

Eruditio et Ars

Nr 1/2023 (6)

czasopismo naukowe Wydziału Nauk Społecznych i Sztuki
Akademii Nauk Stosowanych w Nowym Sączu

ISSN 2545-2363

Nowy Sącz, kwiecień 2023

Eruditio et Ars

czasopismo naukowe Wydziału Nauk Społecznych i Sztuki
Akademii Nauk Stosowanych w Nowym Sączu

Nr 1/2023 (6)

Nowy Sącz, kwiecień 2023

Wydawca

Akademia Nauk Stosowanych w Nowym Sączu
ul. Staszica 1, 33-300 Nowy Sącz
tel.: +48 18 443 45 45, e-mail: sog@ans-ns.edu.pl
www.ans-ns.edu.pl

Adres redakcji

Wydawnictwo Naukowe Akademii Nauk Stosowanych w Nowym Sączu
ul. Staszica 1, 33-300 Nowy Sącz
tel.: +48 18 443 45 45, e-mail: wn@ans-ns.edu.pl, tholanowska@ans-ns.edu.pl

wydawnictwo.ans-ns.edu.pl

© Copyright by Akademia Nauk Stosowanych w Nowym Sączu
Nowy Sącz 2023 (kwiecień)

Rada naukowa

prof. dr Danimir Mandić (Univerzitet u Beogradu)
Dr. h.c. PhD. Peter Kónya, PhD. (Prešovská univerzita v Prešove)
doc. PaedDr. Radmila Burkovičová, PhD. (Ostravská univerzita v Ostravě)
dr Sanja Blagdanić (Univerzitet u Beogradu)
prof. dr hab. Wojciech Kudyba (Akademia Nauk Stosowanych w Nowym Sączu)
prof. dr hab. Andrzej Szarek (Akademia Nauk Stosowanych w Nowym Sączu)
prof. dr hab. Krzysztof Tomalski (Akademia Nauk Stosowanych w Nowym Sączu)
dr hab. Stefan Konstańczak, prof. UZ (Uniwersytet Zielonogórski w Zielonej Górze)
dr hab. Leszek Ploch, prof. UPH (Uniwersytet Przyrodniczo-Humanistyczny w Siedlcach)

Komitet redakcyjny

redaktor naczelny/ sekretarz redakcji – dr hab. Maciej Malinowski, prof. ANS
redaktorzy tematyczni – prof. dr hab. Mirosław Michalik; prof. dr hab. Grzegorz Sztwernia;
dr hab. Iwona Bugajska-Bigos, prof. ANS; dr hab. Przemysław Piotrowski, prof. ANS;
dr hab. Zdzisława Załona, prof. ANS; dr Stefan Florek; dr Beata Lisowska

Zespół recenzentów

dr hab. Marzena Barańska, prof. UJ (Uniwersytet Jagielloński w Krakowie)
dr hab. Marek Batorski, prof. UP (Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie)
dr hab. Alina Budniak, prof. UŚ (Uniwersytet Śląski w Katowicach)
dr hab. Nataliia Demeshkant, prof. UP (Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie)
dr hab. Robert Dębski (Uniwersytet Jagielloński w Krakowie)
dr hab. Alicja Gałczyńska, prof. UJK (Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach)
dr hab. Aleksandra Giełdoń-Paszek, prof. UŚ (Uniwersytet Śląski w Katowicach)
dr hab. Danuta Grzesiak-Witek, prof. UJK (Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach)
dr hab. Ewa Horyń (Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie)
dr hab. Irena Jaros, prof. UŁ (Uniwersytet Łódzki)
dr hab. Danuta Kaźmierczak (Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji w Krakowie)
dr hab. Mirosław Kisiel, prof. UŚ (Uniwersytet Śląski w Katowicach)
dr hab. Anna Klim-Klimaszewska, prof. UPH (Uniwersytet Przyrodniczo-Humanistyczny w Siedlcach)
prof. dr hab. Lech Kołodziejczyk (Uniwersytet Śląski w Katowicach)
dr hab. Tomasz Korpysz, prof. UKSW (Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie)
dr hab. Natalia Lemann, prof. UŁ (Uniwersytet Łódzki)
dr hab. Marek Leszczyński, prof. UJK (Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach)
prof. PaedDr. Jozef Liba, PhD. (Prešovská univerzita v Prešove)
prof. dr hab. Janusz A. Majcherek (Akademia WSB w Dąbrowie Górniczej)
dr hab. Łukasz Murzyn, prof. UP (Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie)
dr hab. Jarosław Pacuła, prof. UŚ (Uniwersytet Śląski w Katowicach)
dr hab. Jolanta Panasiuk, prof. UMCS (Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie)
dr hab. Agnieszka Piela, prof. UŚ (Uniwersytet Śląski w Katowicach)
dr hab. Lech Polcyn, prof. ASP (Akademia Sztuk Pięknych w Krakowie)
dr hab. Janusz Ropski, prof. UJK (Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach)
prof. dr hab. Aldona Skudrzyk (Uniwersytet Śląski w Katowicach)
dr hab. Dorota Sankowska, prof. UR (Uniwersytet Rzeszowski)
dr hab. Magdalena Sobocińska, prof. UWŕ (Uniwersytet Wrocławski)
dr hab. Beata Szluz, prof. UR (Uniwersytet Rzeszowski)
prof. dr hab. Grażyna Wrona (Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie)
dr hab. Aneta Załazińska, prof. UJ (Uniwersytet Jagielloński w Krakowie)

Projekt okładki

dr hab. Karol Gąsienica-Szostak, prof. ANS

Łamanie, przygotowanie do druku

Wydawnictwo Drukarnia „STYL”
Anna Dura

Korekta

Wojciech Bąk

ISSN 2545-2363

Adres redakcji czasopisma

Wydział Nauk Społecznych i Sztuki Akademii Nauk Stosowanych
ul. Chruslicka 6, 33-300 Nowy Sącz
tel. +48 18 547 56 06, 12 359 21 87
e-mail: mmalinowski@ans-ns.edu.pl

Druk

Wydawnictwo Drukarnia „STYL”
Anna Dura
ul. Ojcowska 1, 31-344 Kraków
tel. 12 626 33 42

Spis treści

Wstęp	5
-------------	---

I. Kształcenie przez poezję

Wojciech Kudyba

<i>Rozmowa z kamieniem</i> Wisławy Szymborskiej w świetle filozofii dialogu	9
---	---

II. Tradycje akademickie

Maciej Malinowski

O pochodzeniu, znaczeniu i wydźwięku hymnów <i>Gaudeamus igitur</i> i <i>Gaude, mater Polonia</i> oraz sentencji <i>Quod felix, faustum fortunatumque sit</i>	25
--	----

III. Paralogopedia

Miroslaw Michalik, Marcelli Olma, Ewa Horyń

Diachroniczna perspektywa opisu logopedii jako nauki. Część I: Okres oparty na intuicji	55
--	----

IV. Pedagogika i psychologia w edukacji uczniów i nauczycieli

Renata Bernátová

LMS Moodle and the Possibilities of Its Use in the Education of Students of Preschool and Elementary Pedagogy at the University of Prešov	69
--	----

Agata Kalinowska

Praca wychowawcza przyszłego nauczyciela klas I–III	85
---	----

Anna Kocot

Wybrane aspekty pracy grupowej w edukacji wczesnoszkolnej	115
---	-----

Zbigniew Ostrach, Justyna Bojkowska

Postrzeganie pracy policji przez młodzież szkół ponadpodstawowych z terenu małopolskich Gorlic	127
---	-----

V. Interpunkcja w szkole podstawowej

Beata Lisowska, Małgorzata Chochla

O interpunkcji w szkole podstawowej w świetle podstawy programowej i wybranych podręczników 155

VI. Rozwój osobisty człowieka

Katarzyna Hnat

Mentoring jako skuteczna metoda zarządzania talentami młodych ludzi oraz ich rozwoju osobistego 173

VII. Profilaktyka kryminalna i wsparcie penitencjarne

Stefan Florek, Przemysław Piotrowski

Modifications of the Prison Environment – Postulates Inspired by Evolutionary Psychology 197

Krzysztof Jasiński

Zastosowanie treningu zastępowania agresji Amity Art® wobec recydywistów penitencjarnych 209

VIII. Ochotnicza służba wojskowa – signum temporis

Adam Łobodowski

Zwiększenie potencjału Sił Zbrojnych RP – jako konsekwencje podejmowanych działań promujących ochotnicze formy służby wojskowej. Wyzwania i szanse 229



Wstęp

SZANOWNI PAŃSTWO

Napisanie dobrego tekstu naukowego, spełniającego wszelkie kryteria drukowalności, a więc przede wszystkim zaakceptowanego przez recenzentów, nie należy do zadań łatwych. Trzeba wymyślić temat, postawić tezę i ją uzasadnić, wcześniej zastosować odpowiednią metodologię badań, potem zaś przedstawić i przeanalizować ich wyniki, wreszcie podsumować całość rozważań i wskazać na innowacyjną przydatność naszej pracy.

Najpierw jednak konieczne jest przeprowadzenie kwerendy, czyli zapoznanie się z pokazną niekiedy literaturą na interesujący nas temat, żeby to, o czym zamierzamy napisać, zostało podparte opiniami autorytetów danej dziedziny wiedzy. To również spory wysiłek.

Nie mniej ważną kwestią, a może właśnie zasadniczą, pozostaje samo napisanie artykułu naukowego według wymogów od dawna obowiązujących naukowców. Tutaj moźół wydaje się równie wielki.

Nie jeden piszący zastanawia się wówczas nad tym, jak trudne nierzadko treści ubrać w słowa i konstrukcje zdaniowe, które by – przy zachowaniu specyfiki stylu naukowego – nie uchybiały regułom poprawnej polszczyzny, były ciekawie napisane, zachęcały odbiorców do lektury.

Mówiąc inaczej, chodzi o najwyższej próby retoryczność naukowego tekstu pisanego, o co przez wiele lat swej aktywności uniwersyteckiej apelował prof. Walery Pisarek, medioznawca i językoznawca.

Od kiedy piastuję stanowisko redaktora naczelnego i jednocześnie sekretarza redakcji „Eruditio et Ars” (tnz. od 1 października 2021 r.), nie ustaję w wysiłkach, by każdy tekst wydrukowany w naszym półroczniku odznaczał się walorami artykułu naukowego w najlepszym wydaniu, by był merytorycznie i językowo nienaganny.

Z tego względu przed wysłaniem opracowywanego przez siebie artykułu do recenzentek/ recenzentów poddaję go najpierw wstępnej obróbce redakcyjnej, polegającej na wyeliminowaniu wszelkich usterek gramatycznych, stylistycznych (powtórzeń, niepoprawnej łączliwości wyrazów, niewłaściwej składni itp.) i interpunkcyjnych, a nierzadko ortograficznych. W ciągu całego cyklu wydawniczego całość jest wnikliwie czytana, a na koniec nie szczędzę wysiłków, by wyeliminować ostatnie literówki.

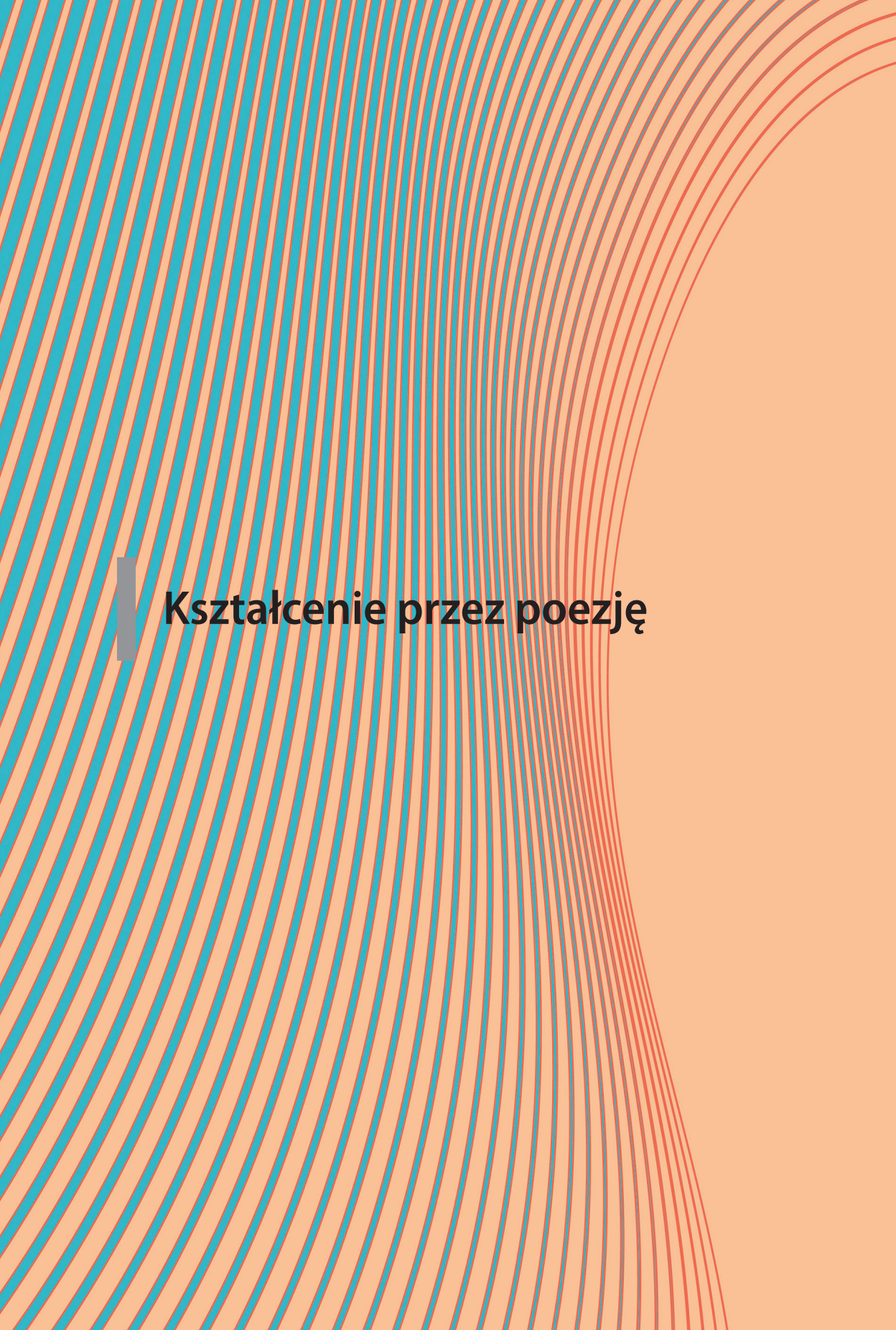
Dlatego ilekroć ktoś zgłasza potem uwagi np. co do kwestii przestankowania (że w artykule występują uchybienia, brakuje przecinków) i czyni to bez wskazania dowodów, tylekroć przyjmuję to z konfuzją. Sprawom interpunkcji poświęcam bowiem od lat w badaniach naukowych i tekstach sporo miejsca (vide poprzedni numer „Eruditio et Ars” 2/2022 (5) i jedno z wydań sprzed lat ogólnopolskiego „Poradnika Językowego”), przykładam też do tego wielką wagę podczas wykładów dla studentów.

Jestem przekonany, że wszystkim nam na Wydziale Nauk Społecznych i Sztuki ANS zależy na coraz wyższym poziomie merytorycznym i językowym artykułów ukazujących się w kolejnych wydaniach „Eruditio et Ars”. I takie one są dzięki wysiłkom Państwa: autorów i recenzentów, a także moim jako redaktora naczelnego i sekretarza redakcji.

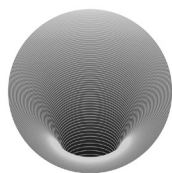
Nie mam wątpliwości, że już niebawem nasz półrocznik znajdzie się na liście pism wyżej punktowanych przez Ministerstwo Edukacji i Nauki. Na razie gorąco zachęcam do lektury nowego, wiosennego numeru „Eruditio et Ars”, licząc na jego życzliwe przyjęcie. Znajdą tam Państwo interesujące teksty.



redaktor naczelny
„Eruditio et Ars”
Wydział Nauk Społecznych i Sztuki
Akademia Nauk Stosowanych
w Nowym Sączu

The background features a series of wavy, vertical lines in teal and orange, creating a sense of movement and depth. A solid grey vertical bar is positioned to the left of the text.

Kształcenie przez poezję



W ROZDZIALE I:

Wojciech Kudyba

Rozmowa z kamieniem Wisławy Szymborskiej w świetle filozofii
dialogu

Wojciech Kudyba

Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego
w Warszawie

Rozmowa z kamieniem Wisławy Szymborskiej w świetle filozofii dialogu

Streszczenie

Warto się przyjrzeć temu, w jaki sposób doświadczenie spotkania z Innym zapisywali w swych dziełach artyści. Jest wśród nich m.in. polska noblistka Wisława Szymborska, która w 1962 roku w zbiorze *Sól* umieściła m.in. wiersz *Rozmowa z kamieniem*. Jego interpretatorzy zwracali zwykle uwagę na skrytą w jego wnętrzu problematykę epistemologiczną, warto jednak poszerzyć krąg możliwych interpretacji tego wiersza o wątek egzystencjalny. Ważnym kontekstem wiersza jest bowiem filozofia dialogu. Przesłanie tego zagadkowego liryku wynika ze specyficznego zabiegu poetyckiego. Szymborska odwraca dialogową perspektywę: nie pyta o to, co wynika z tego, że w naszej przestrzeni spotkania z osobami pojawiają się relacje przedmiotowe. Wręcz przeciwnie – pyta o to, co wynika z tego, że w przestrzeni naszych kontaktów z rzeczami pojawiają się odniesienia osobowe.

Słowa kluczowe: dialog, spotkanie, Wisława Szymborska

***A Conversation with a Stone* by Wisława Szymborska in the Light of the Philosophy of Dialogue**

Abstract

It is worth looking at how the experience of meeting the Other was recorded in their works by artists. Among them is Polish Nobel Prize winner Wisława Szymborska, who in 1962 included the poem *A Conversation with a Stone* in her collection *Salt*. Its interpreters usually drew attention to the epistemological issues hidden inside it, but it is worth widening the circle of possible interpretations of this poem to include an existential theme. For an important context of the poem is the philosophy of dialogue. The message of this puzzling lyric stems from a specific poetic procedure. Szymborska reverses the dialogical perspective: she does not ask what is implied by the fact that object relations appear in our space of encounter with persons. On the contrary, she asks what follows from the fact that personal references appear in the space of our encounters with things.

Keywords: dialogue, encounter, Wisława Szymborska

*

Rodzący się u progu XX wieku nurt filozofii dialogu w samym centrum refleksji umieścił koncepcję człowieka jako bytu relacyjnego, źródłowo zorientowanego na inne osoby ludzkie (Gadacz, 2009, s. 503–613). Doceniając refleksję naukową, warto się także przyjrzeć temu, w jaki sposób doświadczenie relacji *ja – ty* zapisywali w swych dziełach artyści. Jest wśród nich m.in. polska noblistka Wisława Szymborska, która w 1962 roku w zbiorze *Sól* umieściła m.in. wiersz *Rozmowa z kamieniem*.

Utwór szybko doczekał się komentarzy. Cenne uwagi już w latach 60. poświęcili mu krytycy literaccy (Łukasiewicz, 1965; Kwiatkowski, Warszawa 1964). Nie omiotali go również monografiści twórczości Szymborskiej (Ligęza, 2001; Bauer, 2007). Z czasem pojawiły się całościowe interpretacje wiersza (Krawczyk, 1998; Nyczek, 2000; Gralewicz-Wolny, 2014), można więc odnieść wrażenie, że jeszcze jedna lektura tego interesującego liryku nie jest niezbędna. Czy jednak na pewno? Czy kontekst filozofii dialogu (zwanej także filozofią spotkania) rzeczywiście nie pozwoli nam dostrzec do takich pokładów znaczeniowych utworu, które nie były dotąd intensywnie eksploatowane?

*

Garść poniższych uwag jest próbą odpowiedzi na podobne pytania. Najpierw jednak wypada przywołać wspomniany wiersz:

*Pukam do drzwi kamienia.
– To ja, wpuść mnie.
Chcę wejść do twego wnętrza,
rozejrzeć się dokoła,
nabrać ciebie jak tchu.
– Odejdź – mówi kamień. –
Jestem szczelnie zamknięty.
Nawet rozbite na części,
będziemy szczelnie zamknięte.
Nawet starte na piasek,
nie wpuszczymy nikogo.
Pukam do drzwi kamienia.
– To ja, wpuść mnie.
Przychodzę z ciekawości czystej.
Życie jest dla niej jedyną okazją.
Zamierzam przejść się po twoim pałacu,
a potem jeszcze zwiedzić liść i krople wody.
Niewiele czasu na to wszystko mam.
Moja śmiertelność powinna cię wzruszyć.
– Jestem z kamienia – mówi kamień –
i z konieczności muszę zachować powagę.
Odejdź stąd.
Nie mam mięśni śmiechu.
Pukam do drzwi kamienia.
– To ja, wpuść mnie.
Słyszałam, że są w tobie wielkie puste sale,
nie oglądane, piękne nadaremnie,
głuche, bez echa czyichkolwiek kroków.
Przyznaj, że sam niedużo o tym wiesz.
– Wielkie i puste sale – mówi kamień –*

*ale w nich miejsca nie ma.
Piękne, być może, ale poza gustem
twoich ubogich zmysłów.
Możesz mnie poznać, nie zaznasz mnie nigdy.
Całą powierzchnią zwracam się ku tobie,
a całym wnętrzem leżę odwrócony.
Pukam do drzwi kamienia.
– To ja, wpuść mnie.
Nie szukam w tobie przytulku na wieczność.
Nie jestem nieszczęśliwa.
Nie jestem bezdomna.
Mój świat jest wart powrotu.
Wejdę i wyjdę z pustymi rękami.
A na dowód, że byłam prawdziwie obecna,
nie przedstawię niczego prócz słów,
którym nikt nie da wiary.
– Nie wejdiesz – mówi kamień. –
Brak ci zmysłu udziału.
Żaden zmysł nie zastąpi ci zmysłu udziału.
Nawet wzrok wyostrzony aż do wszechwidzenia
nie przyda ci się na nic bez zmysłu udziału.
Nie wejdiesz, masz zaledwie zamysł tego zmysłu,
ledwie jego zawiązek, wyobrażnię.
Pukam do drzwi kamienia.
– To ja, wpuść mnie.
Nie mogę czekać dwóch tysięcy wieków
na wejście pod twój dach.
– Jeżeli mi nie wierzysz – mówi kamień –
zwróć się do liścia, powie to, co ja.
Do kropli wody, powie to, co liść.
Na koniec spytaj włosa z własnej głowy.
Śmiech mnie rozpiera, śmiech, olbrzymi śmiech,
którym śmiać się nie umiem.
Pukam do drzwi kamienia.
– To ja, wpuść mnie.
– Nie mam drzwi – mówi kamień¹.*

*

W którą stronę zmierza przesłanie przywołanego utworu?

Interpretatorzy *Rozmowy z kamieniem* często zwracali uwagę na skrytą w jego wnętrzu problematykę epistemologiczną. Jacek Łukasiewicz sugerował, że poetka zmierza w stronę poznawania „tajemnic ontologicznych” (Łukasiewicz, 1965, s. 179).

¹ W. Szymborska, *Widok z ziarnkiem piasku. 102 wiersze*, Poznań 1996, wyd. a5, s. 33–35.

Wojciech Ligęza i Gerhard Bauer podkreślali, że monolog podmiotu lirycznego motywowany jest palącą ciekawością (Ligęza, 2001, s. 243; Bauer, 2007, s. 103). Być może utwór Szymborskiej można nazwać poetyckim „traktatem o ludzkim poznaniu” – tak uważa Alicja Krawczyk (Krawczyk, 1998, s. 89). Iwona Gralewicz-Wolny dodaje jednak, że semantyczną dominantą tekstu jest motyw poznawczej porażki i „epistemologicznej niemocy człowieka” (Gralewicz-Wolny, 2014, s. 146).

*

Podążając tropem powyższych tez, zapytajmy zatem: o jakim rodzaju poznawania mówi się w wierszu? Pytanie to – niestawiane dotąd przez komentatorów – wydaje się o tyle istotne, o ile interesuje nas status i poznawcza postawa osoby prowadzącej w utworze osobliwą (gdyż nieudaną) rozmowę z kamieniem. Chodzi przecież o coś naprawdę istotnego – o konstrukcję poznającego podmiotu. Czy jest nim *cogito* racjonalisty? Gdyby tak było, relacje pomiędzy poznającym człowiekiem i poznawanym kamieniem stałyby się relacjami podmiotowo-przedmiotowymi. Podmiot by dążył do tego, żeby swym rozumem „opanować” kamień i w tym sensie podporządkować go sobie. Poznawcze zawłaszczenie kamienia otwierałoby wówczas drogę do rozmaitych form jego instrumentalnego traktowania. Przedmiot poznania łatwo przecież może się stać (i często się staje) przedmiotem używania. Kamień jest, jak wiadomo, użytecznym materiałem budowlanym i zdobywanie wiedzy o nim ogranicza się zwykle do refleksji nad sposobami jego wykorzystania w budownictwie. Czy o takim poznawaniu mówi się w omawianym liryku? Interpretatorzy utworu (por. np. Krawczyk, 1998, Bauer, 2007) zgodnie twierdzą, że nie. Iwona Gralewicz-Wolny poświęca tej sprawie cały akapit, wyraźnie podkreślając, że bohaterka liryku w rozmaity sposób stara się „oddalić podejrzenie o próbę zawłaszczenia kamienia” (Gralewicz-Wolny, 2014, s. 147).

O jakim zatem poznawaniu rzeczy mówi się w wierszu? Czy o takim, jakie wyłania się z późnych pism Martina Heideggera?

*

Przypomnijmy: niemiecki filozof w swych wczesnych pismach wspominał o po-ręczności przedmiotów, a zatem o ich czysto instrumentalnym sposobie istnienia. Rzeczy są po to, by służyły do czegoś człowiekowi. Z czasem autor *Bycia i czasu* odkrył jednak, że ich funkcja nie wyczerpuje się ani w byciu obiektem refleksji podmiotu, ani w ich użyteczności, lecz w specyficznej relacji, jaka wiąże je z człowiekiem i jego życiem. Oznacza to, że Heideggerowski podmiot (*Dasein*), poznając rzeczywistość, jest w stanie przezwyciężyć instrumentalny stosunek do przedmiotów – charakterystyczny dla cywilizacji technicznej (Warzeszek, 2002). *Dasein* nie tylko przywiązuje się do rzeczy, ale także potrafi uświadomić sobie ich związek z jego własnym byciem-w-świecie. Poznawanie tego, co materialne w heideggerowskim paradygmacie epistemologicznym jest więc poznawaniem tego, na ile włączyliśmy ist-

nienie przedmiotów w naszą własną egzystencję, i tego, w jakiej mierze potrafią one odsyłać poza siebie – do konkretnych wydarzeń naszego życia. Jesteśmy pozaoświeceniowym paradygmatem poznawczym, u progu nowoczesnej antropologii rzeczy. To w jej ramach poznajemy dziś skomplikowaną sieć relacji, jakie ludzie zawiązują z przedmiotami.

Czy oczka takiej sieci widoczne są więc w *Rozmowie z kamieniem*?

*

Tak postawione pytanie ma zasadnicze znaczenie dla dalszej lektury wiersza. Gdyby ten, kto w nim odbywa dialog z głazem, dawał do zrozumienia, że zdołał oswoić kamień – to znaczy potrafił uczynić go częścią własnego życia, zdołał się przywiązać do niego itp. – wówczas naturalnym kontekstem interpretacyjnym liryku byłaby wspomniana antropologia rzeczy. Problem w tym, że wiersz Szymborskiej po pierwsze: mówi o radykalnej, nieprzewidywalnej obcości i nieoswajalności materii skalnej. Po drugie: źródłem prośb, jakie bohaterka utworu kieruje w stronę kamienia, jest potrzeba nie tyle włączenia go w jej życie, otoczenia wspomnieniami itp., ile raczej partnerskiego spotkania. Od początku liryku, od jego pierwszych wersów, staje się jasne, że to nie narratorka ma otworzyć głazowi drzwi swego życia i pozwolić mu, by się w nim zdomowił. Przeciwnie – to kamień jest przez nią nakłaniany do tego, by otworzył drzwi i wpuścił ją do swego życia. Cóż innego mogą oznaczać inicjalne zdania będące zresztą konstrukcyjną osią tekstu:

Pukam do drzwi kamienia.

– To ja, wpuść mnie?

*

Powtórzmy: dramaturgię *Rozmowy z kamieniem* wyznacza niespełniona potrzeba takiego poznania będącego spotkaniem. Niedaleko stąd do intuicji Martina Bubera, który pisał, że:

świat stworzenia ujawnia swoją postać w spotkaniu (Buber, 1992, s. 51).

Trzeba jednak na wszelki wypadek dodać, że według Bubera spotkanie wyklucza relacje podmiotowo-przedmiotowe. Relacja *ja – ty* pozostaje czymś istotowo różnym od relacji *ja – to*. Zakłada osobowy status partnera i otwiera rozmaite pola odniesień osobowych; porozumienia, konfliktu, współpracy, empatii itp. W spotkaniu poznanie nie jest zatem jedynie dochodzeniem od jakiejś wiedzy, ale także, a nawet przede wszystkim, osobowym zaangażowaniem, aktywnym uczestnictwem w czyimś życiu.

Kluczowe dla zrozumienia utworu motywy drzwi, domu czy też zmysłu udziału w szczególny sposób zachęcały niektórych czytelników do tego, by ciekawość podmiotu interpretować nie tyle jako chęć poznania, ile raczej właśnie jako chęć

porozumienia i nawiązania głębszej relacji. Iwona Gralewicz-Wolny przekonuje, że starania bohaterki wiersza, by wejść do „domu” kamienia, schronić się „pod jego dach”, motywuje „wiara w możliwość współpracy”, a zdanie „to ja, wpuść mnie” sugeruje pewien rodzaj zażyłości partnerów potencjalnej rozmowy oraz ich manifestacyjną podmiotowość (Gralewicz-Wolny, 2014). Alicja Krawczyk w tym samym zdaniu dostrzega tęsknotę za utraconą jednością ludzi z naturą (Krawczyk, 1998). Ta-deusz Nyczek z kolei sporo miejsca poświęca ważnej dla wiersza kategorii udziału, konkludując:

udział oznacza ni mniej, ni więcej, tylko wejście na ten sam poziom komunikacyjny, żeby jakiegokolwiek porozumienie było możliwe (Nyczek, 2000, s. 35).

Podmiotowość, komunikacja, pojednanie, porozumienie – wszystkie te pojęcia zdają się wybiegać w stronę takich kategorii, jak międzyosobowa relacja czy spotkanie, w każdym razie wyraźnie wskazują na to, że pragnienia bohaterki mówiącej w utworze do kamienia nie są wyłącznie pragnieniami poznania obcego tworu natury, ale także, a nawet przede wszystkim pragnieniami wejścia w autentyczną relację – tak głęboką, jak głębokie mogą być wyłącznie relacje międzyosobowe. Enigmatyczny zwrot –

*Chcę wejść do twego wnętrza,
rozejrzeć się dokoła,
nabrać ciebie jak tchu*

– skłonny byłbym interpretować właśnie jako prośbę o spotkanie, o głęboki, intymny kontakt, w którym „ty” staje się istotną częścią egzystencji „ja”. Pojęcie „zmysłu udziału”, jakie pojawia się w wierszu, również staje się jasne dopiero w świetle takiego rozumienia uczestnictwa, jakie pojawia się u dialogików. Kontekst filozofii spotkania nie wydaje się w każdym razie zupełnie zewnętrzny wobec *Rozmowy z kamieniem*.

*

Zacznijmy zatem od początku. Utwór rozpoczyna się od słów „pukam do drzwi kamienia”. Powracają one na początku siedmiu kolejnych strof. Za każdym razem przypominają nam, że sytuacja bohatera wiersza się nie zmieniła. W żaden sposób nie zmieniło się miejsce, w jakim się znalazł – wciąż pozostaje ono miejscem przed drzwiami. Bohater wiersza znajduje się u progu relacji. Co to oznacza? Czytając utwór, domyślamy się, że próg jest czymś w rodzaju granicy. Ustawił go ktoś, kto chciał wyraźnie wyznaczyć kontury przestrzeni uznanej za najbardziej własną. Stając przed progiem, bohater wiersza dotyka bariery, którą ktoś ustanowił, by oddzielić to, co swoje, od tego, co obce. Warto się w tym momencie odnieść do myśli Emmanuela Lévinasa, który na ten właśnie element spotkania zwraca szczególną uwagę. Francuski filozof mocno podkreśla fakt, że spotykane przez nas „ty” zawsze pozostaje nie-owswojone, zewnętrzne wobec nas samych (Żółkowska, 2013 nr 28, s. 23–24). Swo-

isty opór, na jaki natrafia „ja”, należy do istoty spotkania, gdyż polega ono właśnie na „postawieniu się przed istotą z zewnątrz, to znaczy istotą kompletnie inną i na rozpoznaniu jej jako innej” (Żółkowska, s. 24). W wierszu Szymborskiej za progiem drzwi rozpościera się obszar innego podmiotu. Przekroczenie progu oznacza wejście w relację z kimś innym niż my sami, wejście w obszar jego intymnego świata. „Bycie przed drzwiami” wydaje się więc w *Rozmowie z kamieniem* rodzajem gotowości bohaterki do spotkania z kimś, kto nie jest nią samą, ma swój osobny świat otwarty na osobne światy innych podmiotów. Można sądzić, że owa gotowość pozostaje też rodzajem cichego założenia, czy nawet projekcji: ten, kto stoi na progu, jest otwarty wobec innego i zakłada, że ów drugi odznacza się podobną otwartością. Ten, kto wydaje się gotowy do przekroczenia granicy cudzego intymnego świata, milcząco zakłada, że także potencjalny partner relacji jest zdolny do wyjścia poza siebie po to, by wejść w relację z drugim. Gdyby tak nie było, litania prośb tworząca szkielet utworu nigdy by się nie mogła zacząć.

*

Milczące założenia, z jakimi podmiot wiersza przystępuje do rozmowy, obejmują jednak jeszcze jeden element. Bohaterka wiersza nie tylko przecież puka, ale i woła. Staje się natarczywa. Daje nam tym samym do zrozumienia, że relację z innym traktuje nie tyle jako możliwość, ile raczej jako powinność. Zaczynamy podejrzewać, że imperatyw relacji stanowi istotną część jej egzystencji, jest czymś w rodzaju życiowej konieczności. Powracające w wierszu zdanie „pukam do drzwi kamienia” pozostaje metaforą bycia-w-świecie. Ktoś, kto je wypowiada, mówi do nas:

istnieję w świecie w taki właśnie sposób – jako byt relacyjny, spełniający się w relacjach z innym, skazany na relacje; one są konieczną częścią mnie samego.

Nie trzeba dodawać, że *Rozmowa z kamieniem* wyraża w ten sposób coś, co stanowi trzon filozofii spotkania. Należy za to podkreślić, że podmiot mówiący w wierszu zakłada, iż także kamień istnieje, tak jakby spotkanie było jego egzystencjalną powinnością. Logika perswazji, jaką stosuje wobec partnera rozmowy, opiera się na takim właśnie założeniu.

*

Podobnie jak u filozofów dialogu w wierszu Szymborskiej spotkanie jawi się zatem jako najbardziej pierwotna rzeczywistość. Jak pisał Martin Buber, człowiek odnajduje siebie w spotkaniu. Jego „ja”

jest zawarte w pierwotnym wydarzeniu relacji (Buber, 1992).

„Ja” podmiotu mówiącego w liryku wynurza się właśnie z głębi relacji. Jej realizacja wymaga pewnej formy autoprezentacji. Spotkanie będzie możliwe, gdy „ja” przedstawi się innemu w swej faktyczności bycia sobą. W słowach „to ja” brzmi jed-

nak również ton dumy. Wydaje się, że „ja” jest nie tylko kimś samoświadomym, ale także kimś przekonanym o swej wartości. Słowa „to ja” skrywają poczucie odrębności, wyjątkowości wśród innych. Właśnie dlatego pełne są otwartości i szczerości. Ten, kto je wypowiada, wie, że nie musi udawać kogoś innego. Przestrzeń relacji pozostaje zatem w wierszu przestrzenią szczerości. Istnieje w utworze miejsce na ironię, humor i śmiech, ale też autentyczny dramat.

*

Analizowany utwór też jest pełen różnego rodzaju napięć. Pod powierzchnią prostych zdań kryje się w nim skomplikowana gra emocji. Odnoszę wrażenie, że niektóre z nich mają źródło właśnie w opisanej potencjalności spotkania i ukrytych założeniach, jakie motywują bohaterkę wiersza do rozmowy z głazem. Wiemy już, że znalazła się ona przed drzwiami z powodu wpisanego w jej własną naturę pragnienia spotkania. Dowiadujemy się też, że są one zamknięte. Ten, kto przed nimi stoi, przeżywa więc nie tylko radość nadziei na spotkanie, ale także niepokój oddzielenia. Znajduje się w sytuacji prośby. Bohaterka formułuje ją wyraźnie i kategorycznie: „wpuść mnie”. Powtarza ją wielokrotnie w sposób coraz bardziej dramatyczny. Trudno się temu dziwić. Ten, kto prosi, doświadcza nie tylko braku będącego na zewnątrz „ja”, ale także własnej, wewnętrznej, osobistej słabości i małości. To właśnie ona wydaje się szczególnie upokarzająca, boleśnie bowiem uświadamia, że potencjalna relacja u samych swych początków ma charakter asymetryczny. „Ja” nie staje przed innym w swojej najlepszej formie, nie przychodzi w swojej mocy. Dzieje się coś zupełnie przeciwnego – bohater pojawia się wobec innego w swym upokorzeniu – jako ktoś biedny. Tak też przedstawia się innemu – jako ktoś śmiertelny, ktoś, kto ma niewiele czasu przed sobą. Lévinas, opisując w swych pismach fenomen twarzy, podkreślał, że Drugi zawsze objawia się nam w sytuacji biedy. W wierszu polskiej poetki ów schemat zostaje odwrócony: to „ja” mówiące ujawnia Drugiemu swój brak i swoje niespełnione pragnienie.

*

Mamy zatem w wierszu do czynienia z sytuacją biedy, która staje się trudem. Ów trud jest swoistą afirmacją bytu przedsięwziętą w braku bytu. Tęsknotę bohaterki do dopełnienia w spotkaniu konfrontuje poetka z doświadczeniem oporu „innego”, który okazuje się obcy i zamknięty. Właśnie ów opór rodzi i pobudza wolę bohaterki, utwierdza jej pragnienie spotkania, manifestowane w powtarzanych jak zaklęcia słowach:

„chcę wejść do twego wnętrza”, „zamierzam przejść się po twoich pokojach”, „nie mogę czekać dwóch tysięcy wieków na wejście pod twój dach”.

To one budują dramaturgię rozmowy, gdyż pragnienie spotkania nie natrafia przecież na jakąkolwiek wzajemność. Tylko ten, kto prosi, tęskni za relacją i przeżywa ją

jako palącą konieczność. Ten, kto znajduje się po drugiej stronie drzwi, nie tylko nie doświadcza potrzeby spotkania, ale wręcz nie dostrzega żadnych możliwości zainicjowania relacji. Im bardziej intensywne stają się prośby bohatera, tym bardziej narasta opór jego rozmówcy. Im bardziej „ja” otwiera swoje wnętrze, tym bardziej „inny” zamyka swoje. Im bardziej bohater staje się przekonujący, tym bardziej „inny” wydaje się zablokowany. Obserwujemy kolejne próby pokonania drzwi otwierających przestrzeń „innego”. Pierwszą z nich można nazwać próbą odwołania się do inteligencji emocjonalnej. Bohater – ostentacyjnie i przez to trochę komicznie – przedstawia się w swojej biedzie, licząc na litość i współczucie;

moja śmiertelność powinna cię wzruszyć.

Za drugim razem odwołuje się wyłącznie do rozumu. Stara się wciągnąć „innego” w swój własny głód intelektualny:

Słyszałam, że są w tobie wielkie puste sale, [...] przyznaj, że sam niedużo o tym wiesz.

I tym razem spotyka się jednak z odmową. Wobec fiaska metod bezpośrednich bohaterka decyduje się ostatecznie na metodę pośrednią. Trzecia próba różni się od poprzednich. Bohaterka nie zabiega wprost o spotkanie, stara się jedynie osłabić lęk innego przed relacją. Podejrzewając, że „inny” się boi, iż zostanie zdominowany i wykorzystany, mocno akcentuje swoją bezinteresowność:

mój świat jest wart powrotu / wejdę i wyjdę z pustymi rękami.

I ten sposób nie przynosi jednak spodziewanego rezultatu. Relacja, do której dąży podmiot, okazuje się w wierszu Szymborskiej czymś nie tylko koniecznym, ale i niemożliwym. Dlaczego?

*

Odnoszę wrażenie, że wiersz otwiera dwie drogi odpowiedzi na to ważne pytanie. Jak już było powiedziane, relację pomiędzy bohaterką wiersza a kamieniem interpretowano dotąd jako relację poznawczą, której uczestnikami są poznający podmiot i poznawany przedmiot. Historia opowiedziana w wierszu bywa odczytywana jako historia bankructwa *cogito*. Podmiot, spełniając wewnętrzny nakaz poznawania, stara się wyjść poza siebie. Dzięki pracy swej świadomości staje przy przedmiocie i chce uzyskać o nim wiedzę. Dąży do tego, by znajdujący się przed nim przedmiot opanować i sobie przyswoić. To poznawcze (intencjonalne) przyswajanie (opanowywanie) okazuje się jednak niemożliwe. Kamienia nie da się ani opanować, ani przyswoić. To samo dotyczy kropli wody i liścia.

*Zwróć się do liścia, powie to, co ja;
do kropli wody, powie to, co liść – mówi kamień.*

Rozmowa z nim staje się dla bohaterki lekcją pokory (por. Gralewicz-Wolny, 2014). Dopowiedzmy zatem: utwór poetki odczytywany w ten sposób wpisuje się we współczesną krytykę metafizyki obecności. Przekonuje, że władza rozumu nie jest władzą absolutną. Świat natury – symbolizowany w wierszu przez kamień, kroplę i liść – nie pozwala się zdobyć i podporządkować. Ujawnia wobec nas swoją niepodległość. Nieskrytość rzeczy okazuje się pozorna. W istocie pozostają one szczelnie zamknięte. To, co dostępne ludzkiemu poznaniu, jest jedynie ich osłoną. Jak czytamy w wierszu, kamień zwraca się do nas wyłącznie swoją powierzchnią. Nie poddaje się czynnościom analitycznym – nawet rozłożony na części, pozostaje niedostępną całością. Jego wnętrze pozostaje cały czas odwrócone – obce i niepojmowalne. Interpretatorzy przywoływali na tę okoliczność Hegłowskie rozróżnienia pomiędzy „bytem-w-sobie” i „bytem-dla-siebie” – do którego nawiązywał później Jean-Paul Sartre. Stosowaną przez poetkę metaforykę zamknięcia, hermetyczności można odnieść do podkreślanej przez Hegla „w-sobności” rzeczy. Warto to podkreślić, ponieważ obraz, jaki wyłania się z utworu Wisławy Szymborskiej, znajduje się na antypodach Hegłowskiej wizji świata. Rozmowa z kamieniem nie jest w żaden sposób świadectwem tryumfu ducha nad materią. Wręcz przeciwnie – opowiada o wstydlivej porażce ducha, o nieprzekraczalności granic materii. To, czego dowiaduje się poznający podmiot, jest jedynie wiedzą o różnicy. Jedyna prawda, jaka została mu udzielona, to prawda o tym, że kamień, kropla i liść są czymś radykalnie innym niż on sam i na zawsze takimi pozostaną. Żadna próba spirytualizacji materii nie wydaje się możliwa.

*

Uważna lektura utworu przekonuje jednak – to też już zostało powiedziane – że sytuacja, jaka została w nim przedstawiona, wcale nie wysuwa na plan pierwszy problemu poznania. Drzwi, przed którymi tkwi bohaterka utworu, nie są wyłącznie drzwiami percepcji. Kamień kieruje do rozmówczyni słowa:

Możesz mnie poznać, nie zaznasz mnie nigdy.

Okazuje się, że percepcja jest możliwa. Drzwi nie oddzielają od poznania. Oddzielają zaś od zaznawania, od doświadczenia, od relacji. Kluczowe słowa wiersza to „brak ci zmysłu udziału”. Okazuje się, że najważniejszą niemożliwością, o jakiej mówi autorka utworu, nie jest niemożliwość poznania, lecz niemożliwość uczestnictwa. Czy zatem bohaterce chodzi o ukrycie się w przyrodzie? Czy obcość, nieprzystępność kamienia została skorelowana w wierszu z poczuciem zagubienia tej, która próbuje z nim rozmawiać? Czy wiersz ujawnia charakterystyczne dla egzystencjalizmu poczucie niemożności zamieszkania w świecie, na który zostaliśmy skazani? Choć podobne sugestie pojawiają się w artykule Aliny Krawczyk (Krawczyk, 1998), to jednak wiersz zdaje się stawiać im opór. Jego bohaterka mówi przecież wyraźnie:

*nie szukam w tobie przytułku na wieczność,
nie jestem nieszczęśliwa,
nie jestem bezdomna.*

Jej rozmowa z kamieniem nie wyrasta ani z lęku, ani z potrzeby odnalezienia schronienia. Źródłem rozmowy pozostaje potrzeba relacji. Relacja, jak pamiętamy, nie jest jednak możliwa.

*

Co by powiedzieli na ten temat filozofowie spotkania? Myślę zwłaszcza o pracach Martina Bubera, który spośród dialogików w sposób najbardziej wyrazisty zwracał uwagę na personalne wymiary każdej autentycznej relacji. To on podkreślał, że międzysobowe spotkanie jest czymś w całej przyrodzie wyjątkowym i niespotykanym. On też opisywał uczestnictwo jako rodzaj współudziału w życiu drugiego i podkreślał, że nawet wtedy, gdy zbliżamy się do rzeczy i zdobywamy dzięki temu wiedzę o nich, nie osiągamy uczestnictwa w ich świecie. Nasza wiedza pozostaje wyłącznie naszym doświadczeniem i naszą własnością, a nie czymś, co istnieje pomiędzy nami a światem rzeczy. Świat ten – mimo że pozwala się poznawać – nie uczestniczy przecież w naszym doświadczeniu. Wyłącznie relacja osób jest relacją w pełnym znaczeniu tego słowa. Tylko ona – dzięki wzajemności doświadczeń – umożliwia uczestnictwo. „Ja” może się stać częścią „ty”, a „ty” może się stać częścią „ja”, ponieważ i „ja”, i „ty” są w stanie przekroczyć swe własne granice i je unieważnić.

*

Projektując część swych emocji i przekonań na rozmówcę, bohaterka wiersza każe więc kamieniowi formułować zarzut, który wydaje się raczej wyrazem jej własnego żalu niż odpowiedzią kamienia. To nie bohaterka utworu została przecież pozbawiona zmysłu udziału, to nie ona nie jest w stanie przekroczyć swoich własnych granic. To właśnie kamień nie potrafi uczestniczyć w jej życiu... Dialogicy powiedzieliby oczywiście, że nie ma w tym nic dziwnego: rzeczy istnieją tylko w taki sposób – granicząc z innymi rzeczami. „Ty” istnieje na innej płaszczyźnie, w innym świecie niż „ja”. „Ja” może się stać „ty” i wciąż pozostawać sobą. Gdyby jednak zmieniło się w „ty”, nie byłoby już sobą. Byłoby rzeczą. Właśnie dlatego prawdziwa, autentyczna relacja pomiędzy osobą i rzeczą jest niemożliwa. Narratorka utworu Szymborskiej do pewnego stopnia zdaje sobie zresztą z tego sprawę. W pewnym momencie wyobraża sobie swoje własne świadectwo z podróży w głąb skały:

*A na dowód, że byłam prawdziwie obecna,
nie przedstawię niczego prócz słów,
którym nikt nie da wiary.*

W cytowanych zdaniach ukryte zostało przekonanie, że spotkanie z kamieniem jest niewiarygodne i niemożliwe. Czy istnieje zatem możliwość doświadczenia niemożliwego? Na tak postawione pytanie autorka odpowiada twierdząco. Jesteśmy wyposażeni w zmysł pozwalający uobecnić to, co niemożliwe. Tym zmysłem pozostaje wyobraźnia. Realne spotkanie pomiędzy człowiekiem i rzeczą wydaje się możliwe.

Wyobraźnia sprawia jednak, że w ogóle jesteśmy w stanie o nim pomyśleć. Czymże bowiem jest w swej istocie tytułowa rozmowa z kamieniem? Wojciech Ligęza nazwał ją „ćwiczeniem wyobraźni”, słusznie też podkreślał, że „wymyślony [przez poetkę] dialog ma wszelkie cechy podróży autopoznawczej” (Ligęza, 2001). Bohaterka utworu zachowuje się jak nowoczesny hermeneuta symbolu, który czyta twory natury w taki sposób, jakby chciał w ich obliczu przeczytać siebie. Lekcja rozmowy z kamieniem prowadzi w wierszu do odkrycia wyjątkowości ludzkiej potrzeby spotkania, która zdaje się w przyrodzie charakteryzować jedynie osoby.

*

Opisana w liryku heroiczna i daremna próba spotkania z kamieniem okazuje się zatem w istocie próbą przypisania ludzkiej, dialogicznej świadomości, bytowi, który jej nie ma i mieć nie może. Ostatnie słowo w wierszu należy nie do wyobraźni człowieka, lecz do realizmu kamienia. Głaz nie pozostawia przed nami żadnych złudzeń:

Nie mam drzwi – mówi kamień.

Poetka staje po stronie tych spośród współczesnych pisarzy, którzy podkreślają radykalną odmiennność świata rzeczy, dekonstruuują podejmowane w naszej kulturze próby jego personalizacji. Co więcej, w wielu swych utworach podkreśla także zasadniczą odmiennność całej natury. Pamiętamy początek wiersza *Cebula*:

*Co innego cebula.
Ona nie ma wnętrzości.
Jest sobą na wskroś cebula
do stopnia cebuliczności.
Cebulasta na zewnątrz,
cebulowa do rdzenia,
mogłaby wejrzeć w siebie
cebula bez przerażenia².*

Także cebula – a wraz z nią cały świat roślin – to świat Heglowskich „bytów-w-sobie”, bytów radykalnie odmiennych od nas samych. A świat zwierząt? Także on w twórczości Wisławy Szymborskiej pozostaje tajemniczy i osobny, nie poddaje się personalizacji. Myślę zwłaszcza o wierszu *Kot w pustym mieszkaniu*. Choć nieobecność osoby jest w tym wierszu przedstawiana z punktu widzenia kota, poetka świadomie nie stosuje form osobowych czasownika:

*Do wszystkich szaf się zajrzało.
Przez półki przebiegło.
Wcisnęło się pod dywan i sprawdziło.
Nawet złamało zakaz
i rozrzuciło papiery.*

² W. Szymborska, dz. cyt., s. 94.

*Co więcej jest do zrobienia.
Spać i czekać³.*

Niemożliwość rozmowy z kamieniem, cebulą i kotem nie jest jednak w omawianej poezji przeżywana jako zjawisko negatywne. Przeciwnie – prowadzi do radosnego zdumienia. Zdziwienie pozostaje dla Wisławy Szymborskiej rodzajem fundamentalnego dla rozwoju jednostki przeżycia spotkania z innym. Dziwić się to tyle, co odkryć, że nie jesteśmy całym światem. Istnieje coś, co nie jest mną. Coś, co jest obce. „Ja” istnieje wyłącznie w taki sposób: twarzą wobec „nie-ja”. Niewidzialne zasieki oddzielają nas od niepochwytneho bogactwa rzeczywistości. Zdumiewać się to tyle, co podawać w wątpliwość ich ostateczny charakter, dążyć do ich przekroczenia, uchylać się w stronę obcego. U kresu zdziwienia nie odnajdujemy gestu dominacji, lecz oddania. Zdziwienie nie prowadzi do władzy na światem, ale do odkrycia jego bogactwa. Zdziwienie jest projektem egzystencji otwartej – takiej, która pozostaje odporna na pokusy przemocy. Jeśli zrodziło się ono podczas naszych konwersacji z kamieniem, cebulą lub kotem, oznacza to, że rozmowy te miały sens.

Wojciech Kudyba

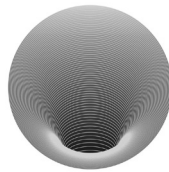
Autor jest prof. dr. hab., kierownikiem Katedry Literatury Współczesnej i Krytyki Literackiej Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie. Opublikował książki: „Aby mowę chrześcijańską odtworzyć na nowo... Norwida mówienie o Bogu” (Lublin 2000) oraz kilka monografii o poezji współczesnej: „Rana, która przyzywa Boga. O twórczości poetyckiej Janusza St. Pasierba” (Lublin 2007), „Wiersze wobec Innego” (Sopot 2012), „Generacja źle obecna” (Sopot 2014), „Próba bólu. O wierszach Joanny Pollakówny” (Warszawa 2016), „Pamięć i godność. O poezji Jana Polkowskiego” (Warszawa 2019). Jego artykuły naukowe ukazywały się m.in. w „Studiach Norwidianach”, „Pamiętniku Literackim”, „Tekstach Drugich”, „Ethosie”, „Rocznikach Humanistycznych KUL” oraz „Ruchu Literackim”

Bibliografia

- Baran, B. (red.) (1991). *Filozofia dialogu*. Kraków: Wydawnictwo „Znak”.
- Bauer, G. (2007). *Radość pytania. Wiersze Wisławy Szymborskiej*. Kraków: Wydawnictwo „Universitas”.
- Buber, M. (1992). *O Ja i Ty*, tłum. J. Doktor. Warszawa: Wydawnictwo „Pax”.
- Gadacz, T. (2009). *Historia filozofii XX wieku*. Nurty. t. 2. Kraków: Wydawnictwo „Znak”.
- Gralewicz-Wolny, I. (2014). *Poetka i świat. Studia i szkice o twórczości Wisławy Szymborskiej*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Krawczyk, A. (1998). *Człowiek i kamień. W. Szymborska „Rozmowa z kamieniem”, [w:] S. Żak, (red.) Obmyślam świat, czyli o poezji Wisławy Szymborskiej*. Kielce: Wydawnictwo Pedagogiczne ZNP, s. 88–94.
- Kwiatkowski, J. (1964). *Klucze do wyobraźni*. Warszawa: „Czytelnik”.
- Ligęza, W. (2001). *Świat w stanie korekty*. Kraków: Wydawnictwo Literackie.
- Nyczek, T. (2000). *22 x Szymborska*. Gdańsk: Wydawnictwo „Tower Press”.

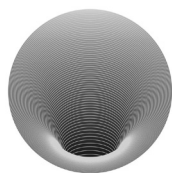
³ W. Szymborska, dz. cyt., s. 155.

- Szyborska, W. (1996). *Widok z ziarnkiem piasku. 102 wiersze*. Poznań: Wydawnictwo „a5”.
- Warzeszek, S. (2002). *Martina Heideggera filozofia i etyka techniki*. „Warszawskie Studia Teologiczne” nr 15, s. 229–250.
- Żółkowska, T. (2013). *Ja, Ty, Inny – dialog?* „Studia Edukacyjne” 2013 nr 28, s. 17–30.





Tradycje akademickie



W ROZDZIALE II:

Maciej Malinowski

O pochodzeniu, znaczeniu i wydźwięku hymnów *Gaudeamus igitur*
i *Gaude, mater Polonia* oraz sentencji *Quod felix, faustum fortunatumque*
sit

Maciej Malinowski

*Akademia Nauk Stosowanych
w Nowym Sączu*

O pochodzeniu, znaczeniu i wydźwięku hymnów *Gaudeamus igitur* i *Gaude, mater Polonia* oraz sentencji *Quod felix, faustum fortunatumque sit*

Streszczenie

Gaudeamus igitur (*Radujmy się więc*) jest najpopularniejszym hymnem akademickim na świecie i w Polsce. Współczesną wersję tekstu łacińskiego przypisuje się studentowi Uniwersytetu w Halle Christianowi Wilhelmowi Kindlebenowi, który w 1781 roku natrafił na odbitek manuskryptu hymnu pokutnego z XIII wieku. Postanowił go nieco zmodyfikować pod względem treści i zatytułować *De brevitae vitae* (*O krótkości życia*). Powstała parodia dość smutnej w wymowie pieśni (*że życie jest kruche i marne, że pochłonie nas wcześniej czy później ziemia, więc cieszymy się, dopóki jesteśmy młodzi*). *Gaudeamus igitur* stał się wkrótce najbardziej znanym hymnem śpiewanym na inaugurację każdego nowego roku akademickiego w szkołach wyższych w Polsce i na świecie. W tekście mówi się również o innej pieśni niekiedy rozbrzmiewającej w czasie uczelnianych uroczystości – *Gaude, mater Polonia*, mającej wydźwięk patriotyczny, opowiadającej o tragicznych okolicznościach śmierci biskupa Stanisława ze Szczepanowa, a także o zwrocie *Quod felix, faustum fortunatumque sit* pojawiającym się w przemówieniach rektorów i nie zawsze zrozumiałym dla osób słyszących te słowa. Autor szerzej omawia historię hymnów i łacińskiej frazy w nadziei na to, że zainteresuje to czytelników.

Słowa kluczowe: hymn pokutny, pieśń akademicka, inauguracja nowego roku, *Gaudeamus igitur*, *Gaude, mater Polonia*, *Quod felix, faustum fortunatumque sit* (QFFFQS)

On Origins, Meaning and Overtones of the Hymns *Gaudeamus igitur* and *Gaude, mater Polonia* and the Maxim *Quod felix, faustum fortunatumque sit*

Abstract

Gaudeamus igitur (*Let us rejoice therefore*) is the most popular academic hymn in the world and in Poland. The modern version of the Latin text is attributed to a student at the University of Halle, Christian Wilhelm Kindleben, who in 1781 came across a print of a manuscript of the penitential hymn from the 13th century. He decided to modify it slightly in terms of content and originally titled it *De brevitae vitae* (*On the Shortness of Life*). The result was a parody of a rather sad in meaning song (that life is fragile and flimsy, that the earth will consume us sooner or later, so let's rejoice while we are young). *Gaudeamus igitur* soon became the most famous academic anthem sung at the inauguration of each new year in all universities in Poland and around the world. The text also refers to another song sometimes resounding during university ceremonies – *Gaude, mater Polonia*, which has patriotic overtones and tells of the tragic circumstances of the death of Bishop Stanislaw of Szczepanów, as well as to the phrase *Quod felix, faustum fortunatumque sit* appearing in the speeches of rectors and not always understood by those hearing such words. The author discusses the history of hymns and Latin phrasing more extensively in the hope that it will interest readers.

Keywords: penitential hymn, academic song, new year inauguration, *Gaudeamus igitur*, *Gaude, mater Polonia*, *Quod felix, faustum fortunatumque sit* (QFFFQS)

Wstęp

Hymn-pieśń *Gaudeamus igitur*, a także *Gaude, mater Polonia*, wykonywane co roku w czasie uroczystości otwierających (od niepamiętnych czasów, już przeszło 200 lat) rok akademicki – a niekiedy i innych ważnych dla danej uczelni wydarzeń – pozostają współcześnie niezrozumiałe wskutek braku znajomości łaciny przez studentów, a także – co tu kryć – przez spore grono kadry naukowej większości polskich uczelni. Niewiele też osób rozumie znaczenie słów *Quod felix, faustum fortunatumque sit* pojawiających się na zakończenie (rzadziej na powitanie zebranych) w przemówieniach rektorów (niekiedy w dłuższym wariacie *Quod bonum, felix, faustum fortunatumque*). Skutek jest taki, że słucha się zazwyczaj wyłącznie doniosłej muzyki i pięknego zwykle wykonania chóralnego przywołanych utworów bądź frazy łacińskiej bez świadomości tego, jaki jest ich sens i jakie niosą przesłanie.

Niniejsze opracowanie ma na celu znalezienie – przynajmniej częściowo – odpowiedzi na tak postawioną przez autora tezę. Egzegezie semantycznej poddane zostaną wybrane fragmenty tekstu pieśni *Gaudeamus igitur*, zwróci się uwagę na kompozycję całości (wątki poszczególnych zwrotek tekstu i ich kolejność), a także poświęci się trochę uwagi okolicznościom powstania i upowszechnienia się wiersza w takiej, a nie innej postaci.

W części drugiej przeanalizuje się zawartość tekstową, historię powstania i przesłanie niezwykle ważnego i symbolicznego dla dziejów Polski hymnu *Gaude, mater Polonia*, skupi się ponadto uwagę na wyjaśnieniu semantycznym zwrotu *Quod felix, faustum fortunatumque sit* (dlaczego tak chętnie bywa do dzisiaj przywoływany w tekstach przemówień rektorów).

Najpierw jednak autor zajmie się zagadnieniem o charakterze bardziej ogólnym, dotyczącym tego, dlaczego współcześnie łacina pozostaje językiem właściwie nieznanym dużej części społeczeństwa, a młodzież – zafascynowana angielszczyzną – nie wykazuje prawie żadnego zainteresowania *linguae latinae* (łacina traktowana była przez uczniów i studentów jako coś przestarzałego, martwego, nieatrakcyjnego).

1. Łacina we współczesnym świecie

1.1. Jak powszechnie wiadomo, nauki języka łacińskiego na próżno współcześnie szukać w szkolnej i akademickiej edukacji. Jeżeli nawet ktoś w jakiś sposób, indywidualnie, na własny użytek ją zgłębia, to jednak zazwyczaj czyni to w mocno ograniczonym zakresie. Powodów takiego stanu rzeczy trzeba się doszukiwać w źle opracowanych programach nauczania w liceach ogólnokształcących, z których przed laty wycofano łacinę¹. Tymczasem w latach 60.–90. był to przedmiot obowiązko-

¹ Przed czterdziestoma laty (2009 r.) w programach szkół ponadpodstawowych (w klasach II i III) wprowadzono przedmiot pn. *Łacina i kultura antyczna* (cztery godziny tygodniowo). Tylko że znalazł

wy w klasach od I do III, poważnie traktowany nie tylko przez osoby zamierzające w przyszłości podjąć studia na filologii klasycznej, prawie czy medycynie, ale i przez innych młodych ludzi, tych marzących o poznaniu języka i kultury starożytnych Rzymian i poszerzeniu na ten temat wiedzy ogólnej². Z biegiem lat wycofano się jednak z nauki łaciny – swoistej jak nawet oficjalnie argumentowano sztuki dla sztuki, a znajomość podstaw tego języka przestała być wymagana podczas starania się o przyjęcie na prawo, medycynę, a nawet filologię klasyczną.

Dla większości uczniów i studentów łacina stanowi dzisiaj język zbyt trudny do opanowania (ze względu na fleksyjność), za wiele w niej skomplikowanych reguł i zawiłości gramatycznych. Młodych ludzi nie przekonuje to, że współcześnie taka wiedza przydaje się w nauce języków obcych, że w przeszłości łacina miała wielki wpływ na kształtowanie się języków europejskich, głównie romańskich (włoskiego, francuskiego, hiszpańskiego – kastylijskiego i katalońskiego, ponadto portugalskiego, a nawet rumuńskiego), a jej wpływ widoczny jest w języku niemieckim, angielskim i polskim. Nie rozumieją również tego, że nawet podstawowa znajomość języka łacińskiego pozostaje atutem człowieka inteligentnego, wykształconego, o szerokich horyzontach.

Nieprzypadkowo wiele lat przed narodzeniem Chrystusa Ciceron, a właściwie Marcus Tullius Cicero (106–43 p.n.e.), filozof, polityk i mówca rzymski, pisał:

*Non tam praeclarum est scire Latine,
quam turpe nescire*
(= ‘znać łacinę nie jest tak chwalebne,
jak haniebne jest jej nie znać’).

Przeszło 400 lat temu – jak głosi legenda z czasów Rzeczypospolitej szlacheckiej – również król Stefan Batory (1533–1586), książę Siedmiogrodu od 1571 roku, król Polski i wielki książę litewski od 1576 roku, namawiał do nauki łaciny ucznia jednej ze szkół w Zamościu słowami:

Disce puer Latine, ego faciam te mościpanie
(= ‘ucz się, chłopcze, łaciny, a zrobię cię panem/ mościpanem’)³.

Czasy nam współczesne nie napawają – jak wspomniałem – w tej kwestii optymizmem. Miał zatem rację nieodżałowany poeta i pieśniarz Jacek Kaczmarski (1957–2004), który w wierszu *Z XVI-wiecznym portretem trumiennym rozmowa* podzielił się z nami mało optymistyczną refleksją:

się on wśród przedmiotów fakultatywnych i według danych Centralnego Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli z blisko miliona uczniów w liceach ogólnokształcących w 2008 roku łacinę i kulturę antyczną wybrało bardzo niewiele osób (jedynie około 35 tys.).

² Do takich licealistów XII Liceum Ogólnokształcącego im. Bolesława Bieruta w Krakowie uczących się trzy lata łaciny sam się zaliczałem.

³ Była to tzw. łacina makaroniczna.

*A my, nie z własnej winy,
aż się przyznawać hadko⁴,
nie znamy już łaciny⁵
i z polskim nam niełatwo.*

Jakiś czas temu w innym opracowaniu dotyczącym omawianej kwestii pozwoliłem sobie na konstatację, że może warto by było współcześnie ocalić co nieco

⁴ Zwrot *przyznawać się hadko* znaczy 'wstyd się przyznawać' (*hadko* błrus. – 'brzydko, wstrętne, nieprzyjemnie'). Etymologii tego przysłówka należy się doszukiwać w języku rosyjskim i białoruskim *zadkuŭ* [wym. gadkij albo hadkij], czyli 'obrzydliwy, ohydny, wstrętny'. W związku z tym *hadko* to 'brzydko, wstrętne, nieprzyjemnie'. W *Ogniem i mieczem* nieraz natrafiamy na zwrot *śłuchać hadko* ('śłuchać przykro') wypowiedziany przez Longinusa Podbiłę. – *Śłuchać hadko!* – rzekł pan Longinus, spuszczaając oczy. – *A waćpan to jako szpak wyuczony jedno w kółko powtarzasz. Widać, że boćwinkowie mowy ludzkiej dobrze jeszcze nie umieją; – At, dałbyś waćpan pokój... śłuchać hadko!*; H. Sienkiewicz, *Ogniem i mieczem*, t. I, Warszawa 1901, s. 88.

⁵ Postanowiłem zamieścić jeszcze nieco zabawny, ale jakże trafny w wymowie wiersz na temat znajomości języka łacińskiego J. Tuwima *Łacina*:

*Uczysz się, wkuwasz: terra, terrae,
A potem: amo, amas, amat,
I fero, tuli, latum, ferre...
Jaka to męka! Co za dramat!*

*A ile utów! Jakie sumy,
Supiny, groźne gerundivy!
I dręczą cię wyjątków tłumy,
A strasznie jesteś nieszczęśliwy!*

*Aż nagle – nagle wszystko umiesz,
Już krąży w twojej krwi łacina
I dumny jesteś, że rozumiesz:
„Quousque tandem, Catilina?...”.*

*I już ci nie żal szkolnej pracy,
Gdy żyje, kwitnie każde słowo,
A ty z Wergilim i Horacym
Przeżywasz stary Rzym na nowo.*

*I myślisz: wieczny pomnik wzniesli,
Choć nad nim czas burzami leciał!
Jakiż to „martwy język”, jeśli
Nie więdąc, przetrwał tysiąclecia!*

*I potem Ci się terra... terram...
I amo... amas... przypomina:
I kochasz ziemię, amas terram,
Z którą złączyła cię łacina.*

*I ona kocha cię (amaris)
I jużście się zrozumieli
Z italskim morzem (mare, maris),
Z italskim niebem (caelum, caeli).*

z języka antycznego Rzymu, języka światowej nauki, literatury, dyplomacji oraz liturgii Kościoła, i propagować tzw. żywą łacinę, czyli jej odmianę nowocześniejszą, praktyczną, z uproszczoną gramatyką, wzbogaconym słownictwem i mniej rygorystyczną fonetyką (Malinowski, 2022, s. 2019, s. 116–117). Człowiek marzący o zdobyciu dogłębnego wykształcenia humanistycznego powinien przecież mieć świadomość tego, że przyjdzie mu niekiedy coś powiedzieć czy napisać po łacinie, użyć paremii bądź aforyzmu, a wówczas powinien znać nie tylko sens tego czy innego słowa lub wyrażenia, ale i postać graficzną i odpowiednio (poprawnie) takie formy wymówić.

Na przykład trzeba umieć odróżniać wyrażenia *qui pro quo* i *quid pro quo*, wiedzieć, że nie są to synonimy, a więc posłużenie się jednym latynizmem zamiast drugim pozostaje poważnym uchybieniem językowym i naraża osobę tak mówiącą czy piszącą na kłóliwe uwagi ze strony odbiorców. *Qui pro quo* (dosł. ‘ktoś zamiast kogoś, jeden zamiast drugiego’ [wym. kvi pro kvo], z akcentem oksytonicznym) to inaczej ‘zabawne nieporozumienie wynikające z wzięcia kogoś za inną osobę lub pomyłka powstała z niezrozumienia czyichś słów’, *quid pro quo* (dosł. ‘coś za coś’ [wym. kvit pro kvo]) to ‘korzyść, jaką można mieć w zamian za zrobienie czegoś; usługa za usługę; wymiana towarowa’.

Zdarza się (i to dość często), że ktoś nie wie, co oznacza i jaką ma postać graficzną wyrażenie *summa summarum* (dosłownie ‘suma sum; wzięwszy wszystko razem’), i mówi czy pisze *suma sumarów*. Nagminnie bywa zniekształcane słowo *remanent* (łac. *remanens*, -ntis; od *remanere* ‘pozostawać’), tzn. ‘spis towarów, materiałów, wyrobów znajdujących się w danej chwili w przedsiębiorstwie, sklepie’ itp., na wariant *renament*, a nawet *remament*, a *laboratorium* (‘pracownia naukowa, techniczna do badań chemicznych, fizycznych, do analiz lekarskich’) – na *labolatorium*, ponieważ nie kojarzy się współcześnie tego wyrazu z łacińską formą *labor* (‘praca, trud’), nie łączy go ze znaną dewizą św. Benedykta z Nursji, założyciela zakonu benedyktynów, *ora et labora* (‘módl się i pracuj’).

A ileż to razy połączenie głosek *qu-* w wyrazach *requiem* (‘pieśń żałobna’), *aqua* (‘woda’), *quasi* (‘jak gdyby’) czy *quantum* (‘pewna ilość’) – zamiast poprawnego [rekvijem], [akva], [kvazi], [kwantum] (*v = w*) – przechodzi w ustach wielu użytkowników polszczyzny w [rekujem], [akɤa], [kɤazi], [kɤantum] (*ɥ = t*)? Ktoś, kto by się zetknął w szkole albo na studiach z łaciną, doskonale by wiedział, że *requiem* to biernik l.poj. od *requies* ‘odpoczynek’ [wym. rekvijes] (początkowe słowa modlitwy *Requiem aeternam dona ei (eis) Domine! (Odpoczynek wieczny racz mu (im) dać, Panie!)*.

Mylone są również słowa *aeroklub*, *aerodrom*, *aerodynamika* (częstka *aer-* z gr. znaczy ‘powietrze’), przekręca się je na *areoklub*, *areodrom*, *areodynamika*, albo przeciwnie – *areopag* (od gr. *Areios pagos* ‘wzgórze Aresa, gdzie pod gołym niebem odbywały się posiedzenia rady’) zmienia się na *aeropag*. Niektórzy piszą nieraz *qui bono?*, mając na myśli zwrot ‘komu to służy?’ zamiast *cui bono?*, gdyż *qui* znaczy ‘który’, a dopiero *cui* to forma celownikowa ‘komu’.

Sporego pecha ma rzeczownik *elukubracja* (‘mierny utwór piśmienniczy, opracowany z mozołem, ale bez talentu’) przerabiany co jakiś czas na niepoprawny wariant

*ekulubracja*⁶. Dzieje się i tak, że jedna litera zupełnie wypacza sens wypowiedzi. Gdyby napisać: *Pierwszą nagrodę przyznano ex equo*, toby znaczyło, że ‘przyznano z końia’, gdyż *equus* to ‘koń’. Dopiero wyrażenie *ex aequo* tłumaczy się jako ‘na równi’.

Często pojawiają się za to wątpliwości, czy makaronizmy wplecione w teksty polskie mają podlegać odmianie, czy też nie. Czy wystarczy napisać: *Drzwi otwarte krakowskiej Alma Mater*, czy jednak: *Drzwi otwarte* (kogo? czego?) *Almae Matris*?⁷. Dziś redaktorzy słowników poprawnej polszczyzny aprobują na zasadzie oboczności mówienie i pisanie w takim wypadku *Alma Mater*! *Almae Matris*, jednak ktoś, kto zna łacińską deklinację, zawsze powie lub napisze *Drzwi otwarte Almae Matris*.

Analiza wybranych latynizmów dobitnie pokazuje, że warto znać język łaciński nawet na poziomie podstawowym.

2. Pieśń o młodości i przemijaniu

2.1. Podczas corocznych uroczystości otwierających rok akademicki, a niekiedy i innych ważnych dla danej uczelni wydarzeń od niepamiętnych czasów (już przeszło 200 lat) na zakończenie rozbrzmiewa pieśń *Gaudeamus igitur*. Biorąc udział w tym podniosłym wydarzeniu, słuchając tego hymnu akademickiego lub podśpiewując go sobie, zebrani zwracają zazwyczaj uwagę na jego warstwę muzyczną (szczególnie wtedy, gdy wykonuje ją *a capella* chór uczelniany, nie zaś kiedy muzykę się odtwarza), a mniej na rozumienie treści i wydźwięku omawianego utworu muzycznego.

Niewątpliwie powodem takiego stanu rzeczy jest język łaciński, w którym pieśń powstała i ją upowszechniono. Z tego względu poprzestaje się zwykle na przetłumaczeniu sobie tytułu (*gaudeamus igitur* = ‘radujmy się więc’) ewentualnie jeszcze pierwszego wersu (*iuvenes dum sumus* = ‘dopókiśmy młodzi, dopóki jesteśmy młodzi’⁸), a cała pieśń, jej wydźwięk i przesłanie pozostają dla dużej części słuchaczy czymś niejasnym, tajemniczym.

Ale – okazuje się – mało kto ma ochotę wnikać głębiej w strofy owej pieśni z II połowy XVIII stulecia, będącej – o czym mało się wie – parodią hymnu pokutnego z 1267 roku, i poznać ich prawdziwy sens. Szkoda, gdyż słuchacze dowiedzieliby się wówczas, że mówi się tam m.in. o sprawach mało optymistycznych, na przykład o kruchości, krótkości i marności życia.

⁶ A wystarczyłoby skojarzyć – gdyby się uczyło języka łacińskiego – owo słowo z łacińską formą *elucubro* (‘wypracowuję przy świetle lampy’).

⁷ Redaktor „Żywotnika Literackiego” (rubryki prześmiewczej w ogólnopolskim tygodniku ukazującym się kiedyś w Krakowie) nie oszczędził autorki, która tę nazwę unieruchomiła fleksyjnie, słowami, że *Alma Mater nie lubi odmiany na naser mater* (‘byłoby jak, marnie, źle, niedbale’). Bliżej określenie *naser mater* (w wariantcie graficznym *na sermater*) patrz: A. Czesak, *Na sermater*, Poradnia Językowa PWN z 28 lutego 2007 r.; <https://sjp.pwn.pl/poradnia/haslo/na-sermater;8015.html> (dostęp: 12.02.2023 r.).

⁸ Warto przy okazji wspomnieć o zapomnianym współcześnie czasowniku *gaudować* (od łac. *gaudere* ‘cieszyć się’), jego derywacie – rzeczowniku odsłownym *gaudowanie* oraz formie pluralnej *gaudy*, *-ów* (łac. *gaudium*) ‘zabawy, uciechy’, odnotowanych jeszcze w *Słowniku języka polskiego* (tzw. warszawskim), red. J. Karłowicz, A. Kryński i W. Niedźwiedzki, Warszawa 1900, t. I, s. 809.

Warto przytoczyć fragment *Gaudeamus igitur* od trzeciego wersu:

*Post iucundam iuventutem,
post molestam senectutem
nos habebit humus.*

*(Po przyjemnej młodości,
po uciążliwej starości
posiędzie nas ziemia).*

*Vita nostra brevis est,
brevis finietur,
venit mors velociter,
rapit nos atrociter,
nemini parce tur.*

*(Życie nasze krótko trwa,
szybko się skończy,
śmierć nadchodzi szybko
i porywa nas okrutnie,
nikomu to nie będzie oszczędzone).*

Można wobec tego zapytać (za: Piechota, 1994, s. 2), dlaczego inauguracji roku akademickiego – chwili niezwykle podniosłej dla grona profesorskiego i studentów – towarzyszy od lat tak defetystyczna w wymowie pieśń oraz jak to się ma do odświętnego charakteru całego wydarzenia uczelnianego, a także dostojności rektora, prorektorów, senatorów i dziekanów ubranych w togi (w wypadku rektora wyposażonej dodatkowo w kołnierz z gronostajów) i birety na głowie czy do odświętnego wyglądu studentów i wszystkich innych osób biorących udział w tym jakże ważnym dniu każdej uczelni. Jakże wymownie i trafnie pisał na ten temat 30 lat temu publicysta tygodnika „Przekrój”:

Dziwna to pieśń wzywająca do weselości brać studencką, a przecież mówiąca o przemijaniu i rychłej śmierci. Na przełomie XVIII i XIX wieku stała się hymnem środowisk akademickich wykonywanym z całą powagą, tymczasem jej początki wcale nie są aż tak czcigodne. (...) [W ten sposób] rozpoczęła się niebywała kariera utworu przeznaczanego głównie do śpiewania przy biesiadnym stole burszowskiej knajpy, a dziś uroczystości wykonywanego w obecności przebranej w gronostaje profesury. (...) To, co było zapewne „czarnym humorem”, dziś brzmi jak moralna i filozoficzna przestroga, by szybko przemijające życie spędzić godnie, ciesząc się jednak ulotną młodością. Nie brak tu przekory i kpiny z „rzeczy ostatecznych”. Gdzież bowiem podziali się ci, którzy wcześniej odeszli do wieczności, skoro nie ma ich w niebieskim raju ani w czyścówko-piekielnym podziemiach? Czyżby wylądowali na jakichś burszowskich Polach Elizejskich, gdzie nadal cieszą się pieśnią i winem?⁹

⁹ *Smutek na wesoło.* (1993). „Przekrój” nr 2519 40/1993, s. 3, brak personaliów bądź inicjałów autora. Kraków: RSW Prasa-Książka-Ruch.

Jak już zostało wyżej zaznaczone, pieśń *Gaudeamus igitur* śpiewa się do dzisiaj podczas uroczystości inauguracji nowego roku akademickiego w szkołach wyższych w postaci pierwotnej, oryginalnej, mało zrozumiałej dla większości obecnych. Nie wie się powszechnie, że na manuskrypt pierwowzoru (dzisiaj przechowywane go w *Bibliothèque nationale de France* w Paryżu, założonej w 1368 roku) natrafił na początku XVIII w. poeta niemiecki Johann Christian Günther (zmarł w 1723 roku), który przetłumaczył średniowieczny utwór *Scribere proposui* (*Zdecydowałem się napisać*) z łacińskiego na język rodzimy i całości nadał tytuł *Brüder, laßt uns lustig sein* (*Bracia, weselmy się*).

Oto tekst niemiecki *Brüder, laßt uns lustig sein*

(*Bracia, weselmy się*)

1717 r.

1. *Bracia, weselmy się,
bo nadeszła wiosna
i promienie młodości
przemieniają nasze liście;
Grób i mary nie czekają na
tych, którzy teraz łamią różę,
wieniec został im dany.*

3. *Gdzie są ci, powiedz mi,
którzy
jeszcze kilka lat temu, tak jak my,
byli młodzi i szczęśliwi?
Piasek pokrywa ich ciała,
wyjechali do innego kraju,
opuścili ten świat.*

5. *Tymczasem weselcie się,
niech panują niebiosy,
pijcie, aż piwo was zwycięży
jak starożytni!
Daleko, już cieknie mi słinka,
a wy inni nie bądźcie leniwi,
aby nadążyć za modą!*

2. *Szybki lot naszego życia
nie ma wodzy,
a zazdrość losu
nieustannie dodaje skrzydeł;
Czas i lata uciekają,
a może ktoś już rzeźbi
kratę na naszym grobie.*

4. *Ktokolwiek szuka naszych ojców,
może zapytać na cmentarzu:
ich kości, tak długo spróchniały,
dadzą mu odpowiedź;
Czy niebo wkrótce,
zanim zadzwoni poranny dzwon,
zanieś nas do grobów!*

Jeśli przeanalizujemy zamieszczone powyżej tłumaczenie pierwotnej wersji hymnu pokutnego *Scribere proposui* Johanna Christiana Günthera, wyjdzie na to, że różni się ona dość znacznie od współczesnej wersji dzisiejszego *Gaudeamus igitur*. Także towarzysząca utworowi *Brüder, laßt uns lustig sein* muzyka nie przypomina tej współczesnej¹⁰. Prawdopodobnie powstała w 1717 roku i wiele wskazuje na to, że także

¹⁰ K. Adamska, *Gaudeamus igitur – Cieszymy się więc*, [w:] „Lingua Latina omnibus”, autorska strona internetowa; <https://latinaomnibus.pl/index.php> (dostęp: 12.02.2023 r.).

skomponował ją Johann Christian Günther, mimo że nie ma na to dowodów, nie zachował się w źródłach historycznych zapis nut.

2.2. Dzisiejszą wersję tekstu łacińskiego przypisuje się wędrownemu poecie, studentowi uniwersytetu w Halle Christianowi Wilhelmowi Kindlebenowi¹¹, któremu w 1781 roku wpadła w ręce odbitka manuskryptu hymnu pokutnego z XIII wieku. Tekst zainteresował go do tego stopnia, że postanowił spisać go odręcznie dla siebie i swych burszowskich kumpi¹². Kindleben¹³, znany z hulaszczego trybu życia i swawoli na różnym polu, dość znacznie jednak przerobił pierwotną wersję pieśni (zabawił się gatunkowo, zrobił z niej parodię) i początkowo nadał swemu dziełu tytuł *De brevitae vitae* (*O krótkości życia*), po czym wydrukował je w „Studentenlieder” („Śpiewniku studenckim”)¹⁴. Kiedy jednak wiersz się spodobał i szybko upowszechnił, słowa *De brevitae vitae* zostały zastąpione incipitem pierwszej zwrotki, czyli *Gaudeamus igitur*.

Powstaje pytanie: dlaczego student poeta zdecydował się na tak istotną ingerencję w słowa? Jeśli przeanalizujemy cały tekst *Gaudeamus igitur* od strony semantycznej, to przekonamy się, że spore jego fragmenty – o czym napisałem na wstępie – nie przystają do odświętnych realiów inauguracji roku akademickiego, nie mówią nic o nadziejach i radości studiowania czy satysfakcji z tego wynikającej. Na początku wspomina się o krótkości i marności życia, przemijaniu człowieka, o tym, że śmierć nadchodzi szybko i *nikomu to nie będzie oszczędzone* (*cieszymy się więc życiem, dopókiśmy młodzi*). Jak się wobec tego mają czuć sędziwi już niekiedy profesorowie, słysząc słowa o umieraniu i przemijaniu? A przecież każda chwila rozpoczęcia nowego roku akademickiego jest podniosła, wszyscy powinni być optymistycznie nastawieni do pracy i nauki, wykazywać radość i chęć do życia i zdobywania wiedzy.

Jeśli chodzi o stronę kompozycyjną tekstu hymnu *Gaudeamus igitur*, to warto sobie uzmysłwić, że pierwsze wersy – co może się wydać dość zaskakujące – są jak gdyby od razu... podsumowaniem:

*Gaudeamus igitur,
iuvenes dum sumus.
Post iucundam iuventutem,*

¹¹ Nazwisko *Kindleben* bywa często przekręcane na *Kinderleben*.

