratę ich symbolicznego znaczenia. Proces ten trwa nadal i wydaje się pogłębiać tak dalece, że niektórzy badacze mówią wprost o końcu kultury ludowej, wręcz o zaniku obrzędowości rodzinnej (Kędziorek 2014). Stawiają także śmiałą tezę, iż to kultura globalna prowadzi do zaniku kultury ludowej. W związku z powyższym, rodzą się pytania: Czy w globalnej kulturze jest jeszcze miejsce na ochronę niematerialnego dziedzictwa kulturowego? Czy nadal znane i pielęgnowane są zwyczaje, obrzędy i wierzenia związane z narodzinami i wychowaniem dziecka? Jakie czynniki społeczne determinują ich znajomość?

Adres do korespondencji: Małgorzata Gruchoła, Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II, ul. Droga Męczenników Majdanka 70, 20-325 Lublin, tel. 81 445 41 01, e-mail: mgruch@kul.pl

Przedmiotem niniejszej publikacji są zwyczaje, obrzędy oraz wierzenia czasu narodzin znane i praktykowane we wsi Białobrzegi, należącej do gminy Kock, w województwie lubelskim. Natomiast celem tego artykułu jest ustalenie stanu ich znajomości i rozumienia oraz odpowiedź na pytanie, czy nadal są one upowszechniane i kultywowane w badanej miejscowości. Przyjęto następującą hipotezę: stan znajomości i rozumienia oraz praktykowania zwyczajów, obrzędów oraz wierzeń związanych z narodzinami i wychowaniem dziecka zdeterminowany jest przez czynniki społeczne (np. wiek, płeć), religijne (np. magiczny charakter) oraz osobowościowe (np. zainteresowania).

Po wstępnych rozważaniach terminologicznych przywołujących definicje badanych problemów, przedstawiono zwyczaje, obrzędy i wierzenia związane narodzinami dziecka, przygotowaniami do chrztu, obrzędy przyjęcia dziecka do rodziny oraz wspólnoty wyznaniowej. Zwyczaje, obrzędy i wierzenia związane z kobietą w ciąży, zakazy oraz nakazy obowiązujące

kobietę brzemienną oraz prognozy i wróżby w okresie ciąży o płci mającego narodzić się dziecka stanowią przedmiot badań zaprezentowany w innej publikacji[1].

W przeprowadzonych badaniach wykorzystano głównie metodę pogłębionych badań terenowych Bronisława Malinowskiego (funkcjonalna), metodę biograficzną, a także elementy metody porównawczej. Podstawę badań terenowych stanowiły wywiady oraz obserwacja uczestnicząca. W okresie od połowy czerwca do końca września 2013 r. przeprowadzono 59 wywiadów wśród wszystkich mieszkańców wsi Białobrzegi, dobierając osoby powyżej 65 roku życia (38 kobiet, 21 mężczyzn).

Przywołana w tytule miejscowość Białobrzegi, to wieś sołecka położona w gminie o charakterze wiejsko-miejskim Kock, w województwie lubelskim. Głównym źródłem utrzymania jej mieszkańców jest uprawa żyta, pszenicy oraz ziemniaków (Urząd Miejski w Kocku 2014a). Obecnie Białobrzegi zamieszkuje 482 osoby (Urząd Miejski w Kocku 2014b). Na terenie miejscowości znajdują się: społeczna szkoła podstawowa, prowadzona przez Stowarzyszenie „Przyjazna Szkoła"; biblioteka publiczna, funkcjonująca od 1937 roku; Ochotnicza Straż Pożarna powołana w roku 1917; Koło Gospodyń Wiejskich działające od 1972 roku. Jedną z największych inicjatyw KGW było utworzenie Izby Regionalnej wsi Białobrzegi oraz powołanie w 1985 roku zespołu śpiewaczo-obrzędowego (*Kronika Zespołu śpiewaczo-obrzędowego w Białobrzegach* 2014).

Zwyczaje, obrzędy i wierzenia - definicje pojęć

Terminy „zwyczaj", „obrzęd", a także „obyczaj" definiowane są przez badawczy niejednoznacznie. Ich szczegółową analizę autorka przeprowadziła w artykule pt. *Zwyczaje, obrzędy i wierzenia związane z kobietą w ciąży oraz prognozy i wróżby dotyczące płci mającego narodzić się dziecka. Studium wsi Białobrzegi w województwie lubelskim*[2]. Wśród wielu istniejących definicji „zwyczaju" podano rozumienie tego terminu przez Jana Grada. Wspomniany badacz w *Słowniku etnologicznym* definiuje zwyczaj jako: „przyjęty w danej grupie społecznej sposób zachowania się jej członków w określonych sytuacjach, od którego odchylenia nie budzą sprzeciwu i nie spotykają się z negatywnymi reakcjami otoczenia" (Grad 1967, s. 388). Zwyczaj zatem w rozumieniu J. Grada jest zachowaniem społecznym nieobwarowanym sankcjami społecznymi, których brak stanowi podstawowe kryterium odróżniające zwyczaj od obrzędu. Kolejnym terminem, który należałoby zdefiniować jest obrzęd. Zdaniem Barbary Ogrodowskiej jest on zachowaniem i działaniem uroczystym, symbolicznym, zrytualizowanym, określonym przez tradycję, obyczaj i system aksjologiczny przyjęty przez daną zbiorowość (Ogrodowska 2000). W powszechnym rozumieniu termin „obrzęd" często jest utożsamiany z czynnościami liturgicznymi (ewentualnie magicznymi) i praktykami religijnymi, na co zwraca uwagę Leonard Pełka (Pełka 1989). Próbę udzielenia odpowiedzi na pytanie, czym są „wierzenia" podjęła się m.in. Dorota Simonides. Rozumie je jako poglądy i praktyki sięgające swym pochodzeniem pierwotnej kultury, które próbują wyjaśnić zjawiska przyrodnicze, wypadki losowe i inne ingerencją mocy pozaracjonalnych. Usiłują one wpłynąć na istotne dla człowieka zdarzenia środkami nieadekwatnymi, magicznymi, wywodzącymi się z przekonania o sprawczej skuteczności użytych słów, gestów i przedmiotów. Stanowią one takie struktury myślowe, wzory i sposoby zachowań, które we współczesnej kulturze są społecznie nieuznawane, gdyż nie mieszczą się w normie przyjętego, racjonalnego myślenia (Simonides 1998).

Narodziny dziecka

Poród - jak zauważa Agnieszka Pieńczak - to istotny moment przejścia w obrzędowości czasu narodzin, umożliwiający wyjście ze stanu kobiety ciężarnej i wejście do grona matek. W kulturze ludowej stosowano pewne praktyki magiczne związane z symboliką otwierania i zamykania, określane w literaturze przedmiotu jako magia Alkmeny. Praktyki te odwoływały się do symboliki rozwiązywania rzeczy związanych, rozplątywania elementów splecionych czy też rozluźniania rzeczy obcisłych. Wierzono, że dzięki odpowiednim zabiegom, dotyczących zarówno położnicy, jak i jej najbliższego otoczenia, można było ułatwić szybkie wyjście na świat dziecku rodzonemu w warunkach domowych (Pieńczak 2013).

W kulturze ludowej uważano, że poród zawsze zapowiadały jakieś magiczne znaki, np. gdy „z pieca leciały węgle", mówiono, że ciężarna ,,rychło się rozsypie" (Zadrożyńska 2002, s. 125; Bisek-Grąz 2011), a radosne wołanie ,,pućkacza'' (tj. sowy), odczytywano jako zapowiedź szybkich narodzin. W badanej natomiast miejscowości wierzono, że narodziny dziecka wróżył krzyk puszcza (puchacza). Jak stwierdziła informatorka: „Śpiewał on wtedy <<powi>>, <<powi>>, od słowa <<powiła>>"(kobieta, lat 87)[3].

Porody do lat 60. XX wieku, jak wynika z badań zamieszczonych w ,,Polskim Atlasie Etnograficznym", odbywały się przeważnie w domach i zazwyczaj pod opieką tak zwanych ,,babek", określanych, m.in. w literaturze przedmiotu jako: ,,baba", ,,babunia", ,,babusia", ,,babica", ,,babicula", ,,pani baba", ,,baba do połogu", ,,ciotka", ,,hebama" (Zowada 2010a, s. 51-82).

[1] Zob. M. Gruchoła, *Zwyczaje, obrzędy i wierzenia związane z kobietą w ciąży oraz prognozy i wróżby dotyczące płci mającego narodzić się dziecka. Studium wsi Białobrzegi w województwie lubelskim.* Artykuł przyjęty do druku w wydawnictwie „Roczniki Kulturoznawcze" 2015, t. 6, nr 3. Zastosowany podział jest zgodny z wytycznymi zawartymi w publikacji: *Komentarze do Polskiego Atlasu Etnograficznego, t. 9: Zwyczaje, obrzędy i wierzenia urodzinowe. Część 1: Zwyczaje, obrzędy i wierzenia związane z narodzinami i wychowaniem dziecka; Część II: Zwyczaje, obrzędy i wierzenia związane z matką i dzieckiem.* Polskie Towarzystwo Ludoznawcze, Wrocław-Cieszyn 2013.

[2] Artykuł przyjęty do druku w wydawnictwie „Roczniki Kulturoznawcze" 2015, t. 6, nr 3.

[3] Informatorka - kobieta, lat 87, Białobrzegi, badania terenowe autorki, 2013. W dalszej części artykułu, w tekście będzie podawana płeć i wiek informatora.

Najczęściej była nią starsza mężatka, wielodzietna matka, rzadziej wdowa czy panna. Nieobecność panien wśród kobiet odbierających poród uzasadniano ich brakiem doświadczenia: „pannie nie przystoi być przy porodzie obecną, panny by się wstydziły" (kobieta, lat 76). „Babka" cieszyła się dużym autorytetem i poważaniem, odnoszono się do niej na ogół życzliwie. Była to kobieta posiadająca pewną wiedzę praktyczną i doświadczenie z zakresu położnictwa. Niektóre z nich były jednocześnie zielarkami, często jedynymi osobami w danej społeczności znającymi medycynę ludową (Zowada 2010a).

Kiedy kobieta czuła, że zbliża się czas rozwiązania, wówczas przekazywano jej dzieci pod opiekę rodziny lub sąsiadek i posyłano po akuszerkę zwaną przez informatorki w badanej wsi -„babką" (była to zawsze starsza kobieta i dlatego to określenie w tym przypadku nie miało pejoratywnego zabarwienia). Sprzątano izbę, aby dziecko było porządnym człowiekiem. Istotne było ponadto odpowiednie przygotowanie łóżka dla mającej rodzić kobiety. Moszczono je słomą, na którą rzucano prześcieradło; wierzono bowiem, że jest to zdrowe (Zowada 2010b), chociaż nikt z informatorów nie potrafił uzasadnić swojej opinii. W powszechnym przekonaniu, iż kobieta rodziła kiedyś na „gołej ziemi'' nie ma - jak wskazuje A. Zadrożyńska - wiele prawdy. „Etnograficzne materiały wskazują, że jeśli nawet taki <<polowy>> poród się zdarzał, to wcale nie należał on do preferowanych sytuacji" (Zadrożyńska 2002, s. 125; Bisek-Grąz 2011). Dbano jednak, aby odbywał się on przy zamkniętych drzwiach i zasłoniętych oknach (Zadrożyńska 1986; Bisek-Grąz 2011). Często przy porodzie babka wszystkich wypraszała, aby ustrzec rodzącą od „urocznych oczu". Jak stwierdziła jedna z informatorek: „Od razu babka wyganiała wszystkich, chłopa też" (kobieta, lat 89). Stąd obecność męża była kwestią sporną. Wskazane było, aby poród przebiegał w tajemnicy, co wynikało z faktu, iż był on sytuacją graniczną. Aby ułatwić poród, babka rozplątywała włosy rodzącej, rozwiązywała tasiemki i supły przy koszuli, rozluźniała zbyt obcisłe elementy garderoby oraz paski, zdejmowała pierścionek i obrączkę, rozpinała guziki, rozpruwała zaszyte nitką ubrania, rozpinała koszulę. W tym samym celu ściągano kobiecie rodzącej również korale i kolczyki. Nie powinna mieć ona ponadto żadnych ozdób we włosach i na rękach. Szczególnie z włosów położnicy wyciągano wszelkie ostro zakończone metalowe przedmioty (np. szpilki, wsuwki) (Pieńczak 2013; Zowada 2010b; Szymańska 2014).

Do innych zabiegów związanych z magią Alkmeny należało otwieranie tego, co zamknięte. Dotyczyło to głównie izby, w której odbywał się poród. Otwarcie okna, drzwi, szafy, skrzyni bądź innych sprzętów miało przyspieszyć pojawienie się dziecka na świecie. Jak podkreśla Monika Bisek-Grąz „Sytuacja wymagała obrzędowego otwarcia" (Bisek-Grąz 2011, s. 134). „Symboliczna izomorficzność ciała kobiety i wnętrza domu nakazywała otwieranie wszelkich miejsc mediacyjnych domostwa (drzwi, okien, pieca), a także znajdujących się w nim zamków, szaf, skrzyń, itd. W szczególnie trudnych sytuacjach starano się o wzmocnienie procesów mediacyjnych przez otwarcie zamkniętych zazwyczaj miejsc świętych" (Kowalski 1988, s. 474). Niekiedy - dla ułatwienia porodu - rozgrzewano kobietę „od dołu", tj. stawiano nad garnkiem z wrzącą wodą, delikatnie smarowano brzuch wieprzowym tłuszczem, czy też kropiono święconą wodą albo kazano dmuchać w butelkę (Bisek-Grąz 2011). Kobieta przed porodem powinna pogodzić się ze zwaśnionymi osobami i naprawić przewinienia. „Ma rodzić, to szła do swoich, żeby się pogodzić. Bóg sam tylko wie, co będzie potem. Kiedyś kobiety często umierały przy porodzie" (kobieta, lat 89) - stwierdziła informatorka. Były to, jak słusznie podkreśla A. Zadrożyńska, takie same zalecenia, jak dla osób przygotowujących się do śmierci (Zadrożyńska 1986).

W kulturze ludowej wierzono, że o przyszłym losie człowieka decyduje moment, w jakim pojawił się on na świecie. Na podstawie godziny, dnia czy miesiąca narodzin prognozowano szczęście, lub też wyrażano obawę o przyszłe losy dziecka (Biegeleisen 1927; Bisek-Grąz 2011). Zachowały się wierzenia związane z poszczególnymi dniami tygodnia narodzin: „Najpracowitsze rodzi się w poniedziałek, bo z poniedziałku bierze się za robotę i będzie musiało pracować cały tydzień. W piątek też niedobrze, bo będzie mieć ciężkie życie" - stwierdziła informatorka (kobieta, lat 76). Dziecko urodzone w niedzielę będzie leniwe, ale nie opuści je w życiu powodzenie. Jako najkorzystniejszy dzień informatorki wskazały na sobotę, tłumacząc: „taki dzień Maryjny. Matka Boża szczególnie błogosławi dziecku" (kobieta, lat 83; kobieta, lat 70).

Odbieranie porodów w domach umożliwiało praktykowanie przez babkę różnorodnych zabiegów, najczęściej o charakterze magicznym, związanych z pierwszą kąpielą, *czepkiem,* pępowiną i łożyskiem (Zowada 2010c). Pierwsza kąpiel od dawna była istotnym momentem dla przyszłych losów nowonarodzonego dziecka. „Była ona bowiem - cytat za M. Bisek-Grąz - pierwszym rytuałem uczłowieczenia" (Bisek-Grąz 2011, s. 61). Najczęściej kąpielą dziecka zaraz po urodzeniu zajmowała się babka. Do tego celu przeznaczano specjalne, zazwyczaj drewniane naczynie zwane przez informatorki niecką. Używano wody z własnej studni, obowiązkowo przyniesionej po wschodzie słońca, gdyż po jego zachodzie groziły dziecku „płaczki". Nie używano w tym celu gotowanej wody, bo „dziecko będzie złe i nerwowe" (kobieta, lat 76). Często mówiono o takich dzieciach, że „w gorącej wodzie kąpane", czyli niecierpliwe i popędliwe. Stąd jej temperaturę „Zawsze babka sprawdzała łokciem" - jak stwierdziła informatorka (kobieta, lat 72). Do wody dodawano wianeczki święcone na zakończenie Oktawy Bożego Ciała, „by uchronić dziecko od złego" (kobieta, lat 89). Wsypywano do wody również zioła (np. dla dziewczynki dziewannę, aby rosła wysoka i zgrabna), kwiaty (by córka była ładna jak kwiat), czy liście (np. leszczyny, aby dziecko

było zdrowe). Dziecko kąpano po raz pierwszy również w mleku i rumianku, by było ładne i posiadało zdrową cerę. Często babka wykonywała znak krzyża nad noworodkiem i wodą, a następnie zanurzała go w niecce na szmatkach lub pieluszkach. Po obmyciu często smarowano dziecko świeżym smalcem. Wodę po kąpieli należało wylać przed zachodem słońca i najlepiej w okolicy płotu lub „tam, gdzie nikt nie chodził" - stwierdziła informatorka (kobieta, lat 76). Złamanie tego zakazu powodowało płacz dziecka, bezsenność, szkodziło jego zdrowiu. Po pierwszej kąpieli, babka zawijała nowo narodzone dziecko na 6 tygodni w tzw. powijaki, zrobione ze starego prześcieradła lub lnianej koszuli. Według ludowych wierzeń miały one wzmacniać kręgosłup dziecka, podobnie okręcone nogi dziecka miały nie być krzywe, a w przypadku chłopców mieli się oni cieszyć powodzeniem u kobiet (kobieta, lat 74).

W mentalności wiejskiej głęboko zakorzenione było przekonanie o tym, że dziecko urodzone w tzw. czepku, czyli z częścią błony płodowej na głowie, będzie miało w życiu szczęście, powodzenie, stanie się mądre i bogate (Zowada 2010c). „Prawdopodobnie w ten sposób <<tamci>> z zaświatów przekazywali ludziom wieść o niezwykłych narodzinach" (Zadrożyńska 1986, s. 65), stąd też „czepek" przechowywano jako talizman przynoszący dziecku szczęście. Jeżeli „czepek" został zagubiony, również „gubiło się" szczęście dziecka (kobieta, lat 67).

Szczególne znaczenia dla przyszłości dziecka przypisywano pępowinie i łożysku. Z materiałów źródłowych wynika, iż babka zajmowała się przecinaniem pępowiny i jej zawiązaniem. Po urodzeniu się dziecka, babka wiązała pępowinę włóknem lnu lub konopi. Gdy wiązała konopiami, wybierała włókno urodzajnej maciorki (rośliny żeńskiej), unikano natomiast płoskuna (rośliny męskiej) niewydającej owoców (Szymańska 2012). Przed przecięciem pępowiny wykonywała ona nad dzieckiem znak krzyża i kropiła je wodą święconą. Odciętą, zasuszoną pępowinę zawijano w szmatkę lub papier i przechowywano jako talizman. Gdy dziecko było większe, matka dawała mu zawiniątko do zabawy. Jeśli szybko je rozwijało, znaczyło to, że będzie zdolne i mądre.

Istotną wagę przywiązywano również do łożyska. Najczęściej mąż położnicy lub babka zakopywali je w miejscu ustronnym, gdzie nie chodzili ludzie, „żeby nie było deptane" (kobieta, lat 73). Tłumaczono, iż postępując w ten sposób zapewnia się dziecku szacunek i poważanie. Badania terenowe wykazały, iż często było ono także zakopywane w domu, w rogu (kobieta, lat 72). Natomiast umieszczenie łożyska pod drzewem owocowym miało zapewnić owocne życie dziecka, czyli między innymi wydanie licznego potomstwa. Czasami łożysko zakopywane było w mieszkaniu pod progiem, by w domu rodziły się same syny (Gruszka 2010). Niewłaściwe postępowanie z łożyskiem powodowało, że dziecko źle się wychowywało.

Omawiając zwyczaje, obrzędy i wierzenia związane z czasem narodzin, należy także przywołać przekonania dotyczące prawdopodobnych przyczyn narodzin chorego dziecka. W świetle wierzeń ludowych były one skutkiem zapatrzenia się kobiety brzemiennej na chorego, niepełnosprawnego, czy ułomnego. Przyczyn często doszukiwano się również w nieprzestrzeganiu przez rodziców obowiązujących dla odmiennego stanu nakazów i zakazów. Najczęściej jednak chorobę postrzegano jako karę boską. Próbowano temu zaradzić stosując rozpowszechnione w kulturze ludowej właściwe jej sposoby leczenia. Jeżeli dziecko było bardzo chore, zbierano na łące ziele nazywane *chabziną* lub rosnącą na polu owsiankę, gotowano je i w przestudzonym już wywarze kąpano dziecko. W obrzędowości ludowej, oprócz wymienionych, na każdą dolegliwość stosowano różne zioła, napary i okłady. Taką kąpiel często uważano za ostatni ratunek dla chorych dzieci (kobieta, lat 76; Kwapień 2014).

Analiza literatury przedmiotu oraz badań własnych pozwala zauważyć, iż w kulturze ludowej narodzinom dziecka towarzyszyły pewne praktyki magiczne określane jako magia Alkmeny. Wierzono, że dzięki odpowiednim zabiegom, dotyczących zarówno położnicy, jak i jej najbliższego otoczenia, można było ułatwić szybkie przyjście na świat dziecku rodzonemu w warunkach domowych. Do ich magicznego charakteru częściej odwoływały się kobiety powyżej 80. roku życia. Znają zwyczaje i wierzenia związane z łożyskiem, czy pępowiną, ale ich nie praktykują. Czasami wspominają o nich swoim wnukom i dzieciom. W czasach współczesnych, dzieci nie rodzą się już w domach, jak to bywało jeszcze kilka lat po drugiej wojnie światowej, lecz w specjalistycznych szpitalach i klinikach, co może stanowić i stanowi przyczynę zaniku powyższych praktyk. Kobietę odbierającą poród, zwaną „babką", zastąpiła położna. Należy odnotować fakt, iż w badanej miejscowości nie żyje już ani jedna kobieta, która pełniła w przeszłości rolę tzw. „babki".

Okres połogu

Po porodzie, dla matki zaczynał się okres zwany połogiem. Kobieta uchodziła wówczas za nieczystą. Z tym stanem związanych było wiele różnych obrzędów, zwyczajów, przepisów izolacyjnych, których należało ściśle przestrzegać, aż do oczyszczającego kobietę kościelnego wywodu. Okres ten eliminował kobietę z udziału w uroczystościach, uczestniczenia w życiu religijnym oraz kontaktach towarzyskich. W pierwszych tygodniach połogu nie mogła ona wychodzić z domu lub poza obręb gospodarstwa, ponieważ była szczególnie narażona na działanie wpływów demonicznych. Sądzono bowiem, że „do kobiety w połogu diabeł ma przystęp" (kobieta, lat 89). Uważano również, iż położnica nie może przebywać w ciemności, gdyż sprzyjają one duchom i mocom nieczystym. Jeśli już musiała wyjść na zewnątrz, powinna była wpiąć igłę skierowaną ostrzem ku górze w ubranie. Położnica nie powinna również wykonywać pewnych czynności, np. piec chleba czy ciasta, ponieważ nie udałyby się (kobieta, lat 76; Kwapień 2014).

Oczyszczenie kobiety dokonywało się z reguły w szóstym tygodniu po porodzie. Wówczas położnice udawały się do kościoła na wywód, czyli ceremonię znoszącą ograniczenia izolacyjne i ponownie wprowadzającą kobietę do społeczności wiejskiej (Bystroń 1916). W rytuale Kościoła rzymskokatolickiego wywód był przede wszystkim uroczystym błogosławieństwem matek. Jak wspomina informatorka: „Po mszy świętej wszystkie położnice zbierały się pod chrzcielnicą w kościele. Przychodził ksiądz, odmawiał modlitwy nad kobietami oraz udzielał błogosławieństwa. Nad kobietą niezamężną kapłan odmawiał modlitwę przebłagalną. Potem kobiety całowały stułę i trzymając w rękach zapaloną świecę udawały się pod ołtarz. Tutaj modliły się same, po czym wracały do domów" (kobieta, lat 74). Z ceremonią wywodu związane były pewne wierzenia i przekonania, m.in. „jeśli kobieta wzięła od księdza świece do lewej ręki, to oznaczało, że dziecko będzie mańkutem" (kobieta, lat 77). Po ceremonii kobieta zwyczajowo odwiedzała sąsiadów na znak, że skończył się dla niej okres odosobnienia i wraca do zwykłego życia, codziennych zajęć i obowiązków, a tym samym również do społeczności wiejskiej. We wsi Białobrzegi do dnia wywodu matkę obowiązywał zakaz chodzenia do kościoła, a także wychodzenia poza próg domu, traktowany w kulturze ludowej jako punkt graniczny. Panowało przekonanie, że zaniechanie obrzędu wywodu przez kobietę mogło skutkować sprowadzeniem suszy na okolicę. Należy podkreślić, iż w późniejszym okresie wywód matki połączono z chrztem dziecka.

Jednym z istotnych elementów obrzędowości rodzinnej w polskiej kulturze tradycyjnej jest odwiedzanie i obdarowywanie kobiety po porodzie przez krewnych i sąsiadów. Objęte jest ono nakazami i zakazami oraz usankcjonowane określonymi normami zwyczajowymi, mającymi ustrzec matkę oraz jej dziecko przed ewentualnymi zagrożeniami (np. „rzucaniem uroków", „płaczkami") (Diakowska-Kohut 2013). Mąż położnicy podczas odwiedzin częstował gości wódką, zwaną pępkówką oraz cukierkami. W ten sposób świętował fakt zostania ojcem.

Znane było także wierzenie, że przed chrztem nie należy odwiedzać dziecka, „bo można na nie rzucić urok" (kobieta, lat 78). Jak wspomina informatorka: „We wsi było kilka takich kobiet. Było wiadomo, że jak przyjdzie jedna z nich, to dziecko będzie miało <<płaczki>> albo jaka choroba się przyczepi" (kobieta, lat 76). Antidotum na „rzucanie uroków" było przywiązanie czegoś czerwonego do łóżeczka albo do ubranka dziecka. Ponadto, „jak się pierwszy raz patrzyło na dziecko, to trzeba było chociaż raz splunąć, żeby nie zauroczyć" (kobieta, lat 74) - dodała informatorka. Kobiety przyglądając się dziecku próbowały na podstawie jego zachowania przewidzieć jego przyszłość. Przynosiły prezenty, „bo nie wypada iść pierwszy raz do dziecka z pustą ręką" (kobieta, lat 77).

W kulturze ludowej okresowi połogu towarzyszyło wiele różnych obrzędów, zwyczajów, przepisów izolacyjnych, których należało ściśle przestrzegać, aż do kościelnego wywodu. Sam okres sześciotygodniowy, z jednej strony chronił społeczność wiejską przed kobietą, która uchodziła za nieczystą, z drugiej zaś - chronił kobietę i nowonarodzone dziecko przed wpływami demonicznymi. Współcześnie zauważa się u przedstawicieli młodego pokolenia odchodzenie od praktykowania niektórych obrzędów czy zwyczajów związanych z okresem połogu. I tak np. matkę, która kilka dni po urodzeniu dziecka wraca ze szpitala do domu, nie obowiązuje zakaz wychodzenia za próg oraz nakaz praktykowania ceremonii wywodu. Ponadto wiele młodych kobiet, nie zna powyższego zakazu i nakazu. Po raz pierwszy spotkało się z nimi podczas rozmowy z przeprowadzającą analizowane badania. Nadal natomiast funkcjonuje w okresie połogu przekonanie o tzw. „rzucaniu uroków", poprzez oddziaływanie (spojrzenie) „złego" człowieka, wywołujące niespodziewany płacz, gwałtowną gorączkę, nudności lub niespokojny sen dziecka. Widoczny jest więc tu magiczny aspekt myślenia, zauważalny zarówno wśród starszych, jak i młodych mieszkańców badanej miejscowości. Wciąż także jest znane i praktykowane zachowanie (zarówno przez przedstawicieli starszego, jak i młodego pokolenia), które zaleca, aby nie odwiedzać pierwszy raz dziecka bez prezentu.

Obrzęd chrztu świętego

W kulturze ludowej, jak zauważa Aleksandra Szymańska, uroczystości kościelnej chrztu świętego towarzyszyły liczne stare wierzenia, zwyczaje domowe, wróżby i obrzędy recepcyjne, wprowadzające dziecko do wspólnoty wyznaniowej oraz do wspólnoty rodzinno-sąsiedzkiej. Uroczystości kościelnej towarzyszyły również praktyki symboliczne, które miały na celu zapewnienie niemowlęciu zdrowia i powodzenia, pomyślności i dobrego losu oraz jego wdrożenie do przyszłych zajęć i życiowych obowiązków (Szymańska 2014). Należy zauważyć, iż sakrament chrztu traktowany był w kulturze ludowej zarówno jako obrzęd wprowadzający dziecko do społeczności, o czym wspomniano powyżej, jak i obrzęd oczyszczający (Biegeleisen 1927). „Chrzest można zaliczyć do obrzędów przejścia. To właśnie podczas niego dziecko przechodzi ze stanu nieczystości (grzech pierworodny) w stan harmonii, stając się członkiem społeczności chrześcijańskiej" (Kopp, Pieńczak 2010, s. 263). Jak pisze Anna Zadrożyńska, rytuałowi oczyszczenia „obcego" ze zmazy zaświatów i przyjęcia do społeczności towarzyszyło nadanie mu imienia. „Dziecko nazwane - to istniejące w rzeczywistości <<tego>> świata" (Zadrożyńska 1986, s. 70). Wspomniany rytuał był konieczny, aby „ze stanu zaledwie fizycznego zaistnienia przejść do rzeczywistego, określonego istnienia ludzkiego i społecznego" (Ciołek, Olędzki, Zadrożyńska 1976, s. 55; Bisek-Grąz 2011, s. 148).

Jak wcześniej wspomniano, zarówno kobieta w połogu, jak i nowo narodzone dziecko uważane były za nieczyste. Stąd regułą stały się wczesne chrzty święte, traktowane jako obrzędy oczyszczające. W przekonaniu mieszkańców wsi należało jak najszybciej ochrzcić noworodka, najlepiej do sześciu tygodni od momentu

urodzenia. W tej sytuacji matka będąca jeszcze w połogu nie mogła brać udziału w uroczystości przyjęcia sakramentu chrztu świętego nowo narodzonego dziecka.

Powszechne było także wierzenie, że z nieochrzczonym dzieckiem nie można się oddalać zbytnio od domu, najlepiej w ogóle nie wychodzić za jego próg, bo może się „coś stać" (Kwaśniewski 1968, s. 81). Przy czym owo „coś" było bliżej niedefiniowane, a raczej rozumiane ogólnie, jako „jakieś niebezpieczeństwo" (kobieta, lat 89; mężczyzna, lat 77; kobieta, lat 70).

W kulturze ludowej jeśli dziecko urodziło się słabe, kobieta, która przyjmowała poród, mogła je ochrzcić wodą święconą wypowiadając imię dziecka oraz formułę: „Ja ciebie chrzczę, w imię Ojca i Syna i Ducha Świętego". Najczęściej robiła to babka. Wskazane nawet było, by zrobiła to osoba spoza rodziny; jeśli takiej nie było, mogła to uczynić także matka. Jeśli dziecko przeżyło, należało je ochrzcić w kościele, jeśli nie - wierzono, że pójdzie do nieba. Uważano również, że gdyby dziecko bez chrztu umarło, jego biedna dusza musiałaby błąkać się po świecie.

Kolejnym zagadnieniem związanym z sakramentem chrztu świętego jest wybór imienia dla dziecka. W kulturze badanej społeczności istniał zwyczaj nadawania dziecku imienia patrona dnia, w którym się urodziło. Mówiono wówczas, „że samo dziecko przyniosło sobie imię" (kobieta, lat 70). Jak wynika z badań terenowych, dość powszechnym zwyczajem było nadawanie imion po rodzicach. Ponadto, nowo narodzone dzieci otrzymywały imiona po zmarłych dzieciach w danej rodzinie. „Helenka zmarła, to ciotka drugiej córce dała to samo imię" - stwierdziła informatorka (kobieta, lat 71). Dość często praktykowany był zwyczaj, że dziecko otrzymywało drugie imię „po przodkach", tj. imię babci lub dziadka. W badanej miejscowości najczęściej nadawanymi imionami były: Katarzyna, Maria, Teresa, Agnieszka, Jan, Andrzej, Stanisław, Jakub oraz Kazimierz. Natomiast nie nadawano imion, które „źle się kojarzyły" rodzicom - jak twierdzą informatorzy (kobieta, lat 89; mężczyzna, lat 83; kobieta, lat 78). Były to imiona osób, które wśród lokalnej społeczności nie cieszyły się sympatią, były chore lub ułomne. „Wówczas rezygnowano z takiego imienia w obawie, iż przymioty noszącej je osoby mogłyby przejść na dziecko - widoczny jest tu dla badacza magiczny aspekt myślenia" - zauważa M. Bisek-Grąz (Bisek-Grąz 2011, s. 146).

W uroczystości chrztu doniosłą rolę spełniali zawsze rodzice chrzestni, zwani w badanej miejscowości kumami. Stąd dobierano ich starannie. W szczególnych przypadkach stosowano losowy wybór rodziców chrzestnych. Wybór tego typu był ostatecznością, dlatego praktykowano go rzadko. Stosowano go wtedy, kiedy dziecku groziła śmierć, wybierając zupełnie przypadkowo napotkane obce osoby, rzadziej pochodzące z najbliższego otoczenia rodziny. Jak wcześniej napisano, istniało przekonanie, o czym, m.in. wspomina Henryk Biegeleisen, „że wszystko, co kumowie robią, ma wpływ na losy dziecka, że przymioty i wady kumów przechodzą - jakby dziedzicznie - na niemowlę trzymane przez nich do chrztu" (Biegeleisen 1927, s. 202; Bisek-Grąz 2011). Stąd też na rodziców chrzestnych ojciec dziecka (bo to on najczęściej zapraszał w kumy) prosił we wsi osoby, które darzono powszechnym szacunkiem. Nie zwracał się więc do pijaków, karciarzy i rozwodników w obawie, aby dziecko w nich się „nie wrodziło" (kobieta, lat 66). Nie proszono również w kumy osób niewierzących, niemoralnych, chorowitych, uznawanych za tzw. obcych. Znany był także zakaz zapraszania w kumy narzeczonych i małżonków. Jego złamanie mogło skutkować rozpadem związku lub nawet śmiercią jednej z osób. W przekonaniu mieszkańców wsi również osoby znajdujące się w żałobie nie mogły być chrzestnymi dla dziecka, bowiem groziło to jego śmiercią lub innymi negatywnymi konsekwencjami. Spośród wielu zakazów dotyczących osób, których raczej nie zapraszano w kumy, najbardziej znane odnosiły się do ciężarnych kobiet i panien z dzieckiem. Uważano, że wtedy „jedno z dzieci nie będzie szczęśliwe, jedno z dzieci umrze" (kobieta, lat 70). Obawiano się także, „że dziecko mogłoby się wrodzić w matkę chrzestną" (kobieta, lat 89; Kopp, Pieńczak 2010). Nie prosiło się także kobiety w ciąży z powodów, o których pisano wcześniej. Często natomiast wybierano na chrzestnych osoby bezdzietne, mając nadzieję na hojne obdarowanie przez nich dziecka i zapewnienie mu dostatniego życia w przypadku śmierci rodziców. Należy jednak zauważyć, iż kumowie mieli pełnić role wyłącznie obrzędowe, nie włączając się w wychowanie dziecka - choć było to mile widziane (Kopp, Pieńczak 2010). Istniało przekonanie, że panna kiedy trzyma do chrztu pierwszego chłopca zapewni sobie w ten sposób szczęście i powodzenie u płci przeciwnej. Analogiczne wierzenie dotyczy sytuacji, kiedy kawaler podawał do chrztu dziewczynkę. Według przekonań ludności wiejskiej odmowa przyjęcia zaproszenia w kumy mogła skutkować wieloma konsekwencjami. Dotyczyły one przede wszystkim dziecka i wróżyły mu chorobę oraz nieszczęście. Jak stwierdziła jedna z informatorek: „Zaproszenia w kumy nie wolno było odmówić, bo dziecko mogłoby przez to zachorować, a nawet umrzeć" (kobieta, lat 76). Podobnie rodzinie osoby, która nie wyraziła zgody na podawanie dziecka do chrztu zagrażała choroba lub nieszczęście.

Jak wcześniej wspomniano, matka będąca jeszcze w połogu nie mogła brać udziału w uroczystości chrztu dziecka. Stąd osobami niosącymi niemowlę do chrztu, z domu do kościoła parafialnego, byli zazwyczaj rodzice chrzestni. W wyjątkowych sytuacjach niósł je ojciec. Podobnie osobami trzymającymi dziecko na rękach w kościele podczas chrztu byli najczęściej chrzestni, sporadycznie czynili to rodzice. Należy jednak zaznaczyć, że podczas samej ceremonii chrztu chłopca zawsze trzymał mężczyzna, a dziewczynkę kobieta. Jest to zachowanie charakteryzujące większość terenów Polski.

Do sakramentu chrztu świętego dzieci były niesione w tzw. „wygniotach" poduszki, owiniętych płachtą. Sytuacja powyższa była spowodowana

brakiem okolicznościowych strojów do chrztu oraz becików. Zgodnie z powszechnym wierzeniem, do ubrania niemowląt nie wolno było niczego przypinać ani przyszywać, bo można było przez to „zaszyć jego zdolności i pamięć" (kobieta, lat 77; Szymańska 2014). Na podstawie zachowania dziecka podczas obrzędu chrztu próbowano przewidzieć jego przyszłość. Jeśli dziecko było ruchliwe i głośno krzyczało, przepowiadano, „że będzie się dobrze rozwijać i zdrowo chować" (kobieta, lat 76). Ponadto istniało przekonanie, że: „jak głośno krzyczy, to organistą będzie" (kobieta, lat 70) albo „będzie miało mocny głos" (Bisek-Grąz 2011). „O dzieciach spokojnych mówiono, że pewnie przeniosą się na tamten świat. Gorszym jeszcze znakiem, zapowiadającym rychłą śmierć niemowlęcia, było zgaśnięcie świecy trzymanej przez matkę chrzestną" (Szymańska 2014).

Po uroczystościach w kościele wszyscy udawali się na poczęstunek najczęściej do domu rodziców dziecka. Czasami świętowano w karczmie. Podczas biesiadnego spotkania nie zasiadano dookoła stołu, tylko tam, gdzie było miejsce: na łóżkach, ławach, stołkach. Ojciec dziecka częstował zebranych wódką, którą koniecznie należało wypić za zdrowie nowo ochrzczonego. Matka natomiast podejmowała gości pokrojonymi kawałkami mięsa, chleba i placka drożdżowego, podawanego w rzeszocie wyścielanym lnianym, białym płótnem. W badanej miejscowości poczęstunek był często wystawny i huczny, były tańce i muzyka. Jak wspomina informatorka: „U mojego brata Jaśka to i muzyka i tańce były" (kobieta, lat 76). Nie była to jednak długotrwała biesiada. Zgromadzenie wiedzieli, że matka dziecka w dniu jego chrztu, jeszcze słaba i wyczerpana, nie jest w stanie długo podejmować gości.

W dniu chrztu po powrocie z kościoła - jak stwierdza Aleksandra Szymańska - odbywały się liczne domowe obrzędy recepcyjne. Między innymi „ochrzczone dziecko podawano ojcu, czasem kładąc je na chwilę na podłodze, pod stołem (na którym powinien się znajdować nienapoczęty chleb, aby w przyszłości dziecko zawsze mogło znaleźć na nim pokarm i gdy tylko zechce najeść się do syta), pod ławą lub blisko progu. Tam, gdzie stosowano ten zwyczaj rodzic powinien podnieść je, wziąć na ręce, trzykrotnie unieść w górę, pocałować, przytulić, zakołysać w ramionach" (Szymańska 2014). Obrzęd ten wielokrotnie opisywany przez etnografów, jest postrzegany jako symboliczne potwierdzenie ojcostwa, zobowiązanie do podjęcia obowiązków rodzicielskich, a tym samym przyjęcie dziecka do rodziny i domu. Po tym obrzędzie, matka chrzestna rozwijała niemowlę z powijaków oraz pieluch i podawała matce, kładąc na jej pościeli, aby dobrze rozwijało się, zdrowo rosło i szybko zaczęło chodzić. Matka chrzestna następnie pokazywała dziecko i podawała je do pocałowania wszystkim zebranym w izbie domu krewnym oraz sąsiadom, aby w przyszłości było ono towarzyskie, przyjazne ludziom i miłe. Dalszy przebieg obrzędów recepcyjnych był uwarunkowany płcią dziecka. Jeżeli bowiem chrzczono dziewczynkę, matka chrzestna brała ją na ręce i niosła do drewnianego kufra (skrzynia z odzieżą), kuchni węglowej; dotykała ręką dziecka misek, garnków na kuchni, przyborów do szycia itd., aby wyrosła na dobrą gospodynię. W przypadku chłopca, ojciec chrzestny niósł go do miejsca przechowywania sprzętów i narzędzi gospodarskich używanych tylko przez mężczyzn, czasem kładł go na końskim grzbiecie. Te praktyki miały wdrażać chłopca do obowiązków domowych oraz gospodarskich (Szymańska 2014).

Jak wynika z danych „Polskiego Atlasu Etnograficznego", zwyczaj obdarowywania dzieci podczas chrztu był w Polsce szeroko rozpowszechniony. Z upływem czasu dary zmieniły swoje znaczenie, część z nich posiadała charakter symboliczny, natomiast pozostałe jedynie materialny (Kopp, Pieńczak 2010). Do najdawniejszych darów niosących w sobie pewną symboliczną treść, wręczanych we wsi Białobrzegi, można zaliczyć takie przedmioty, jak: mydło, sól, cukier, bułkę, a także przedmioty religijne (łańcuszki z medalikami, modlitewniki). Ponadto dzieci zwyczajowo otrzymywały dary materialne wykonane z białego płótna, w postaci różnych części ubioru (koszulki uszyte własnoręcznie przez matkę chrzestną, materiał na ubranko lub gotowe ubranko, pieluchy z płótna, wstążkę) (kobieta, lat 92; mężczyzna, lat 82; kobieta, lat 75; mężczyzna, lat 74; kobieta, lat 66). Powszechnie znane było wierzenie, że noworodkowi przed wyjściem do kościoła należy „coś" włożyć pod poduszkę. Owo „coś" jednak różnie definiowano. Najczęściej były to pieniądze, „koniecznie zawinięte, co było jeszcze przeżytkiem zwyczaju z czasów pogańskich, kiedy do obrzędu ofiarnego należało dar okryć (owinąć)" (Biegeleisen 1927, s. 218; M. Bisek-Grąz 2011). Wymienione powyżej przedmioty miały zapewniać dziecku dobry życiowy start, a w kolejnych latach powodzenie oraz dostatnie życie. Wierzono, że dziękowanie za dary mogło sprowadzić na dziecko choroby i nieszczęścia, dlatego unikano okazywania wdzięczności.

Kolejnym problemem, na jaki zwróciła uwagę jedna z informatorek, był moment wpisania dziecka do ksiąg parafialnych, a tym samym sporządzenie aktu jego urodzenia. „Kiedyś nie była podawana dokładna data narodzin. Jak przyjechali do chrztu, to jako dzień urodzin podawali dzień, w którym dziecko było chrzczone. A często podczas chrztu dziecko miało już kilka miesięcy i więcej. Jasiek M. urodził się, jak my kartofle kopały, ochrzciły go na wiosnę i chłopak jest młodszy o rok" - stwierdziła informatorka (kobieta, lat 76). Czasami różnice te sięgały kilku lat.

Należy zauważyć, iż sakrament chrztu traktowany był w kulturze ludowej, zarówno jako obrzęd wprowadzający dziecko do wspólnoty wyznaniowej oraz do wspólnoty rodzinno-sąsiedzkiej, jak i oczyszczający. Towarzyszyły mu liczne wierzenia, zwyczaje, wróżby i obrzędy recepcyjne. Staranie dobierano - uwzględniając magiczny aspekt myślenia - zarówno rodziców chrzestnych (kumów), jak i imiona dziecka, dopatrując się w tym istotnego dla niego znaczenia.

Współcześnie sakrament chrztu św. traktowany jest jako obrzęd wprowadzający (recepcyjny) tylko do wspólnoty wyznaniowej. Zanikły natomiast zwyczaje i obrzędy wprowadzające do wspólnoty rodzinno-sąsiedzkiej. Zgodnie z tradycją dziecko należało ochrzcić jak najszybciej po urodzeniu, głównie z obawy przed jego niespodziewaną śmiercią. Obecnie dzieci są chrzczone w różnym wieku (dwa-trzy miesiące po urodzeniu, a nawet i później), dniem chrztu natomiast jest niedziela, rzadziej sobota. W ww. uroczystościach, poza rodzicami i chrzestnymi, bierze udział najbliższa rodzina i bliscy znajomi. Zmianie uległa również rola rodziców chrzestnych (kumów) z jedynie obrzędowej, na współuczestniczącą w wychowaniu podawanego do chrztu, a nawet w przypadku śmierci jego rodziców, zastąpienia ich w roli odpowiedzialnych za wychowanie nowo ochrzczonych dzieci. Nadal panuje przekonanie, że nie można odmówić trzymania dziecka do chrztu, nawet jeśli nie darzy się sympatią jego rodziców.

Zakończenie

Jednym z wielu elementów niematerialnego dziedzictwa kulturowego są zwyczaje, obrzędy oraz wierzenia. We wstępie artykułu przyjęto hipotezę, iż stan znajomości i rozumienia oraz praktykowania zwyczajów, obrzędów oraz wierzeń związanych z narodzinami i wychowaniem dziecka zdeterminowany jest przez czynniki społeczne (np. wiek, płeć), religijne (np. magiczny charakter) oraz osobowościowe (np. zainteresowania).

Z analizy opinii informatorów, wyników badań autorskich oraz literatury przedmiotu wynika, iż stopień znajomości i rozumienia oraz praktykowania analizowanych zwyczajów, obrzędów i wierzeń jest bardzo zróżnicowany. Na wstępie należy dokonać rozróżnienia pomiędzy stanem znajomości i rozumienia a stopniem ich praktykowania. Zauważa się bowiem istotne różnice. Pewnym zaskoczeniem jest wynik, iż stopień znajomości nie jest uwarunkowany wiekiem informatorów, ani ich płcią. Należy zauważyć, iż zwyczaje, obrzędy i wierzenia związane z narodzinami i wychowaniem dziecka są znane nie tylko starszemu, ale również młodszemu pokoleniu. Jednak jej znajomość nie zawsze koresponduje z praktykowaniem czy przestrzeganiem istniejących przejawów obrzędowości. Często ich znajomość wynika z indywidualnych zainteresowań etnografią, kulturą ludową czy regionalizmem.

Zbyt daleko posuniętym uproszczeniem jest natomiast stwierdzenie, iż kultura globalna prowadzi do zaniku kultury ludowej. Analiza opinii informatorów, wyniki przeprowadzonych badań, a także literatura przedmiotu potwierdzają tezę, iż globalizacja kultury może intensyfikować działania związane z regionalizmem, w tym z pielęgnowaniem i praktykowaniem obrzędowości rodzinnej oraz poszukiwaniem zarówno jednostkowej, jak i zbiorowej tożsamości kultury lokalnej. Odrębnym zagadnieniem jest wymiar symboliczny i magiczny zwyczajów, obrzędów oraz wierzeń związanych z narodzinami i wychowaniem dziecka. W kulturze tradycyjnej ich przestrzeganie i kultywowanie było czymś naturalnym, obowiązującym, często narzuconym przez wspólnotę rodzinną i wiejską, natomiast w kulturze globalnej - wyuczonym, sztucznym oraz nieprzymuszonym. Zarówno we współczesnej kulturze ludowej, jak i w kulturze globalnej praktykowane zwyczaje, obrzędy oraz wierzenia zatraciły swój dawny charakter magiczny i nie niosą już ze sobą własnej symboliki. Często ograniczają się one tylko do oprawy zewnętrznej.

Literatura:

Źródła

1. Informatorki - kobiety: 66-67 lat, 70-78 lat, 83 lata, 87 lat, 89 lat, 92 lata, Białobrzegi, badania terenowe autorki, 2013.
2. Informatorzy - mężczyźni: 74 lata, 77 lat, Białobrzegi, badania terenowe autorki, 2013.

Opracowania

1. Biegeleisen H. (1927), *Matka i dziecko w wierzeniach, obrzędach i zwyczajach ludu polskiego*. Lwów.
2. Bisek-Grąz M. (2011), *Dziedzictwo kulturowe wałbrzyskiego. Wierzenia, zwyczaje, obrzędy rodzinne.* Polskie Towarzystwo Ludoznawcze, Wrocław.
3. Bystroń J. S. (1916), *Słowiańskie obrzędy rodzinne. Obrzędy związane z narodzeniem dziecka.* Akademia Umiejętności, Kraków.
4. Ciołek T., Olędzki J., Zadrożyńska A. (1976), *Wyrzeczysko. O świętowaniu w Polsce.* Ludowa Spółdzielnia Wydawnicza, Warszawa.
5. Diakowska-Kohut E. (2013), *Odwiedzanie i obdarowywanie położnicy oraz jej dziecka,* W: Z. Kłodnicki, A. Pieńczak (red.)*, Komentarze do Polskiego Atlasu Etnograficznego, t. 9/II: Zwyczaje, obrzędy i wierzenia urodzinowe.* Polskie Towarzystwo Ludoznawcze, Wrocław-Cieszyn, s. 100-166.
6. Grad J. (1967), *Zwyczaj* (hasło), W: Z. Staszczak (red.), *Słownik etnologiczny. Terminy ogólne*. PWN, Warszawa-Poznań, s. 388-389.
7. Kopp P., Pieńczak A. (2010), *Rodzice chrzestni,* W: Z. Kłodnicki, A. Pieńczak (red.), *Komentarze do Polskiego Atlasu Etnograficznego, t. 9/I: Zwyczaje, obrzędy i wierzenia urodzinowe.* Polskie Towarzystwo Ludoznawcze, Wrocław-Cieszyn, s. 263-321.
8. Kowalski P. (1988), *Poród* (hasło), W: P. Kowalski, *Leksykon. Znaki świata: omen - przesąd - znaczenie.* PWN, Warszawa - Wrocław, s. 474.
9. *Kronika Zespołu śpiewaczo-obrzędowego w Białobrzegach* (2014).
10. Kwaśniewski K. (1968), *Adaptacja i integracja kulturowa ludności Śląska po II wojnie światowej*. PWN, Wrocław.

11. Ogrodowska B. (2000), *Zwyczaj* (hasło), W: B. Ogrodowska, *Zwyczaje, obrzędy i tradycje w Polsce. Mały słownik.* Verbinum, Warszawa, s. 276.
12. Pełka L. (1989), *Społeczne wymiary kultury obrzędowej. Studium kulturologiczno-religioznawcze*. Akademia Nauk Społecznych, Kraków.
13. Pieńczak A. (2013), *Czynności magiczne ułatwiające poród*, W: Z. Kłodnicki, A. Pieńczak, *Komentarze do Polskiego Atlasu Etnograficznego, t. 9/II: Zwyczaje, obrzędy i wierzenia urodzinowe.* Polskie Towarzystwo Ludoznawcze, Wrocław-Cieszyn, s. 67-77.
14. Simonides D. (1998), *Obyczaj w życiu dawnego i współczesnego człowieka*, W: B. Gołębiowski (red.), *Życie po polsku - czyli o przemianach obyczaju w drugiej połowie XX wieku.* Stopka, Łomża, s. 10-27.
15. Szymańska J. (2012), *Podlasie. Część 1: Teksty pieśni obrzędowych.* Instytut Sztuki PAN, Warszawa.
16. Urząd Miejski w Kocku (2014a), *Dane Referatu budownictwa, nieruchomości ochrony środowiska, gospodarki komunalnej i mieszkaniowej za 2013 rok.* Kock.
17. Urząd Miejski w Kocku (2014b), *Dane Urzędu Stanu Cywilnego w Kocku za 2013 rok.* Kock.
18. Zadrożyńska A. (1986), *Powtarzać czas początku*, cz. I: *O świętowaniu świąt dorocznych w Polsce*. Wydawnictwo Spółdzielcze, Warszawa.
19. Zadrożyńska A. (2002), *Przewodnik po tradycji*. Wydawnictwo Twój Styl Wydawnictwo Książkowe, Warszawa.
20. Zowada R. (2010a), *Babka, babiąca w obrzędowości narodzinowej*, W: Z. Kłodnicki, A. Pieńczak (red.), *Komentarze do Polskiego Atlasu Etnograficznego, t. 9/I: Zwyczaje, obrzędy i wierzenia urodzinowe.* Polskie Towarzystwo Ludoznawcze, Wrocław-Cieszyn, s. 51-82.
21. Zowada R. (2010b), *Inne czynności wykonywane przez babkę przy połogu i w późniejszym okresie,* W: Z. Kłodnicki, A. Pieńczak (2010), *Komentarze do Polskiego Atlasu Etnograficznego, t. 9/I: Zwyczaje, obrzędy i wierzenia urodzinowe.* Polskie Towarzystwo Ludoznawcze, Wrocław-Cieszyn, s. 137-175.
22. Zowada R. (2010c)*, Rola babki oraz innych osób w zabiegach związanych z łożyskiem, czepkiem, pępowiną oraz pierwszą kąpielą dziecka,* W: Z. Kłodnicki, A. Pieńczak (red.), *Komentarze do Polskiego Atlasu Etnograficznego, t. 9/I: Zwyczaje, obrzędy i wierzenia urodzinowe.* Polskie Towarzystwo Ludoznawcze, Wrocław-Cieszyn, s. 83-136.

Netografia

1. Kędziorek P., *Obrzędowość rodzinna (obrzędy ludzkiego życia),* http://www.muzeum-radom.pl/ indexm.php?r=24&nid=442, (dostęp: 20.08.2014).
2. Kwapień E., *Obrzędy i zwyczaje rodzinne (narodziny i chrzest dziecka),* http://www.dialektologia.uw.edu.pl/index.php?l1=mapa-serwisu&l2=&l3=&l4=&l5=lubelszczyzna-zach-spoleczna, (dostęp: 25.08.2014).
3. Szymańska A., *Gdy dziecię się rodzi: narodziny, chrzciny i inne „wywody",* http://rme.cbr.net.pl/index.php?option=com_content&view=article&id=338:gdy-dzieci-sie-rodzi-narodziny-chrzciny -i-innewywodyq&catid=140:kultura-i-tradycje--ludowe& Itemid=98, (dostęp: 27.06.2014).

PRZESTĘPCZOŚĆ KRYMINALNA W OKRESIE MIĘDZYWOJENNYM NA OBSZARZE SIEDLECKIEGO OKRĘGU SĄDOWEGO. SPRAWCA, MOTYW, KARA

CRIMES COMMITTED DURING THE INTERWAR PERIOD IN THE AREA OF THE JUDICIAL DISTRICT OF SIEDLCE. PERPETRATOR, MOTIVE, PUNISHMENT

Rozprawy Społeczne, nr 3 (IX), 2015

Danuta Sowińska

Sowińska D. (2015), *Przestępczość kryminalna w okresie międzywojennym na obszarze siedleckiego okręgu sądowego. Sprawca, motyw, kara*. Rozprawy Społeczne, 3 (IX), s. 38-50.

Streszczenie: Dwudziestolecie międzywojenne to okres szczególny nie tylko ze względu na wydarzenia historyczne w Polsce, ale również ze względu na kształtowanie się mentalności wolnych Polaków. Problemy społeczne, wyznaniowe, narodowościowe, różnice kulturowe w nowo powstałej państwowości to jedynie pośrednie przyczyny popełniania czynów zabronionych.
Głównym celem podjętej analizy akt sądowych z lat 1918-1939, dotyczących przestępstw kryminalnych jest przedstawienie obrazu statystycznego zabójcy, gwałciciela, osoby dokonującej rozboju, kradzieży z włamaniem. Za pomocą specjalnie do tego celu skonstruowanych ankiet określono jego wiek, status społeczny, majątkowy, stan cywilny, wykształcenie. Wskazano również na najczęstsze motywy czynów w poszczególnych grupach społecznych. Ostatni aspekt analizy dotyczy popełnionego czynu i orzeczenia sądowego, które pokazuje funkcjonowanie wymiaru sprawiedliwości w dwudziestoleciu międzywojennym oraz narzędzia, jakie miał on do dyspozycji w postaci kodeksów prawa.
Analiza postępowań przed sądem w sprawach o najcięższe zbrodnie została oparta nie tylko na kazusach obowiązującego prawa, ale również wzięto pod uwagę aspekty socjologiczne, psychologiczne, uwarunkowania kulturowe i materialne.

Słowa kluczowe: przestępstwo, kara, siedlecki, sąd, międzywojenny

Summary: The interwar period is a special period not only because of the historical events in Poland, but also due to the formation of the mentality of free Poles. Social, religious and ethnic issues and also cultural differences in the newly established statehood are only some indirect causes of committing criminal acts.
The main objective of the analysis of the court records reported between the years 1918-1939 and concerning criminal offenses is to provide a picture of a statistical killer, rapist and a person committing the robbery or burglary. By using specially designed questionnaires their age, education, social, financial and marital status have been determined. Moreover, the most common motives of crime in the particular social groups have also been indicated. The last aspect of the analysis concerns the committed crime and the court ruling which shows the functioning of justice in the interwar period and the tools it had at its disposal in the form of codes of law. An analysis of court proceedings in cases of the most serious crimes has been based not only on case studies of the law being then in force, but also on sociological and psychological aspects, and cultural and material conditions were taken into account.

