

Redakcja

Marian Duczmal

Eugenia Karcz-Taranowicz

Sławomir Śliwa

Edukacja i kultura w dialogu pokoleń

TOM DEDYKOWANY PROFESOROWI ZENONOWI JASIŃSKIEMU Z OKAZJI 80. ROCZNICY URODZIN



Edukacja i kultura w dialogu pokoleń

TOM DEDYKOWANY
PROFESOROWI ZENONOWI JASIŃSKIEMU
Z OKAZJI 80. ROCZNICY URODZIN

Redakcja

Marian Duczmal

| Eugenia Karcz-Taranowicz

| Sławomir Śliwa



Prof dr hab. Zenon Jasiński

Fot. Tadeusz Parcej

Edukacja i kultura w dialogu pokoleń

TOM DEDYKOWANY
PROFESOROWI ZENONOWI JASIŃSKIEMU
Z OKAZJI 80. ROCZNICY URODZIN

REDAKCJA
MARIAN DUCZMAL
EUGENIA KARCZ-TARANOWICZ
SŁAWOMIR ŚLIWA

OPOLE 2025

Recenzent:

Dr hab. Barbara Joanna Grabowska, prof. UŚ

Korekta:

Agnieszka Hanulewicz

Skład i projekt okładki:

Mirosław Hanulewicz

Grafika:

Okładka – Canva.com, śródtytuły – Clker-Free-Vector-Images z Pixabay

ISBN 978-83-978524-1-9

Opole 2025

Wydawnictwo Sindruk

45-594 Opole, ul. Firmowa 12

tel.: +48 77 442 09 69

e-mail: biuro@sindruk.pl

www.sindruk.pl

Spis treści

11

Wprowadzenie

17

Eugenia Karcz-Taranowicz

**O życiu, działalności i twórczości naukowej Profesora
Zenona Jasińskiego**

31

Marek Rembierz

**Laudacja z okazji przyznania i uroczystego wręczenia
Śląskiej Nagrody im. Juliusza Ligonia Profesorowi dr. hab.
Zenonowi Jasińskiemu (29 lutego 2024 roku, w Panteonie
Górnośląskim w Katowicach)**

PSYCHOPEDAGOGICZNE ASPEKTY ODPOWIEDZIALNOŚCI ZAWODOWEJ I SPOŁECZNEJ

49

Bogusław Śliwerski

Problem transcendencji w pedagogice

77

Barbara Mróz

**Wymiary osobowościowe w poczuciu jakości życia
w grupie pracowników wyższego szczebla**

93

Anna Szczęsna-Szeib, Jonasz Szczęsny

**Bezpieczeństwo danych wrażliwych klientów
w gabinetach psychoterapii**

EDUKACJA MIĘDZYKULTUROWA I TOŻSAMOŚĆ W ZRÓŻNICOWANYCH ŚRODOWISKACH SPOŁECZNYCH

121

Jerzy Nikitorowicz

**Od patriotyzmu lokalnego
do tożsamości międzykulturowej**

141

Ewa Ogrodzka-Mazur, Anna Szafrńska

**Zadowolenie z własnej sytuacji życiowej a poczucie
tożsamości przejawiane przez studentów – przyszłych
nauczycieli z pogranicza polsko-czesko-słowackiego**

163

Dorota Misiejuk

**Zasady komunikacji w ponowoczesności. Szkoła i edukacja
w projekcie budowania społeczeństwa wielokulturowego**

181

Krystyna M. Błeszyńska

**Reduta czy spoiwo? Współczesne dylematy oświaty
etnicznej w grupach mniejszości narodowych**

205

Maria Marta Urlińska

**Imigranci, uchodźcy w oczach studentów –
między empatią a obojętnością**

235

Roman Baron, Roman Madecki

**„Będziemy mieć małą Polskę w Brnie”. POLONUS –
Klub Polski w Brnie (1997–2025)**

EDUKACJA, KOMPETENCJE NAUCZYCIELI I INSTYTUCJE OŚWIATOWE

- 257 Ewa Wysocka
Edukacja – czy i komu jest jeszcze potrzebna „w czasach pogardy” i w niegościnnym świecie?
- 277 Stanisław Korczyński
Staż pracy jako element różnicujący satysfakcję zawodową nauczycieli
- 311 Urszula Strzelczyk-Raduli
Znaczenie cech osobowości w pracy nauczyciela
- 329 Irena Koszyk
Projekt edukacyjny jako metoda nauczania w placówkach Stowarzyszenia Szkół Innowacyjnych Regionu Opolskiego
- 347 Wojciech Duczmał, Sławomir Śliwa
Motives for undertaking higher education among students from European and non-European countries

HISTORIA I DZIEDZICTWO KULTUROWE

363

Eleonora Sapia-Drewniak

**Dr Stefania Mazurek jako organizatorka Liceum
Korespondencyjnego na Opolszczyźnie (1950–1960)**

377

Żaneta Marszałek-Trzebińska

**Spółeczne aspekty życia kobiet na wsi kaliskiej w okresie
międzywojennym – perspektywa lokalnej prasy**

393

Eryk Holona

Amatorski ruch teatralny w Radlinie

Z OSOBISTYCH REFLEKSJI ZE SPOTKAŃ Z MISTRZEM

409 Bogusław Nierenberg
 Profesorowi Jasińskiemu – *cum debita reverentia*

411 Blahoslav Kraus
 Moja współpraca z Polską
 (W rocznicę urodzin prof. Jasińskiego)

419 Andrzej Kurek
 Nauczycielowi – uczeń, wspomnienie spotkań

ANEKS

440 **Noty o Autorach**

443 **Listy jubileuszowe**

Wprowadzenie

Profesor Zenon Jasiński, Uczony – Mistrz – Nauczyciel, dla osób, które miały przyjemność na swojej drodze spotkać Profesora, dla jednych był przełożonym, dla innych nauczycielem, dla niektórych kolegą lub znajomym. Spotkania te na pewno jednak pozostawiły trwały ślad w postaci wspólnych badań, publikacji, działalności społecznej.

Prof. dr hab. Zenon Jasiński jako Uczony i badacz naukowy związany jest od początku swej kariery zawodowej początkowo z Wyższą Szkołą Pedagogiczną im. Powstańców Śląskich w Opolu, późniejszym Uniwersytetem Opolskim, a następnie z Akademią Nauk Stosowanych – Wyższą Szkołą Administracji i Zarządzania w Opolu. Tam zdobywał kolejne stopnie naukowe, prowadził liczne badania o zasięgu zagranicznym, krajowym i lokalnym, wnosząc swój wkład w tworzenie opolskiej pedagogiki.

Zainteresowania naukowo-badawcze Profesora Zenona Jasińskiego są wieloaspektowe, wielowymiarowe i interdyscyplinarne. Bardzo często są reakcją na pilne potrzeby nauki, oświaty i wychowania. W swoich pracach Profesor wielokrotnie wskazywał na aktualne problemy szkolnictwa w Polsce, a przedmiotem analiz obejmował szkołę, nauczyciela,

wychowanie i nauczanie. Tym samym aktywnie uczestniczył w społecznym dyskursie o edukacji. Ważnym przejawem tej aktywności jest Opolskie Forum Edukacyjne – inicjatywa, której pomysłodawcą, organizatorem i kontynuatorem jest Profesor Zenon Jasiński. Forum stanowi regionalną, cykliczną przestrzeń wymiany doświadczeń i refleksji nad funkcjonowaniem współczesnej edukacji w regionie, integrującą środowiska nauczycielskie, akademickie i samorządowe. W tym roku planowana jest już siódma edycja Opolskiego Forum Edukacyjnego, które na stałe wpisało się w krajobraz oświatowy regionu, stając się ważnym miejscem spotkań osób zaangażowanych w rozwój edukacji i kształtowanie młodego pokolenia.

Pan Profesor swoje poglądy dotyczące przyszłości edukacji zawarł między innymi w stwierdzeniu:

To, jak będą żyły przyszłe pokolenia, jest zależne od tego, do jakich wartości wychowa współczesna rodzina, środowisko społeczne, a przede wszystkim szkoła, gdyż to w niej możliwe jest celowe i świadome wskazywanie uczniom wartości, na których zasadza się edukacja międzykulturowa¹.

Dla kilku pokoleń pedagogów na Opolszczyźnie i w kraju stał się Mistrzem. Ma to swoje odzwierciedlenie w prowadzonych przez Profesora przewodach doktorskich, habilitacyjnych oraz profesorskich. W swych działaniach jest wytrwały, zaangażowany, otwarty na współpracę z otaczającymi go ludźmi. Świadczą o tym nie tylko efekty jego pracy naukowej, ale także dydaktycznej oraz osiągnięcia jego uczniów i wychowanków.

Dla studiującej młodzieży akademickiej stał się Nauczycielem – Mentorem. Prowadząc zajęcia dydaktyczne ze studentami, seminaria

¹ Cytat pochodzi z publikacji Jasiński, Z. 2010. *Szkoła i nauczyciele wobec problemów edukacji międzykulturowej*. Wyd. UO, s. 11.

licencjackie i magisterskie postrzegany jest Profesor jako osoba o wysokiej kulturze osobistej. Autorytet Profesora Zenona Jasińskiego kształtowany jest przez zaangażowanie i wrażliwość na problemy drugiego człowieka, przyjazny i otwarty stosunek do studentów oraz współpracowników.

Z wielką satysfakcją i ogromną radością zapraszamy do lektury książki jubileuszowej dedykowanej Profesorowi Zenonowi Jasińskiemu. Zarówno struktura przygotowanej książki jubileuszowej, jak i zawartość jej kolejnych części przybliżają czytelnikowi zainteresowania Jubilata, a także kierunki Jego naukowych poszukiwań skoncentrowanych wokół edukacji kulturalnej, oświaty dorosłych, historii oświaty, kształcenia nauczycieli, resocjalizacji, pedagogiki porównawczej oraz pedagogiki wielo- i międzykulturowej.

Księga jubileuszowa dedykowana Profesorowi Zenonowi Jasińskiemu składa się z części wstępnej, w której zamieszczono informacje o życiu, działalności i twórczości naukowej Jubilata, a także Laudację z okazji przyznania i uroczystego wręczenia Śląskiej Nagrody im. Juliusza Ligonia Profesorowi dr. hab. Zenonowi Jasińskiemu wygłoszoną 29 lutego 2024 roku, w Panteonie Górnośląskim w Katowicach, oraz pięciu rozdziałów, będących zbiorem artykułów dotyczących edukacji, w tym obszarów szczególnie bliskich Panu Profesorowi. Całość publikacji uzupełniona jest o część szóstą, w której prezentowane są listy gratulacyjne przesłane z okazji Jubileuszu.

W części pierwszej tomu pt. *Psychopedagogiczne aspekty odpowiedzialności zawodowej i społecznej* znalazły się teksty dotyczące: problemu transcendencji w pedagogice (Bogusława Śliwerskiego); wymiarów osobowościowych w poczuciu jakości życia w grupie pracowników wyższego szczebla (Barbary Mróz); bezpieczeństwa danych wrażliwych klientów w gabinetach psychoterapii (Anny Szczęsnej-Szeib, Jonasza Szczęsnego).

Zasadniczą treść drugiej części pt. *Edukacja międzykulturowa i tożsamość w zróżnicowanych środowiskach społecznych* stanowią teksty teoretyczne oraz zawierające wyniki badań. Autorzy opracowań zamieszczonych w tej części książki koncentrują się na następujących

problemach: przechodzenia od patriotyzmu lokalnego do tożsamości międzykulturowej (Jerzego Nikitorowicza); zadowolenia z własnej sytuacji życiowej a poczucia tożsamości u studentów z polsko-czesko-słowackiego pogranicza (Ewy Ogrodzkiej-Mazur, Anny Szafrąńskiej); roli szkoły i edukacji w projekcie budowania społeczeństwa wielokulturowego (Doroty Misiejuk); współczesnych dylematów oświaty etnicznej w grupach mniejszości narodowych (Krystyny M. Bleszyńskiej); postrzegania imigrantów i uchodźców przez studentów (Marii Marty Urlińskiej); działalności Klubu Polskiego w Brnie w latach 1997–2025 (Romana Barona i Romana Madeckiego). Zgromadzone teksty zapraszają do dyskusji i odkrywania nowych obszarów poznawczych, badawczych, ale i rozwiązań praktycznych.

W części trzeciej pt. *Edukacja, kompetencje nauczycieli i instytucje oświatowe* wyodrębniono pięć opracowań, których autorzy dzielą się refleksjami między innymi w zakresie: rozumienia potrzeby edukacji we współczesnym świecie (Ewy Wysockiej); satysfakcji zawodowej nauczycieli (Stanisława Korczyńskiego); znaczenia cech osobowości w pracy nauczyciela (Urszuli Strzelczyk-Raduli); projektów edukacyjnych jako metody nauczania w placówkach Stowarzyszenia Szkół Innowacyjnych Regionu Opolskiego (Ireny Koszyk) oraz motywów podejmowania nauki w szkole wyższej studentów zagranicznych (Sławomira Śliwy, Wojciecha Duczmala).

Historia i dziedzictwo kulturowe stanowi część czwartą niniejszej pracy zbiorowej. Część tę rozpoczyna prezentacja biograficzna Stefanii Mazurek (Eleonory Sapii-Drewniak); następnie przedstawiono rozważania dotyczące społecznych aspektów życia kobiet na wsi kaliskiej w okresie międzywojennym (Żanety Marszałek-Trzebińskiej) oraz amatorskiego ruchu teatralnego w Radlinie (Eryka Holony).

Wspomnienia o współpracy z Profesorem Zenonem Jasińskim zamieszczone zostały w części piątej pt. *Z osobistych refleksji ze spotkań z Mistrzem* autorstwa Bogusława Nierenberga, Blahoslava Krausa, Andrzeja Kurka.

Autorami zawartych w księdze jubileuszowej artykułów są przedstawiciele polskiej pedagogiki, współpracownicy, doktoranci, przyjaciele, osoby, z którymi łączy Jubilata wieloletnia zażyłość, oraz tacy, którzy czerpali z Jego doświadczeń i dorobku naukowego.

Publikacja, którą oddajemy do rąk Czytelnika, jest więc nie tylko wyrazem uznania dla dorobku naukowego Profesora Zenona Jasińskiego, lecz także świadectwem wdzięczności za Jego obecność w życiu wielu ludzi. Stanowi symboliczne spotkanie uczniów z Mistrzem – tych, którzy dzięki Jego pracy, myśli i postawie kształtowali własną drogę naukową i osobistą. To publikacja, która nie tylko dokumentuje osiągnięcia, ale również inspirowa do dalszego poszukiwania sensu edukacji w świecie pełnym zmian i wyzwań.



Pragniemy złożyć wyrazy wielkiej wdzięczności wszystkim Autorom, którzy przyjęli zaproszenie do napisania tekstu do księgi jubileuszowej, dedykowanej Profesorowi Zenonowi Jasińskiemu. Wyrażamy przekonanie, że zawartość i treść niniejszego tomu wzbogaci wszystkich uczestników przedsięwzięcia zarówno intelektualnie, jak i duchowo. Również Jubilatowi dostarczą dalszych refleksji nad problemami współczesnej edukacji.

Szanowny Panie Profesorze,

Drogi Jubilacie, z gratulacjami jubileuszu i życzeniami

Ad multos felicissimosque annos w zdrowiu, radości

i dalszej twórczości pedagogicznej.

Marian Duczmal

Eugenia Karcz-Taranowicz

Sławomir Śliwa

Opole, 2025

O życiu, działalności i twórczości naukowej Profesora Zenona Jasińskiego



Profesor Zenon Jasiński urodził się 16 października 1945 r. w Biadaczu koło Kluczborka. Ojciec Dominik oraz matka Wiktoria (z domu Listowska) mieli znaczący wpływ na ukształtowanie się osobowości Zenona Jasińskiego. Po ukończeniu szkoły podstawowej kontynuował naukę w Liceum Pedagogicznym w Kluczborku, które ukończył w 1964 r. Po ukończeniu Liceum Pedagogicznego rozpoczął pracę jako nauczyciel Szkoły Podstawowej w Borkach Wielkich, równocześnie podjął naukę w Państwowym Zaocznym Studium Oświaty i Kultury Dorosłych we Wrocławiu. W kwietniu 1966 r. został powołany do odbycia 2-letniej zasadniczej służby wojskowej. W trakcie odbywania służby wojskowej ukończył wspomniane Studium w 1967 r. na podstawie pracy dyplomowej napisanej pod kierunkiem doc. dra Mariana Wachowskiego poświęconej pracy kulturalno-oświatowej w Borkach Wielkich w latach 1964–1965.

W 1968 r. podjął studia zaoczne w Wyższej Szkole Pedagogicznej w Opolu na kierunku pedagogika, gdzie w 1972 r. uzyskał dyplom magisterski. Przygotowana praca magisterska pt. *Dynamika przemian kulturowych na wsi oleskiej (na przykładzie Borek Wielkich i Kadłuba*

Wolnego), której promotorem był doc. dr Franciszek Antoni Marek, a recenzentem prof. dr J. Madeja, miała charakter interdyscyplinarny. Stanowiła studium porównawcze przebiegających ówczesnie procesów w dwóch małych, peryferyjnych środowiskach lokalnych, które łączyła tradycja walk o polskość Śląska w czasach, kiedy tereny te należały do Niemiec. Wymagała nie tylko socjopedagogicznych badań terenowych, ale także badań archiwalnych. Ich efektem było opracowanie monografii Borek Wielkich.

Pragnąc pogłębić wiedzę historyczną i umiejętności metodologiczne w 1973 r. Profesor rozpoczął seminarium doktoranckie prowadzone przez Instytut Śląski w Opolu. W roku 1974 otrzymał roczne stypendium im. Wiktora Gorzółki ufundowane przez Opolskie Towarzystwo Kulturalno-Oświatowe, które pozwoliło Jubilatowi na rozpoczęcie prac badawczych nad dziejami polskiego szkolnictwa w Czechosłowacji. Gromadzenie materiałów do pracy doktorskiej wymagało jednak częstych i dłuższych pobyków w Czechosłowacji, nie było to możliwe w sytuacji kierowania Zbiorczą Szkołą Gminną i oświatą w gminie.

We wrześniu 1975 r. Profesor podjął pracę na stanowisku starszego asystenta w ówczesnym Instytucie Pedagogiki Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Opolu. Tam też w 1978 r. Jubilat uzyskał stopień doktora nauk humanistycznych na Wydziale Filologiczno-Historycznym na podstawie rozprawy doktorskiej *Szkolnictwo polskie w Czechosłowacji. 1945–1975*, której promotorem był doc. dr hab. F.A. Marek. Stopień doktora habilitowanego nauk humanistycznych w zakresie historii – historii oświaty i kultury, uzyskał w 1990 r. na Wydziale Filologiczno-Historycznym w Opolu, na podstawie rozprawy *Działalność kulturalno-oświatowa Polaków za Olzą (1920–1938)*, a w 2007 r. uzyskał tytuł naukowy profesora w zakresie nauk humanistycznych na podstawie rozprawy naukowej *Czeska szkoła w Protektoracie Czech i Moraw*.

W latach 1978–1991 Profesor pracował na stanowisku adiunkta w Instytucie Pedagogiki w Opolu, pełniąc od 1982 r. funkcję zastępcy dyrektora Instytutu, a od 1995 r. dyrektora Instytutu Nauk

Pedagogicznych. Pracował również w Instytucie Pedagogiki i Psychologii Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Częstochowie (1991–1994) oraz Wyższej Szkole Zarządzania i Administracji, w której pełnił w latach 1998–2004 funkcję dziekana. Ponadto w latach 1995–1998 był opiekunem naukowym Kolegiów Nauczycielskich w Raciborzu i Wałbrzychu. Od 1 października 2017 r. do chwili obecnej pracuje na stanowisku profesora zwyczajnego Akademii Nauk Stosowanych – Wyższej Szkoły Zarządzania i Administracji w Opolu. Jest promotorem 19 prac doktorskich, recenzentem 11 prac habilitacyjnych, autorem 8 opinii wydawniczych prac habilitacyjnych, 3 recenzji w ocenie dorobku o tytuł profesora. Recenzentem prac doktorskich w uczelniach w Polsce, Czechach i Ukrainie. Recenzentem monografii i prac zbiorowych dla wydawnictw uniwersyteckich. Recenzentem projektów dla Czeskiej Agencji Grantowej i Słowackiej Agencji Grantowej. Dorobek naukowy Profesora to 331 publikacji – książki: monografie, prace zbiorowe, prace redagowane i współredagowane (71), prace popularnonaukowe (50), recenzje prac naukowych (40), ekspertyzy (5), hasła encyklopedyczne (315), audycje radiowe (14).

Prof. zw. dr hab. Zenon Jasiński bierze aktywny udział w życiu naukowym w kraju i za granicą. Jest wieloletnim członkiem Komitetu Badań nad Migracjami Ludności i Polonią PAN. Uczestniczy czynnie w pracach Zespołów Edukacji Międzykulturowej, Pedagogiki Chrześcijańskiej, Dydaktyki Ogólnej i Pedeutologii Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN, Polskiego Towarzystwa Pedagogiki Porównawczej, Stowarzyszenia Wspierania Edukacji Międzykulturowej, Stowarzyszenia Instytut Śląski w Opolu. Jako członek Komitetu Badań nad Polonią, prowadził sekcję polonijną na XVIII Powszechnym Zjeździe Historyków Polskich w Olsztynie (w 2009 roku). W latach 1997–1999 był członkiem Zespołu Kształcenia Nauczycieli Rady Głównej Szkolnictwa Wyższego, a w latach 1998–2000 Zespołu Kierunkowego Centralnego Ośrodka Metodycznego Studiów Nauczycielskich przy WSP Kraków. Aktywnie zaangażowany w działalność: Polskiego Towarzystwa Historycznego, Polskiego

Towarzystwa Pedagogicznego, Polskiego Towarzystwa Pedagogiki Porównawczej, Stowarzyszenia Wspierania Edukacji Międzykulturowej, Rady Naukowej Wydziału Pedagogicznego Uniwersytetu Ostrawskiego (1999–2002), Stałej Czesko-Polskiej Komisji Nauk Humanistycznych (1999–2002), powołany przez Ministra Edukacji Narodowej, Czesko-Polskiego Towarzystwa Naukowego (2007–2025). W latach 1992–2001 był przewodniczącym Międzywojewódzkiej Komisji ds. Stopni Specjalizacji Zawodowej Nauczycieli przy WOM w Opolu, uczestniczył w pracach Rady ds. Profilaktyki Uzależnień przy Wojewodzie Opolskim (1992–2001), Rady ds. OHP przy Wojewódzkiej Komendzie Ochotniczych Hufców Pracy w Opolu (1992–2019), Rady Programowej Miejskiego Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli w Opolu (2000–2020) pełniąc funkcję przewodniczącego.

Profesor jest pomysłodawcą i inicjatorem organizowanych od 2019 r. w Wyższej Szkole Zarządzania i Administracji w Opolu – Opolskich Forów Edukacyjnych.

Stale współpracuje z Uniwersytetami w: Poczdamie, Hradcu Kralowe, Bańskiej Bystrzycy, Ostrawie, Ołomuńcu, Lublanie, Kijowie i Sankt Petersburgu. Legitymuje się członkostwem rad redakcyjnych między innymi takich periodyków naukowych, jak: „Przegląd Polonijny”, „Pedagogika Kultury”, „Edukacja Międzykulturowa”, „Zabawa i zabawki”, „Wychodnich historických listu” wydawanych przez Uniwersytet w Hradcu Kralove. Jest redaktorem: „Kwartalnika Opolskiego” oraz *Studiów i rozpraw z pedagogiki resocjalizacyjnej*.

W dotychczasowych poczynaniach naukowych Jubilata można wyróżnić kilka obszarów badawczych (Karcz-Taranowicz, E. 2016. *Obszary i przestrzenie edukacji. Meandry – konteksty – dylematy*. Wyd. UO, s. 15–68) Pierwszy z nich dotyczy **dziejów skupisk polskich na ziemiach czeskich i słowackich**. Badania te były odpowiedzią na zainteresowanie polskiego społeczeństwa losami Polaków na Zaolziu, tematyka ta była nieobecna w podręcznikach szkolnych w Polsce, a losy Zaolzian dla młodego pokolenia Polaków w kraju nieznane. Dotychczasowe

badania pozwoliły na przybliżenie tej tematyki w Polsce, krytyczną analizę różnych przejawów aktywności i życia organizacyjnego Polaków na Zaolziu, zwłaszcza oświaty szkolnej i pozaszkolnej, jaka miała miejsce w okresie międzywojennym, a także działalności kulturalno-oświatowej prowadzonej przez koła i agendy Polskiego Związku Kulturalno-Oświatowego w Czechosłowacji oraz po II wojnie światowej. Istotnym wkładem w poznanie dziejów diaspory polskiej na ziemiach czeskich była praca *Polscy uchodźcy i polskie szkoły w Czechach i na Morawach w czasie I wojny światowej* (1995), napisana wspólnie z K. Rędzińskim ukazująca mało znane losy uciekinierów polskich z Galicji do Czech, przed armią rosyjską.

Prowadzone badania pozwoliły Jubilatowi także na poznanie życia organizacyjnego polskich skupisk wychodźczych na ziemiach czeskich i słowackich od 2. połowy XIX wieku. Opracowania dotyczące aktywności Polaków w Pradze, Brnie, Hradcu Kralove, Bratysławie czy Koszycach mają charakter pionierski. Efektem tych badań są pierwsze syntezy dziejów polskich skupisk, zarówno etnicznych, jak i emigracyjnych, na ziemiach czeskich i słowackich: *Rozmieszczenie Polaków w Czechosłowacji po II wojnie światowej* (1985); *Ludność polska w Czechosłowacji* (1992) i *Diaspora polska w Czechach i Słowacji* (2001).

Aktywność badawcza uzmysłowiła Profesorowi jak bardzo wiedza o Polakach żyjących na ziemiach czeskich i słowackich, ich problemach, jest rozproszona i niepełna. To było inspiracją do zgłoszenia i realizacji projektu badawczego *Leksykon Polaków w Czechosłowacji* w latach 1984–1990, którym kierował jako koordynator II° – w ramach CPBP II.09, zad. 3.5 (koordynatorem I° był Instytut Badań Polonijnych UJ). Efektem badań było opracowanie przez zespół autorów prawie 800 haseł, prac zwartych, które były pokłosiem udziału autorów w tym projekcie, a także podjęciem niektórych tematów w formie prac doktorskich. Własne dokonania badawcze dotyczące tego tematu opublikował w cyklu tematycznym na łamach miesięcznika „Opole” oraz w *Małym Leksykonie Nadolziańskim* (1990). Stało się ono ważnym kompendium wiedzy o Zaolziu.

Po uzyskaniu habilitacji pogłębiał badania nad kulturą i oświatą Zaolzia. Przemiany ustrojowe, rozpad Czechosłowacji wymagały monitorowania sytuacji grup etnicznych i ich problemów, nakazywały potrzebę powrotu do niektórych tematów, ze względu na wcześniejsze ograniczenia w dostępie do materiałów i potrzebę reinterpretacji niektórych faktów. Wystąpiły też nowe zjawiska w życiu organizacyjnym Polaków na Zaolziu, jak reaktywowanie wielu polskich organizacji, ich rozproszenie czy zmiana charakteru. Kwestie te podjął między innymi w takich artykułach: *Uwarunkowania i przemiany polskiej kultury na Śląsku Zaolziańskim w XIX i XX w.* (1995) czy *Problemy Polaków w Republice Czeskiej i Republice Słowackiej po 1990 roku* (2001).

Dzięki uczestnictwu w latach 1995–1997 w realizacji grantu „Mniejszość polska w Czechosłowacji” kierowanego przez prof. dra hab. D. Kadłubca z Uniwersytetu Ostrawskiego, mógł podjąć w szerszym zakresie badania nad dziejami szkolnictwa polskiego na Śląsku Cieszyńskim i Kresach Ostrawskich w Republice Czechosłowackiej i opublikować je w języku czeskim w Republice Czeskiej w rozdziale *Školství* w zbiorze *Polska národní menšina na Těšinsku v České republice (1920–1995)*, red. D. Kadłubiec, Ostrava 1997.

Szukał możliwości edycji zgromadzonych materiałów, zwłaszcza, że część autorów haseł zmarła, co musiało utrudnić ich realizację, gdyż część haseł wymagała uwspółcześnienia, a prawie wszystkie uzupełnienia literatury przedmiotu. Wykorzystał fakt, iż powstał Narodowy Program Rozwoju Humanistyki i zgłosił w nim propozycję wydania materiałów dotyczących Polaków żyjących nie tylko na Zaolziu, ale w różnych ośrodkach byłego państwa czechosłowackiego, a współcześnie w Czechach i w Słowacji, które stały się odrębnymi państwami. W 2011 r. otrzymał środki na realizację „Projektu nr 1 *Leksykon Polaków w Republice Czeskiej i Republice Słowackiej*” realizowanego w Uniwersytecie Opolskim. W 2012 r. powstał po Jego kierunku zespół, który rozpoczął realizację zadania.

Drugi nurt zainteresowań badawczych Jubilata jest z jednej strony częściowo pokrewny tematycznie, ale wymagający opracowania

skomplikowanych narzędzi badawczych dotyczył **zderzania i przenikania kultur na pograniczach państw**. W latach siedemdziesiątych XX w. podjęty został w Polsce wątek zderzania kultur realizowany głównie w kontekście zderzania kultur regionalnych. Zainteresowania badawcze Profesora oscylowały wokół innych aspektów tego zjawiska i dotyczyły wzajemnych wpływów kulturowych na pograniczach państwowych, w zależności od ich charakteru. Tej tematyce poświęcił Profesor trzy konferencje naukowe. Wyniki badań własnych oraz innych autorów zostały zgromadzone w redagowanych pracach zbiorowych: *Zderzenia i przenikanie kultur na pograniczach* (1989, drugi red. J. Korbel); *Na pograniczach: kultura – ludzie – problemy* (1991). Szczególnie interesowała Go praca szkoły w sytuacjach pogranicza. Kwestiom tym poświęcił m.in. artykuły: *The Determinants of Functioning of the Schools in the Borderland* (1996); *Udział nauczycieli na pograniczu w życiu społeczności lokalnych (na przykładzie Zaolzia)* (1996); *Narodna in držvljanska vloga manjšinske šole* (1995); *Aktywność organizacyjna młodzieży na pograniczu czesko-polskim w latach 1920–1938* (1995); *Stan badań nad pograniczem polsko-czeskim* (1997). W opracowaniach tych wykazał różnicę w charakterze pełnionych ról przez szkołę w centrum kraju i na pograniczach, zwłaszcza w sytuacji pogranicza przejściowego, gdy mamy do czynienia z mniejszościami narodowymi.

W roku 1995 uzyskał grant KBN I HOIF 028 08 „Tożsamość i plany życiowe młodzieży na pograniczu”. Dzięki temu mógł wraz z międzynarodowym zespołem badawczym, prowadzić interdyscyplinarne badania wśród młodzieży na pograniczach w Polsce, Niemczech, Czechach, Słowacji, Ukrainie, Białorusi, Słowenii. Badania te pozwoliły ustalić postawy młodzieży wobec wielu problemów współczesnego życia, określić determinanty tożsamości narodowej współczesnej młodzieży na pograniczach, stwierdzić jakie są plany życiowe młodzieży z obszarów pogranicznych i co je warunkuje. Rezultaty badań zostały opublikowane w 3 pracach zwartych w środowisku opolskim: *Tożsamość narodowa młodzieży na pograniczach* (red. Z. Jasiński, A. Kozłowska, 1996); *Potencjał*

społeczno-kulturowy polskich pograniczy (red. Z. Jasiński, T. Lewowicki, J. Nikitorowicz, 1998); *Plany życiowe młodzieży z terenów pograniczy* (red. Z. Jasiński, T. Lewowicki, J. Nikitorowicz, 2004); 3 autorskich książkach (Poznań, Białystok, Hradec Kralove), spożytkowane do napisania 2 prac doktorskich, 10 prac magisterskich, 10 prac na studiach podyplomowych, wyniki z prowadzonych badań były również prezentowane w czasie licznych konferencji naukowych w kraju i za granicą.

W latach 2019–2020 Profesor był autorem i kierownikiem projektu badawczego „Styl i jakość życia oraz plany życiowe i tożsamość mieszkańców pogranicza polsko-czeskiego po przyjęciu Polski i Czech do UE” nr Cz. II.4.120/O.O/16_009/0001396 realizowanego w Wyższej Szkole Zarządzania i Administracji w Opolu oraz Wyższej Szkole Pracy Socjalnej w Hawirzowie (RCZ) w ramach funduszu mikroprojektów Euroregionu Pradziad. Efektem projektu była książka: Z. Jasiński, Z. M. Nowak (red.). (2020). *Jakość i styl życia oraz plany życiowe i tożsamość kulturowa mieszkańców polsko-czeskiego pogranicza po przyjęciu Polski i Czech do Unii Europejskiej*. Wyd. Petrus.

W latach 2021–2022 był autorem i kierownikiem projektu badawczego „Konsekwencje pandemii koronawirusa COVID-19 dla funkcjonowania instytucji kultury i organizacji społeczno-kulturalnych na pograniczu polsko-czeskim”, który realizowany był w ramach naboru Funduszu mikroprojektów Euroregionu Praděd, Numer osi priorytetowej: II.4, wspólnie przez WSZiA w Opolu i Uniwersytet PRIGO w Hawirzowie.

Profesor wyczulony na kwestie społeczne włączył się w dociekania związane z **edukacją wielokulturową**. Prowadząc badania nad szkolnictwem mniejszościowym doszedł do przekonania, że funkcjonujące modele szkolnictwa mniejszościowego w wielu krajach prowadzą do „gett” narodowych, które uniemożliwiają części młodzieży osiągnięcie wysokich pozycji w społeczeństwie dominującym. Stąd zrodziło się Jego zainteresowanie edukacją wielokulturową i międzykulturową. Zainteresowania te wzmocnił dzięki udziałowi w badaniach międzynarodowych realizowanych wspólnie z dr. J. Krejčim z Uniwersytetu

w Osnabrücku dotyczących procesów eurointegracji i europejskiego wymiaru edukacji, w ramach programu Erasmus. Udział w tych badaniach sprawił, że zaczął koncentrować się na problemach tożsamości narodowej i funkcjonowaniu społeczeństw wielokulturowych. Wyrazem tego są prace zwarte dające aktualny stan wiedzy o problemach życia, kultury i oświaty skupisk etnicznych i mniejszości narodowych w Europie w kontekście wielokulturowości: Jasiński, Z., Lewowicki, T. (red.). (2001). *Oświata etniczna w Europie Środkowej*; Jasiński, Z., Lewowicki, T. (red.). (2004). *Kultura mniejszości narodowych i grup etnicznych w Europie*; Jasiński, Z., Lewowicki, T. (red.). (2007). *Miejsce kultur etnicznych i regionalnych w jednoczącej się Europie*, oraz kilku artykułach zamieszczonych w pracach zwartych, a także referatach wygłaszanych na konferencjach naukowych, poświęconych edukacji międzykulturowej, organizowanych przez ośrodki akademickie w kraju i za granicą: *Od pedagogiki narodowej do pedagogiki międzykulturowej. Refleksje na progu eurointegracji* (2004); *Język ojczysty w szkole mniejszościowej a edukacja wielokulturowa i eurointegracja* (2004); *Mezikulturní pedagogika jako pedagogická disciplína* (2005).

Kolejny obszar zainteresowań badawczych Profesora dotyczy **kształcenia i doskonalenia nauczycieli**. Profesor z dumą podkreśla, że większość Jego życia, gdyż pół wieku, upłynęła Mu na pracy nauczycielskiej. Ma różnorodne życiowe doświadczenia pedagogiczne. Był nauczycielem w szkole podstawowej, pełnił funkcję dyrektora szkoły. Na uczelniach wyższych kształcił studentów i wielu przyszłych nauczycieli. Jest on związany z doświadczeniami zawodowymi, prowadzeniem przedmiotu pedeutologia, uczestnictwem w pracach Wojewódzkiej Komisji ds. Stopni Specjalizacji Zawodowej Nauczycieli. Zainteresowania te mógł rozwijać także m.in. dzięki uczestnictwu w międzynarodowym programie badań profesjograficznych „Od porównania do kooperacji” koordynowanym przez prof. dr hab. B. Bližkovskiego z Uniwersytetu w Brnie. W pracy międzynarodowego zespołu badawczego, przedstawicieli Uniwersytetów z Bratysławy, Brna, Szeged, Ostravy, Liberca,

Wiednia, została wykorzystana Jego propozycja analizy scenariuszy lekcji nauczycieli, które były jednym z elementów badań. Adaptował na grunt polski narzędzia do badań profesjograficznych. Zostały one wykorzystane do przeprowadzenia badań w Polsce, którymi kierował, ponadto narzędzia te zostały spożytkowane w dwóch pracach doktorskich. Rezultaty badań pozwoliły na określenie pozycji polskich nauczycieli na tle porównawczym, ich kompetencji, realizowanych czynności, niedostatków w przygotowaniu zawodowym, problemów egzystencjalnych i zawodowych nauczycieli. Wyniki badań polskich zostały opracowane w postaci raportu, szeregu artykułów i referatów wygłaszanych na konferencjach, a także zamieszczone w pracy zbiorowej zawierającej wyniki badań czeskich, polskich i słowackich (*Středoevropský učitel*. 2001).

Natomiast wieloletnie uczestnictwo w stałej konferencji pedeutologów Europy Środkowej prowadzonej przez Uniwersytet w Poczdamie pozwoliło na skoncentrowaniu się na konsekwencjach przemian w polskiej polityce edukacyjnej dla przygotowania zawodowego nauczycieli i ich doskonalenia oraz warunków pracy nauczycieli. Efekty badań własnych nad problemami kształcenia i doskonalenia nauczycieli zostały wzbogacone o wyniki badań innych autorów i zaprezentowane w postaci prac zbiorowych, które redagował: *Niektóre aspekty porównawcze edukacji nauczycielskiej* (1994); *Problemy przygotowania zawodowego nauczycieli w Europie Środkowej* (1996) lub *Kształcenie i doskonalenie nauczycieli pracujących w Europie Środkowej. Wybrane problemy* (1998, drugi redaktor T. Lewowicki); *Problemy pedeutologii na przełomie XX i XXI wieku* (2000, drugi redaktor T. Lewowicki) oraz referatach wygłaszanych na konferencjach naukowych.

Jako zastępca dyrektora Instytutu, a następnie jego dyrektor uczestniczył w różnych gremiach społecznych, których działania były nakierowane na zapobieganie patologii społecznej, zwłaszcza wśród młodzieży. Stąd kolejny nurt zainteresowań dotyczy **profilaktyki społecznej i patologii społecznej**. W latach 1985–1991 uczestniczył w pracach zespołu badawczego (jako z-ca kierownika zespołu) realizującego na zlecenie

Instytutu Neuropsychiatrii w Warszawie, w ramach CPBR II.O8.– C.6.1 program „Eksperymentalna weryfikacja skuteczności profilaktycznych działań antyalkoholowych w szkole”. Był odpowiedzialny za opracowywanie narzędzi badawczych, ponadto był opiekunem naukowym dwóch szkół średnich, w których prowadzono eksperyment, partycypował w opracowaniu raportów z badań oraz scenariusza filmu dydaktycznego „Szansa”, związanego z realizacją programu.

Podjmował badania diagnostyczne nad przemocą i agresją młodzieży w szkole, formami i metodami działalności profilaktycznej w zakresie zapobiegania patologii społecznej, ich wyniki zostały zaprezentowane w pracach zwartych: *Zagrożenie młodzieży patologiami społecznymi w Polsce* (red. Z. Jasiński, T. Cielecki, 1987); *Profilaktyka i resocjalizacja w działalności Ochotniczych Hufców Pracy* (red. Z. Jasiński, I. Mudrecka, 2001); *Przemoc międzyrówieśnicza w szkole* (red. Z. Jasiński, J. Brągiel, 2001); *Studia i rozprawy z pedagogiki resocjalizacyjnej* (red. Z. Jasiński, I. Mudrecka, 2004). Badania pozwoliły na określenie poziomu i form profilaktyki w szkołach, niedostatków w tym zakresie (Jasiński, Z., Nycz, E. 2010. *Absolwenci Ochotniczych Hufców Pracy. Badania ich losów, pozycji społecznej i zawodowej w społeczeństwie*. INP UO, KG OHP).

W latach 2014–2015 kierował zespołem do opracowania wyników badań przesiewowych przeprowadzonych we wszystkich klasach szkół podstawowych na Opolszczyźnie jakie były przeprowadzone w ramach projektu realizowanego ze środków UE przez Regionalne Centrum Rozwoju Edukacji w Opolu „Fascynujący Świat Nauki i Technologii”, w ramach Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki Priorytet IX, Działania 9.1 Wyrównywanie szans edukacyjnych i zapewnienie wysokiej jakości usług edukacyjnych świadczonych w systemie oświaty, współfinansowanego przez Unię Europejską w ramach EFS. Efektem jest opublikowany raport z badań przesiewowych.

W latach 2018–2019 był członkiem Zespołu badawczego realizującego projekt: „Problematyka kompetencji profilaktycznych na tle porównawczym” przez Wyższą Szkołę Zarządzania i Administracji w Opolu

i Uniwersytet PRIGO w Hawirzowie, w ramach funduszu mikroprojektów Euroregionu Pradziad.

Kolejny nurt badań dotyczył typowego dla Opolszczyzny problemu regionalnego: **dziejów oświaty i kultury śląskiej, losów polskiej mniejszości na Śląsku Opolskim przed 1945 rokiem** oraz współczesnych problemów społeczno-kulturalnych mieszkańców Opolszczyzny po II wojnie światowej, a także Niemców żyjących na Śląsku Opolskim. Kwestie te podjął m. in. w takich opracowaniach, jak: *Polnische Jugendorganisationen in Bezirk Opole (1933-1939)* (1987); *Dramat wychowania w czasach pogardy* (red. Jasiński, Z., Marek, A. F., 1989); *Das Deutsche Minderheitsschulwesen in Polen 1919-1933* (1986); *Niemieckie szkolnictwo mniejszościowe w Polsce. Tradycje i szanse reaktywowania* (1997); *Rodziny na Śląsku Opolskim w okresie transformacji ustrojowej* (1996); *Szkolnictwo w województwie opolskim u schyłku XX wieku* (1999); *Problemy kultury jako przedmiot zainteresowań badawczych opolskich pedagogów* (2005).

Zainteresowanie **polityką oświatową Niemców na Śląsku Opolskim w okresie II wojny światowej** pozwoliło Profesorowi na udział w realizacji projektu KBN i HOIF 076 09 „Polityka Rzeszy Niemieckiej w okupowanych krajach”, którego kierownikiem był prof. dr hab. Marian Walczak. Stąd kolejny nurt badawczy dotyczy dziejów czeskiego szkolnictwa w okresie Protektoratu. Efektem udziału w realizacji tego projektu był opublikowany raport z badań *Polityka oświatowa i naukowa Rzeszy w okupowanych Czechach* (2000) oraz książka *Czeska szkoła w Protektoracie Czech i Moraw* (2006). Jest to pierwsza książka na polskim rynku wydawniczym, która obrazuje dzieje czeskiego szkolnictwa w trudnym dla niego okresie. Polskie społeczeństwo przejawia stereotypowe sądy o Czechach i czeskim ruchu oporu w odniesieniu do okresu Protektoratu i nie przejawia nim zainteresowania. Udało się ustalić szereg istotnych faktów dotyczących polityki oświatowej prowadzonej przez Rzeszę Niemiecką w okupowanych Czechach i Morawach, rozmiarów tego szkolnictwa, problemów jego codziennego funkcjonowania oraz ruchu oporu czeskich nauczycieli i uczniów.

Wymienionych siedem tematów badawczych związanych jest z czterema subdyscyplinami wiedzy pedagogicznej: historią oświaty i wychowania, pedeutologią, pedagogiką społeczną i pedagogiką resocjalizacyjną. W każdej z tych subdyscyplin prace Profesora mają ważne znaczenie, wiele z opracowań charakter pionierski.

Wiele miejsca w dorobku kandydata zajmują prace naukowe nie przeznaczone do druku tj.: ekspertyzy dla Instytutu Badań Edukacyjnych w Warszawie; Komitetu Badań Polonii PAN i Urzędu Marszałkowskiego w Opolu; opinie wydawnicze prac habilitacyjnych; recenzje dorobku w przewodach habilitacyjnych; opinie wydawnicze dla różnych wydawnictw w kraju; recenzje grantów dla KBN oraz dla Czeskich i Słowackich Agentur Grantowych; grantu Ministerstwa Szkolnictwa, Młodzieży i Sportu w Pradze; grantu Fundacji Nauki Polskiej „Ilustrowany słownik biograficzny Polonii Świata”; recenzje prac doktorskich oraz kształcenie młodej kadry naukowej.

Szczery podziw budzi aktywność Profesora, którą zwykło określać się jako społeczną. To zaangażowanie w sprawy społeczności lokalnej, nauczycieli z Opola i regionu, ale również w sprawy Polonii i autochtonicznych grup mniejszościowych Polaków żyjących poza Macierzą. To działalność w komitetach naukowych i organizacyjnych przedsięwzięć oświatowych i kulturalnych, a także sprawowanie licznych funkcji na rzecz środowiska lokalnego, za którą wielokrotnie był Profesor nagradzany. Uzyskał następujące wyróżnienia: Nagroda Ministra Edukacji Narodowej I st. – 1973; Nagroda Ministra Edukacji Narodowej III st. – 1980; Nagroda Ministra Nauki, Szkolnictwa Wyższego i Techniki III st. – 1981; Złoty Krzyż Zasługi – 1985, Medal Komisji Edukacji Narodowej – 1994, Krzyż za Zasługi dla ZHP – 1980, laureat nagrody zespołowej przyznanej przez wojewodę częstochowskiego za wybitny wkład i ofiarną pracę w rozwoju województwa częstochowskiego, w dziedzinie upowszechniania kultury regionalnej – 1976, Medal za Zasługi dla Polonii; Zasłużony Działacz Kultury – 1978, Zasłużonemu Opolszczyźnie, wyróżniony Dyplomem honorowym Ministra Kultury

i Sztuki – 1987 oraz wielokrotnie nagrodą Rektora, Odznaką „Za zasługi dla studenckiego ruchu naukowego” – 1987; Srebrną Odznaką za zasługi w pracy penitencjarnej – 2014 przyznaną przez Ministra Sprawiedliwości; Nagroda Starosty Oleskiego „Róże Powiatu” za upowszechnianie kultury regionalnej (2012), Nagroda Starosty Powiatu Kluczborskiego „Plaster Miodu”. W 2024 otrzymał nagrodę Civitas Christiana im. Juliusza Ligonia za badania oświaty i kultury śląskiej, zwłaszcza Polaków na Zaolziu oraz za rozwijanie współpracy między uczelniami wyższymi w Polsce i Republice Czeskiej.

Działalność naukowo-badawcza i społeczna Profesora Zenona Jasińskiego nie byłby możliwa bez wsparcia Rodziny, żony Marii i dzieci – Beaty, Adama, Andrzeja.

**Laudacja z okazji przyznania i uroczystego wręczenia
Śląskiej Nagrody im. Juliusza Ligonia Profesorowi
dr. hab. Zenonowi Jasińskiemu (29 lutego 2024
roku, w Panteonie Górnośląskim w Katowicach)**



Sentencja uzasadnienia przyznania Śląskiej Nagrody im. Juliusza Ligonia
Profesorowi dr. hab. Zenonowi Jasińskiemu:

Za twórczy i znaczący wkład w rozwój nauk pedagogicznych na Śląsku, za wieloletnie, konsekwentnie i wnikliwie prowadzone badania nad dziejami oświaty i działalności kulturalnej na Śląsku Opolskim i Śląsku Cieszyńskim – zwłaszcza polskiego etnicum na Zaolziu – oraz za badania nad Polonią i jej dziedzictwem kulturowym (m.in. za zrealizowany projekt wielotomowego, pomnikowego „Leksykonu Polaków w Republice Czeskiej i Republice Słowackiej”), za badania nad wsparciem edukacyjno-zawodowym młodzieży defaworyzowanej i zagrożonej marginalizacją społeczną (m.in. dotyczące działania OHP na Śląsku), a także za zaangażowanie na rzecz owocnej polsko-czeskiej współpracy naukowej na Śląsku oraz za badanie i upowszechnianie rodzimej kultury regionalnej.

Przyznanie i uroczyste wręczenie Śląskiej Nagrody im. Juliusza Ligonia Profesorowi Zenonowi Jasińskiemu, ustanowionej w 1963 roku i zwanej „Ligoniowym Laurem”, to co najmniej poczwórne święto. Nicią przewodnią słusznie należnej Laureatowi „Ligoniowego Lauru” laudacji, jest to co najmniej poczwórne święto i zaiste śląskie fest świętowanie z okazji otrzymania przez Niego Śląskiej Nagrody im. Juliusza Ligonia, co ma miejsce – i zarazem mocną symboliczną wymowę – w Panteonie Górnos Śląskim w Katowicach. Współ z Profesorem Jasińskim „Ligoniowym Laurem” w 2024 roku uhonorowani zostali państwo Ilona i Marcin Świeradowie (za wytrwałe, owocne oraz inspirujące budowanie harmonii życia małżeńskiego, rodzinnego, duchowego, zawodowego i wolontaryjnego) oraz Stowarzyszenie Świętego Celestyna w Mikoszowie (za długoletni trud włożony w rozwój osób dotkniętych niepełnosprawnością od urodzenia do późnej starości), co ukazuje panoramę różnych kulturowo i społecznie cennych form aktywności na Śląsku i jak najbardziej współgra z wielością form aktywności Profesora Jasińskiego.

Uroczyste wręczenie Śląskiej Nagrody im. Juliusza Ligonia Profesorowi Zenonowi Jasińskiemu w Panteonie Górnos Śląskim, to – po pierwsze – święto honorujące osobę i dzieło Profesora Jasińskiego, jego budzącą szacunek ogromną pracowitość i rzetelność tak w uprawianiu nauki jak i w dydaktyce akademickiej, jego ponadprzeciętne zaangażowanie w wiele ważnych działań naukowych organizowanych tutaj, na Śląsku – Śląsku Opolskim, Śląsku Cieszyńskim i Dolnym Śląsku – a zarazem o skali ogólnopolskiej i międzynarodowej (sięgającej po Poczdam i Zittau/Żytawę, po Pragę, Ołomuniec, Ostrawę i Brno, po Bratysławę, Preszów i Bańską Bystrzycę oraz po ukraińskie ośrodki uniwersyteckie w Kijowie) oraz jego mocne zaangażowanie w życie społeczności regionalnej, zwłaszcza w wymiarach oświaty i kultury. Do dziś Zenon Jasiński jest aktywnym animatorem kultury regionalnej na Śląsku Opolskim (uhonorowanym Nagrodą Starosty Oleskiego „Róże Powiatu” za upowszechnianie kultury regionalnej i Nagrodą Starosty Powiatu Kluczborskiego

„Plaster Miodu”). Jest to święto Profesora Jasińskiego, które obchodzi on – co należy wyeksponować – wspólnie z jego Najbliższymi, a zwłaszcza z Małżonką Marią Jasińską, obecnie emerytowaną nauczycielką matematyki i metodykiem nauczania tego przedmiotu, która cały czas – nie tylko od święta – współuczestniczy w wielu aktywnościach jej Małżonka. Na rolę małżeńskiego i rodzinnego wymiaru życia Profesora Jasińskiego zwraca uwagę profesor Tadeusz Lewowicki w zakończeniu artykułu dedykowanego Profesorowi Jasińskiemu na jego 70-lecie w 2015 roku: „Każdy, kto chociaż trochę zna bliżej Państwa Jasińskich, wie, że i Jubilat, i Jego Bliscy tworzą wspaniałą rodzinę – potrafią się cieszyć z bycia razem. Małżonkowie mają wspólne pasje, wspierają się, cieszą się z sukcesów dorosłych Dzieci. Profesor i Jego Najbliżsi są przykładem dobrej rodziny”. Co więcej, profesor Lewowicki skonstrastował życie małżeńskie i rodzinne Profesora Jasińskiego z nierzadkimi sytuacjami, gdy – jak zauważa – „nawet najwięksi humaniści, giganci humanistyki, troszcząc się o ludzkość, nie potrafili troszczyć się o najbliższe sobie osoby. Bywało to problemem także współczesnych nam bliźnich” (Lewowicki, 2016, s. 116). W kontekście spostrzeżeń profesora Lewowickiego tym bardziej zasadnie rzecz można, że przyznana Profesorowi Jasińskiemu Śląska Nagroda Ligonia, to również jest jak najbardziej małżeńska Nagroda, to święto małżonków i rodziny Profesora Jasińskiego.

Po drugie, jest to święto relacji mistrz – uczeń – jakże dziś rzadko występujące święto – i to obchodzone w perspektywie długiego trwania relacji między mistrzem a uczniem. Profesor Zenon Jasiński jest bowiem jednym z pierwszych uczniów profesora Franciszka Marka (ur. 1930 w Bełku, w powiecie rybnickim), zasłużonego nestora opolskiego środowiska naukowego (który został uhonorowany tytułem *doktora honoris causa* Uniwersytetu Opolskiego) oraz znamienitego członka Kapituły Śląskiej Nagrody im. Juliusza Ligonia, który był – pięćdziesiąt dwa lata temu – promotorem magisterium Profesora Jasińskiego (*Dynamika przemian kulturowych na wsi oleskiej – na przykładzie Borek Wielkich i Kadłuba Wolnego*, Opole 1972) i był promotorem jego doktoratu

(*Szkolnictwo polskie w Czechosłowacji 1945–1975*, Opole 1978). Ich akademickie losy splatają się z sobą przez przeszło pięćdziesiąt lat, to zaiste długie trwanie relacji mistrz – uczeń i powód do świętowania, zwłaszcza, że przez ten czas onegdajszy uczeń stał się wybitnym mistrzem dla wielu osób i kolejnych pokoleń. Obaj nasi mistrzowie pełnili ważne funkcje w dzisiejszym Uniwersytecie Opolskim, profesor Franciszek Marek był rektorem Uniwersytetu Opolskiego (pierwszym demokratycznie wybranym rektorem), a Profesor Jasiński wieloletnim dyrektorem Instytutu Nauk Pedagogicznych. Odnotować też należy istotne podobieństwo u początków akademickich losów obu profesorów i mistrzów: i jeden i drugi pracowali jako nauczyciele i równocześnie studiowali. Profesor Jasiński rozpoczął pracę w zawodzie nauczycielskim jako absolwent Liceum Pedagogicznego, a następnie m.in. był kierownikiem Szkoły Podstawowej w Zębowicach. Jako nauczyciel i dyrektor placówek oświatowych na Śląsku Opolskim podejmował się prac badawczych dotyczących działalności placówek, z którymi był związany. Odnosząc się do wieloletnich nauczycielskich doświadczeń Profesora Jasińskiego, profesor Lewowicki zauważa: „Heroiczny trud pedagoga, ciągłe zmaganie się z otaczającą rzeczywistością społeczną [...], budzą jednak nadzieję, że świat będzie lepszy. Nauczycielowi/pedagogowi potrzebny jest optymizm. Jubilat [Profesor Jasiński] ma optymizm i wiarę, że edukacja – mimo przeciwności – jest warunkiem poprawy losu ludzi” (Lewowicki, 2016, s. 116). Dodać należy, że ten optymizm i wiarę czerpie on też od swych mistrzów i jako mistrz – umiejętnie zmagający się z przeciwnościami – w relacjach z uczniami przekazuje optymizm i wiarę kolejnym osobom.

Obchodzone przez nas święto relacji mistrz – uczeń to w szczególności święto opolskiej *Alma Mater* i opolskiego środowiska akademickiego, w którym te relacje się wciąż rozwijają i wzmacniają – o wkładzie Profesora Jasińskiego w kształtowanie i rozwój opolskiego środowiska akademickiego pisały osoby blisko z nim współpracujące: Eugenia Karcz-Taranowicz (2016, s. 15–19) i Bogdan Cimała (2016, s. 21–41),

a bibliografię jego prac za lata 1966–2016 opracował Edward Nycz (2016, s. 43–68). Śląska Nagroda Ligonia wręczana Profesorowi Jasińskiemu to także wskazanie na dokonania opolskiego środowiska i na rolę Profesora Jasińskiego w kreowaniu tego środowiska, tak uniwersyteckiej pedagogiki, jak i współtworzenia Wyższej Szkoły Zarządzania i Administracji w Opolu (gdzie był dziekanem Wydziału Pedagogicznego w latach 1998–2004 i dalej tam pracuje). O wkładzie Profesora Jasińskiego w rozwój środowiska akademickiego na Śląsku Opolskim świadczą osoby z tego środowiska, które – na co dzień blisko współpracujące z Profesorem Jasińskim – goszczą dziś na uroczystości, aby uhonorować Laureata i świętować wspólnie z nim otrzymanie Śląskiej Nagrody Ligonia. Wśród nich jest też obecny, aby przyłączyć się do wspólnego świętowania, profesor Bogusław Nierenberg (profesor Instytutu Kultury Wydziału Zarządzania i Komunikacji Społecznej Uniwersytetu Jagiellońskiego w Krakowie) i zarazem znany śląski dziennikarz z Opola, zaprzyjaźniony z Profesorem Jasińskim, który onegdaj nagrał z nim w Opolu cykl audycji i rozmów o śląskiej kulturze i oświacie.

Po trzecie jest to wielkie i bardzo radosne święto śląskiej pedagogiki, i to całej śląskiej pedagogiki, w której współtworzenie Profesor Zenon Jasiński jest nieustannie i w wielu wymiarach zaangażowany. Zwłaszcza to jest święto – w dużej mierze kształtowanej na Śląsku Opolskim i na Śląsku Cieszyńskim – polskiej pedagogiki międzykulturowej, etnopedagogiki i badań pogranicza. Także badań tych pograniczy, na których rośnie owa „śląska grusza”, tak jak w dyskutowanej do dziś rozprawie *Śląsk jako problem socjologiczny* opisał ją (w 1934 roku) ksiądz dr Emil Szramek (1887–1942), śląski uczony i zarazem aktywny duszpasterz, brutalnie zamęczony w Konzentrationslager Dachau, w 1999 roku został ogłoszony męczennikiem i błogosławionym w Kościele katolickim. Odczytując – ze szczególnym talentem socjologicznej wyobraźni – znaczenia śląskiej gruszy, profesor Wojciech Świątkiewicz twórczo i afirmująco, niejako „śląskolubnie”, rozwija jej interpretację i zwraca uwagę na jej treści aksjologiczne: „«Szramkowa grusza» – ikona śląskiej

wielokulturowości stojąca na miedzy jest zdrowa, silna, nie boi się wiatrów, zarazem pozwala im rozkołysać swoje gałęzie, uwalniając je od zeschniętych liści, spróchniałych odrostów, rakowatych narośli, bo jest zakorzeniona w głębi kultury, bo jest zakorzeniona w wartościach. [...] «Szramkowa grusza» jest symbolem konstruktywnego sporu o kulturowe korzenie i owoce pracy ludzkiej tworzących bogactwo kultur narodowych, sporu o poetów, pisarzy, uczonych, o losy «zwykłych ludzi». Jest symbolem zakorzenienia, które nie odrzuca, nie marginalizuje, nie poniża” (Świątkiewicz, 2010, s. 31). Tak widziana „Szramkowa grusza”, jako wyrastająca na śląskiej ziemi, egzystująca w śląskiej przestrzeni kulturowej i czerpiąca soki z śląskiego dziedzictwa oraz towarzyszące jej wyzwania pedagogiczne stają się przedmiotem naukowych zainteresowań Profesora Jasińskiego.

Profesor Jasiński od początku, od 1989 roku jest mocno zaangażowany – jako lider ośrodka opolskiego – w tworzenie oryginalnej, interdyscyplinarnie ukierunkowanej i naukowo dojrzałej polskiej pedagogiki międzykulturowej zespolonej z badaniami pogranicza, czyniąc to – co trzeba podkreślić: w przyjacielskich relacjach – wspólnie z osobami z ośrodka cieszyńskiego i ośrodka białostockiego, a także z wrocławskiego i innych ośrodków. Profesor Jasiński współinicjował utworzenie Zespołu Pedagogiki Kultury i Edukacji Międzykulturowej przy Komitecie Nauk Pedagogicznych Polskiej Akademii Nauk oraz Stowarzyszenia Wspierania Edukacji Międzykulturowej, a także jest członkiem rady naukowej czasopisma „Edukacja Międzykulturowa” i autorem publikującym na łamach tego czasopisma. Z profesorami Tadeuszem Lewowickim i Jerzym Nikitorowiczem współorganizował konferencje naukowe i współredagował kilka poznawczo znaczących (do dziś przywoływanych) tomów dotyczących problematyki pedagogiki międzykulturowej, w tym takich tomów, które były pionierskie w zakresie podjętych zagadnień (m.in. *Kultura mniejszości narodowych i grup etnicznych w Europie*, Opole 2004; *Miejsce kultur etnicznych i regionalnych w jednoczącej się Europie*, Opole 2007). W pracy naukowej w tym

zakresie Profesor Jasiński zwraca uwagę m.in. na potrzebę doskonalenia pracy nauczycieli w zakresie edukacji międzykulturowej i regionalnej, na wypracowanie odpowiedniej koncepcji międzynarodowych badań nad edukacyjnymi wymiarami tożsamości narodowej i na prowadzenie badań edukacyjnych wymiarów tożsamości kulturowej w szczególności młodzieży na Śląsku Opolskim i Śląsku Cieszyńskim.

Dzisiejsze święto to także święto środowiska akademickiego i pedagogicznego Śląska Cieszyńskiego – z jego daleko sięgającymi tradycjami – i to Śląska Cieszyńskiego po obu stronach Olzy, gdyż Profesor Jasiński jest uznanym badaczem dziejów kultury i oświaty na terenach całego Księstwa Cieszyńskiego, zwracając uwagę m.in. na wybitne postacie z dziejów edukacji. Współtwórca cieszyńskiej szkoły pedagogiki międzykulturowej i badań pogranicza, profesor Lewowicki, trafnie zauważa: „Profesor Zenon Jasiński wydobywa z dziejów postacie godne naśladowania. W nauczycielskim trudzie [...] stara się przybliżyć te wzory innym, pokazuje też, że są one mu bliskie. Co więcej – sam jest przykładem człowieka mądrego i wiernego najlepszym przesłaniom humanizmu” (Lewowicki, 2016, s. 116). To kolejny argument, iż za swe dokonania i za swój sposób działania Profesor Jasiński jest osobą godną uhonorowania.

O tym, że jest to święto po obu stronach Olzy na Śląsku Cieszyńskim najdobitniej świadczy obecność na uroczystości pani Heleny Legowicz, przewodniczącej Zarządu Głównego Polskiego Związku Kulturalno-Oświatowego w Republice Czeskiej oraz zaolziańskiej prasy.

O tym, iż dziś za sprawą Śląskiej Nagrody im. Juliusza Ligonia dla Profesora Jasińskiego wydarza się święto śląskiej pedagogiki i święto pedagogiki międzykulturowej, zaświadczaą również przybyłe tu znakomite osoby ze świata nauki i łączące się z nami przesłanymi listami, aby uhonorować Profesora Jasińskiego i wspólnie z nim świętować. Wśród obecnych są osoby pełniące – kiedyś i obecnie – funkcje dziekańskie i dyrektorskie na śląskich uczelniach, kierujące rozwojem śląskiej pedagogiki w ośrodku katowickim, opolskim i cieszyńskim; są osoby reprezentujące Stowarzyszenia Wspierania Edukacji Międzykulturowej

i redakcję czasopisma „Edukacja Międzykulturowa”, są tu także osoby, których doktoraty z pedagogiki promował i recenzował Profesor Jasiński. W liście gratulacyjnym od Cieszyńskiego Zespołu Badań Kultury i Oświaty Pogranicza napisano „Tak uroczyste wydarzenie skłania do wielu przemyśleń, spojrzeń wstecz i przede wszystkim spojrzeń w przyszłość. Należy tak czynić, bowiem – jak pisał Leopold Staff: «Przeszłość (jest) jak ogród zaczarowany. / Przyszłość – jak pełna owoców misa». Jesteśmy przekonani, iż tak zaszczytne wyróżnienie stanie się fundamentem dalszego rozwoju obfitującego w znaczące osiągnięcia i badania międzykulturowe prowadzone na Śląsku Opolskim i Cieszyńskim. Dziękując za dotychczasową współpracę między naszymi Zespołami, wyrażamy głębokie przekonanie, że będzie ona kontynuowana i rozwijana dla dobra nauki i pedagogiki” (list popisali prof. dr hab. Tadeusz Lewowicki i prof. dr hab. Ewa Ogrodzka-Mazur wraz z członkiniami i członkami Zespołu Badań Kultury i Oświaty Pogranicza Uniwersytetu Śląskiego, Wydziału Sztuki i Nauk o Edukacji w Cieszynie). Oficjalne listy gratulacyjne w imieniu polskiego środowiska pedagogicznego przesłali: pani profesor Agnieszka Cybał-Michalska jako Przewodnicząca Komitetu Nauk Pedagogicznych Polskiej Akademii Nauk (Dziekan Wydziału Studiów Edukacyjnych UAM w Poznaniu, Wiceprzewodnicząca Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego) i profesor Piotr Kostyło jako Przewodniczący Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego. Osobiste i przyjacielskie listy przesłali profesorowie Tadeusz Lewowicki, Jerzy Nikitorowicz, Andrzej Radziewicz-Winnicki i Alina Szczurek-Boruta, z którymi Profesor Jasiński od wielu lat współdziała na rzecz rozwoju polskiej pedagogiki, zwłaszcza w zakresie edukacji międzykulturowej i regionalnej. Spośród laureatek i laureatów Śląskiej Nagrody im. Juliusza Ligonia z poprzednich lat, którym w pracy naukowej i w relacjach osobistych bliski jest Profesor Jasiński, w dzisiejszej uroczystości uczestniczą profesor Katarzyna Olbrycht i profesor Wojciech Świątkiewicz (także jako przewodniczący Komisji ds. Stosunków Polsko-Czeskich i Polsko-Słowackich PAN w Cieszynie).

W tym punkcie dodać jeszcze powinno się, że w pedagogicznym świecie to także święto Sekcji/Zespołu Pedagogiki Chrześcijańskiej przy Komitecie Nauk Pedagogicznych PAN, gdyż od początku powstania tego Zespołu Profesor Jasiński jest aktywnym jego członkiem, a w seminariach zawsze uczestniczy wspólnie z Małżonką. Co więcej, subtelnie i nienachalnie – w sposób otwarty, jak ujmuje to założyciel i wieloletni kierownik tej Sekcji, ksiądz profesor Marian Nowak z KUL – Profesor Jasiński w wielu wystąpieniach i artykułach, a nade wszystko w sposobie podchodzenia do problematyki badań i jej naświetlania, uprawia i rozwija także pedagogikę o – szeroko pojętej – inspiracji chrześcijańskiej jako pedagogikę otwartą. Ten wymiar aktywności i zasług Profesora Jasińskiego podkreślił w honorującym go liście ksiądz profesor Nowak.

Po czwarte jest to święto daleko przekraczające polskie granice państwowe i mające wymiary międzynarodowe. Jako wieloletni członek Komitetu Badań nad Migracjami Ludności i Polonią PAN, Profesor Jasiński opublikował też monografię: *Aktywność kulturalno-oświatowa Polaków w Czechosłowacji na tle innych narodowości* (Warszawa 1993). Jest on wnikliwym badaczem oświaty i kultury polonijnej, m.in. kierownikiem realizującym – słusznie rzec można, iż pomnikowy – projekt *Leksykonu Polaków w Republice Czeskiej i Republice Słowackiej* (autor wielu haseł, współredaktor tego wielotomowego wydawnictwa). Profesor Jasiński jest od wielu lat zaangażowany w intensyfikację rozwoju polsko-czeskiej i czesko-polskiej współpracy naukowej, m.in. pełniąc funkcję sekretarza Polsko-Czeskiego Towarzystwa Naukowego i będąc członkiem Komisji ds. Stosunków Polsko-Czeskich i Polsko-Słowackich PAN w Cieszynie. Jest autorem cenionej monografii – zaliczanej do czołowych dokonań polskiego czechoznawstwa – dotyczącej dziejów czeskiej oświaty w czasie drugiej wojny światowej: *Czeska szkoła w protektoracie Czech i Moraw* (Opole 2006), stanowiącej ważne ogniwo w jego dorobku naukowym, za który otrzymał w 2007 roku tytuł profesora.

Doświadczeń z czasów drugiej wojny światowej dotyczy też publikacja, którą wspólnie z profesorem Franciszkiem Markiem zredagował

i wydał Profesor Jasiński: *Dramat wychowania w czasach pogardy* (wsp. w Opolu, Opole 1989). Publikacja ta dedykowana jest profesorowi Teodorowi Musiołowi (ur. 1 listopada 1910 w Paniówkach koło Gliwic, zm. 4 marca 1995 w Opolu) z okazji jubileuszu pięćdziesięciolecia jego pracy naukowej, przed wojną studenta Heleny Radlińskiej w Wolnej Wszechnicy Polskiej w Warszawie, który po wojnie rozwijał także „pedagogikę martyrologii”, gdyż po aresztowaniu przez hitlerowców prawie pięć lat był więźniem w obozie koncentracyjnym w Dachau (od czerwca 1940 roku do maja 1945 roku). Z tej też racji zawarte są w tej książce artykuły odnoszące się do nazistowskiego terroru i gehenny obozów koncentracyjnych (także do listów Teodora Musioła z Dachau pisanych do rodziny) oraz do pedagogicznego oporu wobec różnych form nazistowskiego terroru i działalności oświatowej w czasie drugiej wojny światowej.

Przywołuję – odległy od świątecznej atmosfery, a dziś niestety silnie powracający do nas – niepokojący wątek wojny i niesionego przez nią spustoszenia. Przywołuję wątek drugiej wojny światowej także z tej racji, iż Profesor Zenon Jasiński urodził 16 października 1945 roku w Biadaczu w gminie Kluczbork, gdzie zostali mieszkańcami – jako osadnicy – jego rodzice wracający z przymusowych robót w III Rzeszy, dokąd Niemcy wywieźli ich z Wołynia. Dochodzące tu do głosu dramatyczne, naznaczone tragediami polskie dzieje, także wywózki i przesiedlenia odcinające od „rodzimych stron” i tamtejszych zwyczajów świętowania, trwale oddalające od krainy niepoznanych przodków, do których nie ma już powrotu. Te dogłębnie naznaczone tragediami dzieje wpisują się – niejako u samych źródeł – w biografię, w autobiograficzną narrację i kulturową tożsamość Laureata Śląskiej Nagrody im. Juliusza Ligonia, którą otrzymuje on dzisiaj za swój znakomity dorobek i znaczące dokonania na rzecz – jak najbardziej teraz jego własnej – Śląskiej Krainy, której kulturowe, edukacyjne i intelektualne oblicze od wielu lat z pasją bada i – co więcej – wydatnie współkształtuje. Niechaj więc przyznanie i wręczenie tej Śląskiej Nagrody Profesorowi Jasińskiemu

będzie także świętem współtworzenia i integracji duchowego oblicza całej naszej Śląskiej Ziemi.

O tym jak mocno Profesor Jasiński wpisał się – rzecz można, że całym sobą – w śląską kulturę i tożsamość zaświadcza też jego bardzo interesująca książka *Śląski kogel-mogel czyli wybór karykatur satyr i dowcipów politycznych oraz takich sobie głównie z okresu powstań śląskich*, w której ze znawstwem i wycuciem tematyki pieczołowicie zebrał i opracował śląski humor – wyrażony słowem i obrazem – z trudnego czasu walk i powstań, przytoczone i komentowane teksty opatrzył przydatnym (zwłaszcza dla ludzi z zewnątrz) słownikiem gwary śląskiej. Pierwsze wydanie – jak na wiernego ucznia i zarazem dobrego nauczyciela przystało – zadedykował „Moim Nauczycielom”, a drugie (poprawione i uzupełnione) w 2020 roku zadedykował „Mojemu Mistrzowi, promotorowi pracy magisterskiej i doktorskiej, synowi powstańca śląskiego, znawcy problemów śląskich, niezrównanemu erudycie, gawędziarzowi i duszy towarzystwa” czyli Franciszkowi Antoniemu Markowi „w dziewięćdziesiąt rocznicę Jego urodzin”. Oto jak oswojony i przyswojony śląski humor splata się z relacją mistrz – uczeń.

Na zakończenie uwaga ogólniejszej natury o związku święta i świętowania z nauką i jej uprawianiem. Socjolog kultury, Leon Dyczewski (1936–2016), rozpatrując sens i rolę świąt, zauważał: „Świętowanie jest naturalną skłonnością człowieka [...], a święto trwałym elementem kultury. Niektórzy [...] twierdzą, że świętowanie i święta w sposób zasadniczy różnią człowieka od zwierząt, a także od Boga. [...] zwracano uwagę na to, że świętowanie i święta są zjawiskiem tylko ludzkim. Pszczoły i mrówki pracują w sposób zorganizowany, ptaki i stada zwierząt mają swoich przywódców, walczą, żyją w określonym porządku, koty i małpy bawią się, tylko ludzie świętują [...]. Pracować, modlić się, myśleć, studiować, tworzyć wspaniałe dzieła artystyczne można samotnie – w pojedynkę, świętować – tylko z kimś. Świętowanie jest działaniem zbiorowym, wymaga obecności innych osób, wspólnego uczestniczenia w tym, na co święto ukierunkowuje i w czym się ono wyraża. Świętowaniu towarzyszą

wspólnie uznawane wartości, wspólnie wypowiedane słowa, wspólnie używane przedmioty, wspólnie wykonywane czynności, wspólne przeżycia” (Dyczewski, 2012, s. 3). Dlatego też uczestnicząc w tej uroczystości, świętujemy z Laureatami wręczenie im Śląskiej Nagrody im. Juliusza Ligonia; rzecz można, iż tradycyjnie po śląsku spotykamy się i fest świętujemy. W czym tu jednak upatrywać istotne podobieństwo świąt do uprawiania nauki? Otóż uprawianie nauki jest także czymś więcej niż występującą w aktywności innych zwierząt zorganizowaną i uporządkowaną pracę pod czyimś przywództwem, niż walką o osiągnięcie czegoś, także jest czymś więcej niż nabywaniem w pojedynkę zastanej, niejako gotowej wiedzy. Uprawianie nauki – tak jak świętowanie – wymaga respektowania wspólnie uznawanych wartości i wymaga wspólnie wypowiedanych – i to w tym samym znaczeniu – słów. Uprawianie nauki wymaga otwartej dyskusji wiedzotwórczej, w której rozpoznaje się wartość argumentów. Uprawianie nauki wymaga wspólnoty osób dążących do poznania; wspólnego uczestniczenia w rzetelnym poznawaniu tego, na co analizy i badania naukowe ukierunkowują. I co więcej: wymaga nie tylko – jak najbardziej potrzebnego – wyciszenia i samotnego namysłu, ale też przyjaźni, o czym m.in. w encyklice *Fides et ratio* przypominał Jan Paweł II: „Nie należy zapominać, że także rozum potrzebuje oprzeć się w swoich poszukiwaniach na ufnym dialogu i szczerzej przyjaźni. Klimat podejrzliwości i nieufności, towarzyszący czasem poszukiwaniom spekulatywnym, jest niezgodny z nauczaniem starożytnych filozofów, według których przyjaźń to jedna z relacji najbardziej sprzyjających zdrowej refleksji filozoficznej” (Jan Paweł II, 1998, pkt 33). Przyjaźń to relacja sprzyjająca wszelkiej refleksji i dyskusji naukowej, która przybiera kształt dialogu.