¹² *Bursz* (niem. *Bursch* ‘chłopak, kompan’) to ‘student uniwersytetu niemieckiego należący do korporacji studenckiej’, tak: W. Kopaliński, *Słownik wyrazów obcych i zwrotów obcojęzycznych*, „Wiedza Powszechna”, Warszawa 1989, s. 80.

¹³ Ciekawe, że *Lexikon der Weltliteratur. Biographisch-bibliographisches Handwoerterbuch* Gero von Wilperta, Stuttgart 1963, nie odnotowuje nazwiska Kindleben, za to sporo pisze o Johannie Christianie Güntherze.

¹⁴ W 7. zwrotce *Gaudeamus igitur* pojawia się – wyglądające na łacińskie – słowo *antiburschius* (‘brać studencka’), będące niemiecko-łacińską hybrydą (niem. *Bursch* + sufiksy *anti-* i *-ius*): *Pereat tristitia, Pereant osores. Pereat tristitia, Pereant osores. Pereat diabolus, Quivis antiburschius Atque irrisores* (Niech przepadnie smutek/ Niech przepadną utrapienia/ Niechaj zginie diabeł, /a także wrogowie burszów/ wraz z oszczercami).; zob. także M. Niemeyer, *Język studencki i piosenka studencka w Halle sto lat temu*, Halle 1894, przedmowa, s. XXXII, wydawnictwo „Halle a. S.”.

*post molestam senectutem
nos habebit humus.*

*(Radujmy się więc,
dopókiśmy młodzi.
Po przyjemnej młodości,
po uciążliwej starości
posiedzie nas ziemia).*

*Vita nostra brevis est,
brevis finietur,
venit mors velociter,
rapit nos atrociter,
nemini parce tur.*

*(Życie nasze krótko trwa,
szybko się skończy,
śmierć nadchodzi szybko
i porywa nas okrutnie,
nikomu to nie będzie oszczędzone).*

2.3. Dlaczego Christian Wilhelm Kindleben tak właśnie postanowił zacząć swoją autorską wersję XIII-wiecznego utworu poetyckiego, decydując się na odmienną od oryginału strukturę tekstu? Może przestraszył się tego, że hymn pokutny, który wziął na tapet, ma negatywny wydźwięk? Pamiętajmy o tym, że pierwotnie wersja przygotowana przez studenta nosiła tytuł *De brevitae vitae* (*O krótkości życia*), wtórnie dopiero zmienił ją na *Gaudeamus igitur* (*Cieszymy się więc*). Czemu nie przewidział, że aby przesłanie wiersza dotarło do odbiorców, autor powinien był przede wszystkim – na początku – wstępnie omówić temat, wprowadzić weń czytelnika, zacząć od czegoś sensownego, przedstawić coś optymistycznego w wymowie, a dopiero potem pochylić się nad upływem czasu i przemijania, a nie od razu od komentarza? Czyż nie w ten sposób należało to ułożyć, by *Gaudeamus igitur* spełnił założenia bycia po wsze wieki hymnem akademickim?

A teraz wskażmy na wątpliwości gramatyczne, składniowe omawianego hymnu. Zauważymy, że po członie *radujmy się* pojawia się słowo *więc* (łacińskie *igitur*), choć w tym wypadku w znaczeniu *‘jednym słowem, krótko mówiąc’*, a w polszczyźnie spójników *więc, zatem, przeto, otóż* i określeń *jednym słowem, innymi słowy, krótko mówiąc* używa się właśnie wtedy, gdy chce się nawiązać do wątku głównego bądź podsumowania jakiegoś wywodu. Zgódźmy się więc z tym, że kolejność dwóch pierwszych strof *Gaudeamus igitur* powinna być inna, tzn. najpierw należało zamieścić zwrotkę *Życie krótko trwa*, jeśli uznany, że właśnie od niej trzeba by zacząć, a dopiero po niej *Radujmy się więc, dopókiśmy młodzi*. Widać, że eksperymentując z XIII-wiecznym tekstem, młody poeta coś nieudolnie pododawał, pozmieniał, poprzesztawiał.

Tak czy inaczej – bursz Kindleben rozpoczyna swoją wersję tekstową pieśni dość ponuro (*Po przyjemnej młodości, / po uciążliwej starości / posiedziel pochłonie nas zie-*

mia), a dopiero w dalszej kolejności wspomina o hedonizmie życia młodzieńczego i pozytywnym stosunku do otoczenia wykazywanym przez siebie i kolegów podczas okresu studiowania i dojrzewania młodzieńczego. Nawołuje zatem student do tego, żeby się rozkoszować smakiem akademickiego życia.

W strofie czwartej decyduje się samozwańczy słowopiewca na wygłoszenie apologii na część akademii, w której pobiera naukę, i jej profesorów, doktorów i innych wykładowców:

*Vivat academia,
vivant professores,
vivat membrum quodlibet,
vivant membra quaelibet,
semper sint in flore!*

*(Niech żyje akademia,
niech żyją profesorowie,
niech żyje każdy,
niech żyją wszyscy z osobna,
niechaj kwitną zawsze!).*

Później nachodzą Kindlebena ogólne refleksje patriotyczne, myśli kieruje bowiem ku osobom rządzącym państwem i miastem, aż wreszcie przywołuje wszystkie piękne dziewczyny i mężatki pracowite:

*Vivat et res publica
et qui ill am regit,
vivat nostra civitas,
maecenatum caritas,
quae nos hic protégé!*

*(Niech żyje i państwo,
i ten, kto nim rządzi,
niech żyje nasze miasto,
mecenasów łaskawość,
która nas tu chroni!).*

*Vivant omnes virgines,
faciles, formosae
vivant et mulieres,
tenerae, amabiles,
bonae, laboriosae!*

*(Niechaj żyją wszystkie dziewczyny,
przystępne, piękne,
niechaj żyją i mężatki,
delikatne, miłe,
dobre, pracowite).*

Bez względu na opisane wyżej wątpliwości związane z przeróbką pieśni *Gaudeamus igitur* i wszelkie jej niedoskonałości kompozycji strukturalnej ktoś z władz ówczesnego środowiska akademickiego postanowił, że od przełomu XVIII i XIX wieku zostanie ona hymnem akademickim. Widać – zbagatelizowano fakt, że Kindleben, młody bursz, wraz z kompanami dostrzegał więcej radości i satysfakcji w zabawie niż w postawie pokutnej i dlatego przerobił na własną modłę średniowieczny utwór *Scribere proposui* i zmienił pierwotnie wymyślony przez siebie tytuł *De breuitate vitae* (*O krótkości życia*) na *Gaudeamus igitur* (*Radujmy się więc*).

Z pewnością Kindlebenowi chodziło o to, by jednak docenić akademię, gdzie studiował, i znacznych profesorów, których poważał. Dlatego w strofie czwartej pojawiają się w nowatorskiej wersji okrzyki i toasty na cześć akademii i jej profesorów (*Vivat Academia, vivant professores, vivat Academia, vivant professores, vivat membrum quodlibet, vivant membra quaelibet, semper sint in flore* = *Niechaj żyje Akademia, niech żyją profesorowie, niech żyje każdy członek naszej społeczności, niech żyją wszyscy członkowie, niechaj kwitną zawsze*).

W strofie ostatniej zaś przywołuje się mecenasów studiującej młodzieży (*Vivat nostra civitas, maecenatum caritas, quae nos hic protegit quae nos hic protegit* = *Niech żyje nasze miasto, mecenasów łaskawość, która nas tu chroni*).

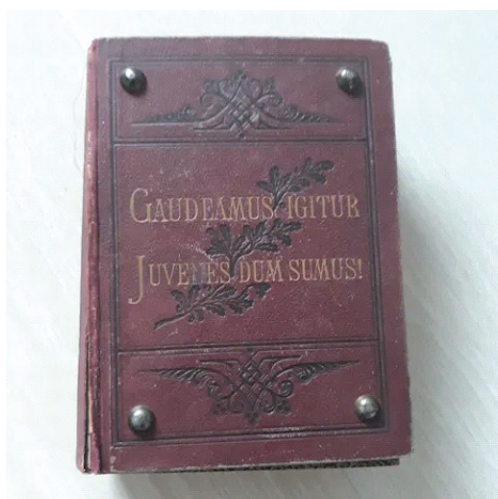
Tych kilka uwag o powstaniu pieśni *Gaudeamus igitur* i jej przesłaniu, a także rozumieniu sensu słów zawartych w łacińskim przekazie kieruję w pierwszej kolejności do studentów, którzy co roku świętują nowy rok akademicki i chcieliby wiedzieć, o czym traktuje ich hymn. A i pracownicy naukowcy czy administracyjni powinni się chwilę zastanowić, słysząc co roku jesienią ów podniosły utwór muzyczny wykonywany przeważnie a capella przez chór, nad znaczeniem i wymową słów. Warto wiedzieć, że w XIX wieku melodię *Gaudeamus igitur* włączono do kanonu utworów muzyki klasycznej.

Na koniec naszych rozważań przytoczmy tekst XVIII-wiecznej pieśni *Gaudeamus igitur* (*Cieszymy się, radujmy więc*) liczącej siedem zwrotek w pełnym brzmieniu i takiejż grafii:

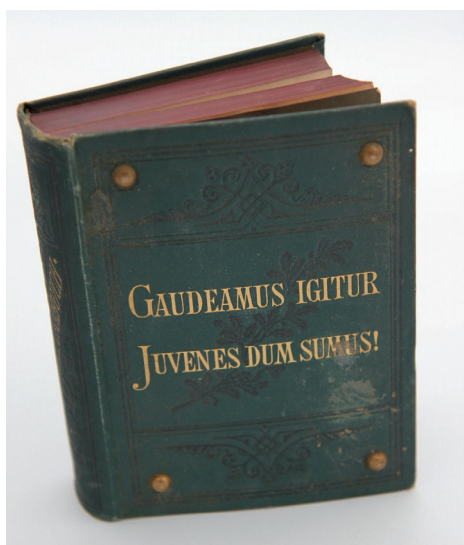
Gaudeamus igitur
(*Radujmy się więc*)

- | | |
|----------------------------------|---------------------------------------|
| 1. <i>Gaudeamus igitur,</i> | <i>Radujmy się więc,</i> |
| <i>Iuvenes dum sumus;</i> | <i>Dopókiśmy młodzi,</i> |
| <i>Post iucundam iuventutem,</i> | <i>Po ucięższej młodości,</i> |
| <i>Post molestam senectutem</i> | <i>Po przykrej starości</i> |
| <i>Nos habebit humus!</i> | <i>Posiedźcie nas ziemia!</i> |
| 2. <i>Ubi sunt qui ante nos</i> | <i>Gdzie są ci, którzy przed nami</i> |
| <i>In mundo fuere?</i> | <i>Na świecie byli?</i> |
| <i>Vadite ad superos,</i> | <i>Idźcie szukać w niebie,</i> |
| <i>Transite ad inferos,</i> | <i>Szukajcie i w piekle,</i> |
| <i>Ubi iam? Fuere!</i> | <i>Bo na ziemi już byli!</i> |

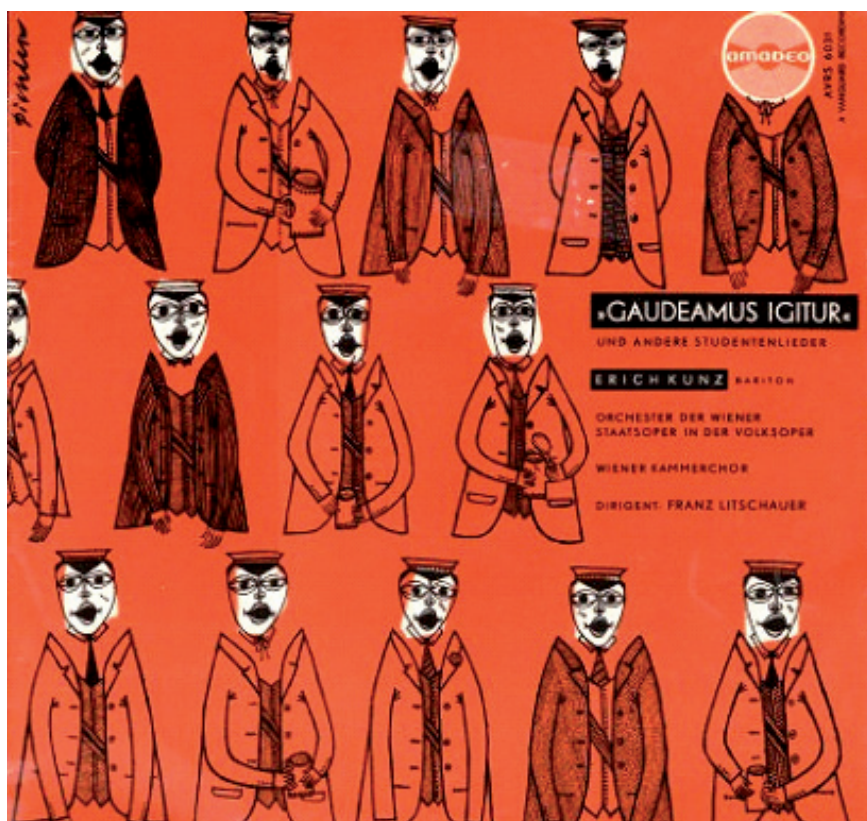
- | | |
|---|--|
| 3. <i>Vita nostra brevis est,
Brevi finietur,
Venit mors velociter,
Rapit nos atrociter,
Nemini parcetur.</i> | <i>Życie nasze krótko trwa,
Wkrótce się skończy,
Przyjdzie śmierć ochoczo,
I porywa nas okrutna,
Nikogo nie oszczędzi.</i> |
| 4. <i>Vivat Academia,
Vivant professores,
Vivat membrum quodlibet,
Vivant membra quaelibet,
Semper sint in flore!</i> | <i>Niechaj żyje Akademia,
Niech żyją profesorowie,
Niech żyje każdy członek,
Niech żyją wszyscy członkowie,
Niechaj kwitną zawsze!</i> |
| 5. <i>Vivant omnes virgines
Faciles, formosae,
Vivant et mulieres,
Tenerae, amabiles,
Bonae, laboriosae!</i> | <i>Niechaj żyją wszystkie panny
Przystępne i piękne,
Niechaj żyją i mężatki
Delikatne, miłe,
Dobre i pracowite!</i> |
| 6. <i>Vivat et respublica
Et qui illam regit,
Vivat nostra civitas,
Maecenatum caritas,
Quae nos hic protegit!</i> | <i>Niechaj żyje i państwo
I ten, kto nim rządzi,
Niech żyje nasze miasto,
Mecenasów łaskawość,
Która nas tu chroni.</i> |
| 7. <i>Pereat tristitia,
Pereant osores,
Pereat diabolus,
Quivis antiburschius,
Atque irrisores!</i> | <i>Niech przepadną smutki
I zginą wrogowie,
Niech przepadnie diabeł,
I antyburschowie,
A także szydery!</i> |



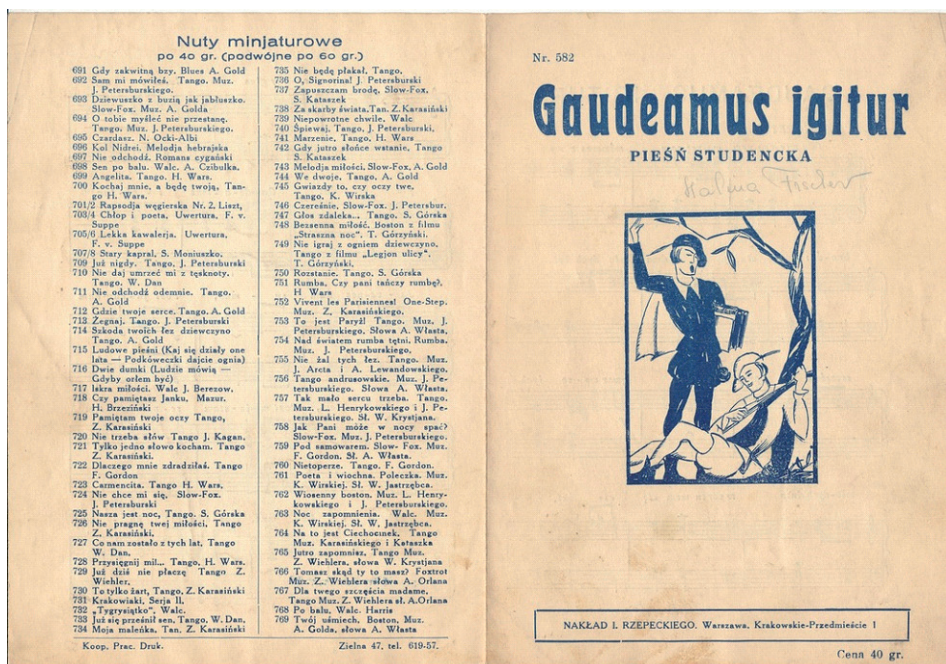
Fot. 1. Pozyskano z: https://www.google.com/search?q=gaudeamus&client=firefox-b-d&source=lnms&tbn=isch&sa=X&ved=2ahUKEwjWo6iBlZv-AhUCzYsKHWivD9YQ_AUoAXoECAEQAw&biw=1536&bih=704&dpr=1.25#imgrc=HiTuX3zABn6LxM



Fot. 2. Pozyskano z: <https://www.etsy.com/pl/listing/1043812701/antique-german-song-book-gaudeamus>



Fot. 3. Pozyskano z: https://rateyourmusic.com/release/album/erich_kunz/gaudeamus_igitur_und_andere_studentenlieder/



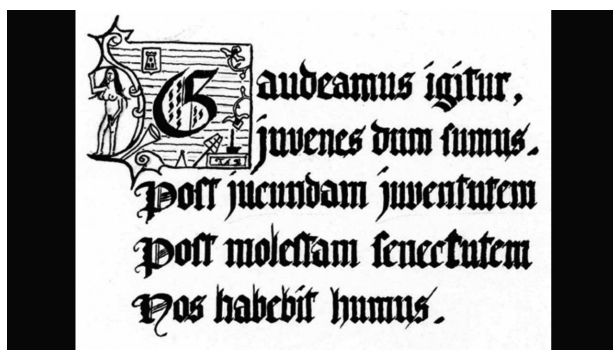
Fot. 4. Pozyskano z: <https://archiwum.allegro.pl/oferta/nuty-gaudeamus-igitur-piesn-studencka-nakl-i-rzepe-i-2412921269.html>



Fot. 5. Pozyskano z: <https://www.booklooker.de/B%C3%BCher/G%C3%BCnter-Steiger-Hans-Joachim-Ludwig-Hrsg+Gaudeamus-Igitur-La%C3%9Ft-uns-fr%C3%B6hlich-sein-Historische/id/A02rDwea01ZZN>



Fot. 6. Pozyskano z: https://pl.wikipedia.org/wiki/Gaudeamus_igitur#/media/Plik:Gaudeamus_igitur_1898.jpg



Fot. 7. Pozyskano z: <https://www.youtube.com/watch?v=TMUFMvm1sh0>

3. *Gaude, mater Polonia*, spór biskupa Stanisława ze Szczepanowa z królem Polski Bolesławem II Śmiałym

3.1. Podczas uroczystego rozpoczęcia każdego roku akademickiego w polskich uczelniach wykonuje się niekiedy inną średniowieczną pieśń hymniczną – *Gaude, mater Polonia* (*Ciesz się, matko Polsko! Raduj się, matko Polsko*). Źródła historyczne podają, że po raz pierwszy wykonano ją na inaugurację roku akademickiego w 1900 roku podczas uroczystości 500-lecia odnowienia Uniwersytetu Jagiellońskiego (Mazurkiewicz, 2020). W ogóle pierwszy raz *Gaude, mater Polonia* zabrzmiało publicznie w Krakowie w połowie XIII stulecia – 8 maja 1254 roku.

Tekst łaciński napisał w 1253 roku Wincenty z Kielczy, kanonik krakowski, dominikanin, poeta i hagiograf, który zajął się także muzyką, jednak oparł ją na innym hymnie – do św. Dominika pt. *Gaude, mater ecclesia* (*Ciesz się, Kościele*), będącym częścią *Antyfonarza kieleckiego* z 1372 roku¹⁵ (sporo zaczerpnięto jednak z chorału gregoriańskiego *O salutaris Hostia! O, zbawcza Hostia*). Trudno zatem mówić w tym wypadku o kompozycji oryginalnej, bardziej zaś o adaptacji muzycznej pieśni dawniejszej do nowych okoliczności.

Gdy w 1253 roku biskup męczennik Stanisław ze Szczepanowa dołączył do grona świętych i stał się – wraz ze św. Wojciechem – patronem Polski, pojawił się problem braku utworów, które by mogły uświetniać nabożeństwa poświęcone jego pamięci. Trzeba było stworzyć zarówno teksty łacińskie nadające się do użytku Kościoła, jak i towarzyszące im melodie. Zadania tego podjął się Wincenty z Kielczy. (...) Około 1255 roku ułożył on oficjum rymowane, czyli wierszowaną opowieść o św. Stanisławie, składającą się z antyfon i responsoriów¹⁶, które odtąd mogły służyć kultowi nowego świętego. W skład tego oficjum wszedł też hymn *Gaude, mater Polonia*. Zakłada się, że Wincenty z Kielczy był nie tylko autorem wierszy, ale i powiązanych z nimi melodii chorałowych (Garncarczyk, 1993).

Utwór *Gaude, mater Polonia* traktuje o sporze biskupa z królem Polski Bolesławem II Śmiałym (w latach 1076–1079) przekonany o tym, że biskup popełnił zdradę i musi za to zapłacić głową. Według najbardziej znanej wersji – nawiązującej do legendy i żywotów św. Stanisława – zgładzenia biskupa dopuścił się podczas odprawiania przez niego mszy w klasztorze Paulinów na Skałce w Krakowie sam monarcha. Pierwotnie zabójstwa mieli dokonać pachołkowie królewscy, jednak gdy znaleźli się w świątyni, zabrakło im odwagi, żeby uśmiercić kapłana. Dlatego zniecierpliwiony zwłoką król zrobił to sam. Najpierw powalił biskupa na ziemię i zadając mu cios w głowę, zmaltretował (poćwiartował na kawałki, jak mówi się o tym w tekście pieśni) jego ciało.

¹⁵ *Antyfonarz* to 'księga zawierająca zbiór śpiewów liturgicznych, głównie antyfon'; patrz *Uniwersalny słownik języka polskiego* PWN, red. S. Dubisz, t. I, s. 97, Warszawa 2003, Wydawnictwo Naukowe PWN.

¹⁶ *Responsorium* to 'tekst modlitewny zawarty w brewiarzu składający się z dwóch zdań, z których pierwsze odmawia lub śpiewa kapłan, a drugie reszta kleru'; <https://sjp.pwn.pl/sjp/responsorium;2574091.html> (dostęp: 17.02.2023 r.).

3.2. W literaturze można jednak natrafić na inne hipotezy dotyczące całego wydarzenia. Na przykład Wincenty Kadłubek był zdania, że biskup wstawił się za rękoma niewiernymi żonami rycerzy biorących udział w zbrojnej wyprawie kijowskiej. Król je ukarał, choć mężowie przymknęli na to oczy, wybaczyli żonom¹⁷. Według drugiej wersji powodem zabójstwa biskupa było to, że należał on do stronnictwa opowiadającego się za elekcją na tron Władysława Hermana, młodszego brata Bolesława Śmiałego. Ten wykrył spisek, doprowadził ostatecznie do osądzenia biskupa, a następnie jego stracenia. Trzecia wersja zabójstwa duchownego dotyczy podobno tego, że choć miał on szlachetne zamiary, za bardzo krytykował monarchę, i to wystarczyło królowi do uznania takiego postępowania za zdradę. Istnieje również taka wersja wydarzeń zabójstwa, że konflikt króla z biskupem mógł rozgorzeć w związku z reformą kościelną (1075 r.). Wreszcie za równie prawdopodobną przyczynę tragedii uważa się popieranie opozycji sympatyzującej z możnowładcą małopolskim palatynem¹⁸ Władysława Hermana Sieciechem (ten pełnił funkcję w latach 1080–1100) i jako kozioł ofiarny biskup został przez króla zgładzony (Pacak, 2020).

Hymn *Gaude, mater Polonia* poświęcono właśnie kanonizowanemu w 1253 roku św. Stanisławowi (rymowane oficjum *Historia gloriosissimi Stanislai*). W jedenastu zwrotkach pieśni wspomina się o zasługach i męczeństwie biskupa św. Stanisława, a także o cudach, których dokonał. Ale w okresie koronowania ostatnich Piastów uznawano go za hymn królewski. Po raz pierwszy wykonano go publicznie w Krakowie w dniu imienin Stanisława 8 maja 1254 roku. Należy jednak pamiętać o tym, że najpierw *Gaude, mater Polonia* uchodził za hymn rycerstwa polskiego, kiedy odnosiło ono sukcesy na polach bitew.

Pieśń zalicza się do łacińsko-polskiej liryki inwokacyjnej (inaczej: liryki zwrotu do adresata), sporo w niej apostrof (*Raduj się, matko Polsko!, A przeto szczęśny ty, Krakowie*), epitetów, metafor i wyliczeń. Obecnie znaną wersję hymnu na język polski przełożył Leopold Staff, jednak w XIX stuleciu kompozytor Teofil Klonowski (zmarł w 1876 roku) dostosował go do wersji czterogłosowej chóralnej i w takiej formie wykonuje się go współcześnie podczas inauguracji roku akademickiego. Najczęściej śpiewa się I zwrotkę

*Gaude, mater Polonia,
prole fecunda nobili.
Summi Regis magnalia
laude frequenta vigili.
i zwrotkę X*

*Raduj się, matko Polsko,
w sławne potomstwo płodna!
Króla królów i najwyższego Pana wielkość
Uwielbiaj chwałą przynależną.*

*Et fugatur daemonium.
Ergo, felix Cracovia,
Sacro dotata corpore
Deum, qui fecit omnia,
Benedic omni tempore.*

*W popłochu szatan precz ucieka.
A przeto szczęśny ty, Krakowie,
Uposażony świętym ciałem,
Błogosław po wsze czasy Boga,
Który z niczego wszystko stworzył.*

¹⁷ P. Pacak, *Gaude, mater Polonia* (1253). „Śpiewnik niepodległości”. Pozyskano z: <https://www.spiwnikniepodleglosci.pl/gaude-mater-polonia/> (dostęp: 18.02.2023 r.).

¹⁸ Palatyn miał pod sobą dwór i osobę księcia, a pod nieobecność władcy sprawował najwyższe funkcje wojskowe i państwowe.

Oto w całości tekst łacińskiego hymnu *Gaude, mater Polonia* z polskim tłumaczeniem po każdym wersie. Warto – myślę – wczytać się w strofy tej pięknej średnio-wiecznej pieśni i podobnie jak w wypadku *Gaudeamus igitur* przekonać, jaką niesie ona za sobą treść oraz przesłanie.

Gaude, mater Polonia
(*Raduj się, matko Polsko*)

1.

Gaude, mater Polonia.
O ciesz się, matko Polsko, w sławne
Prole foecunda nobili,
Potomstwo płodna! Króla królów
Summi Regis magnalia
I najwyższego Pana wielkość
Laude frequenta vigili.
Uwielbiaj chwałą przynależną.

2.

Cuius benigna gratia,
Albowiem z Jego łaskowości
Stanislai Pontificis
Biskupa Stanisława męki
Passionis insignia
Niezmierne, jakie on wycierpiał,
Signis fulgent mirificis.
Jaśnieją cudownymi znakami.

3.

Hic certans pro iustitia,
Potykał się za sprawiedliwość,
Regis non cedit furia;
Przed gniewem króla nie ustąpił:
Stat pro plebis iniuria
I staje żołnierz Chrystusowy
Christi miles in acie.
Za krzywdę ludu sam do walki.

4.

Tyranni truculentiam,
Ponieważ stale wypominał
Qui dum constanter arguit,
On okrucieństwo tyranowi,
Martyrii victoriam
Koronę zdobył męczennika,
Membratim casus meruit.
Padł posiekany na kawałki.

5.

*Novum pandit miraculum
Niebiosa nowy cud zdziały,
Splendor in sancto ceritus,
Bo mocą swą Niebieski Lekarz
Redintegrat corpusculum
Poćwiartowane jego ciało
Sparsum caelestis medicus.
Przedziwne znowu w jedno złączył.*

6.

*Sic Stanislaus pontifex
Tak to Stanisław biskup przeszedł
Transit ad cali curiam,
W przybytki Króla niebieskiego,
Ut apud Deum opifex
Aby u Boga Stworzyciela
Nobis impleret veniam.
Nam wyjednać przebaczenie.*

7.

*Poscentes eius merita,
Gdy kto dla zasług jego prosi,
Salutis dona referunt:
Wnet otrzymuje zbawcze dary:
Morte praevenit subita
Ci, co pomarli nagłą śmiercią,
Ad vita potum redeunt.
Do życia znowu powracają.*

8.

*Cuius ad tactum anuli
Choroby wszelkie pod dotknięciem
Morbi fugantur turgidi;
Pierścienia jego uciekają,
Ad locum sancti tumuli
Przy jego świętym grobie zdrowie
Multi curantur languidi.
Niemocnych wielu odzyskuje.*

9.

*Surdus auditus redditur,
Słuch głuchym bywa przywrócony
Claudis gressus officum,
A chromy kroki stawia rażno,
Mutorum lingua solvitur
Niemowom język się rozwiązał,*

Et fugatur damonium.

W popłochu szatan precz ucieka.

10.

Ergo, felix Cracovia,

A przeto szczęsny ty, Krakowie,

Sacro dotata corpore

Uposażony świętym ciałem,

Deum, qui fecit omnia,

Błogosław po wsze czasy Boga,

Benedic omni tempore.

Który z niczego wszystko stworzył.

11.

Sit Trinitati gloria,

Niech Trójcy Przenajświętszej zabrzmi

Laus, honor, iubilatio:

Cześć, chwała, sława, uwielbienie,

De Martyris victoria

A nam tryumfy męczennika

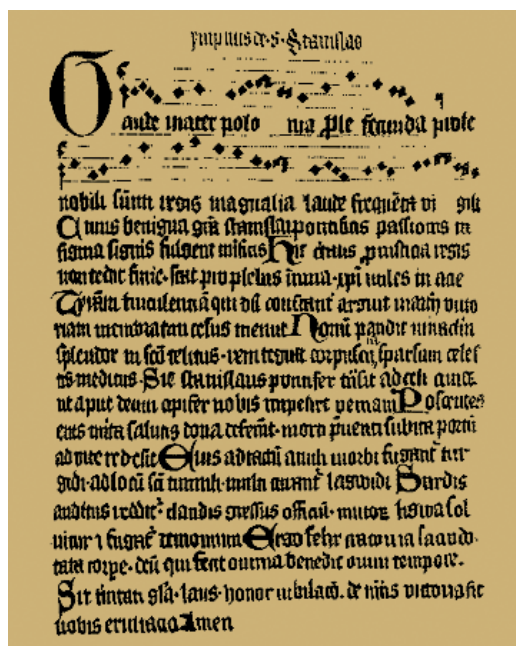
Sit nobis exsultatio.

Niech wyjednają radość wieczną.

Amen.



Fot. 8. Pozyskano z: <https://onebid.pl/pl/medale-polska-gaude-mater-polonia-1978-czestochowa/1565883>



Fot. 9. Pozyskano z: https://www.google.com/search?q=Gaude+mater+Polonia&client=firefox-b-d&source=lnms&tbm=isch&sa=X&ved=2ahUKEwcmvDx-p7-AhXvo4sKHW8PCLsQ_AUoAXoECAIQAw&biw=1536&bih=704&dpr=1.25#imgrc=j1_ilpuQJOXTvM

4. Quod felix, faustum fortunatumque sit

4.1. Godzi się na koniec wspomnieć o tym, że z inauguracją każdego nowego roku akademickiego łączy się dość tajemnicza sentencja łacińska *Quod felix, faustum fortunatumque sit*. Znaczy dosłownie ‘oby to (w domyśle: nowy rok akademicki) było szczęśliwe, sprzyjające i pomyślne’ bądź ‘oby to było dla szczęścia, dobra i pomyślności’), w skrócie *QFFFQS* (zapisywany też on bywa z kropkami jako *Q.FFF.Q.S.*). Nierzadko na jej końcu stawia się wykrzyknik w celu jeszcze większego uwydatnienia przekazywanych słów. Jest to sentencja łacińska dość popularna, pojawia się zwykle na zakończenie wystąpień (niekiedy na powitanie zebranych) rektorów podczas inauguracji nowego roku akademickiego¹⁹, np.

Mam nadzieję, że śląska Alma Mater spełni Wasze oczekiwania, a czas studiów będzie dla Was nie tylko czasem mądrych wyborów, ważnych i ciekawych doświadczeń, ale także etapem pełnym radości, zabawy, nowych znajomości i przyjaźni. To, co jest szczęśliwe, pomyślne i korzystne, niechaj się ziści! Niech podjęty przez studentów i pra-

¹⁹ W *Słowniku łacińsko-polskim dla prawników i historyków*, red. J. Sondel, *Quod bonum, felix, faustum fortunatumque sit* oznacza ‘co oby było dobre, szczęśliwe i korzystne’. Jest też dopisek: *zwrot występujący we wniosku uchwały, jaki magistratura składała na zgromadzeniu ludowym*.

cowników Uniwersytetu Śląskiego trud służy dobru wspólnemu! *Quod felix, faustum fortunatumque sit!*²⁰;

Pierwszy, po wygłoszeniu tradycyjnej formuły: *Quod bonum felix, faustum fortunatumque sit!* (Oby to było szczęśliwe, sprzyjające i pomyślne!), głos zabral prof. dr hab. Mirosław Pawlak, który dokonał podsumowania roku poprzedniego, dość trudnego, ponieważ był to okres wdrażania założeń reformy szkolnictwa wyższego. Według słów rektora ten też łatwy nie będzie, ponieważ dotychczasowe zmiany miały charakter strukturalny, a teraz trzeba będzie się nauczyć w tych nowych strukturach skutecznie działać. Na zakończenie wystąpienia wszystkim studentom życzył udanego roku²¹.

Quod bonum, felix, faustum fortunatumque sit! – takim życzeniem, by nowy rok akademicki był szczęśliwy, sprzyjający i pomyślny, rektor Uniwersytetu Medycznego, prof. Andrzej Tykarski powitał studentów, pracowników uczelni i zaproszonych gości²².

Omawiany zwrot *Quod felix, faustum fortunatumque sit*, niekiedy, jak wspomniałem, w rozszerzonej wersji *Quod bonum, felix, faustum fortunatumque sit*, pojawiał się pierwotnie w innych okolicznościach. W republice rzymskiej (łac. *Res publica Romana*) występował we wniosku uchwały składanej magistraturze podczas concilium plebis (Zgromadzenia Ludowego)²³. Zwyczaj był taki, że trybun ludowy (łac. *tribunus plebis*) albo niekiedy edyl (łac. *aedilis*), którzy przewodniczyli posiedzeniom Zgromadzenia Ludowego, uzupełniali tekst uchwały o słowa *Quod bonum, felix, faustum, fortunatumque sit Populo Romano* (Q.B.F.F.F.Q.S.P.R.), co oznaczało: *Oby to [tzn. prawo przyjęte uchwałą zgromadzenia] było dla szczęścia, dobra i pomyślności ludu rzymskiego*²⁴.

Omawianą sentencję łacińską spotyka się niekiedy na frontonach budynków mieszkalnych²⁵, przywołuje się ją również podczas rozmaitych wydarzeń niezwiązanych z inauguracją roku akademickiego (np. gospodarczych)²⁶.

²⁰ W. Banyś, *Quod felix, faustum fortunatumque sit*, „Gazeta Uniwersytecka UŚ” 2010, <https://gazeta.us.edu.pl/node/263281> (dostęp: 10.02.2023 r.).

²¹ Tekst *Quod bonum felix* wydrukowany na stronie internetowej z podpisem *aria* 4 października 2019 r., Akademia Nauk Stosowanych w Koninie; <https://www.ans.konin.pl/wszystkie-aktualnosci/469-quod-bonum-felix> (dostęp: 12.02.2023 r.).

²² Tekst *Uniwersytet Medyczny rozpoczyna rok akademicki* (podpisany inicjałami AJ) zamieszczony został na stronie internetowej POZnan* 4 października 2021 r.; <https://www.poznan.pl/mim/info/news/universytet-medyczny-rozpoczyna-rok-akademicki,170746.html> (dostęp: 12.02.2023 r.).

²³ *Słownik łacińsko-polski dla prawników i historyków*. Warszawa 2005, op. cit.

²⁴ *Quod felix, faustum fortunatumque sit*, „Pszetfurnia” 9.07.2011 r.; <http://pszetfurnia.blogspot.com/2011/07/quod-felix-faustum-fortunatumque-sit.html> (dostęp: 21.02.2023 r.).

²⁵ Widnieje przy wejściu do kamienicy przy Wawelskiej 19 w Warszawie.

²⁶ „Tą formułą starorzyską [*Quod felix, faustum fortunatumque sit*] pragniemy powitać tegoroczne, a szesnaste z rzędu wiosenne Międzynarodowe Targi Poznańskie”; zob. L. Gustowski, *Quod felix, faustum fortunatumque sit*, „Rynek Metalowy i Maszynowy” nr 18 z 1.05.1937 r., s. 1. Poznań–Warszawa–Katowice–Bydgoszcz.

4.2. W tym miejscu nadarza się dobra – wydaje mi się – okazja wspomnieć krótko o *brachygrafii* (gr. *brachys* ‘krótki’ = *grapho* ‘pisać’), jednej z nauk pomocniczych historii, dziale paleografii, zajmującej się badaniem i rozszyfrowywaniem skrótów (np. *Q.F.F.F.Q.S.*). Szczególnie wykorzystywana bywa w mediewistyce. *Brachygrafię* określa się jako ‘naukę o skrótach’ bądź ‘zdolność do posługiwania się skrótami w piśmie’²⁷.

Jak wiadomo, w średniowiecznej łacinie nagminnie stosowano w piśmie skróty ze względu na oszczędność czasu i materiałów służących do pisania. Dlatego od początku pracowano nad wynalezieniem jakichś sensownych sposobów skrótów (*abreviacji*), które by zostały przez wszystkich zaaprobowane. Wykorzystywano do tego:

- a) *odcięcie* (*suspensję*, łac. *per suspensionem*), czyli zostawiano wyłącznie początek wyrazu bądź tylko pierwszą literę;
- b) *ściągnięcie* (*kontrakcję*, łac. *per contractionem*) – decydowano się na początek i koniec wyrazu (pierwszą i ostatnią literę lub pierwszą, środkową i ostatnią);
- c) *znak skrócenia* – zamiast całego wyrazu lub jego części.

Często posługiwano się *syglami* (łac. *singulae litterae*), tzn. symbolami literowymi lub literowo-cyfrowymi²⁸. Spotyka się je np. w *Biblii*, określając w tekście miejsce przez wskazanie w skróconej postaci nazwy księgi, rozdziału i wiersza lub wierszy. Przykładowy zapis *siglum biblijne* wygląda tak: *2 Kor 1, 1–2.10*, co należy odczytać jako:

2 List do Koryntian rozdz. 1 wiersze od 1 do 2 i wiersz 10.

Istniał też system brachygraficzny oznaczeń, nazywany *notami tyrońskimi* (łac. *notae Tironianae*), który wymyślił Tullius Tiro (Tyron), sekretarz Marka Tulliusza Cyserona (106–43 p.n.e.), ale uporządkował Seneka Młodszy. Tyron chciał sobie ułatwić pracę, żeby bez przeszkód, jak najwierniej, oddawać w grafii mowę przełożonego. *Noty* były dość mocno skomplikowanym sposobem oddawania wyrazów w piśmie, składały się z fragmentów liter, do których dochodziły kropki i przecinki (zaznaczano tak końcówki fleksyjne wyrazów). Używano ich do końca stulecia. Taki system szybkiego pisania skrótowego nazywano *tachygrafią* (gr. *tachys* ‘szybki’, *grapho* ‘pisać’). To z tachygrafii rozwinęła się współczesna *stenografia*.

Oto przykład zapisywania starożytnych skrótów wyrazów i fraz (wybrane przykłady):

Q.F.F.F.Q.S. – Quod felix, faustum fortunatumque sit (oby to było dla szczęścia, dobra i pomyślności),

A.M.D.G. – ad maiorem dei gloriam (ku większej chwale Bożej),

E.S.P. – et sic porro (i tak dalej),

H.S.T. – hic sepultus est (został tu pochowany),

I.N.R.I. – Iesus Nazarenus Rex Iudaeorum (Jezus Nazareński, król żydowski),

I.U.D. – iuris utriusque doctor (doktor obojga praw, tj. cywilnego i kanonicznego),

²⁷ Tak: *Uniwersalny słownik języka polskiego* PWN, red. S. Dubisz, Warszawa 2003, t. I, s. 312.

²⁸ *Pismo w pigułce*, [w:] *Dawne pismo*, Kraków; <https://dawnepismo.ank.gov.pl/pl/pismo-w-przeszlosci/pismo-w-pigulce/page/0/1> (dostęp: 20.02.2023 r.).

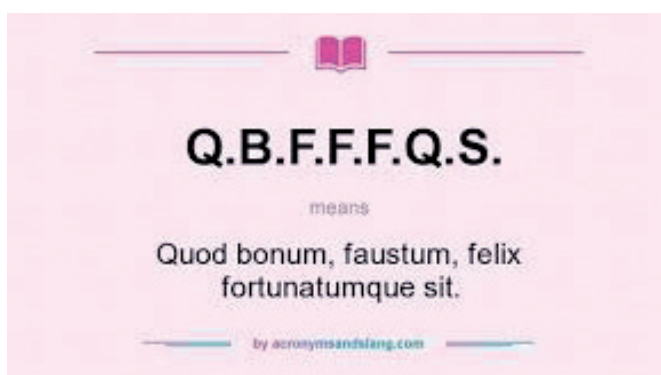
O.A.M.D.G. – omnia ad maiorem dei gloriam (wszystko dla większej chwały Bożej),

Q.E.D. – quod erat demonstrandum (co było do udowodnienia),

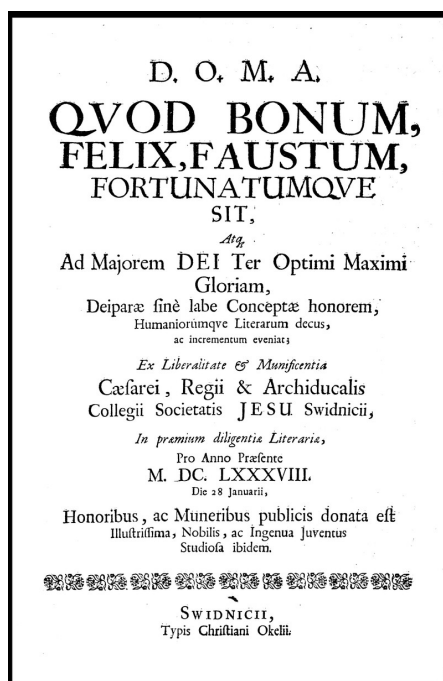
O.B.S.P. – obiit sine prole (zmarł bezpotomnie),

V.S.P. – verte si placet (odwróć proszę),

S.E.E.O. – salvo errore et omissione (z możliwością błędu i przeoczenia).



Fot. 10. Pozyskano z: <http://acronymsandslang.com>



Fot. 11. Pozyskano z: https://www.google.com/search?q=quod+bonum+felix+faustum+fortunatumque+sit&tbm=isch&ved=2ahUKEwiK-bKu9pz-AhUSuioKHcYyCPwQ2-cCegQIABAA&oq=Quod+bonum&gs_lcp=CgNpbWcQARgAMgcIABAYEIAEUABYAGCMF2gAcAB4AIAbBYgBbZIBAZAuMZgBAKoBC2d3cy13aXotaW1nwAEB&sclient=img&ei=PMAYZlrrJJL0qgHG5aDgDw&bih=704&biw=1536&client=firefox-b-d#imgsrc=wIsOpOwYF-Q00M

Podsumowanie

Hymn-pieśń *Gaudeamus igitur*, a także pieśń *Gaude, mater Polonia* pozostają współcześnie niezrozumiałe wskutek braku znajomości łaciny przez studentów, a także – co tu kryć – przez spore grono pracowników naukowych większości polskich uczelni. Niewiele osób też wie, co oznaczają słowa *Quod felix, faustum fortunatumque sit* pojawiające się na końcu (rzadziej na początku) przemówień rektorów. Skutek jest taki, że słucha się jedynie doniosłej muzyki i pięknego zazwyczaj wykonania chóralnego przywołanych utworów bądź frazy łacińskiej, nie ma zaś świadomości tego, jakie zawierają one przesłanie i jaki mają sens.

Nie wie się powszechnie o tym, że w wypadku hymnu *Gaudeamus igitur* chodzi de facto o przeróbkę hymnu pokutnego z 1274 roku, którą pewien niemiecki student przerobił – niezbyt udanie, trochę dla zabawy – na własny użytek i rozpowszechnił²⁹. Bracia studencka to zaakceptowała, wkrótce uznała za swój hymn akademicki, nie przypuszczając, że w następnych stuleciach przyjdzie komuś do głowy wynosić go na salony i włączyć do oficjalnych uroczystości akademickich. Tymczasem treść pieśni (na pewno jakaś część tekstu) nie bardzo przystaje do powagi i doniosłości chwili.

Hymn *Gaude, mater Polonia* ma mniej ukryty sens i wymowę. Poświęcony został kanonizowanemu w 1253 roku biskupowi Stanisławowi ze Szczepanowa (rymowane oficjum *Historia gloriosissimi Stanislai*), w jedenastu zwrotkach wspomina się o zasługach i męczeństwie kapłana, a także o cudach, których dokonał. Myśl zwrócenia większej uwagi przez odbiorców na znane od wieków pieśni i ich warstwę tekstową (jeśli nie łacińską, to przynajmniej polską) od początku przygotowywania i pisania tego tekstu przyświecała autorowi. Taki też był cel tego opracowania.

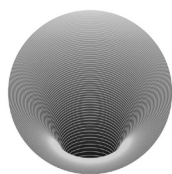
Maciej Malinowski

Autor jest doktorem habilitowanym z dziedziny językoznawstwa polskiego, profesorem Akademii Nauk Stosowanych na Wydziale Nauk Społecznych i Sztuki w Katedrze Public Relations i Reklamy, przez wiele lat związanym z Instytutem Filologii Polskiej Uniwersytetu Pedagogicznego im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie jako adiunkt, a następnie profesor UP i kierownik Studium Dziennikarskiego UP. Autor wielu publikacji naukowych i książek, w tym wydanej w czerwcu ub. roku „Ożeż ty!, polszczyzno. Wątpliwości użytkowników polszczyzny, wyjaśnienia lingwistyczne” traktującej o szeroko pojętych sprawach polszczyzny. Redaktor naczelny i sekretarz redakcji półrocznika Wydziału Nauk Społecznych Akademii Nauk Stosowanych w Nowym Sączu „Eruditio et Ars”. Mistrz ortografii polskiej (katowickie ogólnopolskie „Dyktando”) <https://Orcid.org/0000-0001-8629-3788>

²⁹ W przeszłości takie przeróbki tekstów były dość częste. Wystarczy na przykład przywołać wienopoddańczy Hymn na rocznicę ogłoszenia Królestwa Polskiego z woli Naczelnego Wodza Wojsku Polskiemu do śpiewania podany (wzorowany na angielskim hymnie królewskim), znany później jako *Pieśń narodowa za pomyślnością Króla* Alojzego Felińskiego, adiutanta Tadeusza Kościuszki, do melodii Jana Nepomucena Piotra Kaszewskiego, z 1816 roku, wychwalający cara Aleksandra I Romanowa będącego jednocześnie królem Polski i cesarzem Rosji (zamówił go książę Konstanty). Po niezbędnych poprawkach został oficjalnym hymnem Królestwa Polskiego, a następnie jedną z najpopularniejszych i najpotężniejszych polskich pieśni patriotycznych *Boże, coś Polskę*. Kończył się słowami: Naszego Króla zachowaj nam, Panie. Pierwsza opublikowała tekst pieśni „Gazeta Warszawska” z 20 lipca 1816 roku. Do prawykonania doszło szybko, 3 sierpnia.

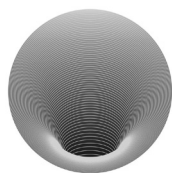
Bibliografia

- Adamska, K., *Gaudeamus igitur – cieszymy się więc*, [w:] „Lingua Latina omnibus”, autorska strona internetowa. Pozyskano z: <https://latinaomnibus.pl/index.php>.
- Banyś, W. (2010). *Quod felix, faustum fortunatumque sit!* Katowice: „Gazeta Uniwersytecka UŚ”, wydanie specjalne 2010. Pozyskano z: <https://gazeta.us.edu.pl/node/263281>.
- Garnarczyk, P. (1993). *Pieśń kościelna, która stała się jednym z nieformalnych hymnów Polski*. Pozyskano z: <https://muzykotekaskazkolna.pl/kanon/wincenty-z-kielc-gaude-mater-polonia/>.
- Gustowski, L. (1937). *Quod felix, faustum fortunatumque sit*, „Rynek Metalowy i Maszynowy” nr 18. Poznań–Warszawa–Katowice–Bydgoszcz: Wydawnictwo „Prasa kupiecko-przemysłowa”.
- Malinowski, M. (2019). *Gaudeamus igitur*, t. I–II. Katowice: „Śląsk” sp. z o.o. Wydawnictwo Naukowe.
- Mazurkiewicz, R. (2020). „*Gaude, Mater Polonia*”. *Z dziejów hymnu, jego badań i przekładów*, [w:] *Antiphonarium Kielcense: antyfonarz kolegiaty kieleckiej (ok. 1372 r.)*. red. K. Bracha. Kielce: Wydawnictwo Jedność. Pozyskano z: <https://histmag.org/Gaude-mater-Polonia-pochodzenie-i-znaczenie-jednego-z-najstarszych-polskich-hymnow-21531>.
- Mazurkiewicz, R., Niemeyer, M. (1894). *Język studencki i piosenka studencka w Halle sto lat temu*, przedmowa, s. XXXII. Halle: Wydawnictwo „Halle a. S.”.
- Pacak, P. oprac. (2020). *Gaude, mater Polonia (1253)*. „Śpiewnik niepodległości”. Pozyskano z: <https://www.spiewnikniepodleglosci.pl/gaude-mater-polonia/>.
- Piechota, T. (1994). *Gaudeamus igitur – Carmen Almae Matris*. Katowice: „Gazeta Uniwersytecka UŚ” nr 1/19 październik, s. 2. Pozyskano z: <https://gazeta.us.edu.pl/node/190131>.
- Pismo w pigułce*, [w:] *Dawne pismo*. Kraków. Pozyskano z: <https://dawnepismo.ank.gov.pl/pl/pismo-w-przeszlosci/pismo-w-pigulce/page/0/1>.
- Quod felix, faustum fortunatumque sit*. (2011). „Pszetfurnia” z 9.07.2011 r. Pozyskano z: <http://pszetfurnia.blogspot.com/2011/07/quod-felix-faustum-fortunatumque-sit.html>.
- Sienkiewicz, H. (1901). *Ogniem i mieczem*. t. I–IV. Warszawa: Wydawnictwo „Gebethner i Wolf”.
- Słownik języka polskiego (1900–1927)*. red. J. Karłowicz, A. Kryński, W. Niedźwiedzki, t. I–VIII. Warszawa: „Państwowy Instytut Wydawniczy”.
- Słownik łacińsko-polski dla prawników i historyków*. (2005). red. J. Sondel, Kraków: Wydawnictwo „Universitas”.
- Smutek na wesole*. (1993). „Przekrój” nr 2519 40/1993. Kraków: RSW Prasa–Książka–Ruch.
- Tuwiński, J. (1958). *Jarmark rymów i inne. Dzieła t. III*. Warszawa: „Czytelnik”.
- Uniwersalny słownik języka polskiego PWN*. (2003). red. S. Dubisz, t. I–IV. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Uniwersytet Medyczny rozpoczyna rok akademicki (AJ)*. Tekst na stronie internetowej www.poznan.pl z 4 października 2021 r. Pozyskano z: <https://www.poznan.pl/mim/info/news/uniwersytet-medyczny-rozpoczyna-rok-akademicki,170746.html>.
- Wilper, von G. (1963). *Lexikon der Weltliteratur. Biographisch-bibliographisches Handwoerterbuch*. t. I. Stuttgart: Wydawnictwo „Kroner”.
- Życzkowski, J. (1977). *Gaudeamus igitur... Dzieje Krakowskiego Chóru Akademickiego*. Kraków: Wydawnictwo Literackie.





Paralogopedia



W ROZDZIALE III:

Mirostaw Michalik, Marceli Olma, Ewa Horyń

Diachroniczna perspektywa opisu logopedii jako nauki.

Część I: Okres oparty na intuicji..... 55

Mirosław Michalik

*Akademia Nauk Stosowanych
w Nowym Sączu*

Marceli Olma

*Uniwersytet Pedagogiczny
im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie*

Ewa Horyń

*Uniwersytet Pedagogiczny
im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie*

Diachroniczna perspektywa opisu logopedii jako nauki. Część I: Okres oparty na intuicji

Streszczenie

W artykule, po przyjęciu za Franciszkiem Gruczą założenia, że każda nauka ewoluuje (1983, s. 123) i wpływa na rozwój myśli logopedycznej, autorzy postanowili poddać analizie w planie diachronicznym zjawisko dynamiczne. Jednocześnie w pełni respektując podział etapów rozwoju refleksji logopedycznej i paralogopedycznej zaproponowany przez Agnieszkę Hamerlińską-Latecką (2015, s. 33), skupili się na osiągnięciach okresu pierwszego, tj. opartego na intuicji (do XVI/ XVII w. n.e.). Treść planowanych dalszych artykułów wpisywać się będzie w dwa następne okresy. Przedstawiając fakty, które można nazwać *paralogopedycznymi*, odwoływali się głównie do osiągnięć prekursorskich w stosunku do anatomii, w tym funkcjonalnej, neurologii oraz otorynolaryngologii.

Słowa kluczowe: historia logopedii, historia neurologii, historia otorynolaryngologii, historia anatomii, myślenie intuicyjne

A Diachronic Perspective to Describe Speech Therapy as a Science. Part I: the Period based on Intuition

Abstract

In this article, having adopted the assumption after Franciszek Grucza that every science evolves (1983, p. 123), the development of speech therapy thought, we decided to analyze in a diachronic plan a dynamic phenomenon. At the same time, fully respecting the division of stages in the development of logopedic and paralogopedic thought, proposed by Agnieszka Hamerlinska-Latecka (2015, p. 33), the authors focused on the achievements of the first period, i.e. based on intuition (up to the 16th/ 17th century AD). The content of the planned subsequent articles will fit into the next two periods. In presenting facts that can be called paralogopedic, they referred mainly to the achievements of precursors to anatomy, including functional anatomy, neurology and otorhinolaryngology.

Keywords: history of speech therapy, history of neurology, history of otorhinolaryngology, history of anatomy, intuitive thinking

Wprowadzenie

Niniejszy tekst, inicjujący serię kilku artykułów dotyczących historycznej perspektywy oglądu faktów logopedycznych, jest refleksem badań zatytułowanych *Diachroniczne aspekty polskiej terminologii logopedycznej*, które realizujemy w Katedrze Języka Polskiego Instytutu Filologii Polskiej Uniwersytetu Pedagogicznego im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie¹. Wstępem do analizy terminologii medycznej, podjętej w ramach projektu *Diachroniczne aspekty polskiej terminologii logopedycznej*², a wpływającej na układ pojęć stosowanych w logopedii była próba rekonstrukcji ewolucji refleksji, którą dziś – być może w duchu nadmiernego prezentyzmu, że przeszłość bywa interpretowana wyłącznie z dzisiejszej perspektywy i z wykorzystaniem współczesnej siatki pojęciowej (Bod, 2013, s. 24) – nazwać można logopedyczną. Owej ewolucji myślenia zapowiadającego refleksję logopedyczną chcemy poświęcić tę publikację i dwa kolejne artykuły³.

Jeśli przyjąć, że logopedia jest nauką (por. np. Grabias, 2015, 2019; Michalik, 2021, 2022), a każda nauka ewoluuje (por. Grucza, 1983, s. 123), należy i logopedię analizować w planie diachronicznym jako zjawisko dynamiczne. O nauce będącej procesem na osi diachronicznej, a nie stanem pisał następująco Franciszek Grucza:

„Zwykle (...) naukę rozważa się jako coś w swej istocie doskonałego i stabilnego, gdy tymczasem w rzeczywistości – jak się okazuje – jest ona zjawiskiem kontynuatywnie przekształcającym się, a zatem w sensie synchronicznym można ją rozważać jedynie jako pewien stan przejściowy, będący jakby następstwem poprzedzającego go, a zarazem poprzednikiem stanu kolejnego” (1983, s. 20).

¹ Artykuł jest rozwinięciem fragmentów monografii naszego autorstwa, zatytułowanej *U źródeł polskiej terminologii logopedycznej. Podstawy teoretyczne i metodologiczne*, opublikowanej w 2021 r. w Wydawnictwie Naukowym UP w Krakowie.

² Fiasko dotychczasowych wysiłków służących ujednoliceniu terminologii logopedycznej to główna motywacja do podjęcia działań badawczych w ramach projektu (Horyń, Olma, Michalik, 2020, s. 272; por. także Michalik, Horyń, Olma, 2021). Przystępując do fazy koncepcyjnej, wyszliśmy z założenia, że porządkowanie terminologii wiąże się ściśle z zebraniem oraz systematyzacją leksyki profesjonalnej, odnoszącej się do diagnozy i terapii zaburzeń mowy, co musi się wiązać z sięgnięciem do początków logopedii jako jednego z nurtów lingwistyki stosowanej, sytuującej się głównie w sąsiedztwie nauk medycznych, ale też do doświadczeń pedagogiki czy psychologii. Przyjęcie diachronicznej orientacji podczas eksplorowania słownictwa medycznego i innych językowych kontekstów wynika z przeświadczenia, że: a) „metodologiczny trud zgłębienia jakiegoś problemu badawczego musi obejmować – jak podkreśla Agnieszka Hamerlińska – zarówno uogólnione doświadczenie zbiorowe naukowców, włączając w to i tradycję, i współczesność – jak i indywidualne, innowacyjne poszukiwania poszczególnych jednostek” (Hamerlińska, 2017, s. 90–91); b) „konkretne zalecenia poprawnościowe muszą się opierać na zbadaniu specyfiki rozwoju konkretnej terminologii” (Ożdżyński, 1994, s. 7); c) logopedia jest nauką o biologicznych uwarunkowaniach języka i zachowań językowych (Grabias, 2019, s. 285–287), a do biologii człowieka, również w ujęciu aplikacyjnym, najbliższej jest dziedzinie nauk medycznych (za: Horyń, Olma, Michalik, 2020, s. 273).

³ Zyskawszy dla niniejszego artykułu przychyłność recenzentów i Rady Redakcyjnej czasopisma „Eru-ditio et Ars”, planujemy poddać procedurom recenzentkim dwa dalsze: *Diachroniczna perspektywa opisu logopedii jako nauki. Część II: Okres wstępnego profesjonalizmu* oraz *Diachroniczna perspektywa opisu logopedii jako nauki. Część III: Okres dojrzałego profesjonalizmu*.

Jednym ze sposobów takiego przedstawienia logopedii staje się wpisanie dziejów myśli logopedycznej w typologię zaproponowaną przez Agnieszkę Hamerlińską-Latecką, która wyodrębniła jej trzy etapy, tj.

- a) okres oparty na intuicji (do XVI/XVII w. n.e.),
- b) lata wstępnego profesjonalizmu (XVI/XVII – przełom XIX i XX w.),
- c) okres dojrzałego profesjonalizmu (2015, s. 33). Dopiero pod koniec ostatniego okresu logopedia wykształciła się jako nauka.

Treść niniejszego artykułu, realizując przede wszystkim cel poznawczy, ma za zadanie przybliżenie okresu pierwszego rozwoju myśli logopedycznej, tj. czasów myślenia intuicyjnego.

1. Tło

Zakładamy, że pierwotnie to, co dziś określilibyśmy mianem refleksji o charakterze paralogopedycznym lub zapowiadającym racjonalną refleksję logopedyczną, nie miało cech nauki. Takie sądy i hipotezy były skutkiem ludzkich przemyśleń, zwykle efektem obserwacji osób dotkniętych problemami skutkującymi zakłóceniami komunikacji. Często stanowiły pozostałość – jak uważa Ernest Nagel – „praktycznych zainteresowań codziennego życia” (1970, s. 12). Przedstawione założenie można wprost wywieść ze słów Stanisława Grabiasa wygłoszonych podczas pokonferencyjnej dyskusji:

„Zwykle jest tak, że postępowanie praktyczne w określonych dziedzinach życia wyprzedza refleksję teoretyczną. Logopedia szczególnie zrodziła się z postępowania praktycznego” (Ostapiuk, Pluta-Wojciechowska, Grabias, Woźniak, 2018, s. 387).

Prócz owych praktycznych zainteresowań życiem i działaniem drugim filarem refleksji, która później mogła się stać naukowa, był tzw. zdrowy rozsądek (Nagel, 1970, s. 12–13), utożsamiany czasem po prostu z myśleniem lub myśleniem intuicyjnym, które – zdaniem Adolfa Szołtyśka –

„w przeciwieństwie do myślenia analitycznego czy dyskursywnego sprowadza się do bezpośredniego rozumienia ujmowanego w pojedynczym akcie duchowym. Jest bezpośrednie, czyli pozbawione pośrednich kroków dowodzenia lub uzasadniania, nagłe i niepoprzedzone analizą, dlatego określane niekiedy bywa jako natchnienie lub olśnienie. Może być kwalifikowane jako oczywiste, lecz nie zawsze daje mu się przyporządkować logiczną wartość prawdy lub fałszu. Jawi się jako proste, racjonalne, często również formalne; może ujmować istotność, a nawet pewną ideę” (Szołtysek, 2011, s. 81).

Jakie by zatem musiały być prapoczątki logopedii jako nauki? Wydaje się, że takie, jakie wynikały, zapewne symetrycznie, z jednej strony z praktycznych zainteresowań zdarzeniami codziennego życia, a z drugiej – z pewnej intelektualnej refleksji, ro-

dzaju myślenia prawdopodobnie wyłącznie o charakterze intuicyjnym. Okres ten, za Hamerlińską-Latecką (2015), określamy mianem opartego na intuicji (Michalik, Horyń, Olma, 2021, s. 17–27).

2. Rozwój refleksji logopedycznej oparty na intuicji

Doskonałym przykładem na syntezę zaciekawienia zdarzeniami życia codziennego i prób intelektualnej refleksji na ich temat, leżącymi u zarania naukowej myśli o charakterze quasi-logopedycznym i quasi-neurologopedycznym, mogą być niektóre zapiski sięgające roku 3000 p.n.e., zawarte w tzw. *Papirusie chirurgicznym* Edwina Smitha⁴. Ten staroegipski tekst medyczny, będący najprawdopodobniej prymitywną formą czegoś w rodzaju podręcznika medycyny wojskowej, pochodzi z XVI wieku p.n.e., lecz zawiera wiedzę znacznie starszą, dotyczącą III tysiąclecia p.n.e., przypisywaną Imhotepowi. Należy podkreślić, że traktat ten przedstawia często racjonalne metody naukowe służące wyjaśnianiu opisywanych przypadków, rzadko odwołując się do magii. Wśród opisów znajdują się historie dwudziestu siedmiu chorych dotkniętych patologiami mózgowia oraz cierpiących z powodu urazów czaszkowo-mózgowych (Herzyk, 2005, s. 18)⁵. Ważne jest to, że – jak podaje Jürgen Thorwald – w tym tekście po raz pierwszy pojawia się słowo *mózg* (2018, s. 9). Za przykład połączenia zainteresowania pewnym zdarzeniem i racjonalnej próby jego wytłumaczenia może posłużyć 22. przypadek *Papirusu chirurgicznego*, rozszyfrowany przez jego tłumacza Jamesa Henry’ego Breasteda:

„Jeśli badać będziesz chorego z wgniecioną skronią, to nie odpowie ci, gdyż nie panuje już nad swoim językiem (...). To choroba w jego głowie – choroba, której nie można uleczyć” (Thorwald, 2018, s. 10).

Z jednej strony mamy tutaj niewątpliwie wyraz zainteresowania dość spektakularnym zjawiskiem: wgniecioną skronią, z drugiej – intuicyjną, ale również prawdopodobnie próbą ujęcia konsekwencji zjawiska, wynikającą z doświadczenia („nie odpowie ci”) oraz dążeniem do wyjaśnienia przyczyny tejże konsekwencji („nie odpowie ci, gdyż nie panuje już nad swoim językiem”). Co wynika z tych kilku zdań? Po pierwsze to, że uszkodzenia mózgowia mogą skutkować niemożnością mówienia. Po drugie – że bezpośrednią przyczyną niemówienia jest niepanowanie nad językiem jako organem. Po trzecie – że istotny dla afazji, gdyż taką jednostką patologii mowy określilibyśmy przedstawione zjawisko, jest aspekt temporalny oddany partykulą *już* („nie panuje już nad swoim językiem”); bez wątpienia afazja to nabyte zaburzenie

⁴ Jeszcze wcześniej, gdyż już w paleolicie, rozpoczęto się interesować mózgiem jako organem. Świadczą o tym wykonywane wtedy zabiegi kraniotomii, czyli otwierania czaszki. W kraniotomii część kości czaszki usunięta przy jej otwieraniu jest umieszczana z powrotem na miejscu, co odróżnia kraniotomię od kraniektomii (Walsh, 1998, s. 13–14).

⁵ Nazwa pochodzi od amerykańskiego kolekcjonera staroci Edwina Smitha, który w 1862 r. natknął się na nie, odwiedzając sklep ze starzyzną w Luksorze. W 1869 roku tekst przetłumaczył orientalista James Henry Breasted (Thorwald, 2018, s. 9–10).

mowy. Wreszcie po czwarte – w tym krótkim studium przypadku zawiera się – co niezwykle istotne dla całej logopedii – element prognozy. Na szczęście dla afazjologii jako specjalności logopedycznej, ale i dla samego pacjenta opisanego pod numerem 22., błędnie postawionej, gdyż jak dziś powszechnie wiadomo, afazję można „uleczyć” (za: Michalik, Horyń, Olma, 2021).

Łączenie odkrycia pewnych zjawisk z próbą ich precyzyjnej deskrypcji i eksplikacji, będącą wynikiem przemyśleń, towarzyszyło refleksji prekursorskiej wobec dzisiejszej logopedii jako nauki przez wieki. Często syntezy te miały związek z badaniami mózgu, wokół którego toczył się spór „kardiocentrystów”, np. Arystotelesa (384–322 r. p.n.e.), z „encefalocentrystami”, np. Hipokratesa z Kos (460–377 p.n.e.) czy mniej znanego Herofilosa z Chalcedonu (ok. 335–280 r. p.n.e.), o to, który z organów pozostaje ważniejszy. Logopedii współczesnej, szczególnie neurologopedii, stanowisko drugie wydaje się bliższe, gdyż mózg uchodzi za podstawowy organ nadawczo-odbiorczy mowy (Gryglewski 2021, s. 16–17).

Wracając do Herofilosa, należy dodać, że jego najważniejsze prace dotyczyły anatomii mózgowia oraz całego układu nerwowego i właśnie w nich autor dostarczył dowodów na główną rolę układu nerwowego w procesach życiowych. „Pierwszy anatom”, jak o nim mówiono, uważał mózg za organ zawiadujący całym człowiekiem – jego ruchem, rozumem i uczuciami. Ponadto wyodrębnił on włókna nerwowe ułożone w sieci, rozróżniał nerwy sensoryczne i motoryczne, dowiódł parzystości nerwów czaszkowych i opisał nerwy zarządzające wzrokiem (Gryglewski, 2021, s. 17–18). Z kolei Hipokrates za sprawą obserwacji i refleksji obalił m.in. tezę, jakoby padaczka była powodowana opętaniem przez demona (Walsh, 1998). Tenże uczony badał także błonę bębenkową, usuwał migdałki podniebienne oraz polipy nosa, co lokuje obszar jego zainteresowań w obrębie dzisiejszej otorynolaryngologii⁶.

Już od samego okresu logopedycznej wiedzy intuicyjnej ówcześni badacze skupiali się na ocenie zależności między aparatem mowy (respiracyjnym, fonacyjnym, artykulacyjnym) a samą mową, dostrzegając czasem również rolę zmysłu słuchu w procesie nabywania mowy. Na przykład we wspomnianym *Papirusie chirurgicznym* Smitha opisano, niestety niezbyt naukowo, sposób leczenia złamania nosa:

„Každy robak z krwi ma być usunięty, wyparta kość musi być ustawiona z powrotem, a nozdrza wypełnione pasem z płótna, nasyczonego tłuszczem i miodem” (za: Cieszyńska, Tretiakow, Kuczkowski, Siebert, 2014, s. 243).

Warto również odnotować, że w grobie Ramzesa II znaleziono dokumenty będące czymś na kształt recept na leki stosowane w zapaleniu ucha. Z kolei hinduski sankryt Atharvaveda (ok. 700 r. p.n.e.) zawiera pewne informacje na temat chorób gardła (anginy, ropnia okołomigdałkowego). Z punktu widzenia dzisiejszych trendów w medycynie ciekawa wydawać się może informacja, że pierwsze operacje plastyczne nosa wykonywano około 3000 lat temu w Indiach, Arabii i Persji (por. za: Cieszyńska, Tretiakow, Kuczkowski, Siebert, 2014, s. 243).

⁶ Jego metoda usuwania polipów nosa była stosowana do połowy XIX w.

Jeszcze w starożytności, w basenie Morza Śródziemnego, miało miejsce prawdopodobnie pierwsze użycie terminu *logón paideia*, czyli 'logopedia'. Za jego twórcę uchodzi Izokrates (436–338 p.n.e.), grecki mówca, nauczyciel wymowy, założyciel ateńskiej szkoły retorycznej i mistrz Demostenesa (384–322 p.n.e.). Z kolei w Rzymie istniał zawód określany mianem *phonascovia/phonascus/phonasci*, którego zakres kompetencji w jakimś stopniu pokrywał się z zadaniami dzisiejszych logopedów (za: Gunia, Lechta, 2011, s. 19). Z antyczną Grecją należy znów łączyć jeszcze jeden wątek, może nawet bardziej oczywisty z prekursorskich wobec logopedii nurtów – retorykę rozwijaną w duchu Arystotelesa, który poczynił istotne założenia co do natury człowieka: zdefiniował go jako podmiot rozumny, rozumowo poznający świat i rzeczywistość społeczną, co musiało mieć ścisły związek z jego aktywnością werbalną (Panasiuk, Zyss, Michalik, Ryszka-Kurczab, 2015, s. 11). Klasyczna retoryka, zgodnie z ujęciem Stagiryty,

„była – jak przypomina Magdalena Ryszka-Kurczab – sztuką wyszukiwania »środków uwierzytelniania«, co określano pojęciem *inventio* i przeciwstawiano dialektyce, zwanej *iudicium* (sąd, osąd, ocena) właśnie ze względu na jej zainteresowanie metodami ewaluacji dowodzeń” (2015, s. 175)⁷.

Co ciekawe, współczesna neurolingwistyka, wchodząca w ciasne relacje merytoryczne z neurologopedią, poszerza tradycyjne spojrzenie retoryczne o opis oraz interpretację neurobiologicznych, a więc związanych z mózgiem podstaw aktywności poznawczych człowieka (Panasiuk, Zyss, Michalik, Ryszka-Kurczab, 2005, s. 11).

Fascynujących obserwacji samego mózgowia i jego funkcji dokonywał później Klaudiusz Galen (129–199), tym razem rzymski, wielki lekarz swoich czasów. Opisał na przykład siedem nerwów czaszkowych, znana mu była rola nerwów rdzeniowych w procesie wykonywania ruchów, wiedział o istnieniu nerwów czuciowych, pierwszy zauważył połączenie nerwu słuchowego z mózgiem; mózg uznawał za królewski narząd organizmu, a krtani za narząd głosu. Ten przyboczny medyk aż trzech cesarzy: Marka Aureliusza, Lucjusza Werusa i Kommodusa, nie wykonując sekcji zwłok ludzi, wiedzę czerpał głównie z obserwacji zranionych gladiatorów z odsłoniętymi półkulami mózgu, zranionymi mózdkami czy przeciętymi mieczem kręgosłupami; ponadto obserwował układy nerwowe krów i świń (Gryglewski, 2021, s. 19; Thorwald, 2018, s. 21). Jego model uprawiania anatomii i całej medycyny już u schyłku starożytności zyskał powszechną akceptację, jednak przez całe średniowiecze aż do czasów Andreasa Vesaliusa (1514–1564), czyli *de facto* renesansu, miał cechy dogmatyczne, co utrudniało jego falsyfikowanie, spowalniając rozwój naukowej refleksji nt. biologii człowieka (Gryglewski, 2021, s. 20). Wesaliusz – flamandzki uczonej doby renesansu, autor *De humani corporis fabrica libri septem*, pierwszej drukowanej książki o budowie człowieka – wiedzę anatomiczną i neurologiczną czerpał z osobi-

⁷ Współcześnie dyscypliną, której przedmiotem jest refleksja nad rozumowaniami występującymi powszechnie we wszystkich dziedzinach aktywności intelektualnej i będących podstawą ludzkiej orientacji w świecie, systemu poglądów, wiedzy, jest logika nieformalna (Ryszka-Kurczab, 2015, s. 175).

ście przeprowadzanych sekcji zwłok, zwanych dawniej *autopsjami*⁸. Pierwszy opisał w swym siedmiotomowym *opus magnum* budowę ciała ludzkiego, dokumentując swe twierdzenia trzystu drzeworytami Calcariego, ucznia Tycjana. Wesaliusz uznawany jest za pierwszego badacza, który uwzględnił asymetryczny przebieg zakrętów i szczylin na powierzchni mózgu (Szczeklik, 2008, s. 53–54), na gruncie otorynolaryngologii zaś opisał młoteczek i kowadełko, zatoki szczękowe, czołowe oraz klinowe (Cieszyńska, Tretiakow, Kuczkowski, Siebert, 2014, s. 244). Nie był on jednak otoczony samymi entuzjastami. Bartolomeo Eustachio (1514–1574), krytykując brukselczyka, próbował bronić anatomicznych sądów Klaudiusza Galena. Ponieważ poświęcił sporo uwagi budowie ucha środkowego i wewnętrznego, od jego nazwiska kanał łączący jamę bębenkową ucha środkowego z częścią górną gardła do dziś nazywany jest za pomocą eponimu *trąbka Eustachiusza* (łac. *tuba auditiva*, *tuba Eustachii*, *tuba Eustachius*) (Gryglewski, 2021, s. 36)⁹. Inny żyjący w XVI wieku Włoch, Giulio Cesare Aranzi (1530–1589), zwany Arantynusem, poświęcił studia głównie układowi nerwowemu. W swym najważniejszym dziele, zatytułowanym *Observationes anatomicae*, wydanym w 1579 r. w Bazylei, w ośmiu rozdziałach zajął się anatomią mózgu. Na przykład, odkrywając niewielką strukturę płata skroniowego kresomózgowia, przyrównał jej kształt do konika morskiego, nazywając ją *hipokampem* (łac. *hippocampus*) (Gryglewski, 2021, s. 37).

Za prawdziwego twórcę neurologii i neuroanatomii (również w ujęciu funkcjonalnym, czyli mającym związek m.in. z logopedią) uchodzi żyjący stulecie później Thomas Willis (1621–1675), angielski anatom, farmaceuta, profesor, mistrz m.in. Johna Locke’a, autor pierwszego, perfekcyjnie ilustrowanego podręcznika do neurologii pt. *Cerebri anatome* (1664)¹⁰. Nikt przed nim nie zwrócił uwagi na znaczenie kory mózgowej dla funkcji mózgu. Willis pierwszy opisał ciało modzelowate (łac. *corpus callosum*) oraz białe, a niekiedy także szare struktury mózgowe. Bezcenny okazał się jego opis nerwów czaszkowych wraz z towarzyszącą mu zasadą następstwa w kolejności, w której do dzisiaj wymieniane są przez lekarzy czy neurologopedów (Gryglewski, 2021, s. 54–55; Thorwald, 2018, s. 23)¹¹.

⁸ *De humani corporis fabrica libri septem* ukazało się drukiem w roku 1543. Tym samym, w którym z pras drukarskich zeszło *De revolutionibus orbium coelestium* Mikołaja Kopernika. Wielu rok ten uznaje za początek ery nowożytnej (Gryglewski, 2021, s. 34). O tym wydarzeniu pisała na kartach powieści *Bieguni* Olga Tokarczuk następująco: „Nowa epoka zaczęła się w 1542 roku, choć niestety nikt tego nie zauważył, nie była to żadna okrągła rocznica ani koniec wieku, z punktu widzenia numerologii – nic ciekawego (...). Lecz w tym roku ukazały się pierwsze rozdziały „De revolutionibus orbium coelestium” Kopernika i całość „De Humani corporis fabrica” Vesaliusza” (2007, s. 205). Rozbieżność roku wynika zapewne z czasu trwania procesu wydawniczego.

⁹ Tematowi m.in. eponimów medycznych stosowanych we współczesnej logopedii poświęcił swoje studium zatytułowane *Zapisywanie terminów i pojęć wykorzystywanych w logopedii (na wybranych przykładach)* Maciej Malinowski (2021).

¹⁰ Praca ta aż do początku XIX wieku była uważana za jedno z podstawowych dzieł neurologicznych (Gryglewski, 2021, s. 54).

¹¹ Thomasa Willisa i jego dzieło można już włączyć do drugiego okresu rozwoju naukowej myśli paralogopedycznej.

W czasie odrodzenia i humanizmu włoski anatom oraz chirurg Hieronymus Fabricius (1537–1619) wprost przeniósł uwagę badawczą mającą związek z późniejszymi wątkami logopedycznymi z ośrodkowego układu nerwowego na aparat fonacyjny, czyli krtani. Po opracowaniu techniki chirurgicznej umożliwiającej wykonanie tracheotomii¹², odkryciu fałdów głosowych wydał w 1601 roku podręcznik do fonetyki oparty na badaniach krtani *post mortem* (Heinz, 1978, s. 90). Z kolei Anglik William Holder (1616–1698) badał fonetykę przez pryzmat trzech kryteriów: lingwistycznego, fizjologicznego i artykulacyjnego, a w swym największym dziele *Elements of Speech* (1669) m.in. szczegółowo omówił opozycję między spółgłoskami dźwięcznymi i bezdźwięcznymi (Bod, 2013, s. 252)¹³. Z innych prekursorów laryngologii trzeba wymienić: Nathaniela Highmore’a (1613–1685), który opisał ropień w przedsiomku jamy ustnej spowodowany chorobą kła oraz zatokę szczękową; Conrada Victora Schneidera (1614–1680), który udowodnił, że wydzielina w nosie produkowana jest przez błonę śluzową i nie pochodzi z jamy czaszki; Josepha Duverneya (1648–1730), który przedstawił bardzo dokładne informacje na temat anatomii ucha, stwierdzając m.in., że trąbka Eustachiusza służy nie do oddychania lub słuchu, ale jest strukturą służącą do wentylacji ucha środkowego, oraz wyjaśnił mechanizm przewodnictwa kostnego; Antonia Marię Valsalvę (1665–1723), który z kolei w *Traktacie o uchu ludzkim* z 1704 roku podzielił ucho na zewnętrzne, środkowe i wewnętrzne; ów podział obowiązuje do dziś (Cieszyńska, Tretiakow, Kuczkowski, Siebert, 2014, s. 244).

Na rolę zmysłu słuchu jako determinanty rozwoju i zaburzeń mowy zwrócił uwagę hiszpański benedyktyn Pedro de Ponce (1520–1584). Dodatkowo, wykorzystując wiedzę z fonetyki, podjął pierwsze próby o charakterze surdologopedycznym nauczania dźwięków mowy (wywoływania i utrwalania głosek) osób głuchych (Heinz, 1978, s. 90). Od obserwacji niekorzystnych faktów poprzez próbę ich zrozumienia doprowadził do podjęcia działań o charakterze rewalidacyjnym¹⁴, nadając refleksji o języku wymiar aplikacyjny (za: Michalik, Horyń, Olma, 2021).

¹² Czyli otolaryngologicznego zabiegu otwarcia przedniej ściany tchawicy i wprowadzenia rurki do światła dróg oddechowych celem prowadzenia wentylacji płuc. W wyniku tracheotomii zapewnia się dopływ powietrza do płuc, z pominięciem nosa, gardła i krtani (por. Hamerlińska-Latecka, 2015, s. 112–114). Pierwszy, który wykonał zabieg trychotomii, był jednak już Hipokrates (Cieszyńska, Tretiakow, Kuczkowski, Siebert, 2014, s. 243).

¹³ Holder badał również komunikację w głuchocie. Uchodzi za tego, który prawdopodobnie pierwszy nauczył osobę głuchoniemą mówienia wyraźnego i z właściwą intonacją (Bod, 2013, s. 251). Oczywiście sąd ten, z punktu widzenia dzisiejszej wiedzy surdologopedycznej, wydaje się nazbyt optymistyczny w wymowie.

¹⁴ Po nim podobne działania, ale już na początku XVII w., prowadził inny Hiszpan Juan Pablo Bonet (Heinz, 1978, s. 90). Z kolei w roku 1680 Szkot George Dalgarno w podręczniku *The Deaf and Dumb Man's Tutor* przedstawił projekt alfabetu palcowego, w którym litery można było prezentować palcami i dłońmi, co pozwalało na wyrażanie takich form językowych, dla których nie istniały znaki migowe (Bod, 2013, s. 252).

Podsumowanie

Opisane powyżej próby, działania, interpretacje łączące się dzisiaj z logopedią wpisują się w pierwszy z trzech wyróżnionych przez Agnieszkę Hamerlińską-Latecką okresów rozwoju logopedii – tzw. okres oparty na intuicji (2015, s. 33). Zachłyśnięcie się zdarzeniami świata i próba ich wyjaśnienia na drodze intuicji mają szansę stać się autonomiczną dyscypliną o charakterze naukowym po spełnieniu kilku warunków. Za Franciszkiem Gruczą należy stwierdzić, że połączenie dwóch aspektów, tj. kwestii społecznego zapotrzebowania na wiedzę proponowaną przez daną dziedzinę oraz stopnia dojrzałości dziedziny oferującej tę wiedzę, stanowi warunek wstępny do tego, by pomyśleć o uznaniu jej za daną wiedzę naukową jako specyficzną i odrębną w stosunku do innych rodzaju wiedzy ludzkiej (Grucza, 1983, s. 14). Jeśli chodzi o społeczne zapotrzebowanie na wiedzę logopedyczną, można przyjąć, że nigdy jej nie kwestionowano. Przecież ludzie niemówiący na skutek „ziewających ran w głowie” istnieli zawsze, a w wiekach, w których większość konfliktów rozwiązywano zbrojnie, nawet w większej liczbie niż obecnie albo w niedalekiej przeszłości. Z kolei drugi z warunków, tj. stopień dojrzałości dziedziny, jest bardziej niejednoznaczny i trudniejszy do spełnienia. Grucza „mierzy” go za pomocą dwóch kryteriów pomocniczych: liczebnością i statusem naukowym podmiotów reprezentujących dziedzinę oraz stopniem jej samookreślenia się (1983, s. 14). W ujęciu ilościowym nawet współcześnie podmioty nauki uprawiające logopedię jako taką właśnie dziedzinę to promil wszystkich akademików¹⁵. Jeśli z kolei założymy za autorem *Zagadnień metalingwistyki*, że

„samookreślenie się nie jest sprawą jakiegoś jednorazowego aktu, ale procesem dokonującym się w czasie” (Grucza, 1983, s. 14),

nie da się uchwycić takiego interwału czasowego w ciągu logopedycznego okresu opartego na intuicji, w którym by wyraźnie ktoś powiedział, że zajmuje się logopedią, definiując na dodatek jej istotę. Podsumowując i respektując kryteria Gruczy, nie można mówić o logopedii jako nauce w jej pierwszym okresie rozwoju.