Keywords: offence, punishment, Siedlce, court, interwar

Wstęp

Dwudziestolecie międzywojenne to okres szczególny nie tylko ze względu na wydarzenia historyczne w Polsce, ale również ze względu na kształtowanie się mentalności wolnych Polaków. Problemy społeczne, wyznaniowe, narodowościowe, różnice kulturowe w nowo powstałej państwowości to jedna z pośrednich przyczyn przestępczości. Jednakże zjawiska tego nie można łączyć jedynie z trudnym okresem zaborów i I wojny światowej. Czyny przestępcze były i są jednym z problemów życia społecznego, opartym na wielu różnych motywach, zależnym zarówno od negatywnych jak i paradoksalnie pozytywnych emocji, pragnień, dążeń, niejednokrotnie będącym także wynikiem nieszczęśliwego zbiegu okoliczności.

Adres do korespondencji: Danuta Sowińska,
e-mail: sowinskadanuta@gmail.com

W niniejszym opracowaniu podstawowym źródłem badania tej skomplikowanej materii stały się akta spraw sądowych z lat 20 i 30 ubiegłego wieku, zgromadzone w Archiwum Państwowym w Siedlcach. Jest to materiał służący do odtworzenia funkcjonowania prawa, ale także ukazujący postaci tych, którzy ogólno przyjęte zasady ważyli się łamać. Należy przypomnieć, że siedlecki Sąd Okręgowy w okresie międzywojennym swoją jurysdykcją obejmował do 1932 r. pięć powiatów: siedlecki, łukowski, garwoliński, węgrowski, sokołowski. Natomiast po likwidacji Sądu Okręgowego w Białej Podlaskiej, jurysdykcja siedleckiej placówki objęła jeszcze dwa powiaty: radzyński i bialski (Sowińska 2013).

Struktura wykorzystanych akt obejmuje dokumentację śledztwa prowadzonego przez przodowników policyjnych, sędziego śledczego, którego efektem był akt oskarżenia oraz materiały ujawniające przebieg procesu sądowego od powoływania i przesłuchiwania świadków i oskarżonego, badanie

dowodów i opinię powołanych biegłych, orzeczenia w sprawie po dokumentację dotyczącą apelacji i kasacji w Sądzie Najwyższym. Na ich podstawie można zorientować się w wysokości orzekanych kar, prześledzić analizę dowodów w sprawie i zapoznać się z wnioskami składu orzekającego. Poza tym dokumentacja ta daje możliwość opisania sylwetki psychologicznej i społecznej sprawcy. Umożliwia określenie jego wieku stanu cywilnego, miejsca zamieszkania, wykształcenia, wyznania, narodowości, a także motywów i okoliczności dokonania zbrodniczego czynu i jego konsekwencji.

Badaniu poddano grupy akt spraw o przestępstwa takie jak: zabójstwo, dzieciobójstwo, pobicie, rozbój, kradzież z włamaniem, gwałt, obcowanie z osobą nieletnią w tym kazirodztwo. Warunkiem zakwalifikowania dokumentacji do analizy była ich zawartość. Archiwalia pomimo pozornej kompletności nie zawsze zawierały odpowiedź na wszystkie pytania. W kilku przypadkach część dokumentacji zaginęła lub została zniszczona. Nieudaną okazała się próba określenia terytorium w ramach jurysdykcji siedleckiego okręgu sądowego o największym nasileniu poszczególnych przestępstw, ze względu na niepełne opracowanie zespołu akt, jak również wątpliwości co do jego kompletności. Z tego samego powodu nie określono ilości poszczególnych przestępstw w kolejnych latach. Obraz statystyczny próbowano nakreślić za pomocą danych dotyczących ogółu kraju na podstawie m.in. Roczników Statystycznych Rzeczpospolitej Polskiej z lat 1923-1925 i 1928-1929 oraz Małego Rocznika Statystycznego na lata 1937–1939. Z analizy tych danych wynikają tendencje, jakim przez okres międzywojenny ulegały poszczególne przestępstwa.

Wiedza na temat przestępczości powinna opierać się nie tylko na kazusach obowiązującego prawa, ale również trzeba wziąć pod uwagę aspekty socjologiczne, psychologiczne, uwarunkowania kulturowe i materialne. Pomocna okazała tutaj literatura zawierająca badania psychologiczne sprawców, zarówno współczesna, jaki i z przełomu XIX i XX w. Cenną dla przedstawienia poglądów na osobowość sprawczyń zabójstw tego okresu jest praca Cesare Lambrosso i Guglielmo Ferrero (Lambrosso, Ferrero 1895). Spojrzenie na problem przestępczości i skłonności do niej badaczy z okresu międzywojnia można odtworzyć na podstawie opracowań Stanisława Batawii (Batawia 1984).

Sylwetkę sprawcy, popełniającego czyn karalny pod wpływem choroby psychicznej przedstawił w 1933 r. Maurycy Urstein (Urstein 1933). Należy również zwrócić uwagę na współczesne badania Józefa Krzysztofa Gierowskiego (Gierowski 1979) i Anny Wolskiej (Wolska 1999, 2000), które prezentują dzisiejszy obraz sprawcy zabójstwa, zwłaszcza w kontekście jego stanu psychicznego i motywów nim kierujących. Szczególnie ważne jest to przy próbie porównania niektórych aspektów przestępczości, oczywiście przy pełnej świadomości odmienności czynników społecznych, materialnych oraz mentalnych obu epok.

Należy pamiętać, że proces sądowy jest przedostatnim ogniwem rozpatrywanych wydarzeń, poprzedza go motyw, czyn i śledztwo, a jego wynikiem jest kara. Dlatego też należało zwrócić uwagę na pracę Wacława Makowskiego (Makowski 1911), który przedstawia przestępców zarówno popełniających zbrodnie kryminalne jak i polityczne. Autor opisuje ich postawy podczas śledztwa i rozprawy sądowej, analizując dokładnie zachowania, stosunek do popełnionego czynu, jak również do śledczych i składu orzekającego. Pokazuje ich w sytuacji zapadającego wyroku, który trzeba pamiętać, w dwudziestoleciu międzywojennym częstokroć równał się śmierci. Niezbędną okazała się również praca B. Hołysta przy rozpatrywaniu różnego rodzaju motywów sprawców (Hołyst 1981). Pozostaje zatem poszukać w pierwszej kolejności odpowiedzi na pytanie, kim był międzywojenny przestępca, co skłoniło go do popełnienia zbrodni, jakie konsekwencje przyszło mu ponieść?

Sprawca i motyw

W pierwszych latach po odzyskaniu niepodległości odnotowano rosnącą liczbę zabójstw. W 1921 r. wykazano 1943 przypadki w skali kraju, w 1925 r. odnotowano spadek tej liczby do 995. W połowie lat 30. zaobserwowano kolejny wzrost do 1672 przypadków w 1935 r. i do 1830 w roku następnym. Podobną sytuację odnotowano w przypadku rozbojów i kradzieży z włamaniem. Na początku lat 20. liczba rozbojów sięgnęła 2946. W 1922 r. odnotowano spadek do 2585, w kolejnym roku do 992 przypadków. W 1927 r. odnotowano najniższy poziom 182 przypadków. Systematyczny wzrost liczby rozbojów rozpoczął się w 1928 r., z końcem 1937 r. odnotowano 2228 przypadków.

Najwięcej włamań zaś zanotowano w 1935 r. – 47287 przypadków. Statystyki milczą natomiast o dzieciobójstwach i gwałtach z początku lat 20. Z danych na 1925 r. wynika, że liczba dzieciobójstw sięgnęła 1117 przypadków. W 1928 r. natomiast odnotowano największą liczbę 983 gwałtów. (Rocznik Statystyczny Rzeczypospolitej Polskiej na rok 1923, 1925, 1928, 1935; Mały Rocznik Statystyczny na 1937, 1938, 1939 r.; Sowińska 2013)

Przedstawienie portretu psychologicznego sprawcy czynu przestępczego wymaga dokładnego przyjrzenia się jego najbliższemu otoczeniu, warunkom, w jakich go wychowano. Czynniki środowiskowe, ekonomiczne i społeczne determinują rodzaj i sposób popełnienia przestępstwa. Współcześnie dokonuje się podziału czynników na biologiczne, poznawcze i osobowościowe (Gałka 2010). Obok wymienionych rozpatruje się również chemię i neurofizjologię mózgu, jako kolejny element predestynujący do popełnienia przestępstwa. Dzisiaj wiemy, że chemiczne i strukturalne zakłócenia tego narządu mogą niekiedy stymulować agresywne zachowania. Osoby z takimi zaburzeniami nie mają wystarczająco dużo siły do walki z samym sobą, by powstrzymać się od pokusy popełnienia czynu karalnego.

Z badań J. K. Gierowskiego wynika, że u 75% sprawców stwierdzono zaniki mózgu przeważnie w strefie podkorowej i czołowej. Stwierdzono również, że organiczne uszkodzenia mózgu prowadzą do niszczenia jądra migdałowatego, co z kolei powoduje reakcje agresywne (Gierowski 1979). Dowiedziono również, że czynniki środowiskowe i geny mogą na siebie oddziaływać. Jednak należy również brać pod uwagę fakt, że nawet teoretycznie odziedziczona skłonność do popełnienia przestępstwa nie oznacza jego faktycznego popełnienia. Uczeni wysuwają coraz śmielsze tezy twierdząc, że mimo iż nie istnieje „gen zbrodni" (Moir, Jessel 1998) to jednak istnieją uwarunkowania genetyczne odpowiadające za skłonność do czynów przeciwko mieniu bez użycia przemocy, ale także i te powodujące wyższy poziom agresji (Kaczmarek 2009). Ponadto badano kwestię poziomu inteligencji sprawców zabójstw. Wyniki analiz wykazały, że w grupie 204 osób 78% reprezentowało niski poziom inteligencji, 8 % to osoby upośledzone intelektualnie, natomiast u 10% stwierdzono ponadprzeciętny poziom inteligencji (Wolska 1999).

W okresie dwudziestolecia międzywojennego oczywiście nie zanano jeszcze teorii genetycznych, ale popełniane czyny rozpatrywano w związku z neurologią, psychopatologią, endokrynologią. Zauważano pewne prawidłowości w zachowaniu się poszczególnych członków rodzin. Najczęściej zwracano na to uwagę przy najcięższych zbrodniach. W 1931 r. została obroniona praca doktorska autorstwa Stanisława Batawii zatytułowana *Wstęp do nauki o przestępcy. Zagadnienie skłonności przestępczych.* Autor rozprawy obok znaczenia nauk medycznych i biologicznych szczególną wagę przywiązywał do przestępstwa w ujęciu socjologicznym, pisząc m.in. „ Nie należy zapominać o tem, że przestępstwo jest zjawiskiem par excellence społecznym i, że przestępca nie może być rozpatrywany w oderwaniu od społecznego podłoża, na którym powstał i które musiało wywrzeć swój wpływ na jego czyn, zakwalifikowany jako przestępstwo. Zaliczenie danego przestępcy do określonego typu konstytucyjnego, określenie pewnych jego anomalii biopsychologicznych nie może z reguły wyjaśnić genezy przestępstwa. Najbardziej dokładne pomiary antropologiczne i precyzyjne badania kliniczne nigdy zapewne nie będą mogły wyczerpać bez reszty całego zagadnienia. Dlatego też nauka o przestępcy powinna zwracać szczególną uwagę na podłoże społeczne przestępczości i badać w systematyczny sposób wpływ czynników społecznych na psychikę przestępcy."(Batawia 1984, s. 122)

Teoria ta w okresie międzywojennym była wykorzystywana nie tylko przez naukowców, ale również przez media. W okręgu siedleckiego sądu jednym z przykładów była relacja prasowa o zbrodni popełnionej na terenie Białej Podlaskiej. Wynika z niej, że " (…) nieletni morderca we wczesnym dzieciństwie stracił ojca. Wychowała go matka, której pomagał w gospodarstwie, spełniając wszystkie czynności dojrzałego parobka. Ojciec chłopca siedział w więzieniu, to samo dziad, aż do czwartego pokolenia." (Podlasiak 1931, s. 3).

W okręgu siedleckiego sądu, na przestrzeni dwudziestolecia międzywojennego, znajdujemy sprawy dotyczące popełnienia zabójstwa lub usiłowania dokonania tego czynu. Problemy zarówno policji jak i sędziów śledczych ze znalezieniem przekonujących dowodów zbrodni, prowadziły niejednokrotnie do uwolnienia prawdziwego sprawcy lub skazania niewinnego człowieka. Poza tym gro spraw sądowych kończyło się umorzeniem lub oddaleniem zarzutów.

Zeznania zarówno oskarżonych jak i świadków stanowiły najczęściej kluczowy dowód w sprawie. Ówcześni badacze zaobserwowali pewną prawidłowość w zeznaniach składanych przez osoby oskarżone o zbrodnie: „(…) Jedni- i to się spotyka najczęściej w przestępstwach kryminalnych – dość prędko i łatwo, często pod wpływem, jak twierdzą, bicia lub innych sposobów śledczych przyznają się do winy; przyznanie się na dochodzeniu przedwstępnem jest rzeczą zupełnie powszednią, na śledztwie pierwiastkowem już rzadsza, w sądzie już rzadką bardzo." (Makowski 1911, s. 114).

Sprawcy zabójstwa z terenu siedleckiego okręgu sądowego to grupie wytypowanych 100 spraw z lat 1918-1939 w 97% mężczyźni w wieku od 16 do 65. roku życia. (APS) W dwóch przypadkach na 100 badanych byli mieszczanami, pozostali to osoby o pochodzeniu chłopskim, wychowywane w rodzinach wielodzietnych. 2% stanowiły osoby osierocone, wychowywane przez tzw. dalszą rodzinę, bądź będący podopiecznymi ochronek, które bardzo wcześnie je opuszczały, najmując się do różnego rodzaju zajęć gospodarstwach lub zakładach rzemieślniczych. W 54 % sprawcy to żonaci mężczyźni, posiadający od 1 do 3 dzieci do 15 roku życia. Bezdzietni kawalerowie stanowili 44 %, w tym 5 % mieszkający przy rodzicach, wśród nich znalazło się również 2% nieletnich – poniżej 18 roku życia. W badanej grupie 96% sprawców to Polacy i katolicy, w jednym przypadku mariawita (APS, sygn 11470), w dwóch to przedstawiciele wyznania mojżeszowego (APS, sygn. 3668, 3501).

W 52% przypadków sprawcy byli osobami nieposiadającymi majątku, natomiast pozostali to przede wszystkim właściciele gospodarstw rolnych liczących od 2-33 morgów. Obok rolników, którzy w badanej grupie stanowili 48 %, wymienić należy parobków 16%, szewców 4%, kowali 4%, policjanci stanowili 2%. Wśród sądzonych o zabójstwo lub jego usiłowanie 2% to kierowcy, 6% gajowi oraz 4% bezrobotni. Pozostałe 14% stanowili przedstawiciele innych zawodów np. bednarz (APS, sygn. 1897), sprzedawca w sklepie kolonialnym (APS, sygn. 5341) oraz uczeń gimnazjum (APS, sygn. 3248).

Przeciętny sprawca był to człowiek nieumiejący czytać i pisać. W badanej grupie jedynie 2 % to osoby piśmienne, które ukończyły pierwsze oddziały szkoły elementarnej. W jednym przypadku wykazano wykształcenie gimnazjalne zdobyte w Petersburgu, a w innym odnotowano dodatkowy kurs. W 14% sprawców były to osoby niesłużące wcześniej w wojsku. Wśród zabójców większość to osoby wcześniej

niekarane. Recydywiści stanowili w badanej grupie spraw 9 % w tym były osoby skazane zarówno raz jak i wielokrotnie na kary pozbawienia wolności, które zostały wykonane. Na karę grzywny skazano wcześniej 0.5% sprawców dokonujących najcięższej zbrodni. W blisko 50% wcześniejsze przestępstwa dotyczyły kradzieży, 20% to sprawcy pobić, pozostali dokonali innych przestępstw, jak usiłowanie zabójstwa oraz przestępstwa na tle seksualnym: gwałt i obcowanie z osobą nieletnią.

Wśród zabójców były również kobiety, częściej jednak występowały w roli podżegaczek lub ukrywających sprawcę (APS, sygn. 3764, 2904, 2782, 3550, 3668) Należy zatrzymać się dłużej nad zagadnieniem przestępczości kobiet z racji jego złożoności, jak również wartych wspomnienia teorii wyjaśniających. Idąc za poglądem L. O. Pike'a, który doszukuje się mniejszego udziału kobiet w czynach przestępczych, właśnie z powodu cech kobiecej natury. Wymienia się tu mniejsze predyspozycje do popełniania przestępstw, wskazując na słabszą fizyczność (Łosińska 2013). Innego rodzaju teorie na temat przestępczości kobiecej ogłosili w końcu XIX stulecia C. Lambrosso i G. Ferrero twierdząc, że kobieta stoi na niższym poziomie ewolucyjnym, w rzeczywistości będąc zarówno psychicznie jak i fizycznie niedorozwiniętym mężczyzną, a główną przyczyną ich przestępczości jest wrodzony pęd do zbrodni (Lambroso, Ferrero 1895). Podobnie tłumaczył ją Zygmunt Freud wskazując m.in. na frustracje kobiet wynikające z ich cech takich jak narcyzm, pasywność niskie poczucie moralności i sprawiedliwości oraz nadmierna emocjonalność w kształtowaniu poglądów (Łosińska 2013). Zgoła inne poglądy prezentowali uczeni w końcu XIX w. przytoczone przez Romana Buczyńskiego w „Gazecie Sądowej Warszawskiej" podkreślając jej wyższość moralną nad mężczyzną. Fayet wspominał „tajemniczą potęgę cnoty", jako czynnik czyniący kobietę silniejszą, bardziej wstrzemięźliwą, pobożniejszą i tym samym mniej podatną do popełnienia czynu zbrodniczego (Buczyńki 1895).

Wspominając o sprawczyniach zabójstw, nie można pominąć kwestii dzieciobójstwa. W dwudziestoleciu międzywojennym czyn ten traktowano jako przestępstwo uprzywilejowane. Do nakreślenia obrazu matki zabijającej dziecko z okręgu siedleckiego sądu w dwudziestoleciu międzywojennym wytypowano 47 spraw z lat 1919–1939 (APS).

Były to zwykle młode kobiety w wieku od 18 do 30 lat. 80% to panny, resztę stanowiły mężatki i wdowy lub kobiety, których mężowie zostali uznani za zaginionych w czasie działań I wojny światowej i wojny polsko - bolszewickiej. Dzieciobójczynie – panny to w 35% matki jednego lub dwojga urodzonych wcześniej dzieci. W grupie kobiet zamężnych 2% to matki wcześniej urodzonych dzieci nieślubnych, których ojcem nie był obecny mąż kobiety. Natomiast 1,5% stanowiły kobiety, które dokonywały zabójstwa dziecka będącego owocem zdrady małżeńskiej.

W 98% zbadanych przypadków kobiety były niepiśmienne, pochodzące ze wsi. 68% wszystkich sprawczyń to osoby mieszkające przy rodzicach i na ich utrzymaniu. 20% stanowiły kobiety zarabiające jako wyrobnice w gospodarstwach rolnych, natomiast 5 % to pracujące w mieście najczęściej jako służące, pozostałe utrzymywały się z dorywczych prac lub pozostawały bez środków do życia.

W grupie badanych przypadków dzieciobójstw sprawczynie nie były nigdy karane, jednak 37% z nich miało nienajlepszą opinię w swoim środowisku, uznawano je za kobiety rozwiązłe, lekkiego prowadzenia się. Panny pozostające przy rodzicach zazwyczaj pomagały w posiadanym przez nich gospodarstwie, tylko 1,7% z nich opuściło rodzinny dom w poszukiwaniu zajęcia w mieście. Przeciętnie majątek rodziny dzieciobójczyni to gospodarstwo liczące do 10 mórg.

Wśród sprawców zabójstw należy wyróżnić w dwudziestoleciu międzywojennym szczególną grupę, chodzi o osoby nieletnie. Byli to chłopcy w przedziale wiekowym od 12 do 18 lat. Najczęściej byli winni wypadków, które w toku sprawy sądowej kwalifikowano jako nieumyślne spowodowanie śmierci. W tego typu sprawach sprawca stawał się również ofiarą swojego czynu. W 93% takich zdarzeń ofiarą był kolega, a w pozostałych 7% krewny. Najbliższa rodzina, jeśli takową posiadał, często nie okazywała mu wsparcia, a wręcz przeciwnie, młody człowiek był z niej wykluczany. Po odbyciu kary, zwykle w najniższym wymiarze nie wracał już do rodzinnego domu, rezygnował również z zamieszkania w najbliższej okolicy (APS, sygn. 3734).

W 78 % spraw o zabójstwo ofiarami były osoby obce dla sprawcy. W pozostałych przypadkach byli to bliscy: dorosłe dzieci, rodzeństwo, rodzice, członkowie dalszej rodziny.

Zabójstwa i ich usiłowania były również konsekwencją przypadkowej bójki spowodowanej konfliktem na różnego rodzaju tle.

W grupie 100 spraw sądowych z lat 1918 – 1939 dotyczących pobić, 9 % kończyło się śmiercią ofiary. 27 % to przypadki ciężkiego uszkodzenia ciała – oznaczającego trwałe kalectwo w 7,26% przypadków. W 64% pobicie kończyło się pobytem w szpitalu poniżej 5 dni oraz drobnymi urazami. (APS)

Sprawcami pobić byli głównie mężczyźni w wieku od 19 do 30 lat, w grupie 100 badanych spraw stanowili 67%. Starsi, bo między 31 a 40 rokiem życia to 21%, mężczyźni w wieku 41-50 lat - 9 % sprawców. Natomiast pozostałe 3% były to osoby po 50 roku życia (APS).

Wszczynający bójki w 63% byli bezdzietnymi kawalerami, 34% to żonaci mężczyźni posiadający od 2-4 i więcej dzieci, a w 3% wdowcy. W 76% wszczynali bójki mieszkańcy wsi, natomiast w 12 % miasta, 2% stanowiły osoby bezdomne. Wśród oskarżonych o pobicie mieszkających na wsi 13% prowadziło własne gospodarstwa, 16% pracowało w gospodarstwie należącym do rodziców i tam też mieszkało. Wyrobnicy stanowili 67%, z prac dorywczych utrzymywało się 14%, rzemieślnicy stanowili 11%, a bezrobotni 8%. W 78% przypadków sprawcy pobić byli analfabetami, reszta to osoby mające ukończone pierwsze klasy lub szkołę powszechną.

W badanej grupie spraw oskarżonymi byli Polacy, katolicy, z których 13% miało za sobą służbę wojskową. W dwóch przypadkach sprawcami byli Żydzi (APS, sygn. 3920).W jednej ze spraw wykazano kobietę, jako sprawczynię pobicia (APS, sygn. 3668), a w innej w roli podżegaczki (APS, sygn. 3014).

Ofiarami pobić padali w 46% znajomi sprawcy, osoby należące do najbliższej rodziny stanowiły 21%, natomiast w 33% były to osoby obce, w tym 87% to mężczyźni, a 13% kobiety. W grupie badanych spraw ujawniono wśród ofiar 4 przedstawicieli wyznania mojżeszowego (APS, sygn. 3289, 3367, 3920, 3405), pozostali to katolicy.

Przemoc fizyczna łączyła się ściśle z rozbojem. Z zasobu archiwalnego wytypowano do analizy 83 tego typu sprawy (APS). W przebiegu przestępstwa, oprócz kradzieży, pobicia, ciężkiego uszkodzenia ciała ofiara była straszona użyciem niebezpiecznego narzędzia, broni palnej, bądź zniewalana. (APS, sygn. 3063, 3072, 3008) Rozbojów dokonywała jedna, bądź zorganizowana grupa osób, wśród których znajdowali się nie tylko sprawcy, ale podżegacze i osoby udzielające pomocy w rabunku i ukrywaniu łupów (APS sygn. 3008, 3263, 3344).

Sprawcami napadów rozbójniczych w 82% badanych przypadków były osoby bezrobotne, lub utrzymujące się z dorywczych prac. Zatrudniane jako wyrobnicy na wsiach stanowili 16%, nie posiadali własnego majątku. 12 % to osoby już wcześniej karane za kradzieże, 3% za oszustwa, 2% za rozboje. W analizowanej grupie spraw jedynie w 5 przypadkach sprawcy byli piśmienni. Oskarżeni o rozbój to w 37% osoby między 20 a 30 rokiem życia, 36% stanowili mężczyźni w przedziale wiekowym od 31 do 40 roku życia, 17% to sprawcy w wieku od 40 do 60 lat. W 87% dokonujący rozbojów byli osobami samotnymi lub bezdzietnymi kawalerami mieszkającymi przy rodzicach. Żonaci mężczyźni i ojcowie 3. lub więcej dzieci stanowili 13%.

W 82% napadów dokonywali mieszkańcy wsi, z miasta pochodziło 12%, a pozostali to osoby o niezidentyfikowanym miejscu zamieszkania i pochodzenia. Nie wykazano przedstawicieli innego wyznania i narodowości jak katolik i Polak. W dwóch przypadkach wyznanie pozostało nieokreślone (APS, sygn. 2762, 2769). Podobnie jak w przypadku pobić sprawcami byli mężczyźni, kobiety natomiast odgrywały rolę podżegaczek lub osób ukrywających łup, bądź samego sprawcę (APS, sygn. 3263, 4228).

Ofiarami rozboju padali właściciele gospodarstw rolnych, kupcy, osoby przewożące towary, nie oszczędzono również osoby duchownej (APS, sygn. 3219). Według badanych akt w 96% poszkodowanymi byli Polacy, katolicy. W jednym przypadku ofiarą był kupiec wyznania mojżeszowego (APS, sygn. 2692). Napadano częściej na mężczyzn niż na kobiety. Wśród poddanych analizie spraw z siedleckiego okręgu sądowego wykazano jedynie dwa przypadki rozbojów, w których ofiarami były kobiety (APS, sygn. 2900, 2959), a w jednym rodzina – małżeństwo z dziećmi (APS, sygn. 3196).

Kolejnym przestępstwem, które w okresie międzywojennym gościło na wokandzie Wydziału Karnego siedleckiego Sądu Okręgowego była kradzież z włamaniem. Z zespołu akt wytypowano 52 sprawy, różnicując je od procesów oskarżonych o zwykłą kradzież. (APS) Kradzież z włamaniem łączyła się z dodatkowymi kwalifikacjami m.in. z niszczeniem cudzego mienia i paserstwem (APS, sygn. 2433), a także zadaniem ciężkiego uszkodzenia ciała (APS, sygn. 2451).

Wspomnianego czynu dopuszczały się osoby w przedziale wiekowym od 17 do 45 lat. W badanej grupie wykazano jako sprawców 32% mężczyzn w wieku od 17 do 25 roku życia, 43% to mężczyźni 26- 35 - letni, 25% to osoby powyżej 35 roku życia (APS) Podobnie jak wśród sprawców rozboju większość to osoby nie posiadające rodzinny 84%, pochodzące ze wsi 97%. W 76% byli analfabetami, a 15% ukończyło pierwsze klasy szkoły powszechnej, 2 osoby w badanej grupie odebrały wykształcenie domowe (APS). Profil zawodowy sprawców tworzyły osoby zatrudnione jako wyrobnicy w gospodarstwach rolnych 66% lub jako pomocnicy w małych zakładach rzemieślniczych 21%, reszta to osoby bezrobotne, bądź zatrudniane do prac sezonowych. W 10% sprawcy legitymowali się wcześniejszą służbą wojskową. Z kolei 14% odbyło w przeszłości wyrok sądowy za udział w bójce, pobicie, kradzież lub przywłaszczenie. (APS)

Łupem złodziei padały różnego rodzaju rzeczy: pieniądze, bielizna, buty, ubrania, narzędzia, precjoza, biżuteria, ale również przedmioty należące do instytucji m.in. Magistratu Miasta Siedlce kowadło i przybory do pisania ze szkoły w Starej Wsi (Nowa Gazeta Podlaska 1933), czy żarówki z siedleckiej synagogi (Gazeta Podlaska 1930).

Wśród przestępstw w okresie dwudziestolecia międzywojennego na terytorium jurysdykcji siedleckiego Sądu Okręgowego znajdujemy przypadki przestępstw na tle seksualnym. Do badania wytypowano 37 spraw o gwałt (APS) oraz 22 obcowania z nieletnią w tym 2 przypadki kazirodztwa (APS). Większość stających na wokandzie Wydziału Karnego tego typu spraw kończyła się umorzeniem lub uniewinnieniem oskarżonego. Powodem takiego stanu rzeczy były niezwykle często składane fałszywe zeznania i rzucane oskarżenia na niewinnego mężczyznę.

W badanej grupie gwałtów i ich usiłowań można wyróżnić dokonanie tego przestępstwa na osobie nieletniej, było ich 6 (APS, sygn. 3150, 3187, 3502, 3712, 3931, 3088). Odnotowano również dodatkowe oskarżenia o pomoc przy dokonaniu przestępstwa (APS, sygn. 3018, 3394) i o zarażenie chorobą weneryczną (APS, sygn. 3211).

Sprawcami gwałtów byli mężczyźni w wieku od 26 do 35 w 82%, powyżej 35 r. stanowili 10%. W dwóch przypadkach czynu dokonali mężczyźni 52 i 54 –letni, a w jednym chłopak w wieku 17 lat (APS, sygn. 3769).

Podobnie jak przy wyżej omówionych sprawcach przestępstw większość była analfabetami (94%). W badanej grupie dwóch umiało pisać i czytać po

ukończeniu 7 klas szkoły powszechnej.(APS) Gwałciciele z siedleckiego okręgu sądowego to w ponad 30 % rolnicy, w 33% osoby zatrudnione jako wyrobnicy, 18% stanowili rzemieślnicy m.in. kowal, 2 szewców, pomocnik piekarza, zdun i bednarz, 14% - bezrobotni, 2% stanowili kupcy (APS).

Ponad 60% sprawców to osoby urodzone na wsi, wychowane w rodzinach wielodzietnych, ubogich. W 5 przypadkach ujawniono jako sprawców osoby przyjezdne, deklarujące w 2 przypadkach pochodzenie mieszczańskie w 3 chłopskie. W 39 % sprawcy byli żonaci i mieli dzieci, wszyscy w badanej grupie to Polacy deklarujący wyznanie katolickie. (APS)

Ofiarami padały kobiety między 18 a 25 r. ż., w jednym przypadku była to 45- latka. W 80% były to osoby obce dla sprawców, przygodnie spotkane m.in. w drodze z pracy, w lesie, w mało uczęszczanej okolicy. W 13% kobiety były znane sprawcy, od dawna obserwowane, mieszkające w tej samej miejscowości, 7% to członkinie bliższej lub dalszej rodziny.

Przypadki obcowania z nieletnią i kazirodztwo to czyny dość skomplikowane we właściwej ocenie ze względu na swój charakter, jak również na stosunki sprawcy z ofiarą. Akta siedleckiego Sądu Okręgowego kryją w większości sprawy, w których nie udało się sprawcy udowodnić winy, bądź postawiono przed obliczem sądu osobę niewinną, opierając akt oskarżenia na fałszywych zeznaniach świadków. Przestępstwa tego typu popełniali głównie mężczyźni, choć w aktach spraw siedleckich można odnaleźć kobietę oskarżoną o obcowanie płciowe z pasierbem, czyli z art. 591 p. 2 kk (Tagancew 1921).

Z analizy spraw wynika, że obcowania płciowego z nieletnią dokonywały w 78% osoby między 30 – a 40 r. ż. %, a w jednym przypadku była to osoba 54 – letnia. Natomiast młodsi, poniżej 30 r. ż. stanowili 17% (APS). Wśród sprawców były osoby dobrze sytuowane. Posiadacze 7-22 morgowych gospodarstw lub własnych warsztatów stanowili 17%, wyrobnicy i robotnicy stanowili blisko 73%, bezrobotni i włóczędzy blisko 10% (APS).

W kwestii wykształcenia sprawców, podobnie jak przy wcześniej przytoczonych przestępstwach były to osoby niepiśmienne 87%, 4% to osoby po kilku klasach szkoły powszechnej, reszta miała ukończone kursy zawodowe. (APS) Ofiarami były dziewczynki poniżej 16 roku życia, będące bliską rodziną sprawcy np. córką (APS, sygn. 3735) lub podobnie jak w przypadku gwałtów znajomą z sąsiedztwa (APS).

Na postawie powyższej analizy można stwierdzić, że przeciętny sprawca dopuszczający się groźnego w skutkach przestępstwa przeciwko życiu, zdrowiu i mieniu był człowiekiem w wieku od 20 do 40 lat niekaranym lub skazanym za drobne wykroczenia. Pochodził najczęściej ze wsi lub niewielkiej osady miejskiej, wychowany w ubogiej, wielodzietnej rodzinie, w której często nie przekazano mu właściwych wzorców zachowań. Polak deklarujący wyznanie katolickie, kawaler, bezdzietny, nieposiadający majątku imający się dorywczych prac, najczęściej jako wyrobnik. Zwykle był analfabetą, bądź z ukończonymi kilkoma klasami szkoły powszechnej. Sprawcy niejednokrotnie posiadali doświadczenia służby z wojsku za czasów I wojny światowej i wojny polsko-bolszewickiej.

Motyw

W siedleckim okręgu sądowym zabójstw, do których dochodziło za sprawą konkretnych motywów było około 47% na 100 poddanych analizie spraw. Resztę stanowiły zdarzenia nieumyślne i nieszczęśliwe wypadki. Już pobieżna analiza dokumentacji sądowej pozwala zauważyć, że sprawcami morderstw najczęściej powodowała złość, zazdrość, zemsta lub samoobrona. Tłem zbrodni były finanse, poczucie zagrożenia, ale również dewiacje seksualne, agresja związana z problemami psychicznymi.

Do zdarzeń dochodziło w trakcie kłótni o pieniądze, bądź w wyniku dokonania rozbójniczego napadu, w którym ofiara broniąca swojego mienia traciła życie. Oprócz pieniędzy pożądano części garderoby, obuwia, ale także jedzenia oraz zwierząt domowych. W wielu przypadkach kradzież mienia nie była główną przyczyną dopuszczenia się zbrodni, dokonana już po morderstwie stanowiła przestępstwo dodatkowe.

Kolejne miejsce wśród motywów zajmował stan zagrożenia, dotyczyło to w większości zbiegów z wojska lub więzienia. Osoby ukrywające się przed policją lub żandarmerią wojskową w trakcie ucieczki posługiwały się bronią palną, jak w przypadku mieszkańca Kopci w gm. Domanice pow. siedlecki skazanego za kradzież w 1922 r. na dwa lata więzienia. Był to już drugi wyrok na koncie mężczyzny. W trakcie kary udało mu się zbiec z siedleckiego więzienia. Ukrył się w gospodarstwie swojego brata w Kopciach, gdzie znaleźli go policjanci. W czasie pościgu za uciekającym więźniem policjanci oddali strzały raniąc go w nogę. Uciekinier odpowiedział ogniem trafiając jednego z policjantów (APS, sygn. 2292).

W siedleckim sądzie odnotowano również sprawę pośrednio związaną z poczuciem zagrożenia innego rodzaju. Chodziło o groźbę porzucenia przez żonę, z powodu nieudanego pożycia. Sytuację życiową późniejszego sprawcy dodatkowo skomplikowała odmowa udzielenia kredytu przez bank. Była to historia przykładnego małżeństwa: on uznany w lokalnej społeczności za człowieka spokojnego i uczciwego, sprzedawca w sklepie kolonialnym w Siedlcach, ona kobieta pobożna, matka dwojga dzieci. Szukała pomocy i rady w rozwiązaniu swoich problemów małżeńskich m.in. u biskupa. Mężczyzna sprowokowany zachowaniem małżonki i odmową z banku, która zniweczyła jego plany otwarcia własnego sklepu w Warszawie, dopuścił się brutalnego, przemyślanego zabójstwa na swojej żonie (APS, sygn. 5341; Sowińska 2013).

Wśród motywów opisanych w trakcie procesów siedleckiego sądu można znaleźć także spór o podoranie ziemi (APS, sygn. 2277), kradzież pięciu kur (APS, sygn. 3622), kradzież drzewa z lasu (APS, sygn. 3245), cholew do butów chleba i pieniędzy (APS,

sygn. 3356), kradzież 35 000 mk (APS, sygn.2640). Powodem zabójstwa mogło stać się również upominanie się pracownika o zapłatę za pracę (APS, sygn. 2171) lub niespłacony dług(APS, sygn. 3228).

Kobiety do zabójstwa popychały przede wszystkim czynniki środowiskowe m.in. niezwykle silny wpływ patologicznej rodziny, ujawniający się w m.in. w stosowaniu długotrwałej przemocy fizycznej lub psychicznej. Z drugiej jednak strony pobudki kobiet nie zawsze były adekwatne do rzeczywistości. Myśl o zamordowaniu męża rodziła się również w głowie kobiety chcącej uwolnić się ze związku narzuconego przez rodzinę, bądź takiego, który przestał ją satysfakcjonować. Przykładem usiłowania zabójstwa na tym tle była sprawa mieszkanki wsi Marianów gm. Trojanów pow. garwoliński. Według zeznań świadków 23- letnia kobieta chcąc uwolnić się męża- impotenta i związać się z jednym z sąsiadów, podstępem zwabiła go do studni pod pretekstem jej oczyszczenia, po czym próbowała go zabić rzucając kamieniami (APS, sygn. 2290). Kobietami również powodowała zazdrość wobec innych przedstawicielek płci żeńskiej, rodząca się chęć ich „usunięcia" jako przeszkody w osiągnięciu celu np. zdobyciu majątku lub mężczyzny (APS, sygn. 3668).

Specyficzne pod względem motywacji były dzieciobójstwa. Dwudziestolecie międzywojenne to okres niezwykle trudny nie tylko dla samych kobiet, ale również dla całych rodzin, ze względu na trudności ekonomiczne, bezrobocie, brak lokali mieszkalnych. Niedawne działania wojenne oraz okres zaborów przyczyniły się do zubożenia nie tylko materialnego, ale mentalnego i edukacyjnego społeczeństwa. W takich warunkach kobieta rodząca kolejne dziecko stawała przed problemem jego wychowania i utrzymania. Dodatkowym obciążeniem zwykle były problemy w małżeństwie kobiety. Z akt siedleckiego SO wyłania się obraz żony borykającej się z alkoholizmem i agresją współmałżonka, niewiele zarabiającego lub bezrobotnego. Nie należały również do rzadkości biografie kobiet, które utraciły na wojnie męża – ojca swoich dzieci.

Z kolei dziecko nieślubne było powodem do napiętnowania przez środowisko. Bliscy zwykle odwracali się, jako od tej, która przyniosła hańbę rodzinie. Kobieta miała problemy z zatrudnieniem, bowiem matka z dzieckiem kojarzyła się pracodawcom z problemami i nieefektywnością. Opuszczona przez wszystkich, bez pracy i środków do życia, postanawiała dziecko porzucić z nadzieją, że znajdzie je szlachetna osoba, bądź zabić „żeby się na tym świecie nie męczyło". (APS, sygn. 573, 3824) Dla kobiety zachodzącej w ciążę z przypadkowym mężczyzną, dziecko stanowiło przeszkodę i niepotrzebny balast. Niejednokrotnie ukrywała od samego początku ciążę planując się jej pozbyć lub dokonać zabójstwa na dziecku. Można stwierdzić, że motywacje dzieciobójczyń niewiele zmieniły się na przestrzeni lat. Na powyższe wskazuje również w swoich badaniach Krystyna Marzec- Holka (Marzec-Holka 2004, Sowińska 2013).

Wśród przyczyn pobić natomiast, w pierwszej kolejności należy wymienić zajścia „przypadkowe" wszczynane przy okazji imprez, jarmarków i odpustów, suto zakrapianych alkoholem. Awantury wszczynano także na tle różnic politycznych przy okazji strajków, demonstracji i wieców partyjnych. Zwykle sprawcy, jaki ich ofiary byli pod wpływem alkoholu. Z akt sądowych wynika, że głównym ich motywem, podobnie jak przy zabójstwach, były pieniądze – ogółem dotyczyło to 68% w wytypowanej grupie 100 spraw.(APS) Można tu wydzielić czyny mające na celu egzekucję długu, wymuszenie pożyczki lub zapłaty, ale również była to metoda zastraszenia wierzyciela. W kilku przypadkach zajście nosiło znamiona rozboju, kiedy wierzyciel spotkał na swojej drodze unikającego go dłużnika, postanowił siłą odebrać mu część długu bijąc go do nieprzytomności lub nawet powodując jego śmierć i zbierając pieniądze, które miał przy sobie. Bójki były wszczynane również między członkami rodziny na tle majątkowym, te rzadziej kończyły się ciężkim uszkodzeniem ciała lub śmiercią ofiary.

Do pobić motywowała groźba przejęcia własności, wówczas sprawcę takiego czynu kwalifikowano jako oskarżonego o samosąd. W pierwszych latach po I wojnie światowej nasiliła się działalność zorganizowanych band napadających i rabujących mienie gospodarzy oraz osób przewożących towary. Skala tego zjawiska była niepokojąca, dlatego też wobec braku dostatecznej ochrony ze strony niezorganizowanej jeszcze policji, ludzie postanowili bronić się sami. Stąd procesy na siedleckiej wokandzie dotyczące samosądu, których konsekwencją było pobicie lub śmierć napastników (APS, sygn. 3795).

Motywem popełniania rozbojów i kradzieży była niewątpliwie zła sytuacja materialna. Przestępstwo to w wielu przypadkach akt desperacji, w sytuacji, kiedy nie można było liczyć na pomoc socjalną. Jednym z drastycznych dowodów na ten stan rzeczy przedstawia dokumentacja procesu sprawcy napadu, który nie doczekał ogłoszenia wyroku, bowiem zmarł w areszcie z powodu gruźlicy i niedożywienia. (APS, sygn. 5337) W większości jednak napady służyły chęci wzbogacenia się i uzyskania korzyści ze sprzedaży łupów. Odnotować należy napady na przewoźników towarów, w różnego rodzaju materiałów, narzędzi, artykułów gospodarstwa domowego. Rzeczy te można było bardzo szybko spieniężyć. Przewoźników zwykle straszono bronią, nożem lub po prostu bito. Przestępstwo o takim przebiegu kwalifikowano z art. 589 p. 5 kk (Tagancew 1921), a po 1932 z art. 258 kk. (Dz. U. 1932, nr 60, poz. 571).

Główną przyczyną kolejnej grupy czynów karalnych były dewiacje seksualne. W wielu przypadkach sprawca mógł mieć niezdiagnozowane problemy psychologiczne, które skład orzekający często określał jako „niski poziom kulturalny i umysłowy", dotyczyło zarówno procesów o gwałt, kazirodztwo jak i obcowanie z nieletnią. Z dokumentacji spraw siedleckiego sądu wyłania się również obraz czynu łączącego w sobie kilka motywów. Sprawca myśląc

o zbrodni planował jedynie rozbój i kradzież cennych przedmiotów, które zauważył przy ofierze, dopiero w trakcie przestępstwa decydował się na gwałt, pobicie - czego następstwem była śmierć ofiary. (Nowa Gazeta Podlaska 1932, nr 11) Dramatyczny przebieg i skutki przestępstwa były spowodowane m.in. nieostrożnym, zbyt brutalnym zachowaniem sprawcy przy pokonywaniu oporu oraz chęć udaremnienia wołania o pomoc przez ofiarę (Czerwińska 2003).

W przypadkach wielu przestępstw zarówno tych przeciwko zdrowiu, życiu, mieniu oraz wynikającymi z pobudek seksualnych, motywy działania sprawców nie były oczywiste i do końca jasne. Wskazuje na to chociażby przebieg niektórych procesów, gdzie wskazany sprawca pytany o motyw milczał, bądź nie umiał wyjaśnić swojego czynu. Niektórzy z nich nie zdawali sobie sprawy z konsekwencji swojego postępowania, często je bagatelizując. Do rzadkości należała szczerze okazana skrucha.

Z przeprowadzonej analizy spraw z okręgu siedleckiego sądu w dwudziestoleciu międzywojennym wynika, że do zbrodni skłaniały najczęściej motywy ekonomiczne. Z jednej strony nieodparta chęć posiadania i wzbogacenia się, z drugiej problemy z utrzymaniem rodziny i ubóstwo. Z powyższą analizą korespondują badania P. Horoszewskiego z 1937 r. Motywy podzielono tu na 5 kategorii: natury ekonomicznej, erotycznej, na tle zagrożenia bezpieczeństwa i honoru oraz na tle solidaryzowania się bliskimi. Ponad to wykazano, że najczęściej zabójcy popełniający swój czyn w afekcie bronili zagrożonego bezpieczeństwa lub honoru, bądź stawali w obronie kogoś z rodziny.(Horoszewski 1937)

Innego rodzaju motywami były czyny, spowodowane problemami psychologicznymi, ukrytymi dewiacjami, nieumiejętnością pohamowania popędów. Wynikło to najczęściej, dzisiaj powiedzielibyśmy, z zaniedbania środowiskowego, braku właściwych wzorców i odpowiedniej edukacji, ale także z braku udzielenia odpowiedniej pomocy. Składy orzekające w niewielu przypadkach decydowały o poddaniu badaniom psychologicznym lub psychiatrycznym oskarżonych.

Czyn i kara

Zachowana dokumentacja procesowa zawiera obszerny opis zbrodni, narzędzi i motywów. Okoliczności śmierci ofiary najczęściej odtwarzano na podstawie oględzin miejsca zdarzenia, relacji świadków. Sprawa była trudniejsza, kiedy czynu dokonano odludnym miejscu. Po ustaleniu tożsamości ofiary opierano śledztwo m.in. na wywiadzie środowiskowym. Zdarzało się, że z relacje sąsiadów, rodziny i znajomych ofiary zgodnie wskazywały na potencjalnego sprawcę. Brak innych dowodów potwierdzających jego winę powodował oddalenie podejrzeń. (APS, sygn. 3722, Sowińska 2013)

Należy wspomnieć, że ówczesna policja korzystała z rozwijającej się coraz szybciej wiedzy kryminalistycznej, jednak większość dowodów w sprawie to przez całe dwudziestolecie międzywojenne zeznania świadków oraz rzeczy, które należały do sprawcy. Badania daktyloskopijne były rzadkością, biegłych z zakresu medycyny, psychologii, psychiatrii i innych dziedzin powoływano jedynie w sprawach, w których wyniki autopsji były wątpliwe, a świadków zdarzenia nie było lub w oczach sądu stracili wiarygodność.

Zestawienie statystyczne z lat 1921 – 1930, odnoszące się do terytorium całej Polski, dowodzi, że w grupie 903 przypadków zabójstw 21 % zostało dokonanych za pomocą ostrego narzędzia, powodującego rany cięte i kłute. Zdecydowana większość, bo aż 56,6 % zabójstw dokonano za pomocą broni palnej (Hołyst 1981). Analiza spraw z siedleckiego okręgu sądowego nie potwierdza do końca tych tendencji. Popełnieniu zbrodni służyły tu różnego rodzaju narzędzia wykorzystywane w gospodarstwie domowym, jak noże, pogrzebacze, kosy, widły. Wśród badanych przypadków, z ich wykorzystaniem popełniono blisko 62% przestępstw pozbawienia życia. Broń palna natomiast była w posiadaniu właściwie każdego gospodarza na wsi. Stanowiła pozostałość po niedawnej wojnie, w czasach pokoju zaś służyła do polowania lub też do obrony przed grasującymi na drogach bandami. Powszechny dostęp do broni sprawił, że jej znaczne ilości znajdowały się poza kontrolą, dlatego też postanowiono przeciwdziałać tej sytuacji wprowadzając w życie regulacje dotyczące jej posiadania, używania i przechowywania. (Dz. Pr. P. 1919, nr 9, poz. 123; Sowińska 2013)

W badanych sprawach o zabójstwo, w siedleckim okręgu sądowym została ona użyta w niewiele ponad 9% przypadków. (APS) Różnica może wynikać z wielu czynników dotyczących, charakteru, okoliczności i motywów wziętych pod lupę zabójstw.

Na wokandzie Wydziału Karnego siedleckiego sądu stanęło kilka przemyślanych i zaplanowanych zbrodni. Jedna z nich, wspomniana wcześniej, w 1924 r. wstrząsnęła siedlecką opinią publiczną. Ujawniono zwłoki siedlczanki, matki dwojga dzieci, żony sprzedawcy z popularnego w mieście sklepu kolonialnego. Jak ustalono w śledztwie, do zbrodni doszło w mieszkaniu małżonków przy ul. Długiej (obecnie bp. Świrskiego). Rozczłonkowane ciało znaleziono w bagażu podręcznym męża ofiary, który jak później zeznał, chciał jechać pociągiem w stronę Warszawy i po drodze je wyrzucić. W ten makabryczny sposób zacierał ślady swojego czynu. W przebiegu śledztwa ustalono również, że sprawca planował morderstwo przez tydzień, gromadząc w tym celu potrzebne rzeczy m.in. koszyk, sznurek, płótno, walizkę i skradzioną ze sklepu, w którym pracował, siekierę. Sąd nie miał wątpliwości, co do winy mężczyzny i skazał go na karę dożywotniego ciężkiego więzienia. Prokurator wnioskował o karę śmierci, jednakże w związku ze złagodzeniem prawa, wyrok taki mógł zapaść jedynie w przypadku recydywisty zagrażającego społeczeństwu.(APS, sygn. 5341; Sowińska 2013) Sprawcą skazanym na śmierć był morderca z Karczewa gm. Celiny w pow. łukowskim, który dopuścił się brutalnego zabójstwa na sąsiedzie, rabunku i dla zatarcia śladów podpalenia

domu ofiary. Sprawca w przeszłości karany był kilkukrotnie za rozboje, kradzieże i pobicia (Nowa Gazeta Podlaska 1933).

Z analizy spraw, w których sprawczynią zabójstwa była kobieta wynika, że w większości używały one innych „narzędzi" i metod. Najczęściej była to trucizna dosypywana do jedzenia. Najbardziej powszechna trutka na szczury- strychnina, bardziej wymyślne to arszenik, bądź substancje zdobyte od tzw. babek - wiejskich znachorek, które oprócz leków czasami parały się wyrobem środków odurzających i trucizn. Dokonanie otrucia za pomocą strychniny bywało trudne, ponieważ jest to substancja o gorzkawym smaku. Odznacza się jednak dużą skutecznością ze względu na krótki czas wchłaniania do żołądka, a pierwsze objawy widoczne są po 10 – 15 minutach. Śmierć następuje średnio już po 1-2 godzinach od zażycia. Inaczej było z arszenikiem pozbawionym zapachu i smaku, więc łatwiejszym w podaniu. Śmierć ofiary łączyła się z długim cierpieniami. (Gawliński 2014)

Trucizną posłużyła się mieszkanka wsi Kopcie gm. Domanice, pow. siedlecki. Kobieta dosypała do jedzenia mężowi, jego rodzicom i 13-letniej służącej truciznę na szczury. Spowodowała tym u wszystkich zagrażające życiu problemy zdrowotne. Zeznając w śledztwie tłumaczyła, że chciała by się „trochę pomęczyli za to, że ją głodzili i dokuczali jej". Skład sędziowski w tej sprawie wziął pod uwagę młody wiek sprawczyni, niski poziom intelektualny, patologiczne stosunki w rodzinnym domu i orzekł najniższy wymiar kary za takie przestępstwo, mianowicie 3 lata ciężkiego więzienia i 100 mk opłaty sądowej (APS, sygn. 1540, k. 53).

Kobiety nie byłyby pozbawione agresji i brutalności. Dożywocie orzeczono wobec matkobójczyni z Ugoszczy w gm. Kosów, która najpierw udusiła starszą kobietę, a potem zadała jej kilkanaście ciosów ostrym narzędziem. W celu zatarcia śladów podpaliła dom. W śledztwie oskarżona przyznała się do winy, jako motyw podała problemy finansowe, które jej zdaniem skończyłyby się wraz ze zmniejszeniem się liczby członków rodziny. („Gazeta Podlaska" 1930)

Przy omawianiu przestępczości kobiet nie można pominąć okoliczności dokonania dzieciobójstwa. W 88% analizowanych przypadków dziecko było duszone, 7% to utopienia i 5 % innego rodzaju metody, w tym drastyczne, nacechowane ogromną brutalnością. (APS)

Zabójstwo według obowiązujących na przestrzeni dwudziestolecia międzywojennego przepisów prawa karanego przewidziano w art. 453 kodeksu Tagancewa, a od 1932 r. w art. 225 kodeksu Makarewicza. Kara w przypadku rosyjskiego kodeksu została określona na okres nie krótszy niż 8 lat ciężkiego więzienia (robót). W przypadku szczególnego okrucieństwa, bądź recydywisty kodeks przewidywał dożywotnie ciężkie roboty lub ich okres nie krótrzy niż 10 lat. Natomiast według kodeksu Makarewicza przewidziano więzienie na okres nie krótszy niż 5 lat, dożywocie lub karę śmierci m.in. dla recydywistów i w przypadku, kiedy zabójstwa dokonano w okrutny sposób. (Tagancew 1921; Dz. U. 1932 nr 60 poz. 571)

Z kolei dzieciobójstwo zaczęło być traktowane w XX w. jako „przestępstwo uprzywilejowane." W rosyjskim kodeksie Tagancewa z 1903 r. opisano je w art. 461 jako „czyn matki, która zabija swoje dziecko spłodzone poza małżeństwem przy jego urodzeniu." (Tagancew 1921, s. 581) Karą było osadzenie w domu poprawy (więzieniu). Określenie wysokości wyroku pozostawiono w tym wypadku sędziom orzekającym w sprawie. Łagodniejsze traktowanie czynów kobiet niezamężnych mogło wynikać z doktryny obrony czci niewieściej, a nie ze stanu psychicznego po porodzie. Kodeks karny z 1932 r. rozszerzył kwalifikacje dzieciobójstwa na każdą kobietę zabijającą swoje dziecko w okresie porodu i pod jego wpływem, bez względu na jej stan cywilny. Sankcję przewidzianą w art. 226 kk określono na okres do 5 lat więzienia. (Grudzień 2012; Tagancew 1921, Dz.U. 1932, nr 60, poz. 571).

Okazuje się, że siedlecki sąd biorąc pod uwagę wszystkie aspekty sprawy potrafił dopatrzeć się okoliczności łagodzących nawet w skłonności do agresywnego zachowania sprawcy. W jednym z orzeczeń w sprawie o zabójstwo czytamy m.in. „(…) Sąd z uwagi na nader krewki i pobudliwy, jak stwierdzili świadkowie, temperament oskarżonego, z byle powodu rzucającego się do bójki i bijatyki, uważa za możliwe karę mu złagodzić…"(APS, sygn. 3724, k. 25). W tej sprawie ostatecznie zapadł wyrok 2 lat ciężkiego więzienia i 80 zł opłaty sądowej oraz pokrycie kosztów sprawy.

Innym rodzajem zdarzeń, które kończyły się śmiercią jednej ze stron był samosąd. Wyjaśnienie zabójstwa podczas samosądu należało do najbardziej trudnych śledztw, gdyż świadkowie wręcz demonstrowali opór przed składaniem zeznań. Kiedy sprawcy mimo wszystko zostali zidentyfikowani i doprowadzeni na ławę oskarżonych, sąd odnosił się do nich z wyrozumiałością. Świadczy o tym m.in. fragment orzeczenia w jednej z takich spraw z 1919 r.: „ (…) Ludność ku własnej obronie zmuszona była nieraz chwytać się środków wymierzania doraźnej odpłaty za poczynione jej krzywdy."(APS, sygn. 3795, k. 174) Oskarżeni odpowiadali za swój czyn z art. 455 p. 9 kk (Winny zabójstwa w sposób powodujący szczególne cierpienia zabitego), co oznaczało zagrożenie dożywociem lub ciężkim więzieniem na czas nie krótszy niż 10 lat. W przypadku poddanym analizie sąd zastosował przepis zawarty w art. 53 kk, który dawał możliwość nadzwyczajnego złagodzenia kary do najniższego ustawowego jej wymiaru (Tagancew, 1921), czyli w tym wypadku 6 miesięcy dla bezpośrednich sprawców i po 3 miesiące dla uczestników zajścia. (APS, sygn. 3795)

W przypadku pobić sprawa była bardziej skomplikowana, gdyż ich kwalifikacja zależała od okoliczności, motywu i typu obrażeń ofiary. Obowiązujące w międzywojniu przepisy udział w bójce przewidywały w art. 270 i 271 rosyjskiego kodeksu Tagancewa

i art. 239- 241 kodeksu Makarewicza. Sankcje, które za ten czyn zasądzano to w przypadku pierwszego kodeksu umieszczenie winnego w domu poprawy na okres 3 lat, jeśli uszkodzenie ciała ofiary było ciężkie. W przypadku lekkiego uszkodzenia ciała było to 6 miesięcy domu poprawy. Kodeks Tagancewa rozróżniał m.in. pobicie członka rodziny, duchownego, osoby urzędowej. Odnotować należy w tym miejscu grupę spraw o pobicie matki lub ojca przestępstwo zapisane w kodeksie Tagancewa w art. 471kk. Czyn ten był zagrożony w zależności od stopnia obrażeń ofiary, karą - przy lekkich obrażeniach zamknięcia w domu poprawy na okres nie krótszy niż 3 lata. Przy ciężkim uszkodzeniu ciała wyrokiem mogło być nawet 10 lat ciężkich robót. (Tagancew 1921)

Wraz ze zmianą kodeksu w 1932 r. za udział w bójce przewidziano do roku aresztu lub grzywnę. Jeśli sprawca został sprowokowany przez ofiarę, wówczas istniała nawet możliwość uwolnienia od kary. W przypadku, kiedy w wyniku bójki nastąpiła śmierć lub ciężkie uszkodzenie ciała przewidziano sankcje do 5 lat więzienia. Podobnie traktowano bójkę z użyciem niebezpiecznego narzędzia lub broni. (Dz. U. 1932 nr 60, poz. 571).