Z okazji jubileuszu siedemdziesięciolecia Profesora Jasińskiego w 2015 roku, profesor Lewowicki – współtworzący z nim zespół rozwijający pedagogikę międzykulturową – w okolicznościowym liście zwracał uwagę na aspekt przyjaźni: „Drogi Przyjacielu, Drogi Zenku! Twój jubileusz jest okazją, by podziękować Ci za przyjaźń i wiele wspólnych działań. Cieszę się z przyjaźni naszych rodzin – Twojej Marysi

i mojej Marii – z przyjaznych rozmów z Beatką. Przyjaźń jest szczególnie wartością” (Lewowicki, 2016, s. 72). Podobnie profesor Kazimierz Denek (1932–2016; w kontekście biografii Profesora Jasińskiego dodać trzeba: Kazimierz Denek, co sam częstokroć podkreślał, urodzony w Krzemieńcu Wołyńskim) zwracał się do Profesora Jasińskiego: „Jubilat należy do czołowych, oryginalnych, refleksyjnych i innowacyjnych pedagogów w Polsce. [...] Jego prace są, niczym sejsmograf, ustawiczną reakcją na pilne potrzeby nauki, edukacji, oświaty i wychowania w Polsce i Czechach. [...] Pięknie dziękuję Mu za liczne inspirujące dyskusje o roli uniwersytetu [...], za dyskusje o znaczeniu wartości ze szczególnym uwzględnieniem ojczyzny i patriotyzmu w edukacji i naukach o niej oraz za wieloletni twórczy udział w Tatrzańskich Sympozjach Naukowych *Edukacja jutra*” (Denek 2016, s. 69–70). To świadectwa wieloletniej przyjaźni, intelektualnych spotkań i owocnego dialogu, który otwiera „pedagogiczny umysł” i „pedagogiczną wyobraźnię” oraz – idąc dalej – otwiera praktykę pedagogiczną na to, co niesie czas obecny i na to, co może nieść przyszłość...

Świętujemy przyznanie Śląskiej Nagrody im. Juliusza Ligonia Profesorowi Jasińskiemu również za to, że od wielu lat tworzy klimat i relacje przyjaźni, aby także na Śląskiej Ziemi rozwijała się refleksja i dyskusja naukowa przybierająca pożądany kształt dialogu o istotnych sprawach i wartościach. I dziękujemy Profesorowi za tworzenie klimatu i relacji przyjaźni.

Postscriptum do laudacji niejako dopisał, wręczając Profesorowi Jasińskiemu śląski „Ligoniowy Laur”, abp dr Wiktor Skworec, gdy krótko – zgodnie ze śląskim etosem – zwrócił się do Laureata, że „dzisiaj święto, a jutro Profesorze do dalszej roboty”. Tak, rzecz można, iż to trafna konstatacja, bo jest co dalej robić w zakresie badań prowadzonych przez Profesora i ma on pomysły na dalsze rozwijanie badań pedagogicznych, a jak będzie kolejna robota – rzetelna praca naukowa – wykonana, to zarazem będzie, co dalej świętować. Czego Profesorowi Jasińskiemu i sobie życzymy...

Listy gratulacyjne dla Profesora Zenona Jasińskiego przesłali m.in.:

1. Prof. dr hab. Agnieszka Cybal-Michalska, Przewodnicząca Komitetu Nauk Pedagogicznych Polskiej Akademii Nauk, Dziekan Wydziału Studiów Edukacyjnych UAM w Poznaniu, Wiceprzewodnicząca Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego
2. Prof. dr hab. Tadeusz Lewowicki, Honorowy Przewodniczący Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN
3. Prof. dr hab. Piotr Kostyło, Przewodniczący Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego
4. Prof. dr hab. Jerzy Nikitorowicz, Przewodniczący Sekcji Pedagogiki Kultury i Edukacji Międzykulturowej Komitetu Nauk Pedagogicznych Polskiej Akademii Nauk, były rektor Uniwersytetu w Białymstoku, kierownik Katedry Edukacji Międzykulturowej oraz Zakładu Studiów Międzykulturowych i Regionalnych
5. Prof. dr hab. Marian Nowak, Przewodniczący Sekcji Pedagogiki Chrześcijańskiej Komitetu Nauk Pedagogicznych Polskiej Akademii Nauk
6. Prof. dr hab. Andrzej Radzewicz-Winnicki, były dziekan Wydziału Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu Śląskiego, były dyrektor Instytutu Pedagogiki
7. Prof. dr hab. Zenon Gajdzica, Dziekan Wydziału Nauk Społecznych Uniwersytetu Śląskiego
8. Bp dr Marian Niemiec, biskup diecezjalny Ewangelicko-Augsburskiej Diecezji Katowickiej. Przewodniczący Oddziału Śląskiego Polskiej Rady Ekumenicznej
9. Prof. uś dr hab. Irena Polewczyk, dyrektor Instytutu Pedagogiki Uniwersytetu Śląskiego
10. Prof. uo dr hab. Edward Nycz, dyrektor Instytutu Pedagogiki Uniwersytetu Opolskiego
11. Prof. dr hab. Alina Szczurek-Boruta z Uniwersytetu Śląskiego
12. Prof. ucz. dr Leszek Pawelski, prezes Zarządu Krajowego Polskiego Stowarzyszenia Nauczycieli Twórczych

13. Cieszyński Zespół Badań Kultury i Oświaty Pogranicza (list popisali prof. dr hab. Tadeusz Lewowicki i prof. dr hab. Ewa Ogrodzka-Mazur wraz z członkiniami i członkami Zespołu Badań Kultury i Oświaty Pogranicza Uniwersytetu Śląskiego, Wydziału Sztuki i Nauk o Edukacji w Cieszynie)
14. Zarząd Oddziału Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego w Cieszynie

Bibliografia

- Cimała, B. (2016). Działalność naukowo-badawcza i organizacyjna. W: E. Karcz-Taranowicz (red.), *Obszary i przestrzenie edukacji. Meandry – konteksty – dylematy. Księga jubileuszowa dedykowana Profesorowi Zenonowi Jasińskiemu* (s. 21–41). Wyd. Uniwersytetu Opolskiego.
- Denek, K. (2016). Kilka słów laudacji z okazji siedemdziesięciolecia urodzin Profesora dr. hab. Zenona Jasińskiego. W: E. Karcz-Taranowicz (red.), *Obszary i przestrzenie edukacji. Meandry – konteksty – dylematy. Księga jubileuszowa dedykowana Profesorowi Zenonowi Jasińskiemu* (s. 69–70). Wyd. Uniwersytetu Opolskiego.
- Dyczewski, L. (2012). Święto i jego kulturotwórcza rola, *Kultura i Społeczeństwo*, No 4, s. 4–24.
- Jan Paweł II. (1998). *Fides et ratio. Do Biskupów Kościoła katolickiego o relacjach między wiarą a rozumem*. Pobrane z: https://www.vatican.va/content/john-paul-ii/pl/encyclicals/documents/hf_jpii_enc_14091998_fides-et-ratio.html.
- Karcz-Taranowicz, E. (2016). Sylwetka Profesora Zenona Jasińskiego. W: E. Karcz-Taranowicz (red.), *Obszary i przestrzenie edukacji. Meandry – konteksty – dylematy. Księga jubileuszowa dedykowana Profesorowi Zenonowi Jasińskiemu* (s. 17–19). Wyd. Uniwersytetu Opolskiego.
- Lewowicki, T. (2016). Wielce Szanowny Pan Profesor dr. hab. Zenon Jasiński. W: E. Karcz-Taranowicz (red.), *Obszary i przestrzenie edukacji. Meandry –*

- konteksty – dylematy. Księga jubileuszowa dedykowana Profesorowi Zenonowi Jasińskiemu* (s. 71–72). Wyd. Uniwersytetu Opolskiego.
- Lewowicki, T. (2016). Wierność humanistyce – o obszarach przejawiania się postaw humanistycznych. W: E. Karcz-Taranowicz (red.), *Obszary i przestrzenie edukacji. Meandry – konteksty – dylematy. Księga jubileuszowa dedykowana Profesorowi Zenonowi Jasińskiemu* (s. 111–116). Wyd. Uniwersytetu Opolskiego.
- Nycz, E. (2016). Bibliografia prac Jubilata. W: E. Karcz-Taranowicz (red.), *Obszary i przestrzenie edukacji. Meandry – konteksty – dylematy. Księga jubileuszowa dedykowana Profesorowi Zenonowi Jasińskiemu* (s. 43–68). Wyd. Uniwersytetu Opolskiego.
- Świątkiewicz, W. (2010). Wprowadzenie: Śląsk jako wartość kulturowa. W: H. Rusek, A. Pieńczak i J. Szczyrbowski (red.), *Dziedzictwo kulturowe jako klucz do tożsamości pogranicza polsko-czeskiego/Kulturní dědictví jako klíč k identitě česko-polského pohraničí* (s. 20–32). Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego w Cieszynie.

**PSYCHOPEDAGOGICZNE
ASPEKTY
ODPOWIEDZIALNOŚCI
ZAWODOWEJ I SPOŁECZNEJ**

Problem transcendencji w pedagogice



Abstract

The development of pedagogical sciences may lead to the rejection of past educational theories, so research should be guided by the criterion of truth. Non-transcendent pedagogy focuses on human reason, motivation, and action, neglecting the spiritual and religious dimension. Transcendent pedagogy, in turn, aims to educate a person capable of dialogue with God and life within the Church community. Different pedagogical trends reveal

diverse approaches and practices of education. They help to uncover the multifaceted nature of the educational process. In the 21st century, education towards values revolves around questions concerning the future of personal development and learning, the role of inter-generational relationships, and the potential to renew the world through the restoration of values in education.

Keywords: truth, transcendent pedagogy, spirituality, values education, personal development, moral education

Wprowadzenie

Rozwój nauk pedagogicznych może prowadzić do unieważnienia jakiejś teorii czy modeli wychowania minionych epok, toteż w prowadzeniu badań nad ich powstawaniem i upowszechnianiem trzeba należy kierować się kryterium prawdy skoro droga do niej „polega na ustawicznej weryfikacji dezaktualizujących się teorii i na eliminowaniu poglądów błędnych, to przedmiotem historii nauki winno być badanie dialektycznych powiązań prawdy i fałszu” (Stasiewicz-Jasiukowa, 1998, s. 49). Każda zatem z rozpraw analityczno-syntetycznych minionych i współczesnych kierunków pedagogicznych sprzyja ich recepcji, odczytywaniu map koncepcji pedagogicznych, ich reinterpretacji czy aktualizowaniu ponadczasowego wymiaru określonej pedagogii. Szczególnym zainteresowaniem cieszą się w literaturze naukowej próby analizowania podstaw filozoficznych wybranej koncepcji pedagogicznej wraz z jej założeniami antropologicznymi, dzięki czemu można wnikać w jej istotę, dotrzeć do konstytuującej ją antropologii filozoficznej, „w celu podjęcia próby «odzyskania» tkwiącej w niej warstwy ponadczasowej, ciągle być może jeszcze aktualnej” (Kostkiewicz, 1998, s. 12).

Zdaniem czeskiego komparatysty Františka Singule prąd pedagogiczny cechuje rozwiązywanie przez jego przedstawicieli problematyki wychowawczej czy dydaktycznej w sposób charakterystyczny dla nich. Warto podjąć zatem kwestię obecności lub unieważniania transcendencji w tej kategorii pojęciowej (1966, s. 308). Obejmuje ona bowiem nie tylko kwestie antropologii człowieka, socjalizacji i wychowania, ale także celów kształcenia i wychowania oraz psychologicznego, medycznego, instytucjonalnego i/czy środowiskowego wspierania jego rozwoju. Od początku transformacji ustrojowej w 1989 roku zwraca się uwagę na to, że podział w pedagogice na kierunki transcendentne i nietranscendentne wynika z wytyczonej przez filozofię poznania, ontologię oraz antropologię filozoficzną granicy między rozumem i wiarą, z rozróżnienia na to, co jest racjonalne, naturalne, od tego, co jest racjonalne w stopniu wyższym, co jest tajemnicą, transcendencją, czymś nadprzyrodzonym.

Pedagogika bez transcendencji to pedagogika bez odwoływania się do wiary rozumianej jako fenomen objawienia, jako sfera tego, co jest dane, a na co wychowawcy i wychowankowie powinni się otwierać. To także pedagogika, której twórcy unikają mistyki, nie widzą potrzeby dostrzegania roli doświadczania transcendencji w życiu podmiotów kształcenia i wychowania. Granicę tak rozumianych pedagogii wyznacza odpowiedź na pytanie, jakie prawdy one odkrywają i jakie chce się osiągnąć cele w toku edukacji czy ontogenezy rozwoju młodych pokoleń.

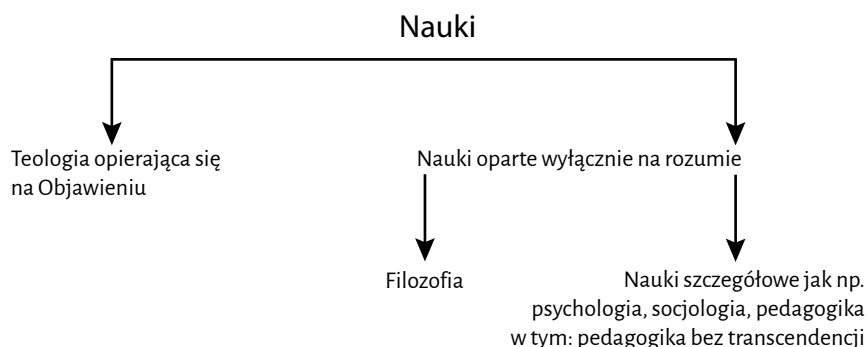
W pedagogice bez transcendencji istotną rolę odgrywa rozum, motywacja czynu i działanie, to, co w człowieku racjonalne, w przeciwieństwie do tego, co jest emocjonalne, duchowe, co wiąże się z jego wiarą, religijnością, misteryjnością, kultem czy nawet okultyzmem. Pytając o ostateczny sens życia człowieka pedagogika ta nie wskazuje na potrzebę rozwiązywania problemów o charakterze religijnym, ani na metody formowania duchowego dzieci i młodzieży. Tak rozumiana pedagogika nie dostrzega potrzeby doświadczania niepokoju metafizycznego i nie pomija religii jako jednego ze źródeł odpowiedzi na pytania o sens ludzkiego życia¹. Celem wychowania staje się w tej pedagogice różnie uzasadniana przez filozofię i nauki szczegółowe wolność człowieka. Dla pedagogiki bez transcendencji charakterystyczne jest weryfikowanie prawdy metodami eksperymentalnymi, w przeciwieństwie do potwierdzanej przez pedagogikę transcendentną prawdy objawionej (religijnej).

Natomiast celem pedagogii transcendentnej jest wychowanie człowieka do właściwego przeżywania osobowego dialogu z Bogiem, prowadzenie osoby do spotkania z Chrystusem, który jest pełnią prawdy i wszechmocy, toteż wymaga włączania osób do życia w Kościele, we wspólnocie religijnej. Zdaniem Józefa Majki pedagogika powinna uwzględniać dychotomiczny podział badań naukowych na teologię jako naukę opierającą się na Objawieniu i na nauki oparte wyłącznie na

¹ Objawienie jest rodzajem poznania, w którym Bóg udziela się człowiekowi. Naukowej weryfikacji tez objawionych dokonuje teologia (Majka, 1981).

rozumie. Wówczas pedagogika bez transcendencji sytuuje się po stronie nauk korzystających z filozofii i nauk szczegółowych pogranicza czy z nią współpracujących. Filozof Ulrich Schrade (1997) zaproponował podział filozofii współczesnej na występujące w niej nurty, dla którego kryterium rozłączności jest między innymi odpowiedź na pytanie: czy w świecie istnieją i działają wyłącznie siły naturalne, czy też są jeszcze inne siły duchowe (pozanaturalne), nie podlegające prawom przyrody? Tym samym, z tak dychotomicznego przedzałożenia wynika jednoznaczny, a nie pozostawiający wątpliwości podział współczesnej myśli naukowej w zależności od tego, czy jej przedstawiciele, przekonani o istnieniu sił pozanaturalnych, dostrzegają transcendencję w życiu człowieka, czy może nie podzielają przekonania na ten temat, a zatem są wyznawcami naturalizmu.

Schemat 1. Podział nauk wg ks. Józefa Majki (1981, s. 32)



Oba, tak przeciwstawne sobie nurty, nie są wewnątrznie jednorodne, gdyż w charakterystyce pierwiastka pozanaturalnego idealisci uważają, że jest on natury idealnej (L. Wittgenstein, H. Elzenberg, E. Husserl, M. Heidegger), zaś realiści, że ma naturę realną (J. Maritain, J. Woroniecki, E. Mounier, R. Tillich). Podobnie i w naturalizmie występuje zróżnicowanie na przedstawicieli materializmu, którego przedstawiciele wykluczają istnienie sił duchowych i zwolenników sceptycyzmu

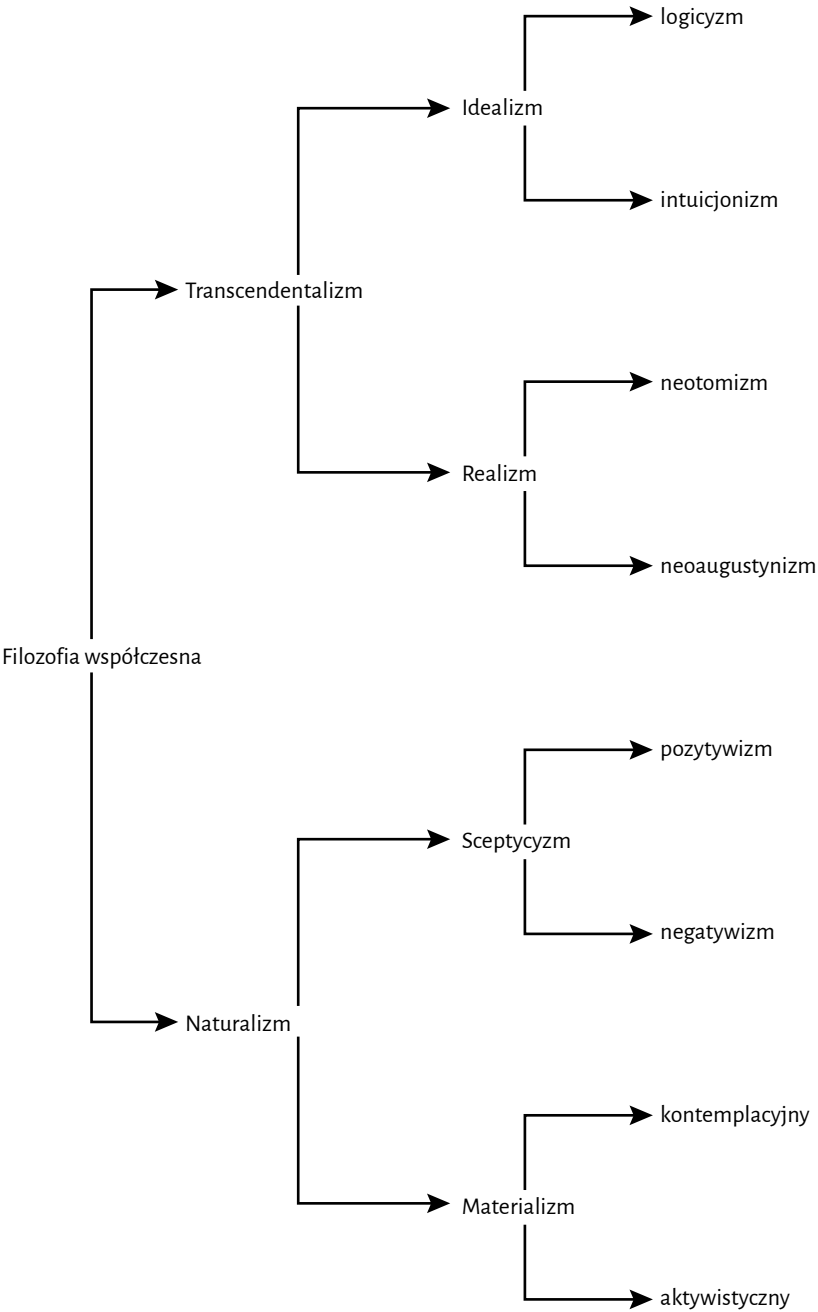
podających w wątpliwość rozstrzygnięcia tego sporu na drodze poznania naukowego. Gdyby kierować się takim podziałem prądów i kierunków także w pedagogice, których fundamentalne przesłanki są tak samo wyraźnie zakorzenione w określonym nurcie filozoficznym, to moglibyśmy stwierdzić, że pedagogika bez transcendencji jest reprezentowana przez autorów nawiązujących w swoich założeniach do jednego z nurtów naturalizmu filozoficznego, a więc w obszarze sceptycyzmu do pozytywizmu (J. M. Mill, M. Schlick) lub negatywizmu (F. Nietzsche, S. Freud), zaś w zakresie materializmu – do nurtu kontemplacyjnego (F. Engels, K. Marks) lub aktywistycznego (E. Bloch, G. Lucács). Należałoby zatem zapytać, czy w istniejących klasyfikacjach współczesnych prądów i kierunków pedagogiki², dokonuje się takiego dychotomicznego podziału, czy może jednak należy uwzględniać występowanie także podejść transcendentnych w fundamentalnych przesłankach istniejących pedagogii? W żadnej z istniejących systematyk współczesnej myśli pedagogicznej w Polsce nie ma odniesienia do takiej klasyfikacji jej nurtów, jaką proponuje U. Schrade, gdyż w odróżnieniu od filozofii, wiedza pedagogiczna konstituowana jest nie tylko na bazie tej wszechnauki, ale także na wynikach badań z nauk szczegółowych, jak psychologia, socjologia, antropologia kulturowa, a ostatnio także nauki polityczne³.

Analizując mapy współczesnych kierunków i prądów pedagogicznych można przyjąć tezę, że ten, którego przedstawiciele w sposób jednoznaczny odwołują się do roli sił duchowych w procesie wychowania, zaliczany jest do pedagogiki integralnej, holistycznej, uwzględniającej w wychowaniu także transcendencję. Przykładem jest tu pedagogika wiary (Finke, 1996), pedagogika religii (Bagrowicz, 2000), pedagogika pastoralna

² Zob. Chmaj, 1963; Godoń, 2012; Gara, 2009; Gutek, 2003; Gizowski, 2015; Jaworska-Witkowska, Kwieciński, 2011; Krause, 2010; Krüger, 2005; Kunowski, 2000; Malewski, 2010; Matyjas, Ratajek, Trafiałek, 1997; Murzyn, 1999; Nawroczyński, 2018; Tenże, 1947; Sośnicki, 1967; Śliwerski, 1998; Tenże, 2009; Wołoszyn, 1998.

³ Szerzej ukazuję ten problem w odniesieniu do zróżnicowania orientacji w teoriach wychowania – Śliwerski, 2003.

Schemat 2. Klasyfikacja nurtów współczesnej filozofii wg Ulricha Schrade (2003)



(Marczewski, 2003), pedagogika chrześcijańska (Nowak, Ożóg, 2000), katolicka (Rynio, 1999), a więc każda, która w swoich założeniach jest inspirowana wartościami religijnymi, chrześcijańskimi, teologicznie rozumianą i uzasadnianą transcendencją oraz której przedstawiele uwzględniają potrzebę formowania duchowego człowieka w oparciu o tajemnice chrześcijaństwa czy o wartości absolutne, transcendentne.

Podział na przeciwstawne sobie orientacje, w sytuacji, gdy twórcy wiodących w pedagogice modeli kształcenia i wychowania kierują się ich integracją, wymaga ich połączenia, by skuteczniej i z uwzględnieniem także duchowych fenomenów, realizować zakładane cele pedagogiczne. Klasycznym tego przykładem jest chociażby pedagogika Marii Montessori, Janusza Korczaka, Rudolfa Steinera czy antypedagogika Hubertusa von Schoenebecka, których twórcy, ugruntowując fundamentalne dla ich pedagogii założenia rozwoju osoby i jej wychowania w filozofii naturalizmu, włączali zarazem w zakres swoich celów także wartości transcendentne (Śliwowski, 2007). Tak dychotomicznie rozumiane granice między prądami myśli pedagogicznej powoli ulegają zatarciu. Rolą nauki nie jest bowiem upraszczanie wiedzy i wybiórcze jej rekonstruowanie dla nie zawsze ujawnianych przez niektórych jej przedstawicieli kryteriów i przesłanek pedagogicznych, ale poszukiwanie prawdy o badanych zjawiskach i twórcach określonej myśli czy koncepcji. Poddając analizie dawne i obecne koncepcje czy nurty wychowania jedne są wchłaniane, a inne odrzucające *a limine*. Można także tworzyć pedagogikę otwartą, uwzględniającą wartość różnorodnych koncepcji i stanowisk, by stanowiła podstawę do systematyzacji wiedzy, źródeł jedności i możliwości porozumienia między nimi. Przykładem jest tu poszukiwanie podstaw pedagogiki otwartej w inspiracji chrześcijańskiej autorstwa Mariana Nowaka. „Właściwym zatem kierunkiem poszukiwań byłoby zmierzanie ku nowym koncepcjom, bardziej otwartym i dynamicznym, ku systemom o większej otwartości na obecny czas i kontekst społeczny, a zwłaszcza na konkretnego człowieka” (Nowak, 1999, s. 26). Z drugiej strony, Karol Kotłowski jako przedstawiciel aksjonormatywnej pedagogiki pozytywistycznej wskazywał już

kilkadzieсят lat temu na możliwość przyjęcia w filozofii wychowania „konceptji wartości absolutnych – prawdy, dobra i piękna jako: kategorii wartościowania wyznaczonych budową ludzkiej psychiki i kierunkami jej aktywności; stworzonych przez rozum idealnych wyznaczników ludzkich dążeń, wektorów nadających sens praktycznemu działaniu wychowawczemu” (Kotłowski, 1970, s. 442).

Pedagogika ortodoksji

Dominacja pedagogiki bez transcendencji przypadła w Polsce na okres ortodoksji obejmującej rozwój linearny tej dyscypliny od końca lat 40. XX wieku przez lata 50.–80. XX w. do roku 1990. Po 1947 r. nastąpił kryzys i załamanie w polskiej pedagogice w wyniku przyjęcia przez Biuro Polityczne KC PPR ofensywy ideologicznej wzmocnionej stosowaniem przemocy i represji wobec uczonych i nauczycieli, by podporządkować ideologii monistycznej system oświatowy, kulturę i naukę. Fazę tworzenia monocentrycznego ładu społecznego cechowało dążenie do patriarchy, stabilności oraz zdogmatyzowana wartość systemu polityczno-gospodarczego. W latach 50. XX wieku część polskich pedagogów skupiła się na adaptacji i upowszechnianiu pedagogiki radzieckiej. W latach 60.–70. XX wieku rozwijała się pedagogika upaństwowiona i upartyjniona, której rola sprowadzała się do:

- centralizacji rozpowszechniania i kontroli paradygmatu funkcjonalnego, poszukiwanie projektu edukacyjnego (wychowawczego), dla którego punktem odniesienia miał stać się określony ideał człowieka, funkcjonalny względem przyjętej wizji „postępu”;
- antagonistycznego postrzegania świata (dwubarwnego), zamknięcia się przed przenikaniem innej wiedzy, definiowanej zresztą jako „gorszej”;
- wykluczającej krytyki i „samokrytyki” wszystkich nurtów teoretycznych i ideologicznych z okresu II RP oraz nurtów zachodnich (tzw. burżuazyjnych);

- dominacji metodologii pozytywistycznej wraz z dążeniem do ustalania prawidłowości naukowych;
- dominacji całościowego paradygmatu „naukowej pedagogiki socjalistycznej”, której zadaniem było także marginalizowanie czy nawet wykluczanie wszystkich innych orientacji pedagogicznych, w tym transcendentnych.

W społeczeństwie quasitotalitarnym, w którym panowało dążenie do ujednolicenia elementów struktury społecznej, pedagogika bez transcendencji legitymizowała ostateczną i niepodważalną ideologię oddziaływań politycznych jako pedagogicznych przy jednoczesnym odrzucaniu wszelkich alternatyw, które mogłyby ją jedynie osłabić i zakłócić proces edukacji. Tym samym sprzyjała ona utrwalaniu izolacji od innych prądów i nurtów wychowawczych, tłumiąc zarazem zdolność do autokrytyki i samokorekty. Odrzucanie pluralizmu ofert w naukach o wychowaniu miało zapobiec rozumowaniu, że wszystkie alternatywne propozycje mają różną wartość. Konstytuowanie pedagogiki bez transcendencji było ściśle powiązane z istniejącym porządkiem społecznym, który miał wbudowany mechanizm własnej legitymizacji. Powstanie w PRL pedagogiki socjalistycznej zapoczątkowało marginalizowanie pedagogiki religii, mistycznej, idealistycznej na rzecz jedynie „naukowego” systemu teoretycznej wiedzy o wychowaniu, której założenia ontologiczne, epistemologiczne, aksjologiczne, teleologiczne i metodologiczne utraciły swoją problematyczność wraz z podporządkowaniem ich monocentrycznemu ładowi społecznemu i ofensywie ideologicznej władzy totalitarnego państwa. Tym samym pedagogika transcendentna utraciła sens swojego istnienia jako „nienaukowa”, wręcz wroga założeniom „postępowej ideologii społecznej” (Hejnicka-Bezwińska, 1997; Konarzewski, 1982).

Czołowym przedstawicielem pedagogiki bez transcendencji był w Polsce Heliodor Muszyński, który formułując założenia ideowe wychowania socjalistycznego oraz konstruując teoretyczne podstawy pedagogiki marksistowskiej w zakresie kształtowania osobowości człowieka, pisał wprost:

Musimy się dzisiaj zdobyć na pedagogikę ideowo zaangażowaną i uprawianą partyjnie, z partyjną odpowiedzialnością, przy wiodącym udziale partyjnych pedagogów. Dzisiaj właśnie pedagogowie partyjni stanowią siłę w naukach pedagogicznych i stać nas na to, abyśmy rzeczywiście mogli w całym słowa tego znaczeniu partyjną pedagogikę uprawiać.

(Muszyński, 1974a, s. 64)

Cele pedagogiki socjalistycznej wyprowadził H. Muszyński z filozofii materializmu dialektycznego i historycznego, formułując następujące założenia aksjologiczne:

1. najwyższą wartością jest człowiek,
2. jedynym światem człowieka jest materialny, historycznie kształtowany świat ludzi,
3. najważniejszym dobrem w ziemskiej egzystencji człowieka jest jego szczęście i rozwój,
4. liczy się dobro każdego człowieka, a więc powszechne szczęście i rozwój ludzi,
5. szczęście i rozwój ludzi zależą przede wszystkim od całokształtu warunków życia społecznego,
6. warunki te zapewnia ustrój socjalistyczny (Muszyński, 1974b, s. 74).

Na gruncie teorii marksistowskiej człowiek stanowił wartość najwyższą. Ze względu na niego, jego dobro i szczęście, wysuwa się określony ideał życia społecznego. Jednostka ludzka, jej pełny rozwój i doskonałość, staje się podstawowym przedmiotem wychowania. Z przypisanego miejsca człowieka w społeczeństwie oraz roli i zadań jakie powinien w nim pełnić wyprowadził ideał wychowania, w którym nie było miejsca dla wartości transcendentnych, absolutnych.

Pedagogiką bez transcendencji, wciąż obowiązującą ze względu na jej zakorzenienie w psychologii behawioralnej, jest teoria oddziaływań wychowawczych Krzysztofa Konarzewskiego (1982). Jego zdaniem pedagogika jest nauką, jeśli poszukuje odpowiedzi na pytania typu: Jak jest

i dlaczego tak jest? Musi zatem uwolnić się od radzenia sobie z pytaniami natury teleologicznej i aksjologicznej w rodzaju: Jak być powinno? Ku czemu należy wychowywać młode pokolenia? Źródłem każdej teorii oddziaływań wychowawczych powinna być zweryfikowana empirycznie wiedza naukowa, jak w psychologii teoria o mechanizmach ludzkiego zachowania się. Psychologia stanowi dla teorii wychowania swoisty układ odniesienia, strukturę porządkującą jej twierdzenia o wychowaniu i jego skuteczności. Pedagogika zatem jako teoria oddziaływań wychowawczych musi być aksjologicznie neutralna, wolna od transcendencji, skoro ma się zajmować badaniem sposobów i warunków wywoływania zmian w psychice człowieka. W węższym sensie staje się naukową teorią wyjaśniającą i przewidującą zmianę psychiczną w wychowanku przez odwołanie się do czynności wychowawcy i warunków, w których one przebiegają. Inaczej mówiąc „teoria wychowania staje się teorią metod wychowawczych, w której jedynym kryterium przyjęcia lub odrzucenia jakiegoś twierdzenia jest jego zgodność z naukowo przyjętym doświadczeniem” (Konarzewski, 1981, s. 25). Teoria wychowania jest więc wiedzą pochodną wobec wybranej przez pedagoga psychologicznej teorii zmian zachowań ludzkich, zaś jej zadaniem jest dostarczenie uporządkowanej wiedzy o sposobach wywoływania tych zmian oraz dokładne określenie czynników, które wpływają na skuteczność metod wychowania. Można ją rozwijać niezależnie od kryteriów wartościowania potencjalnych skutków jej zastosowań.

Przez wychowanie autor ten rozumie celową działalność, w której jeden człowiek stara się zmienić innego człowieka. Proces ten należy do najbardziej skomplikowanych procesów społecznych, gdyż „interferują ze sobą w rozmaity sposób trzy względnie niezależne ścieżki czasowe: czas historyczny, czas mikrospołeczny i czas rozwojowy (Konarzewski, Szymańczak, 1988, s. 201). Dziecko tkwi we wszystkich tych czasach jednocześnie więc zmiany jakim podlega zależą od epoki historycznej, w której znalazło się społeczeństwo, od zdarzeń zachodzących w najbliższym otoczeniu dziecka i od wewnętrznego kalendarza jego rozwoju.

Istotą wychowania jest zatem dostarczanie dziecku okazji do takich doświadczeń, które doprowadzają do kolejnej zmiany rozwojowej. Są to: oddziaływanie na jednostkę za pośrednictwem grupy społecznej oraz oddziaływanie bezpośrednie na względnie wyizolowaną jednostkę. Tak rozumiana wiedza pedagogiczna może być wykorzystywana do skutecznej realizacji każdej pedagogiki, w tym i pedagogiki transcendentnej. Odróżniając wychowanie jako *fakt* od wychowania ujmowanego jako *zadanie* (Konarzewski, 1982, s. 6; Konarzewski, 1981, s. 23–24), autor pozostawia socjologii, psychologii, historii czy teologii badania nad wychowaniem jako *faktem* społecznym, psychologicznym, historycznym, religijnym itp. W każdym z tych przypadków wychowanie podlega opisowi oraz wyjaśnianiu przez odniesienie działalności wychowawczej do pewnego kontekstu kulturowego, społecznego, psychologicznego, wyznaniowego itp. Ogół wyjaśnień składa się na wyczerpującą wiedzę o wychowaniu. Proces ten może badać każda dyscyplina nauk społecznych, ale tylko pedagogika go projektuje. Podkreślając w swoich nowszych publikacjach, już po przełomie ustrojowym, że oddziaływania wychowawcze przebiegają w ramach wspólnej sytuacji symbolicznej, która kształtuje się m.in. pod wpływem obiektywnych, instytucjonalnych warunków pracy wychowawczej, Konarzewski otworzył jednak pedagogikę na zaistnienie w niej także wartości transcendentnych, kiedy stwierdził, że umiejętność skutecznego wychowywania innego człowieka jest dla nauczyciela pewnym darem, talentem czy szczególnym uzdolnieniem. „Akt wychowawczy jest to czynność człowieka nastawiona na zmianę postępowania drugiego człowieka i przebiegająca we wspólnej sytuacji symbolicznej” (Konarzewski, 1982, s. 289). Jeśli wszelka działalność wychowawcza polega na określeniu „pożądanego stanu dziecka, to znaczy na stwierdzeniu, jak powinno ono postępować, jakie powinno być” (Konarzewski, Szymańczak, 1988, s. 11), to i cel wychowania należy utożsamiać z wizją idealnej postaci, do której mieliby się upodabniać podopieczni pod wpływem zabiegów wychowawczych. W ten sposób pojawia się w jego pedagogice wizja

ideału wychowawczego rozumianego jako pożądaný stan finalny ludzi urabianych przez innych ludzi (Kruszewski, 1991, s. 304). W takim przypadku ideał nie jest celem, który wyłaniałby się z namysłu nad przebiegiem i wynikami rzeczywistych praktyk wychowawczych, lecz celem, który dyktuje wychowawca. Wychowankowie stają się odbiorcami, ale nie współtwórcami własnych celów. Cel wychowania wyznacza sposoby działania i środki, jakie należy zastosować do jego osiągnięcia, określa kolejność ich realizacji, porządek czasowy oraz przez zestawienie wyników uzyskanych z zamierzonymi, pokazuje osiągnięty efekt. Obie funkcje łączą się oczywiście ze sobą, ponieważ ocena, czyli zbiorczy zapis rozbieżności między wynikiem a zamierzeniem, wpływa na dobór metod i środków oraz na przeformułowanie celu w następnym cyklu działania.

Ten rodzaj pedagogiki został mocno skrytykowany przez Andree Folkierską (1984b), która podkreśliła silny związek prezentowanej przez Konarzewskiego koncepcji z behawioryzmem. Krytycznie też odniosła się do zredukowania przez niego problematyki świadomości człowieka do mechanizmu warunkowania klasycznego, uruchomianego przez metodę nagradzania i karania. Folkierska pisze wprost, że „aktywność podmiotu, o której mówi się w *Podstawach...* jest aktywnością tresowanego zwierzęcia” (Folkierska, 1984a, s. 205). Nie widzi ona żadnej różnicy między interpretacją bodźca, jakiej dokonuje w sposób celowy zachowujące się zwierzę a interpretacją bodźca, jakiej dokonuje człowiek. Taka koncepcja polega na „zredukowaniu osobowości człowieka do istoty zwierzęcej, którą wychowuje się metodą tresury” (Folkierska, 1984a, s. 212). Celem w ten sposób rozumianego procesu wychowania staje się zaprogramowanie struktur wiedzy człowieka, tak by kierowały one jego zachowaniem w należyty, jedynie właściwy sposób.

Uzasadnienie dla pedagogiki bez transcendencji odnajdujemy explicit w systematyce prądów i kierunków pedagogicznych pierwszej połowy XX wieku autorstwa Ludwika Chmaja. Już we wstępie do wydanego w 1963 r. dzieła autor ten stwierdził: „Nauka, posługując się jasnymi

i wyraźnymi dla myśli pierwiastkami ilościowymi, tworzy mechanistyczny obraz świata, w którym nie ma miejsca na żadne jakościowe stopniowanie bytu, teleologiczne powiązania, gdyż wszystko odbywa się według praw mechanicznego przemieszczania się jednorodnych cząsteczek-atomów. Toteż przeistoczyła się ona w naturalistyczną metafizykę, która przeczy istnieniu wszystkiego, czego stwierdzić nie można za pomocą obserwacji i eksperymentu. Równocześnie wzrastająca krytyka wartości nauki, usiłująca wykazać, że nie wszystkie zjawiska dadzą się sprowadzić do tego, co ilościowe i wymieralne, że przypadek i wolność grają również niemałą rolę we wszechświecie, budzi sceptycyzm i powoduje nawrót do różnych subiektywnych interpretacji świata, a tym samym do niepewności i wykorzystywania jej do wszelkich wstecznych wierzeń i dążności (Chmaj, 1963, s. 9–10). Dla Chmaja czynnikiem eliminującym wszelką transcendencję z pedagogiki są wyniki badań nauk przyrodniczych, psychologii i socjologii, dzięki którym zmienił się pogląd na człowieka i uległy przeobrażeniom wszelkie pojęcia antropologiczne. „Znikła przepaść, jaka dotąd dzieliła naturę i ducha; dusza ludzka i jej twórczość okazały się podległe również prawom rozwojowym, osobowość zaś takim samym skoordynowanym systemom zachowania się, jakim jest nasze ciało” (Chmaj, 1963, s. 14). Człowiek rozwija się jedynie w związku z życiem społecznym, które podporządkowane jest rozwojowi ekonomicznemu, stosunkom gospodarczym. To byt określa świadomość, toteż pojawienie się racjonalizmu w humanistyce miało – zdaniem L. Chmaja – wyeliminować z wychowania wszelki idealizm, który „usiłował zamknąć całą bogatą różnorodność życia w swoje sztywne i niezmiennie pojęcia, który nie uwzględniał zwłaszcza historycznej rzeczywistości człowieka” (Chmaj, 1963, s. 15). Prądy pedagogiki idealistycznej, w tym transcendentnej miały pod pozorem walki o wolność, godność człowieka i narodów wzmocnić, uzasadnić i utrzymać ustrój kapitalistyczny, który opierał się na nierówności klas i wyzysku człowieka. Ani pedagogika kultury ze swoją ideą pogłębiania rozwoju duchowego człowieka ku osiągnięciu przez niego

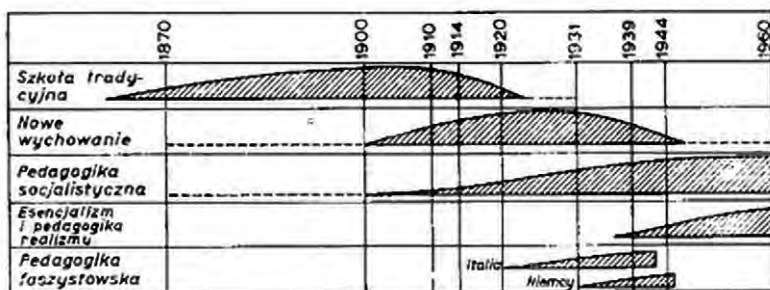
wartości absolutnych, ani pedagogika religijna pojmująca swoją służbę społeczną w kategoriach odrodzenia moralnego nie zasługiwały zatem na akceptację, gdyż pozostawały obojętne lub akceptowały istniejący ustrój niesprawiedliwości społecznej.

Kilka lat później ukazała się w Polsce kolejna synteza ewolucji prądów i kierunków pedagogicznych na przełomie XIX i XX w. autorstwa Kazimierza Sośnickiego, w której chronologicznie występują najbardziej znaczące dla tej nauki kierunki i systemy wychowawcze. Autor ten uważał, że porównawcza analiza współczesnych kierunków i prądów pedagogicznych powinna dotyczyć najbardziej typowych kierunków, w których główne pojęcia, prawa i zasady występują w sposób możliwie wyraźny i ostry. Tym samym kierunek pedagogiczny ograniczał on do tylko jednej dziedziny wychowania, określając w sposób właściwy dla tej dziedziny lub nawet dla jej pewnej strony czy składnika przedmiot, treści i metody pedagogiczne (np. kierunek „szkoła pracy”, „nowe wychowanie”, „nowa szkoła”, „pedagogika tradycyjna” itp.) (Sośnicki, 1967, s. 19). Opracował on schemat ich rozwoju z zaznaczeniem na nim linii symbolizujących ich powstanie, fazę szczególnego rozkwitu i zanikania. W zaproponowanej przez K. Sośnickiego klasyfikacji najbardziej typowych systemów i kierunków pedagogicznych przełomu XIX i XX w. przeważały pedagogie bez transcendencji, a więc: szkoła tradycyjna, „nowe wychowanie”, pedagogika pragmatyzmu, pedagogika funkcjonalna, pedagogika eksperymentalna, pedagogika głębi, pedagogika społeczna, esencjalizm pedagogiczny i pedagogika egzystencjalizmu (Sośnicki, 1967).

Zgodnie z obowiązującą w czasach pracy naukowej K. Sośnickiego doktryną eliminowania duchowości z podstawowych fenomenów w procesie wychowawczym pisał on, że pominięte w powyższym schemacie takie kierunki jak personalizm, pedagogika kultury czy pedagogika neoidealizmu cechował błędny przerost subiektywizmu i indywidualizmu. „Rozwiązanie zagadnienia istoty świata, istoty człowieka i jego roli w świecie nadaje dopiero sens podstawowym założeniom wychowania.

Coraz wyraźniej występuje też przekonanie wśród pedagogów, że nawet w systemach, które chciały być neutralne i bezświatopoglądowe, jest widoczne przyjęcie takich założeń, czasem w sposób nieświadomy i bezkrytyczny, czasem jako celowo zamaskowane. Pedagogika w gruncie rzeczy jest nauką filozoficzną, gdyż idzie w niej ostatecznie o wychowanie dla określonego światopoglądu, który jest pochodny w stosunku do filozofii. Najwyraźniej – jak pisał – ten fakt akcentuje pedagogika socjalistyczna, określając światopogląd naukowy jako jej główne źródło” (Sośnicki, 1967, s. 8–9).

Schemat 3. Rozwój podstawowych kierunków pedagogiki na przełomie XIX i XX w.



Źródło: Sośnicki, 1967, s. 22.

Niezwykle interesujące w pracy badawczej K. Sośnickiego nad ewolucją współczesnych mu idei pedagogicznych jest to, iż dostrzegał on trudności w braku integracji w całości systemów i kierunków pedagogicznych, będącej wynikiem utrzymującego się w naukach o wychowaniu myślenia dychotomicznego, podtrzymującego antynomie pedagogiczne, „które przybierają różne postaci jak: swobodne wychowanie a urabianie, wolność a przymus, liberalizm a autorytaryzm, indywidualizm a społecznienie, subiektywizm a obiektywizm, światopogląd indywidualistyczno-pluralistyczny a światopogląd monistyczny i naukowy. Antynomie te ostatecznie skupiają się dokoła problemu istoty człowieka, dokoła przeciwstawienia naturalizmu i humanizmu. Idzie o to – jak słusznie

pisał – czy należy pojmować istotę człowieka jedynie według przyczynowej metody przyrodniczej, czy też ponadto jako istotę «humanistyczną», podlegającą jeszcze innym prawom, niż tylko prawo konieczności przyczynowej, a więc prawom wartości i powinności” (Sośnicki, 1967, s. 187). Niestety, do dnia dzisiejszego utrzymuje się w polskiej pedagogice ta tendencja. Nadal bowiem ukazuje się rozwój prądów i kierunków pedagogicznych w kategoriach wzajemnego ich wykluczania.

W fazie ortodoksyjnej pedagogiki pozytywistycznej towarzyszyło też rozwojowi nauk o wychowaniu podejście teleologiczne oraz tęsknota za subiektywną interpretacją świata, niepewnością i wiarą. Przeciwny w tamtym okresie podziałowi pedagogiki na naukową (bez transcendencji), wykorzystującą jedynie metody nauk przyrodniczych (sciences) i nienaukową, czyli odwołującą się do nauk społecznych, humanistycznych (lettres) był m.in. Karol Kotłowski. „W istocie – jak pisał – pedagogika jest jedna, tylko poszczególni pedagogowie mogą stosownie do swych zainteresowań zajmować w opracowanych przez siebie zjawiskach określone punkty widzenia i w konsekwencji eksponować w swych opracowaniach momenty historyczne, psychologiczne, socjologiczne lub wreszcie filozoficzne nadając im przez to odpowiednie zabarwienie. Ogólnie rzecz biorąc żaden kierunek pedagogiki nie może lekceważyć filozofii, gdyż w ostatecznej instancji tylko ona może wyjaśnić wychowawcy sens jego pracy. Zwrócił na to uwagę F. Engels w *Dialektyce przyrody* twierdząc, że ci, którzy pragną świadomie wyzwolić się w swych badaniach od wpływów filozofii, wpadają z reguły nieświadomie w zależność od innej filozofii, najczęściej gorszej niż ta, od której chcą się wyzwolić” (Kotłowski, 1976, s. 120).

Recepcja reprezentatywnego w świecie myślenia pedagogicznego, filozoficznego, psychologicznego i socjologicznego w okresie ortodoksji, a dokonana nie tylko przez K. Kotłowskiego, ale i W. Okonia, L. Chmaja czy K. Sośnickiego sprawiła, że mogła kiełkować w pedagogice heterodoksja i heterogeniczność jako szansa na odnowę wielorakości teorii pedagogicznych, w tym także na przetrwanie pedagogiki transcendentnej.

Nie ma bowiem „jednej prawdy pedagogicznej, jest ich wiele i wiele jest różnych dróg prowadzących do wartościowych społecznie realiów” (Kotłowski, 1957, s. 280). Wychowawcy powinni zatem wierzyć w to, że w każdych warunkach istnieje do odkrycia jakaś właściwa droga prowadząca do pedagogicznego sukcesu w dziedzinie wychowania i być czujnymi na biegnącą obok niej łatwą ścieżkę prowadzącą na manowce czy na bezdroża niewłaściwych postaw czy obcych i szkodliwych dla społeczeństwa zachowań. Kotłowski rekonstruując spór o wartości w filozofii wychowania, wskazał na ich radykalnie odmienne źródła stanowienia, a tym samym na kierunki i prądy wpisujące się w ten dychotomiczny podział. W jego przekonaniu, pedagogika wywodzi się z filozofii, toteż żaden z jej kierunków nie może lekceważyć tych korzeni. One bowiem stanowią ostateczny punkt odniesienia do eksplikacji sensu wychowania. Naukowiec usiłujący świadomie wyzwolić się w swych badaniach od wpływów filozofii – popada z reguły nieświadomie – w zależność od innej filozofii. Nauki o wychowaniu nie bazują na jakiejś jednolitej, zwartej doktrynie.

Wyodrębniając w dorobku pedagogiki okresu międzywojennego takie nurty jak pedagogika personalistyczna, spirytualistyczna, perenialistyczna czy pedagogika kultury jednoznacznie wskazywał na ich charakter transcendentny. We wstępie do książki *Filozofia wartości a zadania pedagogiki* uczulał pedagogów, iż tego typu podziały w humanistyce mają głównie podłoże polityczne, a nie naukowe. „Są jednak epoki, kiedy nowa zdobywcza klasa, dokonując «przewartościowania wartości», narzuca reszcie społeczeństwa inny ustrój i inny system wartości, posługując się przy tym najczęściej terrorem” (Kotłowski, 1968, s. 7). Nie ma zatem sensu dokonywanie podziału na pedagogikę transcendentną i bez transcendencji. Wychowania nie można zaliczać do nadbudowy ideologicznej, gdyż czym innym są poglądy na ten proces i jego instytucje, a czym innym samo zjawisko wychowania, które „obsługując” nadbudowę ideologiczną w państwie „przekazuje młodzieży nie tylko elementy kultury mające na celu podtrzymanie bazy, lecz również i te,

które są poza nią, a nawet są jej wrogie.[...] Każda nauka [...], a więc i pedagogika jest formą społecznej świadomości i produktem wysiłku wielu epok i generacji ludzkich, dlatego nie wolno odnosić jej do jednej nadbudowy, a tym bardziej włączać w jej skład” (Kotłowski, 1968, s. 15).

Kotłowski wyraźnie opowiadał się za pluralizmem myśli pedagogicznej, za dopuszczeniem do analiz naukowych filozoficznie, psychologicznie czy socjologicznie zróżnicowanej refleksji o sensie i celach wychowania. Wszelkie próby skrywania tej różnorodności na rzecz narzucania społeczeństwu jednej tylko wykładni obowiązującej ideologii wychowania wytwarza wobec niej także nurt opozycyjny. „Wydaje się, że nawet przyjęcie w pedagogice trzeciej warstwy wychowania nie byłoby jakimś rażącym błędem ponieważ w wychowaniu osobowości typu socjalistycznego chodzi nie tylko o indoktrynowanie elementów kultury podtrzymujących wyłącznie bazę socjalizmu czy komunizmu, lecz również tych, które po obsłużeniu innych baz zostałyby uznane za wartościowe również dla formacji bezklasowych, oraz o tworzenie wartości, które przekazywane z pokolenia na pokolenie będą w stanie obsłużyć wiele następujących po sobie baz przyszłych, obecnie nie znanych nam, formacji społecznych” (Kotłowski, 1968, s. 23).

Proces wychowania, podlegając uwarunkowaniom społeczno-historycznym, przebiega według własnych, wewnętrznych prawidłowości. Powołując się na René Huberta uważał, że pierwszym piętrem pedagogiki jako nauki o wychowaniu powinna być właśnie filozofia wychowania lub refleksja filozoficzno-pedagogiczna, w skład której wchodziłyby także badania porównawcze prądów i kierunków pedagogiki. To dzięki nim można byłoby dokonywać badań tkwiących u ich podstaw źródeł aksjologicznych jako bliższych transcendencji lub jej odległych. „Nierozróżnianie odrębności warstw wychowania i w związku z nimi różnych typów prawidłowości pedagogicznych zawsze będzie prowadziło w dyskusjach do pseudokontrowersji i nieporozumień” (Kotłowski, 1964, s. 24). W obrębie każdej z tych orientacji zawarte są ich prądy czy nurty, które także różnicują pedagogów w refleksji i praktyce wychowawczej.

Każdy prąd wychowania odwołuje się do określonej/określonych teorii wartości. Nie ma zatem pedagogiki „bezwartościowej”, gdyż wychowując „dzieci i młodzież, staramy się zawsze osiągnąć jakiś cel, przedstawiający [...] jakąś wartość dla społeczeństwa lub jednostki, albo też jednego i drugiego (Kotłowski, 1968, s. 33). W jednej ze swoich rozpraw K. Kotłowski wskazał jednak na brak ścisłej odpowiedniości pomiędzy prądami panującymi w aksjologii i pedagogice. „Pozornie wydaje się oczywiste, że pedagog idealista będzie starał się korzystać z dorobku myśli idealistycznej w dziedzinie aksjologii, unikając materialistycznego, i odwrotnie. Nie zawsze jednak tak bywa (Kotłowski, 1968, s. 40). Zaproponował za Dilthey’em klasyfikację teorii wartości, opierając ją na trychotomicznej skali zasadniczych stanowisk światopoglądowych, a mianowicie: naturalizmu, idealizmu obiektywnego i humanizmu (idealizmu wolności) oraz uzupełniając je o aktywne teorie wartości. „Na przykład pedagogika kultury czy personalistyczna korzystają z nie tylko z idealistycznych koncepcji wartości, lecz nie gardzą bynajmniej osiągnięciami naturalizmu i socjologizmu, o ile te okazują się przydatne ich zamierzeniom, a tak właśnie często bywa” (Kotłowski, 1968, s. 42).

W świetle poglądów K. Kotłowskiego, każdy z nurtów wychowania różni się swoimi założeniami, które explicite powinny orientować wychowawców na określone wartości. Istotą bowiem wychowania jest dążenie do osiągania jakichś wartości dla społeczeństwa lub dla jednostki, albo też dla jednego i drugiego. Wychowawca powinien znać nie tylko cel, do którego zamierza prowadzić wychowanka, ale i strukturę oraz hierarchię wartości. Stojąc na gruncie określonej filozofii wartości nie jest dzięki temu bezradny wobec rzeczywistości, gdyż dysponuje odpowiednim „kompasem ideowym”, pozwalającym mu wznieść się ponad trudności otaczającej go rzeczywistości. Filozofia wartości broni go przed dezorientacją pedagogiczną i doktrynalnym fetyszyzmem. Wychowanie człowieka jest procesem jego integracji wokół wartości z zachowaniem pewnych prawidłowości, które z jednej strony wyznaczają fazy jego rozwoju psychofizycznego, z drugiej zaś sama natura

wartości i ich hierarchia⁴. Pedagogika bez transcendencji lokowałaby się zatem w pedagogice naturalistycznej, socjologizmie pedagogicznym i w pedagogice eksperymentalnej, empirycznej, socjalistycznej.

Pedagogika wartości w XXI wieku

Dzięki zmianie ustroju społeczno-politycznego w Polsce, przełomowi antyscjentystycznemu w metodologii nauk społecznych w latach 80. XX w. i ruchowi antyautorytarnemu w humanistyce polskiej początku lat 90. XX wieku uznano, że racjonalność naukowa nie jest idealną cechą regulowania spraw rządzonych założeniami codziennego życia oraz że może być podważalna jako metodologiczna zasada interpretacji ludzkich działań. Nastąpiło zatem otwarcie się na nowe, nieobecne dotąd w literaturze przedmiotu na skutek cenzorskiej ingerencji, podstawowe paradygmaty w naukach o wychowaniu, jakie występują w społeczeństwach otwartych. Janusz Gnitecki rekonstruuje ewolucję refleksji pedagogicznej od etapu oparcia jej na mądrości wychowania, która była przekładem wiecznych idei boskich na treść życia człowieka i miała ogromny wpływ na kształtowanie się chrześcijańskiej myśli filozoficznej i pedagogicznej od czasu nauki Jezusa Chrystusa wyróżnił siedem kolejnych etapów, wśród których dwa ostatnie są z nazwy transcendentalne. Tak więc w starożytności pojawia się etap II – pedagogiki, w okresie nowożytnym – etap III pedagogiki inspirowanej myślą filozoficzną, psychologiczną, prakseologiczną, socjologiczną, antropologiczną, aksjologiczną, ideologiczną, światopoglądową itp., kiedy to pedagogika tworząc ramy własnej refleksji naukowej, podporządkowała sobie myśl filozoficzną funkcjonującą w obrębie nauk podstawowych, etap IV – był

⁴ Różnice między wychowaniem w świetle socjologizmu pedagogicznego i pedagogiki kultury Kotłowski rekonstruuje w swojej książce pt. *Filozofia wartości a zadania pedagogiki*, 1968.

etapem pedagogiki „czystej”, odwołującej się do radykalnych przedśądów w fenomenologii i hermeneutyce oraz samodzielnie poszukującej dróg rozwoju; v etap pedagogii pogranicza, która jest inspirowana i sama inspiruje jednocześnie określone poszukiwania w obrębie nauk filozoficznych, humanistycznych, przyrodniczych i teologicznych; vi – etap pedagogiki uniwersalistycznej, w której następuje zakorzenienie się realistycznie pojętej refleksji pedagogicznej; vii – etap pedagogiki transcendentalnej odwołuje się do realistycznie pojętej refleksji pedagogicznej i ostatnim jest etap pedagogiki transcendentalno-universalistycznej, w którym pedagogika opiera się na zasadzie ambiwalencji zrównoważonej, zasadzie asymetrii uspoźnienia oraz na prawach transcendencji i z descendencji przyczynowej (Gnitecki, 1999, s. 30–49). Nie ma tu zatem miejsca dla pedagogiki bez transcendencji. W pierwszych pięciu etapach rozwoju myśli pedagogicznej dominował idealizm, zaś w trzech ostatnich przeważa realizm.

Zakończenie

Kierunki pedagogiczne ukazują jedynie pewne tendencje, a w nich warianty często bardzo zróżnicowanych poglądów i form praktycznej ich aplikacji, które mają odmienną naturę i z którymi należy się inaczej obchodzić. Wydobywamy jednak dzięki nim na światło dzienne różne aspekty, wielopostaciowego fenomenu animowania procesu wychowania (Paulston, 1993). Niewątpliwie nie jest łatwo nadać współczesnej wiedzy o wychowaniu wspólną, wszechogarniającą „etykietę” w postaci nazwy kierunku czy doktryny. Zróżnicowane podejście do dzieł klasyków czyni tę wiedzę dynamiczną, ciągle otwartą, *in statu nascendi*. Nieprzejrzystość perspektywy poznawczej staje się już trwałą cechą teraźniejszości. „Pluralizm kulturowy jest nieusuwalną cechą rzeczywistości, a przeżywanie ambiwalencji jest dożywotnym «wyrokiem» czy nawet przekleństwem współczesnego człowieka” (Kwieciński, 1997, s. 16).

Pedagodzy sięgający po jakąś filozofię, ideologię czy teorię wychowania, stają się uzbrojonymi w nią „władcami”, dysponując jakąś częstką mocy i sił sprawczych wobec kolejnych pokoleń. Czeka ich zatem zadanie odczytywania, klasyfikowania i porównywania ze sobą wielu teorii, by dzięki nim mogli ujrzeć tę szczególną grę różnych warstw i odcieni idei, myśli czy wartości, która im do tej pory zupełnie umykała, gdyż zamknięci byli w systemie uprzednich i odmiennych zarazem wobec tych teorii założeń.

Pedagog powinien znać, rozumieć i porównywać występujące w naukach o wychowaniu zróżnicowanie perspektyw poznawczych, które odmiennie opisują istotę wychowania, wyjaśniają jego fenomen oraz określają swoistą dlań rolę pedagoga. Współczesna pedagogika jest tylko jedną z nauk, pozwalającą uczestniczyć nam w dochodzeniu do prawdy. Wielość możliwych odczytań dzieł klasyków, dzięki ich mocnemu osadzeniu w tradycji myśli pedagogicznej, filozoficznej, socjologicznej czy psychologicznej sprawia, że kreujemy świat iluzji, który ma w sobie coś magicznego, coś, co dopuszcza doświadczenie przez nas sytuacji bez wyjścia. Człowiek jest istotą, która nie może żyć bez Boga lub odniesienia do wartości absolutnych, które nadają sens jego życiu. Jego geniusz tkwi w zdolności kreowania dzięki opowieściom znaczeń, które nadają sens jego pracy, przekraczają historię, oświecają współczesność i nadają kierunek ich przyszłości. Do spełnienia tej funkcji wielkie opowieści nie muszą odpowiadać kryterium naukowej prawdziwości, gdyż mają one nadawać światu sens, bez konieczności naukowego jego opisywania. Miarą „prawdy” lub „fałszu” takiej Opowieści jest to, czy daje ona ludziom poczucie osobistej tożsamości, poczucie wspólnoty oraz podstawę do moralnych zachowań oraz wyjaśnień tego, co nie może być przedmiotem badań. Życie ludzkie bez takiej opowieści nie ma żadnego sensu (Postman, 1995).

Także w XXI wieku dylemat wychowania ku wartościom podporządkowany jest poszukiwaniu odpowiedzi na pytania: W jakiej mierze rozwój osobisty i uczenie się mają jeszcze przyszłość? Co stanowi

o przyszłości wychowania w codziennych relacjach międzypokoleniowych? Czy świat można jeszcze zmieniać poprzez restaurację wartości w wychowaniu? Nie chodzi tu przy tym o dramatyzowanie warunków współczesnego życia w kategoriach kreowania ostatniej (normatywnej) szansy na przeżycie ludzkości, ale o zastanowienie się nad tym, czy możliwe jest w trzech najważniejszych obszarach dla edukacji – jakimi są jeden (wspólny) świat, ekologia i pokój – troskliwe określenie warunków prowadzących tak jednostki, jak i grupy społeczne do godnego życia. Pedagogika bez transcendencji sprawia, że ci, dla których jest ona przeciwna ich własnym wyborom, nie mogą czuć się z nią jak u siebie w domu. A może rzeczywiście rację ma Zygmunt Bauman (2004), kiedy określa naszą cywilizację mianem „śmietnika”, na który łatwiej jest coś wyrzucić, niż dostrzec w tym czymś jakąś wartość?

Bibliografia

- Bagrowicz, J. (2000). *Edukacja religijna współczesnej młodzieży. Źródła i cele*. Wyd. Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
- Bauman, Z. (2004). *Życie na przemił*. Wyd. Literackie.
- Chmaj, L. (1963). *Prądy i kierunki w pedagogice XX wieku*. PZWS.
- Finke, M. (1996). *Pedagogika wiary*. Papieski Wydział Teologiczny.
- Folkierska, A. (1984a). Koncepcja człowieka i wychowania zawarta w „Podstawach teorii oddziaływań wychowawczych K. Konarzewskiego”. *Chowanna*, nr 2.
- Folkierska, A. (1984b). O naukowej teorii wychowania. *Kwartalnik Pedagogiczny*, nr 2.
- Gara, J. (2009). *Od filozoficznych podstaw wychowania do ejdetycznej filozofii wychowania*. Wyd. Akademii Pedagogiki Specjalnej.
- Gizowski, M. (2015). *Niebezpieczne nurty i idee filozoficzno-pedagogiczne XX wieku*. Politechnika Koszalińska.
- Gnitecki, J. (1999). *Zarys pedagogiki ogólnej*. Wom.

- Godoń, R. (2012). *Między myśleniem a działaniem. O ewolucji anglosaskiej filozofii edukacji*. Wyd. Uniwersytetu Warszawskiego.
- Gutek, G.L. (2003). *Filozoficzne i ideologiczne podstawy edukacji*. Gdańskie Wyd. Psychologiczne.
- Hejnicka-Bezwińska, T. (1997). *Tożsamość pedagogiki. Od ortodoksji ku heterogeniczności*. Wyd. 69.
- Jaworska-Witkowska, M., Kwieciński, Z. (2011). *Nurty pedagogii. Naukowe, dyskretnie, odlotowe*. Oficyna Wyd. Impuls.
- Konarzewski, K. (1982). *Podstawy teorii oddziaływań wychowawczych*. PWN.
- Konarzewski, K. (1981). Teoria wychowania a światopogląd. *Kwartalnik Pedagogiczny*, nr 3.
- Konarzewski, K., Szymańczak, M. (1988). *Kiedy dziecko mówi nie*. Nasza Księgarnia.
- Kostkiewicz, J. (1998). *Wychowanie do wolności wyboru*. Wyd. WSP.
- Kotłowski, K. (1968). *Filozofia wartości a zadania pedagogiki*. Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Kotłowski, K. (1957). O przyczynach upadku pedagogiki uniwersyteckiej w Polsce Ludowej. *Nowa Szkoła*, nr 3.
- Kotłowski, K. (1976). Pedagogika filozoficzna na Uniwersytecie Łódzkim w trzydziestoleciu Polski Ludowej. *Acta Universitatis Lodzensis, Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Łódzkiego, Nauki Humanistyczno – Społeczne*, Seria I, zeszyt 14.
- Kotłowski, K. (1964). *Podstawowe prawidłowości pedagogiki*. Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Kotłowski, K. (1970). Problem wartości w pedagogice socjalizmu. *Studia Pedagogiczne*, t. 20.
- Krause, A. (2010). *Współczesne paradygmaty pedagogiki specjalnej*. Oficyna Wyd. Impuls.
- Kruszewski, K. (red.). (1991). *Sztuka nauczania. Czynności nauczyciela* (T.I). PWN.
- Krüger, H.-H. (2005). *Wprowadzenie w teorie i metody badawcze nauk o wychowaniu*. Gdańskie Wyd. Psychologiczne.

- Kunowski, S. (2000). *Problematyka współczesnych systemów wychowania*. Oficyna Wyd. Impuls.
- Kwieciński, Z. (1997). Pluralizm – pedagogiczną szansą czy brzemieniem? W: T. Kukołowicz, M. Nowak (red.), *Pedagogika ogólna. Problemy aksjologiczne*. Redakcja Wydawnictw KUL.
- Majka, J. (1981). *Metodologia nauk teologicznych*. Wyd. Wrocławskiej Księgarni Archidiecezjalnej.
- Malewski, M. (2010). *Od nauczania do uczenia się. O paradygmatycznej zmianie w andragogice*. Wyd. Naukowe DSW.
- Marczewski, M. (red.). (2003). *Pedagogika pastoralna*. Polihymnia.
- Matyjas, B., Ratajek, Z., Trafiałek, E. (1997). *Orientacje i kierunki w pedagogice współczesnej. Zarys problematyki*. Wszechnica Świętokrzyska.
- Murzyn, A. (1999). *Filozofia edukacji u schyłku XX wieku. Wybrane kwestie*. Oficyna Wyd. Impuls.
- Muszyński, H. (1974a). Dyskusja – Partyjna Narada Pedagogów, Komitet Nauk Pedagogicznych PAN, (03–04.12.1973). *Kwartalnik Pedagogiczny*, nr 2.
- Muszyński, H. (1974b). *Ideał i cele wychowania*. WSIP.
- Nawroczyński, B. (2018). *Polska myśl pedagogiczna. Jej główne linie rozwojowe i cechy charakterystyczne*. Wyd. Naukowe UP-H w Siedlcach.
- Nawroczyński, B. (1947). *Współczesne prądy pedagogiczne*. Nasza Księgarnia.
- Nowak, M. (1999). *Podstawy pedagogiki otwartej. Ujęcie dynamiczne w inspiracji chrześcijańskiej*. Redakcja Wydawnictw KUL.
- Nowak, M., Ożóg, T. (red.). (2000). *Wychowanie chrześcijańskie a kultura*. Redakcja Wydawnictw KUL.
- Paulston R. G. (1993). Pedagogika porównawcza jako pole nakreślania conceptualnych map teorii i paradygmatów. W: Z. Kwieciński, L. Witkowski (red.), *Spory o edukację. Dylematy i kontrowersje we współczesnych pedagogiach*. Instytut Badań Edukacyjnych.
- Postman, N. (1995). *Keine Götter mehr. Das Ende der Erziehung*. Berlin Verlag.
- Rynio, A. (red.). (1999). *Pedagogika katolicka. Zagadnienia wybrane*. Wydział Nauk Społecznych KUL.
- Schrade, U. (1997). *Nurty filozofii współczesnej*. Oficyna Wydawnicza Pw.

- Schrade, U. (2003). *Nurty filozofii współczesnej* (wyd. 2 popr. i uzupełn.). Oficyna Wydawnicza PWW.
- Singule, F. (1966). *Pedagogické sméry 20. storočia v kapitalistických zemích*. SPN.
- Sośnicki, K. (1967). *Rozwój pedagogiki zachodniej na przełomie XIX i XX wieku*. PZWS.
- Stasiewicz-Jasiukowa, I. (1998). Uniwersalna i specyficznie polska (o koncepcji historii nauki Bogdana Suchodolskiego). W: A. Stopińska-Pająk (red.), *Bogdan Suchodolski: pedagog – humanista – uczony*. Wyd. Uniwersytetu Śląskiego.
- Śliwerski, B. (2003). Cztery orientacje badawcze w teoriach wychowania. W: Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki* (T. 2). PWN.
- Śliwerski, B. (2007). *Pedagogika dziecka. Studium pądocentryzmu*. Gdańskie Wyd. Psychologiczne.
- Śliwerski, B. (2009). *Współczesna myśl pedagogiczna. Znaczenia, klasyfikacje, badania*. Oficyna Wyd. Impuls.
- Śliwerski, B. (1998). *Współczesne teorie i nurty wychowania*. Oficyna Wyd. Impuls.
- Wołoszyn, S. (1998). *Nauki o wychowaniu w Polsce w XX wieku. Próba syntetycznego zarysu na tle powszechnym*. Wyd. Strzelec.

Wymiary osobowościowe w poczuciu jakości życia w grupie pracowników wyższego szczebla



Abstract

Article contains a discussion of the results of research on the results of personality predictors, which refer to a new model in psychology of the quality of life based on a group of employees. The analyzes were carried out based on the theoretical MOA Personality-Axiological Model and its dimensions (competences, relationships, autonomy). The subjects were 260 senior employees, 210 men

and 50 women. The ACL Adjective Test and the Modified Quality of Life Questionnaire were used. The results showed that all three dimensions of MOA are very good predictors of the quality of life of their relationship and the importance for this variable amounting to 51,2% of the variance. The results will be used to develop remedial and development programs for employees who have received access.

Keywords: MOA Personality-Axiological Model, quality of life, personality predictors, employees, occupational psychology

Wymiary osobowościowe i ich rola w satysfakcji z pracy

Zdaniem Edwarda L. Deciego i Richarda M. Ryana podstawowym i pierwotnym motywem działania jednostki jest jej skuteczność (*The Concept of Competence*). Motyw ten skłania do zachowań, które dają przekonanie, że radzimy sobie w otaczającym świecie. W rozwiniętej myśli tych badaczy zachowanie wewnętrznie motywowane, to zachowanie ukierunkowane przez potrzeby skuteczności i samodecydowania (Ryan, Deci, 2010). Te podstawowe potrzeby psychologiczne realizują się poprzez dwa rodzaje zachowań: poszukiwanie sytuacji, które stanowią dla jednostki optymalne wyzwanie (*Challenge*) oraz pokonanie sytuacji, która stanowiła wyzwanie. Wydaje się, że szczególnie w grupie pracowników wyższego szczebla, te zależności mogą być ważne.

W nowym na gruncie psychologii Modelu Osobowościowo-Aksjologicznym MOA Barbary Mróz, a nawiązującym do koncepcji Ryana i Deciego ważna jest subiektywna ocena jakości życia, która może zależeć m.in. od cech osobowości, od ukształtowania potrzeb jednostki, obrazu siebie, na który składa się wiele elementów. Model ten został zweryfikowany w kontekście poczucia jakości życia i odnosi się do osób aktywnych zawodowo (Mróz, 2011, 2023). Co istotne dla założeń poniższych badań okazało się, że nie stwierdzono różnic w poczuciu jakości życia między badanymi kobietami i mężczyznami pracującymi na stanowiskach kierowniczych. Takie wyniki są zbieżne z pracami Lykkena i Tellegena, którzy ustalili, że płeć stanowi zaledwie 1% wyjaśnianej wariancji w zadowoleniu z życia (Lykken, Tellegen, 1996; podobne polskie wyniki: Wąsowicz-Kiryło, Baran, 2013).