Z kolei w opinii Ernesta Nagela, proponującego inne kryteria naukowości,

„nauka rodzi się z dążenia do uzyskania wyjaśnień systematycznych, a równocześnie podlegających kontroli w oparciu o dane” (1970, s. 130).

Hasła kluczowe takiej interpretacji to: „wyjaśnienia systematyczne” oraz „kontrola w oparciu o dane”. Przyznanie prekursorskim w stosunku do logopedii jako nauki dążeniom oraz intuicyjnym interpretacjom określonych zdarzeń miana „systematycznych” oraz „kontrolowanych w oparciu o jakieś dane” wydaje się nadużyciem. Innym wyznacznikiem naukowości, zdaniem Nagela, jest język, a w zasadzie jego ukształtowanie stylistyczno-semantyczne, za pomocą którego przedstawiane są treści mające uchodzić za naukowe. Terminy stylu potocznego wyrażające, uzewnętrzniające oraz

¹⁵ W Polsce mamy tylko kilkoro profesorów tytularnych, o których można powiedzieć, że w którymś z głównych nurtów swoich zainteresowań badawczych mieszczą naukę o zaburzeniach mowy.

przekazujące innym wiedzę zdroworozsądkową są po pierwsze – nieostre, co oznacza, że klasy przedmiotów przez nie denotowanych nie da się jednoznacznie i wyraźnie odgraniczyć od klasy przedmiotów niebędących desygnatami terminów, po drugie, ale w pewnym sensie będące konsekwencją pierwszego – terminy mowy potocznej ze względu na swą niedokładność, nieostrość nie mają wystarczającej mocy dystynktywnej, by charakteryzować szczegółowe, a często subtelne różnice zachodzące między przedmiotami, zdarzeniami, desygnatami przestrzeni nauki (por. Nagel, 1970, s. 16–17). Język nauki powinien mieć moc osłabiania, neutralizowania nieokreśloności i niejednoznaczności stylu potocznego. Jeśli te założenia przeniesiemy na grunt prekursorskiej i intuicyjnej refleksji paralogopedycznej, okaże się, że przywoływane już „ziewające rany w głowie i wgnieciona skroń” jako przyczyna niemowności przynależą bardziej do dyskursu potocznego niż naukowego.

Jeżeli z kolei spojrzymy na pierwszy okres rozwoju myśli paralogopedycznej przez pryzmat kryteriów naukowości wyróżnionych przez Michała Hellera, tj. zaciekawienia światem, organizowania procesów badawczych, oferowania wytworów czynności badawczych, współtworzenia instytucji naukowych, stosowania metod i języka naukowego (2019, s. 22), musimy dojść do wniosku, że z wymienionych warunków spełnione są na pewno zaciekawienie światem oraz, po części, organizowanie procesów badawczych. Na spełnienie pozostałych pretendująca do miana nauki intuicyjna refleksja na temat zaburzeń mowy i niwelowania ich skutków będzie musiała jeszcze poczekać (za: Michalik, Horyń, Olma, 2021).

Mirosław Michalik

Autor jest profesorem zwyczajnym. Prowadzi badania naukowe i wykłada na Wydziale Nauk Społecznych i Sztuki Akademii Nauk Stosowanych w Nowym Sączu oraz w Katedrze Języka Polskiego Instytutu Filologii Polskiej Uniwersytetu Pedagogicznego im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie. Jest językoznawcą, logopedą, wiceprzewodniczącym Polskiego Towarzystwa Logopedycznego, członkiem Zespołu Rozwoju i Zaburzeń Mowy Rady Języka Polskiego przy PAN, autorem stu pięćdziesięciu publikacji naukowych, w tym siedmiu monografii autorskich

Marcelli Olma

Autor jest doktorem habilitowanym zatrudnionym w Katedrze Języka Polskiego Uniwersytetu Pedagogicznego im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie. Specjalizuje się zwłaszcza w zakresie historii języka, pragmatyki lingwistyki oraz lingwistyki kulturowej. Wśród jego publikacji naukowych znajdują się głównie prace poświęcone epistolografii, językowi familijnemu epok dawnych oraz językowi poetyckiemu. Ma w dorobku także artykuły poświęcone rozwojowi mowy dziecka oraz terminologii logopedycznej

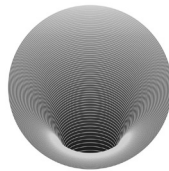
Ewa Horyń

Autorka jest doktorem habilitowanym językoznawstwa w Katedrze Języka Polskiego Instytutu Filologii Polskiej Uniwersytetu Pedagogicznego im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie. Napisała dziewięćdziesiąt publikacji naukowych, w tym trzy monografie autorskie. Członkini Zarządu Głównego Towarzystwa Miłośników Języka Polskiego, Polskiego Towarzystwa Językoznawczego i Polskiego Towarzystwa Onomastycznego. Wchodzi w skład Rady Naukowej „Annales Academiae Paedagogicae Cracoviensis, Studia Linguistica”. Redaktor językowy „Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis, Studia ad Bibliothecarum Scientiam Pertinentia”

Bibliografia

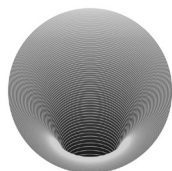
- Bod, R. (2013). *Historia humanistyki. Zapomniane nauki*. Warszawa: Wydawnictwo „Aletheia”.
- Cieszyńska, J., Tretiakow, D., Kuczkowski, J., Siebert, B. (2014). *Historia otolaryngologii na przestrzeni wieków*. Forum Medycyny Rodzinnej, VIII, 5, 42–252.
- Grabias, S. (2019). *Język w zachowaniach społecznych. Podstawy socjolingwistyki i logopedii*. Lublin: UMCS.
- Grucza, F. (1983). *Zagadnienia metalingwistyki. Lingwistyka – jej przedmiot, lingwistyka stosowana*. Warszawa: PWN.
- Gunia, G., Lechta V. (2011). *Wprowadzenie do logopedii*. Kraków: Wydawnictwo „Impuls”.
- Hamerlińska, A. (2017). *Metodyka logopedyczna w przypadku osób po laryngektomii całkowitej*. Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia Logopaedica, 6, 89–100.
- Hamerlińska-Latecka, A., (2015). *Onkologopedia. Logopedia wobec chorób nowotworowych*. Bydgoszcz: Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego.
- Heinz, A. (1978). *Dzieje językoznawstwa w zarysie*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Heller, M. (2019). *Filozofia nauki*. Kraków: Copernicus Center Press.
- Horyń, E., Olma, M., Michalik, M. (2020). *U źródeł polskiej terminologii logopedycznej. W kierunku badań anagnostycznych*. LingVaria, XV (2020)/1 (29), 267–281.
- Malinowski, M. (2021). *Zapisywanie terminów i pojęć wykorzystywanych w logopedii (na wybranych przykładach)*, [w:] M. Michalik, Z. Załona (red.), *Mowa i jej zaburzenia w teorii oraz praktyce logopedyczno-pedagogicznej* (s. 34–56). Nowy Sącz: Wydawnictwo Naukowe PWSZ.
- Michalik, M. (2021). *Podmiot logopedii. Szkic metodologiczny*. Logopedia, 50–1, 11–29.
- Michalik, M. (2022). *Logopedia jako nauka sensu largo a logopedia jako nauka sensu stricto. Różnicowa refleksja metalogopedyczna*, [w:] J. Panasiuk (red.), *Logopedia jako nauka. T. 1: Przedmiot i metodologia badań* (s. 13–34). Warszawa: PAN.
- Michalik, M., Horyń, E., Olma, M. (2021). *U źródeł polskiej terminologii logopedycznej. Podstawy teoretyczne i metodologiczne*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe UP.
- Nagel, E. (1970). *Struktura nauki. Zagadnienia logiki wyjaśnień naukowych*. Warszawa: PWN.
- Ostapiuk, B., Pluta-Wojciechowska, D., Grabias, S., Woźniak, T. (2018). *Dyskusja po dyskusji na konferencji w Chorzowie, czyli o niektórych problemach logopedii w Polsce*. Logopedia XLVII, z. 1, 369–398.
- Ożdżyński, J. (red.), (1994). *Polska terminologia logopedyczna*. Kraków: Wydawnictwo i Drukarnia „Secesja”.

- Panasiuk, J. (2012). *Afazja a interakcja. Tekst – metatekst – kontekst*. Lublin: UMCS.
- Panasiuk, J., Zyss, T., Michalik, M., Ryszka-Kurczab, M. (2015). *Przedmiot neurolingwistyki*. Neurolingwistyka Praktyczna I, 7–14.
- Ryszka-Kurczab, M. (2015). *Środki uwierzytelniania w tradycji retorycznej (Arystoteles)*. Neurolingwistyka Praktyczna I, 164–176.
- Szczeklik, A. (2008). *Katharsis. O uzdrowicielskiej mocy natury i sztuki*. Kraków: Społeczny Instytut Wydawniczy „Znak”.
- Szołtysek, A.E. (2011). *Filozofia myślenia. Ontologiczne, językowe i metodologiczne determinanty myślenia*. Kraków: Wydawnictwo „Impuls”.
- Thorwald, J. (2018). *Kruchy dom duszy. Porywająca historia zuchwałych pionierów neurochirurgii*. Kraków: Wydawnictwo Literackie.
- Tokarczuk, O. (2007). *Bieguni*. Kraków: Wydawnictwo Literackie.
- Walsh, K. (1998). *Neuropsychologia kliniczna*. Warszawa: PWN.



IV

**Pedagogika i psychologia
w edukacji uczniów
i nauczycieli**



W ROZDZIALE IV:

Renata Bernátová

LMS Moodle and the Possibilities of Its Use in the Education
of Students of Preschool and Elementary Pedagogy at the University
of Prešov 69

Agata Kalinowska

Praca wychowawcza przyszłego nauczyciela klas I–III 85

Anna Kocot

Wybrane aspekty pracy grupowej w edukacji wczesnoszkolnej 115

Zbigniew Ostrach, Justyna Bojkowska

Postrzeganie pracy policji przez młodzież szkół ponadpodstawowych
z terenu małopolskich Gorlic 127

Renata Bernátová

University of Prešov/

Faculty of Education

LMS Moodle and the Possibilities of Its Use in the Education of Students of Preschool and Elementary Pedagogy at the University of Prešov

Abstract

The article presents the possibilities of using the LMS Moodle system as a support tool in the university education of future teachers. The possibilities of its use in the education of undergraduate students in the field of Preschool and elementary Pedagogy are described in more detail. The final part of the text focuses on the benefits of electronically checking students' final knowledge through the use of test tasks in LMS Moodle.

Keywords: LMS Moodle, educational system, e-learning, educational platform, electronic test

Introduction

The Pedagogical Faculty of the University of Prešov prepares future teachers of kindergartens, primary and special schools, offering them bachelor studies and master's studies. One of the innovative solutions in higher education for several years is the use of the LMS Moodle platform. It turned out to be particularly beneficial during the pandemic, when e-learning services were used commonly. Since 2005, 436 programs dedicated to academic courses, which were divided into sixteen categories, have been installed on the faculty server of the University of Prešov. 71 lecturers were obliged to undergo training in the use of the Moodle platform, but now all of them willingly use it to conduct classes and verify students' knowledge. Also, students have accepted this type of learning as a good complement to traditional stationary education. The use of the LMS Moodle system as a tool supporting the higher education of future teachers is still an innovative solution, but increasingly accepted by both lecturers and students. This innovation is widely used at the University of Prešov.

The aim of the article is to analyze e-learning course *Natural Science Education* for students of bachelor's and master's programmes in *Pre-school and Early School Pedagogy* at the Faculty of Pedagogy of the University of Prešov (Slovakia) and to show its benefits.

1. Natural Sciences Education at the University of Prešov (Curriculum Content)

Natural Science Education is an obligatory course in the 1st year (1st semester) of undergraduate studies. As part of this subject, the student acquires knowledge, skills and competences related to the professional background of the nature education of children of pre-school and younger school age and to the designing activities in the field of nature education in accordance with the state educational programme for pre-primary education.

The course is completed by examination and its credit endowment is three credits. Distribution of student load (90 hours in total):

- active participation in lectures and seminars – 26 hours
- individual preparation for seminars – 13 hours
- self-study of nature cognition – 16 hours
- design and creation of teaching aids – 5 hours
- self-study – 30 hours

The support for this course is an e-course created for students in Moodle with the same name as the title of the course. A total of 1052 full-time and part-time students are enrolled in the Science Education course – the course remains available to students in the upper years of their bachelor's degree, or until they complete their studies.

The e-course is structured into six main chapters – Cytology and Physiology, Animals, Plants, Fungi and Lichens, Inanimate Nature and Natural Phenomena, Methodology of Science Education.



Fig. 1. Sample of the Chapter Title Fungi and Lichens of the E-course

Each course chapter in LMS Moodle contains the following sections:

- After studying the chapter you will know
- Study material
- Full resolution images and videos
- Tasks to practice
- Practice test – self-test
- Summary and recommended reading

In the section *After studying the chapter you will know*, the student is given the following tasks: Characterize organisms from the kingdom of fungi. Explain the mode of nutrition of fungi. Describe the saprophytic mode of nutrition of fungi. Describe the parasitic mode of nutrition of fungi. Describe the symbiotic mode of nutrition

of fungi. Name the parts of the fungus in the picture. Characterize the mycelium, describe its structure. Characterize the fruiting body, describe its structure. Explain asexual and sexual reproduction of fungi. Explain the importance of fungi in nature and for humans. Name the selected representatives of edible and poisonous fungi. Describe the different characteristics of green toadflax and hedgehog mushroom. Characterize organisms from lichen families. Name the types of lichen stalk and describe them. Explain the method of reproduction of lichens. Explain the importance of lichens in nature and to humans.

The Study Material section contains an electronic textbook dedicated to the topic. In addition to the text, the textbook includes illustrations, diagrams, and videos.

1. Huby

1.3. Rozmnožovanie húb

Huby sa rozmnožujú nepohlavne a pohlavne. Pri nepohlavnom rozmnožovaní nedochádza k spájaniu jadier pohlavných buniek. Nepohlavne sa huby môžu rozmnožovať delením, pučaním, spórmi, fragmentáciou podhubia. Pohlavné rozmnožovanie je charakteristické spájaním jadier dvoch buniek. Pre zachovanie druhu je dôležitejšie nepohlavné rozmnožovanie nielen s ohľadom na vznik veľkého počtu jedincov, ale aj z dôvodu, že sa nepohlavne môže huba počas roka niekoľkokrát rozmnožovať, kým pohlavné rozmnožovanie sa u mnohých húb vyskytuje obyčajne len raz do roka (väčšinou na jeseň). Kvasinky sa rozmnožujú pučaním.

Predchádzajúci

Nasledujúci

Fig. 2. Sample of a Part of the Teaching Text of the Chapter Fungi and Lichens

The Full Resolution Images and Videos section contains a set of images and videos that support the teaching text.

The Practice Problems section contains a set of questions from the given science topic, e.g. Describe the reproduction of fungi. Explain the importance of fungi in nature and for humans. Name three parasitic fungi. Name five legally protected fungi. Name three deadly poisonous fungi. Name ten edible fungi. Describe the body structure of a lichen.

One of the important components of a good e-course are tests. They can be used in two ways – as an autodidactic test that serves as feedback for the user of the e-course and as an intermediate or final didactic test. As a rule, an autodidactic is included after each lesson of the course. In the case of an autodidactic, after solving the test the learner is immediately informed whether he/she has solved it correctly or incorrectly. If he/she solved it incorrectly, he/she can return to the test and solve it again. In the second case of an intermediate or final didactic test, which serves as feedback to the lecturer about the level of knowledge acquired by the students. In this case, the results obtained in the test by individual students are sent to the lecturer (Švejda et al., 2006).

The Practice Test – Autodidactic Test section contains five test problems concerning the topic and its primary function is to provide feedback to the student on the level of his/her knowledge of the chapter.

Otázka 4

Ešte nezodpovedané

Max. hodnotenie 1,00

 Označiť otázku

 Upraviť otázku

Hubové vlákna sa nazývajú:

Označte jednu odpoveď:

- ☐ a. mycely
- ☐ b. hýfy
- ☐ c. vlásočnice
- ☐ d. haustória

Fig. 3. Sample of the Fourth Test Problem from the Chapter Fungi and Lichens Practice Test

The last part of the chapter *Summary and Recommended Reading* contains a short summary of the topic and recommended literature on the topic.

LMS Moodle is also used in the interim and final evaluation of the course, which is completed by an exam. The midterm assessment includes an electronic test on nature exploration (which is solved by the student in the second half of the semester in LMS Moodle) and the design and creation of a teaching aid to support science education for preschool or younger school-age children (which is uploaded by the student to LMS Moodle by the end of the semester). In the examination period, the student solves the final knowledge in LMS Moodle.

The support for continuous assessment of natural history is an electronic atlas of the most famous representatives of plants, animals and fungi created in LMS Moodle. The atlas contains about 180 organisms. The student has to learn the Slovak scientific genus and species names plants and in the intermediate test to write grammatically correct Slovak genus and species names to the picture of the natural plant. The intermediate electronic test on natural history contains 15 randomly selected pictures of organisms, the time for solving it is limited to 10 minutes. Students solve the midterm test in the computer lab at the faculty. A student who correctly identifies at least 10 natural organisms passes the interim assessment. Students, one week prior to the midterm assessment date, have an open-ended mock midterm test that they can do repeatedly at home.

The second part of the interim assessment is a student-created teaching tool to support science education for preschool or younger school-age children. The student is fully responsible for the choice of the topic of the tool and its elaboration. The only condition is that it must be in accordance with the national curriculum for pre-primary or primary education. The student uploads a photo of the created aid with a short description to the LMS Moodle.

HUBY		RASTLINY	
čirovka tigrovaná	kunka	zajac poľný	lipkavec marinkový
hlíva buková	červenobruhá	agát biely	lipnica lúčna
hodvábnica veľká	lastovička obyčajná	baza červená	lykovec jedovatý
hríb brezový	lienka	bleduľa jarná	ľan siaty
kozák brezový	sedembodková	bodliak lopúchovitý	ľubovník bodkovaný
kučierka veľká	mlok bodkovaný	borievka obyčajná	ľuľkovec zlomocný
kuriatko jedlé	mlynárik kapustový	borovica čierna	margaréta biela
lesklókôrovka	mravec hôrny	borovica lesná	mäta roľná
obyčajná	mrena severná	borovica limbová	nátržník husí
lievik trubkovitý	myšiak hôrny	borovica horská	nechtík lekársky
masliak smrekovcový	osa obyčajná	brečtan popínavý	nevädza poľná
muchotrávka biela	ostriež zelenkastý	breza previsnutá	nezábudka močiarna
muchotrávka	pásavka zemiaková	bršlen európsky	orech kráľovský
tigrovaná	pleskáč vysoký	buk lesný	orličník obyčajný
muchotrávka zelená	pstruh dúhový	čakanka obyčajná	pagaštan konský
pečiarka ovčia	pstruh potočný	črievičník papučkový	papraď samčia
plávka buková	rak riečny	divozel čierny	pečeňovník
podpŕhovka obyčajná	ropucha	dub letný	trojlaločný
práchnovec	bradavičnatá	dub zimný	plavúň obyčajný
kopytovitý	rosnička zelená	dráč obyčajný	plesnivec alpský
prášníca bradavičnatá	rys ostrovid	dúška materina	ploník obyčajný
rýdzik kravský	salamandra škvrnitá	ďatelina lúčna	porastnica
vláknica	skokan hnedý	fialka lesná	mnohotvárna
Patouillardova	skokan zelený	fialka roľná	praslička močiarna
ŽIVOČÍCHY		fialka trojfarebná	praslička roľná
babôčka pávooká	slepúch lámavý	gaštan jedlý	prhlava dvojdomá
blcha ľudská	slimák záhradný	ginko dvojločné	rašelinník močiarny
čmeľ zemný	slizniak veľký	hlaváček jarný	rebríček obyčajný
dážďovka zemná	sokol sťahovavý	hloh jednosmenný	repík lekársky
drozd čierny	srnec lesný	hluchavka biela	rosička okrúhlostá
ďateľ veľký	sršeň obyčajná	hrab obyčajný	ruman roľný
hrdička poľná	straka obyčajná	hrachor jarný	salvinia plávajúca
	svišť vrchovský	chochlačka dutá	scila dvojlístá
			skorocel kopijovitý

Fig. 4. Sample List of Organisms from the Electronic Atlas in LMS Moodle



Fig. 5. Teaching Aids Created by Students to Support Science Education

We have been using the electronic course in LMS Moodle for a long time also in the final testing of the knowledge of students of the 1st year of Bachelor studies. The final test is solved by students in the computer room at the faculty, it contains 30 randomly selected test problems from the test problem bank. The test item bank contains both closed and open-ended short-answer test problems. In the following, we briefly describe the test problems that have been the most useful for us in electronic testing of science curriculum. The first form is the dichotomous test problem,

which belongs to the closed test problems. It is formulated in the form of a statement and the student has to decide whether the statement is correct or incorrect.

Otázka 17

Ešte nezodpovedané

Max. hodnotenie 1,00

[Označiť otázku](#)

[Upraviť otázku](#)

Parazitické organizmy rozkladajú odumreté rastliny, živočíchy a huby.

Vyberte jednu:

☐ Pravda

☐ Nepravda

Fig. 6. Sample Dichotomous Test Problem

The polytomous test problem (closed test problem) offers multiple possible answers. LMS Moodle offers two variants of this test problem, namely one correct answer or multiple correct answers.

Bočnú čiaru majú:

Označte jednu odpoveď:

☐ a. ryby

☐ b. cicavce

☐ c. obojživelníky

☐ d. vtáky

Medzi heterotrofné organizmy patrí:

Označte jednu alebo viac odpovedí:

☐ a. zajac poľný

☐ b. lekno biele

☐ c. muchotrávka zelená

☐ d. mucha domová

☐ e. smrekovec opadavý

Fig. 7. Example of a Polytomous Test Problem with One Correct Answer and Multiple Correct Answers

In the supplementary test problem, which is an open-ended test problem, the student writes a short answer. It can be used when the answer required is unambiguous. In the design of open-ended test items, the test designer specifies case sensitivity, i.e., the test taker may choose the alternative of not depending on case sensitivity.

Rastliny vydychujú plyn

Odpoveď:

Fig. 8. Example of a Supplementary Test Problem

In the matching test problem (closed test problem), the student must correctly match the terms in the left column with the terms in the right column. It is appropriate to offer one more term in the right column so that the last assignment is not automatic.

Priradiť typ stonky k rastlinnému druhu:

podbeľ liečivý	stvol
nezábudka močiarna	Vybrať ...
prvosienka jarná	Vybrať ...
paprika obyčajná	byľ
raž siata	steblo

Fig. 9. Sample Matching Test Problem

According to Beisetzer – Burger – Maněna – Maněna and Myszká (2013), the electronic form of the test has the advantage that we only need to prepare it once and then we can use the test repeatedly and with different variations, re-mixing the test items among each other, reshuffling their order and the order of answers. The great advantage of the electronic version of the didactic test over the print version is the immediate feedback for the test solver. The solver receives the result of the solved test as soon as it is sent.

Compared to the traditional print testing of students, we see the main benefit of electronic testing in LMS Moodle in the time savings in evaluating the success of solving individual test tasks and higher objectivity of the evaluation of student performance. Another advantage is the immediate feedback. After submitting the test, the student will receive information about his/her result. The student can view the solutions of each problem and get information which problem he/she solved incorrectly. The advantage of e-testing in LMS Moodle is a statistical overview of the students' test results, which is available to the teacher/lecturer – test creator.

Renata Bernátová

The author is Associate Professor at the University of Prešov (Slovakia), Faculty of Pedagogy and Professor at the Faculty of Social Sciences and Arts of the University of Applied Sciences in Nowy Sącz. She specializes in the field of nature and ecological education of children and pupils at younger school age. Her research focuses on didactic aspects of nature education in pre-school and primary education. She is the author and co-author of more than 250 publications

Bibliography

- Beisetzter, P., Burgerová, J., Maněna, V., Maněnová, M. and Mouse, K. (2013). *Getting started with e-learning*. Prešov. ISBN 978-80-555-0898-6.
- Information sheet for the subject of science education*. MAIS public portal. Prešov. Available from: <https://student.unipo.sk/maisportal/report.htm>.
- Science education. Electronic course in LMS Moodle*. Prešov. Available from: <https://moodle.pf.unipo.sk/course/view.php?id=818>.
- Švejda, G. et al. (2006). *Selected chapters in e-learning course development*. Nitra: UKF. ISBN 80-8050-981-1.

* * *

LMS Moodle i możliwości jego wykorzystania w edukacji studentów Pedagogiki przedszkolnej i elementarnej na Uniwersytecie w Preszowie

Streszczenie

W artykule przedstawiono możliwości wykorzystania systemu LMS Moodle jako narzędzia wspomagającego w kształceniu uniwersyteckim przyszłych nauczycieli. Bardziej szczegółowo opisane zostały możliwości jego wykorzystania w edukacji studentów studiów licencjackich na kierunku *Pedagogika przedszkolna i elementarna*. W części końcowej tekstu skoncentrowano się na korzyściach wpływających z elektronicznego sprawdzania końcowej wiedzy studentów przez wykorzystywanie zadań testowych w LMS Moodle.

Słowa kluczowe: LMS Moodle, system kształcenia, e-learning, platforma edukacyjna, test elektroniczny

Wstęp

Wydział Pedagogiczny Uniwersytetu w Preszowie przygotowuje przyszłych nauczycieli przedszkoli, szkół podstawowych i szkół specjalnych, oferując im studia licencjackie powiązane z programem studiów magisterskich. Jednym z innowacyjnych rozwiązań stosowanych w tego rodzaju kształceniu na poziomie wyższym, od kilkunastu lat jest wykorzystywanie platformy LMS Moodle¹. Szczególnie korzystne okazało się to w okresie pandemii, kiedy zaczęto powszechnie korzystać z usług e-learningowych. Od roku 2005 na serwerze wydziałowym uczelni w Preszowie zainstalowano 436 programów kursów. 71 wykładowców zostało zobligowanych do odbycia szkolenia w zakresie stosowania platformy Moodle, jednak teraz wszyscy

¹ Moodle (ang. *Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment*) to darmowa (oprogramowanie *open source*) platforma do nauczania zdalnego (e-learningu) za pomocą sieci teleinformatycznych, dostępna przez przeglądarki internetowe. LMS (ang. *Learning Management System*) to system zarządzania kształceniem zdalnym.

chętnie z niej korzystają do prowadzenia zajęć i weryfikowania wiedzy studentów. Również studenci zaakceptowali taki rodzaj uczenia się jako dobre uzupełnienie tradycyjnego kształcenia stacjonarnego. Wykorzystywanie systemu LMS Moodle jako narzędzia wspomagającego edukację uniwersytecką przyszłych nauczycieli pozostaje ciągle rozwiązaniem innowacyjnym, jednak coraz częściej akceptowanym zarówno przez wykładowców, jak i studentów. Na Uniwersytecie w Preszowie korzysta się z tej innowacji prawie że powszechnie.

Celem artykułu jest analiza nauczania e-learningowego z przedmiotu *Edukacja przyrodnicza* na kierunku *Pedagogika przedszkolna i elementarna* prowadzonego w ramach studiów licencjackich na Wydziale Pedagogicznym Uniwersytetu w Preszowie (Słowacja) i pokazanie, jakie korzyści płyną z tego dla wszystkich.

Edukacja przyrodnicza na Uniwersytecie w Preszowie **(treści programowe kształcenia)**

Edukacja przyrodnicza jest przedmiotem obowiązkowym na I roku (I semestr) studiów licencjackich. W ramach tego przedmiotu student zdobywa wiedzę, umiejętności i kompetencje związane z profesjonalnym zapleczem edukacji przyrodniczej dzieci w wieku przedszkolnym i młodszym szkolnym oraz projektowaniem działań z zakresu edukacji przyrodniczej zgodnie z programem edukacyjnym dla wychowania przedszkolnego, zatwierdzonym przez ministerstwo.

Program edukacji przyszłych nauczycieli (w ramach tego przedmiotu) obejmuje:

- aktywny udział w wykładach i seminariach – 26 godzin
- indywidualne przygotowanie do seminariów – 13 godzin
- samodzielne studiowanie historii naturalnej – 16 godzin
- projektowanie i tworzenie pomocy dydaktycznych – 5 godzin
- samokształcenie – 30 godzin

Wsparciem dla tego przedmiotu jest e-kurs o tej samej nazwie, na który zapisało się łącznie 1052 studentów studiów stacjonarnych i niestacjonarnych. Dodatkowo mogą z niego skorzystać, jako z przedmiotu fakultatywnego, studenci z wyższych lat kształcenia licencjackiego lub magisterskiego do czasu ukończenia przez nich nauki. Świadczy to niezbicie o zaakceptowaniu przez społeczność akademicką internetowej formy uczenia się w 2023 roku.

Struktura e-kursu *Science Education* obejmuje sześć głównych działów. Są to:

- Cytologia i fizjologia
- Zwierzęta
- Rośliny, grzyby i porosty
- Przyroda nieożywiona i zjawiska przyrodnicze
- Metodyka kształcenia przyrodniczego



Huby a lišajníky

Kapitola je venovaná vybraným poznatkům z mykologie a lichenologie.

Rys. 1. Przykładowy tytuł rozdziału *Grzyby i porosty* realizowanego w ramach e-kursu.
Rozdział poświęcony jest wybranym zagadnieniom z mykologii i lichenologii

Każdy rozdział zawiera dodatkowe informacje:

- Po przestudiowaniu tego rozdziału będziesz wiedział
- Materiał do nauki
- Obrazy i filmy w pełnej rozdzielczości
- Zadania do przeciwiczenia
- Test praktyczny – self test
- Podsumowanie i zalecana lektura

W części *Po przestudiowaniu tego rozdziału będziesz wiedział* studentowi stawia się następujące zadania:

- Scharakteryzuj organizmy należące do królestwa grzybów (kategoria pomocnicza w systematyce organizmów, niższa od gromady, a wyższa od rzędu)
- Wyjaśnij sposób odżywiania się grzybów
- Opisz saprofityczny sposób odżywiania się grzybów
- Opisz pasożytniczy sposób odżywiania się grzybów
- Opisz symbiotyczny sposób odżywiania się grzybów
- Nazwij części grzyba przedstawione na rysunku
- Scharakteryzuj grzybnię, opisz jej budowę
- Scharakteryzuj owocnik, opisz jego budowę
- Wyjaśnij, na czym polega rozmnażanie bezpłciowe i płciowe grzybów
- Wyjaśnij znaczenie grzybów w przyrodzie i dla człowieka
- Wymień wybranych przedstawicieli grzybów jadalnych i trujących
- Opisz różne cechy charakterystyczne – muchomora zielonego i kolczaka obłączastego
- Scharakteryzuj organizmy z rodziny porostów
- Wymień rodzaje łodyg porostów i opisz je
- Wyjaśnij sposób rozmnażania się porostów
- Wyjaśnij znaczenie porostów w przyrodzie i dla człowieka

W części *Materiał do nauki* znajduje się elektroniczna wersja podręcznika poświęconego danemu zagadnieniu. Poza tekstem podręcznik zawiera ilustracje, diagramy i filmy.

1. Huby

1.3. Rozmnożowanie húb

Huby sa rozmnožujú nepohlavne a pohlavne. Pri nepohlavnom rozmnožovaní nedochádza k spájaniu jadier pohlavných buniek. Nepohlavne sa huby môžu rozmnožovať delením, pučaním, spórmi, fragmentáciou podhubia. Pohlavné rozmnožovanie je charakteristické spájaním jadier dvoch buniek. Pre zachovanie druhu je dôležitejšie nepohlavné rozmnožovanie nielen s ohľadom na vznik veľkého počtu jedincov, ale aj z dôvodu, že sa nepohlavne môže huba počas roka niekoľkokrát rozmnožovať, kým pohlavné rozmnožovanie sa u mnohých húb vyskytuje obvyčajne len raz do roka (väčšinou na jeseň). Kvasinky sa rozmnožujú pučaním.

Predchádzajúci

Nasledujúci

Rys. 2. Przykładowy fragment tekstu dydaktycznego z rozdziału *Grzyby i porosty*

W części *Obrazy i filmy w pełnej rozdzielczości* znajdują się obrazy i filmy, które ilustrują tekst podręcznika.

Grzyby rozmnażają się bezpłciowo i płciowo. Przy rozmnażaniu bezpłciowym nie dochodzi do łączenia się jąder komórek płciowych. Grzyby bezpłciowe mogą się rozmnażać poprzez dzielenie, pączkowanie, zarodniki, fragmentację plechy. Rozmnażanie płciowe charakteryzuje się łączeniem jąderek dwóch komórek. Rozmnażanie bezpłciowe jest ważniejsze dla zachowania gatunku, nie tylko ze względu na powstawanie dużej liczby osobników, ale także dlatego, że grzyb może się rozmnażać bezpłciowo kilka razy w ciągu roku, podczas gdy rozmnażanie płciowe u wielu grzybów zwykle występuje tylko raz w roku (głównie jesienią). Drożdże rozmnażają się przez pączkowanie.

Część *Obrazy i filmy w pełnej rozdzielczości* zawiera zbiór obrazów i filmów stanowiących uzupełnienie tekstów pisanych, a część *Zadania do przećwiczenia* – zestaw pytań z danego tematu, np.

- Opisz rozmnażanie się grzybów
- Wyjaśnij znaczenie grzybów w przyrodzie i dla człowieka
- Wymień trzy grzyby pasożytnicze
- Wymień pięć grzybów prawnie chronionych
- Wymień trzy grzyby śmiertelnie trujące
- Wymień dziesięć grzybów jadalnych
- Opisz budowę ciała porostu

Jak wiadomo, jednym z ważnych elementów dobrze przygotowanego e-kursu są interesująco opracowane testy. W dydaktyce przedmiotu *Edukacja przyrodnicza* można je wykorzystać na dwa sposoby. Test samosprawdzający służy zwykle jako informacja zwrotna dla osoby uczącej się. Z reguły taki samosprawdzający test bywa zamieszczany po każdym zrealizowanym temacie. W przypadku samosprawdzającego testu, po rozwiązaniu danego problemu, uczący się jest od razu informowany o tym, czy uczynił to poprawnie czy błędnie. Jeśli rozwiązał problem nieprawidłowo, ma szansę skupić się na nim ponownie. W drugim przypadku przewidziano test dy-

daktyczny pośredni lub końcowy, służący jako informacja zwrotna dla wykładowcy o poziomie wiedzy zdobytej przez studentów (Švejda i in., 2006).

Część *Test praktyczny – self test* zawiera pięć problemów testowych z materiału danego tematu. Jej podstawową funkcją jest dostarczenie studentowi informacji zwrotnej na temat poziomu wiedzy zdobytej przez niego w danym rozdziale.

Otázka 4

Este nezodpovedané

Max. hodnotenie 1,00

Označiť otázku

Upraviť otázku

Hubové vlákna sa nazývajú:

Označte jednu odpoveď:

- ☐ a. mycely
- ☐ b. hýfy
- ☐ c. vlásočnice
- ☐ d. haustória

Rys. 3. Przykładowy czwarty problem testowy z rozdziału *Grzyby i porosty* (test praktyczny).

Pytanie 4. Włókna grzybów to: zaznacz jedną odpowiedź: a) grzybnia, b) strzępki, c) mieszkki włosowe, c) haustoria.

W ostatniej części e-kursu *Podsumowanie i zalecana lektura* znajduje się dość szczegółowe podsumowanie tematu oraz informacja dla studentów o dodatkowej literaturze, do której powinni zajrzeć po zakończeniu e-kursu, by zgłębić materiały na dany temat.

Ważną informacją dla osób kształcących się tą metodą kształcenia na poziomie wyższym pozostaje to, że platformę LMS Moodle wykorzystuje się na Uniwersytecie w Preszowie również w ocenie śródsesemtralnej i końcowej kursu kończącego się egzaminem. Ocena śródsesemtralna obejmuje elektroniczny test z zakresu eksploracji przyrody (student rozwiązuje go w drugiej połowie semestru) oraz projekt i wykonanie pomocy dydaktycznej wspierającej edukację przyrodniczą dzieci w wieku przedszkolnym lub młodszym szkolnym (student zamieszcza prace na LMS Moodle do końca semestru). W okresie egzaminacyjnym wszyscy uczący się systemem LMS Moodle piszą test końcowy, jednak w warunkach stacjonarnych w uczelni.

Korzystnym rozwiązaniem dla e-kursu *Edukacja przyrodnicza* na kierunku *Pedagogika przedszkolna i elementarna* w ramach studiów licencjackich, prowadzonego na Wydziale Pedagogicznym Uniwersytetu w Preszowie było opracowanie elektronicznego atlasu najbardziej znanych roślin, zwierząt i grzybów (około 180 przykładów). Student ma za zadanie rozpoznać nazwy rodzajowe i gatunkowe roślin naturalnych, a w teście śródsesemtralnym poprawnie wskazać nazwy rodzajowe i gatunkowe do zamieszczonych zdjęć roślin naturalnych. Test elektroniczny średnio zaawansowany z historii naturalnej zawiera piętnaście losowo wybranych zdjęć organizmów, a czas na jego rozwiązanie wynosi 10 minut. Należy dodać, że studenci rozwiązują test śródsesemtralny stacjonarnie, w pracowni komputerowej na Wydziale. Osoba, która bezbłędnie zidentyfikuje co najmniej 10 organizmów, uzyskuje pozytywną ocenę. Wcześniej studenci mają do dyspozycji otwarty próbny test, który rozwiązują w domu.

HUBY	kunka červenobruhá lastovička obyčajná lienka sedembodková mlok bodkovaný mlynárik kapustový mravec hôrny mrena severná myšiak hôrny osa obyčajná ostriež zelenkastý pásavka zemiaková pleskáč vysoký pstruh dúhový pstruh potočný rak riečny ropucha bradavičnatá rosnička zelená rys ostrovid salamandra škvrnitá skokan hnedý skokan zelený slepúch lámavý slimák záhradný slizniak veľký sokol sťahovavý srnec lesný sršeň obyčajný straka obyčajná svišť vrchovský	RASTLINY	zajac poľný agát biely baza červená bleduľa jarná bodliak lopúchovitý borievka obyčajná borovica čierna borovica lesná borovica limbová borovica horská brečtan popínavý breza previsnutá bršlen európsky buk lesný čakanka obyčajná črievičník papučkový divozel čierny dub letný dub zimný dráč obyčajný dúška materina ďatelina lúčna fialka lesná fialka roľná fialka trojfarebná gaštan jedlý ginko dvojločné hlaváček jarný hloh jednozemenný hluchavka biela hrab obyčajný hrachor jarný chochlačka dutá
čirovka tigrovaná hliva buková hodvábnica veľká hríb brezový kozák brezový kučierka veľká kuriatko jedlé lesklókôrovka obyčajná lievik trubkovitý masliak smrekovcový muchotrávka biela muchotrávka tigrovaná muchotrávka zelená pečiarka ovčia plávka buková podpŕhovka obyčajná práchnovec kopytovitý prášnica bradavičnatá rýdzik kravský vláknica Patouillardova			lipkavec marinkový lipnica lúčna lykovec jedovatý ľan siaty ľubovník bodkovaný ľuľkovec zlomocný margaréta biela mäta roľná nátržník husí nechtík lekársky nevädza poľná nezábudka močiarna orech kráľovský orličník obyčajný pagaštan konský paprad' samčia pečeňovník trojlaločný plavúň obyčajný plesnivec alpský ploník obyčajný porastnica mnohotvárna praslička močiarna praslička roľná prhlava dvojdomá rašelninník močiarny rebríček obyčajný repík lekársky rosička okrúhlostá ruman roľný salvinia plávajúca scila dvojlistá skorocel kopijovitý
ŽIVOČÍCHY			
babôčka pávooká bľcha ľudská čmeľ zemný dážďovka zemná drozd čierny ďateľ veľký hrdlička poľná			

Rys. 4. Przykładowa lista organizmów z elektronicznego atlasu w LMS Moodle

Druga część oceny śródsesemestralnej to stworzone przez studenta narzędzie dydaktyczne wspomagające edukację przyrodniczą dzieci w wieku przedszkolnym lub młodszym szkolnym. Za wybór tematu narzędzia i jego opracowanie odpowiedzialność ponosi student. Jedynym warunkiem jest to, że musi być ono zgodne z krajowym programem nauczania dla edukacji przedszkolnej lub wczesnoszkolnej. Student przesyła zdjęcie stworzonej pomocy wraz z krótkim opisem do systemu LMS Moodle.



Rys. 5. Pomoce dydaktyczne tworzone przez uczniów w celu wspierania edukacji przyrodniczej

Metodę e-learningową w LMS Moodle stosuje się od dłuższego czasu na Wydziale Pedagogicznym Uniwersytetu w Preszovie również w końcowym sprawdzianie wiedzy studentów I roku studiów licencjackich. Test rozwiązywany – jak wspomniałam – przez studentów stacjonarnie, w sali komputerowej, zawiera trzydzieści losowo wybranych zagadnień, a pytania są zarówno zamknięte, jak i otwarte. W dychotomicznym (otwartym) problemie testowym należy zdecydować, czy dane stwierdzenie jest poprawne czy błędne.

Rys. 6. Przykładowy problem testowy dychotomiczny do rozwiązania. Pytanie 17. Organizmy pasożytnicze rozkładają martwe rośliny, zwierzęta i grzyby. Wybierz jedno: Prawda, Nieprawda

Z kolei politomiczny (zamknięty) problem testowy wymaga wskazania wielu możliwych odpowiedzi. W tym wypadku LMS Moodle oferuje dwa warianty, a mianowicie jedną poprawną odpowiedź lub wiele poprawnych odpowiedzi.

Rys. 7. Przykład wielomianowego problemu testowego z jedną poprawną odpowiedzią.

Linie boczną mają: zaznacz jedną odpowiedź: a) ryby, b) ssaki, c) płazy, d) ptaki.

Do organizmów heterotroficznych zalicza się: zaznacz jedną lub więcej odpowiedzi:

a) zając polny, b) lilia biała, c) muchomor zielony, d) mucha domowa, e) modrzew

Wreszcie w uzupełniającym problemie testowym o charakterze otwartym student pisze krótką odpowiedź. Stosuje się to wtedy, gdy wymagana odpowiedź ma być jednoznaczna.

Rastliny vydychujú plyn

Odpoved':

Rys. 8. Przykład dodatkowego problemu badawczego.
Rośliny wydychają gaz Odpowiedź:.....

W problemie testowym dopasowania (zamkniętym) zadaniem studenta jest poprawne dopasowanie terminów z lewej kolumny do terminów z prawej (należy zaproponować jeszcze jedno określenie w prawej kolumnie).

Prirad' typ stonky k rastlinnému druhu:

podbeľ liečivý	stvol
nezábudka močiarna	Vybrať ...
prvosienka jarná	Vybrať ...
paprika obyčajná	byl'
raž siata	steblo

Rys. 9. Przykład problemu z testem dopasowania. Dopasuj typ łodygi do gatunku rośliny:
podbiał, niezapominajka, pierwiosnek, papryka, żyto – łodyga, wybrać, wybrać, bulwa, źdźbło

Podsumowanie

Według P.J. Beisetzera, V. Burgerovej, M. Maněny, M. Maněnovy i K. Myszk (2013) w e-learningu elektroniczna forma testu ma tę zaletę, że wystarczy, iż przygotujemy go wyłącznie raz, a potem można go już używać wielokrotnie i w różnych wariantach, zmieniając kolejność pytań i odpowiedzi. Wielką zaletą elektronicznej wersji testu dydaktycznego, co daje jej przewagę nad wersją drukowaną, jest natychmiastowa informacja zwrotna dla rozwiązujących test studentów. Otrzymują oni wynik egzaminu dosłownie kilka minut po jego wysłaniu.

W porównaniu z tradycyjnym egzaminowaniem studentów daje się zauważyć trudną do przecenienia korzyść wynikającą z testowania elektronicznego w LMS Moodle. To przede wszystkim oszczędność czasu, ale też większa obiektywność oceny wyników studentów. Inną zaletą pozostaje prawie natychmiastowa informacja

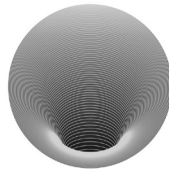
zwrotna po wysłaniu testu do osoby rozwiązującej test, a także statystyczne zestawienie wyników testów studentów dla wykładowcy. Myślę, że z opisanej wyżej metody kształcenia i sprawdzania wiedzy studentów powinno się korzystać jak najczęściej, wykorzystując instrumenty i możliwości, jakie daje nam rozwój nowych technologii.

Renáta Bernátová

Autorka jest profesorem nadzwyczajnym Uniwersytetu w Preszowie (Słowacja) na Wydziale Pedagogicznym i profesorem na Wydziale Nauk Społecznych i Sztuki Akademii Nauk Stosowanych w Nowym Sączu. Specjalizuje się w problematyce edukacji przyrodniczej i ekologicznej dzieci i uczniów w młodszych wiekach szkolnym. Jej badania koncentrują się na dydaktycznych aspektach edukacji przyrodniczej w nauczaniu przedszkolnym i podstawowym. Jest autorką i współautorką ponad 250 publikacji

Bibliografia

- Beisetzer, P.J., Burgerová, V., Maněna, M., Maněnová, M., Myszká, K. (2013). *Rozpoczęcie pracy z e-learningiem*. Prešov. ISBN 978-80-555-0898-6.
- Brzezińska, A.I., Hornowska, E., Kaliszewska-Czeremska, K., Matejczuk, J., *E-learning: nowe wyzwania rozwojowe i edukacyjne?* „Remedium” 2011, 9 (223).
- Arkusz informacyjny dotyczący przedmiotu edukacja przyrodnicza (2022). Portal publiczny MAIS. Prešov. Pozyskano z: <https://student.unipo.sk/maisportal/report.htm>.
- Edukacja w zakresie nauk ścisłych. Kurs elektroniczny w LMS Moodle. Prešov. Pozyskano z: <https://moodle.pf.unipo.sk/course/view.php?id=818>.
- Redlarski, K., Garnik, I. (2014). *Zastosowanie systemów e-learningu w szkolnictwie wyższym* [w:] B.A. Basińska, I. Garnik (red.), *Zarządzanie informacyjnym środowiskiem pracy* (s. 77–94). Gdańsk: Wydział Zarządzania i Ekonomii Politechniki Gdańskiej.
- Švejda, G. i in. (2006). *Wybrane rozdziały z zakresu tworzenia kursów e-learningowych*. Nitra: UKF.



Agata Kalinowska

*Akademia Nauk Stosowanych
w Nowym Sączu*

Praca wychowawcza przyszłego nauczyciela klas I–III

Streszczenie

Niniejsza publikacja odzwierciedla potrzebę ciągłego monitorowania oraz precyzowania różnorodnych rozwiązań ukierunkowanych na kształcenie przyszłych nauczycieli. Aspekty pracy wychowawczej rozpatrywane na poziomie edukacji elementarnej stanowią ważny zakres działań. Nie tylko szeroki zasób wiedzy, ale również duże umiejętności wraz z kompetencjami społecznymi stają się podstawą bycia w przyszłości kompetentnym nauczycielem. W artykule starano się określić postrzeganie pracy wychowawczej przez przyszłych nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej. Do najważniejszych zadań zaliczono ukazanie kompetencji oraz cech osobowych ważnych dla studentów oraz doprecyzowanie zakresu wiedzy dotyczącej działań wychowawczych podejmowanych w klasach I–III. Dalszy etap pozwolił na podkreślenie dostrzeganych trudności wraz z zasobem zainteresowań studentów podejmowania się wyzwań wychowawczych. Istotny element procedury badawczej uwzględnił analizę wypowiedzi opiekunów praktyk, wskazującą na umiejętności wychowawcze posiadane przez studentów.

Słowa kluczowe: praca wychowawcza, nauczyciel, edukacja wczesnoszkolna

Educational Work of the Future Teacher of Classes I–III

Abstract

This publication reflects the need for continuous monitoring and specifying various solutions aimed at educating future teachers. The aspects of educational work considered at the level of elementary education constitute an important scope of activities. Not only a wide range of knowledge, but also primary skills along with social competences become the basics for becoming a competent teacher. The article attempts to determine the perception of educational work by future teachers of early childhood education. The most important tasks included showing the competences and personal characteristics important for students and specifying the range of knowledge regarding educational activities undertaken in grades I–III. The next stage made it possible to highlight the perceived difficulties along with the range of student's interests in taking up educational challenges. An important element of the research procedure included the analysis of the statements of internship supervisors demonstrating educational skills possessed by students.

Keywords: educational work, teacher, early childhood education

Wstęp

Tematyka niniejszego opracowania związana jest z pracą wychowawczą przyszłego nauczyciela klas I–III. Dostrzeżenie potrzeby podjęcia działań w zakresie pogłębienia wiedzy studentów, poszerzenia zakresu posiadanych przez nich umiejętności wraz z niezbędnymi kompetencjami społecznymi stało się inspiracją do podjęcia badań.

Kształcenie przyszłych nauczycieli wymaga ciągłego monitorowania potrzeb oraz precyzowania obszarów poddawanych refleksyjnej ocenie, bezpośrednio wpływającej na doskonalenie podejmowanych działań. Ważę tematyki dostrzega Elżbieta Misioro-
na, przekonując, że:

„(...) wiele uwagi poświęca się koncepcjom profesjonalnego kształcenia nauczycieli edukacji elementarnej. Kształcenie nauczycieli jest ogromnym wyzwaniem dla uczelni wyższych. Przygotowanie studentów do pełnienia odpowiedzialnej roli wychowawcy wymaga nie tylko wysokiej jakości ofert kształcenia w toku studiów, ale i ścisłego osadzenia ich w innowacyjnych i nowatorskich doświadczeniach praktycznych nauczycieli przedszkoli i klas I–III. Te dwa zasadnicze środowiska nabywania kompetencji nauczycielskich powinny tworzyć zintegrowane środowisko kształcenia oraz budowania podstawy tożsamości zawodowej przyszłych kreatorów rzeczywistości edukacyjnej dziecka” (2019, s. 137).

Zakres powinności nauczycielskich jest niezwykle szeroki, ujmuje istotę działań związanych z różnorodnością aspektów dydaktycznych oraz obszernie rozumianą aktywnością wychowawczą. Praca wychowawcza niewątpliwie należy do tych, nad którymi każdy przyszły pedagog powinien się skupić, uwzględniając możliwie szeroki zakres rozwoju swoich wychowanków. Przyszli nauczyciele muszą dostrzegać potrzebę zdobywania rozległej wiedzy poddawanej systematyzacji oraz ukształtowania i nabycia umiejętności czy kompetencji społecznych, umożliwiających podejmowanie skutecznych działań wychowawczych. Należy podkreślić, że:

„trening umiejętności wychowawczych podnosi świadomość, zmienia sposób myślenia oraz doskonali umiejętności tworzenia więzi z podopiecznymi. Podczas treningu uczestnicy pracują na osobistych zasobach, rozwijają posiadane już umiejętności, przyglądają się swoim przekonaniom, motywacjom, potrzebom. Tłem do rozwoju umiejętności wychowawczych są konkretne zadania – uczestnicy doskonalą się poprzez działanie, doświadczanie” (Różnowska, 2013, s. 27).

Zmiany dokonane w zachowaniu dziecka na etapie edukacji wczesnoszkolnej mogą mieć ogromne znaczenie dla późniejszego funkcjonowania ucznia w zespole klasowym i przyczynić się do właściwego postępowania w życiu codziennym. Korygowanie błędnych zachowań dzieci wraz z nauką różnorodnych kompetencji społecznych kształtuje w konsekwencji przyszłe pokolenia, dostrzegające własny potencjał i indywidualne predyspozycje. Dla tak pojętej pracy wychowawczej konieczne jest zwracanie uwagi w zespole klasowym na tolerancję oraz akceptację odmienności innych osób. Powinniśmy zapobiegać sytuacjom, w których potrzeba dostosowania się do wielu nacisków społecznych spowoduje trwałe zmiany w psychice naszego wychowanka, i sprawi, że przestanie on w naturalny sposób ujawniać swe stany emocjonalne. Doprecyzowanie tychże zadań oraz kierunku oddziaływań wychowawczych przyszłych nauczycieli zawsze powinno się skupiać na różnorodności aspektów wpływających bezpośrednio na właściwe funkcjonowanie ucznia. Jak pisze Krzysztof Rubacha:

„stan gotowości do wykonywania zawodu nauczyciela to układ wartości wielu zmiennych, stanowiących zasoby osobiste konieczne do uporania się z oczekiwaniami wobec tej roli” (2021, s. 215).

Z tego względu moment stawiania się nauczycielem uznaje się za niezwykle ważny, a praktyczny wymiar kształcenia bywa odzwierciedleniem potrzeb przyszłego rynku pracy. Określone i przyjęte efekty kształcenia zaplanowane dla studentów kierunku *Pedagogika* wraz z weryfikacją realizowanych standardów kształcenia dają podstawę dostrzegania aspektów ukierunkowanych na pracę wychowawczą.

W literaturze przedmiotu obejmującej zagadnienia dotyczące wychowania ucznia klas I–III większość autorów podejmuje rozważania, uwzględniając pracę zawodową nauczyciela. W mojej ocenie powinno się również widzieć potrzebę podejmowania intencjonalnych działań w kierunku kształcenia studentów, którzy zwracają uwagę na wiele dylematów odnoszących się do pracy wychowawczej. Niezwykle dynamicznie zmieniająca się rola oraz zakres działań nauczyciela wychowawcy wymagają innego spojrzenia na kształcenie, wykraczającego poza myślenie tradycyjne. Zawód nauczyciela to profesja niezwykle ważna, w bezpośredni sposób kreująca spojrzenie na świat u najmłodszych. U podstaw różnorodnych aktywności nauczycielskich istotę stanowią kwestie dotyczące nauczania oraz wychowania. Dostrzeganie potrzeby kreowania skutecznych oddziaływań względem obu aktywności stanowi wyzwanie na każdym poziomie edukacyjnym. Refleksja oparta na działaniach badawczych powinna stanowić punkt wyjścia do praktycznego kształcenia studentów rzetelnie wypełniających swą rolę zawodową.

1. Praca wychowawcza nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej

Zakres działań wychowawczych musi uwzględniać poziom rozwoju oraz indywidualne możliwości i ograniczenia dzieci. Całokształt podejmowanych działań również należy bezpośrednio przygotowywać, mając na względzie wiek uczniów. Grupa, z którą nauczyciel współtworzy proces edukacyjny, warunkuje podejmowanie intencjonalnych działań dostosowanych do specyfiki zespołu. Punkt wyjścia powinno stanowić rzetelne określenie potrzeb, trudności oraz mocnych stron zarówno w odniesieniu do poszczególnych uczniów, jak i całej społeczności klasowej.

Rozważania warto rozpocząć od wyjaśnienia znaczenia takich terminów, jak *nauczyciel* i *wychowawca*:

Nauczyciel oznacza „kogoś, kto uczy innych, przekazując im wiadomości, bądź naucza, kogoś, jak ma żyć (...) Współczesny nauczyciel staje się więc tym, który kształci, wychowuje i rozwija znajdujących się pod jego opieką uczniów” (Okoń, 2001, s. 256).

Z kolei:

Wychowawca to „nauczyciel sprawujący bezpośrednią opiekę nad uczniami danej klasy szkolnej. Do zadań wychowawcy klasy należy: możliwie pełne poznanie

wszystkich uczniów, dbanie o odpowiednią frekwencję, właściwy stosunek do nauki, kontrolowanie ich zachowania i postępów w nauce, kształtowanie dobrych wzajemnych relacji między nimi oraz rozwijanie aktywności społecznej, a także koordynowanie i ujednolicanie oddziaływań wychowawczych (...)” (Kupisiewicz, 2009, s. 195).

Analizując ujęcia definicyjne *nauczyciela* i *wychowawcy*, daje się zauważyć, że zakres oddziaływań wychowawczych stanowi szersze spektrum względem wszelkich innych poczynąń. Rola nauczyciela zawiera się niejako w funkcji wychowawczej. Szeroki zakres oddziaływań wychowawczych wymaga od specjalistów sporych kompetencji rozwiniętych na wysokim poziomie. Praca wychowawcza nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej stanowi wyzwanie dla studentów dostrzegających funkcjonowanie uczniów w kolejnych latach życia. Wymaga od nauczycieli nie tylko widzenia różnorodnych aspektów danej aktywności, ale również doprecyzowania odpowiedniego zakresu zadań:

„Wychowawcy realizują w szkole wiele zadań – mają do spełnienia rolę dydaktyczną, czyli przekazywanie wiedzy i rozwijanie umiejętności, następnie wychowawczą, związaną z kształtowaniem umiejętności, postaw społecznych i systemu wartości, a także opiekuńczą, polegającą na trosce o zaspokojenie potrzeb i zapewnienie poczucia bezpieczeństwa” (Olczyk, 2003, s. 119).

W niniejszym opracowaniu skupiono uwagę na roli wychowawczej, nie zapominając jednocześnie o wadze i walorach pozostałych ról pedagoga. Dokonano również podziału na pięć typów osób pełniących funkcję wychowawcy klasy¹.

Pierwszym typem roli wychowawczej jest *strażnik*. Najważniejszą aktywność dla tego typu postawy stanowi wprowadzanie oraz rygorystyczne egzekwowanie przepisów. Wychowawca skupia się na stosowaniu kontroli obejmującej każdy możliwy obszar działalności ucznia. Niewątpliwie rola wychowawcy precyzuje podejmowanie działań oraz reagowanie w sytuacjach trudnych. Jeśli przyjmie się jednak taką postawę, niemożliwe okaże się utrzymanie z uczniami właściwych relacji podkreślających ich indywidualność wraz z dostrzeganiem potrzeby podejmowania decyzji podczas pokonywania różnorodnych trudności. To poszukiwanie własnej drogi, niejednokrotnie obarczone popełnianiem błędów, może skutkować w szerszej perspektywie lepszym przystosowaniem do życia naszych podopiecznych. W mojej ocenie elementy roli wychowawcy strażnika powinny cechować wszystkie osoby pracujące w edukacji elementarnej, jednak ze względu na niepowtarzalność uczniów oraz podejmowanie zindywidualizowanych działań należy to uznać za podstawowy element pracy nauczyciela.

Drugą rolę, którą może przyjąć wychowawca, jest bycie *opiekunem*. Nauczyciel stara się tutaj dostrzegać szeroki zakres funkcjonowania ucznia, a po doprecyzowaniu występujących trudności podjąć różnorodne działania, które w pełni ukazują sposoby rozwiązania danego problemu. Ważne jest to, żeby wychowawca, wcielając

¹ Opracowanie własne na podstawie B. Badziukiewicz, M. Sałasiński, *Vademecum wychowawcy*, Warszawa 2005, Wydawnictwo Akademickie „Żak”.

się w taką rolę, pamiętał o tym, że wiele sytuacji dotyczących ucznia stanowi niezwykle trudność i wymaga nie tylko wykazania się taktem pedagogicznym, ale również znajomością zagadnień psychologicznych. W edukacji wczesnoszkolnej ważne staje się otoczenie uczniów opieką, jednak równie istotne pozostaje uczenie ich samodzielnego rozwiązywania trudności oraz okazywania emocji i panowania nad nimi. Niewątpliwie wychowawca na tym etapie edukacyjnym powinien się stać baczny obserwator, dostrzegającym rozmaite symptomy i w odpowiedni sposób reagować. Rola opiekuna pozostaje niezwykle ważna, należy mieć przy tym na uwadze obszary działalności uczniów, które stanowią przestrzeń do nabywania wielu kompetencji społecznych. Poprzez nadmierną opiekę połączoną z prezentowaniem gotowych rozwiązań kształtuje się u uczniów poczucie braku sprawczości.

Następną wymienianą rolę ma do odegrania *obrońca*. Jest ona niezwykle ważna, niejednokrotnie rzutuje na rozwój i życie podopiecznych w przyszłości. Dostrzegając na przykład zagrożenia wynikające z nieprawidłowości w funkcjonowaniu rodziny bądź w relacjach rówieśniczych, powinniśmy działać w sposób przemyślany. Ważnym aspektem na poziomie edukacji wczesnoszkolnej pozostaje niebagatelizowanie zarówno symptomów, jak i objawów sytuacji stanowiących trudność dla dzieci i wymagających wdrożenia bezpośredniej pomocy i udziału osób dorosłych. Pamiętajmy o tym, że nie każdy uczeń w obliczu traumatycznych doznań będzie prosił o pomoc. Niektórym uczniom przyda się nieco więcej uwagi ze strony nauczyciela oraz stworzenia przestrzeni otwartej na dialog. Jako wychowawcy bądźmy uważni i pamiętajmy o tym, że wspieranie uczniów w każdym aspekcie należy do naszych obowiązków.

Czwarty typ wychowawcy to *doradca*. Niezwykle ważnym elementem staje się w tym wypadku umiejętność słuchania uczniów oraz niepokazywanie gotowych rozwiązań. Trzeba również wskazać własne stanowisko z jednoczesnym podkreśleniem, że nie jest to jedyne słuszne rozwiązanie trudnej sytuacji. W klasach I–III nauczyciel powinien mieć świadomość tego, że waga problemów jego podopiecznych pozostaje w ich ocenie ogromna. Wychowawca nie może bagatelizować trudności, z jakimi mierzą się dzieci, oraz wychodzić z gotowymi rozwiązaniami. Warto się za to skupić na słuchaniu dziecka oraz budowaniu przestrzeni umożliwiającej tworzenie przez nie własnych rozwiązań połączonych z odczuwaniem wsparcia i chęci niesienia pomocy przez wychowawcę.

Ostatnia omawiana rola wychowawcza przypada *pomagaczowi*. Dany obszar stanowi trudność głównie dla wychowawców pracujących z młodszymi dziećmi. Dobry nauczyciel utożsamiany bywa z osobą wyręczającą dziecko w wykonywaniu wszystkich możliwych czynności. Pożądaną sytuacją ukierunkowaną na pomoc uczniom staje się dostrzeganie obszarów stanowiących wyzwanie przekraczające umiejętności dziecka. W takiej sytuacji wychowawca pomagacz powinien przyjść uczniowi z pomocą, co nie oznacza wykonywania za niego zadania. Istnieje wiele różnorodnych działań, które by warto zastosować. Wychowawca może zadać pytania wskazujące odpowiedni kierunek czy podzielić wykonanie zadania na mniejsze obszary, których realizacja doprowadzi ucznia do rozwiązania. Nauczyciel powinien również inspirować do poszukiwania różnorodnych dróg, a tym samym motywować do kreatywnej i twórczej pracy.

Różnorodność ról składających się na zakres działalności wychowawcy stanowi niewątpliwie wyzwanie dla większości osób pracujących na pierwszym etapie edukacyjnym. Ważne jest to, by wszystkie poczynania nauczyciela wspierały potrzebę kreowania u uczniów postawy dostrzegania własnych umiejętności, podejścia empatycznego oraz wykazywania aktywności w podejmowaniu wyzwań. Pamiętając o rolach związanych z nauczycielskim działaniem, nie zapominajmy o osobie ucznia, którego wszechstronny rozwój stanowi podstawowe zadanie edukacji elementarnej.

Przy dalszych rozważaniach ważne jest doprecyzowanie najczęściej występujących stylów wychowawczych. Ich analiza ukaże kierunek pracy uwzględniający potrzebę pełniejszego rozwoju studentów.

Styl wychowawczy definiowany jest ogólnie jako:

„sposób realizowania przez nauczyciela lub wychowawcę określonych funkcji wychowawczych metodą autokratyczną, demokratyczną lub liberalną” (Kupisiewicz, Kupisiewicz, 2009, s. 168).

Anita Famuła-Jurczak ukazuje *style kierowania* jako:

„sposób pełnienia funkcji kierownika zespołu. Wybór stylu kierowania zależy od rodzaju wykonywanych zadań, potrzeb zespołu, potrzeb jednostki (...)” (2014, s. 243).

Przy rozpatrywaniu kwestii związanych z aspektem wychowawczym ważne wydaje się uściślenie stylów wychowawczych omówionych w licznych opracowaniach pedagogiczno-psychologicznych. Poszczególne predyspozycje każdego nauczyciela wraz z analizą podejmowanych przez niego działań wskazują na przynależność do konkretnego stylu: autokratycznego, liberalnego lub demokratycznego.

Styl autokratyczny, „dyrektywny, nakazowy, instruktażowy” (Famuła-Jurczak, 2014, s. 243), charakteryzuje się stawianiem własnych racji ponad sądy rozmówcy. W perspektywie szkolnej zdanie i poglądy nauczyciela stanowią jedyną, niepowtarzalną wartość. Odmienne pomysły uczniów uniemożliwiają niekiedy wypracowanie porozumienia. Autokratyczny styl działania ukazuje wyższość osoby nauczyciela nad uczniami. To właśnie wychowawca ma zawsze rację i wszelkie działania muszą zostać podporządkowane jego woli. Niestety, tak skomplikowany sposób kierowania grupą staje się przeszkodą i barierą nie do pokonania przy budowaniu właściwych relacji w kontakcie nauczyciel – uczeń. Dzieci w klasach I–III podczas obcowania z nauczycielem, który prezentuje postawę autokratyczną, miewają trudności w ocenie właściwych relacji, postrzegają również własną osobę przez pryzmat podmiotu mniej ważnego oraz ukierunkowanego na przyjmowanie zdania innych.

Drugi styl dotyczy podejścia *demokratycznego*, opartego na współpracy i harmonijnym współdziałaniu” (Famuła-Jurczak, 2014, s. 243). Wychowawca prezentujący ten styl wychowawczy bierze pod uwagę zdanie i poglądy ucznia. Dostrzega, że spojrzenie na różnorodne tematy bywa niekiedy osadzone w wielu kontekstach. Uważa również, że jego przemyślenia są bardzo ważne, ale liczy się jednocześnie ze zdaniem uczniów. Wychowawca utożsamiający się ze stylem demokratycznym nastawiony

bywa na współpracę oraz chęć współdziałania z podopiecznymi. Taki styl umożliwia poszanowanie godności wszystkich uczestników procesu edukacyjnego. Mimo występujących różnic poszczególni uczniowie mogą ze sobą współpracować oraz prowadzić dyskusję merytoryczną pozbawioną ośmieszania bądź wymuszania przyjęcia rozwiązania przez pozostałych członków klasy. Na etapie edukacji wczesnoszkolnej wychowawca powinien prezentować demokratyczny styl kierowania grupą, uczący dzieci budowania właściwych relacji z dorosłymi oraz rówieśnikami.

Ostatnim omawianym stylem będzie *styl liberalny*, „delegujący, anemiczny” (Fa- muła-Jurczak, 2014, s. 243), który nie pomaga dzieciom w poczuciu bezpieczeństwa. Wychowawca przyjmuje tutaj postawę bierną, przyczyniającą się do dezintegracji zachodzących procesów oraz braku wyznaczonych zasad. Taki styl w sposób niekorzystny wpływa niekiedy na działania podejmowane przez grupę oraz w bezpośredni sposób rzutuje na jakość relacji nauczyciela z uczniem.

2. Kompetencje oraz cechy osobowościowe pożądane w zawodzie nauczyciela

Oprócz różnorodnych wyzwań stawianych przed nauczycielami nie sposób nie dostrzegać potrzeby posiadania przez nich kompetencji oraz cech osobowościowych wymaganych w procesie edukacji. Stanowią one nieodzowną wartość, ukazując model osoby z predyspozycjami do wykonywania zawodu oraz nakreślają kierunki wymagające wytężonej pracy rozpoczynającej się na etapie podejmowania studiów, trwającej zaś we wszystkich stadiach nauczycielskiego rozwoju.

Rozważania na ten temat warto rozpocząć od precyzyjniejszego wyjaśnienia znaczenia terminu *kompetencja* (to „odpowiedzialność, zgodność, uprawnienie do działania”). W pedagogice oznacza:

„zdolność do osobistej samorealizacji, podstawowy warunek wychowania” (Okoń, 2001, s. 176).

W ujęciu definicyjnym terminu *osobowość nauczyciela* podkreślono, że:

„nie istnieje zamknięty katalog cech osobowościowych nauczyciela o charakterze uniwersalnym. Do całościowego rozwoju zdolny jest nauczyciel pogłębiający wiedzę o otaczającej rzeczywistości, budujący własną hierarchię wartości rzeczywistnianych w odniesieniu do ogólnoludzkich wartości uniwersalnych – ideałów prawdy, dobra i piękna; wcielający w życie podstawowe normy społeczne, etyczne i moralne; stale dążący do stawiania się lepszym, mądrzejszym i wrażliwszym; świadomie współtworzący siebie; pomagający w samorozwoju i samodoskonaleniu wychowankom oraz gotowy do podejmowania działań na rzecz wspólnego dobra” (Oleksa, 2014, s. 193).

W literaturze naukowej o kompetencjach oraz cechach osobowych ukierunkowanych na profesję nauczycielską mówi się różnie:

„Wiele definicji wskazuje na kompetencje jako najważniejsze cechy, właściwości osoby, szczególne motywy, sprawności, na aspekt obrazu własnej osoby albo jej roli społecznej, zawsze jednak są one pojęciem szerszym niż same sprawności, ujmuje się je bowiem jako kompozycję wiedzy, sprawności, rozumienia i pragnienia” (Łagoda, 2012, s. 154).

Magdalena Piorunek przekonuje, że:

„nauczyciel, funkcjonując w relacjach z uczniami i pozostałymi uczestnikami procesów edukacyjnych, jest (powinien być) specjalistą w określonej nauczanej dyscyplinie (kompetencje merytoryczne – specjalista z zakresu tego, czego naucza), dysponować wiedzą i umiejętnościami odnośnie do tego, jak nauczać (kompetencje metodyczne), oraz odgrywać rolę osoby wspierającej rozwój wychowanka (kompetencje miękkie/ społeczne)” (2020, s. 20).

Istnieje wiele rodzajów kompetencji nauczycielskich, takich jak:

- kompetencje podmiotowe i emancypacyjne nauczyciela wyrażają się w jego postawach i działaniach. Są to: otwartość, twórczość i innowacyjność w dostrzeganiu problemów (...); zaczepność wobec świata we wszystkich jego obszarach i wymiarach; odwaga w podejmowaniu ryzyka i gotowość do ponoszenia odpowiedzialności; operatywność w działaniu samodzielnym i zbiorowym; wyobrażenia i zdolność przewidywania; poczucie tożsamości indywidualnej i zbiorowej
- kompetencje interpretacyjne stanowią zdolność rozumiejącego odnoszenia się do świata (...)
- kompetencje moralne to zdolność do prowadzenia refleksji moralnej (...)
- kompetencje komunikacyjne wyrażające się w dialogowym sposobie bycia (...)
- kompetencje postulacyjne (normatywne) stanowią umiejętność opowiadania się za instrumentalnie pojętymi celami
- kompetencje metodyczne wyrażają się w działaniu według reguł określających optymalny porządek czynności
- kompetencje realizacyjne oznaczają zdolność dostosowania warunków do metody pracy
- kompetencje w zakresie wiedzy przedmiotowej (...)
- kompetencje interakcyjne jako prawo podmiotu do działania i przeciwstawiania się w sytuacjach interakcyjnych (Łagoda, 2012, s. 155–158)

Warto podkreślić, że:

„od wychowawców wymaga się przede wszystkim kompetencji diagnostycznych związanych z poznawaniem uczniów i ich środowiska, kompetencji w dziedzinie planowania i projektowania dotyczących opracowywania programów, planów czy projektów działań dydaktycznych i wychowawczych oraz planowania zajęć szkolnych. Pożądane są także kompetencje komunikacyjne. Powinni oni ponadto posiadać kompetencje interpretacyjne, dzięki którym nadają znaczenie wszystkiemu,

co dzieje się w ich otoczeniu, oraz kompetencje realizacyjne (...). Uzupełnienie przedstawionych umiejętności stanowią kompetencje innowacyjne, które dotyczą twórczego wprowadzania zmian w sobie samym oraz procesach i efektach pracy” (Róg, 2012, s. 42–43).

Zakres kompetencji bezpośrednio związanych z pracą nauczyciela ukazuje szeroki kontekst działalności. Rozwijanie własnych umiejętności wraz z kompetencjami staje się zatem ważnym elementem pracy. Ostatni rodzaj kompetencji, który w bezpośredni sposób ukazuje aktywność nauczycielską, wiąże się z kompetencjami aksjologicznymi:

„Głównym zadaniem wychowawcy w tym zakresie jest nie tylko zdolność przekazywania uczniom wiedzy o wartościach, ale też wskazywanie określonych dążeń, celów, do których chcieliby zmierzać” (Kobyłecka, 2017, s. 48).

Wśród analizy definicji przytoczonych autorów postrzeganie kompetencji nauczycielskich jest różnorodne i pokazuje odmienne spojrzenie na najważniejsze kwestie dotyczące pracy wychowawcy. Rozważania dotyczące obrazu nauczyciela podejmuje Katarzyna Krasoń, stawiając pytania:

„Jakie jest widzenie osoby nauczyciela w recepcji dziecięcej? Czy jest on jeszcze w finale edukacji początkowej kimś ważnym dla ucznia? Jakie jego cechy uznawane są za nieodzowne, a jakie budują barierę między nim a uczniami? Jaka jest emocjonalna sylwetka nauczyciela klas I–III nakreślona przez wychowanka? Czy przeważają w niej cechy budujące kompetencje (...)? Czy pojawiają się w niej także komponenty niepokojące i zaburzające facylitację (bifurkacyjne)?” (2019, s. 109).

Postawione pytania są niezwykle istotne dla nauczycieli edukacji elementarnej oraz stanowią punkt wyjścia dostrzeżenia istotnych w danym zawodzie cech:

„Pożądane cechy i zachowania wspierające wychowawcę klasy to: ważność, umiejętność diagnozowania potrzeb; nastawienie motywacyjne na pomaganie; umiejętność wykorzystania zasobów uczniowskich; sprawiedliwość i uczciwość wobec uczniów; lojalność wobec jednostki i grupy; budowanie klimatu zaufania; życzliwość i szacunek wobec uczniów; akceptacja i autentyczność w relacjach” (Piorunek, 2020, s. 52).

Doprecyzowania cech nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej w procedurze badawczej podjęła się Katarzyna Krasoń, ujmując je następująco:

„ciepła, elegancka, uśmiechnięta, miła, delikatna, łagodna, energiczna, radosna, dobra, mądra, spokojna, opiekuńcza, delikatna, odważna oraz zła, egoistyczna, smutna, wściekła, chciwa, zarozumiała, ponura, zimna, agresywna, skryta” (2019, s. 116, 118).

Inny z autorów w rozważaniach o osobowości wychowującej pisze, że:

„powinno się zwracać uwagę m.in. na takie cechy osobowe nauczyciela, jak energia, wewnętrzna równowaga, wiara we własne siły, humor, pogodność i elastyczność” (Modzelewski, 2013, s. 61).

Do cech osobowych dobrego nauczyciela wychowawcy będziemy zaliczali to, że:

„umie słuchać uczniów, lubi dzieci i młodzież, interesuje się uczniami, jest wzorem zachowań moralnych, społecznych, zdrowotnych, wyznacza jasne granice zachowań dzieci, potrafi przyznać się do błędów” (Krzystanek, 2012, s. 42–43).

Przy rozważaniach teoretycznych dotyczących pracy wychowawczej przyszłego nauczyciela ważna wydaje się potrzeba zwrócenia uwagi na jego kompetencje oraz cechy osobowe, niezwykle istotne w tym zawodzie. Od wychowawcy wymaga się podejmowania skutecznych działań obejmujących różnorodne obszary, a także dokonywania ewaluacji własnych działań popartych refleksją pedagogiczną skierowaną na własny rozwój.

3. Trudności wychowawcze dostrzegane przez nauczycieli

Praca wychowawcza nauczyciela nie zawsze wiąże się wyłącznie z odczuwaniem pozytywnych emocji. Zdarza się, że dostrzega on różnorodne trudności i stara się opracować plan działań usprawniających. Częstotliwość występujących sytuacji jest oczywiście charakterystyczna dla konkretnej klasy szkolnej bądź indywidualnego ucznia. Trudności stanowią:

„przeszkody napotymane w pracy wychowawczej z dziećmi i młodzieżą, które manifestują się w postaci negatywnych ze społecznego lub pedagogicznego punktu widzenia zachowań, sprzecznych z obowiązującymi normami i wpływającymi niekorzystnie na przebieg i wyniki procesu wychowania (...). Wśród najczęściej występujących wyróżnia się: kłamstwo, lenistwo, kradzieże, wagary, agresję” (Kupisiewicz, Kupisiewicz, 2009, s.182).

Zygmunt Putkiewicz interpretuje trudności wychowawcze jako:

„wszelkiego rodzaju czynniki zewnętrzne i wewnętrzne utrudniające prawidłowe zachowanie się dzieci i młodzieży. Doprowadzają one do zachowań niezgodnych z obowiązującymi normami współżycia społecznego i do zaburzeń poprawnych układów w stosunkach społecznych” (Putkiewicz, 1975, za: Zająć, 2006, s. 261).

Warto podkreślić, że o kłopotach wychowawczych mówi się zwykle wtedy:

„gdy zachowania jednostki wychowującej są niezgodne z oczekiwaniami wychowawcy lub innych osób i naruszają społecznie przyjęte normy i zasady. W węższym ujęciu pedagogicznym zalicza się do nich zachowania sprzeczne z założonymi celami wychowawczymi, prowadzącymi do zjawisk niepożądanych, wymagających

interwencji wychowawczej. Trudności wychowawcze stanowią zbiór zaburzeń, począwszy od drobnych wykroczeń czy niezgodności, a skończywszy na zachowaniach konfliktowych lub przestępczych, które prowadzą do głębokich zaburzeń sfery osobowości jednostki” (Skałbana, 2011, s. 190).

Jeszcze inne ujęcia precyzują, że:

„trudności wychowawcze to wrodzona lub nabyta struktura zachowania jednostki, przede wszystkim dzieci i młodzieży, ukształtowana pod wpływem środowiska społecznego, objawiająca się w zachowaniach odbiegających od przyjętych norm i wzorów zachowań zarówno w sferze psychicznej, jak i społecznej jednostki” (Cudak, 2007, s. 818).

Do najczęściej występujących przejawów trudności wychowawczych zalicza się obecnie m.in. agresję, przemoc, wagary, kłamstwo, negatywny stosunek do obowiązków, niepowodzenia w nauce, kradzieże, sięganie po środki uzależniające, arogancki, wulgarny język, brak wytrwałości w wykonywaniu podjętych zadań, ucieczki z domu (Komorowska, 2014, s. 98).

Beata Skałbana, mówiąc o trudnościach wychowawczych, zwraca uwagę na agresję, kłamstwa, wagarowanie, uzależnienia oraz lekceważący stosunek do nauki. Ważny staje się również kontekst wychowawczy dotyczący fobii szkolnej, nadpobudliwości psychoruchowej oraz nieśmiałości (2011, s. 192).

Po dokonaniu przybliżenia terminu *trudności wychowawcze* należy się skupić na ukazaniu przyczyn ich występowania. Anita Famuła-Jurczak dokonuje podziału ze względu na:

„endogenne – tkwiące w dziecku, egzogenne – tkwiące w środowisku, w którym wychowuje się dziecko (błędy w funkcjonowaniu rodziny, błędy wychowawcze funkcjonowania szkoły), psychologiczno-społeczne, pedagogiczne” (2014, s. 262).

Przyczyny trudności pochodzące ze środowiska rodzinnego stanowią szeroki zakres zainteresowań badaczy. To właśnie w rodzinie najczęściej staramy się odnaleźć źródło występujących kłopotów. Warto w sposób obiektywny przyjąć, że środowisko szkolne rozpatrywane w wielu aspektach również może być przyczyną występujących u dziecka trudności.

W toku dalszej analizy jako pierwsze zostaną rozpatrzone trudności związane z rodziną, a następnie te wynikające z funkcjonowania w środowisku szkolnym. Należy podkreślić, że:

„rodzina to podstawowa komórka społeczna składająca się z rodziców, ich dzieci oraz najbliższych krewnych. Rodzina jest bardzo ważnym środowiskiem wychowawczym i socjalizacyjnym, które w znacznym stopniu wpływa na kształtowanie się u dzieci określonych wartości, przekonań i postaw, a także dążeń i aspiracji życiowych” (Kupisiewicz, Kupisiewicz, 2009, s. 155).

Mieczysław Łobocki wskazuje na okoliczność, że:

„najgroźniejsze są przyczyny tkwiące w środowisku rodzinnym. Składają się na nie w szczególności dezintegracja życia rodzinnego i popełniane przez rodziców błędy wychowawcze” (2004, s. 183).

Sławomir Cudak podkreśla zaś, że źródłem trudności są przemoc i konflikty w rodzinie, błędy wychowawcze, alkoholizm, niezaspokajanie potrzeb dziecka (2007, s. 820–821).

Niezwykłe trafnego i precyzyjnego podziału dotyczącego stylów wychowawczych dokonała Maria Ziemska (2009, s. 55–64). Wyróżnia ona cztery style wychowawcze, stanowiące podwaliny prawidłowego rozwoju dzieci. Są nimi postawy: akceptacji, współdziałania, rozumnej swobody oraz uznania praw dziecka. Takie postawy umożliwiają jednostce właściwy rozwój oraz odczuwanie bycia potrzebnym, kochanym i akceptowanym. Dla odmiany postawy negatywne to: odtrącanie, unikanie, nadmierne chronienie, zbyt duże wymagania.

Brak zaspokojenia podstawowych potrzeb staje się podstawą występowania konfliktów, agresji, lęków, czy nieprawidłowości w relacjach z rówieśnikami. Niewłaściwe postawy rodzicielskie niewątpliwie wpływają negatywnie na cały proces wychowawczy i występowanie trudności tego rodzaju w przyszłości. Identyfikacja podłoża oraz precyzyjna ocena takich sytuacji wymaga uwagi i docieklowości wychowawcy. Niestety, wiele skutków związanych z nieprawidłowościami występującymi w domu rodzinnym nie zostaje przez nauczycieli wychwyconych. Warto również rozpatrzyć grupę przyczyn trudności wychowawczych, niezwiązanych ze środowiskiem rodzinnym.

Do błędów wychowawczych obejmujących funkcjonowanie szkoły Anita Famuła-Jurczak przyporządkowuje:

„nadmiernie przeładowane programy nauczania przy zmniejszonej liczbie godzin; podręczniki pisane przez fachowców, lecz nie liczące się ze sposobem myślenia i uzdolnieniami uczniów; duża liczba lekcji prowadzona w warunkach klasowo-lekcyjnych, które nie uwzględniają w wystarczającym stopniu psychospołecznych potrzeb dzieci i młodzieży; zbyt liczne klasy i szkoły; znikoma liczba lekcji przeznaczonych na wychowanie fizyczne i zajęcia techniczne” (2014, s. 262).

W ujęciu autorki widać ukierunkowanie przyczyn trudności w dużej mierze związanych z procesem edukacyjnym. Obok błędów wychowawczych funkcjonowania szkoły możemy dookreślić:

„przyczyny psychologiczno-społeczne, które ujmują nieznajomość ucznia przez nauczyciela, zaniżone oczekiwania nauczyciela wobec ucznia i niska jego pozycja społeczna w klasie szkolnej” (Famuła-Jurczak, 2014, s. 262).

Ostatni obszar sprecyzowanych przyczyn również wskazuje na nieprawidłowości dostrzegane w kontekście społeczności szkolnej. Do danego obszaru należą:

„przyczyny pedagogiczne – dydaktyzm, autokratyczna postawa nauczyciela” (Famuła-Jurczak, 2014, s. 262).