Przestępstwa, na które składały się oprócz pobić kradzieże, kwalifikowano jako rozbój w kodeksie Tagancewa opisany w art. 589 - przestępstwo karane osadzeniem w domu poprawy na okres nie krótszy niż trzy lata. Najwyższy wymiar sankcji za to przestępstwo, określony został w prawie na „terminowe ciężkie roboty", a ich długość zależała od okoliczności, motywu i postawy sprawców. Nie wykluczano również kary śmierci, która zapadała szczególnie w przypadku procesów rozpatrywanych przez sądy doraźne. W kodeksie Makarewicza tego rodzaju przestępstwa opisywały art. 258 i 259, wg których najwyższą karą było 10 lat więzienia (Tagancew 1921, Dz. U. 1932 nr 60, poz. 571).

Siedlecki sąd nie sięgał zbyt często po najwyższy wymiar kary. Jednakże w stosunku do recydywistów i osób dokonujących brutalnego rozboju wobec rodzin z dziećmi stosował najwyższe sankcje. Jedna z takich spraw na siedleckiej wokandzie znalazła swój finał w 1922 r. W uzasadnieniu jej wyroku czytamy m.in." (…) mając na względzie, że tego rodzaju przestępstwa jak napady zbrojne podlegają sądom doraźnym i normalną za nie karą jest kara śmierci, a oskarżeni tylko zbiegowi okoliczności zawdzięczają, że nie są sądzeni przez ten sąd. Z tych względów należy uznać za słuszne, wymierzenie oskarżonym najwyższej kary przewidzianej w art. 589 kk". Skazanych osadzono w ciężkim więzieniu na 15 lat oraz zobowiązano do zapłacenia grzywny wysokości 2000 mk opłaty sądowej (APS, sygn. 5339, k. 34).

Zbrojne bandy grasujące po wsiach i na drogach składały się nie tylko agresorów, ale także „zaplecza" - osób odpowiedzialnych za przechowanie łupu, za jego spieniężenie. Taki „model" dokonywania rozboju preferowała m.in. grupa działająca na terenie powiatu garwolińskiego w latach 1921-1922. (APS, sygn. 4228)

Przestępstwem, które z dużą częstotliwością stawało na siedleckiej wokandzie była kradzież z włamaniem. Czyn ten w kodeksie karnym obowiązującym do 1932 r. przewidziano w art. 583- 588, a najniższą sankcją było zamknięcie w domu poprawy, długość okresu pozbawienia wolności pozostawiono w gestii składów orzekających. Recydywiści dokonujący kradzieży z włamaniem mogli spodziewać się kary od 3 lat więzienia zastępującego dom poprawy nawet do skazania na ciężkie roboty do lat ośmiu.

Kodeks Makarewicza zaś kradzież z włamaniem opisywał w art. 257 kk. W przypadku strat o dużej wartości materialnej lub użycia siły przez włamywacza wobec ofiar. Stosowano przepisy zawarte w art. 258 kk. Oskarżony podlegał karze do 5 lat więzienia, a do 10 kiedy ukradziono rzeczy o znacznej wartości zastraszając, bądź używając siły wobec właścicieli. (Tagancew 1921; Dz. U. 1932, nr 60 poz. 571)

Siedleccy sędziowie próbowali doszukać się okoliczności łagodzących biorąc pod uwagę zarówno świadomość, „poziom umysłowy" oskarżonego jak i jego sytuację materialną. Jednym z przykładów takiego postępowania była sprawa 24-letniego włamywacza – recydywisty, mieszkańca osady Sobienie Jeziory w pow. garwolińskim, którego za kolejne tego rodzaju przestępstwo skazano na 3 lata więzienia zastępującego dom poprawy. Sąd wziął pod uwagę „niski poziom umysłowy" sprawcy oraz wartość i rodzaj rzeczy, które ukradł. Łupem włamywacza padły przede wszystkim przedmioty codziennego użytku: 17 m płótna, bielizna, ubranie, 10 kg słoniny, 3 butelki soku, oraz skóra owcy i przy okazji rewolwer „Frommer" – łącznie wartość tych rzeczy oszacowano na 462 zł. (APS, sygn. 8001)

W okresie międzywojennym stosunkowo niskie sankcje groziły sprawcom gwałtów. Z analizy spraw siedleckiego okręgu sądowego wynika, że oscylowały one od 3 miesięcy do najwyżej roku pozbawienia wolności i to w przypadku osoby już kilkukrotnie karanej. W jednym z procesów na siedleckiej wokandzie w 1927 r. oskarżony – mieszkaniec gm. Górzno pow. garwoliński miał już na swoim koncie wyrok Sądu Pokoju w Łukowie za kradzież i paserstwo, w wysokości 6 miesięcy w zawieszeniu na 5 lat. Okres zawieszenia nie upłynął, a mężczyzna dopuścił się gwałtu na 25-letniej kobiecie. W prawdzie został schwytany przez policję, ale zdecydowano, że na rozprawę sądową będzie czekał na wolności. Jedynym środkiem zapobiegawczym, jaki zastosowano wobec oskarżonego była jego deklaracja o nieopuszczaniu miejsca zamieszania. Mężczyzna wykorzystał sytuację do ucieczki, wysłano za nim list gończy. Ostatecznie prokurator wystąpił z oskarżeniem z art. 520 p. 3 kk („Winny obcowania płciowego z osobą płci żeńskiej pozbawioną możności stawienia winowajcy oporu, bez jej zgody na obcowanie płciowe" Tagancew 1921), za co groziła kara zamknięcia w więzieniu zastępującym dom poprawy na czas nie krótszy niż 3 lata. Sąd po zbadaniu sprawy uznawszy oskarżonego winnym popełnienia czynu orzekł karę w wysokości 6 miesięcy więzienia. Jako uzasadnienie niższego wyroku wymieniono

„niski poziom umysłowy i kulturalny" sprawcy. (APS, sygn. 3835) W aktach sądowych z okręgu siedleckiego można również znaleźć jako okoliczność łagodzącą fakt „silnego pociągu seksualnego związanego z młodym wiekiem" przemawiający za niższym wyrokiem. (APS, sygn. 3769, k. 38)

Należy jednak wziąć pod uwagę, że procesy tego rodzaju nie należały do najłatwiejszych w rozstrzygnięciu. Jak wynika z zachowanej dokumentacji sądowej, dopiero na sali sądowej dochodziło do ujawniania zupełnie innych okoliczności niż w skargach rzekomo pokrzywdzonych kobiet. Z tego powodu sędziowie dość sceptycznie odnosili się do dowodów w postaci zeznań ofiary, poddając ją drobiazgowemu, kilkukrotnemu przesłuchaniu. Był to jedyny, obok badania lekarskiego sposób ustalenia prawdy. Jak wynika z analizowanej dokumentacji procesów o gwałt kobiety posuwały się do składania fałszywych zeznań, wskazując niewinną osobę. W większości przypadków wynikało to z chęci zemsty odrzuconej kobiety. Innym, znacznie poważniejszym powodem była potrzeba „znalezienia" ojca dla mającego się urodzić dziecka.

Złożoność przestępstw o charakterze seksualnym widać w kodeksach prawa karnego obowiązujących na przestrzeni dwudziestolecia międzywojennego. Rosyjski kodeks Tagancewa przestępstwo gwałtu opisał w art. 520-523. Uwzględniono w nich przede wszystkim ofiary nieletnie, upośledzone umysłowo, bądź pozbawione szansy na obronę ze względu na chorobę czy utratę przytomności, a także osoby zmuszone do obcowania groźbą utraty życia i pobiciem. Kodeks przewidywał karę więzienia od 3 lat do nawet 12 lat ciężkich robót, jeśli sprawa dotyczyła krewnych zstępnych, wstępnych lub osoby, która znajdowała się pod bezpośrednią opieką sprawcy – art. 523 kk (Tagancew 1921). Polski kodeks karny z 1932 r. za przestępstwo gwałtu opisane w art. 204 kk przewidywał karę do 10 lat więzienia. Do 5 lat więzienia przewidziano dla sprawcy, który poprzez „nadużycie stosunku zależności lub wyzyskanie krytycznego położenia doprowadza inną osobę do poddania się czynowi nierządnemu lub wykonania takiego czynu" – art. 205 kk. Ściganie przestępstwa następowało na wniosek ofiary (Dz. U. 1932, nr 60, poz. 571).

W obu kodeksach znalazły się również przepisy poświęcone przestępstwu kazirodztwa i czynów nierządnych wobec nieletnich. Obecność tego rodzaju przestępstw w przestrzeni publicznej budziła odrazę. Jednakże postawy prezentowane w czasie spraw sądowych przeczą temu stwierdzeniu. Dla oskarżonych i części świadków akt kazirodczy, bądź czyn w stosunku do nieletniego nie był w zasadzie niczym gorszącym. Taka postawa wynikała z ogromnego zacofania, braku wpojonych zasad moralnych i zastraszająco niskiego poziomu świadomości w społeczeństwie międzywojennym. Widać to w przypadku wspomnianej wcześniej sprawy z 1926 r. dotyczącej stosunków seksualnych między macochą a 20 – letnim, pasierbem. Przestępstwo to odpowiadało art. 519 p. 2 kk i zagrożone karą do trzech lat więzienia. Sprawa wyszła na jaw dzięki donosowi sąsiadów. W trakcie procesu okazało się, że mąż i ojciec oskarżonych usprawiedliwiał postępek żony i syna. Oskarżeni zostali skazani na karę 6 miesięcy więzienia w zawieszeniu na 5 lat i po 20 zł opłaty sądowej oraz zobowiązani do pokrycia kosztów postępowania. (APS, sygn. 511)

Przestępstwa kazirodztwa i obcowania z osobą nieletnią nakładały większą odpowiedzialność na barki składów sędziowskich, śledczych i prokuratury. Zmuszały one do dokładniejszego przyjrzenia się nawet najmniej istotnym faktom, by prawdziwy winny zasiadł na ławie oskarżonych. Tymczasem wynikający z zachowanych akt model postępowania był nieco inny. Zwykle sprawa wychodziła na jaw na podstawie anonimowego donosu lub zeznań osoby, która mogła być świadkiem zajścia. W analizowanej dokumentacji w żadnym przypadku zawiadomienia nie złożyła sama ofiara. W śledztwie natomiast stawała po stronie sprawcy potwierdzając jego wersję wydarzeń. Zastraszenie, czy wymuszenie fałszywych zeznań w niewielu tylko przypadkach próbowano sprawcy udowodnić. Może zastanawiać fakt, że w żadnej z analizowanych spraw nie powołano biegłych psychologów, a taka możliwość istniała i była praktykowana w innych procesach. W jednej ze spraw sąd otwarcie uznał wniosek prokuratora o zbadanie ofiary przez biegłego za nieuzasadniony (APS, sygn. 3735).

Według obowiązującego w Polsce po I wojnie światowej kodeksu Tagancewa czyn kazirodczy (art. 519 kk) zagrożony był karą do 3 lat domu poprawy (więzienia). W kodeksie z 1932 r. przestępstwo to uznano jedynie między krewnymi z linii prostej – rodzicami wobec dzieci i między rodzeństwem opisane w art. 206 kk, zagrożone karą do 5 lat więzienia. Natomiast zachowanie względem osoby mającej poniżej 15 r. w art. 203 kk określano jako „czyn nierządny" lub „pedofilię", uwzględniono w nim również jako ofiarę osobę niepoczytalną. Przestępstwo to zagrożone było karą do 10 lat więzienia (Stasiak 2007; K. Marzec-Holka 2011; Dz. U. nr 60 poz. 571).

Analiza spraw dotyczących przestępstw na terytorium jurysdykcji siedleckiego SO, uwidoczniła czyny zagrażające życiu, zdrowiu i mieniu człowieka, popełniane z powodów emocjonalnych, materialnych i seksualnych. Większość procesów z siedleckiej wokandy ujawnia przestępstwa popełnione przez osoby o niewielkiej świadomości społecznej, wynikającej z niskiego poziomu oświaty i małej do niej dostępności, jak również braku wpojonych zasad moralnych. Dla części społeczeństwa życie ludzkie nie stanowiło wartości bezcennej, a czyjaś własność straciła nietykalność.

Ocena czynu, jego sprawcy i okoliczności, należała do sędziów, którzy po latach zaborów na nowo uczyli się swojego fachu, bez nadzoru zaborcy, od 1932 r. według polskiego kodeksu dostosowanego do panujących w Polsce stosunków społecznych, mającego uwzględniać mentalność i tradycje.

Zakończenie

W zaprezentowanej analizie uwzględniono profil społeczno-psychologiczny sprawcy, okoliczności dokonania i przebieg przestępstwa oraz sankcje, jakimi było zagrożone. Badanie wyłoniło czyny karalne, w których skupiły się zagrożenia ludzkiego życia, zdrowia i mienia. Wśród ich motywów wskazano, jako główne dotyczące finansów, w drugiej kolejności zdarzenia prowokowały motywy emocjonalne, wynikające ze złości, zazdrości, strachu przed odrzuceniem i wstydem, chęci odwetu oraz samoobrony. Ostatnią grupę stanowiły czyny popełnione na tle seksualnym, będące konsekwencją problemów psychologicznych i nieumiejętnością pohamowania popędów sprawcy.

Zarówno okoliczności, jak i przebieg przestępstw były najczęściej odzwierciedleniem zarówno stanu umysłowego jak i emocjonalnego sprawcy. Odnotowano niewiele przestępstw będących wynikiem głębokiego przemyślenia, czy precyzyjnego dopracowania szczegółów. Oskarżeni po zatrzymaniu prezentowali postawy od pełnej skruchy po lekceważenie wobec wymiaru sprawiedliwości, objawiającej się składaniem fałszywych zeznań i przekupywaniem świadków, lub zacieraniem śladów, pozorowaniem wypadku. Zachowania tego typu we współczesnej kryminalistyce określa się maskowaniem przestępstwa (Dembowska 2014). Należy również wspomnieć o osobach wspierających sprawcę, uczestniczących w zbrodni w roli podżegaczy, pomocników-współsprawców, paserów, osoby ukrywające łup, dające sprawcy alibi, które również stawiano w stan oskarżenia. Jak wynika z przeprowadzonej analizy, paradoksalnie większa ilość osób zaangażowanych w zbrodnię dawała większe szanse śledczym na wykrycie jej sprawców.

Kodeksy karne za najcięższe przestępstwa proponowały dość surowe sankcje zważywszy na warunki, w jakich odbywano karę. Należy zauważyć, że mimo złagodzenia przepisów, nawet najmniejszy wymiar kary w polskim więzieniu lat 20 i 30 był dolegliwy. Dla wielu osadzonych pobyt w nim kończył się śmiercią ze względu na braki w wyżywieniu i ubraniu, szerzące się choroby. Sankcje dla sprawców w wielu przypadkach ulegały nadzwyczajnemu złagodzeniu. Sędziowie, bowiem brali pod uwagę okoliczności czynu, konsekwencje dla ofiary oraz poziom umysłowy sprawcy.

Dwudziestolecie międzywojenne to specyficzny czas, w którym równolegle z odbudową państwa polskiego i tożsamości narodowej tworzono fundamenty polskiego prawa. Jego funkcjonowanie spraktykowano na społeczeństwie borykającym się z brakiem świadomości, zasad moralnych, a przede wszystkim braku nawyku poszanowania dla wymiaru sprawiedliwości, który do tej pory kojarzył się z władzą zaborcy. Niektóre z rozwiązań zawartych w kodeksie Makarewicza przetrwały do dzisiaj stanowiąc element tradycji w fundamencie polskiego prawa.

Literatura:

1. Batawia S. (1984), *Wstęp do nauki o przestępcy. Zagadnienie skłonności przestępczych*. Zakład Narodowy im. Ossolińskich - Wydawnictwo Polskiej Akademii Nauk, Wrocław.
2. Buczyński R. (1895), *Kobieta wobec statystyki kryminalnej*. Gazeta Sądowa Warszawska nr 42, s. 335- 343.
3. Budyn-Kulik M. (2005), *Zabójstwo tyrana domowego: studium prawno-karne i wiktymologiczne*. Verba, Lublin.
4. Czerwińska E. (2003), *Sprawcy zabójstw na tle seksualnym*. Prace Naukowe Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Częstochowie, Seria: Psychologia, z. X, s. 281-288.
5. Dembowska I. (2014), *Kryminalistyczna problematyka zachowania się sprawcy po popełnieniu przestępstwa zabójstwa,* W: M. Szostak, I. Dembowska (red.), *Innowacyjne metody wykrywania sprawców przestępstw.* Wrocław, s. 141-152.
6. *Dziennik Praw Państwa Polskiego 1919*, nr 9, poz. 123, Dekret o nabywaniu broni i amunicji z dn. 25 I 1919 r.
7. Dziennik Ustaw 1932 nr 60, poz. 571 Rozporządzenie Prezydenta Rzeczypospolitej Polskiej z dn. 11 VII 1932 r. *Kodeks karny*.
8. Gałka E. (2010), *Typologia sprawców zabójstw*. Wrocławskie Studia Erazmiańskie Zeszyty Studenckie. Część I Studia Karnistyczne, s. 63-74.
9. Gawliński A. (2014)*, Zbrodnicze otrucie – przegląd kryminalistyczno-historyczny*. Przegląd Prawniczy, Społeczny i Ekonomiczny, nr 1, s. 32-43.
10. Gierowski J. K. (1979), *Niektóre biopsychiczne determinanty agresywnego zachowania przestępczego*. Studia Kryminologiczne, Kryminalistyczne i Penitencjarne, t. 9, s. 153-171.
11. Grudzień V. (2012), *Dzieciobójstwo. Zarys historii stosowania kar*. Wydawnictwo Szkoły Policji w Katowicach, Katowice.
12. Hołyst B. (1981), *Kryminalistyka*. Warszawa, PWN.
13. Horoszewski P. (1937), *Motywy zabójstw z afektu i stanowisko sądu wobec tego przestępstwa*. Archiwum Kryminologiczne, t. II, z. 3-4, s. 465-490.
14. *Kronika* (1932). Nowa Gazeta Podlaska, nr 11, s. 4.
15. Lambroso C., Ferrero G (1895), *Kobieta jako zbrodniarka i prostytutka: studia antropologiczne poprzedzone biologią i psychologią kobiety normalnej*. Warszawa nakładem Hieronima Cohna.
16. Łosińska M. (2013), *Kobieta jako sprawczyni zabójstwa analiza kryminologiczna i kryminalistyczna*. Przegląd Prawniczy, Ekonomiczny i Społeczny, nr 1, s. 42-59.
17. Makowski W. (1911), *Zbrodnie, kary i sądy wyjątkowe*. Warszawa, „Społeczeństwo".
18. Mały Rocznik Statystyczny na rok 1937. Warszawa, GUS.
19. Mały Rocznik Statystyczny na rok 1938. Warszawa, GUS.
20. Mały Rocznik Statystyczny na rok 1939. Warszawa, GUS.

21. Marzec-Holka K. (2011), *Przemoc seksualna wobec dziecka*. Oficyna Wydawnicza „Impuls", Kraków.
22. Marzec-Holka K. (2004), *Dzieciobójstwo: przestępstwo uprzywilejowane czy zbrodnia*. Wydawnictwo Akademii Bydgoskiej im. Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz.
23. Moir A., Jessel D. (1998), *Zbrodnia rodzi się w mózgu: zagadka biologicznych uwarunkowań przestępczości*. Książka i Wiedza, Warszawa.
24. *Neuropsychologiczne uwarunkowania kontroli zachowania u dorosłych sprawców przestępstw* (2009). Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin.
25. *Nieletni przestępca* (1931). Podlasiak, nr 10, s. 3.
26. *Rocznik Statystyczny Rzeczpospolitej Polskiej* z lat 1923-1925, 1928-1929. Warszawa GUS.
27. Sowińska D. (2013), *Siedlecki wymiar sprawiedliwości w czasach II Rzeczypospolitej*. Siedleckie Towarzystwo Naukowe i Instytut Historii i Stosunków Międzynarodowych Uniwersytetu Przyrodniczo- Humanistycznego, Siedlce.
28. Stasiak M.W. (2007), *Występek kazirodztwa w polskim kodeksie karnym z 1997 r.* –praca magisterska napisana pod kierunkiem prof. dr. hab. R Dębskiego, Łódź.
29. Tagancew N. (1921), *Kodeks karny* (22 III 1903 r.) wg. tłum. J. Dąbrowo i R. Lobmana, F. Hoesick, Warszawa.
30. Urstein M. (1933), *Przestępczość a psychoza. Studium psychologiczno-prawnicze o katatonii z dołączeniem pięciu orzeczeń sądowo-lekarskich*. Wydawnictwo Współczesne, Warszawa.
31. Wolska A. (1999), *Zabójcy – studium psychologiczne*. Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego, Szczecin.
32. Wolska A. (2000), *Wybrane zmienne osobowościowe w świetle psychologicznych czynników ryzyka popełnienia zabójstwa*. Postępy Psychiatrii i Neurologii nr 9, suplement 2 (10), s. 289-300.
33. *Z sali sądowej. Córka udusiła matkę* (1930). Gazeta Podlaska, nr 29, s. 7.
34. *Z sądu* (1933). Nowa Gazeta Podlaska, nr 8, s. 7.

Źródła:

1. Archiwum Państwowe w Siedlcach, Zespół Sądu Okręgowego w Siedlcach nr 61 1917-1939, Wydział Karny [dalej: APS]
2. Akta spraw o zabójstwo sygn .1468, 1578, 1540, 2171, 1904, 1897, 3356, 2277, 2292, 2290, 3228, 3226, 3245, 3248, 2567, 2640, 2945, 2944, 2909, 3607, 3619, 3622, 2981, 8047, 9329, 10029, 10030, 8003, 8026, 8025, 10036, 9262, 9265, 9264, 9663, 9842, 10505, 10537, 10540, 10745, 10870, 11449, 11450, 11450, 11453, 11459, 11460, 11469, 11470, 11471, 11473, 11481, 11490, 11491, 11492, 11496, 11496, 11497, 11498, 11500, 11503, 11509, 11628, 11628, 11694, 11704, 11739, 11064, 11065, 1107, 11077, 11080, 1185, 11086, 11088, 11094, 11096, 11102, 11111, 11114, 11116, 3722, 5341, 3724, 2255, 2256, 2264, 2329, 2329, 2377, 2398, 2406, 2432, 2542, 2548, 2558, 2567, 2585, 2592, 2613, 2615, 3734
3. Akta spraw o dzieciobójstwo sygn. 573, 1469, 1467, 1407, 4786, 1535, 1533, 1520, 2550, 2682, 2243, 2575, 2730, 2949, 2935, 2920, 2897, 3612, 3077, 3075, 11233, 11319, 11321, 11351, 9266, 8004, 9321, 9573, 9376, 9397, 9482, 9644, 10027, 9845, 9960, 10481, 10517, 10571, 10685, 10732, 10750, 10753, 2435, 2485,2510, 2840, 3824, 3085, 3637
4. Akta w sprawie z oskarżenia o samosąd, sygn. 3795
5. Akta spraw o pobicie z lat 1918-1939, sygn. 1327, 1474, 1463, 1462, 1441, 1490, 1477, 1556, 2187, 2183, 2181, 2268, 2261, 3357, 2688, 2216, 2203, 2203, 2234, 2619, 2911, 1171, 1176, 11791, 11798, 11800, 11063, 11104, 9272, 10106, 10854, 10845, 10847, 10855, 10859, 10860, 10893, 11445, 11458, 11462, 11465, 11466,11468, 11487, 11489,11505, 11525, 11528,11541, 11542,11543, 11545, 11556,11562, 11563, 11577, 11611, 11626, 11643, 11651, 11668, 11676, 11690, 11692, 11705, 11710, 2308, 2331,2339, 2353, 2549, 2555,2744, 2768, 2776, 2788, 2809, 2810, 2825, 2828, 2836, 2878,2880
6. Akta spraw o rozbój i kradzież rozbójniczą sygn. 1473, 1433, 1391, 1392, 1371, 1487, 2712, 2711, 2702, 8052, 8049, 4228, 4778, 4787, 4779, 4787, 1507, 1512, 2191, 2168, 2266, 2263, 1939, 2553, 2295, 2293, 2594, 2683, 2635, 3583, 8052, 8049, 8104, 9356, 9566, 10026, 9857, 9871, 10502, 10535, 2317, 2351, 2547, 2550, 2679, 2690, 2692, 2702, 2728, 2762, 2801, 2972, 3008, 3072, 3196, 3219, 3221, 3235, 3263, 3300, 3311, 3344, 3494, 3399, 3489, 3494, 3535, 3557, 3619, 3620, 3629, 3651, 3655, 3659, 3672, 3678, 3688, 3716, 3788, 3792, 3874, 5337, 5339
7. Akta spraw o kradzież z włamaniem, sygn. 1344, 1340, 1446, 1432, 1399, 1362, 1484, 1489, 2715, 2713, 4783, 2237, 1482, 1511, 1570, 1559, 1534, 3115, 3109, 4780, 3688, 2143, 2278, 2214, 2212, 2285, 1183, 11062, 11100, 11108, 11109, 8044, 9269, 9715, 9306, 8040, 9263, 10041, 10042, 10679, 2433, 2465, 2626, 2747, 2791, 3024, 3285, 3297, 3590, 2451,3723, 8001
8. Akta spraw o gwałt, sygn. 1476, 5335, 2542, 2644, 2966, 9330, 2710, 9713, 9270, 9867, 9877, 9881, 10504, 10521, 10541, 2293, 2338, 2354, 2424, 2437, 2496, 2655, 2844, 2912, 3018, 3135, 3150, 3187, 3211, 3394, 3502, 3712, 3769, 3835, 3088, 3931, 3966
9. Akta spraw oskarżonych obcowanie płciowe z nieletnią 1918 – 1939, sygn. 1377, 1515, 1595, 1919, 2689, 3406, 2621, 2646, 2642, 2922, 2910, 2991, 9866, 9929, 9793, 10892, 2364, 2541, 2911, 2956, 3057, 3317
10. Akta spraw oskarżonych o kazirodztwo, sygn. 511, 3735

CZĘŚĆ II: PRAKTYKA - BADANIA - WDROŻENIA

TEACHERS AS LEARNERS: LEARNING TO LEARN THROUGH STRATEGY TRAINING PART I. TEACHER COMPETENCES AND LEARNER STRATEGIES

NAUCZYCIEL W ROLI UCZNIA: NAUCZYĆ SIĘ JAK SIĘ UCZYĆ POPRZEZ TRENING STRATEGII CZĘŚĆ I. KOMPETENCJE NAUCZYCIELA I STRATEGIE UCZNIA

Rozprawy Społeczne, nr 3 (IX), 2015

Małgorzata Dąbrowska
Państwowa Szkoła Wyższa im. Papieża Jana Pawła II w Białej Podlaskiej,
Wydział Nauk o Zdrowiu i Nauk Społecznych, Katedra Nauk Humanistycznych i Społecznych,
Zakład Neofilologii

Dąbrowska M. (2015), *Teachers as Learners: Learning to Learn Through Strategy Training. Part I. Teacher Competences and Learner Strategies.* Rozprawy Społeczne, 3 (IX), s. 51-60.

Summary: The main aim of this series of three articles is to emphasize the significance of implementing the *learning to learn* idea in pre-service teacher education and in the qualified teacher's career, since successful teaching necessitates developing personalized skills and strategies necessary for further, *continued* or *lifelong* learning. In Part I., the author presents formal qualifications, knowledge and skills second/foreign language teachers are expected to acquire in Polish and European teacher training institutions and pays special attention to the ability to promote learner autonomy through skillful teaching of varied learning strategies. In Part II., she discusses essential roles and tasks modern language teachers need to be able to perform with regard to strategy training and stresses the need for educating 'strategic' teachers able to foster learner self-regulated learning. In Part III., the author presents the results of her empirical studies aimed at helping teacher trainees learn to learn by expanding individualized strategy repertoires; she also proposes practical ways of incorporating learning strategy instruction into teacher education.

Keywords: learning to learn, language learner autonomy, learning strategies, strategy training, 'strategic' teacher competences

Streszczenie: Niniejszy cykl trzech artykułów podkreśla znaczenie aktywnej realizacji idei *uczenia się jak się uczyć* w kształceniu nauczycieli języków obcych oraz w rozwoju zawodowym wykwalifikowanego nauczyciela, jako że skuteczne nauczanie oznacza konieczność ciągłego rozwijania umiejętności i strategii niezbędnych do *uczenia się przez całe życie*. W części pierwszej autorka przedstawia formalne kwalifikacje, wiedzę i umiejętności, jakie nauczyciel języka drugiego/obcego powinien zdobyć w polskich i europejskich instytucjach kształcących nauczycieli. Autorka zwraca szczególną uwagę na umiejętności rozwijania autonomii ucznia poprzez wprawne nauczanie strategii uczenia się różnych typów. W części drugiej omówione są role i zadania współczesnego nauczyciela języka obcego wynikające z realizacji postulatu integracji nauczania języka obcego i treningu strategii, co wiąże się z potrzebą kształcenia tzw. „strategicznego" nauczyciela. W części trzeciej autorka prezentuje wyniki własnych badań empirycznych w zakresie treningu strategii uczenia się i użycia języka obcego oraz proponuje praktyczne sposoby prowadzenia treningu strategii w kształceniu nauczycieli.

Słowa kluczowe: nauczyć się jak się uczyć, autonomia w nauce języka drugiego/obcego, strategie uczenia się, trening strategii, kompetencje „strategicznego" nauczyciela

Introduction

For many years, *learning to learn* and helping learners learn how to learn (more) effectively has been a much talked-about methodological message. Undoubtedly, it now constitutes one of the most crucial tasks that the national core curriculum of the reformed educational system in Poland has assigned to teachers. The realities of today's multicultural and plurilingual Europe, social and occupational mobility, dynamic economic and political changes, and new challenges they pose have made the related idea of *lifelong learning* particularly relevant for the present and future second/foreign language learners and, therefore, for language teachers as well. Thus, the idea concerns learners and teachers alike, and applies across

Adres do korespondencji: Małgorzata Dąbrowska, Państwowa Szkoła Wyższa im. Papieża Jana Pawła II w Białej Podlaskiej, Wydział Nauk o Zdrowiu i Nauk Społecznych, Katedra Nauk Humanistycznych i Społecznych, Zakład Neofilologii, ul. Sidorska 102, 21-500 Biała Podlaska, e-mail: malda@vp.pl, tel. 83 344 99 11

age groups, educational levels, and second/foreign language proficiency levels. This, in turn, implies that having accomplished their formal teacher education, language teachers cannot cease to be learners. People at all ages can learn and function as learners in a range of circumstances, since as Bruner (1977, p.17) rightly stated, "Learning should not only take us somewhere; it should allow us later to go further more easily." Learner self-direction, or the ability to learn autonomously and efficiently set goals, organize, monitor, manage or control, and evaluate one's own learning, has become an important development in second/foreign language learning theory, research, and teaching practice. Today, often referred to as *strategic* self-regulation thanks to appropriate individual strategy use, it has become indispensable in the set of essential life-long study skills, and human skills in general, for both teachers and learners.

Competences of modern language teachers: formal requirements

Undoubtedly, teachers can play a vital role in building students' positive learning experience, especially when they skillfully nurture learners' potential and create opportunities for personal fulfillment, acquisition of essential social skills and development of individual learning strategies. Therefore, the role of teachers in the knowledge society, their lifelong learning abilities, ongoing career, and development of key teaching competences and qualifications are perceived in the European Union "as a matter of priority" (Council of the European Union 2004, p. 28). The common European principles related to the teaching profession envisage a mobile, well-qualified profession based on partnership and "placed within the context of lifelong learning" (European Commission 2005, pp. 2-3). Thus, teachers are expected to be able to "work with others … work with knowledge, technology and information … work with and in society" (European Commission 2005, pp. 3-4). In fact, Caena (2011, p. 3) lists several formal EU requirements for teaching: a specialist knowledge of a given subject, pedagogical skills (e.g. abilities to teach heterogeneous classes, use ICT, teach transversal competences, create safe and attractive school environments), and attitudes of reflective practitioners open to innovation, ready to cooperate and do research, and able to learn in autonomous ways (cf. Council of the European Union 2007, 2008, 2009). The Lifelong Learning programme described in *The Lisbon Agenda* (European Parliament 2010) also stresses the significance of developing transversal competences, among which the meta-competence of the *learning to learn* idea constitutes one of the eight key competences declared by the European Parliament and the Council of the European Union as necessary in today's dynamically changing world[1] (for details see *Key Competences for Lifelong Learning* 2006; cf. Caena 2011).

The term 'competence', viewed holistically, can be defined as a dynamic and complex combination of knowledge, understanding, skills, values, attitudes, motivations and personal characteristics which empower an individual to take appropriate professional action in a given situation (Koster, Dengerink 2008, cited in Caena 2011, p. 7). Exploring the language teacher's competence, Richards (2011a, 2011b) enlists *language-specific competences* needed to teach effectively (i.e. an adequate threshold of L2 proficiency and the ability to use the target language in the classroom, to provide correct feedback and input of suitable difficulty), *content knowledge* (i.e. what teachers know about the subject they teach, or *disciplinary knowledge*, and *pedagogical content knowledge* based on the study of language teaching and learning, put into practice), *basic teaching* or *classroom skills* (i.e. techniques, procedures, routines needed to conduct lessons), and *contextual knowledge* which helps to understand "the dynamics and relationships within the classroom and the rules and behaviors specific to a particular setting" (Richards 2011b, p. 4). He also adds the ability to understand one's social and cultural roles in a particular classroom setting, or *the language teacher's identity*, the ability to facilitate students' learning, or *learner-focused teaching* skills, and *pedagogical reasoning skills* needed to plan lessons, select the subject matter of instruction, design effective teaching techniques, set linguistic objectives, sequence classroom activities, think about timing and grouping students, anticipate and solve problems. It must be stressed that teaching experience, based on everyday practice and continual learning, allows teachers to build their own personal systems of knowledge and beliefs which Richards (2011b, p. 5) defines as the *theorizing of practice*; the construct involves the essential ability to reflect on one's actions which allows for a better understanding of the nature of both language teaching and language learning.

The *European Profile of Language Teacher Education. A Frame of Reference* (Kelly, Grenfell, Gallagher-Brett, Jones, Richard, Hilmarsson-Dunn 2002; Kelly and Grenfell 2004, cited in Caena 2011, pp. 24-25) specifies the competences of *the European language teacher* also with reference to linguistic, didactic, cognitive, and technical skills, and presents them in terms of a common core of twenty seven descriptors related to the three categories of *Knowledge and Understanding*, *Strategies and Skills*, and *Values* (below). It is worth noting that this general, or frame, document explicitly refers to learning skills and strategies future teachers are expected to develop by the end of their formal education, and these are also implicit in other types of competences teacher trainees are supposed to acquire.

[1] The set of key competences for lifelong learning includes: communication in the mother tongue, communication in foreign languages, mathematical competence and basic competences in science and technology, digital competence, learning to learn, social and civic competences, sense of initiative and entrepreneurship, and cultural awareness and expression (*Key Competences for Lifelong Learning* 2006).

European Profile of Language Teacher Education. A Frame of Reference
(excerpt, focusing on expected learning outcomes of teacher education)

Knowledge and Understanding

- Language teaching methodologies, and state-of-the art classroom techniques and activities
- Development of a critical and enquiring approach to teaching and learning
- Language proficiency
- Information and communication technology for pedagogical use in the classroom
- Information and communication technology for personal planning, organization and resource discovery
- Application of various assessment procedures and ways of recording learners' progress
- Critical evaluation of nationality or regionally adopted curricula in terms of aims, objectives and outcomes
- Theory and practice of internal and external programme evaluation

Strategies and Skills

- Ways of adapting teaching approaches to the educational context and individual needs of learners
- Critical evaluation, development and practical application of teaching materials and resources
- Methods of learning to learn
- Development of reflective practice and self-evaluation
- Development of independent language learning strategies
- Ways of maintaining and enhancing ongoing personal language competence
- Practical application of curricula and syllabuses
- Peer observation and peer review
- Developing relationships with educational institutions in appropriate countries
- Action research
- Incorporating research into teaching
- Content and Language Integrated Learning (CLIL)
- Use of the European Language Portfolio for sefl-evaluation

Values

- Social and cultural values
- Diversity of languages and cultures
- Importance of teaching and learning about foreign languages and cultures
- Teaching European citizenship
- Team-working, collaboration and networking, inside and outside the immediate school
- Context
- Importance of life-long learning

Source: Caena (2011, pp. 24-25)

Similarly, the Polish *Standards of Teacher Education* (Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 17 stycznia 2012 roku w sprawie standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela) guide teacher trainers and teacher training institutions in Poland by describing the qualities and qualifications the future foreign language teacher is expected to acquire and/or develop by the end of a given training period within the three compulsory modules of factual knowledge needed to teach a foreign language, psychological and pedagogical preparation, and didactic preparation. There are also two non-obligatory modules of preparation for teaching another school subject and special needs education. Apart from the set of seven general end-of-teacher-training effects, the directive provides a number of detailed effects divided into the three categories of *knowledge*, *skills*, and *social competences*. The *learning to learn* skills are explicitly included in the document only within its fourth general objective; however, successful accomplishment of other end-of-training educational effects necessitates the ability to use a range of learning skills and strategies, and do it effectively. In fact, the *Standards of Teacher Education* and the national core curriculum of the reformed educational system in Poland, i.e. the basic documents issued by the Ministry of National Education and the Ministry of Science and Higher Education in relation to the outcomes of L2 learning at different educational levels and with regard to teacher education and competences, show the importance of the teacher's ability to develop learners' lifelong learning skills through teaching and helping learners learn how to effectively employ selected study skills and learning strategies; thus, these skills and strategies need to be included in the foreign language teacher's education programmes.

It must be emphasized at this point that teachers are obliged by the national core curriculum to smoothly integrate language teaching and learning with the teaching and learning of a number of useful strategies which can be applied in particular language learning contexts and which can be transferred to other learning situations. What is more, this document emphasizes the need for encouraging and stimulating the learner's initiative, self-reliance, and active involvement in the process of learning, beginning at the pre-school level.

Primary school pupils are supposed to acquire those learning skills which seem necessary to discover their own interests and satisfy curiosity, and which may help to lay the foundations for the pupil's future independent self-directed learning ability. The core curriculum also recommends that lower secondary and high school students should be able to significantly enrich their individual repertoires of study skills and learning strategies. It must be added that both general educational goals and the sets of detailed requirements specified for all educational levels underscore the significance of raising learners' language awareness and justify the need for introducing many different types of direct and indirect learning strategies (for detailed information, see Dąbrowska 2011).

Furthermore, in 2003 Wydawnictwa Centralnego Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli published the Polish translation of the *Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment* (CEFR) issued by the Council of Europe in 2001, i.e. *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie* (ESOKJ). The document stresses that language education is not restricted to developing one's language proficiency. It also comprises the tasks of raising learner sociocultural awareness, stimulating imagination, and developing the ability to use a variety of learning strategies, and is closely related to the learner's emotional development. CEFR adds two essential categories to the set of learner general competences, i.e. *personality traits*, which may influence the process and effects of one's learning, and *learning skills*, which are related to individual traits and the learner's declarative and procedural knowledge. In this way, the authors of the document stress the need for enhancing the learning process through individualization and an appropriate choice of teaching methods and techniques. They also accentuate the necessity to help learners develop self-awareness, metacognition, metalinguistic and metacognitive sensitivity necessary to take control of and responsibility for their own learning. The rationale behind this recommendation is that students who have come to know themselves, their learning processes and preferences can self-regulate their learning and become increasingly autonomous. This, in turn, implies the ultimate ability to plan, organize, manage, monitor, reflect on and evaluate their learning effects self-reliantly, without the teacher's supervision.

Among the solutions promoted for quite a long time, the proposal to foster learner autonomy (or self-management, self-regulation, individual independent learning) by developing their abilities to activate and apply strategies for language learning and use in varying contexts, and do this flexibly and appropriately, seems to be of key importance if the effectiveness of language education in and beyond school is to be enhanced. Many intervention studies prove that students who are taught explicitly when, how, and why they may deploy particular strategies develop metacognition, enhance their metacognitive control of learning, acquire the ability to appropriately combine strategies of different types, and activate strategy chains in response to task requirements, which may facilitate strategy transfer to other tasks (O'Malley, Chamot 1990; Wenden 1998; Chamot et al. 1999; Chamot 2004; Oxford 2011). Also many Polish experts researching the role of learning strategies in language learning stress the importance of helping learners learn to learn and develop autonomy by enriching personal repertoires of effective learning strategies (Michońska-Stadnik 1996; Wilczyńska 1999, 2002; Droździał-Szelest, Nowacka, Porczyńska 1999; Zybert 2000; Komorowska 2000, 2005). For many learners, and potentially for everyone, successful realization of learner autonomy may in fact ensure further, continued, self-motivated, and self-directed learning once formal education has been accomplished. The intention of educating autonomous, or self-regulated, learners able to take strategic action in response to the requirements and challenges posed by varied language learning tasks, entails the need for self-regulated, 'strategic' teachers, well-trained and personally experienced in successful strategy use – teachers who cannot afford to cease to learn since language learning is a long-term process or, in fact, a lifelong venture.

Learning strategies: functional definitions and practical typologies

Language learner strategies began to attract researchers' attention four decades ago. The notion of 'learning strategies' has become commonplace in second/foreign language learning studies since the 1970s when theorists, researchers, and language teachers began to realize the impossibility of designing a single universal teaching method that could guarantee all learners successful accomplishment of the complex task of foreign language learning. As a result of the 'good language learner' research, the earlier unexplained variability in levels of learners' success was associated with, and attributed to, a number of learner-specific characteristics, behavioural patterns, and thinking processes. The research also demonstrated that learners are by no means passive in the learning process. Early descriptive studies produced a number of overlapping sets of learner strategies, often referred to as 'techniques', 'tactics', 'operations', 'plans', 'steps', 'processes', or even 'skills'. Although the literature has not as yet offered one common definition and typology of learning strategies, Rebecca Oxford (1990, 2011) proposes functional definitions and taxonomies which can be easily applied in the classroom.

Oxford (1990, p. 8) defines 'learning strategies' as "operations employed by the learner to aid the acquisition, storage, retrieval, and use of information" and emphasizes that they constitute "specific actions

taken by the learner to make learning easier, faster, more enjoyable, more self-directed, more effective, and more transferable to new situations." Hsiao and Oxford (2002, p. 372) further clarify that strategies are "the L2 learner's tool kit for active, conscious, purposeful, and attentive learning, and they pave the way toward greater proficiency, learner autonomy, and self-regulation." In Oxford's new *Strategic Self-Regulation (S^2 R) Model* of language learning, 'self-regulated L2 learning strategies' are broadly defined as "goal-directed attempts to manage and control efforts to learn the L2" (2011, p. 12). The expert stresses that strategies are teachable, intentional, and deliberate actions selected and applied to learn the target language. Therefore, as she further clarifies, they are distinct from 'skills', since the latter are under the learner's automatic control. In fact, it must also be added that Oxford (2011, pp. 31-32) differentiates between 'strategies' and 'tactics'. The former are defined as general action plans activated to accomplish a goal, while the latter denote their highly specific manifestations, or practical ways in which a given strategy can be employed by a particular learner to achieve his/her goal in a particular setting. In other words, a number of tactics can be used in order to realize a strategy. As Oxford (1990, 2011) explains, by activating appropriate tactics and strategies, learners can build the target language system and communicate with other L2 users, which may make interaction more effective and facilitate further development of communicative competence. The author also adds that each individual develops his/her own idiosyncratic sets of learning strategies which may be modified over the learner's lifetime and which may lead to second/foreign language learning success.

Oxford has also proposed two functional typologies of L2 learning strategies. What seems especially important to practitioners is the fact that her 1990 classification is detailed, more comprehensive, more systematic and terminologically less complex than other taxonomies. Moreover, Oxford (1990) relates particular strategy types and strategy groups to each of the four language skills and divides strategies into two main classes: *direct* and *indirect*, further subdivided into six groups. Direct *memory*, *cognitive*, and *compensation* strategies involve the L2 directly as they facilitate its mental processing. Indirect *metacognitive, affective,* and *social* strategies support the learning process indirectly by focusing, planning, organizing, controlling, evaluating, reducing anxiety, developing collaboration and empathizing with others. As the author emphasizes, the essential value of her 1990 typology lies in the fact that it allows for a better understanding of the relations between strategies, since direct and indirect strategies, similarly to the six strategy groups, can assist and support one another.

The six strategy groups perform different functions in the language learning process:

- *memory strategies* assist learners in remembering, storing, and retrieving information by grouping, associating, elaborating, semantic mapping, structured reviewing, as well as using mechanical techniques, imagery, keywords, physical response or sensation;
- *cognitive strategies* facilitate foreign language comprehension and production through practising formally with sounds and writing systems, practising naturalistically, using formulas and patterns, repeating, using resources for receiving and sending messages, getting the idea quickly, analyzing contrastively, analyzing expressions, reasoning deductively, translating, transferring, note-taking, summarizing, and highlighting;
- *compensation strategies* help learners continue using the L2 despite gaps in L2 knowledge thanks to intelligent guessing with the use of linguistic and/or other clues and overcoming limitations in speaking and writing via selecting the topic, coining words, using a synonym or circumlocution, switching to the L1, getting help, using mime or gesture;
- *metacognitive strategies* enable learners to coordinate language learning and allow them to control their cognition through overviewing and linking new material with what is already known, paying attention, finding out about language learning, setting goals and objectives, organizing, seeking practice possibilities, self-monitoring, or self-evaluating;
- *affective strategies* help to regulate motivations and emotions via progressive relaxation, deep breathing, using music or laughter, making positive statements, taking risks wisely, self-rewarding, listening to one's body, writing an L2 learning diary, or sharing feelings;
- *social strategies* allow learners to intensify social contacts and develop the ability to learn with others by asking questions for clarification, verification, or correction; cooperating with peers and proficient users of the target language, developing cultural understanding as well as awareness of others' thoughts and feelings (for details, see Oxford 1990).

In her later work, referring to a number of key research studies on learner strategies and considering the *Common European Framework of Reference for Languages* with its focus on 'learning to learn' through the use of learning strategies, Oxford (2011) proposes the *Strategic Self-Regulation (S^2 R) Model* of language learning, within which learners employ strategies in an active and constructive way in order to organize, manage, control, and evaluate their own learning processes. Among the three reasons why she introduces the new model, there are two especially important arguments which must be emphasized on account of the subject matter of this series of articles. They include: "closer integration of LLS into the teacher's metapedagogical awareness, reflection, and classroom instruction"[2] and "closer examination of individual strategies and tactics for learning effectiveness" (Oxford 2011, p. 11).

In her *S^2 R Model*, Oxford (2011, pp. 14-16) proposes three mutually supporting L2 learning dimensions: *cognitive, affective,* and *sociocultural-interactive*, and explains that:

[2] The abbreviation 'LLS' used in the quotation stands for 'language learner strategies'.

• *cognitive strategies* facilitate second/foreign language remembering and processing, thus allowing for the construction, transformation, and practical application of linguistic knowledge; they comprise six strategies: Using the Senses to Understand and Remember, Activating Knowledge, Reasoning, Conceptualizing with Details (e.g. analyzing, comparing), Conceptualizing Broadly (e.g. synthesizing, summarizing), Going Beyond the Immediate Data (e.g. guessing, predicting);

• *affective strategies* help to evoke positive emotions, attitudes and motivations in the process of language learning; there are two strategies: Activating Supportive Emotions, Beliefs, and Attitudes and Generating and Maintaining Motivation;

• *sociocultural-interactive strategies (SI)* facilitate communication and help learners cope with culture and identity issues in particular sociocultural contexts; they include three strategies: Interacting to Learn and Communicate, Overcoming Knowledge Gaps in Communicating, and Dealing with Sociocultural Contexts and Identities.

These are managed and controlled by eight *metastrategies* which are further subdivided into: *metacognitive, meta-affective,* and *metasociocultural-interactive*, or *meta-SI,* strategies. Thus, apart from *metacognitive* strategies which help to control the use of cognitive strategies, in her 2011 model Oxford introduces *meta-affective* and *meta-SI* strategies which control the activation of affective and SI strategies. She does this to bridge the gap existing in earlier classifications in relation to the affective and social dimensions, and to accommodate the strategies commonly used by effective L2 learners. The *metastrategies* perform executive-control and management functions, and enable the learner to decide whether and how to apply a given strategy. They also help to assess whether the strategy is working in an appropriate way in a given context, in response to the learner's particular needs and purposes. This in turn facilitates *metastrategic regulation* in self-regulated learning. The eight *metastrategies* are: Paying Attention, Planning, Obtaining and Using Resources, Organizing, Implementing Plans, Orchestrating Strategies Use, Monitoring, and Evaluating (Oxford 2011, pp. 15-19).

Practicing teachers, who work with learners on an everyday basis, will certainly appreciate Oxford's contribution to our understanding of learning strategies for at least two reasons. Firstly, unlike many other researchers earlier, she does not concentrate only on cognitive and metacognitive L2 learning strategies, but expands the concept significantly. Oxford (2002, p. 128) stresses that the learner cannot be thought of as "a cognitive/metacognitive information-processing machine", but must be treated as a whole person, i.e. an intellectual, emotional, social, and physical being. Her 'self-regulated L2 learning strategies' also concern "the whole, multidimensional learner" (Oxford 2011, p. 14). Thus, she highlights the interrelatedness and interdependence of human cognition and affectivity, or emotional self. This is reflected in her 1990 typology, where she includes two separate groups of varied affective and social strategies, and in her updated classification, where she stresses the importance of strategic regulation of the affective dimension of human emotions, beliefs, attitudes and motivations, and the sociocultural-interactive dimension involving contexts, communication, and culture. Many research studies confirm the significance of respecting the learner's culture-based strategy preferences since not only the learner's goals, but also the learning context and situation, and the culture-related values of his/her society can have a strong impact on the choice and acceptability of strategies for language learning and use (cf. Chamot 2004, p. 18).

Secondly, Oxford does not exclude communication strategies, or strategies of language use, from her systems of learning strategies, even though, referring to her 1990 classification in particular, some researchers consider it to be a shortcoming[3]. Instead, she designs an extended typology of over sixty learning strategies, including a reduced list of behaviours so far referred to as 'communication strategies' and introduces her group of 'compensation strategies'. She believes that the term 'communication strategies' has been used by many researchers in the restricted sense of compensating for knowledge gaps in the production of conversational speech only, which allows for a limited, one-skill interpretation of communication (in speaking situations), while communication occurs when learners develop other skills as well (i.e. listening, reading, or writing). She also stresses that it is often difficult to separate language learning from its use as the two processes may take place at the same time. Moreover, learning often occurs even if communication is the learner's main goal since, as she notices, learners may either learn to use the target language or use the target language to learn it. Finally, these two categories of strategies overlap to a great extent (cf. Oxford 1990; Hsiao, Oxford 2002; Oxford 2011). In fact, Grenfell and Macaro (2007, p. 14) confirm this view and explain: "social interactive contexts are an important source of strategic activity and, therefore, communication strategies complement and form a part of LLS."

It seems worth adding that, as Cohen's (2007) survey confirms, leading strategy experts today tend to agree with Oxford's claim that L2 learning strategies make the learning process easier, faster, more enjoyable, and "enhance performance in language learning and use, both in general and in specific tasks" (p. 43); thus, they help learners perform specified exercises and solve specific problems successfully. However, it must also be remembered that, as strategy research shows, many individual differences may influence the learner's choice of

[3] Cohen (1998, 2010) recommends his distinction between 'language learning strategies' and 'language use strategies' and explains that communication strategies form a subset of the latter.

strategies and patterns of strategy application. As Oxford (1990, p. 13; 2002, p. 127) indicates, these include: individual motivation level, degree of awareness, career/academic specialization, stage of learning, task requirements, teacher expectations, sex, age, nationality/ethnicity, cultural background, personality traits, learning styles, and purpose for L2 learning. Oxford (2001, p. 359) stresses that learning styles, or learners' biologically and developmentally determined general learning approaches, together with their strategies, or specific thoughts and behaviours, seem to be the two key factors which may affect the L2 learning process.

Last but not least, Oxford (2001, p. 362) explains that a particular learning strategy cannot be judged either good or bad, since its value is neutral as long as the strategy is decontextualized. As she further clarifies, a given strategy becomes *positive* and *useful* if three essential requirements are met: (a) it is well related to a particular L2 learning task; (b) it is compatible with the learner's learning style preferences, and (c) the learner activates the strategy in an effective way and combines it with other essential strategies into successful strategy chains. Moreover, Oxford (2011, p. 15) considers a strategy *appropriate* if it: (a) allows the learner to achieve his/her goals and satisfy his/her needs, (b) is well fitted to the learning situation and sociocultural context, (c) combines well with and helps to stretch one's learning preferences, and (d) facilitates learning. Such learning strategies, if applied appropriately, can help learners "become more independent, autonomous, lifelong learners" (Oxford 2001, p. 362).

Language learner strategies: implications for teaching

An overview of the literature on learning strategies shows numerous definitions, defining criteria, characteristic features and classifications of L2 learning strategies since researchers are still attempting to better understand the phenomena. In fact, the typologies proposed so far cover comparable classes or groups of often overlapping constructs described and interpreted from different perspectives (e.g. O'Malley, Chamot 1990; Wenden 1991; Stern 1992; Cohen 1998; Oxford 2011). These may sometimes confuse and, as a result, discourage language teachers from experimenting with learning strategies or conducting classroom-based strategy research. As many experts indicate, learners are sometimes unsuccessful in the language learning process because they are either unaware of the power of appropriate and conscious use of different strategies or they tend to use strategies inappropriately; moreover, in the educational process, some learners are not offered adequate possibilities to apply new strategies and expand individual strategy repertoires, while others do not even know, or get to know, about such possibilities (cf. Droździał-Szelest, Nowacka, Porczyńska 1999; Oxford 2001, 2011). Yet experts also agree that learners can learn certain strategies, techniques, and behaviours of 'good', successful and autonomous L2 learners (Chamot 2004, Komorowska 2005, Oxford 2011); hence, the need for 'strategic' teachers able and willing to help them.

In fact, there are numerous studies on the features, behaviours, and strategies that distinguish successful L2 learners from unsuccessful, or less competent, ones. The research shows that 'good' language learners are aware of language as a system and as a means of communication and interaction; therefore, they are concerned about both language forms and functional practice. Moreover, 'good' learners develop an awareness of the learning process itself and approach it in active ways, willingly seeking and identifying opportunities for language exploration. In the process, they employ learning strategies of different types, and do it flexibly and appropriately, in response to particular task requirements. They also utilize their prior linguistic knowledge and knowledge of the world in order to learn and communicate. In addition to this, successful language learners take responsibility for and effectively manage their own learning process, and know how to cope with its affective demands. Such learners set their own goals and objectives, monitor and evaluate their progress, seek contacts with target language users and participate in authentic L2 use; in fact, they are not afraid of making mistakes and make mistakes work for them. Thus, 'good' L2 learners tend to be self-aware, inquisitive, tolerant, self-critical, realistic, well-organized, and willing to experiment with the new language and new strategies (cf. Rubin 1975; Naiman, Frohlich, Stern, Todesco 1978; Rubin, Thompson 1982; Stern 1983; Rubin 1987; Ellis, Sinclair 1989; Ellis 1994).

It must be stressed that although less successful learners are often thought of as possessing underdeveloped strategy repertoires, they also apply learning strategies and, as Vann and Abraham (1990) prove, sometimes they do so actively. However, studies indicate that less effective students tend to activate different patterns of strategy use. This can be attributed to the fact that they appear to lack properly developed and directed higher-order metacognitive, or self-regulatory, strategies that are needed to manipulate other strategies in response to the nature of the task at hand (Abraham, Vann 1987; Vann, Abraham 1990; Chamot et al. 1999). In contrast, 'good' language learners tend to be better at assessing the demands of different language learning activities, identifying task-related objectives and determining their own learning problems; in consequence, successful learners resort to more effective strategies that enable them to complete the tasks and/or overcome difficulties. Chamot (2004, p. 21) also confirms that high achievers activate more metacognitive strategies and are able to transfer strategies to other foreign language learning

tasks efficiently. In fact, all the descriptive studies conducted so far show that both successful and less competent language learners employ certain strategies for L2 learning; however, successful learners differ from their less effective peers, since they tend to make more appropriate strategy choices and apply strategies for language learning and use more skillfully. Last but not least, successful learners tend to use strategies of more varied types, activate them more often, and utilize strategies for deeper processing more frequently (O'Malley, Chamot 1990; Griffiths 2008; Oxford 2011).

Thus, both teachers and learners can learn from what we know about good and less competent language learners. The implications for teaching are that L2 learners, especially those less effective ones, must be given many chances to get to know more about themselves as language learners and about their own learning strategies and learning preferences; they also need numerous opportunities to learn about, experiment with, and explore the effectiveness of diverse language learning strategies when applied to different L2 learning tasks in and beyond the classroom. Moreover, they need to be able to identify those strategies which not only fit but also expand their own learning styles, and in this way build personal sets of preferred and effective strategies. In the process, they must also be helped to learn how to efficiently plan, manage, monitor, and evaluate their own learning since, as Chamot (2004, p. 18) rightly emphasizes, "all learners can profit from learning how to use metacognitive strategies." As the above presented research results indicate, developing learners' own metacognition in the language classroom is a way of empowering them to choose and apply strategies and strategy chains appropriately, taking into consideration the requirements of a particular language learning task. All this means that, similarly, language teachers need to know (more about) themselves as language learners and the strategies they tend to use in order to learn and communicate in the target language before they can get to know more about their own learners, the strategies learners activate, and individual factors which may affect learner strategy choice and use in particular cultural and situational contexts.