Zasadniczą rolę w MOA odgrywa wyodrębniona w drodze analizy konfirmacyjnej Testu ACL struktura osobowościowa, na którą składają się takie wymiary, jak: kompetencje, relacje i autonomia, które zdefiniowano w następujący sposób:

- kompetencje odzwierciedlają wiedzę oraz potrzebę i umiejętności wpływu na przebieg zdarzeń, potrzebę wysiłku poznawczego odnoszącą się do efektów podejmowanych działań;

- relacje to odzwierciedlanie potrzeb i umiejętności kontaktowania się z ludźmi, troska o nich, potrzeba więzi społecznej z uwzględnieniem zinternalizowanego systemu wartości, przystosowanie. Relacje społeczne określa się, bazując na kategoriach odpowiedzialności oraz umiejętności współczucia;
- autonomia odzwierciedla potrzebę i umiejętności działania w poczuciu wolności i swobody wyboru, zaufanie do siebie, wychodzenie naprzeciw wyzwaniom, śmiałość poznawczą i zakres zainteresowań (Mróz, 2015).

Z kolei poczucie jakości życia w niniejszych badaniach (obejmujące sfery: psychofizyczną, psychospołeczną, podmiotową i metafizyczną) zostało zdefiniowane jako doświadczane zadowolenie wynikające z oceny poziomu satysfakcji z własnych kompetencji, dobrych relacji międzyludzkich, działania w poczuciu autonomii oraz realizacji wartości (Mróz, Chudzik-Czupała, Kuśpit, 2017, s. 27). Poczucie jakości życia zależy od nadania mniejszej lub większej wagi takim elementom osobowości, jak m.in.: osiągnięcia zawodowe, zaspokojenie potrzeb psychologicznych, jakość przystosowania do rzeczywistości zawodowej.

Sfera psychofizyczna jest reprezentantem potrzeb biologicznych, kondycji, zdrowia, właściwości psychofizycznych, dążenia do funkcjonowania w zgodzie z organizmem i z wrodzonymi predyspozycjami człowieka. Sfera psychospołeczna opisuje rolę, pozycję w hierarchii społecznej, relacje międzyludzkie, poziom realizacji potrzeb bezpieczeństwa i więzi, zadowolenie lub nie z pomnażania kompetencji czy podnoszenia statusu zawodowego. Sfera podmiotowa obejmuje samowiedzę, zaspokojenie potrzeby niezależności, umiejętności wpływu. Sfera metafizyczna jest reprezentantem wartości, z którymi podmiot się identyfikuje, wyraża przeżycia duchowe, wrażliwość aksjologiczną, pragnienie sensu życia (Mróz, 2011).

Choć miara dobrostanu do jakiego człowiek dąży w różnych dziedzinach życia jest dość subiektywna, to jednak istnieją pewne obiektywne czynniki, które mogą sprzyjać powiększaniu go, traktuje

o tym wiele badań psychologicznych (Czapiński, 2004; Wong, 2014; Mróz, 2023).

Zwiększanie komfortu pracy i poczucia jakości życia pracowników może być jednym z celów osób zarządzających pracą ludzi, gdyż to są elementy łączące także ekonomiczny punkt widzenia. W świetle powyższych ustaleń teoretycznych warto sprawdzić opisywane zależności na rodzimej grupie pracowników wyższego szczebla, gdyż zarówno sama nowa koncepcja MOA, jak i jej skorelowanie z oceną poczucia jakości życia w tej grupie może przynieść interesujące rezultaty.

Metody badań i charakterystyka badanej grupy

Badając znaczenie trzech wymiarów osobowościowych wyodrębnionych w Modelu MOA dla poczucia jakości życia w grupie pracowników wyższego szczebla postawiono hipotezę pierwszą (H1) o dodatnich korelacjach między nimi (Paglis, 2010; Mróz, 2023).

Hipoteza druga (H2) związana jest z przewidywaniem predykcji wszystkich trzech wymiarów osobowości (kompetencji, autonomii, relacji) na poczucie jakości życia. Na podstawie literatury przedmiotu zakłada się, że wymiar kompetencji będzie najsilniejszy dla poczucia jakości życia i będzie dominował w jego obrazie (Baumeister i in., 2003; Czapiński, 2004; Ogińska-Bulik, Juczyński, 2008). Zdaniem wielu autorów takie determinanty osobowości, jak: potrzeby psychologiczne, sprawność komunikowania się, zaufanie do siebie i innych, autonomiczność decyzji, odpowiedzialność, dodatnio korelują z sukcesami zawodowymi, które mają zwiększać poczucie jakości życia (Judge i in., 2002; Kehr, 2004).

Trzeba tu nadmienić, że aktywność zawodowa badanych znacząco wpływa na pozostałe elementy życia. Satysfakcjonująca praca może wzbogacać jakość życia, przynosić poczucie spełnienia zawodowego, ogólne zadowolenie, dobrobyt, możliwości rozwoju i samoaktualizacji.

Do badania wymiarów osobowości wyodrębnionych w Modelu Osobowościowo-Aksjologicznym MOA posłużył Test Przymiotnikowy ACL (*The Adjective Check List Manual_{ACL}*) H. G. Gougha i A. B. Heilbruna (2012) jedna z najbardziej znanych na świecie metod psychologicznych służących do opisywania cech osobowości i zachowania, badająca potrzeby i koncepcję obrazu siebie (Martowska, 2012). Test ten oraz otrzymane wyniki autorka artykułu poddała wnikliwej analizie czynnikowej (*Exploratory Factor Analysis – EFA*), a następnie confirmacyjnej (*Confirmatory Factor Analysis – CFA*), aby zweryfikować strukturę danych. Poszukując zależności oraz nowych odniesień teoretycznych, jak nakazują zasady eksploracyjnej analizy czynnikowej, zauważono, że w największym stopniu korespondują one z wyodrębnieniem wymiarów: kompetencji, relacji i autonomii. Bardziej szczegółowe dane metodologiczne na ten temat znajdują się we wcześniejszych publikacjach autorki (Mróz, 2011; Mróz, Chudzicka-Czupała, Kuśpit, 2017).

W polskich badaniach rzetelności Testu ACL posłużono się metodą zgodności wewnętrznej, obliczając alfa Cronbacha (282 osoby, 155 kobiet, 127 mężczyzn), gdzie dla kobiet uzyskano następujące wyniki: od 0,45 dla skali Crs do 0,93 dla skali Fav, 0,72 dla skali Me 0,75, natomiast dla mężczyzn uzyskano następujące wyniki: od 0,40 dla skali Cha, do 0,94 dla skali Fav, dla skali Me 0,73. W sumie wartości zarówno dla kobiet jak i mężczyzn w badaniach amerykańskich jak i polskich są bardzo zbliżone (Martowska, 2012).

Do badania poczucia jakości życia wykorzystano Zmodyfikowany Kwestionariusz Poczucia Jakości Życia Z-KPJŻ autorstwa B. Mróz. Zawiera on cztery sfery poczucia jakości życia: psychofizyczną, psychospołeczną, podmiotową oraz metafizyczną. W grupie 503 osób dorosłych zaangażowanych w pracę wynik ogólny stabilności bezwzględnej wyniósł 0,75. Alfa Cronbacha dla poszczególnych sfer wyniosło: psychofizyczna 0,814, psychospołeczna 0,794, podmiotowa 0,863, metafizyczna 0,743, a dla wyniku ogólnego 0,789 (Mróz, Chudzicka-Czupała, Kuśpit, 2017).

Badana 260 osobowa grupa pracowników wyższego szczebla pochodziła z Dolnego Śląska i Opolszczyzny, pracowała w firmach produkcyjno-handlowych. Grupę z podziałem na płeć stanowiło 210 mężczyzn i 50 kobiet. Wszyscy badani posiadali wyższe wykształcenie, najczęściej politechniczne lub ekonomiczne. Wiek badanych wahał się między 32,4 a 43,4 lat, ze średnią wieku 36,1 lat.

Wyniki badań

Związki między poczuciem jakości życia a wymiarami osobowościowymi (kompetencje, autonomia, relacje), stanowią pierwszą część analiz. Ocena zakresu znaczenia poszczególnych elementów osobowości na podstawie wyników całej grupy pracowników wyższego szczebla była możliwa dzięki zastosowaniu analizy korelacji. W tabeli 1 zostaną przedstawione korelacje uzyskane między wynikami poczucia jakości życia a strukturą MOA, tj. kompetencji, autonomii i relacji.

Tabela 1. Korelacje r-Pearsona między wynikami poczucia jakości życia a wymiarami MOA

Wymiary osobowości MOA	Strefa psychofizyczna	Strefa psychospołeczna	Strefa podmiotowa	Strefa metafizyczna	Wynik ogólny
Kompetencje	0,385*	0,489**	0,607**	0,356*	0,518**
Relacje	0,429**	0,490**	0,529**	0,379*	0,506**
Autonomia	0,479**	0,165	0,519**	0,287	0,359*

* Korelacja jest istotna na poziomie 0,05

** Korelacja jest istotna na poziomie 0,01

Źródło: Opracowanie własne.

Okazało się, że korelacje te w wymiarach osobowości są dodatnie, istotne na poziomie 0,01, i wskazują na znaczący związek z poczuciem

jakości życia. Największa istotna korelacja wystąpiła między kompetencjami a sferą podmiotową i wynikiem ogólnym poczucia jakości życia; odpowiednio na poziomie $r = 0,607$ i $r = 0,518$. Wszystkie uzyskane korelacje są silne oprócz dwóch związków, w których między autonomią a sferą psychospołeczną oraz autonomią a sferą metafizyczną korelacje są słabe. Powyższe wyniki potwierdzają wiele prac w tym Ryana i współpracowników (2010) a w Polsce Tyszkę (2010), Wąsowicz-Kiryło i Baran (2013), w których autorzy podkreślają znacznie cech osobowości, w tym zgodności wybranych potrzeb psychologicznych dla efektywnego funkcjonowania.

W świetle przeprowadzonych badań korelacyjnych w obrębie zmiennych jakimi są wymiary osobowości i poczucie jakości życia w grupie pracowników wyższego szczebla potwierdzono hipotezę 1 (H1).

Celem zweryfikowania Hipotezy 2 (H2) konieczne było przeprowadzenie krokowej analizy regresji wyników wymiarów osobowościowych, które posiadają wartość predykcyjną dla poczucia jakości życia oraz jego poszczególnych sfer (psychofizycznej, psychospołecznej, podmiotowej i metafizycznej). Wartość Beta w korelacji krokowej można interpretować w kategoriach kierunku, siły i zależności. Dzięki temu można stwierdzić, który z predyktorów ma większy związek z poczuciem jakości życia.

Wyniki przeprowadzonej analizy regresji krokowej zostaną zaprezentowane najpierw dla wyniku ogólnego, a następnie dla czterech sfer poczucia jakości życia (psychofizycznej, psychospołecznej, podmiotowej i metafizycznej).

Liniowa kombinacja wyników trzech zmiennych wyjaśnia 51,2% wariancji w wyniku ogólnym poczucia jakości życia. Siła związku między poczuciem jakości życia (zmienna zależna) a zespołem trzech zmiennych niezależnych wynosi $R = 0,632$. W równaniu regresyjnym wszystkie trzy zmienne okazały się istotne dla predykcji zmiennej zależnej. Na poziom ogólnego poczucia jakości życia największą predykcję wykazały takie zmienne, jak: kompetencje, autonomia oraz relacje.

Tabela 2. Rola wymiarów osobowości w poczuciu jakości życia w wyjaśnianiu wyniku ogólnego (N = 260)

Zmienne osobowościowe	B	SD	Beta	t	p
(Stała)	169,220	8,470		13,031	0,001
Kompetencje	0,045	0,008	0,335	5,528	0,001
Autonomia	0,047	0,008	0,277	4,721	0,001
Relacje	0,048	0,014	0,194	3,404	0,001

Współczynnik korelacji wielokrotnej: $R=0,623$

Współczynnik wielokrotnej determinacji $R^2=0,512$

Istotność równania: $F=4,001$, $p<0,001$

$df_1=1$

$df_2=249$

Źródło: Opracowanie własne.

Okazało się, że poczucie jakości życia u pracowników wyższego szczebla w znaczącym stopniu zależy od nasilenia tych predyktorów, co jednocześnie stanowi potwierdzenie Hipotezy 2 (H_2). Do najsilniejszej grupy predyktorów poczucia jakości życia należą wszystkie trzy: kompetencje i autonomia oraz relacje.

Poniżej zostaną zaprezentowane wyniki dla poszczególnych sfer poczucia jakości życia, tj. dla obszarów psychofizycznego psychospołecznego, podmiotowego i metafizycznego.

Liniowa kombinacja wyników (tabela 3) trzech zmiennych wyjaśnia 34,1% wariancji w wynikach poczucia jakości życia w sferze psychofizycznej. Siła związku między sferą psychofizyczną poczucia jakości życia (zmienna zależna) a zespołem trzech zmiennych niezależnych wynosi $R=0,524$. W równaniu regresyjnym wszystkie zmienne okazały się istotne dla predykcji zmiennej zależnej. Na poziom sfery psychofizycznej poczucia jakości życia największą predykcję wykazały autonomia, relacje oraz kompetencje.

Rezultat kolejnej analizy regresji krokowej dla sfery psychospołecznej przedstawia tabela 4.

Liniowa kombinacja wyników dwóch zmiennych wyjaśnia 37,1% wariancji w wynikach poczucia jakości życia w sferze psychospołecznej. Siła związku między sferą psychospołeczną poczucia jakości życia (zmienna zależna) a zespołem zmiennych niezależnych wynosi $R = 0,622$. W równaniu regresyjnym dwie zmienne niezależne okazały się istotne dla predykcji zmiennej zależnej. Na poziom sfery psychospołecznej poczucia jakości życia największą predykcję wykazały, w kolejności wyjaśniania zmiennej zależnej: kompetencje oraz relacje.

Przedmiotem kolejnych analiz była zależność między sferą podmiotową w poczuciu jakości życia a badanymi wymiarami osobowości. Zostaną one zaprezentowane w tabeli 5.

Liniowa kombinacja wyników dwóch zmiennych wyjaśnia 35,4% wariancji w wynikach poczucia jakości życia w sferze podmiotowej. Siła związku między sferą podmiotową poczucia jakości życia (zmienna zależna) a zespołem zmiennych niezależnych, wynosi $R = 0,612$. W równaniu regresyjnym dwie zmienne okazały się istotne dla predykcji zmiennej zależnej. Na poziom sfery podmiotowej poczucia jakości życia największą predykcję wykazały: kompetencje oraz autonomia.

Przedmiotem ostatnich analiz była zależność między sferą metafizyczną w poczuciu jakości życia a wymiarami osobowości. Zostaną one zaprezentowane w tabeli 6.

Liniowa kombinacja wyników dwóch zmiennych wyjaśnia 12,5% wariancji w wynikach poczucia jakości życia w sferze metafizycznej. Siła związku między sferą metafizyczną poczucia jakości życia (zmienna zależna) a zmiennymi niezależnymi wynosi $R = 0,322$. W równaniu regresyjnym dwie zmienne okazały się istotne dla predykcji zmiennej zależnej. Na poziom sfery metafizycznej poczucia jakości życia największą predykcję wykazały takie zmienne, jak: kompetencje oraz relacje.

Tabela 3. Rola wymiarów osobowości w poczuciu jakości życia w wyjaśnianiu sfery psychofizycznej (N = 260)

Zmienne osobowościowe	B	SD	Beta	T	p
(Stała)	46,010	3,394		12,326	0,001
Autonomia	0,022	0,004	0,362	6,611	0,001
Relacje	0,017	0,004	0,293	4,192	0,001
Kompetencje	0,007	0,003	0,181	2,557	0,025

Współczynnik korelacji wielokrotnej: $R=0,524$

Współczynnik wielokrotnej determinacji $R^2=0,341$

Istotność równania: $F=4,372$, $p<0,001$

$df_1=1$

$df_2=246$

Źródło: Opracowanie własne.

Tabela 4. Rola wymiarów osobowości w poczuciu jakości życia w wyjaśnianiu sfery psychospołecznej (N = 260)

Zmienne osobowościowe	B	SD	Beta	t	p
(Stała)	47,145	3,206		20,042	0,001
Kompetencje	0,016	0,004	0,199	4,826	0,001
Relacje	0,015	0,005	0,147	3,341	0,001

Współczynnik korelacji wielokrotnej: $R=0,622$

Współczynnik wielokrotnej determinacji $R^2=0,371$

Istotność równania: $F=4,001$, $p<0,001$

$df_1=1$

$df_2=236$

Źródło: Opracowanie własne.

Tabela 5. Rola wymiarów osobowości w poczuciu jakości życia w wyjaśnianiu sfery podmiotowej (N = 260)

Zmienne osobowościowe	B	SD	Beta	t	p
(Stała)	47,033	3,120		15,223	0,001
Kompetencje	0,024	0,004	0,285	7,680	0,001
Autonomia	0,021	0,004	0,289	7,631	0,001

Współczynnik korelacji wielokrotnej: $R=0,612$

Współczynnik wielokrotnej determinacji $R^2=0,354$

Istotność równania: $F=4,001$, $p<0,001$

$df_1=1$

$df_2=238$

Źródło: Opracowanie własne.

Tabela 6. Rola wymiarów osobowości w poczuciu jakości życia w wyjaśnianiu sfery metafizycznej (N = 260)

Zmienne osobowościowe	B	SD	Beta	t	p
(Stała)	41,324	3,302		16,012	0,001
Kompetencje	0,008	0,004	0,135	2,984	0,003
Relacje	0,008	0,004	0,075	1,714	0,049

Współczynnik korelacji wielokrotnej: $R=0,322$

Współczynnik wielokrotnej determinacji $R^2=0,125$

Istotność równania: $F=5,003$, $p<0,001$

$df_1=1$

$df_2=239$

Źródło: Opracowanie własne.

Podsumowując, krokowa analiza regresji wyodrębniła wszystkie trzy zmienne osobowościowe mające znaczenie dla predykcji poczucia jakości życia (kompetencje, autonomia i relacje), co potwierdza hipotezę 2 (H2) o silnych związkach między nimi.

Dyskusja wyników i podsumowanie

Poczucie jakości życia winno ujawnić, w świetle literatury przedmiotu, istotne związki w przynajmniej jednym z wymiarów osobowości. W niniejszych badaniach ujawniło je we wszystkich trzech elementach, co wskazuje od strony metodologicznej i psychometrycznej, na dobrze dobrane metody badawcze oraz na znaczenie naukowe i aplikacyjne uzyskanych wyników w grupie pracowników wyższego szczebla.

Zakładano pozytywną korelację zmiennych oraz ich predykcję na poczucie jakości życia, w tym jego czterech sfer (psychofizycznej, psychospołecznej, podmiotowej, metafizycznej). Analizy korelacyjne pokazały, że zarówno rezultat globalny jak i ten odnoszący się do czterech sfer potwierdził, iż kompetencje, relacje i autonomia są silnymi predyktorami poczucia jakości życia.

Liniovą kombinacją wyników wymiarów osobowościowych wyjaśniła 51,2% wariancji w wyniku ogólnym poczucia jakości życia. Jest to znaczący wynik, który potwierdza zachodnie i polskie badania. Prace Lykken i Tellegen (1996) jak i też Baumeistera i in. (2003), Judge i in. (2002) i Wonga (2014) wskazują na czynniki osobowościowe, jako na silne predyktory zadowolenia z życia. W polskich badaniach podkreśla się rolę cech osobowości w badaniu dobrostanu psychicznego i poczuciu jakości życia (Ogińska-Bulik, Juczyński, 2008; Mróz, 2015, 2023).

W zakresie badanych istotnych elementów dla funkcjonowania pracowników wyższego szczebla należy podkreślić znaczenie kompetencji, które jednoznacznie łączą się z zadowoleniem z pracy i z życia. Są także wyznacznikiem dobrego poziomu zaradności, koncentracji

na pracy, niezawodności, uporządkowania, silnego poczucia obowiązku, dobrych zdolności przywódczych czy po prostu pracowitości (por. Montag i in., 2012).

W podobnym duchu wypowiadają się Czapiński (2004), Strelau (2006) i Schein (2010), którzy zauważają ponadto, że menedżerowie dla satysfakcji z pracy zdolni są do wysiłku i poświęcania wielu spraw osobistych. Ta ostatnia kwestia może mieć swoje ograniczenia w postaci niejednoznacznie pozytywnego wpływu pracy na życie rodzinne, rozwój osobowy czy społeczny. Jak w wielu kategoriach także i w tej, umiejętność zachowania proporcji stanowi wartość samą w sobie.

Równie ważne dla kierowników są: autonomia i relacje. Trudno wyobrazić sobie, aby menedżer odpowiedzialny za ludzi i zadania nie cenił sobie niezależności, możliwości wpływu na otaczającą go rzeczywistość zawodową. Także kontakty w pracy związane są z założeniami z umiejętnościami komunikacyjnymi. I te stają się w obecnym czasie coraz istotniejsze bez względu na to, czy mówimy o przedstawicielach handlowych, dyrektorach ekonomicznych, czy o menedżerach produkcji (rola potrzeby i umiejętności relacji społecznych).

Wielu badaczy w obszarze psychologii zarządzania podkreśla w swoich pracach znaczenie cech osobowości powiązanych z dobrostanem psychicznym, satysfakcją czy poczuciem jakości życia (Schein, 2010; Montag i in., 2012). Brak zadowolenia z pracy i życia, stres i nadmierne obciążenie obowiązkami zawodowymi mogą przynieść ludziom wyczerpanie, rozczarowanie zadaniami czy wręcz wypalenie zawodowe. Praca jest więc niewątpliwie ważnym czynnikiem nadającym życiu jakość i sens, jednak może także stanowić źródło niezadowolenia, stresu i frustracji (Ogińska-Bulik, Juczyński, 2008). Warto zatem te zagadnienia badać, a z rezultatów analiz czynić praktyczny użytek tworząc programy naprawcze i rozwojowe dedykowane dla pracowników na różnych stanowiskach.

Zarówno wśród naukowców jak i praktyków zarządzania panuje zgodne przekonanie, że rola psychologicznych badań w tym obszarze

nie będzie w najbliższym czasie malała. Zarówno teoretycy jak i praktycy będą potrzebowali coraz to nowych, precyzyjnych ustaleń w tej dziedzinie.

Bibliografia

- Baumeister, R. F., Campbell, J. D., Krueger J. I., Vohs, K. D. (2003). Does high self-esteem cause better performance, interpersonal success, happiness, or healthier lifestyles? *Psychological Science in the Public Interest*, 4, s. 1–44.
- Czapiński, J. (2004). Ekonomiczne przesłanki i efekty dobrostanu psychicznego. W: T. Tyszka (red.), *Psychologia ekonomiczna*. GWP.
- Gough, H. G., Heilbrun, A. B. (2012). *Lista Przymiotnikowa*. PTP Pracownia Testów Psychologicznych.
- Judge, T. A., Bono, J. E., Ilies, T., Gerhardt, M. W. (2002). Personality and leadership: a qualitative and quantitative review. *Journal of Applied Psychology*, 87, (4), s. 765–780.
- Kehr, H. M. (2004). Implicit/explicit motive discrepancies and volitional depletion among managers. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 30, s. 315–327.
- Lykken, D., Tellegen, A. (1996). Happiness is a stochastic phenomenon. *Psychological Science*, 7, s. 186–189.
- Martowska, K. (2012). *Lista Przymiotnikowa H. G. Gough, A. B. Heilbrun. Polska normalizacja*. PTP Pracownia Testów Psychologicznych.
- Montag, T., Maertz, C. P., Jr., Baer M. (2012). A critical analysis of workplace creativity criterion space. *Journal of Management*, 38(4), s. 1362–1386.
- Mróz, B. (2011). *Poczucie jakości życia u pracowników wyższego szczebla – uwarunkowania osobowościowe i aksjologiczne*. Wyd. Naukowe Scholar.
- Mróz, B. (2015). *20 lat później – osobowość i hierarchia wartości wybitnych aktorów polskich. Badania podłużne*. Wyd. Naukowe Scholar.
- Mróz, B. (2023). Preferred styles of professional functioning and selected personality traits of employees in managerial positions. A new appro-

ach. *Polish Psychological Forum*, 28 (4), s. 492–508. DOI: 10.34767/PFP.2023.04.06

- Mróz, B., Chudzicka-Czupała, A., Kuśpit, M. (2017). *Kompetencje osobowościowe i twórcze. Psychologiczne uwarunkowania kreatywności pracowników*. Wyd. Naukowe Scholar.
- Ogińska-Bulik, N., Juczyński, Z. (2008). *Osobowość: stres a zdrowie*. Centrum Doradztwa i Informacji.
- Paglis, L. L. (2010). Leadership self-efficacy: research findings and practical applications. *Journal of Management Development*, 29, (9), s. 771–782.
- Ryan, R. M., Bernstein, J. H., Brown, K. W. (2010). Weekends, work, and well-being: Psychological need satisfactions and day of the week effects on mood, vitality, and physical symptoms. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 29, s. 95–122.
- Ryan, R. M., Deci, E. L. (2010). An overview of self-determination theory. W: E. L. Deci, R. M. Ryan (red.), *Handbook of self-determination research* (s. 3–33). University of Rochester Press.
- Schein, E. H. (2010). *Organizational Culture and Leadership*. Jossey-Bass, Hoboken.
- Strelau, J. (2006). Kilka refleksji na temat różnic indywidualnych – z perspektywy psychologa. *Nauka*, 4, s. 13–19.
- Tyszką, T. (2010). *Decyzje. Perspektywa psychologiczna i ekonomiczna*, seria Wykłady z Psychologii, t. 16. Wyd. Naukowe Scholar.
- Wąsowicz-Kiryło, G., Baran, T. (2013). Wpływ samooceny i dobrostanu ekonomicznego na satysfakcję z życia kobiet i mężczyzn w różnym wieku. *Chowanna*, 1, 40, s. 85–101.
- Wong, P. T. P. (2014). Meaning in life. W: A. C. Michalos (red.). *Encyclopedia of Quality of Life and Well-being Research* (s. 3894–3898). Springer.

Bezpieczeństwo danych wrażliwych klientów w gabinetach psychoterapii



Abstract

The content addresses current issues related to harmonized regulations and legal provisions regarding the protection of psychotherapy client data. It presents the results of a study conducted by 32 psychotherapists on collecting, recording, and organizing personal data

of psychotherapy clients, storing client data, disclosing, situations, and limiting access to psychotherapy client data, and methods for document destruction. It also presents current information on client data protection from psychotherapists' perspectives.

Keywords: personal data, portable data, documentation in psychotherapy practices

Wstęp

Problem zabezpieczenia danych wrażliwych klientów psychoterapii to aktualny i wymagający uwagi temat¹. Niepokojącym jest fakt, że w ręce nieupoważnionych osób dostać się mogą dane nie tylko związane z informacjami identyfikującymi tożsamość, ale też np. z dokumentacją chorób. Szczególnymi osobami świadczącymi usługi okołomedyczne są psychoterapeuci. W ich dokumentacjach znajdować się mogą szczegóły dotyczące ich związków, dysfunkcji, obszarów lęków i niepokojów, czy wprost zaburzeń. Zagrożenie naruszeniami bezpieczeństwa danych osobowych klientów psychoterapii wzrosło gwałtownie w czasie pandemii. Badania, w których wzięło udział 382 badanych psychoterapeutów dowiodły, że przed pandemią online pracowało 27,7% respondentów, na żywo 72,3%. Po 15 marca 2020 online pracowało już 94,1% (Frąckowiak-Sochańska, Hermanowski, 2020, s. 14–15). Psychoterapeuci i ich klienci korzystali wtedy głównie z mało zabezpieczonych komunikatorów. Najpopularniejszy był Skype – zawsze lub często korzystało z niego ponad 60% badanych. Drugim pod względem popularności był Zoom (35% badanych) i kolejno: WhatsApp (18%) i Messenger (13%) (Frąckowiak-Sochańska, Hermanowski, 2020, s. 22).

W Polsce w ostatnich latach można było śledzić tragiczne doniesienia o wycieku danych medycznych. Niektóre zdarzenia wiązały się atakami hakerskimi, niektóre z zaniedbaniami administracyjnymi. Do najgłośniejszych należał wyciek tysięcy wrażliwych informacji z Dolnośląskiego Centrum Ginekologii i Zdrowia Rodziny we Wrocławiu. Wrocławskie centrum medyczne padło ofiarą ataku hakerskiego w marcu 2024 roku (Siraga, 2024). W listopadzie 2023 ofiarą ataku hakerskiego padła firma ALAB będąca jedną z największych ogólnopolskich sieci laboratoriów medycznych. Do sieci wyciekły wyniki badań medycznych z ostatnich

¹ Artykuł powstał w oparciu o dane zawarte w niepublikowanym projekcie kierunkowym Jonasza Szczęsny: *Zabezpieczenie danych wrażliwych klientów korzystających z psychoterapii na terenie Polski*.

kilku lat. Wykradzione zostały całe pakiety danych osobowych Polaków. Wśród nich znajdowały się imiona, nazwiska, numery pesel i adresy zamieszkania pacjentów wraz z przypisanymi do nich wynikami badań (Serwis Rzeczypospolitej Polskiej, 2023). Do podobnego zdarzenia doszło w Poznaniu w maju 2024 roku, gdzie łupem hakerów padły informacje o 67 tysiącach pacjentów (pesele i szczegóły chorób) wojewódzkiego szpitala (Bielińska, 2024). W czerwcu 2024 roku doszło też do wycieku danych w Warszawie w Instytucie Matki i Dziecka, dotyczyło to 648 pacjentów. W tym wypadku zniknął dysk twardy z komputera głównego i potraktowano to jako awarię i pomyłkę, a nie atak hakerski (Żyłowski, 2024).

Najtragiczniejszym wydarzeniem był cyberatak na fińską klinikę psychoterapii Vastaamo. Fakt ten wywołuje wzburzenie nawet kilka lat po tym, gdy doszło do wycieku danych z sesji pacjentów do internetu. Zdarzenie miało miejsce w listopadzie 2018 roku, a cyberatak powtórzono w marcu 2019 roku (Kurek, 2020). W rękach hakerów znalazły się dane 33 tysięcy osób z danymi pacjentów i opisami sesji terapeutycznych. Większość była szantażowana przez hakerów. Niektórzy z pacjentów, których to dotyczyło, popełnili samobójstwo, wielu było blisko tego czynu. Sprawa nadal jest w trakcie zbiorowej rozprawy sądowej (Kraszewski, 2024).

Wobec powyższych faktów kwestia zabezpieczania danych klientów psychoterapii wydaje się nie tylko aktualnym wyzwaniem, ale koniecznością.

Ochrona danych osobowych klientów psychoterapii

Dane wrażliwe traktuje się jako szczególny rodzaj danych osobowych.

Dane osobowe – oznaczają informacje o zidentyfikowanej lub możliwej do zidentyfikowania osobie fizycznej („osobie, której dane dotyczą”); możliwa do zidentyfikowania osoba fizyczna to osoba, którą można

bezpośrednio lub pośrednio zidentyfikować, w szczególności na podstawie identyfikatora takiego jak imię i nazwisko, numer identyfikacyjny, dane o lokalizacji, identyfikator internetowy lub jeden bądź kilka szczególnych czynników określających fizyczną, fizjologiczną, genetyczną, psychiczną, ekonomiczną, kulturową lub społeczną tożsamość osoby fizycznej (Lechna, 2025).

Dane wrażliwe – zwane też danymi szczególnych kategorii to dane ujawniające pochodzenie rasowe lub etniczne, poglądy polityczne, przekonania religijne lub światopoglądowe, przynależność do związków zawodowych, dane genetyczne i biometryczne, dane dotyczące zdrowia, seksualności lub orientacji seksualnej (Frąckowiak, 2024a).

Zabezpieczenie danych wrażliwych klienta w procesie psychoterapii zakłada przestrzeganie zasad chroniących dane w trakcie kolejnych etapów składających się na proces psychoterapii – od poinformowania klienta do zniszczenia danych.

Przetwarzanie – oznacza operację lub zestaw operacji wykonywanych na danych osobowych lub zestawach danych osobowych w sposób zautomatyzowany lub niezautomatyzowany, taką jak zbieranie, utrwalanie, organizowanie, porządkowanie, przechowywanie, adaptowanie lub modyfikowanie, pobieranie, przeglądanie, wykorzystywanie, ujawnianie poprzez przesłanie, rozpowszechnianie lub innego rodzaju udostępnianie, dopasowywanie lub łączenie, ograniczanie, usuwanie lub niszczenie (Lechna, 2025). Dla przykładu, chociażby przeglądanie ekranu komputera czy smartfonu wyświetlającego dane osobowe jest czynnością przetwarzania danych osobowych (Frąckowiak, 2024a). Głównym celem zabezpieczenia danych jest ich ochrona przed naruszeniem.

Naruszenie ochrony danych osobowych – oznacza naruszenie bezpieczeństwa prowadzące do przypadkowego lub niezgodnego z prawem zniszczenia, utracenia, zmodyfikowania, nieuprawnionego ujawnienia lub nieuprawnionego dostępu do danych osobowych przesyłanych, przechowywanych lub w inny sposób przetwarzanych (Lechna, 2025).

Według M. Wycykał, prawniczki, autorki wielu artykułów na stronie ePorady24.pl, na przetwarzanie danych osobowych/wrażliwych składają się takie czynności jak:

- zbieranie – wszelkie działania mające na celu uzyskanie danych osobowych bezpośrednio od osoby, której dane dotyczą np. poprzez wypełnienie formularza, lub pośrednio;
- utrwalanie – zapisanie danych osobowych na określonym nośniku, np. w pamięci komputera, na pendrivie, na papierze, na zdjęciu;
- organizowanie/porządkowanie – wszelkie operacje, które służą usprawnieniu korzystania z uporządkowanych zbiorów danych, np. ułatwienie wyszukiwanych danych osobowych/porządkowanie to zbudowanie pewnej struktury z zebranych danych osobowych w oparciu o określone kryterium, np. kryterium alfabetyczne, kryterium wieku, kryterium płci;
- przechowywanie – wszelkie działania, które służą zachowaniu utrwalonych danych osobowych i pozwalają zapoznać się z danymi osobowymi w dowolnym momencie. Dane osobowe mogą być przechowywane na wszelkich dostępnych nośnikach, w tym również w tzw. „chmurach”;
- ujawnianie – ujawnianie danych osobowych przez przesłanie – dowolna forma przekazania danych osobowych innej osobie, np. poprzez wysłanie pocztą, kurierem, e-mailem, przez komunikator internetowy; ujawnianie danych osobowych przez inne udostępnianie – wszystkie inne czynności niż przesłanie i rozpowszechnianie;
- rozpowszechnianie (w tym ograniczanie dostępu) – ujawnianie danych osobowych przez rozpowszechnianie – zamieszczenie danych osobowych w miejscu publicznym, np. na ogólnie dostępnej stronie internetowej, do której ma dostęp nieograniczona liczba użytkowników; na forum internetowym;
- niszczenie/usuwanie – fizyczna destrukcja nośnika, na którym znajdują się dane osobowe, np. poprzez spalenie papieru, zniszczenie płyty CD, usunięcie treści danych z określonego nośnika bez niszczenia

nośnika, czyli np. usunięcie adresu e-mail z bazy newslettera, skasowanie nagrania z kamery (Wycykał, b.d.).

Ustawa tzw. RODO weszła w Polsce w życie w 2018 roku. Unia Europejska (Parlament Europejski i Rada Unii Europejskiej) uchwaliła ją w roku 2016 (jej skrót oznacza rozporządzenie o ochronie danych osobowych). Rozporządzenie Parlamentu Europejskiego i Rady (UE) 2016/679 z dnia 27 kwietnia 2016 r. w sprawie ochrony osób fizycznych w związku z przetwarzaniem danych osobowych i w sprawie swobodnego przepływu takich danych oraz uchylenia dyrektywy 95/46/WE (ogólne rozporządzenie o ochronie danych). Zgodnie z art. 99 ogólnego rozporządzenia o ochronie danych, rozporządzenie będzie stosowane od dnia 25 maja 2018 r. (Dziennik Urzędowy Unii Europejskiej (I), Akty urzędowe. Rozporządzenia. 4.5.2016, s. L119/1).

Na psychoterapeucie, jako administratorze danych osobowych pacjentów, ciąży także obowiązek dotyczące zapewnienia odpowiedniego poziomu bezpieczeństwa danych. Trzeba zawsze zabezpieczyć dane przed dostępem osób nieupoważnionych, a także uważać, by danych po prostu nie zgubić (jeżeli np. prowadzone są w formie notatnika). Oprócz tego powinny być chronione przed utratą, a administrator powinien być w stanie je odtworzyć, a także wydać kopię na życzenie pacjenta. Zgodnie z RODO dane powinny być zabezpieczane stosownie do stopnia ich wrażliwości i ryzyka naruszenia (Frąckowiak, 2022).

Jedynie zawód psychologa jest uregulowany w ustawie o ochronie danych osobowych. To znaczy brak jest regulacji, które odnosząby się do tej specjalności. W przypadku psychoterapeuty, który nie jest jednocześnie psychologiem, brak jest przepisów prawa, które nakładałyby na osobę wykonującą ten zawód obowiązek prowadzenia dokumentacji związanej z terapią. Należy jednak zauważyć, że o ile – co nierzadkie – psychoterapeuta *de facto* prowadzi dokumentację, w której są dane osobowe (a raczej należy założyć, że co do zasady dokumentacja dotycząca prowadzonej terapii zawiera dane osobowe pacjenta), to takiego psychoterapeuty wiążą przepisy RODO

(Frąckowiak, 2022). Mało pomocnym i wyjaśniającym wydaje się fakt, że zapisy i interpretacje różnią się od siebie, a czasem zawierają sprzeczne informacje.

Z jednej strony psychoterapeuta nie ma obowiązku prowadzenia dokumentacji, a z drugiej pojawiają się prawne wytyczne równające zawód psychologa i psychoterapeuty, np. w Klauzuli informacyjnej dot. przetwarzania danych osobowych klienta/pacjenta podczas wdrożenia RODO w gabinecie psychologa i psychoterapeuty. Zgodnie z art. 13 ust. 1 RODO, jeżeli dane osobowe klienta, którego dane dotyczą, zbierane są od tej osoby, administrator (w naszym przypadku psycholog i psychoterapeuta) zobowiązany jest do przekazania informacji o ich przetwarzaniu. Administrator przekazuje informacje dotyczące:

- tożsamości i danych kontaktowych,
- celu przetwarzania danych osobowych oraz podstawę prawną przetwarzania,
- prawnie uzasadnionych interesów,
- odbiorców danych osobowych lub o kategoriach odbiorców,
- zamiaru przekazania danych osobowych do państwa trzeciego lub organizacji międzynarodowej,
- odpowiednich lub właściwych zabezpieczeń oraz informację o sposobach uzyskania kopii tych zabezpieczeń lub o miejscu ich udostępnienia (Zarzecka, 2022c).

Aby przetwarzać dane osobowe szczególnych kategorii potrzebna jest wyraźna podstawa prawna. Próżno takiej szukać w aktualnie obowiązującej ustawie o zawodzie psychologa. Natomiast prace nad ustawą o zawodzie logopedy i ustawą o zawodzie psychoterapeuty dopiero się toczą.

Brak wytycznych ogólnych, brak narzędzi wspólnych dla wszystkich psychoterapeutów spowodował, że stowarzyszenia psychologów, psychiatrów, psychoterapeutów różnych nurtów stworzyły w oparciu o RODO własne ustalenia. Można je znaleźć na stronach poszczególnych zrzeszeń psychoterapeutów. Powstają próby ujednolicenia rozumienia

zawodu psychoterapeuty: od kilku lat środowisko psychoterapeutów postuluje uregulowanie wykonywania zawodu psychoterapeuty w Polsce. Ostatecznie po wielu nieudanych próbach i protestach środowiska prace nad ustawą o zawodzie terapeuty są w toku. Powołano Zespół Parlamentarny ds. Ustawowego Uregulowania Psychoterapii (Frąckowiak, 2024b). Może, kiedy powstanie ustawa, powstaną też ujednolicone wskazania co do przetwarzania danych wrażliwych klientów w gabinetach psychoterapeutów.

Badania własne

Pytaniem głównym, na które próbowano odpowiedzieć, było: W jaki sposób przebiega zabezpieczenie zadanych osobowych klientów w gabinetach psychoterapii?

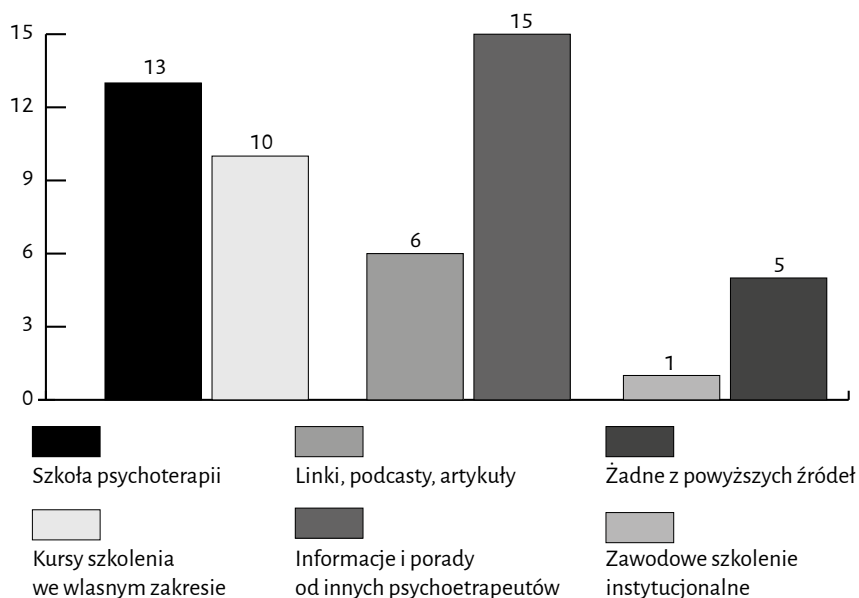
Skonstruowano kwestionariusz ankiety zawierający 6 pytań ogólnych, nienumerowanych, o płeć, staż pracy, wielkość miejscowości, rodzaj zatrudnienia, nazwę nurtu, w którym pracują oraz sposób pracy (na żywo, online). Część zasadniczą kwestionariusza stanowi 15 pytań, znajdują się w nich pytania zamknięte, półotwarte i otwarte. Wszystkie dotyczą etapów zabezpieczenia danych klientów i sposobów: zbierania, utrwalania i organizowanie danych osobowych, ich porządkowania, przechowywania, okoliczności ujawniania, rozpowszechniania i ograniczania dostępu do danych, sposobów niszczenia danych osobowych klientów. Zapytano także o opinie psychoterapeutów na temat aktualnych problemów i wyzwań związanych z zabezpieczeniem danych klientów w gabinetach psychoterapii.

Terenem badań była Polska, a dokładnie ośrodki i gabinety prowadzące psychoterapię. Grupę badawczą stanowiło 32 psychoterapeutów, praktykujących, prowadzących psychoterapię w gabinetach prywatnych lub gabinetach mieszczących się w placówkach publicznych świadczących pomoc psychoterapeutyczną. Badani pochodzili

z miejscowości zróżnicowanych pod względem wielkości i usytuowania geograficznego, byli w różnym wieku, różnej płci i z różnym stażem w zawodzie psychoterapeuty. Większość badanych to kobiety (78,13%). Respondenci głównie prowadzili praktykę psychoterapeutyczną w dużych (43,75%) i bardzo dużych miastach (46,88%). Największa część z nich (46,88%) to praktykujący powyżej 11 lat. Wszyscy prowadzili gabinety prywatne, a prawie 19% dodatkowo wskazało na zatrudnienie w placówkach publicznych świadczących usługi psychoterapeutyczne.

Trafiano do badanych najczęściej drogą elektroniczną (e-maile) i taką drogą pozyskiwano odpowiedzi. Z niektórymi kontaktowano się telefonicznie lub bezpośrednio. Wszyscy zaproszeni do badań podkreślali wagę podjętego tematu. Badania prowadzone były w czasie od 23.12.2024 do 16.01.2025.

Wykres 1. Źródło wiedzy o zabezpieczaniu danych klientów



Źródło: Opracowanie własne (N = 32).

Nie wszyscy badani ujawniali nurt psychoterapeutyczny, w jakim pracują, niektórzy byli przedstawicielami więcej niż jednej szkoły psychoterapii. Wśród respondentów znalazły się osoby prezentujące: Gestalt (9 osób), analizę bioenergetyczną według A. Lowena (6 osób), psychoterapię integratywną (1 osoba), psychodynamiczną (1 osoba), psychoanalityczną (1 osoba), wglądową (1 osoba), poznawczo-behawioralną (CBT) (1 osoba), analizę transakcyjną (1 osoba), psychoterapię integracyjną (1 osoba), humanistyczną (1 osoba), systemową (1 osoba), EMDR (Eye Movement Desensitization and Reprocessing) (1 osoba).

Zadano pytanie o źródła wiedzy psychoterapeutów dotyczące zabezpieczania danych klientów i ich przetwarzania. Respondenci mieli możliwość wybrania jednej z 6 odpowiedzi lub zaznaczenia więcej niż jednej. Rozkład odpowiedzi ilustruje wykres 1.

Niezwykłym jest, że najpopularniejszym źródłem są inni psychoterapeuci (15 osób). Kolejnym – szkoła psychoterapii (13) i kursy i szkolenia (10), ale realizowane we własnym zakresie.

Zbieranie danych osobowych – wszelkie działania mające na celu uzyskanie danych osobowych bezpośrednio od osoby, której dane dotyczą (np. poprzez wypełnienie formularza), lub pośrednio (np. przez zakup bazy danych) (Wycykał, b.d.). Zadano pytanie badanym psychoterapeutom, czy i kiedy informują klientów o kwestii zabezpieczeń danych (tabela 1).

Odpowiedzi nie sumują się do 32 (100%), ponieważ badani mogli zaznaczać więcej niż jedną odpowiedź. Przykładowo – informują klientów na pierwszym spotkaniu ustnie, po czym na kolejnych podpisują z nim stosowne formularze. Większość badanych informuje swoich klientów w trakcie pierwszego spotkania o zabezpieczeniu danych. Równie duża część z nich przekazuje (często podpisuje) informacje związane z bezpieczeństwem danych. Niepokojącym może wydawać się fakt, iż 3 osoby spośród respondentów w ogóle nie informują klientów psychoterapii o temacie zabezpieczania danych osobowych.

W trakcie konsultacji, pierwszych spotkań i w trakcie trwania całego procesu psychoterapii – badani zbierają, praktycznie, cały czas dane

wrażliwe o swoich klientach. Zadano pytanie o to, w jaki sposób to robią. Czy ustnie, czy pisemnie? Ciekawym był też fakt, czy respondenci korzystają z gotowych formularzy, czy luźnych, swobodnych notatek.

Tabela 1. Informowanie o kwestii zabezpieczeń danych klientów

Czy Pan/i informuje klienta o kwestii zabezpieczenia jego danych wrażliwych?		Ilość	Ogółem [%]
Tak, zawsze, na pierwszym spotkaniu	Pisemnie (z podpisem klienta)	1	3,12
	Ustnie (ze zgodą udzieloną ustnie)	16	50,00
Tak, w trakcie kilku pierwszych spotkań	Pisemnie (z podpisem klienta)	7	21,87
	Ustnie (ze zgodą udzieloną ustnie)	6	18,75
Na późniejszych spotkaniach (powyżej 5)	Pisemnie (z podpisem klienta)	0	0
	Ustnie (ze zgodą udzieloną ustnie)	0	0
Nie, nie informuję		3	9,37
Inne	Powiadamiam ustnie o tajemnicy zawodowej, która chroni dane wrażliwe	1	3,12

Źródło: Opracowanie własne (N = 32).

Prawie taka sama liczba badanych wskazała, że ustnie zbiera dane o kliencie (18 osób) i podobna liczba robi to pisemnie (14 osób). Wśród psychoterapeutów, którzy notują informacje o klientach – większość robi to za pomocą swobodnych notatek, jedynie 15,62% korzysta z gotowych formularzy.

Na zabezpieczanie danych klienta, po ich zebraniu, składa się ich utrwalanie. Słowo utrwalanie oznacza nadawanie trwałości, uwiecznianie, ale też opisywanie, nagrywanie, rejestrowanie, zapisywanie na

nośnikach (Wikistownik, 2025). Utrwalanie danych osobowych to zapisanie danych osobowych na określonym nośniku, na papierze, na zdjęciu (Wycykał, b.d.). Zapytano respondentów o sposoby utrwalania danych klientów psychoterapii.

Tabela 2. Sposób utrwalania danych wrażliwych klientów

W jaki sposób utrwała Pan/i dane wrażliwe swoich Klientów?		Ilość	Ogółem [%]
Robię notatki pisemne		21	65,62
Nagrywam	Audio	2	6,25
	Video	4	12,50
	Robię zdjęcia	3	9,37
Kopiuję dokumentację Klienta		2	6,25
Niczego nie zapisuję ani nie rejestruję		8	25,00
Inne	Staram się unikać pisania wrażliwych danych, piszę symbolami – szyfruję	1	3,12

Źródło: Opracowanie własne (N=32).

Znakomita większość badanych robi notatki – 21 osób, 9 nagrywa lub robi zdjęcia. Przykuwa uwagę j fakt, że 1/4 badanych niczego nie zapisuje ani nie rejestruje. Jedna osoba szyfruje, zapisuje symbolami – tworzy swoisty kod zapisu danych – stosuje tzw. pseudonimizację lub anonimizację.

Pseudonimizacja – oznacza przetworzenie danych osobowych w taki sposób, by nie można ich było już przypisać konkretnej osobie, której dane dotyczą, bez użycia dodatkowych informacji, pod warunkiem że takie dodatkowe informacje są przechowywane osobno i są objęte środkami technicznymi i organizacyjnymi uniemożliwiającymi ich przypisanie zidentyfikowanej lub możliwej do zidentyfikowania osobie

fizycznej. Anonimizacja danych to nieodwracalny proces operacji na danych, który niszczy/nadpisuje dane osobowe uniemożliwiając identyfikację lub powiązanie danego rekordu z konkretnym użytkownikiem lub osobą fizyczną (Lechna, 2025).

Organizowanie danych osobowych to wszelkie operacje, które służą usprawnieniu korzystania z uporządkowanych zbiorów danych, porządkowanie danych osobowych – zbudowanie pewnej struktury z zebranych danych osobowych w oparciu o określone kryterium (Wycykał, b.d.). Spytano respondentów o to, czy tworzą bazy danych klientów i jeśli tak – to czy wg własnych wzorów i pomysłów, czy wg sugerowanych lub zapożyczonych.

16 osób (z 32) wskazało, że tworzy struktury danych osobowych swoich klientów. 15 z nich tworzy je według swoich własnych, przez siebie stworzonych wzorów. Jedna osoba tworzy bazy danych zgodnie z jakimś zewnętrznym wzorcem (narzuconym, sugerowanym lub zapożyczonym). 15 respondentów nie tworzy wcale żadnych baz danych. Jedna osoba badana zaznaczyła, że nie tworzy żadnej bazy danych ani struktury danych tylko spisuje luźne notatki.

Przechowywanie danych jest ważną i wymagającą uwagi kwestią. Jest ono składową przetwarzania danych. Niestety nie ma jednoznacznych przepisów regulujących ani czasu, ani sposobów przechowywania danych osobowych. Ustalenie tego, kiedy dane można jeszcze przechowywać, a kiedy już nie, nierzadko okazuje się zadaniem trudnym. Przepisy RODO nie określają bowiem wprost konkretnego czasu, lecz wskazują jedynie, że czas ten powinien być ograniczony do tego, co niezbędne, aby zrealizować cel, w jakim dane zostały zebrane (Pawłowski, 2023).

Większość badanych przechowuje dane w wersji papierowej i na nośnikach elektronicznych. 15% respondentów w ogóle nie przechowuje danych. 11 osób robi wyłącznie notatki papierowe. 4 osoby posługują się tylko nośnikami elektronicznymi. Jedna osoba zaznaczyła odpowiedź z wyjaśnieniem, że przechowuje numery telefonów w książce adresowej swojego telefonu.

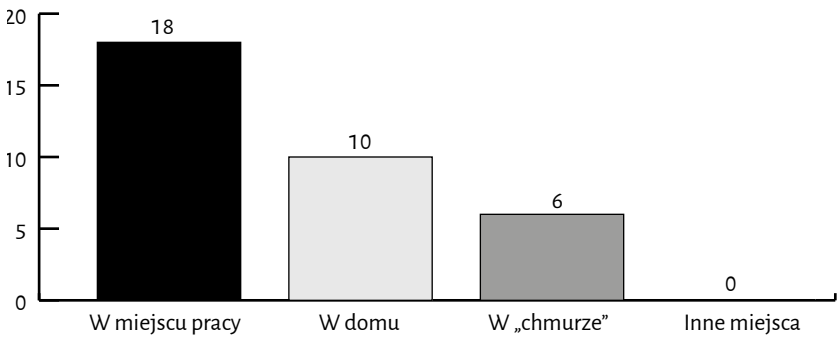
Tabela 3. Sposoby przechowywania danych wrażliwych

Sposoby przechowywania danych wrażliwych klientów?	Ilość	Ogółem [%]
Tylko na nośnikach elektronicznych (np. komputery, dyktafony, maile, telefony, dyski przenośne)	4	12,5
Tylko na papierze	11	34,37
Na nośnikach elektronicznych oraz na papierze	12	37,50
Nie przechowuję	5	15,62
Inne	Mam też numery telefonów zapisane w telefonie w książce adresowej	1 3,12

Źródło: Opracowanie własne (N=32).

Ciekawym wydawało się uzyskanie odpowiedzi na pytanie o miejsca przechowywania danych osobowych klientów, czy dane znajdują się w miejscu pracy psychoterapeuty, czy w miejscu zamieszkania. A może psychoterapeuci przechowują dane wyłącznie na nośnikach elektronicznych: na dyskach komputerowych, w chmurach internetowych itp?

Wykres 2. Miejsce przechowywania danych klientów



Źródło: Opracowanie własne (N=32).

Liczba odpowiedzi przekracza liczbę respondentów, ponieważ mieli oni możliwość wyboru więcej niż jednej odpowiedzi. Zdecydowanie największa ilość psychoterapeutów przechowuje dane klientów w miejscu pracy (18 osób). 10 osób przechowuje dane w domu, a 6 osób na nośnikach internetowych: dyski, chmury. Kolejne pytanie dotyczyło sposobów zabezpieczenia przechowywanych danych.

Tabela 4. Sposoby zabezpieczenia przechowywanych danych osobowych klientów

Sposoby zabezpieczanie danych	Ilość	Ogółem [%]
Sejf/kasa pancerna	8	25,00
Zabezpieczone hasłami dyski	11	34,37
Dodatkowe weryfikacje (dane w chmurze)	4	12,50
Kodowanie danych	5	15,62
Brak zabezpieczeń	1	3,12
Inne (szafka na kluczyk)	3	9,37

Źródło: Opracowanie własne (N = 32).

Najwięcej respondentów odpowiedziało, że zabezpieczają hasłami dyski, kolejnych 8 osób wskazało na przechowywanie danych w sejfach i kasach pancernych. 5 badanych koduje dane, 4 osoby stosują dodatkowe weryfikacje. Jedna osoba wcale nie zabezpiecza danych, być może jest to respondent, który wcale nie zbiera i nie przechowuje danych. Szafka na kluczyk – wskazana przez trójkę badanych – nie wydaje się wystarczającym zabezpieczeniem, mimo to postrzega się ją jako „sposób zabezpieczenia” przechowywanych danych. Ciekawym wydawało się też pytanie, czy psychoterapeuci uznają wybrane przez siebie sposoby zabezpieczeń za wystarczające. Większość badanych psychoterapeutów uznało swój sposób zabezpieczenia danych osobowych klientów jako wystarczający – 25 osób, z czego 4 osoby zaznaczyły,

że wymaga on częstych zmian. Odpowiedzi, że stosowany przez nich sposób zabezpieczania danych nie jest wystarczający, ale nie są znane inne metody – udzieliły 3 osoby. Kolejny raz respondenci sugerują brak wytycznych, brak informacji o narzędziach wspomagających w procesie przetwarzania danych osobowych.

Z prawnego punktu widzenia **ujawnianie danych** to dowolna forma przekazania danych osobowych innej osobie. Zaliczane do tego jest również przekazanie ustne informacji o kliencie, takich, które mogłyby doprowadzić do zidentyfikowania go. Wyróżnia się :

- ujawnianie danych osobowych przez przesłanie np. poprzez wysłanie pocztą, kurierem, e-mailem, przez komunikator internetowy,
- ujawnianie danych osobowych przez rozpowszechnianie – zamieszczenie danych osobowych w miejscu publicznym, np. na ogólnie dostępnej stronie internetowej, do której ma dostęp nieograniczona liczba użytkowników; na forum internetowym,
- ujawnianie danych osobowych przez inne udostępnianie – wszystkie inne czynności niż przesłanie i rozpowszechnianie (Wycykał, b.d.).

Rozporządzenie o Ochronie Danych Osobowych zawiera definicję pojęcia **rozpowszechnianie danych**. Art. 4 pkt 2 RODO wskazuje, że jest to przekazanie danych osobowych poza organizację podmiotu, który jest odpowiedzialny za ich administrowanie i ochronę [...] Niezależnie od ilości udostępnionych danych za każdym razem obowiązują przepisy zapewniające bezpieczeństwo danych osobowych (ChronPESEL, 2023).

W zawodzie psychoterapeuty obowiązkowa jest superwizja, czyli proces konsultacji pracy psychoterapeuty z bardziej doświadczonym specjalistą posiadającym certyfikat superwizora, gdzie omawiany jest kontakt z klientem i ewentualne problemy. W sugestiiach prawnych jest uwzględniona ta szczególna sytuacja, kiedy superwizor poznaje niektóre szczegółowe dane klienta opisywane przez superwizującego się psychoterapeutę. Jednak w tym przypadku wymagana jest zgoda klienta na ujawnianie takich danych:

Zgoda na przetwarzanie danych osobowych zwykłych czy szczególnych kategorii klienta/pacjenta jest wymagana, gdy psycholog, psychoterapeuta wykorzystuje te dane do celów innych niż do informacji klienta/pacjenta. W szczególności, w celu prowadzenia terapii grupowej lub konsultacji z superwizorem. Ważne jest także przekazanie klientowi/pacjentowi informacji o przetwarzaniu jego danych osobowych w takim celu i na takiej podstawie.

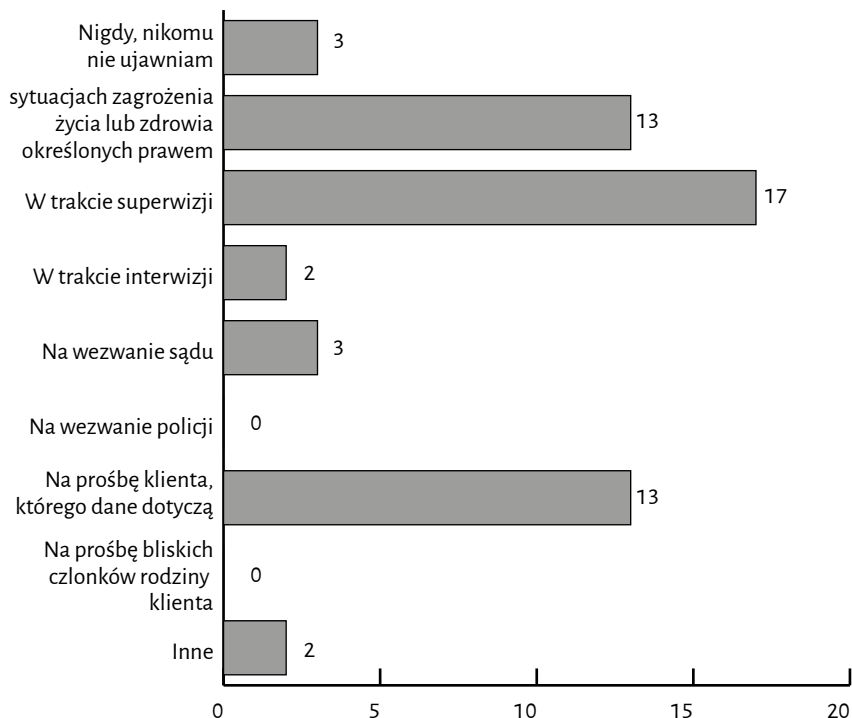
(Zarzecka, 2022b)

Zapytano respondentów, komu i w jakich sytuacjach ujawniają dane klienta. Liczba odpowiedzi jest większa niż 32, ponieważ psychoterapeuci mogli zaznaczać więcej niż jedną odpowiedź. Rozkład wyników obrazuje wykres 3.

Największa liczba respondentów ujawnia dane klientów w czasie superwizji – 17 osób. 13 psychoterapeutów ujawnia dane w sytuacjach zagrożenia życia lub zdrowia. Również 13 badanych ujawnia dane na prośbę samego zainteresowanego klienta. Dwie osoby spośród badanych ujawniają dane klientów w trakcie interwizji czyli zorganizowanych spotkań psychoterapeutów bez obecności superwizora. 3 osoby ujawniają dane na wezwanie sądu. Prawo karne zakłada możliwość zwolnienia psychoterapeuty z tajemnicy zawodowej i może zobowiązać go do ujawnienia np. dokumentacji klienta. Może orzec, w przypadku psychologa, psychoterapeuty o wykorzystaniu takiej dokumentacji jako dowodu:

- w postępowaniu przygotowawczym decyduje prokurator na podstawie postanowienia o zwolnieniu z obowiązku zachowania z tajemnicy zawodowej tj. art. 180 § 1 k.p.k. (w przypadku psychoterapeuty-lekarza na podstawie art. 180 § 2 k.p.k.);
- w postępowaniu sądowym decyduje sąd na podstawie postanowienia o zwolnieniu z obowiązku zachowania z tajemnicy zawodowej tj. art. 180 § 1 k.p.k. (w przypadku psychoterapeuty-lekarza na podstawie art. 180 § 2 k.p.k.).

Wykres 3. Komu i w jakich sytuacjach psychoterapeuci ujawniają dane klientów?



Źródło: Opracowanie własne (N=32).

W treści takiego postanowienia powinno być zawarte między innymi, że prokurator/sąd:

- żąda wydania od psychologa/psychoterapeuty rzeczy mogących stanowić dowód w sprawie lub podlegających zajęciu w postępowaniu karnym,
- zwalnia psychologa/psychoterapeutę z zachowania tajemnicy zawodowej w zakresie pkt 1 (Zarzecka, 2022a).

Dwie osoby wybrały odpowiedź „inne” i dodały takie zapisy: „nigdy dotąd nie ujawniałem, mógłbym to zrobić w sądzie w sprawie karnej”, „wyłącznie w sprawach karnych na podstawie ważnego zwolnienia z tajemnicy zawodowej, wydanego przez sąd/prokuraturę”.

Przez usunięcie danych osobowych należy rozumieć całkowite zniszczenie danych (w tym nośników, na których były one zapisane) lub taką ich modyfikację, która nie pozwoli na ustalenie tożsamości osoby, której dane dotyczą (tzw. anonimizacja danych). Efektem powinien być brak możliwości dalszego dokonywania jakichkolwiek operacji na tych danych (Laboratorium Psychoedukacji, b.d.). W przypadku danych wrażliwych na pewno nie wystarczy zwykła biurowa niszczarka do papieru. Znajdują się one również na dyskach zewnętrznych, pendrive'ach, płytach CD czy kartach chip. Dwie międzynarodowe normy dotyczą tej kwestii – ISO/IEC 21964 oraz DIN 66399. W pierwszej znajdziemy zasady niszczenia dokumentów z danymi wrażliwymi, które uwzględniają ich nośnik. W normie wyodrębniono trzy części niszczenia dokumentów, w których znalazły się definicje i zasady niszczenia nośników informacji, wymagania dotyczące urządzeń przeznaczonych do niszczenia dokumentów oraz samego przebiegu niszczenia. Druga wymieniona norma uwzględnia trzy klasy tajności niszczenia dokumentów, które obejmują dokumenty wewnętrzne, czyli te przeznaczone dla szerokiego grona odbiorców oraz dokumenty poufne i tajne, których ujawnienie mogłoby narazić firmę na poważne straty i spadek zaufania, a także naruszyłoby przepisy prawa, tajemnice handlowe i umowy z partnerami (SAWOrecykling, 2023).

Zanim zapytano respondentów o sposoby niszczenia danych, sformułowano pytanie o długość przechowywania danych po zakończeniu pracy z klientem (pytanie nr 10 kwestionariusza).

Liczba odpowiedzi nie sumuje się do 32. Cztery osoby nie odpowiedziały na to pytanie lub wstawiły myślnik. Wśród 28 badanych, które odpowiedziały, znalazły się osoby, które usuwają dane natychmiast po zakończeniu pracy (6 osób). 15,62% przechowuje dane do 1 roku po zakończeniu pracy z klientem. Tyle samo respondentów wskazało, że przechowują dane od 2 do 5 lat (18,75%) i powyżej 5 lat (18,75%). Ponad 15% w ogóle nie niszczy danych. Z jednej strony wydaje się godnym polecenia dłuższe przechowywanie danych klienta, który ukończył psychoterapię – powroty do psychoterapii, prośby o zaświadczenia o odbytych

procesie, a z drugiej strony – każde długie przechowywanie danych naraża dane na niepożądany kontakt np. z osobami nieuprawnionymi.

Tabela 5. Długość przechowywania danych klienta

Długość przechowywania danych	Ilość	Ogółem [%]
Usuwanie i niszczenie natychmiast po zakończeniu pracy z klientem	6	18,75
0–1 rok	5	15,62
2–5 lat	6	18,75
Powyżej 5 lat	6	18,75
Nie usuwam i nie niszcę danych	5	15,62

Źródło: Opracowanie własne (N=32).

Pytanie II kwestionariusza dotyczyło opisu sposobów, w jaki są niszczone dane, jeśli są niszczone. Niektórzy badani wybrali więcej niż jedną odpowiedź. Niektórzy odpowiedzieli ogólnie, nie opisując sposobów np.: 3 osoby odpowiedziały: „niszczę pliki”, jedna osoba napisała: „fizycznie”. Jedna osoba podzieliła się uwagą, że w placówce publicznej dane nie są niszczone: „w placówce NFZ dokumenty przechowuję w formie elektronicznej, w systemach teleinformatycznych poradni – nie ulegają niszczeniu”. Największa ilość respondentów wskazała jako podstawowy sposób usuwania danych o klientach „niszczarkę” (16 osób). Cztery osoby napisały „palę papiery”, cztery kolejne „usuwam z dysków”. Jedna osoba napisała: „usuwam dane kontaktowe z pamięci telefonu”, kolejna: „kasuję nagrania na dyktafonie”. Niestety, żadna z badanych osób nie wskazała niszczenia nośników. Kasowanie danych, usuwanie z dysków, nie wydaje się rozwiązaniem zgodnym z założeniami RODO, gdzie wyraźnie jest mowa o niszczeniu nośników, a nie tylko usuwaniu samych danych.

Zabezpieczanie danych klientów staje się jednym z najważniejszych wyzwań współczesności, w sferze pomocy psychologicznej i psychoterapeutycznej. Zadano pytanie o to, czy kiedykolwiek w swoim środowisku zawodowym spotkali się z naruszeniem zasad bezpieczeństwa danych klientów psychoterapii. Niestety cztery osoby nie odpowiedziały na to pytanie – wstawiając myślник lub pozostawiając puste miejsce na odpowiedź. Rozumiane jest to jako niepokój przed konsekwencjami ewentualnych zatajeń lub przed możliwością dochodzenia formalno-prawnego braku zgłoszeń naruszenia.

Prawie połowa respondentów, którzy udzieli odpowiedzi, nie miała w swoim środowisku zawodowym doświadczeń związanych z naruszeniem zasad bezpieczeństwa danych klientów. Dwie osoby zgłosiły „pojedyncze incydenty”, jedna osoba zaznaczyła odpowiedź „wielokrotnie”.

Interesującym było pozyskanie osobistych opinii psychoterapeutów na temat tego, co oni sami uważają za aktualny i wymagający uwagi problem czy zagrożenie w kwestii zabezpieczania danych klientów. Wielu respondentów nie odpowiedziało na to pytanie otwarte, wstawiali myślnik, udzielali odpowiedzi „nie wiem” lub „brak problemów” – 13 osób.

Badani psychoterapeuci (19 osób) za główny, aktualny i zagrażający problem, w kwestii zabezpieczania danych osobowych klientów, uznali:

- kwestię wagi tematu zabezpieczeń danych klientów (4 osoby): „tak, jest to aktualny i wymagający uwagi problem”, „oczywiście, to jedna z podstawowych kwestii dbania o relacje z klientem/klientką”, „w placówce państwowej jak najbardziej, bo najczęściej spotykałam się z naruszeniem zasad zabezpieczenia danych w placówkach państwowych”, „uważam że to bardzo ważne, żeby zabezpieczyć klienta”;
- brak regulacji formalno-prawnych (5 osób): „brak jasnych przepisów na temat zabezpieczania danych klientów”, „brak regulacji prawnych, wynikający z braku ustawy o naszym zawodzie”, „ustalenia prawne odnośnie uprawiania zawodu psychoterapeuty”, „ujednolicenie przepisów dla gabinetów prywatnych oraz współpracujących z NFZ”,

- „uchwalenie ustawy o zawodzie psychoterapeuty regulującej przepisy dotyczące przechowywania i udostępniania danych wrażliwych urzędowi takim jak sąd, policja, szpital”;
- brak szkoleń, brak wiedzy i informacji (4 osoby): „niewystarczająca informacja, niewystarczająca świadomość zagrożeń”, „brak wiedzy w trakcie szkoły psychoterapii”, „brak szkoleń z zakresu zabezpieczania danych dla psychologów i psychoterapeutów”, „szkolenia terapeutów w zakresie ochrony dla pacjentów i etyki”;
 - brak konkretnych wytycznych, procedur, programów, narzędzi (3 osoby): „usystematyzowane narzędzia i programy”, „ustalenie ścisłych procedur”, „jednoznaczne zasady i wskazówki jak należy zabezpieczać dane osobowe”;
 - inne (3 osoby): „płacenie przelewem, płacenie blikami, kartą – terminal przy połączeniu kasy fiskalnej z urzędem skarbowym, a terminala z kasą, urzędy i banki uzyskują wiedzę o korzystaniu klienta z psychoterapii”, „pozostawianie danych na urządzeniach bez działającego oprogramowania chroniącego dane”, „informowanie klientów o przysługującym im prawie do pełnej dyskrecji form zabezpieczenia danych wrażliwych i poddaniu swojej pracy stałej superwizji”.

Zadano też pytanie, czy respondenci byli kiedykolwiek poddawani kontroli pod kątem zabezpieczania danych osobowych klientów?

Praktyka większości respondentów (93,75%) nie była nigdy w żaden sposób poddawana kontroli pod kątem zabezpieczania danych klientów. Dwie osoby zgłosiły, że były sprawdzane w ramach pojedynczych kontroli. Obie jednak zaznaczyły w dopisku do odpowiedzi, że kontrole dotyczyły wyłącznie placówek państwowych. Niepokojącym wydaje się fakt, że psychoterapeuci nie posiadają żadnych reguł odpowiedzialnych za zabezpieczanie danych. Brak jednoznacznych wytycznych jest prawdopodobnie przyczyną tego, że trudnym wydawałby się jakikolwiek sposób kontroli bez wyraźnych kryteriów do spełnienia.

Wnioski i implikacje dla praktyki

1. Wydaje się, że podstawowy problem stanowi brak procedur dotyczących zabezpieczania danych wrażliwych klientów psychoterapii w Polsce. Wskazaniem jest stworzenie odpowiednich ustaleń formalno-prawnych regulujących kwestię zabezpieczania danych w gabinetach psychoterapii.
2. Brak źródeł informacji o poszczególnych etapach zabezpieczania danych osobowych w gabinetach psychoterapii zawierających adekwatne wyjaśnienia, podpowiedzi, przykłady działań. Sugeruje się stworzenie platformy informacyjnej dla psychoterapeutów zbierającej wszystkie aktualne ustalenia odnoszące się do poszczególnych etapów działań (od informowania klientów po niszczenie danych).
3. Znaczącym problemem wydaje się brak konkretnych narzędzi do bezpośredniego wykorzystania podczas zabezpieczania danych wrażliwych klientów. Powstanie pomocnych narzędzi, formularzy, struktur do tworzenia baz danych byłoby pomocnym w procesie zabezpieczania danych klientów psychoterapii.
4. Całkowity brak kontroli może przyczynić się do zwiększającej się liczby naruszeń bezpieczeństwa danych wrażliwych klientów psychoterapii, zwłaszcza w praktykach prywatnych. Wskazaniem byłoby powołanie komórki ochrony danych osobowych klientów psychoterapii, która służyłaby pomocą psychoterapeutom oraz ich klientom. Wydaje się, że nie sama kontrola, ale pomoc formalna, prawna, techniczna, informatyczna przyczyniłaby się do wzrostu wiedzy i kompetencji psychoterapeutów w tym trudnym temacie.