Dokonując podsumowania przyczyn trudności wychowawczych, możemy w pełni przyjąć, że wynikają one z nieprawidłowości w życiu rodzinnym, ale są także wynikiem różnorodnych błędów popełnianych w środowisku szkolnym. Dbając o wszechstronny, maksymalny rozwój naszych podopiecznych, powinniśmy stworzyć:

„warunki umożliwiające przezwyciężanie trudności wychowawczych: uświadomienie sobie istoty trudności wychowawczych i ich przyczyn, wykorzystywanie niektórych, szczególnych umiejętności psychopedagogicznych nauczycieli w pracy z uczniami trudnymi, troska nauczycieli o pozytywną motywację uczenia się tych uczniów, angażowanie uczniów w działalność społeczną, współdziałanie nauczycieli i rodziców” (Famuła-Jurczak, 2014, s. 262).

Mając na względzie potrzebę podejmowania intencjonalnych działań, nauczyciel powinien się starać rozpoznawać wszelkie symptomy świadczące o występowaniu trudności wychowawczych, a także podejmować intencjonalne działania jak najpełniej eliminujące występujące trudności.

4. Sposoby zdobywania informacji o uczniu

„Dla nauczyciela wychowawcy ważne jest nie tylko poznanie przebiegu procesu nauczania (realizacja celów dydaktycznych), ale również poznanie społeczno-emocjonalno-moralnego rozwoju, aby skutecznie wychowywać” (Łukasik, Jagielska, Solecki, 2013, s. 42).

W celu efektywnego prowadzenia wychowania nauczycielowi potrzebne są wiadomości charakteryzujące układ, w którego obrębie prowadzi się oddziaływanie pedagogiczne. Działania rozpoznawcze można prowadzić w następujących dziedzinach:

- wiedza o uczniu, obejmująca (...) właściwości rozwoju społeczno-emocjonalnego ucznia oraz niektóre właściwości umysłowości ucznia; wiedza ta jest potrzebna do zrozumienia niepowodzeń czy trudności ucznia w szkole oraz jego zachowań, potrzeb i motywów
- wiedza o zespole wychowanków (...)
- wiedza o postawach, poglądach i opiniach uczniów
- wiedza o stosunku uczniów do szkoły i jej wymagań
- wiedza dotycząca pozaszkolnej aktywności ucznia oraz całokształtu wpływów, którym podlega on wskutek kontaktowania się ze środowiskiem społecznym
- własna działalność dydaktyczno-wychowawcza” (Janowski, 2002, s. 9–10)

Ścieżka działań podejmowanych przez wychowawców ujmuje:

„zauważenie niepokojącego zachowania, dokonanie jego oceny oraz podjęcie oddziaływań wychowawczych. Zachowania ucznia, które nas niepokoją, nie powin-

ny być ignorowane. Często zewnętrzne zachowanie ucznia jest wskaźnikiem jego wewnętrznych problemów” (Łukasik, Jagielska, Solecki, 2013, s. 44).

Według Andrzeja Janowskiego:

„mamy trzy metody, sposoby umożliwiające nam poznanie człowieka. Są to: obserwacja; informacje uzyskane bezpośrednio od jednostki, wywołane przez pytania do niej skierowane (wywiad, ankieta, pytania socjometryczne); informacje uzyskiwane pośrednio metodami projekcyjnymi wykorzystującymi fakt, że niektóre ukryte myśli człowieka są manifestowane w pewnych jego zachowaniach” (2002, s. 13).

Do metod poznania ucznia można również zastosować:

„obserwację, ankietę, wywiad, badania socjometryczne, metody autoekspresyjne oraz studium przypadku” (Łukasik, Jagielska, Solecki, 2013, s. 47).

Powyżej ukazany zbiór sposobów zbierania informacji bywa najczęściej stosowany w praktyce edukacyjnej. W artykule zasygnalizowano elementy wyróżniające poszczególne metody, intencją autorki nie jest jednak dokonanie szczegółowego ich opisu.

Obserwacja stanowi:

„wszelkie świadome, zamierzone i systematyczne spostrzeganie określonych przedmiotów, zjawisk i procesów (...)” (Kupisiewicz, Kupisiewicz, 2009, s. 122).

Obserwacja to:

„(...) sposób postrzegania, gromadzenia i interpretowania poznanych danych w naturalnym ich przebiegu i pozostających przeważnie w bezpośrednim zasięgu widzenia i słyszenia obserwatora” (Łobocki, 2011, s. 48).

Ankieta to:

„jedna z technik sondażu diagnostycznego oparta na pośrednim zdobywaniu informacji za pomocą kwestionariusza ankiety. Informacje zbierane za pomocą ankiety dotyczą faktów, oceny zjawisk przyszłych lub obecnych (...)” (Famuła-Jurczak, 2014, s. 25).

Wywiad to:

„ukierunkowana rozmowa, której celem jest zebranie informacji od dobranych odpowiednio osób-respondentów (...)” (Okoń, 2001, s. 454).

Socjometria to:

„w szerszym znaczeniu teoria zajmująca się metodami i technikami badania przemian społecznych oraz społecznego badania ludzi; w znaczeniu węższym – metoda badania za pomocą testów socjometrycznych, struktury nieformalnej grupy, komunikacji jednostek w grupie lub relacji między jednostką a zbiorowością” (Kupisiewicz, Kupisiewicz, 2009, s. 164).

„Zastosowanie metod autoekspresyjnych polega na wytworzeniu sytuacji niejako skłaniającej ucznia do pewnego spontanicznego i szczerego zachowania werbalnego lub niewerbalnego, które może pośrednio przynieść informację o nim. Informacje uzyskiwane za pomocą tej metody nie nadają się do ścisłego opracowania statystycznego” (Janowski, 2002, s. 153).

Studium przypadku to:

„celowe, zaplanowane i wielostronne zbieranie informacji”. Podejmuje się je najczęściej ze względu na pojawiający się problem dydaktyczno-wychowawczy, który trzeba rozwiązać (...). Studium przypadku podejmuje się również w celu dokładniejszego przeanalizowania interesującego nauczyciela zagadnienia wówczas, gdy określony uczeń wydaje się szczególnie charakterystyczny (...). Studium przypadku to zebranie wszystkich dostępnych danych o psychicznym, fizycznym, emocjonalnym i społecznym życiu ucznia (Janowski, 2002, s. 165).

Rozważania teoretyczne ukierunkowane na pracę wychowawczą nauczyciela dały podstawę określenia zakresu procedury badawczej i podjęcia się przeprowadzenia badań. Mając na względzie potrzebę ciągłego doskonalenia oraz wspierania obszarów kształcenia studentów w kontekście pracy wychowawczej, podjęto się określenia celu oraz problematyki badawczej.

5. Cel badań, problematyka, metody badawcze, charakterystyka grupy

Jako cel główny badań przyjęto poznanie postrzegania pracy wychowawczej przez przyszłych nauczycieli. Precyzując cele szczegółowe, ukierunkowano się na:

- poznanie dostrzeganych kompetencji oraz cech osobowościowych, które powinien mieć przyszły nauczyciel
- doprecyzowanie zakresu wiedzy studentów wobec działań wychowawczych podejmowanej w klasach I–III
- przeanalizowanie opinii opiekunów praktyk względem umiejętności wychowawczych studentów
- wskazanie dostrzeganych przez studentów trudności wychowawczych
- dookreślenie obszarów zainteresowań studentów w kontekście podejmowania się wyzwań wychowawczych

Problem główny:

Jak przyszli nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej postrzegają pracę wychowawczą?

Problemy szczegółowe:

1. *Jakie kompetencje oraz cechy osobowościowe powinien mieć przyszły nauczyciel?*
2. *Jaki jest zakres wiedzy przyszłych nauczycieli na temat działań wychowawczych podejmowanych w klasach I–III?*
3. *Jakimi umiejętnościami w zakresie pracy wychowawczej charakteryzują się studenci kierunku „Pedagogika” w opinii opiekunów praktyk?*
4. *Jakie trudności w obszarze wychowawczym dostrzegają przyszli nauczyciele?*

5. *Jakie są zainteresowania studentów w kontekście podejmowania się wyzwań wychowawczych?*

Metody badawcze.

W celu zebrania materiału badawczego odpowiadającego wskazanej problematyce posłużyłam się metodą sondażu diagnostycznego. To metoda:

„której podstawową funkcją jest gromadzenie informacji o interesujących badacza problemach w wyniku relacji słownych osób badanych, nazywanych respondentami” (Łobocki, 2010, s. 247).

Do wybranej metody określono wykorzystanie dwóch technik badawczych: a) ankietę i b) wywiad. Pierwsza odpowiadała potrzebie zebrania materiału badawczego od grupy studentów kierunku *Pedagogika* (specjalność: *pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna*), druga obejmowała swym zakresem wypowiedzi udzielane przez opiekunów praktyk.

Badana grupa.

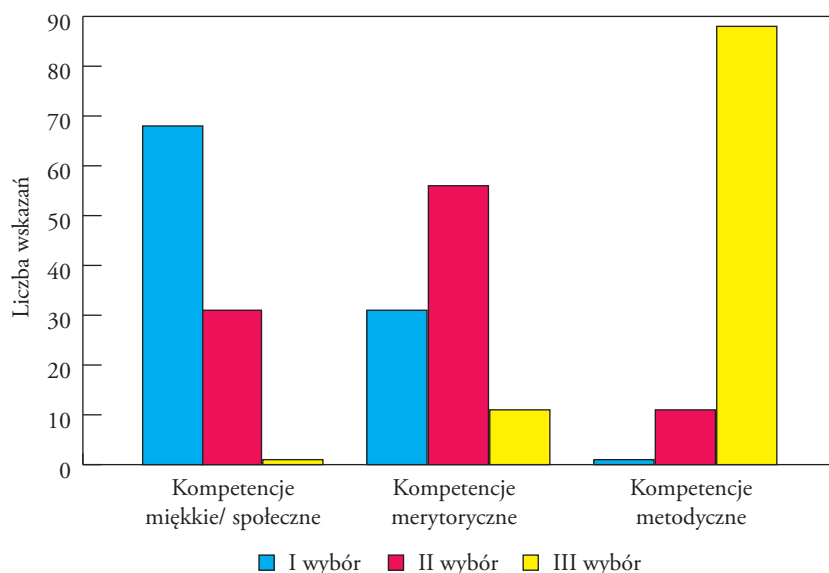
Badaną populację stanowili studenci oraz nauczyciele. Grupa studentów ograniczała się do 103 kobiet studiujących na kierunku *Pedagogika*, specjalność: *pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna*. Drugą grupę respondentów stanowiło 30 nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej. Dodatkowym kryterium warunkującym dobór do danej próby badawczej stało się pełnienie funkcji opiekuna praktyk w ostatnich 10 latach pracy. Badania rozpoczęto w czerwcu 2022 r., a ukończono na początku listopada 2022 r.

5.1. Kompetencje oraz cechy osobowościowe, które powinien mieć przyszły nauczyciel

Większość osób, które własne aspiracje postrzegają przez pryzmat edukowania innych, staje przed dylematem, jakie kompetencje i cechy osobowości są istotne w pracy zawodowej oraz które z nich będą stanowiły element wyťažonej pracy własnej. Ważna wydaje się refleksja przyszłych nauczycieli oraz obiektywne dostrzeżenie wyróżniających, indywidualnych zarówno kompetencji, jak i cech. Istotne jest również doprecyzowanie obszarów poddanych intencjonalnej oraz ukierunkowanej pracy nad sobą. Obraz nauczyciela ujęty w pedeutologicznych rozważaniach jest ważny i niezbędny w celu dążenia do szeroko rozumianego perfekcjonizmu.

Niezwykle istotne stało się określenie kompetencji, które postrzegają studenci jako niezbędne w codziennej pracy nauczyciela. Spośród trzech kompetencji do wyboru aż 70 respondentów jako najważniejszą kompetencję w zawodzie nauczyciela określiło kompetencje miękkie/ społeczne. Następnymi wskazanymi wyborami była kompetencja merytoryczna. Według studentów najmniej wartościowym wyborem jest kompetencja metodyczna. Warto zauważyć, że została ona wskazana podczas ostatniego wyboru przez 90 osób. Nie było również żadnych wskazań w obrębie danej kompetencji przy rozpatrywaniu jej jako najważniejszej.

Rozkład wyborów zaprezentowano na wykresie 1.



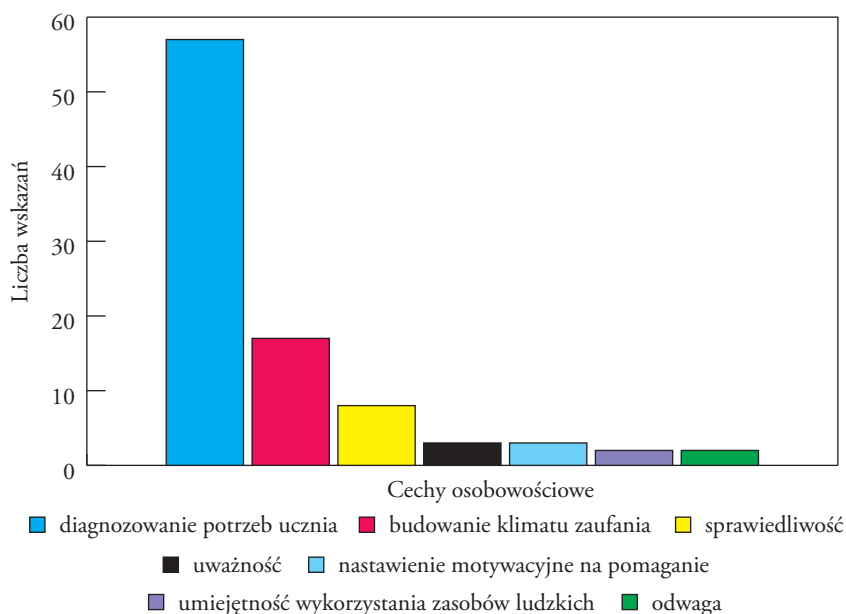
Wykres 1. Rodzaj kompetencji nauczycielskich w opinii badanych studentów ($N = 103$)

Ważne stało się również uściślenie dostrzeganych przez studentów obszarów kompetencji wymagających podjęcia wytyczonych działań względem własnej osoby. Analiza odpowiedzi respondentów wskazywała na potrzebę podniesienia kompetencji metodycznych (76 odpowiedzi), merytorycznych (20) oraz społecznych (7). Warto dostrzec, że kompetencja metodyczna została wskazana jako najmniej ważna przy jednoczesnym uwzględnieniu podjęcia najszerszych działań względem jej doprecyzowania. Należało również rozpatrzyć, która z kompetencji jest najmocniejszą stroną badanych. Większość studentów (69) ujęła kompetencje społeczne jako najbardziej rozwinięte. Analiza materiału badawczego dotyczącego kompetencji stanowiła zaskoczenie. Kompetencje społeczne ukazano przez pryzmat najważniejszych w zawodzie nauczyciela przy jednoczesnym określeniu ich jako najmocniejszych stron jednostek. Kompetencje metodyczne stanowiły za to zakres wymagający potrzeby podjęcia najbardziej wytyczonych działań.

Mając na względzie udzielenie odpowiedzi na tak postawiony problem badawczy, skupiłam się na cechach osobowościowych pożądanym w zawodzie nauczyciela. Do najważniejszych cech warunkujących bycie skutecznym nauczycielem zaliczono sprawiedliwość, autentyczność, budowanie klimatu zaufania oraz nastawienie motywacyjne na pomaganie. Najrzadziej wskazywanymi cechami były lojalność, szacunek i odwaga. Dla większej obrazowości wyników poproszono studentów o określenie pozytywnych cech, które respondenci dostrzegali u swoich wychowawców. Należały do nich: życzliwość, uczciwość, sprawiedliwość oraz budowanie klimatu zaufania. Do cech o pejoratywnym zabarwieniu zaliczono: egoizm, bycie smutnym, zarozu-

miałym, skrytym oraz niesprawiedliwym. Wskazano również silną potrzebę dostrzeżenia u nauczycieli braku umiejętności wykorzystania zasobów uczniowskich. Dany element stanowi podstawę codziennych oddziaływań dydaktyczno-wychowawczych, dlatego ujęcie tak prymarnej cechy, która powinna charakteryzować każdego nauczyciela, a postrzega się ją jako występującą w niewielkim zakresie, jest zaskakujące.

Ostatnim działaniem stało się wskazanie przez studentów cechy, która będzie najważniejsza do wdrożenia pracy nad sobą. Duża część respondentów określiła potrzebę poszerzenia umiejętności diagnozowania potrzeb ucznia (58 wskazań), budowania klimatu zaufania (18) oraz sprawiedliwość (9). Należy również zaznaczyć, że ani jedna osoba nie podała takich cech, jak uczciwość, lojalność, życzliwość, szacunek, autentyczność. Całokształt wyborów ukazano na wykresie 2.



Wykres 2. Wskazanie cechy osobowościowej wymagającej pracy nad sobą w opinii badanych studentów ($N = 103$)

Określenie ram postrzegania odpowiednich kompetencji oraz cech osobowościowych przybliżyło do wskazania przez respondentów rozumienia pojęcia *perfekcjonizmu wychowawczego*. Poniżej wybrane wypowiedzi:

Perfekcjonizm wychowawczy to „zbiór i zastosowanie skutecznych metod wychowawczych ukierunkowanych na wypełnianie założonych celów”;

Perfekcjonizm wychowawczy to „umiejętne wychwycenie dobrych i niepoprawnych zachowań zarówno ucznia, jak i nauczyciela. Ważna staje się indywidualizacja działań wychowawczych”;

Perfekcjonizm wychowawczy to „umiejętność bycia sprawiedliwym, wyrozumiałym, połączone z brakiem etykietowania i opanowaniem własnych emocji”;

Perfekcjonizm wychowawczy to „wszelkie działania mające na celu dobro dziecka oraz wspieranie go w rozwoju”.

Zdaniem większości studentów podczas dążenia do perfekcjonizmu wychowawczego najważniejsze jest: podmiotowe traktowanie uczniów, panowanie nad własnymi emocjami, podejmowanie różnorodnych działań, rozwijanie wiedzy i umiejętności oraz wykazywanie szacunku do drugiej osoby.

Dla większej klarowności przeprowadzonych badań respondenci zostali poproszeni o stworzenie definicji *perfekcjonizmu wychowawczego* oraz określenia najważniejszych elementów prowadzących do osiągnięcia owego profesjonalizmu. W opinii przyszłych nauczycieli przy dążeniu do perfekcjonizmu wychowawczego najważniejsze pozostaje: podmiotowe traktowanie uczniów, panowanie nad własnymi emocjami, podejmowanie różnorodnych działań, rozwijanie swojej wiedzy i umiejętności oraz wykazywanie szacunku do drugiej osoby.

Podsumowując odpowiedzi respondentów dotyczące kompetencji oraz cech osobowościowych pożądanych w zawodzie nauczyciela, należy podkreślić, że kompetencje społeczne zostały określone jako jedne z najważniejszych w życiu zawodowym nauczyciela i najmocniejsza strona badanych. Z kolei w obrębie kompetencji merytorycznych doprecyzowano, że stanowią one najmniej ważny obszar, wymagający jednak podjęcia wielu działań ze strony respondentów. Umiejętność doprecyzowania najlepiej rozwiniętych kompetencji wraz z obszarami wymagającymi wytężonej pracy stanowił punkt wyjścia podejmowania dalszych działań.

Następnym elementem, który wymagał uściślenia, stał się zbiór cech przydatnych oraz bezpośrednio obserwowanych w procesie edukacyjnym. Do cech głównych w opinii badanych należą: sprawiedliwość, autentyczność, budowanie klimatu zaufania, nastawienie motywacyjne na pomaganie. Najmniejszą liczbę wskazań uzyskały takie cechy, jak: lojalność, szacunek oraz odwaga. Ważne stało się poznanie postrzegania przez studentów cech wymagających podjęcia pracy nad sobą (poszerzanie umiejętności diagnozowania potrzeb oraz sprawiedliwość i budowanie klimatu zaufania). Należy podkreślić, że w ankiecie studenci nie zaznaczyli takich cech, jak uczciwość, lojalność, życzliwość, szacunek i autentyczność. Istnieje duża zgodność w 103-osobowej grupie co do postrzegania różnorodnych aspektów ukierunkowanych na cechy osobowościowe niezbędne w zawodzie nauczyciela.

Jak widać, dla studentów kierunku *Pedagogika* najważniejsze są kompetencje i cechy osobowościowe związane z przyszłym zawodem. Podejmują oni także próby refleksyjnego spojrzenia na kwestie dążenia do perfekcjonizmu wychowawczego.

5.2. Zakres wiedzy przyszłych nauczycieli dotyczący działań wychowawczych podejmowanych w klasach I–III

Analizując podejmowaną tematykę, należało określić zakres wiedzy studentów, który stanowił podstawę do wyciągnięcia wniosków wobec podnoszenia jakości kształcenia. Pierwszy aspekt poddany analizie stanowił wyodrębnienie obszarów wychowawczych, które charakteryzują najczęstszą aktywność nauczyciela. Respondenci

doprecyzowali obszary: społeczny (69 wskazań) i emocjonalny (27) jako najbardziej wymagające w pracy nauczyciela. Ważne stało się również ukierunkowanie na określenie najważniejszych działań wychowawczych podejmowanych w edukacji elementarnej. Do powtarzających się odpowiedzi należało dostrzeganie potrzeby podejmowania oddziaływań integrujących zespół klasowy (wskazanie w 65 ankietach) oraz nauka umiejętności rozwiązywania konfliktów. Studenci równie często wskazywali na potrzebę ukierunkowania działań w stronę posiadania przez uczniów umiejętności rozpoznawania i wyrażania własnych emocji oraz dostrzegania własnych pozytywnych cech. Powyższe elementy były spójne z dookreślonymi obszarami działalności nauczyciela.

Dalszy zakres procedury badawczej obejmował analizę zapisów występujących w podstawie programowej odnoszących się do kwestii wychowawczych. Dane zagadnienie ukazało, że niewielu studentów potrafi dokonać precyzyjnego oraz pełnego ujęcia. Podawane odpowiedzi charakteryzowała duża rozbieżność oraz stopień wskazywania różnorodnych elementów. Warto jednak podkreślić, że badana grupa w ramach studiów znajdowała się przed rozpoczęciem zajęć poświęconych danej analizie. Sądzę, że po realizacji efektów kształcenia z zajęć w badanej populacji wyniki pokazałyby zupełnie inny obraz. Nie jest więc możliwe wyciągnięcie wniosków z danego problemu, bazując na uzyskanych w danym czasie wynikach badań.

Dla większej przejrzystości badań respondenci zostali poproszeni o przyporządkowanie najważniejszych elementów pracy wychowawczej w rozbiciu na klasę pierwszą, drugą oraz trzecią. Odnosząc się do wypowiedzi studentów dotyczących działań nauczycielskich podejmowanych w klasach pierwszych, najwięcej wskazali wspieranie procesu adaptacji dziecka oraz dbanie o nawiązywanie przez uczniów prawidłowych relacji. Duża część wypowiedzi uwzględniała potrzebę podejmowania zintensyfikowanych działań wobec wdrażania panujących zasad, motywowania do aktywności własnej oraz zwrócenia uwagi na naukę pokonywania trudności.

Dla studentów ważne stało się również dbanie o zindywidualizowanie podejścia wychowawczego względem poszczególnych jednostek. W obrębie działań przeznaczonych dla nauczyciela pracującego w klasie drugiej wskazano: integrowanie zespołu klasowego, wspieranie i rozwijanie umiejętności radzenia sobie z emocjami oraz agresją, a także podnoszenie poczucia własnej wartości uczniów będących częścią społeczności klasowej.

Jako ostatnie doprecyzowano propozycje działań będących obowiązkiem nauczyciela w klasie trzeciej. Respondenci dużo uwagi poświęcili niesieniu pomocy w rozwiązywaniu konfliktów, zintensyfikowaniu działań poprawiających relacje interpersonalne w grupie, z uwzględnieniem trudności wynikających z izolacji, bądź odrzuceniu. Wskazano również na potrzebę dostrzegania pozytywnych stron osobowości każdej jednostki oraz udzielania pomocy w poszukiwaniu indywidualności wychowanków. Niezwykle istotne stało się dostrzeżenie, że studenci skupili uwagę jedynie na aspektach wynikających z interakcji na drodze nauczyciel – uczeń oraz uczeń – uczeń. Do działań wychowawczych podejmowanych w klasach I–III nie zakwalifikowano zbierania informacji oraz prowadzenia obserwacji względem podmio-

tów uczeń – rodzic. Tymczasem jest to bardzo ważny obszar działalności nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej.

Następnym ważnym rozpatrywanym aspektem stało się ukazanie opinii studentów na temat sytuacji wychowawczych najtrudniejszych do dokonania zmiany. W wielu przypadkach udzielone odpowiedzi były zaskakujące. Pojawiły się określenia typu: najtrudniejsze jest akceptowanie wszystkich członków grupy, dostrzeganie potrzeb oraz możliwości uczniów, reagowanie na brak szacunku ze strony dzieci, etykietowanie oraz prawidłowe rozpoznawanie przyczyn konfliktów. To jedynie niektóre z przytoczonych wypowiedzi studentów. Należy jednak przyjąć, że respondenci w sposób właściwy dostrzegają różnorodność elementów, które w procesie wychowania uczniów stanowią wyzwanie pedagogiczne.

Podsumowując powyższe rozważania, warto podkreślić, że studenci kierunku *Pedagogika* mają szeroki zakres wiedzy dotyczący kwestii wychowawczych ukierunkowanych na pracę w klasach I–III. Analizując materiał badawczy, można dostrzec, że deklarowany przez studentów obszar społeczny określany jako najczęstszy w podejmowanych działaniach pokrywa się z odpowiedziami na poszczególne pytania. Warto również podkreślić, że analizując wskazane elementy pracy wychowawczej z dokonaniem podziału na poszczególne klasy, respondenci brali pod uwagę interakcje zachodzące pomiędzy nauczycielem i uczniem oraz rozpatrywali kontekst bezpośredniego oddziaływania na siebie poszczególnych członków grupy. Trzeba ponadto zwrócić szczególną uwagę na podkreślenie w ramach zajęć potrzeby podejmowania interakcji na linii nauczyciel – rodzic oraz wykazać się ogromnym wyczuciem i taktem podczas obserwacji relacji rodzinnych. Dany obszar, choć niełatwy, stanowi u wielu dzieci pole wymagające dostrzeżenia i wsparcia.

Warto podkreślić, że studenci mają szeroki zakres wiedzy dotyczący działań wychowawczych podejmowanych w klasach I–III. Wypadałoby jednak poszerzyć kształtowanie umiejętności właściwego rozpoznawania symptomów nieprawidłowości wynikających z przyczyn rodzinnych. Ponadto dobrze by było wyposażać respondentów w zbiór umiejętności radzenia sobie z różnorodnymi trudnościami wychowawczymi oraz w wiedzę obejmującą swym zakresem złożone elementy procesu wychowawczego.

5.3. Opinie opiekunów praktyk dotyczące umiejętności studentów w zakresie pracy wychowawczej

W celu udzielenia odpowiedzi na postawiony problem badawczy 30 nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej zostało poproszonych o udzielenie wywiadu. Nauczyciele przez ostatnie lata pełnili funkcję opiekunów praktyk. Ważne stało się doprecyzowanie, czy studenci mają wiedzę dotyczącą pracy wychowawczej. Wszyscy badani wskazali, że osoby przebywające na praktykach mają szeroki zakres wiedzy ukierunkowany na różnorodne aspekty związane z wychowaniem uczniów. Respondenci podkreślali również, że studenci nie tylko wykazują się szerokim postrzeganiem aspektów wychowawczych, ale również potrzebą podejmowania działań w owym

zakresie. Czworo respondentów sygnalizowało, że studenci odbywający praktyki są bardzo dociekliwi, ale nie zawsze potrafią w sposób właściwy reagować na zaistniałe sytuacje. To ważne spostrzeżenie, gdyż większa liczba różnorodnych sytuacji wyzwala w nauczycielach refleksje prowadzące do podejmowania coraz bardziej zindywidualizowanych decyzji pozytywnie wspierających wychowanków.

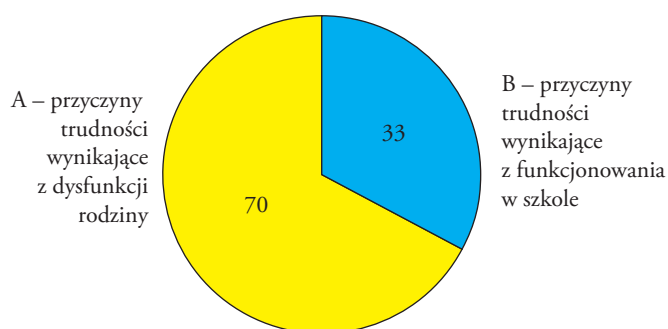
Tak więc nie jest możliwe oczekiwanie od osób uczących się wykonywania danego zawodu posiadania rozwiązań wobec wszystkich aspektów pracy wychowawczej, również tych opierających się na pełnym poznaniu członków zespołu. Wszyscy respondenci wskazali, że osoby odbywające praktyki wykazują się taktem pedagogicznym oraz mają umiejętności niezbędne do podjęcia się oddziaływań wychowawczych. Pięćcioro badanych zwróciło uwagę na to, że osoby przebywające na praktykach nie zawsze pewnie podejmują decyzje związane z działaniami w obszarze wychowawczym, często wykazując bezradność i zaprzestanie wdrażania zaplanowanych elementów. Brak pewności w stosunku do zaproponowanych form może wynikać ze stosunkowo niewielkiego doświadczenia i uwzględniania kontekstu wprowadzania nowych rozwiązań.

Większa część badanych sugerowała, że w kształceniu studentów należy zwrócić szczególną uwagę na indywidualizowanie działań podejmowanych wobec konkretnego ucznia. W mojej ocenie taki stan rzeczy nie wynika z braku umiejętności oraz wiedzy wykazywanej przez studentów. Jest to raczej sygnał niepełnego poznania członków zespołu klasowego, zapewne wynikający z niedostatecznej liczby godzin spędzonych w danej społeczności klasowej.

Reasumując, należy stwierdzić, że w opinii opiekunów praktyk osoby przygotowujące się do wykonywania zawodu nauczyciela posiadają zarówno niezbędne wiadomości, jak i umiejętności. Studenci są chętni i dociekliwi w podejmowaniu działań wychowawczych, choć nie zawsze trafnie oceniają występujące zdarzenia wraz z precyzowaniem odpowiednich rozwiązań. Opiekunowie praktyk niezwykle pozytywnie ocenili umiejętności studentów, wynikające z potrzeby podejmowania wyzwań wychowawczych.

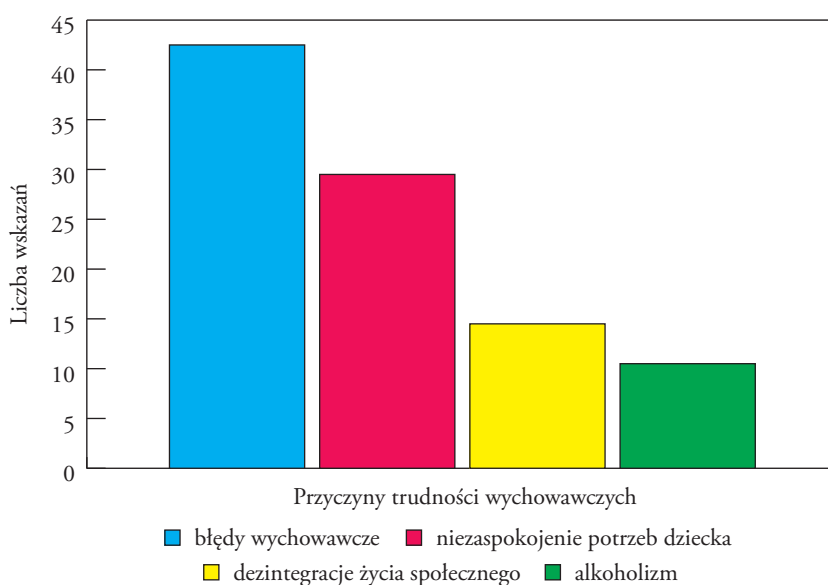
5.4. Trudności w obszarze wychowawczym dostrzegane przez przyszłych nauczycieli

Zbadanie postrzegania trudności wychowawczych, na które wskazują przyszli nauczyciele, stało się ważnym elementem procedury badawczej. Pierwsze założenie zakładało określenie częstotliwości działań podejmowanych przez nauczycieli w pracy wychowawczej. Zdecydowana większość studentów wskazała na potrzebę codziennej pracy bazującej na różnorodnych podłożach występujących trudności. Wśród najczęstszych trudności w edukacji elementarnej studenci wymieniali: lekceważący stosunek do nauki (43 wskazania), przemoc (35), agresję (15) oraz wulgarny język (10). Ważne stało się również dostrzeżenie spojrzenia przyszłych nauczycieli na przyczyny trudności wychowawczych. Badana grupa w większości zaliczała do nich elementy wynikające z dysfunkcji rodziny. Wyniki zaprezentowano na wykresie 3.



Wykres 3. Przyczyny trudności wychowawczych w opinii badanych studentów ($N = 103$)

Należy podkreślić, że zdecydowanie więcej przyszłych nauczycieli uważa, iż większość niepokojących symptomów wynika z nieprawidłowości występujących w obrębie domu rodzinnego. Dlatego ważne się stało określenie, jakie dysfunkcje rodziny w opinii respondentów stanowią podłoże tych trudności. Kolejność wskazań budzi zaskoczenie. Dla zobrazowania tego zjawiska wyniki przedstawiono na wykresie 4.



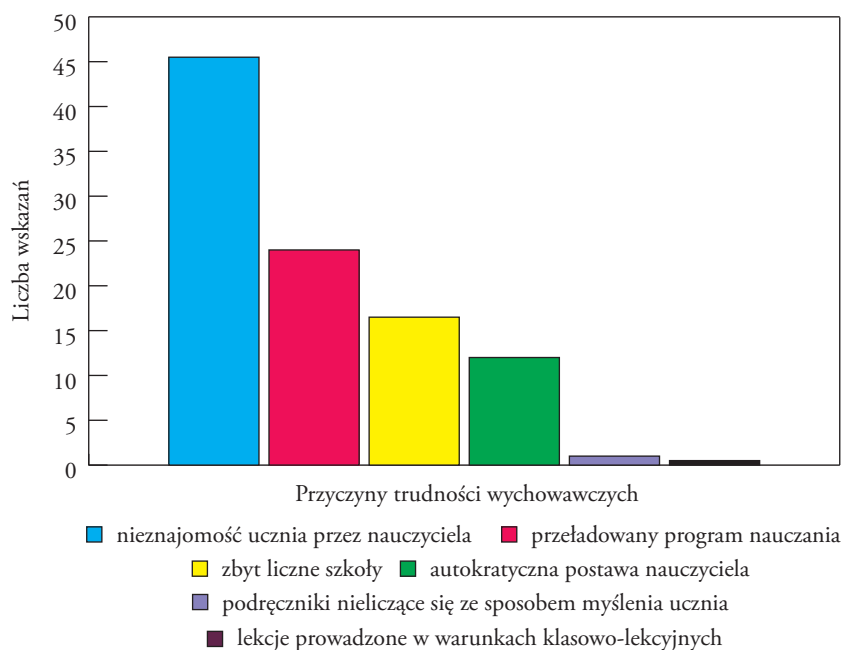
Wykres 4. Przyczyny trudności wychowawczych wynikających z dysfunkcji rodziny w opinii badanych studentów ($N = 103$)

Do najczęstszych przyczyn trudności wychowawczych wynikających z dysfunkcji rodziny należały: a) błędy wychowawcze, b) niezaspokojenie potrzeb dziecka, c) dezintegracja życia rodzinnego oraz d) alkoholizm. Podstawę potencjalnych trudności w życiu dziecka stanowią zdecydowanie błędy popełniane przez rodziców. Żeby szerzej zbadać to zjawisko, przyszli nauczyciele zostali poproszeni o uściślenie negatyw-

nych postaw rodzicielskich względem ważności i potencjalnego występowania na ich bazie późniejszych trudności. Zdecydowana przewaga respondentów do najgroźniejszych z negatywnych postaw rodziców zaliczyła nadmierną ochronę (56 wskazań), a następnie stawianie zbyt wysokich wymagań (35 osób). Mniejszy zakres przyszłych trudności dzieci upatrywano w postawie odrzucającej (7) oraz unikającej (5).

Można zatem powiedzieć, że w opinii studentów przyczyny tkwiące w domu rodzinnym są symptomami prowadzącymi do występowania trudności na polu wychowawczym. Do najczęstszych przyczyn trudności studenci zaliczyli błędy wychowawcze popełniane przez rodziców. W szczególności określono postawę nadmiernie chroniącą oraz nadmiernie wymagającą jako te, które powodują występowanie trudności w najszerszym zakresie.

Ważne stało się również omówienie punktu widzenia respondentów na przyczyny trudności wychowawczych wynikających z funkcjonowania ucznia w społeczności klasowej. Do najczęściej wskazywanych należały: a) nieznajomość ucznia przez nauczyciela, b) przeładowany program nauczania, c) zbyt liczne klasy oraz d) autokratyczna postawa nauczyciela. Warto podkreślić, że studenci nie dostrzegali takich przyczyn, jak praca z podręcznikami odmiennymi od sposobu myślenia uczniów oraz prowadzenie lekcji w dużej mierze ukierunkowanych na warunki klasowo-lekcyjne. Dokładną liczbę wyborów przedstawiono na poniższym wykresie 5.



Wykres 5. Przyczyny trudności wychowawczych wynikających z funkcjonowania ucznia w szkole w opinii badanych studentów ($N = 103$)

Podsumowując dostrzegane przez przyszłych nauczycieli trudności wychowawcze, należy podkreślić, że dokonano właściwego określenia potrzeby wprowadzania

częstych oddziaływań. Codzienne wyzwania ukierunkowane na pracę wychowawczą stanowiły ogromną wartość. Do najczęstszych trudności występujących w klasach I–III respondenci przyporządkowali lekceważący stosunek do nauki oraz stosowanie przemocy podczas interakcji na linii uczeń – uczeń. Przyszli nauczyciele dopatrują się głównego źródła przyczyn trudności w nieprawidłowościach występujących w domu rodzinnym. Jedną z kwestii zasadniczych stanowią błędy wychowawcze popełniane przez rodziców, w szczególności prezentowanie postawy nadmiernie chroniącej dziecko oraz nadmiernie wymagającej.

Drugim aspektem w analizie dostrzeganym przez studentów przyczyn występowania trudności jest obszar funkcjonowania ucznia w szkole. Najczęściej są to niezajomość ucznia przez nauczyciela oraz przeładowany program nauczania. Przyszli nauczyciele dostrzegają – jak widać – różnorodne powody wpływające na pojawianie się w szkole trudności wychowawczych.

5.5. Zainteresowania studentów obejmujące kontekst podejmowania wyzwań wychowawczych

Ostatni badany obszar dotyczył podejmowania się wyzwań wychowawczych przyszłych nauczycieli. 103 respondentów dostrzegło potrzebę dążenia do doskonalenia własnych umiejętności w danym zakresie. Studenci zostali również poproszeni o wymienienie tytułów książek odnoszących się do procesu wychowania. Najczęściej wymieniali: „Wychowanie bez porażek”, „Jak mówić, żeby dzieci nas słuchały, jak słuchać, żeby dzieci do nas mówiły”, „Toksyczni rodzice” oraz „Błąd w wychowaniu”. Wynika z tego, że respondenci poszukują literatury poświęconej omawianym kwestiom.

Do ważnych aspektów rozszerzania świadomości wychowawczej należała deklaracja podejmowania zamierzonych działań poprzez planowany udział w szkoleniach oraz kursach. Studenci podkreślali również potrzebę wymiany doświadczeń z innymi nauczycielami oraz specjalistami. Dostrzegali także chęć zgłębiania licznych publikacji poświęconych wychowaniu dzieci i uczniów.

Dalszy zakres badawczy obejmował analizę tych obszarów pracy wychowawczej, w których respondenci zamierzają się doskonalić: nabycie umiejętności precyzyjnego określania przyczyn występujących trudności, rozwijanie cech osobowości oraz kompetencji pożądaných w zawodzie nauczyciela, rozszerzenie umiejętności diagnostycznych mających bezpośrednie zastosowanie w pracy z uczniami klas I–III. Wobec podjęcia dociekań poproszono studentów o wskazanie zakresu, który zostanie pominięty z uwagi na posiadanie satysfakcjonujących umiejętności.

Odpowiedzi respondentów były zaskakujące, podkreślali oni ogromną wagę wszelkich elementów wychowawczych. Studenci zwracali uwagę na to, że całokształt procesu wychowania uczniów stanowi wyzwanie dla nauczycieli. Nie jest tak, że nauczyciel wie już wszystko na dany temat i uzyskał pełnię umiejętności. W odpowiedziach wskazano również na potrzebę ciągłego doskonalenia zawodowego skierowanego na uczenie się przez całe życie.

Ostatni z badanych elementów dotyczył najtrudniejszych działań wychowawczych, będących wyzwaniem dla początkujących nauczycieli. Wskazano na: nawiązywanie poprawnych relacji z rodzicami uczniów, dostrzeganie potrzeb i możliwości wychowanków oraz poznanie aspektów funkcjonowania ucznia w zespole klasowym. Przyszli nauczyciele postulują także podjęcie interwencji wychowawczej przez nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej.

Dokonując podsumowania ukierunkowanego na zbadanie zainteresowań studentów w zakresie wychowawczych poczynań, warto zwrócić uwagę na potrzebę podejmowania różnorodnych aktywności z uwagi na złożoność problematyki. Studenci wykazali się znajomością pozycji literatury obejmującej swym zakresem kwestie wychowawcze oraz dostrzegają konieczność ciągłego doskonalenia zawodowego.

Cieszy owa umiejętność wskazywania obszarów wymagających dalszego rozwoju, postawa refleksyjna, która może mieć bezpośrednie przełożenie na dalszy rozwój nauczyciela. Wielu respondentów uznało ponadto działania wychowawcze spoczywające na nauczycielu.

Dokonując podsumowania pracy wychowawczej przyszłego nauczyciela klas I–III, należy podkreślić, że badani traktują kompetencje społeczne jako niezwykle ważne w zawodzie nauczyciela oraz wskazują je jako najbardziej rozwinięte w nich samych. Wiedzą, że sprawiedliwość, autentyczność, budowanie klimatu zaufania oraz nastawienie motywacyjne są tymi elementami, do których każda kształcąca się osoba powinna dążyć. Studenci dokonują właściwego postrzegania perfekcjonizmu wychowawczego wraz z precyzowaniem dyrektyw stanowiących podwaliny niezbędne do refleksyjnego spojrzenia na dane zagadnienie.

Można więc przyjąć, że wykazują precyzję myślenia względem kompetencji oraz cech osobowych istotnych dla pełnionej roli zawodowej. Potrafią również określać aspekty warunkujące dążenie do perfekcjonizmu wychowawczego.

Należało również zbadać zakres wiedzy przyszłych nauczycieli co do działań wychowawczych podejmowanych w klasach I–III. Analiza i interpretacja materiału badawczego umożliwiła wyciągnięcie wniosków, że studenci mają szeroki zakres wiedzy związany z wychowaniem dzieci na danym etapie edukacyjnym. Ważne stało się dostrzeżenie, że do najmniej sprawnych obszarów należy prowadzenie obserwacji relacji zachodzących w obrębie funkcjonowania rodzica i dziecka. Elementy te warto ponownie rozpatrzyć przy prowadzeniu zajęć.

Trzeba również poszerzyć uwzględnianie potrzeby precyzyjnego rozpoznawania symptomów świadczących o nieprawidłowościach wynikających z funkcjonowania w domu rodzinnym.

Dalsza procedura badawcza skupiała się na poznaniu opinii opiekunów praktyk. Przeprowadzone wywiady dały podstawę wskazania, że studenci nie tylko odznaczają się szerokim zakresem wiedzy, ale mają również różnorodne umiejętności umożliwiające podejmowanie działań wychowawczych. Ważne stało się podkreślanie przez opiekunów praktyk docieklivości oraz dostrzegania przez przyszłych nauczycieli potrzeby podejmowania wysiłku w celu wspierania uczniów w szeroko pojętym obszarze wychowawczym.

Opiekunowie zwrócili również uwagę na rozwijanie pewności względem podejmowanych działań oraz dokonywania zawsze trafnych ocen różnorodnych sytuacji. W mojej ocenie obydwie aspekty będą stanowiły trudność na etapie kształcenia przyszłych nauczycieli, gdyż wynikają nie tyle z braku wiedzy bądź umiejętności, ile z braku dostatecznej liczby doświadczeń w podejmowaniu działań wychowawczych. Te aspekty są możliwe do doprecyzowania w sytuacji podejmowania codziennych interakcji z uczniami, czyli najpełniej kształtują się w pierwszych latach pracy zawodowej.

Inny aspekt skłaniał do ukazania trudności wychowawczych dostrzeganych przez przyszłych nauczycieli. Studenci wskazywali na potrzebę prowadzenia codziennych, zintensyfikowanych działań, a jako przyczynę nieprawidłowości nie najlepszą sytuację panującą w domu rodzinnym. Jeden z podstawowych elementów uwzględniał błędy wychowawcze popełniane przez rodziców z podkreśleniem niekorzystnej postawy nadmiernie chroniącej dziecko oraz nadmiernie wymagającej. Wymieniano też słabą znajomość ucznia przez nauczyciela oraz przeładowany program nauczania jako powód piętrzenia się rozmaitych trudności w szkole.

Kwestią dopełniającą badania stało się określenie zainteresowania studentów wyzwaniami wychowawczymi. W danym zakresie wszyscy badani dostrzegali potrzebę podejmowania różnorodnych aktywności ukierunkowanych na pracę z uczniami klas I–III. Studenci wykazali się znajomością literatury podnoszącej tematykę wychowania oraz wskazywali na chęć i potrzebę kształcenia ustawicznego w zakresie badanego aspektu. Analizując wszelkie odpowiedzi, należy podkreślić, że respondentów charakteryzuje postawa refleksyjna, która może mieć odzwierciedlenie w przyszłej pracy nauczyciela.

Przy podsumowaniu aspektów ukierunkowanych na pracę wychowawczą przyszłego nauczyciela trzeba koniecznie podkreślić, że studenci kierunku *Pedagogika* wykazują się dużą znajomością analizowania różnorodnych elementów występujących na danym polu aktywności nauczycielskiej. Nie tylko dostrzegają kwestie mające bezpośrednie przełożenie na działania praktyczne, ale widzą również rozwiązania wielu trudnych sytuacji, z którymi będą się musieli zmierzyć w pracy zawodowej. Szeroki zakres świadomości, refleksyjne podejście oraz różnorodne uwarunkowania możliwe do zaobserwowania w toku badawczym dają podstawę do stwierdzenia, że przyszli nauczyciele są świadomi istoty oraz nieoczywistych kontekstów wychowawczych oddziaływań.

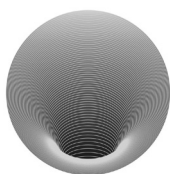
Agata Kalinowska

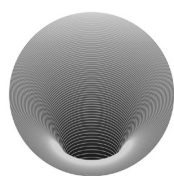
Autorka jest doktorem nauk humanistycznych, adiunktem na Wydziale Nauk Społecznych i Sztuki Akademii Nauk Stosowanych w Nowym Sączu. Pełni funkcję Pełnomocnika Rektora ds. Studiów Podyplomowych oraz Kierownika Katedry Pedagogiki Przedszkolnej i Wczesnoszkolnej. Nauczyciel dyplomowany, doświadczenie zawodowe zdobyła w czasie wieloletniej pracy z uczniami edukacji przedszkolnej oraz wczesnoszkolnej. Aktywnie angażuje się w prace na rzecz środowiska lokalnego. Była koordynatorem ogólnouczelnianego projektu „Uniwersytet młodego odkrywcy”

Bibliografia

- Badziukiewicz, B., Sałasiński, M. (2005). *Vademecum wychowawcy*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Cudak, S. (2007). *Trudności wychowawcze*, [w:] E. Różycka (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku* (t. 6, s. 818–822). Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Famuła-Jurczak, A. (2014). *Definicje: trudności wychowawcze, style kierowania, ankieta*, [w:] J. Karbowiczek (red.), *Mały leksykon pedagoga wczesnoszkolnego* (s. 25, 243, 262). Warszawa: Instytut Wydawniczy „Erica”.
- Janowski, A. (2002). *Poznanie uczniów, zdobywanie informacji w pracy wychowawczej*. Warszawa: Wydawnictwo „Fraszka Edukacyjna”.
- Kobyłecka, E. (2017). *Modern teachers responsibilities in the days of global cultural transformation*. Toruń: Wydawnictwo „Adam Marszałek”.
- Komorowska, B. (2014). *Trudności wychowawcze w edukacji wczesnoszkolnej z perspektywy nauczycieli*. „Roczniki Pedagogiczne” (t. 6, s. 97–107).
- Krasoń, K. (2019). *Być idealnym nauczycielem, czyli o wizerunku estetyczno-emocjonalnym wychowawców w optyce uczniów klas początkowych*, [w:] K. Kuszak, R. Michalak (red.), *Nauczyciel w refleksjach i z refleksji* (s. 107–127). Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Krzystanek, K. (2012). *Edukacja medialna: wymysł czy konieczność?*, [w:] J. Mróz, K. Kaleta (red.), *Umiejętności psychologiczno-pedagogiczne w pracy nauczyciela*. Kielce: Wydawnictwo Pedagogiczne ZNP.
- Kupisiewicz, Cz., Kupisiewicz, M. (2009). *Słownik pedagogiczny*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Łagoda, A. (2012). *Istota zawodu współczesnego nauczyciela, czyli o byciu idealnym nauczycielem we współczesnej szkole*, [w:] G. Turkowska, E. Murawska (red.), *Być nauczycielem – opiekunem – wychowawcą. Między teorią a praktyką*. Toruń: Wydawnictwo „Adam Marszałek”.
- Łobocki, M. (2011). *Metody i techniki badań pedagogicznych*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Łobocki, M. (2004). *Wybrane problemy wychowania: nadal aktualne*. Lublin: Wydawnictwo WMCS.
- Łukasik, J.M. (2013). *Nauczyciel, wychowawca, pedagog*. Kielce: Wydawnictwo „Jedność”.
- Misiorna, A. (2019). *Kształcenie praktyczne nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej drogą do profesjonalizmu*, [w:] K. Kuszak, R. Michalak (red.), *Nauczyciel w refleksjach i z refleksji* (s. 137–147). Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Modzelewski, P. (2013). *Poziom optymizmu i poczucia własnej skuteczności studentek pedagogiki wczesnoszkolnej i przedszkolnej*, [w:] J. Maciąg, I. Stelmasiak (red.), *Być nauczycielem, opiekunem, wychowawcą. Formacja intelektualna czy rzemiosło? Postulaty, szanse a rzeczywistość* (s. 55–76). Toruń: Wydawnictwo „Adam Marszałek”.
- Okoń, W. (2001). *Nowy słownik pedagogiczny*. Warszawa: Żak Wydawnictwo Akademickie.
- Olczyk, A. (2003). *Nauczyciel na miarę XXI wieku*, [w:] D. Waloszek (red.), *Pytania o edukację*. Zielona Góra: Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego.
- Oleksa, I. (2014). *Definicja: osobowość nauczyciela*, [w:] J. Karbowiczek (red.), *Mały leksykon pedagoga wczesnoszkolnego* (s. 193). Warszawa: Instytut Wydawniczy „Erica”.
- Piorunek, M. (2020). *Nauczyciel wychowawca (nie) wspierający ucznia. O znaczeniu nauczycielskich kompetencji społecznych*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Rożnowska, A. (2013). *Trening umiejętności wychowawczych i asertywności jako forma podnoszenia efektywności pracy wychowawczej nauczyciela i promocji zdrowia*, [w:] J. Maciąg, I. Stelmasiak (red.), *Być nauczycielem, opiekunem, wychowawcą. Formacja intelektualna*

- czy rzemiosło? *Postulaty, szanse a rzeczywistość* (s. 23–37). Toruń: Wydawnictwo „Adam Marszałek”.
- Róg, A. (2012). *Nauczyciel wychowawca*, [w:] J. Mróz, K. Kaleta (red.), *Umiejętności psychologiczno-pedagogiczne w pracy nauczyciela* (s. 31–48). Kielce: Wydawnictwo Pedagogiczne ZNP.
- Rubacha, K. (2021). *Poczucie skuteczności wychowawczej kandydatów na nauczycieli*, [w:] J.M. Łukasik, I. Nowosad, M.J. Szymański (red.), *Szkoła i nauczyciel w obliczu zmian społecznych i edukacyjnych* (s. 215–222). Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Skalbania, B. (2011). *Diagnostyka pedagogiczna*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Zajac, D. (2006). *Przeciwieństwa wychowania i trudności wychowawcze*, [w:] E. Kubiak-Szymborska, D. Zajac (red.), *Podstawowe problemy wychowania: kontekst współczesnych przemian* (s. 226–272). Bydgoszcz: Wydawnictwo „Wers”.
- Ziemska, M. (2009). *Postawy rodzicielskie*. Płock: Wydawnictwo „Wiedza Powszechna”.





Anna Kocot

*Szkoła Podstawowa nr 38
w Częstochowie*

Wybrane aspekty pracy grupowej w edukacji wczesnoszkolnej

Streszczenie

Współczesny człowiek wykonuje coraz więcej zadań wspólnie z innymi. Uczenie się przez współpracę pozostaje ważne, ponieważ efektywna komunikacja w zespole jest kluczowa w wielu dziedzinach życia. Ponadto praca w grupie pozwala uczniom na wzajemne uzupełnianie się, dzielenie się wiedzą i umiejętnościami, co prowadzi do lepszych wyników i zrozumienia materiału.

Praca grupowa uczniów edukacji wczesnoszkolnej może być bardzo korzystna, ale wymaga świadomego planowania i przygotowania przez nauczycieli. Przyszli nauczyciele powinni być przeszkoleni w zakresie organizacji i kierowania grupową pracą uczniów. Takie działania przyniosą w przyszłości pozytywne efekty, ponieważ uczniowie potrafią ze sobą współdziałać i rozwiązywać problemy programowe w grupach. Pracodawcy chętnie widzą u siebie absolwentów szkół wyższych umiających pracować w zespołach. Uczniowie, którzy angażują się we wspólne uczenie się, osiągają lepsze oceny i są bardziej zadowoleni ze swojej edukacji. W artykule omówiona zostanie praca grupowa w szkolnictwie ze szczególnym uwzględnieniem edukacji wczesnoszkolnej.

Słowa kluczowe: edukacja, grupa, praca grupowa, uczniowie, współpraca

Selected Aspects of Teamwork in Education

Abstract

Modern man performs more and more tasks together with others. Collaborative learning is important because effective team communication is crucial in many areas of life. In addition, group work allows students to complement each other and share knowledge and skills, leading to better performance and understanding of the material.

Group work by early childhood education students can be very beneficial, but it requires conscious planning and preparation by teachers. Future teachers should be trained to organise and manage group work of students. Such activities will have positive effects as students will be able to interact well with each other and solve curriculum problems in groups.

Employers want graduates who can work in teams. In addition, students who engage in collaborative learning achieve better grades and are more satisfied with their education. This article will discuss group work in education with a particular focus on early childhood education.

Keywords: education, group, group work, students, collaboration

Wstęp

Nauczanie i uczenie się podlega zmianie. Aktywne uczenie się stało się ważnym punktem w czasie trwania zmian pedagogicznych. Chociaż termin ten obejmuje szeroki zakres praktyk, uczenie się we współpracy, czyli praca w małych grupach, pozo-

staje ważnym elementem teorii i praktyki aktywnego uczenia się. Badania dowodzą, że dzieci uczą się najlepiej, gdy są aktywnie zaangażowane w ten proces (Davis, 1993). W przeciwieństwie do pasywnych środowisk uczenia się nauka oparta na współpracy może pomóc uczniom w bardziej aktywnym i efektywnym przyswajaniu nowej wiedzy i umiejętności (Murphy, Mahoney, Chen, Mendoza-Diaz & Yang, 2005).

Jako wieloletni nauczyciel edukacji wczesnoszkolnej, wciąż zauważam potrzebę integrowania uczniów podczas pracy w grupie. Wspólna realizacja zadań to nie wyłącznie sukces zwieńczony rozwiązaniem zadania, ale przede wszystkim budowanie relacji, pozyskiwanie nowych przyjaciół, a także poszerzanie swoich horyzontów. W małych grupach dzieci są w stanie nie tylko pracować lepiej niż w licznej klasie, ale także się uspołeczniać.

Po wstąpieniu w progi szkolne nam, edukatorom klas I–III, zależy na tym, by dzieci przybyłe z różnych przedszkoli szybko się zaprzyjaźniły, a podział na mniejsze części licznych, gdyż zwykle 20–28 osobowych klas, jest na to bardzo skutecznym sposobem. Dzieci mogą się poznać, wymienić zdanie na forum mniejszej grupy, gdzie na tle licznej klasy bywa to problemem. Umiejętność współdziałania i pracy w zespole pozostają kompetencją wysoko cenioną w wielu dziedzinach naszego życia. Dotyczy to zarówno sfer wielkiego biznesu, jak i małej przedsiębiorczości, ale także edukacji.

Wszyscy polscy nauczyciele mają obowiązek kształtowania ośmiu tzw. umiejętności kluczowych. Ważnym punktem jest wśród nich umiejętność

„efektywnego współdziałania w zespole i pracy w grupie, budowania więzi międzyludzkich, podejmowania indywidualnych i grupowych decyzji, skutecznego działania na gruncie zachowania obowiązujących norm”.

Do stwarzania warunków nabywania wymienionej kompetencji zobligowani są nauczyciele wszystkich szczebli kształcenia i specjalności, ale zadanie zainicjowania procesu jej kształtowania przypada pedagogom pracującym z dziećmi w wieku wczesnoszkolnym. I właśnie zagadnienie realizacji wymienionej powinności nauczycielskiej na pierwszym etapie edukacji znalazło się w centrum moich zainteresowań oraz eksploracji tematu.

Organizacja procesu badawczego zależy od wielu czynników, w tym charakteru i celu badań, terenu, na którym są prowadzone oraz technik stosowanych w trakcie badań. Przygotowanie materiału do stworzenia niniejszego artykułu poprzedzała wnikliwa analiza i zapoznanie się z literaturą polską i zagraniczną o tematyce pracy w grupach.

Powodem tych poszukiwań było pojawienie się szeregu pytań pozostających na tamten czas bez odpowiedzi. Jak praca grupowa wpisuje się w różne koncepcje kształcenia zintegrowanego? Jakie czynniki i warunki sprzyjają kształtowaniu umiejętności współdziałania uczniów w wieku wczesnoszkolnym poprzez pracę grupową? Jak ważne jest odpowiednie przygotowanie nauczycieli i zróżnicowane i dostosowane do potrzeb uczniów zadania?

Przedmiot i cel badań są kluczowe w określeniu przedmiotu badań. Prawidłowa organizacja badań wymaga przestrzegania kolejności poszczególnych etapów, ponie-

waż każdy z nich spełnia określoną funkcję, występującą w określonej kolejności. (Pilch, 1977).

Przedmiotem moich badań jest skuteczność wprowadzania pracy grupowej do edukacji wczesnoszkolnej.

Każde przeprowadzane badanie służy realizacji określonego celu. Według T. Pilcha (1977) cel badań oznacza poznanie umożliwiające działanie skuteczne. Realizacja celów w pedagogice zależy głównie od świadomości metodologicznej badacza.

Celem niniejszej pracy jest przegląd i analiza aspektów pracy grupowej oraz określenie aktualnego stanowiska nauczycieli dotyczącego pracy w zespołach, podejmowanej przez uczniów klas początkowych.

1. Definicja „grupy”

Na początek wyjaśnienie prostego, ale nie dla wszystkich jednoznacznego terminu „grupy”. Czym jest? Z ilu osób się składa? Jaki niesie z sobą potencjał? Na te wszystkie pytania próbowało odpowiadać wielu badaczy. Do starszych, ale wciąż przywoływanych i najtrafniejszych definicji „grupy” można zaliczyć tę autorstwa J. Szczepańskiego (1963), który twierdzi, że

„grupa” to „pewna ilość osób (najmniej trzy) powiązanych systemem stosunków przez instytucje, posiadających pewne wspólne wartości i oddzielonych od innych zbiorowości pewną zasadą odrębności”.

Inne, bardziej rozbudowane, znaczenie „grupy” podaje R. Więckowski (1993), dodając, że

[„grupa”] „zaczyna się ona wówczas, kiedy osobnik A pozostaje w określonym stosunku do osobnika B, lecz również w stosunku do C oraz w stosunku do tego, co się dzieje między B i C”.

Jednakże kwestia najmniejszej możliwej liczebności grupy budzi wśród znawców tematu kontrowersje. W. Kozłowski (1993) pisze, że

„grupa” to „zbiorowość dwóch lub większej liczby osób pozostających ze sobą w bezpośrednim kontakcie i mająca sprecyzowany cel”.

W opinii C.K. Oyster (2002)

„grupę” tworzą już „dwie osoby, jeśli spełnione są podstawowe warunki: komunikacja, współpraca w celu realizacji wspólnych celów, przestrzeganie solidarności grupowej, podejmowanie decyzji, zmiany w władzy i zasobach, wspólne interakcje, dostosowywanie się do zmian i ustanawianie powtarzalnych wzorców zachowania”.

Peter Hartley (1997) twierdzi, że wzajemne oddziaływanie w parach może być inne niż w grupach, ponieważ brakuje ważnego aspektu, czyli możliwości tworzenia podgrup.

Praca grupowa pozostaje niewątpliwie formą organizacyjną procesu kształcenia rozumianą jako układ warunków zewnętrznych, takich jak liczba uczniów, dobór uczniów, miejsce pracy i czas pracy, które mają wpływ na nauczanie/ uczenie się. Polega na pracy uczniów w małych grupach. Od dłuższego czasu jest to forma organizacji kształcenia ciesząca się dużym zainteresowaniem wśród badaczy (J. Kędzierska, 2003).

Analiza porównania definicji „pracy grupowej” w *Encyklopedii pedagogicznej* wydanej w różnych okresach wykazuje, że znaczenie wyrazu „grupa” ewoluowało. W wydaniu z lat 90. „praca grupowa” została opisana jako

„podział uczniów na grupy i praca nad zagadnieniami teoretycznymi lub praktycznymi” (M.J. Szymański, 1993).

W najnowszej edycji *Encyklopedii pedagogicznej* „praca grupowa” to

„wspólne wykonywanie zadań dydaktyczno-wychowawczych przez kilkusobowe grupy uczniów, pełniące rolę integrującą i pobudzającą do współdziałania i współpracy, powodujące tworzenie się więzi o charakterze podmiotowym i przedmiotowym” (J. Kędzierska, 2003).

Kiedy porównuje się te dwie definicje, daje się zauważyć różnicę. W pierwszej naciśk kładzie się na grupowe rozwiązywanie problemów i zadań związanych z nauką, w drugiej na integrującą rolę wspólnej działalności uczniów. Ta zmiana akcentów odzwierciedla zmiany w myśleniu o pracy grupowej w szkole. Współcześnie wśród teoretyków występuje tendencja do podkreślania społecznego aspektu współpracy uczniów jako okazji do obserwowania, diagnozowania interakcji i relacji rówieśniczych oraz kształtowania zachowań i postaw uczniów. Zauważa się, że nauczyciele, którzy organizują wspólną pracę uczniów, mają możliwość rozwijania ich w różnych kierunkach (np. w zakresie kompetencji prakseologicznych i komunikacyjnych).

W procesie kształcenia dzieci przez działalność w grupach ważne jest podzielenie uczniów na grupy, dobór składu i liczebności grupy, przydzielenie funkcji, wybór zadań, sposobu prezentacji efektów, przedmiotu i sposobów oceny, odpowiedniej aranżacji przestrzeni, zapewnienie środków materialnych i ustalenie zasad komunikacji. Wszystkie te czynności i decyzje wymagają starannego przemyślenia i zaplanowania przez nauczyciela.

2. Wady i zalety pracy w grupie

Jak każdy rodzaj formy zajęć i pracy dzieci na zajęciach – także ta ma wady i zalety. Według Beebe i Mastersona (2003) praca w zespole to dużo korzyści dla jednostki, ale także trudności zarówno dla prowadzącego taką grupę, jak i dla samych uczestników. Oczywiście rozumiejąc korzyści i potencjalne wady, należy stwierdzić, że grupy mogą wykorzystać pracę w zespołach i zminimalizować bariery na drodze do sukcesu. Poniżej przedstawiono sześć zalet pracy w zespole:

1. Zespół ma więcej informacji niż jednostki. Ze względu na różnorodność środowisk doświadczeń grupy łatwiej uzyskują dostęp do większej liczby zasobów i bardziej dostępnych informacji.
2. Grupy stymulują kreatywność. Jeśli chodzi o rozwiązywanie problemów, można zastosować stare, ale bardzo trafne powiedzenie „Co dwie głowy, to nie jedna”.
3. Ludzie łatwiej zapamiętują dyskusje grupowe. Nauka w małych grupach sprzyja uczeniu się i zrozumieniu. Uczniowie uczący się w małych grupach mają tendencję do przyswajania większej ilości materiału i zapamiętywania go dłużej niż wtedy, gdy ten sam materiał jest prezentowany w innych formach nauczania (Barkley, Major, 2005; Davis, 1993).
4. Uczniowie pomagają podejmować bardziej satysfakcjonujące decyzje. Badania pokazują, że uczniowie uczestniczący w rozwiązywaniu problemów w grupie są bardziej aktywnie zaangażowani w rozwiązywanie problemów niż uczniowie nieuczestniczący i są bardziej zadowoleni z udziału w grupie.
5. Uczniowie lepiej rozumieją siebie. Praca w zespołach może dać ludziom dokładniejszy obraz tego, jak są postrzegani przez innych. Informacje zwrotne, które otrzymują, pomagają im lepiej ocenić własne zachowania w związku.
6. Pracodawcy przywiązują dużą wagę do pracy zespołowej. Dobre umiejętności interpersonalne pracodawcy wymieniają jako jedną z dziesięciu umiejętności najbardziej poszukiwanych przez absolwentów szkół wyższych (Badanie Perspektyw Absolwentów, 2010).

Chociaż praca w grupach ma swoje zalety, zdarzają się sytuacje, w których mogą się pojawić problemy. Beebe i Masterson (2003) wymieniają cztery wady:

1. Grupa może wywierać presję, aby słuchać opinii większości. Większość ludzi nie lubi konfliktów i w miarę możliwości ich unika. Łatwo podążając za opinią większości, jednostki godzą się niekiedy na niewłaściwe rozwiązania, żeby uniknąć konfliktu.
2. Dyskusję może prowadzić jedna osoba. Prowadzi to do tego, że członkowie nie czerpią satysfakcji z zespołu, ponieważ czują się zbyt oderwani od procesu decyzyjnego.
3. Niektórzy członkowie mogą zbyt polegać na innych, aby wykonywać swoją pracę. To jedno z najważniejszych pytań, z jakimi borykają się grupy. Niektórzy członkowie nie uczestniczą w swojej pracy i nie wnoszą wystarczającego wkładu w zespół (Freeman i Greenacre, 2011).
4. Praca w grupie zajmuje więcej czasu niż praca samodzielna. Wykonanie zadania trwa dłużej, gdy pracujemy z innymi. Jednak czas poświęcony na podejmowanie i analizowanie problemów prowadzi zwykle do lepszych rozwiązań.

Warto także wspomnieć o „group hate”. Wielu uczniów wzdragało się i narzekało, gdy powiedziano im, że będą musieli pracować w zespołach. Zjawisko to znane jest (w tłumaczeniu na język polski) jako „nienawiść grupowa” definiowana jako strach i odrzucenie, które wiele osób odczuwa w związku z pracą w grupie lub zespole (Sorenson, 1981). Jednak te uczucia osłabiają się wśród członków grupy, jeśli otrzymają oni odpowiednie instrukcje przez prowadzącego. Jednym ze sposobów

przewycięcia fobii grupowej pozostaje wymyślenie realistycznych pomysłów na temat pracy w grupie.

3. Wieloaspektowość formacji grup

Tworząc grupy wśród dzieci w wieku wczesnoszkolnym, nauczyciel powinien pamiętać o kilku zasadach. Aby współpraca dawała maluchom korzyści, wychowawca musi mieć rzetelną wiedzę na temat wszystkich czynności poprzedzających organizację pracy zespołowej. Nauczyciele powinni realizować cele edukacyjne, tworząc warunki do pracy w grupie, a także ułatwiając interakcje uczniów, pamiętając o wzbogacaniu dzieci o nowe doświadczenia społeczne. Poniżej przedstawiono kilka ważnych elementów, na które należy zwrócić szczególną uwagę podczas pracy zespołowej w klasach I–III.

3.1. Wielkość grupy

Dynamika wielkości grupy pozostaje ważnym czynnikiem w pracy w zespole. Jak wskazano już wcześniej, organizując pracę z podziałem, należy otworzyć podgrupy z trzech lub więcej osób (Beebe i Masterson, 2003). Dwuosobowe grupy według niektórych badaczy są niewystarczającą liczbą osób, aby generować wysoko produktywną kreatywność i różnorodne pomysły (Csernica i in., 2002).

Ogólnie zaleca się, by grupy liczyły od czterech do pięciu członków (Davis, 1993). Jednak Csernica i in. (2002) zasugerowali, że odpowiedniejsze są trzy lub cztery osoby. Większe grupy ograniczają możliwości uczestnictwa poszczególnych członków i często powodują, że niektórzy członkowie nie uczestniczą aktywnie w grupie. W sytuacjach, w których czas przeznaczony na zadania grupowe bywa krótki (np. na ćwiczenia w klasie), sugeruje się, że mniejsze grupy są bardziej odpowiednie.

Inna zasada mówi o tym, że im krótsza ilość dostępnego czasu, tym grupa powinna być mniejsza (Cooper, 1990; Johnson, Johnson & Smith, 1991).

Praca w grupach może być szczególnie korzystna dla dużych klas. Wright i Lawson (2005) twierdzą, że podział klasy jest pożądany, żeby dzieci poczuły, iż uczą się w mniejszej grupie. Uczniowie będą się wówczas czuli bardziej zaangażowani w zajęcia i materiał, co sprzyja aktywnemu uczeniu się w dużej klasie.

3.2. Przydzielanie grupy

Przydzielanie do grupy wpływa znacznie na odniesienie sukcesu we współpracy. Nauczyciele preferują przydział losowy bądź podział z uwagi na daną cechę (Davis, 1993). Losowy dobór dzieci jest skutecznym sposobem przydzielania do grupy w dużych klasach. Jeśli klasa pozostaje mała, a prowadzący zna dobrze dzieci, może wybrać członków grupy na podstawie znanych mu cech klasy, np. utworzyć grupy, biorąc pod uwagę poziom osiągnięć, mocne i słabe strony w nauce i płęć (Connery, 1988).

3.3. Nauczanie uczniów

Nauczycielom trudno jest zaprojektować i wdrożyć efektywną pracę w grupie, a uczniom wspierać proces grupowy, zwłaszcza jeśli nie brakuje im umiejętności efektywnego wykorzystania pracy w grupie. Wielu uczniów nigdy wcześniej nie zetknęło się z taką formą współpracy, nie wiedzą, jak pracować razem, organizować czas czy delegować zadania. Istnieje kilka sposobów na to, jak nauczyciel może pomóc. Po pierwsze, powinien się upewnić, że każdy uczeń rozumie zadanie. Uczniowie muszą znać cel zajęć. Udana praca w grupie jest łatwiejsza, jeśli uczniowie wiedzą, jak dane zadanie wiąże się z treścią zajęć i jaki ma być produkt końcowy (Davis, 1993). Po drugie, nauczyciel musi wzmocnić umiejętności słuchania oraz właściwe metody dawania i przyjmowania konstruktywnej krytyki. Po trzecie, do zadań prowadzącego należy pomoc uczniom w radzeniu sobie z konfliktami i nieporozumieniami. Gdy grupa nie współpracuje dobrze, uczniowie muszą się nauczyć, jak skutecznie się komunikować i ustalić cele, które pozwolą im osiągnąć sukces w grupie (Davis, 1993).

Kontrowersje wokół pracy grupowej uczniów w wieku wczesnoszkolnym

Wyraźny wzrost popularności pracy w grupach można zaobserwować także wśród nauczycieli klas I–III. W miarę rozwoju intelektualnego dzieci w niższych klasach szkoły podstawowej ma ona charakter propedeutyczny (przygotowawczy), w klasach wyższych daje większą samodzielność w rozwiązywaniu problemów programowych oraz umożliwia grupom angażowanie się w bardziej złożone problemy (Kamiński, 1993).

Brak dojrzałości społecznej i umiejętności komunikacji językowej uczniów wczesnych klas stanowią ograniczenie w korzystaniu z pracy grupowej w nauczaniu. Wiek uczniów jest czynnikiem, który wpływa na efektywność tej metody, co oznacza, że w młodszych klasach praca grupowa pozostaje mniej efektywna w stosunku do włożonego wysiłku (Szymański, 1993).

Można powiedzieć, że brak dojrzałości społecznej uczniów oraz trudności z komunikacją wpływają znacząco na ograniczone stosowanie pracy zespołowej w klasach wczesnoszkolnych. Obecnie analizowane podejście jest zupełnie inne. Gołębiak (2004) podaje, że:

„Strategie uczenia się grupowego mogą być stosowane w każdym wieku i w każdej dziedzinie edukacji”.

Wielu współczesnych pedagogów uważa pracę w grupie w szkole za skuteczną metodę rozwijania umiejętności społecznych i komunikacyjnych uczniów, a także ich gotowości do współpracy i współdziałania w dorosłym życiu. Dlatego wzrost popularności pracy grupowej może być jednym z rezultatów zmian w edukacji na poziomie klas początkowych, związanych koncepcyjnie z nauczaniem całościowym.

Można zauważyć, że w wielu szkołach w Polsce nie zawsze właściwie wykorzystuje się metodę pracy w grupie. Nauczyciele często ograniczają ją jedynie do ulokowania uczniów w grupach, a nie do typu zadań, które powinni wspólnie wykonywać:

„Częstym efektem jest sadzanie dzieci w czteroosobowych zespołach tylko po to, by indywidualnie szukały odpowiednich fragmentów w tekście lektury” (Klus-Stańska, 2005).

Dorota Klus-Stańska i Marzenna Nowicka (2005) wskazują na konieczność trwałego wprowadzenia założenia pracy grupowej na zajęciach jako ważnego elementu całościowej koncepcji nauczania.

Analizując powody zmiany stosunku do wykorzystania pracy grupowej w pracy z dziećmi w wieku wczesnoszkolnym, warto się również odwołać do wyników badań wskazujących na istnienie zależności między stosowaniem pracy w grupie a rozwojem samodzielności dziecka. Uważa się, że dzięki możliwości działania i współdziałania z rówieśnikami dziecko zdobywa doświadczenia, których nie może zdobyć podczas aktywności indywidualnej ani w kontakcie z dorosłymi. Rówieśnik bywa uważany za ważny czynnik stymulujący rozwój samodzielności (Kuszek).

W moim odczuciu nauczanie pracy zespołowej w klasach początkowych wydaje się ważne i powinno być stopniowo wprowadzane. Dzieci muszą poznać tę formę nauki i stopniowo się uczyć współpracy. To oczywiste, że w pierwszym etapie edukacyjnym doświadczenie społeczne jest ważniejsze niż wymagania edukacyjne i wartość poznawcza stawianego zadania. Dopiero gdy dzieci osiągną wystarczające doświadczenie w pracy zespołowej, można wprowadzać im zadania edukacyjne.

Miejsce pracy grupowej w wybranych współczesnych koncepcjach kształcenia zintegrowanego

Idea kształcenia zintegrowanego polega na nauczaniu poprzez tematy o charakterze kompleksowym, a nie przedmiotowym. Takie podejście opiera się na założeniu, że świat jest nam przedstawiany jako całość i że nauczanie powinno to odzwierciedlać. Kształcenie zintegrowane więc to kontynuacja pomysłów nauczania całościowego z początku XX wieku. W koncepcji kształcenia zintegrowanego autorstwa H. Sowińskiej, E. Misiornej i R. Michalaka (2002) ważne pozostaje to, by dziecko uczyło się przez bezpośrednie działanie i odkrywanie. W tej koncepcji pracę grupową traktuje się jako ważne narzędzie w procesie uczenia się.

W koncepcji D. Klus-Stańskiej i M. Nowickiej (2005) kształcenie zintegrowane jest oparte na koncepcji rozwijania kompetencji kluczowych. W tej koncepcji pracę grupową uważa się za sposób rozwijania umiejętności współpracy i komunikacji, czyli ważnych kompetencji kluczowych. W tej koncepcji praca grupowa jest ważna, ponieważ pozwala dzieciom na ćwiczenie i rozwijanie swoich umiejętności współpracy i komunikacji w bezpiecznym i kontrolowanym środowisku.

W obu koncepcjach kształcenia zintegrowanego praca grupowa jest ważna dla rozwijania kompetencji i umiejętności dzieci. W obu koncepcjach pracę grupową traktuje się jako ważne narzędzie w procesie uczenia się. W opinii E. Misiornej integracja w edukacji wczesnoszkolnej to propozycja pracy zorientowanej na dziecko jako podmiot i indywidualność, a nie jako przedmiot edukacji. Z tego powodu ważne jest to, aby uwzględnić jego potrzeby i zainteresowania, a także respektować jego tempo i styl rozwoju.

Edukacja zintegrowana ma wiele aspektów, główny z nich polega na samodzielnym poznawaniu przez dziecko, doświadczaniu i przeżywaniu „scalonej rzeczywistości”. Poznawanie powinno następować poprzez aktywne działanie i kontakt z rzeczywistością w różnorodnych sytuacjach.

Z powyższych tez wynika, że podmiotowy i wielostronny rozwój dziecka musi uwzględniać nie tylko osobisty proces konstruowania wiedzy, ale również kontekst społeczny, w którym dziecko się rozwija. Uczenie się jest zjawiskiem społecznym, a jednostka uczestniczy w procesach interakcji społecznych, takich jak procesy komunikowania i porozumiewania, kontrola społeczna czy działanie wokół wspólnych celów.

Uważam, że praca grupowa to forma organizacji działań uczniowskich sprzyjająca kształceniu zintegrowanemu, pozwalająca na wspieranie rozwoju uczniów zarówno przez nauczyciela, jak i ich rówieśników. Takie działanie w grupie korzystnie wpływa na rozwój sfery społecznej i intelektualnej członków, a ponadto może przynieść korzyści w postaci synergii pozwalającej na lepszą i bardziej efektywną pracę w zespole.

Podsumowanie

Nauczyciele, prowadzący czy wychowawcy, organizując pracę zespołową, powinni dobrać ją do wieku dzieci, poziomu ich wiedzy i potencjału klasy jako całości (dla każdego zaleca się inny rodzaj aktywności czy inną realizację zadań). Jest pewne, że osoba, która nie zna grupy, nie może na samym początku wzbogacać zajęć pracą zespołową, w szczególności gdy mowa o małych dzieciach. One wyjątkowo potrzebują poznania ze strony nauczyciela. Praca w grupach z czasem przyniesie więcej korzyści i wzrośnie jej efektywność. Dzieci, doświadczając takiej formy zajęć, dowiedzą się, jak współpracować ze sobą i co robić, by najlepiej podołać stawianym zadaniom.

Istnieje wiele informacji na temat pracy w grupach i korzyści płynących ze wspólnego uczenia się. Kiedy uczniowie spędzają czas na spotkaniach w grupach, są w stanie pogłębić sprawy poruszane na zajęciach, a także rozwijać takie umiejętności, jak pisanie i komunikowanie się (Light 2001).

Współcześni pedagodzy są zgodni co do tego, że w systemie kształcenia zintegrowanego jest miejsce dla pracy dzieci w grupach i należy na to znaleźć dla niej czas. Wśród zadań stawianych zespołom uczniowskim trzeba unikać zadań zamkniętych, za to częściej się pokusić o możliwość eksperymentowania, formułowania i weryfikowania hipotez, a także dyskusowania np. o różnych możliwościach rozwiązania danego problemu. Taki obraz grupowej działalności dzieci z klas początkowych będzie bliższy wizji teoretyków, akcentujących w pracy zespołów wartość konfliktu socjopoznawczego, możliwość korzystania z synergii, okazję do aktywnego słuchania, formułowania pytań, negocjowania, przekonywania rozmówców do własnych rozwiązań lub ulegania słusznym argumentom partnerów.

Tworzenie, monitorowanie i ocenianie grup jest procesem długotrwałym i żmudnym dla nauczyciela, a techniki aktywnego uczenia się są korzystne dla uczniów. Uzupełnienie lekcji o pracę w grupach pozwala się poczuć dzieciom zaangażowanymi

i w rezultacie lepiej się uczyć (Payne, Monl-Turner, Smith & Sumter, 2004). Praca w grupie pomaga uczniom rozwijać umiejętności pracy w zespole i interakcje społeczne, a także poznawać różne środowiska, kulturę, przekonania i postawy (Payne i in., 2004).

Z niniejszej pracy wynika, że praca grupowa uczniów edukacji wczesnoszkolnej może być bardzo korzystna, ale wymaga świadomego planowania i przygotowania przez nauczycieli. Przyszli nauczyciele powinni być przeszkoleni w zakresie organizacji i kierowania grupową pracą uczniów, aby mieć świadomość wymagań i dylematów związanych z takim działaniem. Takie działania przyniosą w przyszłości pozytywne efekty, ponieważ uczniowie będą współdziałali i wspólnie rozwiązywali problemy programowe w grupach.

Jest prawdą, że aby uczniowie mogli skutecznie pracować w grupie, muszą mieć wcześniej wykształcone umiejętności zespołowe. Nauczyciele powinni zatem zapewnić proces kształtowania tych umiejętności poprzez systematyczne i celowe działania już od początkowego etapu edukacji, w klasach I–III. W ten sposób z pewnością potrafią wypracować efektywną i celową współpracę uczniów w grupie.

Anna Kocot

Autorka jest magistrem w zakresie zintegrowanej edukacji wczesnoszkolnej i przedszkolnej, absolwentką Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie. Ukończyła filologię angielską i filologię polską. Pogłębiała wiedzę na temat terapii pedagogicznej, psychologii, coachingu i autyzmu na studiach podyplomowych.

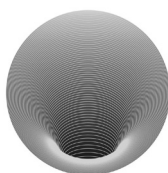
Od 2013 roku nauczycielka edukacji wczesnoszkolnej i przedszkolnej w Szkole Podstawowej w Częstochowie, w latach 2020–2021 pracownik badawczo-dydaktyczny na Uniwersytecie im. Jana Długosza w Częstochowie. Tutorka wykonująca indywidualną i grupową pracę z dziećmi. Studentka II roku Uniwersytetu w Preszowie. Publikuje w czasopismach dotyczących rozwoju dzieci

Bibliografia

- Adamek, I. (2001). *Kompetencje nauczyciela do edukacji zintegrowanej*, [w:] *Nauczyciel i uczeń w edukacji zintegrowanej w klasach I–III*, (red.), I. Adamek, Kraków.
- Adams, K., Galanes, G.J. (2008). *Komunikacja w grupach*, Warszawa.
- Aleksander, Z. (2003). *Komunikacja*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, (t. 2, s. 40–49). Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Bauman, T. (2005). *Aktywizowanie uczenia się jako obiecująca perspektywa w myśleniu nauczycieli*, „Problemy Wczesnej Edukacji”, 5(2), 49–52.
- Barkley, E.F., Cross, K.P. & Major, C.H. (2005). *Collaborative learning techniques: A handbook for college faculty*, San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Beebe, S.A., & Masterson, J.T. (2003). *Communicating in small groups*, Pearson Education Inc. Boston: Massachusetts.
- Cain, D. i in. (1998). *Kompetencje kluczowe w szkole*, Program Kreator, Warszawa.
- Csernica, J., Hanyka, M., Hyde, D., Shooter, S., Toole, M. & Vigeant, M. (2002). *Practical guide to teamwork, version 1.1*, College of Engineering, Bucknell University, Connery.
- Davis, B.G. (1993). *Tools for Teaching*, Jossey-Bass Inc., San Francisco, California.