Conclusion

In this article (Part I.), the author examined sets of qualifications, or competences, second/ foreign language teachers are supposed to acquire and develop in the cycle of formal teacher education. These are specified in both European and Polish documents, and involve the ability to promote language learners' autonomy, or self-regulated learning, through appropriate use of learning strategies. The author explained the relevant terminology, presented functional classifications of learning strategies that can be easily applied in the language classroom, and discussed vital L2 learner strategies-related implications for language teaching. Among these, there is the essential need for teaching learners how to apply varied learning strategies with different language learning tasks and helping learners build their own repertoires of effective strategies for language learning and use; in the process, special attention must be paid to the development of the learner's metacognition and metacognitive, or self-regulatory, strategies. This, in turn, relates to the need for educating 'strategic' teachers, skilled at and personally convinced of the effectiveness of particular strategies' application, and thus qualified to perform the task of helping learners *learn to learn*. In the following articles (Part II. and Part III.), the author will explore the question of what it means to be a 'strategic' teacher and what exactly is required from such a teacher. She will also discuss practical solutions for educating both autonomous learners and 'strategic' teachers.

References:

1. Abraham R., Vann R. (1987), Strategies of two language learners: a case study. In: A. Wenden, J. Rubin (Eds.), *Learner Strategies in Language Learning.* Prentice Hall, Cambridge, pp. 85-102.
2. Bruner J. (1977), *The Process of Education.* Harvard University Press, Cambridge, Massachusetts.
3. Caena F. (2011), *Literature Review: Teachers' Core Competences: Requirements and Development*. Education and Training 2020, Thematic Working Group 'Professional Development of Teachers', Brussels: European Commission, Directorate-General for Education and Culture, http://ec.europa.eu/education/policy/strategic-framework/doc/teacher-competences_en.pdf (17 May 2015).
4. Chamot A. U. (2004), Issues in Language Learning Strategy Research and Teaching. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, 1(1), pp. 14-26, http://www.google.pl/webhp?nord=1&gws_rd=cr&ei=DRtGVe2AEqSxygP6rIEQ#nord=1&q=e-flt.nus.edu.sg%2Fv1n12004%2Fchamot.pdf (14 May 2015).
5. Chamot A. U., Barnhardt S., El-Dinary P.B., Robbins J. (1999), *The Learning Strategies Handbook*. Addison Wesley Longman, White Plains, NY.
6. Cohen, A. D. (1998). *Strategies in Learning and Using a Second Language.* Addison Wesley Longman, New York.
7. Cohen A. D. (2007), Coming to terms with language learner strategies: surveying the experts. In: A.D. Cohen, E. Macaro (Eds.). *Language Learner Strategies: Thirty Years of Research and Practice.* Oxford University Press, Oxford, pp. 29-45.
8. Cohen A. D. (2010), Focus on the Language Learner: Styles, Strategies and Motivation. In: N. Schmitt (Ed.), *An Introduction to Applied Linguistics.* (2nd ed.). Hodder Education, London, pp. 161-178.

9. Council of the European Union (2004), *Education and Training 2010 – The Success of the Lisbon Strategy Hinges on Urgent Reforms.* Brussels, http://www.mlsp.government.bg/bg/profobuch/1_European%20documents/3_Education%20and%20Training%202010%20Programme_Eng.pdf (17 May 2015).
10. Council of the European Union (2007), *Council Resolution of 15 November 2007 on education and training as a key driver of the Lisbon strategy*, C 300/01, Official Journal of the European Union. Brussels, http://www.erisee.org/downloads/overarching/education/Education_and_Training_as_a_key.pdf (17 May 2015).
11. Council of the European Union (2008), *Council Conclusions on preparing young people for the 21st century: an agenda for European cooperation on schools.* Brussels, 21 November 2008, www.consilium.europa.eu/uedocs/cms_Data/docs/pressdata/en/educ/104238.pdf (17 May 2015).
12. Council of the European Union (2009), *Conclusions of The Council and of the Representatives of the Governments of the Member States, meeting within the Council of 26 November 2009 on the professional development of teachers and school leaders* (OJ 2009/C 302/04). Brussels, http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=celex:52009XG1212%2801%29 (17 May 2015).
13. Dąbrowska M. (2011), Cel kształcenia językowego – nauczyć się, jak się uczyć. In: H. Komorowska (Ed.). *Nauka języka obcego w perspektywie ucznia.* Podręcznik akademicki. Oficyna Wydawnicza *Łośgraf*, Warszawa, pp. 78-103.
14. Droździał-Szelest K., Nowacka D., Porczyńska M. (1999), Strategie w procesie nauczania języka obcego w szkole średniej. *Języki Obce w Szkole*, 3, pp. 203-208.
15. Ellis G., Sinclair, B. (1989), *Learning to Learn English. A course in learner training.* Cambridge University Press, Cambridge.
16. Ellis R. (1994), *The Study of Second Language Acquisition.* Oxford University Press, Oxford.
17. European Commission (2005), *Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications.* Brussels, http://www.atee1.org/uploads/EUpolicies/common_eur_principles_en.pdf (17 June 2015).
18. European Communities (2007), *Key Competences for Lifelong Learning – European Reference Framework.* Education and Culture DG, Lifelong Learning Programme, Belgium, http://www.alfa-trall.eu/wp-content/uploads/2012/01/EU2007-keyCompetencesL3-brochure.pdf (17 June 2015).
19. European Parliament (2010), *The Lisbon Strategy 2000 – 2010. An analysis and evaluation of the methods used and results achieved. Final Report.* Brussels, http://www.europarl.europa.eu/document/activities/cont/201107/20110718ATT24270/20110718ATT24270EN.pdf (17 June 2015).
20. *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie* (2003), Wydawnictwa Centralnego Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli, Warszawa.
21. Grenfell M. and Macaro E. (2007), Claims and critiques. In: A. D. Cohen, E. Macaro (Eds.), *Language Learner Strategies: Thirty Years of Research and Practice.* Oxford University Press, Oxford, UK, pp. 9-28.
22. Griffiths C. (Ed.) (2008). *Lessons from Good Language Learners.* Cambridge University Press, Cambridge.
23. Hsiao T. Y., Oxford R. L. (2002), Comparing Theories of Language Learning Strategies: A Confirmatory Factor Analysis. *The Modern Language Journal, 86*, pp. 368-383.
24. Komorowska H. (2000), Nowe tendencje w nauczaniu języków obcych. In: H. Komorowska (Ed.), *Nauczanie języków obcych w zreformowanej szkole.* Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa, pp. 5-14.
25. Komorowska H. (2005), *Metodyka nauczania języków obcych*. Fraszka Edukacyjna, Warszawa.
26. Michońska-Stadnik, A. (1996), *Strategie uczenia się i autonomia ucznia w warunkach szkolnych.* Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław.
27. Naiman N., Frohlich M., Stern H. H., Todesco A. (1978, 1996), *The Good Language Learner*. Modern Languages in Practice: 4. Multilingual Matters, The Ontario Institute For Studies in Education.
28. O'Malley J. M., Chamot A. U. (1990), *Learning Strategies in Second Language Acquisition.* Cambridge University Press: Cambridge.
29. Oxford R. L. (1990), *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know.* Heinle and Heinle Publishers, Boston.
30. Oxford R. L. (2001), Language Learning Styles and Strategies. In: M. Celce-Murcia (Ed.), *Teaching English as a Second or Foreign Language.* Heinle & Heinle, Boston, MA, pp. 359-366.
31. Oxford R. L. (2002), *Language Learning Strategies in a Nutshell: Update and ESL Suggestions.* In: J. C. Richards, W. A. Renandya (Eds.), *Methodology in Language Teaching*. Cambridge University Press, Cambridge, pp. 124-132.
32. Oxford R. L. (2011), *Teaching and Researching Language Learning Strategies.* Longman, Pearson Education, Harlow.
33. *Key Competences for Lifelong Learning – A European Reference Framework* (2006), an annex to the Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning (2006/962/EC), *Official Journal of the European Union.* L 394/10-L 394/18, pp. 13-18. http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:EN:PDF (17 June 2015).

34. Richards J. C. (2011a), *Competence and Performance in Language Teaching.* Cambridge University Press, Cambridge.
35. Richards J. C. (2011b), Exploring teacher competence in language teaching. *The Language Teacher,* 35(4), pp. 3-7, file:///C:/Users/user/Downloads/plen1%20(2).pdf (12 May 2015).
36. Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 17 stycznia 2012 roku w sprawie standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela. http://isap.sejm.gov.pl/DetailsServlet?id=WDU20120000131 (19 May 2015).
37. Rubin J. (1975), What 'the good language learner' can teach us. *TESOL Quarterly,* 9(1), pp. 41-51.
38. Rubin J. (1987), Learner strategies: Theoretical assumptions, research, history, and typology. In: A. L. Wenden, J. Rubin (Eds.), *Learner Strategies in Language Learning.* Prentice Hall, Cambridge, pp. 15-30.
39. Rubin J., Thompson I. (1982), *How to Be a More Successful Language Learner.* Heinle & Heinle, Boston.
40. Stern H. H. (1983), *Fundamental Concepts of Language Teaching.* Oxford University Press, Oxford.
41. Stern H. H. (1992), *Issues and Options in Language Teaching.* Oxford University Press, Oxford.
42. Vann R.J., R.G. Abraham (1990), Strategies of unsuccessful language learners. *TESOL Quarterly,* 24(2), pp. 177-198.
43. Wenden A. L. (1991), *Learner Strategies for Learner Autonomy.* Prentice Hall, Cambridge.
44. Wenden A. L. (1998), *Learner training in foreign/second language learning: A curricular perspective for the 21st century.* New York. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 416673). http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED416673.pdf (21 June 2015).
45. Wenden A. L., Rubin J. (Eds.) (1987), *Learner Strategies in Language Learning.* Prentice Hall International, Englewood Cliffs, NJ.
46. Wilczyńska W. (1999), *Uczyć się czy być nauczanym? O autonomii w przyswajaniu języka obcego.* Wydawnictwo Naukowe PWN Warszawa, Poznań.
47. Wilczyńska W. (red.) (2002), *Autonomizacja w dydaktyce języków obcych. Doskonalenie się w komunikacji ustnej.* Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań.
48. Zybert J. (2000), Strategie uczenia się języka obcego i nauczyciel. In: H. Komorowska (Ed.), *Nauczanie języków obcych w zreformowanej szkole.* Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa, pp. 143-151.

POCZUCIE KOHERENCJI, ETYKA PRACY JAKO PREDYKTORY ZADOWOLENIA Z PRACY

THE SENSE OF COHERENCE AND WORK ETHIC AS PREDICTORS OF JOB SATISFACTION

Rozprawy Społeczne, nr 3 (IX), 2015

Damian Grabowski[1], Żaneta Rachwaniec-Szczecińska[2]
[1]Uniwersytet Śląski, Wydział Pedagogiki i Psychologii,
Instytut Psychologii, Zakład Psychologii Pracy i Organizacji
[2]Uniwersytet Śląski, Wydział Pedagogiki i Psychologii,
Instytut Psychologii, Zakład Psychologii Ogólnej

Grabowski D., Rachwaniec-Szczecińska Ż. (2015), *Poczucie koherencji, etyka pracy jako predyktory zadowolenia z pracy*. Rozprawy Społeczne, 3 (IX), s. 61-67.

Streszczenie. Artykuł przedstawia związki między etyką pracy i poczuciem koherencji a zadowoleniem z pracy. Przyjmując, że etyka pracy jest systemem postaw i przekonań wobec pracy zawodowej, a poczucie koherencji systemem postaw i przekonań wobec całości życia, a dokładniej wobec sytuacji trudnych, przeprowadzono analizy regresji, w których składniki poczucia koherencji oraz wymiary etyki pracy były predyktorami zadowolenia z pracy. Badania przeprowadzone z użyciem Kwestionariusza Orientacji Życiowej, Wielowymiarowego Profilu Etyki Pracy oraz Skali Satysfakcji z Pracy objęły próbę 300 pracowników różnych organizacji. Wieloraka hierarchiczna analiza regresji i analiza dominacji pokazały, że istotnymi predyktorami zadowolenia z pracy są: poczucie sensowności, poczucie zaradności, spostrzeganie pracy jako wartości centralnej oraz wartościowanie ciężkiej pracy. Badania pozwalają przypuszczać, że związane ze sobą - będące źródłem zdrowia – poczucie koherencji oraz etyka pracy są źródłem zadowolenia z pracy.

Słowa kluczowe: poczucie koherencji, etyka pracy, zadowolenie z pracy

Summary: The article describes the connections between the work ethic, sense of coherence and job satisfaction. Assuming that the work ethic is a system of attitudes and beliefs regarding the professional work and that the sense of coherence is a system of beliefs regarding the entire life, or more precisely, beliefs regarding difficult situations, a regression analysis was carried out in which the two constituents; the sense of coherence and work ethics were predictors of the job satisfaction. The research was carried out by means of the Life Orientation Questionnaire, Multidimensional Work Ethic Profile and Scale of Job Satisfaction and included 300 employees from varied organizations. The multiple hierarchical regression analysis and the analysis of dominance have shown that the essential predictors of job satisfaction are: the sense of meaningfulness, sense of resourcefulness, perception of work as a central value and the valuation of hard work. The above studies suggest that the connected with each other - and being the source of one's well-being – the sense of coherence and work ethic are the source of job satisfaction.

Keywords: sense of coherence, work ethic, job satisfaction

Wstęp

Artykuł ten ukazuje związek poczucia koherencji i etyki pracy z zadowoleniem z pracy. Składniki poczucia koherencji oraz wymiary etyki pracy zostały tutaj przedstawione jako predyktory zadowolenia z pracy. Nie odrzucamy jednak odwrotnej zależności, czyli wpływu zadowolenia na poczucie koherencji oraz etykę pracy.

Koncepcja orientacji salutogenetycznej, której trzonem jest pojęcie poczucia koherencji rozpatrywane jako czynnik sprzyjający zachowaniu zdrowia, została sformułowana przez Aarona Antonovsky'ego (1979, 1987). Poczucie koherencji kształtuje się pod wpływem doświadczenia życiowego i jest definiowane jako globalna orientacja człowieka odnosząca się do jego trwałej, choć dynamicznej pewności że: bodźce, które do niego napłyną ze środowiska zewnętrznego posiadają strukturę oraz dadzą się wyjaśnić i przewidzieć (zrozumiałość - comprehensibility); dysponuje on zasobami niezbędnymi do sprostania wymaganiom, które bodźce te stawiają (zaradność - manageability) oraz wymagania te stanowią wyzwanie warte zaangażowania się i podjęcia działania (sensowność - meaningfulness) (Antonovsky 1995).

Antonovsky stworzył model salutogenetyczny ukazujący związki między zdrowiem, poczuciem koherencji, uogólnionymi zasobami odpornościowymi (generalised resistance resources, GRR) i stresem. Podstawowe założenia modelu brzmią: 1) wychowanie, pełnione role społeczne oraz warunki specyficzne dla danego człowieka determinują jego GRR; 2) GRR zapewniają jednostkom spójne, znaczące oraz

Adres do korespondencji: Damian Grabowski, Uniwersytet Śląski, Wydział Pedagogiki i Psychologii, Instytut Psychologii, Zakład Psychologii Pracy i Organizacji, ul. Grażyńskiego 53, 40-126 Katowice, tel. 32 359 98 11, e-mail: damian.grabowski@us.edu.pl

sensowne doświadczenia życiowe; 3) poczucie koherencji kształtuje się pod wpływem doświadczeń życiowych; 4) stresory powodują u ludzi stan napięcia; 5) silne poczucie koherencji sprawia, że napływające bodźce nie są rozpatrywane w kategorii stresorów, a jeśli istnieje konieczność, człowiek mobilizuje ogólne zasoby odpornościowe którymi dysponuje; 6) GRR nie pozwalają na powstawanie stresu; 7) skuteczne poradzenie sobie z napięciem wzmacnia poczucie koherencji; 8) opanowanie napięcia utrzymuje człowieka w pobliżu bieguna zdrowia na kontinuum zdrowie-choroba (Antonovsky 1987).

Orientacja salutogenetycza ma szerokie konsekwencje praktyczne w zakresie przewidywania długości życia człowieka, jego choroby lub zdrowia oraz radzenia sobie z trudnymi sytuacjami. Prowadzone badania udowodniły m.in. że wysoki poziom poczucia koherencji wiąże się z lepszym funkcjonowaniem w zawodzie nauczyciela (Tzenova 1997) oraz zapobiega wypaleniu zawodowemu u pielęgniarek (Basińska i in. 2011). Poziom poczucia koherencji pozostaje więc w związkach ze zmiennymi związanymi z pracą zawodową. Uzasadnione więc wydaje się zbadanie relacji, jakie zachodzą między poczuciem koherencji a satysfakcją z pracy oraz etyką pracy.

Etyka to nauka o moralności. Słowo etyka określa też samą moralność, czyli uznane reguły postępowania (Borkowska, Gałkowski, 2002, red.). Termin „etyka pracy" w tym artykule odnosi się do znaczenia, które w języku angielskim określane jest nazwą „work ethic". Nazwa ta oznacza głównie wartościowanie pracy, a dokładniej spostrzeganie jej jako wartości moralnej i powinności lub spostrzeganie jej jako wartości centralnej i obowiązku, jednak bez związku z pojęciami dobra i zła. Taka definicja etyki pracy wywodzi się głównie z prac socjologa Maxa Webera (2011), a dokładniej z eseju „Etyka protestancka a duch kapitalizmu" (wydanego w latach 1904 – 1905) oraz artykułu „Sekty protestanckie i duch kapitalizmu" (wydanego w 1906 roku). Weber (2011) opisywał etykę pracy w powiązaniu z systemami społecznymi powstającymi w związku z protestantyzmem, a dokładniej ascetycznymi wersjami tego wyznania, tj. kalwinizmem, pietyzmem, metodyzmem oraz sektami wyrosłymi z ruchu chrzcielnego. Inaczej niż u Webera (2011), współcześnie etyka pracy jest konstruktem areligijnym (Grabowski 2012). W sensie psychologicznym, etyka pracy stanowi syndrom przekonań i postaw, w którym bardzo istotne znaczenie ma element emocjonalno-oceniający.

Etyka pracy ma wiele różnorodnych definicji w skład których wchodzi szeroki zestaw postaw, przekonań i zachowań. Opierając się na pracach Furnhama (1990), siedem wymiarów (postaw i przekonań) etyki pracy wyodrębnili Miller, Woehr oraz Hudspeth (2002): 1) nadawanie pracy centralnego miejsca w życiu, przekonanie, że praca stanowi podstawową aktywność życiową; 2) przekonanie, że ciężka praca ma sens, prowadzi do sukcesu oraz jest sposobem na problemy i trudności życiowe; 3) traktowanie czasu jako cennego zasobu, niechęć do marnowania go; 4) postrzeganie zajęć w czasie wolnym od pracy jako mniej wartościowych, niechęć do wolnego czasu; 5) ocenianie nagród na które należy poczekać jako bardziej wartościowych, odraczanie gratyfikacji; 6) etyczne postępowanie, moralność, wyrażanie przekonania że ludzi w relacjach z innymi powinna cechować uczciwość; 7) poleganie na sobie, indywidualizm, niezależność od innych.

Reasumując, człowiek, którego cechuje wysoki stopień etyki pracy czuje dumę ze swojej pracy, chce intensywnie pracować i stale osiągać więcej, oszczędza i pracuje ciężko, by gromadzić jak największą ilość dóbr materialnych oraz przedkłada pracę nad odpoczynek.

Satysfakcja z pracy ma wiele różnorodnych definicji z których najczęściej przytaczaną jest odczuwanie przyjemności lub pozytywnych emocji towarzyszących jednostce podczas oceny swojej pracy i sfer życia z nią powiązanych (Locke 1976). Model właściwości pracy Hackmana i Oldhama (1974) wykracza poza wskazanie jedynie korelacji między zadowoleniem z pracy, a jej poszczególnymi cechami lub cechami pracowników. Autorzy reprezentują nurt zapoczątkowany przez Herzberga i współpracowników, którego przedstawiciele poszukiwali czynników zwiększających zadowolenie z pracy i produktywność (Hackman i in. 1975). Autorzy modelu analizują więc zmienne psychologiczne, które mają znaczenie podczas kształtowania się motywacji do pracy. Według badaczy, dla jednostki istotnym elementem odczuwania przez nią pozytywnych uczuć wobec pracy jest poczucie jej sensowności. Wiąże to koncepcję z jednym z wymiarów poczucia koherencji Antonovsky'ego. Człowiek musi postrzegać swoją pracę jako wartościową lub ważną ze względu na system wartości, który akceptuje (Hackman i in. 1975). Ponadto, bardzo istotne jest dla pracowników poczucie odpowiedzialności za wykonywane zadania oraz znajomość rezultatów ich pracy. Kiedy te trzy czynniki są obecne, człowiek odczuwa zadowolenie z siebie i swojej pracy (Hackman i in. 1975).

Hackman i Oldham (1975) wymieniają pięć właściwości pracy, które wiążą się z pewnymi stanami psychiki jednostki: 1) różnorodność umiejętności tj. stopień w jakim wykonywanie danej pracy wymaga używania różnych umiejętności; 2) tożsamość zadania – stopień w jakim dane zajęcie wymaga wykonywania wyraźnie odrębnej i rozpoznawalnej części prac; 3) ważność zadania – wielkość wpływu danej pracy na środowisko wewnętrzne i zewnętrzne; 4) autonomia – stopień w jakim praca gwarantuje wolność decyzji i wyboru; 5) sprzężenie zwrotne – stopień dostarczania przez pracę informacji o poziomie wykonania zadania. Wymienione czynniki kształtują odczucia psychologiczne, które pełnią rolę mediatorów. Wymiary treści pracy wpływają na poczucie sensu, autonomia na odczuwanie odpowiedzialności, a relacje z przełożonymi mają znaczenie dla znajomości efektów pracy (Rymaniak 2013). Według koncepcji Hackmana i Oldhama, wpływ na satysfakcję ma nie charakterystyka pracy, ale nasilenie stanów psychicz-

nych jednostki. Model Hackmana i Oldhama ma aspekt praktyczny, pozwala bowiem na wskazanie obszarów pracy, które należy wzbogacić by zajęcie przynosiło pracownikowi większą satysfakcję (Hackman i in. 1975). W teorii kładzie się nacisk na stany psychiczne jednostek oraz podkreśla się, że nie każdy człowiek reaguje w ten sam sposób na określone zmiany właściwości pracy. Za czynniki moderujące uznano siłę potrzeby rozwoju, umiejętności oraz wiedzę, dodając potem kolejny moderator w postaci satysfakcji z kontekstu pracy (Rymaniak 2013).

Badania pokazują związki etyki pracy z poczuciem koherencji (zob. Axelsson i in. 2005) oraz zadowoleniem z pracy (Cherrington 1980; Miller i in. 2002), a także poczucia koherencji z zadowoleniem z pracy (Strűmpfer, de Bruin 2009). Satysfakcja z pracy jest najważniejszym wskaźnikiem zdrowia psychicznego w miejscu pracy (Arslan, Acar 2013).

Wszystkie opisane tu zmienne można traktować jako postawy. Etyka pracy jako system określonych przekonań dotyczących pracy, wartościujących ją i nakazujących wobec niej szacunek oraz nakazujących traktowanie czynności pracy jako powinności, a także spostrzeganie ciężkiej pracy jako sposobu osiągania sukcesu, wiąże się z systemem przekonań dotyczących życia, traktujących je jako sensowne oraz przeświadczeniem, że można sobie poradzić z problemami, które składają się na rzeczywistość (poczucie koherencji). Oba systemy wyznaczają szereg emocji pozytywnych wobec pracy zawodowej, których treścią jest satysfakcja i zadowolenie z jej wykonywania oraz treści poznawcze z nią związane. Poczucie koherencji wyznacza zadowolenie z pracy i odwrotnie – zadowolenie wyznacza owo poczucie (Strűmpfer, de Bruin 2009). Podobne zależności istnieją między etyką pracy a zadowoleniem (Cherrington 1980). Można zatem przyjąć, że wymiary etyki pracy oraz składniki poczucia koherencji są predyktorami zadowolenia z pracy, a zadowolenie to najprawdopodobniej wzmacnia i etykę i poczucie koherencji.

Cel badań i hipotezy badawcze

Celem badań było ukazanie związków między poczuciem koherencji, etyką pracy, a zadowoleniem z pracy. Założono, że poczucie koherencji oraz etyka pracy wywiera wpływ na pracę zawodową, w tym na stopień zadowolenia z jej wykonywania. Zważając na koncepcje i definicje poczucia koherencji oraz etyki pracy, a także badania pokazujące związki między tymi zmiennymi oczekiwano przede wszystkim związków pozytywnych między poczuciem koherencji i etyką pracy, a zadowoleniem z pracy.

Składniki poczucia koherencji oraz wymiary etyki pracy potraktowano jako predyktory zadowolenia z pracy. Następnie zweryfikowano modele w których zmienne: etyka pracy i poczucie koherencji przedstawiano jako mediatory w relacjach etyka pracy – zadowolenie z pracy oraz poczucie koherencji – zadowolenie z pracy.

Materiał i metody badawcze

W celu ukazania związków między poczuciem koherencji a etyką pracy przebadano 300 osób pracujących w małych, średnich i dużych przedsiębiorstwach na terenie Górnego Śląska i Małopolski. W próbie znalazły się 153 kobiety (51%) oraz 147 mężczyzn (49%). Przeciętny wiek osób badanych wynosił 40 lat, badania objęły grupę osób od 20 do 63 lat (jedna osoba). Duża grupa osób badanych (130) legitymowała się wykształceniem wyższym (43%), wykształcenie średnie posiadało 105 osób (35%), wyższe niepełne, 22 (7%), licencjat 13 (4%) a wykształcenie zawodowe 29 osób (10%). Zbadano zatem osoby w średnim wieku z wykształceniem średnim oraz wyższym. Badania przeprowadzono w 2014 roku.

W badaniach wykorzystano następujące narzędzia:

Kwestionariusz Orientacji Życiowej – SOC-29 autorstwa Aarona Antonovsky'ego służący do diagnozy indywidualnego poziomu poczucia koherencji oraz trzech jej komponentów: zrozumiałości, zaradności i sensowności. SOC-29 złożony jest z 29 pozycji testowych sformułowanych w formie zdań pytających na które badany odpowiada korzystając z siedmiopunktowej skali z opisanymi krańcami. Wynik skali to suma wszystkich pozycji (α Cronbacha obliczona w ramach tych badań wyniosła 0,89). Kwestionariusz pozwala również na obliczenie wyniku badanego, który uzyskuje on w ramach trzech komponentów, przy czym w skład skali poczucia zrozumiałości wchodzi 11 pytań, zaradności 10 pytań, a sensowności 8 pytań.

W przedstawianych tutaj badaniach skale SOC-29 uzyskały następujące wskaźniki α – Cronbacha:

- Poczucie zrozumiałości Pzroz (α=0,74);
- Poczucie zaradności Pzar (α=0,74);
- Poczucie sensowności Psens (α=0,82).

Zweryfikowano trafność czynnikową. Konfirmacyjna analiza czynnikowa (CFA) przeprowadzona na tej próbie wykazała zadowalające dopasowanie trójczynnikowego modelu do danych ($\chi 2$ (df) = 821,16 (347), Root Mean Square Error of Approximation - RMSEA = 0,068, Comparative Fit Index CFI = 0,93, Normed Fit Index NFI = 0,89 (oznaczenia zob. Konarski 2009).

Wielowymiarowy Profil Etyki Pracy (WPEP) jest polską adaptacją Multidimensional Work Ethic Profile (MWEP) (Miller i in. 2002) opracowaną przez Grabowskiego i Chudzicką-Czupałę (2015). W tych badaniach posłużono się skróconą wersją tego kwestionariusza. W sumie skrócona wersja skali składa się z 35 pozycji oraz z siedmiu skal (zob. Grabowski 2014):

- ciężka praca (CP) - wiara w cnoty ciężkiej (mrówczej) pracy, przekonanie, że taka praca doprowadza do sukcesu i pozwala poradzić sobie z trudnościami w życiu (α=0,84);
- praca jako centrum życia (PC) – traktowanie pracy jako centralnej wartości w życiu, której wykonywanie daje zadowolenie i spełnienie; przekonanie, że praca jest sposobem radzenia sobie z problemami w życiu (α=0,78);

- niechęć do marnowania czasu (zmarnowany czas) (NMC) – przekonanie o wartości efektywnego wykorzystywania czasu (α=0,68);
- niechęć do czasu wolnego (NCW) – dezaprobata aktywności czasu wolnego (α=0,76);
- odraczanie gratyfikacji (OG) – przekonanie o wartości nagród umieszczanych w przyszłości (α=0,80);
- moralność/etyka (ME)- gotowość do uczciwego postępowania wobec innych (α=0,69);
- poleganie na sobie samym/niezależność (PS) – przekonanie, że w pracy należy liczyć na siebie (α=0,81).

Skrócona wersja charakteryzuje się zadowalającą rzetelnością (wskaźniki α – Cronbacha obliczone w tej próbie podano w nawiasie) oraz trafnością. Zweryfikowano trafność czynnikową. CFA wykazała zadowalające dopasowanie siedmioczynnikowego modelu do danych. CFA WPEP przeprowadzona na tej próbie także wykazała zadowalające dopasowanie tego modelu do danych uzyskanych za pomocą badania siedmioma skalami tego kwestionariusza ($\chi 2$ (df) = 1074,59 (539), RMSEA = 0,058, CFI = 0,93, NFI = 0,86).

Do pomiaru nasilenia każdego z siedmiu wymiarów etyki pracy zastosowano zestaw 5-cio punktowych skal typu Likerta, gdzie zadaniem osoby badanej jest wybór odpowiedzi od „Całkowicie się nie zgadzam ” (1) do „Całkowicie się zgadzam” (5). W obliczaniach posługiwano się także sumą wszystkich itemów, co stanowi tzw. globalny wskaźnik WPEP (α=0,86).

Skala Satysfakcji z pracy jest częścią *Job Diagnostic Survey* autorstwa Richarda Hackmana i Grega Oldhama (1975) i służy do diagnozy indywidualnego poziomu satysfakcji z pracy. Skala składa się z 14 itemów opisujących czynniki związane z pracą takie jak: poczucie pewności zatrudnienia, możliwości rozwoju zawodowego, satysfakcja z rozwoju społecznego, zadowolenie z otrzymywanego wynagrodzenia i dodatków oraz relacje z przełożonymi. Badany ocenia pozycje na skali od 1 (wybitnie niezadowalający) do 7 (wybitnie zadowalający). Poziom satysfakcji z pracy oblicza się poprzez zsumowanie uzyskanych przez badanego wyników. Narzędzie w języku angielskim cechowała satysfakcjonująca rzetelność i trafność (Hackman, Oldham 1975).

Tabela 1. Składniki poczucia koherencji, wymiary etyki pracy a zadowolenie z pracy (ZP) - analiza regresji wielorakiej hierarchicznej (N=300). Trzy bloki zmiennych: 1. zmienne demograficzno-zawodowe (ZDZ); 2. składniki poczucia koherencji oraz 3. wymiary etyki pracy

Zmienna zależna	Numer bloku, zmienne niezależne (beta) Ukazano tylko istotne wskaźniki beta	R	R^2	ΔR^2	P	SR^2
ZP	1. ZDZ wykształcenie 0,14 liczba osób -0,25	0,25	0,06	0,06	0,06 (n.i.)	0,03
	2. Wymiary poczucia koherencji Poczucie zaradności 0,16 Poczucie sensu 0,43	0,59	0,35	0,28	0,0001	0,31
	3. Wymiary etyki pracy Ciężka praca 0,14 Praca jako centrum 0,24	0,65	0,42	0,08	0,0001	0,39

Legenda: n.i. - nieistotne
Źródło: opracowanie własne.

W przeprowadzonych badaniach polska wersja kwestionariusza uzyskała wskaźnik α – Cronbacha: 0,88.

Wyniki

Aby sprawdzić hipotezy w ramach wyników badań, posłużono się analizą regresji wielorakiej hierarchicznej. Składniki poczucia koherencji oraz wymiary etyki pracy potraktowano jako zmienne wyjaśniające, zaś zadowolenie z pracy jako zmienną wyjaśnianą. Do modelu regresji wprowadzano trzy bloki zmiennych. Pierwszym blokiem były zmienne demograficzne i zawodowe (ZDZ): płeć; wiek; wykształcenie; staż pracy, liczba osób w gospodarstwie domowym. Drugim blokiem były składniki poczucia koherencji (SOC-29), a trzecim wymiary etyki pracy (WPEP). Wprowadzenie składników poczucia koherencji oraz wymiarów etyki pracy wiązało się z istotnym przyrostem R^2, co pokazuje tabela 1.

Zmienne demograficzne i zawodowe wyjaśniają około 3% wariancji zadowolenia z pracy. Większe zadowolenie przejawiają osoby wyżej wykształcone oraz posiadające niewiele osób na utrzymaniu. Model uwzględniający te zmienne okazał się jednak nieistotny (źle dopasowany do danych).

Tabela 2. Wymiary etyki pracy i składniki poczucia koherencji jako predyktory zmiennej zależnej (ZZ) zadowolenia z pracy (ZP) - wyniki analizy dominacji (N=300)

ZZ	Nazwa zmiennej niezależnej (beta[1,2])	R^2 jednej zmiennej	Dodatkowe R^2 po wprowadzeniu pozostałych zmiennych	Średnie R^2
ZP	Pzroz (0,28)	0,080	0,000	0,0400
	Pzraz (0,47)	0,220	0,010	0,1150
	Psens (0,54)	0,290	0,040	0,1650
	CP (0,27)	0,070	0,010	0,0400
	PC (0,44)	0,190	0,030	0,1100
	NMC (0,22)	0,050	0,000	0,0250
	NCW(0,24)	0,060	0,000	0,0300
	OG (0,16)	0,024	0,000	0,0120
	PS (-0,04)	0,001	0,000	0,0005
	ME (0,21)	0,044	0,000	0,0220

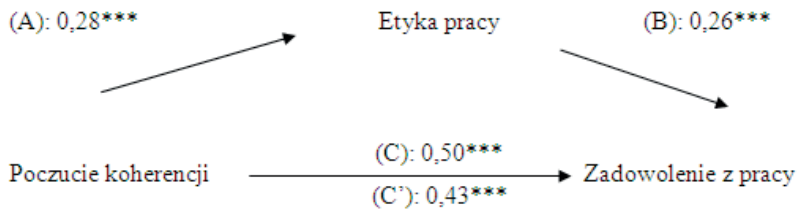
Legenda: [1] wszystkie wartości beta większe od 0,2 są istotne statystycznie na poziomie 0,001
[2] wartości beta dla modelu z jedną zmienną niezależną
Źródło: opracowanie własne.

Składniki poczucia koherencji wyjaśniają około 28% wariancji zadowolenia z pracy. Zadowolenie z pracy zwiększają kolejno: poczucie sensu oraz poczucie zaradności. Wymiary etyki pracy wyjaśniają zaś około 8% zadowolenia z pracy. Wśród wymiarów jako predyktory zaznaczyły się traktowanie pracy jako wartości centralnej oraz wartościowanie ciężkiej pracy.

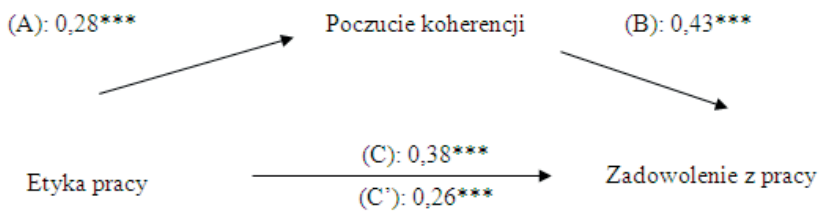
Zważając na wysokie korelacje między poszczególnymi skalami SOC-29 (od 0,4 do 0,7) oraz WPEP (około 0,4) i związane z tym trudności w interpretacji rezultatów analizy regresji, a także dążenie do uniknięcia opierania się na fałszywych wynikach tej analizy (Christopher i in. 2008), kolejnym krokiem analizy było przeprowadzenie tzw. analizy dominacji w celu znalezienia najbardziej znaczącej zmiennej objaśniającej lub predyktora zadowolenia z pracy (Azen, Budescu 2003). Wyniki tej analizy przedstawia tabela 2.

Analizę tę przeprowadzano budując model regresji z udziałem pojedynczej zmiennej, a następnie wprowadzano do modelu pozostałych dziewięć, obliczając dodatkowe R^2, a także średnie R^2, które świadczy o istotności danej zmiennej niezależnej w wyjaśnianiu zmiennej zależnej. Jak wynika z tabeli 2, najistotniejszą zmienną w modelu regresji objaśniającą zadowolenie z pracy okazały poczucie sensu, poczucie zaradności, traktowanie pracy jako wartości centralnej (PC), wartościowanie ciężkiej pracy (CP) oraz poczucie zrozumiałości. Należy zaznaczyć, że wszystkie składniki poczucia koherencji oraz wymiary etyki pracy z wyjątkiem polegania na sobie (PS) wykazują związki pozytywne z zadowoleniem z pracy, co obrazują wartości beta umieszczone w tabeli 2 uzyskane w prostych analizach regresji uwzględniających jedną zmienną niezależną.

Zważając na wyniki powyższych analiz, w kolejnym kroku przeprowadzono analizy mediacji, w których etyka pracy oraz poczucie koherencji były traktowane jako mediatory w relacjach odpowiednio: poczucie koherencji (zmienna niezależna ZN) – zadowolenie z pracy (zmienna zależna ZZ) (rysunek 1) oraz etyka pracy (ZN) – zadowolenie z pracy (ZZ) (rysunek 2).



Rysunek 1. Analiza mediacji. Etyka pracy jako mediator w relacji poczucia koherencji oraz z zadowoleniem z pracy (*** p<0,001)
Test Sobela Z=3,57, p<0,001 (analiza bootstrap dla 5000 próbek pokazała 95% przedział ufności 0,024÷0,087)
Źródło: opracowanie własne.



Rysunek 2. Analiza mediacji. Poczucie koherencji jako mediator w relacji etyki pracy z zadowoleniem z pracy (*** p<0,001) Test Sobela Z=4,26, p<0,001 (analiza bootstrap dla 5000 próbek pokazała 95% przedział ufności 0,068÷0,180)
Źródło: opracowanie własne.

Jak wynika z rysunków 1 i 2, zarówno etykę pracy jak i poczucie koherencji można traktować jako mediatory w relacjach tych zmiennych z zadowoleniem z pracy, w których zadowolenie to jest zmienną zależną. Choć bardziej istotny jest model etyka - poczucie koherencji (mediator) - zadowolenie. Etyka pracy jest nieco słabszym predyktorem (około 15% wyjaśnionej wariancji zadowolenia) niż poczucie koherencji (około 25% tej wariancji). Dodać można, że analizy mediacji (pomijamy ich prezentację), w których zadowolenie przedstawiano jako zmienną niezależną dla etyki pracy (beta=0,38; istotna na poziomie 0,001, skorygowane R^2=0,14) oraz poczucia koherencji (beta=0,50; istotna na poziomie 0,001, skorygowane R^2=0,25) nie wykazały związku zapośredniczonego zadowolenia z tymi zmiennymi. Najprawdopodobniej zadowolenie wpływa na poczucie koherencji i etykę pracy bez pośrednictwa odpowiednio etyki pracy i tego poczucia.

Dyskusja i wnioski

Podsumowując, istotnymi predyktorami zadowolenia z pracy są zarówno wymiary etyki pracy jak i składniki poczucia koherencji. Wśród wymiarów etyki pracy zaznaczają się traktowanie pracy jako wartości centralnej oraz wartościowanie ciężkiej pracy. Traktowanie pracy jako istotnego elementu życia, obowiązku oraz możliwości spełnienia sensu życia, a także wiara, że zwiększony wysiłek prowadzi do sukcesów i pożądanych rezultatów, zwiększają zadowolenie. Najprawdopodobniej istotnym mediatorem w tej relacji jest poczucie koherencji, a przede wszystkim jego dwa składniki: poczucie sensowności, czyli przekonanie, że wymagania życia są warte wysiłku, poświęcenia i zaangażowania oraz poczucie zaradności co oznacza przekonanie, że z problemami życia można sobie poradzić.

Jak pokazały te badania, klucz do zdrowia jakim jest poczucie koherencji związany jest zarówno z etyką pracy, jak i zadowoleniem z pracy. System przekonań dotyczących pracy, wartościujących ją zwiększa prawdopodobnie zadowolenie z pracy oraz poczucie koherencji, które też wzmaga zadowolenie z pracy. Zdrowie jest zatem korelatem wiary w ciężką pracę, traktowania jej jako centralnej wartości w życiu. Ważna jest zapewne jednak skuteczna, realizująca standardy jednostki dająca zadowolenie, praca. Tylko taka praca zwiększa prawdopodobnie zarówno przekonania składające się na etykę pracy jak i poczucie koherencji, czyli zdrowie osoby. Z drugiej strony, osoby doświadczające poczucia koherencji i wyznające etykę pracy mogą spostrzegać każde zajęcie jakie wykonują jako sensowne i tym samym dające satysfakcję (por. Cherrington 1980).

Literatura:

1. Antonovsky A. (1979), *Health, Stress and Coping*. Jossey-Bass, San Francisco.
2. Antonovsky A. (1987/1995), *Rozwikłanie tajemnicy zdrowia. Jak radzić sobie ze stresem i nie zachorować.* Fundacja IPN, Warszawa.
3. Arslan R., Acar B.N. (2013), *A research on academics on life satisfaction, job satisfaction, and professional burnout.* Suleyman Demirel University Journal of Faculty of Economics & Administrative Sciences, 18, s. 282-298.
4. Axelsson L., Andersson I., Håkansson A., Ejlertsson G. (2005), *Work ethics and general work attitudes in adolescents are related to quality of life, sense of coherence and subjective health - a Swedish questionnaire study.* BMC public health, 5, s.103-105.
5. Azen R, Budescu D.V. (2003), *The Dominance Analysis Approach for Comparing Predictors in Multiple Regression.* Psychological Methods, 8, s. 129–148.
6. Basińska M., Andruszkiewicz A., Grabowska M. (2011), *Nurses sense of coherence and their work related patterns of behavior.* International Journal of Occupational Medicine & Environmental Health, 24(3), s. 256-266.
7. Bergman E., Malm D., Ljungquist B., Bertero C., Karlsson J. (2012). *Meaningfulness is not the most important component for changes in sense of coherence.* European Journal of Cardiovascular Nursing: Journal Of The Working Group On Cardiovascular Nursing Of The European Society Of Cardiology, 11, s. 331-338.
8. Cherrington D. (1980), *The work ethic. Working values and values that work*. Amacom, A division of American Management Associations, New York.
9. Christopher A.N., Zabel K.L., Jones J.R. (2008), *Conscientiousness and work ethic ideology: A facet-level analysis.* Journal of Individual Differences, 29, s. 189-198.

10. Furnham A. (1990), *The Protestant Work Ethic. The Psychology of work-related beliefs and behaviours*. Routledge, London and New York.
11. Borkowska M., Gałkowski J. (red.) (2002), *Etyka w biznesie*. Wydawnictwo Towarzystwo Naukowe Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, Lublin.
12. Grabowski D. (2012), *Etyka pracy jako zmienna psychologiczna.* Czasopismo psychologiczne, 18, s. 237-246.
13. Grabowski D. (2014), *Konstrukcja i wstępna charakterystyka psychometryczna skróconej wersji Wielowymiarowego Profilu Etyki Pracy (WPEP-s).* Czasopismo Psychologiczne, 20, s. 247-257.
14. Grabowski D., Chudzicka-Czupała A. (2015), *Wielowymiarowy Profil Etyki Pracy (WPEP). Charakterystyka psychometryczna polskiej wersji kwestionariusza Multidimensional Work Ethic Profile.* Psychologia Społeczna, 33, s. 210-230.
15. Hackman J., Oldham G. (1974), *Motivation through the design of work: Test of a Theory, Technical Report No 6*. Yale University, Department of Administrative Sciences, New Haven, Conn.
16. Hackman J., Oldham G. (1975), *Development of the Job Diagnostic Survey*. Journal of Applied Psychology, 60, p. 159-170.
17. Hackman J., Oldham G., Janson R., Purdy K. (1975), *A New Strategy for Job Enrichment*. California Management Review", 17, p.57-71.
18. Holmberg S., Thelin A., Stiernström E-L. (2004), *Relationship of Sense of Coherence to Other Psychosocial Indices.* European Journal of Psychological Assessment, 20, p. 227–236.
19. Januszewski A. (2011), *Sense of Coherence Questionnaire (SOC-29). A comparison of the classical and hierarchical sense of coherence model,* W: K. Janowski, S. Steuden (red.) *The Multidisciplinary Approach to Health and Disease. Selected Papers*. CPPP Scientific Press, Lublin, s. 236-251.
20. Konarski R. (2009), *Modele równań strukturalnych. Teoria i praktyka*. Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa.
21. Locke E.A. (1976), *The nature and causes of job satisfaction*, W: M. D. Dunnette (red.), *Handbook of industrial and organizational psychology.* Rand McNally, Chicago, s. 1293–1349.
22. Miller J., Woehr D., Hudspeth N. (2002), *The Meaning and Measurement of Work Ethic: Construction and Initial Validation of a Multidimensional Inventory*. Journal of Vocational Behavior, 60, s. 451-489.
23. Rymaniak J. (2013), *Właściwości pracy – ewolucja rozwiązań teoretycznych i zastosowań praktycznych.* Studia Oeconomica Posnaniesia, 1, s. 39-50.
24. Strűmpfer D., de Bruin G. (2009), *Antonovsky's sense of coherence and job satisfaction: Meta-analyses of South African data.* SA Journal of Industrial Psychology, 35, s. 172-174.
25. Tzenova B. (1997), *Osećaj koherentnosti i subjektivno blagostanje profesora srednijh skola.* Facta universitatis - series: Philosophy and Sociology, 1, s. 401-412.
26. Weber M. (2011), *Etyka protestancka i duch kapitalizmu*. Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa.

NAUCZYCIEL DOSKONAŁY W OPINII MŁODZIEŻY

A MODEL TEACHER IN YOUNG PEOPLE'S OPINION

Rozprawy Społeczne, nr 3 (IX), 2015

Monika Skop
Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II

Skop M. (2015), *Nauczyciel doskonały w opinii młodzieży*. Rozprawy Społeczne, 3 (IX), s. 68-76.

Streszczenie: Autorka w swym artykule poszukuje odpowiedzi na pytanie: „Jaka powinna być osobowość doskonałego nauczyciela?". Akcentując, jak ważne znaczenie ma osobowość nauczyciela w jego pracy i efektywności tej pracy jak również to, że współczesny nauczyciel powinien dążyć do tego, aby stać się wychowawcą na miarę XXI w., posiadającym europejską tożsamość, profesjonalizm i umiejętnie wspomagającym rozwój swoich podopiecznych. W artykule zwrócono uwagę na fakt, iż idealny nauczyciel powinien się odznaczać dojrzałością swojej osobowości, wysokim poziomem moralnym oraz etycznym i kroczyć według zasad moralności chrześcijańskiej. Tylko nauczyciel, który stoi na wysokim poziomie moralnym będzie mógł skutecznie oddziaływać wychowawczo na uczniów. Przedstawiono także wyniki badań przeprowadzonych wśród uczniów z Trzcinicy, które były pomocne w udzieleniu odpowiedzi na postawione pytanie.

Słowa kluczowe: doskonały, ideał, nauczyciel, osobowość

Summary: The author of the article searches for the answer to the question "What should be the personality of an ideal teacher?". She highlights the importance of the teacher's character into his work and into its effects. She also emphasizes the fact that a modern teacher is obliged to become a form-tutor of the XXI st century, which means that he or she should posses an European identity, professionalism and ability to support the developments of students. The article pays attention to the fact that a perfect teacher should have a mature personality and high moral and ethical standards as well as he or she should follow all the Christian rules. Only such teacher can influence in a pedagogical way his students. The article also consists the results of a research which was conducted among students from Trzcinica, which became very helpful in finding answers to the given questions.

Keywords: perfect, ideal, teacher, personality

Dobry wychowawca, który nie wtłacza a wyzwala,
nie ciągnie a wznosi, nie ugniata a kształtuje,
nie dyktuje a uczy, nie żąda a zapytuje
– przeżyje wraz z dziećmi wiele natchnionych chwil.

/Janusz Korczak/

Nauczyciel to wyjątkowa osoba, która naucza i wychowuje swych wychowanków. Nauczyciel nie tylko kształtuje osobowość uczniów, ale ma również wpływ na wybór ich drogi życiowej. W zawodzie nauczyciela ogromną rolę odgrywa jego osobowość. Zajmuje ona nie tylko szczególne miejsce w myśli pedeutologicznej, ale jest też przedmiotem wielu refleksji teoretycznych oraz badań naukowych.

Osobowość nauczyciela ma niezmiernie ważne znaczenie w działalności dydaktyczno – wychowawczej szkoły, dlatego zwłaszcza współcześnie przy wzroście zjawiska alkoholizmu, narkomanii, przestępczości, itp. również u młodzieży szkolnej, coraz ważniejsza staje się rola społeczna nauczyciela. Toteż, ważnym i aktualnym jest stworzenie takiego modelu nauczyciela, który będzie nie tylko spełniał oczekiwania społeczeństwa, ale także sprosta potrzebom kształconej i wychowywanej przez siebie młodzieży.

Adres do korespondencji: Monika Skop,
Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II, Aleje Racławickie 14, 20-950 Lublin, e-mail: mskop@onet.eu, tel. 81 445 41 01

Zaprezentowany artykuł, wzbogacony wynikami badań da Państwu asumpt do autentycznego rozwoju osobowościowego. Pomoże nauczycielom skorygować własne postawy i postępowanie wychowawcze oraz dostrzec istniejące braki, które pozwolą na udoskonalenie własnego warsztatu pracy.

Poniższy tekst jest wynikiem analiz wybranych artykułów, publikacji dotyczących osobowości nauczyciela oraz rozważań własnych. Szukano w nich odpowiedzi na pytanie: Jaka powinna być osobowość doskonałego nauczyciela.

Co to jest osobowość?

Bardzo nieprecyzyjne jest określenie terminu „osobowość człowieka", dlatego, że nie ma innej osobowości, jak osobowość ludzi. Tym bardziej, że termin „osobowość" wywodzi się od łacińskiego słowa „persona", czyli osoba. Jest to byt o rozumnej naturze, odrębny od innych bytów i posiadający świadomość własnego istnienia, a także wolę, charakter i system wartości (Kijewska 2011).

Sam Gordon Allport wyłonił prawie pięćdziesiąt różnych definicji, ale ostatecznie zdefiniował „osobowość", jako: „dynamiczną organizację w jednostce tych psychofizycznych systemów, które determinują jej jedyne w swoim rodzaju przystosowanie do otoczenia" (cyt. za Szewczuk 1966, s.366); osobowość, jako „to, czym człowiek jest naprawdę" (Hall, Lindzey 2002, s. 409-410; Golan 1992, s. 26). W „Słowniku Psychologicznym" Włodzimierza Szewczuka czytamy, że „osobowość" to: „zespół cech psychicznych, przy pomocy, których można opisać podstawowe formy zachowania się człowieka. Osobowość jest zespołem warunków wewnętrznych determinujących sposób, w jaki człowiek reguluje swoje stosunki z działającym na niego światem otaczającym" (Szewczuk 1985, s. 194).

Ciekawa jest także definicja, jaką podaje Wincenty Okoń określając „osobowość", jako: „zespół stałych właściwości i procesów psychofizycznych, odróżniających daną jednostkę od innych, wpływający na organizacje jej zachowania, a wiec na stałość w nabywaniu i porządkowaniu doświadczeń, wiadomości i sprawności, w reagowaniu emocjonalnym, w stosunkach z innymi ludźmi oraz na stałość w wyborze celów i wartości" (Okoń 2004, s. 290). Definicja, jaką podaje Lawrence Pervin brzmi: „złożona całość myśli, emocji i zachowań, nadająca kierunek i wzorzec (spójność) życiu człowieka. Podobnie jak ciało, osobowość składa się zarówno ze struktur, jak i procesów i odzwierciedla działanie tyleż natury (geny), co środowiska. Pojęcie osobowości obejmuje również czasowy aspekt funkcjonowania człowieka, osobowość zawiera bowiem wspomnienia z przeszłości, reprezentacje mentalne teraźniejszości oraz wyobrażenia i oczekiwania co do przyszłości" (Pervin 2002, s. 416).

Maria Ziemska wskazuje, na „osobowość", jako: „dynamiczną, hierarchiczną, mniej lub bardziej spójną, względnie trwałą całość złożoną ze sprzężonych wzajemnie struktur, kształtującą się w relacjach społecznych i w wyniku rozwoju człowieka, w rezultacie pracy nad sobą" (Ziemska 1979, s. 11). Zupełnie inne stanowisko wobec pojęcia „osobowość" zajmuje Maria Grzegorzewska uważając, że jest „dziełem samokształcenia się w osiąganiu pewnej swoistej, harmonijnej struktury duchowej i zachowaniem jej odmienności osobniczej, jej indywidualności" (Grzegorzewska 1964, s. 17).

Wzór osobowościowy nauczyciela doskonałego – dawne poglądy teoretyków

Każdy nauczyciel powinien poszukać w sobie to, co składa się na doskonałą osobowość, po to, aby osiągnąć bądź dążyć do profesjonalizmu w zawodzie. Doskonałe wychowanie może być dziełem tylko doskonałego nauczyciela. W takim razie należy zadać sobie pytanie: *Jakie cechy powinien posiadać doskonały nauczyciel?* Poszukując odpowiedzi należy sobie przypomnieć, że rozważania nad cechami oraz właściwościami dobrego nauczyciela mają w polskiej literaturze bogatą tradycję. Ideał nauczyciela, drogi jego poszukiwań przedstawia w swoich pracach wielu teoretyków.

Jan Władysław Dawid uważał, że współczesny nauczyciel powinien posiadać takie cechy, jakie on przedstawił w swoim dziele „O duszy nauczycielstwa". Akcentował on, iż istotą nauczycielskiego powołania jest „miłość dusz", pisał: „[…]. Jest to miłość, bo człowiek wychodzi poza siebie, troszczy się, bezinteresownie czyni coś dla drugiego; jest to miłość dusz, bo przedmiotem jej jest wewnętrzna duchowa treść człowieka, jego dobro moralne, jego oświecenie i udoskonalenie jako istoty duchowej" (cyt. za Okoń 1962, s. 33-51).

Ta „miłość dusz" według Jana Władysława Dawida koncentrowała się na takim zachowaniu nauczyciela, który w dużym stopniu przejmuje się brakami wiedzy czy wadami charakteru swoich wychowanków w taki sposób jakby to były jego osobiste wady czy braki. Wymienia on także potrzebę doskonałości i wartość moralną, jako kolejne właściwości jakie powinien posiadać doskonały nauczyciel. Pisze też, że: „[…] istnieje, typ nauczyciela, który kocha dusze ludzkie – dusze swoich uczniów. Ta miłość dusz jest źródłem entuzjazmu, wiary w swe powołanie, siły w pracy, jest też tajemnicą główną powodzenia, wyjaśnieniem faktu, że w życiu człowieka wypadkiem, momentem, który w życiu tym decyduje – może być i jest czasem – jakiś jeden nauczyciel"(Dawid 1962, s. 47).

Zbliżone poglądy do Jana Władysława Dawida miał Mieczysław Kreutz, z tym, iż ową „miłość dusz" uzupełnił o takie cechy jak: życzliwość, radość, wiara w siebie, łagodna ocena, umniejszanie wad, a zwiększanie stron dodatnich. Uważał on, że „miłości dusz" nie można sprowadzać tylko i wyłącznie do sfery psychicznej człowieka, ale trzeba i należy dostrzec też fizyczną naturę wychowanka. Poglądy Mieczysława Kreutz'a są niewątpliwie integralnym uzupełnieniem poglądów Jana Władysława Dawida (cyt. za Okoń 1962, s. 169).

Na uwagę zasługują również inni teoretycy, którzy do tematyki osobowości nauczyciela wnieśli nie tylko nowe ujęcia, ale także pojęcia. Takim przykładem jest termin wprowadzony przez Stefana Baley'a „wychowawca integralny", a więc w jego rozumieniu posiadający zdatność wychowawczą. Na zdolność tą składają się takie cechy jak: przychylność dla wychowanków, rozumienie ich psychiki, cierpliwość, nastawienie na systematyczne zajmowanie się młodzieżą, nie w sposób abstrakcyjny, ale praktyczny, taktowność przejawiająca się w zdolności w obcowaniu z ludźmi, która nie prowadzi do konfliktów jak i urażania osób objętych kontaktem, postawa pełna entuzjazmu (Szyszko-Bohusz 1982).

Wielu teoretyków przedstawiających swoje poglądy na temat osobowości nauczyciela porusza zagadnienie, jakim jest „talent pedagogiczny". W tym miejscu zwrócono uwagę na poglądy Zygmunta Mysłakowskiego, który stwierdza, że talent to wrodzona dyspozycja sprzyjająca wypełnianiu zadań wychowawczych, a jej główną cechą jest kontaktowość, czyli

umiejętność nawiązywania kontaktu pedagogicznego i żywości wyobraźni, uczuciowości oraz posiadanie instynktu rodzicielskiego. Wszystkie wymienione cechy według Zygmunta Mysłakowskiego powinny być bardziej rozwinięte u nauczyciela niż przeciętnego człowieka. Stwierdza on, że talent pedagogiczny jest cechą wrodzoną i powinien być doskonalony oraz cały czas rozwijany (cyt. za Okoń 1962).