Bibliografia

- Bielicka, M. (2024). *Dane 67 tys. pacjentów miały wyciek z poznańskiego szpitala. Ten ich nie zawiadomił*. Pobrano 22 stycznia 2025 z: <https://poznanyborcza.pl/poznan/7,36001,30970807,dane-tysiecy-osob-mialy-wyciek-z-poznanskiego-szpitala-ten.html>
- ChronPESEL. (2023). *Czy wiesz, kiedy można udostępnić dane osobowe?* Pobrano 5 stycznia 2025 z: <https://chronpesel.pl/ochrona-danych-osobowych/czy-wiesz-kiedy-mozna-udostepnic-dane-osobowe>
- Frąckowiak, A. (2022). *Dokumentacja medyczna a psycholog i psychoterapeuta. Co musisz wiedzieć?* Pobrano 18 stycznia 2025 z: <https://blog.dobrygabinet.com/dokumentacja-medyczna-a-psycholog-i-psychoterapeuta-co-musisz-wiedziec.html>
- Frąckowiak, A. (2024a). *RODO w gabinecie psychologa, psychoterapeuty i logopedy. Podstawy, o których każdy terapeuta nadal musi pamiętać*. Pobrano 22 stycznia 2025 z: <https://blog.dobrygabinet.com/rodo-dla-psychologa-psychoterapeuty-i-coacha.html>
- Frąckowiak, A. (2024b). *Zawód psychoterapeuty. Najnowsze zmiany*. Pobrano 18 stycznia 2025 z: <https://blog.dobrygabinet.com/zawod-psychoterapeuty-najnowsze-zmiany.html>
- Frąckowiak-Sochańska, M., Hermanowski, M. (2020). *Psychoterapeutki i psychoterapeuci w czasie pandemii. Raport z badań*. Uniwersytet Adama Mickiewicza. Pobrano 18 stycznia 2025 z: https://socjologia.amu.edu.pl/images/Psychoterapeutki_i_psychoterapeuci_w_czasie_pandemii.pdf
- Kraszewski, A. (2024). *Śmiertelne następstwa wycieku danych z sesji terapeutycznej. Wkrótce wyrok*. Pobrano 22 stycznia 2025 z: <https://di.com.pl/smiertelne-nastepstwa-wycieku-danych-z-sesji-terapeutycznej-wkrotce-wyrok-70005>
- Kurek, P. (2020). *Olbrzymi wyciek danych z centrum psychoterapii. Pacjenci są szantażowani przez hakerów*. Pobrano 22 stycznia 2025 z: <https://antyweb.pl/olbrzymi-wyciek-danych-z-centrum-psychoterapii>
- Laboratorium Psychoedukacji. (b.d.). *Polityka prywatności*. Pobrano 18 stycz-

- nia 2025 z: <https://www.lps.pl/psychoterapia-indywidualna-grupowa-par-rozwoj/polityka-prywatnosci/>
- Lechna, K. (2025). *Polityka Prywatności*. Pobrano 18 stycznia 2025 z: <https://pozytywna-psychoterapia.pl/polityka-prywatnosci/>
- Nocuń, K. (2024). *Definicja psychoterapii: celowe i planowe działania psychologiczne*. Pobrano 22 stycznia 2025 z: <https://www.prawo.pl/zdrowie/definicja-psychoterapii-od-1-stycznia-2024-r-w-ustawie,524659.html>
- Pawłowski, J. (2023). *Retencja danych osobowych*. Pobrano 20 stycznia 2025 z: <https://lexdigital.pl/retencja-danych-osobowych>
- Rozporządzenie Parlamentu Europejskiego i Rady (UE) 2016/679 z dnia 27 kwietnia 2016 r. w sprawie ochrony osób fizycznych w związku z przetwarzaniem danych osobowych i w sprawie swobodnego przepływu takich danych oraz uchylenia dyrektywy 95/46/WE (ogólne rozporządzenie o ochronie danych). Urząd Ochrony Danych Osobowych. Pobrano 22 stycznia 2025 z: <https://uodo.gov.pl/pl/404>
- SAWOrecykling. (2023). *Niszczenie dokumentów zgodnie z RODO – jak robić to poprawnie?* Pobrano 18 stycznia 2025 z: <https://saworecykling.pl/niszczenie-dokumentow-zgodnie-z-rod/>
- Serwis Rzeczypospolitej Polskiej. (2023). *Największy wyciek danych medycznych w Polsce. Sprawdź, czy Twoje dane też wykradziono*. Pobrano 22 stycznia 2025 z: <https://www.gov.pl/web/baza-wiedzy/najwiekszy-wyciek-danych-medycznych-w-polsce-sprawdz-czy-twoje-dane-tez-wykradziono>
- Siraga, M. (2024). *Wyciekły dane tysięcy pacjentów. Chodzi o konkretne lata*. Pobrano 22 stycznia 2025 z: <https://www.poradnikzdrowie.pl/aktualnosci/wyciekly-dane-tysiecy-pacjentow-chodzi-o-konkretne-lata-aa-89Fq-UwM4-p9TJ.html>
- Wikisłownik. (2025). *Utrwalać*. Pobrano 21 stycznia 2025 z: <https://pl.wiktionary.org/wiki/utrwal%C4%87#pl>
- Wycykał, M. (b.d.). *Rodzaje czynności przetwarzania danych osobowych na gruncie RODO*. Pobrano 21 stycznia 2025 z: https://www.eporady24.pl/rodzaje_czynnosci_przetwarzania_danych_osobowych_na_gruncie_rod,artykuly,17,233,1593.html

- Zarzecka, O. (2022a). *Udostępnianie dokumentacji psychologa i psychoterapeuty w sprawach karnych*. Pobrano 19 stycznia 2025 z: <https://www.kancelaria-oz.pl/wiedza/prawo-dla-psychologa-i-psychoterapeuty/udostepnianie-dokumentacji-psychologa-psychoterapeuty-w-sprawach-karnych/>
- Zarzecka, O. (2022b). *Ujawnienie danych klienta w trakcie terapii grupowej i konsultacji z superwizorem*. Pobrano 18 stycznia 2025 z: <https://www.kancelaria-oz.pl/wiedza/prawo-dla-psychologa-i-psychoterapeuty/ujawnienie-danych-klienta-w-trakcie-terapii-i-konsultacji-z-superwizorem/>
- Zarzecka, O. (2022c). *Wdrożenie RODO w prywatnym gabinecie psychologa i psychoterapeuty*. Pobrano 18 stycznia 2025 z: <https://www.kancelaria-oz.pl/wiedza/prawo-dla-psychologa-i-psychoterapeuty/rodo-w-gabiniecie-psychologa-i-psychoterapeuty/>
- Żyłowski, M. (2024). *Wyciek danych w Instytucie Matki i Dziecka. Informacje o 648 pacjentach trafiły w niepowołane ręce*. Pobrano 22 stycznia 2025 z: <https://warszawa.wyborcza.pl/warszawa/7,54420,31077310,wyciek-danych-w-instytucie-matki-i-dziecka-dane-pacjentow-trafily.html>

**EDUKACJA
MIĘDZYKULTUROWA
I TOŻSAMOŚĆ
W ZRÓŻNICOWANYCH
ŚRODOWISKACH
SPOŁECZNYCH**

Od patriotyzmu lokalnego do tożsamości międzykulturowej



*Tekst dedykowany
Profesorowi Zenonowi Jasińskiemu*

Abstract

The history of Poland reveals a constant dilemma between preserving the heritage of our ancestors and adapting to new cultural and political realities. Human development involves self-awareness and the cultivation of an open patriotism directed toward intercultural identity. Awareness of heritage and

responsibility toward ancestors form the basis of universal values. Education should foster reflection on one's own culture and the ability to live among others. Both thinking and identity require practice through experiencing diversity and discovering humanity in others.

Keywords: heritage, values, education, intercultural dialogue, identity, human development, cultural adaptation

Uwagi wstępne

W tekście przygotowanym na Jubileusz 70. rocznicy urodzin Profesora Zenona Jasińskiego (Nikitorowicz, 2016), odwołując się do licznych prac Jubilata, wskazałem na problem i zjawisko eklektyzacji tożsamościowej. W historii Polski było to szczególnie istotne w kontekście czasów zaborów, migracji, uchodźstwa, wywózek itp. Powstał i towarzyszy człowiekowi ustawiczny dylemat zachowania wartości i dziedzictwa przodków z jednoczesną potrzebą usytuowania się, adaptacji w nowej kulturze, nowych warunkach określonych przez panującą władzę. Zwróciłem w tymże tekście uwagę na wypowiedź Profesora dotyczącą historii Polaków w Republice Słowackiej. Wskazał na deformację świadomości narodowej polskich górali. Etnikum polskie poddane zostało silnym procesom madziaryzacji i słowakizacji od połowy XIX wieku w kościele, szkole, urzędach. W efekcie górale orawscy, spisy i czadeccy przynależąc do słowackiego państwa, będąc jego obywatelami, nie zrezygnowali z gwar należących do języka polskiego, zachowali je, a także kultywowali obyczaje i inne elementy odziedziczonej po przodkach kultury (Jasiński, 2001).

W niniejszym tekście, mając na uwadze szczególne zaangażowanie Jubilata w działania edukacyjne w skali mikro, mezo i makro, postrzegam kreowanie tożsamości Profesora w ustawicznym twórczym trudzie edukacyjnym, poczynając od lokalności, najbliższego miejsca i przestrzeni terytorialnej, poprzez edukację regionalną, państwową i narodową do wykreowania tożsamości naukowca-badacza i aktywnego działacza społecznego na pograniczu kultur, ukierunkowanego ku tożsamości międzykulturowej i transkulturowej. Stąd w niniejszym tekście *Od patriotyzmu lokalnego do tożsamości międzykulturowej* zamierzam ten proces ukazać z perspektywy patriotyzmu, postawy społeczno-politycznej, odpowiedzialności wobec najbliższego środowiska, regionu, państwa, narodu, z jednoczesnym wyrażaniem szacunku do innych grup kulturowych, zaangażowaniem w ich poznawanie, rozumienie, współpracę i współdziałanie dla dobra nauki i kształtowania pokoju na pograniczach kultur.

Interpretacja patriotyzmu

Profesor Zenon Jasiński dokonując refleksji nad wychowaniem patriotycznym podkreślił: „Patriotyzm i jego obszary (narodowy, państwowy, regionalny) są ściśle powiązane z typami tożsamości (jednostkowa, zbiorowa, narodowa, etniczna, lokalna, regionalna, państwowa). [...] Patriotyzm regionalny może być traktowany jako etap przejściowy (dorastania, dojrzewania psychicznego, społecznego) na drodze do osiągnięcia patriotyzmu narodowego czy państwowego” (Jasiński, 2020b, s. 68). W swoich pracach zwraca uwagę na prawo do patriotyzmu każdego narodu. Podkreśla niejednokrotnie, że w okresie międzywojennym, jak i obecnie, uznawanie prawa do patriotyzmu tylko w odniesieniu do Polaków, prowadziło i prowadzi do konfliktów z mniejszościami narodowymi i wyłączenia tych obywateli z życia społecznego. Właśnie z tego powodu pojawiła się w okresie międzywojennym idea wychowania państwowego, w której państwo uznawano jako wartość najwyższą (Jasiński, 2004). Między innymi Kazimierz Sośnicki wskazywał, że wychowanie państwowe powinno być najwyższym celem wychowania i objąć wszystkie inne cele. Jako składniki cnót państwowych wymienił zdyscyplinowanie wobec państwa, wolę działania na rzecz siły państwa, wolę przestrzegania praw i ich uwewnętrznienie, odpowiedzialność za działania dla dobra ogółu, wierność dla narodu i ziemi ojczystej, obowiązek pracy kulturalnej (Sośnicki, 1933).

W literaturze przedmiotu mają miejsce analizy i interpretacje różnych odmian patriotyzmu, między innymi romantycznego, bohaterskiego, martyrologicznego, narodowego, obywatelskiego, cywilizacyjnego, kosmopolitycznego itp. Wskazuje się na zaangażowanie, sumienność i rzetelność w codziennej pracy, jak też na kult bohaterów narodowych, powstania, ofiary, męczeństwo, walkę o niepodległość, odpowiedzialność za losy i przyszłość narodu. Uważam za istotny w tej analizie, a przede wszystkim w działaniach, problem godności człowieka, wyrażania wzajemnego szacunku, uznania i tolerancji humanistycznej, zauważania i zrozumienia siebie i innych w rozwoju kultury, niwelowania

fanatyzmu, szowinizmu, ksenofobii i megalomanii. W każdym przypadku istotą patriotyzmu – na co niejednokrotnie zwracał uwagę Jubilat – jest odwoływanie się do określonych idei i wydarzeń z przeszłości bez względu na czas i okoliczności, ich utrwalanie, nadawanie wartości w kontekście teraźniejszości i kształtowanej, wyobrażanej przyszłości, z intencją kultywowania i przekazywania następnym pokoleniom.

Analizując i wskazując na działania edukacyjne w zakresie patriotyzmu, wyróżniłem piętra patriotyzmu, zauważając ideologie w tym zakresie, rodzaje patriotyzmu, zasady-normy oraz pełne postawy z elementem afektywnym, poznawczym i behawioralnym (Nikitorowicz, 2013, 2017b). Istotą pierwszego piętra patriotyzmu jest kształtowanie szacunku do osób znaczących w rodzinie, grupie rodzinnej, społeczności lokalnej, regionalnej, nadawanie znaczenia i wartości pamięci lokalnej, losom i wydarzeniom znaczącym w życiu społeczności, inaczej kształtowanie kultury pamięci w najbliższej przestrzeni życia. Na tym poziomie ma miejsce nabywanie i kształtowanie tożsamości rodzinno-lokalno-parafialnej, zauważanie i znajomość treści kultury rodzimej (język-dialekt, religia-wyznania, historia regionu, zwyczaje, obyczaje, baśnie, bajki, legendy, obrzędy, rytuały, normy, wartości i symbole itp.). Uważam, że w tym przypadku ma miejsce „zaprogramowanie” umysłu człowieka¹, które posiada szczególne znaczenie przystosowawcze i decyduje o percepcji kultury własnej i innych. Tu powstają i rozwijają się wzorce relacji między jednostką a własną grupą, tu jest wpisywanie w role, uczenie się ról, przyswajanie wartości, symboli, norm kulturowych. Stąd patriotyzm traktuję jako wielowymiarową kategorię kulturową, która może być analizowana z punktu widzenia jednostkowego i określonych ideologii związanych z więziami do miejsca urodzenia i zakorzenienia, tradycji, języka, losów historycznych ojczyzny, wspólnoty narodowej i odpowiedzialności za wspólnotę ponadnarodową, krytyczny stosunek do historii z zachowaniem szacunku do własnego

¹ Geert Hofstede (2000, s. 39–41) wskazuje na trzy poziomy „zaprogramowania” umysłu człowieka jako członka kultury (natury ludzkiej, kultury i osobowości).

dziedzictwa kulturowego i kultury innych narodów. Można dokonywać analiz tej kategorii porównując społeczeństwa przednowoczesne w opozycji do nowoczesnych i analizować znaczenie przywiązania, szacunku i poświęcenia dla ojczyzny prywatnej i ideologicznej, z wyrażaniem uznania i szacunku do ojczyzn innych narodów, na co ustawicznie zwraca uwagę Jubilat wskazując na patriotyzm małej i dużej Ojczyzny, na szacunek do patriotyzmu mniejszości narodowych czy etnicznych.

Patriotyzm „Ojczyzny prywatnej”

„Ojczyzna prywatna”, jak podkreślał Stanisław Ossowski, wyrasta ze świadomego orientowania się ludzi na wartości regionu, które decydują o swoistości i odrębności. Cechy Ojczyzny nadają jej członkowie, istnieje ona w subiektywnej rzeczywistości grupy, wyrażając się w emocjonalnym odczuciu, przywiązaniu do ojcowizny i dziedzictwa, więzi nawykowej i emocjonalnej (Ossowski, 1967, s. 251).

Powyższe sformułowanie jest w pełni adekwatne do postaw patriotycznych i tożsamości Profesora Zenona Jasińskiego. Na bazie świadomości „osadzenia” regionalnego, wyszedł wyraźnie poza swoją małą Ojczyznę kreując braterstwo ewangelików, katolików, Niemców, Słowaków, Czechów i Polaków, jednocześnie nie tracąc z pola widzenia kontekstu pogranicza kultur, własnych ambicji i oczekiwań innych. Znając prace badawcze Profesora, jego osiągnięcia, przypominają mi się słowa Michała Hellera – który na pytanie: „Jak być uczonym?” – wskazywał na konieczność przekraczania własnych ograniczeń metodycznych i osobowościowych. Podkreślił: „Trzeba znać granice własnych możliwości także i w tym celu, by udało się je niekiedy przekraczać. Bo właśnie każde większe osiągnięcie naukowe jest wykraczaniem poza swoje dotychczasowe możliwości, ale własnych sił nigdy nie pokonuje się beczelnym atakiem, lecz cofaniem się, namysłem, przygotowaniem środków i cierpliwością. [...] Poza swoje ograniczenia może od czasu do czasu wykraczać ktoś,

kto je zna i z szacunkiem do nich podchodzi” (Heller, 2009, s. 30).

Profesor Zenon Jasiński kształtował swoją pozycję człowieka nauki, nauczyciela, pedagoga, ustawicznie krocząc drogą samodoskonalenia i odpowiedzialności za to, co odziedziczył po przodkach. Świadomość odbioru dziedzictwa, jego internalizacja i eksternalizacja w przekazie edukacyjnym, z jednoczesnym uznawaniem dziedzictwa sąsiadów i potrzebą poznawania swoistości i odrębności ich kultury, są w moim odczuciu istotą Jego rozwoju i sukcesów osiągniętych w nauce. Jubilat – w moim odbiorze – uczestniczy twórczo i aktywnie w kreowaniu kultury i edukacji pogranicza kultur. Zauważa, poznaje, analizuje wspólne i odrębne treści, interpretuje je w kontekście interakcji, powstałych konfliktów czy uprzedzeń. Inicjuje wspólne badania i w efekcie ukierunkowuje siebie i innych ku tożsamości międzykulturowej. Poza licznymi publikacjami, wskazuję tylko na niektóre z nich², świadczą o tym kontakty między uczelniami krajowymi i zagranicznymi, badania nad Polonią, badania na pograniczu polsko-czeskim i polsko-słowackim.

² Jasiński, Z. (1990). *Działalność kulturalno-oświatowa Polaków za Olzą (1920–1938)*. Wydawnictwo WSP; Jasiński, Z. (2002). Wkład polskich organizacji wyznaniowych na Zaolziu w życie społeczno-kulturalne regionu. W: T. Lewowicki, A. Różańska, U. Klajmon (red.), *Kwestie wyznaniowe w społeczeństwach wielokulturowych* (s. 299–315). Wydawnictwo UŚ – Filia w Cieszynie; Jasiński, Z. (2006). Przemiany w polityce oświatowej i społecznej w kontekście edukacji międzykulturowej. W: T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur (red.), *Z teorii i praktyki edukacji międzykulturowej* (s. 29–41). Wydawnictwo Uniwersytet Śląski i WSP ZNP w Warszawie; Jasiński, Z., Nycz E. (red.). (2010). *Identyfikacja potrzeb i oczekiwań młodzieży na rynku pracy – konteksty społeczno-pedagogiczne realizacji projektu*. Wydawnictwo Instytut Śląski; Jasiński, Z. (2010). Problemy szkolnictwa i oświaty polonijnej w kontekście wielokulturowości – uwagi ogólne. W: T. Lewowicki, J. Nikitorowicz, A. Szczurek-Boruta (red.), *Szkolnictwo z polskim językiem nauczania w państwach europejskich – stan, problemy i perspektywy* (s. 115–38). Uniwersytet w Białymstoku, Uniwersytet Śląski, WSP ZNP; Jasiński, Z. (2019). Region i regionalizm w działalności kulturalno-oświatowej wybranych polskich organizacji na Zaolziu. W: M. Sobecki, D. Misiejuk, J. Muszyńska, T. Bajkowski (red.), *Człowiek pogranicza. Wyzwania humanistycznej edukacji* (s. 288–300). Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku.

Profesor pełni funkcję sekretarza Polsko-Czeskiego Towarzystwa Naukowego i był członkiem Komisji ds. Stosunków Polsko-Czeskich oraz Polsko-Słowackich PAN w Cieszynie. Jest autorem monografii dotyczącej dziejów czeskiej oświaty w czasie II wojny światowej *Czeska szkoła w protektoracie Czech i Moraw*, wydanej w Opolu w 2006 roku. Ta wysoko oceniona praca była przedmiotem postępowania o tytuł profesora uzyskany w 2007 roku. Realizując badania nad tożsamością mieszkańców polskich pograniczy uwzględnia, analizuje i interpretuje wiele czynników: język, potencjał gospodarczy, potencjał instytucji kulturalno-oświatowych, aktywność organizacyjną mieszkańców, formy kontaktów, wspólne zadania i działania, zachowanie zwyczajów i obyczajów, styl życia i plany życiowe, współpracę przygraniczną (Jasiński, 2020a). Jak znaczący i efektywny jest udział Profesora w kreowaniu współpracy, kooperacji szkół i uczelni wyższych uwidaczniają Jego inicjatywy jako wieloletniego dyrektora Instytutu Nauk Pedagogicznych Uniwersytetu Opolskiego, wspólne badania, działania, liczne wzorcowe przykłady współpracy różnych typów szkół z województwa opolskiego ze szkołami w Republice Czeskiej (Jasiński, 2024).

Jubilat w prezentowanych pracach podkreśla, że niezwykle ważne dla Śląska Opolskiego są uwarunkowania historyczne. Śląsk Opolski był bowiem typowym środowiskiem zróżnicowanym kulturowo, religijnie i narodowościowo. „Oblicze regionu kształtowało się pod wpływem kultury polskiej, morawskiej (czeskiej, reprezentowanej przez czeskich kolonistów na Śląsku Opolskim), niemieckiej i częściowo żydowskiej. Stąd nie można mówić na Śląsku o jednej tożsamości narodowej, w tych warunkach kształtowała się świadomość podwojona” (Jasiński, 2024, s. 217–218). Przykładem może być Piotr Lachmann (1999), tłumacz i tworzący w dwóch językach pisarz i poeta. Nie identyfikuje się do końca z żadną ze swych ojczyzn, krytyczny wobec obu, nie należy całkowicie do żadnej. Książka *Wywołane z pamięci* to zapis nieustającego dyskursu dotyczącego obu narodów, niemieckiego i polskiego, dyskurs między zdomowaniem a wykorzeniem. Lachmann jest zawsze pomiędzy,

zdyktansowany w stosunku do obu kultur i jednocześnie wzbogacony ich podwojeniem. Píše, że „Pojedynczy punkt widzenia nie jest moim punktem widzenia. Wspecjalizowałem się w jednoczesnym oglądzie paru racji” (Lachmann, 1999, s. 35).

Patriotyzm jako odpowiedzialność

Współpracując z Profesorem Zenonem Jasińskim już ponad trzy dziesięciolecia zauważyłem w Jego życiorysie szczególny wskaźnik patriotyzmu i jednocześnie tożsamości wychodzącej poza granice kultury rodzimej. Jest to odpowiedzialność: odpowiedzialność za rodzinę, społeczność lokalną, parafialną, państwową, narodową, europejską, planetarną. Określiłbym ją odpowiedzialnością nauczyciela-pedagoga, kreowaną już w Liceum Pedagogicznym, następnie podczas odbywania służby wojskowej, kursów doskonalących, studiów, pełnienia roli nauczyciela i funkcji dyrektora Szkoły Podstawowej, aż do roli samodzielnego nauczyciela akademickiego, profesora nauk humanistycznych, badacza pogranicza kultur, potencjału społeczno-kulturowego polskich pograniczy. To z Jego inicjatywy został zrealizowany projekt badawczy KBN *Poczucie tożsamości narodowej i plany życiowe mieszkańców pograniczy* (Jasiński, Lewowicki, Nikitorowicz, 1998). Jestem przekonany, gdyż są na to wyraźne dowody, że Jubilat poczucie rozrastającej się odpowiedzialności wiązał z obowiązkiem systematycznej pracy nad sobą. Swoją postawą motywował kolegów i swoich uczniów do podejmowania nowych wyzwań badawczych. Współcześnie, w nowych pokoleniach, idee odpowiedzialności osobistej za własny rozwój i rozwój innych wydają się słabnąć, świadomość poczucia odpowiedzialności za innych prawie zanika. W pokoleniu Profesora Jasińskiego było to niemożliwe. Jestem przekonany, że Jubilat jako absolwent Liceum Pedagogicznego nabył umiejętności życia we wspólnocie i kreowania wspólnoty, konfrontowania własnych potrzeb z oczekiwaniami i aspiracjami innych.

Twierdę tak, gdyż także jestem absolwentem Liceum Pedagogicznego. Z pewnością waga odpowiedzialności i obowiązkowości wzrosła, gdy pracował w Szkole Podstawowej jako nauczyciel i jej dyrektor. Wiem jak dobrze wspomina lata nauki w Liceum Pedagogicznym, w odróżnieniu od naszego Kolegi profesora Tadeusza Aleksandra, który do Liceum Pedagogicznego uczęszczał w Nowym Sączu w latach 1952–1957. Wskazuje na wiele przykrych doznań i przeżyć, których nie jest w stanie zapomnieć i po wielu latach określa to Liceum „miejszem przeklętym” (Aleksander, 2012).

Zwracam na powyższe uwagę, gdyż zauważam bardzo wyraźnie, że kształtujące się społeczeństwa liberalne powoli pozbywają się idei i zasady odpowiedzialności oraz obowiązkowości w pełnieniu ról społecznych. W naszych Liceach Pedagogicznych (Profesora i moim) było to czymś naturalnym. Odwaga przyznawania się do takiego czy innego czynu, odpowiedzialność za zachowanie, postępowanie, działanie była na porządku dziennym. Nikt nie myślał o tym, aby zrzucać winę na innych, społeczeństwo czy określone struktury społeczne. W pierwszej kolejności rozpoczynaliśmy od siebie, aby nie obarczać winą anonimowych, bezosobowych sił. W teorii socjalizacji wskazuje się, że każda rola zawiera nakazy, zakazy i margines swobody. Problemem współczesnym jest nadmierne rozbudowanie marginesu swobody, przy ustawicznym niwelowaniu nakazów i zakazów, a przede wszystkim, na co wielokrotnie wskazywał ks. Józef Tischner, ma miejsce zanik sumienia. „Sumienie stanowi w człowieku rzeczywistość samodzielną, trochę jak rozum i wola. Człowiek może ćwiczyć wolę i rozum, może też zaniedbywać ćwiczenia, podobnie może słuchać swego sumienia, zagłuszać je, może się go wyrzekać. Sumienie jest głosem, który woła wewnątrz człowieka. Do czego wzywa dziś sumienie? Przed wszystkim do tego, by człowiek chciał mieć sumienie” (Tischner, 2005, s. 17).

Immanuel Kant podkreślał charakter moralny odpowiedzialności, stan zobowiązania spoczywający na człowieku, samoodpowiedzialności (Kant, 2005). Filozof dialogu, ks. Józef Tischner, analizując poczucie

odpowiedzialności, wskazywał na dobrą wolę człowieka, zmysł moralny, sumienie i świadomość (Tischner, 1984, s. 103).

W przypadku Jubilata odpowiedzialność w podejmowaniu i realizowaniu działalności edukacyjnej odpowiada określeniu zarówno Kanta jak i Tischnera. Jako młody chłopak, w wyniku edukacji i samoedukacji, nabył świadomość potrzeby określenia się tożsamościowego i wyzwolił motywację pracy nad sobą. Z pewnością przeżywał dylemat uświadomienia wagi i znaczenia, zgodności i sprzeczności, uznania i odrzucenia, ideologicznego konstruktu powinnościowego narzucanego przez władzę w okresie Polski Ludowej.

Przejmując i kultywując dziedzictwo kulturowe przodków oraz uczestnicząc w państwowej i narodowej narracji, oddziałującej na kształtującą się ustawicznie tożsamość, Profesor potrafił prowadzić dialog tożsamościowy. Umiejętność dialogowania wewnętrznego i zewnętrznego, niepoddawanie się manipulacji, co uczyniło Go podmiotem wolnym i odpowiedzialnym. W tym procesie dialogowania nie utracił czujności, nie pozbył się wolności i odpowiedzialności za wspólnotę, w której wzrastał, zasad, wartości i wrażliwości przypisanych człowiekowi w jego naturalnym rozwoju. „Odpowiedzialny za coś może być tylko ktoś, kto jest istotą świadomą. To, za co można być odpowiedzialnym i w pewnym określonym momencie odpowiedzialnym się staje, należy do kategorii wydarzeń wywołanych przez nie stanów rzeczy. Musi to być jakieś przedsięwzięcie przez osobę i przez nią spełnione działanie, jakieś aktywne czynienie, a nie pasywnie przez nią doznawane” (Ingarden, 1987, s. 46).

Patriotyzm jako kreowanie dialogicznego pogranicza kultur

Człowiek naturalnie „zanurzony” w kulturze rodzimej dziedziczy nieświadomości, jednak siła tego dziedzictwa decyduje w przyszłości o sposobach odczytywania, rozumienia i interpretacji treści pogranicza kultur, nadawania im znaczenia w zmiennych i dynamicznych nowych warunkach,

sytuacjach, kontekstach. Tak działo się w przypadku Profesora Jasińskiego. Stąd chciałbym zauważyć znaczenie odpowiedzialnego posłuszeństwa wobec samego siebie, realizowanego czynnie w obronie idei, wartości i wzorców świata zakorzeniającego. Demokracja krytyczna inspirowana obroną wolności, akceptacją różnorodności, szacunkiem do Innego, zawiera w sobie wymóg aktywnego uczestnictwa w świecie, zdolność osądu, niezgodę na przyjmowanie pewników, niezgodę na konformizm społeczny i narzucane myślenie dominujących grup.

W przypadku Jubilata chciałbym zwrócić uwagę i zauważyć z jednej strony posłuszeństwo tożsamościowe wobec dziedzictwa przodków, z drugiej zaś na nieposłuszeństwo wobec kultury kreowanej w Polsce Ludowej, która nie uznawała i nie szanowała dziedzictwa przodków (języka – gwary, przynależności etnicznej, wyznania, tradycji, zwyczajów i obyczajów itp.). Z jednej strony miały miejsce badania i działania edukacyjne dotyczące kreowania tożsamości regionalnej, przyczynianie się do pogłębiania działalności ruchu regionalnego, poczucia dumy i lokalnego patriotyzmu, wydobywania pamięci o osobach i dokonaniach organizacji lokalnych, z drugiej zaś Profesor przyczynił się do postrzegania i interpretacji regionalizmu jako zjawiska wielowymiarowego badając i integrując pogranicza kultur Zaolzia, inicjując i prowadząc wieloletnią współpracę z Uniwersytetem w Ostrawie, przygotowując i prowadząc prace nad *Leksykonem* (Jasiński, 2017).

Prowadzone przez Profesora badania to szczególnie rodzaj patriotyzmu kreującego pogranicze kultur, ukazujące życie polskiej grupy na Zaolziu, na ziemiach czeskich i słowackich. Wcześniej był doktorat *Polskie szkolnictwo w Czechosłowacji 1945–1975*, następnie liczne spotkania z przedstawicielami Polskiego Związku Kulturalno-Oświatowego.

Idea *Leksykonu* pojawiała się w kontekście odnalezienia części *Leksykonu Polactwa w Niemczech*. Profesor więc uznał, że w tym kontekście można przedstawić życie Polaków na Zaolziu i ich problemy. Wydawnictwo jakim jest *Leksykon Polaków w Republice Czeskiej i Republice Słowackiej* dokumentuje istnienie diaspory polskiej na tych

ziemiach, wkład w życie społeczno-kulturalne regionów i jest świadectwem aktywności, tożsamości, troski o zachowanie dziedzictwa przodków.

Patriotyzm jako zwielokrotniona tożsamość

Uważam, że postawa patriotyzmu i ukierunkowanie ku zwielokrotnionej tożsamości nie rozwinie się bez nabycia poczucia odpowiedzialności i obowiązkowości w pełnieniu ról, wytworzeniu atmosfery przystępności, serdeczności, dialogu w wymianie doświadczeń. Tego doświadczyłem pracując pod kierunkiem Profesora w projekcie dotyczącym tożsamości narodowej, potencjału społeczno-kulturowego polskich pograniczy, planów życiowych młodzieży na pograniczu kultur. Profesor, w moim odbiorze, swoją postawą otwartości, tytaniczną pracą, powstrzymywał i powstrzymuje erozję odpowiedzialności nauczycielskiej, samostanowienia, samorealizacji, samodyscypliny, refleksyjności.

Chciałbym zauważyć umiejętność i zdolność prowadzenia dialogu pomiędzy zakresami tożsamości (dziedziczonym i społecznie kształtowanym przez trzeci zakres – indywidualnie kreowany). Tożsamość to twórczy wysiłek podmiotu łągodzący napięcia i sprzeczności pomiędzy odziedziczonymi składnikami kultury, wynikającymi z zakorzenienia w rodzinie i społeczności lokalnej, identyfikacji z osobami i grupami znaczącymi, symbolami i wartościami rdzennymi, a składnikami kultury wynikającymi z interakcji i doświadczeń społecznych, podejmowanych i realizowanych ról, zajmowanych pozycji, uczestnictwa w kulturze i strukturach społecznych w kraju i poza nim. W tym miejscu chciałbym odwołać się do pytań Profesora: „Czy w dobie integrowania się Europy, w sytuacji, gdy Polska jest członkiem UE patriotyzm ma jakiś sens? Czy patriotyzm nie hamuje procesu integracji?”³.

³ Szerzej na ten temat: Nikitorowicz, J. (2017a).

Sądzę, że są to pytania prowokujące do głębszych i szerszych analiz. Uważam jednak, że odpowiedź będzie jednoznaczna – ma sens, a to czy hamuje czy nie proces integracji jest sprawą działalności edukacyjnej; formalnej, nieformalnej i pozaformalnej. To problem rozumienia i realizowania podmiotowości, wolności i odpowiedzialności, autonomii w myśleniu, to kultura współżycia i działania obywatelskiego, potrzeba i możliwość wyrażania własnych przeżyć, zdolność do otwierania się na innych itp. Idea patriotyzmu, wyrażania uczuć patriotycznych, w każdym narodzie ma bardzo długą tradycję i najczęściej wiąże się z poczuciem odpowiedzialności za własne, oswojone, zamieszkiwane od pokoleń miejsce na ziemi, wyrażaniem szacunku wobec przodków kształtujących to miejsce, podejmujących trud jego obrony i rozwoju, nadających wartość symbolom, znaczącym postaciom itp. Wyrażanie uczuć patriotycznych to poczucie godności, szacunku do zasad i wartości, to niezgoda na uprzedmiotowienie, prezentowanie postawy kreatywności, bronienie wolności i autonomii⁴.

Patriotyzm jako proces ukierunkowujący ku zintegrowanej tożsamości międzykulturowej

Powyższe zjawisko wyraźnie oddaje życiorys naukowy Profesora Zenona Jasińskiego uhonorowany prestiżową nagrodą im. Juliusza Ligonia za twórczy i wysoko oceniany wkład w rozwój nauk pedagogicznych, za wieloletnie, konsekwentnie i wnikliwie prowadzone badania nad dziejami oświaty i działalności kulturalnej na Śląsku Opolskim i Śląsku Cieszyńskim, badania nad dziedzictwem kulturowym Zaolzia, nad Polonią, za realizację wielotomowego dzieła *Leksykon Polaków w Republice Czeskiej i Republice Słowackiej*, za zaangażowanie na rzecz polsko-czeskiej współpracy naukowej na Śląsku oraz za badanie i upowszechnianie rodzimej kultury

⁴ Szerzej na ten temat: Olubiński, A. (2021).

regionalnej. Z podejmowanej i realizowanej działalności Profesora jednoznacznie wynika, że posłuszeństwo i nieposłuszeństwo tożsamościowe traktował odpowiedzialnie, jako konieczność i obowiązek moralny w kontekście systemu wartości, z którymi się identyfikował, zinternalizował i uczynił dostępne innym, motywując swoich uczniów do kontynuacji podjętych działań naukowych i społecznych.

Działalność Profesora charakteryzuje twórczy wysiłek wynikający z potrzeby, a nawet z konieczności nabycia umiejętności mediacji w ramach zakresów tożsamości. W zakresie dziedzicznym mamy do czynienia z konstruktorem powinnościowym kształtowanym w rodzinie, parafii, społeczności lokalnej, w podwórkowych grupach rówieśniczych itp. Można w nim wskazać na istotne elementy kształtujące i określające tożsamość (m.in. język, wyznanie, przestrzenne usytuowanie, tradycje, obyczaje, zwyczaje, rytuały, historia i losy rodziny). Z kolei zakres kształtowany w instytucjach edukacyjnych najczęściej stanowi odgórnie narzuconą narrację związaną z polityką państwa, z instytucjonalną polityką edukacyjną, stowarzyszeniową, medialną, narodową, ponadnarodową itp.

Sądzę, że Profesor uruchomił egzystencjalny motyw radości życia, wprowadził w życie i stosował zasadę bycia w zgodzie ze sobą, niezbywalnym zakresem tożsamości dziedziczonej, jej podstawą-podwaliną, na której kształtował i kształtuje indywidualne odczytywanie świata i tworzenie w nim, niejednokrotnie „płynąc pod prąd”. Mobilizując innych do bycia sobą, dając przykład jak być sobą, budził i budzi ustawicznie podziw i szacunek. Sądzę, że egzystencjalne źródło udręki i niemocy przezwyciężał realizując się w wielu wymiarach tożsamości, kreując wspólnoty, przyjaźnie, realizując zainteresowania, zamięłowania, inicjując działalność więziotwórczą itp. Sprawujący władzę w okresie stalinizmu i kreowanej ideologii socjalizmu podejmowali działania zawłaszczające edukację i media, stanowiąc wygodne sobie prawo, co rodziło wielki problem tożsamości osoby, a także narodów i ich kultur. Od człowieka ubezwłasnowolnionego, traktowanego instrumentalnie przez władzę, prawo i edukację nie oczekuje

się formułowania i prób odpowiedzi na ważne pytania egzystencjalne. Nie uczy się więc on odkrywania siebie, wyrażania zdziwienia i zadziwienia w procesie poznawania innych i siebie, rozumienia rozterek i wyrzeczeń w procesie kształtowania się własnej tożsamości, przeciwstawiania się manipulacji, sterowaniu czy empatii w odmawianiu posłuszeństwa wobec władzy, wyrażania nieposłuszeństwa obywatelskiego itp.

Wniosek w kontekście powyższego jest jasny i jednoznaczny: Profesor potrafił wyzwolić się z nadposłuszeństwa (Gros, 2019) i realizować wolność pozytywną – aktywną (Berlin, 2000), być czujnym i nie ulegać władzy, rozwijać pasje i tworzyć kulturę, a w niej warunki do ich rozwoju, aby być sobą, czuć się wolnym i odpowiedzialnym, wiarygodnym i prawdziwym. Profesor jest kreatorem pedagogiki jako nauki wytwarzającej wiedzę, tożsamość człowieka, stosunki społeczne, wartości i normy, pedagogiki otwartej interdyscyplinarnie i transdyscyplinarnie. Przez lata kształtował szkołę naukową w tym zakresie, szkołę inspirowania, kreowania kultury dyskusji i dialogu w życiu uniwersyteckim, motywowania, kontestowania, wolności interpretacji, ustawicznego poszukiwania, pogłębionego odkrywania i docierania do źródeł i pamięci, co jest szczególnie istotne na pograniczu kultur, gdzie osiedlili się Jego przodkowie i ukształtowali bezpieczne miejsce do rozwoju dzieci, co obecnie z wielkimi sukcesami, z wielkim wsparciem małżonki, kontynuuje. Wsparcie uzyskane od swoich rodziców przekazuje Profesor wraz z żoną, także nauczycielem, z podwojoną czy nawet potrojoną energią swoim własnym dzieciom, jak też „dzieciom uczelnianym”.

Profesor wykreował pedagogikę otwartą na różnego rodzaju odmienności, zdolną do ustawicznej konfrontacji poglądów. W Jego pasji pracy naukowej dominuje głęboki namysł twórczy nad kulturą i postaciami kreującymi kulturę, wnikliwość, otwartość w interpretacjach, oryginalność przekazu, dociekliwość, ustawiczny namysł, konstruowanie nowej wiedzy. Stąd chciałbym zwrócić uwagę na wagę i znaczenie formułowania pytań, znaków zapytania, w odróżnieniu od afirmowania teorii i głównych nurtów myślenia.

Uważam, że Profesor przyczynił się do nowego odczytywania, reinterpretacji współczesnych zjawisk społecznych, kulturowych, oświatowych, do wykreowania nowych nurtów, zmiany ideologii oświatowej, myślenia pedagogicznego i praktyki edukacyjnej, do określenia nowych funkcji edukacji w społeczeństwie demokratycznym, nowej aksjologii i teleologii edukacyjnej. Sądzę, że dobrze oddaje to sformułowanie Romana Ingardena dotyczące działającego i twórczego człowieka. Zmierza on do zrealizowania wartości ręką za nią i podkreślając wartościowość tej wartości. „Jego działanie polega na tym, że wywalcza realizację wartości. [...] a walczy nie ze względu na nagrodę za bohaterstwo, lecz tylko jako człowiek świadomy prawdziwej wartościowości wartości, którą stara się zrealizować” (Ingarden, 1987, s.96–97).

Uwagi końcowe

Istotą rozwoju człowieka jest problem postrzegania siebie i realizowania się w podjętych przez siebie rolach. Z edukacyjnego punktu widzenia wartością szczególną jest proces kształtowania postawy patriotyzmu otwartego na dialog, ukierunkowującego ku tożsamości międzykulturowej. Ważne są więc pytania, które formułował Profesor Zenon Jasiński: Jak konstruujemy swoją tożsamość zbiorową i indywidualną? Czy wyrażamy roszczenie do szczególnego traktowania własnej grupy i siebie na tle innych grup, państw, narodów, ich reprezentantów? W jakim zakresie i stopniu nasza tożsamość jest zintegrowana w postrzeganiu siebie na tle innych?

Dziedzictwo przodków, jego świadomość i potrzeba kontynuowania, wydaje się być pierwszym obowiązkiem, nakazem i zasadą postępowania. Należałoby uznać, że jest to najwyższa wartość realizowana w poczuciu odpowiedzialności i szacunku do przodków, stając się jednocześnie podstawą kreowania systemu wartości uniwersalnych. Jak pisał o. Leon Dyczewski (2001) „Wartości pełnią

ważną rolę w życiu jednostek i społeczeństwa: nurtują, poruszają i kształtują świadomość, wzbudzają przeżycia i pobudzają do działania, wytyczają cele działań, scalają działania i ich wytwory, integrują ludzi i scalają społeczeństwa, stymulują, ukierunkowują i stabilizują rozwój. Wymagają nieustannego wysiłku od człowieka. Ale on się opłaca, bo wartości bronią człowieka, ale też człowiek nieustannie musi dbać o ich właściwe rozumienie i o przestrzeganie ich właściwej hierarchii” (s. 39). Profesor potrafił określić hierarchię wartości i efektywnie ją realizować. Stąd może cieszyć się uznaniem i szacunkiem jako niepowtarzalna jednostka, jako aktywny i twórczy członek wspólnoty lokalnej, regionalnej, państwowej, narodowej, europejskiej i planetarnej. Potrafił zrealizować w swojej działalności naukowo-badawczej naturalną potrzebę humanisty, wychodzenia poza coś, co mu zostało dane. Udało mu się zrealizować potrzebę „wychynięcia” – jak to określiła Olga Tokarczuk (2020) – „wychynięcia” w celu poznania i zrozumienia doświadczeń i kulturowego usytuowania siebie i innych, dokonania porównań, zorientowania się w jakiej kulturze zostałem osadzony, jakie mnie otaczają, czy i jak można korzystać i funkcjonować w innej kulturze, jak prezentować własną innym, wzbogacać się wzajemnie itp. Doskonale rozumiał i rozumie, że przed człowiekiem funkcjonującym w warunkach zróżnicowania kulturowego i kształtujących się społeczeństwach wielokulturowych, powstają wyzwania związane ze świadomym wyborem wartości, wdrożeniem do uczenia się mediacji we wskazanych wyżej zakresach tożsamości, zadania związane z wdrażaniem do refleksji, wyzwalaniem myślenia w kontekście kształtowania tożsamości międzykulturowej. Myślenie przecież nie jest dane, a zadane, tak jak tożsamość. Jest to szczególne zadanie edukacyjne związane z koniecznością ćwiczenia i doświadczania odmienności, aby poszukiwać i odkrywać człowieczeństwo w człowieku i kształtować je.

Bibliografia

- Aleksander, T. (2012). Kult świętej i dramat lat szkolnych. W: W. Pawluczuk, S. Zagórski (red.), *Miejsca święte, miejsca przekłete. Polskie doświadczenie przestrzeni* (s. 337–367). Oficyna Wydawnicza Stopka.
- Berlin, I. (2000). *Cztery eseje o wolności* (D. Grinberg, D. Lachowska, J. Łoziński, tłum.). Zysk i S-ka Wydaw.
- Dyczewski, L. (2001). Miejsce i funkcje wartości w kulturze. W: L. Dyczewski (red.), *Kultura w kręgu wartości. Lubelski Kongres Kultury Polskiej 2000, Lublin 11-14 listopada 2000* (s. 29–47). Towarzystwo Naukowe KUL.
- Gros, F. (2019). *Nieposłuszeństwo* (E. Kaniowska, tłum.). Wydawnictwo Czarna Owca.
- Heller, M. (2009), *Jak być uczonym* (M. Szczerbińska-Polak, wybór i oprac.). Wydawnictwo Znak.
- Hofstede, G. (2000). *Kultury i organizacje: zaprogramowanie umysłu* (M. Durka, tłum.). Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne.
- Ingarden, R. (1987). *Książeczka o człowieku*. Wydawnictwo Literackie.
- Jasiński, Z. (2020a). Identyfikacja narodowa i regionalna mieszkańców pogranicza polsko-czeskiego z perspektywy Euroregionu Pradziad. W: Z. Jasiński, Z. M. Nowak (red.) *Jakość i styl życia oraz plany życiowe i tożsamość kulturowa mieszkańców polsko-czeskiego pogranicza po przyjęciu Polski i Czech do Unii Europejskiej* (s. 211–235). Wydawnictwo Petrus.
- Jasiński, Z. (2024). Kooperacja szkół na pograniczu polsko-czeskim (casus województwa opolskiego). W: J. Szempruch, A. Kotowska, J. Gałkowski (red.) *Edukacja w procesie przemian. Realia, perspektywy rozwoju i potencjał innowacyjny* (s. 207–226). Wydawnictwo Impuls.
- Jasiński, Z. (2004). Od pedagogiki narodowej do pedagogiki międzykulturowej. Refleksje na progu eurointegracji. W: A. Paszko (red.), *Edukacja międzykulturowa w Polsce na przełomie XX i XXI wieku* (s. 85–95). WBP.
- Jasiński, Z. (2020b). Refleksje nad wychowaniem patriotycznym współczesnej młodzieży w Polsce. W: M. Duczmał, Z. Jasiński (red.) *W trosce o edukację, kulturę i naukę. Księga Jubileuszowa dedykowana z okazji 90. urodzin Profesorowi Franciszkowi Antoniemu Markowi* (s. 65–83). Wydawnictwo Petrus.

- Jasiński, Z. (2001). Tradycje oświatowe Polaków w Republice Słowackiej W: Z. Jasiński, T. Lewowicki (red.), *Oświata etniczna w Europie Środkowej* (s. 153–166). Wydawnictwo uo.
- Jasiński, Z. (2017). Wkład *Leksykonu Polaków w Republice Czeskiej i Republice Słowackiej* w zachowanie dziedzictwa kulturowego Zaolzia. W: Z. Jasiński, J. Szymeczek (red.), *Miejsce regionalizmu w zachowaniu dziedzictwa kulturowego* (s. 259–281). Wydawnictwo uo.
- Jasiński, Z., Lewowicki, T., Nikitorowicz, J. (red.). (1998). *Potencjał społeczno-kulturowy polskich pograniczy*. Wydawnictwo uo.
- Kant, I. (2005). *Metafizyka moralności* (E. Nowak, tłum.). Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Lachmann, P. (1999). *Wywołane z pamięci*. Wspólnota Kulturowa Borussia.
- Nikitorowicz, J. (2017a). *Etnopedagogika w kontekście wielokulturowości i ustawicznie kształtującej się tożsamości*. Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Nikitorowicz, J. (2017b). Piętra patriotyzmu w kontekście kreowania kultury pamięci dziedzictwa przeszłości. W: D. Rott (red.), *Poczucie narodowe, poczucie patriotyczne* (s. 171–195). Wydawnictwo Stopka.
- Nikitorowicz, J. (2016). Polacy – obywatele innych państw. Czy możliwa jest eklektyzacja tożsamościowa? W: E. Karcz-Taranowicz (red.), *Obszary i przestrzenie edukacji. Meandry – konteksty – dylematy. Księga jubileuszowa dedykowana Profesorowi Zenonowi Jasińskiemu* (s. 337–349). Wydawnictwo uo.
- Nikitorowicz, J. (2013). Tożsamość – twórczy wysiłek ku patriotyzmowi. W: J. Nikitorowicz (red.), *Patriotyzm i nacjonalizm. Ku jakiej tożsamości kulturowej?* (s. 20–49). Wydawnictwo Impuls.
- Olubiński, A. (2021). *Edukacja do oporu i (nie)posłuszeństwa. Ku emancypacji i demokracji*. Wydawnictwo Akapit.
- Ossowski, O. (1967). *Z zagadnień psychologii społecznej*. Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Sośnicki, K. (1933). *Podstawy wychowania państwowego*. Książnica-Atlas.
- Tischner, J. (2005). *Etyka solidarności oraz homo sovieticus*. Wydawnictwo Znak.
- Tischner, J. (1984). Etyka wartości i nadziei. W: D. Hildebrand, J. A. Kłoczowski, J. Paściak, J. Tischner, *Wobec wartości* (s. 55–149). W drodze.
- Tokarczuk, O. (2020). Człowiek na krańcach świata. *Polityka*, nr 40.

Zadowolenie z własnej sytuacji życiowej a poczucie tożsamości przejawiane przez studentów – przyszłych nauczycieli z pogranicza polsko-czesko-słowackiego



Abstract

The pedagogical analysis undertaken in this study utilized theoretical and methodological conceptualizations drawing on a model of youth quality of life developed based on qualitative material collected through international comparative research, Tadeusz Lewowicki's theory of identity-based behavior, Harold J. Noah's model for comparing the quality of academic education, and comparative analysis in international studies. Comparative research conducted in 2019–2021 and in 2024 on the Polish-Czech-Slovak border provided the basis for outlining the relationship

between student-future teachers' life satisfaction and their sense of identity at local, regional, national, European, and supra-European levels. The analysis and interpretation of the collected empirical material indicate that – although the neighbouring countries have undergone systemic changes, they belong to the European Union and cooperate in many areas – the living conditions and, above all, the impact on upbringing and education, patterns and socially recognized values and ways of life of young learners are significantly different.

Keywords: sense of quality of life, identity behavior, young learners, Polish-Czech-Slovak cultural borderland, comparative study

Zamiast wprowadzenia

Tekst ten dedykujemy Profesorowi Zenonowi Jasińskiemu z okazji Jego Jubileuszu 80. urodzin – wieloletniemu nauczycielowi, znakomitemu Uczonemu, badaczowi dziejów oświaty i działalności kulturalnej na Śląsku Opolskim i Śląsku Cieszyńskim, współtwórcy śląskiej pedagogiki i polskiej pedagogiki międzykulturowej. To dla nas zaszczyt i wyróżnienie móc od ponad 30 lat zarówno uczyć się od Jubilata niezwyklej rzetelności w uprawianiu nauki i dydaktyki akademickiej, jak i podejmować wiele wspólnych przedsięwzięć badawczych na pograniczu polsko-czesko-słowackim. Profesor Zenon Jasiński zaszczerpił i rozwijał w nas naukową troskę o kulturę i edukację na Zaolziu, jak również angażował w wiele projektów i badań w obszarze kultury regionalnej pogranicza. Prof. dr hab. Tadeusz Lewowicki, twórca naszej Cieszyńskiej Naukowej Szkoły Badań Kultury i Oświaty Pogranicza, zauważył słusznie, że „Heroiczny trud pedagoga, ciągle zmaganie się z otaczającą rzeczywistością społeczną [...], budzą jednak nadzieję, że świat będzie lepszy. Nauczycielowi/pedagogowi potrzebny jest optymizm. Jubilat – Profesor Jasiński – ma optymizm i wiarę, że edukacja – mimo przeciwności – jest warunkiem poprawy losu ludzi” (Lewowicki, 2016, s. 116).

Życzymy Profesorowi Zenonowi Jasińskiemu – uhonorowanemu Nagrodą Starosty Oleskiego „Róże Powiatu”, Nagrodą Starosty Powiatu Kluczborskiego „Plaster Miodu” oraz Śląską Nagrodą im. Juliusza Ligonia – przede wszystkim zdrowia i dalszych, twórczych sił w badaniach dziedzictwa kulturowego i regionalnego Śląska Opolskiego i Śląska Cieszyńskiego.

W jednym z ostatnich swoich projektów badawczych pt. *Jakość i styl życia oraz plany życiowe i tożsamość mieszkańców pogranicza polsko—czeskiego po przyjęciu Polski i Czech do Unii Europejskiej* – Profesor Zenon Jasiński analizował zmiany, jakie zaszły w ostatnich dekadach w planach życiowych i poczuciu tożsamości uczniów i studentów z pogranicza polsko-czeskiego (Jasiński, 2020, s. 211–235; Jasiński, 2021, s. 256–276). Nasze opracowanie w swoisty sposób nawiązuje do tych rozważań i jest

kontynuacją podjętej przez Profesora problematyki w odniesieniu do aktualnie uczących się młodych dorosłych – przyszłych nauczycieli.

Poczucie jakości życia jako funkcja jakości rozwoju w cyklu życia młodych dorosłych

Ocena własnej sytuacji życiowej przez młodych dorosłych wiąże się z takimi kategoriami poznawczymi jak: satysfakcja, szczęście, poczucie psychicznego dobrostanu, zadowolenie z życia czy też z jakości życia. Terminy te, jak podkreśla wielu psychologów – badaczy tych zagadnień, nie są tożsame, niemniej oznaczają ogólne nastawienie jednostki do życia, dzięki któremu aktywnie zmaga się ona z przeciwnościami losu i konsekwentnie dąży do realizacji ważnych dla siebie wartości (Reber, 2000; Czapiński, 2004; Bańka, 2005; Daszykowska, 2007; Wnuk i Marcinkowski, 2012, s. 21–26; Kanasz, 2015). Warto również podkreślić, że ocena własnej sytuacji życiowej może być traktowana jako proces poznawczo-afektywny, który zawiera w sobie analizę własnej sytuacji i ocenę jej pod kątem realizacji uwewnętrznionych standardów, albo jako proces obejmujący ewaluację życia jako globalnego projektu rozłożonego w perspektywie temporalnej (Şimşek, 2009, s. 505–522; Suchodolska, 2017). Aktualnie obserwuje się swoisty dynamizm i ewolucję oraz tendencje do rozszerzania zakresu rozumienia tych kategorii. Weszły one do języka dyskursu publicznego, są przedmiotem myślenia oraz celem planowania życia i działania niemal każdego człowieka. W naukach społecznych dosyć często jakość życia utożsamia się z poczuciem szczęścia, zadowolenia z życia, wolności od przymusu, pełnego dobrostanu (Dębska i Komorowska, 2007, s. 56).

Rozważając kryteria oceny własnej sytuacji życiowej młodzieży akademickiej, warto zwrócić uwagę na specyfikę okresu późnej adolescencji i wczesnej dorosłości (18–25 lat), jak również na zadania rozwojowe tego okresu. Odnoszą się one do zbioru sprawności i kompetencji

nabywanych przez jednostkę w trakcie jej kontaktów z otoczeniem, a podejmowanie i rozwiązywanie zadań rozwojowych pociąga za sobą przemiany sprawności motorycznych, poznawczych, emocjonalnych i społecznych. Powodzenie w spełnianiu zadań rozwojowych w okresach późniejszych zależy bowiem od tego, jak jednostka poradziła sobie z zadaniami wcześniejszymi (Brzezińska, 2000, s. 227–228; Malina, 2015, s. 559–572). Wśród najważniejszych zadań rozwojowych tego okresu wymienia się najczęściej:

- osiągnięcie emocjonalnej niezależności od rodziców i innych dorosłych,
- osiągnięcie bezpieczeństwa i niezależności ekonomicznej,
- wybór i przygotowanie się do zawodu/zajęcia,
- start w karierze zawodowej,
- przygotowanie się do małżeństwa i życia rodzinnego,
- wybór partnera życiowego i uczenie się życia z partnerem,
- start w rolach rodzinnych,
- rozwijanie się sprawności intelektualnych i pojęć niezbędnych dla kompetencji obywatelskiej,
- wzięcie na siebie odpowiedzialności obywatelskiej,
- nabycie zbioru wartości oraz systemu etycznego jako przewodnika zachowania,
- znalezienie odpowiedniej grupy towarzyskiej (Havighurst, 1981; Brzezińska, 2000, s. 234–235).

Podjęcie przez jednostkę najważniejszych zadań na tym etapie rozwoju w trzech podstawowych wymiarach: interakcji społecznych, aktywności edukacyjnej i zawodowej oraz budowania własnego światopoglądu warunkuje zarazem jej poczucie jakości życia. W kontekście powyższych zadań rozwojowych badanie jakości życia młodzieży akademickiej musi zatem uwzględniać wszystko to, co jest ważne dla tej grupy, co ona sama określa jako ważne dla oceny własnej sytuacji życiowej. Warunek ten został w pełni spełniony m.in. w toku opracowywania modelu jakości życia w Uniwersytecie Waszyngtona w Seattle (*Seattle Quality of Life Group*). Zebrany materiał jakościowy z przeprowadzonych międzynarodowych

badania porównawczych wskazuje, że jakość życia młodych uczących się warunkują: przyjaciele, rodzina, bycie sobą, uczelnia/nauka, zasoby finansowe, uczestnictwo w życiu społecznym, zaangażowanie, otoczenie społeczne, troska o innych i wsparcie ze strony dorosłych, przyszłość, bezpieczeństwo osobiste, zdrowie fizyczne i psychiczne, wolność i duchowość. Na tej podstawie opracowano model jakości życia młodzieży, który obejmuje najważniejsze obszary jakości życia w okresie późnej adolescencji i wczesnej dorosłości:

1. Poczucie własnego Ja – wiara w siebie, bycie sobą, zdrowie fizyczne i psychiczne oraz sfera duchowa.
2. Relacje społeczne – kontakty z innymi, relacje z rodziną, wsparcie społeczne, wolność, przyjaźń, uczestnictwo w życiu społecznym.
3. Środowisko – możliwości i przeszkody w wymiarze społecznym i kulturowym, czyli zaangażowanie się i aktywność, edukacja, sąsiedztwo, zasoby finansowe, bezpieczeństwo osobiste i perspektywy na przyszłość.
4. Ogólne zadowolenie z życia – odzwierciedla to, jak dobre jest życie w percepcji badanego, w jakim stopniu jest źródłem radości i poczucia sensu.

Obszary oceny własnej sytuacji życiowej zawarte w tym modelu mogą być traktowane jako empirycznie wyodrębnione ważne kryteria i wskaźniki jakości życia młodzieży akademickiej (The KIDSCREEN Group Europe, 2006; Oleś, 2016, s. 124).

Badania psychologiczne związane z procesem podejmowania dorosłych ról społecznych i rozwojem osobowości pozostają aktualnie pod dużym wpływem opracowanej ponad dwie dekady temu przez Jeffreya Jensa Arnetta teorii wyłaniającej się dorosłości (*emerging adulthood*). Faza wyłaniającej się dorosłości występuje w tych krajach, w których dominuje gospodarka oparta na wiedzy, w której ludzie, aby zdobyć satysfakcjonującą pozycję społeczną, muszą poświęcić wiele lat na kształcenie się i zdobywanie doświadczeń, a zadania okresu dorosłości odkładają do momentu zdobycia odpowiedniej – w ich

opinii – pozycji społecznej i zawodowej (Arnett, 2000, s. 470–479; Arnett, 2004; Piotrowski, 2010, s. 14; Wysocka, 2013, s. 69–96). Z taką sytuacją mamy do czynienia m.in. w Polsce, Czechach i Słowacji, gdzie wielu młodych ludzi w wieku 18–29/30 lat (a zwłaszcza do 25. roku życia) uzyskuje kolejne etapy wykształcenia (po ukończeniu szkoły średniej), zdobywa pierwsze doświadczenia zawodowe, które będą przynosić rezultaty dopiero w kolejnych latach.

Przykład tych państw wskazuje na zachodzenie podobnych transformacji społecznych, przyczyniających się do odraczania w czasie momentu wejścia w dorosłość, do wydłużenia czasu kształtowania się podstawowych dla dalszego funkcjonowania kompetencji, takich jak odpowiedzialność za własne działania, uzyskanie autonomii czy zbudowanie własnej tożsamości – otwartej, elastycznej, ale jednocześnie wyrazistej i stabilnej. W porównaniu do początku okresu transformacji w latach 90. ubiegłego wieku, aktualnie trzykrotnie więcej zarówno polskich, czeskich, jak i słowackich młodych dorosłych kontynuuje naukę na studiach wyższych, stanowiąc zarazem ponad 50% całej populacji w wieku 19–24 lat. Podobnie, jak w większości państw Unii Europejskiej, w późniejszym wieku zawierają pierwsze związki małżeńskie, jak i decydują się na potomstwo. Nie ulega wątpliwości, że współczesna młodzież akademicka – żyjąc w złożonej rzeczywistości (wielokulturowej) – jest w szczególnej sytuacji, bowiem podlega socjalizacyjnym eksperymentom historii, doświadcza zjawisk wykluczenia, wolności, dezintegracji i integracji tożsamości. Jej tożsamości i biografie są kształtowane przez aktualne tendencje makrospołeczne i makroekonomiczne.

Założenia teoretyczno-metodologiczne

W pedagogicznej analizie podjętej problematyki dotyczącej oceny własnej sytuacji życiowej przez młodych dorosłych – przyszłych nauczycieli żyjących na pograniczu polsko-czesko-słowackim przyjęto

konceptualizacje teoretyczne nawiązujące do przywołanego modelu jakości życia młodzieży, opracowanego na podstawie materiału jakościowego zebranego w toku międzynarodowych badań porównawczych. W wyróżnionych czterech najważniejszych obszarach poczucia jakości życia zwrócono uwagę na:

1. Poczucie własnego Ja – stan zdrowia, życie uczuciowe.
2. Relacje społeczne – życie rodzinne, przyjaźń i przyjaciele, uczestnictwo w życiu społecznym.
3. Środowisko – studia, perspektywy zawodowe po studiach, sposób spędzania czasu wolnego, sytuacja finansowa.
4. Ogólne zadowolenie z życia – własne osiągnięcia życiowe i edukacyjne, sytuacja gospodarcza i polityczna w swoim kraju.

W kontekście przyjętego modelu należy podkreślić, że wysoka jakość życia nie oznacza całkowitego braku trudności, negatywnych emocji czy doświadczeń, lecz sposób/sposoby, w jaki młody człowiek radzi sobie z otaczającą rzeczywistością poprzez dokonywane wybory.

Ważną perspektywą w poszukiwaniu prawidłowości warunkujących kształtowanie się poczucia tożsamości w zmieniających się warunkach zróżnicowania kulturowego stał się również zarys teorii zachowań tożsamościowych (TZT) – opracowany przez Tadeusza Lewowickiego – umożliwiający całościowe, a zarazem porównawcze ujęcie procesów i zjawisk zachodzących w środowiskach zróżnicowanych kulturowo. Wyróżnione obszary (elementy) tożsamości: pierwszy – obejmujący losy historyczne, identyfikację z określonym terytorium i grupą społeczną; drugi – wyznaczany odrębnością kultury, języka, przekazu tradycji oraz wiedzy o dorobku duchowym i materialnym danej społeczności; trzeci – kojarzony ze swoistą genealogią historyczną i swoistymi cechami grupy (grup) oraz funkcjonującymi w niej stereotypami; czwarty – dotyczący kondycji gospodarczo-ekonomicznej, standardów życia grupy (grup); piąty – związany z potrzebami, celami życiowymi i preferencjami aksjologicznymi oraz szósty – uwzględniający kontekst polityczny, światopoglądowy,

społeczny i gospodarczy – stają się zarazem istotnymi wyznacznikami zachowań tożsamościowych (Lewowicki, 1995a, s. 51–63; Lewowicki 1995b, s. 13–26).

Ze względu na komparatystyczny charakter badań odwołano się także do Harolda J. Noaha modelu porównywania jakości edukacji akademickiej (Noah i Eckstein, 1988, s. 165–192; Marshall, 2014) na przykładzie Polski, Czech i Słowacji, uwzględniając opis tradycji i najnowszych tendencji w zakresie szkolnictwa wyższego tych krajów, analizę programów kształcenia studentów, konteksty społeczno-ekonomiczne i kulturowe, interpretację zjawisk edukacyjnych, stanowiących przyczynę do przewidywania zmian oraz metody statystyczne (Malach, Kostolánová, Chmura, Ogrodzka-Mazur i Szafrńska-Gajdzica, 2016, s. 41–580).

W przyjętych założeniach uwzględniono również analizę porównawczą w badaniach międzynarodowych, oznaczającą proces doboru badanych prób w różnych krajach oraz przeprowadzenie analizy badanych zjawisk zgodnie z odpowiednimi kryteriami w celu stwierdzenia takiego samego, podobnego lub różnego stopnia nasilenia badanych cech (Cowen i Kazamias, 2019). Spełniono ponadto najważniejsze warunki wstępne dotyczące porównywalności danych, a mianowicie: porównywalność konceptualną – pomiary odnoszą się do tych samych pojęć i kategorii, porównywalność statystyczną – dla wszystkich kategorii użyto metody gromadzenia danych akceptowane w badaniach statystycznych oraz porównywalność interpretacyjną – badane kategorie zostały zinterpretowane w podobny sposób we wszystkich badanych krajach, lecz równocześnie uwzględniały uwarunkowania występujące w wybranych państwach (Kordos i Szulc, 2020, s. 15–34).

Problem główny podjęty w badaniach zawiera się w pytaniach:

- Jakie poczucie zadowolenia z własnej sytuacji życiowej przejawiają studenci – przyszli nauczyciele z pogranicza polsko-czesko-słowackiego?
- Czy i jaki zachodzi związek między zadowoleniem z życia polskiej, czeskiej i słowackiej młodzieży akademickiej a jej poczuciem

tożsamości w wymiarze lokalnym, regionalnym, narodowym, europejskim i ponadeuropejskim?

Zgodnie z przyjętym stanowiskiem metodologicznym, w prowadzonych poczynaniach badawczych zastosowano podejście ilościowo-jakościowe oraz – opracowane na podstawie uznawanych w ich obrębie procedur postępowania badawczego – określone narzędzia badawcze. W ich doborze i/lub konstruowaniu (w przypadku narzędzi własnych) kierowano się zarazem przyjętymi w opracowaniu teoriami i wynikającymi z nich założeniami dla podjętej problematyki. W analizie materiału empirycznego zastosowano redukujący oraz rozbudowujący sposób przekształcenia danych, jak również uwzględniono założenia interpretacyjnego podejścia do analizy sensów wypowiedzi w kontekście: rozumienia myśli osób badanych, krytycznego rozumienia zdroworozsądkowego oraz rozumienia teoretycznego (Denzin i Lincoln, 2011; Brinkmann i Kvale, 2015). W sporządzeniu pełnego opisu zjawisk wykorzystano również podejście fenomenologiczne, polegające na przejściu od indywidualnych teksturalno-strukturalnych relacji znaczeń i istoty przeżyć badanych osób do syntezy w postaci uniwersalnego opisu doświadczeń kulturowych, reprezentującego grupę (grupy) jako całość (Moustakas, 2001, s. 147–149; Greening, 2019, s. 88–92).

Badania komparatystyczne zostały przeprowadzone w trzech etapach. Etap pierwszy obejmował studia monograficzne (terenowe) mające na celu poznanie dziedziczonego i aktualnie tworzonego kapitału społeczno-kulturowego pogranicza polsko-czesko-słowackiego. W kolejnym, drugim etapie zostały przeprowadzone badania ilościowe (ankietowe). W dociekaniach tych wykorzystano wystandaryzowane autorskie narzędzia badawcze. W końcowym trzecim etapie zrealizowano badania jakościowe z wykorzystaniem obserwacji etnograficznej, indywidualnych wywiadów oraz analizy dokumentów w celu pogłębienia uzyskanych danych w zakresie badanych obszarów poczucia jakości życia.

Badaniami, przeprowadzonymi w latach 2019–2021¹ oraz w roku 2024², objęto łącznie 534 studentów, w tym 174 w Polsce (97% kobiet i 3% mężczyzn), 176 w Republice Czeskiej (72,3% kobiet i 27,7% mężczyzn) oraz 184 w Słowacji (90,8% kobiet i 9,2% mężczyzn). 51,7% badanych jest w wieku 19–22 lat, 24,3% respondentów ma 23–26 lat, a 24% studentów ma 27 lat i więcej. Badana grupa jest reprezentatywna dla studentów kierunku pedagogika, kształcących się na I i II stopniu studiów w Uniwersytecie Śląskim w Cieszynie, Uniwersytecie Ostrawskim i Uniwersytecie Mateja Bela w Bańskiej Bystrzycy.

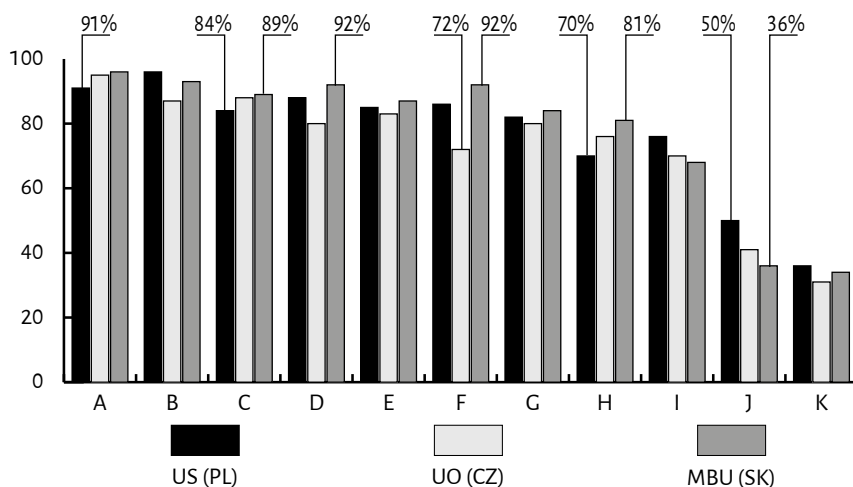
Ocena własnej sytuacji życiowej przez młodych dorosłych – wyniki badań

Oceniając własną sytuację życiową, badana młodzież akademicka wyrażała swoje opinie w skali od 1 do 7: od krańcowego, bardzo i umiarkowanego niezadowolenia, przez umiarkowane, bardzo i krańcowe zadowolenie do – nie dotyczy to mnie. Sformułowane przez nią deklaracje utworzyły cztery charakterystyczne podsystemy (por. wykres 1).

¹ Badania przeprowadzone na pograniczu polsko-czeskim zostały szerzej zaprezentowane w publikacji: Ogrodzka-Mazur, E., Szafrńska, A., Malach, J. i Chmura, M. (2021). *The cultural identity and education of university students in selected East-Central countries: a Polish-Czech comparative study*. Van-denhoek & Ruprecht Verlage.

² Badania przeprowadzone na pograniczu polsko-czesko-słowackim zostały szerzej zaprezentowane w publikacjach: Ogrodzka-Mazur, E. (2022). The personal life situation versus identity behaviours manifested by university students from cultural bordelands – a socio-pedagogical comparative study. *Edukacja Międzykulturowa*. 4 (19), s. 51–66 oraz Ogrodzka-Mazur, E., Szafrńska, A., Saukh, P. Yu. i Cabanová, M. *Identity behaviors, life plans and university education of future teachers from selected countries of Central and East-ern Europe – visible effects of transformation* (w druku).

Wykres 1. Poczucie zadowolenia z własnej sytuacji życiowej studentów z Polski, Czech i Słowacji (dane w %)



A – środowisko przyjaciół, B – życie rodzinne, C – realizowane studia, D – własne, zdrowie, E – sposoby spędzania czasu wolnego, F – osiągnięcia życiowe i edukacyjne, G – życie uczuciowe, H – perspektywy zawodowe po studiach, I – aktualna sytuacja finansowa, J – sytuacja gospodarcza w kraju, K – sytuacja polityczna w kraju

us – Uniwersytet Śląski, uo – Uniwersytet Ostrawski, mbu – Uniwersytet Mateja Bela

Etykiety wartości wskazują różnice istotne statystycznie w badanych kategoriach

Źródło: Badania własne.

W pierwszym podsystemie lokują się wskazania dotyczące tych obszarów życia, z których młodzież akademicka jest najbardziej zadowolona, a zatem ze środowiska przyjaciół (PL – 91%, CZ – 95%, SK – 96%) oraz z życia rodzinnego (PL – 96%, CZ – 87%, SK – 93%). Mniejsze zadowolenie wyraża z kolei z realizowanych studiów (PL – 84%, CZ – 88%, SK – 89%), własnego zdrowia (PL – 88%, CZ – 80%, SK – 92%), sposobów spędzania czasu wolnego (PL – 85%, CZ – 83%, SK – 87%), osiągnięć życiowych i edukacyjnych (PL – 86%, CZ – 72%, SK – 92%) oraz życia uczuciowego (PL – 82%, CZ – 80%, SK – 84%). Zdecydowanie mniej jest także zadowolona z perspektyw zawodowych po studiach (PL – 70%,

CZ – 76%, SK – 81%) i aktualnej sytuacji finansowej (PL – 76%, CZ – 70%, SK – 68%). Czwarty podsystem tworzą obszary, z których badani są najmniej zadowoleni, a przede wszystkim z sytuacji gospodarczej (PL – 50%, CZ – 41%, SK – 36%) i politycznej (PL – 36%, CZ – 31%, SK – 34%), jaka aktualnie kształtuje się w ich krajach.

Obraz zadeklarowanego poczucia zadowolenia studentów z własnej sytuacji życiowej w badanych środowiskach jest w miarę jednolity. Porównanie ich opinii wskazuje jednak na istotne zróżnicowanie analizowanych trzech grup młodych uczących się dla odpowiedzi na pytania dotyczące oceny ich stanu zdrowia, przyjaciół, własnych osiągnięć życiowych i edukacyjnych oraz perspektyw zawodowych po studiach.

Młodzież akademicka z Uniwersytetu Mateja Bela w Bańskiej Bystrzycy, istotnie częściej niż jej koledzy z Uniwersytetu Śląskiego i Ostrawskiego, wyraża wyższe oceny w odniesieniu do:

- stanu zdrowia (test Kruskala-Wallisa: $H(2, N=487) = 29,26156$; $p = ,00$),
- studiów ($H(2, N=495) = 10,20941$; $p = ,0061$),
- przyjaciół ($H(2, N=477) = 20,58362$; $p = ,0000$),
- własnych osiągnięć życiowych i edukacyjnych ($H(2, N=490) = 12,02786$; $p = ,0024$),
- perspektyw zawodowych po studiach ($H(2, N=467) = 11,33252$; $p = ,0035$).