- Dylak, S. (red.), (2004). *Nauczyciel – kompetencje i kształcenie zawodowe*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, (t. 3, s. 90), Warszawa.
- Freeman, L. & Greenacre, L. (2011). *An examination of socially destructive behaviors in group work*, „Journal of Marketing Education”, 33(1) p. 5–17, Graduate Outlook Survey (2010), University of Canterbury.
- Goleman, D. (1999). *Inteligencja emocjonalna w praktyce*, Poznań.
- Gołębiak, B.D. (2004). *Nauczanie i uczenie się w klasie*, [w:] Z. Kwieciński, B. Śliwowski (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, Warszawa.
- Hamer, H. (1999). *Rozwój umiejętności społecznych. Jak skuteczniej dyskutować i współpracować?*, Warszawa.
- Hartley, P. (1997). *Komunikacja w grupie*, Poznań.
- Hurlock, E.B. (1985). *Rozwój dziecka*, Warszawa.
- Johnson, D.W., Johnson, R.T. & Smith, K.A. (1991). *Cooperative Learning: Increasing College Faculty Instructional Productivity*, ASHE-FRIC Higher Education Report No. 4., Washington, D.C.: School of Education and Human Development, George Washington University.
- Joyce, B., Calhoun, E., Hopkins, D. (1999). *Przykłady modeli uczenia się i nauczania*, Warszawa.
- Kamiński, A. (1976). *Aktywizacja i uspołecznianie uczniów w szkole podstawowej*, Warszawa.
- Kamiński, A. (1993). *Grupowe nauczanie*, [w:] W. Pomykało (red.), *Encyklopedia pedagogiczna*, Warszawa.
- Kędzierska, J. (2003). *Formy organizacyjne kształcenia*, [w:] T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, (t. 1), Warszawa.
- Kędzierska, J., *Grupowe nauczanie*, [w:] T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku* (t. II), Warszawa.
- Klus-Stańska, D., Nowicka, M. (2005). *Sensy i bezsensy edukacji wczesnoszkolnej*, Warszawa.
- Kuszał, K. (2004). *Samodzielność jako osiągnięcie dziecka sześć- i siedmioletniego*, [w:] H. Sowińska, R. Michalak (red.), *Edukacja elementarna jako strategia zmian rozwojowych dziecka*, Kraków.
- Misiorna, E. (2004). *Psychopedagogiczne wyznaczniki edukacji zintegrowanej*, [w:] H. Sowińska, E. Misiorna, R. Michalak, *Konteksty edukacji zintegrowanej*, Kraków.
- Murphy, L., Mahoney, S.E., Chen, C.Y., Mendoza-Diaz, N.V. & Yang, X. (2005), *A constructivist model of mentoring, coaching, and facilitating online discussion*, Distance Education, 26 (3) 341–366.
- Oyster, C.K. (2002). *Grupy. Psychologia społeczna*, Poznań.
- Palka, S. (1996). *Próby eksperymentalne w praktyce pedagogicznej*, „Hejnal Oświatowy” 2(1), 39–41.
- Palka, U., Rola, E. (2003). *Praca z grupą w Przygodzie z klasą*, „Życie Szkoły”, 9 (1), 20–22.
- Pawlak, B. (2004). *Praca grupowa w kształceniu zintegrowanym uczniów klas I–III*, [w:] W. Szlufik, T. Banaszkiewicz (red.), *Współczesne wyzwania wobec edukacji elementarnej*, Częstochowa.
- Payne, B.K., Monl-Turner, E., Smith, D., & Sumter, D. (2004), *Improving group work: 95 voices of students*, Education, 126 (3).
- Pilch, T. (1977). *Zasady badań pedagogicznych*, Gdańsk: „Ossolineum”.
- Pękała, A., Pawlak, B. (2003). *Projektowanie pracy grupowej w kształceniu zintegrowanym uczniów klas I–III*, [w:] I. Adamek (red.), *Projektowanie działań edukacyjnych*, Kraków.
- Piaget, J. (1981). *Równoważenie struktur poznawczych: centralny problem rozwoju*, Warszawa.

- Pomykało, W., Kruszewski, K. (1993). *45 minut. Prawie cała historia pewnej lekcji*, Warszawa.
- Reforma systemu edukacji* (1998). Projekt. Warszawa, MEN.
- Reid, J.A., Forrestal, P., Cook, J. (1996). *Uczenie się w małych grupach w klasie*, Warszawa.
- Słowik, A. (2002), *Jak usprawnić pracę w grupach?*, „Nowe w Szkole”, 5, 60–65.
- Sowińska, H. (2002). *Procesy integracyjne w klasie szkolnej*, [w:] H. Sowińska, E. Misioma, R. Michalak (red.), *Konteksty edukacji zintegrowanej*. Poznań.
- Szuksta, M., Mendel, M. (1995). *Współczesne tendencje w nauczaniu inspirowane metodami M. Montessori, C. Freineta, R. Steinera*, Płock.
- Szymański, M.J. (1993). *Grupowa praca z uczniem*, [w:] W. Pomykało (red.), *Encyklopedia pedagogiczna*. Warszawa.
- Wright, E.R., & Lawson, A.H. (2005). *Computer mediated communication and student learning in large introductory sociology classes*, *Teaching Sociology*, 33, 122–135.
- Zamojski, P. (2005). *Praca grupowa*, [w:] T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku* (t. 3), Warszawa.
- Zimbardo, P.G. (2002). *Słowo wstępne*, [w:] Oyster C.K. (red.), *Grupy. Psychologia społeczna*, Poznań.



Zbigniew Ostrach

*Akademia Nauk Stosowanych
w Nowym Sączu*

Justyna Bojkowska

*Akademia Nauk Stosowanych
w Nowym Sączu*

Postrzeganie pracy policji przez młodzież szkół ponadpodstawowych z terenu małopolskich Gorlic

Streszczenie

Prowadzone badania miały sprawdzić, jak w typowym dla południowej Małopolski środowisku uczniowskim postrzegana bywa praca policji. Wyniki badań pokazują, że młodzież raczej negatywnie ocenia pracę policji, co niewątpliwie nie wystawia tej formacji wysokiej oceny moralnej. Prowadzone badania nie przesądzają o tym, że tak się dzieje w całej Polsce, ale sygnalizują, że dobrze by było ów wizerunek zmienić bądź nieco poprawić, gdyż policja może się przecież pochwalić niewątpliwymi sukcesami w walce z przestępczością. To, jak młodzi ludzie postrzegają pracę policji, nie pozostanie bez wpływu na dobór kadry policji w przyszłości. Jeżeli przekaz o pracy policji będzie negatywny, to trafią tam ludzie niepewni, szukający mocnych wrażeń i niekoniecznie przekonani o dobrym wyborze zawodu. Jeśli przekaz będzie pozytywny, to zawodnicy policji wybiorą jednostki silnie zmotywowane do tego charakteru służby, chcące pomagać społeczeństwu. Kluczem do większej wykrywalności przestępstw i lepszej pracy policji jest jej wizerunek w oczach społeczeństwa, a szczególnie młodzieży, która w niedługim czasie stanie przed problemem podejmowania decyzji zawodowych.

Słowa kluczowe: policja, bezpieczeństwo, zawód policjanta, wizerunek policji

Perception of the Police Work by Secondary School Students from the Area of Małopolska Gorlice

Abstract

The research conducted was meant to check how the police work is perceived by a student environment typical for southern Lesser Poland. The results indicate that young people perceive the police work rather negatively, which certainly does not give this force any high moral evaluation. The research done is not indicative for the whole Poland, but indicates that it would be better to change that image, because police does surely achieve success in fighting against crime. The way young people perceive the police work will have an impact on police personnel selection in the future. If the message about the police work is negative, these forces will be strengthened by people who are uncertain, look for more excitement and are not necessarily convinced that they made a good career choice. If the message is positive, the police profession will be chosen by strong individuals, motivated to such type of duty, willing to help the society. A key to better crime detection and better police work is the image of police in the eyes of the society, especially of young people who are about to take professional decisions.

Keywords: police, safety, police profession, image of police

Wstęp

Zakres zadań nałożonych na policję służących ochronie porządku i bezpieczeństwa publicznego jest bardzo szeroki. Określają go ustawy sejmowe, rozporządzenia Ministra Spraw Wewnętrznych oraz zarządzenia Komendanta Głównego Policji. Formacja ta opisywana jest w przekazach medialnych bardzo zróżnicowanie. Z jednej strony pokazuje się jej profesjonalną działalność przyczyniającą się do ochrony mienia i życia ludzi, innym razem przekazy dotyczą bezdusznych funkcjonariuszy, których jedynym celem wydaje się wyłącznie ukaranie mało świadomych obywateli. W policji znajdziemy niewątpliwie osoby o różnym typie motywacji do pracy. Być może są w niej grupy funkcjonariuszy, którzy swoim postępowaniem nie przynoszą jej chwały. Od tego, jak młodzi ludzie postrzegają pracę policji w Polsce, zależy w przyszłości jej skład osobowy i skuteczność działań. Ważne jest to, by pracę w tej służbie wybierały jednostki ambitne, chcące służyć społeczeństwu.

Prowadzone badania miały na celu sprawdzenie nastawienia uczniów szkół ponadpodstawowych do policji jako rodzaju służby obywatelom i ocenę jakości wykonywanych przez nią zadań.

1. Policja jako instytucja oraz osoby ją reprezentujące

Państwu polskiemu od początku powstania przyświecał cel zapewnienia bezpieczeństwa i ochrony przed zagrożeniami swoim obywatelom. W czasach współczesnych ustawą z dnia 6 kwietnia 1990 roku o policji (Dz.U. 1990 nr 30, poz. 179 z późn. zm.) utworzono policję „jako umundurowaną i uzbrojoną formację, przeznaczoną do ochrony bezpieczeństwa obywateli oraz do utrzymania bezpieczeństwa i porządku publicznego” (art. 1, ust. 1 Ustawy o policji). Ustawa o policji (UoP) podlegała wielu nowelizacjom. Po różnych zmianach art. 1 ust. 1 otrzymał brzmienie: „Tworzy się policję jako umundurowaną i uzbrojoną formację służącą społeczeństwu i przeznaczoną do ochrony bezpieczeństwa ludzi oraz do utrzymania bezpieczeństwa i porządku publicznego”.

W państwie demokratycznym takim, jak Rzeczpospolita Polska dyrektywy określające funkcjonowanie wszystkich organów państwowych zawarte zostały w Konstytucji. Organy władzy publicznej tworzone są w oparciu o przepisy prawa, a ich działanie i uprawnienia określają normy prawne. Założenia organizacyjne policji opierają się na zasadach:

- praworządności
- hierarchicznego podporządkowania
- oparcia jej struktury organizacyjnej na podziale terytorialnym kraju
- apolityczności

Opisana w art. 7 Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej z 2 kwietnia 1997 roku (Dz.U. nr 78, poz. 483) zasada praworządności stanowi, że organy władzy publicznej w Rzeczypospolitej Polskiej działają na podstawie prawa i w granicach prawa. Znajduje ona zastosowanie w sferze organizacji policji, ponieważ to prawo kształtuje

jej struktury w zależności od rodzaju powierzonych zadań. „Na straży przestrzegania prawa przez organy policji stoją materialne i formalne gwarancje praworządności” (Misiuk, 2008, s. 46). Gwarancje materialne to przepisy prawa określające zakres funkcjonowania oraz uprawnienia funkcjonariuszy policji, gwarancje formalne dotyczą organów państwowych powołanych do sprawowania kontroli i nadzoru nad działalnością policji. W związku z przyznaniem policji szeregu uprawnień potrzebnych do realizacji zadań kontrola ich działalności zarówno przez organy wewnętrzne, jak i zewnętrzne niepodlegające hierarchicznemu podporządkowaniu wydaje się niezwykle ważna.

Następną zasadą określającą założenia organizacyjne policji pozostaje podporządkowanie hierarchiczne, czyli bezwzględne podporządkowanie organów niższego stopnia organom nadrzędnym. W myśl art. 5 UoP centralnym organem administracji państwowej, właściwym w sprawach ochrony bezpieczeństwa ludzi oraz utrzymania bezpieczeństwa i porządku publicznego, jest Komendant Główny Policji podległy Ministrowi Spraw Wewnętrznych, usytuowany na najwyższym szczeblu drabiny hierarchicznej, w związku z tym będący przełożonym wszystkich funkcjonariuszy policji niezależnie od tego, w jakiej działają oni służbie. Komendant Główny Policji realizuje zadania przy pomocy podległej mu Komendy Głównej Policji, która wykonując polecenia, rozkazy i zarządzenia komendanta, pełni funkcję nadzoru administracyjnego, koordynującą i wykonawczą o zasięgu ogólnokrajowym. Komendant Główny Policji kieruje pracą Komendy Głównej przy pomocy zastępców do spraw kryminalnych, prewencji i logistyki oraz kierowników jednostek organizacyjnych – dyrektorów i naczelników poszczególnych wydziałów.

Zgodnie z art. 7 UoP Komendant Główny określa:

- organizację i zakres działania komend, komisariatów i innych jednostek organizacyjnych policji
- metody i formy wykonywania zadań przez poszczególne służby policyjne w zakresie nieobjętym innymi przepisami wydanymi na podstawie ustawy
- właściwość terytorialną komend rejonowych policji
- szczegółowe zasady szkolenia policjantów
- szczegółowe zasady szkolenia zwierząt wykorzystywanych do realizacji zadań policji, a także normy ich żywienia
- szczegółowe warunki bezpieczeństwa i higieny służby po konsultacji z Państwową Inspekcją Pracy

Komendant Główny Policji może także tworzyć ośrodki szkolenia i szkoły policyjne. Zgodnie z art. 6 UoP organami administracji rządowej w sprawach bezpieczeństwa na obszarze województwa są:

- Wojewoda, z pomocą Komendanta Wojewódzkiego Policji działającego w jego imieniu albo Komendant Wojewódzki Policji działający w imieniu własnym w sprawach wykonywania czynności operacyjno-rozpoznawczych, dochodzeniowo-śledczych i czynności z zakresu ścigania wykroczeń, a także w sprawach wydawania indywidualnych aktów administracyjnych
- Komendant Powiatowy (Miejski) Policji
- Komendant Komisariatu Policji

Zarówno Komendant Wojewódzki, jak i Komendant Powiatowy jest przełożonym wszystkich funkcjonariuszy na obszarze swojego działania. Zasięg terytorialny działania komendantów wojewódzkiego i powiatowego odpowiada podziałowi administracyjnemu z wyłączeniem województwa mazowieckiego i miasta st. Warszawy. Na obszarze tym działa dwóch komendantów wojewódzkich: właściwy dla tego województwa z siedzibą w Radomiu oraz Komendant Stołeczny, którego działania obejmują miasto st. Warszawę oraz przyległe do niej powiaty. Komendanci powiatowi są powoływani i odwoływani przez Komendanta Wojewódzkiego Policji po zasięgnięciu opinii właściwego terytorialnie Starosty Powiatowego. Komendanci powiatowi realizują zadania przy pomocy Komend Powiatowych, w skład których wchodzi następujące komórki: dochodzeniowo-śledcza, kryminalna, techniki kryminalistycznej, do spraw przestępczości gospodarczej, prewencji, informatyki, ruchu drogowego, pogotowia policyjnego i patrolowania, konwojowo-ochronna, izba dziecka, wywiadowcza, kadr i szkolenia, finansowa, łączności i zaopatrzenia. Najniższy szczebel w systemie terenowych organów policji zajmuje Komendant Komisariatu Policji powoływany przez Komendanta Powiatowego Policji po zasięgnięciu opinii właściwej Rady Gminy (Wójta, Burmistrza, Prezydenta Miasta). Komendanci komisariatów wykonują swoje zadania przy pomocy podległych im komisariatów, w skład których wchodzi komórki organizacyjne zajmujące się zadaniami operacyjnymi i dochodzeniowymi, prewencji, pogotowia policyjnego i patrolowania oraz spraw ładu dzielnicowego (Warmiński, 2013).

System organizacyjny policji opiera się także na zasadzie apolityczności, która zapewnia podporządkowanie policjantów jedynie organom państwowym i samorządowym określonym w Konstytucji. Zgodnie z art. 62 UoP policjant nie może należeć do żadnej partii politycznej, a jego dotychczasowe członkostwo w niej ustaje z dniem przyjęcia do służby. Ponadto policjanci mają obowiązek informowania przełożonych o przynależności do stowarzyszeń krajowych, a w przypadku członkostwa w organizacjach i stowarzyszeniach zagranicznych konieczne jest uzyskanie zezwolenia na członkostwo od Komendanta Głównego Policji. Zgodnie z art. 67, ust. 1 i 2 UoP policjanci mogą się zrzeszać w związku zawodowym, przy czym w policji może działać tylko jeden związek zawodowy pozbawiony prawa do strajku. Ograniczenia wynikające z zasady apolityczności mają na celu ochronę policjantów przed angażowaniem się w działalność polityczną i zapewniają swobodne wykonywanie przez nich wszystkich obowiązków służbowych. Struktura organizacyjna policji nie opiera się jedynie na wymienionych zasadach, ale wynika też z ustawowych zadań dotyczących zapewnienia bezpieczeństwa i porządku w przestrzeni publicznej.

Zadania policji wynikają z ustawy. Zostały zawarte w art. 1 ust. 2 UoP (Dz.U. 2015 poz. 355 ze zm.). Podstawowym zadaniem funkcjonariuszy policji wynikającym z ustawy pozostaje ochrona bezpieczeństwa ludzi i ochrona porządku publicznego. „Bezpieczeństwo publiczne jest takim stanem istniejącym w państwie, w którym człowiekowi, a także ogółowi społeczeństwa nie grozi żadne niebezpieczeństwo” (Pieprzny, 2003, s. 36). Zasady bezpieczeństwa publicznego wyznaczone zostały przepisami prawa. Działania sprzeczne z tymi zasadami bądź je naruszające stanowią niebezpieczeństwo (np. prowadzenie pojazdów w stanie nietrzeźwym, dokona-

nie rozbój, napadu oraz innych działań prowadzących do zagrożenia życia, zdrowia i mienia). Porządek publiczny polega zaś m.in. na przestrzeganiu zasad współżycia społecznego, obowiązujących norm moralnych i właściwego zachowania się w miejscach publicznych, zapewnia normalny rozwój życia społecznego. Zadaniem policji jest więc podejmowanie wszelkich działań profilaktycznych lub interwencyjnych mających na celu zapewnienie bezpieczeństwa osób, mienia oraz porządku publicznego.

Do zadań policji należy ponadto inicjowanie i organizowanie działań prewencyjnych służących zapobieganiu i przeciwdziałaniu zjawiskom kryminogennym, takim jak narkomania, alkoholizm, prostytucja oraz popełnianiu przez obywateli przestępstw i wykroczeń. Policja reaguje również na wszelkie przejawy agresji i przemocy z użyciem siły fizycznej lub groźby popełniane przez osoby zmagające się z bezrobociem, ubóstwem czy kryzysem w małżeństwie. Ich wynikiem jest lub może być przemoc domowa, wybryki chuligańskie, a także akty wandalizmu.

W celu jak najlepszej realizacji zadania zapobiegania przestępstwom oraz innym czynom niezgodnym z przepisami prawa policja współpracuje z organami państwowymi, samorządowymi oraz organizacjami społecznymi. Organom policji powierzono także realizację postępowań przygotowawczych, mających na celu zbieranie materiałów dowodowych w sprawach o popełnienie przestępstwa (np. przesłuchanie świadka, przeszukanie, oględziny itp. oraz udowodnienie winy). Sposób wykonywania wymienionych czynności przez funkcjonariuszy policji oraz ich zakres został uregulowany w kodeksie postępowania karnego (Dz.U. 2022, poz. 1375). Do zadań policji należy również uświadamianie społeczeństwa o konsekwencjach nieprzestrzegania prawa i karach za popełnianie przestępstwa, a także zwracanie uwagi na postępowania niezgodne z zasadami prawnymi, dotyczącymi współżycia społecznego czy też powinności moralnych. W tym celu funkcjonariusze policji organizują szkolenia dla mieszkańców, na których rozdaje się broszury informacyjne i często przeprowadza z tej tematyki konkursy dla dzieci i młodzieży. W celu realizacji powierzonych zadań policja współpracuje z pracownikami sądów i prokuratur, Służbą Więzienną i innymi służbami państwa. Do zadań nałożonych na policję należy ponadto współdziałanie z organizacjami międzynarodowymi i policją innych państw, których celem pozostaje zwalczanie przestępczości o zasięgu międzynarodowym. Cały szereg zadań policji określają również umowy międzynarodowe. Współpraca taka polega na współdziałaniu polskiej policji z Interpolem, Europolem oraz jednostkami prewencji w ramach strefy Schengen. Głównym zadaniem Interpolu jest zwalczanie przestępczości międzynarodowej. Współpraca z Europolem umożliwia szybką wymianę informacji na temat przestępczości, a System Informacyjny Schengen pozwala na organizowanie zintensyfikowanych kontroli granicznych przed przestępczością na zewnętrznych granicach Unii Europejskiej (Warmiński, 2013).

Ustawodawca – aby stworzyć policji możliwości jak najlepszego wykonywania powierzonych zadań – przyznał jej szereg szczególnych uprawnień wykorzystywanych przez funkcjonariuszy w pracy codziennej. Policjanci, wykonując czynności mające na celu zapobieganie oraz wykrywanie przestępstw i wykroczeń, korzystają z uprawnień zawartych w art. 15 ust. 1 UoP, w myśl których funkcjonariuszom przysługuje np. prawo legitymowania i zatrzymania osób. Legitymowanie osób służy ustaleniu

tożsamości i może zostać zastosowane m.in. w celu identyfikacji osoby podejrzanej o popełnienie przestępstwa, ustalenia świadków zdarzenia powodującego naruszenie porządku publicznego czy poszukiwania osób zaginionych. Tożsamość osoby legitymowanej ustala się na podstawie dowodu osobistego, paszportu, zagranicznego dokumentu tożsamości, jak również oświadczenia innej osoby, której tożsamość została określona przez policjanta na podstawie wymienionych dokumentów. Zatrzymanie wiąże się z czasowym ograniczeniem wolności osób, ale warto wiedzieć, że korzystanie z tego uprawnienia przez policję jest możliwe tylko wówczas, gdy zastosowanie innego środka okazało się niecelowe oraz zachodzi uzasadnione przypuszczenie, że osoba zatrzymywana popełniła przestępstwo. Podczas zatrzymania policjant ma obowiązek się przedstawić, podać przyczynę zatrzymania, sprawdzić, czy osoba zatrzymana posiada broń (jeżeli ma, to ją odebrać), wylegitymować osobę, poinformować o obowiązku podporządkowania się wydawanym poleceniom oraz możliwości zastosowania środków przymusu bezpośredniego. W przypadku niezastosowania się do poleceń policjant może doprowadzić zatrzymaną osobę do jednostki organizacyjnej.

Artykuł 15 ust. 1 UoP przyznaje również policjantom prawo do przeszukiwania pomieszczeń i osób, a także dokonywania kontroli osobistej i przeglądania zawartości bagażu. Przeszukania dokonuje się w celu wykrycia lub zatrzymania sprawcy przestępstwa oraz znalezienia rzeczy, które mogą stanowić dowód w danej sprawie. Zgodnie z art. 220 § 1 k.p.k. przeszukania może dokonać prokurator albo na wniosek sądu lub prokuratora policja. Postanowienie sądu lub prokuratora powinno zostać okazane przez funkcjonariusza osobie, u której ma być przeprowadzone przeszukanie. Tylko w przypadkach niecierpiących zwłoki możliwe jest dokonanie przeszukania przez funkcjonariusza policji na podstawie nakazu kierownika jego jednostki lub okazania legitymacji służbowej, przy czym należy się niezwłocznie zwrócić do sądu lub prokuratury o zatwierdzenie przeszukania. Przeszukania w pomieszczeniach zamieszkałych można dokonać w ciągu dnia, a w porze nocnej tylko w wypadkach niecierpiących zwłoki (Leszczyński, 2016, s. 153).

Przymus bezpośredni wiąże się z oddziaływaniem fizycznym na człowieka i ma na celu zmuszenie go do określonego zachowania. Katalog możliwych do wykorzystania przez policjantów środków przymusu bezpośredniego zawarty został w art. 16 ust. 1 UoP. Wśród nich można wymienić: a) środki fizyczne (stosowanie różnych technik obrony, ataku, obezwładnienia), b) środki techniczne (kajdanki, kaftany bezpieczeństwa, kolczatki), c) środki chemiczne (granaty łzawiące), d) środki służące do obezwładnienia bądź konwojowania osób oraz do zatrzymywania pojazdów, e) pałki służbowe, f) wodne środki obezwładniające, g) psy służbowe, h) pociski niepenetracyjne miotane z broni palnej. Zastosowanie środków przymusu bezpośredniego ingeruje w konstytucyjnie zagwarantowane prawa i wolności obywatelskie, dlatego policjanci mogą stosować jedynie środki przymusu bezpośredniego odpowiadające potrzebom wynikającym z zaistniałej sytuacji. Celowość, zasadność, jak również sposób użycia środków przymusu bezpośredniego przez policjanta sprawdzana jest przez jego bezpośredniego przełożonego. W przypadku gdy zastosowanie środków przymusu bezpośredniego okazuje się niewystarczające, funkcjonariuszom policji przysługuje uprawnienie użycia broni palnej, czyli środka uważanego za ostateczny, gdyż sięgnię-

cie po niego może mieć tragiczne skutki. Dlatego podejmując decyzję o jego użyciu, policjant każdorazowo musi postępować ze szczególną rozważą.

Zasady określające możliwość użycia i wykorzystania broni palnej przez funkcjonariuszy policji określone zostały w art. 17 UoP. Przykładem sytuacji, w której policjant ma prawo użycia broni, może być konieczność odparcia bezprawnego zamachu na życie, zdrowie lub wolność policjanta lub innej osoby. Zastosowanie tego środka jest również możliwe wobec osób, które nie podporządkowują się poleceniu natychmiastowego porzucenia broni lub podejmują się ucieczki, a zachodzi uzasadnione podejrzenie, że popełniły przestępstwo. Przepisy zabraniają użycia broni przez policjanta wobec kobiet w ciąży, osób poniżej 13. roku życia, jak również osób o widocznej niepełnosprawności. Wykonując czynności służbowe i korzystając z przyznanych im szczególnych uprawnień, policjanci powinni respektować prawo człowieka do godności. Zastosowanie środków przymusu bezpośredniego nie może w znacznym stopniu naruszać dóbr osobistych osoby, wobec której podjęto takie działania.

Zawód policjanta wiąże się z dużą odpowiedzialnością i obarczony jest znacznym ryzykiem zawodowym. Funkcjonariusze policji powołani zostali do zapewnienia ochrony bezpieczeństwa i porządku publicznego, sprawują służbę, narażając życie i zdrowie w trosce o dobro innych. Osoby wykonujące ten zawód musi cechować zarówno sprawność fizyczna, jak i dobre zdrowie psychiczne. Zdolność kandydata do pracy w policji weryfikuje się poprzez badania psychologiczne przy użyciu różnych narzędzi (testy, wywiady i specjalistyczne kwestionariusze określające możliwości osobowościowe). Na ich podstawie określa się predyspozycje intelektualne, postawy społeczne, a także stabilność emocjonalną. Niewątpliwie praca policjanta wiąże się ze stresem. „(...) Badania polskie obejmujące 2,5 tysiąca przedstawicieli 47 profesji wykazały, że najwyższy poziom stresu jest notowany wśród policjantów” (Ogińska-Bulik, 2003, s. 41). Jedną z ważniejszych cech osobowościowych policjantów pozostaje zatem odporność na stres i umiejętność radzenia sobie w sytuacjach zwiększonego napięcia emocjonalnego.

Z uwagi na specyfikę pracy oraz fakt, że wiąże się ona ze służbą drugiemu człowiekowi niezależnie od jego narodowości, policjant powinien być tolerancyjny wobec innych osób, wolny od uprzedzeń, wrażliwy na problemy innych i chętny do niesienia im pomocy. „Postępowanie policjanta w kontaktach z ludźmi powinna cechować życzliwość oraz bezstronność wykluczająca uprzedzenia rasowe, narodowościowe, wyznaniowe, polityczne, światopoglądowe lub wynikające z innych przyczyn” (Zarządzenie nr 805 KGP, poz. 3 § 6). Ponadto policjant powinien się cechować opanowaniem i zrównoważeniem i umieć panować nad emocjami, by nie wpływały one negatywnie na jego pracę. Istotne znaczenie ma więc umiejętność nawiązywania kontaktów z ludźmi, sprawność słuchania i stwarzania poczucia bezpieczeństwa oraz zaufania. Cechy te pozwalają na prowadzenie rozmów w sposób niewywołujący zbędnego stresu u rozmówców i gwarantują uzyskanie niezbędnych informacji. Od policjantów wymaga się również lojalności i dyskrecji, większość uzyskiwanych przez nich informacji ma przecież charakter niejawnny.

Praca w policji jest zespołowa, dlatego istotną rolę odgrywa umiejętność współpracy i współdziałania, a także dostosowanie się do obowiązujących zasad, reguł oraz

poleceń przełożonych. Za ważną cechę wyróżniającą funkcjonariusza policji uznaje się spostrzegawczość pozwalającą na szybką i trafną ocenę sytuacji, gwarantującą podjęcie stosownego działania. Istotny pozostaje także refleks, który nabiera znaczenia zwłaszcza w sytuacjach bezpośredniego zagrożenia. Z uwagi na fakt, że w codziennej pracy policjanci niejednokrotnie narażają życie i zdrowie, powinni się odznaczać odwagą oraz zdolnością do podejmowania ryzykownych działań. Policjanci ubiegający się o funkcje kierownicze muszą się ponadto wykazać umiejętnością planowania, zarządzania, samodzielnością oraz wiedzą i bogatym doświadczeniem operacyjnym.

2. Młodzież ucząca się jako wyjątkowy obraz adolescencji

Młodzież to grupa społeczna mająca istotne znaczenie dla przyszłości społeczeństwa. Zdefiniowanie pojęcia „młodzież” jest trudne ze względu na istnienie wielu sposobów jego pojmowania, zależnych od różnorodnych ujęć badawczych. Można wyróżnić koncepcje pokoleniowe, definicje w ujęciu jednostkowym oraz takie, które opierają się na kryterium wiekowym (Pawliczuk, 2006). Koncepcja pokoleniowa zakłada, że o kształcie społeczeństwa decydują pokolenia. W społeczeństwach statycznych na życie młodych ludzi oddziałuje starsze pokolenie, które narzuca im określone role społeczne według uznawanych przez siebie kryteriów. Społeczeństwa dynamiczne, stawiające na rozwój i zmiany, dążą do współpracy z młodzieżą, zapewniając jej możliwość integracji oraz udziału w grupach i organizacjach mających wpływ na życie społeczne. W ujęciu jednostkowym zakłada się, że młody człowiek jest w stanie przejściowym pomiędzy pierwotnym i wtórnym procesem socjalizacji. W wyniku niedostatecznej realizacji procesu socjalizacji pierwotnej, odbywającej się w rodzinie młodzież może tworzyć nieformalne grupy społeczne, które pozwalają na zaspokojenie potrzeby bezpieczeństwa i przynależności. Jednocześnie jednostka przygotowuje się w niej do pełnienia ról społecznych (Mead, 1978). Ostatnią kategorią badań definiującą „młodzież” jest kryterium wiekowe, opierające się na fazach rozwoju biologicznego. Irena Namysłowska zakłada, że okres dorastania rozpoczyna się w momencie rozpoczęcia dojrzewania, jego zaś koniec uzależniony bywa od indywidualnych cech danej osoby. Wyróżnia ona trzy fazy dorastania: a) okres wczesnego dorastania między 11. a 13. rokiem życia, b) środkową fazę dorastania między 14. a 16. rokiem życia i c) okres późnego dorastania między 17. a 19. rokiem życia (Namysłowska, 2004, s. 235). W literaturze przedmiotu wszystkie te fazy nazywane są „okresem adolescencji”.

Nauka w szkole ponadpodstawowej w całości przypada na okres adolescencji. To czas, kiedy w młodym człowieku zachodzą liczne przemiany. Kształtuje się wówczas jego hierarchia wartości, poglądy i przekonania wpływające na wybory dokonywane w dorosłym życiu. Charakterystyczne dla tego okresu są przemiany biologiczne mające gwałtowny przebieg, zauważalne przede wszystkim w wyglądzie fizycznym. Mają one jednak również istotny wpływ na rozwój osobowości, poczucie własnej tożsamości oraz rozwój społeczny. W obszarze psychicznym zmiany uwidaczniają się przede wszystkim w sferze myślenia, kształtowania własnych poglądów, wartości oraz

odgrywania ról społecznych. Rozwój myślenia abstrakcyjnego w procesie dorastania pomaga młodzieży w samopoznaniu, ułatwia tworzenie systemów i teorii (np. wiedzy o świecie), pozwala na samokrytykę oraz umiejętność oceniania innych ludzi. Przydatna jest też w procesie wejścia w świat dorosłych oraz znalezienia w nim własnego miejsca (Czerwińska-Jasiewicz, 2015).

Szczególnego znaczenia w okresie młodzieńczym nabierają przyjaźnie. Pozwalają one na nawiązanie kontaktu z osobami mającymi podobne zainteresowania, co przyczynia się do rozwoju i kształtowania osobowości. Z przyjaźnią łączy się także przywiązanie do osób spoza kręgu rodziny, powodujące rozluźnienie więzi emocjonalnych z rodziną. Jest to również czas, w którym młodzież pragnie niezależności, chce samodzielnie podejmować decyzje i dokonywać wyborów. Aby wspomóc swą niezależność, młodzi ludzie często decydują się na pierwszą pracę zarobkową. Zachodzące w okresie młodzieńczym przemiany wpływają także na sposób rozumienia tożsamości (Dobrenko, 2013), która przejawia się w zwiększonym poczuciu własnej wartości oraz wiary w siebie. W okresie młodzieńczym człowiek odczuwa silną potrzebę działania, dokonywania czynów, które nierzadko przeradzają się w niedopuszczalne przez powszechnie przyjęte normy zachowania. Młodzież, chcąc wyładować nadmiar energii oraz zademonstrować swą odwagę i dzielność, dopuszcza się różnych wybryków. Zachowania społecznie nieakceptowalne wynikają z niedowartościowania, braku miłości, akceptacji, chęci zwrócenia na siebie uwagi, poczucia bycia ważnym i potrzebnym (Kamiński, 2020).

Okres adolescencji wiąże się także z chwiejnością emocjonalną, objawiającą się łatwością przechodzenia od radości do smutku, od entuzjazmu do zniechęcenia, od nadziei do rozpacz. Przeżyciom towarzyszy zwykle silne napięcie przyczyniające się do ich głębokiego odczuwania. To także etap życia, kiedy pojawia się przekora objawiająca się nieposłuszeństwem wobec rodziców i nauczycieli. Z czasem zachowanie młodych ludzi może się stać aroganckie, niekiedy nawet bezczelne, i prowadzić do konfliktów z otoczeniem. Jednym z powodów takiego zachowania jest dążenie młodzieży do zbudowania relacji partnerskich z dorosłymi oraz uzyskania równorzędnych praw. To podjęcie próby uzyskania statusu dorosłego i utraty statusu dziecka, czyli osoby zależnej i podległej dorosłym. Negatywne nastawienie do świata oraz obowiązujących norm i przepisów młodzież manifestuje stawianiem oporu wobec rosnących wymagań. Kończy się to często buntem wobec zastanego porządku świata, a niejednokrotnie nawet ucieczką z domu.

Charakterystyczne dla okresu dorastania jest pojawianie się kryzysów. W znaczeniu potocznym kryzys ma wydźwięk negatywny. Z psychologicznego punktu widzenia pokonywanie kryzysów prowadzi do rozwoju człowieka. Młodzież doświadcza przede wszystkim kryzysu tożsamości. Wiąże się to z faktem, że w dzieciństwie to dorośli mieli znaczący wpływ na kształtowanie się cech osobowości dziecka. Dorastający młody człowiek zaczyna poszukiwać własnej drogi i próbuje określić swoją tożsamość. Kryzys pomaga zatem w poznaniu samego siebie i uzyskaniu odpowiedzi na pytanie: „Kim jestem?”. Pozwala on również na odnalezienie własnego miejsca w społeczeństwie. Okres młodzieńczy ma zatem wiele charakterystycznych cech, które nie występują już w takim natężeniu w dalszych etapach życia (Brzezińska, 2019).

W tym okresie dokonuje się najczęściej wyboru drogi życiowej. To, jaka ona będzie, ma istotne znaczenie dla przyszłości społeczeństwa.

Wybór drogi życiowej w dużym stopniu wynika z aspiracji zawodowych. Dla młodzieży uczącej się, stojącej u progu dorosłości do najważniejszych aspiracji życiowych zalicza się: aspiracje edukacyjne, zawodowe, materialne, bytowe, osobiste i rodzinne oraz społeczne i kulturalne (Musialska, 2008). Aspiracje edukacyjne przejawiają się głównie w dążeniu do podjęcia dalszej nauki na studiach wyższych, podnoszenia kwalifikacji poprzez udział w kursach zawodowych, jak również podjęcia nauki w szkołach pomaturalnych. Aspiracje zawodowe wyrażają się w chęci uzyskania atrakcyjnego zawodu, dającego możliwość podjęcia dobrze płatnej pracy. Aspiracje materialne młodzieży dotyczą przyszłych zarobków oraz mieszkania. Większość młodych ludzi pragnie osiągać wysokie wynagrodzenie za wykonywaną pracę oraz zamieszkać we własnym mieszkaniu. Aspiracje bytowe związane są z dążeniem do osiągnięcia wysokiego standardu życia oraz dokonaniem wyboru miejsca zamieszkania. Aspiracje osobiste wiążą się z chęcią uzyskania wysokiej pozycji materialnej oraz udanego życia rodzinnego. Wreszcie aspiracje rodzinne związane są z chęcią założenia własnej rodziny.

Na kształtowanie się aspiracji człowieka wpływa wiele czynników. Można je podzielić na: psychologiczne (osobowościowe), środowiskowe (socjologiczne) oraz pedagogiczne (Bednarczyk-Jama, 2008). Czynnikiem psychologicznym wywierającym istotny wpływ na tworzenie się aspiracji jest potrzeba. Aspiracje edukacyjno-zawodowe wynikają m.in. z potrzeby samorealizacji, czyli chęci rozwoju osobistego, osiągnięcia sukcesu, zdobycia awansu w pracy. Szczególnym rodzajem oczekiwań człowieka jest potrzeba osiągnięć, z którą ściśle się wiąże pojęcie „sukcesu” i „porażki”, odgrywające istotną rolę w procesie tworzenia aspiracji. Odniesienie sukcesu powoduje znaczne podniesienie poziomu aspiracji, porażka przyczynia się do jej obniżenia.

System wartości wyznacza wybór drogi życiowej, w tym podejmowanych decyzji edukacyjnych. Nadaje też sens życiu człowieka. Większość społeczeństwa żyje w zgodzie z wyznawanymi przez siebie wartościami objawiającymi się zachowaniem, postawami i myśleniem. Określają, kim jest dana jednostka, wyznaczają sposób jej postępowania oraz wpływają na jej stosunek do innych ludzi. Wartości przyczyniają się zatem do kształtowania osobowości młodego człowieka, umożliwiają jego rozwój oraz chronią przed negatywnym odbieraniem i krzywdzeniem innych (Szymański, 2000). System wyznawanych przez człowieka wartości ulega przemianom związanym ze stopniem świadomości, doświadczeniem życiowym oraz zmianom w postrzeganiu własnej osoby, a także otaczającej rzeczywistości. Młodzież ucząca się ceni różnego rodzaju idee wpływające na jej rozwój i kształtujące dorosłe życie. Proces budowania systemu wartości jest najbardziej nasilony w okresie dorastania, będącym czasem trudnym zarówno dla młodego człowieka, jak i jego otoczenia. Cechuje się on znaczną dynamiką w poznawaniu świata oraz rozwojem świadomości społecznej, co wpływa na ukształtowanie przekonań i budowanie określonych postaw moralnych. Dorastanie młodego człowieka do samodzielnego życia oraz wyboru własnego światopoglądu wymaga od starszego pokolenia wprowadzenia go w świat wartości. Brak

wartości uznawanych w społeczeństwie i przyjętych przez daną jednostkę spowodowałyby chaos oraz poczucie bezradności. Przyjęte zasady pozwalają na podejmowanie różnorodnych decyzji oraz działań (Siegel, 2016). Dla współczesnej uczącej się młodzieży nieobojętne pozostają wartości związane z dobrem drugiego człowieka. Dlatego młodzi ludzie cenią zarówno u siebie, jak i u najbliższych cechy osobowe wyrażające szacunek dla drugiego człowieka oraz umożliwiające zachowanie relacji interpersonalnych: łatwość nawiązywania kontaktów, uprzejmość, życzliwość, empatię, uczciwość, umiejętność niesienia pomocy innym. Z kolei cechami potępianymi przez młode pokolenie są te, które godzą w godność człowieka oraz utrudniają współżycie z innymi: obłuda, zakłamanie, znieczulica społeczna, pogarda, nietolerancja. Typowy uczeń szkoły ponadpodstawowej przywiązuje dużą wagę do przyjaźni i koleżeństwa. Ważne są dla niego bliskie relacje z rówieśnikami, dzielenie się zarówno radosnymi, jak i smutnymi wiadomościami, obdarzanie się wzajemnym zaufaniem oraz wsparciem w trudnych sytuacjach (Wilk, 2003).

Nie mniej istotne znaczenie mają wartości prospołeczne. Młodzi ludzie pragną się czuć potrzebni i przydatni innym. Gotowi są podejmować działania pozwalające im na zdobycie uznania i szacunku społecznego. Młodzież chętnie angażuje się w działania charytatywne, mające na celu pomoc w rozwiązaniu problemów społeczności lokalnej. Aktywność na rzecz społeczeństwa wywołuje u nich poczucie spełnienia i szczęścia. Dla młodego pokolenia istotne znaczenie ma także wartość człowieka, przejawiająca się w szanowaniu godności drugiej osoby, odpowiedzialnym stosunku do niej oraz wrażliwości na potrzeby innych. Młodzież pragnie, aby relacje między ludźmi przebiegały w atmosferze życzliwości, solidarności, bez niepotrzebnego wyrządzania krzywd i były oparte na sprawiedliwości i miłości. Dlatego młodzi ludzie chętnie angażują się w walkę na rzecz pokrzywdzonych (Różańska-Kowal, 2010).

Ważne są także wartości związane z pracą i edukacją. Wynika to z powszechnie obowiązującej ideologii sukcesu, która nawołuje do bogacenia się oraz zajmowania wysokich pozycji społecznych. Obecny rynek pracy zmusza młodzież do ciągłego kształcenia się, zdobywania różnorodnych umiejętności, poszukiwania własnej, czasami mało oczywistej ścieżki zawodowej. Jednak dla znacznej grupy młodzieży zarówno edukacja, jak i praca są wartościami traktowanymi instrumentalnie. Wiąże się to z wyznawaniem poglądu, że solidarność i rzetelne wykonywanie obowiązków przez pracownika tylko w nieznacznym stopniu wpływa na sukces i gwarantuje powodzenie w życiu. Dla młodego pokolenia ludzie traktujący swoją pracę jako powołanie, dla których stanowi ona pasję, nie są wzorcem do naśladowania. Niektórzy postrzegają pracę jako konieczność, pewnego rodzaju obowiązek i ciężar, który należy spełnić, aby zapewnić sobie stabilizację materialną. Z jednej strony poszukują pracy, która by stanowiła wyzwanie i dawała satysfakcję, z drugiej podejmują zatrudnienie niezgodne z wykształceniem i oczekiwaniami, gwarantujące jednak odpowiednie zabezpieczenie materialne.

Wysoko cenione przez młodzież pozostają wartości związane z osiągnięciem odpowiedniej pozycji społecznej, stwarzającej możliwość uzyskania zabezpieczenia społecznego pozwalającego na spokojne i dostatnie życie. Materialne aspiracje młodzieży wynikają z chęci osiągnięcia dostatku i stabilizacji życiowej przekraczającej przeciętny

standard życia. Na etapie wchodzenia w dorosłość młodzież nie ma wygórowanych aspiracji materialnych ze względu na etap życia, w którym się znajduje. Młodzi ludzie nie są obciążeni odpowiedzialnością za zapewnienie warunków materialnych i bytowych własnej rodzinie, nie odczuwają trudności związanych z nieustającymi zmianami życia gospodarczego i społecznego, gdyż standard życia zapewniają im rodzice (Plewka, 2016).

Młode pokolenie odczuwa silną więź z krajem, w którym mieszka, czuje się w pewien sposób odpowiedzialna za jego losy. Wysoko rozwinięte postawy patriotyczne sprawiają, że znaczna grupa młodzieży jest zdolna do poświęceń, a nawet oddania życia w obronę suwerenności ojczyzny. Na wysokim szczeblu drabiny hierarchii wartości młodzi ludzie umieszczają rodzinę. Szczęście rodzinne połączone z miłością jest dla nich często najważniejsze. Pomimo życia w ciągłym biegu w pogoni za sukcesem, dobrobytem, pieniądzem i modą to właśnie rodzina okazuje się swoistym azylem dającym szczęście (Szczurkowska, 2016).

3. Metodologiczne założenia prowadzonych badań

Projekt prowadzonych badań oparto na założeniach metodologicznych zaproponowanych przez Mieczysława Łobockiego (2006). Przedmiot zaprezentowanych w tym opracowaniu badań stanowiła dla autorów ocena funkcjonowania policji w wylosowanym obszarze województwa małopolskiego przez wybraną grupę młodzieży na początku 2022 r. Chodziło o ustalenie obecnego obrazu pracy policji w oczach uczniów szkół ponadpodstawowych uczęszczających do różnych placówek na terenie powiatu gorlickiego. Tamtejsza młodzież ma możliwość edukacji w znajdujących się na terenie miasta pięciu liceach ogólnokształcących, czterech technikach oraz czterech branżowych szkołach I stopnia. Gorlice położone są u podnóża Beskidu Niskiego na granicy polsko-słowackiej, powiat ma charakter przemysłowo-rolniczy, typowy dla większości powiatów południowej części Polski.

Główny problem badawczy zawierał się w pytaniu:

Jak młodzież uczęszczająca do szkół ponadpodstawowych postrzega pracę policji?
Uszczegółowieniem tak sformułowanego problemu badawczego były następujące pytania:

- Jak działania policji ocenia młodzież szkół ponadpodstawowych?
 - Które z zadań pracy policji są postrzegane jako atrakcyjne w oczach młodzieży szkół ponadpodstawowych?
 - Które atrybuty zawodu policjanta wydają się młodzieży najbardziej atrakcyjne?
- W badaniach przyjęto dwie zmienne:
- Zmienną zależną była płeć respondentów
 - Zmienną niezależną rodzaj szkoły, do której uczniowie uczęszczali
- Wskaźnikami w prowadzonych badaniach pozostawały m.in.:
- atrybuty policjantów
 - stopień zapewnienia bezpieczeństwa przez policję
 - wyszkolenie policjantów

- atrakcyjność zadań w pracy policji
- chęć bycia policjantem
- stosunek do kobiet pracujących w policji

Do prowadzonych badań zastosowano metodę sondażu. Badania prowadzone tą metodą mają w pedagogice i socjologii charakter działań częściowych, jednak wydaje się to najlepszą metodą opisu badanego stanu rzeczy o charakterze społecznym. Technika zastosowaną w badaniach było wykorzystanie ankiety. Ankieta nie daje wprawdzie wiedzy obszernej, pogłębionej i nie wyjaśnia mechanizmów funkcjonowania badanego zagadnienia w grupach społecznych, ale mimo wszystko wydaje się przydatna. Jej podstawową zaletą pozostaje szybkie i tanie uzyskanie informacji od zbiorowości przestrzennie rozproszonej. Ponadto eliminuje ona wpływ badacza na udzielanie odpowiedzi, sprzyja poczuciu anonimowości (ankiety przeprowadzono we wszystkich gorlickich szkołach ponadpodstawowych).

4. Opis wyników badań ankietowych

Dzięki metodzie sondażowej zebrano w sumie 235 ankiet, lecz do dalszych analiz wyselekcjonowano 200 prawidłowo wypełnionych kwestionariuszy. Dane w nich zawarte pozwoliły dokonać dość szczegółowej oceny badanego problemu. Wyniki badań w wielu obszarach nie były jednoznaczne, przedstawiły jednak wiele ciekawych opinii o realizowaniu niektórych zadań policji i zawodzie policjanta, nie zawsze zgodnych z ogólnie wypowydanymi predykcjami.

4.1. Ogólna ocena policji i zawodu policjanta

Z analizy wyników badań zawartych w tabeli 1 wynika, że młodzież szkół ponadpodstawowych nie miała jasno sprecyzowanej opinii na temat trudności wykonywania zawodu policjanta. Spośród przebadanych osób 52% respondentów uważało, że zawód policjanta jest trudny, ale 48% uznało, że niespecjalnie trudny. Można zauważyć różnicę w ocenie stopnia trudności pracy w policji wśród kobiet i mężczyzn. Badania wykazały, że w opinii większości kobiet praca w szeregach policji pozostaje trudna (76%), ale wśród mężczyzn można zauważyć opinię przeciwną. Trudności w pracy policjantów najczęściej dostrzegają uczniowie techników, potencjalnie osoby o uzdolnieniach matematycznych. Dla nich praca policjanta jest mało wymierna.

Analizując wyniki badań zawarte w tabeli 2, widać, że młodzież ocenia działania podejmowane przez policję jako niewystarczające do zapewnienia bezpieczeństwa i porządku publicznego. Tylko 6% spośród przebadanych osób uważało, że policja zapewnia bezpieczeństwo w stopniu dużym. Znaczna część respondentów uznaje działania podejmowane przez policję w zakresie zapewnienia porządku publicznego za wystarczające (32%). Aż 14% ankietowanych uważało, że działania podejmowane przez policję w minimalnym stopniu zapewniają bezpieczeństwo i porządek publiczny, a 31% respondentów było zdania, że policja zapewnia bezpieczeństwo i porządek publiczny w niewielkim stopniu. Spośród przebadanych osób 17% respondentów nie potrafiło określić, czy działania podejmowane przez policję zapewniają bezpie-

Tabela 1. Ocena trudności pracy w policji przez badaną młodzież szkół ponadpodstawowych

Określenie trudności wykonywania zawodu policjanta	Kobiety						Mężczyźni						Ogółem					
	Liceum		Technikum		Szkola branżowa		Σ		Liceum		Technikum				Szkola branżowa		Σ	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%		
Trudna	25	76	15	83	16	70	56	76	8	36	31	47	8	21	47	37	103	52
Mało trudna	8	24	3	17	7	30	18	24	14	64	35	53	30	79	79	63	97	48
Brak zdania	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Razem	33	100	18	100	23	100	74	100	22	100	66	100	38	100	126	100	200	100

Źródło: badania własne

Tabela 2. Ocena działania policji w zakresie zapewnienia bezpieczeństwa obywatelom w opinii badanej młodzieży

Stopień, w jakim policja zapewnia bezpieczeństwo i porządek publiczny	Kobiety						Mężczyźni						Ogółem					
	Liceum		Technikum		Szkola branżowa		Σ		Liceum		Technikum				Szkola branżowa		Σ	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%		
W dużym stopniu	0	0	2	11	2	9	4	6	2	9	5	8	0	0	7	5	11	6
W wystarczającym stopniu	16	49	7	39	10	43	33	44	10	45	16	24	5	13	31	25	64	32
W niewielkim stopniu	10	30	4	22	5	22	19	25	9	41	20	30	14	37	43	34	62	31
Praktycznie w minimalnym stopniu	0	0	1	6	4	17	5	7	0	0	15	23	9	24	24	19	29	14
Trudno określić	7	21	4	22	2	9	13	18	1	5	10	15	10	26	21	17	34	17
Razem	33	100	18	100	23	100	74	100	22	100	66	100	38	100	126	100	200	100

Źródło: badania własne

czeństwo i porządek publiczny. Największe niezdecydowanie w tym obszarze wykazali uczennice z techników (22%) i uczniowie ze szkół branżowych (26%). Wyniki badań sugerują, że policja słabo wywiązuje się z obowiązku zapewnienia bezpieczeństwa i porządku publicznego. Być może taki wynik badań wynika z małej znajomości efektów pracy policjantów (ich sukcesy nie są powszechnie nagłaśniane).

Wyniki badań przedstawione w tabeli 3 pokazują, że w opinii młodzieży cechami charakterystycznymi dla zawodu policjanta jest nadużywanie władzy (54%) oraz poczucie wyższości (52%). Opinię taką wyrażali głównie mężczyźni ze szkół branżowych (ponad 70%) oraz techników (ponad 50%). Ocena taka może wynikać z własnych doświadczeń, jednak bardziej prawdopodobne jest to, że młodzi ludzie uczestniczący w badaniu, charakteryzując zawód policjanta, sugerowali się opiniami zasłyszanyymi, powszechnie występującymi w społeczeństwie. Dużej części ankietowanych zawód policjanta kojarzy się ze ściganiem przestępców (40%) oraz chęcią pomocy innym. Pogląd taki wyraziły głównie kobiety uczęszczające zarówno do szkół dających średnie wykształcenie, jak i branżowych. Dla mniejszego odsetka badanych cechami charakterystycznymi policjanta były bezkarność (29%), siła sprawcza (20%), dobre zarobki (19%), brutalność (16%), a także opanowanie i kontrola emocji (16%). Z powyższej analizy wynika, że młodzież widzi więcej elementów negatywnych w zawodzie policjanta niż pozytywnych.

Wyniki badań zawarte w tabeli 4 sugerują, że prawie połowa badanej młodzieży (49,5%) nie ma jasno sprecyzowanego zdania na temat atutów pracy policji. Tylko 22,5% spośród ankietowanych uważa, że największym plusem policji jest dobre wyposażenie w sprzęt specjalistyczny. Najmniej osób dostrzega dobre wyszkolenie funkcjonariuszy (14%) i ich skuteczne działanie (14%). Można zauważyć, że bardziej sprecyzowaną opinię na temat dostrzeganych atutów pracy policji wyraziły kobiety. Największe trudności z wyrażeniem pozytywnych opinii o pracy tej formacji mieli mężczyźni uczęszczający do szkół branżowych (66%). Sytuacja taka może wynikać z posiadania niewystarczającej wiedzy na temat pracy służb mundurowych wśród uczniów szkół ponadpodstawowych. Mężczyźni uczęszczający do szkół branżowych mają z pewnością częściej do czynienia z policją niż pozostali respondenci, a zatem zalicza się ich do grupy potencjalnie bardziej niezadowolonej z kontaktów z policjantami. W tej sytuacji wydaje się zasadne częstsze organizowanie prelekcji uświadamiających młodym ludziom znaczenie roli policjantów w zapewnieniu bezpieczeństwa i porządku publicznego.

Analiza wyników badań zawartych w tabeli 5, przedstawiająca opinię młodzieży na temat szacunku społeczeństwa do policji, budzi niepokój. Wynika z niej, że formacja ta nie wzbudza szacunku wśród społeczeństwa. Opinię taką wyrażały zarówno kobiety, jak i mężczyźni uczęszczający do różnych typów szkół. Spośród wszystkich przebadanych osób aż 60% respondentów miało takie zdanie. Tylko niewielki odsetek badanych (10,5%) widział policję jako instytucję szanowaną w społeczeństwie. Większą grupę w tym odsetku stanowiły kobiety w szkołach branżowych. Znaczna część respondentów nie miała jednoznacznej opinii w tym obszarze badań. Zatem zarówno sam zawód, jak i praca policji nie są zdaniem badanej młodzieży doceniane

Tabela 3. Opinia badanej młodzieży dotycząca charakterystyki zawodu policjanta

Cechy charakterystyczne zawodu policjanta	Kobiety						Mężczyźni						Ogółem					
	Liceum		Technikum		Szkoła branżowa		Σ		Liceum		Technikum				Szkoła branżowa		Σ	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%		
Brutalność	0	0	1	6	4	17	5	7	4	18	11	17	12	32	27	25	32	16
Siła sprawcza	13	39	7	39	2	9	22	30	1	5	13	20	3	8	17	23	39	20
Dobre zarobki	3	9	7	39	3	13	13	18	8	36	10	15	7	18	25	20	38	19
Nadużywanie władzy	13	39	7	39	10	4	30	41	11	50	37	56	30	79	78	62	108	54
Bezkarność	6	18	4	22	3	13	13	18	7	32	28	42	9	24	44	35	57	29
Poczucie wyższości	12	36	8	44	11	48	31	42	12	55	37	56	24	63	73	58	104	52
Chęć pomocy innym	12	36	7	39	14	61	33	45	8	36	18	27	5	13	31	25	64	32
Opanowanie i kontrola emocji	9	27	2	11	7	30	18	24	4	18	7	11	3	8	14	11	32	16
Ściganie przestępców	19	58	9	50	10	43	38	51	6	27	23	35	13	34	42	33	80	40

* respondenci mogli zaznaczyć więcej niż jedną odpowiedź

Źródło: badania własne

Tabela 4. Opinia badanej młodzieży na temat atutów pracy policji

Atuty pracy policji	Kobiety						Mężczyźni						Ogółem					
	Liceum		Technikum		Szkoła branżowa		Σ		Liceum		Technikum				Szkoła branżowa		Σ	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Dobre wyposażenie w specjalistyczny sprzęt	8	25	5	28	4	17	17	23	5	22	17	26	6	16	28	22	45	22,5
Dobre wyszkolenie funkcjonariuszy	4	12	5	28	8	35	17	23	3	14	4	6	4	10	11	9	28	14
Skuteczne działania	6	18	2	11	5	22	13	18	3	14	9	14	3	8	15	12	28	14
Trudno określić	15	45	6	33	6	26	27	36	11	50	36	54	25	66	72	57	99	49,5
Razem	33	100	18	100	23	100	74	100	22	100	66	100	38	100	126	100	200	100

Źródło: badania własne

Tabela 5. Opinia badanej młodzieży dotycząca szacunku społeczeństwa do policji jako formacji

Szacunek społeczeństwa do policji jako formacji	Kobiety						Mężczyźni						Ogółem					
	Liceum		Technikum		Szkoła branżowa		Σ		Liceum		Technikum		Szkoła branżowa		Σ			
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Tak	3	10	2	11	6	26	11	15	1	5	7	11	2	5	10	8	21	10,5
Nie	15	45	10	56	11	48	36	49	13	59	43	65	28	74	84	67	120	60
Trudno określić	15	45	6	33	6	26	27	36	8	36	16	24	8	21	32	25	59	29,5
Razem	33	100	18	100	23	100	74	100	22	100	66	100	38	100	126	100	200	100

Źródło: badania własne

przez społeczeństwo. Może to wynikać z negatywnych doświadczeń młodych ludzi w kontaktach z policją lub niekorzystnego wizerunku medialnego tej formacji.

Z analizy wyników badań zawartych w tabeli 6, dotyczącej stopnia wyszkolenia policjantów, wynika, że młodzież nie ma sprecyzowanej wiedzy na ten temat. Trudności z dokonaniem oceny wykazywali głównie mężczyźni z techników i szkół branżowych. Mniej niż połowa badanych uważała, że policjanci wyszkoleni są dobrze (36%) lub bardzo dobrze (2%). O niedostatecznym wyszkoleniu policjantów wypowiedziało się aż 22% badanych uczniów. Odnosząc się do wyników przeprowadzonego badania, można powiedzieć, że młodzież niewiele wie o stopniu wyszkolenia policjantów i postrzega ich jako formację słabo przygotowaną do realizacji powierzonych jej zadań.

4.2. Atrakcyjność zadań pracy policji

Analizując wyniki badań zawarte w tabeli 7, łatwo zauważyć, że dla badanej młodzieży najbardziej atrakcyjnym zadaniem wykonywanym przez policję jest poszukiwanie osób zaginionych (64,5%). Bardzo atrakcyjne wydaje się prowadzenie śledztw (52,5%), wykrywanie przestępstw (48,5%) oraz ściganie przestępców (47%). Za nieco mniej atrakcyjne zadania młodzież uznaje patrolowanie ulic (18%) oraz ochronę imprez (16,5%). Najmniej atrakcyjnym zadaniem policji według ankietowanych jest prowadzenie prelekcji w szkołach (11%) oraz wystawianie mandatów karnych (10%). Zaprezentowane wyniki badań wskazują, że dla młodzieży najbardziej atrakcyjne pozostają czynności wykonywane przez policjantów wiążące się z adrenaliną i pracą operacyjną w terenie. Znacznie mniej atrakcyjne wydają się młodym ludziom zadania związane z prewencją.

Wyniki badań zawartych w tabeli 8 informują w sposób prawie analogiczny do wyników tabeli 7, że dla badanej młodzieży najmniej atrakcyjnymi zadaniami wykonywanymi przez policję jest wystawianie mandatów karnych (76,5%) oraz patrolowanie ulic (63,5%). Za mało atrakcyjne młodzież uważa również prowadzenie prelekcji w szkołach (42%) oraz ochronę imprez (41,5%). Bardziej atrakcyjne dla młodzieży są zadania policji związane z wykrywaniem przestępstw (9%), prowadzeniem śledztwa (6,5%) oraz ściganiem przestępców (7%). Najbardziej atrakcyjnym zadaniem policji według przedstawionych w tej tabeli wyników jest poszukiwanie zaginionych osób (6%). Wyniki badań zawarte w tabeli 8 pokrywają się w zasadzie z wynikami zawartymi w tabeli 7. Świadczy to o rzetelności opinii badanych na temat atrakcyjności zadań wykonywanych przez policję.

4.3. Atrakcyjność atrybutów policjanta

Respondenci, wypowiadając się na temat atrakcyjności niektórych atrybutów zawodu policjanta, uznali, że najbardziej atrakcyjnym atrybutem dla tej formacji jest możliwość używania broni (57%) oraz jazda policyjnym samochodem (29%). Dla pewnej grupy ankietowanych ważnym i atrakcyjnym wyróżnikiem pozostaje noszenie munduru policyjnego (26,5%) oraz możliwość bezpłatnego udziału w ochranianiu

Tabela 6. Ocena stopnia wyszkolenia policjantów w opinii badanej młodzieży

Stopień wykształcenia policjantów	Kobiety								Mężczyźni								Ogółem	
	Liceum		Technikum		Szkoła branżowa		Σ		Liceum		Technikum		Szkoła branżowa		Σ			
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%		
Bardzo dobry	1	3	0	0	2	9	3	4	1	5	0	0	0	0	1	1	4	2
Dobry	17	52	11	61	12	52	40	54	9	41	16	24	7	18	32	25	72	36
Zły	1	3	1	6	7	30	9	12	4	18	19	29	12	32	35	28	44	22
Trudno określić	14	42	6	33	2	9	22	30	8	36	31	47	19	50	58	46	80	40
Razem	33	100	18	100	23	100	74	100	22	100	66	100	38	100	126	100	200	100

Źródło: badania własne

Tabela 7. Najbardziej atrakcyjne zadania policji w opinii badanej młodzieży

Zadania wykonywane przez policję	Kobiety								Mężczyźni								Ogółem	
	Liceum		Technikum		Szkoła branżowa		Σ		Liceum		Technikum		Szkoła branżowa		Σ			
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%		
Wykrywanie przestępstw	19	58	7	39	12	52	38	51	12	55	35	53	12	32	59	47	97	48,5
Wystawianie mandatów karnych	0	0	2	11	3	13	5	7	3	14	10	15	2	5	15	12	20	10
Prowadzenie prelekcji w szkołach	1	3	3	17	2	9	6	8	4	18	7	11	5	13	16	13	22	11
Poszukiwanie zaginionych osób	20	61	14	78	20	87	54	73	11	50	38	58	26	68	75	60	129	64,5
Patrolowanie ulic	1	3	1	6	2	9	4	5	2	9	12	18	8	21	32	25	36	18
Prowadzenie śledztw	30	91	9	50	14	61	53	72	14	64	32	48	6	16	52	41	105	52,5
Ochrona imprez	3	9	4	22	1	4	8	11	2	9	13	20	10	26	25	20	33	16,5
Ściganie przestępców	20	61	8	44	10	43	38	51	16	73	27	41	13	34	56	44	94	47

* respondenci mogli zaznaczyć więcej niż jedną odpowiedź

Źródło: badania własne

Tabela 8. Najmniej atrakcyjne zadania policji w opinii badanej młodzieży

Zadania wykonywane przez policję	Kobiety						Mężczyźni						Ogółem					
	Liceum		Technikum		Szkola branżowa		Σ		Liceum		Technikum				Szkola branżowa		Σ	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%		
Wykrywanie przestępstw	0	0	1	6	2	9	3	4	1	5	5	8	10	26	16	13	19	9,5
Wystawianie mandatów karnych	32	97	13	72	18	78	63	85	19	86	47	71	24	63	90	71	153	76,5
Prowadzenie prelekcji w szkołach	20	61	7	39	10	43	37	50	10	45	30	45	7	18	47	37	84	42
Poszukiwanie zaginionych osób	0	0	1	6	0	0	1	1	1	5	4	6	6	16	11	9	12	6
Patrolowanie ulic	26	79	10	56	15	65	51	69	14	64	37	56	25	66	76	60	127	63,5
Prowadzenie śledztwa	0	0	2	11	2	9	4	5	1	5	5	8	3	8	9	7	13	6,5
Ochrona imprez	12	36	5	28	14	61	31	42	10	45	27	41	15	39	52	41	83	41,5
Ściganie przestępców	0	0	1	6	1	4	2	3	1	5	6	9	5	13	12	10	14	7

* respondenci mogli zaznaczyć więcej niż jedną odpowiedź

Źródło: badania własne

Tabela 9. Ocena atrakcyjności atrybutów policjanta w opinii badanej młodzieży

Atrybuty zawodu policjanta	Kobiety						Mężczyźni						Ogółem					
	Liceum		Technikum		Szkola branżowa		Σ		Liceum		Technikum				Szkola branżowa		Σ	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%		
Używanie siły fizycznej	0	0	1	6	3	13	4	5	4	18	5	8	6	16	15	12	19	9,5
Używanie broni	21	64	12	67	8	35	41	55	13	59	33	50	27	71	73	58	114	57
Jazda policyjnym samochodem	12	36	3	17	9	39	24	32	5	28	23	35	6	16	34	27	58	29
Mundur policyjny	9	27	7	39	11	48	27	36	6	33	17	26	3	8	26	21	53	26,5
Bezpłatny udział w ochranianych imprezach kulturalnych i sportowych	8	24	3	17	2	9	13	18	9	50	18	27	5	13	32	25	45	22,5

* respondenci mogli zaznaczyć więcej niż jedną odpowiedź

Źródło: badania własne

Tabela 10. Aspiracja badanej młodzieży do wykonywania zawodu policjanta w przyszłości

Aspiracja do zawodu policjanta	Kobiety						Mężczyźni						Ogółem					
	Liceum		Technikum		Szkoła branżowa		Σ		Liceum		Technikum				Szkoła branżowa		Σ	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%		
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%		
Tak	0	0	1	5	3	13	4	5	2	9	2	3	0	0	4	3	8	4
Nie	26	79	12	67	19	83	57	77	16	73	51	77	35	92	102	81	159	79,5
Trudno określić	7	21	5	28	1	4	13	18	4	18	13	20	3	8	20	16	33	16,5
Razem	33	100	18	100	23	100	74	100	22	100	66	100	38	100	126	100	200	100

Źródło: badania własne

Tabela 11. Skala zatrudnienia kobiet w policji w opinii badanej młodzieży

Skala zatrudnienia kobiet	Kobiety						Mężczyźni						Ogółem					
	Liceum		Technikum		Szkoła branżowa		Σ		Liceum		Technikum				Szkoła branżowa		Σ	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%		
Za dużo kobiet	0	0	0	0	0	0	0	0	2	9	13	20	4	11	19	16	19	9,5
Za mało kobiet	15	45	11	61	7	31	33	45	7	32	16	24	18	47	41	33	74	37
Wystarczająca liczba kobiet	3	10	3	17	6	26	12	16	8	36	16	24	6	16	30	24	42	21
Trudno określić	15	45	4	22	10	43	29	39	5	23	21	32	10	26	36	27	65	32,5
Razem	33	100	18	100	23	100	74	100	22	100	66	100	38	100	126	100	200	100

Źródło: badania własne

nych imprezach kulturalnych i sportowych (22,5%). Za najmniej atrakcyjny atrybut związany z zawodem policjanta respondenci uznali możliwość używania siły fizycznej (9,5%). Wyniki przeprowadzonego badania wskazują, że dla młodzieży najbardziej atrakcyjne są te atrybuty zawodu policjanta, które wyróżniają go spośród innych zawodów, dają poczucie odrębności, niezależności i władzy, pozwalają też realizować niemożliwe do spełnienia pasje poza formacjami mundurowymi.

Z analizy wyników badań zawartych w tabeli 10 wynika, że spośród wszystkich respondentów tylko 4% badanych rozważa w przyszłości wykonywanie zawodu policjanta. Dla 79,5% badanej młodzieży zawód ten nie jest atrakcyjny i nie wiąże z nim swojej przyszłości zawodowej. Pewna grupa (16,5%) ankietowanych nie była w stanie na etapie szkoły ponadpodstawowej określić, czyby chcieli w przyszłości wykonywać ten zawód. Na podstawie przedstawionych danych można wnioskować, że młodzież nie zgłasza przesadnej aspiracji do wykonywania zawodu policjanta. Może to wynikać z faktu, że ów zawód bywa postrzegany jako trudny i jednocześnie nie cieszy się szacunkiem społecznym. Częste akcje protestacyjne policjantów informują opinię publiczną, że nie jest to też profesja atrakcyjna finansowo. Zatem trudno wymagać, aby zdolna młodzież chciała w nim pracować.

W prowadzonych badaniach zapytano też respondentów o grupę kobiet pracujących w policji. Wyniki badań informują, że żadna z respondentek nie zauważyła, aby w policji było zbyt dużo kobiet. Głosy pozostałych respondentów rozłożyły się mniej więcej równo, co jasno daje do zrozumienia, że owa kwestia może być dyskutowana w środowisku młodych ludzi. Dla samej formacji policji może to stanowić informację, że braki kadrowe mężczyzn warto uzupełniać zatrudnieniem kobiet.

Podsumowanie i wnioski z badań

Zawód policjanta bardzo trudno jednoznacznie zakwalifikować do typowych struktur profesji. Z jednej strony to praca umysłowa, z drugiej fizyczna. Zawód ten na pewno nie został wymyślony po to, aby wszyscy go przesadnie lubili. Jednak nie ma cywilizowanego społeczeństwa, które by się mogło bez policji obejść. Jej praca nie należy do łatwych. Policjanci są chwaleni wtedy, gdy uda im się osiągnąć spektakularny sukces w walce z przestępczością, np. schwytają groźnego bandytę, ale ganieni, kiedy dostrzega się w ich postępowaniu nieprawidłowości. Młodzi ludzie, ze względu na specyfikę swojego dorastania i niedostatek rozwoju mentalnego, emocjonalnego, miewają z policją częsty kontakt. Należy przyjąć, że kontakty takie nie należą najczęściej do przyjemnych, mogą się kończyć pouczeniem lub powiadomieniem rodziców czy szkoły o różnych ekscesach. To na pewno rodzi frustrację lub niechęć do pracy policji.

Podsumowując analizy wyników przeprowadzonych badań, można wysunąć podstawowy wniosek, że młodzież raczej negatywnie ocenia i postrzega zarówno pracę policji, jak i sam zawód policjanta. Analiza wyników poszczególnych obszarów przeprowadzonych badań pokazuje, że uczniowie szkół ponadpodstawowych nisko oceniają działania tej formacji. Najbardziej atrakcyjnym atrybutem pracy policjanta jest

dla nich możliwość posiadania broni. Badania dowiodły, że dla badanych uczniów ze szkół ponadpodstawowych najbardziej atrakcyjnym zadaniem pracy służb policyjnych jest poszukiwanie zaginionych osób, a więc bardziej praca operacyjna niż prewencyjna. Odpowiedzi udzielone przez respondentów dowodzą, że młodzież ma niewielką wiedzę na temat działalności policji. Opinia młodych ludzi o pracy w tej instytucji opiera się na ich negatywnych doświadczeniach w kontaktach z policją oraz mało obiektywnym wizerunku medialnym formacji. Aby odwrócić ów trend, konieczne stają się pozytywne reakcje w mediach na rzecz uświadamiania społeczeństwa o powadze i znaczeniu pracy policji. Żeby zmieniać niekorzystny wizerunek pracy policji w oczach młodych ludzi, warto organizować więcej pogadanek i konkursów tematycznych w szkołach oraz szukać drogi komunikacji z młodymi ludźmi, wykorzystując media społecznościowe. Warto też ocieplić wizerunek całej formacji policji, zatrudniając w niej zdolne intelektualnie kobiety, które nie muszą być kierowane do zadań wymagających używania siły fizycznej, ale wykonujących zadania operacyjne i edukacyjne.

Zbigniew Ostrach

Autor jest doktorem nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki (specjalność oligofrenopedagogika). Adiunkt w Katedrze Pedagogiki i Nauk Społecznych Wydziału Nauk Społecznych i Sztuki w Akademii Nauk Stosowanych w Nowym Sączu. Autor i współautor ponad sześćdziesięciu publikacji w polskich i zagranicznych czasopismach naukowych oraz trzech książek: „Ochrona środowiska i edukacja ekologiczna” (2013), „Społeczno-ekonomiczne determinanty osiągnięć szkolnych uczniów w gminach wiejskich” (2014) oraz „Praca przedszkola – wybrane zagadnienia teoretyczne, praktyczne i organizacyjne” (2016)

Justyna Bojkowska

Autorka jest absolwentką Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Nowym Sączu. Jej działania w pracy zawodowej i naukowej koncentrują się wokół kryminologii i resocjalizacji. Chciałaby się znaleźć w przyszłości w zespole, który by realizował zadania z zakresu prewencji i edukacji młodych osób zagrożonych niedostosowaniem społecznym

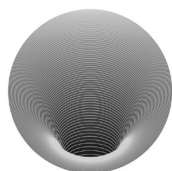
Bibliografia

- Bednarczyk-Jama, N. (2008). *Aspiracje edukacyjno-zawodowe uczniów szkół ponadgimnazjalnych*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Brzezińska, A. (2019). *Psychologia rozwoju człowieka*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Czerwińska-Jasiewicz, M. (2015). *Psychologia rozwoju młodzieży w kontekście biegu ludzkiego życia*. Warszawa: Wydawnictwo „Difin” S.A.
- Dobrenko, K. (2013). *Adolescencja jako czas przejmowania inicjatywy za własny rozwój*, [w:] E. Sokołowska (red.), *Psychologia kształcenia i wspierania rozwoju*. Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, s. 146–166.

- Kamiński, A. (2020). *Niedostosowanie społeczne nieletnich. Profilaktyka i resocjalizacja*. Siedlce: Uniwersytet Przyrodniczo-Humanistyczny w Siedlcach.
- Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 2 kwietnia 1997 r. uchwalona przez Zgromadzenie Narodowe w dniu 2 kwietnia 1997 r., przyjęta przez Naród w referendum konstytucyjnym w dniu 25 maja 1997 r., podpisana przez Prezydenta Rzeczypospolitej Polskiej w dniu 16 lipca 1997 r. Dz.U. 1997 nr 78 poz. 483.
- Leszczyński, M. (red.), Gumieniak, A., Owczarek, L., Mochocki, R. (2016). *Bezpieczeństwo w wymiarze lokalnym. Wybrane obszary*. Warszawa: Wydawnictwo „Difin” S.A.
- Mead, M. (1978). *Kultura i tożsamość. Studium dystansu międzypokoleniowego*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Misiuk, A. (2008). *Administracja porządku i bezpieczeństwa publicznego. Zagadnienia prawno-ustrojowe*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Musialska, K. (2008). *Aspiracje życiowe młodzieży stojącej u progu dorosłości*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Namysłowska, I. (2004). *Psychiatria dzieci i młodzieży*. Warszawa: Wydawnictwo Lekarskie PZWL.
- Obwieszczenie Marszałka Sejmu Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 20 lutego 2015 r. w sprawie ogłoszenia jednolitego tekstu ustawy o Policji. Dz.U. 2015 poz. 355.
- Obwieszczenie Marszałka Sejmu Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 13 maja 2022 r. w sprawie ogłoszenia jednolitego tekstu ustawy – Kodeks postępowania karnego. Dz.U. 2022 poz. 1375.
- Ogińska-Bulik, N. (2003). *Stres zawodowy u policjantów: źródła–konsekwencje–zapobieganie*. Łódź: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej w Łodzi.
- Pawliczuk, W. (2006). *Definicje terminu „młodzież” – przegląd koncepcji*. Postępy Nauk Medycznych, s. 311–315.
- Pieprzny, S. (2011). *Policja. Organizacja i funkcjonowanie*. Warszawa: Wydawnictwo „Wolters-Kluwer”.
- Plewka, Cz. (2016). *Aspiracje edukacyjno-zawodowe młodzieży okresu dorastania*. Koszalin: Politechnika Koszalińska.
- Różańska-Kowal, J. (2010). *Motywacja zachowań prospołecznych i antyspołecznych nieletnich*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Siegel, D. (2016). *Burza w mózgu nastolatka*. Podkowa Leśna: Wydawnictwo „Mind”.
- Szczurowska, J. (2016). *Ja, Patriota. Psychologia patriotyzmu*. Warszawa: Wydawnictwo „Difin” S.A.
- Szymański, M. (2000). *Młodzież wobec wartości*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Ustawa z dnia 6 kwietnia 1990 r. o Policji. Dz.U. 1990 nr 30, poz. 179.
- Warmiński, A. (2013). *Administracja bezpieczeństwa i porządku publicznego w Polsce*. Warszawa: Dom Wydawniczy „Elipsa”.
- Wilk, T. (2003). *Edukacja, wartości i style życia reprezentowane przez współczesną młodzież w Polsce w odmiennych regionach gospodarczych*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Zarządzenie nr 805 Komendanta Głównego Policji z dnia 31 grudnia 2003 r. w sprawie „Zasad etyki zawodowej policjanta”.



Interpunkcja w szkole podstawowej



W ROZDZIALE V:

Beata Lisowska, Małgorzata Chochla

O interpunkcji w szkole podstawowej w świetle podstawy programowej
i wybranych podręczników 153

Beata Lisowska

*Akademia Nauk Stosowanych
w Nowym Sączu*

Małgorzata Chochla

*Elitarne Liceum Ogólnokształcące
im. Jana III Sobieskiego w Nowym Sączu*

O interpunkcji w szkole podstawowej w świetle podstawy programowej i wybranych podręczników

Streszczenie

W artykule autorki omawiają problematykę ujęcia kwestii interpunkcyjnych w podstawie programowej dla II etapu kształcenia oraz w podręcznikach dwóch serii: *Nowe słowa na start!* (Nowa Era) oraz *Między nami* (Gdańskie Wydawnictwo Oświatowe). Z analizy przeprowadzonej przez autorki wynika, że należy dokonać modyfikacji w podstawie programowej, w której zapomniano o dwóch znakach interpunkcyjnych: myślniku oraz wielokropku, oraz pominięto ważną kwestię integracji nauki interpunkcji w kontekście składni języka polskiego. Wiele braków z zakresu interpunkcji pojawia się także w analizowanych podręcznikach do klas IV–VIII. Przede wszystkim pominięto w nich zadania, które by sprawdzały w sposób holistyczny umiejętności uczniów z zakresu użycia znaków przestankowych. Należałoby pomyśleć o uzupełnieniu podręczników ćwiczeniami, które by integrowały wiedzę i umiejętności uczniów z zakresu syntagmy oraz interpunkcji. Poza tym w podręcznikach zbagatelizowano kwestię łączenia interpunkcji z ćwiczeniami w pisanie. Te wszystkie czynniki z pewnością w dużej mierze przekładają się na niski poziom umiejętności uczniów kończących szkołę podstawową.

Słowa kluczowe: błędy interpunkcyjne, norma, składnia, podstawa programowa, podręczniki

About Punctuation in Primary School in the Light of the Core Curriculum and Selected Textbooks

Abstract

In the article, the authors discuss the issue of punctuation in the national curriculum for the second stage of education. They analyze this in the textbooks of the two series *New Words For The Start!* (published by New Ages) and *Between Us* (published by Gdańsk Educational Publishing House). The analysis carried out by the authors shows that this national curriculum should be modified because of omitting two punctuation marks – dash and ellipsis. Moreover, this document does not include relationships between punctuation and syntax of the Polish language. Many shortcomings in the field of punctuation also appear in the analyzed textbooks for grades IV–VIII. First of all, the authors omitted tasks, which holistically test students' skills in the field of punctuation marks. Textbooks should integrate students' knowledge and skill of syntax as well as punctuation, they ought to be completed with these kinds of exercises. In addition, textbooks it's mandatory to contain combination of punctuation and writing exercises. All these elements mentioned above contribute to students' low level in punctuation abilities.

Keywords: punctuation errors, norm, syntax, core curriculum, textbooks

Wstęp

Na temat umiejętności interpunkcyjnych użytkowników polszczyzny w sposób krytyczny wypowiadało się – i ciągle w tej sprawie zabiera głos – wielu naukowców (Awraniuk i Andrejewicz, 2016; Godyń, 2010; Krzyżyk, 2016; Łuczyński, 2016; Malinowski, 2016, 2022; Miodek, 1982). Zwracają oni uwagę na to, że błędy interpunkcyjne są uchybieniami bardzo częstymi, pojawiającymi się w wypracowaniach uczniowskich, w pracach studentów, artykułach prasowych i internetowych, a nawet w publikacjach naukowych. Tak na ten temat pisze Maciej Malinowski (2022):

„Od wielu lat redaguję książki i publikacje naukowe i nie zdarzyło mi się ani razu nie ingerować interpunkcyjnie w treść artykułu. Nierzadko błędów jest zaskakująco wiele jak na osobę z tytułem naukowym, publikującą od lat. Niezwykle też często natrafiam na rozmaite uchybienia przestankowe w pozycjach naukowych już wydanych, które przeszły przez gęste – wydawałoby się – sito redaktorsko-korektorskie. Jak to się stało? – pytam wówczas retorycznie” (s. 74).

Nie jest to niestety głos odosobniony, ponieważ o problemach z interpunkcją osób, które teoretycznie nie powinny z nią mieć kłopotów ze względu na wiele lat edukacji, pisał także Łuczyński (2016):

„Stosowanie znaków przestankowych w piśmie zgodnie z normami okazuje się trudnością nie do pokonania także w grupach osób wykształconych. Niektóre z nich zdają sobie z tego sprawę, ale nie podejmują wysiłku, by nauczyć się pisać bezbłędnie pod względem interpunkcyjnym”.

Autorki tego opracowania, z racji doświadczeń zawodowych związanych z pracą w szkole i ze studentami, widzą, jak poważnym problemem pozostaje nieumiejętność stosowania przez młodych ludzi zasad przestankowania w pisanych przez nich wypracowaniach i pracach maturalnych. W celu wyznaczenia kierunków swojej pracy dydaktycznej nad tym zagadnieniem z młodzieżą licealną, a także ze studentami dokonały analizy błędów interpunkcyjnych popełnianych przez uczniów liceum ogólnokształcącego (Lisowska i Groń, 2021; Lisowska i Chochla, 2022). Z zebranych danych wynika, że większość uczniów ma bardzo duże problemy z przestankowaniem, a dotyczy to zwłaszcza tych, rozpoczynających naukę w pierwszej klasie liceum. Warto przywołać fakt, że na jednego ucznia wypada średnio 13 błędów, z tego co piąty licealista popełnia dwadzieścia i więcej uchybień interpunkcyjnych w jednym wypracowaniu pisany w domu. Jak widać, błędy te nie wynikają z ograniczeń czasowych i braku dostępu do opracowań poprawnościowych, ale nierzadko są wynikiem niedbalstwa i lekceważenia reguł interpunkcyjnych.