Odmiennego zdania jest Stefan Szuman, twierdząc, że nie istnieje jakaś wrodzona cecha, która byłaby podłożem talentu pedagogicznego, nikt nie rodzi się od razu nauczycielem a talent pedagogiczny nie jest wrodzony, mówi: „Uzdolniony i dobrze pracujący pedagog nie jest istotą obdarzoną przez naturę w rozmaite specyficzne, a wrodzone uzdolnienia pedagogiczne, dzięki którym jest wybitnym nauczycielem i wychowawcą, lecz staje się nim zależnie od tego, czy w tym zawodzie i zadaniu życiowym znajduje zadowolenie, i czy pod względem swojego usposobienia, swoich zainteresowań, swojej umysłowości i swojego charakteru nadaje się na pedagoga" (cyt. za Okoń 1962, s. 76-83).

Reasumując, według Stefana Szumana talent nabywany jest w drodze własnego rozwoju, a żeby wystąpił potrzebne są zdolności. Taką zdobnością jest chociażby „takt pedagogiczny", jako pewna forma postępowania z ludźmi, która wymaga aby intuicyjnie, czy świadomie wyczuło się i wiedziało, co partner czuje oraz myśli, a także aby się przewidziało, jak zareaguje na dany krok i jak się ustosunkuje do pewnych wymagań (Okoń 1962).

Jak stwierdza Maria Przetacznikowa i Ziemowit Włodarski „[…] dobry pedagog to artysta wrażliwy na wszystko, co dzieje się w sferze stosunków międzyludzkich, w których uczestniczy, i umiejętnie dostosowujący swoje postępowanie. Ze względu na obydwie cechy, mówi się o takcie pedagogicznym, charakteryzującym dobrego nauczyciela" (Przetacznikowa, Włodarski 1983, s. 230).

Zatem „takt pedagogiczny" wymaga tzw. intuicji psychologicznej, wiedzy jak oddziaływać i co z siebie wydobyć żeby wywierać pożądane wrażenie na swoich podopiecznych. Odwołując się do taktu pedagogicznego Stefan Szuman mówi, że nie jest on „jednolitą zdolnością, lecz umiejętnością, którą różni wychowawcy osiągają w różnym stopniu, dochodząc też w różny sposób i nieraz różnymi drogami do podobnych rezultatów" (cyt.za Okoń 1962, s. 140). Uważa również, iż wzoru idealnego czy doskonałego nauczyciela nie da się określić, cech, które powinien posiadać także, dlatego, że nie istnieje jeden typ dobrego nauczyciela. Polemizując więc z wieloma autorami sam w końcu nakreślił, jakimi cechami powinien dysponować nauczyciel. Według niego nauczyciel powinien wypracować „swój własny skuteczny styl wychowania", posiadać takie cechy jak: takt, etykę, moralność i miłość. W końcu to, że talent pedagogiczny przejawia się umiejętnym wykorzystaniem cech psychicznych każdego nauczyciela, który spełnia odpowiednią rolę w procesie nauczania, a także wychowania (Okoń 1962).

Cechami osobowościowymi nauczyciela sprzyjającymi jego twórczej działalności, jest: ambicja, wysokie poczucie własnej wartości, wrażliwość psychologiczna, wysokie zdolności intelektualne oraz uzdolnienia twórcze. Do cech tych należy też wrażliwość na problemy, otwartość umysłu na nowe idee, duża ciekawość poznawcza i silna motywacja do wykorzystania własnego potencjału twórczego (Banach 2001; Schulz 1992; Szempruch 2000; Lewowicki 1997).

Obraz idealnego nauczyciela

Termin „ideał" pochodzi od łac. słowa *idealis* (idealny) bądź gr. *idea* i może oznaczać najwyższy cel postępowania jednostki lub zbiorowości w jakiejś dziedzinie; coś doskonałego, będącego normą lub wzorem przy ocenie rzeczy należących do tego samego rodzaju. Oznaczać może też człowieka będącego wzorem do naśladowania (Wiśniakowska 2004).

Czy zatem stwarzanie ideałów ma sens, jeśli i tak osiągnąć ich nie sposób? Wydaje się jednak, że formułowanie ideałów jest potrzebne, bo bez nich człowiek nie miałby tego ważnego drogowskazu dla swych poczynań, dla stwarzania własnego świata, wartości czy choćby poszukiwań sensu życia. W praktyce nie osiągniemy danego ideału, ale pomoże on nam realizować cele pośrednie, które przybliżają nas do niego. W życiu codziennym częściej spotykamy się z terminem „wzór", „[…] gdyż jest to stan rzeczy lub osoba posiadająca wiele cech ideału, lecz istniejąca naprawdę" (Miksza 1994, s. 79).

Bogdan Suchodolski, stwierdził kiedyś, że nauczyciel powinien mieć coś z postawy Sokratesa. On bowiem kierował rozwojem poznawczym uczniów, dzięki czemu potrafił sam w tym procesie coś odkryć, a w toku nauczania nie ogranicza się tylko do nudnego wykładania znanych mu treści (cyt. za Korczak 1930).

Nauczyciel nie może być bierny wobec uczniów tylko powinien stwarzać im jak najlepsze warunki do ich rozwoju. „Potrzebny nam jest dziś nauczyciel przewodnik i opiekun w pracy i działaniu każdego ucznia, organizator życia i działania zbiorowego uczniów, człowiek o dyspozycjach czyniących go zdolnym do autentycznej współpracy z uczniami, w atmosferze prawdziwej życzliwości i twórczości, a zarazem wyposażony w umiejętności kierowania nimi" (Skonieczka 2006, s. 44).

Dobry nauczyciel to człowiek mądry czyniący dobro oraz przeciwdziałający złu, „dobry nauczyciel jest po pierwsze i przede wszystkim człowiekiem i ten fakt jest najważniejszy i decydujący" (Banach 2002, s. 133; Kwiatkowska 1997, s. 198). Wychodząc od tego stwierdzenia uważam, że nauczyciel jakiego „poszukujemy" powinien być: cierpliwy, wyrozumiały, miły, optymistyczny, przyjazny, otwarty w kontaktach międzyludzkich, energiczny, pracowity. Na pewno powinna to być osoba także z poczuciem humoru, wysoką kulturą osobistą i co najważniejsze przejawiająca zaufanie i rozumiejąca problemy swoich podopiecznych oraz odrzucająca myślenie stereotypowe. Istotną cechą osobowości nauczyciela obok zaufania jest empatia, czyli umiejętność wczu-

wania się w wewnętrzny świat ucznia. Ważną cechą jest także wygląd zewnętrzny. Nauczyciel idealny powinien posiadać wszechstronną wiedzę o świecie, społeczeństwie, dążyć do sukcesu oraz stale uzupełniać i poszerzać swoją wiedzę, którą czerpie z różnych dziedzin. To człowiek gotowy w każdej chwili wysłuchać ucznia, mający przyjacielski, rodzicielski stosunek do niego, potrafiący znaleźć wspólny język z wychowankami.

Tylko bogata i rozwinięta osobowość dobrego nauczyciela może wywierać pozytywny wpływ na ucznia, „Jakimi więc osobowościowo są dzisiejsi nauczyciele i wychowywane przez nich młode pokolenie, takim będzie jutrzejsze społeczeństwo; jakie cele przyświecają nauczycielowi – takimi pokieruje się ukształtowany przezeń człowiek" (Kupisiewicz 1997, s.107). Nauczyciel doskonały to taki, który w nauczaniu używa praktyki zamiast teorii, umiejętnie organizuje i planuje czas, jest kompetentny, systematyczny i punktualny, ma dobrą pamięć. Dobry nauczyciel powinien też mieć żywe, wesołe usposobienie i umieć utrzymać w klasie dyscyplinę bez podnoszenia głosu. Jest cierpliwy i wytrwały, dzięki czemu potrafi zrozumieć potrzeby uczniów. Ważną cechą jest też umiejętność współpracy zarówno z nauczycielami jak i rodzicami. Doskonały nauczyciel powinien patrzeć na świat z pozycji ucznia, przejawiać dojrzałość emocjonalną, która umożliwi mu powstrzymywanie wybuchów złości i pozwoli dokonywać trafnych wyborów w wielu sytuacjach.

Zbigniew Zapasiewicz porównuje nauczyciela do zawodu aktora: „Ten zawód niezwykle rozwija wewnętrznie, jeśli poświęcić mu się bez reszty. I tylko wtedy ma sens" (cyt. za Banach 2004, s.49-50).

Doskonały nauczyciel to nauczyciel etyczny i moralny

Etyka rozumiana jest najczęściej, jako filozoficzna refleksja nad wartościami oraz wynikającymi z nich zasadami postępowania. Moralność to ogół wartości, zasad i postaw akceptowanych w danej społeczności. Zasady moralne oraz wartości wyznaczają sposoby postępowania jak również dostarczają kryteriów oceniania (Kaszyński, Żuk-Łapińska 1995).

Związek pomiędzy etyką a moralnością w zawodzie nauczyciela polega na tym, że jest on nie tylko zobowiązany do przestrzegania podstawowych norm moralnych, ale powinien także być dla swoich uczniów wzorem do naśladowania, dlatego dobry nauczyciel dąży do ciągłego samodoskonalenia. Powinien być „żywym człowiekiem, nie usztywnionym i nie zrutynizowanym, z postawą poszukująco-badawczą i twórczą w stosunku do każdego przypadku (...) nauczyciel powinien być nie tylko z życiem związany, ale powinien być w nurcie tego życia pogrążony" (Grzegorzewska 1963, s.5). Dobry nauczyciel w swojej pracy powinien się kierować zasadą szacunku do drugiego człowieka (zakazane stosowanie kar), zasadą perfekcjonizmu (ciągłe uzupełnianie wiedzy), empatii, więzi emocjonalnej i prawdy.

Maria Grzegorzewska uważa, iż tylko nauczyciel etyczny, otwarty oraz przyjazny przygotowuje wychowanka do budowy jego osobowości, samokształcenia „(...) w atmosferze ufności i szczerości (...) buduje się młody, nowy świat (wychowanka), odmienny od innych, czerpiący różne wartości z gleby, na której wyrasta i ze zjawisk, które go otaczają. W duchowym jak gdyby porozumieniu z nauczycielem, czerpiąc z niego moc i siłę, kształtuje się osobowość wychowanka (...). W przyszłości wychowanek taki, pracujący już samodzielnie, uniezależniony od dalszych wpływów wychowawcy bardzo często zachowuje w duszy postać moralną tego, który mu przewodniczył" (Grzegorzewska 1989, s.23). Dalej wypowiada się na temat bogactwa wewnętrznego nauczyciela stwierdzając: „Jeżeli chcesz wejść w szeregi nasze, walczyć o człowieka i jego wartości moralne - musisz być sam bogaty wewnętrznie i musisz po to bogactwo sięgać wszędzie i zawsze. Musisz je wszędzie umieć zobaczyć, znaleźć i czerpać dla siebie" (Grzegorzewska 2002, s.51).

W pracy dobrego nauczyciela ważne miejsce powinna mieć też siła moralna: „bez tej siły przy najlepszych naukowych teoriach pedagogicznych wyniki pracy będą szablonowe, blade, bezduszne, jakby pozbawione dynamizmu w pracy doskonalenia budowy naszej przyszłości" (Tamże, s.106). Powinien go cechować realizm, obiektywizm oraz miłość zarówno do świata jak i ludzi.

Niewątpliwie idealny nauczyciel powinien się także odznaczać dojrzałością swojej osobowości, wysokim poziomem moralnym oraz etycznym i kroczyć według zasad moralności chrześcijańskiej (Rynio 2001, s.216). Powinien on stać także „na straży realizacji chrześcijańskich wartości moralnych" czytamy w *Kodeksie Etyki Nauczycielskiej*, punkt 6 z 1997 roku.

Ma, więc obowiązek pogłębiać swoje życie religijne a także powinien rozwinąć w sobie życie nadziei, wiary i miłości Boga oraz człowieka. Powinien również rozwijać cnoty ludzkie jak: dobroć, optymizm, radość, miłość prawdy czy pokój. Sprawą równie ważną winno być kształtowanie serc do wierności życiu chrześcijańskiemu. Zadaniem dobrego nauczyciela powinno być życie w prawdzie, życie nią, na co dzień i czynienie jej w miłości. Jest to najważniejszy warunek nie tylko szczęścia uczniów, ale także skuteczności pracy wychowawczej, „praca nauczyciela ma być przede wszystkim miłością i służbą" (Tamże). Jeśli chcemy pomagać innym to najpierw musimy zacząć od siebie i pomóc samemu sobie.

Według Stefana Wyszyńskiego (Rynio 2001) idealnego nauczyciela winna cechować siła moralnego oraz umysłowego działania, która wyraża się wrażliwością w okazywaniu wartości uniwersalnych. Nauczyciel dobry to taki, który żyje prawdą, nadzieją, miłością, zdolny do bezinteresownej pomocy i wolny od lęku. Ideał nauczyciela najpełniej kreśli w 3 rozdziale Pierwszego Listu św. Piotr: „[…] bądźcie wszyscy jednomyślni, współczujący, pełni braterskiej miłości, miłosierni, pokorni! Nie oddawajcie złem

za zło ani złorzeczeniem za złorzeczenie! […]. Kto bowiem chce miłować życie i oglądać dni szczęśliwe, niech wstrzyma język od złego i wargi, aby nie mówiły podstępnie. Niech zaś odstąpi od zła, a czyni dobro, niech szuka pokoju i niech podąża za nim. Oczy bowiem Pana na sprawiedliwych [są zwrócone] […]" (Pismo Święte Starego i Nowego Testamentu 2008, rozdz. 3 wiersze 8-12).

Doskonały nauczyciel powinien żyć zgodnie z prawdą, przekazywać wiedzę w sposób bezstronny i powstrzymywać się od narzucania uczniowi własnego punktu widzenia. Reprezentować wysoki poziom etyczny zarówno w pracy oraz życiu prywatnym, bo cała osobowość nauczyciela ujawnia się w jego zachowaniu.

Dobry nauczyciel powinien rozumieć niepokoje uczniów i okazywać zainteresowanie nimi. Dlatego tak ważna w jego pracy jest osobista postawa etyczna, Wincenty Okoń pisał: „Nauczyciel jest dzisiaj bardziej niż kiedykolwiek odpowiedzialny nie tylko za nauczanie i wychowanie, lecz także za całe przygotowanie młodego człowieka do coraz bardziej własnego życia, jest to odpowiedzialność bardziej w sferze moralnej niż jakiejkolwiek innej" (Okoń 1962, s. 22).

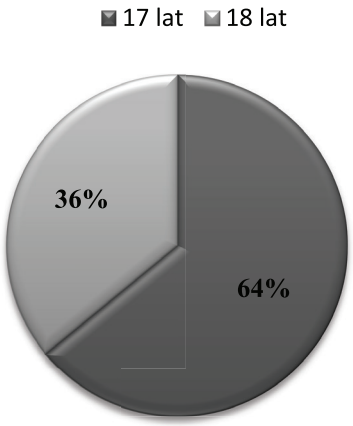
Ponadto nauczyciel powinien we właściwy sposób przekazać wartości, które są podstawą społeczeństwa obywatelskiego, jak szacunek do drugiego człowieka, wolność sumienia, powinien także „dbać o kształtowanie u uczniów postaw moralnych i obywatelskich zgodnie z ideą demokracji". Nauczyciel musi mieć na względzie nie tylko dobro ucznia, ale również szkoły i całego społeczeństwa (Karta Nauczyciela 1982).

Metoda badań i charakterystyka badanej grupy

Profil idealnego nauczyciela nie jest stabilny, ponieważ zmienne są wymagania stawiane nauczycielom, dlatego musi to być model, który odpowiada aktualnym potrzebom. Z racji, iż zagadnienie to w dalszym ciągu stanowi problem nierozwiązany, wymagający dalszych badań empirycznych, założeniem tego artykułu jest nakreślenie sylwetki osobowej idealnego nauczyciela w oparciu o opinię uczniów. Zostały wzięte pod uwagę cechy osobowościowe preferowane przez badaną młodzież oraz poszczególne dyspozycje osobowości nauczyciela i to, w jakim stopniu decydują one o autorytecie pedagoga wśród uczniów.

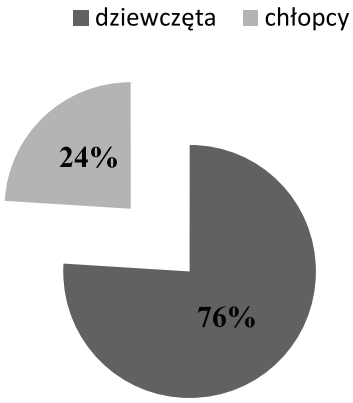
W celu zdobycia odpowiedzi przeprowadzone zostały badania wśród młodzieży ponadgimnazjalnej z Trzcinicy. W badaniu udział wzięło 50 uczniów. Podstawową metodą zastosowaną do zbierania materiału empirycznego był sondaż diagnostyczny natomiast, jako technikę zastosowano ankietę.

Kwestionariusz ankiety, jako narzędzie badawcze skonstruowany został przez autora badań i składał się z 20 pytań. Zawierał pytania zamknięte, półotwarte i dwa pytania otwarte. Pytania były jednokrotnego wyboru. Dominującą grupę stanowili uczniowie w wieku 17 lat (64%), mniejszą zaś w wieku 18 lat (36%).



Rysunek 1. Wiek badanych
Źródło: opracowanie własne.

Jak ilustruje poniższy wykres najliczniejszą grupą były dziewczęta, które stanowiły (76%) badanej grupy a pozostałe (24%) to byli chłopcy.



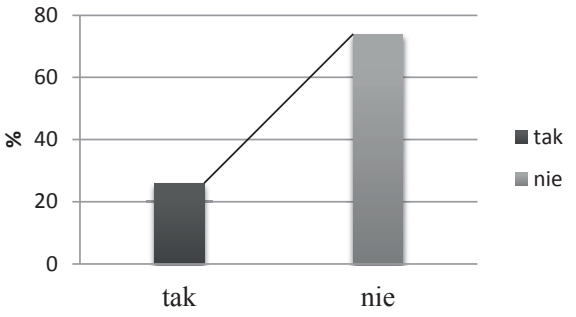
Rysunek 2. Płeć badanych
Źródło: opracowanie własne.

Profil idealnego nauczyciela w opinii badanej młodzieży

Przeprowadzone badania dowiodły, iż uczniowie mają jasno sprecyzowany wzór osobowy nauczyciela. Większość badanych, na pytania dotyczące wyglądu, fryzury, tuszy, wzrostu nauczyciela odpowiadała, że *„Raczej nie"* lub *„Nie mają dla nich znaczenia"*. Odpowiedzi prezentowały się następująco:

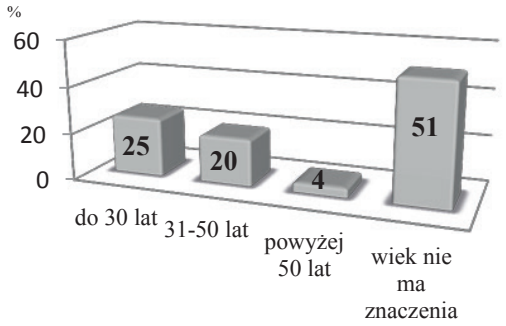
- wygląd, (42%) badanych oceniło, że *„Raczej nie ma znaczenia"*, a (16%) *„Nie ma znaczenia"*;
- fryzura, (43%) respondentów stwierdziło, że *„Raczej nie ma znaczenia"*, (13%) *„Nie ma znaczenia"*;
- tusza, według badanych *„Nie ma znaczenia"* i tak odpowiedziało (75%) osób;
- wzrost, (72%) uczniów uważa, że także *„Nie ma znaczenia"*.

Następne pytanie dotyczyło tego, czy każdy może zostać nauczycielem, (74%) badanych stwierdziło, że *„Nie każda osoba może być nauczycielem"*, tylko (26%) osób uznało, że *„Nauczycielem może być każdy człowiek"*.



Rysunek 3. Czy nauczycielem może być każdy człowiek?
Źródło: opracowanie własne.

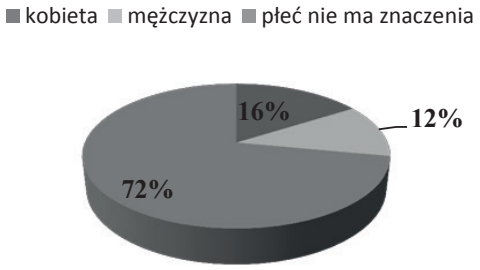
Jeśli chodzi o wiek, głosy się podzieliły, większość młodzieży uważa, że wiek nauczyciela nie ma znaczenia (51%), a (25%) badanych stwierdza, że doskonały nauczyciel to taki, który ma nie więcej niż 30 lat, w wieku od 31-50 lat, jako doskonałego nauczyciela widzi (20%) badanych uczniów, a tylko (4%) respondentów uznaje za doskonałego nauczyciela osobę w wieku powyżej 50 lat.



Rysunek 4. Wiek doskonałego nauczyciela
Źródło: opracowanie własne.

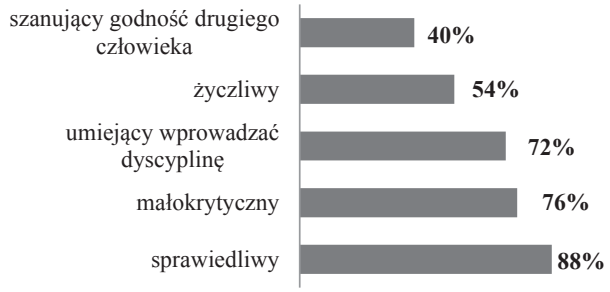
Odnosząc się do wcześniejszego pytania badana młodzież stwierdziła, że *„Emerytowany nauczyciel nie może być idealnym nauczycielem"* (59%). Reszta (41%) stwierdziła, że wiek emerytalny *„Nie ma znaczenia"*. Być może wybór młodzieży taki a nie inny związany jest z tym, że osoby starsze postrzegane są przez młodzież, jako osoby, które m.in. gubią się w elektronicznych udoskonaleniach systemu, wolniej obsługują programy komputerowe, mają odmienne zapatrywania na wiele spraw i które gubi rutyna. Na postrzeganie takie może też wpływać coraz większa krytyka ze strony osób młodych, kończących studia, dla których nie ma etatu w szkole, bo zatrudniani są chętniej nauczyciele emerytowani.

Co do płci nauczyciela to dla uczniów *„Nie ma ona znaczenia",* tak odpowiedziało (72%), a (16%) badanych uważa, że najlepszym nauczycielem może być tylko *„Kobieta"* na *„Mężczyznę"* wskazało (12%) respondentów.



Rysunek 5. Płeć nauczyciela doskonałego
Źródło: opracowanie własne.

Zdecydowanie pierwsze miejsce wśród cech charakteryzujących doskonałego nauczyciela (badani z pośród podanych cech mieli wybrać 5 i oznaczyć je według ważności od 1 do 5) w opinii młodych jest: *„Sprawiedliwość"* (88%) badanych. Kolejną ważną cechą, jaką powinien odznaczać się według młodzieży doskonały nauczyciel jest *„Małokrytycyzm"* (76%) i *„Umiejętność wprowadzania przez niego dyscypliny"* (72%). Badani preferują również *„Życzliwość"* w stosunkach z innymi (54%) jak również *„Poszanowanie godności drugiego człowieka"* (40%).



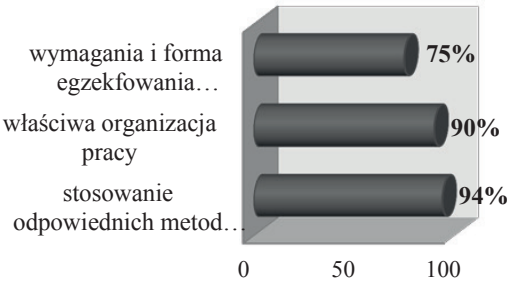
Rysunek 6. Pożądane cechy charakteru doskonałego nauczyciela w oczach badanych
Źródło: opracowanie własne.

Jeśli chodzi o cechy usposobienia idealnego nauczyciela to większość respondentów uważa, że doskonały nauczyciel, którego chcieliby mieć powinien być energiczny, optymistyczny, z poczuciem humoru (77%) badanych.

Jednak, co moim zdaniem zasługuje na uwagę, dla wielu uczniów dyskwalifikuje, jako doskonałego nauczyciela jego kalectwo (57%) badanych. Dla pozostałych (43%) nie ma to znaczenia.

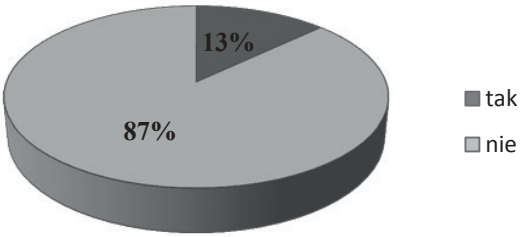
Rysunek 7. Wpływ kalectwa na wizerunek doskonałego nauczyciela
Źródło: opracowanie własne.

Z analiz danych odnośnie wpływu właściwości dydaktycznych nauczycieli na stosunek ucznia do nauki w opinii ich samych widzimy, że iż (94%) młodzieży za taki wpływ uważa stosowanie odpowiednich metod nauczania. Właściwa organizacja pracy w opinii (90%) młodzieży jest kluczem do sukcesu nauczyciela, gdyż uważają oni, że lekcje prowadzone w niewłaściwy sposób, monotonnie z przewagą metod słownych są po prostu nudne. Badani podkreślają też znaczenie planowania i odpowiedniej organizacji zajęć, które to w bardzo dużym stopniu mają znaczenie na ich stosunek do nauki szkolnej. Tak twierdzi (75%) badanych.



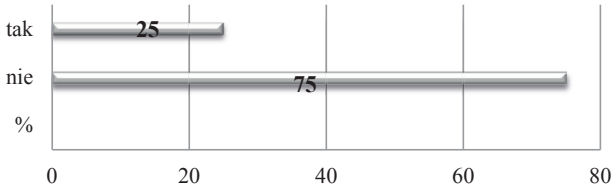
Rysunek 8. Wpływ właściwości dydaktycznych nauczycieli na stosunek do nauki szkolnej badanych
Źródło: opracowanie własne.

Analizując kolejne wyniki badań okazuje się, że uczniowie chcą żeby nauczyciele interesowali się nimi, ale nie informowali o wszystkim, co ich dotyczy rodziców (87%) badanych. Odmiennego zdania była reszta badanych (13%).



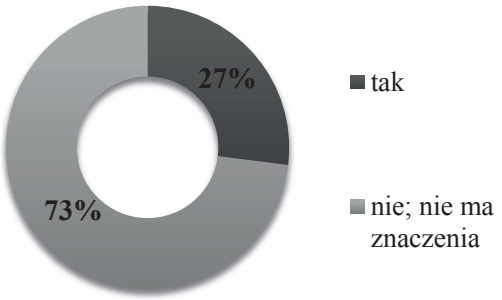
Rysunek 9. Czy doskonały nauczyciel powinien informować rodzica o wszystkim, co dotyczy jego dziecka?
Źródło: opracowanie własne.

Młodzieży nie podoba się, co negatywnie też oceniają, zbytnie ingerowanie nauczycieli w ich życie prywatne (75%) badanych. Innego zdania jest tylko mała część badanych (25%).



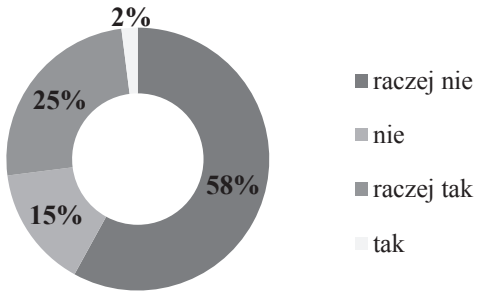
Rysunek 10. Czy idealny nauczyciel powinien ingerować w życie prywatne uczniów?
Źródło: opracowanie własne.

Niewielką wagę młodzież przywiązuje do przekonań religijnych nauczycieli. Uważają oni, że religijność nauczyciela nie ma większego znaczenia (73%). Twierdząco odpowiedziała tylko niewielka liczba osób (27%).



Rysunek 11. Osoba religijna, jako doskonały nauczyciel w opinii uczniów
Źródło: opracowanie własne.

Następne pytanie z ankiety dotyczyło tego czy nauczyciel idealny powinien uprawiać czynnie sport. Okazuje się, że (58%) badanych *„Raczej nie”* widzi takiej potrzeby, stanowcze *„Nie”* wybrało (15%) badanych, *„Raczej tak”* odpowiedziało (25%) osób, a *„Tak”* tylko (2%).

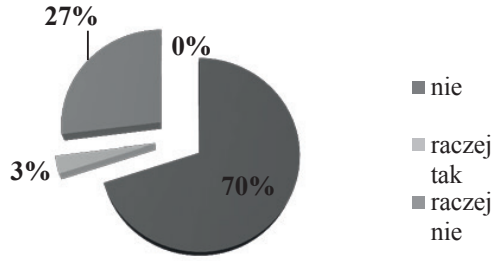


Rysunek 12. Wpływ czynnego uprawiania sportu na wizerunek idealnego nauczyciela
Źródło: opracowanie własne.

Młodzież uważa, że doskonały nauczyciel powinien interesować się uczniem i jego problemami (45%) badanych, sprawami swojej klasy (25%) uczniów, przemocą w szkole (18%) i życiem szkoły oraz wykładanym przedmiotem (12%).

Rysunek 13. Czym powinien interesować się nauczyciel wg uczniów?
Źródło: opracowanie własne.

Kolejnym problemem było to, czy nauczyciel powinien ingerować w wygląd ucznia i zabierać głos na temat jego uczesania bądź ubioru. Stanowcze *„Nie”* wybrało aż (70%) młodzieży, (27%) odpowiedziało *„Raczej nie”*, a za *„Raczej tak”* było (3%) badanych. Nikt nie zaznaczył odpowiedzi *„Tak”*.



Rysunek 14. Ingerowanie nauczyciela w wygląd ucznia
Źródło: opracowanie własne.

Pytania otwarte, na które uczniowie sami udzielali odpowiedzi dotyczyły m.in.:

- stroju, jaki powinien nosić do pracy doskonały nauczyciel - (26%) osób stwierdziło, że strój *„Nie ma żadnego znaczenia”*. Dużym powodzeniem cieszył się *„Ubiór modny”* (18%) badanych, następnie (13%) wybrało *„Ubiór czysty”*. Za *„Ubiorem eleganckim”* opowiedziało się (12%) respondentów, a za *„Schludnym”* (10%). Były też odpowiedzi: *„Skromny, sportowy, młodzieżowy*.
- fryzury, jaką powinien mieć idealny nauczyciel - *„Fryzurę modną, naturalną”* wybrało (14%) badanych, *„Kok”* (12%) osób, natomiast *„Fryzurę elegancką”* wskazało (10%) respondentów.

Wnioski

Reasumując badania stwierdza się, iż młodzież ponadgimnazjalna z Trzcinicy w większości nie zwraca uwagi na wygląd zewnętrzny nauczycieli, ale na ich stosunek i podejście do uczniów. Wpływ nauczycieli na młodzież będzie tym większy i skuteczniejszy im cechy osobowościowe nauczycieli będą bardziej zgodne z opiniami uczniów.

Jak wynika z badań dla ponad połowy badanych wiek nauczyciela nie ma w ogóle znaczenia. Istnieją natomiast wyraźne dysproporcje pomiędzy przedziałem wiekowym do 50 lat i po 50 roku życia nauczyciela. Przeważająca większość woli jednak nauczycieli młodych, a przy tym szczególnie kobiety. Poziom i jakość oddziaływania wychowawczego na uczniów w opinii badanych, w dużym stopniu uzależniony jest od cech moralnych oraz etycznych osobowości nauczyciela. Wysokim uznaniem cieszy się pedagog uśmiechnięty, pogodny, przyjazny.

Młodzież uważa też, że nauczyciel idealny to człowiek sprawiedliwy, zarówno w stosunkach z uczniami, jak i w ocenie pracy szkolnej. Cecha ta w istotny sposób wpływa na atmosferę w szkole oraz zapewnia autorytet nauczycielowi u młodzieży. Uczniowie pragną też, aby nauczyciele byli małokrytyczni, życzliwi, szanujący godność drugiego człowieka, ale również umiejący wprowadzać dyscyplinę.

Już badania Mariana Śnieżyńskiego (Śnieżyński 1989, s.165-177) ukazały, że największą szansę osiągnięcia autorytetu oraz sympatii młodzieży ma nauczyciel sprawiedliwy, potrafiący zrozumieć uczniów, szczery, bezpośredni, mający poczucie humoru, dużą wiedzę i umiejętność jej przekazywania. Wiadomo, że aby praca wychowawcza dawała efekty, nauczyciel musi znać środowisko rodzinne ucznia oraz współpracować z nim, co nie zawsze jest akceptowane przez młodzież. Interesowanie się nauczyciela uczniem musi mieć też swoje granice oraz być zbyt natarczywe, wkraczające w jego sprawy osobiste. Skutek tego będzie wtedy taki, że młodzież poczuje się skrępowana, zawstydzona, czego efektem może być podejrzliwy, nieufny oraz zamknięty stosunek do otoczenia.

Zadziwiającym może być fakt, że kalectwo dyskwalifikuje nauczyciela, według badanej młodzieży nauczyciel z jakąkolwiek dysfunkcją nie ma szans, by znaleźć się w kategorii nauczyciel doskonały. W dzisiejszych czasach, gdy tak wiele mówi się o tolerancji, porusza kwestie dotyczące osób z niepełnosprawnością, ich pełnego uczestnictwa w życiu społecznym, może to być zaskoczenie. Jak widać wiele jest jeszcze do zrobienia w tej kwestii.

Bardzo dużą wagę młodzież przywiązuje do dobrego przygotowania metodycznego nauczycieli i umiejętności oceny. Właściwości te w wysokim stopniu decydują, o jakości przyswajania wiedzy przez młodych ludzi, a tym samym o ich wynikach szkolnych. Badani uważają, że lekcje są ciekawe, urozmaicone oraz przyjemne, gdy nauczyciel posiada szeroką wiedzę ogólną i stworzy właściwą organizację pracy. Cechy te zapewniają nauczycielowi poważanie, autorytet wśród uczniów, a to wpływa na ich stosunek do nauki. Odnośnie zainteresowań nauczycieli, młodzież chce, aby cała uwaga nauczyciela skupiona była na uczniu i jego problemach, dlatego można odnieść wrażenie, że nie powinien on mieć zainteresowań pozazawodowych, a tym bardziej narzucać ich uczniom. Jak wynika z badań przekonania religijne nie są czynnikiem decydującym o tym, czy dany pedagog może stać się doskonałym, czy też nie. Na podstawie analizy badań można stwierdzić też, że zainteresowanie nauczyciela sportem jest pożądane oraz imponuje młodzieży, ale dla znacznie mniejszej grupy badanych, ponieważ reszta nie zwraca na to uwagi. Badania dowiodły, że młodzież potrafi wypowiadać się o kwestiach ogólno pedagogicznych, jak również ma ona jasno sprecyzowany wzór osobowy nauczyciela.

Ideał to potęga, choć niedościgniony to i tak należy do niego dążyć, aby stać się wielkim w swoim niepowtarzalnym wydaniu. Artykuł kończy stwierdzenie: „Jedno jest pewne: nauczyciel dziś to zupełnie ktoś inny niż kiedyś. Nie sama wiedza jest tym, czego oczekuje się od nauczyciela. Tę łatwo przyswoić z różnych dostępnych źródeł. To, co jest dziś potrzebne to mądrość i umiejętność stymulowania rozwoju uczniów.

(...) Ta nowa pozycja jest źródłem wielu wyzwań. Żadna szkoła nie przygotowywała do tak rozumianego procesu nauczania i wychowywania. Dlatego trzeba samodzielnie poszukiwać najlepszych dróg i doskonalić siebie pod kątem stawania się liderem. To praca nad własnym charakterem i własnym szczęściem" (cyt. za Kołodziejczyk, 07.09.2014r.).

Literatura:

1. Banach C. (2001), *Polska szkoła i system edukacji. Przemiany i perspektywy*. Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń.
2. Banach C. (2002), *Kultura pedagogiczna nauczyciela*. W: Grzesiak J. (red.), Edukacja i kultura, Wydawnictwo Wydziału Pedagogiczno-Artystycznego UAM, Kalisz, s.133-144.
3. Banach C. (2004), *Nauczyciel wobec zadań reformy edukacji i własnego rozwoju zawodowego*. W: Kosętka H., Pietrzyk B., Ślęczka R. (red.), Edukacja nauczycielska wobec zadań reformy, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków, s.40-53.
4. Dawid W.(1962), *O duszy nauczyciela*. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
5. Golan Z. (1992), *Osobowość a zaangażowanie religijne*. Akademia Teologi Katolickiej, Warszawa.
6. Grzegorzewska M. (1963), *Kształcenie nauczycieli-wychowawców*. Kwartalnik Pedagogiczny, nr 2, s. 3-15.
7. Grzegorzewska M. (1964), *Wybór pism*. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
8. Grzegorzewska M. (1989), *Wybór pism*, Warszawa.
9. Grzegorzewska M. (2002), *Listy do młodego nauczyciela, cykl I-III*. Wyższa Szkoła Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej, Warszawa.
10. Hall C.S., Lindzey G. (2002), *Teorie osobowości*. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
11. Juszczyk S., Ogrodnik J., Przybyła E. (2011), *Osobowość kompetencje powinności nauczyciela i wychowawcy.* Wydawnictwo AWF, Katowice.
12. Kijewska A. (2011), *Filozof i jego muzy*. Wydawnictwo Marek Derewiecki, Kęty.
13. Korczak J. (1930), *Pisma*. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
14. Kupisiewicz C. (1997), *Szkolnictwo w procesie przebudowy*. Wydawnictwo „Żak", Warszawa.
15. Kwiatkowska H. (1997), *Edukacja nauczycieli*. Wydawnictwo Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa.
16. Lewowicki T. (1997), *Przemiany oświaty.* Wydawnictwo Akademickie „Żak", Warszawa.
17. Miksza M. (1994), *Żyć, ale jak?.* Oficyna Wydawnicza „Impuls", Kraków.
18. Okoń W. (2004), *Nowy słownik pedagogiczny*. Wydawnictwo „Żak" Warszawa.
19. Okoń W. (1962), *Osobowość nauczyciela*. Wydawnictwo Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa.
20. Pervin L.A. (2002), *Psychologia osobowości*. Gdańskie Wydawnictwo Pedagogiczne, Gdańsk.
21. Pikus S. (1995), *Etyka nauczycielska jako problem*. W: Kaszyński K., Żuk-Łapińska L. (red.), Etyka zawodu nauczyciela. Nauczanie etyki. Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej im. T. Kotarbińskiego, Zielona Góra, s. 8-15.
22. Pituła B. (2011), *Stałe cechy osobowości nauczyciela determinantami jakości jego pracy zawodowej.* Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego.
23. Polskie Towarzystwo Nauczycieli (1997), *Kodeks Etyki Nauczycielskiej*. Wydawnictwo Apostolicum, Ząbki.
24. Przetacznikowa M., Włodarski Z.,(1983), *Psychologia wychowawcza*. Wydawnictwo Naukowe PWN Warszawa.
25. Rynio A. (2001), *Wychowanie młodzieży w nauczaniu Kardynała Stefana Wyszyńskiego*. Wydawnictwo KUL, Lublin.
26. Skonieczka E. (2006), *Autorytet nauczyciela : kryzys czy nowa jakość.* Życie Szkoły, nr 8, s.42-46.
27. Schulz R. (1992), *Kształcenie dla innowacji pedagogicznych.* Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń.
28. Szempruch J. (2001), *Nauczyciel w zmieniającej się szkole. Funkcjonowanie i rozwój zawodowy.* Wydawnictwo Oświatowe „Fosze", Rzeszów.
29. Szewczuk W. (1966), *Psychologia. Zarys podręcznikowy*. Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa.
30. Szewczuk W. (1985), *Słownik psychologiczny*. Wydawnictwo Wiedza Powszechna, Warszawa.
31. Szyszko-Bohusz A. (1982), *Osobowość współczesnego nauczyciela (w świetle poglądów wychowawców i młodzieży)*. Wydawnictwo Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław.
32. Śnieżyński M. (1989), *Idealny i rzeczywisty obraz nauczyciela w opinii uczniów*. Rocznik Komisji Nauk Pedagogicznych, s.165-177.
33. Wiśniakowska L. (2004), *Słownik wyrazów obcych*. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
34. Zespół Biblistów Polskich (2008), *Pierwszy list św. Piotra, rozdz. 3.* W: Stachowiak L., Hergesel T., Romaniuk K., Rubinkiewicz R. (red.), Pismo Święte Starego i Nowego Testamentu, Wydawnictwo Pallottinum, Poznań, wiersze 8-12.
35. Ziemska M. (1979), *Rodzina a osobowość*. Wydawnictwo Wiedza Powszechna, Warszawa.

Strony internetowe:

Kołodziejczyk W., *Co to znaczy dobrze uczyć, kto to jest dobry nauczyciel?*, www.edukacjaprzyszlosci.blogspot.com/2013/03/co-to-znaczy-dobrze-uczyc-kto-to-jest.html, (dostęp: 07.09.2014r.).

Akty prawne:

Ustawa z dnia 26 stycznia 1982 roku. *Karta Nauczyciela.*

WYCHOWANIE MORALNE W SPORCIE

MORAL EDUCATION IN SPORT

Rozprawy Społeczne, nr 3 (IX), 2015

Jan Czechowski
Akademia Wychowania Fizycznego im. Bronisława Czecha w Krakowie,
Wydział Wychowania Fizycznego i Sportu, Instytut Nauk Społecznych, Zakład Pedagogiki

Czechowski J. (2015), *Wychowanie moralne w sporcie*. Rozprawy Społeczne, 3 (IX), s. 77-86.

Streszczenie: Poznanie i zgłębienie problematyki dotyczącej moralności w sporcie oraz skutecznych sposobów jej osiągania wśród zawodników stanowi cel podjętych badań. Materiał badawczy to wypowiedzi uzyskane od respondentów – trenerzy i szkoleniowcy w liczbie 40 osób, studenci kierunków: sport i wychowanie fizyczne (40os.), sportowcy aktywni zawodowo w ramach różnych dziedzin sportowych (40), nauczyciele wychowania fizycznego (30 os.) i wykładowcy uczelni sportowych (30)–za pomocą metody sondażu diagnostycznego. Zastosowana w pracy metoda badawcza to metoda sondażu diaganostycznego, a wykorzystane techniki badawcze to: wywiad, rozmowa i ankieta. Problem ujęty został w następujących pytaniach: W jaki sposób wymagania i pouczenia moralne stawiane są sportowcom? Które z pouczeń moralnych stawia się dziś sportowcom?

Słowa kluczowe: moralność, środowisko sportowe, metody wychowawcze, edukacja sportowa

Summary: The goal of this study is to learn about and explore the issues concerning morality in sport and effective ways of implementing this morality among players. The research material, which was obtained through the diagnostic survey, consists of statements made by respondents - coaches and trainers in the number of 40 people, students of such fields of studies like: sport and physical education (40 people), active athletes from various fields of sport (40 people), physical education teachers (30 people) and sport college lecturers (30 people). The method used during the research is diagnostic survey and the technics that were employed are: an interview and a poll. The issue has been presented in the following questions: How are the requirements and moral advice presented to the athletes? Which moral recommendations are given to modern athletes?

Keywords: morality, sport environment, educational methods, sport education

Wstęp

Świat sportu jest szczególnym środowiskiem oddziaływania wychowawczego, zwłaszcza na młodzież i dzieci. Kształtowane są w jego granicach w sposób programowy różne postawy i umiejętności, szczególnie dotyczące trudnego wyboru wartości. Odpowiedzialne podejście do świata wartości, wybór tego, co właściwe nastręcza problemy dlatego, gdyż lansowane są często w środkach przekazu medialnego i życiu społecznym sprzeczne ze sobą wartości. Sportowcy, trenerzy, a także osoby odpowiedzialne za przekaz medialny i relacje z zawodów, igrzysk, turniejów winni być objęci specjalnym przygotowaniem w zakresie szczególnej wrażliwości na kwestie moralne. Przygotowanie do roli sportowca, odpowiednie postępowanie zawodników na arenach sportowych, a także komentarz, interpretacje i relacje dziennikarzy sportowych kształtują rzesze fanów pod względem moralnym. Zachowanie sportowca, którego ktoś wcześniej wychowywał, a obecnie jego słowa, czyny i decyzje są komentowane, stają się swoistym modelem zachowań wielu młodych i nie tylko młodych osób zainteresowanych sportem. Poprzez swoje zachowania, słowa, decyzje odpowiadają wspomniane osoby za tych, którzy czerpią z nich przykład i kształtują zgodnie z przyjętym wzorem moralność własną.

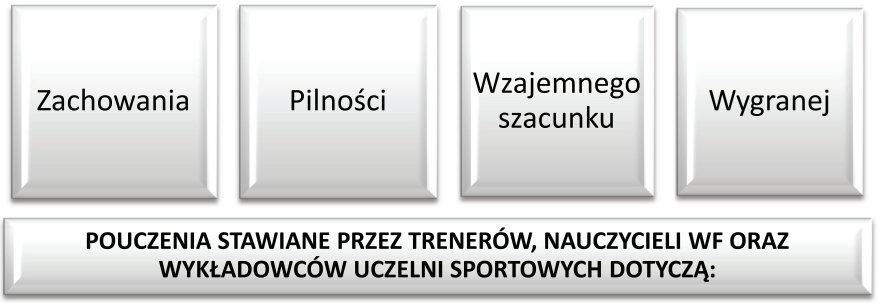
Adres do korespondencji: Jan Czechowski, Akademia Wychowania Fizycznego w Krakowie, ul. Jana Pawła II 78, 31-571 Kraków, j.czechowski@onet.pl, tel. 12 683 10 00

Dzięki zastosowaniu jakościowej metody badań, która pozwala badaczowi wnikliwie przyjrzeć się danemu zjawisku i dokonać dokładnej i obiektywnej analizy badanej rzeczywistości, został zgromadzony materiał porządkujący problematykę zarysowaną w temacie artykułu. Posłużono się tu metodą sondażu diagnostycznego, stosując technikę wywiadu, rozmowy i ankiety. O oby badane to trenerzy i szkoleniowcy w liczbie 40 osób, studenci kierunków sport i wychowanie fizyczne – 40 osób, sportowcy aktywni zawodowo w ramach różnych dyscyplin sportowych: 40 badanych, nauczyciele wychowania fizycznego – 30 osób i wykładowcy uczelni sportowych w liczbie 30 osób – wypowiadali się oni na temat jakości i sposobów wychowania moralnego w świecie sportu, tj. w środowisku osób zawodowo lub amatorsko uprawiających dyscypliny sportowe, oraz metod wychowawczych, które pomagają kształtować moralność wśród sportowców. Postawiony respondentom problem główny ujęty został następująco: *Które z pouczeń moralnych stawiane są aktualnie sportowcom?; W jaki sposób wymagania natury moralnej egzekwowane są od współczesnych sportowców?* Wszystkie wypowiedzi uzyskane na drodze badań zostały tak uporządkowane i zinterpretowane, by dane można było przedstawić w postaci ogólnych wniosków dotyczących zagadnienia moralności w sporcie. Odwołano się także w pracy do literatury z tego zakresu, a przywołane różne teorie dotyczące zagadnienia moralności w sporcie stanowią ważne uzupełnienie przedstawionych w artykule treści.

1. Uwagi i pouczenia obecne w środowisku sportowym w świetle badań własnych

Odnosząc się do tak postawionego pytania, przedstawiono poniżej najważniejsze i najczęściej wskazywane przez badanych wymagania i pouczenia stawiane w środowisku sportowym. Wszelkie oddziaływanie poprzez słowo, perswazje itp. sprowadza nas w obszar działań pedagogicznych. Pouczenia, wymagania, nakazy i zakazy należą bowiem do podstawowych działań wychowawczych.

Porównując ze sobą – w najogólniejszym wymiarze – stanowiska przedstawionych powyżej grup badanych, a dotyczące wymagań i pouczeń obecnych w środowisku sportowym, wyszczególniono najważniejsze na rysunku 1 i 2 spostrzeżenia.



Rysunek 1. Najczęstsze pouczenia artykułowane przez trenerów, nauczycieli wf i wykładowców uczelni sportowych
Źródło: opracowanie własne.

Rysunek 2. Spotykane najczęściej wśród sportowców i studentów kierunku sport i wychowanie fizyczne wymagania
Źródło: opracowanie własne.

Wymagania i pouczenia, jakie dominują w środowisku sportowym, są wartościami cenionymi także poza światem sportu i stanowią cel i kierunek rozwoju moralnego, społecznego, osobowego ludzi poważnie traktujących swój rozwój – indywidualny wzrost ku wyznaczonym ideałom. Podejście do kwestii kształtowania moralności wśród sportowców różni się w przypadku poszczególnych grup badanych. W poniższej tabelce zebrano wyniki badań dotyczące wypowiedzi trenerów, sportowców, nauczycieli wf, studentów i wykładowców uczelni sportowych.

Tabela 1. Wymagania i pouczenia obecne w środowisku sportowym wg opinii badanych [pogrubiona kursywa wskazuje wielokrotność danej odpowiedzi]

UWAGI I POUCZENIA OBECNE W ŚRODOWISKU SPORTOWYM UKIERUNKOWANE – WG BADANYCH – NA:				
TRENERZY	**STUDENCI**	**NAUCZYCIELE WYCHOWANIA FIZYCZNEGO**	**SPORTOWCY**	**WYKŁADOWCY UCZELNI SPORTOWYCH**
Docenienie poświęcenia się dla innych	**Wyrzeczenia**	Dążenie do mistrzostwa	Dbanie o swój wizerunek	Dyspozycyjność fizyczna i psychiczna
Sumienność w treningach	Lojalność	Kontakty z innymi	Nie osiąganie sukcesu „za wszelką cenę”	**Zdrowie**
Wytrwałość i rzetelność	Sprawiedliwość	**Dbanie o higienę**	Ducha walki	**Inteligencję**

Wolność wyboru Świadomość przepisów prawa	Odwagę	Szanowanie rywali Zdobywanie doświadczenia	Myślenie w kategoriach: „skoro nazywasz się siatkarzem, to zachowuj się jak siatkarz”	**Bycie wzorem dla innych**
Profesjonalizm	Odpowiedzialność za siebie i innych	Skromność Ambicję i sumienność	Unikanie imprez	Spełnianie założeń treningowych
Wstrzemięźliwość i dążenie do doskonałości	**Dawanie dobrego przykładu**	Pozytywne myślenie o sobie i przeciwnikach	Dbanie o technikę gry	Bycie dokładnym i konsekwentnym
Dotyczące sposobu gry i przepisów	**Przestrzeganie przepisów (zasad fair play)**	Przeciwdziałanie patologiom i chorobom cywilizacyjnym	**„Włączanie myślenia”**	Szczerość
Uczciwość w pracy	**Jak najwyższe osiągnięcia sportowe**	Stawanie się wzorem	Schludność i bezwzględną dyscyplinę	Uczciwą rywalizację
Dobre wyniki w nauce	**Nie sięganie po używki**	Pracę nad swoim charakterem	Pamiętanie o zdrowym trybie życia **(dieta, wystrzeganie się alkoholu i papierosów)**	Zaangażowanie i sukces
Wysoką kulturę osobistą	**Dobry tryb życia**	Kształtowanie umiejętności radzenia sobie z porażką	**Przestrzeganie regulaminu**	Bycie twardym i Rozwijanie talentu
Systematyczność i kreatywność	**Wymaganie systematycznych ćwiczeń**	Większe zaangażowanie w rywalizację sportową	**Dawanie przykładu młodszym**	**Konsekwencję i rzetelność**
Szanowanie przeciwnika	**Dbanie o własne zdrowie**	Obecność na treningach i przestrzeganie zasad	Solidność i kulturę zachowania	Punktualność i pracowitość
Poprawę kondycji	**Osiągnięcie wyniku na zawodach**	**Dobrą organizację czasu**	Wytknięcie błędu i dążenie do perfekcji	Godne reprezentowanie siebie i klubu

Źródło: opracowanie własne.

Z wypowiedzi trenerskich wynika, iż pouczenia kształtujące moralność sportowca dotyczą nacisku na systematyczność, uczciwość, kulturę osobistą, szacunek i wstrzemięźliwość. Z perspektywy studentów jako priorytet wyszczególnione zostały wśród wymagań i pouczeń: dbałość o zdrowie poprzez ćwiczenia i wyrzeczenia oraz odpowiedzialne i przykładne stosowanie fair play. Według nauczycieli wf akcentowane są tu przede wszystkim pouczenia dotyczące sposobów osiągania wygranej, doskonalenia charakteru i szanowania grupy. Z bogatej w treść listy propozycji pouczeń stosowanych przez sportowców najważniejsze kategorie krążą wokół: unikania wszystkiego, co szkodzi; dyscypliny, perfekcjonizmu gry, wyglądu zewnętrznego i kulturalnego zachowania. Dominantą wypowiedzi ostatnich respondentów: wykładowców uczelni sportowych na temat przestróg i pouczeń w środowisku sportowym są: ukierunkowanie na zdrowie, inteligencja, kultura zachowania, konsekwencja. Jak wynika z powyższego zestawienia różnych wypowiedzi, wymagania kierowane do zawodników dotyczą przede wszystkim jak najlepszych wyników sportowych, przestrzegania zasad, zaangażowania się i profesjonalizmu, bycie dokładnym i dyspozycyjnym. W związku z pouczeniami przytoczmy w ramach przypomnienia kilka z tych, które stricte wybrzmiewają jako zachęta, przestroga i zasada jednocześnie: *nie poddawaj się, wyciągaj wnioski, bądź wzorem dla innych, włączaj myślenie, dbaj o higienę, nie oszukuj, dbaj o przeciwnika.*

2. Autorska propozycja metod wychowawczych środowiska sportowego

Obecność metod wychowawczych w środowisku sportowym jest koniecznie potrzebna, by założone uprzednio cele realizować z sukcesem i kształtować moralność wśród sportowców już od najmłodszych lat. Określone sposoby oddziaływania wychowawczego są niezbędnym elementem pracy trenera czy nauczyciela zajęć gimnastycznych, która ukierunkowana jest programowo na określony cel. Szkoląc dzieci, młodzież lub dorosłych należy odwoływać się do sprawdzonych metod pracy, choć modyfikacje i eksperymentalne podejście na tym polu także powinno mieć miejsce. Świat sportu jest rzeczywistością specyficzną i jako taki domaga się właściwych mu sposobów pracy z młodymi adeptami sportu. Wśród metod wychowania stosowanych w środowisku sportowym wyróżnić można zgodnie z wcześniej przedstawionymi w tekście wynikami badań następujące sposoby:

A. **Odwołanie się do wzoru sportowca** poprzez:
- podkreślenie jego cech, umiejętności, zachowań, postaw i działań,
- traktowanie go (wzoru) w kategoriach ideału.

Postawienie odpowiedniego żywego przykładu kogoś, kto w sporcie osiągnął bardzo wiele i pod względem moralnym imponował swą szlachetnością jest pociągające. Cechy, postawy i działania sportowego mistrza są dowodem na to, iż można faktycznie osiągnąć bardzo wiele nie tylko w przestrzeni rywalizacji sportowej i zawodów, ale także w życiu osobistym i w relacjach z drugimi.

B. **Rzetelne i konsekwentne budowanie wartości: uczciwości, wzajemnej pomocy, przestrzegania zasad, samokontroli, szacunku dla drugich czy chęci osiągnięcia sławy i wyniku** przez:
- właściwy rygor karania i system nagród,
- szacunek do człowieka i wartości przez niego cenionych,
- dążenie do perfekcji fizycznej i moralnej.

Bycie konsekwentnym w dążeniu do tak ważnych wartości, jak szacunek, opanowanie, stosowanie się do reguł gry, pomocność jest istotnym elementem pracy wychowawczej. Potrzebna jest tu nieustanna praca nad sobą, szanowanie innych oraz karność.

C. **Stosowanie nagród i kar dotyczących kwestii sportowych, osobistych i społecznych,** co wyraża na przykład:

Pozytywne i negatywne wzmocnienia jako skuteczny sposób wychowania na stałe wpisały się w działania osób odpowiedzialnych za kształtowanie charakteru i osobowości innych. Należy jednak pamiętać, iż stosując kary i nagrody koniecznym jest kierowanie się dobrem rozwojowym człowieka, a nie własnymi uprzedzeniami, emocjami, sympatiami i antypatiami. Jasno określony zbiór zasad i reguł wprowadzić może precyzję w dobór i częstotliwość nagród i kar stosowanych przez trenera.

D. **Stawianie wymagań i pouczeń,** co dotyczy:
- dokładności i dyspozycyjności zawodnika, a także jego zaangażowania w biciu rekordów i przestrzegania zasad.

Każdy człowiek potrzebuje kogoś, kto wprowadzi go w pewien plan zadań do spełnienia. Wychowawca, trener, rodzic pełni taką funkcję. Sprawują oni także kontrolę, monitorując młodego człowieka, czy z wyznaczonych mu obowiązków się on wywiązuje. Dzięki takiemu przewodnictwu każdy z nas uczy się obowiązkowości i uczciwości oraz pracowitości i dokładności.