Młodzi dorośli z Uniwersytetu Śląskiego są z kolei istotnie bardziej zadowoleni z sytuacji gospodarczej w swoim kraju niż ich rówieśnicy z Uniwersytetu Ostrawskiego i Uniwersytetu Mateja Bela ($H(2, N=487) = 9,849046$; $p = ,0073$).

Nakreślona, subiektywna ocena własnej sytuacji życiowej i poziomu zadowolenia z niej, dokonana przez studentów z pogranicza polsko-czesko-słowackiego, determinowana jest indywidualnym systemem ich wartości i wyznacza zarazem sposób postrzegania otaczającej rzeczywistości.

Jak wskazują dotychczas przeprowadzone analizy, młodzi uczący się najwyżej cenią w swoim życiu środowisko rówieśnicze, w tym przyjaciół, kolegów i znajomych, istotne znaczenie mają dla nich również wartości rodzinne. Są także zadowoleni ze studiów i swojego stanu zdrowia, podejmując w tym zakresie różnego typu działania (m.in. uprawianie regularnie sportu, zdrowe odżywianie się, zdrowy styl życia), świadczące o ich postawach prozdrowotnych. Nie dziwi również niezadowolenie z sytuacji gospodarczej i politycznej swoich krajów, która warunkuje ich sytuację finansową, możliwości edukacyjne czy perspektywy zawodowe po studiach.

Na podstawie danych zebranych w ramach VIII edycji międzynarodowych badań Eurostudent (EUROSTUDENT 8 Synopsis of Indicators, 2024, s.181–191) można stwierdzić, że sytuacja finansowa studentów zależna jest przede wszystkim od dochodów z własnej pracy (PL – 52%, CZ – 48%, SK – 39%), wkładu rodziny/partnera (PL – 40%, CZ – 44%, SK – 53%), natomiast najmniej od wsparcia publicznego, gwarantowanego przez państwo (PL – 3%, CZ i SK – 2%). Warto tym samym wymienić kraje, gdzie studenci otrzymujący wsparcie ze źródeł publicznych stanowią zdecydowaną większość w swojej populacji (między 33–49%) – są to: Finlandia, Norwegia, Dania i Szwecja. W tym ostatnim, aż 90% studentów otrzymuje dofinansowanie publiczne i stanowi ono 66% całkowitego ich budżetu. W kilku krajach, w tym w Polsce, 30% studentów przyznało, że aktualnie doświadcza trudności finansowych w stopniu poważnym lub bardzo poważnym, i jest to jeden z wyższych wyników w Europie (Tamże, s.187). Prawie 60% studentów w krajach uczestniczących w projekcie EUROSTUDENT VIII łączyło naukę z pracą. Dla jednych jest to warunkiem koniecznym, aby kontynuować naukę i opłacić studia, a dla innych dodatkowym zajęciem uzupełniającym inne źródła dochodu np. stypendia czy darowizny od rodziny. Jedną z najbardziej zapracowanych grup są studenci z Czech – w latach 2021–2024 – 70% młodych uczących się podejmowało pracę zarówno w czasie wolnym, jak i w trakcie semestru. Porównywalnie

w Słowacji – 63%, a w Polsce – 60%. Wysokie odsetki pracującej młodzieży akademickiej odnotowano także w Holandii (77%), Islandii (76%) oraz Norwegii (75%). Natomiast najmniejszy udział pracujących studentów jest zauważalny w Azerbejdżanie (71%), Portugalii (68%) oraz Gruzji (59%) (EUROSTUDENT 8 Synopsis of Indicators, 2024, s. 147–152; Postrzednik-Lotko, 2019, s. 38–48).

W badaniach własnych podjęto ponadto próbę określenia związku, jaki zachodzi między zadowoleniem z życia polskich, czeskich i słowackich studentów a ich poczuciem tożsamości w wymiarze lokalnym, regionalnym, narodowym, europejskim i ponadeuropejskim.

W środowisku polskich studentów, osoby które czują się istotnie mocniej związane ze swoją miejscowością są równocześnie bardzo zadowolone ze studiów (test Manna-Whitneya U: $Z = 2,65$; $p = 0,008$), swojego życia rodzinnego ($Z = 2,35$; $p = 0,02$) i przyjaciół ($Z = 2,20$; $p = 0,03$). Krytycznie oceniają z kolei swoje miejsce zamieszkania ze względu na sytuację gospodarczą i polityczną kraju ($Z = -2,45$; $p = 0,04$), perspektywy zawodowe po studiach ($Z = -2,19$; $p = 0,029$), możliwości spędzania wolnego czasu ($Z = -2,03$; $p = 0,042$) oraz własny stan zdrowia ($Z = -2,01$; $p = 0,044$).

Istotnie mocne przywiązanie do regionu wiąże się z ich zadowoleniem z przyjaciół ($Z = 2,97$; $p = 0,003$), studiów ($Z = 2,76$; $p = 0,006$), perspektyw zawodowych po studiach ($Z = 2,54$; $p = 0,011$) i życia rodzinnego ($Z = 2,22$; $p = 0,03$).

Młode pokolenie dorosłych ocenia swoje poczucie bycia obywatelem/ką Polski przez pryzmat negatywnych doświadczeń i niezadowolenia z sytuacji gospodarczej kraju ($Z = -2,34$; $p = 0,019$), perspektyw zawodowych po studiach ($Z = -2,40$; $p = 0,017$) i własnego życia uczuciowego ($Z = -2,03$; $p = 0,04$). Tylko studenci, którzy są zadowoleni ze swojego życia rodzinnego są zarazem silniej związani emocjonalnie ze swoją ojczyzną ($Z = 2,03$; $p = 0,04$).

Dwa kolejne wymiary poczucia tożsamości – europejski i ponadeuropejski warunkowane są istotnie pozytywnymi ocenami wynikającymi

z zadowolenia przyszłych nauczycieli z perspektyw zawodowych po studiach ($Z = 2,67$; $p = 0,008$), przyjaciół ($Z = 2,32$; $p = 0,02$), z życia uczuciowego ($Z = 2,21$; $p = 0,03$) i życia rodzinnego ($Z = 2,01$; $p = 0,04$).

Zadowolenie lub jego brak z sytuacji finansowej oraz własnych osiągnięć życiowych i edukacyjnych nie różnicuje istotnie ocen poczucia tożsamości wszystkich badanych studentów. W ogólnym obrazie oceny własnej sytuacji życiowej i zadowolenia z niej szczególnie zwraca uwagę niskie poczucie bycia obywatelem/obywatelką Polski. Można założyć, że zachodzące na całym świecie współczesne zjawiska i procesy związane m.in. z globalizacją, integracją czy migracją, zmieniają sposób myślenia o sobie i Innych. Własny wybór miejsca/kraju codziennego życia, pracy czy edukacji weryfikuje postrzeganie siebie i Innych i zarazem przyczynia się do zmiany poczucia tożsamości i związanych z nią zachowań. Badana młodzież akademicka żyjąca na pograniczu kulturowym kształtuje swoją świadomość w bardzo złożonych układach społeczno-kulturowych, które z kolei weryfikują jej spojrzenie i ocenę aktualnej rzeczywistości. Nie dziwią zatem – potwierdzone również wynikami innych badań (Rembierz, 2008, s. 47–60; Nikitorowicz, 2013, s. 29–49; Paleczny, 2017, s. 63–81; Żyłkiewicz-Płońska, 2023, s. 98–116) – jej problemy tożsamościowe.

Społeczność czeskich studentów jest bardziej zróżnicowana w swoich deklaracjach dotyczących zadowolenia z życia i jego związku z poczuciem tożsamości. Tylko życie rodzinne nie różnicuje istotnie ocen poczucia tożsamości wszystkich badanych, w pozostałych przypadkach mamy do czynienia zarówno z ocenami pozytywnymi, jak i negatywnymi. Liczba tych ostatnich wzrasta szczególnie w odniesieniu do wymiaru poczucia bycia Europejczykiem/Europejką i obywatelem/obywatelką świata.

Młodzi uczący się w czeskiej części pogranicza czują się istotnie mocniej związani ze swoją miejscowością, będąc równocześnie zadowoleni ze sposobu spędzania w niej czasu wolnego ($Z = 2,55$; $p = 0,011$), własnych osiągnięć życiowych i edukacyjnych ($Z = 2,24$; $p = 0,025$), z przyjaciół (test Manna-Whitneya U: $Z = 2,22$; $p = 0,0265$) oraz perspektyw zawodowych po

studiach ($Z=1,99$; $p=0,047$). Krytycznie oceniają z kolei swoje miejsce zamieszkania ze względu na sytuację gospodarczą kraju ($Z=-3,07$; $p=0,002$), warunkującą ich własną sytuację finansową ($Z=-2,12$; $p=0,034$).

Silne poczucie tożsamości w wymiarze regionalnym jest determinowane zarówno umiarkowanym i dużym zadowoleniem z sytuacji gospodarczej i politycznej kraju ($Z=2,44$; $p=0,015$), z własnych osiągnięć życiowych i edukacyjnych ($Z=2,25$; $p=0,025$), jak i krańcowym niezadowoleniem z sytuacji gospodarczej kraju ($Z=-2,45$; $p=0,015$), z własnej sytuacji finansowej ($Z=-2,29$; $p=0,022$) i ze sposobu spędzania czasu wolnego ($Z=-2,06$; $p=0,039$).

W wymiarze narodowym – poczucia bycia obywatelem/obywatelką Republiki Czeskiej – studenci również deklarują skrajne oceny – są zarówno krańcowo zadowoleni, jak i niezadowoleni z perspektyw zawodowych po studiach ($Z=2,71$; $p=0,0067$; $Z=-2,35$; $p=0,019$) oraz własnej sytuacji finansowej ($Z=2,41$; $p=0,016$; $Z=-2,33$; $p=0,02$). Jedynie ich duże zadowolenie z dotychczasowych osiągnięć życiowych i edukacyjnych ma pozytywny związek z poczuciem tożsamości w tym obszarze ($Z=2,47$; $p=0,014$).

Z podobnym zjawiskiem mamy do czynienia w przypadku poczucia bycia Europejczykiem/Europejką – młodzi uczący się w środowisku czeskim zadowoleni z perspektyw zawodowych po studiach ($Z=3,38$; $p=0,0007$), ze studiów ($Z=2,77$; $p=0,006$) oraz życia uczuciowego ($Z=2,64$; $p=0,008$) – czują się istotnie najmocniej związani z Europą. Nie mniej jednak formułują także skrajne oceny zarówno zadowolenia, jak i jego braku w odniesieniu do sposobu spędzania czasu wolnego ($Z=4,13$; $p=0,00004$; $Z=-2,04$; $p=0,042$), własnych osiągnięć życiowych i edukacyjnych ($Z=4,65$; $p=0,00003$; $Z=-2,76$; $p=0,0057$), sytuacji finansowej ($Z=3,82$; $p=0,0001$; $Z=-2,41$; $p=0,016$), stanu zdrowia ($Z=2,74$; $p=0,006$; $Z=-2,78$; $p=0,005$) oraz sytuacji gospodarczej kraju ($Z=2,08$; $p=0,038$; $Z=-2,03$; $p=0,043$).

Badani studenci przejawiają w najmniejszym zakresie poczucie bycia obywatelem/obywatelką świata, czego wyrazem jest przede wszystkim

ich niezadowolenie z wielu obszarów własnego życia, a głównie z sytuacji gospodarczej kraju ($Z = -2,75$; $p = 0,006$), sposobu spędzania czasu wolnego ($Z = -2,25$; $p = 0,024$), studiów ($Z = -2,13$; $p = 0,033$), dotychczasowych osiągnięć życiowych i edukacyjnych ($Z = -2,07$; $p = 0,038$) czy własnej sytuacji finansowej ($Z = -2,00$; $p = 0,047$).

Najmniej zróżnicowane w swoich deklaracjach dotyczących zadowolenia z życia i jego związku z poczuciem tożsamości jest środowisko słowackich studentów – przyszłych nauczycieli. Czynnikiem istotnie różnicującymi to poczucie w wyróżnionych wymiarach jest zadowolenie lub jego brak z sytuacji finansowej oraz studiów.

Osoby bardzo zadowolone z własnej sytuacji finansowej istotnie częściej przejawiają wysokie poczucie bycia mieszkańcem regionu ($Z = 2,23$; $p = 0,026$) i obywatelami/obywatelkami Słowacji ($Z = 2,024$; $p = 0,043$), z kolei umiarkowanie zadowolone – istotnie częściej czują się obywatelami/obywatelkami świata ($Z = 2,10$; $p = 0,036$). Z kolei młodzi uczący się umiarkowanie niezadowoleni z sytuacji finansowej istotnie częściej przejawiają niskie poczucie bycia mieszkańcem swojej miejscowości ($Z = -2,60$; $p = 0,009$) i regionu ($Z = -3,11$; $p = 0,0019$). Młodzież akademicka bardzo zadowolona ze studiów czuje się natomiast istotnie najmniej związana z Europą ($Z = -1,98$; $p = 0,047$).

Odwołując się do przywołanego modelu jakości życia młodzieży, opracowanego na podstawie materiału jakościowego zebranego w toku międzynarodowych badań porównawczych, można stwierdzić, że badani studenci z pogranicza polsko-czesko-słowackiego bardzo świadomie i obiektywnie oceniają najważniejsze obszary jakości swojego życia w zakresie: poczucia własnego Ja, relacji społecznych, środowiska oraz ogólnego zadowolenia z życia. Uzyskane rezultaty badań potwierdzają, że badana młodzież akademicka prezentuje dwa wyraźnie odmienne podejścia do – z jednej strony – oceny poczucia zadowolenia z własnej sytuacji życiowej, i warunkowanego nim z drugiej – poczucia tożsamości, szczególnie w wymiarze europejskim i ponadeuropejskim. Okazuje się, że – chociaż w sąsiadujących państwach dokonały się przemiany ustrojowe, państwa te należą do Unii Europejskiej,

współpracują w wielu dziedzinach – warunki życia, a przede wszystkim oddziaływania w sferze wychowania i kształcenia, wzory i społecznie uznawane wartości i sposoby życia, są znacząco inne.

Potwierdza się również stanowisko Arnetta, sformułowane w jego teorii wyłaniającej się dorosłości, zgodnie z którym faza wyłaniającej się dorosłości występuje w tych krajach, w których dominuje gospodarka oparta na wiedzy, w której ludzie, aby zdobyć satysfakcjonującą pozycję społeczną, muszą poświęcić wiele lat na kształcenie się i zdobywanie doświadczeń, a zadania okresu dorosłości odkładają do momentu zdobycia odpowiedniej – ich zdaniem – pozycji społecznej i zawodowej (Arnett, 2000, s. 470–479).

Młodzi uczący się z badanych środowisk są świadomi tego, że będą dokonywać wielokrotnej weryfikacji własnych dążeń życiowych, w zależności od sytuacji geopolitycznej w Europie i na świecie oraz nowych społecznych wyzwań. Można zatem przypuszczać, i potwierdzają to dotychczasowe badania m.in. nad światopoglądem młodzieży akademickiej, że deklaracje dotyczące oceny własnej sytuacji życiowej współczesnych studentów pedagogiki z pogranicza polsko-czesko-słowackiego warunkowane są „czasem społecznym”, który stanowi tworzywo podmiotowego rozumienia przez nich świata³.

Bibliografia

- Arnett, J. J. (2000). Emerging adulthood. A theory of development from the late teens through the twenties. *American Psychologist*. 5 (55), s. 470–479.
- Arnett, J. J. (2004). *Emerging adulthood: the winding road from the late teens through the twenties*. Oxford University Press.

³ Przemiany społeczne, które występują równoległe z procesem rozwoju właściwości psychicznych jednostki, Antonina Gurycka nazywa „czasem społecznym”. Warunkuje on dokonujące się zmiany w światopoglądzie (Gurycka, 1991, s. 207).

- Bańka, A. (2005). *Psychologia jakości życia*. Wydawca Stowarzyszenie Psychologia i Architektura.
- Brinkmann, S. i Kvale, S. (2015). *InterViews. Learning the craft of qualitative research inter-viewing*. SAGE Publications, Inc.
- Brzezińska, A. (2000). *Spółeczna psychologia rozwoju*. Wyd. Naukowe Scholar.
- Cowen, R. i Kazamias, A. M. (red.). (2019). *International handbook of comparative education*. Springer.
- Czapiński, J. (red.). (2004). *Psychologia pozytywna. Nauka o szczęściu, zdrowiu, sile i cnotach człowieka*. Wyd. Naukowe PWN.
- Daszykowska, J. (2007). *Jakość życia w perspektywie pedagogicznej*. Oficyna Wyd. Impuls.
- Dębska, U. i Komorowska, K. (2007). Jakość życia w kontekście osobowościowych uwarunkowań i poczucia koherencji. Badania osób we wczesnej i średniej dorosłości. *Psychologia Rozwojowa*, 4 (t. 12), s. 55–63.
- Denzin, N. K. i Lincoln, Y. S. (2011). *The SAGE handbook of qualitative research*. SAGE Publications, Inc.
- Greening, N. (2019). Phenomenological research methodology. *Scientific Research Journal (SCIRJ)*, 5 (7), s. 88–92.
- Gurycka, A. (1991). *Światopogląd młodzieży*. PTP.
- Hauschildt, K. (red.). (2024). *Social and Economic Conditions of Student Life in Europe. EURO-STUDENT 8 Synopsis of Indicators 2021-2024*. Media GmbH & Co. KG.
- Havighurst, R. J. (1981). *Developmental tasks and education*. Longman.
- Jasiński, Z. (2020). Identyfikacja narodowa i regionalna mieszkańców pogranicza polsko-czeskiego z perspektywy Euroregionu Pradziad. W: Z. Jasiński i Z. Nowak (red.), *Jakość i styl życia oraz plany życiowe i tożsamość kulturowa mieszkańców polsko-czeskiego pogranicza po przyjęciu Polski i Czech do Unii Europejskiej*. Wydawnictwo Petrus, s. 211–235.
- Jasiński, Z. (2021). Projekt „Jakość i styl życia oraz plany życiowe i tożsamość kulturowa mieszkańców polsko-czeskiego pogranicza po przyjęciu Polski i Czech do Unii Europejskiej”. *Edukacja Międzykulturowa*, 2 (15), s. 257–276.

- Kanasz, T. (2015). *Uwarunkowania szczęścia. Socjologiczna analiza wyobrażeń młodzieży akademickiej o szczęściu i udanym życiu*. APS.
- Kordos, J. i Szulc, A. (2020). Przedmiot, źródła danych i metody statystyki społecznej. W: T. Panek (red.), *Statystyka społeczna. Procesy społeczne, źródła danych i metody analizy*. PWE, s. 15–34.
- Lewowicki, T. (1995a). Problemy tożsamości narodowej – w poszukiwaniu sposobów uogólnionych ujęć kwestii poczucia tożsamości i zachowań z tym poczuciem związanych. W: M. M. Urlińska (red.), *Edukacja a tożsamość etniczna*. UMK, s. 51–63.
- Lewowicki, T. (1995b). O badaniach społeczności pogranicza – od parcyjnych opisów ku elementom teorii zachowań tożsamościowych. W: J. Nikitorowicz (red.), *Edukacja międzykulturowa – w kręgu potrzeb, oczekiwań i stereotypów*. Wyd. Uniwersyteckie Trans Humana, s. 13–26.
- Lewowicki, T. (2016). Wierność humanistyce – o obszarach przejawiania się postaw humanistycznych. W: E. Karcz-Taranowicz (red.), *Obszary i przestrzenie edukacji. Meandry – konteksty – dylematy. Księga jubileuszowa dedykowana Profesorowi Zenonowi Jasińskiemu w 70. rocznicę urodzin*. Wyd. Uniwersytetu Opolskiego, s. 111–116.
- Malach, J., Kostolánová, K., Chmura, M., Ogrodzka-Mazur, E. i Szafrńska-Gajdzica, A. (2016). Social media at Czech and Polish universities: a comparative study. *International Journal of Information and Communication Technologies in Education*, 1 (5), s. 41–58.
- Malina, A. (2015). Osobowość młodych dorosłych a podejmowanie zadań rozwojowych związanych z rodziną. *Polskie Forum Psychologiczne*. 4, (t. 20), s. 559–572.
- Marshall, J. (2014). *Introduction to comparative and international education*. Sage Publications Ltd.
- Moustakas, C. (2001). *Fenomenologiczne metody badań*. Wyd. Uniwersyteckie Trans Humana.
- Nikitorowicz, J. (2013). Tożsamość – twórczy wysiłek ku patriotyzmowi. W: J. Nikitorowicz (red.), *Patriotyzm i nacjonalizm. Ku jakiej tożsamości kulturowej?* Oficyna Wyd. Impuls, s. 29–49.

- Noah, H.J. i Eckstein, M.A. (1988). Dependency theory in comparative education: twelve lessons from the literature. W: J.Schriewer i B.Holmes (red.), *Theories and methods in comparative education*. Peter Lang Publishers, s. 165–192.
- Ogrodzka-Mazur, E. (2022). The personal life situation versus identity behaviours manifested by university students from cultural bordelands – a socio-pedagogical comparative study. *Edukacja Międzykulturowa*, 4 (19), s. 51–66.
- Ogrodzka-Mazur, E., Szafrńska, A., Malach, J. i Chmura, M. (2021). *The cultural identity and education of university students in selected East-Central countries: a Polish-Czech comparative study*. Vandenhoeck & Ruprecht Verlage.
- Ogrodzka-Mazur, E., Szafrńska, A., Saukh, P.Yu. i Cabanová, M. *Identity behaviors, life plans and university education of future teachers from selected countries of Central and Eastern Europe – visible effects of transformation* (w druku)./
- Oleś, M. (2016). Kryteria jakości życia dzieci i młodzieży. *Rocznik Filozoficzny Ignatianum*, 1, (t. XXII), s. 114–129.
- Palczyński, T. (2017). Procesy asymilacji, transkultuacji i uniwersalizacji kulturowej: przegląd problematyki. *Krakowskie Studia Międzynarodowe*, 3, s. 63–81.
- Piotrowski, K. (2010). *Wkraczanie w dorosłość. Tożsamość i poczucie dorosłości młodych osób z ograniczeniami sprawności*. Wyd. Naukowe Scholar.
- Postrednik-Lotko, K. (2019). Jakość życia w Europie. *Etyka Biznesu i Zrównoważony Rozwój. Interdyscyplinarne Studia Teoretyczno-Empiryczne*, 2, s. 38–48.
- Reber, A.S. (2000). *Słownik psychologii*. Wyd. Naukowe Scholar.
- Rembierz, M. (2008). Współczesne procesy integracji a paradoksy tożsamości europejskiej. *Bielsko-Bialskie Studia Europejskie*, 2 (6), s. 47–60.
- Şimşek, Ö.F. (2009). Happiness revisited: ontological well-being as a theory-based construct of subjective well-being. *Journal of Happiness Studies*, 10 (5), s. 505–522.

- Straś-Romanowska, M. (2005). Jakość życia w świetle założeń psychologii zorientowanej na osobę. W: M. Straś-Romanowska, K. Lachowicz-Tabaczek, i A. Szmajke (red.), *Jakość życia w badaniach empirycznych i refleksji teoretycznej*. Komitet Naukowy PAN, s. 261–274.
- Suchodolska, J. (2017). *Poczucie jakości życia młodych dorosłych na przykładzie studenckiej społeczności akademickiej*. Wyd. Adam Marszałek.
- The KIDSCREEN Group Europe. (2006). *The KIDSCREEN Questionnaires: Quality of Life Questionnaires for Children and Adolescents: Handbook*. Pabst Science Publishers.
- Wnuk, M. i Marcinkowski, J. T. (2012). Jakość życia jako pojęcie pluralistyczne o charakterze interdyscyplinarnym. *Problemy Higieny i Epidemiologii*, 93 (1), s. 21–26.
- Wysocka, E. (2013). Wschodząca dorosłość a tożsamość młodego pokolenia – współczesne zagrożenia dla kształtowania tożsamości. Analiza teoretyczna i empiryczne egemplifikacje. *Colloquium Wydziału Nauk Humanistycznych i Społecznych*, 1, s. 69–96.
- Żyłkiewicz-Płońska, E. (2023). Poczucie tożsamości młodzieży akademickiej w perspektywie socjologicznej. *Edukacja Międzykulturowa*, 2 (21), s. 98–116.

Zasady komunikacji w ponowoczesności. Szkola i edukacja w projekcie budowania spoleczenstwa wielokulturowego



Abstract

This article explores the challenges of cultural education within the framework of postmodernity and globalization. The author argues for a redefinition of historical narratives to support the development of a multicultural and inclusive society. Schools are presented as trans-cultural environments where students shape their attitudes toward diversity through communicative interactions. By applying

communication theories—especially symbolic interactionism—the text highlights how language and cultural norms influence the perception of the Other. The importance of intercultural education is emphasized as a tool for overcoming stereotypes and fostering a community based on dialogue, openness, and partnership.

Keywords: communication, multiculturalism, intercultural education, cultural identity

Wstęp

Rozważania podjęte w tym artykule mają na celu refleksję nad potrzebą zmiany narracji dziejów w kontekście realizowania edukacji kulturowej¹. Aby sprostać standardom współczesnej kultury postmodernizmu i globalizacji potrzebujemy zmiany narracji dziejów, odmiany w perspektywie opisu wydarzeń przeszłych, wreszcie odmiennej definicji bohatera historii. Admiratorem takiej postawy badawczej i propagatorem przekładu wiedzy o procesach społecznych tożsamości kulturowej grup, znaczenia Ich historii w dziedzictwie ludzkości jest Mistrz Prof. dr hab. Zenon Jasiński. W swojej twórczości pisarskiej łączy trwale teorię ze spojrzeniem pragmatycznym – edukacyjnym. Jako Jego uczennica, potem koleżanka na różnych spotkaniach naukowych wchodziliśmy w dialog, spieraliśmy się budując nowe perspektywy edukacji. Dziedzictwo, dziedziczenie i przekaz do następnych pokoleń to tematy bliskie, które Profesor rozwijał i którymi się opiekował naukowo. Mój głos wyrażony tym artykułem jest w imię naszych wieloletnich spotkań i dyskusji.

Proces globalnej przemiany w kulturze rozpoczął się i widać już przykłady przeformułowań i związanych z tym przewartościowań przeszłości. Tylko w polskiej literaturze mamy szereg przykładów działań pisarskich realizujących postulat: zmiany narracji dziejowej, zmiany perspektywy opisu i odmiennego definiowania bohatera historii. Są to takie dzieła jak prace np. Normana Davisa, Timothy’ego Snydera, Kamila Janickiego lub też prace Joanny Kuciel-Frydryszak czy książki Anety Prymaki-Oniszk, żeby wspomnieć tylko niektóre². To co jest ich cechą wspólną to niestandardowe widzenie i interpretacje przeszłości czy to globalnie opisywanej, czy w lokalnej perspektywie.

¹ Szerzej nad tą kategorią zobacz Misiejuk, D. (2021). *Kontekst kulturowy wychowania. Wielokulturowość a standard społeczny stosunków międzykulturowych w perspektywie pedagogicznej*. Wyd. UwB.

² Autorka tekstu zdaje sobie sprawę, że katalog dzieł jest fragmentaryczny i przy-padkowy – ograniczony do doświadczeń Autorki.

Dzieła te, w mojej opinii, powstają po to, aby otworzyć drogę pod fundament tożsamości zbiorowej pokolenia przyszłego, pokolenia, które zasady komunikacyjne ma zakorzenione w globalizacji i ponowoczesności. W konsekwencji, zasady, procesy i pojęcia ulegają przewartościowaniom i na nowo uzgadniany jest ich sens.

Powyższe rozważania warto rozpocząć od pytania: czy szkoła jest środowiskiem wielokulturowym? Bez wątplenia jest to przestrzeń, w której spotykają się osoby wywodzące się z różnych środowisk społecznych i rodzinnych, reprezentujące odrębne doświadczenia czy systemy wartości. To, co młody człowiek nabywa poza szkołą, odgrywa istotną rolę również i wewnątrz niej, przenika do jej codzienności, determinuje sposób w jaki jednostka współistnieje z innymi członkami społeczności szkolnej (Szempruch, 2021, s. 61). Można zatem stwierdzić, że szkoła jest przestrzenią nasyconą różnorodnością z definicji, ale czy dzieje przeszłe transferowane są w tymże formacie różnorodności?

Różnorodność odnosi się do zestawienia ze sobą różnych cech i doświadczeń w obrębie jednej grupy, na tym samym obszarze. Jednostki różnią się wówczas od siebie pod względem jednego lub większej ilości aspektów. Mogą być to różnice m.in. w zakresie płci, wieku, pochodzenia, religii czy też stylu komunikacji (Nikitorowicz, 2009). Wielokulturowość natomiast nie jest wyłącznie obecnością różnic, lecz także ich aktywnym, ciągłym stykaniem się ze sobą, zderzaniem się odmiennych interesów, komunikatów i wartości, co może prowadzić do zarówno pozytywnych, jak też negatywnych reakcji przedstawicieli odrębnych kultur – nieść ze sobą porozumienie lub konflikt (Nikitorowicz, 2009).

Kluczowe w kontekście rozważań o młodzieży jest to, jak budować postawy młodzieży, aby determinować wielokulturowość jako standard społeczno-kulturowy? Wydaje się, że wiodące w tym temacie są trzy teorie dotyczące procesów społecznych o różnorodności i bycia częścią społeczności wielokulturowej. Pierwsza to teoria kontaktu,

która podkreśla moc konfrontacji przedstawicieli różnych kultur. Druga to teoria kontaktu społecznego, mówiąca o wadze zaufania społecznego jako fundamentu integracji wielokulturowej. Trzecia natomiast, najnowsza, mówi o fragmentaryczności, płynności i niejednorodności kultur jako takich. Widzi je jako efekt wielowiekowych zapożyczeń, płynnych interpretacji i przede wszystkim jako efekt interpretacji i zmian interpretacyjnych. Podstawy tego konceptu reprezentuje Wolfgang Welsch (1998) i nazywa to transkulturowością. Współczesna szkoła stanowi istotne środowisko kształtowania się postaw młodzieży wobec różnorodności. Obecność odmiennych cech, wartości oraz doświadczeń uczniów oraz ich stałe konfrontacje, czynią szkołę wielokulturową. Na tym polu interakcji uczestnicy życia szkolnego zyskują szansę na budowanie określonych postaw wobec osób innych, które mogą kształtować się w kierunku zarówno otwartości, ale też dystansu.

Komunikacja jako przestrzeń dla komunikowania się

Komunikacja to przestrzeń, w której istnieją różnorodne konstrukty, używane w procesie komunikowania się przez ludzi. Ludzie – istoty społeczne – gromadzimy się we wspólnoty mniejsze i większe, aby doświadczać życia społecznego, budować nasze losy, mieć poczucie sensu życia, osiągnięcia itd.

Komunikacja to założenia czyniące proces komunikowania się sensownym! Komunikacja ludzka to takie rozumienie procesu wymiany informacji, kiedy koncentrujemy się na wiedzy o tym, co w istocie ludzie sobie komunikują, kiedy zachowują się w określony sposób, kiedy wypowiadają do siebie określone zwroty lub słowa, lub wymieniają między sobą „rzeczy”. Komunikacja jako termin nazywa to, co jest (dla rozmówców): normalne i normatywne w kontakcie osób między sobą (a co w istocie jest efektem uzgodnień często wielowiekowych:

tradycja), środowiskowych (obyczaje, wzory kulturowe) lub też buduje normatywność kontaktu – ustalenia, co jest dopuszczalne, a co nie, co jest grzeczne, a co nie, co jest prawdziwe, a co nie, co jest piękne, a co nie itp. Komunikacja to założenie pozwalające na zbudowanie akcji interpersonalnego komunikowania (się) Kiedy komunikujące się osoby pochodzą z jednej kultury (komunikacji), dzieląc założenia co do komunikowania się (akcji) Ale kiedy różnią się kulturowo (komunikacyjnie) trudno jest przewidzieć intencje aktywności komunikowania się naszego rozmówcy.

Analiza i badanie komunikacji to dziedzina generalnie bardzo młoda. Jakkolwiek, historycznie porządkując rzeczy, o prekursorach komunikacji w nauce możemy już mówić czytając dzieła Johna Deweya, który znany przede wszystkim z filozofii pragmatyzmu, omawiał także wiele aspektów komunikacji. Uwagi te czynione były w kontekście edukacji i społeczeństwa. Podkreślał wagę idei dialogu demokratyczności jako zasady komunikacyjnej. (Dewey, 2014) Polegał na rozumieniu doświadczenia jako istoty prawdy – prawdziwe jest to, co sprawdza się w działaniu jako prawdziwe. Doświadczenie jest źródłem zdobywania i weryfikowania wiedzy, stąd w jego *szkole pracy* rozwijane było hasło: *uczenie się przez działanie*. W. Barnett Pearce z kolei wniósł do teorii komunikacji problem spójności (CMM theory). Pearce (2007) podkreślał, że komunikacja jest czymś więcej niż przekazywaniem informacji. W komunikacji chodzi o znaczenie: jak ludzie konstruują znaczenia i co ewokuje zrozumienie w aktach komunikowania się ludzi. Zdaniem Pearce’a komunikacja ma wpływ na to, jak postrzegamy samych siebie, innych i świat, a także na to, jak budujemy relacje społeczne. Wreszcie prace Vernona E. Cronena (Pearce, Cronen, 1980), które dały podstawy dziedzinie teorii komunikacji konstytutywnej i skupiały się na zrozumieniu jak komunikacja kształtuje nasze pojmowanie rzeczywistości i społeczeństwa oraz jak konstrukcje językowe wpływają na nasze rozumienie świata i relacji z innymi ludźmi. Realnie jednak o naukowym studiowaniu komunikacji – budowaniu teorii

oraz definiowaniu problemów badawczych – można mówić dopiero w drugiej i trzeciej dekadzie XX wieku. Wtedy to dokonała się rewolucja metodologiczna w naukach społecznych, a jej konsekwencją było wyodrębnienie się komunikacji jako przedmiotu naukowego. Chodzi o interakcjonizm symboliczny, który jako kierunek czy orientacja w badaniach społecznych lub też jak chcą inni – metodologia badań społecznych – narodził się w tzw. szkole chicagowskiej i „wywrócił” rozumienie rzeczywistości społecznej (oczywiście w naukowym sensie), analogicznie jak idee Kanta, „wywróciły” myślenie filozofów. Kant ogłosił, że nie rzecz czy fakt jest ważny, a idea rzeczy, że to sens faktu ma znaczenie, a nie sam fakt (2001) i tym samym oprotestował empiryzm jako zasadę nauki. Interakcjonizm symboliczny jako metoda badania rzeczywistości społecznej postulował koncentrowanie się na sensowności rzeczy dla ludzi niż na rzeczach, których ludzie używają. Ma to kapitalne i centralne znaczenie dla konstruowania projektów badawczych oraz formułowania problemów badań. Jak powiedział George Herbert Mead, prekursor interakcjonizmu symbolicznego: „Chociaż obiekty zewnętrzne istnieją niezależnie od doświadczenia jednostki, jednak mają one pewne charakterystyczne cechy wynikające ze związków z doświadczeniem jednostki lub z jej umysłem, których nie miałyby w innym przypadku, lub w razie braku takich powiązań” (1995). Cytat w książce Roberta Prusa, ujawnia istotę różnicy empiryzmu i interakcjonizmu symbolicznego jako przeniesienie ciężaru czy też wagi badawczego zainteresowania z rzeczy, która w empiryzmie jest wskaźnikiem obiektywnej rzeczywistości na znaczenie tej rzeczy dla ludzi lub/i grup ludzkich. Podkreśla, że istnienie rzeczy w rzeczywistości społecznej zależy od znaczenia tej rzeczy dla ludzi, a tym samym ujawnia proces uzgadniania znaczenia rzeczy jako proces kreowania rzeczywistości społecznej. Postrzeganie rzeczywistości jako takiej zależy od doświadczenia jednostki ludzkiej. Tym samym w centrum badań i zadań badawczych postawił interakcjonizm zagadnienie interpretacji. Jest wiele interpretacji świata, choć ten świat używa tych

samych rzeczy – to doniosły apel interakcjonizmu symbolicznego jak należy badać rzeczywistość społeczną.

Uczeń G. H. Meada, Herbert Blumer (2008) w latach 60. XX wieku wyraził to dosadniej i konkretniej w swoim wielkim dziele: *Interakcjonizm symboliczny. Perspektywa i metoda*, gdzie napisał:

- „Czynności istot ludzkich w stosunku do rzeczy zasadzają się na znaczeniach, które te rzeczy mają dla nich (...) rzecz przemieniając się w symbol komunikacyjny zaczyna mieć znaczenia dla ludzi, ale wynikające z ich doświadczenia, a nie z uniwersalności rzeczy”.
- „To przypisywanie znaczeń do przedmiotów dokonujące się poprzez symbole jest procesem ciągłym cechą ludzka jest symbolizowanie, a więc widzenie czegoś innego niż to coś jest naprawdę”.
- „Przypisywane znaczenia są produktem interakcji społecznych zachodzących w ludzkich społecznościach. Znaczenia nie są jednostkowe a zbiorowe to znaczy, że ludzie z określonej grupy/zbiorowości dzielają (do pewnego stopnia) znaczenie i to czyni możliwym proces komunikowania się”.

Definicja komunikacji, iż jest to „interakcja społeczna przez przesyłanie wiadomości” przedstawiona przez Frydrychowicza (2021) prowokuje pytanie: jak w świetle tej definicji należy rozumieć wykorzystane w niej pojęcia? Interakcja społeczna w konstytutywnym rozumieniu komunikacji jest zdefiniowana literalnie jako centralna i najważniejsza w rekonstruowania świata społecznego (wobec tego powinna stać się źródłem dla definiowania problemów badawczych). Czym jednak w tym układzie jest wiadomość? W ujęciu konstytutywnym rozumienia komunikacji, w podejściu interakcjonizmu symbolicznego jest konstruowana w oparciu o symbol. Symbol przenosi znaczenie, które określoną rzecz, zachowanie czy wyrażenie w randze symbolu ma dla ludzi. To znaczenie jest negocjowane i w efekcie tych negocjacji (które mogą trwać chwilę lub są efektem wielowiekowego procesu uzgadniania, lub też dotyczą tylko określonej dziedziny) funkcjonują jako symbole i są źródłem wiadomości. One budują wiadomość. Zakres

i treść wiadomości nie jest obiektywny w tym sensie, że jest niezależny. Odczytanie wiadomości zależy od kompetencji komunikacyjnych człowieka, a nie od wiadomości. Wiadomość zapośredniczona jest symbolem, to znaczy wyrażona symbolicznie. Od tego w jaki sposób człowiek rozumie symbole, zależy jaką wiadomość odbiera. Dell Hymes (1980) kompetencję komunikacyjną zdefiniował nie tylko jako umiejętność posługiwania się językiem, ale uwzględnianie w procesie komunikowania się także tej sfery „czytania symboli”. Model kompetencji komunikacyjnej Della Hymesa podkreśla znaczenie kontekstu: kultury czy społeczeństwa. Warto zauważyć, że jego podejście stało się ważnym wkładem w badania nad komunikacją międzykulturową i lingwistyką antropologiczną, ponieważ podkreśla, że kompetencja komunikacyjna nie jest tylko kwestią języka, ale buduje się w kontekście i do granic określonej kultury czy społeczeństwa.

Tak ustawiona perspektywa badawcza nad komunikacją spowodowała powstanie w łonie nauk społecznych dwóch zgeneralizowanych podejść do badania komunikacji: transmisyjną, gdzie komunikacja jest założona i stanowi twarde pole interpretacji, a w procesie analiz komunikacji szukamy wariantów i odmienności wartościując je zwykle jako nienormatywne lub kontrkulturowe i drugie podejście, nazywane konstytutywnym, które uwzględnia różnicę kulturową jako istotne źródło dla odmienności decyzji, działań i myśli wypowiadających się ludzi. W konstytutywnym rozumieniu komunikacji w centrum analiz znajduje się zagadnienie symbolu. Komunikacja jest w tym przypadku definiowana jako produkcja i wymiana znaczeń. W centrum zainteresowań badaczy znajduje się symbol, który przybiera formę tekstu, rzeczy lub zachowania, który przenosi wiadomość. Badacz studiuje owe symbole poszukując źródeł sensowności i znaczenia dla ludzi, tym samym odkrywa reguły świata społecznego. To podejście nazywane jest semiotycznym i choć wydaje się, że najbardziej związane jest z lingwistyką i rekonstruuje sposób, w jaki działa komunikacja, to szeroko reprezentowana jest też w niektórych szkołach socjologicznych jak np.

socjolingwistyka, teoria znaczeń, etnometodologia lub w psychologii międzykulturowej oraz buduje międzykulturową pedagogikę.

Koncentrowanie się na symbolu i znaczeniu konstytuuje zainteresowanie badawcze, które możemy nazwać kulturowym. Według tego modelu, komunikacja jest procesem społecznym, w którym ludzie współtworzą znaczenia za pomocą języka, symboli, gestów i kontekstu społecznego. Komunikacja jest traktowana jako konstrukcja społeczna, która wpływa na sposób, w jaki rozumiemy siebie i innych. Ten model jest często stosowany w badaniach nad komunikacją interpersonalną i międzykulturową.

W podejściu semiotycznym możemy problematykę badawczą ustawiać w perspektywie rozumienia siebie i innych, czyli celem badań jest zrozumienie intencji w procesie komunikowania się osób lub też rekonstruowanie tychże intencji zawartych w symbolach komunikacyjnych. W pierwszym przypadku problemy badawcze dotyczą analiz stylów komunikowania się, strategii zachowań czy przyczyn pojawiających się konfliktów, kiedy w drugim nacisk położony jest na tekst kultury (którym może być zarówno tekst rozumiany literalnie, czyli literatura, czy specyficzność języka danej grupy: slang, gwara, dialekt itp.; symboliczne zachowania takie jak rytuały, wzory kulturowe, obyczaje, czy też rzeczy i ich symboliczna treść dla określonej zbiorowości ludzkiej czy grupy). Nacisk wówczas położony jest na tekst i to jak tekst jest odczytywany przez (określone) grono ludzi. Odczytywanie jest procesem odkrywania znaczeń, a tym samym ujawnia intencje komunikowania się oczywiste dla kompetentnych komunikujących się określonego kręgu komunikacyjnego. Tak więc komunikacja i jej studiowanie osadzone jest w kontekście nauk społecznych. Jest studiowaniem sposobu uzgadniania reguł i zasad komunikowania się.

Owe reguły i zasady zarządzające akcją komunikowania się odnoszą się do kręgów kulturowych, zbiorowości kulturowych, grup społecznych. Mogą się także odnosić do konkretnych czasów, dyscyplin naukowych czy sfery działalności ludzkiej.

Uspołecznienie – socjalizacja/tożsamość kulturowa/wspólnotowość

Człowiek jest istotą społeczną. To podstawowa teza filozofii zdefiniowana przez Arystotelesa: „Kto zaś nie potrafi żyć we wspólnocie albo jej wcale nie potrzebuje, będąc samowystarczalnym, bynajmniej nie jest członem państwa, a zatem jest albo zwierzęciem, albo bogiem. Wszystkim ludziom właściwy jest z natury pęd do życia we wspólnocie” (2002, 12). To założenie ciągle jest rozwijane i udowodniane przez nauki społeczne: socjologię, psychologię społeczną. Społeczna istotność człowieka jest warunkiem człowieczeństwa człowieka – zwykliśmy myśleć. Człowiek nieuspołeczniiony, nie potrafiący funkcjonować w zbiorowości sobie podobnych, gdy relacje międzyosobnicze nie są zbudowane na instynkcie, ale na umowie, nie spełnia warunków życia w świecie kultury. Należy tylko do przestrzeni świata biologii – pozostaje jedynie istotą biologiczną, ssakiem z gatunku *homo sapiens*. W podobnym tonie wypowiada się É. Durkheim: „Niechaj człowiek zostanie pozbawiony języka, nauk, sztuk, wierzeń moralnych, a spadnie on do poziomu zwierzęcia” (1990).

Stowarzyszanie się, bycie zbiorowością w sensie tworzenia gromady podążającej w tym samym celu wydaje się naturalne (zakorzenione w biologicznych kontekstach *homo sapiens*), to samo uspołecznienie, nazywane socjalizacją jest już konstruktem osadzonym w kulturowym środowisku życia człowieka. Brozi, lubelski filozof i antropolog kulturowy, w swojej teorii/koncepcji kultury zauważył, że to co w pierwotnym ujęciu funkcjonowania człowieka w świecie opisywane może być triadą: impuls – czyn – zaspokojenie, w późniejszych dziejach ludzkości, przeniesione w wykształcony już świat kultury objawia się triadą: wytwór – norma – wartość (Brozi, 1994). Przewartościowania tego procesu długiego trwania dotyczą przeniesienia znaczenia z biologicznie odczuwanego impulsu (potrzeby) w orientowanie się na potrzeby przez istniejące już (w kulturze) wytwory (Brozi, 1994, s. 262). Proces ten doprowadził do sytuacji społecznej, że potrzeby jednostek, aby mogły być zaspokojone winny były zmieścić się w ustalonym kanonie. Forma zaspokojenia potrzeby szła przed

odczuwaniem tej potrzeby. Tak zobrazowana moc kultury w życiu ludzi miała swoje konsekwencje w konstruowaniu coraz bardziej szczelnych i zobiektywizowanych reguł życia społecznego, coraz wyraźniejszych tożsamości zbiorowych, tworzenia kanonów, uprawomocnionych sposobów, reguł i wreszcie konstruowanych systemów np. edukacji, rozwoju kariery zawodowej, opieki zdrowotnej, opieki nad słabszymi itp.

Ponowoczesność i globalizacja jako środowisko kulturowe człowieka przeddefiniowały wskaźniki realizujące zaspokajanie potrzeb ludzi. Przeddefiniowuje także pojęcie wspólnoty. W związku z tym obserwujemy wielkie przewartościowania w obszarze komunikacji. Interesuje nas wobec tego pytanie, jak komunikować potrzeby, aby były zrozumiałe społecznie, aby miały społeczne znaczenie.

Wydaje się, że należy odwołać się w tym względzie do podstawowego mechanizmu w budowaniu wspólnoty, tj. zasady swój – obcy.

Już w latach 70. XX wieku podejmowano próby uwzględnienia kategorii swój – obcy do analiz tożsamości zbiorowej. Zajączkowski napisał: „nie ma mowy o świadomym samookreśleniu się w kategoriach kulturowych, o utożsamieniu siebie z pewnym systemem wartości dotąd, dopóki jesteśmy «sami swoi». Dopiero obecność «Obcego» pozwala nam na określenie siebie, a to następuje w wyniku krytycznej obserwacji obcego, ujmowania go w kategoriach własnych wartości kulturowych, a zatem wartościowania go, czyli tworzenia jego etnicznego stereotypu” (1973, s. 284). Kolejnym ujęciem tego zagadnienia niech będzie cytata z wypowiedzi Einsteina. Komentując zjawisko społecznej kategoryzacji podobno powiedział: „Jeżeli moja teoria względności okaże się trafna, Niemcy będą twierdzić, iż jestem Niemcem, a Francuzi ogłoszą mnie obywatelem świata. Gdyby jednak moja teoria okazała się nieprawdziwa, Francuzi powiedzą, że jestem Niemcem, a Niemcy, że Żydem” (Wójcik, 2017). Obie te wypowiedzi obrazują odmiennie znaczenie kategoryzacji swój – obcy. Podkreślają wzajemną nierozzerwalność relacji swój – obcy i odnoszą się do natury tego procesu, który można by określić jako kontekstualny (w przeciwieństwie do klasyfikacyjnego podejścia). Tak więc relacja swój – obcy

jest trwała w kulturze oraz kontekstualna – zależy od aktywności ludzkiej. Zajązkowski buduje obraz relacji etnicznych i etniczność widzi jako kulturową wspólnotę, kiedy Einstein odnosi się do tożsamości jednostkowej, która indywidualność osadza w jakiejś wspólnotie.

Bernhard Waldenfels, niemiecki filozof, w swojej pracy *Topografia obcego* pisze:

Obce, po pierwsze, jest coś, co występuje poza własnym obszarem jako zewnętrzne, co przeciwstawia się wewnętrznemu (por. ξένov, externum, extraneum, étranger, stranger, foreigner). Obce, po drugie, jest to, co należy do innego (por. αλλότριον, alienum, alien, ajeno), w przeciwieństwie do własnego. Obce, po trzecie, jest to, co jest innego rodzaju, odmienne, nieswoje, osobliwe (ξένov, insolitum, étrange, strange), w przeciwieństwie do swojskiego. Przeciwieństwo zewnętrzne/wewnętrzne wskazuje na miejsce obcego, przeciwieństwo obce/własne na posiadanie, a przeciwieństwo odmienne/swojskie na rodzaj rozumienia.

(2002, s. 109–110)

Cytat ten uzmysławia, że kategoria swój – obcy reguluje normatywność dystansu, relacji oraz rozumienia. Jest to kategoria daleko wykraczająca poza opis. Jest to mechanizm regulujący akty komunikowania się z innymi ludźmi w aspekcie normatywnym; jest to także mechanizm regulujący procesy tożsamości zarówno jednostkowej (kulturowej) jak i zbiorowej. Kategoria obcy odnosi się do stanu rzeczy z naszej perspektywy, ale z zewnątrz – nie nasza, nienormalna, osobliwa, ale (jakakolwiek jest to ocena) wydaje nam się obiektywna. W kontraście do swojego, gdzie stan rzeczy jest wewnętrznie definiowany – naturalny, normalny, oczywisty. Nie da się mówić o obcym stanie rzeczy bez swojego odniesienia, tzn. odniesienia się do tego, co jest oczywiste i zwyczajne, i normalne. Klasyk rozważań nad znaczeniem i sensem społecznym kategorii swój – obcy Z. Bauman,

napisał: „Aby byli jacyś my, potrzebni są też ludzie, którzy do nas nie należą, potrzebni są oni, którzy tworzą grupę, pewną całość, tylko dlatego, że każdy z nich ma tę samą cechę: nie jest żadnym z naszych” (2007, s. 61).

Jak zauważa P. Wojciechowski: „Nie byłoby «naszych», gdyby nie było «obcych». Przecistawianie kategorii «swojskości» wobec «obcości» jest stosowane we wszystkich kulturach, niezależnie od części świata. Jest to naturalny sposób określenia własnego stosunku do otoczenia” (2016, s. 2). C. Woźniak (2015) zauważa, że człowiek jest w stanie powiedzieć, co jest mu obce na podstawie tego, co bliskie. Odwołujemy się do kategorii swój – obcy (swojskość – obcość) po to, aby wywołać emocję, która leży u podłoża procesów wspólnotowych. Przez kategoryzowanie wywołujemy takie emocje jak sympatia, fascynacja, strach, obawa, resentment czy wrogość. Trzeba na marginesie powiedzieć, że często mechanizm ten jest używany perswazyjnie i manipulacyjnie.

Pluralizm kulturowy, który jest standardem społecznym ponowoczesności, stwarza problem wiedzy historycznej, jako budującej tożsamość kulturową. Ponowoczesność zmienia także mechanikę procesów wyłaniania się tożsamości kulturowej jednostki.

O ile w kategoriach kultury modernizmu autorytatywnie konstruowana historia stanowiła odbicie dziejów grupy i tym samym stawała się fundamentem, na którym jednostki konstruowały swoje tożsamości kulturowe, to ponowoczesność przez indywidualizm i oprostowanie tradycji, skutkuje zmianą gramatyki kultury, czyli tradycji. W efekcie obserwujemy swoiste pogubienie punktów orientujących z jednej strony, a ogromny wysyp deklaracji, postulatów, innowacyjnych propozycji z drugiej. Pogubienie dotyczy reguł społecznych czytania i rozumienia przeszłości, dziejów – ich oceny, a przede wszystkim wartościowania przeszłości w aktach dziedziczenia.

Czy i jakich zmian w interpretacji procesów dziejowych potrzebujemy jako zbiorowości i jednostki w kulturze tak, aby zachować ciągłość dziedzictwa, ale jednocześnie uwzględnić zasady nowej ery kultury: ponowoczesności?

Dziedzictwo – dziedziczenie – oprostowanie tradycji

Na podstawie przytoczonych powyżej definicji człowieka określanego jako „swój” można wywnioskować, iż jest to osoba bliska nam duchowo i emocjonalnie. W przypadku jednostki postrzeganej jako osoba „obca”, relacja ta charakteryzuje się pewnym dystansem. Choć „obcy” może znajdować się w zasięgu naszej fizycznej bliskości, różnice w naszych wartościach i wierzeniach sprawiają, że postrzegamy go jako kogoś odległego na poziomie emocjonalnym i światopoglądowym. Jednak ilość i zakres różnic nie zawsze oznaczają, że osoba „obca” jest oceniana jako gorsza. Nasze postrzeganie ludzi odmiennych od nas często kształtowane jest przez kulturę, w której zostaliśmy wychowani, oraz przez przekonania i wierzenia dotyczące danej grupy, które przyswajaliśmy od najmłodszych lat (Nikitorowicz, 2009, s. 104–106). Obcość bywa utożsamiana też z pojęciem „inności” (Nowicka, 1990, s. 28.). „Inny” oznacza różny od nas, a różnice te mogą przybierać rozmaite formy. Niektóre z nich są niewielkie, łatwe do zrozumienia i wytłumaczenia, a nawet mogą budzić zainteresowanie, fascynację czy chęć przełamania istniejącego dystansu. Takie aspekty pozwalają przypisać daną osobę do grupy „swoich”. Istnieją jednak różnice, które wykraczają poza naszą zdolność interpretacji, przez co postrzegamy takiego człowieka jako „obcego” (Misiejuk, 2001, s. 164). Kategoria „obcego” wiąże się z takim poziomem duchowego dystansu, który uniemożliwia zrozumienie zachowań czy stylu bycia osoby różniącej się od nas. Komunikacja z „obcym” bywa na tyle utrudniona, że bariery te wydają się nie do pokonania. „Obcy” często wywołuje poczucie niepewności, podejrzliwości, strachu czy nawet zagrożenia (Grzybowski, Idzikowski, 2018, s. 21.) Koncepcja podziału na „swoich” i „obcych” odnosi się do kategorii, w jakie przypisujemy ludzi w zależności od tego, jak postrzegamy ich na poziomie emocjonalnym, społecznym i kulturowym. „Swój” to osoba, z którą dzielimy wspólne wartości, tradycje czy sposób bycia, co budzi w nas poczucie więzi i zrozumienia. Z kolei „obcy” to jednostka, której różnice w wierzeniach,

zwyczajach czy światopoglądzie powodują, że odczuwamy dystans, mimo fizycznej bliskości. Proces kategoryzowania ludzi ma jednak charakter dynamiczny i wielowymiarowy, ponieważ zależy od takich czynników jak rodzaj i zakres różnic czy poziom dystansu, jaki musimy pokonać, aby przełamać bariery emocjonalne i komunikacyjne. Tak więc wydaje się, że w nauczaniu historii powinien nastąpić odwrót od koncentrowaniu się na swojskości Swoich, wspólnotowości Grupy, na rzecz osławiania egzotyki Obcych oraz wspólnotowości rodzaju ludzkiego.

Stereotypy odgrywają kluczową rolę w kształtowaniu relacji między grupami społecznymi, zwłaszcza w podziale na „swoich” i „obcych”. Niosą one ze sobą różnorodne konsekwencje dla obu tych grup – zarówno pozytywne, jak i negatywne. Skutki tego zjawiska warto przeanalizować z perspektywy zarówno osób, które stereotypizują, jak i tych, które doświadczają stereotypów.

Osądzanie ludzi przez pryzmat stereotypów może prowadzić zarówno do korzyści, jak i strat w różnych aspektach ich życia. Negatywne stereotypy mogą krzywdzić, obniżać poczucie własnej wartości osób stereotypizowanych oraz sprzyjać wrogości lub lękowi wobec grup oceniających. Często skutkują także izolacją społeczną i poczuciem wykluczenia. Świadomość przypisywania im określonych cech i ról może wywoływać u stereotypizowanych osób obawę przed spełnieniem się tych odrealnionych założeń, prowadząc do tzw. samospełniającego się proroctwa. W efekcie, traktowanie kogoś zgodnie ze stereotypami może sprawić, że osoba ta zacznie zachowywać się w sposób odpowiadający narzuconym oczekiwaniom, tym samym nieświadomie je potwierdzając. Stereotypy zatem przyczyniają się nie tylko do budowania dystansu międzygrupowego, lecz również nieufności i obaw w stosunku do osób różnych od nas kulturowo, tym samym wzmacniając podział „swój – obcy” (Czykwin, 2007). Istnieją również przypadki, w których stereotypy mają pozytywny charakter i w przeciwieństwie do krzywdzących i ograniczających przekonań, mogą

budzić w osobach stereotypizujących podziw lub ciekawość wobec przedstawicieli danej grupy. W takich sytuacjach stereotypy mogą przyczyniać się utrwalania określonych, pozytywnie postrzeganych cech, co z kolei może wzmacniać pewność siebie i poczucie własnej wartości osób stereotypizowanych. Dodatkowo, pozytywne stereotypy mogą sprzyjać budowaniu tożsamości grupowej i zwiększać satysfakcję jednostki z przynależności do danej grupy (Czykwin, 2007). W związku z tym, w przekazie historycznym stereotypizacja przeszłości jawi się jako przemyślany dydaktycznie zabieg promujący wspólnotowość wszystkich ludzi.

Interakcja z przedstawicielami innych kultur stanowi dynamiczny proces, w którym balansujemy między próbą zbliżenia a dystansem. Pokonywanie barier polega na wychodzeniu poza sztywne kategorie „nas” i „ich”, co pozwala odnaleźć wspólne, uniwersalne aspekty życia oraz doświadczeń jednostek. Kluczowe jest nie tylko zrozumienie odmienności kulturowej, ale również szacunek i akceptacja tej różnicy jako wartości samej w sobie. W tym procesie stereotypy, zamiast ograniczać postrzeganie, mogą – przy odpowiedniej refleksji – stać się punktem wyjścia do głębszego zrozumienia i przełamywania uprzedzeń (Misiejuk, 2001, s. 166). Kształtowanie w procesie edukacji historycznej takich cech jak autorefleksja, świadomość stereotypizacji jako powszechnego mechanizmu naszego umysłu, trenowanie uczniów do powstrzymywania się od komentarzy oceniających działania Innych bez pogłębionej wiedzy, unikanie generalizowania zachowań ludzi na podstawie narodowości, religii czy kultury pozwoli na uruchomienie procesu dziedziczenia w nowym standardzie wielokulturowości. Należy podkreślić istotną rolę edukacji międzykulturowej, która wydaje się kluczowa w procesie wielokulturowego dziedziczenia. Jej celem jest nie tylko dostosowanie się do zjawiska wielokulturowości, ale przede wszystkim tworzenie warunków do budowania pozytywnych relacji opartych na interakcji między różnymi grupami kulturowymi. Dzięki kształtowaniu kompetencji międzykulturowych, do których

należą m.in. umiejętność efektywnej komunikacji czy zrozumienie odmiennych perspektyw, możliwe staje się przełamywanie stereotypów i uprzedzeń. Jak mówi Jerzy Nikitorowicz, edukacja międzykulturowa wspiera także proces inkluzji społecznej, promując postawy otwartości, akceptacji i partnerstwa.

W zakończeniu tych rozważań należałoby stwierdzić, że prace Profesora Zenona Jasińskiego wydatnie przyczyniły się do budowania fundamentów pod refleksję pedagogiczną dotyczącą przekazu i formowania komunikacji w warunkach kultury ponowoczesnej. Promowanie aktywnego dialogu, budowanie współdziałania i aktywowanie wzajemnego uczenia się oraz krytyka systemu edukacji, w którym podejście do odmienności jest powierzchowne i zdystansowane, a powinno być głęboko refleksyjne. Szkoła nie tylko powinna tolerować różnorodność, ale wykorzystywać ją jako zasób edukacyjny.

Bibliografia

- Arystoteles. (2002). *Polityka*. (L. Piotrowicz, przekł. i oprac.). De Agostini.
- Bauman, Z. (2007). *Tożsamość*. Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Blumer, H. (2008). *Interakcjonizm symboliczny. Perspektywa i metoda*. Nomos.
- Brozi, K.J. (1994). *Antropologia wartości. Kategoria standardu kulturowego w badaniach nad wartościami*. Wyd. UMCS.
- Czykwin, E. (2007). *Stygmat społeczny*. Wyd. Naukowe PWN.
- Dewey, J. (2014). *Doświadczenie i edukacja*. Warszawska Firma Wydawnicza.
- Durkheim, É. (1990). *Elementarne formy życia religijnego. System totemiczny w Australii*. Wyd. Naukowe PWN.
- Frydrychowicz, S. (2021). *Wymiary komunikacji. Klucz dostępu do efektywnej komunikacji interpersonalnej*. Wyd. Naukowe Akademii Ignatianum.
- Grzybowski, P.P. i Idzikowski, G. (2018). *Inni, Obcy – ale Swoi. O edukacji międzykulturowej i wspólnocie w szkole integracyjnej*. Wyd. Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego.

- Hymes, D. (1980). Etnografia mówienia. W: J. Bańcerowski, J. Bartmiński, S. Dubisz (red.), *Język w społeczeństwie. Antologia współczesnej socjolingwistyki*. Wiedza Powszechna.
- Kant, I. (2001). *Krytyka czystego rozumu*. PWN.
- Misiejuk, D. (2001). Komunikowanie się z obcym – bariery i szanse w komunikacji interpersonalnej. W: J. Nikitorowicz, M. Sobiecki, D. Misiejuk (red.), *Kultury tradycyjne a kultura globalna: konteksty edukacji międzykulturowej* (T. 2, s. 162–173). Trans Humana.
- Misiejuk, D. (2021). *Kontekst kulturowy wychowania. Wielokulturowość a standard społeczny stosunków międzykulturowych w perspektywie pedagogicznej*. Wyd. Uniwersytetu w Białymstoku.
- Nikitorowicz, J. (2009). *Edukacja regionalna i międzykulturowa*. Wyd. Akademickie i Profesjonalne.
- Nowicka, E. (1990). *Świat człowieka – świat kultury. Systematyczny wykład problemów antropologii kulturowej*. Wyd. Naukowe PWN.
- Pearce, W. B. (2007). *Making social worlds: A communication perspective*. Wiley-Blackwell.
- Pearce, W. B., Cronen, V. E. (1980). *Communication, action, and meaning: The creation of social realities*. Praeger Publishers.
- Prus, R. (1995). *Symbolic interaction and ethnographic research*. State University of New York Press.
- Szempruch, J. (2021). Szkoła w społeczeństwie wielokulturowym. *Edukacja Międzykulturowa*, 15(2), s. 56–72. <https://doi.org/10.15804/em.2021.02.03>.
- Waldenfels, B. (2002). *Topografia obcego. Studia z fenomenologii*. Of. Nauk.
- Welsch, W. (1998). *Nasza postmodernistyczna moderna*. Oficyna Naukowa.
- Wojciechowski, P. (2016). *Navigare necesse est*. Ridero IT Publishing.
- Woźniak, C. (2015). Między swojskością a obcością. Przyczynki do dialektyki dziedzictwa kulturowego. *Zarządzanie w kulturze*, 16, s. 129–136.
- Wójcik, M. (2017). Swój i Obcy: współrzędne na mapie świata. *Newsweek Psychologia Extra*, nr 4.
- Zajączkowski, A. (1973). *Obrazy świata białych*. Państw. Instytut Wydawniczy.

Reduta czy spoiwo? Współczesne dylematy oświaty etnicznej w grupach mniejszości narodowych



Abstract

The text presents contemporary dilemmas of ethnic education in national minorities resulting from its location in the area of cultural borderland, which is also the political borderland of diverse influences and interests. We aim to discuss the role of ethnic schools in shaping the relations of their pupils with the state and society of which they are citizens. The issues raised include the significance of this type of facility in maintaining the cultural

distinctiveness of group members and marking its symbolic domain, the specificity of programs implemented in ethnic schools, their role and interactions with a local community, as well as related dilemmas of a religious, cultural and political nature. Particular attention is paid to the problems of conflicted group narratives transferred through generations, as well as conflicted national loyalties and identifications.

Keywords: national minorities, ethnic schools, dilemmas

Wprowadzenie

Ważnym obszarem zainteresowań badawczych Profesora Zenona Jasińskiego są kwestie oświaty etnicznej. Problematyka owa przez długi czas postrzegana była w naukach o wychowaniu jako marginalna, będąc przedmiotem eksploracji stosunkowo niewielkiej grupy pedagogów. Podejście, o którym mowa, z wolna jednak ewoluuje, uwzględniając sukcesywnie pojawiające się nowe wyzwania i konteksty.

Początkowo, w czasach naszej państwowości, w centrum uwagi badaczy znajdowała się rola polskiej oświaty etnicznej, przede wszystkim szkoły, postrzeganych jako ośrodek oporu wobec procesów wynaradawiania społeczeństwa polskiego oraz forma działań podejmowanych na rzecz przygotowania przyszłych elit niepodległego państwa. W okresie międzywojennym Wielka Migracja Chłopska oraz skupiające się wokół tej problematyki prace Floriana Znanieckiego zainicjowały zainteresowania wiążące się z oświatą polonijną, eksponując jej znaczenie dla podtrzymywania tożsamości narodowej emigrantów. Transformacja polityczna Polski, jej akcesja unijna oraz towarzyszące owym procesom przeobrażenia społeczno-kulturowe włączyły w obszar zainteresowań badawczych kwestie oświaty etnicznej na terenie Polski ze szczególnym uwzględnieniem oświaty mniejszości narodowych. Narastające, zarówno w skali europejskiej jak i globalnej, procesy migracyjne oraz wiążące się z nimi wzrost kulturowej heterogeniczności współczesnych społeczeństw wyłoniły zasadne pytania dotyczące znaczenia oświaty etnicznej (niejednokrotnie powiązanej z mniej lub bardziej ortodoksyjną edukacją religijną) dla społecznej integracji migrantów bądź też wyłaniania się społeczeństw równoległych oraz związanych z nimi napięć. Fale migracji wojennej z Czechenii i Ukrainy pobudziły natomiast zasadne pytania dotyczące kształcenia dzieci osób innej narodowości przebywających na terenie Polski czasowo.

Podejmowane w omawianym zakresie dyskursy toczono na wielu poziomach: naukowym, politycznym, instytucjonalnym, medialnym i potocznym, prezentując zróżnicowane poglądy i perspektywy. Poruszane w nich kwestie dotyczą takich obszarów jak znaczenie oświaty etnicznej

ujmowanej w kontekstach procesów tożsamościowych członków grup mniejszościowych, polityki oświatowej i pedeutologii, rozwoju społeczeństwa obywatelskiego, doboru form i treści kształcenia czy rozwiązywania problemów wiążących się ze skonfliktowanymi racjami i narracjami poszczególnych grup. Przedstawiane w nich racje sięgają do zróżnicowanych tez i uzasadnień (jak np. prawa człowieka, procesy emancypacji i ochrona praw mniejszości czy kwestie bezpieczeństwa narodowego). Zagadnieniem wzbudzającym szczególnie żywe dyskusje są przy tym zakres i formy pielęgnacji poczucia odrębności mniejszości narodowych.

Pojęciem tym określamy zamieszkujące na terenie danego kraju grupy etniczne mające własne państwo będące autonomiczną politycznie strukturą na mapie świata. Terytorialne oddzielenie tych grup od kraju pochodzenia może wynikać zarówno ze sposobu wyznaczania granic między sąsiadującymi ze sobą państwami (np. między Polską i Litwą), jak też procesów migracyjnych sprawiających, że na obszarze nieraz odległego kraju osiedlają się i zyskują obywatelstwo grupy, które na owych terenach wcześniej nie zamieszkiwały, lecz z różnych przyczyn opuściły swoją ojczyznę (vide: siedemnastowieczne osadnictwo holenderskie w Polsce, Hindusi i Pakistańczycy w Anglii, czy Algierczycy we Francji). Otrzymując obywatelstwo danego kraju (lub prawo dłuższego pobytu na jego terenie), ich członkowie zyskują przy tym prawa obywatelskie, do których zaliczamy m.in. prawo do pielęgnacji własnej tożsamości etnicznej. Zakres, treści i formy podejmowanych w tym celu działań mają przy tym istotne znaczenie dla kształtowania się relacji społecznych wzmiankowanych grup.

Tożsamość etniczna i narodowa jako czynnik kształtowania relacji społecznych

W licznych opracowaniach, zwłaszcza na gruncie nauk pedagogicznych, możemy spotkać się z idyllicznym obrazem społeczeństw heterogenicznych kulturowo postrzeganych jako malowniczy, pobudzający rozwój

jednostek i zbiorowości obszar kontaktów międzyludzkich i międzykulturowych. Poszczególne grupy etniczne opisywane bywają w kategoriach folklorystycznych ze szczególnym naciskiem na piękno i specyfikę przechowanej tradycji ludowej (jak pieśni, tańce, stroje, potrawy czy zwyczaje). Rzeczywistość okazuje się jednak bardziej złożona i niejednoznaczna. Relacje międzygrupowe niejednokrotnie nacechowane bywają napięciami mającymi źródło zarówno w przeszłości, jak też skonfliktowanych racjach czy partykularnych interesach doby współczesnej. Aktualne stosunki i zachowania grupowe, zwłaszcza zaś mobilizacja etniczna, miewią dynamikę powiązaną z kontekstami wykraczającymi poza granice danych zbiorowości społecznych (Olzak, 2006). W tym z konfliktami międzynarodowymi, w których mniejszości narodowe są wykorzystywane przeciwko państwu, którego są obywatelami (znany już z historii problem tzw. V kolumny). Tworzące lokalne zbiorowości grupy etniczne mogą postrzegać zasiedlone terytoria w kategoriach opisywanego przez Z. Jasińskiego (1989) i J. Nikitorowicza (2001) pogranicza sprzyjającego dobrosąsiedzkiemu, wzbogacającym kontaktom i przenikaniu się kultur. Mogą jednak również, jak wskazuje L. Nijakowski (2007), podejmować rywalizację o domeny symboliczne będące źródłem niegasnących sporów i nawracających konfliktów. W szczególnie trudnej sytuacji znajdują się przy tym członkowie mniejszości narodowych, których skomplikowany układ identyfikacji politycznych, kulturowych i emocjonalnych może generować dylematy lojalności oraz postawy wzajemnej nieufności w relacjach z przedstawicielami innych grup.

Zarysowana sytuacja stwarza pewne wyzwania dla placówek edukacyjnych. Ustawa o systemie oświaty (1991) wskazuje, iż publiczne placówki oświatowe winny umożliwiać uczniom pochodzącym z grup mniejszościowych „podtrzymywanie poczucia tożsamości narodowej, etnicznej, językowej i religijnej, a w szczególności naukę języka oraz własnej historii i kultury” (art. 13 ust. 1). Prawo to przysługuje przede wszystkim grupom mniejszości kulturowych zamieszkujących na terenie Polski od ponad 200 lat. W środowiskach lokalnych o dużej liczbie

migrantów, o krótszej historii pobytu na ziemiach polskich, możliwym jest jednak wdrożenie ww. programów także w odniesieniu do ich dzieci.

O ile jednak ochrona tożsamości kulturowej grup mniejszościowych nie jest zasadniczą treścią programów realizowanych przez publiczne placówki edukacyjne, cel ten jest esencjonalny dla instytucji oświaty etnicznej (Sobecki, 1997; Jasiński, 2001; Jasiński, Bryzek, 2007; Nikitorowicz, 2015). Wspomaganie podejmowanych przez nie działań ze strony państwa stanowi przy tym wyraz poszanowania dla praw człowieka ze szczególnym uwzględnieniem praw III generacji. W odróżnieniu od poprzednich nie mają one charakteru jednostkowego, przysługując grupom i zbiorowościom. W ich katalogu, obok prawa do pokoju, bezpiecznego środowiska czy samostanowienia, znajduje się też ochrona praw mniejszości etnicznych i religijnych do pielęgnacji swojej tożsamości kulturowej poprzez zachowanie jej kultury, tradycji i języka (Riedel, 1990).

Posługując się kategorią tożsamości, prawodawcy nie precyzują wszelako sposobu jej rozumienia. Dla potrzeb niniejszego opracowania przyjmiemy zatem perspektywę nauk społecznych. W powyższym ujęciu tożsamość stanowi złożony element samowiedzy obejmujący zestaw zinternalizowanych atrybutów postrzeganych jako relewantne i dystynktywne dla określonej jednostki bądź grupy (Kozielecki, 1986). Możemy przy tym mówić o tożsamości przypisanej (nieraz narzuconej) i tożsamości własnej. Pierwsza z wymienionych ma pochodzenie zewnętrzne i jest wytworem społecznych wyobrażeń dotyczących specyfiki określonej grupy oraz jej przedstawicieli. W odniesieniu do grup etnicznych jest ona powiązana z funkcjonującymi w świadomości zbiorowej stereotypami etnicznymi czyli zestawami cech przypisywanych ich przedstawicielom. Wyobrażenia te mogą być autostereotypem danej grupy lub reprezentacjami poznawczymi powstającymi poza grupą, której dotyczą. Oba obrazy mogą zasadniczo różnić się między sobą zarówno przypisywanymi grupie atrybutami, jak też ich warstwą emocjonalno-ewaluatywną. Tak jeden, jak i drugi, nie wynikają jednak

z osobistego doświadczenia i refleksji podmiotu, lecz stanowią efekt zinternalizowanego przekazu dokonywanego m.in. za pośrednictwem wychowania i socjalizacji w rodzinie, mediów, edukacji czy działalności formacyjnej organizacji i stowarzyszeń.

Poznawcze włączenie i utożsamienie się z kategorią „członek określonej grupy etnicznej” czy „mniejszości narodowej” ma istotne znaczenie dla kształtowania się obrazu własnej osoby. W koncepcję Self podmiotu wbudowane zostają atrybuty przypisywane grupie, z którą osoba ta się identyfikuje. Identyfikacje o wysokiej pozycji w strukturze tożsamości społecznej danej jednostki kształtują również jej zachowania wobec innych ludzi. Pobudzenie określonego wymiaru (np. afiliacji etnicznej, narodowej czy religijnej) przez skonstrastowanie z przeciwnymi zaszeregowaniami innych osób (np. Ja-Polak versus On-Niemiec czy Ja-muzułmanin versus On-chrześcijanin) przełącza podmiot z poziomu zachowań indywidualnych na grupowe, aktywizując zbiorowe My skonstrastowane z uogólnioną kategorią Oni. Konsekwencją powyższego jest wzrost konformizmu wobec Swoich oraz tendencji do rywalizacji i faworyzowania członków grupy własnej kosztem defaworyzowanych Obcych (Tajfel, 1978; Turner, 1987).