Z obserwacji i analiz badaczy (Krzyżyk, 2016; Malinowski, 2022; Miodek, 1982), z doświadczeń zawodowych autorek, ale także z przeprowadzonych przez nie badań sondażowych jasno wynika, że połowa uczniów w trakcie pisania wypracowania nie przywiązuje wagi do poprawnego stawiania znaków interpunkcyjnych, skupiając się bardziej na treści wypowiedzi. Według opinii połowy licealistów interpunkcja jest

nieistotnym elementem ich pracy. Źródłem takich błędnych przekonań mogą być prawdopodobnie wymagania egzaminacyjne, w których niezwykle nisko wyceniono umiejętności z zakresu poprawnego stosowania znaków przestankowych. Na ów problem zwracała też uwagę Danuta Krzyżyk (2016), pokazując, że te kryteria oceny wpływają na taki, a nie inny stosunek nauczycieli do interpunkcji, którzy w swojej pracy dydaktycznej bagatelizują zagadnienia dotyczące tej kwestii, starając się skupić na najwyższych punktowanych elementach wypracowania. Badaczka tak pisze na ten temat:

„Zdarza się, że nauczyciele czują się zwolnieni od odpowiedzialności za poprawną pisownię (zarówno ortografię, jak i interpunkcję) swoich wychowanków, rezygnują nawet z okazjonalnego nauczania interpunkcji. Ich praca nad poprawnym przestankowaniem ogranicza się jedynie do poprawiania błędów interpunkcyjnych w różnego typu uczniowskich wypowiedziach pisemnych” (Krzyżyk, 2016, s. 35).

Spostrzeżenia przedstawione wyżej wydają się bardzo trafne i korelują z wypowiedziami samych uczniów zebranych dzięki badaniom sondażowym autorek. Przyznawali oni, że niewiele czasu poświęca się na interpunkcję w klasach IV–VIII, co, jak można sądzić, jest jednym z najważniejszych powodów braku umiejętności z tego zakresu. Marginalizowanie omawianego zagadnienia na tym etapie kształcenia przekłada się potem na obojętny stosunek uczniów wobec wszystkiego, co się wiąże z interpunkcją.

Celem niniejszego opracowania jest analiza zapisów dotyczących zagadnień interpunkcyjnych zawartych w podstawie programowej (Dz.U. z 2017, poz. 356, z późn. zm.) przewidzianej do realizacji na II etapie edukacyjnym, czyli w klasach IV–VIII szkoły podstawowej. Następnie analizy te zostaną skonfrontowane z treściami ujętymi w serii dwóch podręczników: *Nowe słowa na start!* opracowanym przez wydawnictwo Nowa Era i *Między nami* Gdańskiego Wydawnictwa Oświatowego. Zdecydowano się na wybór takich serii podręczników, ponieważ są to wydawnictwa ważne na rynku i najczęściej wybierane przez nauczycieli. Oczywiście podręcznik pozostaje jedynie środkiem dydaktycznym, z którego nauczyciel może skorzystać lub nie w kwestiach związanych z interpunkcją. Jednak praktyka szkolna pokazuje, że nauczyciele najczęściej wyłącznie powielają treści zawarte w podręczniku, korelując z rocznym planem pracy oferowanym przez wydawnictwo. To wygodne rozwiązanie, zwłaszcza dla młodych nauczycieli niemających jeszcze doświadczenia, na których treściach i umiejętnościach należy się skupić, a które pominać.

W zamiarze autorek taka analiza podręczników pozwoli też na lepsze zrozumienie, z czego wynikają braki uczniów z zakresu przestankowania po II etapie edukacyjnym. Może też stanowić podpowiedź dla polonistów, na ile warto się oprzeć na środku dydaktycznym proponowanym im przez oficyny, a na ile muszą poszerzyć swe działania i samodzielnie przygotować materiały na ten temat lub też skorzystać z innych źródeł.

1. O interpunkcji na podstawie zapisów w podstawie programowej

Z analizy podstawy programowej drugiego etapu edukacyjnego (Dz.U. z 2017, poz. 356, z późn. zm.), czyli w klasach IV–VIII, wynika, że interpunkcja została wpisana w obszar kształcenia językowego będącego jednym z czterech podstawowych obszarów nauczania języka polskiego w szkole podstawowej. Jeśli chodzi o szczegółowe zapisy co do nauczania w zakresie znaków przestankowych, to autorzy dokumentu podkreślili, że uczeń kończący klasę ósmą

„poprawnie używa znaków interpunkcyjnych: kropki, przecinka, znaku zapytania, znaku wykrzyknika, cudzysłowu, dwukropka, średnika, nawiasu”.

Owa podstawa programowa pozostaje bardzo ogólnym dokumentem, wyznaczającym jedynie główne kierunki kształcenia, stąd zbyt lakoniczne odniesienie się do problematyki związanej z interpunkcją. Mimo to można jednak tam wyczytać, że nauczyciel ma się skupić na wyposażeniu ucznia w umiejętności praktyczne z tego zakresu, ponieważ w ministerialnym dokumencie wyraźnie podkreślono, iż uczeń poprawnie używa określonych znaków interpunkcyjnych.

Trzeba dodać, że w analizowanym dokumencie znajdują się zapisy pośrednio wiążące się z interpunkcją, chociażby ten:

„uczeń wykorzystuje wiedzę o języku w tworzonych wypowiedziach” (Dz.U. z 2017, poz. 356, z późn. zm.).

Warto podkreślić ten fakt, ponieważ z przytoczonego powyżej fragmentu jasno wynika, że nadrzędnym celem zdobywania wiedzy o języku, w tym o interpunkcji, pozostaje umiejętność praktycznego zastosowania wiedzy teoretycznej w komunikatach tworzonych przez uczniów. To powinien być kluczowy cel wszystkich działań nauczyciela, skoncentrowanych wokół problematyki dotyczącej interpunkcji. Wartościowym zapisem wydaje się także fragment umieszczony we wstępie do podstawy programowej:

„Rozwijanie umiejętności posługiwania się językiem polskim w mowie i w piśmie, w tym dbałość o wzbogacanie zasobu słownictwa uczniów oraz przestrzeganie przez nich norm poprawnościowych, należy do obowiązków nauczycieli wszystkich przedmiotów” (Dz.U. z 2017, poz. 356, z późn. zm.).

Wynika z niego, że troska o poprawność interpunkcyjną wypowiedzi spoczywa nie tylko na polonistach, ale także na każdym nauczycielu pracującym z uczniami w klasach IV–VIII.

Należałoby teraz przejść do kwestii, które mogą niepokoić w kontekście omawianej problematyki. Chodzi o to, że pominięto w podstawie programowej dwa znaki występujące w polskim systemie interpunkcyjnym, a mianowicie myślnik i wielokroppek. Każdy z nich wydaje się ważny, ale pierwszy szczególnie, chociażby ze względu na poznawanie przez uczniów poprawnego zapisu dialogu, choć oczywiście nie tylko.

Jeśli więc przyjąć, że nauczyciel ma realizować podstawę programową, ograniczając się wyłącznie do treści podanych w tym dokumencie, to jego uczeń, skończywszy szkołę podstawową, nie będzie nic wiedział o użyciu myślnika i wielokropka.

Po analizie podstawy programowej nasuwa się jeszcze jedna ważna konstatacja związana z uchybieniami w tym dokumencie. Może zaskakiwać to, że w podstawie programowej zabrakło zapisów, które by jasno mówiły o tym, że nauczanie składni powinno być ściśle skorelowane z interpunkcją, na co zwracał uwagę Jan Miodek (1982) i wielu innych badaczy (np. Krzyżyk, 2016; Malinowski, 2016, 2022). Wydaje się to dużym zaniedbaniem, świadczy o braku świadomości, że owe dwa zagadnienia należy traktować jako integralną całość. Tak pisał na ten temat Łuczyński:

„(...) podczas pisania należy przez cały czas mieć świadomość struktury składniowej wypowiedzenia. Trzeba wiedzieć, czy jest ono proste, czyli oparte na jednym centrum konstrukcyjnym (jeśli to zdanie proste, to tym centrum pozostaje jedno orzeczenie), czy też jest konstrukcją złożoną, składającą się z dwu lub więcej niż dwu wypowiedzeń składowych” (s. 45).

Autorzy podstawy programowej zapomnieli z pewnością o tych ważnych współzależnościach pomiędzy interpunkcją a syntagmą, a ponadto zabrakło całościowego spojrzenia na kształcenie polonistyczne na tym etapie.

2. O interpunkcji na podstawie wybranych podręczników

Warto się teraz zastanowić nad tym, jak zapisy z ministerialnego dokumentu przełożyły się na ujęcie problemów interpunkcyjnych w podręcznikach. Jak już wspomnieliśmy we wstępie, szczegółowemu oglądowi poddano serie książek *Nowe słowa na start!* oraz *Między nami*. Analizowano zarówno podręczniki dla klas IV–VIII, jak i zeszyty ćwiczeń stanowiące dodatkowe wsparcie w procesie dydaktycznym.

Wyniki analizy zostały przedstawione w tabeli 1, gdzie zapisano treści nauczania realizowane z zakresu interpunkcji w poszczególnych klasach, a także wskazano łączną liczbę zadań, którą proponują autorzy w podręcznikach i ćwiczeniach w celu poznania poprawności użycia wybranych znaków interpunkcyjnych. Przy niektórych zagadnieniach zapisanych w tabeli użyto oznaczenia *wzmianka*, co ma oznaczać, że w tym wypadku kwestie związane z zastosowaniem znaków interpunkcyjnych włączono w obręb innego zagadnienia (np. problematyki dotyczącej budowania spójności tekstu, składni itp.). Brak takiego oznaczenia należy rozumieć w ten sposób, że autorzy zdecydowali się poświęcić osobny podrozdział/ temat podręcznika lub ćwiczeń na zaznajomienie uczniów z użyciem wybranych znaków interpunkcyjnych. Celowo przyjęto takie rozróżnienie, żeby wskazać, jaka koncepcja prezentowania kwestii interpunkcyjnych dominuje w danym podręczniku.

Gdy spojrzeć na dane zaprezentowane w tabeli 1, łatwo wizualnie zauważyć (choćby po liczbie kropek i ilości tekstu w poszczególnych wersach), że omawiane wydawnictwa w różny sposób podchodzą do zapisów podstawy programowej regulu-

jących kwestię nauczania interpunkcji (szczegółowo ów problem zostanie zaprezentowany w następnych podrozdziałach).

Tabela 1. Zagadnienia interpunkcyjne realizowane w wybranych podręcznikach

Klasa	<i>Nowe słowa na start!</i> Nowa Era	<i>Między nami</i> Gdańskie Wydawnictwo Oświatowe
	Treści nauczania związane z interpunkcją/ liczba ćwiczeń	Treści nauczania związane z interpunkcją/ liczba ćwiczeń
IV	• znaki na końcu zdania/ 8 • cudzysłów i kursywa/ 9 • przecinki i spójniki/ 12 • przecinek w zdaniu pojedynczym/ 11 • przecinek w zdaniu złożonym/ 13	• zdania oznajmujące, rozkazujące i pytające – wzmianka/ 2 • piszemy wiadomości – wzmianka/ 0 • zdania pojedyncze i zdania złożone – wzmianka/ 1
V	• dwukropek/ 10 • kropka i liczby; zapisywanie liczb/ 14 • wykrzyknik/ 9 • przecinek w zdaniu pojedynczym – przypomnienie i uzupełnienie wiadomości/ 11 • wielokropek/ 8 • przecinek w zdaniach złożonych/ 7	• wypowiedzenia oznajmujące, rozkazujące, pytające – wzmianka/ 1 • interpunkcja zdania pojedynczego/ 5
VI	• przecinek w zdaniu pojedynczym – przypomnienie wiadomości/ 10 • znaki interpunkcyjne w dialogach/ 10 • użycie dwukropka/ 8 • użycie nawiasu/ 8 • użycie średnika/ 9	• spójnik – wzmianka/ 2 • interpunkcja zdania pojedynczego/ 11 • zdania złożone – wzmianka/ 3 • graficzne znaki spójności tekstu – wzmianka/ 3
VII	• interpunkcja w zdaniach złożonych współrzędnie – wzmianka/ 4 • zdania złożone podrzędnie – wzmianka/ 1 • zdania podrzędne z imiesłowowym równoważnikiem zdania – wzmianka/ 0	• spójność językowa tekstu – wzmianka/ 1 • interpunkcja w cytowaniu – wzmianka/ 3 • przecinek w wypowiedzeniu – wypowiedzenia złożone/ 13
VIII	• wypowiedzenie wielokrotnie złożone – wzmianka/ 4 • zdania złożone podrzędnie – wzmianka/ 1	• zdania współrzędne – wzmianka/ 0 • wypowiedzenia podrzędnie złożone – wzmianka/ 2 • imiesłowowy równoważnik zdania – wzmianka/ 1 • wypowiedzenie wielokrotnie złożone – wzmianka/ 2

Źródło: badania własne

2.1. Interpunkcja w podręcznikach z serii *Nowe słowa na start!*

Jeśli przeanalizować dane zawarte w tabeli pod kątem jakościowym, widać, że autorzy *Nowych słów na start!* kwestię stosowania zasad przestankowania wprowadza-

dzają i utrwalają systematycznie, małymi krokami od klasy IV po klasę VIII. Należy zaznaczyć, że w podręczniku i równolegle w ćwiczeniach na ogół proponowane są osobne podrzdziały poświęcone interpunkcji. Trafnym rozwiązaniem wydaje się analizowanie każdego znaku interpunkcyjnego na osobnej lekcji (np. średnik, dwukropek, wykrzyknik, wielokropek czy nawias), rzadziej używanych przez uczniów w wypracowaniach, a nie tylko skupienie się na znakach podstawowych: przecinku, kropce, pytajniku i wykrzykniku. Dzięki takiemu rozwiązaniu uczniowie zapoznają się z regułami rządzącymi użyciem tych znaków, ale też wykorzystują w praktyce zdobyte wiadomości poprzez wykonanie ćwiczeń. Takim sposobem uczeń prowadzony jest od zagadnień stosunkowo łatwych (np. kropka na końcu zdania, przecinek w zdaniu pojedynczym) po bardziej szczegółowe i trudniejsze (np. znaki interpunkcyjne w dialogach). Cały dział trzeci ćwiczeń w klasach od IV do VI poświęcony jest interpunkcji, a ćwiczenia do klasy VII i VIII zawierają odpowiednie zadania z wypowiedziami złożonymi.

Trzeba podkreślić, że treści i ćwiczenia zostały przygotowane poprawnie pod względem metodycznym, ponieważ za każdym razem wychodzi się od polecenia wymagającego od ucznia samodzielnego przeanalizowania zagadnienia, potem zapisane są wiadomości teoretyczne, a na koniec proponuje się liczne ćwiczenia. W klasie IV na przykład systematycznie stosuje się jedno rozwiązanie – wprowadza się zagadnienia interpunkcyjne poprzez krótki dialog pani Kropki i pana Przecinka. Taka forma wydaje się rozwiązaniem ciekawym, ponieważ wymaga od uczniów przeczytania ze zrozumieniem dosyć dowcipnego tekstu, w którym mówi się o określonych regułach interpunkcyjnych. Wymaga to od ucznia aktywności i zdobywania wiedzy, która będzie mu potrzebna do wykonania dalszych ćwiczeń. Oto przykładowy tekst:

Pan Przecinek zagadnął panią Kropkę:

Miała pani okazję poznać szanowną interpunkcję? To wielka dama dworu Królestwa Pisania. Sama ustala zasady i wyznacza miejsce wszystkim znakom, takim jak my i podobnym do nas. Otóż zostałem jej wczoraj przedstawiony. Uznała mnie za bardzo ważną osobę, bo bez mnie poprawne pisanie jest właściwie niemożliwe! Och, akurat! – zdenerwowała się pani Kropka. – Tak można powiedzieć tylko o mnie! Muszę przecież znaleźć się na końcu każdego zdania oznajmującego. Każdego, rozumie pan? A poza tym kończę część zdań rozkazujących... A dla pana nie ma miejsca na końcu zdania!

Wiem, wiem, posmutniał pan Przecinek. – Ale za to często pojawiaam się w środku wypowiedzi! – wykrzyknął. A koniec zdania to nie tylko pani miejsce! – zawołał. To, niestety, prawda – przyznała pani Kropka. W pytaniach niepodzielnie panuje pytajnik.

No i jeszcze ktoś... – przypomniał jej rozmówca. – Pan wykrzyknik!

Ten to zachowuje się jak generał – stwierdziła pani Kropka. – Ciągłe tylko rozkazuje i rozkazuje! (NSS, IV, s. 25).

W starszych klasach proponuje się rozpoczęcie lekcji od przeanalizowania jakiegoś problemu na określony temat, np. „Przeczytaj tytuł utworu Stanisława Sojki ze s. 276. Dlaczego druga część tytułu została umieszczona w nawiasie?” (NSS, VI,

s. 277). Takie rozwiązania mają motywować uczniów do poszukiwania rozwiązania i stwarzać okazję do przyswojenia wiedzy na określony temat.

Trzeba jednak zaznaczyć, że omówione powyżej rozwiązania są stosowane w klasach IV–VI, gdzie na interpunkcję przeznaczają się stosunkowo dużo miejsca, proponując uczniom zróżnicowaną formę ćwiczeń: od dialogów i scen rodzajowych przez uzupełnianie tekstów znakami interpunkcyjnymi do układania samodzielnych zdań z użyciem znaków interpunkcyjnych i rymowanek pozwalających na zapamiętanie omawianych prawidłowości interpunkcyjnych. Taki przekrój zadań – ze względu na ich formę i różnorodność operacji na nich dokonywanych – może się przyczynić do przyswojenia i zapamiętania reguł, a później poprawnego ich stosowania przy tworzeniu form wypowiedzi.

Jednak trzeba wyraźnie podkreślić, że już w klasach VII i VIII obserwuje się zupełnie inne podejście do przestankowania. Nie ma osobnych tematów poświęconych na to zagadnienie, wiedza ta bywa integrowana z zagadnieniami poświęconymi składni. Oczywiście takie rozwiązanie wydaje się słuszne, ponieważ większość badaczy podkreśla, że to jedyny i właściwy sposób na skuteczne nauczanie interpunkcji. Maciej Malinowski, aby dobitnie podkreślić, do czego sprowadza się nauka przestankowania, jedną z ostatnich swoich publikacji naukowych zatytułował *Interpunkcja szkołą myślenia gramatycznego. O błędach z zakresu przestankowania* (Malinowski, 2022).

W tym kontekście takie rozwiązanie wydaje się właściwe. Niepokoi natomiast to, że wprawdzie pojawiają się treści w zakresie interpunkcji przy okazji składni zdań złożonych, wielokrotnie złożonych lub zdań złożonych z podrzędnym imiesłowowym równoważnikiem zdania, ale autorzy proponują znikomą liczbę ćwiczeń z tego zakresu – od jednego do czterech, co z pewnością nie daje żadnych szans na wyćwiczenie umiejętności z tego zakresu, a potem na stosowanie reguł w praktyce. Sporym zaniedbaniem pozostaje brak propozycji zadań praktycznych przy omawianiu zdań podrzędnych z imiesłowowym równoważnikiem zdania. Nasze doświadczenia zawodowe pozwalają zauważyć, że jest to bardzo trudne zagadnienie dla uczniów, popełniają oni wiele błędów tego typu, zwłaszcza że często wykorzystują te konstrukcje do budowania zdań wtrąconych, które należy w odpowiedni sposób oddzielić od reszty wypowiedzenia.

Wnioski, które się nasuwają po analizie podręczników wydawnictwa Nowa Era, są następujące:

- stosunkowo dobrze interpunkcja została omówiona w podręcznikach dla klas IV–VI, gdzie na te zagadnienia poświęca się osobne podrozdziały, w których proponuje się dosyć dużo ćwiczeń w celu wypracowania umiejętności stosowania wybranego znaku interpunkcyjnego. Ponadto zadania te są urozmaicone, a wprowadzone treści poprawne pod względem metodycznym
- w ogromnym stopniu zaniedbano ważne kwestie – interpunkcję w wypowiedzeniach złożonych współrzędnie, podrzędnie, wielokrotnie złożonych, a także konstrukcje syntaktyczne zawierające imiesłowowy równoważnik zdania.

Z całą odpowiedzialnością można powiedzieć, że podręczniki nie stanowią w tym zakresie zbyt dobrej pomocy dydaktycznej dla nauczyciela. Jeśli nie ma on świadomo-

mości wagi tych zagadnień w nauczaniu i nie przygotowuje samodzielnie dodatkowych ćwiczeń lub też nie poszuka ich w innych źródłach, nie pomoże uczniom przyswoić sobie reguł przestankowania.

2.2. Interpunkcja w podręcznikach z serii *Między nami*

Zupełnie inaczej kwestie interpunkcyjne zostały ujęte w serii podręczników *Między nami* Gdańskiego Wydawnictwa Oświatowego. Z tabeli 1 wynika, że autorzy wydzielili na tę problematykę tylko dwa osobne tematy/ podrozdziały, w przypadku których już sam tytuł by sugerował, że będą one dotyczyły reguł przestankowania. W taki sposób opracowano zagadnienia interpunkcji zdania pojedynczego (klasa VI) oraz użycia przecinka w wypowiedzeniu pisemnym (klasa VII). Poza tymi dwoma tematami nie mówi się tam już więcej o interpunkcji; zagadnienia z tego zakresu najczęściej zintegrowano z inną problematyką omawianą w ramach kształcenia polonistycznego. Z oczywistych względów najczęściej skorelowano je ze składnią, stąd wspomina się o interpunkcji przy omawianiu zdań oznajmujących, pytających, rozkazujących (klasa IV), przy analizie wypowiedzeń podrzędnych, wypowiedzeń wielokrotnie złożonych oraz zdań podrzędnych z imiesłowowym równoważnikiem zdania – wszystkie te kwestie zaproponowano w podręcznikach do klasy VII i klasy VIII.

Wzmianki o interpunkcji pojawiają się też w związku z omawianiem spójnika i jego roli w wypowiedzeniu pisemnym (klasa VI) oraz przy prezentowaniu elementów odpowiedzialnych za osiągnięcie spójności tekstu (klasa VI, VII). Wyłączono tam uczniom zasady użycia myślnika, średnika, dwukropka, nawiasu i wielokropka. Ponadto przywołuje się konieczność stosowania reguł interpunkcyjnych w kontekście problematyki cytowania lub pisanie wiadomości elektronicznej.

Oczywiście integrowanie wiedzy na temat znaków przestankowych z innymi działami wydaje się rozwiązaniem słusznym, jednak niepokoi mała liczba ćwiczeń, dzięki którym uczniowie mogliby faktycznie nabyć praktycznych umiejętności z zakresu proponowanej im problematyki. Z przeprowadzonej analizy wynika, że autorzy zaproponowali do niektórych zagadnień jedno lub maksymalnie trzy ćwiczenia, co w praktyce oznacza, iż uczniom dopiero zasygnalizowano pewne zagadnienie i nie może być mowy o jego efektywnym wyćwiczeniu.

Odpowiednią liczbę zadań przygotowano jedynie w dwóch przypadkach. Pierwszym jest zastosowanie przecinka w zdaniu pojedynczym – przeznaczono na tę problematykę łącznie 16 ćwiczeń, z tego 5 w klasie V, a 11 w klasie VI. Jest to zagadnienie dosyć proste dla uczniów, stąd nawet zaskakuje, że tak drobiazgowo zostało potraktowane. Jeśli jednak przyjąć zasadę, że ćwiczeń nigdy nie jest za dużo, to należy się cieszyć z takiego podejścia do problemu. Dodatkowo warto podkreślić, że treści te zostały omówione w podręczniku dla klasy V, a następnie powrócono do nich w podręczniku dla klasy VII, co należy ocenić pozytywnie (stosowanie odpowiednich reguł poznają lepiej nawet uczniowie słabi). Dosyć rzetelnie opracowano także kwestię przecinków w zdaniach złożonych – poświęcono na to łącznie 18 ćwiczeń (3 w klasie VI, 13 w VII oraz 2 w VIII), stąd wydaje się, że autorzy podręczników zadbali o odpowiedni dobór materiałów mogących być wsparciem dla nauczycie-

la, któremu zależy na wyćwiczeniu tych umiejętności u ucznia. Stosunkowo dużo miejsca, w porównaniu z innymi zagadnieniami, przeznaczono na tę problematykę w ćwiczeniach dla uczniów klasy VII (MN, ćw. VII, s. 110–112). Można tam znaleźć następujące polecenia:

- „Ze zdań pojedynczych ułóż zdania złożone współrzędnie. Pamiętaj o poprawnej interpunkcji” (s. 110)
- „W podanym tekście wstaw brakujące przecinki. Jest ich sześć” (s. 111)
- „Popraw interpunkcję w poniższym tekście. Wstaw przecinki tam, gdzie jest to konieczne, a wykreśl z miejsc, w których nie powinny się znaleźć” (s. 111)
- „Przekształć zdania pojedyncze w zdania podrzędnie złożone. W tym celu przededaguj podkreślone fragmenty i tam, gdzie jest to konieczne, postaw przecinki” (s. 112)

Należy wskazać, że w podręcznikach *Między nami*, podobnie jak w serii wydanej przez Nową Ery, zmarginalizowano zupełnie stosowanie interpunkcji w wypowiedzeniach wielokrotnie złożonych (2 ćwiczenia) oraz w zdaniach podrzędnych z imiesłowowym równoważnikiem zdania (1 ćwiczenie). Brak troski autorów podręcznika o zagadnienia związane z interpunkcją widać jeszcze w innych miejscach. Na przykład w podręczniku (MN, ćw. VIII, s. 54–55) znajduje się notatka na temat zdań złożonych współrzędnie, w której podaje się spójniki charakterystyczne dla tego typu konstrukcji składniowych, ale zupełnie pomija kwestię zastosowania w nich reguł interpunkcyjnych. Tylko przy zdaniach współrzędnych łącznych pojawia się taki zapis:

„Najczęściej są połączone spójnikami: *i, oraz, ani, ni* lub łączą się bezspójnikowo (wówczas na granicy zdań składowych powinien być przecinek)” (s. 54).

Na temat interpunkcji nie wspomina się nic przy pozostałych typach zdań, tak jakby w ich przypadku nie obowiązywały żadne prawidłowości. Trudno także oczekiwać, że na podstawie oferty zawartej w serii *Między nami* uczniowie szkoły podstawowej zdobędą należytą wiedzę i umiejętności stosowania takich znaków, jak średnik, dwukropek, wielokropek, nawias czy myślnik – zagadnieniom tym poświęcono łącznie 5 ćwiczeń (cztery w klasie VI, jedno w klasie VII). Dla porównania w serii podręczników Nowej Ery na każdy z tych znaków przypada osobno od 8 do 10 ćwiczeń. Widać zatem, że problematykę tę potraktowano tutaj dosyć pobieżnie.

Jakie nasuwają się najważniejsze wnioski po analizie serii podręczników *Między nami*?

Wydaje się, że autorzy niewiele miejsca poświęcają, w porównaniu z wydawnictwem z Nowej Ery, na zagadnienia interpunkcyjne, a jeśli już się o nich mówi, to nie wykazuje dużej troski o nabycie przez uczniów umiejętności wykorzystania w wypracowaniach pisemnych znaków interpunkcyjnych, co można sądzić po niewielkiej liczbie ćwiczeń interpunkcyjnych w podręcznikach oraz zeszytach ćwiczeń. Odnosi się wrażenie, że niektóre problemy traktuje się tam od niechcienia, a pojawiają się tylko po to, by nie zarzucono autorom opracowania, iż wydawnictwo nie respektuje zapisów podstawy programowej. Jedynie dwa zagadnienia zostały potraktowane w sposób przyzwoity: a) problem zastosowania przecinka w zdaniu pojedynczym

oraz b) problem zastosowania przecinka w zdaniach złożonych. Pozostałe tematy dotyczące interpunkcji wymagają dopracowania przez dodanie zadań, które by wymagały użycia znaków przestankowych.

Wnioski

Po analizie podręczników do szkoły podstawowej Nowej Ery oraz Gdańskiego Wydawnictwa Oświatowego nasuwają się pewne wnioski ogólne. Pierwszy dotyczy bardzo ważnej kwestii, a mianowicie w każdej serii analizowanych książek niezwykle pobieżnie potraktowano problematykę związków pomiędzy składnią i interpunkcją. Być może jest to jednak efekt zapisów treści nauczania w podstawie programowej, gdzie na te powiązania wskazano bardzo ogólnie, zapisując jedynie, że uczeń powinien wiedzieć o języku stosować w wypowiedziach ustnych i pisemnych. Analizując ćwiczenia zaproponowane uczniom przy okazji omawiania składni wypowiedzeń wielokrotnie złożonych, można zauważyć, że polecenia z tego obszaru ograniczają się do następujących uwag:

- dokonywania analizy składniowej podanych zdań, robienia ich wykresów oraz opisywania ich
- dopasowania zdań do podanych już wykresów
- podkreślania zdań podrzędnych określonego typu
- układania zdań wielokrotnie złożonych do podanych ilustracji (MN, ćw. VIII, s. 105–108)

Nasuwa się refleksja, że marnotrawi się czas uczniów na wykonywanie zadań tego typu, niewiele wnoszących do edukacji, jeśli nie łączą się z kwestiami interpunkcyjnymi. Widać bezrefleksyjność ze strony autorów podręczników w tej mierze, skupiających się na tym, by uczniowie nauczyli się określać części składowe wypowiedzeń, ale nierozumiejących, że te działania mają przede wszystkim służyć wypracowaniu umiejętności z zakresu interpunkcji. W podręcznikach zapomniano o tym, że analiza składniowa wypowiedzeń pisemnych powinna mieć charakter pragmatyczny i przede wszystkim prowadzić do doskonalenia nawyków poprawnego stosowania zasad interpunkcyjnych. Wydaje się, że łatwo można to zmienić poprzez niewielką modyfikację ćwiczeń i zadbanie o to, by w przykładowych zdaniach i tekstach nie umieszczono przecinków, które powinien wstawić uczeń po dokładnej analizie podanych przykładów.

Trudno zrozumieć taki stan rzeczy; wydaje się, że wynika on z braku zrozumienia przez autorów podręczników istoty metodyki nauczania interpunkcji, dla której podstawę stanowi analiza wypowiedzenia pisemnego pod względem logiczno-składniowym, co w swoich publikacjach podkreślają Miodek (1982), Malinowski (2016, 2022) oraz Łuczyński (2016). Uczenie samej składni powoduje zniechęcenie uczniów, którzy nie widzą sensu w wykonywanych ćwiczeniach, ponieważ nie są uświadamiani, że zadania te pozostają bardzo ważnym treningiem przygotowującym i prowadzącym ich do rozumienia prawidłowości interpunkcyjnych potrzebnych w dalszej edukacji, życiu prywatnym i zawodowym.

Po analizie podręczników nasuwa się również inne spostrzeżenie: autorzy nie zadbali o to, żeby zaproponować uczniom ćwiczenia, które by rozwijały ich sprawność z zakresu interpunkcji w sposób całościowy. Brakuje ćwiczeń wymagających od uczniów zastosowania różnych znaków interpunkcyjnych w jednym tekście, żeby sprawdzić, jakie umiejętności już wypracowali, a co muszą jeszcze doskonalić. Widać, że treści z zakresu interpunkcji podzielono na wąskie zagadnienia, czyli wymaga się od uczniów uzupełnienia tekstu wyłącznie średnikami, a w innym zadaniu tylko nawiasami itp. Takie podejście powoduje, że uczniowie czynią to w sposób mechaniczny, a przecież nie na tym powinno nam zależeć w nauczaniu reguł znaków przestankowych.

Brak holistycznego spojrzenia na interpunkcję przekłada się też na inny bardzo ważny problem, to znaczy brak łączenia umiejętności tego zakresu z ćwiczeniami w pisaniu. Mimo że w podstawie programowej wyraźnie zaznaczono, iż uczeń powinien wykorzystywać wiedzę o języku przy konstruowaniu wypowiedzi pisemnych, to jednak w podręcznikach nie zadbano o ćwiczenia tego typu. Owe kompetencje sprawdzane są przede wszystkim poprzez pisanie różnych form wypowiedzi, lecz jak pokazuje rzeczywistość, jest to zdecydowanie za mało, by skutecznie nauczyć uczniów reguł interpunkcyjnych. Z pewnością wskazane by było uzupełnienie podręczników o zadania, w których uczniowie mieliby na przykład uzupełnić znaki interpunkcyjne w podanej już części wybranej formy wypowiedzi (np. wstępie do rozprawki), a następnie dopisać na przykład brakujące argumenty i zakończenie, dbając też w dalszej części o poprawność interpunkcyjną. Poza uzupełnianiem dialogów nie uda się w podręcznikach znaleźć przykładów zadań, które by wymagały od uczniów działań proponowanych powyżej.

Wartościowymi zadaniami byłyby również ćwiczenia wymagające poprawiania błędów, w tym uchybień interpunkcyjnych, w wybranych formach wypowiedzi pisemnej (np. rozprawce, opowiadaniu, przemówieniu). Dawałoby to znakomitą okazję do przypomnienia reguł przestankowania, analizy składniowej wykorzystanych zdań, aby zrozumieć, z czego wynika konieczność użycia znaku przestankowego lub zrezygnowania z niego. Zresztą działania tego typu podsuwałyby uczniom rozwiązanie, jak należy analizować własne wypracowania, aby niwelować liczbę błędów. A jak wiadomo, niejednokrotnie uczniowie oddają swoje prace bez całościowego ich przeczytania i analizy pod kątem potencjalnych uchybień.

Jeszcze jedną istotną kwestią wydaje się brak w omówionych podręcznikach utrwalenia niektórych zagadnień interpunkcyjnych. Można zauważyć, że w obydwóch seriach podręczników pojawia się tendencja dążąca do przypomnienia i doskonalenia umiejętności z zakresu stosunkowo łatwych zagadnień, np. stawiania znaków interpunkcyjnych na końcu zdania lub w zdaniu pojedynczym, a nie dba się o wyćwiczenie umiejętności trudnych i przydatnych dla uczniów w kontekście pisania wypracowań. Do takich zagadnień należy niewątpliwie interpunkcja w wypowiedzeniach pisemnych wielokrotnie złożonych, na którą poświęca się miejsce jedynie w klasie VIII i do tego jeszcze proponuje się zaledwie kilka ćwiczeń, co – jak wiadomo – pozostaje niewystarczające dla uczniów do zrozumienia tak trudnego problemu. Analogicznie sytuacja wygląda w przypadku imiesłowowego równoważni-

ka zdania – również ta kwestia została w każdym wydawnictwie potraktowana bardzo niedbale.

Podsumowując, należy stwierdzić, że nauczyciel nie znajdzie odpowiedniego wsparcia do skutecznego nauczania interpunkcji w żadnej z analizowanych serii podręczników. Zarówno podręczniki proponowane przez wydawnictwo Nowa Era, jak i Gdańskie Wydawnictwo Oświatowe wymagają dopracowania pod tym kątem. Oznacza to, że poloniści sami muszą zadbać o odpowiednie pomoce z tego zakresu, aby mogli wyćwiczyć z uczniami odpowiednie nawyki interpunkcyjne. Jednak liczba błędów w wypracowaniach uczniowskich wskazuje, że tak się nie dzieje, ponieważ większość uczniów kończących klasę VIII popełnia elementarne błędy i poza kropką nie stosuje często żadnych znaków interpunkcyjnych. Nie można w tej kwestii nie zgodzić się z Malinowskim (2016), który tak pisze na ten temat:

„Przyznajmy to bez ogródek – w czasie szkolnej edukacji na poziomie podstawowym i ponadpodstawowym nie uczy się prawie w ogóle zasad przestankowania (...), gdyż dominuje literatura, a jej program jest przeładowany. Tymczasem mówimy o wiedzy jak każdej innej, którą trzeba osiąść, a następnie umieć wykorzystać w praktyce” (s. 57–58).

Pojawia się tylko pytanie: jak uczeń ma osiąść tę wiedzę, skoro już na poziomie podstawy programowej pojawiają się uchybienia, jeśli chodzi o kwestie interpunkcyjne, a potem znajdują one przełożenie w prezentowaniu materiału interpunkcyjnego w podręczniku, który staje się podstawową pomocą nauczyciela w próbach nauczania uczniów stosowania znaków przestankowych? Niejednokrotnie działania w tym obszarze prowadzą się jedynie do próby kończącej się fiaskiem, a jak pisał Łuczyński (2016):

„Wczesne zaniedbania w edukacji rzutują na późniejsze lata, stąd duży procent błędów interpunkcyjnych wśród innych usterek w języku pisanym dorosłych użytkowników polszczyzny” (s. 44).

Beata Lisowska

Autorka jest doktorem nauk humanistycznych, językoznawcą na Wydziale Nauk Humanistycznych w Akademii Nauk Stosowanych. Pracowała jako nauczyciel polonista w gimnazjum i liceum ogólnokształcącym. Jej zainteresowania badawcze związane są z metodyką języka polskiego, kulturą języka oraz frazeologią. Autorka wielu artykułów i redaktorka trzech publikacji

Małgorzata Chochla

Autorka jest nauczycielką w dwóch nowosądeckich szkołach: liceum ogólnokształcącym i technikum. Wcześniej pracowała również w gimnazjum i szkole podstawowej. Opublikowała teksty z zakresu metodyki języka polskiego oraz filozofii. Prywatnie interesuje się historią literatury i krytyką literacką

Bibliografia

- Awramiuk, E., Andrejewicz, U. (2016). *Miejsca niedookreślone w polskiej interpunkcji – wybrane zagadnienia*, [w:] „Poradnik Językowy”, z. 4. Warszawa: Dom Wydawniczy „Elipsa”.
- Bańko, M. (2006). *Polszczyzna na co dzień*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Karpowicz, T. (2012). *Kultura języka polskiego. Wymowa, ortografia, interpunkcja*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Kozak, J. i inni (2017). *Informator o egzaminie ósmoklasisty od roku szkolnego 2018/2019*. Warszawa: Centralna Komisja Egzaminacyjna.
- Kozak, J. i inni (2021). *Informator o egzaminie maturalnym z języka polskiego jako przedmiotu obowiązkowego (część ustna oraz część pisemna na poziomie podstawowym) od roku szkolnego 2022/2023*. Warszawa: Centralna Komisja Egzaminacyjna.
- Krzyżyk, D. (2016). *O (nie)obecności interpunkcji w szkole*, [w:] „Poradnik Językowy”, z. 4. Warszawa: Dom Wydawniczy „Elipsa”.
- Kubiak-Sokół, A. (2008). *Piszemy poprawnie. Poradnik językowy PWN*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Lisowska, B., Chochla, M. (2022). *Problemy z przecinkami – błędy interpunkcyjne popełniane przez uczniów liceum ogólnokształcącego*, [w:] A. Klim-Klimaszewska, S. Wieruszewska-Duraj (red.), *Wielowymiarowość edukacji XXI wieku. T. II Edukacja szkolna* (s. 109–122). Siedlce: Instytut Kultury Regionalnej i Badań Literackich im. Franciszka Karpińskiego.
- Lisowska, B., Groń, M. (2021). *Błędy interpunkcyjne popełniane przez uczniów liceum ogólnokształcącego*, [w:] E. Jaszczyszyn (red.), *Wielowątkowość edukacji szkolnej* (s. 201–218). Siedlce: Instytut Kultury Regionalnej i Badań Literackich im. Franciszka Karpińskiego.
- Łuczyński, E. (1999). *Współczesna interpunkcja polska. Norma a uzus*. Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.
- Łuczyński, E. (2016). *Dlaczego nasza interpunkcja sprawia problemy piszącym?*, [w:] „Poradnik Językowy”, z. 4. Warszawa: Dom Wydawniczy „Elipsa”.
- Malinowski, M. (2022). *Interpunkcja szkołą myślenia gramatycznego. O błędach w zakresie przestankowania*. „Eruditio et Ars” 2/2022 (6). Kraków: Wydawnictwo Drukarnia „Styl”.
- Malinowski, M. (2016). *O uchybieniach interpunkcyjnych bez pobłażania*, [w:] „Poradnik Językowy”, z. 4. Warszawa: Dom Wydawniczy „Elipsa”.
- Miodek, J. (1982). *O złych nawykach w nauczaniu interpunkcji*, [w:] „Poradnik Językowy”, z. 4. Warszawa: Dom Wydawniczy „Elipsa”.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej (Dz.U. z 2017, poz. 356, z późn. zm.).

Wykaz podręczników

Wydawnictwo *Nova Era*

- Klimonowicz, A., Derlukiewicz, M. (2017). *Nowe słowa na start! Podręcznik do języka polskiego dla klasy czwartej szkoły podstawowej*. Warszawa: Nova Era.
- Klimonowicz, A., Ginter, J., Brząkalik, K. (2020). *Nowe słowa na start! Zeszyt ćwiczeń do języka polskiego dla klasy czwartej szkoły podstawowej*. Warszawa: Nova Era.
- Klimonowicz, A., Derlukiewicz, M. (2021). *Nowe słowa na start! Podręcznik do języka polskiego dla klasy piątej szkoły podstawowej*. Warszawa: Nova Era.

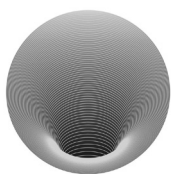
- Klimonowicz, A., Derlukiewicz, M. (2021). *Nowe słowa na start! Podręcznik do języka polskiego dla klasy szóstej szkoły podstawowej*. Warszawa: Nowa Era.
- Kuchta, J., Marcinkiewicz, A. (2021). *Nowe słowa na start! Zeszyt ćwiczeń do języka polskiego dla klasy szóstej szkoły podstawowej*. Warszawa: Nowa Era.
- Kościerzńska, J., Cmiel, M., Szulc, M., Gorzałczyńska-Mróz, A. (2017). *Nowe słowa na start! Podręcznik do języka polskiego dla klasy siódmej szkoły podstawowej*. Warszawa: Nowa Era.
- Kościerzńska, J., Kuchta, J., Ginter, M. (2020). *Nowe słowa na start! Zeszyt ćwiczeń do języka polskiego dla klasy siódmej szkoły podstawowej*. Warszawa: Nowa Era.
- Kościerzńska, J., Cmiel, M., Szulc, M., Gorzałczyńska-Mróz, A. (2018). *Nowe słowa na start! Podręcznik do języka polskiego dla klasy ósmej szkoły podstawowej*. Warszawa: Nowa Era.
- Kościerzńska, J., Kuchta, J., Ginter, M. (2021). *Nowe słowa na start! Zeszyt ćwiczeń do języka polskiego dla klasy ósmej szkoły podstawowej*. Warszawa: Nowa Era.
- Marcinkiewicz, A., Ginter, J. (2021). *Nowe słowa na start! Zeszyt ćwiczeń do języka polskiego dla klasy piątej szkoły podstawowej*. Warszawa: Nowa Era.

Gdańskie Wydawnictwo Oświatowe

- Łuczak, A., Murdzek, A., Krzemieniewska-Kleban, K. (2017). *Język polski 4. Między nami. Podręcznik*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Oświatowe.
- Łuczak, A., Murdzek, A. (2017). *Język polski 4. Między nami. Zeszyt ćwiczeń dla klasy czwartej. Część 1 i 2*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Oświatowe.
- Łuczak, A., Murdzek, A. (2018). *Język polski 5. Między nami. Podręcznik*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Oświatowe.
- Łuczak, A., Murdzek, A. (2017). *Język polski 5. Między nami. Zeszyt ćwiczeń dla klasy piątej szkoły podstawowej. Część 1 i 2*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Oświatowe.
- Łuczak, A., Murdzek, A. (2019). *Język polski 6. Między nami. Podręcznik*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Oświatowe.
- Łuczak, A., Murdzek, A. (2019). *Język polski 6. Między nami. Zeszyt ćwiczeń dla klasy szóstej szkoły podstawowej. Część 1 i 2*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Oświatowe.
- Łuczak, A., Prylińska, E., Suchowierska, A., Maszka, R. (2017). *Język polski 7. Między nami. Podręcznik*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Oświatowe.
- Łuczak, A., Prylińska, E. (2017). *Język polski 7. Między nami. Zeszyt ćwiczeń dla klasy siódmej szkoły podstawowej. Część 1 i 2*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Oświatowe.
- Łuczak, A., Prylińska, E., Krzemieniewska-Kleban, K., Suchowierska, A. (2018). *Język polski 8. Między nami. Podręcznik*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Oświatowe.
- Łuczak, A., Prylińska, E. (2017). *Język polski 8. Między nami. Zeszyt ćwiczeń dla klasy szóstej szkoły podstawowej. Część 1 i 2*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Oświatowe.

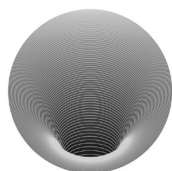
Wykaz skrótów

- NSS, IV – *Nowe słowa na start! Podręcznik do języka polskiego dla klasy czwartej szkoły podstawowej*.
- NSS, VI – *Nowe słowa na start! Podręcznik do języka polskiego dla klasy czwartej szkoły podstawowej*.
- MN, ćw. VII, cz. I – *Język polski 7. Między nami. Zeszyt ćwiczeń dla klasy siódmej szkoły podstawowej. Część 1*.
- MN, ćw. VIII – *Język polski 8. Między nami. Podręcznik*.
- MN, ćw. VIII – *Język polski 8. Między nami. Zeszyt ćwiczeń dla klasy szóstej szkoły podstawowej. Część 1*.





Rozwój osobisty człowieka



W ROZDZIALE VI:

Katarzyna Hnat

Mentoring jako skuteczna metoda zarządzania talentami

młodych ludzi oraz ich rozwoju osobistego 173

Katarzyna Hnat

*Akademia Nauk Stosowanych
w Nowym Sączu*

***Mentoring* jako skuteczna metoda zarządzania talentami młodych ludzi oraz ich rozwoju osobistego**

Streszczenie

W artykule opisana została metoda pracy oparta na budowaniu relacji mistrza z uczniem, nazywana *mentoringiem*. W pierwszym rozdziale poznajemy definicję i proveniencję pojęcia, dowiadujemy się, kim są mentor i mentee oraz na czym polega proces mentoringowy. W rozdziale drugim przedstawia się rodzaje i formy mentoringu, a także narzędzia wykorzystywane w pracy mentora. Mentoring z powodzeniem okazuje się przydatny nie tylko w biznesie, gdzie funkcjonuje od dawna, ale także w szkolnictwie. Metoda ta rozwiązuje wiele problemów i odpowiada na oczekiwania stawiane przed wykładowcami przez studentów. Pomaga zarządzać talentami młodych ludzi, podpowiada najlepsze rozwiązania w ich rozwoju, skupia się na ich indywidualnych możliwościach i potrzebach, a samym mentorom dostarcza nie tylko satysfakcji, ale i nowej wiedzy.

Słowa kluczowe: mentoring, mentor, mentee, relacja mistrz – uczeń, lider, samorozwój, nowe kompetencje

Mentoring as an Effective Method Talent Management of Young People and Personal Development

Abstract

The article describes a method of work based on building a master – student relationship, called mentoring. In the first chapter, we learn the definition and provenance of the concept, find out who the mentor and mentee are and what the mentoring process consists of. The second chapter introduces the types and forms of mentoring, as well as the tools used in mentoring. Mentoring is successfully proving useful not only in business, where it has functioned for a long time, but also in education. This method solves many problems and meets the expectations placed on lecturers by students. It helps manage the talents of young people, suggests the best solutions for their development, focuses on their individual abilities and needs, and provides the mentors themselves not only with satisfaction, but also with new knowledge.

Keywords: mentoring, mentor, mentee, master – student relationship, leader, self-development, new competencies

Wprowadzenie

Współczesna edukacja wymaga od nas ciągłego poszukiwania metod i technik nauczania, by podążać za zmieniającym się światem. Zmiany, jakie nastąpiły w kształceniu w ostatnich latach, sprawiają, że przedstawiciele młodego pokolenia czują się zagubieni, potrzebują wzorców i autorytetów. Praca zdalna nie tylko w czasie pandemii, rzadszy kontakt bezpośredni z nauczycielami i rówieśnikami wpłynął w wie-

lu przypadkach negatywnie na relacje międzyludzkie. Nauczyciele oraz wykładowcy akademicki zauważają to zjawisko i próbują mu zaradzić, jak umieją. Dzisiejsze społeczeństwo wydaje się bardziej świadome tego, czym jest samorozwój i jak duże ma to znaczenie. Na rynku szkoleniowym pojawia się coraz więcej propozycji kursów z kompetencji miękkich, a także warsztatów rozwojowych, które pokazują, że warto współcześnie inwestować w siebie. Jednak bycie liderem, autorytetem, kimś, komu można zaufać i za nim podążać, wciąż wydaje się wyzwaniem, a ci, którzy prowadzą tego typu kursy, nie zawsze spełniają oczekiwania uczestników. Trzeba bowiem nie tylko umieć przekazywać wiedzę, ale także rozmawiać z młodymi ludźmi, rozumieć ich emocje, doradzać im, a przy tym samemu być wystarczająco silnym, by nie stracić motywacji i nie ulec wypaleniu zawodowemu. Wydaje się, że te zasady obowiązują od lat, jednak w dzisiejszych czasach potrzebujemy nowego podejścia i innych metod. Jednym z takich rozwiązań może być mentoring jako forma rozwoju osobistego, przy współudziale doświadczonego mentora, z którego to procesu korzyści czerpią zarówno uczeń, jak i mistrz.

Kwestią następną jest rozwój młodej kadry wykładowców, którzy dopiero zaczynają swoją pracę, oraz tych, którzy mając już jakieś doświadczenie zawodowe, zdobywają kolejne stopnie awansu zawodowego i rozwijają pracę naukową. Oni równie mocno jak uczniowie czy studenci potrzebują wsparcia i mądrej rady ze strony swoich promotorów czy bardziej doświadczonych wykładowców. W tej sytuacji również pomocny może się okazać mentoring, szczególnie gdy początkujący nauczyciel akademicki musi sobie radzić nie tylko z prowadzeniem zajęć dydaktycznych, ale także z rozwojem naukowym, m.in. publikowaniem tekstów w czasopismach wysoko punktowanych.

W podobnej sytuacji znajdują się młodzi stażem nauczyciele, którzy rozpoczynając ścieżkę awansu zawodowego w danej szkole, dostają do pomocy opiekuna stażu, który ma ich w tym rozwoju poprowadzić. Od września 2022 roku decyzją Ministerstwa Edukacji i Nauki opiekunowie ci nazywani są *mentorami*, co stawia przed nimi jeszcze większe wyzwania. Podstawowym zadaniem takiego mentora ma być wspieranie początkującego nauczyciela w procesie wdrażania się do pracy w zawodzie. Niestety, oprócz zmiany nazewnictwa nie idzie za tym żadne systemowe rozwiązanie, które by mogło lepiej przygotować takich mentorów/ opiekunów do pracy.

Warto zaznaczyć, że mentoring jest o tyle skuteczną i praktyczną metodą rozwoju, że daje korzyści każdej ze stron. W mentoringu akademickim i szkolnym czerpie z niego zarówno młody nauczyciel czy wykładowca, jak i jego mentor. Przekłada się to bezpośrednio na relacje nauczyciela z uczniami w szkole czy wykładowcy ze studentami na uczelni. Rozwój postępuje tutaj przez budowanie szczerej i uczciwej relacji, dzięki której łatwiej o wymianę doświadczeń, pozyskiwanie nowej wiedzy i mądre kształtowanie postaw.

Biorąc pod uwagę fakt, że praca mentora (mistrza) nad rozwojem mentee (ucznia) opiera się na zaufaniu, spójnych wartościach czy zwykłej ludzkiej uczciwości, nie ulega wątpliwości, że mentoring pozostaje formą doskonalenia siebie i innych, pomagającą odnaleźć właściwy kierunek i nadać sens dalszym działaniom. Z jednej strony potrzebna jest wiedza, zaangażowanie i odpowiednie przygotowanie, z drugiej pewne

wycucie i chęci zrozumienia potrzeb ucznia/ studenta/ mentee. Spełniony mentor to spełniony mentee, obustronny wysiłek się opłaca.

1. *Mentoring, mentor, mentee* – definicje i założenia

Mentoring to 'partnerska relacja między mistrzem a uczniem, zorientowana na odkrywanie i rozwijanie potencjału ucznia. Opiera się na inspiracji, stymulowaniu i przywództwie. Polega głównie na tym, by uczeń, dzięki zabiegom mistrza, poznawał siebie, rozwijając w ten sposób samoświadomość, i nie lękał się iść wybraną przez siebie drogą samorealizacji'¹. To jedna z wielu definicji *mentoringu*, gdyż w zależności od sytuacji i obszaru, w jakim stosujemy tę metodę, może ona brzmieć nieco inaczej. Warto jednak dodać, że mentoring jest znacznie pojemniejszy. Oprócz budowania relacji zawiera w sobie elementy doradztwa, coachingu oraz ewaluację i pomoc w programowaniu dalszej drogi rozwoju ucznia czy studenta.

Model ten funkcjonuje już od czasów antycznych, kiedy to Odyseusz, wyruszając pod Troję, zlecił mędrcom o imieniu Mentor opiekę nad żoną Penelopą i synem Telemachem. Mentor miał przygotować królewskiego potomka do objęcia funkcji króla, nauczyć sprawowania władzy oraz wyznawania wartości i zasad, jakimi przyszły władca powinien się kierować. Z pewnością nikt wtedy nie przypuszczał, że imię mitycznego Mentora stanie się w przyszłości określeniem tej specyficznej formy rozwoju ludzi w XXI stuleciu, czyli mentoringu.

Mentoring jako nazwa metody pojawił się dopiero w naszych czasach, lecz ona sama funkcjonowała wcześniej w szeroko pojętej edukacji pod innymi nazwami. Wystarczy choćby spojrzeć na zasady funkcjonowania średniowiecznych cechów rzemieślniczych, których działalność opierała się na terminowaniu czeladników (uczniów) u cechowych mistrzów (mentorów). Również w późniejszych wiekach uczenie się jakiegokolwiek zawodu wiązało się z koniecznością terminowania u danego mistrza i było jedyną możliwością zdobycia wiedzy i umiejętności. Dotyczyło to z jednej strony takich zawodów, jak kowalstwo, stolarstwo czy kaletnictwo, z drugiej sztuk artystycznych (malarstwa, rzeźby, nauki śpiewu czy gry na instrumencie). Jest to przecież sytuacja, w której nabywanie wiedzy odbywa się na podobnych zasadach jak kształcenie syna Odyseusza u mitycznego Mentora.

W tym miejscu należy sięgnąć do metod nauczania najstarszych europejskich uniwersytetów, jak choćby brytyjskich: Oxford czy Cambridge, gdzie jedną z metod edukacji zindywidualizowanej był tutoring, w swych założeniach i narzędziach zbliżony do mentoringu, tyle że dotyczył wyłącznie rzeczywistości akademickiej. To, co było wyjątkowe w tym założeniu, to fakt, że ówcześni tutorzy mieli nie tylko czuwać nad rozwojem umysłowym studentów, ale także troszczyć się o ich rozwój moralny². Wydaje się, że było to podejście bliskie pierwotnym założeniom mentoringu, jeszcze

¹ S. Karwalla, (2007). *Model mentoringu we współczesnej szkole wyższej*. Nowy Sącz: Wydawnictwo WSB-NLU, s. 67.

² Zob. A. Dziedziczak-Foltyn, B. Karpińska-Musiał, A. Sarnat-Ciastko, (2020). *Tutoring drogą do doskonałości akademickiej*, s. 23. Kraków: Wydawnictwo „Impuls”.

z czasów antycznego Mentora. Dzisiaj tutoring funkcjonuje w relacji nauczyciel – uczeń w środowisku szkolnym i okazuje się przydatny głównie w pracy z uczniami szczególnie uzdolnionymi. Współczesny mentoring ma znacznie szerszy zasięg i przydaje się nie tylko w edukacji, ale przede wszystkim w biznesie, w organizacjach, treningu indywidualnym, a także jako uzupełnienie coachingu, consultingu lub doradztwa. Praca z mentorem dotyczy wtedy zarówno rozwoju umiejętności twardych, specjalistycznych, czyli wiedzy merytorycznej z określonej dziedziny, jak i umiejętności miękkich, takich jak praca w zespole, komunikacja, zdolność do perswazji czy inteligencja emocjonalna. Trafne podsumowanie tego, czym jeszcze jest mentoring, znajdziemy w publikacji naukowej *The Mentor's Guide. Facilitating Effective Learning Relationships* autorstwa Lois J. Zachary:

Stare afrykańskie przysłowie mówi: „Jeśli chcesz podróżować szybko, podróżuj sam; jeśli chcesz podróżować daleko, podróżuj wspólnie”. W rzeczy samej to jest właśnie to, czym jest mentoring: daleka podróż, razem, w relacji wspólnego uczenia się³.

Należy tu jeszcze wyjaśnić nie dla wszystkich zrozumiałą terminologię dotyczącą słów *mentor* i *mentee*. O ile pierwsze pozostaje raczej czytelnie i zrozumiale, o tyle drugie wymaga bliższego wyjaśnienia. *Mentee* /men'ti:/ to nie kto inny, tylko ‘uczeń mentora’, można go też nazwać *podopiecznym*, *protegowanym*, a w świecie biznesowym po prostu *klientem*. Przywołane określenia nie w pełni jednak oddają sens istoty mentoringu, dlatego powszechnie używa się obco brzmiącej formy *mentee*. Mimo to część trenerów posługuje się jednak słowem *klient* występującym głównie w coachingu i doradztwie. W mentoringu szkolnym i akademickim wymiennie stosuje się je zamiast słowa *uczeń*⁴.

W literaturze przedmiotu brakuje jednej obowiązującej definicji *mentora* i *mentoringu*. W 1991 roku w samym tylko środowisku akademickim można się było ich doliczyć około piętnastu. W późniejszych latach liczba ta wzrosła w zależności od tego, kto analizował owe pojęcia i w jakim kontekście. David Clutterbuck, twórca współczesnego mentoringu, twierdzi, że:

mentor to ‘człowiek doświadczony, który chce się dzielić wiedzą z kimś, kto tego doświadczenia nie ma albo ma go znacznie mniej, a relacja, która ich łączy, charakteryzuje się wzajemnym zaufaniem’ (Clutterbuck, 1991).

Według definicji Europejskiego Centrum Mentoringu:

mentoring to ‘dobrowolna, niezależna od hierarchii służbowej pomoc udzielana przez jednego człowieka drugiemu człowiekowi, dzięki czemu może on poczynić

³ L.J. Zachary, (2012). *The Mentor's Guide. Facilitating Effective Learning Relationships*, s. XV, wyd. John Wiley & Sons.

⁴ Jak pisze M. Sidor-Rządkowska (2014), podobno Europejskie Centrum Mentoringu przez wiele lat oferowało skrzynkę szampana w nagrodę dla kogoś, kto wymyśli lepsze określenie niż *mentee*, pod warunkiem, że zaakceptuje je co najmniej 50 procent uczestników corocznej konferencji organizowanej przez Centrum. Niestety do dziś się to nie udało. (Sidor-Rządkowska, 2014, s. 19).

znaczący postęp w wiedzy zawodowej lub sposobie myślenia' (Clutterbuck, 2002, s. 13).

Choć definicje *mentoringu* podlegają zmianie i są modyfikowane⁵, to jednak się przenikają, dopełniają i pozostają komplementarne, w istocie bowiem wciąż chodzi przecież o to samo – o relację mistrz – uczeń. Najbliższa idei mentoringu w edukacji oraz mentoringu akademickiego wydaje się definicja stosowana przez Stowarzyszenie Mentorów PROMENTOR. Uznaje ono *mentoring* za:

'partnerską relację między mentorem/ mistrzem a mentee/ klientem, polegającą na tym, że mentee wspierany przez mentora – jego wiedzę, doświadczenie i osobowość – poznaje i rozwija siebie, definiując i realizując własne cele i wizję własnej osoby w obszarze zawodowym i/ lub osobistym'⁶.

Rozumiejąc w ten sposób to pojęcie, można znaleźć analogię w relacji wykładowca – student, kiedy to młody człowiek prowadzony jest w rozwoju naukowym przez swojego mistrza, by po skończeniu studiów podążać własną drogą. Dzięki pracy z mentorem, będąc wyposażonym we wszystkie potrzebne do rozwoju dalszej kariery narzędzia, nawet nie mając zbyt dużego doświadczenia, będzie się czuł pewnie i bezpiecznie. To samo dotyczy młodych stażem wykładowców czy doktorantów, którzy pracują pod okiem promotorów, opiekunów z większym dorobkiem naukowym. Niestety, nie wszyscy studenci/ doktoranci mają szansę na taki rozwój, gdyż po pierwsze, wciąż nieliczne uczelnie w Polsce wdrażają u siebie mentoring, po drugie, do procesów mentoringowych zapraszane są najczęściej jedynie osoby najzdolniejsze albo takie, które uczestniczą w przedsięwzięciach specjalnych. Jest to więc, można powiedzieć, metoda elitarna i spersonalizowana.

Ponadto, żeby proces mentoringowy mógł się odbywać według założeń samej metody, mentor powinien być do tego odpowiednio przygotowany i przeszkolony. Na rynku pojawia się coraz więcej kursów, szkoleń i projektów, na których taką wiedzę można zdobyć. Wciąż jednak w środowisku szkolnym i akademickim, jeśli już ktoś określany jest mianem mentora, to jego działania w obszarze umiejętności miękkich (gdyż co do wiedzy merytorycznej nie mamy wątpliwości) są intuicyjne i wynikają bardziej z dojrzałości i życiowego doświadczenia niż z odznaczania się wiedzą fachową w tym zakresie.

Tymczasem mentoring oprócz tego, że może być skuteczniejszą od innych metodą rozwoju młodych ludzi czy zarządzania talentami, jest pomocny w zbudowaniu lepszej atmosfery we współpracy między samymi wykładowcami czy wykładowcami a władzami uczelni (w przypadku szkoły – między nauczycielami a dyrekcją). W środowisku uczelnianym dochodzi niekiedy do rotacji pracowników (jeszcze większa rotacja występuje w szkołach), ponieważ w danej placówce zatrudniane są osoby z różnych miast, czasem się nieznający, co nie sprzyja integracji tego środowiska.

⁵ W publikacji *Mentoring w działaniu* David Clutterbuck i David Megginson podają ponadto, że *mentoring* jest „udzielaniem drugiej osobie indywidualnej pomocy nieliniowej w przekształcaniu wiedzy, pracy lub myślenia” (Clutterbuck, Megginson, 2008, s. 17).

⁶ Źródło: <https://www.promentor.pl/czym-jest-mentoring> (dostęp: 28.02.2023 r.).

Zaangażowanie się nauczyciela czy pracownika naukowego w mentoring może się okazać niezwykle cenne, spowodować u niego z jednej strony rozwinięcie kompetencji miękkich, tak potrzebnych chociażby podczas pracy z uczniem zdolnym czy prowadzenia zajęć seminaryjnych, z drugiej pomoże w lepszym odnalezieniu się w roli nauczyciela, wykładowcy, mentora. Staje się on bowiem bardziej świadomy różnych możliwości do rozwoju drugiego człowieka, a ponadto potrafi spojrzeć na swojego mentee holistycznie.

2. Rodzaje i formy mentoringu

2.1. Formy mentoringu

Mentoring przyjmuje różne formy w zależności od tego, w jakiej sytuacji, przestrzeni i przez kogo jest prowadzony. Mówiąc o mentoringu jako skutecznej metodzie rozwoju zawodowego i osobistego, należy mieć na uwadze to, że nie wolno go mylić czy utożsamiać z *coachingiem* lub porównywać z *consultingiem*. Coaching opiera się na zupełnie innych założeniach, diametralnie odmiennych od tych, na których zasadza się mentoring. Najprostsza i chyba też najbardziej czytelna różnica pomiędzy tymi pojęciami polega na tym, że coaching korzysta z zasobów klienta i metodą zadawania pytań wyciąga wiedzę z niego samego, mentoring zaś bazuje w 100 procentach na wiedzy mentora, mistrza, fachowca w danej dziedzinie, prowadzącego swojego mentee w rozwoju.

Mentoring przyjmuje natomiast różne formy w zależności od tego: a) kim jest mentor: nauczycielem, wykładowcą, trenerem, coachem czy rzemieślnikiem?, b) jaka łączy go zależność od mentee?, c) jaka jest jego wiedza na temat zarówno samej dziedziny, w której się specjalizuje, jak i metodyki prowadzenia procesów mentoringowych?

Mówi się zatem o mentoringu:

- formalnym i nieformalnym
- osobistym i organizacyjnym
- regularnym i okazjonalnym
- uświadomionym i nieuświadomionym
- indywidualnym i grupowym

Można jeszcze wymienić *e-mentoring* (czyli 'transfer wiedzy z wykorzystaniem technologii IT') oraz *intermentoring* (to 'międzypokoleniowy transfer wiedzy i doświadczenia, który odbywa się wewnątrz organizacji')⁷. Najczęściej jednak operuje się pojęciami *mentoring formalny* i *nieformalny*. W tym drugim relacja rozwija się w sposób naturalny, bez niczyjej ingerencji, dana osoba spotyka kogoś, kto imponuje jej wiedzą i doświadczeniem, i zaczyna jej się przyglądać, podpatruje ją, próbuje nawiązać z nią kontakt, porozmawiać. W literaturze taki mentoring nazywany bywa również *mentoringiem naturalnym* (Berinšterová, 2020, s. 12). W tym wypadku nie ma żadnej umowy czy deklaracji na jakąkolwiek współpracę stron. Uczeń poprzez

⁷ Źródło: https://forum-mentorow.pl/wp-content/uploads/2015/10/Vademecum-mentoringu_23-05-2016.pdf (dostęp: 28.02.2023 r.).

obserwację, rozmowę lub – jeśli to możliwe – nieformalne spotkania czerpie inspirację i wiedzę od swojego mistrza, który przekazuje mu ją na zasadzie niezobowiązującej wymiany myśli. Mentee obserwuje mistrza w pracy, ma okazję być praktykantem, zadaje pytania, słucha rad. Jak pisze Małgorzata Sidor-Rządkowska:

relację mentoringu nieformalnego cechuje zwykle duża bliskość i zażyłość wynikająca zarówno z podobieństwa systemu wartości, jak i z tego, że podopieczny postrzega mentora jako wzór do naśladowania, mentor zaś widzi w podopiecznym „młodsza wersję” samego siebie (Sidor-Rządkowska 2014, s. 19).

Taka forma mentoringu w sytuacji szkoły czy uczelni nie wydaje się rozwiązaniem najlepszym, nie przyniesie bowiem takich korzyści, jakich byśmy mogliby oczekiwać. Co prawda, relacja między mentorem a uczniem się zacieśnia, ale nie można oczekiwać osiągnięcia konkretnych celów, ponieważ nie zostały one jasno określone. Dlatego lepszy okaże się w tej sytuacji *mentoring formalny*, w którym relacja koncentruje się na osiągnięciu założonych celów i podlega ocenie. Omawiając ten rodzaj mentoringu, trzeba zacząć od tego, że obydwie strony muszą być świadome tego, na co się decydują, zgodzić się na to dobrowolnie, następnie spisać kontrakt, umówić się na pewną liczbę spotkań i określić cel współpracy, a na końcu rozliczyć się z wykonanej pracy i dokonać weryfikacji celu. Inaczej mówiąc, mentoring formalny opiera się na zakontraktowanych zasadach i metodach pracy, zaakceptowanych przez obie strony procesu.

Jeśli chodzi o pozostałe rodzaje mentoringu, to sprawa jest dosyć oczywista.

Mentoring osobisty i organizacyjny. W pierwszym wypadku cały proces przebiega w kontakcie mentora i mentee, którzy sami ustalają cele i zasady współpracy. W mentoringu organizacyjnym inicjatorem procesu pozostaje przełożony, wdrażający mentoring w celu podniesienia wiedzy i umiejętności pracowników czy transferu wiedzy i zatrzymania know-how doświadczonych pracowników w firmie, kształtujących się w ten sposób na następców. W dobrze przeprowadzonym procesie mentorinowym, kiedy mentorzy zostają wcześniej przeszkoleni i odpowiednio przygotowani do wyższych celów, wbrew pozorom nie ma z ich strony lęku, że organizacja chce się ich pozbyć, ale wręcz przeciwnie – czują się dowartościowani i potrzebni.

Mentoring regularny i okazjonalny. W pierwszym ustala się harmonogram spotkań mentora z mentee, podczas gdy w drugim o częstotliwości spotkań decyduje potrzeba chwili. Istnieje jeszcze mentoring *uświadomiony* i *nieuświadomiony*, kiedy mentor zdaje sobie sprawę z tego, że pozostaje dla kogoś wzorem do naśladowania albo nie. Jeśli mentoring jest nieuświadomiony, wówczas usystematyzowanego procesu mentoringowego jako takiego nie ma, ale potencjalny mentee czerpie z doświadczenia mentora w takim zakresie, na jaki pozwalają mu sytuacja i okoliczności. Mentor zaś nie bierze żadnej odpowiedzialności za to, czego i jak się nauczy jego uczeń, gdyż ten nie wie, że ma swojego mistrza.

Mentoring indywidualny i grupowy to z kolei taka forma, która z powodzeniem może się przydać w rzeczywistości uczelnianej. Z jednej strony wykładowca mentor ma możliwość pracy grupowej podczas spotkań seminaryjnych (w małych grupach, 2-, 3-osobowych), z drugiej prowadzi spotkania indywidualne ze studentem, który

przygotowuje pracę dyplomową pod jego okiem. W obydwu przypadkach jest dobrze, kiedy taka forma mentoringu została jeszcze dodatkowo sformalizowana i zkontraktowana, jeśli chodzi o cel, jaki chcemy na końcu osiągnąć.

Biorąc pod uwagę istnienie różnych rodzajów mentoringu, warto zauważyć, że ten, który przynosi najlepsze rezultaty i okazuje się najbardziej przydatny w szkole i mentoringu akademickim, to jednak mentoring sformalizowany, organizacyjny, a jednocześnie regularny i uświadomiony. Mimo że wymienione formy możemy omówić oddzielnie, to najlepiej przejawiają się w takiej właśnie konfiguracji, kiedy mentor zawiera kontrakt ze swoim mentee w sformalizowanym procesie mentoringowym, jest świadomy swojej roli i bierze odpowiedzialność za proces rozwoju swojego ucznia, a spotkania odbywają się regularnie według założonego planu. Podobna postawa świadomego budowania relacji z mentorem oraz brania odpowiedzialności za swój rozwój wymagana jest ze strony ucznia/ mentee. Tylko wtedy mamy realną szansę na to, że założone cele w procesie rozwoju zostaną osiągnięte, z satysfakcją po obu stronach.

2.2. Narzędzia i postawa mentora

Warto powiedzieć też o narzędziach mentorskich, czyli o tym, jak pracuje mentor. Najczęściej wykorzystuje to, co jest już znane i dostępne, ale w sposób mądry, dopasowując metody i sposoby pracy do potrzeb mentee, jego predyspozycji i umiejętności. Mentorzy najczęściej korzystają z narzędzi coachingu, consultingu i metod trenerskich, szkoleniowych. Sięgają po model GROW, SWOT, siatkę celów, pracują na „kole życia”, zadają wiele pytań otwartych, zamkniętych, pogłębiających czy interpretujących. Ponieważ jest to praca jeden na jeden, przydaje się podejście *kaizen*, czyli metoda małych kroków, czasem wizualizacja; warto też zadbać o uważność w procesie (*mindfulness*) czy sięgnąć po różnego rodzaju testy badające osobowość, kompetencje i cechy charakteru danego mentee (Hnat, Ziemiańczyk, 2022, s. 52). Wyposażeni w taki zestaw narzędzi i metod, dopiero wtedy mentorzy zabierają się do pracy, wyznaczając obszar, w którym chce się rozwinąć mentee. Muszą być profesjonalistami, mieć odpowiednie przygotowanie do prowadzenia procesów mentoringowych, najlepiej potwierdzone jakimś dyplomem bądź certyfikatem. To jest model idealny.

Jednakże w sytuacji, gdy mamy do czynienia z mentoringiem nieuświadomionym albo nieformalnym i okazjonalnym, mentor może być pozbawiony tych umiejętności, ponieważ po pierwsze, nikt tego od nich nie wymaga, po drugie, często mentorzy nawet nie wiedzą, że stali się dla kogoś wzorem. W takiej sytuacji proces nauczania skupia się bardziej na przekazywaniu fachowej wiedzy związanej z obszarem zainteresowań mentee, a sfera dotycząca lepszego dotarcia do ucznia (jak choćby doboru metod uczenia się do osobowości mentee) odbywa się na zasadzie wycucia i intuicji mentora.

Bycie mentorem wymaga od niego samego odznaczania się wieloma umiejętnościami i kompetencjami, a w rozmaitych sytuacjach pełnieniem różnych ról. Mentor może być doradcą, autorytetem, czasem trenerem, a w jeszcze innych momentach

liderem. Rola mentora jako lidera sprawdza się zwłaszcza w pracy z osobami, którym brakuje pewności siebie, boją się działać samodzielnie albo które potrzebują motywacji i inspiracji. Píše o tym Sebastian Karwalla (2007) w publikacji *Model mentoringu we współczesnej szkole wyższej*:

Mentor musi być liderem. To oni bowiem wpływają na ludzi, dzieląc się z innymi swoją wiedzą. Lider (mentor) potrafi zaufać. To dzięki świadomości, że zyski zawsze zdominują ewentualne straty. Wyłącznie mentorzy liderzy są w stanie uformować liderów, którzy będą myśleć i działać jak liderzy. Nie ma bowiem dla nich niczego bardziej wartościowego i wynagradzającego niż dawanie innym czegoś wartościowego od siebie. Głęboko wierzą w to, że pomagając innym wznieść się wyżej, sami wznoszą się wyżej.

Karwalla zaznacza także, że prawdziwi liderzy szukają ludzi z potencjałem czasem przez całe życie, by ich rozwijać do tej roli:

To ich wielkie pragnienie staje się prawdziwą szansą dla uczniów (tzw. mentees bądź protégé). Warto z niej skorzystać i zaimplementować program mentoringu w szkole wyższej (Karwalla, 2007, s. 66).

Trzeba też poruszyć kwestię wartości, którymi kieruje się mentor. Uznaje się, że powinien on opierać pracę z mentee na wartościach uniwersalnych, ale na tyle spójnych z wartościami ucznia, by mogli się w tej kwestii porozumieć. Mądry i roztropny mentor musi być nieustannie blisko swojego mentee, w każdym stawianym przez niego kroku, wspierać go, podnosić z upadku i dodawać mu nadziei, ale też powstrzymać się przed tym, by nie zrobić z niego kopii samego siebie.

Szczególnie jest to istotne w sytuacji, gdy proces odbywa się w zakresie zagadnień artystycznych. Mistrz artysta, kształcąc ucznia, powinien mu pozwolić na samodzielne poszukiwanie drogi twórczej, tzn. wyposażyć mentee w taki zestaw umiejętności, by po skończonym procesie mógł on iść dalej własną drogą. Do tego jednak potrzeba chęci i zaangażowania obydwu stron oraz ogromnej determinacji. Grzegorz Radłowski (2018), poruszając temat mądrości w mentoringu, pisze w jednej z publikacji, że:

pozytywny upór kształtuje charakter przez całe życie i pomaga stawić czoła przyszłym wydarzeniom. Napotkane problemy do rozwiązania są po to, by weryfikować własne strategie i próby oraz w praktyce dokonywać oszlifowywania własnych umiejętności. Potrzeba do tego „trzech C”:

- ciosania – odetnij to, co odciąga uwagę od kluczowych, krytycznych kompetencji
- cierpliwości – przytrzymaj, przemyśl, doświadcz tego, co się dzieje, ale uprawiaj głębię swojego umysłu jak ogród
- czasu – im częściej ćwiczysz, tym szybciej dostrzeżesz pożądane efekty (Radłowski, 2018, s. 35)

3. Mentoring w edukacji

3.1. Mentoring akademicki

W rzeczywistości akademickiej mentoring pojawia się jako model prowadzenia zajęć podczas pracy w kołach naukowych, przedsięwzięciach uczelnianych i międzyuczelnianych czy w ramach prowadzenia indywidualnego toku studiów. O tym, jak mentoring sprawdza się na uczelniach w pracy nauczycieli akademickich ze studentami, pisze Dariusz Rott, nauczyciel akademicki na Wydziale Humanistycznym Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach, prowadzący tam tutoring i mentoring:

Proces mentoringu akademickiego to relacja znacznie bliższa niż ta najbardziej oczywista w uniwersytecie – kontakt z wykładowcą czy promotorem, mentoring akademicki zakłada bowiem wprowadzenie czterech standardów w kształceniu na uczelni. Są nimi:

- podmiotowe podejście do studenta w relacji uczeń – mistrz
- świadomość kształtowania elit i przekonanie mentorów, że studenci będą podejmować ważne role społeczne
- wprowadzenie w kulturę studiowania, czyli przywrócenie roli autentycznych autorytetów stanowiących punkt odniesienia oraz źródło inspiracji
- wspólnota naukowców, czyli dążenie do mistrzostwa wszystkich pracowników dydaktycznych poprzez stały kontakt, który zmusza do aktywności i samorozwoju (Rott, 2022, s. 127)

Dalej Rott opisuje studium przypadków indywidualnych, dwóch relacji mentoringowych opracowanych przez jego byłych studentów. We wnioskach mentora czytamy, że:

mentoring w przypadku obydwu studentów poprzez motywowanie i zachęcanie do podejmowania wyzwań miał niewątpliwie wpływ na ich rozwój osobisty i zawodowy. (...) Ważnym etapem całego procesu stało się zarządzanie procesem wyjścia z mentoringu i zmiany poprzedzone analizą potrzeb i preferencji oraz ich zmienności u wychowanków (Rott, 2022, s. 135).

Z kolei sami studenci, opisując zyski, jakie przyniósł im kontakt z mentorem, dzielą się refleksjami:

Studiowanie w ramach indywidualnego toku studiów nauczyło mnie samodzielności i sztuki wyboru, a opiekę nad tymi krokami, początkującemu studentowi bardzo potrzebną, sprawował prof. Rott. W podobnym stylu pracowaliśmy na seminarium magisterskim. Zatem najcenniejszą lekcją – oprócz poszukiwania szerokich kontekstów i otrzymywania konkretnych merytorycznych wskazówek – była nauka samodzielności (ale nie samotności) oraz umiejętności dokonywania wyborów (Rott, 2022, s. 133).

Umiejętność podejmowania samodzielnych decyzji jest też ważnym wątkiem mentoringu. Wydaje się bowiem, że istnieje pewne niebezpieczeństwo w procesie

mentoringowym, iż uczeń przyzwyczai się do koła ratunkowego, jakim jest mentor, i w przyszłości nie będzie umiał działać samodzielnie. Okazuje się jednak, że mądrość mentoringu polega właśnie na tym, by wyposażać ucznia również w takie umiejętności, by potrafił sobie w przyszłości radzić sam i miał poczucie sprawczości. To bardzo ważny element procesu mentoringowego. Píše o tym Tomasz Wański, mentor, coach, przedsiębiorca, praktyk, wieloletni prezes Stowarzyszenia Mentorów PROMENTOR:

Rolą mentora jest pomagać, wspierać i uczyć, korzystając ze swojej wiedzy i doświadczenia, a unikając, co bardzo ważne, wielu pokus: budowania klonu swojej osoby, syndromu „wiem wszystko, doświadczyłem wszystkiego”, paternalizacji relacji, dominacji czy wymuszania działań.

Następnie autor zwraca uwagę na kluczowy aspekt roli i działań mentora, a mianowicie na dualne podejście do procesu rozwoju z pozycji wiedzy i mądrości (scientia i sapientia):

Pierwszy – scientia – to wiedza, co trzeba robić w danej sytuacji, drugi – sapientia – to mądrość wyboru, jak te działania prowadzić, jakimi sposobami je wdrażać, jak komunikować, promować, wspierać. (...) Mentor powinien się poruszać równocześnie i równoważnie w obu wymienionych obszarach (Wański, 2022, s. 65).

Co zatem musi uczynić mentor, by mądrze zarządzać rozwojem wiedzy swojego mentee? Tomasz Wański zaleca następujące kroki:

- planowanie i wytyczanie celów
- stawianie wyzwań
- zadawanie inspirujących pytań
- aktywne słuchanie
- udzielanie informacji zwrotnej
- budowanie umiejętności refleksji u ucznia (Wański, s. 72–73)

Na końcu artykułu zaznacza, że nie będzie to wszystko możliwe bez ciągłego uczenia się także samego mentora:

Mentorze, pamiętaj o ciągłym rozwijaniu swoich kompetencji i przymiotów mentorskich, jeśli odpowiedzialnie chcesz traktować swoją rolę i dbać o dobro Twojego mentee. To jedyna droga budowy Waszego wspólnego sukcesu (Wański, 2022, s. 79).

Dobrze rozumiany i realizowany proces mentoringowy przynosi korzyści i satysfakcję zarówno mentee, jak i samemu mentorowi, który ostatecznie też kończy dany proces bogatszy o nową wiedzę i kompetencje.

Samo przygotowanie i przeprowadzenie procesu też nie jest łatwe i powinno się opierać na kilku podstawowych zasadach, jak np. kontrakt – umowa z mentee, jeśli chodzi o oczekiwania, określenie celów czy wyznaczenie metod pracy i sposoby ich realizacji. Jak od początku do końca przeprowadzić program mentoringowy w sro-

dowisku uczelnianym, piszą choćby Piotr Jaworski, Krystyna Malińska i Agata Żak w książce *Akademicki program mentoringowy w praktyce* (2019). Publikacja jest rzetelnym kompendium wiedzy na temat prowadzenia programów mentoringowych w praktyce, autorzy wyjaśniają, czym jest akademicki program mentoringowy, jak wygląda jego przygotowanie, począwszy od promocji, poprzez rekrutację, dobór mentorów i mentee, aż po przeszkolenie osób wybranych do procesu. W dalszej części dowiadujemy się o tym, jak wspierać uczestników takiego projektu, jak monitorować przebieg działań oraz przeprowadzić końcową ewaluację. To wszystko prowadzi do kolejnego wątku, czyli kultury uczenia się spersonalizowanego, dopasowanego do potrzeb i możliwości danego studenta, można nawet powiedzieć elitarnego. Kształt takiego uczenia zależy m.in. od programu studiów danej uczelni, rozkładu godzin, warunków instytucjonalnych czy możliwości dydaktycznych kadry. Jak pokazały badania w tym zakresie prowadzone przez Beatę Karpińską-Musiał (2016b), poszczególne procesy uczenia się w organizacji są raczej niezależne od struktury formalnej instytucji. Kultura uczenia się jest bardziej pochodną kultury organizacyjnej i kultury akademickiej niż struktury formalnej instytucji (zob. Karpińska-Musiał, s. 68). Takie podejście do edukacji wydaje się dobrym rozwiązaniem i pokazuje, co jest bolączką wielu systemów kształcenia zbiorowego. Piszą również autorzy książki *Tutoring. Droga do doskonałości akademickiej* (2020):

Myślenie o doskonałości w edukacji powinno skłaniać do patrzenia na nią w sposób holistyczny, bo tylko taka optyka pozwoli zachować ciągłość jakości w procesie edukacyjnym, począwszy od szkół podstawowych, przez szkoły średnie, aż po szkoły wyższe, albo dobrze wykształcić i wychować elity intelektualne. (...) Mając do czynienia z tutoringiem na uczelni, studenci i studentki mogą w sposób niewymuszony uczestniczyć w takiej kulturze studiowania, która nie jest naznaczona powierzchownością, pośpiechem i anonimowością (Dziedziczak-Foltyn, 2020, s. 74).

Myśląc o mentoringu akademickim, warto się odwołać do opinii, jaką prezentuje nam Beata Karpińska-Musiał, zadając pytanie: Czy relacja akademickiego mistrzostwa między tutorem a studentem jest skazana na elitarność? (Karpińska-Musiał, 2016a, s. 208). W zasadzie wydaje się, że tak, ale nie jest to metoda dla każdego. Personalizacja kształcenia okazuje się dobra niezależnie od dyscypliny, poziomu kształcenia czy doskonalonych umiejętności i jest pewną odpowiedzią na potrzeby danej osoby uczącej się. Wciąż jednak pozostaje metodą, która dotyczy jedynie wybranych jednostek, najczęściej najbardziej utalentowanych bądź uparcie dążących do świadomego rozwoju.