Wyszczególnione sposoby postępowania trenerów sportowych wobec swych wychowanków pomagają wprowadzić niedojrzałych jeszcze zawodników nie tylko na ścieżkę zdobywania mistrzowskich umiejętności, ale także właściwego i godnego pod względem moralnym postępowania. Zarówno posługiwanie się przykładem, przekazywanie wartości, pozytywne i negatywne wzmocnienia i wyznaczanie obowiązków składa się na określoną strategię postępowania wychowawczego. Moralność można kształtować różnymi sposobami. Osoba pracująca z dziećmi, młodzieżą, tudzież dorosłymi nie tylko powinna poznać swoich uczniów, ale także uważnie ich obserwować i dzięki temu budować swe praktyczne umiejętności potrzebne do efektywnej pracy dydaktyczno-wychowawczej. Wychowanie do wartości w świecie sportu oraz formowanie w młodych adeptach sportu już od najmłodszych lat swoistej wrażliwości aksjologicznej jest szczególnie potrzebne z kilku powodów. Zawodnik reprezentuje bowiem pewną społeczność, a jego zachowania, gesty i słowa ukazują w świetle dobrym lub złym klub sportowy, region, miasto, państwo lub naród. Będąc przykładem dla innych, ciąży zatem na sportowcu moralna odpowiedzialność za swoje postępowanie. Dobre działania wymagają jednak uprzednio pracy nad sobą i trudu wypracowywania w sobie cnót i szlachetnych cech charakteru. Ceniony zawodnik jest także idolem dla młodych amatorów sportu i stanowiąc przykład zachowania dla młodych pokoleń, powinien wymagać od siebie więcej, stąd także potrzeba szczególnego programu wychowania moralnego w środowisku sportowym.

3. Autorytet i wzór osobowy trenera

Odnosząc się do problematyki moralności w sporcie, warto sięgnąć do literatury z tego zakresu. Autorzy piszący o zagadnieniach związanych z kulturą fizyczną opisują kwestie nie tylko sprawdzonych metod wychowawczych, ale także autorytetu czy wzoru osobowego. I tak, działalność trenera i jego współpraca z innymi ludźmi tworzy środowisko wychowawcze w sporcie, zawierając jednocześnie w sobie źródła i mechanizmy zamierzonego kształtowania mistrza i zarazem – wychowania pełnego człowieka. Sport bowiem niesie z sobą wiele bogatych treści i jest nośnikiem wielu wartości, choć idee działalności sportowej opartej na zasadach fair play coraz częściej w konfrontacji z rzeczywistością zaczynają ginąć. Niepokoją więc zjawiska komercjalizacji i dehumanizacji sportu oraz brutalności w sporcie, z którymi odpowiedzialni za wychowanie trenerzy muszą się zmierzać (Żukowski 1999).

O dobru moralnym wśród ludzi sportu można także mówić w kontekście relacji człowieka do człowieka, tzn. sportowca do sportowca, czyli relacji dwóch wartości. Jest to relacja współ-partnerstwa, pomimo trwającej w zawodach rywalizacji. W takiej relacji, jak pisze Henryk Skorowski (2000), człowiek musi odkrywać drugiego człowieka jako wartość i dobro, a więc uznać go i zająć wobec niego odpowiedni stosunek. Inaczej jeszcze mówiąc afirmować go ze względu na to, iż jest człowiekiem. Bez tej postawy poszanowania godności innych u ludzi sportu, rywalizacja z drugim człowiekiem może przybrać charakter bezwzględnej walki dążącej do zniszczenia rywala. Podobnie postawę piękną moralnie: solidarność traktować się powinno jako fundamentalną w świecie sportu. Według Skorowskiego (2000) jest to postawa poczucia jedności w dobru wspólnym, podstawy jednoczenia się ludzi sportu, by odkrywać fakt wspólnej między nimi zależności – w ochro-

nie, zabezpieczaniu i zagwarantowaniu tych dóbr i wartości, które wiążą się z wykonywaniem zawodu sportowca. Winno się to także wyrażać w odpowiedzialności za dobre imię sportowców, wzajemnie okazywany sobie szacunek, odpowiedzialność za innych, a przede wszystkim poszanowanie godności drugiego człowieka. Moralność w sporcie wyraża się jeszcze w postawie sprawiedliwości, czyli bezwzględnego poszanowania uprawnień drugiego człowieka do określonych dóbr i wartości. Na przykład każda forma godzenia w życie lub zdrowie przeciwnika byłaby poważnym naruszeniem postawy sprawiedliwości.

A zatem możemy mówić o sprowadzeniu wartości naczelnych do płaszczyzny relacji z drugim człowiekiem. Sprawiedliwe postępowanie wobec człowieka jest wyrazem szacunku i sprawiedliwości względem niego, a więc świadczeniem określonego, konkretnego dobra drugiemu. Uznanie wyższości przeciwnika, jego walorów, umiejętności jest z kolei stanięciem w prawdzie o sytuacji, w której znaleźliśmy się. Obrona honoru sportu jako dobra wspólnego, jednoczenie się w wysiłkach ochrony wartości, jakie sport posiada, jest moralnie piękne.

Osoba trenera może mieć autorytet i stanowić wzór osobowy, identyfikowany często z wzorem osobowym pedagoga. Trener pełni bowiem rolę życzliwego doradcy, wyjaśnia wątpliwości, służy pomocą, a także ułatwia znajomość zasad i metod postępowania. Wysokie morale trenera stanowią najczęściej podstawę jego autorytetu. Pedagogiczny charakter zawodu trenera sprowadzić można m.in. do kształtowania przez niego pozytywnych cech moralnych u młodych ludzi. Zawodnicy cenią u swojego szkoleniowca: mistrzostwo w zawodzie, zaufanie do prowadzącego, szczerość, życzliwość, wyrozumiałość, postawę moralną, inteligencję, a z walorów pedagogicznych – głównie umiejętności nauczania. Dobry trener troszczy się przede wszystkim o człowieka, a dopiero później o sukces, który winien być środkiem do doskonalenia osobowości zawodnika. Warto pamiętać, iż sport nie wychowuje samoczynnie (większość ćwiczeń sportowych jest moralnie obojętna), a wychowanie zawodnika zależy od systemu wychowawczego, w którym pierwszoplanową rolę odgrywa wiedza, pracowitość i zasady etyczne postaci trenera (Żukowski, 1999). Metody wychowawcze stosowane przez trenerów to:

- Nagroda;
- Kara;
- Aprobata i dezaprobata;
- Przymus i nakaz.

Ponadto istnieje współpraca w zakresie sterowania rozwojem zawodnika ze szkołą, z rodzicami, władzami klubu, czy lekarzem. Sam trening wpływa na kształtowanie się charakteru zawodnika, a konkretniej ujmując, cech dodatnich jako wyrazu wartości wychowawczych działalności sportowej: koleżeńskość, pracowitość, systematyczność, wytrwałość, umiejętność współżycia w zespole, zdyscyplinowanie, odpowiedzialność. Wpływ trenera jest także na rozwój kultury ogólnej zawodnika. Metody rozwijania zawodników na tym polu to: przykład osobisty, intelektualizacja procesu treningowego, rozwój zainteresowań, organizowanie aktywnego uczestnictwa i funkcjonowanie innych wzorów osobowych (Żukowski, 1999). Sposób postępowania przełożonego stanowi znaczący dla rozwoju moralnego dzieci i młodzieży przykład postępowania. Słowa, rady, zachowanie, pomoc, udzielany czas, różnego rodzaju wzmocnienia są nie do przecenienia w swej skuteczności formami oddziaływania wychowawczego. Trener, nauczyciel i rodzic, wykorzystując w odpowiedni sposób swój autorytet i możliwość kontaktu z wychowankiem, dzieckiem, młodym adeptem sportu, jest w stanie bardzo wiele osiągnąć już we wczesnym wieku rozwojowym na polu kształtowania moralności wśród powierzonych mu osób. Musi być jednak świadomość, chęć i podjęcie konkretnych działań, których celem jest osiągnięcie pełnego rozwoju.

4. Wychowawczy wymiar igrzysk olimpijskich

Sama rzeczywistość igrzysk olimpijskich – przeżywana świadomie w swych zewnętrznych, najbardziej spektakularnych przejawach, a także w warstwie sensów głębokich, ukrytych na ogół za mgłą liczb, medali i powiewających sztandarów - traktowana jest jako środek wychowawczy (Lipiec, 1999). Wychowawcze aspekty sportu i olimpizmu znanego powszechnie Pierre de Coubertina sprowadzić można do:

- wykorzystania wychowawczych oddziaływań widowiska sportowego, które obejmuje nie tylko sportowca – zawodnika, ale też inne osoby: sędziego, trenera, spikera, lekarza itd.;
- oddziaływań wychowawczych na widza – kibica przebywającego na stadionie i towarzyszącego bezpośrednio sportowemu widowisku;
- oddziaływania na widza, który uczestniczy pośrednio w widowisku sportowym oglądając je w telewizji, czy słuchając transmisji radiowej (Nowocień 2001).

Olimpijska edukacja może stać się odpowiednim i skutecznym sposobem na moralne uzdrowienie społeczeństw poprzez wprowadzanie nowych, uznanych i nośnych wychowawczo wartości oraz systematyczne ich utrwalanie w świadomości uczniów i ich codziennej praktyce szkolnej. Idea olimpijska zakłada bowiem budowanie lepszego pokojowego świata poprzez wychowanie młodzieży przy udziale sportu, który będzie płaszczyzną wzajemnego zrozumienia, przyjaźni, solidarności i przestrzegania zasady fair play we wszelkiego rodzaju kontaktach sportowych, z szansą przenoszenia ich na różne płaszczyzny życia społecznego. Istnieją następujące przesłanki w związku z dynamicznym rozwojem edukacji olimpijskiej w narodowych systemach edukacyjnych:

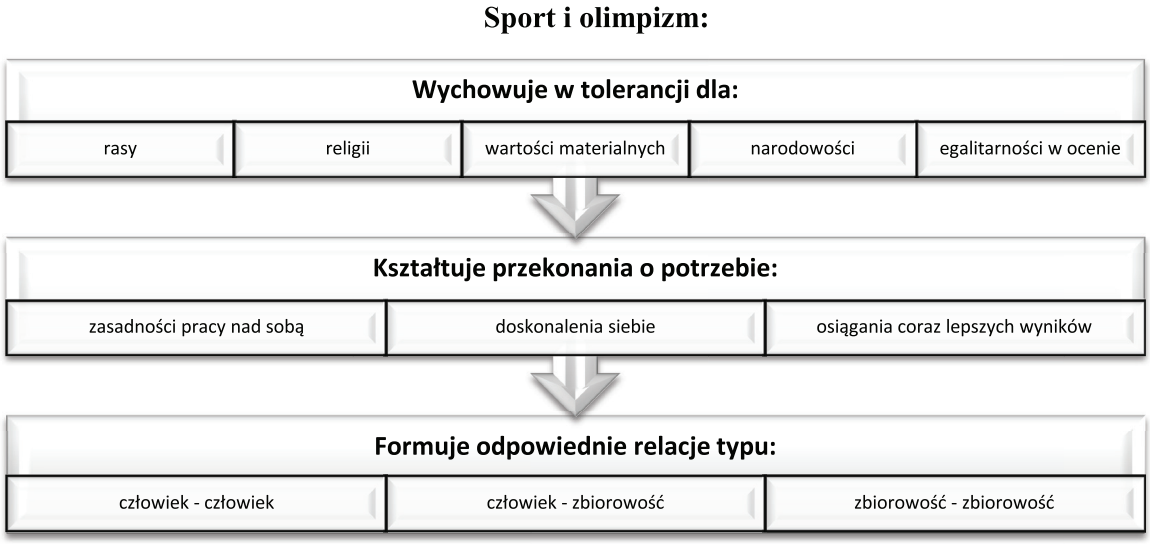
a) uznania zasady fair play jako ważnej przede wszystkim w sporcie, ale odnoszonej również do innych obszarów życia społecznego;

b) traktowania sportu w kategoriach wartości społecznych, przyznaniu możliwości jego wpływu na osobowość jednostki, na jej rozwój społeczny oraz jako płaszczyzny porozumienia między ludźmi i narodami;

c) wysokiego miejsca w hierarchii społecznej wybitnych sportowców, zwłaszcza olimpijczyków. Rodzi to szansę na budowanie i umacnianie autorytetów, których istnienie jest niezbędne w procesach socjalizacyjnych i wychowawczych w działalności niesportowej;

d) ścisłego związku sportu z innymi dziedzinami życia, np. ze sztuką, kulturą i techniką (Nowocień, 2001).

Sport i olimpizm mają charakter wychowawczy i sprowadzić je można do wartości szacunku, tolerancji, sprawiedliwości, perfekcjonizmu i wielu innych. Wartość wychowawcza w odniesieniu do sportu ujawnia się m.in. w wymaganiu od młodych adeptów sportu bezwzględnego przestrzegania norm i przepisów przy jednoczesnym zachowaniu własnej indywidualności i poczucia wolności. Ma miejsce wiara w człowieka, jego szlachetność i naturalne dążenie do bycia dobrym. Utrwala się także przekonanie człowieka, że nie jest sam i może liczyć na pomoc innych, gdy tylko zaistnieje taka potrzeba (Nowocień, 2001).



Rysunek 3. Edukacyjno-moralny wymiar sportu i olimpizmu
Źródło: opracowanie własne – na podstawie teorii J. Nowocienia.

Wychowanie w sferze moralnej w ramach sportu, gimnastyki, gier ruchowych, ćwiczeń fizycznych w sposób masowy i systematyczny, a zarazem programowy realizowany jest dzięki szkole, w której rozbudza się młodzież i dzieci ku poznawaniu wartości charakterystycznych dla olimpizmu i stwarza warunki do ich realizowania i aktualizowania, choćby poprzez kształtowanie nawyków i postaw moralnych. Także akademie wychowania fizycznego upowszechniają wedle swoich możliwości zasady olimpijskiego wychowania, zwłaszcza dzięki pracy naukowo-dydaktycznej zakładów pedagogiki, historii sportu, psychologii i przedmiotom humanistycznym.

Wartość prawdy ma także duże znaczenie w procesie wychowania moralnego młodych olimpijczyków. Witold Starnawski (2011) podkreśla, iż ktoś może nie chcieć prawdy, bo jest dla niego przykra, rani go, wyrządza krzywdę innym, jest używana jako okrutne narzędzie. Uznanie jej wówczas za wartość jest problematyczne. Należy jednak pamiętać, że: - prawdy nie wolno używać jako narzędzia do osiągania innych celów; - prawd cząstkowych nie

można wyolbrzymiać z pominięciem odniesienia do prawdy absolutnej; oraz - prawdę powinno się czynić w miłości. Sama prawda nie może być dla człowieka groźna, lecz raczej relacja do prawdy, a więc sposób, w jaki jest podawana i przyjmowana. Relacja do prawdy, podobnie jak wszystko, co jest w kręgu wolności człowieka, może być obrócona przez niego na dobro i zło, pożytek i szkodę – człowiek psychicznie i moralnie może nie być gotowym na przyjęcie prawdy i twierdzi wówczas, że jest ona mu obca, że go przytłacza, że jej nienawidzi. Groźną jest postawa, gdy człowiek uznaje się za władcę i posiadacza prawdy. Może wówczas gardzić i lekceważyć innymi. Prawdomówność, słowność, odpowiedzialność, jak i otwarcie się na poszukiwanie prawdy o sobie, świecie i innych ludziach winny towarzyszyć podejmowanym działaniom wychowawczym. Zbyt dużo bowiem jest zagrożeń, jakie czyhają na człowieka pod względem pozbawiania go prawdy o sobie, rzeczywistości i otaczającym świecie. Osoba żyjąca w kłamstwie jest podatna na różnego rodzaju manipulacje i wykorzystanie. Osoba taka do końca nie jest wolna. Nie rozumie bowiem siebie i innych, a przez to łatwo może krzywdzić zarówno siebie, jak i bliskie osoby. W świetle zajęć sportowych, organizowanych zabaw i gier ruchowych bez prawdy o sobie, swoich możliwościach, ograniczeniach i słabościach nie sposób mówić o dobrym treningu i owocnym rozwoju. Prawda jawi się tu jako punkt wyjścia w podejmowanych decyzjach i punkt odniesienia w realizowanych działaniach. Stanowi poniekąd kontrolę naszych czynów – czy są one dobre, czy wręcz przeciwnie.

Sportowiec, zawodnik lub trener należą do kręgu osób, dla których wartość prawdy nigdy nie powinna być obojętna czy bez znaczenia. Zwłaszcza ludzie zajmujący się wychowaniem fizycznym i sportem winni wartość prawdy realizować np. w postaci szczerego uznania czyichś umiejętności, lub odwrotnie: uświadomienia o braku zdolności. Powinni oni powiedzieć prawdę sobie samym i innym o realnych zagrożeniach dla zdrowia i moralności, ale także możliwościach i wartościach, płynących ze świata sportu. Winni wreszcie w prawdzie uznać swoje kompetencje lub ich brak, predyspozycje lub nie wystarczające zdrowie, szczególnie w sytuacji podejmowania decyzji o zaangażowaniu się w daną dyscyplinę sportową. Prawda w tym przypadku może zapobiec nieodwracalnym w skutkach błędom. Oddany czas, siły i życie czemuś, co nie przynosi satysfakcji i oczekiwanego sukcesu może znajdować swoje źródło właśnie w okłamywaniu samego siebie i nie stanięciu w prawdzie o sobie samym. Wychowawca lub trener mogą być jednocześnie wielką pomocą w usłyszeniu obiektywnej prawdy o sobie, swoich zdolnościach i słabościach. Podejmowane decyzje w oparciu o poznaną prawdę zbliżają ucznia nie tylko do efektywnego realizowania siebie ale także pozyskiwania szczęścia płynącego z tego, czemu się z pasją poświęciło.

5. Wartości moralne jako cele wychowania w świecie sportu

Realizowanie wychowania w ramach działalności sportowej opisane zostało w rozległy sposób w literaturze z tego zakresu. Następujące aspekty wychowania sportowego akcentuje w swej pracy Teresa Wolańska. Wyróżnione są wśród nich:

1. Wartości wychowawcze poprzez wspólny udział w różnych formach sportu, gier ruchowych, turystyce na płaszczyźnie partnerskich kontaktów rodzice mogą wywierać wpływ wychowawczy, przekazywać normy moralne, kształtować osobowość dziecka;
2. wartości grupo-twórcze – poprzez wspólne spędzanie wolnego czasu zachodzą w rodzinie procesy scalające ją, integrujące rodzinę jako grupę, rodzinę, która obecnie cierpi na niedostatek wspólnych kontaktów, wspólnego działania, przeżywania;
3. wartości zdrowotne – przez udział w aktywnych formach rekreacji – sporcie, turystyce podnosi się stan zdrowia, sprawności, wydolności fizycznej dzieci i rodziców; aktywna postawa wobec własnego zdrowia i sprawności fizycznej utrwala w młodym pokoleniu świadomy stosunek do higienicznego życia i racjonalnego wypoczynku;
4. wartości poznawcze i kształcące – przez udział w turystyce, sportach stwarza się możliwość poznania i opanowania różnych technik i przepisów sportowych i turystycznych, korzystania ze środowiska, kontaktu z przyrodą oraz dbałości o jej ochronę, poznawania kraju i różnych regionów, przez co wzbogaca się wiedzę, kontakt z kulturą i historią;
5. wychowanie w kulturze fizycznej do ustawicznego uczestniczenia w niej przez stwarzanie przychylnej atmosfery w domu rodzinnym jako wprowadzenie w całokształt spraw kultury fizycznej, wiążących się z potrzebami różnych generacji, podejmowanie wspólnych zajęć ruchowych jako formy wypoczynku i rekreacji, zabezpieczanie warunków materialnych dla kultury fizycznej, sportu i turystyki, współdziałanie i uzupełnianie możliwości oferowanych przez nurt zorganizowany (Wolańska, 1994).

Wartości towarzyszące procesowi wychowania wymagają specyficznego środowiska i podejścia osób odpowiedzialnych za krzewienie odpowiednich postaw i przekonań. Środowisko sportowe doskonale sprzyja zaistnieniu niektórych z wartości, które określić możemy jako moralne. Zabezpieczenie zdrowia, formowanie relacji w grupie, przyswajanie norm, poznawanie i troska o przyrodę – wszystkie te wartości, które szerzej zostały przedstawione powyżej, wynikają z natury wychowania sportowego i służą rozwojowi osobowości młodzieży i dzieci i dorosłych, domagając się ich aktualizowania i realizacji.

Podejmując temat wychowania moralnego adresowanego do sportowców, wymieńmy kilka z nich, które zdaniem Ewy Kozdroń wraz z innymi autorami są skuteczną drogą oddziaływania wychowawczego w obszarze rekreacji ruchowej i szeroko pojętego sportu. Propozycje metod efektywnie kształtujących sferę moralną u sportowców przedstawiają się następująco:

- metoda wpływu osobistego, czyli działanie przykładem osobistym, dostarczanie wzorów zachowań, perswazja, wyrażanie aprobaty i dezaprobaty a także wykorzystywanie sugestii;
- metoda wpływu sytuacyjnego, czyli odwoływanie się do doświadczeń wychowanka (negatywnych lub pozytywnych), instruowanie, podawanie wskazówek, podawanie wzorów zachowań;
- metoda wpływu społecznego: nawiązywanie kontaktów interpersonalnych i wzajemne oddziaływanie na siebie;
- metoda kierowania samowychowaniem, czyli wdrażanie do regularnej samokontroli i samooceny i systematyczności, która wytwarza pożądane przyzwyczajenia (tamże).

Poza propozycjami metod, jakie pedagogice ogólnej są znane, istnieją metody wychowawcze należące do grupy specyficznej i dającej się łatwo przyporządkować realiom panującym w świecie sportowym. Operowanie bowiem metodami wychowania np. do rekreacji ruchowej (także ćwiczeń fizycznych i sportu) sprowadza się do celowego nadawania sytuacjom, w których znajduje się ćwiczący, właściwości sytuacji stresującej lub „trudnej", by skłonić ćwiczącego do rozwiązania jej przez nową, o wyższym poziomie, formę aktywności fizycznej. Dokonuje się to poprzez wprowadzanie nowych wymagań, przeszkód i bodźców do organizowanych form działań sportowych, czyli manipulacje zewnętrzne, oraz przez wywoływanie nowych aspiracji i dążeń, a więc manipulacje wewnętrzne (Siwiński 1992). Można więc za Wiesławem Siwińskim wyróżnić trzy coraz wyższe poziomy udziału człowieka w ćwiczeniach fizycznych i działaniach sportowych:

a) heteronomiczny – prowadzący modyfikuje sytuacje wychowawcze, wprowadzając utrudnienia, wymagania lub zadania bez świadomego udziału ćwiczących. Powoduje to czynny udział wychowanka w zainicjowanym procesie i akceptację oczekiwań i wskazówek wychowawcy przez zawodnika/ćwiczącego;

b) partnerski – współpraca mistrza i ucznia, gdzie młody sportowiec stara się sprostać stawianym mu wymaganiom, a trener nadal manipuluje elementami poszczególnych sytuacji, lecz przy świadomym udziale i akceptacji ćwiczącego;

c) autonomiczna – ćwiczący nie tylko akceptuje metody i cele wychowania do sportu, ale chce i umie sam wprowadzać do własnych sytuacji życiowych takie utrudnienia i wymagania, których przezwyciężenie i realizacja pozwoli mu na osiągnięcie osobistych celów wychowawczych. Mamy tu do czynienia z formą samowychowania (tamże).

W danej sytuacji liczy się bowiem to, co wywołuje stan zadowolenia lub niezadowolenia, a więc co ma związek z motywacjami jakie ćwiczący aktualnie przeżywa lub jakie można w nim wyzwolić – brak tych elementów wpływa na nieskuteczność stosowanych metod wychowawczych. Istotne w skutkach stany zadowolenia i niezadowolenia sportowca/ćwiczącego kształtują takie czynniki jak: 1. osoba trenera, jego działania i relacja z ćwiczącym, 2. układ warunków zewnętrznych, które zaspokajają motywy ćwiczącego, 3. grupa, z którą się ćwiczy i trenuje, 4. ideały, poglądy i przekonania osoby ćwiczącej (tamże).

Nakreślone metody wychowawczego oddziaływania w zakresie wychowania fizycznego i sportu według Siwińskiego skategoryzować można w czterech zasadniczych grupach:

A. Metody wpływu osobistego:
- wysuwanie sugestii,
- perswazja,
- działanie przykładem osobistym,
- wyrażanie aprobaty i dezaprobaty;

B. Metody wpływu sytuacyjnego:
- metoda instruowania,
- metoda ćwiczenia;

C. Metody wpływu społecznego:
- prowadzący może tak kształtować społeczne środowisko ćwiczącego, iż będzie ono samorzutnie reagowało na uczestnika (np. poprzez dążenie do tego, by jednostki odpowiadały za swoje czyny przed zespołem ćwiczącym);'

D. Metody kierowania samowychowaniem:
- Rozwinięcie w ćwiczącym tendencji do samokontroli, samooceny, tak by z czasem mogły działać w sposób autonomiczny, bez dodatkowych impulsów ze strony trenera (tamże).

Inne spojrzenie na kwestie wychowania obecnego w pracy trenerskiej, a adresowanego do młodych sportowców prezentuje znawca pedagogiki zdrowia: T. Williams (1985). Skonstruował on sześć zasad wychowania zdrowotnego, ściśle związane ze współczesną koncepcją promowania zdrowia, obejmującego swym zasięgiem aktywność sportową i jej pochodne. Są nimi:

1) Zasada wspierających się działań – przekazywana wiedza i umiejętności muszą być wspierane i wzmacniane przez różne organizacje, towarzystwa, „struktury", postawy wielu osób;

2) Zasada kumulacji uczenia się – program spiralny. Zbudowany jest z czterech powiązanych elementów: a. perspektywa wzrastania i rozwoju, gdzie program wychowawczy powinien być dostosowany do potrzeb i zainteresowań uczniów; b. zachowania zdrowotne, które przede wszystkim kształtują rodzice; c. ustalenie wstępnego poziomu wiedzy, umiejętności i zachowań uczniów – należy określić dla każdego punkt wyjściowy uczenia się; d. program spiralny, który polega na powtarzaniu nauczania poszczególnych elementów kilkakrotnie w czasie nauki szkolnej;

3) Zasada określenia kluczowych problemów do rozwiązywania, czyli treść wychowania zdrowotnego, dyktowana troską o własne zdrowie, kontaktami między ludźmi oraz kierowanie się szacunkiem i tolerancją dla różnic, które istnieją między osobami;

4) Zasada współuczestnictwa – określenie potrzeb jest pomocne w planowaniu wychowania i wiązanie programu z życiem uczniów;

5) Zasada różnorodnych metod domaga się zezwolenia eksperymentowania w obszarze aktywizu-

jących form pracy z uczniem;

6) Zasada uczenia się na podstawie doświadczeń – ewaluacja, która służy uzyskaniu informacji, czy praca, którą podjęliśmy, jest efektywna (Siwiński 1992).

Wyszczególnione zasady warto potraktować instrumentalnie, tj. służebnie wobec wychowawczego programu, mającego na celu kształtowanie moralności u sportowców. Nacisk położony na właściwie budowane relacje z drugimi, traktowanie zdrowia jako wartości, odnoszenie treści nauczania do życia, podejmowana systematycznie aktywność fizyczna, kierowanie się postawami szacunku i tolerancji są niewątpliwie elementem wspólnym dla wychowania: i zdrowotnego i moralnego.

Trafnie zauważa związek między prawdą o człowieku a uwikłaniem się w różne nałogi, co należy do nierzadkich przypadków w świecie sportu, Beata Hiszpańska. Pisze ona o tej kwestii następująco: „Zniewolenie w nałogu, mimo pozornego uwolnienia się od cierpienia, w rzeczywistości prowadzi do jego pogłębienia w rezultacie zaburzenia relacji międzyosobowych, zawężenia aktywności do jednego celu oraz pogarszającego się stanu zdrowia, tak fizycznego, jak i psychicznego. Nałóg całościowo (holistycznie) wpływa na życie człowieka i uniemożliwia mu osiągnięcie obiektywnego spełnienia i przeżycie subiektywnego szczęścia. Aczkolwiek utrwalanie kłamstwa jest w tych sytuacjach na ogół nieuświadamiane, to jednak wyjściem ze zniewolenia może być wyłącznie odwołanie się do prawdy. Przejmowanie kontroli nad swoim działaniem, czyli odzyskiwanie wolności wyboru dokonujące się w różnego rodzaju terapiach wspomagających wychodzenie z uzależnienia, opiera się na prawdzie człowieka i o człowieku" (Hiszpańska, 2010, s.154). Środowisko sportowe niestety nie jest wolne od niebezpieczeństw uwikłania się w różne nałogi. Można także stwierdzić, iż szczególne narażenie na zniewolenia jest właśnie obecne w świecie sportowym. Jak zaznaczone zostało wcześniej, jedynym punktem zwrotnym i odejściem jednocześnie od ścieżki zgubnej i niszczącej jest dostrzeżenie i przyjęcie prawdy o swym uzależnieniu. Człowiek, broniąc się przed popadnięciem w różne zgubne nałogi lub z pełną determinacją opierając się niszczycielskim nałogom, zaczyna odzyskiwać lub utrzymywać właściwe kontakty z innymi, podejmuje ważną dla zdrowia i dobrego samopoczucia aktywność ruchową i skutecznie zaczyna zabezpieczać swoje zdrowie. Zawodnik walczący o wolność od nałogów lub o wyjście z rożnych zniewalających go przyzwyczajeń, opierając się na fundamencie prawdy o sobie samym, swych słabościach i mocnych stronach oraz otaczającej rzeczywistości, zaczyna zbliżać się do prawdziwego szczęścia. Podstawą takiego stanu człowieka jest wartość prawdy.

Zakończenie

Konkludując myśli przedstawione w ramach refleksji o odpowiedzialnym i konsekwentnym rozwijaniu moralności w środowisku sportowym, warto odnieść się jeszcze do sprawdzonych i stosowanych w wychowaniu fizycznym metod wychowawczych. Sposoby i wymagania zmierzające do osiągnięcia określonych sprawności, a wykorzystywane często przez nauczycieli wychowania fizycznego, jak i inne osoby zajmujące się w sposób praktyczny kulturą fizyczną to: 1. metody twórcze – samorzutna działalność jako czynnik wzbogacający psychoruchowe doświadczenie dziecka, zabawy tematyczne, zastosowanie metody prób i błędów, metoda opowieści ruchowej czy gimnastyki twórczej; 2. odtwórcze metody prowadzenia zajęć wf – np. zabawy naśladowcze; 3. metody i formy intensyfikujące zajęcia wf – tory przeszkód i ścieżka zdrowia, wiązanie ruchu z muzyką i rytmem, współzawodnictwo jako doping; 4. metody nauczania ruchu. Należy tu także wspomnieć metody oparte na osobistym wpływie nauczyciela, wpływu sytuacyjnego, wpływu społecznego oraz metody przekazywania wiadomości, tu: rozmowy, pogadanka, swobodne wypowiedzi dzieci, bezpośrednie obcowanie z książką, obserwacja imprez sportowych i udział w nich (Gniewkowski, Wlaźnik 1990). Propozycje te można z powodzeniem adaptować do systematycznego wychowania sportowców w sferze moralnej. Czynniki tu obecne: twórczość, samodzielność, aktywność, wytrwałość, naśladownictwo stałyby się bardzo przydatnym wsparciem postępowania wychowawcy, dla którego rozwój moralny wychowanków jest kwestią pierwszoplanową. Nie należy zapominać doniosłości i roli wychowania w zakresie moralności zwłaszcza tam, gdzie medal, pobicie rekordu, zwycięstwo, pokonanie rywali, własna szybkość, zwinność, siła czy precyzja stają się priorytetem i często celem samym w sobie. Nie do przecenienia rolą na tym polu jest obecność nauczyciela, trenera, który prowadzi osoby – młodych adeptów sportu, uczniów, dzieci, młodzież, zawodników do pełni rozwoju. Stąd potrzeba rozważnego i odpowiedniego doboru metod, mających na celu moralny wzrost osób, dla których sport jest często sposobem na życie. Mówiąc o życiu, nie sposób pomijać wątek moralności i wierności zasadom. Zarówno bowiem na polu zawodowym, jak i w życiu prywatnym konieczne jest poszukiwanie szczęścia tam, gdzie ono rzeczywiście się znajduje. Bycie odpowiedzialnym, pomocnym, pracowitym, wytrwałym i opanowanym jest mocną podstawą życia radosnego i spełnionego. Świat sportu nie jest tego wyjątkiem. Kierowanie się przez zawodnika na co dzień prawdą, dobrem, rzetelnością i życzliwością przynieść musi oczekiwaną satysfakcję i harmonię wewnętrzną. Potrzebna jest tu jednak odpowiednia ścieżka edukacyjna, dzięki której młodzi adepci sportu skutecznie nauczą się rozpoznawać to, co jest użyteczne i dobre w odróżnieniu od wszystkiego, co szkodzi i jest zgubne dla ich nie tylko kariery sportowej, ale także szczęścia osobistego. Wybory, decyzje, czyny, słowa ukazują bowiem wnętrze człowieka i jego charakter. Należy już od najmłodszego wieku dbać z całym zaangażowaniem o rozwój sfery moralnej w społeczeństwie, sporcie, każdej osobie.

Literatura:

1. Gniewkowski W., Wlaźnik K. (1990), *Wychowanie fizyczne.* Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa.
2. Hiszpańska B. (2010), *Prawda u podstaw samowychowania.* Towarzystwo Naukowe Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, Lublin.
3. Lipiec J. (1999), *Filozofia Olimpizmu.* PWS „Sprint", Warszawa.
4. Nowocień J. (2001), *Sport i olimpizm w systemie dydaktyczno-wychowawczym współczesnej szkoły.* Wydawnictwo Akademii Wychowania Fizycznego, Warszawa.
5. Williams T. (1985), *School health education in Europe. A monograph concerning profiles of school health education in 15 European countries.* University of Southampton.
6. Siwiński W. (1992), *Pedagogika kultury fizycznej w zarysie.* PWN, Warszawa-Poznań.
7. Skorowski H. (2000), *Etyczny i edukacyjny wymiar sportu,* W: Z. Dziubiński (red.), *Sport na przełomie tysiącleci: szanse i nadzieje.* Salezjańska Organizacja Sportowa RP, Warszawa, s. 227-229.
8. Krawczyk Z., Kaniuk R, Kosiewicz J. (red.) (1986), *Społeczne wartości kultury fizycznej.* Międzynarodowa Konferencja Naukowa, Warszawa.
9. Wolańska T. (red.) (1994), *Sport dla wszystkich.* część I, Warszawa.
10. Starnawski W. (2011), *Bycie osobą.* Wydawnictwo Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego, Warszawa.
11. Żukowski R. (1999), *Zawód i praca trenera.* „Spar", Warszawa.

UZALEŻNIENIE OD NIKOTYNY WŚRÓD STUDENTÓW UCZELNI LUBELSKICH

NICOTINE ADDICTION AMONG LUBLIN COLLEGE STUDENTS

Rozprawy Społeczne, nr 3 (IX), 2015

Beata Kropornicka[1], Bożena Baczewska[1], Paulina Domańska, Elżbieta Nowicka[1], Bartłomiej Drop[2], Jadwiga Daniluk[3]
[1]Uniwersytet Medyczny w Lublinie, Wydział Pielęgniarstwa i Nauk o Zdrowiu, Katedra Interny z Zakładem Pielęgniarstwa Internistycznego
[2]Uniwersytet Medyczny w Lublinie, II Wydział Lekarski z Oddziałem Anglojęzycznym, Katedra i Zakład Zdrowia Publicznego
[3]Państwowa Szkoła Wyższa im. Papieża Jana Pawła II w Białej Podlaskiej, Wydział Nauk o Zdrowiu i Nauk Społecznych, Katedra Zdrowia

Kropornicka B., Baczewska B., Domańska P., Nowicka E., Drop B., Daniluk J. (2015), *Uzależnienie od nikotyny wśród studentów uczelni lubelskich*. Rozprawy Społeczne, 3 (IX), s. 87-92.

Streszczenie: Palenie tytoniu należy do najpoważniejszych problemów obecnej medycyny. Polska pozostaje wciąż w czołówce

krajów, w których liczba osób uzależnionych od nikotyny jest stosunkowo duża, a palenie tytoniu stanowi istotny problem w środowiskach młodzieży akademickiej. Celem pracy jest poznanie i porównanie przyczyn, stopnia uzależnienia od nikotyny oraz motywacji do rzucenia palenia papierosów studentów z uczelni medycznej i niemedycznej. W badaniach wykorzystano kwestionariusz ankiety do oceny stopnia uzależnienia od nikotyny Fagerströma i kwestionariusz do oceny motywacji do rzucenia palenia Schneider. Badania zostały przeprowadzone anonimowo od kwietnia do czerwca 2013 roku. Objęto nimi 200 studentów z Politechniki Lubelskiej i z Uniwersytetu Medycznego w Lublinie. Badania wykazały istotne różnice między studentami z uczelni medycznej i niemedycznej w zakresie inicjacji nikotynowej i czasu trwania nałogu. Najczęstszą przyczyną sięgania po papierosy przez ankietowanych z obu uczelni jest stres, a sytuacją, w której studenci najczęściej palą papierosy są spotkania towarzyskie. Respondenci z uczelni niemedycznej częściej sięgają po papierosa z nudy i w celu nawiązania kontaktów. Są w wyższym stopniu uzależnieni od nikotyny, odczuwają większą satysfakcję z palenia, a przy tym ich nałóg zyskuje większą akceptację ze strony znajomych. Studenci z uczelni medycznej mają większą świadomość, iż uzależnienie od nikotyny wywiera ujemny wpływ na zdrowie i są bardziej zmotywowani do rzucenia palenia niż ich rówieśnicy. Czynniki socjodemograficzne, takie jak: płeć, miejsce zamieszkania, sytuacja ekonomiczna nie mają wpływu na stopień motywacji do rzucenia palenia przez respondentów z obu typów uczelni. Natomiast na stopień uzależnienia od nikotyny studentów z uczelni o profilu medycznym ma wpływ jedynie ich sytuacja ekonomiczna.

Słowa kluczowe: nikotynizm, motywacja, uzależnienie, studenci

Summary: Smoking is one of the major problems in modern medicine. Poland still remains at the forefront of countries where the number of people addicted to nicotine is relatively large, and smoking is a major problem in environments of academic students. The aim of the study is to understand and compare the reasons of smoking, the degree of nicotine dependence and motivation to quit smoking of students of medical and non-medical universities. The methods employed during the study are two questionnaires; the questionnaire of Fagerström used for assessing the degree of nicotine dependence and the questionnaire of Schneider used for assessing the motivation to quit smoking. The study was carried out anonymously from April to June 2013 and involved 200 students from Lublin University of Technology and the Medical University of Lublin. During the study significant differences between students of medical and non-medical universities in terms of initiation and duration of nicotine addiction have been shown. The most common cause of reaching for cigarettes by respondents from both universities is stress and the situation in which students smoke cigarettes most commonly is during social meetings. Respondents from non-medical universities often reach for a cigarette out of boredom or to make contacts. They are in a higher degree of dependence on nicotine, experience greater satisfaction from smoking and, at the same time, their habit is gaining greater acceptance on the part of their friends. Students of medical schools are more aware that addiction to nicotine has a negative impact on health and are more motivated to quit smoking than their peers. Sociodemographic factors such as gender, place of residence, the economic situation did not affect the level of motivation to quit smoking by respondents from both types of schools. By contrast, the degree of nicotine dependence of students from medical schools is impacted only by their economic situation.

Keywords: nicotinism, motivation, addiction, students

Adres do korespondencji: Beata Kropornicka, Katedra Interny z Zakładem Pielęgniarstwa Internistycznego, Uniwersytet Medyczny w Lublinie, ul. Jaczewskiego 8, 20-950 Lublin, e-mail: beatak_1966@o2.pl, tel. 817187318

Wstęp

Palenie tytoniu jest bardzo ważnym problemem obecnej medycyny. Polska pozostaje wciąż w czołówce krajów, w których liczba osób uzależnionych od nikotyny jest stosunkowo duża (WHO 2010). Niepokojącym zjawiskiem jest również zwiększający się odsetek palących w coraz młodszym wieku. Inicjacja palenia ma miejsce w coraz młodszych klasach szkoły podstawowej (Rybakowski i in. 2003, Sochacka i in. 2005). Palenie tytoniu stanowi też istotny problem w środowiskach młodzieży akademickiej (Sochacka i in. 2005, Kołpa i in. 2007, Boratyn-Dubiel i in. 2008, Binkowska-Bury i in. 2009).

W chwili obecnej nie ma już prawie osób, które kwestionowałyby szkodliwość palenia. Nie zaprzeczają temu nawet sami palacze, którzy znają skutki nałogu palenia. Jednak zasób wiedzy, posiadanej przez nich na ten temat, nie przekłada się na zachowania w codziennym życiu (Stelmach 2009). Stale rosnąca liczba osób uzależnionych od nikotyny wymaga prowadzenia aktywnej i profesjonalnej edukacji prozdrowotnej w celu przeciwdziałania negatywnym następstwom uzależnienia od tytoniu (Dżugan, Juszczyk 2006).

Celem pracy jest poznanie i porównanie przyczyn, stopnia uzależnienia od nikotyny oraz motywacji do rzucenia palenia papierosów w grupie studentów z uczelni medycznej i niemedycznej.

Materiał i metody

Badania zostały przeprowadzone anonimowo, za zgodą Komisji Bioetycznej przy Uniwersytecie Medycznym w Lublinie (nr KE-0254/110/2013), od kwietnia do czerwca 2013 roku. Objęto nimi 200 studentów z Uniwersytetu Medycznego w Lublinie (50%) i z Politechniki Lubelskiej (50%). Głównym kryterium doboru było palenie tytoniu i zgoda na udział w badaniu.

Większość respondentów w momencie badania miała 23 lata (51%), 29% ankietowanych nie osiągnęło tego pułapu, a 20% przekroczyło tą granicę. Mężczyźni stanowili liczniejszą grupę badanych – 59%. Większość studentów mieszkała w mieście (53,5%).

Ankietowani oceniali swoją sytuację ekonomiczną głównie jako przeciętną (40%) i dobrą (39,5%). Tylko niewielka grupa badanych (14,5%) deklarowała, że ma bardzo dobry status ekonomiczny, a pozostałe osoby określiły swoją sytuację finansową jako bardzo złą (1,5%) i złą (4,5%).

Oceny stopnia uzależnienia od nikotyny dokonano metodą sondażu diagnostycznego przy użyciu kwestionariusza ankiety autorstwa Fagerströma (Kozielski i in. 2005). W badaniach wykorzystano także kwestionariusz ankiety do oceny motywacji do rzucenia palenia autorstwa Schneider (Kozielski i in. 2005) i kwestionariusz ankiety do określenia przyczyn uzależnienia od nikotyny.

Uzyskane wyniki badań poddano analizie statystycznej. Wartości analizowanych parametrów mierzalnych przedstawiono przy pomocy wartości średniej, wartości minimalnych i maksymalnych oraz odchylenia standardowego. Dla cech niemierzalnych obliczono liczność i odsetek. Dla cech jakościowych do wykrycia istnienia różnic pomiędzy porównywanymi grupami użyto testu Chi^2. Różnice pomiędzy dwiema grupami badano stosując test U Manna-Whitneya. Do sprawdzenia zależności pomiędzy niektórymi zmiennymi wykorzystano także korelację rang Spearmana. Przyjęto poziom istotności $p<0,05$ wskazujący na istnienie istotnych statystycznie różnic lub zależności. Bazę danych i badania statystyczne przeprowadzono w oparciu o oprogramowanie komputerowe Statistica 9.1 (StatSoft, Polska).

Wyniki badań

Z badań wynika, że studenci sięgali po raz pierwszy po papierosa w różnym wieku. Najniższy wiek inicjacji nikotynowej, zadeklarowany przez respondenta z uczelni medycznej, wynosił 13 lat, a przez jego rówieśnika z uczelni niemedycznej - 7 lat. Średni wiek inicjacji nikotynowej wśród ankietowanych z uczelni medycznej wynosił 17 lat (17,56±2,34), natomiast wśród badanych ze studiów niemedycznych 15 lat (15,30±2,34). Studenci uczelni niemedycznej pierwszy raz po papierosa sięgali w młodszym wieku niż ich rówieśnicy i były to różnice istotne statystyczne (Z=6,209, p=0,000).

Dane, dotyczące czasokresu palenia papierosów przez badanych, zostały zaprezentowane w tabeli 1.

Tabela 1. Porównanie czasokresu palenia papierosów przez badanych studentów

Czas trwania palenia	Studenci uczelni medycznej		Studenci uczelni niemedycznej		Razem	
	N	%	N	%	N	%
< 1 rok	33	33,00	16	16,00	49	24,50
1 -2 lata	40	40,00	43	43,00	83	41,50
2 – 5 lat	19	19,00	27	27,00	46	23,00
> 5 lat	8	8,00	14	14,00	22	11,00
Ogółem	100	100,00	100	100,00	200	200,00
Chi^2 = 9,034; p = 0,028						

Źródło: opracowanie własne.

Różnice dotyczące czasu trwania regularnego palenia papierosów między studentami obu uczelni były istotne statystycznie (p=0,028). Respondenci z obu uczelni najczęściej palili od 1 do 2 lat - 41,5%. Krócej niż rok regularnie paliło dwukrotnie więcej ankietowanych ze studiów medycznych (33%) niż niemedycznych (16%).

Główne przyczyny sięgania po papierosy przez badanych z obu uczelni zostały przedstawione w tabeli 2.

Tabela 2. Porównanie przyczyn sięgania po papierosy przez badanych studentów

Przyczyny palenia	Studenci uczelni medycznej *		Studenci uczelni niemedycznej *		Analiza statystyczna
	N	%	N	%	
Ciekawość	41	41,00	38	38,00	Chi^2 = 0,836 p = 0,772
Nuda	10	10,00	33	33,00	Chi^2 = 14,338 p = 0,000
Pomoc w nawiązaniu kontaktów	21	21,00	36	36,00	Chi^2 = 4,809 p = 0,028
Środek zaradczy na stres	46	46,00	38	38,00	Chi^2 = 1,005 p = 0,315
Namowa kolegów	43	43,00	38	38,00	Chi^2 = 0,331 p = 0,564
Inne	1	1,00	1	1,00	Chi^2 = 0,505 p = 0,477

*wyniki nie sumują się do 100% – student mógł wybrać więcej niż jedną odpowiedź
Źródło: opracowanie własne.

Ankietowani z uczelni medycznej najczęściej sięgają po papierosa traktując go jako środek obniżający stres (46%) i za namową kolegów (43%) oraz z powodu ciekawości (41%). Te same przyczyny najczęściej wskazywali również ich rówieśnicy z uczelni niemedycznej. Z powodu nudy trzykrotnie częściej palą badani z uczelni niemedycznej (33%) niż medycznej (10%) i różnice te są istotne statystycznie (p=0,000). Sięganie po papierosa rzadziej stanowi pomoc w nawiązaniu kontaktów dla studentów z uczelni medycznej (21%) niż z niemedycznej (36%), (p=0,028).

Okoliczności palenia papierosów są w obu grupach studentów podobne. Ponad połowa badanych z uczelni medycznej (57%) i niemedycznej (63%) deklaruje, że najczęstszymi sytuacjami, jakie skłaniają ich do sięgnięcia po papierosa są spotkania towarzyskie. Dość często sprzyjają temu sytuacje stresujące, na co wskazuje 49% respondentów ze studiów medycznych i 48% z niemedycznych. Ankietowani ze studiów niemedycznych (32%) jako przyczynę sięgania po papierosy wskazują częściej uzależnienie niż ich rówieśnicy z uczelni medycznej (19%), ale nie są to różnice istotne statystycznie.

Istnieje natomiast istotna statystycznie różnica w zakresie opinii studentów z obu uczelni na temat odczuwania satysfakcji podczas palenia papierosów (Chi^2 = 38,817, p=0,000). Aż 75% respondentów z uczelni niemedycznej deklaruje, że podczas palenia papierosów poprawia się ich samopoczucie. Zupełnie odmienne stanowisko prezentuje większość ich rówieśników z uczelni medycznej. Ponad połowa z nich (70%) nie odczuwa przyjemności z palenia tytoniu.

Większość ankietowanych z uczelni medycznej (56%) i nieliczna grupa z uczelni niemedycznej (14%) deklaruje, że ich znajomi nie akceptują palenia papierosów. Zdecydowana większość studentów uczelni niemedycznej (63%) i niewielka grupa ich rówieśników ze studiów medycznych (7%) uważa, że ich bliskim nie przeszkadza przebywanie w towarzystwie osób palących. Dla otoczenia pozostałych badanych jest to obojętne. Występujące różnice są istotne statystycznie (Chi^2 = 73,266, p = 0,000).

Przeprowadzone badania wykazały, że istnieje istotna statystycznie różnica w zakresie postrzegania uzależnienia od nikotyny jako choroby przez studentów z uczelni medycznej i niemedycznej (Chi^2 = 14,908, p=0,000). Około 2/3 badanych z uczelni o profilu medycznym (60%) przyznaje, że uzależnienie od nikotyny jest chorobą. Pozostałe 40% albo nie ma na ten temat zdania (20%), albo nie uważa nikotynizmu za chorobę (20%). Najliczniejsza grupa respondentów z uczeni niemedycznej (37%) nie uważa uzależnienia od nikotyny za chorobę. Nieco mniej ankietowanych z tej uczelni (33%) jest świadomych tego zagrożenia a 30% nie ma zdania w tej sprawie.

Zarówno studenci z uczelni medycznej (90%) jak i niemedycznej (82%) uważają, że dym tytoniowy szkodzi i palącym papierosy, i wszystkim, którzy są palaczami biernymi. Tylko nieliczni badani ze studiów o profilu medycznym (7%) i niemedycznym (10%) są przekonani o tym, że dym tytoniowy szkodzi tylko samym palaczom. Ankietowani z uczelni niemedycznej rzadko też twierdzą, że dym tytoniowy nie ma wpływu na zdrowie (8%), podobnie jak ich koledzy ze studiów medycznych (3%). W tym zakresie analiza danych nie wykazała istotnych statystycznie różnic (Chi^2 = 3,174, p=0,204).

Wyniki oceny motywacji do zaprzestania palenia zostały przedstawione w tabeli 3.

Tabela 3. Porównanie wyników testu motywacji do zaprzestania palenia w badanych grupach

	Studenci uczelni medycznej		Studenci uczelni niemedycznej		Razem	
	N	%	N	%	N	%
Przewaga odpowiedzi „tak”	79	79,00	30	30,00	109	54,50
Przewaga odpowiedzi „nie”	21	21,00	70	70,00	91	45,50
Ogółem	100	100,00	100	100,00	200	100,00
Chi2 = 46,456, p = 0,000						

Źródło: opracowanie własne.

Badanie przy użyciu testu motywacji do zaprzestania palenia autorstwa Schneider, wykazało istotne statystycznie różnice między studentami uczelni medycznej i niemedycznej a stopniem motywacji do rzucenia palenia (p=0,000). Większość badanych z uczelni medycznej posiada silną motywacją do rzucenia nałogu palenia, natomiast w drugiej grupie przeważały osoby o niskiej motywacji do rzucenia palenia.

Potwierdza to analiza statystyczna wyników badań testem motywacji do zaprzestania palenia Schneider oparta na różnicy odpowiedzi „Tak" i „Nie". Dodatnia różnica wskazuje na silną motywację do rzucenia palenia, natomiast ujemna świadczy o niskiej gotowości do zerwania z nałogiem. Średnia wartość punktowa odpowiedzi udzielanych przez studentów z uczelni medycznej wynosiła 3,23±3,42 co oznacza, że większość w tej grupie jest silnie zmotywowana do rzucenia palenia. Badani ze studiów niemedycznych uzyskali średnią wartości punktowej z testu −1,05±3,98, co wskazuje, że większość z nich ma niską motywację do zerwania z nałogiem palenia tytoniu. Różnice te były istotne statystycznie (Z=7,165, p=0,000).

Kobiety z uczelni medycznej z testu motywacji do zaprzestania palenia uzyskały średnio 3,21±2,90 punktów, zaś mężczyźni 3,24±3,95 punktów. Wartości te wskazują, że zarówno jedna jak i druga podgrupa ma silną motywację do rzucenia palenia, a występujące różnice nie są istotne statystycznie (Z=−0,287, p=0,977). Podobne średnie wartości punktowe z testu motywacji Schneider otrzymali także respondenci z uczelni niemedycznej (kobiety −0,84±4,01, mężczyźni −1,33±3,99). Uzyskane wyniki wskazują na ich słabą motywację do rzucenia palenia, ale nie są to jednak różnice istotne statystycznie (Z=−0,819, p=0,412).

Badania nie potwierdziły istotnej statystycznie różnicy dotyczącej motywacji do zaprzestania palenia tytoniu pomiędzy studentami obu uczelni, mieszkającymi na wsi i w mieście (profil medyczny Z =−0,161, p=0,871, profil niemedyczny Z=−0,390, p=0,695.

Sytuacja materialna studentów z uczelni medycznej nie ma istotnego statystycznie wpływu na motywację do rzucenia nałogu palenia (Z=−0,507, p=0,611). Respondenci oceniający swoją sytuację materialną jako dobrą lub bardzo dobrą (3,13±3,49) oraz złą lub bardzo złą (3,35±3,37) osiągnęli w teście podobne wartości punktowe świadczące o silnej motywacji do zaprzestania palenia. Brak jest też istotnych statystycznie różnic w motywacji do zaprzestania palenia papierosów wśród ankietowanych z uczelni niemedycznej oceniających swoją sytuację jako dobrą/bardzo dobrą (−1,07±4,25) oraz złą/bardzo złą (−1,02±3,70), (Z=0,076, p=0,938).

Ocena stopnia uzależnienia od nikotyny studentów z uczelni medycznej, wykazała, że ponad ½ z nich (56%) jest w niskim stopniu uzależniona od nikotyny, 38% w stopniu średnimi i tylko 6% w stopniu wysokim. Rozkład wyników stopnia uzależnienia od nikotyny ankietowanych z uczelni niemedycznej pokazuje, że większość jest uzależniona od nikotyny w średnim stopniu (68%), 12% w niskim stopniu a 20% w stopniu wysokim.

Tabela 4. Porównanie wyników testu uzależnienia od nikotyny wśród studentów

Poziom uzależnienia	Studenci uczelni medycznej		Studenci uczelni niemedycznej		Razem	
	N	%	N	%	N	%
Niski (0-4 pkt.)	56	56,00	12	12,00	68	34,00
Średni/ wysoki (5-11 pkt.)	44	44,00	88	88,00	132	66,00
Ogółem	100	100,00	100	100,00	200	100,00
Chi^2 = 41,198, p = 0,000						

Źródło: opracowanie własne.

Badania wykazały istotne statystycznie różnice między studentami z uczelni medycznej i niemedycznej a stopniem ich uzależnienia od nikotyny. Średni i wysoki poziom uzależnienia od nikotyny występował dwukrotnie częściej w grupie ankietowanych ze studiów niemedycznych (88%) niż wśród respondentów z uczelni medycznej (44%).

Analiza wykazała istotne statystycznie różnice między średnimi wartościami punktowymi z testu uzależnienia od nikotyny studentów z uczelni medycznej (4,38±1,92) i niemedycznej (6,78±1,68), (Z=−7,98, p=0,000). Większość ankietowanych studentów kierunku medycznego posiada niski stopień uzależnienia od nikotyny, natomiast respondenci z uczelni niemedycznej są uzależnieni w średnim stopniu.

Średnie wyników testu uzależnienia od nikotyny kobiet i mężczyzn nie różnią się istotnie, co wskazuje na brak związku płci ze stopniem uzależnienia od nikotyny studentów z uczelni medycznej (Z=−0,177, p=0,859) jak i niemedycznej (Z=0,152, p=0,878). Kobiety (4,16±1,63) i mężczyźni (4,44±2,01) ze studiów medycznych posiadają niski stopień uzależnienia od nikotyny. Natomiast kobiety (6,81±1,64) i mężczyźni (6,73±1,78) z uczelni niemedycznej posiadają średni stopień uzależnienia od nikotyny.

W grupie studentów z uczelni medycznej brak jest istotnej statystycznie zależności między ich miejscem zamieszkania a stopniem uzależnienia od nikotyny (Z=−0,757, p=0,448). Respondenci z tej uczelni osiągnęli porównywalne wyniki z testu uzależnienia od nikotyny (pochodzący ze wsi - 4,30±1,92), (pochodzący z miasta - 4,46±1,94). Ankietowani studiujący na uczelni niemedycznej są w średnim stopniu uzależnieni od nikotyny (mieszkający na wsi - 6,79±1,72), (mieszkający w mieście - 6,77±1,69). Także w tej grupie badanych nie ma istotnej staty-

stycznie różnicy między miejscem zamieszkania a stopniem uzależnienia (Z=0,123, p=0,901).

Badano również wpływ sytuacji ekonomicznej na stopień uzależnienia od nikotyny.

Tabela 5. Porównanie średnich wyników testu uzależnienia od nikotyny w zależności od sytuacji ekonomicznej studentów

Ocena sytuacji ekonomicznej	Studenci uczelni medycznej		Studenci uczelni niemedycznej	
	Dobra/ Bardzo dobra	Zła/ Bardzo zła	Dobra/ Bardzo dobra	Zła/ Bardzo zła
Średnia	4,74	3,95	6,88	6,65
Odchylenie standardowe	2,03	1,71	1,57	1,84
Analiza statystyczna	Z = 2,276 p = 0,022		Z = 0,432 p = 0,665	

Źródło: opracowanie własne.