Prawidłowości te mają duże znaczenie dla kształtowania się relacji międzygrupowych w zbiorowościach heterogenicznych etnicznie i kulturowo, sprzyjając mobilizacji grupowej wykorzystywanej nie tylko dla artykułowania i obrony interesów grupy, lecz także dla zewnętrznych i wewnętrznych manipulacji politycznych pobudzających poczucie zagrożenia, konfliktu interesów, rzeczywistych i zmitologizowanych krzywd oraz związanych z nimi roszczeń (Olzak, 2006). Pojawiające się w ich konsekwencji napięcia, ulegając eskalacji i radykalizując inne grupy, niejednokrotnie zagrażają spójności społecznej. W warunkach konfliktów międzynarodowych mogą także być wykorzystywane dla celów wojny hybrydowej (Pacek, Pacek, 2019). W szczególnie trudnej sytuacji znajdują się przy tym przedstawiciele mniejszości reprezentujących narody i protonarody uwikłane w konflikty polityczne, ekonomiczne bądź zbrojne. Zwłaszcza

zaś konflikty zachodzące na terytorium państwa, w którym osoby te zamieszkują i nieraz są jego obywatelami (vide konflikt serbsko-bośniacki, ukraińsko-rosyjski, kurdyjsko-turecki czy palestyńsko-izraelski) bądź konflikty zdeterioryzowane i przeniesione na teren państwa trzeciego udzielającego ochrony przedstawicielom skonfliktowanym grup.

Pojawiające się w tego rodzaju sytuacjach napięcia wzbudzają niepokój zarówno wśród członków skonfliktowanych grup, jak też szerszej zbiorowości społecznej, podważając niejednokrotnie wzajemne zaufanie będące podstawą harmonijnej współpracy i koegzystencji. Przed szkołami etnicznymi stawiają zaś zasadne pytania dotyczące wyważenia relacji między ochroną tożsamości grupy i współuczestnictwem w transmisji międzypokoleniowej ważnych dla niej treści, kształtowaniem więzi z krajem pochodzenia oraz lojalnością wobec zamieszkiwanego kraju i uczestnictwem w jego obywatelskiej wspólnotcie. Fundamentalną staje się przy tym odpowiedź na pytanie, jaką rolę winna w tej sytuacji pełnić oświata etniczna. Nie może ona i nie powinna rezygnować ze swojej dotychczasowej działalności na rzecz pielęgnacji tożsamości kulturowej danej grupy. Pozostając jednak wyłącznie redutą skupioną na ochronie tejże odrębności, nie przyczynia się ona do pogłębienia więzi grupy z pozostałymi członkami społeczeństwa. Przyjmując rolę pomostu umożliwiającego harmonijne łączenie tożsamości etnicznej z tożsamością członka narodu obywateli, musi zaś zdefiniować nie tylko treści obu tych tożsamości, lecz także wiążące owe kategorie wartości nadrzędne.

Tożsamość etniczna a narodowa

Ze względów historycznych pojęcia tożsamości etnicznej i narodowej przez długi czas postrzegane były w Polsce (a nieraz nadal są) jako co najmniej bliskoznaczne, jeśli nie tożsame. W literaturze pojawiały się takie terminy, jak państwa narodowe i wielonarodowe. Pierwsze z przywołanych pojęć odnoszono do państw homogenicznych etnicznie

bądź zdominowanych politycznie przez jedną grupę etniczną. Drugie określało państwa o społeczeństwach etnicznie zróżnicowanych. Dla wielu przyczyn podejście to w chwili obecnej zaczyna jednak ewoluować. Pojęcie narodu coraz częściej oddzielane jest od etniczności i wiązane z kategoriami obywatelstwa i obywatelskości. Interesującym przyczynkiem do podejmowanych w tym obszarze rozważań są przy tym wyniki badań przeprowadzonych blisko ćwierć wieku temu przez K. Błeszyńską (2002).

Przedmiotem sondażu diagnostycznego uczyniono atrybuty przyjmowane jako markery przynależności do narodu polskiego. W hierarchii stosowanej przez respondentów kryterium pochodzenia etnicznego zajmowało stosunkowo niską pozycję, ustępując takim cechom, jak posługiwanie się językiem polskim, znajomość polskiej historii, przestrzeganie polskich norm obyczajowych i działalność dla dobra kraju. Zbliżonych odpowiedzi udzielali przy tym zarówno respondenci niezaangażowani politycznie, jak i postrzegani jako nacjonaliści członkowie Młodzieży Wszechpolskiej (Błeszyńska, 2002). Przywołane badania nie pozwalają, rzecz oczywista, na daleko idące uogólnienia dotyczące postaw współczesnego społeczeństwa polskiego. Uzyskane wyniki wskazują na przesuwanie się sposobu postrzegania narodu od dziewiętnastowiecznej kategorii wspólnoty etnicznej ku postmodernistycznej wspólnotocie politycznej. Podejście tradycyjne jest jednak obecne zarówno w społecznych dyskursach, jak i praktyce pedagogicznej, na co wskazywałaby charakterystyka treści konstytuujących tożsamość narodową.

Wzmiankowana kategoria wiązana jest z poczuciem przynależności i więzi emocjonalnej z szerszą zbiorowością określaną jako naród oraz internalizacją treści i wartości postrzeganych jako dla zbiorowości tej rdzenne (Lenik, 2002, s. 58). Mentalne ramy narodowej wspólnoty wyznaczają takie atrybuty jak pamięć jej pochodzenia i historii, więzi z określonym terytorium fizycznym i jego krajobrazem, oczekiwania wiążące się z przyszłością oraz przeświadczenia o specyfice ducha narodowego. Katalog jednoczących wartości obejmuje wspólnotę językową,

religijną, normatywną i obyczajową (Kubiak, 2003, s. 51–54). Formy manifestowania poczucia wspólnoty narodowej mogą przy tym obejmować spektrum bardzo zróżnicowanych zachowań dających poczucie „swojskości”, tworzących płaszczyzny wspólnych działań i strukturyzujących czasowe ramy wspólnoty. Do zachowań, o których mowa, T. Edensor (2004) zalicza praktykowane rytuały zbiorowe i indywidualne, rozgrywki sportowe czy imprezy ludyczno-rekreacyjne. Zarówno w pracach S. Lenik (2002) jak H. Kubiaka (2003) i T. Ednera (2004) pomijane są takie zachowania jak poczucie wspólnoty politycznej i obywatelskiej, czy zdolność samoorganizacji.

Zarysowana powyżej charakterystyka tożsamości narodowej w zasadzie pokrywa się ze sposobem postrzegania etniczności w podobny sposób związanej z kulturową specyfiką grupy, odrębnością jej języka, tradycji, systemu wierzeń i obyczajów oraz zespołu przeświadczeń o jej pochodzeniu i historii. Co więcej, częstokroć nie rozdzielamy pojęć grupy etnicznej i etnograficznej, traktując je jako synonimy lub pojęcia bliskoznaczne. Podejście takie, jak wskazuje A. Szyfer (1997), utrudnia zrozumienie roli poczucia odrębności kulturowej w życiu jednostek i zbiorowości społecznych. Obie przywołane kategorie wskazują wprawdzie na identyczny atrybut dystynktywny, jakim jest wzmiankowana specyfika. Pojęcie grupy etnograficznej odnosimy jednak przede wszystkim do wspólnoty terytorialnej oraz jej więzi z regionem i „małą ojczyzną”. Poczuciu odrębności kulturowej jej członków nie towarzyszy przy tym poczucie wspólnoty politycznej, więzi z osobami reprezentującymi ten sam krąg kulturowy, lecz zamieszkującymi inne regiony czy dążenia do samoorganizacji. Są one także silniej związane ze wspólnotami sąsiedzkimi.

Odminną kategorią jest grupa etniczna. W odróżnieniu od etnograficznej, stanowi ona tzw. wspólnotę wyobrażoną. Pojęcie to za B. Andersonem (1997, s. 24) odnosimy do zbiorowości osób mających poczucie wspólnoty pomimo braku możliwości osobistego kontaktu ze wszystkimi jej członkami. Identyfikacji, o której mowa, towarzyszy

wykraczająca poza fizyczne terytorium więź polityczna prowadząca m.in. do wyłaniania własnych instytucji, reprezentacji politycznych czy liderów artykułujących interesy grupy i mobilizujących jej członków (Szyfer, 1997, s. 162). Jednym z najważniejszych kierunków ich działania jest zaś ochrona i pielęgnacja poczucia odrębności kulturowej grupy. Jak bowiem wskazuje F. Barth (1969, s. 15), podstawą wyodrębnienia kategorii etniczności jest nie tyle obiektywnie istniejący zestaw kulturowych treści i atrybutów, lecz funkcjonujący w świadomości członków danej grupy i przekazywany w transmisji międzypokoleniowej zespół uzgodnionych zbiorowo subiektywnych przeświadczeń dotyczących jej specyfiki i wyjątkowości.

Jak już jednak wspominaliśmy, wspólnoty etniczne cechuje brak bezpośredniego kontaktu wszystkich członków. Nie mogąc osobiście ich poznać, podmiot posługuje się uogólnionymi wyobrażeniami typowego członka swojej grupy. Stereotypizacja owa sprawia, iż mimo dużego zróżnicowania wewnątrzgrupowego, wspólnoty te postrzegane są (tak przez członków, jak i otoczenie) jako dość jednorodne. Poczucie przynależności i identyfikacji emocjonalnej z grupą sprzyja przy tym internalizacji treści i wartości postrzeganych jako wspólne, znaczące i dystynktywne dla jej członków: języka, kultury, symboli, wzorów osobowych, pamięci pochodzenia, narracji historycznej, a niejednokrotnie także ideologii i systemu wierzeń.

Treści postrzegane jako atrybuty charakterystyczne dla danej wspólnoty w rzeczy samej nie są jednak jednorodne. Zasoby jej dziedzictwa kulturowego cechuje procesualność oraz wewnętrzne zróżnicowanie wynikające z uwarunkowań społecznych i środowiskowych. Podlegają one także hybrydyzacji w kontaktach z innymi kulturami. Co więcej, także członkowie danej wspólnoty etnicznej różnią się między sobą właściwościami psychicznymi, wykształceniem, światopoglądem, środowiskiem pochodzenia, kompetencjami społecznymi oraz postawami i oczekiwaniami wobec społeczeństwa przyjmującego. Należąc do tych samych, z dawna osiadłych na danym terenie mniejszości

etnicznych, przejawiają zróżnicowane postawy wobec przedstawicieli innych grup, w tym członków etnicznej większości. Osiedlając się jako imigranci, wybierają zróżnicowane ścieżki karier życiowych, wzory akulturacji oraz postawy wobec przyjmującej ich zbiorowości i możliwości z nią integracji.

Zróżnicowany bywa wreszcie stosunek członków omawianych wspólnot, zwłaszcza mniejszości narodowych, do kraju pochodzenia, własnej zbiorowości oraz jej kulturowego milieu. Osoby te mogą w mniejszym lub większym stopniu identyfikować się z daną wspólnotą, jej kulturą czy przypisywanymi jej atrybutami. Mogą odrzucić przypisaną im w momencie urodzenia tożsamość grupową na rzecz przejścia i asymilacji z inną zbiorowością (Błęszyńska, Badowska, 2013; Scheffer, 2010). Przekazywane w toku socjalizacji i wychowania treści i wartości niekoniecznie wreszcie bywają akceptowane i przyswajane przez objęte tymi oddziaływaniami osoby. Niejednokrotnie możemy spotkać się z kontestacją, przekształcaniem czy odrzuceniem nieakceptowanej tożsamości, odmową pełnej identyfikacji, bądź dopasowywaniem jej wartości do aktualnych kontekstów życia społecznego. Zarysowane zjawiska, procesy i zachowania są przy tym szczególnie wyraziste w środowiskach diaspory, której członkowie funkcjonują w przestrzeni nie tylko złożonej kulturowo, lecz także stwarzającej możliwości bardziej swobodnej kompozycji własnej tożsamości.

Środowiska o których mowa, cechuje zróżnicowany stopień integracji z całością społeczeństwa. Jednakże nawet najlepiej zintegrowane, jakich przykładem są środowiska polonijne w Stanach Zjednoczonych, przejawiają na ogół dążność do pielęgnacji i zachowania swej tożsamości kulturowej, przekazując młodym pokoleniom treści postrzegane jako kanon kultury macierzystej. Oddzielenie terytorialne oraz przeobrażenia zachodzące równolegle w kulturach kraju pochodzenia i diaspory sprawiają jednak, iż kanon przekazywany w ramach oświaty etnicznej może odchodzić od zawartego w programach kształcenia i wychowania w kraju przodków.

Kanon przekazu kultury narodowej

Centralne dla rozważań dotyczących tożsamości etnicznej i narodowej pojęcie kanonu kulturowego odnosimy do zbioru wartości postrzeganych w określonej grupie jako fundamentalne dla kształtowania się poczucia wspólnoty, więzi i odrębności jej członków (Kłoskowska, 1996, s. 24). Do wartości tego rodzaju zaliczamy artefakty, symbole, mity, utwory, postacie, wzory osobowe, normy postępowania, obzędy, narracje czy obiekty materialne, których treści i znaczenia przekazywane są kolejnym pokoleniom drogą kształcenia, wychowania i socjalizacji, formując ich zbiorową świadomość. Wyznaczając ramy społecznego funkcjonowania i odczuwania, synchronizują one styl życia członków zbiorowości, jednocząc ich i przekształcając we wspólnotę kulturową i narodową. Wielość uwzględnianych perspektyw, jak również wspomniane powyżej wewnętrzne zróżnicowanie społeczne i kulturowe jej członków sprawiają przy tym, iż treści kanonu są przedmiotem społecznych uzgodnień niezbędnych dla ukształtowania się kultury narodowej jako „złożonej własności zróżnicowanego społeczeństwa narodowego” (Kurczewska, 2000, s. 48). Uzgodnienia, o których mowa, podejmowane są w dyskursach toczących się w określonych kontekstach społeczno-polityczno-historycznych. Zmiany zachodzące w warunkach życia i świadomości danej wspólnoty pociągają za sobą przeobrażenia w obrębie kanonu. Prawdliwości, o których mowa, przyczyniają się przy tym do paralelności ewoluowania kanonu kulturowego w środowiskach diaspory i kraju pochodzenia.

Oświata mniejszości narodowych jest bowiem oświatą wspólnot diasporalnych funkcjonujących w krajach o zróżnicowanej kulturze, społecznej kompozycji i warunkach ekonomiczno-politycznych. Z założenia ma ona przekazywać nie tylko znajomość języka, historii i geografii kraju przodków, lecz także budować poczucie wspólnoty i płaszczyzny porozumienia ze społeczeństwem pochodzenia poprzez transmisję jego kanonu kulturowego. Przeniesione w przeszłości z ojczyzny, a będące

podstawą owego kanonu treści i wartości, mimo zanikania w kulturze kraju pochodzenia, niejednokrotnie bywają przy tym traktowane jako nienaruszalne dziedzictwo przodków, z czasem stając się kulturowymi skamieniałościami obecnymi jedynie w przekazach danej diaspory.

Przywołanym pojęciem określamy pochodzące z przeszłości, anachroniczne treści kulturowe (takie jak konstrukcje językowe, schematy myślenia i argumentacji, artefakty, symbole czy wzorce zachowań), które w niezmienionej bądź lekko zmodyfikowanej formie przetrwały do czasów współczesnych mimo nieprzystawalności do aktualnych kontekstów życia. Ich obecność pozwala lepiej rozumieć przeszłość kraju przodków. Próby ich bezrefleksyjnego stosowania we współczesności i w kontaktach z rodakami w kraju mogą jednak prowadzić do konfliktów i nieporozumień. Źródłem nieporozumień mogą być także treści uznawane za kanoniczne dla kultury narodowej i zachowujące swoje znaczenie w kraju pochodzenia, lecz nieadekwatne bądź trudne do zrozumienia w kontekście kultury diaspory. Niektóre z nich, kolidując z wartościami społeczeństwa w obrębie którego żyją i funkcjonują członkowie diaspory, mogą nawet narażać owe osoby na potępienie ze strony otoczenia.

Istotnym wyzwaniem dla edukacyjnych instytucji diaspory jest wreszcie konieczność dokonywania wyboru treści wprowadzających uczniów w kulturę kraju pochodzenia i życie jego społeczeństwa. Ograniczenia wymiaru godzin narzucają bowiem konieczność restrykcyjnej selekcji materiału. Konsekwencją powyższego może zaś być fiksacja na wybranych elementach kanonu przeszłości przy pominięciu treści kultury współczesnej, w tym popularnej. Sytuacja, o której mowa, może przy tym niekorzystnie rzutować na możliwości tworzenia poczucia wspólnoty i odnalezienia się uczniów w życiu społeczeństwa pochodzenia, przyczyniając się do napięć wynikających z rozbieżności między przyswojonymi w trakcie edukacji etnicznej standardami tożsamości narodowej a treściami tożsamości zastanymi w kraju pochodzenia.

Między światami

Członkowie mniejszości narodowej kształtują swoją tożsamość nie tylko w pewnym pograniczu kulturowym, lecz także w złożonej przestrzeni społeczno-politycznej nakładających się na siebie identyfikacji, lojalności i powinności. Jako członkowie diaspory, uczestniczą współcześnie zarówno w życiu lokalnej wspólnoty etnicznej, jak też w interakcjach i aktywnościach zachodzących w przestrzeni transnarodowej. Pojęciem tym, za A. Portesem (2001, s. 181) określać będziemy „zainicjowaną przez nieinstytucjonalnych aktorów względnie trwałą, przekraczającą granice państw wspólnotę zorganizowaną w formie grup lub sieci”. Podobne podejście wykazują N. Al-Ali i K. Koser (2002), wyodrębniając jednocześnie oddolną, spontanicznie powstającą formę transnarodowości, której podstawą jest tworzenie relacji i więzi między jednostkami i małymi grupami społecznymi dzielącymi określoną tożsamość (w tym przypadku narodową), mającymi poczucie wspólnoty mimo rozproszenia terytorialnego oraz utrzymującymi ze sobą kontakty owocujące zróżnicowanymi formami współpracy wykraczającymi poza granice państwowe.

Mimo przeświadczenia o podzieleniu tego samego pochodzenia, kultury, historii i obyczaju, ta zdeterioryzowana, globalna społeczność jest heterogeniczna kulturowo ze względu na życie i socjalizację w zróżnicowanych krajach. Wzmiankowana różnorodność niekoniecznie jednak znajduje odzwierciedlenie w treściach jej kanonu kulturowego. Powstające w tym obszarze, nieraz bardzo wartościowe dzieła stosunkowo rzadko bywają postrzegane jako reprezentatywne dla wspólnoty wiążącej pojęcie kultury macierzystej raczej z dziedzictwem kraju przodków. W niewielkim stopniu bywają wszelako uwzględniane również w kanonie wzmiankowanego dziedzictwa. Sytuacja, o której mowa, nie uniemożliwia członkom transnarodowej społeczności rozwinięcia poczucia kulturowej wspólnoty. W bezpośrednich kontaktach może ono jednak ulec zachwianiu ze względu na zróżnicowanie systemów odniesień poszczególnych partnerów interakcji. Odkrywaniu owej

odmienności może przy tym towarzyszyć wzrost poczucia wspólnoty kulturowej z osobami nie zaliczanymi wprawdzie do własnej grupy etnicznej, lecz będącymi obywatelami tego samego kraju.

Członkowie każdej mniejszości etnicznej, żyjąc na terenie określonego kraju, są bowiem powiązani ze społeczeństwem, którego część stanowią. Muszą zatem odpowiedzieć sobie na pytania: „Kim jestem jako obywatel tego kraju? Ile i co to dla mnie znaczy? Jakie mam wobec niego i innych współobywateli zobowiązania?”. Badania B. Grabowskiej (2013) wskazują, iż odpowiedź ta nie zawsze jest prosta i wiele zależy od szerszego kontekstu. Duże znaczenie odgrywają przy tym szacunki przypisywane poszczególnym identyfikacjom narodowym. Objęta ww. badaniami młodzież polonijna żyjąca w Republice Czeskiej wskazywała na złożoność struktur swej tożsamości narodowej, deklarując, iż czują się zarówno Czechami, jak i Polakami. Wspólną ramą dla obu tych identyfikacji czyniła zaś współobecność obu krajów w Unii Europejskiej. Odmienne postawy przejawiała młodzież będąca obywatelami Ukrainy i Białorusi. Objęte badaniami osoby dystansowały się wobec swoich krajów i ich społeczeństw, deklarując brak poczucia więzi i wspólnoty. Niejednokrotnie wyrażały nawet postawy społeczeństwom tym nieprzychylne. Akcentując swoją polskość jako dystynkcję pozytywnie wyróżniającą, w kontaktach wewnątrzgrupowych posługiwały się jednak językiem rosyjskim. Planując opuszczenie swoich krajów, nie wiązały przy tym swoich planów życiowych z Polską, którą traktowały instrumentalnie. Wskazywały też, iż po ukończeniu studiów w Polsce mają zamiar osiedlić się w krajach Europy Zachodniej.

Zarysowany obraz nasuwa pytania dotyczące przygotowania młodzieży z obu opisywanych powyżej grup do uczestnictwa w życiu swoich wspólnot narodowych i obywatelskich. Respondenci deklarowali bowiem brak zakorzenienia i więzi zarówno ze wspólnotą polską, jak białorską czy ukraińską. Tworzone przez nie hermetyczne grupy funkcjonujące na marginesie obu odniesień narodowych pobudzały natomiast zasadne pytania dotyczące roli edukacji mniejszości narodowych

we wspieraniu nie tylko socjalizacji etnicznej uczniów, lecz także rozwoju poczucia wspólnoty z obywatelami zarówno kraju pochodzenia, jak i zamieszkiwania.

Zbliżoną sytuację dokumentują wyniki badań nad tożsamością narodową nadwołżańskich Niemców repatriujących się w latach 90. XX wieku do Niemieckiej Republiki Federalnej (Żakowska, 2013). Językiem ich komunikacji we własnym środowisku również był język rosyjski, co nie sprzyjało integracji ze społeczeństwem niemieckim i sprawiało, iż w niemieckim otoczeniu postrzegani byli jako Rosjanie. Pełni poczucia wyższości wobec tychże Rosjan, wychowani w kanonie tradycyjnej XIX-wiecznej niemieckości, nie najlepiej odnajdywali się w rzeczywistości współczesnego społeczeństwa RFN, negatywnie odbierając zachodzące w nim zmiany kulturowe. Wchodząc w konflikty z rodakami, zamykali się we własnym kręgu bądź wiązali ze zradykalizowanymi grupami o konserwatywnych poglądach. Wielu z nich, nie akceptując swej sytuacji (a zwłaszcza przypisywanego im niższego statusu społecznego), wróciło przy tym do Rosji, w której ich status był relatywnie wyższy pomimo gorszych warunków życia i samorealizacji.

Zarysowane przez B. Grabowską (2013) i M. Żukowską (2013) obrazy sugerują wysoki stopień społecznego wyobcowania badanych. Mimo, a może w efekcie specyficznie prowadzonej socjalizacji etnicznej osoby te oderwały się od społeczeństw, których część stanowią. Nie ukształtowały jednak poczucia więzi i wspólnoty ze społeczeństwem ojczyzny przodków. W konsekwencji rozwinęły natomiast formę tożsamości etnicznej określonej w niniejszym tekście pojęciem tożsamości wykorzenionej.

Kształtowanie się wzmiankowanej formy u przedstawicieli mniejszości narodowych pobudza pytania dotyczące roli instytucji oświaty mniejszości etnicznych i narodowych we wspieraniu rozwoju poczucia identyfikacji i więzi z narodem pojmowanym nie tyle jako grupa etniczna, co nadrzędna wobec niej wspólnota obywatelska danego kraju. Zaszeregowanie to ma duże znaczenie zarówno dla integracji i wzmacniania spójności społecznej całej zbiorowości, jak też ochrony

grup mniejszościowych przed różnymi formami dyskryminacji, marginalizacji czy nawet wykluczenia społecznego. Motywuje członków grup mniejszościowych do partycypacji społecznej i politycznej. Wzmacniając tożsamościowy wymiar społecznej integracji (Ja czyli członek danego społeczeństwa), chroni poszczególne jednostki przed wyobcowaniem, zwiększając ich dobrostan i poczucie bezpieczeństwa. Sprzyja też rozwijaniu korzystnych dla podmiotu sieci społecznych wykraczających poza granice etniczności (Grzymała-Kazłowska, 2013).

Integracja o charakterze tożsamościowym stanowi jednak konsekwencję procesu indywiduacji. Jak wskazuje M. Jarymowicz (2008), ważnym etapem jest tu przejście od tożsamości kategorialnej (Ja jako członek określonej kategorii społecznej, np. grupy etnicznej) do kryterialnej (Ja jako członek grupy osób wyodrębnionych ze względu na inne kryteria, np. wspólnotę zainteresowań, zaangażowanie w lokalny wolontariat czy amatorską scenę muzyczną). Wzmiankowany proces, kluczowy dla kształtowania się więzi społecznych podmiotu, może być wzmacniany bądź blokowany przez socjalizację etniczną zachodzącą m.in. na terenie instytucji oświaty etnicznej. Treści i formy owej socjalizacji zależne są przy tym od sposobu postrzegania jej roli, który możemy opisywać na kontinuum „bastion obrony granic grupy” versus „pomost dla uczestnictwa w życiu ogółu społeczeństwa”. Jednym z elementów takich oddziaływań jest przy tym zdefiniowanie relacji między mniejszością etniczną/narodową, z którą identyfikuje się podmiot oraz innymi grupami odniesienia, w tym (a może przede wszystkim) z grupą dominującą.

Według J. C. Turnera (1987), poszczególne samokategoryzacje oraz wiążące się z nimi wymiary poczucia zbiorowego MY (np. identyfikacja etniczna czy narodowa) pobudzane są przez skonfrontowanie z wyodrębnioną wg tego samego kryterium kategorią ONI (np. Polak versus Ukraińiec czy Niemiec versus Rosjanin). Aktywizacja, o której mowa, sprzyja wzmocnieniu spójności i integracji wewnątrzgrupowej; może jednak stwarzać problemy w kontaktach z przedstawicielami

grup postrzeganych jako obce. Barięą o wysokim potencjale konfliktogennym sę przy tym przekazywane międzypokoleniowo narracje dotyczęce przeszłości.

Jak już wspominaliśmy, pamięć historii własnej grupy stanowi jedną z ważniejszych składowych tożsamości etnicznej. Obok faktów historycznych zawiera ona jednak również narracje będące zbiorowo uzgodnionymi interpretacjami. Wiele z nich cechuje ponadto silny ładunek emocjonalny charakterystyczny dla idiopatycznej formy post-pamięci. W przeciwieństwie do zdystansowanej emocjonalnie formy heteropatycznej, charakteryzuje się ona wysokim stopniem identyfikacji odbiorcy z narracją. Nadawcy danego przekazu (rodzina, wspólnota etniczna i religijna czy instytucje oświatowe) wraz z obiektywną informacją o faktach przedstawiają przy tym ich zbiorową interpretację, eksponując m.in. doświadczenia prześladowań, krzywd i przemocy doznawanych ze strony grup postrzeganych nie tylko jako obce, lecz także wrogie. Niejednokrotnie też sankcjonowane grupowo roszczenia i dążenia do rewanżu.

Kształtowane tą drogę treści pamięci zbiorowej nie służę budowie współczesnych relacji międzygrupowych w duchu pokojowej koegzystencji i współpracy (Bar-Tal, Bennink, 2004). Przechodząc z pokolenia na pokolenie, przyczyniają się do podtrzymywania międzygrupowych, często nierozwiązywalnych konfliktów o dużej sile destrukcji (Bar-Tal, 2013, 2023). Napięcia, o których mowa, mogą przy tym przez długi czas zachowywać postać latentną lub przejawiać się jedynie okazjonalnie np. w rywalizacji o domeny symboliczne (Nijakowski, 2007). W pewnych okolicznościach jednak odżywają, odzyskując swój niszczycielski potencjał. Do sytuacji tego rodzaju zaliczamy przede wszystkim polityczne i zbrojne konflikty między krajami przodków i zamieszkiwania bądź też krajami (lub skonfliktowanymi grupami) mającymi swoje reprezentacje etniczne na terenie państwa trzeciego. Drugi z wymienionych konfliktów, aczkolwiek bezpośrednio nie dotyczący społeczeństwa gospodarzy, może przy

tym przenieść się na jego teren, włączając zradykalizowane grupy osób w istocie postronnych.

Podsumowanie

Instytucje oświaty etnicznej pełnią ważne funkcje w ochronie i pielęgnacji tożsamości kulturowej i narodowej grup mniejszościowych. Wzmiankowane grupy nie funkcjonują jednak w pustce społecznej, lecz powiązane są co najmniej z trzema wymiarami przestrzeni społecznych: społeczeństwem kraju przodków, społeczeństwem kraju zamieszkania oraz społecznościami diaspory, zarówno lokalnej, jak transnarodowej. Ważnym i koniecznym jest więc rozważenie roli, jaką w układzie tym pełnią, czy też pełnić powinny wzmiankowane placówki. W szczególności zaś określenie, czym winny być w swej istocie: bastionem obrony odrębności grupy czy też pomostem pozwalającym budować poczucie wspólnoty z innymi grupami pomimo doświadczanej odmienności.

Dotychczasowa koncentracja wyłącznie na ochronie i pielęgnacji tożsamości kulturowej w chwili obecnej nie wydaje się być ani wystarczającą, ani też korzystną zarówno z punktu widzenia interesów członków grup mniejszościowych, jak i szerszego społeczeństwa. Przedmiotem refleksji winien stać się zatem kanon kulturowy grupy ujmowany w kontekście wspomnianych już trojakich odniesień. Do zadań edukacji etnicznej należałoby bowiem zaliczyć kształtowanie poczucia więzi i zdolności uczestnictwa w życiu każdej z wyżej wzmiankowanych wspólnot. Przedmiotem szczególnej troski winno być przy tym kształtowanie heteropatycznego stosunku do narracji historycznych, które z pozycji grupowego sacrum należałoby przesunąć w obszar zdystansowanej emocjonalnie refleksji powiązanej z kształtowaniem umiejętności harmonijnej, pokojowej koegzystencji z innymi (Błęszyńska, 2017, 2019).

Bibliografia

- Adwan, S., Bar On, D. (2004). Shared history project: A PRIME example of peace building under fire. *International Journal of Politics, Culture and Society* 17(3), s. 513–522;
- Al-Ali, N., Koser, K. (2002). *New Approaches to Migration? Transnational Communities and the Transformation of Home*. Routledge.
- Anderson, B. (1997). *Wspólnoty wyobrażone: rozważania o źródłach i rozprzestrzenianiu się nacjonalizmu*. Społeczny Instytut Wydawniczy Znak.
- Bar-Tal, D. (2023). *Złudzenia niszczące życie. O konflikcie państwa izraelskiego z Palestyńczykami*. Wyd. Naukowe Scholar.
- Bar-Tal, D. (2013). Podstawy kulturowe i dynamika nierozwiązywalnych konfliktów: podejście socjopsychologiczne. *Psychologia Społeczna*, t.8, 1(24), s. 7–21.
- Bar-Tal, D., Bennink, G. H. (2004). The Nature of Reconciliation as an Outcome and as a Process. W: Y. Bar-Siman-Tov (red.), *From Conflict Resolution to Reconciliation* (s. 11–38). Oxford University Press.
- Barth, F. (1969). Introduction. W: F. Barth (red.), *Ethnic Groups and Boundaries. The Social Organization of Culture Difference* (s. 9–39). Waveland Press Inc.
- Błeszyńska, K. (2019). Płacz traw. Transformatywne wartości historii pogranicza. W: M. Sobiecki, D. Misiejuk, J. Muszyńska, T. Bajkowski (red.), *Człowiek pogranicza. Wyzwania humanistycznej edukacji. Księga Jubileuszowa dedykowana Profesorowi Jerzemu Nikitorowiczowi* (s. 405–420). Wyd. Uniwersytetu w Białymstoku.
- Błeszyńska, K. (2017). Pamięć trudnej przeszłości a wychowanie dla pokoju. W: K. Błeszyńska (red.), *Edukacja międzykulturowa jako czynnik rozwoju kultury pokoju* (s. 202–230). Wyd. Naukowe Katedra.
- Błeszyńska, K. (2002). Nationalism and Criteria of Establishing National Identity. W: P. Boski, F. J. R. van de Vijer, A. M. Chodynicka (red.), *New*

- Directions in Cross-cultural Psychology* (s. 313–325). Wyd. Instytutu Psychologii PAN.
- Błęszyńska, K. (2001). *Niepełnosprawność a struktura identyfikacji społecznych*. Wyd. Akademickie Żak.
- Błęszyńska, K., Badowska, M. (2013). Obywatele drugiej kategorii. O strategiach konstruowania tożsamości w warunkach deprecjacji grupowej. W: L. Dyczewski, K. Jurek (red.), *Tożsamość w wielokulturowym kontekście* (s. 331–351). Wyd. KUL; Centrum Europejskie Natolin.
- Edensor T. (2004). *Tożsamość narodowa, kultura popularna i życie codzienne*. Wyd. Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Grabowska, B. (2013). *Poczucie tożsamości młodzieży uczącej się w szkołach z polskim językiem nauczania na Białorusi, Ukrainie i w Republice Czeskiej – studium porównawcze*. Wyd. Adam Marszałek.
- Grzymała-Kazłowska, A. (2013). *Od tożsamości i integracji do społecznego zakotwiczenia – propozycja nowej koncepcji teoretycznej*. CRM Working Papers 64 (122); uw Ośrodek Badań nad Migracjami.
- Jarymowicz, M. (2008). Szkice o rozwoju tożsamościowych podstaw identyfikowania się z innym ludźmi. W: A. Batory, P.K. Oleś (red.), *Tożsamość i jej przemiany a kultura* (s. 200–220). Wyd. KUL.
- Jasiński, Z., Bryzek, M. (2007). Rola edukacji regionalnej w podtrzymaniu tożsamości narodowej. W: Z. Jasiński, T. Lewowicki (red.), *Miejsce kultur etnicznych i regionalnych w jednoczącej się Europie* (s. 52–75). Wyd. Uniwersytetu Opolskiego.
- Jasiński, Z. (2001). Tradycje oświatowe Polaków w Republice Słowackiej. W: Z. Jasiński, T. Lewowicki (red.), *Oświata etniczna w Europie Środkowej* (s. 153–167). Wyd. Uniwersytetu Opolskiego.
- Jasiński, Z., Korbel, J. (red.). (1989). *Zderzenia i przenikanie kultur na pograniczach*. Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Opolu.
- Kłoskowska, A. (1996). *Kultury narodowe u korzeni*. Wyd. Naukowe PWN.
- Kozielecki, J. (1986). *Psychologiczna teoria samowiedzy*. Wyd. Naukowe PWN.

- Kubiak, H. (2003). Tożsamość kultury i integracja europejska. W: R. Rybiński (red.), *Kultura polska w zintegrowanej Europie – szanse czy zagrożenia?* (s. 37–55). Wyd. Adam Marszałek.
- Kurczewska, J. (2000). Kanon kultury narodowej. W: J. Kurczewska (red.), *Kultura narodowa i polityka* (s. 25–63). Oficyna Naukowa.
- Lenik, S. (2002). *Tożsamość narodowa młodych Polaków*. Wyd. Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Częstochowie.
- Nijakowski, L. (2007). *Domeny symboliczne. Konflikty narodowe i etniczne w wymiarze symbolicznym*. Wyd. Naukowe Scholar.
- Nikitorowicz, J. (2015). *Kreowanie tożsamości kulturowej dziecka w warunkach wielokulturowości*. Trans Humana.
- Nikitorowicz, J. (2001). *Pogranicze, tożsamość, edukacja międzykulturowa*. Trans Humana.
- Olzak, S. (2006). *The Global Dynamics of Ethnic and Racial Mobilization*. Stanford University Press.
- Pacek, B., Pacek, P. (2019). *Psychologia wojny hybrydowej*. Oficyna Wydawnicza Rytm.
- Podstawa programowa dla uczniów polskich uczących się za granicą. (2020). <https://www.orep.pl/wp-content/uploads/2020/09/Podstawa-programowa-dla-szkol-polonijnych-w-jezyku-polskim.pdf>
- Portes, A. (2001). Introduction: the debates and significances of immigrant transnationalism. *Global Networks*, 3, s. 181–194.
- Riedel, E. (1990). Trzecia generacja praw człowieka jako strategia urzeczywistniania praw politycznych i społecznych. *Ruch Prawniczy, Ekonomiczny i Socjologiczny*, rok LII (3–4), s. 115–129;
- Sobecki, M. (1997). *Funkcja etniczno-kulturowa szkół mniejszości narodowych*. Trans Humana.
- Scheffer, P. (2010). *Druga ojczyzna. Imigranci w społeczeństwie otwartym*. Wyd. Czarne.
- Szyfer, A. (1997). Tożsamość kulturowa: implikacje teoretyczne i metodologiczne. *Studia Etnologiczne i Antropologiczne*, 1, s. 159–167.

- Tajfel, H. (1978.) Individual Behaviour and Intergroup Behaviour. W: H. Tajfel (red.), *Differentiation Between Social Groups. Studies in the Social Psychology of Intergroup Relations*. (s. 235–250). Academic Press.
- Turner, J. C. (1987). *Rediscovering the Social Group. A Self-Categorization Theory*. Basil Blackwell.
- Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty; Dziennik Ustaw z 1991 r. nr 95, poz. 425.
- Żakowska, M. (2013). Rosyjscy Niemcy na pograniczu kultur. Strategie tożsamościowe „późnych przesiedleńców” z Rosji w RFN. W: R. Łoś, J. Regina-Zacharski (red.), *Sąsiedztwo i pogranicze – między konfliktem a współpracą* (T. 2) (s. 199–218). Wyd. Uniwersytetu Łódzkiego.

Imigranci, uchodźcy w oczach studentów – między empatią a obojętnością



Abstract

The attitudes of pedagogy students toward immigrants and foreigners in Poland reveal the challenges faced by academic teachers preparing future educators. Such attitudes are often negative or indifferent. Education at all levels plays a crucial role in fostering openness and social responsibility. Introducing elements of global education from primary school can strengthen civic engagement and openness to diversity. It is also essential to include intercultural education content in teacher training programs.

Keywords: pedagogy students, immigrants, refugees, global education, intercultural education, social responsibility, diversity, civic society, teacher training

Wprowadzenie

Za początek tzw. kryzysu imigracyjnego¹ uważa się rok 2015, kiedy to osoby przybywające do Europy przez Morze Śródziemne, złożyły rekordową liczbę wniosków o azyl – 11,2 mln, a liczba migrantów na świecie przekroczyła 60 mln. Osoby migrujące do Europy często nazywane były sierotami po arabskiej wiośnie, bo to właśnie wydarzenia po wojnie w Syrii oraz Libii (a wcześniej w Iraku), uruchomiły masową migrację ludzi uciekających do Europy przed głodem (często okreśłani terminem „ludzie odpady” czy też „ludzie zbędni”) (*Sytuacja uchodźców w Polsce*, b.d.). W ścisłym związku z procesami migracji ludności pozostaje kategoria osób określonych mianem uchodźców. Ich pojawianie się wywołuje najczęściej emocji, reperkusji politycznych i społecznych. Uchodźca to „osoba, która na skutek uzasadnionej obawy przed prześladowaniem z powodu swojej rasy, religii, narodowości czy przynależności lub z powodu przekonań politycznych przebywa poza granicami państwa, którego jest obywatelem i nie wnosi lub nie chce, z powodu tych obaw korzystać z ochrony tego państw” (Grzymała-Moszczyńska, 2000, s. 15).

Napływ uchodźców z państw arabskich i krajów Afryki oraz zamachy terrorystyczne w wielu miejscach, spowodowały w europejskich społeczeństwach wzrost obaw przed przyjmowaniem osób uciekających przed zagrożeniem. Ten trend nie ominął również Polski, chociaż nasz kraj pozostawał poza głównym zasięgiem migracyjnego kryzysu, zatem nasilenie lęków nie wynikało z bezpośrednich doświadczeń. Mogło więc zastanawiać skąd ten – jeden z najwyższych w Europie po roku 2015 – poziomów niechęci Polaków do imigrantów. Z historycznej już perspektywy można zauważyć, że nasi rodacy – aż do zamachu terrorystycznego w Paryżu (w listopadzie 2015 roku) – byli na ogół przychylni przyjmowaniu uchodźców, choć w przeważającej mierze preferowali

¹ Artykuł zawiera fragment przygotowywanej publikacji mojego autorstwa, będącej podsumowaniem badań prowadzonych w latach 2017–2024.

dla nich azyl tymczasowy. Jednak po tym wydarzeniu przewagę zyskali ludzie niezgadający się na ich przyjmowanie.

W tamtym czasie w polskich miastach obserwowaliśmy nasilające się demonstracje skierowane przeciwko imigrantom (Stefaniak, 2015). Towarzyszyły temu hasła ksenofobiczne, patriotyczno-narodowe, wszystkie były nacechowane etnocentryzmem, nietolerancją i populizmem. Najpopularniejsze hasła to „Polska dla Polaków” (*Piłsudski uznałby hasło...*, b.d.), „Pamiętaj przybyszu i miej to na uwadze, to nasza ojczyzna, tu naród ma władzę” (*Antyimigracyjny marsz*, 2015), czy „Przeciw islamizacji Europy” (*Antyimigranckie demonstracje...*, 2016). Ilustracją tamtej atmosfery były strony na Facebooku w Krakowie straszące imigrantów, którzy chcieliby się pojawić w tym mieście. Udostępniana przez autorów strony nieprzyjazna grafika (przedstawiająca sylwetkę mężczyzny unoszącego maczetę w jednej ręce, w drugiej trzymającego siekiere, obok budynek przekreślonego meczetu i napis „Kraków przeciw imigrantom”), po kilku godzinach zniknęła, jednak zanim to się stało użytkownicy zdążyli wypisać w postach wulgarne i rasistowskie komentarze. Pojawiły się też zdjęcia, na których pseudokibice Cracovii, pod flagą Gloria victoribus, zaprezentowali się na marszu przeciwko emigrantom z hasłami: „Czas wygonić brudasów z Naszego miasta!”. Wyrazy niechęci do muzułmanów można było zobaczyć na miejskich murach. Stowarzyszenia alarmowały, że to jedna z największych fal nienawiści w historii współczesnej Polski, kiedy na murach tego miasta pojawiły się hasła: „Każdy arab niech pamięta dla nas Polska to rzecz święta” (Maciejasz, 2015).

Tego typu obraz uchodźców i imigrantów nie jest odosobniony i kształtuje nastroje społeczne sporej części mieszkańców naszego kraju. Zachowania zależą od posiadanej wiedzy i nastawienia emocjonalnego osób przyjmujących uchodźców u siebie. Kształtowanie postaw ma miejsce w rodzinie, ale też należy do instytucji edukacyjnych państwa, które mogą to czynić na wszystkich poziomach kształcenia. Na studiach pedagogicznych realizowany jest przedmiot edukacja międzykulturowa,

w ramach którego wyjaśnia się podstawowe kwestie dotyczące współistnienia wielu kultur, kształtuje postawy tolerancji i szacunku dla odmienności, pokazuje zależności pomiędzy nastawieniami a zachowaniami, wskazując na destrukcyjną rolę uprzedzeń i stereotypów. Studenci pedagogiki to grupa, która winna legitymować się rzetelną wiedzą o świecie i procesach społecznych, umiejętnościami wczuwania się w sytuację osób potrzebujących wsparcia, kompetencjami komunikowania się z ludźmi, rozumienia mechanizmów wpływu społecznego. Ten tekst prezentuje obraz imigrantów oraz uchodźców w oczach studentów, sposób budowania przez nich narracji na ten temat, wskazuje na źródła powielanych przez tę grupę społeczną stereotypów, artykułowanych z obawy związanej z kontaktem z Innym, trafiającym do naszego kraju.

Imigranci w badaniach CBOS i w dyskursie publicznym

W badaniach, przeprowadzonych przez Centrum Badań Opinii Społecznej w maju 2015 roku, akceptacja dla przyjmowania uchodźców z krajów objętych konfliktami zbrojnymi wynosiła 72%, przeciwny pogląd miało 21% osób, a 7% nie miało zdania na ten temat. Kilka miesięcy później w kolejnych eksploracjach, zanotowano gwałtowne i znaczące zmiany postaw – w społeczeństwie polskim rosła niechęć do przyjmowania uchodźców, akceptacja dla takich działań spadła prawie o połowę (39%) (CBOS, 2016). Większość Polaków (57%) uważała, że Polska nie powinna przyjmować uchodźców z krajów objętych konfliktami zbrojnymi. Mała także grupa badanych akceptujących udzielanie im schronienia w Polsce na czas określony do momentu, kiedy będą mogli wrócić do kraju pochodzenia (35%). Marginalnie wyrażano przekonanie, że Polska powinna przyjmować uchodźców pozwalając im się tu osiedlić (4%).

W badaniach z 2017 roku okazało się, że 52% Polaków wyrażało sprzeciw wobec przyjmowania uchodźców, 40% zgadzało się, by udzielić im tymczasowego schronienia (do czasu bezpiecznego powrotu do kraju

z którego przybyli), również 4% badanych twierdziło, że powinniśmy pozwolić im osiedlić się w Polsce na stałe (CBOS, 2017). W 2021 roku na przyjmowanie przez Polskę uchodźców z krajów objętych konfliktami zbrojnymi nie zgadzała się nieco mniej niż połowa badanych (48%), natomiast aprobowало to 41% Polaków – przy czym większość z tej grupy (33%) uważała, że nasz kraj powinien udzielać im schronienia jedynie do czasu, kiedy będą mogli wrócić do kraju pochodzenia, 9% zgadza się na ich osiedlanie się w Polsce. Widać, że od poprzedniego badania na ten temat (2019 roku) stosunek Polaków do przyjmowania uchodźców wyraźnie się ocieplił: ubyło osób niechętnych, a przybyło aprobujących zarówno azyl tymczasowy, jak i pobyt stały. Większość respondentów akceptujących przyjmowanie uchodźców miało na uwadze raczej przybyszy z Ukrainy (83%) niż z Bliskiego Wschodu i Afryki (60%). W tej grupie co trzecia osoba była przeciwna przyjmowaniu uchodźców spoza Europy (32%) i co dziesiąta uchodźców z Ukrainy (11%) (CBOS, 2021).

W związku z sytuacją na granicy polsko-białoruskiej, a także perspektywą napływu do Unii Europejskiej migrantów z Afganistanu oraz z niektórych krajów Bliskiego Wschodu i Afryki, CBOS w roku 2021 zadał badanym pytania o ich stosunek do przyjmowania uchodźców, dostępności procedury azylowej i wzmocnienia kontroli na granicy z Białorusią. Stosunek ten był bardziej niechętny niż ogólne nastawienie do przyjmowania uchodźców, ze względu na fakt, że na postrzeganie całej sytuacji nakładały się podejrzenia wobec Białorusi o organizowanie celowego przetrzutu migrantów przez granicę z Polską. Jedna trzecia Polaków wyrażała przekonanie, że migrantom przebywającym na granicy polsko-białoruskiej powinno umożliwiać się wystąpienie o azyl w naszym kraju, natomiast ponad połowa była przeciwnego zdania (52%). Pewną nadzieją mógł napawać fakt, że w latach 2018–2021 ogólny stosunek do idei pomocy uchodźcom poprawiał się nieco, choć mogło to wynikać z „wyciszenia” tematu kryzysu migracyjnego w mediach i w debacie publicznej. Pełnoskalowa wojna na Ukrainie w 2022 roku zmieniła nastawienie do uchodźców, których społeczeństwo nasze

gremialnie wsparło w pierwszych miesiącach działań wojennych i towarzyszącej temu wędrówce milionów ludzi do Polski i przez nasz kraj do państw trzecich dających ochronę.

Są miliony osób na świecie, które poszukując ochrony przed prześladowaniem lub wojną musiały uciekać ze swoich domów. Większość z nich szuka jej w swoich krajach, jednak nie dla wszystkich istnieje taka możliwość. Kiedy to władze państwowe stają się zagrożeniem, często ucieczka z kraju pozostaje jedyną szansą na bezpieczeństwo. „Na świecie jest prawie 30 milionów osób, które uciekają z kraju obawiając się prześladowań ze względu na rasę, narodowość, religię, poglądy polityczne lub przynależność do określonej grupy społecznej, a kolejne 3,5 miliona czeka na decyzję w sprawie uznania ich za uchodźców. Większość z nich (80%) ucieka do kraju sąsiadującego z ich własnym. Do UE trafia mniej niż 20% osób ubiegających się o nadanie statusu uchodźcy, a odsetek ten w Polsce jest jeszcze mniejszy. Średnio rocznie w Polsce wnioski o status uchodźcy składa od 4 do 12 tysięcy osób i tylko niewielki procent z nich faktycznie otrzymuje ochronę” (*Uchodźstwo*, b.d.).

Niechęć wobec uchodźców jest generowana przez problemy społeczne i ekonomiczne, co przyczynia się do znacznego wzrostu popularności partii neonazistowskich. Symbolem radykalizacji postaw związanych z kryzysem gospodarczym jest ewolucja poglądów włoskiej dziennikarki Oriany Falacci, autorki głośnego, opiniotwórczego eseju *Wściekłość i duma*. Komentując to wystąpienie, Jarema Drozdowicz podkreśla, że Falacci była kojarzona z postawami liberalnymi, a z racji ogromnego odzewu eseju, stała się duchowym przywódcą ludzi o skrajnie prawicowych poglądach (Drozdowicz, 2016, s. 33–34). Ta dziennikarka uruchomiła mechanizm kozła ofiarnego i to właśnie grupy imigranckie zostały przez nią uznane za główną przyczynę wszystkich problemów gospodarczych, a tym samym problemów życia codziennego Włochów i innych europejskich społeczeństw. Deprecjonowała politykę wielokulturowości i wzywała do odrzucenia przyjętej na zachodzie zasady politycznej poprawności. Dziennikarka wskazuje na istnienie oporu

integracyjnego imigrantów wobec czego formułuje radykalny wniosek – skoro ktoś nie respektuje zasad demokracji, jego opór należy również łamać niedemokratycznymi metodami.

W polskich uwarunkowaniach trudno mówić o dylematach związanych z polityką wielokulturowości, ale debata wokół przyjmowania uchodźców ujawnia lęki społeczno-ekonomiczne przyczyniające się do radykalizacji postaw szczególnie ludzi słabych. Ugrupowania prawicowe wykazują spore zainteresowanie ludźmi żyjącymi na obrzeżu społeczeństwa, także młodzieży zagubionej w świecie sprzecznych wartości, mającej świadomość braku perspektyw, poczucie braku szans na partycypowanie w korzyściach wynikających z rozwoju gospodarczego. Skrajna prawica zdobywa popularność dzięki tworzeniu prostych zasad, które trafiają do ludzi dzięki prostej narracji – wiadomo kto jest wrogiem, a kto przyjacielem. Wspólny cel jakim jest zniszczenie „Obcego” rodzi w nich poczucie misji i tym samym uruchamia proces dowartościowania. Uchodźca staje się kozłem ofiarnym, stereotypowe wyobrażenia o nim zyskują moc konsolidującą, a przywódcy partii – za pośrednictwem mediów – skutecznie podsycają nastroje, będące pożywką dla skrajnego nacjonalizmu (nic tak nie eskaluje nienawiści, jak strach).

Rola mediów w przekazie obrazu uchodźców oraz w kształtowaniu postaw wobec nich

Ogromną rolę w debacie publicznej dotyczącej losów uchodźców odgrywają wszechobecne media, kształtujące świadomość, wpływające na podświadomość odbiorców. Epatują obrazami wojen, stępują wrażliwość i oswiają z tragizmem sytuacji, a wszystko to mieszkaniacy Europy śledzi w komfortowych warunkach, często nie mając pojęcia o kontekstach zdarzeń, o ich przyczynach i konsekwencjach. Generowanie przez media uczucia litości i strachu to pobudzanie emocji stanowiących siłę oddziaływania medialnego przekazu.

Procesy manipulowania opinią publiczną można prześledzić analizując intencje zawarte w komentarzach dotyczących fotografii martwego dziecka na tureckiej plaży –pośmiertnego portretu Alana Kurdiego. Samo epatowanie tym zdjęciem wzbudziło kontrowersje natury etycznej, rodziło pytanie czy można naruszyć godność i intymność śmierci syryjskiego chłopca, by uczynić z niego symbol tragedii. Dylematy te wpisują reportera – autora przekazu – w zagadnienia jego odpowiedzialności moralnej w chwili utrwalania momentu tragedii². Fotografia martwego dziecka leżącego na tureckiej plaży wstrząsnęła opinią publiczną i sprawiła, że ludzie zaczęli z większym zrozumieniem podchodzić do tematu uchodźstwa, na moment szerzej otworzyły się granice. Państwo Islamskie z kolei wykorzystało zdjęcie chłopca jako ostrzeżenie dla tych, którzy opuszczają granice kraju muzułmańskiego. Jednak przeciwnicy wpuszczania uchodźców do krajów zachodnich bardzo szybko ogłosili, iż zdjęcie to fotomontaż, a ciało chłopca zostało przez policję przeniesione z jednego brzegu na inny i to ona ułożyła je do zdjęcia.

Alan Kurdi pojawił się także w obrazoburczym dzienniku „Charlie Hebdo”. Na zdjęciu tym chłopiec leżał twarzą w wodzie obok billboardu z reklamą McDonalda. Na billboardzie został umieszczony napis: „Promocja menu dla dzieci – dwa w cenie jednego!” oraz dodany slogan: „Witajcie uchodźcy!”. Celem dziennikarzy było ośmieszenie zachodniej hipokryzji. Innym przykładem posługiwania się fotomontażem w celach propagandowych było zdjęcie statku wypełnionego Albańczykami. Wykonano je w roku 1991, a przedstawiono jako aktualne i miało to być wyraźne wezwanie, iż należy statek storpedować. Kolejnym przejawem protestu wobec imigrantów jest zestawienie dwóch fotografii jednego

² Innym tego typu przykładem jest historia Kevina Cartera, autora zdjęcia sępa nękającego umierającą z głodu dziewczynkę, próbującą doczołgać się do punktu pomocy żywnościowej. Reporter długo przygotowywał się do odpowiedniego ujęcia, czekał aż sęp rozłoży skrzydła, by zdjęcie było bardziej dramatyczne, wyraziste. Pozostaje nierozstrzygniętą kwestia, czy powinien pomóc dziecku, czy też czyniąc z niego symbol, uwrażliwić świat na tragedię setek innych dzieci w Afryce.

człowieka: na pierwszym zdjęciu trzyma karabin, a na drugim czeka na statek do Aten. Zdjęcie zostało opatrzone ironicznym komentarzem: „Pamiętacie tego faceta? W zeszłym roku żołnierz Państwa Islamskiego teraz uchodźca” (Stefanicki, 2015).

Zwiększona liczba ludności migrującej w kierunku Europy na przełomie 2015/2016, miała oczywiście swoje odzwierciedlenie w przekazie medialnym. W mediach organizowane były dyskusje nad polityką migracyjną, potencjalną liczbą migrantów i pomysłami ich lokacji, widz telewizyjny obserwował na ekranach fale uchodźców, portale społecznościowe były często przestrzenią wymiany poglądów przeciwników i zwolenników przyjmowania migrantów w Europie i w Polsce.

Stosunek Polaków do przyjmowania przez nasz kraj uchodźców jest zróżnicowany – częściej jednak niechętny niż przychylny. W debacie publicznej wokół tego kryzysu migracyjnego, nazywano ludzi przybywających wówczas do Europy „uchodźcami”, lub „najeźdźcami”, zupełnie odmiennie interpretując to samo zjawisko. Użycie pojęć niepostrzeżenie może naprowadzić respondentów na rozbieżne skojarzenia. Podejrzewano, że neutralnie brzmiące określenie „imigrant”, za sprawą medialnych sporów ostatnich lat, mogło nabrać negatywnego wydźwięku. Chcąc się upewnić postanowiono wykonać eksperyment sprawdzający, na ile słowo „imigrant” może pogarszać stosunek ankietowanych do osoby określanej tym mianem (CBOS, 2025). Połowa grupy reprezentatywnych respondentów została zapytana o swój stosunek do „imigrantów”, a druga część do „obcokrajowców” osiedlających się w Polsce (to ostatnie określenie rzadziej przewija się w medialnych debatach i dlatego podejrzewano, że będzie bardziej neutralne). Wyniki ankiety potwierdziły wstępne przypuszczenia. Odsetek pozytywnych odpowiedzi na identyczne pytanie o stosunek do zamieszkujących Polskę „obcokrajowców” był o 20% wyższy niż w przypadku użycia słowa „imigrant”. Wyniki tego badania dowiodły, że Polacy mają zauważalnie gorszy stosunek do cudzoziemców, kiedy nazywa się ich „imigrantami”. Okazało się, że język ma znaczenie w postrzeganiu osób przybywających

do Polski, ważna jest terminologia, jakiej się używa. Gdy więc w kwietniu 2025 roku, zapytano o stosunek do „obcokrajowców chcących osiedlić się w Polsce” to uzyskano 81% pozytywnych deklaracji, a 19% negatywnych. Natomiast, gdy w pytaniu użyto terminu „imigrant”, już tylko 39% badanych jest pozytywnego zdania na ten temat, podczas gdy negatywnych ocen jest 61% (*Imigrantów nie lubimy*, 2025).

Z zagadnieniami wpływu mediów na kształtowanie się stosunku do uchodźców, jest związana kwestia mowy nienawiści. Staje się ona najistotniejsza, bo nie ma myślenia bez języka. Posługując się językiem przyswajamy wiedzę o świecie, interpretujemy rzeczywistość, przejmujemy doświadczenia społeczne w nim zakodowane (co określa się mianem językowego obrazu świata). Dziedzicząc język przejmujemy zawarte w nim symbole i stereotypy. We wszystkich językach mamy do czynienia z ksenofobią językową służącą dowartościowaniu własnego narodu. W języku polskim na przykład, to inne nacje kojarzone są z plagami (hiszpanka, francuska choroba, prusak), w określeniach dotyczących niektórych krajów objawia się ton ironiczny (francuski piesek, angielska flegma). Im bliższe sąsiedztwo i częstsze kontakty, tym więcej jest negatywnych skojarzeń zawartych w języku, stąd wiele określeń dotyczy funkcjonujących w kraju mniejszości narodowych („ocyganić”, „pożydzić”) (Bartmiński, Panasiuk, 1993).

W języku zawarte jest świadectwo stanu umysłów każdej nacji. Wszechobecność i przyzwolenie na mowę nienawiści nie świadczy o używaniu określeń nacechowanych nietolerancją i nienawiścią rasową, ale o społecznej względności tych sformułowań, o stopniu przyzwolenia na nie. Zbadanie społecznego funkcjonowania mowy nienawiści, postrzegania konkretnych jej form z perspektywy nadawców i adresatów oraz podejmowanych tematów było celem projektu badawczego, przeprowadzonego w 2014 roku przez Centrum Badań nad Uprzedzeniami (Bulandra, Kościółek, Zimnoch, 2015). Głównym aspektem tych badań było sprawdzenie społecznego przyzwolenia na mowę nienawiści. W oparciu o treści obecne w internecie, wypowiedzi polityków,

publicystów, muzyków, ułożono w listy stwierdzeń dotyczących mniejszości żydowskiej, romskiej, afrykańskiej, muzułmańskiej. Określenia te zostały poddane sortowaniu przez grupę tzw. sędziów kompetentnych (psycholożek i psychologów społecznych), którzy wyodrębnili względnie spójne kategorie stwierdzeń wartościujących. Przedstawiciele mniejszości narodowych mieli ocenić, czy są one krzywdzące dla innych i czy powinny być zabronione prawnie. Następnie przeprowadzono badanie właściwe na reprezentatywnych grupach losowych: młodzieży i dorosłych Polaków. Przedstawiono im wypowiedzi zakwalifikowane jako mowa nienawiści.

Odnotowano stosunkowo duże przyzwolenie dla antymuzułmańskiej mowy nienawiści np. 15% dorosłych Polaków i 19% młodzieży uważa za dopuszczalne zdanie: „Muzułmanie to tchórze, mordują kobiety i dzieci”. Postawa antymuzułmańska nie jest związana z siłą religijności chrześcijańskiej, nie chodzi tu zatem o uprzedzenia religijne i brak tolerancji religijnej, ale o lękowe reakcje antyimigranckie. O ile w 2014 roku około połowa młodych Polaków spotykała się z antysemitką, antymuzułmańską czy antyukraińską mową nienawiści, o tyle dwa lata później 75% młodzieży deklarowało, że widziało w internecie wypowiedzi antysemitckie, 80% – islamofobiczne, a 71% – antyukraińskie. W ciągu dwóch lat doszło do sytuacji, w której zdecydowana większość młodych ludzi jest zanurzona w rzeczywistości pełnej nienawistnych wypowiedzi pod adresem mniejszości. Jakie są tego konsekwencje? Badania eksperymentalne i korelacyjne prowadzone przez Centrum Badań nad Uprzedzeniami UW (Winiewski i in., 2017) wskazują na zjawisko desensytyzacji: im większy kontakt z mową nienawiści w otoczeniu, tym bardziej ludzie się z nią oswajają, przestając postrzegać mowę nienawiści jako poważny problem społeczny.

Okazało się, że źródłem niebezpieczeństwa może być religia, bowiem każdy wyznawca islamu jest postrzegany jako religijny ekstremista. Z jednej strony uchodźcy są przedstawiani jako dzikusy, barbarzyńcy, akcentuje się opresyjność ich kultury, której istotę stanowi religia. Islam

jest przez badanych uznany za religię archaiczną, zatem jej wyznawcy nigdy nie dostosują się do zasad cywilizowanego świata. Osoby badane, podobnie jak politycy i publicyści mówią o inwazji islamu, powielają opinię, że „zaleją” nas islamiści narzucając swoją wiarę i własne prawa. Zatem osoby niechętne wobec uchodźców odwołują się do wyobrażeń o „tzw. prawdziwej kulturze, bo pozwala to też budzić uśpionego ducha narodu, ale przede wszystkim dotrzeć do tych pokładów kultury, które są nadal czyste od wpływów obcych rasowo” (Koźyczkowska, Kossak-Główczewski, 2014, s. 28). W debacie publicznej na temat przyjmowania uchodźców przeciwstawiani są My – Oni oraz konfrontowana jest cywilizacja chrześcijańska z islamem. Ważna stała się zatem kategoria różnicy kulturowej i poczucie Polaków zagrożenia własnej kultury, przy czym w polemikach dotyczących uchodźców nie powoływano się na żadne ogólnoludzkie normy, wartości, zasady, które pozwoliłyby na budowanie np. społeczeństwa wielokulturowego. Poszanowanie innej religii powszechnie uznaje się za przejaw wymaganej przez UE poprawności politycznej, przejawiającej się w akceptacji różnych grup ludzi, pomimo że te do europejskiej rzeczywistości kulturowej nic nie wnoszą, a wręcz ją kontestują.

Niechęć wobec uchodźców wynika nie tylko z różnic kulturowych, ale jest także generowana przez problemy społeczne i ekonomiczne. Jest ona konsekwencją niepewności, poczucia zagrożenia w różnych sferach życia i może dlatego ludzie młodzi, pozbawieni stabilizacji ekonomicznej boją się najbardziej. Przyczyny ich niechęci wobec obcych zbadało Stowarzyszenie Interwencji Prawnej, które opublikowało raport z badań pt. *Uprzedzenia, strach czy niewiedza? Młodzi Polacy o powodach niechęci do przyjmowania uchodźców* (Hall, Mikulska-Jolles, 2016). Ankietowana grupa reprezentatywna składała się wyłącznie z osób deklarujących zdecydowaną niechęć wobec uchodźców. Słowem, które najczęściej pojawiało się w ich wypowiedziach było bezpieczeństwo, a zagrożeniem miały być gwałty, kradzieże, terror, podpalenia i morderstwa. Wskazywano przede wszystkim na zachowania kryminogenne

bez podłoża religijnego. Trzeba tutaj zaznaczyć, że 80% Polaków nie zna żadnego muzułmanina, stąd łatwość uruchomienia procesów dehumanizacji, postrzeganie tej grupy jako masy, hordy, hołoty, wobec tego w komentarzach respondentów pojawiły się także określenia degradujące te nacje („bydło”, „pasożyty”, „psy”, „swołocz”, „arabskie ryje”).

Imigrant, uchodźca w oczach moich studentów – przemieszanie świata racji i emocji

Prowadząc przedmiot edukacja międzykulturowa (na uczelniach w Toruniu i Krakowie) podejmowałam problematykę „Innego” obecnego w naszym życiu społecznym. Dostarczałam studentom wiedzy na „gorący” w latach 2015–2022 temat kryzysu migracyjnego w Europie i w naszym kraju. W dyskusjach na zajęciach zderzyłam się z niewiedzą, ignorancją i postprawdą głoszoną przez reprezentantów pokolenia studentów, przygotowujących się do roli nauczycieli i wychowawców dzieci i młodzieży. Chcąc poznać sposób postrzegania świata przez młodych ludzi, przeprowadzałam badania, dotyczące ich stosunku do problemu uchodźstwa w Polsce i Europie, ich reakcji (zachowań) względem obcych, którzy trafiali lub mieli trafić do naszego kraju. Zadawałam im pytania dotyczące ich wiedzy na temat cudzoziemców, migrantów, uchodźców, na temat źródeł tej wiedzy oraz emocji i zachowań wobec tych grup. Mieli dokonać oceny materiałów prasowych i internetowych o tej tematyce oraz wypowiedzieć się na temat emocji towarzyszących czytaniu przez nich artykułów na temat imigrantów i uchodźców.

Oprócz ankiety wypełnianej w grupach ćwiczeniowych, w ramach zajęć studenci przeprowadzali z sobą nawzajem wywiady na ten temat, mieli poznać siebie, swoje obawy oraz lęki związane z obecnością w otoczeniu ludzi obcych im narodowościowo, kulturowo. Badania te prowadziłam w latach 2017–2024 za pomocą kwestionariusza ankiety i techniki wywiadu ze studentami. Przez siedem lat zebrałam materiał

w grupie 578 studentów (312 w latach 2017–2022 oraz 266 w latach 2023–2024). W niniejszym tekście zawieram jedynie wybrane wyniki eksploracji – tych wykonanych w latach 2017–2022. Na podstawie analizy jakościowej zebranego materiału empirycznego wyprowadziłam kilka wniosków ogólnych, które prezentuję w tym tekście. Staram się pokazać społeczny i polityczny kontekst jako uzasadnienie takich, a nie innych przekonań osób poddanych procesowi medialnej „obróbki” i wpływowi dyskursu medialnego.

Badani studenci deklarują znajomość podstawowych pojęć dotyczących migracji, często jednak nie jest to wiedza kompletna. Poprawnie definiują pojęcie uchodźca (choć czasem myślą go z migrantem ekonomicznym) określając taką osobę jako zmuszoną uciekać z własnego kraju z powodu wojny, zagrożenia utraty życia czy zdrowia, szukającą w innym kraju schronienia przed prześladowaniem w swoim państwie. Badani podkreślają przy tym brak dobrowolności oraz przymus towarzyszący temu wyjazdowi.

Okazało się, że swoją wiedzę na temat imigrantów obecnych w Polsce, studenci czerpią z mediów: w szczególności z internetu (72%) oraz telewizji (56%), rzadziej jest to radio (8%). Źródłem wiedzy jest także prasa (12%) czy też portale społecznościowe (8%). Informacji dostarczają im także znajomi oraz rodzina. Sporadycznie wiedza pochodzi z bezpośredniego kontaktu z uchodźcami czy imigrantami (6%). Respondenci specjalnie nie poszukują tych informacji, docierają one do nich przy okazji: „Znam temat, ale nie zagłębiałam się w niego, a gdybym potrzebowała dowiedzieć się jakiś informacji to na pewno skorzystałabym z internetu”. „Nie szukam specjalnie informacji na ten temat, jednak w głównej mierze wiedzy dostarczają mi media społecznościowe, strony internetowe”. „Informacje docierają do mnie z telewizji, bo już mówi się o tym na każdej stacji TV”. „Ja czasem obejrzę jakiś reportaż, ale to nie zdarza się często”. „Nie mam czasu na oglądanie TV, więc wiedzy dostarcza mi sporadycznie włączone radio w drodze do pracy”.

Interesowała mnie odpowiedź na pytanie o kontakt twarzą w twarz z imigrantem bądź uchodźcą. Okazało się, że 34% badanych nie miało takiej możliwości. Sporadycznie zdarzało się przywołać tego typu doświadczenie osobiste w badaniach prowadzonych przeze mnie przed wojną na Ukrainie, natomiast po inwazji Rosji w lutym 2022 roku były to już częstsze spotkania: „Miałam kontakt z uchodźcą. Doświadczyłam takiego kontaktu kilka lat temu, gdy przebywałam we Francji, tam również miałam do czynienia z wieloma uchodźcami z różnych krajów, i to były osoby z krajów afrykańskich uciekający przed wojną (Erytrea, Syria). Obecnie już na terenie Polski mamy takie sytuacje, ja najpierw spotkałam uchodźców, kiedy byłam na granicy z Ukrainą, to był mój pierwszy kontakt z nimi, a następnie tutaj na naszym terenie, gdzie po prostu przyjmujemy uchodźców pod nasz dach”.

Po lutym 2022 roku (i masowej ucieczce osób zagrożonych działaniami wojennymi, szczególnie uchodźców z terenów wschodniej Ukrainy), studenci już częściej spotykali takie osoby, chociaż w większości to był przypadkowy kontakt: w komunikacji miejskiej, w sklepie osiedlowym, w restauracji, w parku czy w pracy: „Spotkałam uchodźcę przechodząc miastem, było to stosunkowo niedawno, a po języku jakim ta rodzina ze sobą rozmawiała sędzę, że byli to Ukraińcy, którzy uciekli z powodu wojny”. „Sporo uchodźców mieszka w mojej kamienicy, jest ich tutaj non stop bardzo dużo i co chwilę są inni”. „Ukraińcy szukali pracy w mojej okolicy”. Ale były także osobiste doświadczenia zaangażowania w pomoc: „Pomagałam starszej pani uciekającej przed wojną szukać mieszkania”. „Studiuję fizjoterapię, w ramach czego zdarza mi się pomagać w rehabilitacji dzieci z niepełnosprawnościami, które zostały ewakuowane z Ukrainy, a są to głównie wychowankowie z domów dziecka”.

Zadawałam respondentom pytanie o poczucie zagrożenia faktem pojawienia się imigrantów i uchodźców w naszym kraju. Takich zagrożeń nie dostrzega 36% badanych studentów, przy czym dotyczy to głównie Ukraińców uciekających przez wojną. Powtarzane są stwierdzenia, iż

dla nich najważniejsze jest, że są to osoby potrzebujące pomocy, uciekające zatem liczące na wsparcie państwa i każdego człowieka, który może pomóc. Te osoby nie widzą zagrożeń ze strony przybywających do Polski: „Nie uważam że uchodźcy niosą jakieś zagrożenie dla Polaków, gdyż to czy ktoś jest złodziejem, gwałcicielem czy też złym człowiekiem nie zależy od narodowości”. Niepokoi ich jednak ogólny wzrost niezadowolonia społecznego powodowany problemami w budżecie państwa i niezrealizowanymi potrzebami Polaków, którzy w swoich reakcjach mogą kierować się opinią, że Polski na uchodźców nie stać. Znalazły się obawy związane z polaryzacją społeczeństwa: „Niepokój może budzić jedynie podział Polaków, który umacnia się przez uchodźców – niektórzy chcą im pomagać, a inni nie chcą ich wpuszczać do Polski”.

Jednak prawie dwie trzecie badanych studentów wykazuje obawy względem imigrantów, przy czym większość z nich wyraża swoje wątpliwości wskazując na sprawy materialne, ponieważ ich zdaniem głównie to przez napływ obcych do Polski jest większa konkurencja na rynku pracy (28%): „Kieruje mną strach przed utratą pracy lub zagarnięcie miejsc pracy przez uchodźców”. „Będą zabierali nam pracę, jeśli jakiś zakład pracy ma ileś wolnych miejsc, na które mógłby przyjąć Polaków, to zatrudni uchodźców, ponieważ może im dać pracę na całkiem innych, nierównych warunkach”. Inni respondenci widzą, że wiele zmian zachodzi też na rynku mieszkaniowym: „Brak jest mieszkań, a te które trafiają na rynek pod wynajem, są przez ilość chętnych dla nas za drogie”. Kolejne osoby obawiają się, że „braknie miejsc w żłobkach dla naszych dzieci, a będą przyjmowane dzieci ukraińskie”. Wskazywane są też obciążenia dla budżetu państwa, w tym dopłaty socjalne dla uchodźców i ich dzieci: „Nasz rząd przekazał uchodźcom dużą ilość pieniędzy, chociażby płacił polskim rodzinom za każdy dzień opieki nad uciekinierami z Ukrainy, co Polaków skłoniło do czerpania korzyści z tego faktu, a nie do bezinteresownej pomocy potrzebującym”.

Nie bez znaczenia dla badanych była przewidywana ekspansja kulturowa przybywających, przejawiająca się w narzucaniu Polakom

swoich poglądów, obcych religii, niezrozumiałych metod wychowawczych („Można różnice dostrzec nawet na placu zabaw, kiedy ukraińskie matki stosują zupełnie inne od naszych metody wychowawcze – niedawno była głośna sprawa w Bydgoszczy, kiedy matka pozostawiła dziecko na placu zabaw na kilka godzin bez opieki osób dorosłych i bez butów”), oraz obawy dotyczące zacierania się różnic między narodami: „Przez to, że będzie dużo uchodźców, to będą się po prostu mieszać nasze tradycje i kultury. Też nie wiadomo czy przyjmą nasze tradycje i kulturę, bo są to ludzie głównie prawosławni, a my żyjemy w katolickim kraju, gdzie obchodzimy niektóre święta trochę inaczej i to chyba jest główne zagrożenie. Jest też zagrożenie dla języka przez tworzenie nowych wyrażen i sformułowań, przez co nasz język nie będzie już czysty”.