3.2. Mentoring w szkole

Przyglądając się temu, jak funkcjonuje mentoring w szkole, trzeba zauważyć, że tutaj wciąż działa to najslabiej, a jeśli już, to mamy do czynienia raczej z tutoringiem, który dotyczy relacji nauczyciela ze zdolnymi uczniami. Natomiast jest pewna luka w relacji między starszymi stażem nauczycielami a młodszymi, którzy dopiero zaczy-

nają pracę zawodową. Różnica pokoleniowa wśród kadry pedagogicznej powoduje wiele nieporozumień i ujawnia inne sposoby myślenia, zwłaszcza ze strony młodych nauczycieli. Tutaj właśnie potrzebny jest mentoring, wciąż jednak pozostający obszarem najmniej stosowanym.

Podczas konferencji skierowanej do nauczycieli, pedagogów i dyrektorów szkół i placówek oświatowych, w listopadzie 2021 roku w Krakowie, dr Anna Okońska-Walkowicz (nauczycielka akademicka, założycielka jednej z pierwszych społecznych, niepublicznych szkół w Polsce i jej wieloletnia dyrektorka), tak mówiła o mentoringu:

Mentoring w szkole to idea piękna i niebywale praktyczna, gdyż osoba, która świadomie podejmuje się roli mentora, ma jakby taki wewnętrzny przymus stania się kimś coraz doskonalszym, czyli rozumie proces samodoskonalenia się. A to jest niebywale cenne z punktu widzenia rozwoju społecznego ludzi oraz jakości pracy szkoły. Z kolei osoba pod opieką mentora ma łatwiejszy start w pracy zawodowej, czuje się pewniej i odczuwa wsparcie, a to jest niezbędne do tego, by podjąć pracę nad rozwojem osobistym. A zatem mentoring to rzecz pod każdym względem znakomita⁸.

Młodzi nauczyciele, nie mając doświadczenia, popełniają wiele błędów, których można by uniknąć, jeśli by połączyć doświadczenie i mądrość starszych nauczycieli z zapałem i energią młodszych. Zauważając ten fakt, Magdalena Mazur (dyrektorka Szkoły Podstawowej z Oddziałami Integracyjnymi nr 12 w Krakowie) już w 2017 roku wdrożyła procesy mentoringowe wśród nauczycieli. Mentoring odbywał się między nauczycielami stażystami w trakcie awansu zawodowego, którzy dostali się pod skrzydła swoich opiekunów stażu (dziś zwanych już mentorami). Jako dyrektorka szkoły najpierw sama wzięła udział w projekcie pod nazwą „Szkoła Mentorów Oświaty”, a potem przeszkoliła w tym zakresie część swoich pracowników. W pilotażowej wersji wdrażania mentoringu w szkole trzy osoby z kadry kierowniczej zdobyły kwalifikacje w obszarze mentoringu i pracowały z młodymi stażem nauczycielami. W kolejnych edycjach projektu następni nauczyciele dostawali się pod opiekę swoich mentorów. Dyrektorka szkoły przyznała, że od momentu wdrożenia takich procesów sporo się zmieniło u niej w szkole w relacjach nie tylko na linii dyrektor – nauczyciele, ale także nauczyciel – nauczyciel, nauczyciel – uczeń oraz nauczyciel – rodzic:

Każdy z nas kiedyś zaczynał i musiał sam krok po kroku uczyć się, jak pracować, jak rozmawiać z rodzicami. Ale mentoring znacznie to ułatwia⁹.

Od 2013 roku idee mentoringu w szkole mocno promują członkowie Stowarzyszenia Mentorów PROMENTOR, a przede wszystkim kadra Szkoły Mentorów

⁸ A. Okońska-Walkowicz, *Konferencja „Mentoring w szkole jak model budowania jakości i marki placówek”*. Pozyskano z: <https://www.promentor.pl/zainteresowanie-mentoringiem-w-szkolach-nadal-jest-pokazala-to-iv-edycja-konferencji-o-mentoringu-dla-nauczycieli/> (dostęp: 26.02.2023 r.).

⁹ Źródło: <https://www.promentor.pl/przelom-oswiacie-pierwsza-szkola-polsce-wdrozyla-proces-mentoringowy/> (dostęp: 26.02.2023 r.).

Oświaty. Koordynator tego projektu, a zarazem trener zarządzania, językoznawca, mentor i wiceprezes Stowarzyszenia Piotr Wiroński mówi, że:

Mentoring w szkole sprawdza się dlatego, że to znakomita płaszczyzna do współpracy zespołowej grupy, która przebywa ze sobą stale i to przez wiele lat. Mam na myśli grono pedagogiczne. Tutaj są osoby, które pracują w zespole oczywiście podlegającym rotacjom, ale w stopniu relatywnie małym. Wielu nauczycieli, pozostając w danej placówce kilka, czy nawet kilkanaście lat, zna szkołę na wylot, przez co jako mentorzy mogą przekazać wiedzę swoim młodszemu kolegom, której nie ma w żadnej książce¹⁰.

Tymczasem systemowych rozwiązań w polskiej szkole wciąż brak. Co prawda, samo podejście do mentoringu w oświacie powoli się zmienia, ale nie ma jeszcze konkretnych rozwiązań ze strony ministerstwa edukacji, jeśli chodzi o kształcenie nauczycieli w zakresie mentoringu. To wciąż odbywa się na zasadzie podejmowania indywidualnych szkoleń tych, którzy czują taką potrzebę, bądź zostali na dany kurs wysłani przez dyrektorów. Pojawiła się jednak konkretna zmiana, jeśli chodzi o nauczyciwo. Od 1 września 2022 r. ministerstwo po raz pierwszy oficjalnie wprowadziło określenie *mentor* zamiast dotychczasowego *opiekun stażu*. Mentor, podobnie jak to robił do tej pory opiekun stażu, ma wspierać nauczyciela stażystę w trakcie awansu zawodowego na stopień nauczyciela mianowanego. Proces ten ma trwać (według art. 9ca ust. 11 Karty nauczyciela) przez 3 lata i 9 miesięcy, a w niektórych przypadkach krócej¹¹. To, co różni obecnego mentora od wcześniejszego opiekuna stażu, to fakt, że teraz mentor nie tylko prowadzi w rozwoju nauczyciela stażystę, ale także uczestniczy w procesie oceniania go, bierze udział w pracach komisji i ma wpływ na końcową ocenę jego pracy. W dużej mierze zależy od niego również to, czy taki nauczyciel otrzyma mianowanie i będzie pracował nadal w danej szkole czy też nie. Ponadto ważne jest to, że w Karcie nauczyciela pojawił się też zapis mówiący o tym, że „mentor jest zobowiązany poszerzać wiedzę i doskonalić umiejętności w zakresie niezbędnym do pełnienia funkcji mentora”¹². W większości przypadków kompetencje takiego mentora nie różnią się zbytnio od tych, które mieli oni wcześniej jako opiekunowie stażu. Choć coraz częściej zdarzają się nauczyciele, którzy podejmując się tej roli, czują potrzebę podniesienia umiejętności i szukają różnych form kształcenia w zakresie mentoringu.

3.3. Mentoring w biznesie

Mentoring w biznesie przyjmuje chyba najbardziej sformalizowaną i pełną formę, jeśli chodzi o główne założenia samej metody. Wszystko, co niesie ze sobą, jest tu

¹⁰ Źródło: <https://www.promentor.pl/zainteresowanie-mentoringiem-w-szkolach-nadal-jest-pokazalato-iv-edycja-konferencji-o-mentoringu-dla-nauczycieli/> (dostęp: 23.02.2023 r.).

¹¹ Źródło: <https://www.portaloswiatowy.pl/przygotowanie-do-zawodu/mentor-w-nowym-systemie-awansu-zawodowego-nauczycieli-analiza-zmian-w-karcie-nauczyciela-2022-2021.html> (dostęp: 26.03.2023 r.).

¹² Źródło: <https://lexlege.pl/karta-nauczyciela/art-9ca/> (dostęp: 28.03.2023 r.).

możliwe do osiągnięcia, pod warunkiem że osoby, które podejmują się roli mentora, są w tym obszarze odpowiednio przeszkolone i mają doświadczenie w prowadzeniu procesów mentoringowych. Mogą wtedy skutecznie wyznaczyć możliwe do zrealizowania z mentee cele, zaplanować to odpowiednio w czasie, dobrać narzędzia i metody pracy, a na końcu zweryfikować, czy cel został osiągnięty zgodnie z oczekiwaniami. Tymczasem mentoring w Polsce w ostatnich latach wciąż częściej bywa realizowany w sposób nieformalny lub intuicyjny, wielu trenerów czy coachów jednym ciągiem dopisuje sobie na wizytówce również słowo *mentor*, ale rozumie rolę mentora jedynie jako osobę mającą doświadczenie w danej dziedzinie. Niekoniecznie jednak rozporządza wiedzą w zakresie mentoringu sformalizowanego, który został już opisany, zbadany i z powodzeniem bywa wdrażany przez certyfikowanych mentorów. Tymczasem mentoring najbardziej sprawdza się nie jako intuicyjne działania, ale właśnie jako sformalizowana i świadoma metoda rozwoju pracowników, tak samo jak coaching czy szkolenia. Ponadto mentoring w organizacji stanowi często sposób na zarządzanie zmianą, wiedzą, transformacją firmy, sukcesją czy zatrzymaniem know-how.

Pisze o tym w jednym z artykułów Aleksandra Stanković, coach, facylitator, mentor i trener zarządzania, wiceprezes Stowarzyszenia PROMENTOR. Według niej mentoring sformalizowany jest doskonałym sposobem wsparcia talentów pracowników z większym stażem zawodowym, ale też staje się narzędziem wspierającym zarządzanie międzypokoleniowe i zarządzanie wiekiem. Daje korzyści zarówno doświadczonym mentorom, jak i młodym, którzy dopiero wdrażają się do zawodu (Stanković, 2022, s. 210). Ponadto mentor występuje w różnych rolach, musi mieć jednak osobowość lidera. Dzięki temu staje się medium pomiędzy wszystkimi szczeblami organizacji.

Coraz więcej młodych ludzi, rozpoczynając pracę w biznesie, szuka doświadczonego mentora, który by mógł im pomóc rozwinąć kompetencje i umiejętności w konkretnych zawodach czy obszarach działania. W tych poszukiwaniach zwracają zatem uwagę na kompetencje i uprawnienia mentorów. Spowodowało to sytuację, w której na rynku szkoleniowym pojawia się wiele możliwości rozwoju w zakresie mentoringu dla tych, którzy mentorami chcą zostać i posługiwać się fachową wiedzą, a nie tylko intuicją. Taką wiedzę można teraz zdobywać na kursach, szkoleniach czy nawet studiach podyplomowych.

Oferta wydaje się niezwykle atrakcyjna dla osób, które czują się mistrzami w swoim fachu, mentoring niesie bowiem dla nich sporo korzyści, nie tylko finansowych, jako dodatkowe i/ lub nowe źródło zarobkowania, ale także jako element samodoskonalenia i ciągłego rozwoju. Każdy mentee jest przecież inny, każdy wymaga indywidualnego podejścia i wykorzystania innych narzędzi do rozwoju, a zatem przy pracy z każdym z nich mentor może odkrywać nowe pokłady własnych umiejętności. Wszystko to zwiększa poczucie satysfakcji z wykonywanej pracy i buduje poczucie bycia potrzebnym.

4. Korzyści, jakie niesie ze sobą mentoring

Przyglądając się procesom mentoringowym, bardzo łatwo zauważyć pierwsze korzyści, jakie niesie ze sobą ta metoda. Po pierwsze uczeń/ mentee już na samym początku czuje się dobrze traktowany przez mentora, świadomy tego, że ktoś, kto będzie go prowadził, znajdzie mu najlepszą z możliwych ścieżek rozwoju. Dzięki temu mentee szybciej osiągnie swój cel.

W zależności od tego, w jakim środowisku prowadzony bywa mentoring i jaką przyjmuje formę, przynosi mentees nieco inne korzyści. Marianna Berinšterová, omawiając mentoring akademicki, pisze o zwiększeniu produktywności dla mentorów oraz mentorowanych, socjalizacji mentorów w kulturę jednostki akademickiej, budowaniu relacji i sieci kontaktów czy rozwoju kariery dla młodych ludzi (Berinšterová, 2020, s. 14). W jej ujęciu mentoringu akademickiego możemy też znaleźć bardzo praktyczny jego wymiar, tzn. przygotowanie studentów do efektywnego funkcjonowania w środowisku pracy. Dla samego mentora istotną korzyścią może być choćby podniesienie kwalifikacji oraz wzrost jego pozycji w stosunku do uczelni (Berinšterová, s. 8–12). Ugruntowanie czy wzmocnienie pozycji mentora w danym środowisku dotyczy również osoby pełniącej tę rolę w szkole, różnych organizacjach czy w środowisku biznesowym. Bywa niezwykle przydatne zwłaszcza wśród osób w starszym wieku, które zdając sobie sprawę z różnicy pokoleniowej, czują się czasem niepotrzebne.

W przewodniku praktycznym *Mentoring w działaniu* (2008) znajdziemy informację o naukowcach z Mentoring and Coaching Research Unit przy Sheffield Hallam University, którzy przeanalizowali badania z 2005 roku i dokonali przeglądu ponad stu projektów naukowych z Europy i Stanów Zjednoczonych. Następnie podzielili te korzyści na cztery kategorie w sektorach: publicznym, prywatnym, dużym, małym, wolontariackim oraz typu non profit. Są to: lepsze funkcjonowanie firmy i wdrażanie przepisów, korzyści motywacyjne, korzyści z rozwoju wiedzy i umiejętności oraz te związane z zarządzaniem zmianą i jej następstwami. Badania wykazały, że najwięcej korzyści czerpią z tego uczniowie, zaraz po nich klienci biznesowi, a na końcu sami mentorzy:

- korzyści dla ucznia – 40%
- korzyści dla biznesu – 33%
- korzyści dla mentora – 27%

Charakterystyka korzyści przedstawia się następująco:

- korzyści motywacyjne – 33%
- korzyści związane z lepszym funkcjonowaniem firmy – 30%
- korzyści dotyczące rozwoju wiedzy i umiejętności – 24%
- korzyści związane z zarządzaniem zmianą i jej następstwami – 13%

Następny podział dotyczył rozkładu korzyści wśród trzech zainteresowanych stron:

- *uczeń*: lepsze działanie i efektywność, możliwość rozwoju kariery i awansu, lepsza wiedza i umiejętności, większa pewność siebie i samopoczucie

- *mentor*: lepsze działanie, większa satysfakcja, lojalność i samoświadomość, nowa wiedza i umiejętności, rozwój umiejętności i cech przywódczych
- *biznes*: niska rotacja pracowników, poprawa komunikacji, lepsze morale, motywacja i relacje, większa znajomość biznesu (*Mentoring w działaniu*, 2008, s. 46)

Przyjrzyjmy się teraz innym źródłom opisującym korzyści wynikające z mentoringu w sytuacji, gdy wdrażany jest w oświacie. Stowarzyszenie Mentorów PROMENTOR pierwsze w Polsce wprowadziło na rynek szkoleniowy projekt mentoringowy w postaci „Szkoły Mentorów Oświaty”, adresowany do nauczycieli, pedagogów i dyrektorów placówek oświatowych. Odbyło się już kilka edycji tego projektu w Krakowie, w którym do tej pory przeszkolono kilkudziesięciu nauczycieli.

Jedną z absolwentek tego kursu była wspomniana wcześniej Magdalena Mazur, dyrektorka jednej z krakowskich szkół. Po tym, jak przeszkoliła siebie i kilku swoich pracowników w zakresie mentoringu, wprowadziła te procesy między nauczycielami z dłuższym stażem a tymi, którzy dopiero zaczynają pracę albo są w trakcie awansu zawodowego. Po kilku latach kontynuowania takich działań widzi coraz więcej korzyści dla każdej grupy społecznej funkcjonującej w szkole. Młodzi nauczyciele nie czują się osamotnieni, mają wsparcie, rodzice uczniów są spokojni, że nikt nie eksperymentuje na ich dzieciach, a sami uczniowie widzą bardziej pewnych siebie i spełnionych nauczycieli. Tym bardziej że wielu z nich, po strajkach w ostatnich latach, czuje się bardzo niepewnie i potrzebuje potwierdzenia, że wciąż są ważni i potrzebni. Jak pisze Magdalena Mazur w jednym z artykułów:

mentoring w szkole stanowi wsparcie w nauczaniu, rozwija kompetencje i umiejętności, wzmacnia pewność siebie mniej doświadczonych nauczycieli, a korzyści z tego procesu są wielostronne (Mazur, 2022, s. 114).

Warto się przyjrzeć, jakie konkretnie korzyści wymienia Magdalena Mazur, jeśli chodzi o mentora, mentee i szkołę. Zaczniemy od tego, co to daje młodemu stażem nauczycielowi będącemu w relacji z mentorem:

- otrzymuje wsparcie
- może się uczyć i budować doświadczenie
- skupia się na konkretnych celach i zadaniach
- ma poczucie bezpieczeństwa i rozwoju
- zmniejsza stres z powodu nowej pracy
- zwiększa poczucie satysfakcji z pracy w szkole
- buduje i wzmacnia swój autorytet

Nie tylko mentee ma poczucie satysfakcji i zadowolenia z takiej pracy, wymierne korzyści dla siebie czerpie z tej relacji również sam mentor:

- zyskuje w oczach innych jako lider i ekspert
- czuje się potrzebny
- dzieli się swoim doświadczeniem
- ma wpływ na rozwój osobisty i zawodowy innych

- korzysta z kreatywności i doświadczeń młodego nauczyciela
- wzmacnia swój autorytet i prestiż

Dzięki takim procesom zyskuje cała organizacja, ponieważ zadowolenie nauczycieli przekłada się bezpośrednio na zadowolenie uczniów oraz spokój ich rodziców. Wśród korzyści, jakie czerpie z tego szkoła, wymienia się:

- budowanie dobrych relacji między nauczycielami
- wzbogacanie metod pracy
- promowanie innowacji
- poszerzenie oferty działalności szkoły
- wzrost integracji i wzajemnego wsparcia
- wspólne uczenie się i rozwiązywanie problemów
- poprawę wydajności pracy
- wzmocnienie tożsamości indywidualnej i grupowej
- budowanie umiejętności zarządzania sytuacjami kryzysowymi (Mazur, 2022, s. 114–115)

Powyższe zestawienie pokazuje, jak bardzo mentoring poprawia jakość pracy w szkole, zwiększa poczucie przynależności do zespołu, a co za tym idzie – chęć realizowania wspólnych celów przez pracowników danej placówki. W tradycyjnym modelu szkoły, bez wsparcia mentoringowego, jest to o wiele trudniejsze do osiągnięcia i z pewnością zajmuje więcej czasu, a w sytuacji kiedy rotacja wśród młodych nauczycieli jest duża, czasem staje się wręcz niemożliwe do osiągnięcia:

Współczesna szkoła wymaga zmiany, zaplanowanej, mądrej, rozłożonej w czasie, z przygotowanymi odpowiednio do tego kadrami. Dlatego mam nadzieję, że mentoring, który pojawia się również na uczelniach, w tym pedagogicznych, przyczyni się do zwiększenia świadomości młodych nauczycieli, w tym zakresie przygotuje ich także merytorycznie, narzędziowo do korzystania z tej formy rozwoju (Mazur, s. 116).

Tak rozumiany proces rozwoju pracowników tej samej firmy/ instytucji/ placówki edukacyjnej pozostaje bez wątpienia bardzo przydatny w realiach szkolnych, kiedy np. mniej doświadczony nauczyciel staje po raz pierwszy przed nowym zadaniem (początek pracy zawodowej, pierwsze wychowawstwo, pierwsze objęcie danej funkcji). Dużo łatwiej byłoby mu sprostać temu zadaniu, gdyby miał możliwość bycia poprowadzonym przez nauczyciela bardziej doświadczonego, czyli mentora. Podobnie rzecz się przedstawia w szkolnictwie wyższym. Nowo zatrudniony wykładowca zostaje często rzucony od razu na głęboką wodę, poza pracą dydaktyczną ze studentami spada na niego wiele innych obowiązków. Znacznie łatwiej by mu to było wszystko wypełnić, gdyby obok znalazł się ktoś, kto doradzi, wytłumaczy bądź odpowie na nurtujące go pytania.

Wdrożenie mentoringu w szkole czy na uczelni to korzyść dla każdej ze stron. Dla młodszych nauczycieli /wykładowców jest to możliwość popełniania mniejszej liczby błędów, dla starszych członków – satysfakcja z dzielenia się wiedzą i prestiż. Także

dyrektorzy szkół czy władze uczelni mogą się wykazać dbaniem o jakość kształcenia danej placówki przez świadome wzmacnianie rozwoju nauczycieli/ wykładowców. To również przekłada się na większą atrakcyjność danej uczelni w oczach potencjalnych, przyszłych studentów. Wreszcie sami uczniowie/ studenci mają poczucie, że młodzi nauczyciele nie eksperymentują na nich, ale rozsądnie wdraża się ich do pracy, co przekłada się na osiągnięcia uczniów, realizację efektów kształcenia studentów i w ogóle lepszą jakość polskiej edukacji na poszczególnych jej szczeblach.

Podsumowanie

Nie jest dziś łatwo być mentorem, a jednocześnie dobrym nauczycielem czy wykładowcą akademickim, realizującym indywidualną ścieżkę rozwoju naukowego. To z jednej strony rozwijanie kompetencji, ciągłe uczenie się nowych rzeczy, koncentracja na celu czy akceptacja siebie w nowych warunkach, z drugiej – bycie wyrozumiałym, wrażliwym na potrzeby drugiego człowieka i umiejącym znaleźć indywidualną drogę rozwoju dla swojego mentee. Role te wymagają wielu różnych umiejętności i samoświadomości, bez których nie da się zostać mistrzem w danej dziedzinie, autorytetem, którego szuka obecnie wielu młodych ludzi.

Wszystko to łączy w sobie mentoring, który jako metoda rozwoju indywidualnego zarówno dla mentora, jak i jego ucznia okazał się doskonale wpisywać w potrzeby współczesnego świata. Mentor, który profesjonalnie przygotowuje procesy dla swoich mentees, musi się rozwijać w wielu kierunkach, gdyż bez tego nie będzie w stanie sprostać stawianym mu wymaganiom. Ucząc podopiecznego, sam zdobywa nowe umiejętności nie tylko ze swojej dziedziny naukowej, ale też w zakresie komunikacji, języka, bezkonfliktowego rozwiązywania problemów czy inteligencji emocjonalnej.

Warto mieć na uwadze fakt, że samorozwój człowieka zaczyna się od zadania sobie pytań o miejsce, wartości i przekonania, o to, w co wierzymy, oraz co chcemy osiągnąć na końcu tej drogi. Anne Bruce w książce *Zostań swoim mentorem* (2008) pisze, że każda przemiana wewnętrzna zaczyna się od zmiany sposobu myślenia, a tym samym postrzegania siebie:

Boimy się zmieniać paradygmaty, nasze poglądy i idee, które podtrzymujemy od dawna, ponieważ taka decyzja oznacza, że w jakiś sposób musimy się zmienić lub też od początku byliśmy w błędzie. Ponadto dla wielu z nas każda zmiana jest równoznaczna z pewną stratą, która z kolei może pociągać za sobą utratę nadziei i wiary w przyszłość. (...) Aby przejść przez każde znaczące przekształcenie wewnętrzne, konieczna jest zmiana, która może się stać (i zwykle jest) wartościowym doświadczeniem dającym poczucie rozwoju i uczenia się.

Kształcenie młodych ludzi pozostaje wciąż ogromnym wyzwaniem i stawia przed pedagogami nowe oczekiwania. Warto szukać innowacyjnych form rozwoju, w czym niezwykle pomocny może się okazać właśnie mentoring. Szczera relacja, jaką zbudujemy z drugą osobą w procesie mentoringowym, potrafi zmieniać nasze życie na lepsze, zapobiec wypaleniu zawodowemu i dać poczucie większej satysfakcji z samo-

rozwoju. Biorąc pod uwagę to, że praca mentora nad rozwojem ucznia powinna być oparta na zaufaniu, spójnych wartościach i uczciwości, których tak bardzo dzisiejszy człowiek poszukuje, wydaje się, że mentoring pozostaje znakomitą formą doskonalenia siebie i innych, pomagającą odnaleźć właściwy kierunek rozwoju w życiu oraz nadać sens naszym dalszym działaniom.

Katarzyna Hnat

Autorka jest dziennikarką radiową, trenerem emisji głosu i wystąpień publicznych, prowadzi zajęcia na kierunku Public relations i reklama Akademii Nauk Stosowanych w Nowym Sączu. Jako mentor należy do Małopolskiego Klubu Trenerów Zarządzania „MATRIK”, ukończyła m.in. kurs Akademii Umiejętności Kierowniczych „Coachways”

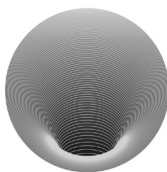
Bibliografia

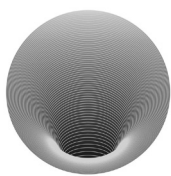
- Bruce, A. (2008). *Zostań swoim mentorem*. Warszawa: Wydawnictwo „APN Promise”.
- Berínšterová, M. (2020). *Mentoring of university students: functions and important characteristics*, Slovak Academy of Sciences, Institute of Social Sciences.
- Clutterbuck, D. (1991). *Everyone Needs a Mentor*, Chartered Institute of Personnel & Development, London. Cytuję za: E. Parsloe i M. Wray, s. 78.
- Clutterbuck, D. (2002). *Każdy potrzebuje mentora. Jak kierować talentami?*, s. 13. Warszawa: Wydawnictwo „Petit”.
- Dziedziczak-Foltyn, A., Karpińska-Musiał B., Sarnat-Ciastko A., (2020). *Tutoring drogą do doskonałości akademickiej*, s. 2. Kraków: Wydawnictwo „Impuls”.
- Jaworski, P., Malińska, K., Źak, A., *Akademicki program mentoringowy w praktyce* (2019). Warszawa: Wydawnictwo „Difin”.
- Karwalla, S. (2007). *Model mentoringu we współczesnej szkole wyższej*. Nowy Sącz: Wydawnictwo „WSB-NLU”.
- Karpińska-Musiał, B. (2016a). *W trosce o jakość w ilości: tutoring oksfordzki w Uniwersytecie Gdańskim*. Kraków: Wydawnictwo „Libron”.
- Karpińska-Musiał, B. (2016b). *Edukacja spersonalizowana w uniwersytecie. Ideologia – instytucja – dydaktyka – tutor*, Kraków: Wydawnictwo „Libron”.
- Megginson, D., Clutterbuck, D., Garvey, B., Stockes, P., Garret-Harris, R. (2008). *Mentoring w działaniu*. Poznań: Dom Wydawniczy „Rebis”.
- Mazur, M. (2022). *Mentoring w szkole*, [w:] *Mentoring w praktyce. Partnerstwo w relacji, wsparcie w rozwoju*. (red.), A. Stanković. Warszawa: Wydawnictwo „Wolters-Kluwer”.
- Radłowski, G. (2019). *Mądrość mentoringu. Inteligencja coachingu*. Gliwice: Wydawnictwo „Helion”.
- Rott, D. (2022). *Wychodzenie z mentoringu. Dobre praktyki w środowisku akademickim*. [w:] *Mentoring w praktyce. Partnerstwo w relacji, wsparcie w rozwoju*. (red.), A. Stanković. Warszawa: Wydawnictwo „Wolters-Kluwer”.
- Sidor-Rządkowska, M. (2014). *Mentoring. Teoria, praktyka, studia przypadków*. Warszawa: Wydawnictwo „Wolters-Kluwer”.
- Stanković, A. (2022). *Mentoring w procesie doskonalenia zawodowego*, [w:] *Mentoring w praktyce. Partnerstwo w relacji, wsparcie w rozwoju*. (red.), A. Stanković. Warszawa: Wydawnictwo „Wolters-Kluwer”.

- Wański, T. (2022). *Kompetencje i przymioty mentorskie*, [w:] *Mentoring w praktyce. Partnerstwo w relacji, wsparcie w rozwoju*. (red.), A. Stanković. Warszawa: Wydawnictwo „Wolters-Kluwer”.
- Ziemiańczyk, U., Hnat, K. (2022). *Mentoring w służbie samooceny – dlaczego warto doskonalić się przez całe życie?*, [w:] *Mentoring w praktyce. Partnerstwo w relacji, wsparcie w rozwoju*. (red.), A. Stanković. Warszawa: Wydawnictwo „Wolters-Kluwer”.
- Zachary, L.J. (2012). *The Mentor's Guide. Facilitating Effective Learning Relationships*, s. XV. Wydawnictwo „John Wiley & Sons”.

Netografia

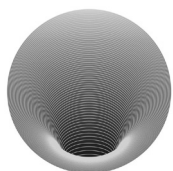
- www.promentor.pl
- https://forum-mentorow.pl/wp-content/uploads/2015/10/Vademecum-mentoringu_23-05-2016.pdf
- <https://www.promentor.pl/czym-jest-mentoring>
- <https://www.promentor.pl/zainteresowanie-mentoringiem-w-szkolach-nadal-jest-pokazala-to-iv-edycja-konferencji-o-mentoringu-dla-nauczycieli/>
- <https://www.portaloswiatowy.pl/przygotowanie-do-zawodu/mentor-w-nowym-systemie-awansu-zawodowego-nauczycieli-analiza-zmian-w-karcie-nauczyciela-2022-22021.html>
- <https://lexlege.pl/karta-nauczyciela/art-9ca/>







VII Profilaktyka kryminalna i wsparcie penitencjarne



W ROZDZIALE VII:

Stefan Florek, Przemysław Piotrowski

Modifications of the Prison Environment – Postulates Inspired
by Evolutionary Psychology 197

Krzysztof Jasiński

Zastosowanie treningu zastępowania agresji Amity Art® wobec
recydywistów penitencjarnych 209

Stefan Florek

Jagiellonian University in Krakow

Przemysław Piotrowski

Jagiellonian University in Krakow

Modifications of the Prison Environment – Postulates Inspired by Evolutionary Psychology

Abstract

The conditions of imprisonment in Polish prisons make it difficult to achieve the goals of penitentiary social rehabilitation. Adaptation to prison conditions, which occurs especially as a result of long-term stay in a closed-type prison, results in disadaptation to the conditions in freedom and usually leads to degradation of the prisoner's personality. An important reason for this is the unnaturalness of a environment. It is almost totally incompatible with human nature due to its radical difference from the environment in which the human mind evolved. In the article, the authors present an initial evolutionary oriented diagnosis of environmental factors responsible for low effectiveness of penitentiary social rehabilitation. The article contains also suggestions of modifications that may increase the level of its effectiveness.

Keywords: prison, imprisonment, evolutionary psychology, environment, change

Introduction

Article 67 of the Polish Executive Penal Code states that “Performing a penalty of imprisonment is aimed at arousing the will of the convict to cooperate in shaping his socially desirable attitudes, in particular the sense of responsibility and the need to comply with the legal order and thus refrain from returning to crime”. However, the conditions of execution of this sentence, at least those prevailing in Polish prisons, make the implementation of this postulate difficult. This is due, among other things, to their severity.

In prison, an inmate experiences deprivation of basic needs in the physiological, emotional, cognitive, social, aesthetic and spiritual dimensions (Piotrowski, Florek, 2015).

1. The Prisoner's Situation and Penitentiary Social Rehabilitation

It is impossible to list all the restrictions that the prisoner is subject to. However, it is enough to mention a few of them to realize that he/she is in an unbearable situation; especially in a closed-type institution. In Poland, he is usually kept in a overcrowded cell for 23 hours a day. He is allowed to walk for an hour, but the place designated for this is usually surrounded by a high wall, and there is often a chain-

link fence over the heads of inmates. If a prisoner does not work outside the prison, he/she sometimes spends several years only in buildings, without the possibility of contact with the natural environment. This leads to the deepening state of sensory and aesthetic deprivation. The prisoner stay almost constantly with fellow inmates, who often pose a threat to him. Contacts with family and relatives are reduced to two visits a month (Executive Penal Code [hereinafter: EPC], Article 90, paragraph 6). In this situation, he is almost completely deprived of privacy. A few zlotys (just over a one euro) a day are spent on his food. All aspects of its functioning are strictly regulated and its behavior is constantly monitored. Pursuant to Article 73a, paragraph 2 of the EPC: "Monitoring, ensuring the possibility of observing the behavior of the convict, may be used in particular in residential cells with a section intended for sanitary and hygienic purposes, in baths, in rooms designated for visits, in places of employment of inmates, in communication routes, on walking plazas, as well as for observation of the penitentiary facility outside the buildings, including the line of the external fence". Paragraph 2 of this article also states that "The monitored image or sound may be recorded by means of appropriate devices".

Significantly stricter conditions of serving a sentence apply to the so-called dangerous prisoners, i.e. those who pose a serious social threat or a serious threat to the security of the prison (Article 88 § 3 point 4 of the EPC). The cells in which such inmates serve their sentence, usually single ones, are specially secured. Behavior of inmates is constantly monitored, leaving the cells is limited to the necessary needs and takes place under the enhanced supervision of the Prison Service officers, and each exit and return to the cell is subject to personal control of the convict. This situation poses serious challenges to the penitentiary rehabilitation process of prisoners, as noted, *inter alia*, by the European Committee for the Prevention of Torture and Inhuman or Degrading Treatment or Punishment (CPT). The 2013 CPT report indicated that at-risk inmates should be provided with constructive activities outside their cells in order to increase their level of physical activity and improve the quality of social contacts (cf. Januszkiewicz, 2016, pp. 111–113).

As Lopez and Maiello-Reidy (2017, p. 1) aptly noted, „It is not feasible to expect individuals to become healthy in an unhealthy environment". The essence of the problem, however, is not just about the severity of the conditions. It consists primarily in the fact that adaptation to them means usually development of attitudes that make difficult the return to normal functioning in society after serving a sentence. This phenomenon is referred to as erroneous adaptation. Its manifestations include: apathy, submissiveness, aggressive behavior of various kinds, identity disorders, entry into the prison subculture and particularly dangerous learned helplessness (Poklek, 2018). If these symptoms take an extreme form, one speaks of prisonization, which manifests i.e. by reluctance to leave prison (Machel, 1994; see: Poklek, 2018). What's more, prisoners often suffer from personality disorders, neuroticism, experiencing also other mental disorders (Kędzierski, 2001). Staying in prison only worsens the health of prisoners, both physical and mental (Hellard et al., 2004, Altamura et al., 2015, Arroyave et al., 2017). Prisoners who spend a long time in prison develop what is known as carceral personality, whose symptom is the fear of freedom (Kędzierski,

2017). In conclusion, it can be said that adaptation to prison conditions, which occurs as a result of long-term stay in a closed-type prison, is tantamount to disadaptation to the conditions of freedom and usually with further degradation of the prisoner's personality.

An important reason for this is the unnaturalness of the prison environment in a completely literal sense, i.e. its almost utter maladjustment to human nature due to its radical difference from the environment in which the human mind evolved. The unnaturalness of prison is vivid from the point of view of evolutionary psychology, which we have adopted in this paper for the analysis of the situation of an inmate in a closed-type institution. The purpose of this analysis will be to identify the barriers standing in the way of its social rehabilitation and to present proposals for modifying the prison as an institution in the evolutionary perspective. The approach to human nature offered by evolutionary psychology offers hope for a better understanding of the prisoner's situation. It can help to rule out incorrect anthropological premises that are probably the source of problems with the effectiveness of social rehabilitation. A measure of these problems is a high level of recidivism; not only in Poland, but also in all countries where it is studied. Bracketing the complicated methodological issues involved in estimating level of recidivism, data from different countries suggest between 20% and 60% rates of reconviction within two years after release from prison, depending on the country (Fazel and Wolf, 2015).

2. The Prison Environment from an Evolutionary Perspective

Evolutionary psychology is a relatively new branch of psychology (Buss, 2001), which has been developing dynamically for about forty years. The time of its development results in concepts that refer to more and more numerous aspects of human mental functioning and are increasingly used to solve practical problems (Roberts, 2012). Evolutionary psychologists commonly adopt a modular concept of the human mind and its cognitive understanding as a natural representational and computational system (Pinker, 2005). In a slightly different, more metaphorical way, they consider the human brain to be a biological computer that has specialized programs to solve problems that have constantly occurred in the environment of the evolution of the mind. Evolutionary psychologists like to use the even more metaphorical description of the human brain/mind as a Swiss army knife, which is designed to deal with very specific life situations. This understanding of the mind's brain is in opposition to its conception as a non-specialized system, which is sometimes referred to as a general problem solver (GPS). GPS is a system that has no built-in operating programs, is extremely flexible and capable of learning almost anything.

This is an understanding of the mind that stems from the behaviorist tradition that dominated psychology in the 20th century, and which as cognitive scientists and evolutionary psychologists argue is fundamentally wrong (Buss, 2001, Pinker, 2005). It turns out that the mind has some clear preferences for learning content and ways of doing things. Perhaps the best example is the phenomenon of primed

conditioning, the discovery of which has complicated the situation of the behaviorist paradigm. It proves that the speed with which animals and humans acquire conditioned responses depends on what conditioned stimulus they are dealing with. Among other things, they learn to react with fear to dangerous animals, such as snakes, much faster than on artifacts such as electric devices. Broadly speaking, the second half of the 20th century was a time when the theory of mind as a GPS associated with the so-called Standard Model of Social Sciences (SMSS), proposing the thesis of the almost unlimited plasticity of human minds, began to crumble, and it can be said that it has now gone down in history (Pinker, 2005).

However, its widespread acceptance had many tragic consequences. It is enough to mention that the thesis about the plasticity of the human mind confirmed the communists in the belief that the idea of a classless society and the elimination of private property could be implemented. Attempts to implement it in various countries of the world resulted in millions of deaths, often committed in a cruel way. SMSS almost completely ignored the importance of genetic factors, and thus denied the existence of innate action programs built into the human brain/mind that limit the range of possible responses and hinder the acquisition of new ones. Especially those involving adaptation to an environment that does not resemble the one in which the evolution of the species *Homo sapiens* took place. Unfortunately, social rehabilitation methods were developed on the erroneous assumptions of the SMSS, including methods of penitentiary social rehabilitation.

The belief that effective punishment should be severe is one of the assumptions of behaviorism. Moreover, there is not much to criticize about it, except that the manner in which the punishment is carried out and its social and environmental context are also important. Extinguishing undesirable behavior by means of punishment applies only to the context in which it was performed. Behaviorists were to some extent aware of the existence of this regularity, but this did not translate into appropriate conclusions regarding penitentiary social rehabilitation. Particularly harmful, however, was the belief that the human brain does not have strong preferences regarding the environment and is able to easily adapt to conditions that differ radically from those in which human ancestors lived. In evolutionary psychology, in opposition to this thesis, the so-called savannah hypothesis is accepted. It is based on the assumption that the evolutionary success of *Homo sapiens* was related to the change of habitat from forest areas to savannah. This change led, among other things, to the verticalization of the body, freeing the hands, and thus enabled the use and production of tools. They were used, among others, for hunting, which enabled obtaining high-quality food in large quantities. The benefits of hunting have created the selective pressure that promoted cooperative behavior of hunters. Everything seems to indicate that life on the savannah resulted in the development of human competences, especially the ability to think and cooperate, which were necessary for hunting and tool making (Tomasello, 1989).

Evolutionary psychologists (Buss, 2001; Pinker, 2005) associate the savannah hypothesis with a preference for a savanna-like environment. It turns out that it is manifested by all people, regardless of the environment in which they were brought

up (Buss, 2001). The savanna is rich in plants that can be a source of food and whose presence signalizes the abundance of water necessary for survival. Vegetation attracts animals whose meat provided people living in the savannah with all the amino acids necessary for proper functioning of their bodies.

This hypothesis is complemented by Jay Appleton's (1975) prospect-refuge theory. According to it, people prefer environments in which they can observe the surroundings from hiding. This allows to detect potential resources while avoiding becoming prey to predators or other humans. It is worth noting that the savannah usually meets the criteria indicated by Appleton, i.e. it provides the opportunity to observe the terrain and see objects from a long distance, thanks to which one can hide or take up hunting activities before being noticed. For this reason, people prefer places where the trees grow with low-lying branches that can serve as a vantage point or shelter from some predators, and the grass isn't too tall so it doesn't make it hard to see opportunities and threats.

Ignoring the importance of biological factors, including neurobiological ones, is also the legacy of behaviorism and the SMSS founded on it. Nowadays, there is no doubt that recidivists with dissocial personality convicted of crimes against life and health have specific brain deficits. They are found i.a. in the ventromedial prefrontal cortex, dorsolateral prefrontal cortex, orbitofrontal cortex, and amygdala (Canavero, 2014). It is also known that so called Young Male Syndrome has neurobiological background (Wilson, Daly, 1985; Florek, 2015; Florek, Piotrowski, 2017), manifested by the fact that young men are more likely than any other group to be victims and perpetrators of homicide. Young Male Syndrome results from the later maturation in males of the brain regions responsible for undertaking risky behavior and anticipating the consequences of actions. This phenomenon has so far been considered mysterious by leading criminologists (Florek, 2015; Florek, Piotrowski, 2017), but for evolutionary psychologists it is clear that it is the consequence of strong competition between young men aimed in phylogeny at gaining resources and position in social group to attract partners and have numerous offspring. In this way, the genes responsible for this particular manner of brain functioning during adolescence, which from a moral and legal perspective is pathological, became popular in the male population.

3. Modifications of the Environment of Penitentiary Institutions

Prisoners have no contact with nature, which has many destructive consequences in terms of their problems in prison and with respecting the law after leaving it. Firstly, the absence of natural stimuli leads to a syndrome described by Richard Louv (2005) as nature deficit disorder. Among its symptoms, Louv lists attention deficit disorder, anxiety and depression. The results of studies conducted on the prison population show that these types of problems are more often found in prisoners than in the general population (Young et al., 2018, 2018a).

Introducing nature-related stimuli is relatively simple and does not have to be expensive. Appropriate colors can be used (Šefčić, Jandrić Nišević and Meić, 2022), also taking into account the places of their occurrence in the natural environment. According to this logic, the floors and lower parts of the walls should be painted in shades of green, the upper parts in blue and sometimes yellow. An even better option seems to be educating artists before they decorate the prison. Many penitentiary units have already implemented such projects, and their effects have been positively received by inmates (Piotrowski and Florek, 2015; Florek and Piotrowski, 2022). As part of the international project Arts of Freedom coordinated by the Croatian Association of Fine Artists, a book was published that i.a. specifies how such projects should be implemented in prisons (Šefčić, Jandrić Nišević, 2022). The idea of introducing stimuli related to nature can also be implemented by placing photos, photo wallpapers and screens depicting natural landscapes in the prison space (Florek and Piotrowski, 2022). Virtual reality (VR) can also be used for this purpose. VR glasses can take prisoners to “the bosom of nature” (Florek and Piotrowski, 2022). The presentation of this type of stimuli may be accompanied, at the request of inmates, by the emission of appropriate sounds of nature.

The use of such solutions would likely reduce the physical and mental health problems associated with confinement in a cell that hinder normal movement and perception of distant objects. This is of particular importance in the context of Appleton's (1975) theory. The combination of VR glasses technology with treadmills would allow prisoners to exercise not much different from that in the “outdoors”.

In some prisons, plexiglass screens are installed in the windows in order to make illegal communication more difficult for inmates. They are semi-transparent so they allow modified light to pass through but prevent people from seeing what is going on outside. Prisoners are obviously not happy with this solution. One of them confessed to a psychologist conducting scientific research in a prison that in his cell this screen had a small crack that enabled him to observe a chimney in the distance. The prisoner was very pleased with this fact, because staring at the chimney calmed him when he needed it. Among other things, he was able to mentally cut himself off from aggressive behavior of his fellow inmates (Florek, 2021). This case shows both the high level of deprivation experienced by inmates and the fact that observing distant objects can reduce mental tension experienced by them, what is extremely important in a prison where there are many sources of negative arousal.

In Polish penitentiaries, inmates have the possibility, at most, to mentally cut themselves off from what bothers them in their cell. Looking at this problem not only from the perspective of Appleton's (1975) theory, but also in the context of other empirical findings, it is important that prisoners are able to isolate themselves from threats in the literal sense as much as possible. This may be achieved by appropriately modified sleeping places in the cell, where the prisoner could close himself, although he would be constantly monitored by the prison staff.

Such a solution, in addition to increasing the security of prisoners exposed to attacks from fellow inmates, could also satisfy the need for intimacy to some extent. If such a solution is not possible, at least care should be taken to ensure that sleeping

places are arranged in such a way as to allow the prisoner to see the entire cell, while at the same time preventing him from being approached from any direction, e.g. in corners cell.

An important issue from the perspective of evolutionary psychology is also the question of lighting the cell. In the natural environment, human activity was determined by sunrises and sunsets, thanks to the sophisticated brain mechanisms that unfortunately fail in a culture-modified environment, and therefore also in prisons. This is a consequence of the phenomenon known as evolutionary lag, which assumes that changes in the human genotype, and consequently in a phenotype of which the human brain is the most important part, cannot keep up with the changes in the environment that result from cultural development (Buss, 2001).

The light reaching the retina of an eye during the day is white light, which includes, among others, electromagnetic waves with a frequency of about 440 Hz, i.e. the so-called blue light. The presence of this type of light is registered by the suprachiasmatic nucleus in the brain, responsible for the circadian cycle and regulating the sleep and the waking state (Kalat, 2006). Restricting the access of natural light to the cell, or the use of artificial light, practiced for security reasons, may have serious negative consequences for the mental functioning of inmates. Exposure to blue light after dark disrupts the rhythm of sleep and wakefulness. The source of this light are also TV monitors and computers, which prisoners use very often, if they have the opportunity to do this. Much empirical data supports the thesis that prisoners experience sleep deprivation (Morris, Holliday, & Binder, 2021). Sleep has many important functions; its disorders negatively affects cognitive and emotional functioning. It can, among other things, lead to irritability and dysphoria, and consequently to aggression, and in the long run it is responsible for serious mental disorders, including those of a psychotic nature. Of course, the best way to solve the problems described above in the spirit of evolutionary psychology, would be to allow inmates to stay outside the cell, preferably in a non-urbanized area. It would be especially valuable to enable them to work in a natural environment.

Performing any work by prisoners seems to be a particularly important element of social rehabilitation from the perspective of evolutionary psychology. This is so for many reasons. First, resource seeking has almost always been, with the possible exception of the last few millennia, an essential condition for survival, group positioning, and reproduction since the appearance of *Homo sapiens*. It can therefore be assumed that the lack of such a possibility will cause at least psychological discomfort. Secondly, performing work protects against the development of learned helplessness, especially if, thanks to the performance of work, prisoners can achieve goals important to them: e.g. to obtain funds to buy better food or to settle maintenance obligations towards relatives or persons injured by their crimes.

Acting for others, and in particular for those who have been harmed by an individual, seems to be a natural way for primates to reconcile and obtain forgiveness of guilt. Atonement by working for the victim seems to be a form of punishment that goes hand in hand with the feelings and moral intuitions of average people. Exercising the penalty of imprisonment in this way would also be a good way of preparing

prisoners to live a normal lives, i.e. it would solve the problem of incorrect adaptation. It is impossible not to mention here that in the course of scientific research that we conducted, prisoners in closed wards, almost without exception, particularly appreciated the possibility of doing any job for many reasons. Among other things, it made it easier for them to deal with the excess of free time and proves that the need to act is built into the human brain. After all, those who refrained from acting in the environment of the evolution of the mind, are not our ancestors.

The particular value for prisoners could have taking up a job that enables the development of affective empathy, the lack or deficit of which characterizes criminals with dissocial personality who are a particularly numerous group among recidivists (Florek, 2007). Under appropriate supervision, they can work for the disabled or in animal shelters – such penitentiary programs have recently appeared in penitentiary social rehabilitation (Furst, 2006). It is worth mentioning that the development of modern technologies makes it possible to replace guards with remote monitoring systems and artificial intelligence systems (Florek and Piotrowski, 2021). It should also be noted that the proposed solutions are also supported by the fact that serving a sentence with the use of an electronic monitoring system turns out to be a much more effective way of social rehabilitation than serving it in a prison (Poklek, 2018).

In the light of the findings of evolutionary psychology, there is no doubt that the specific brain of criminals with dissocial personality can be considered the result of an evolutionary process, which is referred to as frequency-dependent selection (Buss, 2001). If a certain strategy is definitely dominant in the population, e.g. cooperation and pro-social behavior, then it becomes profitable to act in accordance with an alternative strategy, which in this moral context is rivalry and dissocial behavior. From this perspective, the brains of some criminals can be considered an adaptation to life in an environment dominated by more or less naive cooperators. In their case, even performing work that requires empathy may turn out to be a definitely insufficient way of social rehabilitation.

Neurobiologically and evolutionarily oriented researchers suggest pharmacotherapy, surgical procedures or the use of brain implants (Canavero, 2014). The results of clinical trials on this type of solutions show promising results (Canavero, 2014). There is no doubt, however, that the use of these methods in practice, of course with the consent of the prisoners, requires much further research and extreme caution. Reckless surgical interventions undertaken for social rehabilitation purposes have an infamous history that cannot be forgotten.

It is also worth considering whether, if the violation of the law is the result of brain dysfunction or damage or mental illness, involuntary psychiatric treatment should be used instead of imprisonment, even if perpetrator was sane in the moment of his/her crime. However, it is a matter of adapting legal solutions to the current knowledge on the neurobiological determinants of crime. New legal regulations are also required for the treatment of male young offenders whose brains are not fully

mature and for this reason poor adapted to social system of moral and legal restrictions (Florek, 2014).

Conclusions

The above analysis is preliminary and selective. It is only a starting point for further research in the spirit of evolutionary psychology, that shall be conducted to identify factors responsible for the low effectiveness of penitentiary social rehabilitation carried out in closed, semi-open and open facilities. There is no doubt that the complete list of such factors includes many others that are not indicated in this article. The key to detecting them is probably to focus on these prison conditions that are extremely different from the natural ones. This requires, above all, further empirical investigations. We hope that the above findings and suggestions may be helpful to design them.

To sum up, it can be said that the introduction of a modern vision of the prison system, based, inter alia, on contact with nature, works in practice. This can be seen, for example, in Norway. Such prisons as the one on the famous island of Bastøy or in Halden apply solutions aimed at changing the penitentiary institution into the healing environment (cf. López and Maiello-Reidy, 2017). This fact is reflected in the indicators concerning the level of recidivism, which in Norway is the lowest in the world at 20% within two years after leaving prison (Yukhnenko et al., 2020).

Stefan Florek

*Author has a PhD in philosophy and psychology. He is an adjunct academic at the Jagiellonian University in Krakow (Institute of Applied Psychology, Faculty of Management and Social Communication). He works also at the University of Applied Sciences in Nowy Sacz. His current scientific interests include cognitive evolutionary approach to morality, crime, offender rehabilitation, aggression and axiological experience. He is the author and co-author of about 50 scientific publications: books (Florek, S. (2007). *Wartościujący umysł* [The Evaluative Mind], Florek, S., Gulla, B., Piotrowski, P. (2019). *Radykalizacja. Konteksty psychologiczne* [Radicalization: Psychological Contexts]. Florek, S., Siemiginowska, P. (2020). *Agresja w pracy* [Workplace Aggression]), book chapters and journal articles*

Przemysław Piotrowski

Author is an assistant professor at the Institute of Applied Psychology at the Jagiellonian University in Krakow and at the University of Applied Sciences in Nowy Sacz, Poland. Author and co-author of over 100 publications, including seven books and articles in respected scientific journals. Specializes in criminal psychology and social rehabilitation. Member of International Society for Criminology and European Society of Criminology

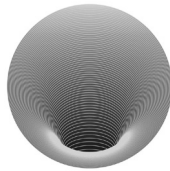
Bibliography

- Altamura, M., Lattanzi, G.M., Pomerani, T.I., Seno, S. (2015). The Impact of Incarceration On Prisoners' Mental Health: Results of a One-year Research On Italian Penal Institutions. e-Poster 11, *Epidemiology and Social Psychiatry*, 30, p. 1.
- Appleton, J. (1975). *The Experience of Landscape*. John Wiley and Sons.
- Arroyave, L., Keynan, Y., López, L., Marin, D., Arbeláez, M.P., & Rudea, Z.V. (2017). Negative latent tuberculosis at time of incarceration: identifying a very high-risk group for infection. *Epidemiology and Infection*, 145, 2491–2499.
- Boińska, M. (2016). Kara, kary, kryminalne i kara pozbawienia wolności. Wprowadzenie. [w:] M. Ciosek, B. Pastwa-Wojciechowska (red.), *Psychologia penitencjarna* (s. 21–22). Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Buss, D. (2001). *Psychologia ewolucyjna*. GWP.
- Canavero, S. (2014). Criminal minds: neuromodulation of the psychopathic brain. *Frontiers in Human Neuroscience*, 8.
- Sourced from: <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fnhum.2014.00124/full>.
- Craig Roberts, S. (eds.) (2012). *Applied evolutionary psychology*. Oxford University Press.
- Fazel, S., & Wolf, A. (2015). A Systematic Review of Criminal Recidivism Rates Worldwide: Current Difficulties and Recommendations for Best Practice. *Plos One*, 10 (6). Sourced from: <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0130390>.
- Florek, S. (2007). O socjalizowaniu socjopatę; czyli o możliwości oddziaływań terapeutycznych i wychowawczych w przypadku osobowości dyssocjalnej. [w:] M. Fota, S. Konstańczak i R. Sitek (red.), *Filozofia wychowania a wizje świata* (s. 139–149). Wydawnictwo Naukowe Akademii Pomorskiej w Słupsku.
- Florek, S. (2014). Wolność, odpowiedzialność i kara w świetle psychologii ewolucyjnej. *Archaeus. Studia z Bioetyki i Antropologii Filozoficznej*, 15, 121–132.
- Florek, S. (2015). Przestępczość młodych mężczyzn w ujęciu psychologii ewolucyjnej. [w:] P. Piotrowski, T. Búgelová, P. Wicher (red.), *Oblicza przestępczości: wyzwania psychologii sądowej* (s. 169–180). Agencja Wydawniczo-Reklamowa Omnidium.
- Florek, S. (2021). Czas do zabicia „pod celą”. O racjonalności kary pozbawienia wolności w zakładach typu zamkniętego. [w:] K. Popiołek (red.), *Dostrzeganie zagrożeń drogą do zmiany* (s. 164–181). Wydawnictwo Difin.
- Florek, S., Piotrowski P. (2017). Teoria samokontroli/biegu życia autorstwa T. C. Pratta: propozycja rozwinięcia ewolucyjnego, *Resocjalizacja Polska*, 14, 73–83.
- Florek, S., Piotrowski, P. (2021). Nowe info-technologie w resocjalizacji penitencjarnej i prewencji przestępczości. [w:] P. Piotrowski (red.), *Kryminologia i resocjalizacja w realiach społeczeństwa informacyjnego*. Nowy Sącz: Wydawnictwo Naukowe PWSZ.
- Florek, S., Piotrowski, P. (2022). Aesthetics in prison: an evolutionary approach. In M. Šefčić, & A. Jandrić Nišević (eds.), *Arts od freedom: a collection of practices and ideas on art in prison: manual for artists* (s. 45–59). Zagreb: Croatian Association of Fine Artists.
- Furst, J. (2006). Prison-Based Animal Programs. A National Survey. *The Prison Journal*, 86: 407–430.
- Hellard, M.E., Hocking, J.S., & Crofts, H. (2004). The prevalence and the risk behaviours associated with the transmission of hepatitis C virus in Australian correctional facilities. *Epidemiology and Infection*, 132(3), 409–415.
- Januszkiewicz, E. (2016). Oddziaływania penitencjarne prowadzone wobec skazanych stwarzających poważne zagrożenie społeczne albo poważne zagrożenie dla bezpieczeństwa

- zakładu karnego w świetle obowiązujących przepisów oraz raportów CPT. *Przegląd Więziennictwa Polskiego*, 92, 97–115.
- Kalat, J.W. (2006). *Biologiczne podstawy psychologii*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Kędzierski, W. (2017). Deprywacyjne oraz subkulturowe aspekty odbywania kary pozbawienia wolności. *Probacja*, 1, 49–67.
- Louv, R. (2005). *Last child in the woods: saving our children from nature-deficit disorder*. Algonquin Books.
- Morris, N.P., Holliday, J.R., Binder, R.L. (2021). Litigation Over Sleep Deprivation in U. S. Jails and Prisons. *Law & Psychiatry*, 72: 1237–1239. Sourced from: <https://ps.psychiatry-online.org/doi/10.1176/appi.ps.202100438> (dostęp: 28.02.2023 r.).
- Pinker, S. (2005). *Tabula rasa. Spory o naturę ludzką*. Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Piotrowski, P., & Florek S. (2015). Science of art in prison. [w:] T. Ostrowski, I. Sikorska, & K. Gerc (eds.), *Resilience and health in a fast-changing world* (p. 93–106). Jagiellonian University Press.
- Piotrowski, P., Florek, S., i Cieśla, S. (2016). Wybrane charakterystyki narracji więźniów. [w:] D. Kubacka-Jasiecka, P. Passowicz (red.), *Interwencja kryzysowa – konteksty indywidualne i społeczne* (s. 259–269). Oficyna Wydawnicza AFM.
- Piotrowski, P., Bajek, Z., & Florek, S. (2013). The Artistic Statements of Inmates about Freedom: the “Labyrinth of Freedom” Project and Its Possible Applications, *Art Inquiry*, 15, 215–229.
- Poklek, R. (2018). *Zarys psychologii penitencjarnej. Pomiędzy teorią i praktyką*. Warszawa: Wydawnictwo Difin.
- Schwartz, M. (2010). Building communities, not prisons: justice reinvestment and indigenos over-imprisonment. *Australian Indigenous Law Reporter*, 1, 2–17.
- Šefčić, M., Jandrić Nišević, A., Meić, V. (2022). Colours in Prison: What Colours to Use in Prison. In M. Šefčić, A. Jandrić Nišević (eds.), *Arts od freedom: a collection of practices and ideas on art in prison: manual for artists* (s. 119–130). Croatian Association of Fine Artists.
- Šefčić, M., Jandrić Nišević, A. (eds.) (2022). *Arts od freedom: a collection of practices and ideas on art in prison: manual for artists*. Croatian Association of Fine Artists.
- Sykes, G.M., & Matza, D. (1957). Techniques of Neutralization: A Theory of Delinquency. *American Sociological Review*, 22, 664–670.
- Vallabhaneni, S., Macalino, G.E., Reinert, S.E. Schwartzapfel, B., Wolf, F. A., & Rich, J.D., (2006). Prisoners favor hepatitis C testing and treatment. *Epidemiology and Infection*, 134 (2), 243–248.
- Wilson, M., Daly, M. (1985). Competitiveness, risk taking, and violence: the young male syndrome. *Ethology and Sociobiology*, 6: 59–73.
- Young, S., González, R.A., Mullens, H., Mutch, L., Malet-Lambert, I., & Gudjonsson, G.H. (2018). Neurodevelopmental disorders in prison inmates: comorbidity and combined associations with psychiatric symptoms and behavioural disturbance. *Psychiatry Research*, 261, 109–115. Sourced from: <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2017.12.036>.
- Young, S., Gudjonsson, G., Chitsabesan, P., Colley, B., Farrag, E., Forrester, A., Hollingdale, J., Kim, K., Lewis, A., Maginn, S., Mason, P., Ryan, S., Smith, J., Woodhouse, E., & Asherson, P. (2018a). Identification and treatment of offenders with attention-deficit/hyperactivity disorder in the prison population: a practical approach based upon expert

consensus. *BMC Psychiatry*, 18 (1), 281. Sourced from: [https://doi: 10.1186/s12888-018-1858-9](https://doi.org/10.1186/s12888-018-1858-9).

Yukhnenko, D., Sridhar, S., & Fazel, S. (2020). A systematic review of criminal recidivism rates worldwide: 3-year update. *Wellcome Open Research*, 3, 4–28. Sourced from: <https://doi.org/10.12688/wellcomeopenres.14970.3>.



Krzysztof Jasiński

*Akademia Nauk Stosowanych
w Nowym Sączu*

Zastosowanie treningu zastępowania agresji Amity Art® wobec recydywistów penitencjarnych

Streszczenie

Trening zastępowania agresji opracowany przez A. Goldsteina i jego współpracowników – ART® (*Aggression Replacement Training* – ang.) jest jednym z wielu programów resocjalizacyjnych realizowanych w naszym kraju. Należy do interwencji o potwierdzonej naukowo skuteczności i przyjął się nie tylko w rodzimych jednostkach penitencjarnych, w których z powodzeniem realizuje się go od ponad 20 lat, ale jest także stosowany wobec agresywnej młodzieży. Jako wielostronna interwencja poznawczo-behawioralna, stanowi kompleksową odpowiedź na problemy agresywnych więźniów, stwarzając im szansę poprawy reintegracji ze środowiskiem wolnościowym. Zarówno literatura, instytucje naukowe, jak i wieloletnia praktyka wskazują, że stosowanie tej metody w omawianym środowisku przynosi wymierne korzyści podmiotowi oddziaływań i społeczeństwu narażonemu na szkody powstałe w wyniku agresywnych działań przestępczych.

Słowa kluczowe: readaptacja społeczna, trening zastępowania agresji, recydywiści penitencjarni

Application of Amity Art® Aggression Replacement Training for Repeat Offenders

Abstract

The aggression replacement training developed by A. Goldstein and his colleagues with scientifically proven effectiveness is one of rehabilitation programs implemented in our country. ART® was adopted in domestic penitentiary units, where it is successfully implemented for over 20 years. It is also used against aggressive youth. As a multilateral cognitive-behavioral intervention, it is a comprehensive response to the spectrum of deficits of aggressive prisoners, giving them a chance to properly reintegrate into the libertarian environment. Both scientific institutions and many years of practice indicate that the use of this method in the discussed environment brings measurable benefits to both the subject of influence and the society exposed to damage caused by aggressive criminal activities.

Keywords: social re-adaptation, aggression replacement training, repeat offenders

Wstęp

Utrzymywanie poprawnych relacji z otoczeniem jest warunkiem koniecznym integracji ze środowiskiem społecznym oraz realizacji wielu potrzeb człowieka. Właściwe relacje z innymi pozwalają się rozwijać, podnosić komfort życia, funkcjonować w symbiozie z otoczeniem, a także aktywnie wpływać na rzeczywistość społeczną. Osobom z deficytami w sferze relacji społecznych brak niektórych kompetencji czy też utrwalonych negatywnych wzorców zachowania mogą przysporzyć kłopotów nie tylko na niwie osobistej, ale również prawnokarnej, prowadząc nawet czasem

do izolacji penitencjarnej. Ograniczone kompetencje społeczne pojawiają się często wśród osób osadzonych, a instytucje penitencjarne niekoniecznie wspierają więźniów w podnoszeniu tych kompetencji.

Problem agresji jest przykładem takiego deficytu i stanowi czynnik ryzyka recydywy. Z próbą odpowiedzi na potrzeby tej specyficznej grupy przychodzi oferta Ośrodka Pomocy Postpenitencjarnej w Nowym Sączu, organizując w wybranych jednostkach penitencjarnych treningi zastępowania agresji realizowane zgodnie z procedurą Instytutu Amity. To adaptacja klasycznego ujęcia tej metody do potrzeb i realiów naszego kraju, dostosowana do grupy osadzonych mężczyzn, z którymi pracuje autor. Przedmiotem podjętych tutaj rozważań nie będzie więc kontekst lokalny ani działalność tego ośrodka, ale jedynie część z jego działań, czyli treningi zastępowania agresji prowadzone w zakładach karnych. Stanowią one jednak ważny element wspierania osadzonych w przygotowywaniu się do życia na wolności.

Aby możliwe było rzetelne omówienie problemu, w pierwszej kolejności przedstawione zostaną założenia głównej teorii ART[®] (*Aggression Replacement Training*), mówiącej o kompensowaniu zachowań agresywnych, wypracowanej przez A. Goldsteina i jego współpracowników B. Glicka i J. Gibbsa (1998). Należy na wstępie zaznaczyć, że charakter tego opracowania bliższy jest doniesieniom z praktyki niż formie przeglądowej czy badawczej.

W dalszej części tekstu zestawione zostaną założenia teorii Goldsteina (1998) i praktyki penitencjarnej. Odwołam się głównie do własnych doświadczeń w pracy z agresywnymi więźniami oraz do informacji z badań innych autorów. Przedstawione w publikacji fragmenty metodologii są zgodne z procedurą ART[®] wdrożoną do polskich więzień przez wspomniany Instytut Amity z Warszawy.

W przedostatniej części tekstu przedstawiony zostanie problem diagnozy i ewaluacji tego programu, a w ostatniej autor podzieli się przemyśleniami i wnioskami na temat wykorzystania metody ART[®] we współczesnej praktyce resocjalizacyjnej, mając na względzie potrzeby specyficznej grupy odbiorców, czyli recydywistów penitencjarnych.

Choć przywołana metoda z powodzeniem sprawdza się również wobec agresywnej młodzieży, nie będzie przedmiotem refleksji autora. Trzeba przy tym zwrócić uwagę na to, że zasadniczo procedura w obu przypadkach (dorośli i młodzież) jest podobna. Autor, z racji własnych doświadczeń zawodowych i profilu działalności wspomnianego ośrodka, koncentruje się na co dzień na pracy z osadzonymi i zwalnianymi z więzień, a zatem to zrozumiałe, że przedmiotem jego zainteresowania w niniejszym tekście będą właśnie ci adresaci.

1. Założenia teoretyczne metody ART[®]

Trening zastępowania agresji jest wielostronną interwencją poznawczo-behawioralną, zaprojektowaną pierwotnie w latach 70. w Syracuse (USA) dla młodzieży agresywnej, przez doktorów psychologii A. Goldsteina i B. Glicka. Dzisiaj metoda ta pozostaje jedną z najpopularniejszych na świecie strategii oddziaływania na osoby

agresywne. Doczekała się wielu modyfikacji, a jednym z jego wariantów jest omawiana tutaj interwencja wobec mężczyzn osadzonych w zakładach karnych. Zapisła się we współczesnej praktyce jako jedna z metod programowania penitencjarnego (Morawska i Morawski, 2016).

Za prekursora ART® uznaje się powszechnie A. Goldsteina, który rozwijał tę metodę wraz z B. Glickiem i J. Gibbem (1998). Rzadko jednak pamięta się o tym, że wspomniani autorzy nie tworzyli przecież w naukowej czy metodologicznej próżni. Pierwotnie Goldstein i jego współpracownicy poszukiwali praktycznego zastosowania teorii społecznego uczenia w pracy z osobami zaburzonymi psychicznie. Nieco później ich doświadczenia zaowocowały także koncepcjami oddziaływania na agresywną młodzież. Ostatecznie jednak ich baza naukowa i metodologiczny warsztat pozwoliły na zaadaptowanie treningu również na potrzeby dorosłych. Z czasem ich koncepcja zdobyła przychylność wielu zaangażowanych praktyków na całym świecie, w tym w Polsce.

Goldstein (1998) dopatrywał się źródeł zachowań agresywnych w procesie socjalizacji, choć nie był rzecz jasna pierwszym badaczem, który doszedł do takich wniosków. Jego zdaniem nauczanie jest procesem odpowiedzialnym za przyjmowanie postaw i zachowań agresywnych. Miejsca, w których młodzi ludzie uczą się agresji, to głównie szkoła, dom i media. Zespół Goldsteina dostrzegł również, że zachowaniom impulsywnym sprzyja niekiedy określony kontekst poznawczy, a konkretnie wrogość czy postawy egoistyczne. Wrogość ma jednak dodatkową warstwę przekonañ sprzeczających się do przeświadczenia o złych intencjach innych wobec nas, nawet gdy wydają się one nieuzasadnione albo niepoparte żadnymi obiektywnymi dowodami (Goldstein i in., 1998). Przekonania takie wzmacniane są naturalną skłonnością ludzi do stosowania skrótów myślowych – zniekształceń poznawczych. Na przykład w sytuacji, gdy jakiś kierowca zajedzie nam drogę, automatycznie przychodzi nam do głowy myśl, że było to złośliwe. Tymczasem powodem faktycznym mógł być tłok na ulicy, dekoncentracja kierowcy lub jego pośpiech. Osoba, której przypisujemy złe intencje, niewykluczone, że tego nie zauważyła.

Taki ciąg przekonañ, zdaniem Goldsteina i współpracowników (1998), może się przerodzić w czyny agresywne. Proponowanym sposobem oddziaływania na jednostki agresywne jest więc praca nad zmianą sposobu myślenia o sytuacji wyzwalającej złość (Goldstein i in., 1998). Nie wydaje się to jednak proste, ponieważ zarówno sposoby myślenia, jak i reagowania są w wielu wypadkach dobrze wyuczone, czy wręcz – jak to określa Goldstein – „przeuczone”. Ich występowaniu sprzyja samo otoczenie oraz otrzymywanie od wczesnych lat życia wzmocnień po zastosowaniu zachowania agresywnego.

Nauka tego typu zachowań przebiega szybko, szczególnie jeśli młodzi ludzie zostali wychowani przez rodziców uciekających się do agresji jako metody wychowawczej lub doświadczają kar cielesnych. Dodatkowym bodźcem może być łatwy dostęp do agresywnych gier lub oglądanie filmów przepełnionych przemocą (Goldstein i in., 1998). Wymienione czynniki ryzyka należy uwzględniać w planowaniu interwencji, gdyż im później będzie ona zastosowana, tym zachowanie problemowe okaże się sil-

niej utrwalone. W przypadku omawianej grupy docelowej nabiera to niebagatelного znaczenia z uwagi na trwały charakter ich zmian osobowościowych.

Dość wyjątkowe spojrzenie twórców ART[®] na problem agresji pozwala dostrzec jeszcze jeden istotny dla praktyków obszar, a mianowicie podobieństwo pomiędzy zachowaniem agresywnym a uzależnieniem. W praktyce resocjalizacyjnej nie postrzegamy agresji jako zachowania kompulsywnego, przypisując zasadniczo całkowitą i wyłączną odpowiedzialność za nią złym intencjom sprawcy. Wiemy jednak, że osobom agresywnym niezwykle trudno jest jej zaniechać czy ograniczyć jej powtarzalność. Wybuchanie złością od czasu do czasu nie stanowi przecież takiego problemu jak reagowanie w ten sposób za każdym razem, kiedy odczuwamy frustrację czy damy się ponieść komfortowi automatycznych myśli. Podobnie jak używkom stosowaniu zachowania agresywnego często towarzyszy otrzymywanie pozytywnych wzmocnień, krótkotrwała satysfakcja, długotrwałe straty i zaprzeczanie. To wszystko powoduje, że skontrolowanie takiego zachowania staje się trudne.

Agresywne zachowanie bywa również nierzadko stosowane w celu rozładowania napięcia (podobnie jak np. alkohol), budzi zainteresowanie osób z otoczenia („z nami się nie napijesz” itp.), jest wreszcie reakcją ryzykowną, prowadzącą do uszczerbków na zdrowiu czy śmierci (Goldstein i in., 1998).

Wiele lat po pierwszych odkryciach dokonanych przez Goldsteina i jego współpracowników (1998) amerykańscy naukowcy odkryli inne podobieństwo agresji i uzależnienia. Profesor Craig Kennedy (pediatra i pedagog specjalny) oraz Maria Coppelis pracujący na Uniwersytecie Vanderbilt w stanie Tennessee zauważyli, że obecne właściwie u wszystkich kręgowców zjawisko agresji pobudza szlak nagrody w mózgu, podobnie jak seks, jedzenie czy narkotyki. Agresja, stymulując produkcję dopaminy, wzmacnia więc zachowania nacechowane przemocą. Naukowcy ci, prowadząc eksperymenty na myszach, zauważyli, że jednostka celowo szuka agresywnego spotkania wyłącznie dlatego, że doświadcza z niego satysfakcjonującego doznania¹.

Ich odkrycie zdaje się potwierdzać przypuszczenia twórców ART[®] na temat złożoności omawianego zjawiska i dostarcza trenerom cennych informacji, które mogą mieć w przyszłości destygmatyzujący wpływ na osoby agresywne, o ile uwzględnimy jej neurobiologiczne uwarunkowania. Osoby agresywne wciąż są jednak postrzegane w sposób kategoryzujący i stygmatyzujący, choć biorąc pod uwagę szkody, jakie wyrządzają innym, wydaje się to zrozumiałe. Niewykluczone jednak, że w miarę prowadzenia dalszych zaawansowanych badań nad zachowaniem agresywnym u ludzi zmieni się również podejście do nich.

Trenerzy ART[®] otrzymują kompletną metodykę pracy, opartą na solidnym naukowym podłożu i założeniu, że agresja jest zachowaniem wyuczonym. Psychoedukacyjny charakter metody sprzyja jej realizacji w różnych środowiskach i w warunkach niewymagających zasadniczo oddziaływania psychoterapeutycznego, angażując tym samym do pracy ograniczoną liczbę specjalistów. Również w ujęciu naukowym agresja sama w sobie nie jest zjawiskiem wysoce skomplikowanym, choć jej behawioralne symptomy bywają złożone. Dla zastosowania zasad metodycznych olbrzymie

¹ Źródło: <https://news.vanderbilt.edu> (dostęp: 15.03.2023 r.).

znaczenie ma fakt, że zachowanie agresywne poprzedza złość wzmacniana zniekształceniami poznawczymi. Powstałe pobudzenie emocjonalne sprzyja indukowaniu jej na zachowanie. Mamy zatem do czynienia z konstruktem, który należy rozpatrywać na trzech płaszczyznach funkcjonowania człowieka: a) poznawczej, b) afektywnej i c) behawioralnej (Glick i Gibbs, 2011). W związku z tym, zdaniem E. i J. Morawskich (2016a), prekursorów implementacji ART® w Polsce, również odpowiedź na powstały problem powinna uwzględniać wymienione tutaj obszary.

Morawscy zauważają, że metoda ta w swej trójmodułowej postaci jest kompletna, albowiem stanowi odpowiedź zarówno na behawioralne, emocjonalne, jak i poznawcze deficyty ludzkiego zachowania (Morawska i Morawski, 2016a). Każdy z tych ważnych obszarów ludzkiego funkcjonowania zostaje uwzględniony w innej części treningu. Kompetencje emocjonalne (np. samokontrola) rozwijane są w trakcie treningu kontroli złości, kompetencje behawioralne (zachowania prospołeczne) – w trakcie treningu umiejętności społecznych, a poznawcze (np. myślenie o innych) – podczas treningu wnioskowania moralnego. Dodatkowo, jak zauważają (Morawska i Morawski, 2016b), we współczesnych tendencjach psychologicznych i kryminologicznych obserwuje się dążenia pozytywistyczne, wyrażające się prymatem poszukiwania czynników chroniących przed poszukiwaniem czynników ryzyka. Morawscy stoją na stanowisku, że po zapewnieniu podstawowych potrzeb więźniów należy się w praktyce penitencjarnej koncentrować na kompensacji tych deficytów, podlegających modyfikacji i mających związek z ograniczaniem recydywy. Nie należy, ich zdaniem (Morawska i Morawski, 2016a), się skupiać przesadnie na interwencjach niezblizających do tego celu. Z takim podejściem metodologicznym wiąże się potrzeba rzetelnej diagnozy, którą za E. Wysocką (2006) określamy *diagnozą pozytywną* skupioną na mocnych stronach. Poszukując zasobów podopiecznego (jego wartości, przekonania, zachowania i postawy, korzystnych z perspektywy społecznej) i wzmacniając je, możemy także wpływać na jego zachowanie (Wysocka, 2006).

W treningu zastępowania agresji przykładem takiego podejścia jest trening wnioskowania moralnego. W jego trakcie prospołeczne przekonania uczestników będących na wyższym stadium rozwoju moralnego wykorzystuje się jako narzędzie stymulujące autorefleksję moralną u pozostałych osób, cechujących się bardziej egoistycznym podejściem. Morawscy (2016a) przyjmują również, że przy planowaniu interwencji należy się kierować miarą ryzyka ponownego popełnienia przestępstwa. Ich zdaniem, istnieją dowody na to, że przestępcy wysokiego ryzyka odnoszą bardziej spektakularne korzyści z tego rodzaju interwencji niż pozostali osadzeni. Nie należy zatem z góry zakładać, że osoby o mniejszych kompetencjach poznawczych skazane są na porażkę w treningu (Morawska i Morawski, 2016a). Paradoksalnie – znaczne zróżnicowanie poziomu uczestników sprzyja wysiłkom trenera.

W praktycznym zastosowaniu metody ART® diagnoza realizowana jest wieloaspektowo. Stosuje się m.in. autodiagnozę etapu uczenia się, diagnozę pobudzenia emocjonalnego (indeks złości) lub w wersji nieco pogłębionej kwestionariusz agresji Bussa i Perry'ego, jak również kwestionariusze umiejętności prospołecznych czy arkusze samoobserwacji. Te ostatnie dotyczą kilku różnych sfer, tj. behawioralnej – zachowań agresywnych czy interpersonalnej – komunikatów atrakcyjnych i awer-

syjnych (Morawska i Morawski, 2016b). Dla głębszego poznania przekonań i przekształceń poznawczych uczestników treningu można również stosować narzędzia typu „jak myślę” (np. test HIT). Zasadniczo jednak diagnoza przeprowadzana przed rozpoczęciem pierwszych zajęć, jak i po ich zakończeniu stanowi pewną informację dla trenerów co do stanu wyjściowego oraz stopnia realizacji zamierzeń programu.

Na źródła agresji w działaniach interwencyjnych trudno oddziaływać w sposób bezpośredni. Z powodzeniem jednak zastępuje się błędne przekonania sądami opartymi na faktach, a zachowania agresywne – działaniami prospołecznymi, zwłaszcza jeśli te niosą wymierne korzyści dla samego sprawcy. W omawianej metodzie nie dąży się jednak do kształtowania sfery moralnej czy wpajania wartości (te zarezerwowane są dla interwencji psychoterapeutycznych), ale jedynie do poszerzania świadomości moralnej uczestnika. Czyni się to m.in. poprzez zmniejszanie (za pomocą różnych technik) opóźnienia w rozwoju moralnym uczestników, przyjmując, że ten może osiągać różne poziomy (od egoistycznych do altruistycznych).

Jedną z wielu cech wyraźnie odróżniających metodę ART[®] od zabiegów psychoterapeutycznych jest to, że trenerzy ART[®] nie przyjmują roli (i odpowiedzialności) zarezerwowanej dla psychoterapeutów, lecz raczej rolę mentorów pokazujących, jak da się osiągnąć dany cel. *Słownik języka polskiego* definiuje *trenera* jako „osobę czuwającą nad poprawnością wykonywania ćwiczeń bądź (w sportowym kontekście) przygotowującą trenowanego do udziału w zawodach”². Zarówno pierwszy (osobisty), jak i sportowy kontekst zdają się mieć w omawianym przypadku uzasadnione zastosowanie.

W dalszej części tekstu autor postara się dowieść, że struktura i porządek treningów ART[®] nacechowane są szeregiem analogii i porównań do treningów sportowych. Zamiast mięśni trenujemy kompetencje społeczne. Następną z różnic, jakie w tym obszarze możemy zaobserwować, jest silnie grupowy charakter metody, ponieważ dynamika grupy treningowej sprzyja osiąganiu zamierzonych celów. W sporcie częściej jednak doświadczamy rywalizacji (również w grach zespołowych), tymczasem tutaj uczestnicy ze sobą ani z inną drużyną nie konkurują.

Inną cechą odróżniającą metodę ART[®] od psychoterapii pozostaje ewaluacja osiągnięć. Trenerzy zastępują jednak ocenę pomiarem, co nie tylko jest bardziej obiektywne, ale i sprzyja samodzielnemu zdobywaniu osiągnięć. W praktyce pomiar od oceny różni się tym, że stanowi pewnego rodzaju kontinuum i nie rezerwuje się go wyłącznie dla trenera. Łatwo przecież osiągać lepsze wyniki na jednym treningu, a na innym niekoniecznie. Z tego powodu sami uczestnicy również na bieżąco dokonują pomiaru, aby wiedzieć, nad czym trzeba jeszcze popracować. Dokonując bieżącego wglądu w czynione postępy, mają nieograniczoną wiedzę na temat celu, do jakiego dążą, i zdają się w ten sposób motywowani lepiej niż osoba poddawana diagnozie patogenetycznej.

E. Morawska pisze o ocenie w ten sposób:

Trening ma sens wtedy, gdy w trakcie wykonywania ćwiczeń możliwy jest pomiar wyników. Szczególnie widać to w treningu sportowym, kiedy w wyniku ćwiczeń

² Źródło: <https://sjp.pl/trener> (dostęp: 5.03.2023 r.).

zwiększamy liczbę powtórzeń, podnoszony ciężar czy mierzymy czas osiągnięcia celu. W treningu umiejętności w Instytucie Amity stosowany jest punktowy pomiar osiągnięć, pozwalający na bieżące śledzenie postępów³.

W praktyce często obserwuje się zainteresowanie uczestników własnymi postępami i osiągnięciami treningowymi. To dla osadzonych jedna z nielicznych okazji, kiedy mają możliwość dokonywania pomiaru własnych sukcesów, zamiast koncentrować się na posiadanych deficytach.

2. Implementacja metody ART® – od koncepcji do praktyki

Intensywne prace nad treningiem zastępowania agresji obserwuje się mniej więcej od lat 80. Wcześniej w Stanach Zjednoczonych szeroko rozpowszechnione podejście psychoanalityczne dominowało nad paradygmatem humanistycznym. Obydwa jednak zakładały, że pożądaną zmianę da się osiągnąć poprzez interpretację, analizę i relację terapeutyczną. Pewien przełom przyniósł rodzący się w drugiej połowie lat 70. trend w psychologii, ujmujący reakcje afektywne jako integralną część funkcjonowania poznawczego człowieka (Glick i Gibbs, 2011). Nie wchodząc w jego szczegóły, warto nadmienić, że kierunek rozwoju programów naprawczych zmieniał się na bardziej pragmatyczny, a więc taki, który emocje, myśli i zachowanie traktował jako konglomerat czynników determinujących społeczne funkcjonowanie jednostki. W odniesieniu do przestępców już pod koniec lat 70. podejmowano w Stanach Zjednoczonych pierwsze próby implementacji tej teorii do praktyki resocjalizacyjnej (Glick i Gibbs, 2011). Substytucja zachowań prokryminalnych stała się celem dążeń profesjonalistów pracujących w zakładach psychiatrycznych i resocjalizacyjnych. Dzięki temu możliwe było zbieranie materiałów o naukowej wartości, ich dokumentowanie, a następnie realizacja badań naukowych stanowiących później fundament teorii Goldsteina. Mrówcza praca wielu naukowców dokonujących rozlicznych metaanaliz i opracowujących szereg poddawanych weryfikacji zmiennych i hipotez pozwoliła na określenie tego, co byśmy dzisiaj nazwali *czynnikami ryzyka agresji*. Ta jest wypadkową nie tylko błędnych przekonań sprawców, ale również takich czynników, jak: postawy, relacja z otoczeniem przemocowym, kontrola społeczna, identyfikacja z określonymi rolami społecznymi, umiejscowienie samokontroli, posiadanie alternatyw określonych zachowań czy wreszcie wpływ substancji psychoaktywnych. Zauważono, że wobec przestępców o antyspołecznym usposobieniu niedyrektywne style pracy (kojarzone często z nurtem humanistycznym) pozostają nieskuteczne. Nie jest wystarczający także trening behawioralny w czystej postaci.

Rozwój naukowy, o którym tutaj mowa, pozwolił też ostudzić oczekiwania entuzjastów, gdyż z ewaluacji niektórych programów dokonanych na przełomie XX i XXI w. wprost wynikało, że tylko najlepsze z nich pozwalają ograniczać recydywę nie więcej niż o 30 procent. Wnikliwe obserwacje naukowe pozwoliły na dokonanie kolejnych ważnych dla dzisiejszej praktyki ART® spostrzeżeń. Jak piszą Glick i Gibbs

³ Źródło: <https://amity.pl> (dostęp: 5.03.2023 r.).