Analiza wyników badań studentów z uczelni niemedycznej nie wykazała istotnych statystycznie różnic między ich sytuacją ekonomiczną a stopniem uzależnienia od nikotyny (p=0,665). Natomiast status ekonomiczny ankietowanych z uczelni medycznej ma związek ze stopniem uzależnienia od nikotyny (p=0,022). Respondenci z uczelni medycznej o sytuacji ekonomicznej dobrej i bardzo dobrej uzyskali w teście uzależnienia od nikotyny wyniki świadczące o niskim poziomie uzależnienia od nikotyny, jednak badani o sytuacji ekonomicznej dobrej lub bardzo dobrej są silniej uzależni niż ci, których sytuacja jest zła lub bardzo zła. Wyniki badań własnych wykazały, iż sytuacja ekonomiczna studentów kierunku medycznego ma wpływ na stopień uzależnienia od nikotyny.

Dyskusja

Jednym z wielu celów stawianym obecnie uczelniom wyższym jest propagowanie wzorców prozdrowotnego zachowania wśród studentów. Absolwenci uczelni obejmując często wiodące pozycje w różnych dziedzinach życia społecznego mają znaczący udział w kształtowaniu postaw innych ludzi wobec wartości, jaką jest zdrowie (Binkowska-Bury i in. 2009, Wójtowicz-Chomicz, Borzęcki 2010).

Na podstawie analizy wyników własnych i innych autorów można stwierdzić, że problem palenia tytoniu wśród studentów niezależnie od profilu studiów jest nadal aktualny.

Badania własne wykazały, że najczęstszą przyczyną sięgania po papierosa jest stres. Potwierdzają to także badania przeprowadzone przez Zielonkę, z których wynika, że studenci, którzy rozpoczęli palenie papierosów podczas studiów, najczęściej jako przyczynę podawali stres (Zielonka 2010).

Literatura wskazuje, że okres studiów ma duży wpływ na kształtowanie postaw zdrowotnych wśród młodych ludzi. Niepokojącym zjawiskiem jest wysoki odsetek osób, które sięgają po papierosa podczas spotkań towarzyskich i imprez (Boratyn-Dubbiel i in. 2008). Badania własne również potwierdziły, że najczęstszą sytuacją sprzyjającą paleniu papierosów są spotkania towarzyskie, dotyczy to zarówno studentów z uczelni medycznej (57%) jak i niemedycznej (63%).

Kołłątaj i wsp. (2010) stwierdzają, iż zdecydowana większość palaczy miała swój pierwszy kontakt z tytoniem po 10 roku życia (średnia 15,34). Z badań własnych wynika, że studenci z uczelni niemedycznej w młodszym wieku wypalają swojego pierwszego papierosa (15 lat) niż ich koledzy ze studiów medycznych (17 lat).

Przy pomocy testu Fagerströma stwierdzono niski stopień uzależnienia od nikotyny w grupie studentów z uczelni medycznej. Respondenci z uczelni niemedycznej mieli przeciętnie średni stopień uzależnienia. Wykazano także, że ani płeć, ani miejsce zamieszkania nie mają wpływu na stopień uzależnienia. Podobne wyniki uzyskała Szwed (2012).

Nie potwierdzono związku między płcią, miejscem zamieszkania, statusem ekonomicznym a motywacją do zaprzestania palenia. Z badań wynika, iż studenci z uczelni medycznej mają większą motywację do rzucenia palenia niż ich rówieśnicy z uczelni niemedycznej. Także Stokłosa (2010) i Szwed (2012) we własnych badaniach nie wykazali korelacji między płcią a motywacją do rzucenia palenia. Dowodzą jednak, że na sukces w zaprzestaniu palenia ma wpływ status społeczny i wykształcenie. Ubóstwo i niski poziom wykształcenia zmniejszają szansę na zerwanie z nałogiem palenia tytoniu.

Wnioski

1. Występują istotne różnice między studentami z uczelni medycznej i niemedycznej w zakresie inicjacji nikotynowej i czasu trwania nałogu. Inicjacja nikotynowa występowała później u badanych z uczelni medycznej.
2. Najczęstszą przyczyną palenia tytoniu przez studentów jest stres, a sytuacją, w której najczęściej sięgają po papierosy, są spotkania towarzyskie. Respondenci z uczelni niemedycznej częściej palą papierosy z nudy i dla nawiązania kontaktów towarzyskich.
3. Badani z uczelni medycznej są bardziej zmotywowani do rzucenia palenia, traktują uzależnienie od nikotyny jako chorobę i odczuwają mniejszą satysfakcję z palenia.
4. Respondenci z uczelni niemedycznej są w większym stopniu uzależnieni od nikotyny, czemu sprzyja akceptacja nałogu w ich najbliższym otoczeniu.
5. Czynniki socjodemograficzne, takie jak: płeć, miejsce zamieszkania, sytuacja ekonomiczna nie mają wpływu na stopień motywacji do rzucenia palenia przez studentów z obu uczelni. Natomiast na stopień uzależnienia od nikotyny badanych z uczelni o profilu medycznym ma wpływ jedynie ich sytuacja ekonomiczna.

Literatura:

1. Binkowska-Bury M., Hejda G., Januszewicz P. (2009), *Czynniki sytuacyjne a zachowania związane ze zdrowiem wśród studentów*. Medycyna Ogólna, 15 (XLIV), 1, s. 139-151.
2. Boratyn-Dubiel L., Binkowska-Bury M., Gugała B., (2008), *Rozpowszechnienie palenia tytoniu wśród młodzieży akademickiej w Polsce*. Zdrowie Publiczne, 118 (4), s. 474-478.
3. Dżugan M., Juszczyk M. (2006), *Rakotwórcze substancje w dymie tytoniowym*. Zdrowie Publiczne, 116 (4), s. 126.
4. Kołłątaj W., Kołłątaj B., Karwat I.D. i in. (2010), *Postawy studentów Uniwersytetu Medycznego w Lublinie wobec palenia tytoniu*. Problemy Higieny i Epidemiologii, 91 (3), s. 495-500.
5. Kołpa M., Grochowska A., Kubik B. i in. (2007), *Palenie tytoniu wśród studentów Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Tarnowie kierunek pielęgniarstwo i informatyka*. Problemy Higieny i Epidemiologii, 88 (3), s. 75-80.
6. Kozielski J., Górecka D., Gorzelewska-Rzymowska I. i in. (2005), *Rozpoznawanie i leczenie choroby tytoniowej: Zalecenia Polskiego Towarzystwa Ftyzjopneumonologicznego,* Pneumonologia i Alergologia Polska, 73 (4), s. 2–39.
7. Rybakowski F., Ziółkowska A., Czech A. i in. (2003), *Palenie tytoniu wśród dziewcząt w wieku adolescencyjnym – rola temperamentu i charakteru – badanie pilotażowe*. Psychiatria i Psychologia Kliniczna, 3 (1), s. 19–26.
8. Sochacka L., Mastalerz - Migarz A., Czernik K. i in. (2005), *Problem uzależnień w środowisku młodzieży akademickiej – badania własne*. Family Medicine and Primary Care Review, 7 (2), s. 154-158.
9. Stelmach W. (2009), *Palący problem - czyli prawie wszystko o tytoniu i skutkach jego używania*. Postępy Fizjoterapii, 10 (4), s. 265-271.
10. Stokłosa A., Skoczylas A., Rudnicka A. i in. (2010), *Ocena motywacji do rzucenia palenia u pacjentów poradni nikotynowej*. Pneumonologia i Alergologia Polska, 78 (3), s. 211-215.
11. Szwed A. (2012), *Ocena stopnia motywacji i uzależnienia od nikotyny u palaczy podejmujących próbę zerwania z nałogiem*. Pneumonologia i Alergologia Polska, 80 (6), s. 516–522.
12. WHO, Global Adult Tobacco Survey (GATS), Poland 2009-2010.
13. Wójtowicz-Chomicz K., Borzęcki A. (2010), *Postawa studentów Wydziału Lekarskiego Uniwersytetu Medycznego w Lublinie wobec nałogu palenia tytoniu członków ich rodzin w domu*. Family Medicine and Primery Care Review, 12 (3), s. 861-863.
14. Zielonka T.M. (2010), *Kulturowe uwarunkowania palenia papierosów*. Pneumonologia i Alergologia Polska, 78 (2), s. 176-181.

STOSUNEK DO RELIGII OSÓB ODBYWAJĄCYCH KARĘ POZBAWIENIA WOLNOŚCI A MIEJSCE RELIGII WE WSPÓŁCZESNYM ŚWIECIE

THE ATTITUDE TO THE RELIGION OF PEOPLE SERVING THEIR SENTENCES OF IMPRISONMENT AND THE PLACE OF RELIGION IN THE MODERN SOCIETY

Rozprawy Społeczne, nr 3 (IX), 2015

Wiesław Romanowicz, Dorota Tomczyszyn
Państwowa Szkoła Wyższa im. Papieża Jana Pawła II w Białej Podlaskiej, Zakład Socjologii

Romanowicz W., Tomczyszyn D. (2015), *Stosunek do religii osób odbywających karę pozbawienia wolności a miejsce religii we współczesnym świecie.* Rozprawy Społeczne, 3 (IX), s. 93-100.

Streszczenie: Społeczny wymiar religii jest nieodłącznym elementem refleksji przedstawicieli nauk społecznych. Rozpatrywanie swoistego związku społeczeństwa i religii jest uprawomocnione chociażby z tego powodu, iż dotychczas nie opisano żadnej religii, która mogłaby funkcjonować poza społeczeństwem. Zatem funkcjonowanie człowieka w różnych uwarunkowaniach religijnych i okolicznościach życiowych bywa interesującym celem procesu poznawczego. W tym artykule zajęliśmy się ukazaniem ogólnej religijności osób odbywających karę pozbawienia wolności w więzieniu. Stosunek osadzonych do religii został przedstawiony w kontekście przemian religii we współczesnym świecie. Zaprezentowane analizy zostały oparte na zebranym materiale badawczym, uzyskanym przez autorów w jednej z jednostek penitencjarnych w powiecie bialskim. Okazało się, że w wielu aspektach deklaracje wobec religii odbywających karę pozbawienia wolności tylko nieznacznie różnią się od deklaracji ogółu społeczeństwa polskiego. Wyniki tych badań potwierdziły sformułowaną przez socjologów religii w latach 80-tych tezę, że postawy społeczeństwa polskiego wobec religii mają wymiar dwupłaszczyznowy. Pierwszy z nich ma charakter ogólnonarodowy, a drugi codzienny.

Słowa kluczowe: religia, osadzony, społeczeństwo

Summary: The social aspect of religion is an integral element of reflection for social scientists. The examination of the specific relationship of the society and religion is validated at least for the fact that there has not yet been described any religion that could function outside a society. Thus, the functioning of humans in various religious conditions and circumstances of life is sometimes a worthwhile target of the cognitive process. In this article we are attempting to present a general religiosity of people serving sentences of imprisonment. The attitude of prisoners to religion has been presented in the context of the transformation of religion in the modern world and the presented analyzes have been based on the collected research material that was obtained by the authors in one of the penitentiary institutions in the Biała Podlaska County. It was noted that in many aspects the declarations towards religion of the ones that are serving a sentence of imprisonment only slightly differ from the declarations towards religion of the rest of Polish society. The results of these studies have confirmed the thesis formulated by sociologists of religion in the 80s that the Polish public attitudes towards religion are two-fold; the first one is of a nationwide character and the second one of an everyday one.

Keywords: religion, imprisoned, society

Wstęp

Religia stanowi ważny przedmiot badan i dociekań wielu nauk humanistycznych i społecznych. Jedną z nich jest socjologia, która praktycznie w momencie swojego powstania wyodrębniła subdyscyplinę – socjologię religii. Celem tej dyscypliny jest badanie różnych form religijnych w różnych kontekstach i uwarunkowaniach, które funkcjonują w społeczeństwie. Właśnie aspekt społeczny religii jest podstawowym wyróżnikiem socjologii religii spośród innych nauk o religii.

Posługując się kryteriami metody i sposobu rozumienia przedmiotu G. Kehrer wyróżnia: „(…)nauki, których przedmiot stanowi wyłącznie religia oraz nauki, dla których religia jest jednym z wielu przedmiotów badań. Do pierwszej z wyróżnionych grup należą: religioznawstwo, historia religii, teologia. W drugiej mieszczą się wszystkie te dyscypliny, które zajmują się człowiekiem i jego kulturą, a więc: filologie, nauki historyczne, nauki społeczne. Drugie istotne rozróżnienie dotyczy postawy podmiotu badającego względem przedmiotu badań. Możliwe są zatem: religijna więź z danym przedmiotem lub neutralność wobec danego przedmiotu. Teologię, a raczej teologa charakteryzuje istnienie więzi religijnej z określonym przedmiotem dociekań – Bogiem, objawieniem, zbawieniem, słowem bożym itp. religioznawstwo, historia religii, socjologia i etnologia religii nie ustanawiają wprawdzie swojego przedmiotu, niemniej jednak zachowują wobec niego postawę neutralną. Między tymi dwiema grupami istnieją postacie pośrednie, które trudno jest jednoznacznie przyporządkować, na przykład fenomenologia religii" (Kehrer 1997, s. 10-11).

Adres do korespondencji: Wiesław Romanowicz, Państwowa Szkoła Wyższa im. Papieża Jana Pawła II w Białej Podlaskiej, Zakład Socjologii, 21-500 Biała Podlaska ul. Sidorska 102, e-mail: romanowicz@poczta.onet.pl, tel. 83 344 99 11

Jednym z ważniejszych funkcji religii jest nadawanie sensu i znaczenia w życiu człowieka. Jest ona szczególnie ważna w sytuacjach wyjątkowych, kiedy np. jednostka ma ograniczenia w swobodnym funkcjonowaniu w społeczeństwie. Z taką sytuacją spotykają się osoby odbywające kary pozbawienia wolności w więzieniu. Jest to dla nich sytuacja trudna i złożona, bowiem oprócz ograniczenia wolności, znaleźli się w nowej sytuacji społecznej i obcym środowisku, które funkcjonuje na zupełnie innych zasadach. W związku z tak gwałtowną zmianą jaka dotyka osadzonych, interesującym staje się poznanie ich stosunku do religii i prześledzenie ewentualnych zmian w religijności. Stąd celem tego opracowania będzie ukazanie ogólnej religijności osób odbywających karę pozbawienia wolności w więzieniu. Ponadto dla lepszego zobrazowania stosunku osadzonych do religii przedstawimy charakterystyczne tendencje przemian religii we współczesnym świecie.

Materiał i metody

Z danych Ministerstwa Sprawiedliwości i Centralnego Zarządu Służby Więziennej wynika, że w 2014 roku w Polsce funkcjonowało 196 jednostek organizacyjnych podległych Służbie Więziennej - w tym 67 Aresztów Śledczych, 88 Zakładów Karnych, 37 Oddziałów Zewnętrznych oraz 4 Oddziały Tymczasowego Zakwaterowania (Roczna informacja statystyczna za rok 2014, http://www.sw.gov.pl). Wszystkie jednostki funkcjonowały w oparciu o Ustawę o Służbie Więziennej z dnia 9 kwietnia 2010 roku oraz Ustawę „Kodeks karny wykonawczy" z dnia 6 czerwca 1997 r. Średnio w 2014 roku liczba osadzonych we wszystkich typach jednostek wynosiła 78987 osób, w tym 2832 kobiety i 518 obcokrajowców.

Prezentowane poniżej wyniki badań są efektem eksploracji badawczej przeprowadzonej w pierwszej połowie marca 2015 roku wśród odbywających karę więzienia w Oddziale Zewnętrznym w Zabłociu.

Historia Oddziału Zewnętrznego w Zabłociu - Zakładu Karnego Biała Podlaska sięga 2003 roku, kiedy to zostały poczynione pierwsze starania pozyskania budynku po dawnej szkole podstawowej im. marszałka Józefa Piłsudskiego. Dyrektor Generalny Służby Więziennej dnia 30 czerwca 2010r. udzielił pełnomocnictwa Dyrektorowi Zakładu Karnego w Białej Podlaskiej do nabycia w drodze darowizny na rzecz Skarbu Państwa nieruchomości w Zabłociu. 7 lipca 2010 r. Wójt Gminy Kodeń darował Skarbowi Państwa w trwały zarząd Zakładu Karnego w Białej Podlaskiej ową nieruchomość. Był to budynek dawnej szkoły i budynek byłego ośrodka zdrowia. Jeszcze jesienią 2010r. podjęto pierwsze prace remontowe, polegające na budowie ogrodzenia terenu wraz z oświetleniem. W 2011r. wybudowano mechaniczną oczyszczalnię ścieków oraz przystąpiono do remontu budynków byłej szkoły i byłego ośrodka zdrowia. 19 października 2012 r. oba budynki po gruntownym remoncie zostały oddane do użytku jako budynek zakwaterowania osadzonych i budynek administracji. Oddział Zewnętrzny w Zabłociu stanowi jednostkę penitencjarną typu półotwartego przeznaczoną dla recydywistów penitencjarnych. Pojemność jednostki wynosi 125 miejsc (http://www.sw.gov.pl/okregowy-inspektorat-sluzby-wieziennej-lublin/zaklad-karny-biala-podlaska/oddzial-zewnetrzny-zablocie/.

Przygotowania do przeprowadzenia badań wśród więźniów rozpoczęto pod koniec 2014 roku, kiedy po rozmowach z kierownictwem Zakłady Karnego w Białej Podlaskiej uzyskano akceptację badań. Po analizie sytuacji i zapoznaniu się ze specyfiką osadzonych przystąpiono do procesu badawczego. W tym celu opracowano stosowny kwestionariusz ankiety i z pomocą kierownika Oddziału Zewnętrznego w Zabłociu zorganizowano badania. Badania miały charakter audytoryjny. Respondenci mieli możliwość dogłębnego zapoznania się z pytaniami i charakterem badań. Ważnym aspektem tych badań był instruktaż służący należytemu wypełnianiu ankiety. Tym sposobem przebadano 101 respondentów, co stanowi ok. 95% wszystkich osadzonych. Precyzyjne oszacowanie osadzonych oraz dotarcie w trakcie badań do wszystkich było praktyczne niemożliwe z uwagi na przypadki losowe oraz ciągłą ruchliwość osadzonych wynikającą ze zmiany miejsca osadzenia.

Z danych społeczno-demograficznych respondentów należy odnotować fakt, że 48,% z nich pochodzi ze wsi, 21,7% z małych miast do 20 tys. mieszkańców, 25,7% z miast od 20 tys. do 100 tys. mieszkańców, a 4,1% z miast liczących powyżej 100 tys. mieszkańców. Uwzględniając strukturę wiekową trzeba stwierdzić, że w przedziale 16-25 lat znajdowało się 5,9% respondentów, 26-35 lat – 31,7%, 36-45 lat – 26,7%, 46-55 lat – 26,7%, 56 – 65 lat – 7,9, a powyżej 65 lat – 1,1%.

Również wykształcenie i subiektywna ocena sytuacji materialnej swojej rodziny w znaczny sposób różnicuje badanych. Największy odsetek respondentów – 44,6% legitymowało się wykształceniem zasadniczym zawodowym, 33,7% podstawowym, 11,9% średnim, 7,9% nieukończonym podstawowym, a 1,9% posiadało tytuł inżyniera lub licencjata. Nikt z badanych nie posiadł wykształcenia magisterskiego. Ponadto z ogólnego zestawienia wynika, że 57,4% badanych swoją sytuację materialną określiło na poziomie przeciętnym, 20,8% na poziomie dość dobrym, 10,9% bardzo dobrym, 7,9% raczej zły, a 3,0% jako poziom bardzo zły.

Wyniki badań

W polskich realiach penitencjarnych religia, a właściwie możliwość spełniania praktyk religijnych przez osadzonych ma dość długą tradycję i była uregulowana wieloma dokumentami. W chwili obecnej możliwość spełniania praktyk religijnych przez osadzonych dopuszcza art. 106 Kodeksu karnego wykonawczego z 6 czerwca 1997 roku oraz reguluje Rozporządzenie Ministra Sprawiedliwości z dnia 5

listopada 1998 roku w sprawie szczegółowych zasad wykonywania praktyk i korzystania z posług religijnych w zakładach karnych oraz stosowne regulaminy dotyczące wykonywania aresztu i kary pozbawienia wolności.

Na tej podstawie skazani mają prawo do wykonywania praktyk religijnych i korzystania z posług religijnych, uczestnictwa w nabożeństwach, transmitowanych przez media. Ustawodawca dopuszcza praktyki religijne indywidualne w celach mieszkalnych, szpitalnych, izbach chorych. Skazany ma także prawo do posiadania w celi przedmiotów do wykonywania praktyk religijnych oraz prawo do uczestnictwa w nauczaniu religii. Uzupełnieniem praw osób osadzonych jest możliwość indywidualnego spotkania z duchownym kościoła lub związku wyznaniowego, do którego należy (Szczygieł 2002, s. 147-148).

Podstawowym celem funkcjonowania religii w całym systemie penitencjarnym jest stymulowanie osób skazanych lub aresztowanych do zmiany stylu życia oraz ukazanie prospołecznego systemu aksjologicznego. Jest to ważne zadanie, a zarazem jedna z podstawowych form oddziaływania na skazanych. „Wkomponowanie religii oraz praktyk religijnych w kontekst społeczny jednostek penitencjarnych – według J. D. Pola – stanowi szansę na skorygowanie specyficznej hierarchii wartości oraz zainicjowanie zmian osobowości osób pozbawionych wolności. Właściwa dla zakładów karnych i aresztów struktura społeczna osadzonych, regulacje prawne, a także przyjęte w praktyce rozwiązania stanowią punkt wyjścia dla dalszych inicjatyw wobec osób pozbawionych wolności. Proces resocjalizacji wpływa na kształtowanie pożądanych cech osobowości skazanych, jak również sprzyja poszukiwaniom przez nich norm moralnych, zgodnych nie tylko z nauczaniem Kościoła, ale również z kryteriami społecznymi" (Pol 2008, s. 132-133).

W celu przybliżeniu orientacji tożsamościowych badanych zapytano respondentów o ustosunkowanie się do pytania o szeroko pojętą autoidentyfikację. Respondenci mieli możliwość wyboru odpowiedzi z szerokiej kafeterii jak również możliwość samodzielnego ustosunkowanie się do pytania.

Tabela 1. Rozkład odpowiedzi na pytanie: Kim Pan przede wszystkim jest?

Ranga	Wyszczególnienie	%
1	Katolikiem	47,5
2.	Chrześcijaninem	28,7
3	Człowiekiem	11,0
4	Chrześcijaninem i katolikiem	5,8
5	Chrześcijaninem, katolikiem, człowiekiem i europejczykiem	5,3
6	Prawosławnym	0,9
	Głosicielem Świadków Jehowy	0,9
	Europejczykiem	0,9

Źródło: opracowanie własne.

Powyższe zestawienie dość jednoznacznie informuje nas, że badani swoja tożsamość ogniskują wokół spraw religijnych. Najwięcej osadzonych – 47,5%, identyfikuje siebie z katolicyzmem, a 28,7% z chrześcijaństwem. Kolejne 12,9% badanych wybrało różne konfiguracje w których występuje utożsamienie z religią lub konkretną konfesją. Jedynie11,9% spośród wszystkich badanych nie utożsamia się z religią, twierdząc że przede wszystkim czuje się człowiekiem – 11,0% lub Europejczykiem 0,9%. Już na samym wstępie analiz można zauważyć, że w życiu osadzonych religia stanowi ważny aspekt utożsamiający.

Tożsamość rozumiana jako ciągłość jaźni kształtuję się podczas całego życia człowieka. Jednak istotne determinanty tożsamości osobowej są kształtowane w dzieciństwie, szczególnie w rodzinie wśród najbliższych. To poprzez naśladowanie i identyfikację z rodzicami jednostka kształtuje wzory zachowań i wzory ról społecznych, w tym również religijnych. W wychowaniu religijnym rodzice spełniają ważną rolę w kształtowaniu osobowości dziecka poprzez wspólne uczestnictwo w religijnych rytuałach, stosunku do symboli religijnych i budowaniu tradycji religijnej. Dlatego przebieg procesu wychowania i atmosfera domowa znacząco wpływa na postawy religijne dzieci. Aby zobrazować spojrzenie na sprawy religijne w rodzinach osadzonych, zapytano respondentów o określenie stosunku do religii swoich rodziców.

Tabela 2. Stosunek do wiary rodziców badanych (w %)

Stosunek do wiary	Ojciec	Matka
Głęboko wierzący	9,9	20,8
Wierzący	66,3	66,3
Niezdecydowany	5,9	1,9
Obojętny	13,8	9,9
Niewierzący	3,2	1,1
Inne odpowiedzi (brak ojca)	0,9	0

Źródło: opracowanie własne.

Z powyższego zestawienia nasuwają się dwie uwagi. Pierwsza bardziej ogólna dotyczy faktu, że osadzeni wychowywani byli przez rodziców religijnych, bowiem określenia dotyczące stosunku rodziców do wiary są zbliżone do deklaracji ogółu polskiego społeczeństwa oraz potwierdziła się teza, że kobiety (w tym wypadku matki osadzonych) są bardziej religijne od mężczyzn. Można sądzić, że religijny wymiar rodzin osadzonych zasadniczo się nie różni od statystycznej rodziny w Polsce. Jak wykazały reprezentatywne badania dotyczących postaw społeczno-religijnych Polaków przeprowadzone w 2012 roku przez Instytut Statystyki Kościoła Katolickiego 20,1% respondentów deklarowało że jest głęboko wierzący, 60,8% wierzący, 10,% niezdecydowany, 5,4% obojętny. 2,9% niewierzący i 05% nie udzieliło odpowiedzi (Adamczuk, Firlit, Zdaniewicz 2013, s. 34). Trzeba nadmienić, że badania prowadzone przez inne instytucje sondażowe, jak i w ramach badań indywidualnych ukazują podobne tendencje.

Interesującym w tym względzie staje się zaprezentowanie postaw wobec religii samych osadzonych. Pytając respondentów o stosunek do wiary uzyskaliśmy następujące wyniki.

Tabela 3. Stosunek respondentów do wiary (w %)

Stosunek do wiary	%
Głęboko wierzący	6,9
Wierzący	74,2
Niezdecydowany	12,9
Obojętny	3,9
Niewierzący	3,0

Źródło: opracowanie własne.

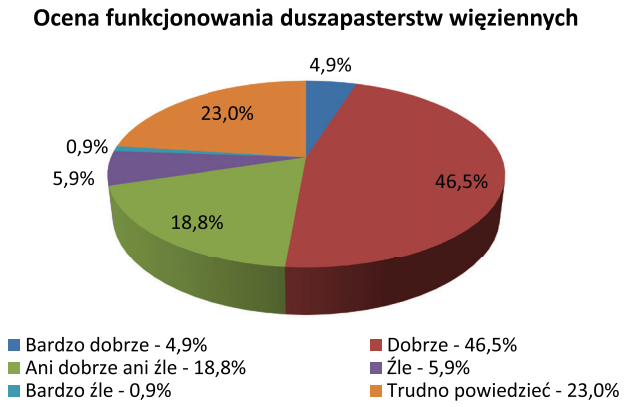
Uzyskane wyniki są wysoce zbieżne z wynikami ojców. Nieznaczny spadek o 3% zauważono w kategorii „głęboko wierzący" i prawie o 9,9% w kategorii „obojętny". Natomiast wzrost odnotowano w kategorii „wierzący" o 7,9% i o 7,0% w kategorii niezdecydowany. Ponadto mniej o 0,2% wśród osadzonych deklaruje swoją niewiarę. Powyższe zestawienia w pewien sposób ilustrują specyfikę religijności polskiego społeczeństwa, którego zmiany na przestrzeni ostatnich kilkudziesięciu lat spowodowane są raczej przyczynami polityczno-społeczno-psychologicznymi niż wewnątrzkościelnymi (Mariański 2011, s. 17).

W jakiś sposób powyższa sugestia odpowiada tezie W. Piwowarskiego, który charakteryzując religię w społeczeństwie polskim stwierdził, że jest ona traktowana przez większość wierzących, jako wartość wspólna związana z patriotyzmem. Wyróżnił dwie płaszczyzny funkcjonowania religii – ogólnonarodową i codzienną. W przypadku tej pierwszej stwierdził: „(…)obserwuje się, że religijność w wymiarze globalnym kształtowała się na wysokim poziomie w systemie totalitarnym i na jeszcze wyższym w systemie rodzącej się demokracji. Potwierdza to wysuniętą na wstępie hipotezę mówiącą o wysokim poziomie religijności w tej płaszczyźnie, a jak zaznaczono, religia jest tutaj traktowana jako wartość wspólna, kulturowa i mało zobowiązująca. W konsekwencji też religijność z nią związana jest odświętna i manifestacyjna. Natomiast (…)w płaszczyźnie życia codziennego religia traktowana jest przez wierzących jako wartość (osobowa –W.R) przeżywana i praktykowana" (Piwowarski 1996, s. 251-258).

Inną cechą charakteryzującą religijność polskiego społeczeństwa jest wysokie określanie religii w formie instytucjonalnej. To właśnie „ukościelniona" wersja religii jest zazwyczaj prezentowana w różnego rodzaju sondażach społecznych. Przewaga badań ilościowych nad jakościowymi dominuje wśród polskich socjologów, co w wielu wypadkach stanowi przyczynę ogólnikowych sformułowań i nieprecyzyjnych odniesień. W przypadku prezentowanych badań pragniemy szczególną uwagę zwrócić na fakt środowiska respondentów i wynikających z tego tytułu odniesień do religii. Dotychczasowe analizy dość jednoznacznie uzmysłowiły nam, że religijność osadzonych w dużym stopniu odpowiada religijności całego społeczeństwa. Stąd poddano wycinkowej analizie opinie respondentów wobec funkcjonowania duszpasterstwa penitencjarnego. Funkcjonowanie różnorodnych duszpasterstw w warunkach demokratycznych w Polsce coraz częściej przyjmuje postać zinstytucjonalizowaną i ma duże znaczenie w wielu sektorach życia społecznego. Charakterystyczne jest to, że wzrost ilościowy duszpasterzy jest szczególnie widoczny w służbach mundurowych. Z uwagi na formalno-prawne uwarunkowania duszpasterstw więziennych można stwierdzić, że są one swoistym ekwiwalentem konkretnej instytucji kościelnej. Takie rozumienie duszpasterstwa penitencjarnego jest przyjęte przez autorów tego artykułu.

Szczególną rolę duszpasterstwa więziennego sformułował badacz tego zjawiska J. Nikołajew, który m.in. stwierdził, że „Duszpasterstwo penitencjarne w sposób właściwy modeluje życie religijne osób pozbawionych wolności i pozostałe stosunki wewnętrzne panujące w społeczności więźniów. Utrwala przy tym wartości obiektywnie sprawdzone, nie gloryfikuje zła i przemocy, ani postaw antyspołecznych. Traktowane jest w znaczeniu realizacji prawa osadzonych do swobodnego praktykowania wybranej przez siebie religii i korzystania z posług w tym zakresie ze strony uprawnionych osób" (Nikołajew 2009, s. 153-163)

Stąd J. D. Pol twierdzi, że duszpasterz więzienny pełni rolę „instytucjonalnego wysłannika" jednej instytucji do drugiej. Zazwyczaj nie jest negowany przez skazanych, tak, jak często dzieje się to w przypadku funkcjonariuszy penitencjarnych, gdyż jest niejako osobą „z zewnątrz" i nie jest utożsamiany z represyjnym oddziaływaniem na osadzonych (Pol 2010, s. 46-55).



Rysunek 1. Ocena funkcjonowania duszpasterstw więziennych (w %)
Źródło: opracowanie własne.

Aby w praktyce określić pracę i rolę duszpasterstw więziennych w zakładach karnych w Polsce, zapytano o ocenę osadzonych, którzy aktualnie odbywają karę pozbawienia wolności. Jak pokazuje diagram ponad połowę respondentów dobrze lub bar-

dzo dobrze ocenia pracę duszpasterstwa. Odmienne zdanie posiada 6,8%. Bardzo duży odsetek ma do duszpasterstwa ambiwalentną postawę – 18,8% lub na ten temat nie ma zadania – 23,0%. Trzeba nadmienić, że z uwagi na fakt iż osoby badane przebywały już w wielu innych zakładach karnych, to pytanie dotyczyło nie tylko konkretnego duszpasterza czy duszpasterstwa lecz dotyczyło ogólnej opinii. Można domniemywać, że z perspektywy szczególnej sytuacji badanych, uwarunkowanej izolacjonizmem społecznym proponowana forma funkcjonowania religii w więzieniach nie jest powszechnie akceptowana. Chociaż w wielu jednostkowych przypadkach może być to sposób na odnalezienie sensu w życiu lub okazja do zmiany monotonnego trybu funkcjonowania w zakładzie karnym. Wsłuchując się w wypowiedzi badanych więźniów należy stwierdzić, że angażując się w działania organizowane przez duszpasterzy ważnym argumentem staje się możliwość, chociaż na krótki czas „wyjścia" z miejsca odbywania kary i zajęcie się jak sami twierdzą „czymś innym".

Znaczenie religii we współczesnym świecie

To, że miejsce i znaczenie religii we współczesnych społeczeństwach ulega gwałtownym zmianom i modyfikacjom można zobrazować emocjonalnymi dyskusjami toczonymi w różnego rodzaju środkach masowego przekazu, czy w trakcie publicznych debat. W sposób ogólny możemy to zjawisko zilustrować z jednej strony chęcią zachowania dotychczasowej religijnej roli symboliki, wartości czy innych elementów kultury, a z drugiej swoistego wypierania elementów religijnych z przestrzeni życia publicznego. Ważnym elementem polemik dotyczących miejsca religii w życiu społecznym i jednostkowym jest funkcjonowanie organizacji religijnych, które unifikują konkretne religie. Szczególne nasilenie się tych dyskusji wokół przemian religii nastąpiło w latach 60-tych XX wieku i wiązało się z szeregiem zmian w sferze kultury, polityki, gospodarki czy teologii. Cały proces przemian związany ze słabnięciem wpływów religii na różne wymiary życia społecznego zaczęto nazywać sekularyzacją i łączyć je z modernizacją.

Charakteryzując procesy modernizacji współczesnych społeczeństw za najważniejsze P. L. Berger uznał takie cechy jak: pluralizm, rozwój technologiczny i komunikację (Berger 1997, s. 17).

Ponadto wspomniany autor zauważa że „(…) Społeczeństwo, w którym się urodziliśmy, zmienia się ze społeczeństwa losu w społeczeństwo wyboru. Modernizacja rozbija świat losu, rozbija sieć instytucjonalnych powiązań i komplikuje je, następuje zachwianie związku pomiędzy siecią instytucji a możliwym repertuarem tożsamości. Rzeczywistość staje się niesłychanie otwarta, a na poszczególnego człowieka spada ciężar odpowiedzialności za własne wybory" (Berger 1997, s. 18).

Początków sekularyzacji należy upatrywać już na przełomie XIX i XX wieku i wiązać z twórczością m.in. K. Marksa, E. Durkheima i M. Webera. Zdaniem K. Zielińskiej w centrum zainteresowań tych myślicieli była kwestia modernizacji i towarzyszących jej przemian organizacji życia społecznego i jednostkowego. Każdy z autorów definiował społeczeństwo nowoczesne w specyficznych dla siebie kategoriach i odmiennie identyfikował procesy leżące u źródeł jego powstania. Można jednak odnieść pewne elementy, które wydają się im wspólne. Chodzi głównie o przekonanie o wzrastającym znaczeniu poznania naukowego i racjonalizacji, postępującej specjalizacji i komplikacji życia społecznego, wzrastającej roli kapitalizmu i indywidualizmu (Zielińska 2006, s. 32-33).

Współcześnie funkcjonuje wiele interpretacji i znaczeń tego terminu. Jednak w ogólnym znaczeniu przez sekularyzację I. Borowik rozumie „(…)uniezależnianie się różnych dziedzin życia społecznego od wpływów religii. Sektory te to polityka, nauka, sztuka, a także świadomość społeczna" (Borowik 1997, s. 52).

Podobne stanowisko zajmuje J. Mariański, który przez sekularyzację rozumie „(…)historyczny proces społeczno-kulturowy, który dokonuje się w czasach nowożytnych i współczesnych, i w wyniku którego różne dziedziny życia społecznego (polityka, życie gospodarcze, kultura oświata, szkolnictwo, wychowanie) stopniowo wyzwalają się spod kontroli organizacji wyznaniowych, stają się niezależne od instytucji religijnych i kościelnych. Wyzwalanie się moralności spod wpływów Kościoła i religii oznacza „krytyczną" fazę sekularyzacji. Na płaszczyźnie indywidualnej sekularyzacja jest uwalnianiem się różnych elementów życia jednostkowego spod dyktatu religii i Kościoła oraz kierowaniem się ku immanentnym prawidłowościom życia ludzkiego. W konsekwencji tracą powoli wpływ na różne dziedziny życia indywidualnego i społecznego" (Mariański 2004, s. 365).

Zatem słusznie uważa P. L. Berger, że „(…)sekularyzacja zakłada sytuację całkowicie nową dla nowożytnego człowieka. Prawdopodobnie po raz pierwszy w historii religijne legitymizacje świata utraciły swoją wiarygodność nie tylko dla kilku intelektualistów i innych nie liczących się jednostek, lecz dla szerokich mas całych społeczeństw" (Berger 1997, s.171).

O ile procesy przemian religii w modernizmie zdaniem Bergera zachodzą głównie w wymiarze instytucjonalnym tak Thomas Luckmann zuważył, że religia w wyniku pluralizmu i indywidualizacji staje się prywatną sprawą jednostki, a religia w formacie instytucjonalnym (kościelna) staje się jedną z wielu form religijnych funkcjonujących na rynku religijnym.

Główny zarys problemu Thomas Luckmann przedstawił w wydanej w 1967 roku w Nowym Jorku książce *Niewidzialna religia* (The Invisible Religion). „Niewidzialna religia wskazała nadejście nowych *topoi*, rozumianych jako punkty krystalizacji problemów o ostatecznym znaczeniu, a przede wszystkim na sakralizację jednostki względnie au-

tonomii indywidualnej. Tak więc zanik widzialności religii - zarówno jako struktury społecznej, jak i jako treści kulturowej - prowadzić może do tego, że tożsamość jednostkowa stanie się ostateczną instancją organizacji tego, co religijne. Indywidualna religijność uniezależnia się coraz bardziej od oferowanych „oficjalnych" modeli interpretacji sensu. Jednostka wykształca własne „światy sensu", *quasi*-prywatne wykładnie swojego życia, działania i swojej rzeczywistości" (Luckmann 1996, s. 40).

Tak skonstruowana forma religii nie posiada określonych ogólnospołecznych rytuałów, specyficznej dogmatyki czy wspólnej organizacji, jedynie opiera się na indywidualno – prywatnym wymiarze działania. „Postępująca dyferencjacja strukturalna i pozbawianie sensu instytucjonalnych kontekstów działania sprawia, iż sama jednostka staje się instytucją, nadającą sobie poprzez biografizację trwały sens. Materiał do tych konstrukcji czerpie jednostka naturalnie z istniejących już i dostępnych na rynku ofert, łącząc je w istny patchwork. Nie musi to jednakże oznaczać, że w ten oto sposób powstają „religie prywatne". Z jednej strony najrozmaitsze świeckie treści i czynności przejmować mogą funkcje religijne, a z drugiej strony może to prowadzić do swoistych form uspołecznienia" (Luckmann 1996, s. 41).

Przechodząc do konkretyzacji istoty religii Luckmann podaje, że „(…)podstawowym sensem koncepcji religii jest transcendentowanie biologicznej natury organizmu ludzkiego" (Luckmann 1996, s. 84). W wyniku tego procesu jednostka w swojej świadomości formułuje pełne symbolicznych znaczeń uniwersum.

„Przez prywatyzację jako zjawisko – według I. Borowik - można rozumieć przemieszczenie się *sacrum* – ośrodkiem *sacrum* nie jest już Kościół albo transcendencja, ale sam podmiot doświadczający przeżyć religijnych. Prywatyzacja jako zjawisko oznacza też rozprzestrzenienie się *sacrum*, zatarcie granic między tym co religijne, a tym, co niereligijne. W aspekcie fenomenologicznym to doświadczający podmiot naznacza religijne lub niereligijnie przedmiot swojego doświadczenia" (Borowik 2004, s. 321). Stąd jednostka konstruuje własne systemy znaczeń i odniesień, a w konsekwencji tworzy swoisty typ religijności, znacznie odbiegający od oficjalnego modelu. Przy czym należy zaznaczyć, że Luckmann nie sugerował zaniku religii, nawet zaniku religii zinstytucjonalizowanej, jedynie akcentował zwiększające się potrzeby jednostek do tworzenia indywidualnych obszarów religijnych.

Pewne sugestie w kwestii prywatyzacji zjawisk religijnych poczynił również B. R. Wilson, który ma początku lat 60-tych charakteryzując miejsce religii w zsekularyzowanym społeczeństwie stwierdził, że „(…)w społeczeństwie, w którym nie ma zbyt wielkich różnic w poglądach na sprawy publiczne, zaś rozmaite problemy moralne zostały przesunięte do sfery prywatnej, również religia stała się w dużym stopniu sprawą prywatną"(Wilson 1996, s. 358).

Dyskusje na temat miejsca i roli religii w nowoczesnych społeczeństwach generalnie ogniskowały się w dwóch kierunkach. Pierwszy postulował systematyczny spadek znaczenia religii we współczesności, co w radykalnym wymiarze miało doprowadzić do zaniku religii w nowoczesnych społeczeństwach oraz drugi, który negował tezę sekularyzacyjną i głosił, że religia jest ciągle obecna nie tylko w świadomości współczesnego człowieka, lecz także stale funkcjonuje w sferze publicznej. Do tego drugiego kierunku można zaliczyć José Casanovę, który m. in. w książce *Religie publiczne w nowoczesnym świecie* sprzeciwił się tezie o sekularyzacji i prywatyzacji religii. Uważał bowiem, że błędem teorii sekularyzacji jest utożsamianie jej z koncepcją modernizacji społecznej „(…) jako procesu dyferencjacji i emancypacji sfer świeckich – przede wszystkim państwa, gospodarki i nauki – ze sfery religijnej i towarzyszącej temu dyferencjacji i specjalizacji religii w ramach nowo odkrytej sfery religijnej. Do tej zasadniczej tezy, którą można by nazwać tezą dyferencjacyjną, dołączono dwie inne tezy, które miały wyjaśnić, co stanie się z religią w wyniku owego procesu sekularyzacji. Pierwsza z nich, teza o zmierzchu religii, która ostatecznie, jak dodawały wersje radykalne, zniknie całkowicie. Druga teza, prywatyzacyjna, zakładała, że proces sekularyzacji doprowadzi do prywatyzacji i, jak dodawali niektórzy, marginalizacji religii w nowoczesnym świecie"(Casanova 2005, s. 40-41).

J. Casanova swoje rozważania o religii ukierunkowuje na proces powrotu religii na scenę publiczną. Ten powrót wyraża się m. in. tym, że współczesne religie nie zgadzają się na ich zmarginalizowanie i przesunięcie ich funkcjonowania do sfery prywatnej pojedynczego człowieka. Dowodem na takie stanowisko jest publiczne zaangażowanie się wielu religii w obronie ogólnoludzkich praw wszystkich ludzi rozumianych jako wspólne dobro, brak zgody na nieprzestrzeganie praw etycznych w sferze gospodarki, biznesu, polityki - co neguje istnienie procesu dyferencjacji funkcjonalnej, a także obrona tradycyjnych wartości moralnych i tradycyjnego stylu życia. Opisane powyżej zjawisko nosi nazwę deprywatyzacji religii i polega na odgrywaniu coraz większej roli „(…)przy konstruowaniu aksjologii współczesnego świata" (Leszczyńska 2004, s. 359).

Współczesna socjolożka religii Meregdith B. McGuire charakteryzując religie we współczesnym świecie zwraca uwagę na kolejną narrację zwaną podaży na rynkach religijnych. Ta koncepcja w literaturze przedmiotu również jest nazywana koncepcją rynkową, czy ekonomiczną, bowiem w swoich założeniach opiera się na teorii wymiany i teorii racjonalnego wyboru. Zasadniczym jej założeniem jest to, że „(…)Kościoły nie istnieją w społecznej próżni; konkurują one raczej o „klientów" na religijnych „rynkach". Rynki te mogą obejmować setki konkurujących ze sobą „firm" – niewielkich Kościołów, z których każdy próbuje przyciągnąć członków. Mogą też obejmować jeden lub kilka wielkich Kościołów, sprawujących religijny monopol. Postulując, że „popyt"

na „dobra" religijne jest niemal zawsze stały, w opowieści o podaży twierdzi się, że dynamika życia religijnego to tylko szczególny przypadek dynamiki wszelkich zachowań rynkowych" (McGuire 2012, s. 345).

Szczególną rolę w tworzeniu tej koncepcji religii należy przypisać dwóm badaczom. R. Finke i R. Stark badając funkcjonowanie religii w USA nie zauważyli spadku znaczenia religii w społeczeństwie amerykańskim. Ową opozycję wobec tezy sekularyzacyjnej – którą sformułowano wobec przemian religii w Europie Zachodniej - wyjaśnili na podstawie istnienia od wielu lat w USA faktycznego rynku religijnego. Ponadto zauważyli, że istnienie monopolu religijnego w społeczeństwie i dostosowywanie się Kościołów do zliberalizowanego współczesnego świata zmniejsza aktywność członków, bowiem utrzymanie duchownych nie zależy od „sprzedaży" ich „produktu". Natomiast zauważono wzrost liczebności wiernych w Kościołach, które mają pozaświatowy i konserwatywny charakter. Istota religii według Starka i Finke polega na wymianie z nadprzyrodzonymi bytami swoistych kompensat, jako zastępników nagrody. Nagrodą może być m.in. obietnica życia wiecznego, raju, nieśmiertelności. To wiara umożliwia przyjęcie kompensat, a podstawową funkcją religii jest przedstawienie oferty kompensat wierzącemu. Ważnym elementem tej koncepcji jest przynależność religijna jednostki do organizacji religijnej, która stanowi dla niej realną nagrodę, a nie jest tylko swoistym zastępnikiem, czy jakąś kompensatą nagrody. Fakt przynależności do organizacji podtrzymuje wiarę i wywołuje pozytywne emocje wynikające z zaangażowania jednostki w grupie współwierzących.

Należy zdawać sobie sprawę z tego, że przedstawione projekty przemian religii we współczesnym świecie oraz sformułowane kierunki zmian są teoretycznymi koncepcjami szerzej lub węziej ugruntowanymi w wyniku badań empirycznych. Znalezienie i opisanie szczegółowych uwarunkowań dotyczących wpływu religii na zmianę społeczną lub religii na przemiany społeczne jest niezmiernie trudne i wymaga ciągłych uszczegółowień. Niezmiernie ważnym staję sie opisanie kontekstu społeczno-kulturowego, który wpływa na zachowania religijne oraz sposób ujęcia religii. Z racji celu postawionego w tym artykule świadomie ominęliśmy szczegółową problematykę definiowania religii i skupiliśmy się na przedstawieniu stosunku osadzonych wobec religii.

Wnioski

Problem jaki w tym artykule postawiliśmy sobie jest niezwykle istotny i ważny. Istota jego polega na tym, iż zaprezentowano w nim stosunek do religii osób odbywających karę pozbawienia wolności. Jest to szczególna sytuacja badawcza i szczególny rodzaj respondentów, którzy z uwagi na swój status społeczny i obiektywne ograniczenia nie mają możliwości swobodnego funkcjonowania w społeczeństwie. W tym aspekcie bardzo interesująco przedstawia się ich sytuacja religijna. Okazało się, że skazani do odbycia kary więzienia w podobny sposób jak ogół społeczeństwa polskiego deklaruje swoją wiarę, podobnie siebie utożsamia oraz pochodzi z rodzin, które w sferze religii praktycznie niczym się nie różnią od innych. Stąd nieodłącznie nasuwa się pytanie natury szerszej - znacznie wykraczającej poza zakreślone ramy niniejszego artykułu - a mianowicie jak to jest możliwe, że pomimo wysokiej deklaratywności wiary i religijnego kontekstu środowiska rodzinnego, religia nie spowodowała uniknięcie naruszenia norm społecznych. Z uwagi na ograniczony charakter badań można jedynie potwierdzić opinie socjologów religii: W. Piwowarskiego, J. Mariańskiego czy I. Borowik, którzy już wcześniej zasugerowali, że religia w polskim społeczeństwie w wyraźny sposób manifestuje się przede wszystkim na płaszczyźnie ogólnonarodowej. Zobowiązuje ona wierzących przede wszystkim do deklaracji na temat przynależności do Kościoła i udziału w religijnych praktykach, a w sferze życia codziennego wyraźnie brakuje konsekwencji wynikających z deklaracji religijnych.

Doskonale zdajemy sobie sprawę z tego, że powyższe ustalenia należy potwierdzić w procesie dalszych, znacznie poszerzonych badań. Obecnie już mamy dostęp do wyników wielu badań związanych z funkcjonowaniem religii w zakładach penitencjarnych. Jednak brakuje zorganizowanych i wieloaspektowych badań socjologicznych ukazujących religijność osadzonych. Ponadto ważnym postulatem, który pomoże poznać specyfikę religijności osadzonych jest potrzeba prowadzenia badań jakościowych, które pozwolą sprecyzować uwarunkowania postaw odbywających karę pozbawienia wolności.

Literatura:

1. Adamczuk L., Firlit E., Zdaniewicz W. (2013), *Postawy społeczno-religijne Polaków 1991-2012*. ISKK, Warszawa.
2. Berger. P. L. (1997), Święty baldachim. Elementy socjologicznej teorii religii. Nomos, Kraków.
3. Borowik I. (1997), *Procesy Instytucjonalizacji i Prywatyzacji Religii w Powojennej Polsce.* Nomos, Kraków.
4. Casanova J. (2005), *Religie publiczne w nowoczesnym świecie*. Nomos, Kraków.
5. Kehrer G. (1997), *Wprowadzenie do socjologii religii*. Nomos, Kraków.
6. *Kodeks karny wykonawczy* z 6 czerwca 1997, Art. 106, Dz. U. Nr 90, poz. 557
7. Leszczyńska K. (2004), *Sakralizacja,* W: M. Libiszowska-Żółtkowska, J. Mariański (red.), *Leksykon socjologii religii*, Verbinum, Warszawa, s. 359.
8. Luckmann T. (1996), *Niewidzialna religia*. Nomos, Kraków.
9. Mariański J. (2004), *Sekularyzacja*, W: M. Libiszowska-Żółtkowska, J. Mariański (red.). *Leksykon socjologii religii*. Verbinum, Warszawa, s. 365.
10. Mariański J. (2011), *Katolicyzm polski. Ciągłość i zmiana*. WAM, Kraków.

11. McGuire M. B. (2012), *Religia w kontekście społecznym*. Nomos, Kraków
12. Nikołajew J. (2009), *Specyfika duszpasterstwa więziennego w Polsce. Prezentacja badań własnych.* Teologia w Polsce, 3, 1, s. 153-163.
13. Piwowarski W. (1996), *Socjologia religii*. Wyd. KUL, Lublin.
14. Pol J. D. (2008), *Więzienna szansa*. Oficyna Wyd. ŁośGraf, Warszawa.
15. Pol J. D. (2010), *Czy religia jest w więzieniu potrzebna?* W: P. Gołdyn (red.), *Religia w procesie resocjalizacji*, Wyd. PWSZ, Konin, s. 46-55.
16. *Rozporządzenie Ministra Sprawiedliwości z dnia 5 listopada 1998 roku w sprawie szczegółowych zasad wykonywania praktyk i korzystania z posług religijnych w zakładach karnych*, Dz. U. Nr 139, poz. 904.
17. Szczygieł G. B. (2002), *Społeczna readaptacja skazanych w polskim systemie penitencjarnym*. Białystok.
18. *Ustawa o Służbie Więziennej* z dnia 9 kwietnia 2010 roku, Dz.U. Nr. 79, poz. 523.
19. Wilson B. R. (1998), *Religia w zsekularyzowanym społeczeństwie,* W: W. Piwowarski (wybór i wprowadzenie), *Socjologia religii. Antologia tekstów*. Nomos, Kraków, s. 358.
20. Zielińska K. (2006), *Karol Marks, Emil Durkheim i Max Weber prekursorzy podejścia sekularyzacyjnego?* W: J. Baniak (red.) *Socjologia religii*. Tom 4, Wyd. UAM, Poznań, s. 32-33.

Strony internetowe:

1. Roczna informacja statystyczna za rok 2014, http://www.sw.gov.pl (cytowany 7 marca 2015).
2. http://www.sw.gov.pl/okregowy-inspektorat--sluzby-wieziennej-lublin/zaklad-karny-biala-podlaska/oddzial-zewnetrzny-zablocie/ (cytowany 27 marca 2015)

REALIZACJA KURSU Z MATEMATYKI DLA MATURZYSTÓW JAKO ELEMENT BEZPIECZEŃSTWA EDUKACYJNEGO

REALIZATION OF THE MATHEMATICS COURSE FOR HIGH SCHOOL GRADUATES AS AN ELEMENT OF EDUCATIONAL SAFETY

Rozprawy Społeczne, nr 3 (IX), 2015

Agnieszka Smarzewska, Ewelina Melaniuk, Adam Szepeluk, Marta Chodyka
Państwowa Szkoła Wyższa im. Papieża Jana Pawła II w Białej Podlaskiej

Smarzewska A., Melaniuk E., Szepeluk A., Chodyka M. (2015), *Realizacja kursu z matematyki dla maturzystów jako element bezpieczeństwa edukacyjnego.* Rozprawy Społeczne, 3 (IX), s. 101-108.

Streszczenie: Diagnoza potrzeb edukacyjnych osób przygotowujących się do egzaminu maturalnego jest niezbędnym elementem polityki w zakresie bezpieczeństwa edukacyjnego. Uczelnia tym samym włącza się w trwający już proces kształcenia młodych ludzi, zgodnie z zamierzeniem ustawodawcy. Celem artykułu jest prezentacja wyników badań w zakresie udziału kursu przygotowującego do matury z matematyki, zorganizowanego przez szkołę wyższą, w procesie dokształcania pozaszkolnego. Realizacja celu badawczego nastąpiła poprzez stworzenie autorskiego kwestionariusza ankiety skierowanego do 350 uczestników kursu. Efektem prowadzonych badań jest stwierdzenie, iż podjęta inicjatywa wzmacnia poczucie bezpieczeństwa u ponad 70% maturzystów i stanowi główną formę w procesie dokształcania z matematyki obok samodzielnej nauki w domu, dodatkowych lekcji w szkole oraz płatnych korepetycji.

Słowa kluczowe: bezpieczeństwo edukacyjne, maturzysta, kurs z matematyki, dokształcanie

Summary: The diagnosis of educational needs among persons preparing for final high school examination is a necessary element of educational safety policy. Through this, the School joins the ongoing process of educating young people in accordance with the legislator's intent. The purpose of the article is to present the outcome of research in the scope of participation of the preparation course in mathematics for final high school examination organized by college within the process of extramural education. The realization of research target occurred by means of creating author's questionnaire directed at 350 course participants. The effect of the conducted research is a statement noting that the undertaken initiative strengthens the feeling of safety in case of over 70% of high school graduates and constitutes the main form within the process of extramural education in mathematics next to self-study at home, extra lessons in school and paid private lessons.

Keywords: educational safety, high school graduate, mathematics course, supplementary education

Wprowadzenie

Bezpieczeństwo edukacyjne maturzystów przejawia się poprzez zaspokojenie potrzeby usystematyzowania i doskonalenia wiedzy z przedmiotów obowiązkowych i wybranych przez ucznia szkoły ponadgimnazjalnej, składających się na egzamin maturalny (Rozporządzenie MEN 2007). PSW w Białej Podlaskiej wychodząc naprzeciw oczekiwaniom maturzystów przygotowała ofertę bezpłatnego kursu z matematyki, aby wzmocnić poczucie bezpieczeństwa osób przystępujących do matury z tego przedmiotu.

Kształcenie ogólne na IV etapie edukacyjnym (w szkole ponadgimnazjalnej) stanowi fundament wykształcenia, umożliwiający zdobycie zróżnicowanych kwalifikacji zawodowych, a następnie ich późniejsze doskonalenie lub modyfikowanie, otwierając proces kształcenia się przez całe życie (Rozporządzenie MEN 2012).

Liczba studentów w szkołach wyższych od 2006 roku stale maleje (GUS 2014), co powoduje, że uczelnie podejmują szereg działań zachęcających kandydatów na studia do podjęcia nauki. W roku akademickim 2013/2014 w 438 szkołach wyższych wszystkich typów kształciło się 1549,9 tys. studentów (GUS 2014, s. 61). W bieżącym roku akademickim 2014/2015 stan studentów wykazany na dzień 30.11.2014 r. przez Główny Urząd Statystyczny to 1469,4 tys. osób (GUS 2015, tabela 1). Pomimo tego niepokojącego trendu, związanego głównie z niżem demograficznym, ale i zahamowaniem wzrostu współczynnika skolaryzacji netto w Polsce[1], młodzi ludzie coraz częściej wybierają kształcenie wyższe skierowane na stanowiska wyższego szczebla. Złożony proces podjęcia decyzji edukacyjnej poprzedzony jest ciągiem działań związanych z uwzględnieniem czynników osobowościowych, poznawczych, czy emocjonalnych, z analizą sytuacji życiowych, chęcią przyszłego awansu, ale

Adres do korespondencji: Agnieszka Smarzewska, Państwowa Szkoła Wyższa im. Papieża Jana Pawła II w Białej Podlaskiej, ul. Sidorska 95/97, 21-500 Biała Podlaska, e-mail: a.smarzewska@pswbp.pl, tel. 83 344 99 44

1 Współczynnik skolaryzacji netto to stosunek (wyrażony procentowo) liczby osób uczących się w nominalnym wieku kształcenia na danym poziomie do całej populacji osób będących w wieku nominalnie przypisanym temu poziomowi kształcenia (w przypadku szkolnictwa wyższego nominalny wiek kształcenia to 19-24 lata). Źródło: Główny Urząd Statystyczny, *Szkoły wyższe i ich finanse 1990-2011*, za: Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego (2013), *Szkolnictwo wyższe w Polsce*, s. 5.

również ciągłym dokształcaniem się (Jakubowska-Baranek 2003). Przykładem jest uczestnictwo młodzieży maturalnej w kursach i dodatkowych zajęciach doszkalających. Podejmowanie dodatkowych działań podyktowane jest chęcią zaspokajania bezpieczeństwa edukacyjnego (Smarzewska, Melaniuk 2013), sprzyjającego uzyskaniu pozytywnego wyniku z egzaminu maturalnego.