Skąd te obawy przed imigrantami i uchodźcami, jakie jest ich źródło? Otóż, studenci mają na ten temat swoje zdanie. Niechęć bierze się z tego, że ludzie boją się, iż przez przyjazd obcych coś im zostanie zabrane: praca, majątek, status społeczny, kobiety, język, religia, kultura. Jako główne źródło niechęci wskazują lęk przed utratą zatrudnienia, majątku i obniżeniem statusu materialnego, obawę o wydolność gospodarki, ogólnie pogorszenie sytuacji społecznej w kraju (32% badanych): „W Polsce jest ciężko o pracę, a uchodźcom trzeba tą pracę zapewnić, przez co Polakom mogłoby być ciężiej funkcjonować, bo będzie trudniej znaleźć mieszkanie, albo zapewnić porządną edukację swoim dzieciom”. „Polacy obawiają się, że stracą dobra, które posiadają”. Jest więc obawa przed wpływami innej kultury i wiele osób traktuje to jako potencjalny kłopot: „Nasze lęki biorą się z doświadczeń z innych krajów, gdy z napływem imigrantów pojawiają się problemy z tym związane np. traktowanie kobiet jako gorszych”.

Są też tacy, którzy patrzą na sytuację poprzez wydarzenia z historii Polski i „najazdy obcych” w przeszłości. Z tego wywodzą niepokój Polaków o to, że sytuacja może się powtórzyć. „Do Polski przybyło sporo kobiet z dziećmi, jest więc jakaś obawa w ludziach, że może się

rozbić własna rodzina”. „Polacy boją się, że uchodźcy, migranci czy cudzoziemcy wyrzucą nas z naszego kraju, będą chcieli zająć nasze miejsce”. Wielu uważa, że zagrożeniem dla bezpieczeństwa może być radykalizm religijny przybywających, ich agresja i przestępczość, z tym związane pojawiające się konflikty narodowościowe oraz ogólne społeczne niezadowolenie (jednakże jest to problem głównie po stronie narodowości przyjmującej uchodźców).

W wielu wypadkach (26% badanych) podstawą niechęci jest niewiedza, co czwarty badany boi się tego, co nieznanne, inne, nowe: „W Polsce żyje dużo mniej obcokrajowców niż w innych unijnych krajach i nie jesteśmy do takich sytuacji przyzwyczajeni”. „Nasza ojczyzna zawsze była krajem o małej liczbie cudzoziemców, było ich mniej niż w innych sąsiednich państwach, występuje więc w Polakach naturalny lęk przed nieznanym”. Badani studenci uważają, że Polacy boją się „Innego”, który mówi obcym językiem, ma swoje zwyczaje i wyznaje innego Boga, a niechęć wynika ze strachu przed czymś innym, nowym i nieznanym: „Być może w kontekście uchodźców z krajów arabskich pojawiały się tego typu obawy. Jeśli chodzi o uchodźców z Ukrainy, których w tej chwili mamy dużą falę to nie sędzę, żeby te uprzedzenia dalej miały miejsce”.

Obawy wiążą się z tym, że społeczeństwo nasze nie jest doinformowane (lub jest dezinformowane) przez środki masowego przekazu, jest niezaznajomione z problemami uchodźców i cudzoziemców. W mediach jest gęsto od informacji nasyconych sensacją, niepokojącymi treściami o atakach terrorystycznych, napadach, gwałtach, rozbojach, burdach ulicznych, tego typu nieprzyjemnie rzeczach, których „bohaterami” są imigranci, nośnym tematem są ataki terrorystyczne na zachodzie Europy. Tego typu narracje wzmacniają u studentów stereotypowy obraz migranta i uchodźcy (14%). „Słyszysz się wiele o terrorze na Zachodzie, o napadach imigrantów na mieszkańców dotąd spokojnie żyjących w swoich miejscowościach”. „Niechęć wynika ze stereotypów i narracji prowadzonej w mediach prawicowych, a częściowo zapewne

z historii, ponieważ Polacy często byli uciskani przez przedstawicieli innych nacji”. „W naszym kraju ludzie mogą być źle nastawieni do uchodźców, bo są to głównie osoby z Iraku, a tam często dochodzi do zamachów. Polacy są niechętni obcym, bo w swoich ocenach kierują się stereotypami «Arab to terrorysta, Rom to złodziej»”. „Polacy są uprzedzeni do obcych nacji, bo uważają, że ci ludzie są złodziejami i chcą żyć z zasiłków lub kradzieży”. Kilka osób dodało, że jest to „uzasadniona obawa każdego racjonalnego narodu”.

Przekaz medialny ma ogromny wpływ na kształtowanie opinii, stosunku do migrantów, uchodźców, cudzoziemców. To przez przekaz – często negatywnych i fałszywych informacji o imigrantach – buduje się społeczną niechęć do nich: „Uważam, że nie jest tak źle jak próbują ich w mediach pokazać, dla mnie to jest stereotypowe spojrzenie”. „Myślę, że dużo spraw na temat migrantów, cudzoziemców i uchodźców jest wyolbrzymiane przez telewizję, więc na pewno obawy przed ich obecnością są przez to”. Na rolę mediów w budowaniu obrazu imigrantów i uchodźców zwraca uwagę 24% badanych, wskazując na nie jako przyczynę dystansowania się Polaków do tych osób. „Ludzie czasem bardzo bezmyślnie przyjmują niektóre informacje, nie selekcjonują ich, nie potrafią się ustosunkować do tego, co słyszą”. Pojawiające się w internecie nagłówki: *Fala uchodźców to dopiero początek. Czeka nas wojny klimatyczne* (Szymaniak, b.d.) lub *Fala uchodźców podmywa Unię Europejską z siłą tsunami* (Urbanowicz, 2016) miały pejoratywny wydźwięk, a użyte słowa „fala”, „tsunami”, „zaleje” dawały asumpt do pojawienia się poczucia zagrożenia, obawy i lęku u Polaków przyjmujących uchodźców. Media powodowały, że problem nabrzmiewał, badany wydawał się on większy niż był w rzeczywistości. Okazało się, że studenci nie posiadają wiedzy o faktycznej liczbie osób starających się w Polsce o nadanie statusu uchodźcy. Nikt z nich nie szukał w oficjalnych statystykach informacji o skali zjawiska uchodźstwa, o faktycznej liczbie osób przybywających do Polski w celu uzyskania pomocy.

Respondenci wskazują również, że w ich domach rodzinnych raczej nie rozmawia się na temat uchodźców („Kiedyś o tym rozmawiało się więcej. Obecnie nie rozmawia się, bo już wszyscy uważamy, że lepiej, żeby ich nie było”. „Moja rodzina tak samo jak ja jest przerażona i zdecydowanie nie chce ich w naszym kraju”). Ewentualnie zdarza się to tylko czasami: „Rozmawiamy gdy są jakieś sytuacje warte przedyskutowania np. temat uchodźców-zamachowców”. Już po tym przykładzie dostrzec można, że media podając informację o uchodźcach często wskazywały na negatywne sytuacje np. zamachy terrorystyczne (co dawało skojarzenie ze zjawiskiem uchodźstwa). Pojawiają się również wypowiedzi sprzeczne z tendencją do generalizacji: „Rozmawiamy, bo moja rodzina jest zdania, że trzeba pomagać, ale też chronić siebie, nie pozwolić zrobić sobie krzywdy. Osoby obecnie podawane za uchodźców mają lepsze telefony ode mnie, atakują kobiety na dworcach i są to głównie mężczyźni, którzy powinni walczyć o swój kraj, a nie zostawiać tam swoje kobiety i dzieci”. „W rodzinie rozmawiamy na temat uchodźców i jesteśmy przeciwko Syryjczykom”. Jedynie w co dziesiątym domu (11%), w którym rozmawia się o tym zjawisku, nastawienie rodzin do uchodźców jest pozytywne lub obojętne: „Tak rozmawiamy w domu, najpierw poznajemy ich, później oceniamy”. „Czasami rozmawiamy w domu na te tematy, ogólnie rodzina nie ma nic przeciwko tym ludziom”.

Wejście do Unii Europejskiej pozwoliło na swobodne przemieszczanie się polskich obywateli po krajach europejskich. Ale także i otwarcie granic wymuszało solidarne dzielenie się ochroną tych, którzy – nie tylko z racji wojen i prześladowań, ale także zmian klimatycznych – trafiali do Europy. Nigdy wcześniej nie mieliśmy okazji przyjmować tak dużej fali uchodźców jak w sytuacji pełnoskalowej wojny na Ukrainie. Powszechna obawa przed falami uchodźców związane są z tym, że nie wiadomo z czym to się może wiązać. „Myślę, że obawa wynika z tego, że po prostu jest to pierwsza tego typu sytuacja w naszych czasach i nie wiemy jak to będzie dalej wyglądało”.

(Nie)prawda, ignorancja i postprawda króluje w dyskursie publicznym

Współcześnie, przy okazji kolejnych wyborów parlamentarnych i prezydenckich, jak bumerang powraca do dyskursu publicznego temat procesów migracyjnych (*Przez stolicę przejdą manifestacje...*, b.d.). Migranci – w szczególności uchodźcy poszukujący bezpiecznego miejsca na Ziemi – przedstawiani są zazwyczaj w sposób wzbudzający lęk, litość, lub pogardę (*Nowa fala uchodźców zaleje Europę*, b.d.). Informacje na temat aktualnych procesów migracyjnych pojawiają się w dziennikach telewizyjnych, prasie i mediach elektronicznych. W portalach społecznościowych, dostrzec można zwiększoną liczbę memów internetowych (np. demotywatorów), ukazujących w sposób ironiczny sytuację uchodźców, z jednoczesnym wyrażeniem sprzeciwu wobec przyjmowania ich w naszym kraju. Często ilustracjom tym towarzyszą obraźliwe komentarze, które podkreślają negatywną postawę wobec przedstawianych ludzi. Powielany jest stereotypowy obraz migranta jako osoby obcej, stanowiącej zagrożenie dla ładu europejskiego. To są często informacje wyrywkowe i pozbawione kontekstu, które wzbudzają niepokój społeczny.

Skrócone informacje prowadzą do zniekształcenia przekazywanych treści między nadawcą a odbiorcą przekazu (Rykiel, 2015, s. 22). Tenże autor podkreśla znaczącą rolę indoktrynacji występującej w mediach: „stanem docelowym jest indoktrynacja, tj. uznanie obrazu medialnego za stan rzeczywisty” (Rykiel, 2015, s. 29). Młodzi ludzie – żyjący w erze cyfrowej nasyceni medialnymi obrazami pozbawionymi kontekstów i wyjaśnień – nie odróżniają rzeczywistości medialnej od życia realnego. Stąd też odbierane informacje, mogą być pozbawione interpretacji i głębszej refleksji „problem prawdziwości wiedzy polega na rozróżnieniu między prawdą a fałszem, także między teorią prawdy a kryteriami prawdziwości wiedzy. Znajomość prawd [...] jest czymś innym niż znajomość samych rzeczy i faktów” (Hetmański, 2015, s. 39).

Posiadana wiedza determinuje nasze zachowania, co składa się na przyjmowaną przez jednostkę postawę wobec konkretnej sytuacji, faktu

czy zdarzenia ³. Stefan Nowak określa postawę człowieka wobec pewnego przedmiotu jako „ogół względnie trwałych dyspozycji do oceniania tego przedmiotu i emocjonalnego nań reagowania oraz ewentualnie towarzyszących tym emocjonalno-oceniającym dyspozycjom względnie trwałych przekonań o naturze i własnościach tego przedmiotu i względnie trwałych dyspozycji do zachowania się wobec tego przedmiotu” (Nowak, 1973, s. 23). Zachowania te mogą, ale nie muszą, opierać się na wiedzy na temat przedmiotu postawy, co jednocześnie oznacza, że brak jej może również doprowadzać do podobnych reakcji.

Pierwszy projekt badawczy tropiący zasoby (nie)wiedzy w społeczeństwie wiedzy, wyszedł spod pióra Marka Czyżewskiego (2015, s. 237–253). „Niewiedza to negatywny rezultat naszej (trwałej bądź tymczasowej i przewycięzalnej) bezradności poznawczej. [...] Inni też nie wiedzą. [...] Możemy więc – póki co – w najlepszym razie domyślać się, podejrzewać, przypuszczać, snuć hipotezy bądź dawać wiarę” (Drozdowski, 2023, s. 71). Zamiennie używa się terminu *ignorancja*, to brak wiedzy o wiedzy, to lekceważenie istniejącej wiedzy jako zbędnej i do niczego nieprzydatnej, pewien rodzaj lenistwa opierającego się na założeniu, że koszty przyswajania wiedzy przewyższają płynące z niej korzyści. W obiegu funkcjonuje także termin *postprawda* jako sytuacja, w której fakty stają się mniej ważne niż emocje i subiektywne przekonania, a nagrody i zyski emocjonalne okazują się atrakcyjniejsze od nagród i zysków poznawczych. Czasem postprawda jawi się jako rezultat przekonania o niemożliwości dojścia do prawdy.

³ W literaturze przedmiotu można znaleźć szersze ujęcia teoretyczne nad postawami. W 1947 roku M. B. Smith wyróżnił trzy zasadnicze składniki postaw, a mianowicie składnik afektywny (nasze uczucia o przedmiocie postawy), składnik poznawczy (co o nim wiemy, co myślimy) i aspekt behawioralny (jak chcielibyśmy się zachować wobec przedmiotu postawy). W. J. Thomas oraz F. Znaniecki uznali, że postawy są silnie związane z świadomością i wiedzą każdego człowieka, natomiast M. Rokeach zaznacza, że człowiek wyraża swoje postawy wobec konkretnych przedmiotów, wydarzeń społecznych: Nowak, S. (1973). *Teorie postaw*. PWN, s. 17–23.

Poszukując informacji na temat deklarowanego zachowania studentów pedagogiki względem imigrantów, zadawałam pytania dotyczące bliskości relacji w jakie mogliby wejść z osobami różnej narodowości. Okazało się, że zdecydowana większość nie chciałaby mieć nic do czynienia z Syryjczykami, czy z muzułmanami. To zdecydowanie negatywne nastawienie do tej grupy jest sprzeczne z deklarowaną przez większość respondentów chęcią niesienia pomocy osobom, które uciekają z kraju z powodu wojny. Zatem wartości wskazywane przez badanych na pierwszych miejscach w hierarchii ważności (człowiek, miłość, rodzina) nie mają swojego odzwierciedlenia w zachowaniu wobec drugiego człowieka tylko dlatego, że przybywa on z Syrii czy jest innego wyznania, bo jest muzułmaninem.

To skrótowe przedstawienie zagadnienia, dotyczącego stosunku studentów pedagogiki do imigrantów, uchodźców czy cudzoziemców w Polsce, wskazuje na wyzwania jakie stają przed nauczycielem akademickim starającym się przygotować młodych ludzi do wykonywania zawodu nauczyciela i wychowawcy. Postawa wobec imigrantów, na którą składa się wiedza determinująca zachowania, jest w większości negatywna, lub w najlepszym przypadku obojętna. Może być to wynikiem informacji krótkiej, którą łatwo zdobyć (gotowe „setki” jakie podają nam media, czyli krótkie newsy) i zazwyczaj jest to wiedza bez uwzględnienia kontekstu zjawiska czy wydarzenia. Niesprawdzone źródło wiedzy, negatywna postawa rodziny i znajomych, brak chęci i możliwości podejmowania dyskusji, to wszystko jest źródłem negatywnych reakcji, naznaczania czy brutalnego hejtu, co w konsekwencji może prowadzić do napięć, konfliktów i zachowań agresywnych skierowanych względem tych, którzy uciekają przed wojną, prześladowaniami i śmiercią.

Czy może dziwić, że młodzi mają taki obraz imigranta oraz takie emocje ujawniają widząc uchodźcę i tak się zachowują – z rezerwą, a często z wrogością? Mają przekaz stereotypowy, uproszczony. W dyskursie politycznym są przedmiotowo traktowani jako ci, których trzeba nastraszyć, by następnie móc nimi kierować. Stąd szczególna rola

edukacji na każdym poziomie i odpowiedzialność jaka spoczywa na nas – nauczycielach. Wprowadzenie elementów edukacji globalnej już w szkole podstawowej, może wzmocnić budowanie społeczeństwa obywatelskiego, otwartego na odmienność kulturową. Warto także zwrócić uwagę na treści prezentowane podczas kształcenia, nie pomijając zagadnień z edukacji międzykulturowej, pozwalających zrozumieć złożoność współczesnego świata.

Profesor Zenon Jasiński – jeden z „Trzech Tenorów” edukacji międzykulturowej

Połączenie własnych wspomnień z tym, co istotnego zadziało się w życiu Innych, może być inspirujące dla tego, by wydobyć z niepamięci chwile jakie wydarzyły się także w moim życiu. Spotkanie prof. Zenona Jasińskiego w połowie lat dziewięćdziesiątych – z perspektywy początkującego wówczas badacza pogranicza – było zawodowo bardzo ważne, tak jak wejście do środowiska naukowego badaczy pogranicza.

Wejście do tego grona miało początek w moim rodzinnym mieście podczas Konferencji Naukowej zorganizowanej przeze mnie w lutym 1994 roku w Rabce-Zdroju pt. *Edukacyjne problemy tożsamości żyjących w mniejszościach i diasporach*⁴. Do udziału w tej konferencji zaprosiłam przedstawicieli różnych dyscyplin, nadając obradom interdyscyplinarny charakter. Chodziło mi o zorganizowanie forum dyskusyjnego, umożliwiającego zebranie doświadczeń przedstawicieli wielu środowisk naukowych, prowadzących studia teoretyczne czy też badania nad problemami szeroko pojętego „pogranicza”, które mogłyby mi służyć przy

⁴ Pokłosiem były ważne dla mojego projektu teksty (m.in. J. Nikitorowicza, T. Lewowickiego, T. Szkudlarka, L. Witkowskiego, M. Sobieckiego, J. Miluskiej, R. Borowicza, B. Weigl, K. Kossak-Główczeńskiego, Z. Aleksandra, Cz. Łapicza, T. Biernata) zamieszczone w publikacji pokonferencyjnej pod moją redakcją: Urlińska, M. M. (red.). (1995). *Edukacja a tożsamość etniczna*. Wyd. UMK.

dokonywaniu analiz i interpretacji wyników własnych badań longitudinalnych na Łotwie. Prowadzone wówczas debaty znamienitych naukowców były niezwykle inspirujące dla mnie – realizującej swój projekt badawczy: *Repolonizacja – podwajanie tożsamości (polsko-łotewski eksperyment edukacyjny)*.

Miałam szczęście jako studentka, a później pracownik trafić na UMK w Toruniu. Poszukiwałam swojej drogi życiowej i to prof. Zbigniew Kwieciński ukierunkował moje działanie, pokazał co znaczy być pedagogiem społecznym, który próbuje zmienić środowisko siłami samego środowiska (inspirował swoimi badaniami prowadzonymi we wsi na Podhalu). Pokazał mi tropy badawcze towarzyszące mojej próbie wsparcia mniejszości polskiej na Łotwie, poprzez organizację polsko-łotewskiego eksperymentu edukacyjnego, upewniając, że to ważny trop badawczy towarzyszący interwencji edukacyjnej na pograniczu.

Ale to z dorobku szkoły naukowej „Trzech Tenorów” edukacji międzykulturowej⁵: prof. Jerzego Nikitorowicza, prof. Tadeusza Lewowickiego oraz prof. Zenona Jasińskiego, składającej się z badaczy pogranicza (polsko-białorusko-litewskiego, polsko-czeskiego oraz polsko-słowacko-niemieckiego) czerpałam inspiracje, znajdując odpowiedzi na nurtujące mnie pytania badawcze. Szczęśliwie trafiłam do tego grona, które przez przeszło 30 lat potrafiło wspierać, dowartościowywać, dawało szansę naukowego rozwoju mnie – osobie pracującej w centrum, z dala od „życiodajnego pogranicza”. Wielokrotnie spotykaliśmy się na konferencjach naukowych, seminariach tematycznych przy okazji celebrując rocznice działania zespołów, katedr, zakładów i indywidualne jubileusze osób współpracujących w tych gronach.

Świętowanie rocznic ma tę rolę, że wraca się pamięcią do zdarzeń minionych, otwierając archiwum własnych wspomnień. Liczba 30, 50,

⁵ Użyłam tego określenia w filmie-prezentacji przygotowanej przeze mnie z okazji 20-lecia powołania przez prof. T. Lewowickiego Zakładu Pedagogiki Ogólnej na Wydziale Etnologii i Nauk o Edukacji w Cieszynie

czy 80 jest tylko liczbą, ale jeśli dołożymy do tego informację, że to jest czas czemuś poświęcony, to ma ona określoną wagę. Każdy przeżywa tę datę na swój sposób, jeden podsumowuje czas miniony i szuka sensu w tym co przeżył, inny przechodzi nad tym do porządku dziennego. Ja należę do tych, którzy wracają, przeszukują i wartościują własne przeżycia, osadzone w czasie i przestrzeni. Znajduję przy tym styczne i przecięcia moich z prof. Zenonem Jasińskim – naukowych doświadczeń. Poprzez dedykację tego tekstu Jubilatowi prof. Zenonowi Jasińskiemu obchodzącemu swoje 80. urodziny chcę podkreślić nasze zawodowe i koleżeńskie związki, sięgające kilka dekad w przeszłość – do czasu, gdy uczestniczył w procedurze recenzyjnej mojego dorobku habilitacyjnego.

*Panie Profesorze, jestem niezmiernie wdzięczna
za wskazywane mi przez lata naukowe „tropy – ślady – próby”*

Bibliografia

- Antyimigracyjny marsz.* (2015). Pobrano 1 września 2025 z: <https://tvn24.pl/tvnwarszawa/najnowsze/antyimigracyjny-marsz-ponad-7-tysiecy-osob-byly-drobne-incydenty-ls66320>
- Antyimigranckie demonstracje pod hasłem „Przeciw Islamizacji Europy”.* (2016). Pobrano 1 września 2025 z: <https://wiadomosci.wp.pl/antyimigranckie-demonstracje-pod-haslem-przeciw-islamizacji-europy-6025261124027009a>
- Bartmiński, J., Panasiuk, J. (1993). Stereotypy jako składniki językowego obrazu świata. W: J. Bartmiński (red.), *Encyklopedia kultury polskiej XX wieku* (t. 2). Wiedza o Kulturze.
- Bulandra, A., Kościółek, J., Zimnoch, M. (2015). *Mowa nienawiści w przestrzeni publicznej. Raport z badań prasy w 2014 roku*. Stowarzyszenie INTERKULTURALNI PL.

- CBOS. (2016). Stosunek Polaków do przyjmowania uchodźców. *Komunikat z badań*, 24. Pobrano 1 września 2025 z: https://www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2016/K_024_16.PDF
- CBOS. (2017). Stosunek Polaków do przyjmowania uchodźców. *Komunikat z badań*, 1. Pobrano 1 września 2025 z: https://www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2017/K_001_17.PDF
- CBOS. (2021). Opinia publiczna wobec uchodźców i sytuacji migrantów na granicy z Białorusią. *Komunikat z badań*, 111. Pobrano 1 września 2025 z: https://www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2021/K_111_21.PDF
- CBOS. (2025). Skojarzenia Polaków ze słowem „imigrant”. *Komunikat z badań*, 30. Pobrano 1 września 2025 z: https://www.cbos.pl/SPISKOM.POL/025/K_030_25.PDF
- Czyżewski, M. (2015). Społeczeństwo niewiedzy i socjologia niewiedzy. W: A. Jabłoński, J. Szymczyk, M. Zemło (red.), *Kreowanie społeczeństwa niewiedzy*. Wyd. KUL.
- Drozdowicz, J. (2016). Społeczeństwo otwarte a edukacja. W: D. Angutek (red.), *Przyszłość wielokulturowości w Polsce? Nowe wyzwania dla antropologii kulturowej i etnologii*. Polskie Towarzystwo Ludoznawcze.
- Drozdowski, R. (2023). Dlaczego potrzebujemy socjologii (nie)wiedzy? *Roczniki Nauk Społecznych*, 15(51), s. 69–80. <http://dx.doi.org/10.18290/rns2023.0008>
- Grzymała-Moszczyńska, H. (2000). *Uchodźcy. Podręcznik dla osób pracujących z uchodźcami*. Wyd. Nomos.
- Hall, D., Mikulska-Jolles, A. (2016). *Uprzedzenia, strach czy niewiedza? Młodzi Polacy o powodach niechęci do przyjmowania uchodźców*. Stowarzyszenie Interwencji Prawnej. Pobrano 1 września 2025 z: <https://interwencja-prawna.pl/wp-content/uploads/2020/04/ARE-116-uprzedzenia-mlodych-polakow.pdf>
- Hetmański, M. (2015). Jak i dlaczego w społeczeństwie powstaje dezinformowanie. W: A. Jabłoński, J. Szymczyk, M. Zemło (red.), *Kreowanie społeczeństwa niewiedzy*. Wyd. KUL.

- Imigrantów nie lubimy, cudzoziemców owszem. Język, jakim mówią politycy, ma znaczenie.* (2025). Pobrano 9 kwietnia 2025 z: <https://www.gazetaprawna.pl/wiadomosci/kraj/artykuly/9774287,imigrantow-nie-lubimy-cudzoziemcow-owszem-jezyk-jakim-mowia-polityc.html>
- Koźczkowska, A., Kossak-Główniewicz, K. (red.). (2014). *Mniejszości etniczne. Dylematy i konteksty tożsamościowe. Polityka wielokulturowości.* Wyd. Uniwersytetu Gdańskiego.
- Maciejasz, D. (2015). *Antyimigranckie hasła w sieci i na murach. Jak to powstrzymać?* Pobrano 1 września 2025 z: <https://krakow.wyborcza.pl/krakow/7,44425,18852507,antyimigranckie-hasla-w-sieci-i-na-murach-jak-to-powstrzymac.html>
- Nowa fala uchodźców zaleje Europę.* (b.d.). Pobrano 25 marca 2017 z: <http://www.fakt.pl/wydarzenia/polityka/nowa-fala-uchodzcow-zaleje-europe/cd4tb12/>
- Nowak, S. (red.). (1973). *Teorie postaw.* PWN.
- Piłsudski uznałby hasło „Polska dla Polaków” za wykluczające i szkodliwe dla kraju.* (b.d.). Pobrano 1 września 2025 z: <https://www.tvp.info/22594599/pilsudski-uznalby-haslo-polska-dla-polakow-za-wykluczajace-i-szkodliwe-dla-kraju>
- Przez stolicę przejdą manifestacje w sprawie uchodźców.* (b.d.). Pobrano 25 marca 2017 z: <http://www.fakt.pl/wydarzenia/polska/warszawa/przez-stolice-przejdzie-manifestacja-w-sprawie-uchodzcow/6s4yxld>
- Rykiel, Z. (2015). Mechanizmy kształtowania niewiedzy. W: A. Jabłoński, J. Szymczyk, M. Zemło (red.), *Kreowanie społeczeństwa niewiedzy.* Wyd. KUL.
- Stefaniak, A. (2015). *Polacy wobec uchodźców.* Pobrano 1 września 2025 z: <https://republika.pl/teksty/stefaniak-gorska-polacy-wobec-uchodzcow-54606.html>
- Stefanicki, R. (2015, 18 września). Do czego służą zdjęcia uchodźców. *Gazeta Wyborcza.*
- Sytuacja uchodźców w Polsce.* (b.d.). Pobrano 1 września 2025 z: <https://uchodzcy.info/infos/sytuacja-uchodzcow-w-polsce/>

- Szymaniak, M. (b.d.). *Fala uchodźców to dopiero początek. Czekają nas wojny klimatyczne*. Pobrano 1 września 2025 z: <http://www.tvn24.pl/magazyn-tvn24/fala-uchodzcow-to-dopiero-poczatek-czekaja-nas-wojny-klimatyczne,34,795>
- Uchodźstwo*. (b.d.). Pobrano 1 lipca 2025 z: <https://interwencjaprawna.pl/tematy/uchodzstwo/>
- Urbanowicz, J. (2016). *Fala uchodźców podmywa Unię Europejską z siłą tsunami (analiza)*. Pobrano 1 września 2025 z: <http://www.polskieradio.pl/5/3/Artykul/1581711,Fala-uchodzcow-podmywa-Unie-Europejska-z-sila-tsunami-analiza>
- Urlińska, M. M. (red.). (1995). *Edukacja a tożsamość etniczna*. Wyd. UMK.
- Winiewski, M., Hansen, K., Bilewicz, M., Soral, W., Świdarska, A., Bulska, D. (2017). *Mowa nienawiści, mowa pogardy. Raport z badania przemocy werbalnej wobec grup mniejszościowych*. Pobrano 1 września 2025 z: <https://bip.brpo.gov.pl/sites/default/files/Raport%20Mowa%20Nienawi%20C5%9Bci,%20Mowa%20Pogardy,%2027.02.2017.pdf>

„Będziemy mieć małą Polskę w Brnie”. POLONUS – Klub Polski w Brnie (1997–2025)



Abstract

The article presents the origins, goals, and activities of POLONUS – the Polish Club in Brno, founded on January 13, 1997. The organization brings together the Polish community and Czech Polonophiles in Brno and its surroundings, continuing earlier Polish and Polonia traditions. Its mission is to preserve

Polish identity and promote the Polish language and culture in South Moravia. The club achieves this through meetings, celebrations, educational programs, and cultural events. POLONUS contributes to Polish-Czech dialogue and fosters a positive image of Poland in the Czech Republic.

Keywords: Polish Club in Brno, Polish diaspora societies, Poles in the Czech Republic, Polish-Czech relations, Czech Polish studies

Wstęp

Jak dotąd w literaturze przedmiotu – zarówno polskiej, jak i czeskiej – brak opracowania tytułowego tematu¹, co może w dużym stopniu wynikać z faktu, że chodzi o zagadnienie z czasów nam współczesnych, a ponadto nie posiadające swej cezury końcowej. Albowiem pomimo upływu ponad ćwierćwiecza od swego założenia Klub Polski w Brnie nadal istnieje i prowadzi ożywioną działalność. Zatem niniejsza próba przedstawienia genezy brneńskiego POLONUSA, jego formalnego powstania, celów funkcjonowania, praktycznej realizacji podejmowanych zadań, składu osobowego, instytucji wspierających i tym podobnie, ma charakter pierwotny – ukierunkowany przy tym przede wszystkim na ustalenie podstawowej faktografii, udzielenie odpowiedzi na zasadnicze pytania badawcze dotyczące poruszanego zagadnienia, ale również – mamy taką nadzieję – inspirujący do dokonywania głębszych analiz (zarówno cząstkowych, jak i całościowych).

Polonijni poprzednicy

Do poprzedników obecnego Klubu Polskiego należały różne stowarzyszenia polskie i polonofilskie. Pierwszym z nich było Ognisko Polskie (1911–1918), zrzeszające przede wszystkim polskich studentów niemieckiej i czeskiej politechniki. Ognisko kultywowało polskie tradycje, dbało o utrzymanie znajomości języka polskiego, wiedzy o polskiej kulturze i literaturze oraz udzielało wsparcia materialnego swoim członkom (Jasiński, 2013b). W latach pierwszej wojny światowej działały w Brnie także dwa komitety zapomogowe, opiekujące się uchodźcami z Galicji (na początku wojny znalazło schronienie w Brnie około

¹ W języku czeskim ukaże się niebawem hasło encyklopedyczne poświęcone tej samej problematyce, stanowiące podstawę niniejszego artykułu, skierowanego jednak do czytelników polskich i zawierającego szereg nowych ustaleń niebędących częścią czeskiego hasła. Zob. (Baron, Madecki, 2025).

6 tysięcy galicyjskich Polaków i 10 tysięcy Żydów) – Berneński Komitet Zapomogowy dla Polskich wychodźców (1914–1918), koordynujący pomoc emigrantom na terenie całych Moraw (Jasiński, Rędziński, 2013a), oraz Nauczycielski Komitet Niesienia Pomocy Koleżeńskej (1914–1915), specjalizujący się w organizacji kursów i wykładów dla nauczycieli (Jasiński, Rędziński, 2013b). Polaków i Polonię zrzeszały także różne stowarzyszenia studenckie, powstałe w latach 30. XX wieku. Chodziło o Związek Studentów Polaków w Brnie (1930–1939) (Jasiński, 2018), Związek Akademików Polaków z Litwy „Samogitia” (1929–1939), Koło Warszawskie Słuchaczy Wyższych Uczelni w Brnie (1931–1937) (Jasiński, 2013a) oraz sekcję brneńską (jednocześnie działała także sekcja praska) Związku Akademików Mniejszości Polskiej w Czechosłowacji „Jedność” (1933–1938) (Josiek, 1997), do którego nawiązuje do dziś dnia działająca Sekcja Akademicka „Jedność”, będąca częścią Polskiego Związku Kulturalno-Oświatowego w Republice Czeskiej (Jasiński, 2008; Madecki, Baron 2023; Madecki, 2011).

Klub Czechosłowacko-Polski w Brnie

Najważniejszym i największym stowarzyszeniem polskiej mniejszości i czeskich polonofilów był Klub Czechosłowacko-Polski w Brnie (w latach 1925–1934 nosił nazwę Klub Czesko-Polski w Brnie), rozwijający bogatą działalność przede wszystkim w latach 1925–1939 (Madecki, 2008). Jego założycielem i długoletnim prezesem był Maxmilián Kolaja, z wykształcenia bohemista, germanista i sławista, nauczyciel szkół średnich, pierwszy lektor języka polskiego na Wydziale Filozoficznym Uniwersytetu Masaryka, należący do grona założycieli brneńskiej polonistyki uniwersyteckiej (Madecki, 2023; Madecki, 2016; Baron, Madecki, 2024). Do tego stowarzyszenia należał szereg nauczycieli szkół wyższych i średnich, studentów różnych uczelni oraz pracowników umysłowych. Z charakteru bazy członkowskiej wynikały główne kierunki działalności

organizacji. Chodziło głównie o wykłady specjalistów, tworzenie własnego księgozbioru, prenumerowanie i lekturę polskich gazet i czasopism, organizację wyjazdów edukacyjnych, a także promocję kultury polskiej w Czechosłowacji i kultury czeskiej w Polsce. Jak wynika z profilu działań podejmowanych przez Klub Czechosłowacko-Polski, obecny POLONUS – Klub Polski w Brnie pod wieloma względami nawiązuje właśnie do tego przedwojennego stowarzyszenia polonijno-polonofilskiego (Baron, 2012).

Geneza i powstanie brneńskiego POLONUSA

W 1995 r. ówczesna prezydent miasta Brna Dagmar Lastovecká uzgodniła z przedstawicielem Konsulatu Generalnego Rzeczypospolitej Polskiej w Ostrawie Piotrem Szwarem (konsulem był w latach 1994–1998), że odtąd będą się odbywały w Brnie regularne polskie dni konsularne. Raz na miesiąc więc mogli się z polskim konsulem spotykać także członkowie brneńskiej Polonii (Rozmowa, Szwarec, 2025). Te spotkania pod względem chronologicznym poprzedzały zarówno powstanie Klubu Polskiego – 13 stycznia 1997 r. POLONUS wpisano do rejestru stowarzyszeń Republiki Czeskiej, jak i Konsulatu Honorowego Rzeczypospolitej Polskiej w Brnie – 11 września 1998 r. decyzją ówczesnego Ministra Spraw Zagranicznych RP Bronisława Geremka (Grenarová i in., 2022). Geneza stowarzyszenia polonijnego jest połączona przede wszystkim z brneńskimi Polakami, którzy na prośbę Konsulatu Generalnego RP w Ostrawie ruszyli z pomocą swoim rodakom pokrzywdzonym w kwietniu 1996 r. w wypadku autokaru na autostradzie pod południowomorawskim miastem Vyškov. Wolontariusze udzielali pomocy także członkom rodzin dwóch zmarłych i trzydziestu sześciu rannych w załatwianiu formalności w urzędach i szpitalach.

Konsul generalny Rzeczypospolitej Polskiej Bernard Błaszczyk (misję dyplomatyczną w Ostrawie pełnił w latach 1996–1997, później był

podsekretarzem stanu w Ministerstwie Gospodarki w rządzie Jerzego Buzka) wraz z konsulem Piotrem Szwarcem spotkali się 6 listopada 1996 r. w Brnie w zabytkowym Nowym Ratuszu na Placu Dominikańskim z przedstawicielami władz miasta, polskiej mniejszości i brneńskiej polonistyki z okazji święta 11 listopada (Buchtová, 2007; Baron, 2013). Oprócz polskich dyplomatów udział w spotkaniu wzięli m.in. Izabela Vašourková (późniejsza pierwsza prezes nowo powstałego stowarzyszenia), dyrektor Działu Stosunków Zagranicznych Magistratu Miasta Brna Helena Buriánová oraz dyrektor Muzeum Miasta Brna Jiří Vaněk (Kronika, 1996–2000). Polonistykę w Uniwersytecie Masaryka reprezentowała wtedy urodzona w Łodzi, lecz mieszkająca i pracująca od 1956 r. w Brnie, profesor Krystyna Kardyni-Pelikánová, która proponowała, by do nazwy Klub Polski w Brnie dołączyć wyraz POLONUS (Madecki, 2023). Jak wiadomo, określa się w ten sposób osobę o polskim pochodzeniu, zamieszkałą za granicą – pierwotnie głównie na terenie Stanów Zjednoczonych – i utrzymującą polskie tradycje i zwyczaje narodowe. Ideę założenia nowej organizacji polonijnej wsparła także Rada Polaków w RC na czele z prezesem Wawrzyńcem Fójcikiem, ówczesnym posłem Izby Poselskiej Parlamentu Republiki Czeskiej, którym był w latach 1996–1998 (Kronika, 1996–2000). Rada Polaków zaproponowała wtedy brneńskiej Polonii dwa miejsca dla delegatów w VI Zgromadzeniu Ogólnym Kongresu Polaków w Republice Czeskiej. W obradach zgromadzenia w Czeskim Cieszynie w 1997 r. wzięli udział Izabela Vašourková i Roman Madecki (Buchtová, Madecki, 2002; Kronika, 1996–2000).

POLONUS – Klub Polski w Brnie/POLONUS – Polský klub v Brně powstał 13 stycznia 1997 roku, kiedy został zarejestrowany przez Ministerstwo Spraw Wewnętrznych Republiki Czeskiej, czyli wpisany na listę stowarzyszeń (Kronika, 1996–2000, Buchtová, 2007; Buchtová, 2017; Encyklopedie dějin Brna). W odróżnieniu od swego poprzednika co prawda nie uwzględniał w swej nazwie międzynarodowego czy między państwowego charakteru działalności społeczno-kulturalnej, jednak

w znaczącym stopniu tę sferę również obejmował. Dotyczyło to przede wszystkim różnorodnej promocji kultury polskiej na terenie miasta Brna. W tym zakresie POLONUS działał zarówno samodzielnie, jak i w ramach wspólnego festiwalu mniejszości narodowych zamieszkujących w Brnie i województwie południowomorawskim (Jihomoravský kraj), który odbywa się regularnie pod nazwą BABYLONFEST – Dni Mniejszości Narodowych od roku 2008 (Národnostní, 2015).

Do głównych mniejszości narodowych w Brnie, posiadających własne stowarzyszenia, należą oprócz Polaków także Bułgarzy (w 2002 r. powstało Bułgarskie Towarzystwo Kulturalno-Oświatowe w Brnie, БКОС, które zastąpiło wcześniejszy Bułgarski Klub Kulturalny), Grecy (od 1996 r. funkcjonuje Grecka Gromada Brno, która jest częścią Stowarzyszenia Greckich Gromad w RC), Gruzini (w 2005 r. zostało założone Czesko-Gruzińskie Towarzystwo Obywatelskie MGEO), Niemcy (od 2001 r. działa Niemieckie Stowarzyszenie Językowe i Kulturalne, od 2012 r. zaś Niemieckie Towarzystwo Kulturalne, przy czym Niemcy stanowili aż do II wojny światowej znaczący odsetek mieszkańców miasta Brna), Romowie (od 1991 r. ma w Brnie siedzibę Wspólnota Romów na Morawach; w tym samym czasie powstało również Muzeum Romskiej Kultury), Rosjanie (w 2006 r. powstało Rosyjskie Towarzystwo Kulturalno-Oświatowe), Rusini (od 2010 r. zrzeszeni w towarzystwie Przyjaciele Rusi Zakarpackiej), Słowacy (w 1991 r. powstało Słowackie Towarzystwo Folklorystyczne PŮČIK, a po rozpadzie Czechosłowacji rozpoczęła w 1993 r. działalność Gmina Słowaków w Brnie), Węgrzy (w 1993 r. powstał Związek Węgrów – Brno) (Národnostní, b. r.).

Klub Polski w Brnie aktywnie uczestniczył także w imprezach organizowanych w ramach współpracy czesko-polskiej miast partnerskich Brna i Poznania (umowa o współpracy partnerskiej została podpisana już 16 września 1966 r.), przede wszystkim w Dniach Kultury Polskiej w Brnie i Dniach Kultury Czeskiej w Poznaniu, oraz województw południowomorawskiego i łódzkiego (od 2005 r.). Warto wspomnieć w tym miejscu, że w 50. rocznicę podpisania umowy

partnerskiej między miastami wydano okolicznościową publikację naukową, która była pokłosiem poznańskiej konferencji *Współpraca naukowa Poznania i Brna – rekonesans, perspektywy*, która przebiegała w ramach I Kongresu Czechoznawstwa Polskiego (2016) (Paczos, Kowalska-Nadolny, 2018).

Prezesi i najaktywniejsi działacze

Pierwszym prezesem stowarzyszenia została pochodząca z Łodzi przedsiębiorczyni Izabela Vašourková (1997–1998). Drugim i długoletnim prezesem był dotychczasowy wiceprezes – pracownik naukowy Uniwersytetu Masaryka, polonista i tłumacz rodem z Karwiny – Roman Madecki (1998–2011). Pod jego kierownictwem Klub został wiarygodnym i liczącym się partnerem nie tylko w ramach wielostronnych kontaktów Brna i Poznania, lecz także w zakresie szerzej rozumianej współpracy czesko-polskiej. Do pierwszego okresu działalności stowarzyszenia z powodzeniem nawiązała w roli prezesa – dotychczasowa skarbnik, a następnie wiceprezes – przedsiębiorczy Jolanta Zofia Rek (2012–2017), którą później zastąpiła w tej funkcji, pochodząca z Ropicy na Zaolziu, prokurator Danuta Koné Król (2018–dotąd).

Oprócz prezesów do najaktywniejszych członków Klubu należeli na przestrzeni ponad ćwierćwiecza przede wszystkim Andrzej Bartoś, Danuta Dopitová, Oton Gruszka, Marian i Hana Horeczowie, Czesław Kaczor, Wiesław Kasprzak, Witold i Jiřina Lugowscy, Zenon Matuszek, Edward i Dana Miętusowie, Petr Mrkývka (od 1998 r. konsul honorowy Rzeczypospolitej Polskiej w Brnie, prawnik związany zawodowo z Uniwersytetem Masaryka), Krystyna Kardyni-Pelikánová, Renata Puzlacher-Buchtová (sekretarz i kronikarz, ale także animatorka działalności kulturalnej oraz redaktor naczelna kwartalnika „Polonus” i publikacji jubileuszowych Klubu), Jan Rudzki, Jacek Ślęczuk, Jan Staniczek, Jolanta Trnková czy Andrzej Żęgota.

Cele nadrzędne

Zgodnie ze statutem głównym celem POLONONUSA było – od chwili jego powstania – z jednej strony podtrzymywanie polskiej tożsamości narodowej swoich (polskich) członków przybyłych z Polski lub Zaolzia, z drugiej natomiast popularyzacja języka polskiego i polskiej kultury w Brnie i województwie południowomorawskim. Dla społeczeństwa większościowego, a więc czeskiego (względnie morawskiego), różnorodna działalność Klubu stanowi swego rodzaju pomost pomiędzy państwem czeskim i polskim. Ułatwia on prowadzenie żywego dialogu kulturowego między oboma zachodniosłowiańskimi narodami. Stowarzyszenie – bardziej lub mniej świadomie – dąży ponadto do kształtowania pozytywnego obrazu Polski i Polaków oraz polskiej mniejszości narodowej w Republice Czeskiej w oczach czeskiego społeczeństwa w ogólności, a mieszkańców morawskiej metropolii w szczególności.

Spotkania regularne i świąteczne

Członkowie Klubu – nieraz ze swoimi rodzinami i sympatykami – spotykali i spotykają się regularnie co czwartek, poniekąd wzorując się na przykładzie obiadów czwartkowych króla Stanisława Augusta Poniatowskiego, by w gronie bliskich sobie osób móc porozmawiać w języku ojczystym, podtrzymując zarazem więź z krajem pochodzenia. Miejscem tych spotkań były najpierw pomieszczenia wynajęte od władz miejskich pod adresem Anenská 10 (1999–2010) u podnóża wzgórza, na którym znajduje się zamek Szpilberg (Špilberk), a następnie w Domu Mniejszości Narodowych, który jest częścią rozległego gmachu Starego Ratusza (ul. Radnická 8) w zabytkowej części miasta, a zatem w samym historycznym centrum Brna (2010–dotąd) (Grenarová i in., 2022). Szczególnie uroczystą oprawę mają obchody polskich świąt państwowych, takich jak Dzień Konstytucji 3 maja (po raz pierwszy obchodzony w Brnie w 1996 r., a więc jeszcze przed powstaniem Klubu) czy Dzień

Niepodległości 11 listopada, w związku z którym uczestnicy udają się już tradycyjnie na Szpilberg, by pod tablicą pamiątkową uczcić niespełna dwustu polskich więźniów politycznych, którzy odbywali tutaj karę za działalność narodowowyzwoleńczą w Galicji przed Wiosną Ludów (Baron, 2008).

Ze świąt kościelnych od początku istnienia stowarzyszenia obchodzi się Wielkanoc i Boże Narodzenie. Wtedy w siedzibie Klubu odbywają się uroczyste spotkania członków i sympatyków połączone z kosztowaniem tradycyjnych wielkanocnych i bożonarodzeniowych potraw. Już w 1997 r. nawiązano także współpracę z brneńskim klasztorem Braci Mniejszych (został założony ok. 1230 r.). Członkami tej wspólnoty byli i nadal są księża polskiego pochodzenia, sprawujący jednocześnie posługę w parafii przy kościele pw. Świętych Janów. Właśnie w tej świątyni odbyła się 11 listopada 1997 r. pierwsza msza święta w języku polskim. Odtąd polskie msze odbywają się regularnie w pierwszą niedzielę miesiąca (Buchtová, Madecki, 2002; Grenarová i in., 2022).

Szkółka Polska

Dla klubowiczów oraz ich dzieci organizowano także obchody Dnia Dziecka, mikołajki lub andrzejki. Organizację imprez dla dzieci i młodzieży przejęła później Polska Szkółka, działająca w ramach Klubu od października 1999 r. i początkowo prowadzona przez nauczycielkę Annę Beiovą. W 2013 r. kształcenie dzieci przybrało bardziej zinstytucjonalizowany charakter. Powołano wtedy filię stowarzyszenia o nazwie POLONUS – Szkółka Polska w Brnie. Nowa filia kształciła dzieci polskiego pochodzenia z Brna i okolicy, zazwyczaj w czterech grupach wiekowych (od niespełna jednego roku do lat czternastu). Kształcenie polonijne rozpoczynało się od aktywnego słuchania polskich tekstów w postaci wierszy, piosenek i wyliczanek, później dochodziły zabawy słowne i ruchowe, lektura bajek i opowiadań, a w końcu wprowadzano

także nauczanie gramatyki języka polskiego i wiedzę o Polsce. Szkołka organizowała także szereg imprez zarówno dla dzieci, jak i rodziców. Chodziło o spotkania mikołajkowe, bale maskowe, festyny, wycieczki, przedstawienia teatralne, seanse filmowe i półkolonie. Dzieci mogły korzystać także z biblioteczki z polską literaturą dla dzieci i młodzieży. W związku z niżem demograficznym i pomniejszającą się liczbą przedstawicieli najmłodszego pokolenia brneńskiej Polonii działalność Szkołki Polskiej po r. 2020 uległa stopniowemu ograniczeniu (Buchtová, 2017; Grenarová i in., 2022).

Biblioteka

Przede wszystkim dary książkowe, ale też płyt muzycznych i filmów, umożliwiły powstanie biblioteki Klubu, mieszczącej się w jego siedzibie. Największym zainteresowaniem członków Klubu cieszyły się dzieła wybitnych pisarzy polskich, takich jak Adam Mickiewicz, Henryk Sienkiewicz, Wisława Szymborska, Andrzej Sapkowski czy Olga Tokarczuk. Wśród piosenkarzy prym wiedli pod tym względem Anna Jantar, Marek Grechuta czy Jacek Kaczmarski. Wiele wskazuje na to, że najwięcej wypożyczeń odnotowano w latach 2000–2004, albo wówczas najpilniej przykładano się do prowadzenia odpowiedniej księgi. Z księgozbioru Klubu najczęściej korzystali: Renata i Jerzy Buchtowie, Marian i Hana Horeczowie, Weronika Kaczorová, Roman Madecki, Dana Miętusová, Jolanta Zofia Rek i Jolanta Trnková, a zatem ogólnie rzecz biorąc osoby udzielające się również na innych płaszczyznach aktywności Klubu (Księga, 1999–2015).

Popularyzacja kultury polskiej w Brnie

W ramach popularyzacji polskiej kultury Klub zorganizował szereg wystaw, spotkań autorskich, występów muzycznych, balów oraz

przedsięwzięć edukacyjnych. Jeśli chodzi o wystawy, można wspomnieć co najmniej o ekspozycji planszowej *Europa św. Wojciecha* (1997, katedra Świętych Piotra i Pawła), prezentacji zdjęć fotoreporterów „Gazety Wyborczej” pt. *Polska, jakiej nie znacie* (1997, Stary Ratusz), pokazie rysunków z tygodnika „Polityka” pod nazwą *Rysownicy Polityki 1957–1997* (1998, Stary Ratusz) lub przeglądach fotografii polskich miast (m.in. Warszawy, Krakowa, Poznania i Wrocławia), wykonanych przez członków organizacji w czasie wspólnych wyjazdów krajoznawczych i edukacyjnych. Przede wszystkim dzięki zaolziańskiej poetce Renacie Putzlacher Buchtowej, która wtedy przeprowadziła się z rodziną do Brna, w przedsięwzięciach Klubu wzięło udział także wiele znanych osobistości polskiej kultury i życia społeczno-politycznego. Należeli do nich m.in. literaci i intelektualiści: Wojciech Bonowicz, Stefan Chwin, Jacek Dehnel, Leszek Engelking, Marian Grześczak, Jerzy Kronhold, Ryszard Krynicki, Wojciech Kuczok, Joanna Kulmowa, Ewa Lipska, Adam Michnik, Andrzej Sapkowski, Piotr Sommer, Mariusz Surosz, Eugeniusz Tkaczyszyn-Dycki, Adam Zagajewski i Olga Tokarczuk, późniejsza laureatka Nagrody Nobla w dziedzinie literatury za rok 2018 (Kronika, 1996–2000; Buchtová, 2017).

Niektóre z wymienionych osób zaproszono w ramach cyklu spotkań z przedstawicielami polskiej kultury, nauki i polityki *A to Polska właśnie*. Jednym z gości tego cyklu – reprezentującym jednocześnie brneńskie środowisko polonijne – była również prof. Krystyna Kardyni-Pelikánová (rodem z Łodzi), obchodząca wtedy jubileusz życiowy. W tym kontekście warto wspomnieć o tym, że ta wybitna polonistka, literaturoznawczyni i komparatystka została odznaczona w 1997 r. Medalem Komisji Edukacji Narodowej oraz w 2015 r. wraz ze swoim mężem prof. Jarmilem Pelikánem – wieloletnim kierownikiem polonistyki w Uniwersytecie Masaryka – Krzyżem Kawalerskim Orderu Zasługi Rzeczypospolitej Polskiej (Baron, Madecki, 2015). W wywiadzie dla „Głosu Ludu” z dnia 20 listopada 1997 r., odpowiadając na pytanie jak się żyje Polce w Brnie, udzieliła następującej odpowiedzi:

Nigdy nie zerwałam kontaktu z Ojczyzną, ale i w Brnie sytuacja się zmieniła. Od jesieni 1996 roku mamy Klub „Polonus”, skupiający około 400 osób. Szczodrość okazuje Rada Miejska, która przyznała nam dotację i użyczyła nam swoich pomieszczeń. Klub nie ma stałej siedziby. Raz przygarnie nas Klub Węgierski, kiedy indziej zbieramy się w restauracji. Spotykamy się od imprezy do imprezy. Po nich odbywają się nocne Polaków rozmowy. Mamy też swój kościół Minorytów, jest tam kilku polskich księży. Obiecali, że dla Polaków odprawia po polsku mszę świętą. Będziemy mieć małą Polskę w Brnie...

(Kronika, 1996–2000)

Klub POLONUS kilkakrotnie zorganizował gościnne spektakle Polskiej Sceny Teatru Cieszyńskiego w Czeskim Cieszynie (największą popularnością wśród brneńskiej publiczności cieszyło się przedstawienie *Těšínské nebo – Cieszyńskie nebe* w Teatrze im. Mahena w 2005 r.) oraz występy wielu zespołów folklorystycznych ze Śląska Cieszyńskiego i Polski, co było zasługą szczególnie członka Klubu Jerzego Buchty. Tytułem przykładu wymienimy chociaż występ Jana Karpiela-Bułęckę z Zakopanego, kapelę Polynica z Mostów koło Jabłonkowa, czy też zaolziańskie zespoły Olza, Suszanie, Mali Błędowanie, Skotnica oraz chór Przełęcz. Z okazji trzeciej rocznicy powstania Klubu (27 stycznia 2000 r.) wystąpiła w Sali Kryształowej Starego Ratusza popularna praska piosenkarka, pochodząca z Zaolzia, Renata Worek-Drössler (Kronika, 1996–2000; Buchtová, 2007).

Z przedstawicieli polskiej polityki, którzy w Brnie spotykali się z działaczami Klubu, warto wymienić przede wszystkim prezydenta Aleksandra Kwaśniewskiego wraz z pierwszą damą Jolantą Kwaśniewską (2000), delegację polskich parlamentarzystów oraz cały szereg reprezentantów polskich placówek dyplomatycznych w Republice Czeskiej na czele z Ambasadorami RP w Pradze i Konsulami Generalnymi

w Ostrawie (Kronika, 1996–2000; Buchtová, Madecki, 2002; Buchtová, 2007; Buchtová, 2017). Wraz z Instytutem Sławistyki Uniwersytetu Masaryka Klub zorganizował w roku 2006 czesko-polską konferencję naukową *Poláci v Brně (jazyk, literatura, kultura, politika) – Polacy w Brnie (język, literatura, kultura, polityka)*, poświęconą wkładowi Polaków, polskiej mniejszości, polonofilów i polonistów w życie kulturalne, naukowe i artystyczne Brna i południowych Moraw (Madecki, 2007).

Wycieczki do Polski

Ulubioną formą wspólnie spędzanego czasu były i są wyjazdy autokarowe, i to zarówno do Polski (kraju pochodzenia lub kraju przodków, albo też kulturalnej i językowej ojczyzny w przypadku członków Klubu pochodzących z Zaolzia), jak też do innych krajów, w których swój znaczący ślad pozostawili wybitni Polacy. Jeśli chodzi o Polskę, to POLONUS zorganizował – począwszy od 1999 r. – wycieczki objazdowe m.in. do takich miast, miejscowości, gór i regionów jak: Kraków, Wieliczka, Wrocław, Ziemia Kłodzka, Zakopane, Orawa, Cieszyn, Pszczyna, Pieniny, Czorsztyn, Niedzica, Karpacz, Szklarska Poręba, Kowary, Wadowice, Kalwaria Zebrzydowska, Lanckorona, Książ, Szczawno-Zdrój, Jawor, Kłodzko, Niepołomice, Bochnia, Żywiec i Żywiec. Na piętnastelecie Klubu, czyli w roku 2012, postanowiono zwiedzić Warszawę, Łódź, Częstochowę i Jasną Górę. W 2016 r. zorganizowano wyjazdy do Oświęcimia i Poznania (miasta partnerskiego Brna), a w roku następnym do źródeł rzeki Wisły (Buchtová, 2017).

Wycieczki edukacyjne do Polski i polskimi śladami

Poniekąd nową postacią wyjazdów zagranicznych stały się wycieczki edukacyjne. Ich celem było na przykład muzeum w Świętochłowicach

(uczczanie powstańców śląskich), Kopalnia Srebra w Tarnowskich Górach oraz Szlak Orlich Gniazd (2018). Następnie udano się do miasta związanego z 450. rocznicą zawarcia Unii Lubelskiej. Przy tej okazji zwiedzono również Pałacyk Henryka Sienkiewicza w Oblęgorku, Kazimierz Dolny nad Wisłą, Majdanek, Kozłówkę, Zamość i Żalipie koło Tarnowa (2019). Niestety wybuch globalnej pandemii COVID-19 przerwał tę nową i jakże cenną tradycję wycieczek edukacyjnych Klubu. Kiedy można już było do niej powrócić, to Polonusi udali się w 2021 r. do Warszawy, Łodzi i Modlina z tematem przewodnim – Bitwa warszawska oraz 230. rocznica uchwalenia Konstytucji 3 maja (Grenarová i in., 2022). Zarząd na czele z Danutą Koné Król podjął następnie starania o poszerzenie formuły tych wycieczek. Wynikiem tego były m.in. wyjazdy edukacyjne w 2023 r. do Austrii, Węgier i na Słowację śladami bitew króla polskiego Jana III Sobieskiego (Parkany, Wiedeń) czy do Włoch w roku następnym dla uczczenia polskich żołnierzy poległych w bitwie o Monte Cassino (wyjazd ten wsparł finansowo Fundusz Rozwoju Zaolzia). Przewodnikiem po polskich miejscach pamięci poza granicami Polski był w obu przypadkach Roman Baron – pracownik naukowy Instytutu Historii Czeskiej Akademii Nauk w Pradze. Ostatnim jak dotąd wyjazdem edukacyjnym była ponownie wycieczka do Polski – tym razem śladami Stefana Żeromskiego w stulecie śmierci pisarza.

Bale Polonijne

Do jednej z najnowszych i najbardziej spektakularnych inicjatyw Klubu należy coroczne organizowanie Balów Polonijnych. Pierwszy miał miejsce w 2015 roku. Poprzedzały go co prawda różne obawy natury finansowej (różne dotacje pojawiają się dopiero w dalszej części roku kalendarzowego) i sceptycyzm wielu członków, ale ostatecznie szybko przekonano się do tej zupełnie nowej imprezy klubowej. Poloneza

ćwiczono również podczas regularnych czwartkowych spotkań. W lutym 2025 r. odbyła się już dziewiąta edycja Balu Polonijnego Klubu Polskiego w Brnie POLONUS, która zgromadziła licznych uczestników, chętnych do wspólnej karnawałowej zabawy. Do tańca przygrywał zespół Bigiel Band z Katowic, wokalistą był członek Klubu Jacek Ślewczuk (pochodzący z Poznania). Na sali brneńskiej Kinokawiarni nie zabrakło też delegacji zaprzyjaźnionego Koła Polskiego Związku Kulturalno-Oświatowego w Trzanowicach oraz ówczesnej prezes Klubu Polskiego w Pradze Małgorzaty Ewy Bejšovcovej.

Instytucje wspierające

Działalność brneńskiego Klubu Polskiego tradycyjnie wspierały i nadal wspierają miasto Brno, województwo południowomorawskie, Biblioteka im. Jiřego Mahena w Brnie, Uniwersytet Masaryka, Ambasada Rzeczypospolitej Polskiej w Pradze, Konsulat generalny RP w Ostrawie, Konsulat Honorowy RP w Brnie, czy też Instytut Polski w Pradze. Istotnego wsparcia materialnego udziela Klubowi także Stowarzyszenie „Wspólnota Polska”, instytucja pozarządowa, wspomagająca współpracę Polonii oraz Polaków z zagranicy z Polską. Jak już zaznaczono wyżej, POLONUS należy także do organizacji zrzeszonych w Kongresie Polaków w Republice Czeskiej, a obecna prezes Danuta Koné Król została w czasie ostatniego Zgromadzenia Ogólnego wybrana na członka Rady Kongresu Polaków w RC XIV kadencji. Bez tego wsparcia praca brneńskiego Klubu Polskiego byłaby bardzo utrudniona, o ile w ogóle możliwa. I to nawet biorąc pod uwagę ofiarność i bezinteresowność zarówno kolejnych Zarządów, jak i szerokiej bazy członkowskiej – liczącej na ogół kilkadziesiąt osób.

Bibliografia

Materiały źródłowe

a) niepublikowane

POLONUS – Klub Polski w Brnie. *Kronika Klubu za lata 1996–2000*.

POLONUS – Klub Polski w Brnie. *Biblioteka – Księga wypożyczeń*.

Rozmowa z byłym konsulem Rzeczypospolitej Polskiej w Ostrawie Piotrem Szwarcem w dniu 25.07.2025.

b) publikacje jubileuszowe

Buchtová, R. (red.). (2007). *Klub Polski w Brnie POLONUS, Polský klub v Brně (1997–2007)*. Klub Polski w Brnie.

Buchtová, R. (red.). (2017). *Klub Polski w Brnie POLONUS, Polský klub v Brně (1997–2017)*. Klub Polski w Brnie.

Buchtová, R., Madecki, R. (red.). (2002). *Klub Polski w Brnie POLONUS, Polský klub v Brně (1997–2002)*. Klub Polski w Brnie.

Grenarová, O., Gruszka, O., Szydło, M. (red.). (2022). *Polski Klub w Brnie POLONUS, Polský klub v Brně 1997–2022*. Klub Polski w Brnie.

Literatura

Baron, R. (2012). K otázce českého polonofilství na Moravě. Československo-polský klub v Brně (1925–1939). W: I. Pospíšil, R. Madecki, (red.), *Česká polonistika: nové výzvy, nová témata* (s. 71–89). Masarykova univerzita.

Baron, R. (2013). Maxmilián Kolaja i „jego“ klub. W: R. Baron, *Ambasadorowie wzajemnego zrozumienia. Niedocenieni twórcy pomostów między polską i czeską kulturą (XIX–XXI w.)* (s. 119–152). Wyd. Adam Marszałek.

Baron, R. (2008). Polscy więźniowie w Szpilbergu jako temat badań historycznych. W: R. Madecki, L. Štěpán (red.), *Poláci v Brně/Polacy w Brnie a na jižní Moravě* (s. 133–147). Středoevropské vydavatelství a nakladatelství REGIONY.

Baron, R. (2012). Z dziejów polonofilstwa czeskiego. Czechosłowacko-Polski Klub w Brnie (1925–1939). W: M. Kosman, (red.), *Na obrzeżach polityki*, cz. VIII (s. 99–118). Uniwersytet im. Adama Mickiewicza.

- Baron, R., Madecki, R. (2024). K dějinám české a slovenské polonistiky do roku 1939. W: M. Dobříková (red.), *100. výročí bratislavskéj polonistiky* (s. 40–48). Univerzita Komenského v Bratislave.
- Baron, R., Madecki, R. (2025). POLONUS – Polský klub v Brně. W: J. Pánek (red.), *Akademická encyklopedie českých dějin*, t. XI. Historický ústav (w druku).
- Baron, R., Madecki, R. (2015). Slavnostní udělení Řádu za zásluhy o Polskou republiku prof. Krystyně Kardyni-Pelikánové a prof. Jarmilu Pelikánovi. *Historia Slavorum Occidentis* 5, nr 1 (8), s. 262–270.
- Jasiński, Z. (2013a). Koło Warszawskie Słuchaczy Wyższych Uczelni w Brnie (1931–1937). W: Z. Jasiński, B. Cimała (red.), *Leksykon Polaków w Republice Czeskiej i Republice Słowackiej*, t. II (s. 189). Wyd. Uniwersytetu Opolskiego.
- Jasiński, Z. (2013b). Ognisko Polskie w Brnie (1911–1918). W: Z. Jasiński, B. Cimała (red.), *Leksykon Polaków w Republice Czeskiej i Republice Słowackiej*, t. II (s. 318–319). Wyd. Uniwersytetu Opolskiego.
- Jasiński, Z. (2008). Polskie życie organizacyjne w Brnie do wybuchu II wojny światowej. W: R. Madecki, L. Štěpán (red.), *Poláci v Brně/Polacy w Brnie a na jižní Moravě* (s. 27–40). Středoevropské vydavatelství a nakladatelství REGIONY.
- Jasiński, Z. (2018). Związek Studentów Polaków w Brnie (1930–1938). W: Z. Jasiński, B. Cimała (red.), *Leksykon Polaków w Republice Czeskiej i Republice Słowackiej*, t. V (s. 438–440). Wyd. Uniwersytetu Opolskiego.
- Jasiński, Z., Rędziński, K. (2013a). Berneński Komitet Zapomogowy dla Polskich wychodźców (1914–1918). W: Z. Jasiński, B. Cimała (red.), *Leksykon Polaków w Republice Czeskiej i Republice Słowackiej*, t. II (s. 17–19). Wyd. Uniwersytetu Opolskiego.
- Jasiński, Z., Rędziński, K. (2013b). Nauczycielski Komitet Niesienia Pomocy Koleżeńskej (1914–1915) w Brnie. W: Z. Jasiński, B. Cimała (red.), *Leksykon Polaków w Republice Czeskiej i Republice Słowackiej*, t. II (s. 302–304). Wyd. Uniwersytetu Opolskiego.

- Josiek, W. (1997). Společenské organizace a instituce. W: K. D. Kadłubiec (red.), *Polská národní menšina na Těšinsku v České republice (1920–1995)*. Filozofická fakulta Ostravské univerzity.
- Madecki, R. (2023). Literaturoznawstwo wyborem i przeznaczeniem. O życiu i twórczości naukowej prof. dr hab. Krystyny Kardyni-Pelikánovej. W: K. Kardyni-Pelikánová, *Czesko-polski kalejdoskop literacki. Problematyka tożsamości, recepcji oraz dialogu międzykulturowego*. Wyd. Neriton.
- Madecki, R. (2016). Maxmilián KOLAJA (1883–1966). W: R. Baron, R. Madecki, J. Malicki (red.), *Czeskie badania nad Polską w kontekście Europy Środkowej i Wschodniej* (s. 466–472). Historický ústav.
- Madecki, R. (2007). Mezinárodní vědecká konference Poláci v Brně. *Sborník prací Filozofické fakulty brněnské univerzity. Řada literárněvědné slavistiky* 56, s. 192–193.
- Madecki, R. (2008). Poláci v Brně a na jižní Moravě. W: R. Madecki, L. Štěpán (red.), *Poláci v Brně/Polacy w Brnie a na jižní Moravě* (s. 11–26). Středoevropské vydavatelství a nakladatelství REGIONY.
- Madecki, R. (2011). Polacy i polonofile w historii Brna i południowych Moraw. W: M. Balowski (red.), *Na styku kultury polskiej i czeskiej: dziedzictwo, kontynuacje, inspiracje* (s. 63–77). Wyd. PRO.
- Madecki, R. (2023). Polonistika na Masarykově univerzitě v Brně. W: R. Baron, R. Madecki, R. Rusin Dybalska (red.), *Česká (a slovenská) univerzitní polonistika do roku 1939. Od polonofilství k systematickému bádání o dějinách polského jazyka a literatury* (s. 146–169). Nakladatelství Lidové noviny.
- Madecki, R., Baron, R. (2023). Polské a česko-polské spolky v Brně (1911–1939). W: R. Baron, R. Madecki, R. Rusin Dybalska (red.), *Česká (a slovenská) univerzitní polonistika do roku 1939. Od polonofilství k systematickému bádání o dějinách polského jazyka a literatury* (s. 309–328). Nakladatelství Lidové noviny.
- Madecki, R., Štěpán, L. (red.). (2008). *Poláci v Brně/Polacy w Brnie a na jižní Moravě*. Středoevropské vydavatelství a nakladatelství REGIONY.

Národnostní menšiny v Brně a jejich organizace, Výbor pro národnostní menšiny Zastupitelstva města Brna [b. r.].

Národnostní menšiny v Jihomoravském kraji 2015, jejich spolky a organizace. (2015). Magistrát města Brna.

Paczos, S., Kowalska-Nadolny, U. (red.). (2018). *Na tropach poznańsko-breńskich kontaktów naukowych i kulturalnych. W 50. Rocznicę podpisania umowy partnerskiej między miastami.* Uniwersytet im. Adama Mickiewicza.

Založení Polského klubu POLONUS v Brně. W: *Encyklopedie dějin Brna* (online). Pobrane 17 września 2025 z: <https://encyklopedie.brna.cz/home-mmb/?acc=profil-udalosti&load=1474>.

**EDUKACJA, KOMPETENCJE
NAUCZYCIELI I INSTYTUCJE
OŚWIATOWE**

Edukacja – czy i komu jest jeszcze potrzebna „w czasach pogardy” i w niegościnnym świecie?



Abstract

Since its inception, schools have been striving to change, striving to improve their operations to meet the needs of the younger generation. Social media have transformed the lifestyles, value systems, and behavioral patterns of all generations, but especially young people. Sociologists argue that social media

impacts all spheres of a person's life: work, leisure, public and political life, and is also transforming the education and upbringing system. This article analyzes changes in life attitudes at various stages of school education. The research was conducted on a multi-stage, random sample of students nationwide.

Keywords: education, school, changes, upbringing, interpersonal relations

Obok siebie żyją więc ludzie, którzy szukają kogoś, kto przypisze im rolę, oraz ci, którzy szukają wzorów właściwego zachowania, a także tacy, którzy szukają racji swojego istnienia.

(Obuchowski, 2003, s. 66)

Wprowadzenie – Mistrz jako przewodnik i tłumacz świata

Nauczyciel transgresyjny tworzy/współtworzy z uczniem szkołę transgresyjną, by realizować/wspierać rozwojowe cele transgresyjne – kształtowanie się nastawionego na transgresję osobiste i publiczne ucznia.

(Pułka, Wysocka, 2018, s. 257)

Naturalną potrzebą każdego człowieka, wynikającą z poczucia niewystarczalności samowystarczalności (Bauman, 2000, s. 284–321), jest potrzeba posiadania układu odniesienia i czci (Fromm, 1993, 2000), którą ucieleśniają autorytety i wzory osobowe, będące najpierw przewodnikami, a później tłumaczami świata, w którym żyjemy. Przewodnik, a później tłumacz, są szczególnie ważni w rozwoju człowieka wybierającego ścieżkę zawodową o charakterze twórczym. Poszukiwanie odniesień dla własnej autokreacji jest naturalną potrzebą, a nawet koniecznością, by tworzyć wizję własnego życia i rozwoju zawodowego, co nie jest możliwe w próżni poznawczej i aksjologicznej. Samowystarczalność osoby jest naturalnie ograniczona, dlatego człowiek poszukuje wzorów osobowych, lokowanych zwykle w otaczającej go rzeczywistości społecznej i edukacyjnej.

Osoba Szanownego Jubilata – Prof. zw. dr hab. Zenona Jasińskiego – najpierw bardziej przypadkowo i mniej bezpośrednio, później jako już intencjonalnie przyjęty wzór osobowy człowieka i naukowca-twórcy,

wyznaczała moją drogę rozwoju zawodowego i rozwój wielu młodych adeptów nauki. Kierując się przesłaniem Mistrza zawartym w Jego twórczości, dotyczącej zawsze wychowania w różnych kontekstach historyczno-kulturowych, poddam bardzo wybiórczej z konieczności refleksji „dramat wychowania w czasach pogardy”¹. Czas ten określałam czasem degradacji autorytetów, co skutkuje wzmożonym głodem autorytetów (Giddens, 2001), a w rezultacie wzrostem znaczenia autorytetów zastępczych (na przykład propagowanych przez nowe technologie), prowadząc jednocześnie do dramatu w procesie wychowania. Konsekwencją tego jest wiele niekorzystnych zjawisk społecznych, skutkujących psychopatologią rozwoju młodego pokolenia (Myers, 2000; Seligman, 2004). Odpowiedzialność za tę sytuację jest niewątpliwie podzielona, ale w największym stopniu należy ją przypisać intencjonalnym środowiskom wychowawczym – rodzinie i szkole, które niedostatecznie rozumiejąc mechanizmy naturalnej zmienności pokoleniowej, a zarazem stałości podstawowych ludzkich potrzeb, nie radzą sobie z wychowaniem młodego pokolenia (Twenge, 2023, 2024). Ponieważ jednak to szkoła stanowi przestrzeń profesjonalnego wychowania, stawiając sobie cele służące rozwojowi osobowości ucznia (McWhirter i in., 2001), to na niej głównie spoczywa obowiązek wyrównywania szans rozwojowych i ona powinna stanowić nadzieję dla uczniów o zróżnicowanym kapitale społecznym.

Szkoła stymulująca czy hamująca rozwój osobowości ucznia

Jak to się dzieje, że jedne dzieciaki mają w sobie dość rezolucyjności i siły, by dobrać się do kruszcu, odnaleźć diament

¹ Zapożyczone z: Jasiński, Z., Marek F. A. (red.). (1989). *Dramat wychowania w czasach pogardy*. WSP.