(2011), skuteczność interwencji w dużej mierze zależy od takich czynników, jak: kompetencje realizatorów, jakość i stopień ich przeszkolenia oraz wsparcie merytoryczne w realizacji danej metody, zaangażowanie realizatora i podmiotu w proces tworzenia i realizacji programu czy ewaluacja i wyciąganie z niej stosowanych do potrzeb wniosków na temat ewentualnej modyfikacji. Z tego też powodu w szkoleniu trenerów zwraca się uwagę nie tylko na niezbędną wiedzę czy umiejętności, ale również na przestrzeganie wypracowanych procedur.

W Polsce początki ART[®] sięgają roku 1996, kiedy to z inicjatywy i dzięki staraniom Ewy i Jacka Morawskich z Instytutu Amity w Warszawie zaczęto z powodzeniem stosować tę metodę w praktyce. Udało się to pomimo panującego u progu XX wieku sceptycyzmu wobec klasycznie rozumianego behawioryzmu. Jak się jednak okazało, adaptacja metody ART[®] do naszych warunków nie wymagała (z uwagi na bliskość kulturową Europy i USA) większych modyfikacji, a od 2001 roku program ART[®] został przychylnie przyjęty do spektrum działań naprawczych przez specjalistów i środowiska penitencjarne, gdzie bywa z powodzeniem wykorzystywany do dzisiaj.

Instytut Wymiaru Sprawiedliwości (Wójcik, Drapała i Więcek-Durańska, 2015) ocenił ART[®] jako program pozytywnie rokujący, podkreślając, że więźniowie, którzy go ukończyli, byli rzadziej karani dyscyplinarnie w więzieniu, uzyskiwali średnio niższe wyniki na skalach agresji fizycznej, werbalnej czy wrogości, a także uzyskiwali wyniki świadczące o większej umiejętności kontrolowania agresywnych zachowań. Ostatecznie IWS stoi na stanowisku, że wyniki z badań (również katamnesticznych) dają podstawy sądzić, iż trening ten powinien być nadal stosowany w jednostkach penitencjarnych wobec osób agresywnych, a jego wpływ na prezentowanie przez uczestników zachowań agresywnych i impulsywnych jest pozytywny. IWS sugeruje również, aby prowadzenie tych treningów powierzać osobom spoza więziennictwa, wprowadzać do jednostek trenerów prowadzących i trenerów transferu i dbać o to, aby w trakcie realizacji treningu bezwzględnie przestrzegano procedur będących gwarancją jakości, poprawności i skuteczności tej metody (Wójcik i in., 2015).

Psychoedukacyjny charakter metody ART[®] to ważny aspekt, na który zwracają uwagę E. Morawska i J. Morawski (2016a) w publikacji poświęconej stosowaniu treningu w grupach osób wykluczonych. Ich perspektywa zdaje się zmieniać podejście do klienta z medycznego (pacjent) na behawioralne (trenujący, uczestnik treningu itd.). Służy to przyjmowaniu relacji mentorskich, nienacechowanych poszukiwaniem patogenetycznych czynników, ale sprzyjających realizacji wspólnego celu. Nie bez znaczenia jest również to, że trening staje się narzędziem uczenia tego, czego w swym repertuarze trenujący nie mają. Wyposaża ich w takie umiejętności, które choć bardzo potrzebne w relacjach społecznych, nie zostały wpojone w procesie wychowania (Morawska i Morawski, 2016a).

3. Przebieg treningu w warunkach więziennych

Prowadzone przez autora treningi zastępowania agresji realizowane są w trzech jednostkach penitencjarnych krakowskiego Okręgowego Inspektoratu Służby Wię-

ziennej jako element szerszych działań wspomnianego Ośrodka Pomocy Postpenitencjarnej. Procedura treningu wymaga tego, by był on prowadzony przez dwóch trenerów, wobec czego trenera w trakcie zajęć wspiera zawsze trener pomocniczy. Zajęcia każdorazowo składają się z 30 godzin dydaktycznych w trzech modułach (trening kontroli złości, trening umiejętności prospołecznych oraz trening wnioskowania moralnego) w równych proporcjach na każdym spotkaniu. Jeżeli trening odbywa się w cyklu 10 spotkań, to podczas każdego z nich trenerzy poświęcają po godzinie każdemu z modułów. Gdy trening cykl liczy pięć spotkań (również przewidzianych w procedurze), każdemu modułowi trenerzy poświęcają po dwie godziny na każdym ze spotkań. Pierwszych i ostatnich zajęć nie wlicza się do czasu treningu (odbywają się dodatkowo) i w ich trakcie realizuje prediagnozę i postdiagnozę, wprowadzenie i podsumowanie zajęć, zawierany jest kontrakt grupowy, następuje omówienie osiągnięć oraz wręczenie uczestnikom certyfikatów (ukończenia bądź udziału w treningu w zależności od zdobytych osiągnięć). Grupa treningowa składa się z 8–10 osób.

W omówionych tutaj przypadkach są to osoby osadzone, skazane prawomocnie za przestępstwa z użyciem przemocy, a czasem także za inne przestępstwa, jeżeli w trakcie odbywania kary funkcjonariusze SW zaobserwowali u nich zachowania problemowe świadczące o podwyższonym poziomie agresji. W zdecydowanej większości chodzi tutaj o recydywistów penitencjarnych, co wynika z charakteru i przeznaczenia jednostek penitencjarnych, z którymi autor współpracuje. Sama kwalifikacja prawna czynu, w związku z którym nastąpiło osadzenie, nie ma istotnego znaczenia dla zakwalifikowania uczestnika do treningu, z wyjątkiem sprawców o wyraźnie psychopatycznym rysie osobowości i sprawców przestępstw seksualnych, niekwalifikowanych do grup. W ich przypadku problemem nie pozostaje brak kompetencji społecznych, ale raczej mniej lub bardziej świadome niekorzystanie z nich bądź inne zaburzenia. Z kolei upośledzenie umysłowe nie stanowi przesłanki negatywnej do uczestniczenia w ART[®], zwłaszcza jeśli poziom intelektualny czy poziom rozwoju moralnego uczestników grupy treningowej bywa zróżnicowany. Dysproporcje pomiędzy poszczególnymi uczestnikami treningów są wręcz pożądane, gdyż sprzyjają rozwojowi słabszych uczestników.

Diagnoza (wstępna i końcowa) realizuje się na podstawie indeksu złości i kwestionariusza umiejętności, a także kwestionariusza agresji Bussa i Perry'ego. Ten ostatni daje trenerom odpowiedź na pytanie o nasilenie złych zachowań w takich obszarach, jak agresja werbalna, fizyczna, gniew i wrogość. Gniew stanowi afektywny (emocjonalny) komponent agresji, wrogość zaś to jej przejaw poznawczy. Owo narzędzie pozwala odnieść uzyskane przez trenujących wyniki do wyników średnich, uzyskanych w populacji ogólnej, a więc stanowią one ważne źródło informacji dla trenerów (Aranowska i Rytel, 2012). Trenerzy, dysponując szerszym spojrzeniem na charakter problemu stanowiący podstawę do skierowania na trening, mogą pracować z osadzonym w sposób zaplanowany i uwzględniać stopień opanowania przez niego ważnych umiejętności.

Po sporządzeniu diagnozy i zawarciu z uczestnikami kontraktu trenerzy przechodzą do zasadniczej części treningu. Sam kontrakt stanowi zaplecze sprzyjające realizacji zajęć i ich porządkowi. Jest sformułowany w sposób behawioralny, tj. odnoszący

się do konkretnych zachowań w trakcie treningów. W komunikacji interpersonalnej z osobami agresywnymi warto się posługiwać komunikatami bezpośrednimi i dyrektywnymi. Wielu uczestników treningu zaskakuje jednak fakt, że trenerzy nie zgadzają się na wprowadzenie do kontraktu zasady poufności, która zdaje się dla nich oczywista. Pozostaje ona jednak w sprzeczności z charakterem treningu.

Należy tutaj wyraźnie odróżnić metodę ART[®] od jakiejkolwiek innej metody psychoterapii. Trenerzy nie zajmują się wszczepianiem wartości, bezpośrednią korektą osobowości czy zmianą błędnych przekonań (choć ta następuje często samoistnie), lecz stwarzają przestrzeń do pogłębienia świadomości, własnej autorefleksji i nabywania nowych, wcześniej nieposiadanych umiejętności. Dodatkowo rolą trenera nie jest poszukiwanie wewnętrznych, mniej lub bardziej uświadomionych konfliktów czy rozwiązywanie osobistych problemów uczestników. Wiąże się z tym zasada, w myśl której każdy mówi tyle, ile chce.

Inny powód, dla którego trening pozostaje jawny, wynika z potrzeby transferu umiejętności. Nie da się bowiem przetrenować nabytej na zajęciach umiejętności w warunkach spontanicznych (np. w celi czy na spacerunku) bez wyniesienia poza salę treningową jakichkolwiek informacji z treningu. Są one po prostu potrzebne w codziennym radzeniu sobie ze złością. Zasada poufności byłaby więc zasadą martwą, wyjątkowo podatną na jej łamanie. Wiele z pozostałych zasad kontraktu grupowego (zawieranego z każdą grupą treningową osobno) dotyczy form i sposobów wzajemnej komunikacji pomiędzy uczestnikami na treningu.

Każdy z treningów prowadzony jest podobnie i nie różni się przebiegiem od pozostałych. Kwestią niezwykle ważną (jak w treningu sportowym) wydaje się więc powtarzalność pewnych zachowań oraz procedur. Przykładem może być łańcuch kontroli złości, w którym uczestnicy treningu uczą się definiować wyzwaczające złości, poznawać fizjologiczne sygnały świadczące o jej wystąpieniu, a także stosować reduktory złości i monity odpowiadające za restrukturyzację poznawczą. Ostatecznie procedura ta prowadzi do zastosowania odpowiedniej umiejętności.

Powtarzalność jest więc cechą nieodzowną ART[®], podobnie jak treningów sportowych, choć na kolejnych zajęciach wprowadza się nowe umiejętności prospołeczne czy dylematy moralne. Każdy moduł zaczyna się od przypomnienia, czym zajmowaliśmy się na poprzednich zajęciach, oraz omówienia (z każdym uczestnikiem) jego pracy domowej, polegającej na sporządzeniu raportu z samodzielnego wykonania ćwiczenia. Zadaniem uczestnika (np. po przećwiczeniu łańcucha kontroli złości) jest zastosowanie tejże procedury w sytuacji osobistej, która spotka go w ciągu najbliższych dni. Trzeba przy tym zauważyć, że zakład karny, zwłaszcza zamknięty, to miejsce, które dostarcza wielu okazji do zezłoszczenia się, a zatem okazje do ćwiczenia tej umiejętności nie należą do rzadkości. Nie zdarza się raczej, by trenujący tłumaczyli się niewykonaniem zadania, używając argumentu braku złości w omawianym czasie.

Trenerzy wymagają sporządzenia raportów po każdym treningu i omówienia sytuacji przez trenującego na kolejnym spotkaniu. Rzadko spotykają się z trwałym oporem trenujących, choć na pewnym etapie treningu ujawnia się on u wielu uczestników. Ukończenie treningu stanowić może dodatkowy argument za przekwalifikowaniem osadzonego do innej podgrupy klasyfikacyjnej (w omawianych przypadkach

najczęściej jest to z R1 do R2, a więc z zakładu typu zamkniętego do półotwartego). Wiąże się to z wymiernymi korzyściami dla trenującego, nie wspominając już o perspektywie uzyskania w przyszłości warunkowego, przedterminowego zwolnienia.

W żadnej jednak mierze ukończenie treningu nie jest wystarczające do jego uzyskania. Sąd penitencjarny bierze pod uwagę szereg różnych okoliczności. Kodeks karny mówi, że aby osadzonego można było zwolnić warunkowo, jego postawa, warunki osobiste, zachowanie w trakcie odbywania kary powinny uzasadniać przekonanie, iż ten po zwolnieniu będzie przestrzegał porządku prawnego, w szczególności nie popełni ponownie przestępstwa (Kodeks karny, 1997).

Jak widać, uczestniczenie w treningu ART® samo w sobie nie spełnia materialnych przesłanek zastosowania tego środka probacyjnego. Ostatecznie decyzja co do aktywnego brania udziału w treningu pozostaje autonomiczną decyzją osadzonych i tylko w pewnym zakresie podyktowana bywa czystym wyrachowaniem, ponieważ niczego (formalnie) nie gwarantuje. Postępy uczestników mierzone są również frekwencją (trenerzy wymagają 100 procent obecności) oraz aktywnością na zajęciach posiadającą wiele wskaźników. Należą do nich m.in. zabieranie głosu, wykonywanie poleceń trenera, wykonywania ćwiczeń i szereg innych. Trenujący, którzy nie wykonują ćwiczeń, mogą zostać odsunięci od treningu, wcześniej jednak stosuje się dwukrotne upomnienie. W praktyce stosowanie upomnień następuje rzadko, zazwyczaj 1-3 razy w jednym cyklu treningowym, a trenerzy odwołują się do tego przywileju w ostateczności, gdy inne sposoby motywowania (np. poprzez wskazanie korzyści z opanowania danej umiejętności) zawodzą. Z możliwości odsunięcia uczestnika od treningu autor nie był, jak dotąd, zmuszony skorzystać.

W drugiej części treningu uczestnicy ćwiczą umiejętności prospołeczne, których w podręczniku metodycznym AMITY przewidziano trzydzieści, choć w całej metodzie ART® opracowano ich znacznie więcej. Wybrane dla tej grupy umiejętności to *must have* osadzonego i zostały wyselekcjonowane według kryterium przydatności, skupiając się na tych kompetencjach, które w podobnych grupach należą zazwyczaj do najsłabszych. Są to np. proszenie o pomoc, dawanie wskazówek, radzenie sobie z namowami, ale również bardziej zaawansowane, jak np. unikanie walki, praktykowanie samokontroli czy wiele innych. Sam wybór umiejętności trenowanej na zajęciach jest każdorazowo negocjowany z uczestnikami, aby sami zainteresowani mieli wpływ na to, czego chcą i potrzebują się uczyć. Istotne jest również zaangażowanie ich w sam proces. Wszystkie materiały merytoryczne wykorzystywane w czasie treningu są materiałami opracowanymi, zatwierdzonymi i pochodzącymi ze zbiorów metodycznych Instytutu Amity, co sprzyja zachowaniu odpowiedniej jakości oraz dbałości o procedurę będącą gwarancją skuteczności interwencji.

Jeśli chodzi o kwestię podtrzymania motywacji do treningu, to stosunkowo rzadko zdarza się, aby trenujący rezygnowali z uczestniczenia w jego trakcie. Trenerzy obserwują jednak wzrost lub spadek motywacji poszczególnych trenujących, co jest zjawiskiem naturalnym. Są to ciekawe obserwacje z uwagi na to, że ukazują pewne procesy intrapsychiczne. Zasadniczo nie zaobserwowano w prowadzonych grupach reguły, która by była dominująca co do kierunku zmian motywacji. Jej wskaźnikiem mogą być np. aktywność, systematyczność w sporządzaniu prac domowych, niechęć

i stosunek do trenerów i pozostałych uczestników czy wyrażane opinie na temat samych zajęć lub poszczególnych ćwiczeń. To kwestia indywidualna, ale z uwagi na wysoki poziom wymagań trening rzadko kiedy kończy sto procent uczestników.

Trzeci, ostatni, moduł zajęć to trening wnioskowania moralnego, mający znaczny wpływ na sferę poznawczą uczestników i ich wrażliwość na potrzeby innych. Zajęcia realizuje się, wykorzystując do tego celu dylematy moralne, stanowiące materiał do dyskusji i poznawania szerszej perspektywy moralnej własnej i innych trenujących. W tej części nie podejmuje się prób wszczepiania wartości uczestnikom, ale jedynie kreuje atmosferę dojrzałości moralnej, moderując dyskusję w taki sposób, aby akcentowane zostały najdojrzalsze sądy moralne. Ten moduł rozpoczyna się odkrywaniem wartości i ich definiowaniem, następnie rozpatruje się dylematy moralne, czyli takie sytuacje, w których bez względu na podjętą decyzję uczestnicy zmuszeni są poświęcić jedną ze swoich wartości, aby ocalić inną. Oprócz tego sporo czasu w tym module poświęca się dylematom osobistym uczestników. Odnalezienie takich dylematów i zaportowanie ich to kolejny rodzaj prac domowych, jakie muszą wykonywać.

Trenujący po zakończonych zajęciach, a przed kolejnymi muszą odnaleźć (najlepiej w swoim codziennym życiu) takie sytuacje, które spełniają kryteria dylematu moralnego, następnie zaś opisać je według określonej procedury. Jest nią tzw. ANIMA, a więc: *alternatywy*, *następstwa* (bliskie i odległe), *interesariusze*, *motywy* (dla podejmowanej decyzji) i *afekty* (emocje towarzyszące podejmowaniu tej decyzji). Procedura ta jest stała, a uczestnicy powtarzają ją wielokrotnie w celu utrwalenia jej i przyswojenia jako oczywistego sposobu wnioskowania w codziennym życiu.

Ostatnie spotkanie z uczestnikami poświęcone bywa omówieniu zdobytych osiągnięć i podsumowaniu nabytych umiejętności, niemniej trening nie powinien się na tym kończyć. Kluczowy jest tzw. transfer pozwalający podtrzymać zdobyte przez uczestników kompetencje w czasie. Autorzy metody (Goldstein i in., 1998) zwrócili uwagę na to, że pozytywne wyniki odnoszą się do określonego miejsca i czasu, co ich zdaniem oznacza, że kilka tygodni później uczestnicy powracają do zachowań agresywnych, czyniąc uzyskaną poprawę jedynie czasową. Tendencji tej można jednak zapobiec poprzez wprowadzenie tzw. trenerów transferu. Mogą nimi być (w przypadku młodzieży) np. ich rodzice, a jeśli chodzi o osadzonych – np. wychowawcy. Trenerzy ci mają (po odpowiednim przeszkoleniu) odpowiadać za wzmacnianie pojawiających się u trenujących zachowań prospołecznych. Niekiedy również wspierają podopiecznych poprzez podpowiadanie, zachęcanie, upewnianie i nagradzanie wprost. Te i inne techniki sprzyjają utrwaleniu niestabilnych jeszcze umiejętności uczestników i są bardzo ważne w treningu zastępowania agresji (Goldstein i in., 1998).

4. Ewaluacja

Nieodzownym elementem każdego zaplanowanego działania pozostaje monitorowanie efektów, jakie ono wywołuje. Nie należy to do zadań prostych i – jak dowodzi Najwyższa Izba Kontroli w raporcie z 2014 roku poświęconym readaptacji skazanych na wieloletnie kary pozbawienia wolności – w praktyce penitencjarnej

wyraźnie kuleje. Spośród analizowanych przez NIK programów resocjalizacyjnych prowadzonych w polskich jednostkach penitencjarnych aż w 93 procentach przypadków nie realizowano należycie ewaluacji. Programy te nie były prawidłowo oceniane, a oceny pozbawione zostały narzędzi pomiaru. Autorzy, zdaniem NIK-u, nie rozumieli istoty ewaluacji, co narażało prowadzoną analizę ich skuteczności na zarzut braku obiektywności (NIK, 2014).

Trenerzy Amity ART® zobligowani są do prowadzenia ewaluacji treningu oraz do bieżącego monitoringu osiągnięć uczestników. W zamieszczonej poniżej tabeli nr 1 zestawiono wskaźniki ewaluacyjne z czterech przeprowadzonych grup treningowych (w ciągu ostatnich 15 miesięcy). Trzy grupy prowadzono w jednostce penitencjarnej typu zamkniętego dla recydywistów penitencjarnych, a jedną – przedstawioną dla porównania – w zakładzie karnym typu półotwartego dla młodocianych i pierwszy raz osadzonych. Na potrzeby publikacji zupełnie zanonimizowano dane uczestników, zastępując je przypisanymi kolejno numerami porządkowymi, wyodrębniając jedynie typ jednostki penitencjarnej, w której realizowano trening.

Zaprezentowane niżej dane to informacje o osiągnięciach uczestników treningu, współczynnika natężenia odczuwanej złości przed treningiem i po nim oraz stanie realizacji prac własnych.

Na podstawie przedstawionych wcześniej danych ilościowych można zauważyć wyraźną tendencję, zgodnie z którą pomiar osiągnięć dokonywany przez samych uczestników jest średnio mniej więcej o 1/3 niższy niż ten sam pomiar (według identycznych kryteriów) dokonywany przez trenerów. To tendencja, którą autor dostrzega w każdej grupie treningowej. Zdaje się, że sami osadzeni są dla siebie bardziej surowi w przyznawaniu punktów i mniej doceniają tempo własnych osiągnięć. Trudno na podstawie wyłącznie tego wskaźnika wyciągać daleko idące wnioski odnoszące się do natury mentalnej, niemniej wiemy, że osoby agresywne miewają problem z przyjmowaniem pochwał czy komplementów, a być może ma to również związek z zaburzonym obrazem własnego „ja” i dostrzeganiem swoich małych sukcesów.

Inna hipoteza wiąże się ze specyfiką samego środowiska instytucji totalnej, jaką niewątpliwie pozostaje zakład karny, szczególnie typu zamkniętego. Wszechobecna stygmatyzacja czy przyjmowana w deterministyczny sposób rola kryminalisty zdecydowanie nie sprzyjają dostrzeganiu własnych zalet i osiągnięć. Kiedy uwzględnimy przy tym czas spędzony w izolacji, możemy otrzymać efekt automatycznego utożsamiania się więźnia z przypisaną rolą. Warto zwrócić uwagę na to, że osiągnięcia mierzone przez samych trenerów są na pierwszy rzut oka nieco wyższe w jednostce o mniej izolacyjnym charakterze (zakład typu półotwartego) niż w zakładzie zamkniętym, co może sugerować wpływ czynnika środowiskowego na osiągnięcia samych uczestników. Stopień izolacji wpływa więc – jak widać – na zachowanie samych uczestników.

Obserwując osiągnięcia uczestników, można również zauważyć trochę słabszy współczynnik sporządzanych raportów umiejętności prospołecznej w stosunku na przykład do raportów kontroli złości. Różnica nie wydaje się duża, jednak 32 trenujących sporządziło łącznie o 22 raporty umiejętności prospołecznej mniej niż raportów kontroli złości. Nieznacznie lepiej przedstawia się sytuacja dotycząca raportów

Tabela 1. Ewaluacja osiągnięć uczestników treningów ART*

Uczestnik nr:	Pomiar osiągnięć		Indeks złości		Liczba raportów własnych ćwiczeń			Typ zakładu karnego
	Uczestnik	Trener	Przed	Po	Umiejętności	Kontroli złości	Wnioskowania moralnego	
1	340	452	25	18	9	10	10	Zakład karny typu zamkniętego
2	256	342	22	19	9	9	9	
3	309	405	27	15	9	10	10	
4	387	487	19	18	9	10	8	
5	310	408	21	16	9	10	10	
6	164	190	30	22	8	10	7	
7	227	243	12	10	1	7	4	
8	199	262	30	21	8	9	9	
9	139	315	24	17	9	9	9	
10	510	322	18	21	8	9	7	
11	366	315	22	15	9	9	9	
12	90	183	20	16	9	9	9	
13	193	288	28	19	10	10	8	
14	245	337	18	18	9	8	8	
15	236	379	45	23	10	10	10	
16	315	441	46	42	10	10	10	

17	159	425	22	17	10	10	10	Zakład karny typu półotwar- tego
18	140	319	43	37	10	10	10	
19	156	494	22	23	10	10	10	
20	325	379	35	30	10	10	10	
21	66	145	32	26	4	8	7	
22	245	389	16	19	9	10	8	
23	87	340	30	40	11	10	8	
24	162	305	15	26	9	9	9	
25	312	315	18	32	9	9	9	
26	158	353	18	23	9	9	9	
27	225	446	17	32	9	9	9	
28	296	437	23	12	9	9	9	
29	189	476	17	19	9	9	9	
30	383	476	19	11	9	9	9	
31	119	234	26	23	0	5	2	
32	150	517	16	11	9	9	9	
RAZEM	7458	11419	776	691	272	294	274	

Źródło: dane własne autora

wnioskowania moralnego. Zdaje się więc, że samodzielna implementacja umiejętności prospołecznych bywa nieco bardziej problematyczna dla uczestników niż na przykład codzienne stosowanie łańcucha kontroli złości. Różnice są jednak stosunkowo niewielkie, próba nie pozwala na zbadanie istotności statystycznej.

Dostrzec można również inną, dość wyraźną, zależność odnoszącą się do bazującego na samoopisie narzędzia stosowanego w ramach diagnozy początkowej i końcowej indeksu złości. Mimo że w wartościach uśrednionych faktycznie uzyskano spadek natężenia przeżywanej przez uczestników złości mniej więcej o 11 procent, to już przyglądając się wynikom indywidualnym, daje się zauważyć, że w siedmiu przypadkach po zakończeniu udziału w treningu wynik uzyskany w tym indeksie wzrósł. Wygodna i prosta zdaje się hipoteza odnosząca się do wrodzonego braku chęci poprawy niektórych sprawców. Ta jednak do autora nie przemawia.

Niemalże wszyscy uczestnicy prowadzonych treningów na którymś ich etapie ujawniali przekonanie o korzyściach, jakie dla samych siebie mogą odnieść, biorąc udział w programie. Nie wchodząc w szczegóły związane z dynamiką grupy czy przebiegiem relacji z pojedynczymi uczestnikami, warto zauważyć, że kompetencje trenujących w zakresie samokontroli zasadniczo się poprawiają.

Na postawiony tutaj problem próbę odpowiedzi podejmuje opracowanie Instytutu Wymiaru Sprawiedliwości na temat ewaluacji tego właśnie programu. Autorki raportu (Wójcik i in., 2015) piszą, że dokonując szerokich badań nad ewaluacją treningu w polskich więzieniach, również zaobserwowały ową tendencję, dostrzegając, że w wielu przypadkach wynik uzyskany na skali gniewu po przebytych treningu był wyższy niż przed przystąpieniem do treningu. Ich zdaniem może za tym stać poszerzenie procesów samoświadomości, pogłębienie wiedzy o przebiegu własnej złości i powstawaniu agresji, a także stopniowe przejmowanie przez uczestników treningu odpowiedzialności za swoje czyny.

Dodatkowo autorki raportu (Wójcik i in., 2015) zwracają uwagę na to, że gniew jest tylko jednym z wielu wskaźników czy predyktorów agresji. Jak zauważają, diagnoza prowadzona z wykorzystaniem innego narzędzia do pomiaru gniewu (STA-XI-2) w grupie osób poddanych treningowi wykazuje, że osoby te uzyskują zasadniczo niższe wyniki.

Podsumowanie

Trening zastępowania agresji w warunkach izolacji penitencjarnej stanowi niewątpliwie wyzwanie zarówno dla trenerów, jak i samych trenujących. Miejsce jego realizacji paradoksalnie sprzyja jednak transferowi umiejętności do życia codziennego. Realia więzienne dostarczają wielu codziennych, spontanicznych okazji do stosowania nabytych umiejętności. Sprzyjają też motywacji do osiągnięcia sukcesu, która z czasem może się przerodzić w osobistą potrzebę trenujących. Perspektywa spędzenia wielu lat w izolacji, w celi z innymi ludźmi i nierzadko w skomplikowanych relacjach z administracją więzienną jest niewątpliwie kłopotliwa. Sami osadzeni często podkreślają, że ich sytuacja interpersonalna pozostaje niezwykle skomplikowana,

a dobrostan psychiczny zależy w dużej mierze od tego, jak będą wyglądać ich relacje z otoczeniem. Ważnym celem treningu jest wyposażenie jego uczestników w umiejętność przyjmowania postawy odważnej w miejsce zachowań agresywnych. Uzyskanie większego stopnia samokontroli emocjonalnej, zdolność argumentacji własnych potrzeb czy nabycie nieposiadanych wcześniej umiejętności sprzyjają lepszemu radzeniu sobie zarówno w relacjach więziennych, jak i na wolności.

Z perspektywy i doświadczeń autora kluczowy dla zbudowania relacji z grupą treningową wydaje się osobisty stosunek do podopiecznych, który nie powinien być nacechowany postawą wyższości, władzy czy hegemonii. Kreowana wspólnie i z poszanowaniem zasad atmosfera w trakcie zajęć ma istotne znaczenie dla budowy autorytetu trenera, a wspieranie uczestników w nabywaniu i samodzielnym ćwiczeniu określonych kompetencji wzmacnia ich sprawczość, przesuwając umiejscowienie poczucia kontroli do wewnątrz, czyniąc ich bardziej wolnymi. Absolwenci treningu mają wybór, jak się zachować, zamiast pozwalać na to, by to otoczenie determinowało ich zachowanie. Dla osiągnięcia zamierzonych efektów korekcyjnych kluczowe musi być trzymanie się procedur treningowych, przez lata dopracowywanych i walidowanych poprzez liczne badania naukowe i dorobek całych pokoleń badaczy podążających za Goldsteinem.

Krzysztof Jasiński

Autor jest wykładowcą na Wydziale Nauk Społecznych i Sztuki Akademii Nauk Stosowanych w Nowym Sączu, doktorantem Uniwersytetu Pedagogicznego im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie, koordynatorem Ośrodka Pomocy Postpenitencjarnej w Nowym Sączu, autorem kilkunastu publikacji na temat pomocy postpenitencjarnej i readaptacji społecznej, członkiem Polskiego Towarzystwa Penitencjarnego, trenerem ART (ang. Aggression Replacement Training = trening zastępowania agresji). W pracy naukowej skupia się na problematyce reintegracji społecznej recydywistów. Resocjalizacją zawodowo zajmuje się od 18 lat

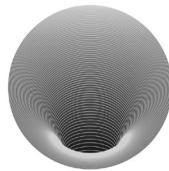
Bibliografia

- Aranowska, E., Rytel, J. (2012). *Struktura czynnikowa kwestionariusza agresji Bussa i Perry'ego (BPQA) w populacji polskiej*, [w:] „Studia Psychologica” (s. 146). Warszawa Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie.
- Glick, B., Gibbs, J. (2011). *Trening zastępowania agresji*. Warszawa: Instytut Amity.
- Goldstein, A., Glick, B., Gibbs J. (1998). *Program zastępowania agresji* – wydanie poprawione. Illinois: Research Press Campaign.
- Morawska, E., Morawski, J. (2016a). *Psychoterapia wykluczonych społecznie. Źródła treningu zastępowania agresji (ART)*, [w:] „Przegląd Więziennictwa Polskiego” (s. 97–107), Warszawa: Wydawnictwo CZSW.
- Morawska, E., Morawski, J. (2016b). *Praktyki zastępowania agresji Amity® ART® – przewodnik metodyczny*. Warszawa: Instytut Amity.

- Najwyższa Izba Kontroli. (2014). *Readaptacja społeczna skazanych na wieloletnie kary pozbawienia wolności. Informacja o wynikach kontroli*. Departament Porządku i Bezpieczeństwa Wewnętrznego. Pozyskano z: <https://www.nik.gov.pl/kontrole/P/14/044/>
- Ustawa z dnia 6 czerwca 1997 r. – Kodeks karny. (1997). Dz.U.2022.1138.
- Wójcik, D., Drapała, K., Wićcek-Durańska, A. (2015). *Ewaluacja programu Trening zastępowania agresji ART oraz programu korekcyjno-edukacyjnego Duluth*. Raport z badań empirycznych, s. 40, 130–131, 136, 138–139. Instytut Wymiaru Sprawiedliwości.
- Wysocka, E. (2006). *Wybrane problemy diagnozy niedostosowania społecznego – obszary, modele, zasady i sposoby rozpoznawania zjawiska*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.

Źródła internetowe

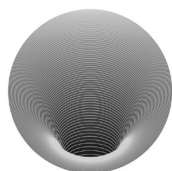
- Morawska, E. *Ewaluacja warsztatów dla byłych więźniów „Zmiana na lepsze”*, <https://amity.pl/strefa-wiedzy/ewaluacja-warsztatow-zmiana-na-lepsze/>
- Słownik języka polskiego*, <https://sjp.pl/trener>
- Vanderbilt University, *Aggression as rewarding as sex, food and drugs*, <https://news.vanderbilt.edu/2008/01/14/aggression-as-rewarding-as-sex-food-and-drugs-58327/>





VIII

Ochotnicza służba
wojskowa –
signum temporis



W ROZDZIALE VIII:

Adam Łobodowski

Zwiększenie potencjału Sił Zbrojnych RP – jako konsekwencje podejmowanych działań promujących ochotnicze formy służby wojskowej. Wyzwania i szanse 229

Adam Łobodowski

Wojskowe Centrum Rekrutacji

Warszawa-Praga

Zwiększenie potencjału Sił Zbrojnych RP – jako konsekwencje podejmowanych działań promujących ochotnicze formy służby wojskowej. Wyzwania i szanse

Streszczenie

Artykuł dotyczy uwidocznionych konsekwencji podejmowanych działań promujących ochotnicze formy służby wojskowej w wymiarze stopniowego zwiększania potencjału osobowego Sił Zbrojnych Rzeczypospolitej Polskiej. W treści tekstu uwzględniono charakterystyczne elementy poszczególnych ochotniczych form służby wojskowej wynikających z obowiązujących dokumentów normatywnych oraz przedsięwzięcia i projekty promujące służbę w Siłach Zbrojnych RP. Motywem przewodnim artykułu jest dokonanie szczegółowej analizy oraz ocena skuteczności podejmowanej działalności promującej: dobrowolną zasadniczą służbę wojskową, terytorialną służbę wojskową, służbę w ramach aktywnej i pasywnej rezerwy oraz zawodową służbę wojskową poprzez organizację różnego typu przedsięwzięć promocyjnych. Oceny dokonano na podstawie wniosków z przeprowadzonej analizy danych statystycznych oraz dostępnej literatury. Stwierdzono, że podejmowane działania promujące ochotnicze formy służby wojskowej spowodowały stały wzrost zainteresowania rozwojem zawodowym w strukturach wojska, czego – jak zauważono – naturalną konsekwencją jest zwiększenie stanu liczebnego i jakościowego Sił Zbrojnych RP.

Słowa kluczowe: promocja, służba, potencjał, zwiększenie, ochotnicze

Increasing the Potential of the Armed Forces of the Republic as a Consequence of the Actions Taken to Promote Voluntary Forms of Military Service. Challenges and Opportunities

Abstract

The article deals with the highlighted consequences of the actions taken to promote voluntary military service in the dimension of gradually increasing the personnel potential of the Armed Forces of the Republic of Poland. The content of the text includes the characteristic elements of the various voluntary forms of military service resulting from the normative documents in force, as well as undertakings and projects promoting service in the Armed Forces of the Republic of Poland. The main motive of the article is to make a comprehensive analysis of the undertaken activities promoting: voluntary basic military service, territorial military service, service in the active and passive reserve and professional military service through the organization of various types of promotional undertakings. As a result of the analysis of statistical data undertaken and the available literature, it was found that the activities undertaken to promote voluntary forms of military service resulted in a steady increase in interest in professional development in the structures of the military, which, as noted, is a natural consequence of the increase in the quantitative and qualitative state of the Polish Armed Forces.

Keywords: promotion, service, potential, increase, volunteer

Wprowadzenie

System obronny RP funkcjonuje po to, żeby zachować wysoki poziom bezpieczeństwa wewnętrznego i zewnętrznego państwa. Zasadniczym elementem potencjału obronnego są Siły Zbrojne RP, których głównym zadaniem pozostaje obrona i ochrona nienaruszalności granic oraz realizacja wszelkich zadań obronnych wynikających z ich zakresu kompetencyjnego określonego w aktach normatywnych. W środowisku bezpieczeństwa geostrategicznego, w którym umiejscowione zostało państwo polskie, za bardzo istotne uważa się unikanie zagrożeń mogących zakłócać stabilny poziom bezpieczeństwa obywateli. Możliwe jest ono wyłącznie wtedy, gdy właściwie wykonuje się tzw. zadania obronne. Najczęściej nazywa się je „powszechnym obowiązkiem obrony lub przedsięwzięciami w ramach przygotowań obronnych państwa”. Według precyzyjniejszej definicji:

„Zadania obronne” to „część zadań z zakresu bezpieczeństwa narodowego, obejmująca przedsięwzięcia realizowane przez organy władzy wykonawczej oraz inne organy i instytucje państwowe, przedsiębiorców i obywateli, związana z przygotowaniem państwa do sprawnego działania i przetrwania w warunkach zewnętrznego zagrożenia, kryzysu i wojny, a także określone przedsięwzięcia operacyjne w tych warunkach oraz usuwanie skutków po zażegnaniu zagrożenia zmierzające do przywrócenia stanu normalnego funkcjonowania państwa”¹.

Jednym zagrożeniem cywilizacyjnych są konflikty zbrojne pomiędzy zwaśnionymi stronami, co niejednokrotnie przynosi tragiczne w skutkach konsekwencje. Świadomość wystąpienia potencjalnego konfliktu zbrojnego zmusza osoby zarządzające państwem do podejmowania kroków mających na celu przygotowanie się do prowadzenia działań w charakterze zarówno napastnika, jak i obrońcy swojego terytorium. Należy wówczas zapewnić obywatelom bezpieczeństwo, zbudować zintegrowany system bezpieczeństwa narodowego i rozpocząć pracę nad stopniowym rozwojem i modernizacją systemu w różnych obszarach funkcjonowania. Ma to sprzyjać zapewnieniu jednej z podstawowych potrzeb organizmu państwowego – przetrwaniu, ale przede wszystkim stworzyć dobre warunki realizacji interesów narodowych w konkretnym środowisku bezpieczeństwa poprzez podejmowanie wyzwań, wykorzystywanie szans, redukcję ryzyka oraz przeciwdziałanie wszelkiego rodzaju zagrożeniom dla jego interesów².

Ze względu na środowisko bezpieczeństwa międzynarodowego oraz wyjątkowo niekorzystne położenie geostrategiczne Polska jest wręcz zobowiązana do prowadzenia zrównoważonej polityki na rzecz budowania trwałego fundamentu suwerenności i niezawisłości politycznej. Jako członek wielu znaczących organizacji międzynarodowych powinna – jak zauważono w Strategii Bezpieczeństwa Narodowego z 2014 roku – podkreślać własną podmiotowość bezpieczeństwa, być graczem suwerennie

¹ *Strategia Obronności Rzeczypospolitej. Strategia sektorowa do Strategii Bezpieczeństwa Narodowego Rzeczypospolitej* z dnia 23 grudnia 2009 r., pkt 67.

² *Słownik terminów z zakresu bezpieczeństwa narodowego*, Warszawa 2008, s. 17.

określającym swoje interesy narodowe i cele strategiczne oraz opierać politykę bezpieczeństwa na nabytych wcześniej doświadczeniach³. Działalność w ramach struktur NATO, OBWE, ONZ, UE czy Grupy Wyszehradzkiej nie tylko przyczynia się do rozwoju systemów bezpieczeństwa, ale również nie pozostaje bez wpływu na funkcjonowanie gospodarki (silna gospodarka = silna armia).

Przygotowania obronne powinny się opierać na stopniowym zwiększaniu potencjału osobowego Sił Zbrojnych RP oraz kompletnej modernizacji stanu wyposażenia bojowego państwa. Według chińskiego myśliciela, filozofa i stratega Sun Tzu:

„przestępstwem jest [...] nie przygotować się do wojny. Przygotowanie na wszelkie ewentualności to powód do dumy”⁴ (Sun, 2013, s. 27).

Jak widać, potencjalnie ustabilizowana sytuacja międzynarodowa w środowisku bezpieczeństwa Polski nie może uspić naszej bojowej i strategicznej czujności. Wszelkiego rodzaju działania preparacyjne muszą wielopoziomowo przygotować nasz kraj na ewentualną aktywność ze strony nieprzyjaciela, w szczególności gdy wywołał on wojnę tak blisko naszych granic. Należy również pamiętać o tym, że użyte podczas konfliktów środki bojowe ciągle ewoluują w swojej postaci i działaniu destruktywnym, dlatego nieodłącznym elementem współczesnych przygotowań obronnych jest stałe doskonalenie informatycznych systemów przeciwdziałania i reagowania.

Przytoczony dokument identyfikuje ponadto interesy narodowe i cele strategiczne w dziedzinie bezpieczeństwa zgodnie z zasadami i wartościami zawartymi w Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej⁵. Założenia te są jak najbardziej zbieżne ze strategiami Organizacji Traktatu Północnoatlantyckiego (NATO) i Unii Europejskiej (EU) oraz wytycznymi przyjętymi w innych istotnych dokumentach strategicznych i koncepcyjnych. Drugim dokumentem szczególnie ważnym dla bezpieczeństwa państwa jest przyjęta uchwałą Rady Ministrów z dnia 9 kwietnia 2013 r. *Strategia Rozwoju Systemu Bezpieczeństwa Narodowego Rzeczypospolitej Polskiej 2022*, określająca warunki funkcjonowania i sposoby rozwoju systemu bezpieczeństwa narodowego. Poza tym stawia ona na wykreowanie zintegrowanego systemu bezpieczeństwa narodowego, opartego na sojuszniczych i bilateralnych zabezpieczeniach oraz stopniowo rozbudowywanym własnym potencjale cywilno-militarnym⁶. Przytoczone dokumenty w dużej mierze stanowią wartość wyjściową do zwiększania potencjału Sił Zbrojnych w wielu płaszczyznach funkcjonowania.

Inwazja Federacji Rosyjskiej na niepodległe państwo ukraińskie 24 lutego 2022 r. stanowi punkt zwrotny w sposobie pojmowania bezpieczeństwa w Europie Środkowo-Wschodniej. Agresywna polityka Rosji względem Ukrainy, bezprawna aneksja Krymu, działania nieregularne prowadzone na wschodniej granicy państwa ukraińskiego, a w rezultacie atak połączonych Sił Zbrojnych Federacji Rosyjskiej pokazały, że również Polska musi zmienić politykę bezpieczeństwa i obronności. Istotą przygo-

³ Strategia Bezpieczeństwa Narodowego RP, Warszawa 2014, s. 9.

⁴ Sun Tzu, *Sztuka wojny*, s. 27.

⁵ Strategia Bezpieczeństwa Narodowego RP, Warszawa 2014, s. 7.

⁶ Strategia Rozwoju Systemu Bezpieczeństwa Narodowego Rzeczypospolitej Polskiej 2022, s. 7.

towań obronnych państwa jest doprowadzenie do takiej sytuacji, w której potencjalny przeciwnik zrezygnuje z planów agresji, zniechęcony możliwością poniesienia zbyt dużych strat i kosztów⁷. Jednym z zasadniczych priorytetów Ministerstwa Obrony Narodowej stało się stopniowe zwiększenie liczebności Sił Zbrojnych Rzeczypospolitej Polskiej we wszystkich rodzajach wojsk (Wojsk Lądowych, Wojsk Specjalnych, Sił Powietrznych, Marynarki Wojennej i Wojsk Obrony Terytorialnej). Zwiększenie liczebności żołnierzy zawodowych, żołnierzy będących w czynnej służbie wojskowej (TSW) oraz rezerwie aktywnej i pasywnej miało nastąpić we wszystkich korpusach osobowych: szeregowych, podoficerów i oficerów poprzez wejście w życie *Ustawy z dnia 11 marca 2022 r. o obronie Ojczyzny*. Nowy akt normatywny oparto na trzech zasadniczych filarach:

- stopniowym zwiększeniu finansowania Sił Zbrojnych RP z wydatków budżetowych państwa w wysokości nie niższej niż 2,2% Produktu Krajowego Brutto w roku 2022, co najmniej 3% PKB w roku 2023 i latach kolejnych
- wprowadzeniu koncepcyjnego rozwiązania obrony powszechnej
- stałym zwiększaniu liczebności stanu osobowego Sił Zbrojnych RP poprzez wielowymiarowe zmiany w zakresie oferty ochotniczych form służby wojskowej oraz sposobu realizacji polityki informacyjnej i funkcjonowania służby komunikacji społecznej w resorcie obrony narodowej.

Z punktu widzenia zwiększania potencjału obronnego Sił Zbrojnych RP szczególne znaczenie ma realizacja filaru trzeciego, czyli stałe zwiększanie potencjału osobowego poprzez różnorakie działania promujące ochotnicze formy służby wojskowej, przede wszystkim zaś służbę w ramach nowej oferty – „dobrowolnej zasadniczej służby wojskowej” jako najlepszej drogi dla cywilów do podjęcia zawodowej służby wojskowej. Mając na względzie potrzebę zwiększania stanu osobowego wojska oraz uatrakcyjnienie rozwoju zawodowego w strukturach armii, dokonano szeroko zakrojonej reformy organizacyjnej całego systemu rekrutacji do służby. W ramach działań promujących ochotnicze formy służby wojskowej szczególne zastosowanie zyskała *Decyzja nr 47/MON Ministra Obrony Narodowej z dnia 26 marca 2019 r. w sprawie zasad realizacji polityki informacyjnej i funkcjonowania służby komunikacji społecznej w resorcie obrony narodowej*. Jej zasadniczym celem pozostaje zaspokojenie potrzeb informacyjnych społeczeństwa co do oferty ochotniczych form służby wojskowej oraz uzyskania społecznej akceptacji dla celów i działań podejmowanych przez resort dążących do zwiększenia potencjału osobowego.

W usprawnieniu i uatrakcyjnieniu polityki informacyjnej szczególną rolę zaczęły odgrywać jednostki specjalnie przygotowane do prowadzenia działalności informacyjnej i promującej Siły Zbrojne RP, a także pozyskiwania kandydatów do służby poprzez wszelkie formy budowania pozytywnych relacji komunikacyjnych ze społeczeństwem. W wyniku zmian organizacyjnych od 23 kwietnia 2022 r. w Siłach Zbrojnych RP obowiązuje nowy system rekrutacji dla osób zainteresowanych wstąpieniem w szeregi Wojska Polskiego. Na miejsce Wojskowych Komend Uzuppełnień

⁷ B. Wiśniewski, *Przygotowania obronne w resorcie spraw wewnętrznych*, Wyd. Wyższej Szkoły Policji w Szczytnie, Szczytno 2014, s. 7.

powstały Wojskowe Centra Rekrutacji, których działalność skupia się na kompleksowym pozyskiwaniu kandydatów do ochotniczych form służby wojskowej: a) zawodowej służby wojskowej, b) terytorialnej służby wojskowej, c) dobrowolnej zasadniczej służby wojskowej oraz d) służby w rezerwie aktywnej i pasywnej.

W artykule podjęto próbę oceny efektywności działań promocyjnych Wojskowych Centrów Rekrutacji w zakresie działalności promujących ochotnicze formy służby wojskowej. Problemy badawcze wynikające z tak sformułowanego celu ujęto następująco:

Jakie są formy ochotniczej służby wojskowej?

Jakie działania promocyjne zostały przeprowadzone?

Jaka jest ich skuteczność?

Wykorzystane metody to analiza materiałów źródłowych: aktów prawnych, literatury przedmiotu, danych statystycznych i danych pochodzących z badania opinii społecznej pozyskanych z dostępnych źródeł literatury przedmiotu.

1. Formy ochotniczej służby wojskowej

Szczególnie atrakcyjną ochotniczą formą służby wojskowej pozostaje dobrowolna zasadnicza służba wojskowa, czyli nowoczesne rozwiązanie zaproponowane przez Ministerstwo Obrony Narodowej. Głównym jego zadaniem jest pozyskiwanie wysokiej klasy specjalistów, których szkolenie w ramach tej formy służby powinno skutkować ostatecznym powołaniem do zawodowej służby wojskowej. W zgodzie z zapisami *Ustawy o obronie Ojczyzny* dobrowolną zasadniczą służbę wojskową pełni się do 12 miesięcy. W jej trakcie odbywa się szkolenie podstawowe do 28 dni, zakończone przysięgą wojskową i wydaniem książeczki wojskowej oraz szkoleniem specjalistycznym, połączonym z wykonywaniem obowiązków służbowych w wybranej przez żołnierza jednostce wojskowej do 11 miesięcy (istnieje wówczas duże prawdopodobieństwo wcielenia żołnierza do zawodowej służby wojskowej). Czas szkolenia podstawowego w ramach dobrowolnej, zasadniczej służby wojskowej może być skrócony dla osób będących absolwentami szkół ponadpodstawowych, realizujących programy innowacyjne lub eksperymentalne przysposobienia obronnego lub edukacji w dziedzinie obronności państwa, pobierających i kończących naukę w oddziałach przygotowania wojskowego oraz realizujących innowacyjne programy edukacyjne nadzorowane przez Ministra Obrony Narodowej. Zasadniczym celem stworzenia oferty dobrowolnej zasadniczej służby wojskowej jest pozyskiwanie przyszłych żołnierzy zawodowych, dlatego żołnierz, który odbył dobrowolną zasadniczą służbę wojskową, przenosi się na jego wniosek do zawodowej służby wojskowej. Taki wniosek bywa rozpatrywany z uwzględnieniem potrzeb Sił Zbrojnych przez dowódcę jednostki wojskowej, w której żołnierz pełni służbę. Atrakcyjność w wymiarze promocyjnym dobrowolnej zasadniczej służby wojskowej – oprócz wysokiego uposażenia zasadniczego od pierwszego dnia służby w wysokości 4960 zł – zwiększają przede wszystkim zapisy *Rozporządzenia Ministra Obrony Narodowej z dnia 29 kwietnia 2022 r.*

w sprawie zgłaszania się do dobrowolnej zasadniczej służby wojskowej oraz uprawnień i kwalifikacji szczególnie przydatnych w Siłach Zbrojnych RP.

Przywołany w powyższym dokumencie normatywnym wykaz uprawnień i kwalifikacji, które kandydat może wskazać we wniosku o powołanie do służby wojskowej oraz nabyć w ramach pełnienia dobrowolnej zasadniczej służby wojskowej, dotyczy m.in.:

- kierowcy o uprawnieniach do prowadzenia pojazdów (prawo jazdy kat. C, C + E, D)
- operatora sprzętu do robót ziemnych i urządzeń pokrewnych
- operatora maszyn i urządzeń dźwigowo-transportowych
- nurka
- skoczka spadochronowego
- kucharza
- specjalisty w zakresie obsługi sprzętu inżynieryjnego: koparki, spycharki, spycharki-ladowarki, uprawnienia w zakresie obsługi elektrowni polowych i mobilnych zespołów spalinowo-elektronicznych
- spawacza

Oprócz wyżej wymienionej oferty uprawnień i kwalifikacji w rozporządzeniu wspomina się o uprawnieniach przewidzianych dla studentów uczelni cywilnych (mogą później zostać skierowani na kurs oficerski). Kandydata zainteresowanego nabyciem takich uprawnień powołuje się do dobrowolnej zasadniczej służby wojskowej wyłącznie po podpisaniu umowy określającej wysokość i zasady zwrotu kosztów nabycia uprawnień lub kwalifikacji w przypadku zakończenia służby przed upływem okresu, na jaki nastąpiło powołanie do tej formy ochotniczej służby wojskowej.

Drugą ochotniczą formą służby wojskowej jest terytorialna służba wojskowa, czyli oferta skierowana przede wszystkim do osób aktywnych zawodowo, którym powszechny obowiązek obrony nie jest obojętny. Terytorialną służbę wojskową mogą pełnić osoby o uregulowanym stosunku do służby wojskowej (orzeczona kategoria zdolności do czynnej służby wojskowej – A lub kategoria D) oraz inne osoby niepodlegające obowiązkowi odbycia zasadniczej służby wojskowej. Powołanie do terytorialnej służby wojskowej następuje na podstawie decyzji administracyjnej organu prowadzącego postępowanie administracyjne na okres od roku do 6 lat. Okres pełnienia tego rodzaju służby może zostać przedłużony na kolejny okres na wniosek lub za zgodą żołnierza OT przez dowódcę jednostki wojskowej, w której żołnierz pełni służbę (najpóźniej dzień przed zakończeniem okresu jej pełnienia). Osoby powołane do terytorialnej służby wojskowej pełnią służbę rotacyjnie oraz dyspozycyjnie. Rotacyjność służby polega na obowiązku stawienia się do służby w określonych przez dowódcę jednostki wojskowej dniach służby przez okres 2 dni w miesiącu w dni wolne od pracy, a dyspozycyjność – na gotowości do służby przez pozostałe dni miesiąca w terminie i miejscu wskazanym przez dowódcę jednostki. Ofertę odbycia terytorialnej służby wojskowej kieruje się zarówno do osób bez przeszkolenia wojskowego, jak i przeszkolonych. Kandydaci, którzy wcześniej nie pełnili służby, zostają powołani na 16-dniowe szkolenie podstawowe zakończone przysięgą wojskową oraz wydaniem książeczki wojskowej, a osoby, które wcześniej pełniły służbę, zostają powołane na 8-dniowe szkolenie wyrównawcze, podczas którego wstępnie zapoznają się ze specyfiką służ-

by w ramach WOT. Po zakończonym szkoleniu podstawowym lub wyrównawczym żołnierza TSW kieruje się do jednostki wojskowej w celu dalszego odbywania służby i objęcia stanowiska służbowego. W tym czasie rozpoczyna on szkolenie rotacyjne w strukturze pododdziału, do którego został przydzielony, w trzyletnim programie szkoleniowym. Jeśli żołnierz terytorialnej służby wojskowej minimum przez dwa lata pełnił służbę i uzyskał pozytywną opinię służbową, a także wyraził zainteresowanie zostaniem żołnierzem zawodowym, na swój wniosek może być powołany do zawodowej służby wojskowej.

Następnym nowym rozwiązaniem wynikającym z obecnych przepisów prawa jest służba w ramach aktywnej i pasywnej rezerwy. Służbę w ramach aktywnej rezerwy pełni się na podstawie powołania na czas nieokreślony w jednostkach i związkach organizacyjnych na etatach przewidzianych dla tej ochotniczej formy służby wojskowej. Ciekawym rozwiązaniem służby w ramach aktywnej rezerwy pozostaje możliwość pełnienia służby na zasadzie skierowania do jej odbycia na stanowiskach służbowych w Polskich Kontyngentach Wojskowych przewidzianych dla żołnierzy zawodowych. Służbę w ramach aktywnej rezerwy pełni się raz na kwartał jednorazowo co najmniej przez 2 dni w czasie wolnym od pracy oraz co najmniej 14 dni jednorazowo przez 3 lata. Aktywna rezerwa jest ochotniczą formą służby wojskowej skierowaną przede wszystkim do osób, które pomimo niewielkiej dyspozycyjności mogą na zasadzie porozumienia z dowódcą jednostki wojskowej wybrać sobie konkretne dni, w których odbędą służbę. Osoby, które w okresie minimum 3 lat pełniły służbę w aktywnej rezerwie oraz wykazały się bardzo dobrą opinią służbową, mogą być powołane do zawodowej służby wojskowej. Jeśli chodzi o pełnienie służby przez żołnierzy pasywnej rezerwy, odbywa się ona na podstawie: a) jednodniowych, krótkotrwałych ćwiczeń trwających nieprzerwanie do 30 dni, b) długotrwałych trwających nieprzerwanie do 90 dni oraz c) rotacyjnych trwających łącznie do 30 dni odbywających się z przerwami. Żołnierze pasywnej rezerwy odbywają ćwiczenia wojskowe w jednostkach i związkach organizacyjnych albo jednostkach organizacyjnych podległych Ministrowi Obrony Narodowej lub przez niego nadzorowanych.

2. Działania promocyjne w zakresie pozyskiwania potencjału osobowego dla Sił Zbrojnych RP

Ze względu na konieczność popularyzowania służby wojskowej szczególnego znaczenia nabiera wielopoziomowa działalność promocyjna. Sporo mówi się o tym w *Decyzji nr 33/MON Ministra Obrony Narodowej z dnia 5 marca 2019 r. w sprawie działalności promocyjnej w resorcie obrony narodowej*. Głównym zadaniem jest tutaj wskazanie kierunków działań w kreowaniu pozytywnego wizerunku Sił Zbrojnych Rzeczypospolitej Polskiej i Ministerstwa Obrony Narodowej:

- kształtowania pozytywnego wizerunku żołnierza polskiego, Sił Zbrojnych RP oraz Ministerstwa Obrony Narodowej
- tworzenia szeroko pojętego klimatu zaufania i aprobaty społecznej dla Sił Zbrojnych RP oraz ich zadań realizowanych zarówno w kraju, jak i za granicą

- pozyskiwania najlepszych kandydatów do służby wojskowej
- kształtowania świadomości obywateli Rzeczypospolitej Polskiej
- budowania społecznego zaplecza Sił Zbrojnych, m.in. pozyskiwanie partnerów do działalności na rzecz bezpieczeństwa i obronności państwa

Działalność promująca ochotnicze formy służby wojskowej uwzględniająca powyższe zasadnicze cele oraz wynikające z ich realizacji zadania nakłada na kierowników komórek organizacyjnych odpowiedzialnych za promocję szereg zadań, m.in.:

- konieczność tworzenia rozwiązań systemowych oraz wskazywania celów strategicznych w zakresie promocji
- planowanie, organizację i koordynację kampanii, programów i innych przedsięwzięć promocyjnych Ministerstwa w kraju i za granicą, w tym odpowiadanie za organizację stoisk podczas targów i wystaw przemysłu obronnego
- opracowanie planu priorytetowych przedsięwzięć promocyjnych resortu, w ramach planowania budżetowego na każdy kolejny rok, w uzgodnieniu z kierownikiem komórki organizacyjnej właściwej do spraw kształtowania budżetu resortu
- analizę potrzeb i dokonanie wyboru narzędzi promocyjnych, materiałów promocyjnych oraz elementów ekspozycyjno-wystawniczych, przygotowanie dokumentacji prawno-finansowej w celu ich nabycia, prowadzenie negocjacji i uzgadnianie z wykonawcami, uczestniczenie w pracach komisji przetargowych oraz w realizacji umów, prowadzenie dystrybucji materiałów promocyjnych
- analizę potrzeb szkoleniowych oraz planowanie szkolenia dla pracowników i żołnierzy odpowiedzialnych za działalność promocyjną w komórkach i jednostkach organizacyjnych
- współpracę z partnerami zewnętrznymi przy realizacji projektów promujących Ministerstwo i Siły Zbrojne
- analizę wyników badań społecznych dotyczących wizerunku Sił Zbrojnych i Ministerstwa i implementację wniosków z badań w działalności promocyjnej

Realizacja postawionych powyżej zadań spoczywa na najmniejszych komórkach organizacyjnych, czyli Wojskowych Centrach Rekrutacji. Komórką odpowiedzialną za prowadzenie i rozwijanie systemu naboru do Sił Zbrojnych RP w świetle obecnych rozwiązań prawnych jest Centralne Wojskowe Centrum Rekrutacji działające terytorialnie przez tzw. Ośrodki Zamiejscowe Centralnego Wojskowego Centrum Rekrutacji. Z kolei nowo powstałe Ośrodki prowadzą działalność poprzez Wojskowe Centra Rekrutacji działające na administrowanym terenie określonym w przepisach *Rozporządzenia Ministra Obrony Narodowej z dnia 15 kwietnia 2022 r. w sprawie Centralnego Wojskowego Centrum Rekrutacji oraz wojskowych centrów rekrutacji*. Centralne Wojskowe Centrum Rekrutacji jako instytucja jest skoncentrowane na rekrutacji i pozyskiwaniu potencjalnie najlepszych kandydatów do pełnienia ochotniczych form służby wojskowej oraz całościowej koordynacji działalności wojskowych centrów rekrutacji w zakresie rekrutacji, spraw operacyjno-obronnych oraz stosowania zasad sprawnej komunikacji społecznej z potencjalnymi grupami interesariuszy zewnętrznych prezentowanej oferty. W celu pozyskiwania jak największej liczby atrakcyjnych dla Sił Zbrojnych kandydatów całościowy wysiłek działań promujących skupia się wokół promocji obronności oraz atrakcyjności służby wojskowej jako al-

ternatywnego sposobu rozwoju ścieżki kariery, kompleksowej edukacji obronnej, rekrutacji oraz wzajemnego współdziałania i współpracy podmiotów zaangażowanych w budowanie pozytywnego wizerunku Sił Zbrojnych RP. Wojskowe Centra Rekrutacji pozostają w bezpośrednim kontakcie z kandydatem i mają za zadanie na stałe utrzymywać kontakt z zainteresowanym oraz umiejętnie przeprowadzić go przez cały proces rekrutacji, a jednocześnie występować w roli doradcy zawodowego kandydatów i szukać dla nich możliwie jak najlepiej dopasowanej do ich potrzeb oferty służby. Wojskowe Centra Rekrutacji w celu zwiększenia atrakcyjności przekazu oferty służby rozpoczęły ścisłą współpracę z przedstawicielami jednostek wojskowych, którzy dzięki posiadanym zasobom mogą bardzo uatrakcyjnić przygotowane stoisko promocyjne poprzez zaprezentowanie sprzętu oraz indywidualnego wyposażenia pojedynczego żołnierza. Szczególnie ważnym elementem działalności promocyjnej jest stała współpraca z jednostkami samorządu terytorialnego na administrowanym terenie oraz szkołami prowadzącymi klasy wojskowe, a w szczególności takimi, które realizują innowacyjne programy proponowane przez Ministerstwo Obrony Narodowej: CWKM, OPW, Cyber MIL oraz Branżowe Oddziały Wojskowe. Dodatkowym istotnym elementem działalności promocyjnej pozostaje stała współpraca z lokalnymi mediami oraz organizacjami proobrobnymi działającymi na administrowanym terenie, która pozwala na możliwość dotarcia do większej grupy odbiorców oferty służby wojskowej. Realizując postanowienia w przytoczonej wcześniej *Decyzji nr 33/MON*, Wojskowe Centra Rekrutacji wspierają kierownictwo resortu obrony narodowej. Przyjęto wspólny kierunek prowadzenia działalności komunikacyjnej m.in. w takich obszarach, jak:

- pozyskiwanie kandydatów do zawodowej służby wojskowej jako priorytetu w kontekście sprawnego przejścia do tej formy służby z dobrowolnej zasadniczej służby wojskowej, terytorialnej służby wojskowej lub aktywnej rezerwy
- działalność szkolnictwa wojskowego (dobrowolnej zasadniczej służby wojskowej realizowanej w trakcie kształcenia), Szkół Legii Akademickiej oraz programu stypendialnego skierowanego do studentów kształcących się na atrakcyjnych dla Sił Zbrojnych RP kierunkach studiów
- obsługa resortowego portalu rekrutacyjnego mającego za zadanie usprawnić cały proces obsługi kandydata
- wsparcie programów skierowanych dla uczniów klas wojskowych
- prowadzenie kwalifikacji wojskowej
- organizację współpracy z partnerami społecznymi
- informowanie co do realizowanych ćwiczeń wojskowych żołnierzy aktywnej i pasywnej rezerwy

Wzrost zainteresowania ochotniczymi formami służby wojskowej bardzo często jest konsekwencją różnorodnych przedsięwzięć koordynowanych przez Centralne Wojskowe Centrum Rekrutacji w celu pozyskiwania ochotników. Są to Szkoły Legii Akademickiej powstające przy wybranych szkołach wyższych zarówno cywilnych, jak i wojskowych, klasy wojskowe realizujące innowacyjne programy edukacyjne: „Strzelnica w Powiecie”, „CYBER.MIL z klasą”, stypendia dla kandydatów na żołnierzy, „AKADEMIA_CYBER.MIL” oraz przedsięwzięcia współrealizowane z Mini-

sterstwem Obrony Narodowej (następne edycje „Trenuj z Wojskiem”, pikniki wojskowe oraz zbiorowe targi pracy).

Zgodnie z *Rozporządzeniem Ministra Obrony Narodowej z dnia 28 czerwca 2022 r. w sprawie ochotniczego szkolenia wojskowego studentów i absolwentów szkół wyższych oraz sposobu kształcenia w Szkołach Legii Akademickiej* – kształcenie w Szkołach Legii Akademickiej odbywa się w okresie trzyletnim. W ramach pierwszego roku ochotnik realizuje szkolenie podstawowe w ramach dobrowolnej zasadniczej służby wojskowej i po 27-dniowym okresie podstawowym może być na swój wniosek skierowany do rezerwy aktywnej lub rezerwy pasywnej. W ramach drugiego roku kształcenia ochotnik realizuje szkolenie w module podoficerskim, a w ramach trzeciego roku moduł oficerski. Podstawowym celem działalności Szkół Legii Akademickiej pozostaje budowanie wykwalifikowanych rezerw osobowych we wszystkich korpusach osobowych Sił Zbrojnych.

Kształtowanie patriotycznych postaw wśród młodych świadomych odpowiedzialności za obronność państwa odbywa się poprzez prowadzenie Certyfikowanych Klas Mundurowych oraz Oddziałów Przygotowania Wojskowego, których działalność ma dostarczać z roku na rok kandydatów na przyszłych studentów uczelni wojskowych. Możliwość tworzenia w szkołach średnich Oddziałów Przygotowania Wojskowego oraz Branżowych Oddziałów Wojskowych stanowi wyjście naprzeciw oczekiwaniom i potrzebom społecznym oraz zwiększeniu powszechności edukacji w zakresie bezpieczeństwa i obronności. Oczekiwany rezultatami funkcjonowania i stopniowego modernizowania działalności klas wojskowych jest zasilanie rezerw osobowych Sił Zbrojnych, Wojsk Obrony Terytorialnej, a w dalszej perspektywie zwiększenie całościowej liczebności Sił Zbrojnych.

Wyjątkowo obiecującym pomysłem Ministerstwa Obrony Narodowej wydają się Branżowe Oddziały Wojskowe (BOW) jako przedsięwzięcie pilotażowe obejmujące szkoły branżowe, w których program szkolenia będzie stanowił uzupełnienie praktycznej nauki zawodu wynikającej z podstawy programowej nauki danego zawodu. Głównym zadaniem BOW-ów ma być kompleksowe przygotowanie zawodowe przyszłych kandydatów na żołnierzy w szeroko pojętej logistyce wojskowej. Branżowe Oddziały Wojskowe wydają się strzałem w dziesiątkę w kontekście rozwiązania problemu braku m.in. takich specjalistów, jak kucharze, kierowcy, mechanicy, elektromechanicy, blacharze czy lakiernicy. Ciekawym pomysłem odpowiadającym na potrzebę zapewnienia obywatelom jest doskonalenie umiejętności posługiwania się bronią, bardzo pożądanym z punktu widzenia polskiego interesu narodowego w dziedzinie bezpieczeństwa i obronności państwa (np. program „Strzelnica w Powiecie”). W ramach tego programu jednostki samorządu terytorialnego mogą występować o dofinansowanie modernizacji istniejącej i nowo planowanej infrastruktury strzeleckiej. Wprowadzenie programu „Strzelnica w Powiecie” ma przede wszystkim na celu:

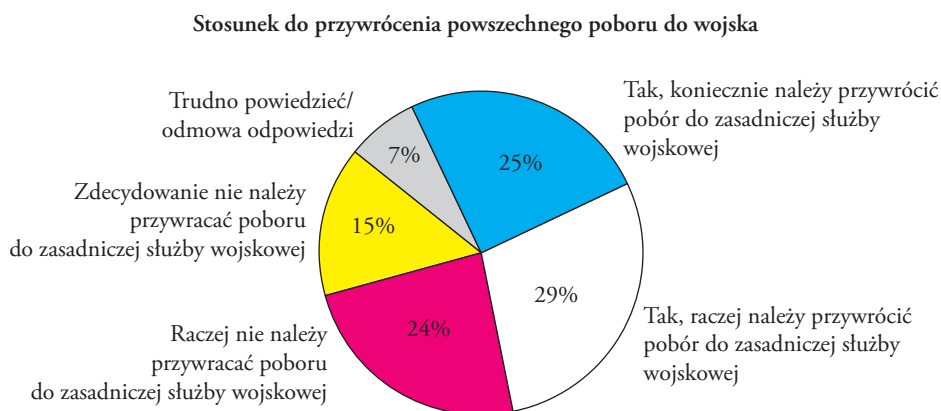
- zwiększenie zakresu występowania specjalnej infrastruktury strzeleckiej, co by umożliwiło bezpośrednie propagowanie i rozwój sportu strzeleckiego wśród obywateli, a w rezultacie zwiększenie potencjału bezpieczeństwa militarnego RP
- zwiększenie możliwości prowadzenia szkoleń strzeleckich przez dzieci i młodzież będącą w wieku szkolnym, organizacje proobronne i promilitarne

- zwiększenie liczby wyszkolonych strzelecko obywateli, co stanowi bazę potencjalnych zasobów rezerw osobowych dla Sił Zbrojnych RP
- budowanie zainteresowania i rozbudzenie pasji w społeczeństwie użytkownika i obsługi broni palnej we wszystkich grupach wiekowych obywateli

Bardzo ciekawym rozwiązaniem z punktu widzenia pozyskiwania przyszłych studentów – kandydatów na oficerów – pozostaje również rozwój takich pomysłów, jak „CYBER.MIL” oraz „AKADEMIA_CYBER.MIL”, których działalność opiera się przede wszystkim na budowaniu potencjału osobowego poprzez pozyskiwanie młodych entuzjastów cyberbezpieczeństwa i informatyki. W przyszłości mogą oni podjąć studia kierunkowe w tym zakresie w uczelniach wojskowych.

3. Ocena efektywności działań promocyjnych

Mnogość różnego rodzaju przedsięwzięć Ministerstwa Obrony Narodowej oraz Centralnego Wojskowego Centrum Rekrutacji bezpośrednio wpływających na rozwój i zwiększenie potencjału Sił Zbrojnych RP stanowi jasną i konkretną odpowiedź na społeczne potrzeby i wyzwania cywilizacyjne. Od momentu wybuchu wojny w Ukrainie coraz częściej badania opinii publicznej dotyczyły spraw związanych z obronnością, a w szczególności stosunku badanych do powszechnego obowiązku obrony, dostępu do broni palnej oraz ochotniczego przeszkolenia wojskowego. W najnowszym sondażu mówiącym o obronności CBOS zapytał respondentów, czy w czasie pokoju należy w Polsce przywrócić powszechny pobór do zasadniczej służby wojskowej i powoływać do wojska wszystkich zdolnych do takiej służby.



Rysunek 1. Nowa ustawa o obronie Ojczyzny zakłada dobrowolność służby wojskowej w czasie pokoju, a kierowanie osób do odbycia obowiązkowej zasadniczej służby wojskowej możliwe jest w sytuacji zagrożenia wojną. Czy, Pana(i) zdaniem, w czasie pokoju należy w Polsce przywrócić powszechny pobór do zasadniczej służby wojskowej i powoływać do wojska wszystkich zdolnych do takiej służby?

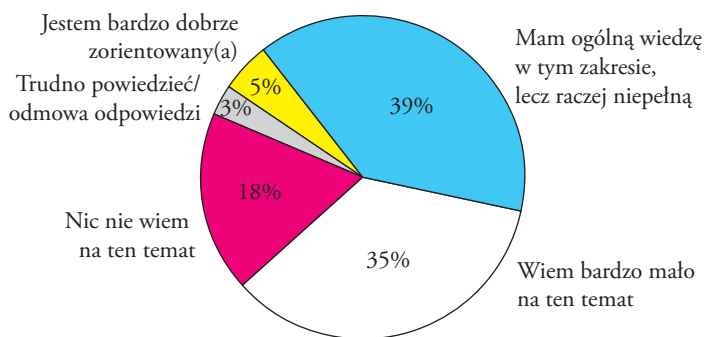
Źródło: CBOS

Jak wynika z danych, deklarowanymi zwolennikami przywrócenia powszechnego poboru do zasadniczej służby wojskowej jest łącznie 54% badanych. Jedna czwarta spośród nich – 25% uważa to za konieczne, a 29% twierdzi, że raczej powinno się przywrócić taki pobór. Zdecydowanymi przeciwnikami powrotu do poboru jest 15% badanych, a 24% uważa, że raczej nie należy go przywracać. W wyniku prowadzonych badań zadano jeszcze pytanie: *Jak długo powinna trwać zasadnicza służba wojskowa?* Według 35% badanych, gdyby obowiązkowa służba zasadnicza została przywrócona z poboru, powinna trwać minimum rok, według 18% – 6 miesięcy, według 13% – 2 lata, 9% wskazało na okres krótszy niż pół roku, 8% wybrało odpowiedź, że powinna trwać po 1,5 roku lub 9 miesięcy, wreszcie 10% wyraziło opinię „trudno powiedzieć”.

Opinie dotyczące długości trwania hipotetycznej zasadniczej służby wojskowej z poboru mają związek z pytaniem o jej ewentualne przywrócenie. Generalnie im silniejsze poparcie koncepcji powrotu do obowiązkowej zasadniczej służby wojskowej, tym więcej zwolenników, aby trwała ona co najmniej rok – uważa tak aż 78% przekonanych o konieczności jej przywrócenia, przy czym 30% z nich opowiada się za służbą dwuletnią. I odwrotnie – im bardziej zdecydowany sprzeciw wobec jej przywrócenia, tym więcej zwolenników jak najkrótszego jej trwania. Spośród zdecydowanych przeciwników przywrócenia zasadniczej służby wojskowej większość (54%) wolałaby, żeby trwała ona nie dłużej niż pół roku, a najczęściej (28%) w tej grupie wskazywano okres krótszy niż pół roku.

Badania opinii publicznej prowadzone przez CBOS poruszały również kwestię wiedzy i umiejętności obrony w sytuacji wybuchu wojny (przedstawia to poniższy rysunek).

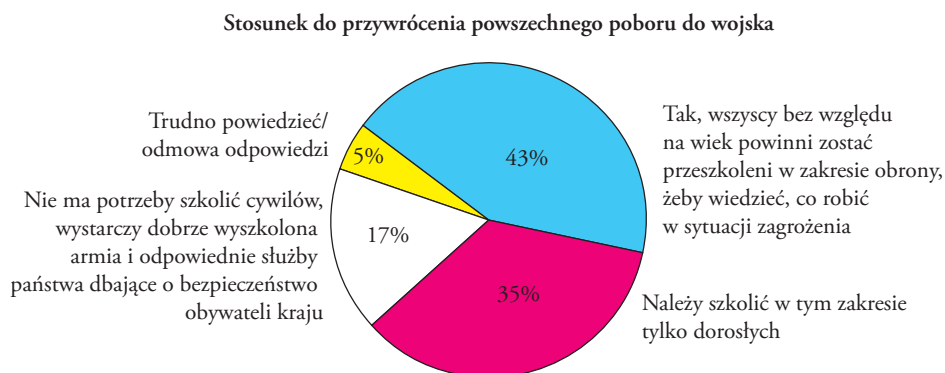
Stosunek do przywrócenia powszechnego poboru do wojska



Rysunek 2. Jak Pan(i) ocenia własną wiedzę i umiejętności w zakresie obrony w sytuacji wojny – na ile jest Pan(i) zorientowany(a), co robić i jak postępować w razie bezpośredniego zagrożenia Pana(i) miejsca zamieszkania przez działania wojsk agresora?

Źródło: CBOS

Ze zgromadzonych danych wynika, że w zdecydowanej większości badanym brakuje wiedzy w zakresie obrony w sytuacji wojny. Jedynie 5% (co dwudziesty ankietowany) uważa, że jest bardzo dobrze zorientowany, co robić i jak postępować w razie bezpośredniego zagrożenia jego miejsca zamieszkania przez działania wojsk agresora. Blisko dwie piąte – 39% deklaruje ogólną wiedzę w tym zakresie, ale uważa ją raczej za niepełną. Ponad jedna trzecia – 35% twierdzi, że wie bardzo mało na ten temat, a 18 – że nic. 3% badanych odmówiło odpowiedzi na postawione pytanie. Przedstawione powyżej wyniki badań skłoniły autora do zadania respondentom jeszcze jednego pytania: *Czy ich zdaniem należy szkolić zwykłych obywateli w zakresie obrony na wypadek agresji obcych wojsk na nasz kraj, żeby wiedzieć, co robić w sytuacji zagrożenia?* Odpowiedzi przedstawiają się następująco:



Rysunek 3. Jak Pan(i) sądzi, czy należy szkolić zwykłych obywateli w zakresie obrony na wypadek agresji obcych wojsk na nasz kraj?

Źródło: CBOS

Idea prowadzonych szkoleń spotkała się z dużą aprobatą ankietowanych. Łącznie opowiada się za nimi ponad trzy czwarte (78%) badanych, przy czym 43% jest za szkoleniem wszystkich obywateli bez względu na ich wiek, a 35% uważa, że należy szkolić w tym zakresie wyłącznie dorosłych. Jedynie 17% ankietowanych twierdzi, że nie ma potrzeby włączania w to cywilów, wystarczy dobrze wyszkolona armia i odpowiednie służby państwowe dbające o bezpieczeństwo obywateli i kraju. Co dwudziesty pytany (5%) nie zajął stanowiska w tej kwestii. W wyniku przeprowadzonych przeze mnie badań oraz wyciągniętych na ich podstawie wyników Ministerstwo Obrony Narodowej uruchomiło nowe szkolenie pn. „Trenuj z Wojskiem”. Spotkało się to z bardzo dużym zainteresowaniem społecznym (podczas pierwszej edycji przeszkolono 4 tys. cywilów), w związku z czym odbyła się druga edycja, a trzecia wiosna – lato jest w trakcie realizacji. Program „Trenuj z Wojskiem” wpłynął nie tylko na podniesienie umiejętności obronnych zgłaszających się do niego osób, ale przede wszystkim zaowocował zwiększeniem liczby kandydatów do ochotniczych form służby wojskowej. Działalność promocyjna oparta na badaniach opinii publicznej w przypadku akcji „Trenuj z Wojskiem” oraz „Strzelnica w Powiecie” przyniosły wymierne efekty.

Jak pokazują statystyki Ministerstwa Obrony Narodowej w 2022 roku, liczba żołnierzy w porównaniu z 2015 rokiem wzrosła z 95 tys. do ponad 160 tys., co w tak krótkim czasie uważa się za sukces. Stworzenie oferty dobrowolnej zasadniczej służby wojskowej w 2022 roku w związku z uchwaleniem *Ustawy o obronie Ojczyzny* pozwoliło na stałe zasilanie jednostek wojskowych nowymi kandydatami do służby. W pierwszym roku po utworzeniu tej formy ochotniczej służby wojskowej wnioski do jej odbycia złożyło ponad 20 tys. osób, co stanowi wynik nigdy wcześniej niespotykany przy żadnej formie służby wojskowej.

Podsumowanie

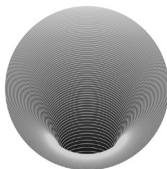
Wyniki przeprowadzonej analizy pokazują, że podejmowane przedsięwzięcia promujące ochotnicze formy służby wojskowej w obszarze przygotowań obronnych państwa mają pozytywny wpływ na osiąganie i utrzymanie coraz to większego potencjału Sił Zbrojnych Rzeczypospolitej Polskiej. Należy jednak pamiętać o tym, że przynoszą one najbardziej wymierne efekty w przypadkach, gdy są uzasadnione potrzebami społecznymi. Bieżąca działalność promująca ochotnicze formy służby wojskowej zwraca szczególną uwagę na stabilny rozwój własnego potencjału informacyjnego, zapewniającego skuteczną komunikację na linii urząd (CWCR, OZ CWCR, WCR) – kandydat. Warto zauważyć, że przedstawione w artykule badania ankietowe CBOS-u w większości pokazały bardzo duże poparcie społeczne dla wszelkich inicjatyw proobronnych, co wydaje się naturalną konsekwencją szeroko zakrojonej działalności komunikacyjnej nastawionej na pozyskiwanie kandydatów do służby przez organizowane przedsięwzięcia promocyjne. Biorąc pod uwagę całościową działalność promującą ochotnicze formy służby wojskowej, można stwierdzić, że dzięki takim zabiegom propagujących służbę potencjał osobowy Sił Zbrojnych RP znacząco się zwiększył w stosunku do lat poprzednich. Przez zmianę prawa i wprowadzenie *Ustawy o obronie Ojczyzny* wzrosła konkurencyjność oferty służby na rynku pracy, a służba wojskowa staje się powoli ciekawą alternatywą rozwoju zawodowego zarówno dla ludzi młodych, jak i tych w średnim wieku. Działania komunikacyjne ukierunkowane na kreowanie pozytywnego wizerunku Sił Zbrojnych RP, połączone ze stałym informowaniem o możliwościach skorzystania z szerokiej oferty ochotniczych form służby wojskowej, pozwalają sukcesywnie budować solidne zaufanie społeczne do instytucji wojska oraz podejmowanych przez nią działań. Wojskowe Centra Rekrutacji w myśl postanowień zawartych w *Decyzji nr 47/MON Ministra Obrony Narodowej z dnia 26 marca 2019 r. w sprawie zasad (...)* mają także odpowiadać za treści graficzne oraz teksty informujące o działalności WCR-ów na stronach internetowych i w mediach społecznościowych.

Adam Łobodowski

*Autor jest podporucznikiem Wojska Polskiego,
szefem Sekcji Promocji Wojskowego Centrum Rekrutacji Warszawa-Praga*

Bibliografia

- Centralne CWCR*. Pozyskano z: www.wojsko-polskie.pl/zostanzolnierzem.
- Decyzja nr 47/MON Ministra Obrony Narodowej z dnia 26 marca 2019 r. w sprawie zasad realizacji polityki informacyjnej i funkcjonowania służby komunikacji społecznej w resorcie obrony narodowej* (Dz.U. MON 2019 poz. 56).
- Decyzja nr 33/MON Ministra Obrony Narodowej z dnia 5 marca 2019 r. w sprawie działalności promocyjnej w resorcie obrony narodowej* (Dz.U. MON 2019 poz. 40).
- Jeszcze raz o kwestiach związanych z obronnością*. (2022). Komunikat z badań, nr 103/2022. Warszawa: Centrum Badania Opinii Społecznej.
- Rozporządzenie Ministra Obrony Narodowej z dnia 29 kwietnia 2022 r. w sprawie zgłaszania się do dobrowolnej zasadniczej służby wojskowej oraz uprawnień i kwalifikacji szczególnie przydatnych w Siłach Zbrojnych RP* (t.j. Dz.U. 2022.970).
- Rozporządzenie Ministra Obrony Narodowej z dnia 15 kwietnia 2022 r. w sprawie Centralnego Wojskowego Centrum Rekrutacji oraz wojskowych centrów rekrutacji* (t.j. Dz.U. 2022.856).
- Rozporządzenie Ministra Obrony Narodowej z dnia 18 maja 2022 r. w sprawie dobrowolnej zasadniczej służby wojskowej* (Dz.U. 2022.1078).
- Rozporządzenie Ministra Obrony Narodowej z dnia 28 czerwca 2022 r. w sprawie ochotniczego szkolenia wojskowego studentów i absolwentów uczelni wyższych oraz sposobu kształcenia w Szkołach Legii Akademickiej* (t.j. Dz.U. 2022.1397).
- Rozporządzenie Ministra Obrony Narodowej z dnia 21 maja 2020 r. w sprawie szkolenia w oddziale przygotowania wojskowego* (Dz.U. 2020.977).
- Sun Tzu, *Sztuka wojny*. (2013). Gliwice: Wydawnictwo „Helion”.
- Słownik terminów z zakresu bezpieczeństwa narodowego* (2008). (red.), B. Balcerowicz. Warszawa: Wydawnictwo AON.
- Strategia Obronności Rzeczypospolitej. Strategia sektorowa do Strategii bezpieczeństwa narodowego Rzeczypospolitej z dnia 23 grudnia 2009 r.*
- Strategia Bezpieczeństwa Narodowego RP*, Warszawa (2014).
- Strategia Rozwoju Systemu Bezpieczeństwa Narodowego RP* (2022).
- Ustawa z dnia 11 marca 2022 r. o obronie Ojczyzny* (t.j. Dz.U. 2022.2305).
- Wiśniewski, B. (2014). *Przygotowania obronne w resorcie spraw wewnętrznych*. Szczytno: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Policji w Szczytnie.





AKADEMIA NAUK
STOSOWANYCH
W NOWYM SĄCZU