Prezentowaną w niniejszym artykule grupę badawczą stanowi młodzież maturalna będąca w szczególnym etapie rozwoju – adolescencji. W okresie tym wzrasta zdolność do myślenia abstrakcyjnego, ale jednocześnie rozumowania systematycznego, zdolność do wyobrażania sobie wyników działań i odnoszenia ich do działań teraźniejszych (Fischhoff, Crowell, Kipke 1999). Bezpieczeństwo edukacyjne jest w tym okresie szczególnie istotne. Już świadome wybory zapewnienia i/lub wzmocnienia bezpieczeństwa edukacyjnego poprzez uczestnictwo w kursach są początkiem rozwoju zawodowego człowieka i pierwszym krokiem planowania kariery zawodowej. Istotne nad wymiar stają się wówczas formy wspierania osób w okresie adolescencji o specyficznych potrzebach edukacyjnych. Rozwiązaniem jest zorganizowanie im warunków edukacji (Brzezińska 2008) – społecznego środowiska uczenia się, polegającego przede wszystkim na dopasowaniu propozycji kształcenia – oferty uzupełnionej o potrzebne kursy. Przedstawione w literaturze specyficzne i specjalne potrzeby edukacyjne (Brzezińska, Jabłoński, Ziółkowska 2014) związane są nieodzownie z konkretnymi momentami w niepowtarzalnej ścieżce rozwoju młodego człowieka. Ścieżkę tę kształtują zarówno indywidualne doświadczenia życiowe, jak i uniwersalne zmiany rozwojowe w okresie adolescencji, uwarunkowane czynnikami biologicznymi oraz oddziaływaniami otoczenia społecznego.

Celem niniejszego artykułu jest zbadanie, czy podjęta inicjatywa w formie organizacji bezpłatnego kursu z matematyki przygotowującego do matury służy zapewnieniu bezpieczeństwa edukacyjnego maturzystom i staje się alternatywą w procesie dokształcania pozaszkolnego.

Organizacja badań

W dniach 14.03.-18.04.2015 r. Państwowa Szkoła Wyższa im. Papieża Jana Pawła II w Białej Podlaskiej zorganizowała dla uczniów klas maturalnych intensywny bezpłatny kurs matematyki przygotowujący do Matury 2015. Kurs trwał 20 godzin i składał się z 5 spotkań po 4 godziny lekcyjne. Program kursu obejmował omówienie zadań maturalnych z matematyki od roku 2010 do 2014. Na zakończenie kursu jego uczestnicy mieli możliwość podzielenia się opinią na temat zadowolenia z udziału w kursie na uczelni. W kursie udział wzięło 350 uczniów, z czego autorski kwestionariusz ankiety wypełniło 196 kursantów kształcących się w szkołach ponadgimnazjalnych w powiecie bialskim, co stanowiło 56% ogółu uczestników.

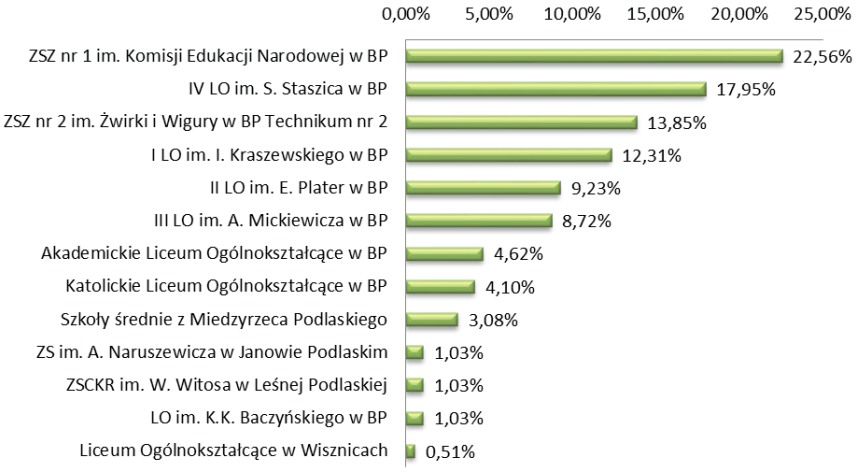
W grupie badanych przeważały kobiety (blisko 68%) oraz osoby zamieszkałe na obszarach wiejskich (52,6%). Wiek większości uczestników to 18-19 lat (tabela 1).

Tabela 1. Charakterystyka badanych uczestników kursu z matematyki

Zmienna	n	%
Płeć		
kobiety	133	67,86
mężczyźni	63	32,14
Miejsce zamieszkania		
wieś	103	52,55
miasto	93	47,45
Wiek		
18 lat	67	34,18
19 lat	81	41,33
20 lat	46	23,47
21 lat	2	1,02

Źródło: opracowanie własne.

Co piąty respondent był uczniem ZSZ nr 1 im. Komisji Edukacji Narodowej w Białej Podlaskiej. Kolejną liczną grupę uczniów reprezentowały szkoły z Białej Podlaskiej: IV LO im. S. Staszica (blisko 18% uczniów), ZSZ nr 2 im. Żwirki i Wigury (blisko 14%), I LO im. I. Kraszewskiego (12,3%), II LO im. E. Plater (ponad 9% uczniów), III LO im. A. Mickiewicza (8,7%), Akademickie LO (4,6%) oraz Katolickie LO im. C. Norwida (ponad 4% uczniów). Warto zauważyć, iż zainteresowanie kursem wpłynęło także na udział młodzieży ze szkół spoza Białej Podlaskiej (Międzyrzec Podlaski, Janów Podlaski, Leśna Podlaska oraz Wisznice). Zestawienie procentowe szkół, z których pochodzili uczestnicy kursu zamieszczono na rysunku 1.

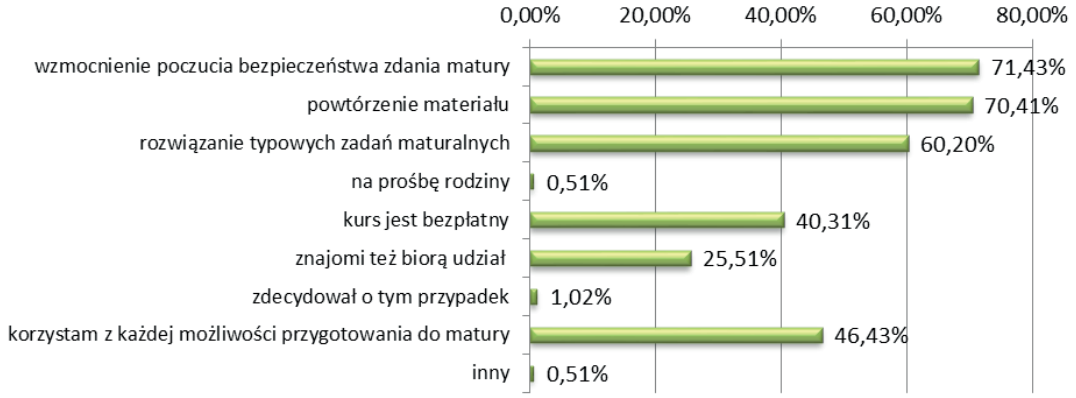


Rysunek 1. Szkoły, do których uczęszczali badani uczestnicy kursu
Źródło: opracowanie własne.

W badanej grupie maturzystów każdy z kursantów był obecny na co najmniej 4 zajęciach, tj. 16 godzinach kursu. Wyniki badań poddano analizie statystycznej przy użyciu programu STATISTICA10. W celu porównania zmiennych powiązanych zastosowano test kolejności par Wilcoxona. Przyjęto poziom istotności $p<0,05$, a wartości spełniające to kryterium oznaczono (*).

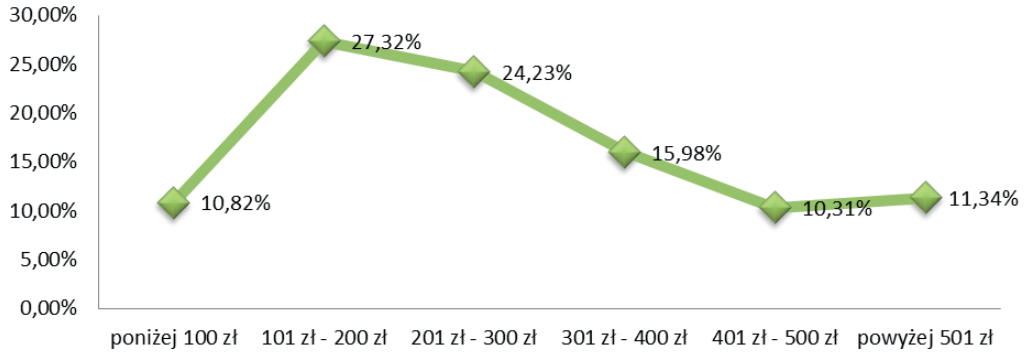
Analiza wyników badań

W grupie 196 maturzystów dominującymi powodami udziału w kursie (rys. 2) było wzmocnienie poczucia bezpieczeństwa zdania matury (71,4%) oraz powtórzenie materiału (70,4%). Istotnym powodem okazało się także rozwiązywanie w trakcie kursu typowych zadań maturalnych (60,2%). Badani wskazywali również, iż wykorzystują każdą możliwość przygotowania się do matury (46,4%) i to, że kurs był bezpłatny (40,3%).



Rysunek 2. Powody udziału w kursie
Źródło: opracowanie własne.

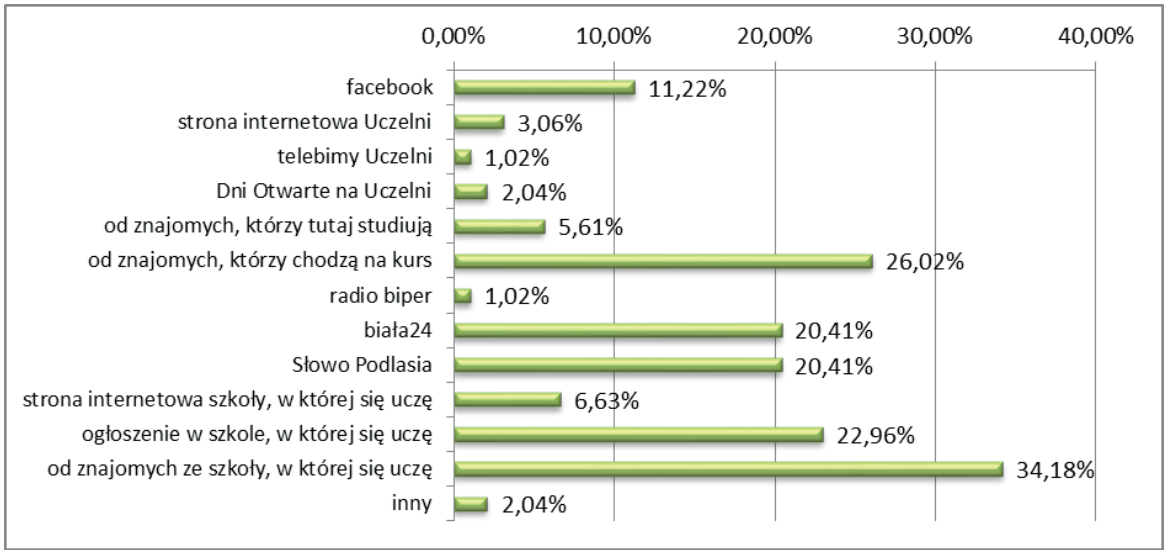
Zdaniem badanych średnia wartość kursu wyniosła 272 zł. Najwięcej wskazań, uwzględniając przedziały wartości kursu, odnotowano w stosunku do wartości 101-300 zł (ponad połowa badanych). Podobnie ilość wskazań (po około 11% dotyczyła przedziałów skrajnych, tj. poniżej 100 zł oraz powyżej 501 zł (rys. 3). Co ważne, o udziale w kursie samodzielnie zdecydowali uczestnicy i nie była to decyzja przypadkowa. Co czwarty kursant zdecydował się na udział w kursie w wyniku uczestnictwa w nim znajomych (rys. 2).



Rysunek 3. Szacunkowa wartość kursu (w stosunku do jednego uczestnika) w opinii maturzystów
Źródło: opracowanie własne.

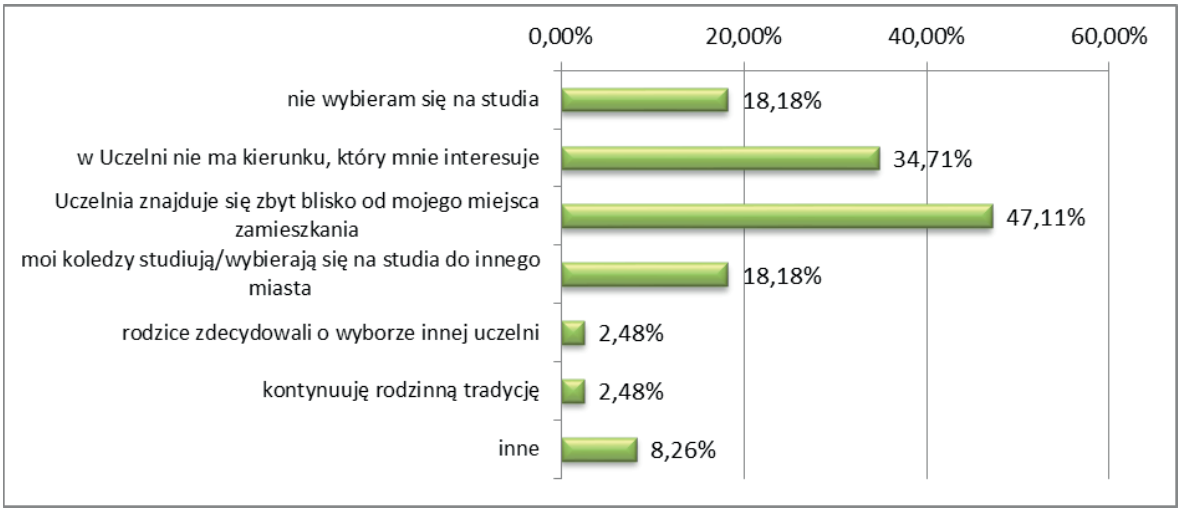
Głównym źródłem informacji o kursie przygotowującym do matury z matematyki (rys. 4) byli znajomi ze szkoły, w której uczą się badani (34,2%) oraz znajomi, którzy chodzą na kurs (26,0%). Do innych ważnych źródeł informacji o bezpłatnym kursie można także dodać ogłoszenia zamieszczone w szkołach maturzystów (blisko 23% wskazań) oraz portal biala24 i gazeta Słowo Podlasie (po 20,4%).

Bardzo ważną informacją jest fakt znikomego udziału źródeł zamieszczonych i obecnych na Uczelni. Zarówno strona internetowa, jak i Dni Otwarte oraz telebimy uczelniane miały nieznaczny udział w procesie komunikacji. Oznacza to, iż maturzyści nie szukają samodzielnie dodatkowych możliwości wzmocnienia poczucia bezpieczeństwa edukacyjnego. Dla Uczelni rzeczą istotną jest prowadzenie procesów komunikacyjnych w miejscu interesariuszy.



Rysunek 4. Źródła informacji o bezpłatnym kursie z matematyki
Źródło: opracowanie własne.

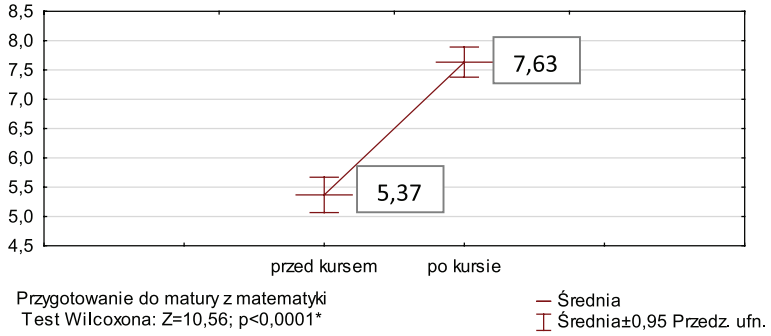
Można stwierdzić, iż organizacja kursu przygotowującego do matury z matematyki wpłynęła jednoznacznie pozytywnie na opinię o Uczelni. Nikt z grupy 196 badanych nie stwierdził negatywnego wpływu kursu na opinię o Uczelni, 12,2% badanych wskazało brak wpływu, a 87,8% maturzystów wystawiło pozytywną opinię o Uczelni. W wyniku tego, ponad 1/3 uczestników kursu (34,2%) wyraziła chęć studiowania w PSW w Białej Podlaskiej. W grupie pozostałych osób (65,8%), które nie zadeklarowały w badaniu chęci podjęcia studiów w PSW, do głównych powodów należą zbyt bliska lokalizacja uczelni od miejsca zamieszkania (47,1%) oraz brak w ofercie PSW kierunku, którym są zainteresowani (34,7%), m.in. teologia, logistyka, psychologia, prawo, stomatologia, gastronomia i hotelarstwo. Warto zaznaczyć, iż w tej kwestii także znajomi maturzystów mają znaczenie. Blisko co piąty badany wybiera się na studia tam, gdzie jego koledzy. Również co piąty maturzysta nie planuje podjęcia nauki na studiach wyższych. Szczegółowe zestawienie odpowiedzi respondentów nie zainteresowanych studiowaniem w PSW w Białej Podlaskiej zamieszczono na rysunku 5.



Rysunek 5. Powody braku zainteresowania studiowaniem w PSW (przez osoby, które zadeklarowały, że nie są zainteresowani nauką w PSW)
Źródło: opracowanie własne.

Pozytywnym faktem jest stwierdzenie 51% badanych, iż udział w kursie zachęcił ich do studiowania w PSW oraz to, że blisko 99% maturzystów poleci udział w takim kursie swoim znajomym oraz rodzinie w kolejnym roku. Z tego tytułu badani jednoznacznie pozytywnie ocenili program kursu (8,5), atmosferę na uczelni (8,7), nowoczesną infrastrukturę (8,9) oraz prowadzącego kurs (9,2), przy wykorzystaniu skali ocen od 1 do 10, gdzie 10 oznaczało wartość maksymalną.

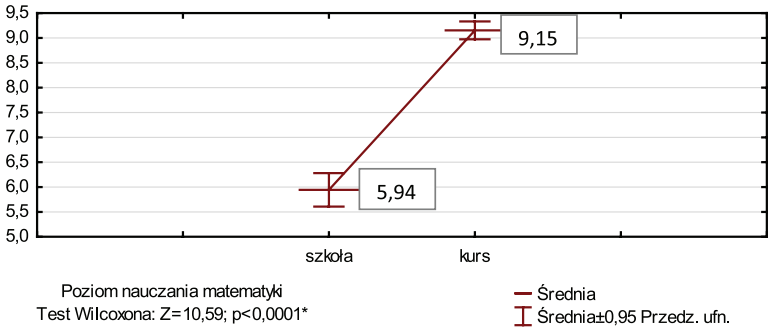
W dalszym etapie analiz zastosowano test kolejności par Wilcoxona, który jest odpowiednikiem testu t-studenta dla zmiennych powiązanych. Test pozwala określić różnicę pomiędzy wartościami sparowanych obserwacji z przypisanymi im rangami. Efektem zastosowania testu Wilcoxona jest porównanie poziomu przygotowania do matury przed kursem oraz po kursie (rys. 6).



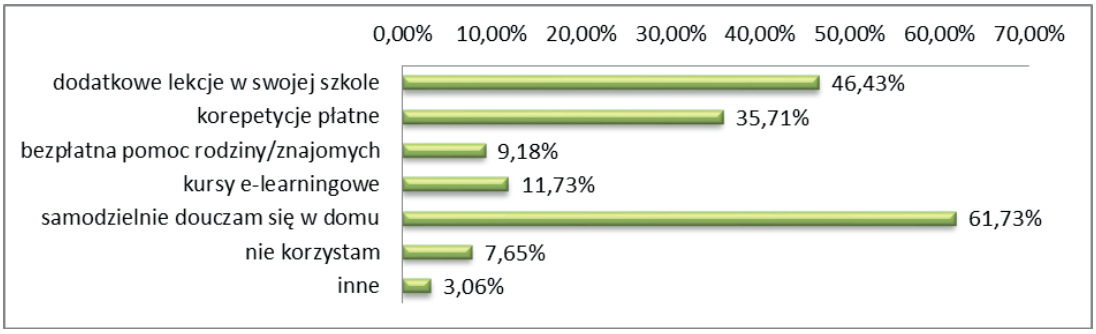
Rysunek 6. Porównanie poziomu przygotowania do matury przed kursem i po kursie
Źródło: opracowanie własne.

Wartość rangi „przed kursem" (5,37) jest niższa niż rangi „po kursie" (7,63), co pozwala stwierdzić, iż opanowanie materiału wzrosło o 42,1%. Wynika to z określenia procentowego udziału różnicy między parą porównywanych wartości w odniesieniu do wartości niższej. Pozwoliło to na wskazanie wzrostu oceny do wartości wyższej.

W przypadku porównania poziomu nauczania matematyki przez nauczyciela w szkole a nauczyciela prowadzącego kurs (rys. 7) także wystąpiło zróżnicowanie wartości rang. Poziom nauczania przez nauczyciela w szkole wyniósł 5,94, a nauczyciela na kursie 9,15. Można stwierdzić, iż poziom nauczania prowadzącego kurs był lepszy od nauczyciela w szkole o 54%. Nie dziwi zatem fakt, iż blisko 2/3 badanych samodzielnie doucza się w domu, blisko połowa maturzystów korzysta z dodatkowych lekcji w szkole oraz co trzeci uczeń sięga po płatne korepetycje (rys. 8). Tylko 15 osób spośród 196 objętych badaniem nie korzysta z dodatkowych form dokształcania z matematyki.



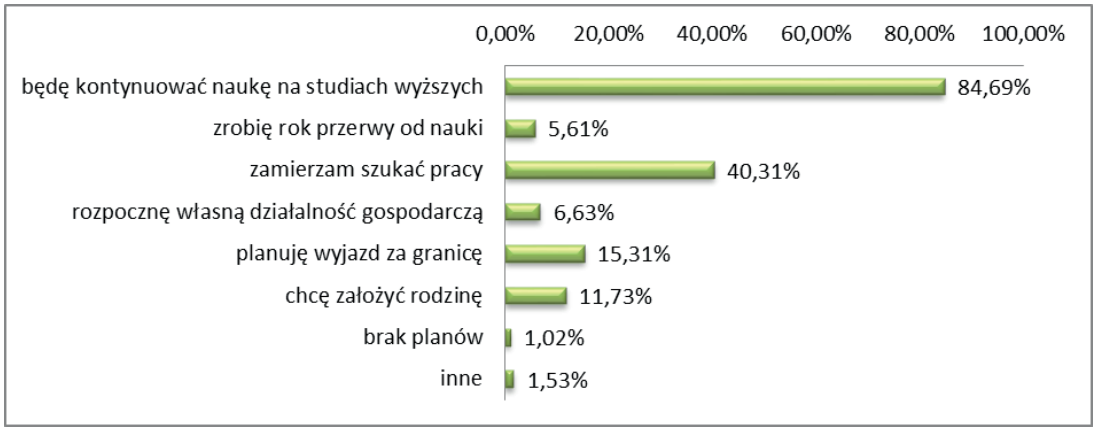
Rysunek 7. Porównanie poziomu nauczania matematyki przez nauczyciela w szkole oraz nauczyciela prowadzącego kurs
Źródło: opracowanie własne.



Rysunek 8. Udział w dodatkowych formach dokształcania z matematyki
Źródło: opracowanie własne.

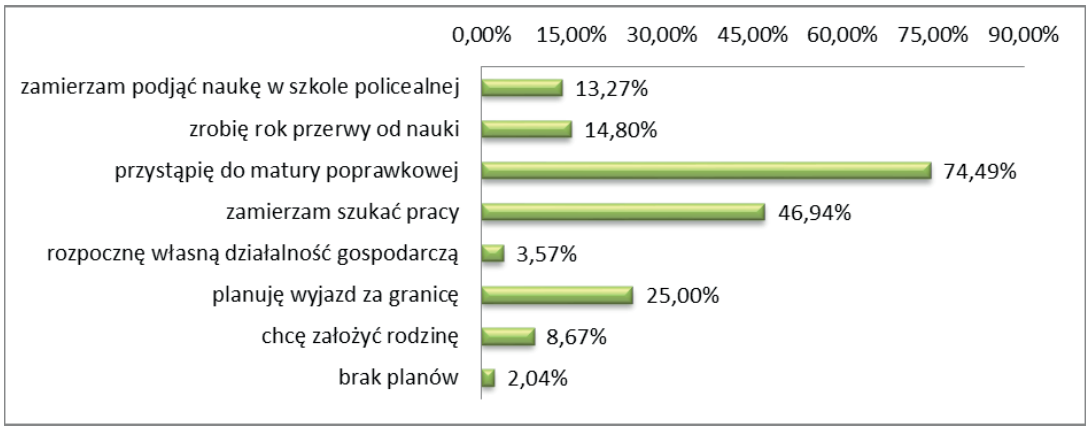
Powyższa obserwacja wpisuje się w jeden z wniosków, zamieszczonych w raporcie Najwyższej Izby Kontroli, z którego wynika, iż w opinii większości uczniów, nauczyciele nie potrafią zaciekawić ich swoim przedmiotem. „Zaledwie 14,2% uczniów skontrolowanych szkół publicznych wskazało, że nauczyciele prowadzą zajęcia w sposób interesujący, a 84% z nich stwierdziło, że tylko „czasami" zajęcia są ciekawe. W objętych kontrolą szkołach niepublicznych niemal 2/3 uczniów (68,3%) uważa, że mogłoby mieć lepsze wyniki w nauce, gdyby nauczyciele potrafili zaciekawić ich swoim przedmiotem." (NIK 2014, s. 11).

Badanych zapytano o plany na przyszłość (rys. 9 oraz rys. 10). W pytaniu uwzględniono wyniki matury. W sytuacji pozytywnego wyniku maturalnego zdecydowana większość uczniów będzie kontynuowała naukę na studiach wyższych (blisko 85% odpowiedzi) lub zamierza szukać pracy (40,3%). Pojawiły się także głosy (poniżej 15,31% wskazań) o wyjeździe za granicę, założeniu rodziny, rozpoczęciu działalności gospodarczej czy zrobieniu rocznej przerwy od nauki.



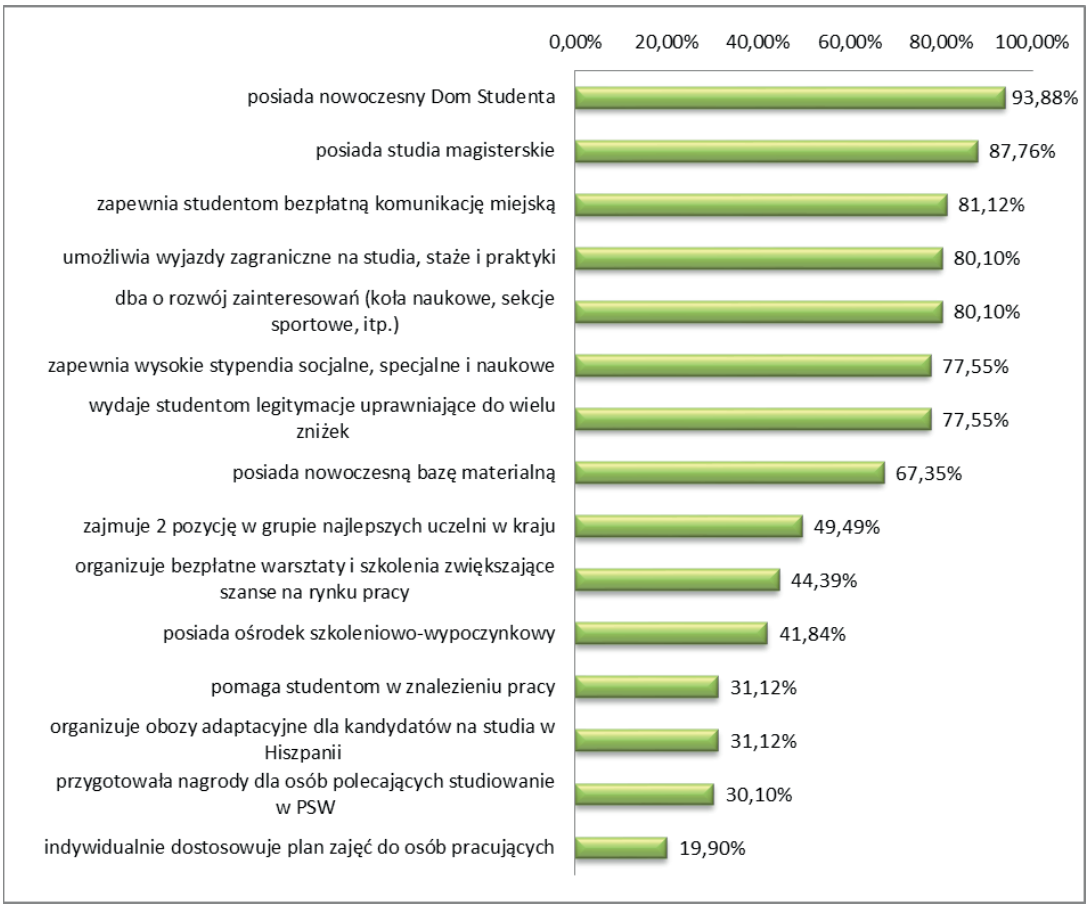
Rysunek 9. Plany na przyszłość po pozytywnym wyniku matury
Źródło: opracowanie własne.

Z kolei w przypadku negatywnego wyniku z egzaminu maturalnego, 75% maturzystów deklaruje przystąpienie do matury poprawkowej i blisko 47% – zamiar szukania pracy. O około 10% więcej uczniów, niż w przypadku pozytywnego wyniku z matury, planuje wyjazd za granicę (25%) oraz roczną przerwę od nauki (blisko 15%).



Rysunek 10. Plany na przyszłość po negatywnym wyniku matury
Źródło: opracowanie własne.

Ważnym działaniem dla uczelni jest pozyskiwanie informacji zwrotnych od interesariuszy zewnętrznych na temat prowadzonych inicjatyw budujących markę uczelni oraz przyczyniających się do zapewnienia bezpieczeństwa edukacyjnego. Z tego też względu do uczestników kursu skierowano pytanie w tym zakresie. Na rysunku 11 zestawiono odpowiedzi uczestników w zakresie wiedzy na temat zalet PSW im. Papieża Jana Pawła II w Białej Podlaskiej. Można stwierdzić, iż ponad połowa badanych dostrzega nowoczesną bazę materialną, w tym Dom Studenta, wie o ofercie studiów magisterskich, bezpłatnej komunikacji miejskiej dla studentów, że Uczelnia materialnie wspiera studentów oraz dba o ich rozwój i bezpieczeństwo edukacyjne.



Rysunek 11. Znajomość zalet PSW w opinii maturzystów
Źródło: opracowanie własne.

Tylko co trzeci badany wiedział o działaniach na rzecz studentów, takich jak konkursy, obozy adaptacyjne czy pomoc w znalezieniu pracy. Pomimo dynamicznej kampanii informacyjnej o zajęciu 2 miejsca w kraju w grupie najlepszych uczelni zawodowych, m. in. na rozstawionym przy Uczelni billboardzie, blisko połowa badanych nie wiedziała, iż PSW plansuje się w czołówce najlepszych uczelni w Polsce.

Podsumowanie i wnioski

Z przeprowadzonych badań jednoznacznie wynika, iż inicjatywy, takie jak kurs przygotowujący do matury z matematyki budują bezpieczeństwo edukacyjne młodzieży. Podjęte przedsięwzięcie, w opinii maturzystów pozwoliło opanować materiał z matematyki o 42,1% lepiej niż przed kursem. Uczelnia jako inicjator została oceniona bardzo dobrze, zarówno pod względem osoby prowadzącej kurs, jak i też programu kursu oraz atmosfery w trakcie kursu i nowoczesnej infrastruktury.

Kompetencje prowadzącego kurs zostały ocenione wyżej od kompetencji nauczycieli w szkołach macierzystych. Maturzyści dostrzegli materialną wartość kursu, którą oszacowali na poziomie 101-300 zł. Należy zaznaczyć, iż kurs dla uczniów był bezpłatny.

Kontakt uczestników kursu z Uczelnią jest pozytywny, wielu z nich (ponad 1/3) wyraziło chęć studiowania na PSW oraz prawie wszyscy badani (99%) poleciliby kurs innym osobom. Udział w zajęciach zachęcił do studiowania w PSW w Białej Podlaskiej aż 51% uczestników kursu.

Co istotne, inicjatywa Uczelni odpowiada potrzebom edukacyjnym maturzystów, którzy w większości podejmują dodatkowe formy dokształcania poza lekcjami w szkole ponadgimnazjalnej, gdzie z płatnych korepetycji korzysta co najmniej co trzeci badany.

Mając powyższe na uwadze, zasadne jest stwierdzenie o konieczności kontynuacji tego przedsięwzięcia, które bez wątpienia wpisuje się w zapewnienie bezpieczeństwa edukacyjnego tej grupy społecznej.

Prowadzone badania wpisują się także w tematykę rozwiązywania problemów edukacyjnych, których rozwinięcie można odnaleźć w raportach m. in. Międzynarodowego Stowarzyszenia do badania Osiągnięć Szkolnych, Filipa H. Coombsa, Edgara Faure'a, Klubu Rzymskiego, Białej Księgi Komisji Europejskiej oraz Jacquesa Delorsa. „We wszystkich tych raportach zwraca się uwagę na konieczność zmian, jakie powinny objąć edukację w związku z procesem transformacji życia społecznego, globalizacji, postępu naukowo-technicznego oraz ich skutkami w dziedzinie pracy i środowiska człowieka" (Klim-Klimaszewska 2011, s. 3).

Literatura:

1. Brzezińska A.I. (2008), *Nauczyciel jako organizator społecznego środowiska uczenia się*, W: E. Filipiak (red.), *Rozwijanie zdolności uczenia się. Wybrane konteksty i problemy*. Wyd. Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego UKW, Bydgoszcz, s. 35–50.
2. Brzezińska A.I., Jabłoński S., Ziółkowska B. (2014), *Specyficzne i specjalne potrzeby edukacyjne*. Edukacja 2014, nr 2 (127), s. 37–52.
3. Fischhoff B., Crowell N.A., Kipke M.D. (1999), *Adolescent decision making: implications for prevention programs: summary of a workshop.* National Research Council (U.S.), Board on Children, Youth, and Families, National Academies Press.
4. Główny Urząd Statystyczny, *Szkoły wyższe i ich finanse 1990-2011,* za: Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego (2013), *Szkolnictwo wyższe w Polsce*.
5. Główny Urząd Statystyczny (2014), *Szkoły wyższe i ich finanse w 2013 r.*
6. Główny Urząd Statystyczny (2015), *Dane wstępne dotyczące szkolnictwa wyższego 2014 r.*, www.stat.gov.pl, (30.04.2015).
7. Jakubowska-Baranek J. (2003), *Czasy transformacji ustrojowej a motywy podejmowania nauki na uniwersytecie oraz wyboru kierunku studiów przez młodzież*, W: B. Idzikowski, E. Narkiewicz-Niedbalec, M. Zielińska, E. Papiór (red.), *Młodzież polska w nowym ładzie społecznym*. Uniwersytet Zielonogórski, Zielona Góra.
8. Klim-Klimaszewska A. (2011), *Podstawy edukacyjne na przełomie XX i XXI wieku w świetle raportów oświatowych*. Rozprawy Społeczne, nr 1 (V), s. 3–10.
9. Najwyższa Izba Kontroli (2014), *Efekty kształcenia w szkołach publicznych i niepublicznych o uprawnieniach szkół publicznych*.
10. Smarzewska A., Melaniuk E. (2013), *Bezpieczeństwo edukacyjne absolwentów szkół ponadgimnazjalnych z powiatu bialskiego i miasta Biała Podlaska zapewniane przez PSW im. Papieża Jana Pawła II w Białej Podlaskiej w latach 2010-2012*. Rozprawy Społeczne, nr 2 (VII), s. 181–192.
11. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 kwietnia 2007 r. w sprawie warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy oraz przeprowadzania sprawdzianów i egzaminów w szkołach publicznych, (Dz.U. nr 83, poz. 562, z późn. zm.).
12. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 27 sierpnia 2012 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół, Załącznik 4, (Dz.U. 2012 poz. 977 z późn. zm.).

CZĘŚĆ OSTATNIA: SPRAWOZDANIA

SPRAWOZDANIE Z IX KONFERENCJI NAUKOWEJ „PEDAGOGICZNA AKSJOLOGIA W ŚWIETLE NAUCZANIA ŚW. JANA PAWŁA II"

REPORT FROM THE 10th SCIENTIFIC CONFERENCE "PEDAGOGICAL AXIOLOGY IN LIGHT OF THE TEACHINGS OF POPE JOHN PAUL II"

Rozprawy Społeczne, nr 3 (IX), 2015

Beata Wołosiuk
Państwowa Szkoła Wyższa im. Papieża Jana Pawła II w Białej Podlaskiej, Zakład Pedagogiki

Wołosiuk B. (2015), *Sprawozdanie z IX Konferencji Naukowej „Pedagogiczna aksjologia w świetle nauczania św. Jana Pawła II"*. Rozprawy Społeczne, 3 (IX), s. 109-110.

W dniu 6 czerwca 2015 roku odbyła się w Białej Podlaskiej Konferencja Naukowa pt. „Pedagogiczna aksjologia w świetle nauczania św. Jana Pawła II". Konferencja została zorganizowana przez Zakład Pedagogiki Państwowej Szkoły Wyższej im. Papieża Jana Pawła II w Białej Podlaskiej. Było to drugie już tego typu spotkanie poświęcone osobie, życiu, twórczości i myśli Ojca Św. Jana Pawła II.

Obrady nawiązywały do problematyki podjętej podczas konferencji zorganizowanej przez (wtedy) Instytut Pedagogiki 20 kwietnia 2005 roku pt. „Pedagogiczne inspiracje w nauczaniu Jana Pawła II". Wspomniana konferencja odbyła się tuż po śmierci Ojca Świętego, chociaż zaplanowana znacznie wcześniej, miała na celu przybliżyć naszemu środowisku edukacyjne wartości płynące z nauczania Jana Pawła II.

Podczas IX Konferencji omawiano różne aspekty pedagogicznego przesłania myśli głoszonych przez Ojca Św., które budzą z uśpienia moralnego, wymagają konsekwencji w myśleniu i działaniu. Wyzwania, jakie stawia przed nami dynamicznie zmieniający się świat sprawiają, że rola pedagoga, nauczyciela, wychowawcy musi ulegać nieustannej aktualizacji. Nawiązując do tradycji pedagogiki chrześcijańskiej, podkreślano ponadczasowość i ponadustrojowość wizji papieskiej pedagogii. Dyskurs koncentrował się w obszarze następujących pól problemowych:

1. Dzieci i młodzież w koncepcji Jana Pawła II.
2. Małżeństwo i rodzina jako wartość w nauczaniu Jana Pawła II.
3. Wartość osoby starszej.
4. Jan Paweł II orędownikiem osób niepełnosprawnych, chorych i cierpiących.
5. Jan Paweł II jako wychowawca do wartości.
6. Osoby wykluczone i marginalizowane w nauczaniu Jana Pawła II.
7. Pedagogiczna aksjologia Jana Pawła II jako odpowiedź na potrzeby wychowawcze współczesnego świata.

Obrady w imieniu gospodarzy zainaugurował prof. zw. dr hab. Józef Bergier, Rektor Państwowej Szkoły Wyższej im. Papieża Jana Pawła II w Białej Podlaskiej. Konferencję zaszczycił swoim udziałem Jego Ekscelencja Biskup Siedlecki Kazimierz Gurda, który w swoim przemówieniu zaznaczył, że Jan Paweł II cieszył się ogromnym autorytetem na świecie, ale przede wszystkim w Polsce, wśród wszystkich, ale głównie młodych ludzi, których gromadził licznie wokół siebie. Dlatego tak ważne jest to, co przekazywał młodzieży. Biskup zwrócił uwagę, że program wychowawczy proponowany przez św. Jana Pawła II jest oparty na nauce mającej swoje zakorzenienie w Panu Bogu, który jest źródłem niezmiennej Prawdy. Papież podkreślał wartości istotne w wychowaniu, takie jak prawda, wolność, dobro, miłość, godność człowieka, szacunek do życia i dla każdego człowieka.

Następnie głos zabrał Sekretarz Stanu w Ministerstwie Edukacji Narodowej, Tadeusz Sławecki, który zaznaczył, że wartości, na które wskazywał Św. Jan Paweł II: miłość, godność człowieka, naród, Ojczyzna, odpowiedzialność, pokój, sprawiedliwość, tolerancja, uczciwość, czy wolność – uwzględniane są w podstawie programowej obowiązującej w polskim systemie kształcenia.

Obrady plenarne prowadziła dr Beata Wołosiuk, która podkreśliła, że chociaż od śmierci Jana Pawła II minęło dziesięć lat, nadal ma nam wiele do przekazania. Jego wskazówki wychowawcze i moralne mają charakter uniwersalny i ponadczasowy. Święty Jan Paweł II odegrał niezwykle ważną rolę w dziejach Polski i świata, jak również w życiu wielu ludzi. Jego przesłanie, szczególnie dla wielu młodych, było swoistym drogowskazem.

Adres do korespondencji: Beata Wołosiuk, Państwowa Szkoła Wyższa im. Papieża Jana Pawła II w Białej Podlaskiej, ul. Sidorska 102, 21-500 Biała Podlaska, e-mail: beata@wolosiuk.com, tel. 83 344 99 11

Patron naszej uczelni, św. Jan Paweł II, który jest dla nas wzorem wychowawcy, mówił: „Młodzi ludzie potrzebują wychowawców, potrzebują przewodnika, który powinien być autorytetem. Potrzeba afirmacji na tym etapie życia nie oznacza jednak akceptacji wszystkiego. Potrzebują oni bowiem również tego, aby ich poprawiać, stawiać im granice, mówić tak lub nie. Współczesnemu wychowawcy niezbędna jest umiejętność odczytywania znaków czasu. Dzięki niej będzie mógł dostrzec wartości, które pociągają młodzież, jak np.: pokój, wolność, sprawiedliwość, solidarność, postęp".

Obrady plenarne składały się z 2 części. Pierwszą część rozpoczął swoim wykładem ks. prof. zw. dr hab. Marian Nowak z Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego Jana Pawła II i Państwowej Szkoły Wyższej im. Papieża Jana Pawła II w Białej Podlaskiej: „Rozwój i jego wychowawcza wartość w pedagogice rozwoju według Jana Pawła II". Prelegent w swoim wystąpieniu zwrócił uwagę m.in. na wkład Encykliki *Sollicitudo rei socialis* w rozumienie rozwoju człowieka. Jak zauważył ks. prof. zw. dr hab. Marian Nowak – Jan Paweł II mówił iż: „rozwój domaga się nade wszystko ducha inicjatywy od samych zainteresowanych krajów", „ważne jest (…), aby narody na drodze rozwoju popierały samopotwierdzenie się każdego obywatela poprzez dostęp do wyższej kultury i swobodnego przepływu informacji. Wszystko, co mogłoby sprzyjać alfabetyzacji i podstawowemu wykształceniu, które ją pogłębia i uzupełnia, jak proponowała Encyklika *Populorum progressio* – dalekie jeszcze od urzeczywistnienia w tylu częściach świata – jest bezpośrednim wkładem w prawdziwy rozwój".

Następnie ks. dr hab. prof. Stanisław Chrobak z Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie w swoim referacie pt. „«Promować potencjał dobra i twórczych możliwości». Jan Paweł II o odkryciu istotnego znaczenia młodości" nawiązał do słów Jana Pawła II, który w Liście apostolskim *Parati semper* mówił: „Okres młodości jest bowiem czasem szczególnie intensywnego odkrywania ludzkiego «ja» i związanych z nim właściwości oraz uzdolnień. Stopniowo i sukcesywnie odsłania się przed wewnętrznym widzeniem rozwijającej się osobowości młodzieńczej lub dziewczęcej owa specyficzna, poniekąd jedyna i niepowtarzalna – potencjalność konkretnego człowieczeństwa, w którą wpisany jest jakby cały projekt przyszłego życia. Życie rysuje się jako realizacja owego projektu: jako «samourzeczywistnienie»".

Dr hab. Ewa Domagała-Zyśk z Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego Jana Pawła II w wystąpieniu pt.: „Aktualność nauczania Jana Pawła II o osobach chorych i niepełnosprawnych" zwróciła uwagę na następujące słowa Jana Pawła II: „Istotna wartość i osobowa godność każdego człowieka nie ulegają zmianie nigdy, niezależnie od konkretnych okoliczności jego życia. Człowiek, nawet ciężko chory lub niezdolny do wykonywania bardziej złożonych czynności, jest i zawsze pozostaje człowiekiem".

W drugiej części obrad plenarnych wystąpiła m.in. dr hab. prof. Lidia Marszałek (WSNS Pedagogium w Warszawie). W referacie „«Ewangelia dziecka» – kilka refleksji na temat potencjału religijnego dziecka" zauważyła, że dzieci są naturalnymi filozofami i teologami – ich ciekawość Boga wydaje się być nienasycona. Relacja z Bogiem tworzy się u dziecka nie tyle przez zdobywane informacje, ile przez przeżywanie spotkania z Nim.

S. dr hab. Maria Opiela z Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego Jana Pawła II podkreślała, iż Ojciec Św. mówił: „Ludzie starzy pomagają nam mądrzej patrzeć na ziemskie wydarzenia, ponieważ dzięki życiowym doświadczeniom zyskali wiedzę i dojrzałość. Są strażnikami pamięci zbiorowej, a więc mają szczególny tytuł, aby być wyrazicielami wspólnych ideałów i wartości, które są podstawą i regułą życia społecznego. Wykluczyć ich ze społeczeństwa znaczy w imię nowoczesności pozbawionej pamięci odrzucić przeszłość, w której zakorzeniona jest teraźniejszość. Ludzie starsi dzięki swej dojrzałości i doświadczeniu mogą udzielać młodym rad i cennych pouczeń".

Po obradach plenarnych pracowano w trzech sekcjach: „Aksjologiczna inspiracja w nauczaniu Jana Pawła II"; „Jan Paweł II wobec problemów rodziny" i „Jan Paweł II wobec problemów ludzi młodych".

Istotą Konferencji była nie tylko pogłębiona refleksja nad pedagogicznym przesłaniem św. Jana Pawła II, ale przede wszystkim praktyczne zastosowanie Jego nauki. Dlatego podczas Konferencji odbywały się zajęcia warsztatowe: „Jan Paweł II – Papież Rodziny", przeznaczone dla młodzieży, które prowadziła dr Lidia Pietruszka z Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego Jana Pawła II.

Konferencja, podczas której podjęto dyskusję dotyczącą różnych aspektów pedagogicznego przesłania, które głosił Ojciec Św., cieszyła się bardzo dużym zainteresowaniem środowiska lokalnego i naukowego. W konferencji wzięli udział wykładowcy z wielu ośrodków naukowych takich jak: Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II, Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie, WSNS Pedagogium w Warszawie, Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie, Szkoła Główna Gospodarstwa Wiejskiego w Warszawie, Collegium Da Vinci w Poznaniu, Wyższa Szkoła Informatyki i Umiejętności w Łodzi, Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy, Uniwersytet Przyrodniczo-Humanistyczny w Siedlcach, Akademia Wychowania Fizycznego Filia w Białej Podlaskiej, Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie, Akademia im. Jana Długosza w Częstochowie, Uniwersytet Rzeszowski, Uniwersytet Śląski w Katowicach oraz doktoranci, nauczyciele i studenci.

* Artykuł pierwotnie ukazał się w czasopiśmie „Bialski Przegląd Akademicki", nr 19/2015.

SPRAWOZDANIE Z KONFERENCJI NAUKOWEJ: PEDAGOG JAKO ANIMATOR W PRZESTRZENI ŻYCIA SPOŁECZNEGO

REPORT FROM THE SCIENTIFIC CONFERENCE: PEDAGOGUE AS AN ANIMATOR WITHIN THE AREA OF SOCIAL LIFE

Marzena Ruszkowska
Państwowa Szkoła Wyższa im. Papieża Jana Pawła II w Białej Podlaskiej,
Wydział Nauk o Zdrowiu i Nauk Społecznych, Zakład Pedagogiki

Ruszkowska M. (2015), *Sprawozdanie z Konferencji Naukowej: Pedagog jako animator w przestrzeni życia społecznego*. Rozprawy Społeczne, 3 (IX), s. 111-112.

W dniach 31 maja - 2 czerwca 2015 roku w Lipowym Moście odbyła się Konferencja Naukowa nt. *Pedagog jako animator w przestrzeni życia społecznego.* Została ona zorganizowana przez Zakład Pedagogiki Społecznej Wydziału Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu w Białymstoku. Honorowy patronat nad konferencją objęli: Komitet Nauk Pedagogicznych PAN, JM Rektor Uniwersytetu w Białymstoku prof. dr hab. Leonard Etel oraz Marszałek Województwa Podlaskiego – Mieczysław Kazimierz Baszko.

Komitet Organizacyjny konferencji tworzyli pracownicy Zakładu Pedagogiki Społecznej, w tym m.in.: dr hab., prof. UwB Mirosław Sobecki, dr hab., prof. UwB Wioleta Danilewicz, dr Tomasz Sosnowski.

Znaczna część uczestników przybyła na Konferencję 31 maja, bowiem w tym dniu w godzinach wieczornych odbyło się spotkanie Zespołu Pedagogiki Społecznej pod patronatem Komitetu Nauk Pedagogicznych Polskiej Akademii Nauk, na którym prof. dr hab. Tadeusz Pilch zaproponował powołanie do życia Stowarzyszenia - Ruchu Pedagogów Zaangażowanych Społecznie.

Właściwe obrady rozpoczęły się 1 czerwca 2015 roku o godzinie 9.00. Uroczystego otwarcia konferencji dokonał Dziekan Wydziału Pedagogiki i Psychologii dr hab., prof. UwB Mirosław Sobecki wraz z dr hab., prof. UwB Wioletą Danilewicz oraz prorektor ds. Dydaktycznych i Studenckich Uniwersytetu w Białymstoku - dr hab. prof. UwB Jerzy Halicki i przedstawiciel Urzędu Marszałkowskiego Województwa Podlaskiego – mgr Maciej Żywno.

Zaraz po otwarciu rozpoczęły się debaty plenarne prowadzone przez prof. dr hab. Ewę Syrek, prof. dr hab. Jerzego Nikitorowicza i prof. dr hab. Jerzego Modrzewskiego z udziałem znamienitych gości: prof. dr hab. Marią Mendel, która wygłosiła referat na temat: Post animacji w post demokracji; kolejny prelegent to: dr hab., prof. UKW Mariusz Cichosz, który przygotował wystąpienie, pt.: „Animacja społeczno-kulturowa w obszarze pedagogiki społecznej – tradycja – współczesne wyzwania", w którym przypomniał jakie są źródła animacji oraz jaki jest jej kontekst historyczny. Kolejne wystąpienie „Miejsce pamięci w warsztatach pedagogiki społecznej" prof. dr hab. Wiesława Theissa poruszało kwestię możliwości inspirowania badań nad pamięcią w pedagogice społecznej. Tę część zamykała dr hab. prof. SGGW Krystyna M. Błeszyńska z referatem: „Rola animacji społeczno-kulturalnej w rekonstrukcji kapitału społecznego w ponowoczesności", w którym przybliżyła kwestie: kapitału społecznego jako wyznacznika rozwoju, przeobrażenia kapitału społecznego w dobie ponowoczesnej, a także poruszyła problemy patologii w animacji.

Po krótkiej przerwie kawowej obrady plenarne zostały wznowione tym razem pod przewodnictwem prof. dr hab. Barbary Smolińskiej-Theiss, prof. dr hab. Tadeusza Pilcha i dr hab. prof. UwB Jerzego Halickiego. Uczestnikami tej części byli: prof. dr hab. Ewa Syrek z wystąpieniem dotyczącym działań na rzecz promocji zdrowia w środowisku lokalnym, następnie wystąpił prof. dr hab. Jerzy Nikitorowicz z problematyką rewitalizacji w przestrzeni życia społecznego. Kolejną prelegentką była dr hab. prof. UwB Agata Cudowska z referatem: „Pedagog - Wolontariusz jako kreator dialogicznej przestrzeni" dotyczącym teoretycznych i praktycznych źródeł roli pedagoga – wolontariusza oraz jego pożądanych cech i umiejętności. Tę część zakończył dr hab. prof. UMK Piotr Petrykowski, który przybliżył rolę, zadania, wymagane umiejętności oraz drogę do stawania się Pedagogiem Społecznym.

Po kolejnej przerwie kawowej odbyła się praca w dwóch sekcjach tematycznych. Pierwszy panel „Animacja społeczno-kulturowa w rzeczywistości XXI wieku w perspektywie pedagogiki społecznej" poprowadzony został przez prof. dr hab. Barbarę Smolińską-Theiss} i prof. dr hab. Tadeusza Pilcha. Zaś drugi panel: „Rola instytucji edukacyjnych w kształtowaniu kompetencji animacyjnych" poprowadzili prof. dr hab. Jacek Piekarski i dr hab., prof. UŁ Danuta Urbaniak-Zając. Praca w panelach toczyła się wokół zagadnień zaproponowanych przez moderatorów i dwa referaty wprowadzające w każdej z sekcji.

Adres do korespondencji: Marzena Ruszkowska, Państwowa Szkoła Wyższa im. Papieża Jana Pawła II w Białej Podlaskiej, ul. Sidorska 102, 21-500 Biała Podlaska, e-mail: r-ska.marzena@wp.pl, tel. 83 344 99 11

Prace w sekcjach zakończył obiad, po którym organizatorzy zaproponowali wyjazd do wioski tatarskiej w Kruszynianach. Przewodnikiem był Artur Konopacki, z którym udaliśmy się m.in. do najstarszego w Polsce meczetu tatarskiego i na cmentarz muzułmański.

Dzień drugi to kolejne obrady plenarne pod przewodnictwem prof. dr hab. Marii Mendel, dr hab. prof. UwB Mirosława Sobeckiego, dr hab. prof. UwB Wiolety Danilewicz z udziałem

dr hab. prof. UAM Katarzyny Segiet, prof. dr hab. Marka Konopczyńskiego, dr hab. prof. UwB Małgorzaty Halickiej, dr hab. prof. UwB Jerzego Halickiego. Obrady dotyczyły bardzo zróżnicowanych kwestii, tj. interwencja pedagogiczna w pracy z dzieckiem i rodziną; pedagogiki resocjalizacyjnej w działaniu; diagnozowania i projektowania działań na rzecz kobiet w starszym wieku doświadczających przemocy.

Za jedno z ciekawszych wystąpień tej części można uznać wystąpienie prof. Marka Konopczyńskiego, który zaprezentował założenia projektu zmiany więziennych i zakładowych tatuaży, tzw. „Tatuaże wolności" realizowanego w Pedagogium Wyższą Szkołę Nauk Społecznych. Projekt zakłada próbę budowania czegoś nowego, pięknego na czymś brzydkim już funkcjonującym. Założenia są proste oparte na kilku zasadach: nie oceniać, nie sięgać do przeszłości, kreować przyszłość wychowanka czy podopiecznego, jego nową tożsamość poprzez zmianę tatuaży.

Po przerwie kawowej pracowano w dwóch sekcjach. Moderatorami pierwszej byli: prof. dr hab. Ewa Syrek, prof. dr hab. Marek Konopczyński, a w dyskusjach udział wzięli przedstawiciele różnych środowisk akademickich, w tym również reprezentanci Państwowej Szkoły Wyższej w Białej Podlaskiej: dr Marzena Ruszkowska, dr Sebastian Sobczuk i dr Piotr Zdunkiewicz. Tematyka sekcji związana była z działaniami na rzecz człowieka w zróżnicowanym środowisku życia, a wystąpienie wprowadzające przygotowała dr hab., prof. UŚ Ewa Jarosz dotyczące aktywnego obywatelstwa dzieci. Drugą sekcję poświęconą problematyce rodziny poprowadzili: prof. dr hab. Maria Mendel i prof. dr hab. Wiesław Theiss.

W sesjach naukowych uczestniczyło około 100 osób, przedstawicieli różnych ośrodków akademickich z Polski (Białystok, Biała Podlaska, Warszawa, Cieszyn, Katowice, Opole, Olsztyn, Lublin, Siedlce, Bydgoszcz, Toruń, Poznań, Gdańsk) oraz z zagranicy – z Białorusi (Brześć).

Konferencja przyczyniła się do poznania i prezentacji licznych zagadnień związanych z rolą pedagoga jako animatora w różnych przestrzeniach życia i w różnych typach środowisk od rodzinnego po środowisko lokalne. Spotkania naukowe i liczne atrakcje (wycieczka, kolacja grillowa, uroczysta kolacja) przygotowane przez organizatorów stworzyły okazję do integracji przedstawicieli różnych środowisk akademickich.