*i oszlifować go... inne zaś klepią jedynie ziemię łopatką,
szukają brylantu po omacku, by znaleźć tylko żwir.*

(McWhirter i in., 2001, s.135)

Szkoła od początków swego istnienia próbuje się zmieniać, chcąc doskonalić swoje funkcjonowanie, by wyjść naprzeciw potrzebom młodego pokolenia. Wśród strategii przebudowy szkoły istotna jest koncepcja szkoły skoncentrowanej na uczniach, organizacji uczącej się i ustawicznie doskonalonej, zgodnie z wyzwaniami świata, w której funkcjonuje. W koncepcji tej akcentuje się pierwszoplanowe zadanie nauczycieli, jakim jest praca z dziećmi i młodzieżą, służąca ich rozwojowi. Funkcje administracyjne czy zarządcze są tu wtórne i nie powinny zakłócać tworzących się między nauczycielem i uczniem relacji, dzięki której realizowane są funkcje wychowawcze, służące rozwojowi osobowości ucznia. W badaniach ogólnopolskich (Pułka, Wysocka, 2018), służących eksploracji zmian w różnych wymiarach indywidualnego funkcjonowania uczniów w toku edukacji szkolnej, poddano analizie zmiany dokonujące się w ich osobowości, rozumianej jako system przekonań o sobie, o świecie społecznym, o świecie w ogóle i własnym życiu (Epstein, 2006). Analizie poddano zmiany w nastawieniach życiowych na różnych etapach edukacji szkolnej, a więc uczniów szkół podstawowych (klasy I-III, IV-VI), gimnazjów i liceów. Są to zmiany w nastawieniach intrapersonalnych, interpersonalnych, wobec świata i własnego życia. Nastawienia te stanowią system przekonań składających się na osobowość jednostki. Na użytek badań skonceptualizowano je jako wyznaczniki jakości oddziaływań wychowawczych szkoły i zoperacjonalizowano następująco:

- nastawienia intrapersonalne to obraz siebie i samoocena globalna (system przekonań na temat własnego „ja”), na którą składają się samoocena ogólna (niespecyficzna) i samooceny cząstkowe (specyficzne – sfera poznawczo-intelektualna, sfera fizyczna, sfera społeczno-moralna i sfera charakterologiczna) dające obraz samooceny globalnej, specyficznej;

- nastawienia interpersonalne to obraz innych ludzi i relacji z nimi (przekonania na temat funkcjonowania w relacjach interpersonalnych: „inni wobec mnie” – wsparcie ze strony innych i docenianie vs. obojętność innych i niedocenianie; zagrożenie ze strony innych vs. poczucie bezpieczeństwa w relacjach; „ja wobec innych” – działanie na rzecz innych, prospołeczność, altruizm, towarzyskość vs. egocentryzm, izolowanie się; agresywność vs. brak agresji);
- nastawienia wobec świata to obraz świata, czyli przekonania na temat jego sensowności i przychylności ludziom;
- nastawienia wobec własnego życia to obraz (wizja) życia, czyli przekonania na temat własnej skuteczności działania i możliwości jego kontrolowania lub wyuczonej bezradności (Wysocka, 2011).

Badania przeprowadzono na wielostopniowej losowej próbie uczniów w skali ogólnopolskiej w 2011 roku (we wszystkich szesnastu województwach Polski), w 3 typach miejscowości: miastach wojewódzkich, miastach do 100 tys. mieszkańców, miasteczkach i wsiach do 10 tys. mieszkańców. Próba dobrana ($N=3205$) została z operatu (CIE) Centrum Informacji Edukacyjnej. Dobór był warstwowy i losowy. Uogólnione wyniki analiz zestawiono w tabeli 1. i zobrazowano na wykresie. Wykorzystano prostą analizę na podstawie wyników znormalizowanych, obliczając stosunki liczebności wyników wysokich (W) do wyników niskich (N).

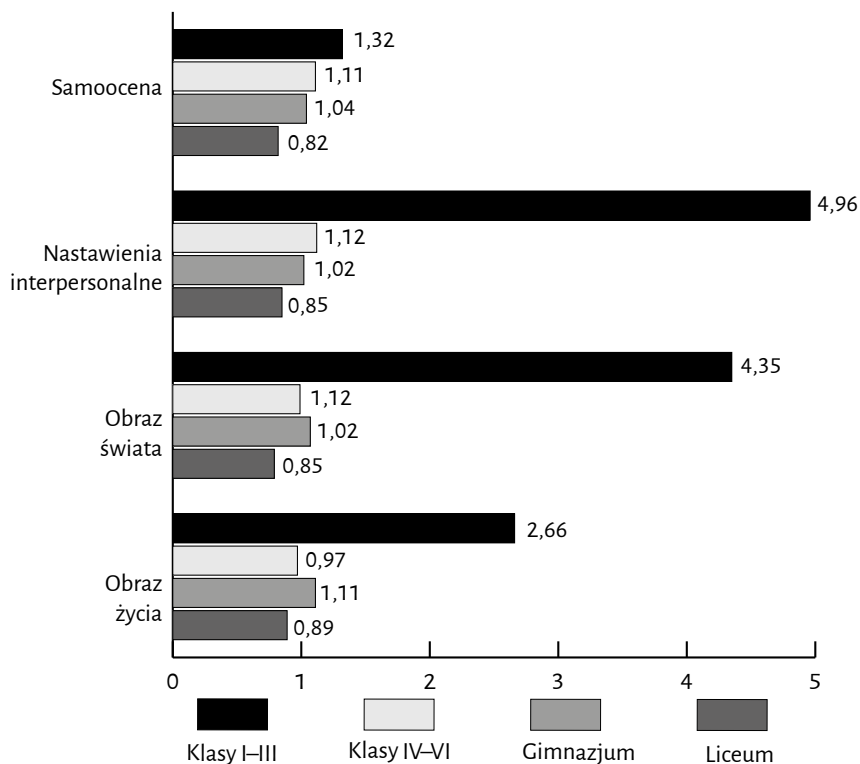
Tabela 1. Nastawienia życiowe na poszczególnych etapach kształcenia ($N=3205$)

Poziom edukacji	Samoocena W:N	Nastawienia interpersonalne W:N	Obraz świata W:N	Obraz życia W:N
Klasy I–III	1,32	4,96	4,35	2,66
Klasy IV–VI	1,11	1,12	0,99	0,97
Gimnazjum	1,04	1,02	1,07	1,11
Liceum	0,82	0,85	0,79	0,89

Źródło: Opracowanie własne.

Samooocena (tabela 1, wykres 1) wykazuje dosyć wyraźną i konsekwentną dynamikę regresywną na kolejnych etapach kształcenia (W : N = 1,32 – klasy I–III; W:N = 1,11 – klasy IV–VI; W:N = 1,04 – gimnazjum; W:N = 0,89 – liceum). Z perspektywy rozwoju całościowego jest to zjawisko bardzo niepokojące. Wiemy, że znaczenie samooceny dla rozwoju osoby jest podstawowe, warunkuje bowiem całokształt jej funkcjonowania w świecie społecznym, co decyduje o jakości doświadczeń uczących i podejmowanych przez osobę działaniach autokreacyjnych. Poziom samooceny wyznacza motywację do podejmowania działań samorealizacyjnych i autoedukacyjnych, warunkując zarówno wzrost aspiracji życiowych i edukacyjnych, jak również sposób działania w świecie, wiążąc się z poczuciem kontroli wewnętrznej i sprawczości. Potrzeba poczucia własnej wartości, czyli pozytywnego obrazu siebie jest potrzebą dominującą (Aronson, Aronson, 2011), warunkując rozwój osoby w całym cyklu życia. Obniżanie się samooceny może spowodować marnowanie wielu potencjałów, które można rozwijać dzięki wzmacnianiu wiary w siebie uczniów. Na podstawie wyników (znormalizowanych) można wnioskować, że szkoła tego zadania nie realizuje. O rozwoju samooceny decyduje oczywiście wiele różnych czynników, ale nie można zaprzeczyć, że powinnością nauczycieli jest takie oddziaływanie na ucznia, by jego myślenie o sobie zmieniać w kierunku pozytywnym. Ważna jest tu świadomość i postawa nauczyciela doceniająca potencjały i zasoby ucznia. Nauczyciel powinien mieć wiarę, że trzeba je tylko odkryć i jest to możliwe. Można przyjąć prawomocność ryzykowej, ale niebezpiecznej hipotezy, że początkowe względnie pozytywne wartościowanie siebie, zmieniając w toku edukacji szkolnej swoje ukierunkowanie (wartościowanie negatywne swoich potencjałów i zasobów), ogranicza pole samorozwoju i sposób działania w świecie uczniów. Można sądzić, że szkoła w dużym stopniu się do tego przyczynia, a na pewno niewystarczająco temu zjawisku przeciwdziała, a bez wątpienia powinna.

Wykres 1. Nastawienia życiowe na różnych etapach edukacji – stosunek W:N



Źródło: Opracowanie własne.

Relacje interpersonalne (tabela 1, wykres 1) wykazują największą dynamikę zmian w toku edukacji szkolnej, wskazując na ich coraz większą konfliktowość, co ujawnia się wyraźnie począwszy od średniego wieku szkolnego. Funkcjonowanie w relacjach z innymi ludźmi jedynie na etapie edukacji wczesnoszkolnej obrazuje korzystny rozkład wyników, wskazując zdecydowaną dominację wyników wysokich (pozytywne relacje; szkoła podstawowa – $W:N = 4,96$ – klasy I–III). Dwie kolejne grupy wiekowe utrzymują się na średnim poziomie ($W : N = 1,12$ – klasy IV–VI; $W:N = 1,03$ – gimnazjum), co oznacza względną równowagę

liczebności uczniów o pozytywnych i negatywnych relacjach interpersonalnych. Jednak w stosunku do edukacji wczesnoszkolnej są to wyniki wskazujące na bardzo wyraźną destrukcję funkcjonowania w relacjach społecznych uczniów. Na ostatnim z badanych etapów edukacji (liceum – $W:N = 0,85$) wystąpiła znacząca przewaga wyników niskich, co wskazuje na wyraźny trend do patologizacji realnych relacji interpersonalnych. Taki rozkład wyników wskazuje ogromną dynamikę zmian po okresie wczesnej edukacji. Oznaczać to może z dużym prawdopodobieństwem zmianę jakości funkcjonowania w relacjach uczniów, której nie można wyjaśniać już tylko czynnikami pozaszkolnymi (rozwojowymi czy związanymi z nowymi mediami technologicznymi, przenoszącymi świat realnych relacji interpersonalnych w świat wirtualny). Wynika stąd, że dziecko po edukacji przedszkolnej wchodzi w świat szkoły z bardzo pozytywną wizją relacji międzyludzkich, nabytą w toku wcześniejszych doświadczeń. Po etapie wczesnoszkolnym uczniowie radykalnie zmieniają swe przekonania o jakości własnych więzi z innymi. Wiemy, że czynniki powodujące tę negatywną zmianę są różne i z pewnością złożone, a ich znaczenia w tym zakresie nie kontrolowano. Nie można jednak zaprzeczyć, że przekonania uczniów dotyczące jakości ich relacji z innymi mogą być związane z podjęciem nowej roli ucznia i wiodącą tu rolę nauczycieli, wychowawców. Można przyjąć założenie, że młode pokolenie ma coraz silniejsze poczucie deficytowości w relacjach interpersonalnych, bo pozbawione jest wsparcia społecznego i ideologicznego ze strony znaczących innych, ulokowanych w różnych środowiskach wychowawczych (Myers, 2000; Seligman, 2004). Można sądzić, że młodzi stają się coraz bardziej samotni i wyizolowani ze środowiska społecznego. A przecież w toku rozwoju społecznego powinniśmy obserwować wręcz odwrotny trend w kierunku postrzegania własnych relacji jako coraz bardziej pozytywnych. Uzyskane wyniki pozwalają wnioskować, że doświadczenia szkolne w relacjach z innymi, zamiast progresu w rozwoju społecznym i w procesie nabywania kompetencji społecznych powodują ich regres. Ograniczają tym samym zakres pozytywnych doświadczeń

uczących dostępnych w grupach pozytywnego odniesienia, znaczących dla dalszego rozwoju osobowości w obszarze przekonań o naturze relacji z innymi ludźmi. Może to także, w kontekście postrzegania relacji z nauczycielami, powodować, że przestają oni być dla uczniów autorytetami, bo nie stanowią dla nich źródła wsparcia społecznego i ideologicznego.

Obraz świata (tabela 1, wykres 1) młodego pokolenia wskazuje na analogiczne zmiany w toku edukacji szkolnej, co wiąże się z faktem, że jest budowany właśnie na bazie sposobu spostrzegania świata społecznego (bo świat tworzą ludzie). Obraz świata w pierwszych klasach jest bardzo optymistyczny ($W : N = 4,35$; klasy I–III), ale później sukcesywnie, staje się coraz bardziej pesymistyczny ($W : N = 0,99$ – klasy IV–VI; $W:N = 1,07$ – gimnazjum, $W:N = 0,76$ – liceum). Obraz świata młodych ludzi kształtuje się wstępnie na podstawie wizji „małego świata szkoły”, która to wizja staje się źródłem tworzenia wizji świata w ogóle. Jeśli ten – początkowo mały świat – postrzegany jest przez uczniów jako bezsensowny, nieorganizowany i nieprzychylny, co może się wiązać z doświadczaniem niesprawiedliwości, to niewątpliwie tego rodzaju przekonania przenoszone są później na „wielki świat”, który zapewne jest zorganizowany podobnie jak przestrzeń życia szkoły. Tak znaczącej dynamiki zmian nie można wyjaśniać wyłącznie czynnikami pozaszkolnymi. Czynniki decydujące o tym są złożone, ale można zakładać, że funkcjonowanie w roli ucznia zmienia perspektywę oglądu świata w kierunku negatywnym. Tendencja do budowania przekonań i wizji świata negujących jego sensowność, zorganizowanie czy przychylność jest z pewnością wychowawczo niekorzystna. Jeśli świat postrzegany jest jako nieprzewidywalny, nie ma sensu planowanie własnego życia wedle racjonalnych reguł, bo te nie działają. Taka wychowawczo destrukcyjna perspektywa może powodować kształtowanie się przekonań ucznia o uprawnomożonych działaniach pozanormatywnych, kontrowersyjnych etycznie (tendencje makiaweliczne, manipulacja, rywalizacja, egocentryzm, wrogość), bo jeśli „świat jest zły”, to zasługuje na „złe traktowanie”. Ponadto, by w świecie złym „być wygranym”, należy

wykorzystywać wszelkie środki, w tym także pozanormatywne. To niewątpliwie ogranicza naturalne dla młodych ludzi dążenie do „tworzenia świata, by ten stał się lepszy” dla wszystkich ludzi, co musi być realizowane z poszanowaniem zasad etycznych. Czy uczniów przekonuje o tym szkoła, trudno jednoznacznie odpowiedzieć. Jednak zaobserwowane tendencje rozwojowe w obszarze przekonań o naturze świata, zdają się to potwierdzać, choć niewątpliwie jest to warunkowane także innymi czynnikami, których nie kontrolowano.

Obraz życia (tabela 1, wykres 1) jest niejako logiczną konsekwencją jakości przekonań o sobie, relacjach z innymi i świecie. Występują tu analogiczne i dosyć silne tendencje określające jakość spostrzegania własnego życia. Przekonania, jako składowe osobowości, są niewątpliwie współzależne. Tworzą spójny i zintegrowany system, którego deficytowa jakość widoczna jest we wszystkich jego elementach. Dynamika zmian obrazu własnego życia uczniów jest bowiem podobnie ukierunkowana, choć ujawnia się to w nieco mniejszym stopniu niż w zakresie pozostałych przekonań. Widoczne jest jednak, że stosunkowo wysokiego poziomu pozytywnych przekonań ($W : N = 2,66$), wyraźnie zmienia swe ukierunkowanie na negatywne ($W : N = 0,97$ – klasy IV–VI; $W:N = 1,11$ – gimnazjum; $W:N = 0,89$ – liceum). Jest to logicznie uprawniony wynik, gdyż poczucie skuteczności vs. bezradności na pewno współwyznaczane jest naturą pozostałych przekonań i zwrotnie na nie oddziałuje. Poczucie sprawczości we własnych działaniach warunkowane jest przez jakość samooceny, sposób postrzegania relacji z innymi ludźmi, nastawienie do świata, ocenę sposobu jego organizacji i spostrzeganie jego przychylności dla ludzi. Wszak różne działania realizuje się z innymi ludźmi, w świecie, który daje nadzieję na odniesienie sukcesu. Negatywne przekonania o sobie, innych ludziach i świecie muszą skutkować poczuciem braku kontroli, deficytem poczucia sprawczości i skuteczności własnego działania w świecie. Na początku w małym świecie szkoły, będącym terenem doświadczeń uczących przenoszonych później w inne środowiska życia i pełnione

w nich role społeczne. Nie można kwestionować tezy, że największy obszar działań młodych ludzi związany jest głównie z realizacją zadań szkolnych, a szkoła stanowi pierwszy, świadomie postrzegany teren doświadczeń uczących. Znacząco zatem oddziałuje na kształtowanie przekonań uczniów o możliwości kontrolowania zdarzeń w ich przyszłym i pozaszkolnym życiu oraz warunkuje poczucie osobistej sprawczości w realizacji zadań.

Dlaczego szkoła nie wychowuje i jakie są tego skutki?

*Jeśli nie zrobiła tego rodzina... To szkoła musi wyposażyć
dziecko w korzenie... aby mogło stanąć mocno i rosnąć...
Wyposażyć dziecko w skrzydła... aby mogło się wznieść w po-
wietrze. Połamane korzenie i okaleczone skrzydła niweczą
nadzieję. A tylko nadzieja pozwala ujrzeć to co niewidzialne,
dotknąć tego co nieuchwytnie, dokonać tego co niemożliwe.*

(McWhirter i in., 2001, s. 110)

Odpowiedź na to pytanie o źródła deficytowości wychowawczej szkoły nie jest prosta, jeśli w ogóle jest możliwa. Mówimy dzisiaj bowiem o niegościnnności świata, o kulturze imagologicznej formowanej dzięki nowym technologiom informacyjno-komunikacyjnym (Wysocka, 2012), o doświadczeniu zapośredniczonym (Giddens, 2001) czy przesunięciu socjalizacyjnym (Kwieciński, 1999, s. 56–57); mówimy wreszcie o epidemii depresji i epidemiach różnych zagrożeń psychospołecznych (Myers, 2000; Seligman, 2004), które szczególnie silnie „uderzają” w młode pokolenie, pozbawione trwałych odniesień w tradycyjnych środowiskach wychowawczych, które zastępują „dzikie środki edukacji” (Biernat, 2006, s. 117), niekontrolowane w swym przekazie aksjonormatywnym. Świat współczesny jest zorientowany na ideologię konsumpcji i prostego hedonizmu, które są ze sobą powiązane (Douglas, 2008), co w sferze kultury oznacza orientację na kulturę popularną (Melosik, 2013) i wzory osobowe zapośredniczone z mediów (Baudrillard,

2000, 2006; Giddens, 2001). Współczesna przestrzeń szkolna nie jest dziś miejscem, które zapobiega negatywnym konsekwencjom tego stanu rzeczy. Do roli najważniejszych czynników znaczących rozwojowo we współczesnym świecie „pretendują” bowiem różne, starsze i nowsze, środki masowego przekazu czy nowe technologie informacyjno-komunikacyjne, które pozornie poszerzyły, ale jakościowo zmieniły środowisko życia i rozwoju młodego człowieka, co skutkuje zmianami w świadomości i wiedzy o świecie. Zamiast tradycyjnych środowisk wychowawczych nowe media stały się źródłem kontroli społecznej, przez stanowienie terenu ujawniania się atrakcyjnych dla młodych ludzi stylów życia. W wielu badaniach wskazuje się, że media i nowe media zmieniły styl życia, system wartości i wzory zachowań wszystkich pokoleń, ale szczególnie młodych ludzi. Jak twierdzą socjolodzy, oddziałują one na wszelkie sfery życia osoby: pracę, wypoczynek, życie publiczne i polityczne, a także zmieniają system kształcenia i wychowania (Goban-Klas, 2006). Jest to naturalna konsekwencja rozwoju technologicznego (Twenge, 2023, 2024), ale współczesne zmiany mają charakter rewolucyjny, czyli szybki i gwałtowny, więc trudny do kontrolowania przez edukatorów. Rewolucja informacyjna stawia młodą osobę w nowej i ogromnie trudnej sytuacji, którą tworzy dynamiczne i niemożliwe do kontrolowania rozszerzanie się „infosfery”. Ważne edukacyjnie jest to, że nie ma tu możliwości sprawdzania wiarygodności pośrednio zdobywanych przez odbiorcę informacji, zaś zagrożenie dla rozwoju młodych osób wynika głównie z faktu, że rzeczywistość realna i wirtualna przenikają się, a granice między nimi się zamazują. Ponadto obszary rzeczywistości przedstawiane są odbiorcy w sposób gotowy i zgodny z interesami nadawcy. Poddane zostają odpowiedniej selekcji, są uprzednio zinterpretowane i opatrzone przemyślanym pod kątem kierunku manipulacji komentarzem, co pełni funkcje instrumentalne. Nie da się ukryć także prymitywizmu tych przekazów i zmanipulowanych sposobów ich interpretacji, co bezpośrednio zubaża intelektualnie młode pokolenie, zatopione w świecie wirtualnym. Wszystko

to ogranicza samodzielność osoby w nadawaniu znaczeń odbieranym informacjom, a także jej kreatywność, skoro gotowe odpowiedzi można znaleźć bezpośrednio w sieci lub mogą być udzielone przez sztuczną inteligencję. Jest to ważny rozwojowo psychologiczny mechanizm manipulacji świadomością i ukierunkowaniem dążeń młodego człowieka. Przed wpływem nowych mediów trudno się bronić, szczególnie wówczas, gdy mamy odbiorcę nieprzygotowanego do ich selekcjonowania i rozumienia ich znaczenia, a takim odbiorcą jest młode pokolenie, pozbawione odniesień aksjonormatywnych czerpanych z tradycyjnych środowisk życia i wychowania. Nowe media spłycają język i jakość nadawanych informacji, gdyż zmieniają formę oddziaływania ideologicznego, tradycyjnego i zbudowanego na słowie, na oddziaływanie „imagologiczne”, oparte na kulturze obrazu. Ogólnie zwalnia to młodą osobę z trudu refleksji i myślenia, poszukiwania sensu czy głębszych znaczeń, bo te są „podane na tacy” (Lepa, 2000, s. 181–199; 2004; 2006). Wykształcenie się nowej, imagologicznej formacji kulturowej i cywilizacyjnej, spowodowało zmianę jakości oddziaływania środowiska życia na rozwój jednostki. Od czasu gdy Esa Saarinen i Marc Taylor (1995) sformułowali filozofię nowych mediów, skończyła się „epoka ideologów” (kultura słowa), którą bardzo szybko zastępuje „epoka imagologów” (kultura obrazu). Nowe młode pokolenie (*screen generation*) jako świat swojego życia traktuje przestrzeń medialną i nowe technologie informacyjno-komunikacyjne (kultura obrazu), a świat ten jest dla niego światem naturalnym, niezastępowalnym, czyli koniecznym w sytuacji deficytów wsparcia w świecie realnym, a także światem nierzadko przez nie tworzonym, ale bez głębszej refleksji o jego oczekiwanej naturze i konsekwencjach (Boellstroff, 2012; Salcher, 2009). Dla młodych ludzi kusząca i atrakcyjna jest możliwość tworzenia alternatywnych i nowych światów w sytuacji poczucia deficytowości świata realnego, bądź tworzenia wielu dowolnych wersji własnej osoby, co daje możliwość ekspresji „ja”, czy wyrażania własnej (choć pozornej w zunifikowanym świecie) indywidualności. Wiemy, że wpływ słów

i obrazów na rozwój osoby jest wyraźnie odmienny, stąd są one nośnikiem innego znaczenia wychowawczego. Działanie słów kojarzone jest – nie tylko potocznie – z „przymuszaniem” i „molestowaniem ideologicznym” (indoktrynacja, propaganda), które godzą w poczucie wolności i niezależności, tak ważne dla młodego pokolenia. Kojarzone jest to przez młodych ludzi z systemami edukacyjnymi opartymi o władzę autorytarną wychowawców. Natomiast działanie obrazu bazuje na mocy „uwodzenia” (Krzysztofek, 2006, s. 8), bo obraz jest przyjemniejszy i łatwiejszy w odbiorze, dodatkowo działa bardziej bezpośrednio na emocje potencjalnego odbiorcy. Te cechy powodują, że obrazy są psychologicznie łatwiejsze do przyjęcia, bo będąc mniej jednoznaczne bardziej „proponują coś” niż „coś narzucają”, jak to ma miejsce w odniesieniu do działania słów, które mają bardziej jednoznacznie przypisane im znaczenia. Ponadto, warto zauważyć, że słowa – będąc bardziej tradycyjnym środkiem przekazu – są częściej używane przez dorosłych wychowawców i nauczycieli, dlatego mogą być traktowane jako przesłanie dorosłych wychowawców, przeciw czemu młode pokolenie się buntuje. Obrazy natomiast, w obecnej formie medialnej, są traktowane przez młodych jako swoiste przesłanie wybranych przez nich agend socjalizacyjnych, które są mniej dostępne lub w ogóle niedostępne dla dorosłych wychowawców. Czas nowych technologii informacyjno-komunikacyjnych jest czasem młodych i stanowi ich domenę, będąc ich naturalnym światem. Inne życie młodego pokolenia powoduje, że ono samo staje się inne, niż pokolenia poprzednie. Przy czym musimy mieć na uwadze, że zmienność pokoleniowa przyspiesza, a w społeczeństwie żyje obok siebie coraz więcej pokoleń, które różnią się między sobą i tych różnic nie rozumieją, bądź nie chcą zrozumieć. A właśnie wzajemne zrozumienie decyduje o przekazie międzypokoleniowym, czyli wpływie wychowawczym, który nie może opierać się na opozycji i mechanizmach buntu, który jest buntem pustym, bo właściwie nie wiadomo przeciw czemu pokolenia się buntują, skoro nawzajem się nie rozumieją. Wielu socjologów wskazuje, że młodzież – młode pokolenie,

jako zbiorowość i generacja, reprezentuje inną, czyli zupełnie nową społeczną jakość (Szafraniec, 2011; 2012, s. 108–109). Część z nich uważa, że wspomniane wcześniej: przesunięcie socjalizacyjne czy doświadczenie zapośredniczone jako mechanizmy i podłoże kreowania siebie przez osobę we współczesnym świecie (Giddens, 2001; Kwiecieński, 1999) to wynik głównie jakości przekazów medialnych, czyli dominacji kultury obrazu, która uwiodła młode pokolenie swoją atrakcyjnością, dostępnością i łatwością w odbiorze. Nie można dyskutować z tymi tezami, ale zwróćmy uwagę na fakt, że kolejne pokolenia – jako efekt zmian technologicznych, wspomaganych przez częściowo wynikające z nich wydarzenia historyczno-kulturowe (Twenge, 2024), nigdy nie próbowały się zrozumieć, stając wobec siebie silniej, bądź słabiej, ale zawsze w jakiejś opozycji. Współczesna różnica polega jedynie na intensywności rozwoju technologicznego, który szybciej ewokuje różnice i są one wyraźniejsze oraz widoczne dla wielu pokoleń żyjących obok siebie. Trudniej nam jest nadążyć za tymi zmianami, uznajemy je za nielogiczne i czasem niepotrzebne, bo są po prostu niezrozumiałe. Podstawowe pytanie o to, co różni pokolenia wychowywanych i wychowujących, musimy uzupełnić przynajmniej o trzy pytania: a) dlaczego pokolenia się różnią, b) co to dla kolejnych pokoleń oznacza w kontekście przyszłości, c) dlaczego nie chcemy lub nie możemy się zrozumieć. Każde pokolenie to bogactwo, które można przekazać następnemu, ale na określonych zasadach, rozumiejąc dlaczego jest to ważne i odpowiedzialnie ucząc kolejne pokolenie znaczenia tego bogactwa, którego utracić nie należy lub nawet nie można. Współczesna niewydolność tradycyjnych agend wychowawczo-socjalizacyjnych (rodziny i szkoły), czyli tradycyjnego pokolenia ideologicznego, powoduje, że jego znaczenie wychowawcze przejmują nowe media, czyli „dzikie środki edukacji” (Biernat, 2006, s. 117) i „anonimowe autorytety”, będące zastępczymi przewodnikami po „mapie świata”. Ten anonimowy autorytet konformizuje młodych ludzi, którzy przyjmują jego przesłania bezrefleksyjnie, bo te posiadają swoje uprawnienie przez bycie jedynie dostępnym ekspertem

(Saciuk, 1992, s. 266) w sytuacji braku dostępnych realnych i znaczących, bo wspierających rozumiejąco autorytetów.

Szkoła nie wypracowała współcześnie takiego „modusu” istnienia, który mógłby być atrakcyjny dla uczniów i/bo zaspokajał ich niezbywalne potrzeby. Trudno też przyjąć, że zaproponowała jakiś spójny ideał wychowawczy, wynikający z rozumienia specyfiki potrzeb młodych ludzi, czyli możliwy do zaakceptowania w nowej rzeczywistości, wymagającej nastawień transgresyjnych. Rezultatem tego jest niewątpliwie pozorowanie pracy wychowawczej, zastąpione koncentracją na bardziej uchwytnych i możliwych do kontrolowania efektów kształcenia w sferze poznawczej. Powoduje to mierne lub żadne osiągnięcia w sferze wychowania. Co więcej, jak wskazują wyniki tego wybranego, ale ogólnopolskiego badania, uzyskujemy wychowawczo niekorzystne wyniki świadczące o rozwoju osobowości w kierunku przeciwnym do oczekiwanego. Stanowi to niewątpliwie źródło zagrożeń dla rozwoju młodego pokolenia, gdyż próżnię, którą tworzy początkowo niewydolna wychowawczo rodzina, a później szkoła, w pewnym stopniu „wypełni ulica”, czyli wpływy nieformalnych grup rówieśniczych o charakterze opozycyjnym (ale nie konstruktywnym) wobec promowanych społecznie standardów (Nalaskowski, 1994), a na pewno i w większym stopniu nowe media, niekontrolowane w swym przekazie aksjonormatywnym.

Zakończmy tę wybiórczą refleksję cytatem pokazującym źródła niedomagań szkoły czy deficytu autorytetów dorosłych wychowawców: „Nauczyciel mówi: Gdyby nie ci rodzice..., konsultanci... Konsultant mówi: Gdyby nie ci nauczyciele..., rodzice... Rodzice mówią: Gdyby nie te szkoły..., instytucje..., społeczeństwo. Społeczeństwo powiada: Gdyby nie te dzieciaki. Dzieciaki mówią.... Ale kto słucha dzieci? Spirala potępienia i winy, oskarżeń i racjonalizacji, krąży jak myszołów nad piaszczystą pustynią. Czy uda się kiedykolwiek znaleźć sposób na wyprostowanie kręcej się spirali – by podwinąć rękawy i zabrać się do pracy? (McWhirter i in., 2001, s. 319).

Bibliografia

- Aronson, E., Aronson, J. (2011). *Człowiek istota społeczna*. Wyd. Naukowe PWN.
- Baudrillard, J. (2000). Iluzja estetyczna a rzeczywistość wirtualna. *Kresy*, 2–3, s. 155–162.
- Baudrillard, J. (2006). Przemoc wirtualnej i zintegrowanej rzeczywistości. *Sztuka i Filozofia*, 29, s. 15–31.
- Bauman, Z. (2000). *Ponowoczesność jako źródło cierpienia*. Wyd. Sic!
- Biernat, T. (2006). *Społeczno-kulturowe uwarunkowania światopoglądu młodzieży w okresie transformacji*. Wyd. Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
- Boellstroff, T. (2012). *Dojrzewanie w Second Life. Antropologia człowieka wirtualnego*. Wyd. UJ.
- Douglas, M. (2008). W obronie zakupów. W: P. Sztompka, M. Bogunia-Borowska (red.), *Socjologia codzienności* (s. 334–356). Wyd. Znak.
- Epstein, S. (2006). Conscious and unconscious self-esteem from the perspective of cognitive-experiential self-theory. W: M. H. Kernis (red.), *Self-esteem: Issues and answers. A sourcebook of current perspectives* (s. 69–76). Psychology Press, Taylor and Francis Group.
- Fromm, E., (1993). *Ucieczka od wolności*. Czytelnik.
- Fromm, E. (2000). *Niech się stanie człowiek. Z psychologii etyki*. Wyd. Naukowe PWN.
- Giddens, A. (2001). *Nowoczesność i tożsamość. „Ja” i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*. Wyd. Naukowe PWN.
- Goban-Klas, T. (2006). *Media i komunikowanie masowe: teorie i analizy prasy, radia, telewizji i Internetu*. Wyd. Naukowe PWN.
- Jasiński, Z., Marek, F.A. (red.). (1989). *Dramat wychowania w czasach pogardy*. WSP.
- Krzysztofek K. (2006). Status mediów cyfrowych: stare i nowe paradygmaty. *Global Media Journal – Polish Edition*, 1, s. 1–15.
- Kwieciński, Z. (1999). Edukacja wobec nadziei i zagrożeń współczesności. W: J. Koziński (red.), *Humanistyka przełomu wieków* (s. 51–77). Wyd. Akademickie Żak.

- Lepa, A. (2000). *Pedagogika mass mediów*. Archidiecezjalne Wyd. Łódzkie.
- Lepa, A. (2004). *Mechanizmy propagandy*. Polskie Wyd. Encyklopedyczne „Polwen”.
- Lepa, A. (2006). *Funkcja logosfery w wychowaniu do mediów*. Archidiecezjalne Wyd. Łódzkie.
- McWhirter, J. J., McWhirter, B. T., McWhirter, A. M., Hawley McWhirter E. (2001). *Zagrożona młodzież*. PARPA.
- Melosik, Z. (2013). *Kultura popularna i tożsamość młodzieży. W niewoli władzy i wolności*. Oficyna Wyd. Impuls.
- Myers, D. G. (2000). *The American paradox: spiritual hunger in an age of plenty*. Yale University Press.
- Nalaskowski, A. (1994). *Przeciwko edukacji sentymentalnej*. Oficyna Wyd. Impuls.
- Obuchowski, K. (2003). Osobowość wobec zmian cywilizacji, czyli o ludziach roli, uczenia się i autorach siebie. W: K. Wenta, W. Zeidler (red.), *Diagnoza pedagogiczno-psychologiczna wobec zagrożeń transformacyjnych* (s. 62–71). Agencja Wyd. Kwadra.
- Pułka, J., Wysocka, E. (2018). *Szkoła stymulująca czy hamująca rozwój osobowości uczniów? Zmiana nastawień życiowych w toku edukacji szkolnej*. Oficyna Wydawnicza AFM.
- Twenge, J. M. (2023). *iGen. Dlaczego dzieciaki dorastające w sieci są mniej zbuntowane, bardziej tolerancyjne, mniej szczęśliwe – i zupełnie nieprzygotowane do dorosłości – i co to oznacza dla nas wszystkich*. Smak Słowa.
- Twenge, J. M. (2024). *Pokolenia. Prawdziwe różnice między pokoleniami X, Y, Z, baby boomersami i cichym pokoleniem oraz co one oznaczają dla przyszłości zachodniego świata*. Smak Słowa.
- Saarinén, E., Taylor, M. (1995). *Imagologies. New media philosophy*. Routledge.
- Saciuk, R. (1992). *Nasza epoka absurdu*. Wyd. U. Wr.
- Salcher, A. (2009). *Utalentowany uczeń i jego wrogowie*. Wyd. Oświatowe Fosze.
- Seligman, M. E. P. (2004). *Psychologia pozytywna*. W: J. Czapiński (red.), *Psychologia pozytywna. Nauka o szczęściu, zdrowiu, sile i cnotach człowieka*. Wyd. Naukowe PWN.

- Szafraniec, K. (2011). *Młodzi 2011*. Kancelaria Prezesa Rady Ministrów.
- Szafraniec, K. (2012). Młodość jako wyłaniający się problem i nowa polityczna siła. *Nauka*, 1, s. 101–122.
- Wysocka, E. (red.). (2012). *Dzieci i młodzież w niegościnnym świecie*. Wyd. Akademickie Żak.
- Wysocka, E. (2011). *Kwestionariusz Nastawień Intrapersonalnych, Interpersonalnych i Nastawień wobec Świata (KNIS)*. Podręcznik testu – wersja dla uczniów szkoły ponadgimnazjalnej. Ministerstwo Edukacji Narodowej.

Staż pracy jako element różnicujący satysfakcję zawodową nauczycieli



Abstract

This article focuses on teachers' job satisfaction. Although many researchers believe that satisfaction and contentment are not the same, we use both terms interchangeably in this article. We explore the overall level of job satisfaction among teachers with varying degrees of experience in education, the aspects of their work that contribute to their satisfaction, and the reasons for teachers' job dissatisfaction.

Keywords: job satisfaction, job satisfaction and dissatisfaction, level of satisfaction, sources of satisfaction, guidelines for transforming dissatisfaction into satisfaction

Wprowadzenie

Satysfakcja jest różnie definiowana. Analizując literaturę przedmiotu zauważamy, iż często satysfakcja utożsamiana jest z zadowoleniem. W *Słowniku socjologicznym* satysfakcja definiowana jest jako „silne uczucie zadowolenia i przyjemności, wynikające z zaspokojenia potrzeb lub pragnień” (Olechnicki, Załęcki, 2000). Dostrzega się też różnice między tymi kategoriami uzasadniane czasem występowania. Zadowolenie jest czymś chwilowym, satysfakcja zaś uczuciem utrzymującym się przez dłuższy czas. Nie zawsze tak jest, że praca dająca zadowolenie będzie dostarczać pracownikowi satysfakcji. Nauczyciel może być zadowolony z przeprowadzonej lekcji, ale mieć niskie poczucie satysfakcji z pracy w zawodzie nauczyciela. Jeżeli sytuacjom pracy towarzyszą porażki, przykrości, brak możliwości zaspokojenia ważnych potrzeb, a więc przykre stany emocjonalne, wówczas mówimy o niezadowoleniu.

Zadowolenie jest uczuciową reakcją przyjemności lub przykrości, powstałą w związku z wykonywaniem określonych zadań, funkcji czy ról zawodowych (Bańka, 2000, s. 321). Wiąże się ono z przyjemnym lub nieprzyjemnym stanem emocjonalnym powstałym w wyniku ocen własnej pracy lub doświadczeń z nią związanych. Zadowolenie najczęściej kojarzy się ze stanem afektywnym, któremu towarzyszą dodatnie reakcje emocjonalne, nastrój związany z pracą, uczucia.

Satysfakcja jest bardziej wynikiem oceny poznawczej (jak jednostka poznawczo ocenia pracę, co o niej myśli i jaki jest jej stosunek do niej), a zadowolenie wynikiem oceny emocjonalnej (samopoczucia, nastroju, stanów afektywnych). Satysfakcja (zadowolenie) to też postawa, w której przejawia się emocjonalny i behawioralny stosunek do zawodu nauczycielskiego i poszczególnych składników działań pedagogicznych oraz obowiązujących przepisów określających funkcjonowanie polskiego systemu edukacyjnego.

Satysfakcja z pracy jest stanem subiektywnym, ta sama bowiem sytuacja dla jednej osoby może być źródłem pozytywnej energii, entuzjazmu czy motywacji, a dla drugiej – przyczyną niezadowolenia. Jest

ona uzależniona od tego, jak jednostka postrzega, ocenia i wartościuje sytuacje pracy, i czego oczekuje w związku z wykonywaniem zadań.

Podstawy metodologiczne badań

Zagadnienie satysfakcji z pracy stanowi jeden z często opisywanych i badanych tematów, głównie przez naukowców z dziedziny organizacji i zarządzania. Mało jest opracowań ukazujących satysfakcję z pracy zawodowej nauczycieli, dlatego przedmiotem badań uczyniliśmy satysfakcję zawodową nauczycieli, jej poziom, źródła oraz przyczyny obniżania się lub braku. Projektując badania przyjęliśmy, że satysfakcja/zadowolenie to podmiotowo zróżnicowany stan emocjonalny, powstały w wyniku wykonywania określonych zadań, czynności, urzeczywistniania swych potrzeb, aspiracji, planów i dążeń życiowych oraz pełnienia ról zawodowych. Stan ten może przybierać różne nasilenie, od skrajnie negatywnego poprzez umiarkowany, aż do skrajnie pozytywnego.

Problematyka ta jest ważna, gdyż uwarunkowana jest sytuacją psychospołeczną pracy i podlega ustawicznym zmianom. Duży wpływ na postawę nauczycieli wobec pracy mają dokonujące się w ostatnich latach gwałtowne zmiany w polskiej edukacji. Od satysfakcji w dużym stopniu zależy funkcjonowanie nauczyciela w różnych warunkach społecznych oraz zachowanie i efekty pracy ucznia. Satysfakcja z pracy wpływa na ogólne samopoczucie jednostki, dodaje wigoru, sprzyja kreatywności, tworzeniu przyjemnego klimatu psychicznego w miejscu pracy, umożliwia odczucie spełnienia, uznania i sukcesu w sferze zawodowej. Jest jednym z warunków zdrowia psychicznego i sukcesu zawodowego.

Celem podjętych badań jest poznanie poziomu satysfakcji nauczycieli z pracy pedagogicznej z uwzględnieniem stażu zawodowego i ukazanie jego uwarunkowań. Planując badania, sformułowaliśmy następujące problemy:

1. Jaki jest ogólny poziom satysfakcji zawodowej nauczycieli w zależności od stażu pracy edukacyjnej?

2. Jakie aspekty pracy zawodowej nauczycieli są źródłem zadowolenia?
3. Jakie czynniki są przyczyną niezadowolenia nauczycieli z pracy?

Aby zrealizować przedstawiony cel i udzielić odpowiedzi na postawione pytania, przeprowadzono badania o charakterze ilościowym. W tym celu zastosowano metodę sondażu diagnostycznego. Jako technikę sondażu przyjęto ankietę audytoryjną, którego narzędziem był specjalnie skonstruowany do celów realizowanego projektu badawczego kwestionariusz ankiety. Kwestionariusz zawiera 10 pytań z półotwartą kafeterią (Korczyński, 2017, s. 263–267). Czynniki wyzwalające satysfakcję zostały zaklasyfikowane do czterech kategorii: poczucie spełnienia, warunki pracy, treść pracy i wymierne korzyści wynikające z pracy w zawodzie nauczyciela.

Badaniami ankietowymi objęto 598 nauczycieli czynnych zawodowo. Prowadzono je głównie wśród słuchaczy studiów podyplomowych oraz uczestniczących w różnych formach doskonalenia pedagogicznego w Podyplomowym Centrum Kształcenia Ustawicznego „Andragog” w Opolu. W grupie badanych znaleźli się przedstawiciele różnych typów szkół masowych województwa opolskiego, śląskiego, dolnośląskiego, a nawet małopolskiego, podkarpackiego i mazowieckiego. Przeważały w niej osoby ze stażem pracy w zawodzie nauczyciela 11–20 lat (29,1%). Nieco mniejszy odsetek stanowili badani ze stażem 1–5 lat (26,0%). Grupę ze stażem 6–10 lat reprezentowało 21,1%, a powyżej 20 lat pracy – 23,8%.

Wyniki badań

Nauczycieli można podzielić na usatysfakcjonowanych pracą pedagogiczną, w umiarkowanym stopniu, usatysfakcjonowanych i nieusatysfakcjonowanych. Zazwyczaj w opracowaniach naukowych dostrzega się zależność pomiędzy satysfakcją z pracy a wiekiem pracownika; młodszy z reguły osiąga mniejszą satysfakcję. Wyższy poziom satysfakcji pracowników dłużej pracujących w zawodzie może wynikać z ich większego doświadczenia, rozwoju profesjonalnych kompetencji i wyższego

uznania ze strony przełożonych. Poziom satysfakcji został określony w oparciu o czynnik emocjonalny (zadowolenie z miejsca pracy z punktu widzenia realizacji własnych potrzeb, celów i wartości) oraz czynniki behawioralne (chęć ponownego wyboru zawodu nauczyciela, polecanie wyboru zawodu nauczyciela innym osobom oraz stosunek do zmiany zawodu). Na podstawie odpowiedzi na postawione pytania przy wykorzystaniu pięciopunktowej skali: *w pełni zadowolony* (tak), *raczej zadowolony* (raczej tak), *raczej niezadowolony* (raczej nie), *niezadowolony* (nie), *trudno mi powiedzieć* – określiliśmy ogólny poziom satysfakcji. Jej wskaźnikiem jest średnia procentowa uzyskana z sumy odpowiedzi przy wykorzystaniu poszczególnych przedziałów skali w badanej populacji. Średnia odpowiedzi dwóch najwyższych stopni skali wskazuje na wysoki poziom satysfakcji, odpowiedzi *raczej niezadowolony* i *niezadowolony* – na niski. Brak zdania lub trudności w zajęciu określonego stanowiska zakwalifikowano do przeciętnego poziomu satysfakcji. Tak rozumiana satysfakcja wskazuje na postawę wobec zawodu rozumianą jako zbiór przekonań i opinii na temat wykonywanej pracy.

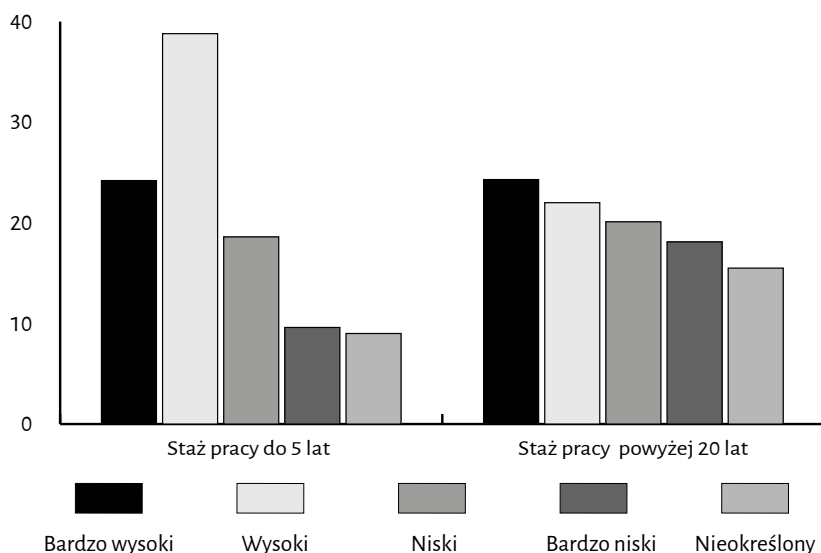
Tabela 1. Ogólny poziom satysfakcji nauczycieli z pracy zawodowej z uwzględnieniem długości stażu pracy pedagogicznej (w procentach)

Poziom satysfakcji	Staż pracy zawodowej				Razem N = 598
	do 5 lat n = 156	6–10 n = 126	11–20 n = 174	20 i więcej n = 142	
Bardzo wysoki	24,2	20,2	19,7	24,3	22,0
Wysoki	38,8	30,4	24,3	22,0	28,9
Niski	18,6	27,1	26,1	20,1	22,3
Bardzo niski	9,6	13,4	17,6	18,1	15,2
Nieokreślony	9,0	8,9	12,3	15,5	11,6

Źródło: Badania własne.

Z danych zamieszczonych w tabeli I wynika, że ponad 50% nauczycieli deklaruje zadowolenie z obranej drogi zawodowej, ale zdecydowanie zadowolonych jest mniej niż *raczej zadowolonych*. Odsetek deklarujących zadowolenie zmienia się wraz z długością stażu pracy pedagogicznej.

Wykres 1. Poziom satysfakcji zawodowej nauczycieli o najkrótszym i najdłuższym stażu pracy pedagogicznej



Źródło: Badania własne.

W pierwszych pięciu latach pracy aż ponad 62% badanych doświadcza wysokiego poziomu satysfakcji zawodowej, przy czym po 20 latach pracy już tylko 46%. Wyniki przez nas uzyskane wskazują na zupełnie inny obraz tego stanu rzeczy niż doniesienia z wielu badań, ale niezwiązanych z pracą edukacyjną (Korczyński, 2014). Wysoki wynik satysfakcji zawodowej w pierwszych latach pracy można uznać za typowy dla zawodu nauczyciela. Wynika on z wysokiej fascynacji zawodem, gdyż wszystko, co obserwuje i czyni, jest nowym, ciekawym doświadczeniem. Nauczyciel fascynuje się pracą, przejawia duże zaangażowanie w przebieg

wszelkich czynności, odkrywa swoje zdolności i umiejętności pedagogiczne, jest pełen energii, optymizmu, entuzjazmu.

Poszukując zmiennych różnicujących badanych nauczycieli z punktu widzenia niezadowolenia z pracy, stwierdzamy, że jest ono zależne od stażu pracy zawodowej, a tym samym od wieku badanych. Wśród nauczycieli ze stażem do pięciu lat deklaruje go około 10%, przy czym odsetek niezadowolonych sukcesywnie wzrasta. W grupie stażu ponad 20 lat brak satysfakcji z pracy ujawnia 18% badanych. Obniżenie się poziomu satysfakcji wraz z upływem lat pracy ma swoje uzasadnienie w zwiększającym się wraz z wiekiem poczuciem przeciążenia i wzrastającym stopniem wypalenia zawodowego¹. Można go też tłumaczyć zjawiskiem dehumanizacji przejawiającej się tym, że „początkowa sympatia dla podopiecznych ustępuje pola emocjonalnemu dystansowaniu czy wręcz uczuciowej pogardzie” (Kretschmann, 2003, s.17). Okazuje się, że dla wielu nauczycieli wraz z upływem czasu praca staje się coraz większym obciążeniem, zwłaszcza gdy dochodzą do nich objawy fizycznego i psychicznego przemęczenia. Przyczyną obniżającej się satysfakcji „jest między innymi fakt, że sukcesy wychowawcze zajmują coraz częściej miejsce marginalne, a zdecydowaną większość uwagi współczesnego nauczyciela pochłaniają, co widać na przykład w doniesieniach medialnych, trudności i niepowodzenia w pracy z dziećmi i młodzieżą” (Bajcer i in., 2011, s.16). Niezadowolenie z wybranej drogi może przekładać się nie tylko na indywidualną jakość

¹ Zależność między wiekiem a satysfakcją z pracy jest jedną z najlepiej zbadanych. Można zaobserwować liniowy wzrost zadowolenia z pracy wraz z wiekiem pracowników. Generalnie, osoby młodsze osiągają mniejszą satysfakcję z pracy. Prawdopodobnie wynika to z niemożności samorealizacji i „trudności w otrzymywaniu w pierwszej pracy odpowiednio wymagających i ciekawych zadań”. Natomiast osoby z dłuższym stażem mają więcej doświadczenia i kompetencji, cieszą się też większym zaufaniem przełożonych. L. Golińska zauważyła, że pracownicy poniżej 34 roku życia, pomimo odczuwanego przeciążenia pracą, byli z niej bardziej zadowoleni niż osoby powyżej 35 roku życia. Zadowolenie z pracy wzrasta ponownie w starszej grupie wiekowej (powyżej 50 lat i więcej). Może ono być wynikiem progressu w karierze zawodowej (Golińska, 2008, s. 53).

życia i zdrowie nauczycieli, ale również na jakość pracy dydaktycznej i relacje w różnych układach podmiotowych. Przedstawiony przez nas obraz satysfakcji zawodowej nie jest tak optymistyczny, jak pokazały badania przeprowadzone przez naukowców z Zakładu Psychologii Zarządzania i Zachowań Konsumenckich Politechniki Wrocławskiej, dotyczące funkcjonowania pracowników w zawodach z misją społeczną. Z ich badań – przeprowadzonych wśród nauczycieli pracujących w szkołach podstawowych, gimnazjalnych i ponadgimnazjalnych – wynika, że poziom satysfakcji z wykonywanego zawodu, pomimo zastrzeżeń do wysokości zarobków, jest wśród nauczycieli wysoki. Ponadto poziom satysfakcji nauczycieli okazał się wyższy niż w przypadku innych profesji. Większość ankietowanych jest zadowolona z wyboru zawodu i odczuwa satysfakcję z wykonywanych obowiązków. Nauczyciele wysoko oceniają zakres wykonywanych obowiązków, relacje ze współpracownikami oraz możliwości rozwoju. Kluczem do osiągnięcia satysfakcji są: pasja, z jaką wykonują pracę, przygotowanie merytoryczne, pedagogiczne i psychologiczne, pozytywne podejście do życia i wychowanków oraz umiejętność radzenia sobie ze stresem (*Polscy nauczyciele lubią swój zawód*, b.d.). Potwierdzają to również badania zadowolenia ze swojego miejsca zatrudnienia pracowników różnych branż. Zgodnie z nimi nauczyciele uważani są za najbardziej zadowoloną grupą pracowników w Polsce (najmniej satysfakcji z pracy odczuwają rolnicy, leśnicy i rybacy) (*Polscy nauczyciele są najbardziej zadowoleni z pracy*, b.d.). Świadczy o tym między innymi to, że ponad 3/4 osób zatrudnionych w branży edukacyjnej poleciłoby innym ludziom pracę w tym sektorze. 89% nauczycieli twierdzi, że ponownie ubiegałoby się o swoje stanowisko. Ponadto badania wykazały, że nauczyciele z dużym zaangażowaniem wykonują swoje obowiązki zawodowe.

Z innych badań wynika, że polscy nauczyciele dostrzegają wiele minusów pracy w swym zawodzie, ale należą do grupy najbardziej zadowolonych z pracy zawodowej. Wartość indeksu dla sektora edukacji osiągnęła 80 punktów przy średniej dla wszystkich branż w Polsce 52 punkty. O zadowoleniu nauczycieli z pracy edukacyjnej świadczy

wspomniany już fakt, że 89% badanych ponownie wybrałaby zawód nauczyciela (*Polscy nauczyciele są najbardziej zadowoleni z pracy*, b.d.).

Charakterystyka komponentów ogólnego poziomu satysfakcji zawodowej nauczycieli

Wyżej przedstawiliśmy ogólny poziom satysfakcji, który został określony na podstawie czterech pytań. Obecnie przedstawimy kolejno szczegółowe odpowiedzi na te pytania. Aby przekonać się, czy nauczyciele są zadowoleni z pracy i czy mają możliwość realizowania w niej własnych potrzeb, celów i wartości, zadano im pytanie, z możliwością ustosunkowania się przy wykorzystaniu skali: *w pełni zadowolona/y, raczej zadowolona/y, raczej niezadowolona/y, niezadowolona/y, trudno mi odpowiedzieć*. Wyniki uzyskanych odpowiedzi ilustruje tabela 2.

Analizując wskaźniki liczbowe i procentowe ilustrujące ustosunkowanie się nauczycieli do możliwości realizowania własnych potrzeb, celów i wartości poprzez pracę, zauważamy pewne zróżnicowanie postaw wynikające ze zmiennej stażu pracy, a zarazem wieku badanych. Najmłodsi w ponad 60% udzielili odpowiedzi potwierdzających zadowolenie z osiągnięć w tym zakresie. Po pięciu latach doświadczeń opinie nauczycieli ulegają nieznacznym zmianom. Odsetek deklarujących zadowolenie z możliwości realizowania własnych potrzeb, celów i wartości obniża się, przy czym po 20 latach pracy nieznacznie wzrasta, nie osiągając jednak poziomu nauczycieli z najkrótszym stażem pracy zawodowej. Odsetek zdecydowanie niezadowolonych wzrasta wraz z rosnącym stażem pracy. W grupie nauczycieli najstarszych jest dwukrotnie wyższy niż wśród najmłodszych. Prawie co czwarty badany nauczyciel deklaruje umiarkowane niezadowolenie, przy czym odsetek *raczej niezadowolonych* zmniejsza się wraz ze wrastającym stażem pracy zawodowej. Częstkowym wskaźnikiem satysfakcji zawodowej jest deklaracja ponownego wyboru zawodu nauczycielskiego (tabela 3).

Skierowane do nauczycieli pytanie o charakterze kontrolnym brzmiało: „Gdyby Pan/i miał/a możliwość ponownego wyboru zawodu, czy wybrałby/wybrałaby ponownie zawód nauczyciela?”. W tym przypadku pozytywną deklarację złożyło aż 75% nauczycieli, przy czym połowa z nich, udzielając odpowiedzi, posłużyła się skalą *raczej tak*. Najwięcej pozytywnych odpowiedzi (86%) wskazali nauczyciele pracujący do pięciu lat w zawodzie. W pozostałych grupach stażu pracy odsetek deklarujących ponowny wybór profesji nauczyciela utrzymuje się mniej więcej na takim samym poziomie, ale jest prawie o 15% mniejszy. Więcej negatywnych odpowiedzi odnotowaliśmy wśród nauczycieli o stażu pracy 10–20 lat.

Kontrolny charakter miały dwa kolejne pytania szczegółowe. Pierwsze odnosiło się do rekomendowania zawodu nauczyciela innym osobom i brzmiało: „Czy poleciłby/poleciłaby Pan/i wybór zawodu nauczyciela swoim dzieciom lub innym bliskim osobom?”. W tym przypadku większość badanych (52%) odpowiedziała *nie* i *raczej nie*, chociaż w poprzednim pytaniu takich odpowiedzi było niewiele. Liczba odpowiedzi negatywnych zwiększa się wraz z rosnącym stażem pracy zawodowej (tabela 4.) – w grupie z najdłuższym stażem pracy takich odpowiedzi udzieliło 63%, a z najkrótszym tylko 32%.

Drugie pytanie miało następującą treść: „Gdyby Pan/i miał/miała możliwość podjęcia innej pracy, czy skorzystałby/skorzystałaby z takiej propozycji?”. Na to pytanie odpowiedzi *tak* i *raczej tak* udzieliło 42% ankietowanych, *raczej nie* i *nie* tylko 37% (tabela 5). W tej grupie było nieco więcej nauczycieli młodych niż starszych. Zaskakuje też stosunkowo wysoki odsetek wypowiedzi nauczycieli, którzy przepracowali ponad 20 lat w zawodzie nauczyciela, albowiem prawie 41% deklaruje chęć ucieczki z zawodu, a tylko 31% zdecydowało się pozostać w zawodzie. Z badań M. K. Grzegorzewskiej wynika, że 33% nauczycieli zastanawiało się nad zmianą zawodu, uzasadniając to niskimi zarobkami, stresującą atmosferą pracy i poczuciem niedoceniań przez otoczenie, w szczególności przez dyrektora i rodziców (Grzegorzewska, 2006, s. 126).

Tabela 2. Zadowolenie z pracy z punktu widzenia realizacji własnych potrzeb, celów i wartości z uwzględnieniem stażu pracy pedagogicznej

Stopień zadowolenia	Staż pracy zawodowej									
	do 5 lat n = 156		6–10 n = 126		11–20 n = 174		20 i więcej n = 142		Razem N = 598	
	L	%	L	%	L	%	L	%	L	%
W pełni zadowoleni	44	28,2	28	22,2	39	22,4	38	26,7	149	24,9
Zadowoleni	52	33,4	41	32,6	41	23,6	39	27,5	173	28,9
Raczej niezadowoleni	40	25,6	31	24,6	50	28,7	26	18,3	147	24,6
Niezadowoleni	12	7,7	15	11,9	24	13,8	21	14,8	72	12,1
Brak stanowiska	8	5,1	11	8,7	20	11,5	18	12,7	57	9,5

Źródło: Badania własne.

Tabela 3. Deklarowanie ponownego wyboru zawodu nauczyciela z uwzględnieniem długości stażu pracy zawodowej

Ponowny wybór zawodu	Staż pracy zawodowej									
	do 5 lat n = 156		6–10 n = 126		11–20 n = 174		20 i więcej n = 142		Razem N = 598	
	L	%	L	%	L	%	L	%	L	%
Tak	64	41,0	46	36,5	60	34,5	62	43,7	232	38,8
Raczej tak	70	44,9	44	34,9	60	34,5	44	31,0	218	36,5
Raczej nie	10	6,4	14	11,1	38	21,8	14	9,9	76	12,7
Nie	4	2,6	16	12,7	6	3,5	8	5,6	34	5,7
Brak zdecydowania	8	5,1	6	4,8	10	5,7	14	9,9	38	6,3

Źródło: Badania własne.

Tabela 4. Rekomendowanie wyboru zawodu nauczyciela innym osobom z uwzględnieniem długości stażu pracy zawodowej

Polecenie wyboru zawodu innym	Staż pracy zawodowej									
	do 5 lat n = 156		6–10 n = 126		11–20 n = 174		20 i więcej n = 142		Razem N = 598	
	L	%	L	%	L	%	L	%	L	%
Tak	28	17,9	16	12,7	20	11,5	18	12,7	82	13,7
Raczej tak	62	39,8	30	23,8	28	16,1	18	12,7	138	23,1
Raczej nie	28	17,9	38	30,2	54	31,0	44	31,0	164	27,4
Nie	22	14,1	30	23,8	52	29,9	46	32,4	150	25,1
Brak zdecydowania	16	10,3	12	9,5	20	11,5	16	11,2	64	10,7

Źródło: Badania własne.**Tabela 5.** Deklarowanie zmiany pracy z uwzględnieniem stażu pracy zawodowej

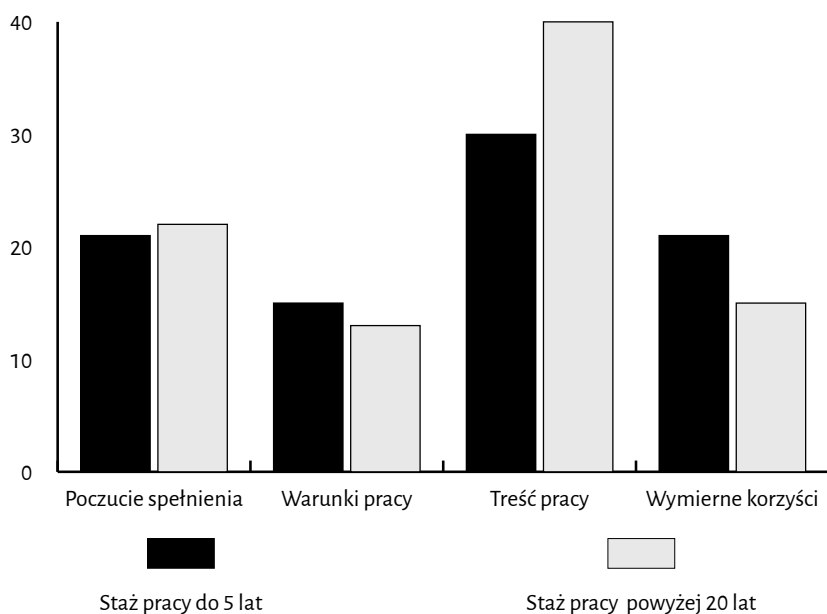
Deklaracje zmiany pracy	Staż pracy zawodowej									
	do 5 lat n = 156		6–10 n = 126		11–20 n = 174		20 i więcej n = 142		Razem N = 598	
	L	%	L	%	L	%	L	%	L	%
Tak	20	12,8	18	14,3	40	23,0	28	19,7	106	17,7
Raczej tak	38	24,3	40	31,7	40	23,0	30	21,1	148	24,7
Raczej nie	58	37,2	38	30,2	40	23,0	24	16,9	160	26,8
Nie	14	9,0	12	9,5	18	10,3	20	14,1	64	10,7
Brak zdecydowania	26	16,7	18	14,3	36	20,7	40	28,2	120	20,1

Źródło: Badania własne.

Czynniki wyzwajające satysfakcję z pracy

Podjmując zagadnienie satysfakcji zawodowej nauczycieli, interesowały nas również czynniki ją kształtujące. W związku z tym porównamy najpierw średnie procentowe obliczone dla czterech kategorii czynników, a następnie przedstawimy konkretne czynniki pracy, które mogą być od siebie całkowicie niezależne, bowiem charakterystyczne dla tego zawodu jest to, że można być zadowolonym z jednej sytuacji, ale niezadowolonym z innej. Wynika to z faktu, że praca edukacyjna „nie ma charakteru monolitycznej całości, ale jest systemem składającym się z wielu elementów, z których każdy stanowi potencjalne źródło innego aspektu satysfakcji z pracy” (Rostowska, 2008, s. 165).

Wykres 2. Kategorie czynników kształtujących satysfakcję zawodową nauczycieli z uwzględnieniem najkrótszego i najdłuższego stażu pracy pedagogicznej



Źródło: Badania własne.

Czynniki satysfakcji zostały zaklasyfikowane do następujących kategorii: poczucie spełnienia, warunki pracy, treść pracy i wymierne korzyści wynikające z pracy w zawodzie nauczyciela. Badania wykazały, że najczęściej zadowolenia dostarcza nauczycielom treść pracy, najmniej zaś warunki pracy (wykres 2).

W obrębie każdej kategorii zauważa się różnice wynikające ze stażu pracy. Treść pracy i poczucie spełnienia wyżej jest oceniane przez nauczycieli z najdłuższym stażem zawodowym, a wymierne korzyści z pracy edukacyjnej i warunki pracy – z najkrótszym stażem.

Treść pracy jako źródło satysfakcji zawodowej

Kategoria czynników obejmująca treść pracy uzyskała zdecydowaną przewagę nad pozostałymi. Treść wykonywanej pracy decyduje o tym, czy nauczyciele mają możliwość zaspokajania ważnych dla nich potrzeb, szczególnie potrzeby samorealizacji i szansę rozwoju własnych możliwości, które pełnią funkcję nagród wewnętrznych o silnej mocy satysfakcjonującej. Nagrody te wpływają na odczucia jednostki i przeświadczenie, że wykonuje pracę ciekawą, interesującą, urozmaiconą i o twórczych walorach. Znaczenie treści pracy jako czynnika satysfakcji wzrasta wraz ze stażem pracy zawodowej (tabela 6).

Na podstawie wyników badań zamieszczonych w tabeli 6 zauważamy, iż najczęściej satysfakcji dostarcza nauczycielom praca z dziećmi i młodzieżą. Ten czynnik okazał się dominującym spośród wszystkich dziewiętnastu poddanych wartościowaniu jako satysfakcjonujących, bowiem podkreśliło go aż 62% badanych. Praca z dziećmi i młodzieżą, pomimo wielu różnych utrudnień, najbardziej satysfakcjonuje nauczycieli z najdłuższym stażem pracy pedagogicznej (75%). Jest też ważnym czynnikiem dla 60% najmłodszych respondentów. O ważności tego czynnika świadczą też inne badania. Połowa nauczycieli

uczestniczących w badaniach prowadzonych przez A. Wiłkomirską (2002) wskazywała na powołanie, na marzenia o wykonywaniu zawodu nauczyciela oraz na potrzebę pracy z dziećmi jako główne przyczyny wyboru swojej profesji.

Tabela 6. Ocena szczegółowych składników treści pracy z uwzględnieniem stażu pracy pedagogicznej

Czynniki	Staż pracy zawodowej			
	do 5 lat N = 156		20 i więcej N = 142	
	L	%	L	%
Praca z dziećmi i młodzieżą	94	60,3	106	74,6
Praca ciekawa, urozmaicona	38	24,4	48	33,8
Społeczna użyteczność pracy	22	14,1	20	14,1
Twórczy charakter pracy	44	28,2	60	42,2

Źródło: Badania własne.

Chociaż praca z dziećmi została uznana jako najbardziej wewnętrznie nagradzająca, to uznanie jej jako ciekawej i urozmaiconej uzyskało niższą rangę. Wymienia ją o połowę mniej nauczycieli z najdłuższym stażem i co piąty nauczyciel z najkrótszym stażem. Nauczyciele w niewiele większym odsetku podkreślają też twórczy charakter wykonywanych czynności zawodowych, któremu w miarę upływu lat pracy jest częściej przypisywana wyższa wartość gratyfikacyjna.

Nauczyciele wykonują zawód o niezwykle wysokiej społecznej użyteczności i wysokim stopniu społecznej odpowiedzialności. Przeświadczenie, że wykonywana praca ma głęboki sens społeczny, że jest innym potrzebna podkreślane jest jako źródło satysfakcji przez stosunkowo niewielką liczbę respondentów (14%). Ta okoliczność wywołuje stan zadowolenia u takiego samego odsetka w obu grupach

stażu. Ich przekonanie o użyteczności społecznej wykonywanej pracy świadczy o wysokiej samoocenie zawodowej. Jest ono ważne, gdyż taka samoocena pozwala utrzymać dobre samopoczucie, przeświadczenie o własnych zasobach, które są skuteczne w przewyżnianiu wielu trudności, na jakie napotykają nauczyciele w codziennej pracy. „Kto jest przekonany, że robi coś ważnego i cennego, prędzej znajdzie siłę, aby sprostać problemom i rozczarowaniom, niż ktoś, kto nie wierzy w głębszy sens swojej pracy” (Schaefer, 2008, s. 93).

Analizując zagadnienie treści pracy, skoncentrujemy się jeszcze na zadowoleniu z samej pracy, a więc czynności typowych dla zawodu nauczycielskiego, czyli czynności dydaktyczno-wychowawczych (tabela 7). Ten rodzaj zadowolenia wskazuje na to, czy nauczyciel wykonuje swoje czynności zawodowe z przyjemnością, czy tylko z konieczności. Zadowolenie nauczycieli z treści pracy obejmuje między innymi czynności ściśle związane z funkcją projektowania (planowania) – planowaniem pracy dydaktyczno-wychowawczej, opiekuńczej, planowaniem lekcji różnych typów, przewidywaniem wyników planowania, wyborem materiału do lekcji, analizą sytuacji dydaktyczno-wychowawczych i właściwego (skutecznego) rozwiązywania, odpowiednim rozłożeniem materiału nauczania, zachowaniem niezbędnych proporcji teoretycznych i praktycznych (Duraj-Nowakowa, 1986).

Wyniki badań zamieszczone w tabeli 7 wskazują, że ogólnie zadowolonych z wykonywanych czynności dydaktyczno-wychowawczych jest około 22% nauczycieli, zarówno najmłodszych, jak i najstarszych. Okazuje się, że te same czynności mogą być różnie wartościowane. Bardziej doświadczonym nauczycielom więcej przyjemności dostarcza organizowanie imprez, uroczystości szkolnych, klasowych, niż nauczycielom o mniejszym doświadczeniu, tym z najkrótszym stażem, podobnie jak przygotowywanie się pod względem metodycznym do prowadzenia zajęć. Najmłodszym nauczycielom więcej satysfakcji daje działalność opiekuńcza oraz współpraca z rodzicami. Badania prowadzone nad stresem potwierdzają te spostrzeżenia, bowiem okazało

się, że w miarę upływu lat pracy bardziej stresujące były postawy roszczeniowe rodziców (Korczyński, 2014, s. 112).

Tabela 7. Najbardziej satysfakcjonujące nauczycieli czynności dydaktyczno-wychowawcze w ocenie badanych o różnym stażu pracy zawodowej

Czynniki	Staż pracy zawodowej			
	do 5 lat N = 156		20 i więcej N = 142	
	L	%	L	%
Pełnienie funkcji wychowawcy klasy	36	23,1	30	21,1
Prowadzenie lekcji	62	39,7	50	35,2
Gromadzenie i wykonywanie środków dydaktycznych	24	15,4	22	15,5
Współpraca z rodzicami	34	21,8	26	18,3
Działalność opiekuńcza	42	26,9	28	19,7
Własne przygotowanie metodyczne do lekcji	24	15,4	28	19,7
Organizowanie imprez, uroczystości szkolnych, klasowych	28	17,9	34	23,9
Praca w różnych formach działalności, w ramach dodatkowo przydzielonych zajęć (zajęcia wyrównawcze, koła zainteresowań itp.)	32	20,5	30	21,1

Źródło: Badania własne.

Z przedstawionych danych wynika, że najbardziej satysfakcjonujące nauczycieli są te czynności, do których zostali najlepiej przygotowani już w czasie studiów, to jest czynności typowo dydaktyczne. Najwyższy wskaźnik uzyskało prowadzenie lekcji. Staż pracy nie jest tu zmienną znacząco różnicującą badanych nauczycieli.

Poczucie spełnienia się nauczycieli w zawodzie

Na zadowolenie z pracy istotny wpływ ma to, czy jednostka wykonuje ją z przyjemnością, czy odnosi w niej sukcesy, ma możliwość realizowania własnych potrzeb, czy ma poczucie własnej skuteczności. Jeżeli poprzez pracę nauczyciel realizuje siebie w tych zakresach działalności, dostarcza sobie nagród o charakterze wewnętrznym.

Wyniki badań zawarte w tabeli 8 wskazują, że w ocenie spełnienia się w zawodzie nie zauważa się znaczących różnic między nauczycielami z najkrótszym i najdłuższym stażem pracy pedagogicznej. Różnica średnich procentowych pięciu składników na korzyść nauczycieli starszych wynosi tylko 1,2%.

Na podstawie uzyskanych wyników badań można przyjąć, że co czwarty nauczyciel, zarówno z najniższym jak i najwyższym stażem pracy, uważa, iż praca pedagogiczna dostarcza mu wielu pozytywnych emocji, gdyż jest zgodna z jego potrzebami, postawami, wartościami czy zainteresowaniami i umożliwia mu wykorzystanie swoich kompetencji pedagogicznych oraz pełne spełnienie oczekiwań.

Tabela 8. Czynniki określające poczucie spełnienia się w zawodzie wg badanych nauczycieli z uwzględnieniem stażu pracy pedagogicznej

Czynniki	Staż pracy zawodowej			
	do 5 lat N = 156		20 i więcej N = 142	
	L	%	L	%
Zauważalne efekty pracy	60	38,5	52	36,6
Możliwość podnoszenia kwalifikacji i rozwoju	36	23,1	32	22,5
Poczucie wartości osobistej	30	19,2	22	15,5
Możliwość podejmowania decyzji w wielu sprawach zawodowych	12	7,7	6	4,2

Źródło: Badania własne.

Najwyższą wartością dającą nauczycielom poczucie spełnienia zawodowego okazała się praca zgodna z kwalifikacjami. Ta świadomość sprawia przyjemność co trzeciej badanej osobie. Jest ona o 15% wyższa u nauczycieli z najdłuższym stażem pracy zawodowej, w porównaniu z tymi o najkrótszym stażu. Nauczyciele z krótszym stażem pracy nieco częściej podkreślają, iż spełniają się w zawodzie poprzez dostrzeganie efektów swojej pracy (38%), możliwość doskonalenia się i rozwoju, a więc rozwijania swoich kompetencji (23%), a także poczucie wartości osobistej (19%). Ich satysfakcja z pracy jest wynikiem silnego zaangażowania w obrany kierunek działania i przeżyć emocjonalnych w wyniku każdego nowego doświadczenia. Z wyników badań zamieszczonych w tabeli 8 można wysunąć wniosek, że znaczącym predyktorem satysfakcji z pracy pedagogicznej jest też przekonanie o wykonywaniu pracy zgodnej z kwalifikacjami. „Tego rodzaju zadowolenie ma źródło w samych czynnościach zawodowych i stanowi bardzo istotny czynnik podtrzymujący aktywność zawodową. Zadowolenie takie jest tym bardziej prawdopodobne, im praca wymaga wyższych kwalifikacji” (Baran, 1996, s. 144). Dla wielu nauczycieli ważnym wyznacznikiem satysfakcji jest uznanie siebie samego za jednostkę wartościową. Poczucie wartości osobistej jako wyznacznik zadowolenia z pracy dostrzega u siebie około 19% nauczycieli najmłodszych. Po przepracowaniu 20 lat z dziećmi i młodzieżą ten składnik satysfakcji wymienia 15% nauczycieli. Badania naukowe wykazują, że potrzeba własnej wartości jest niezwykle ważna w pracy pedagogicznej, gdyż poprzez jej zaspokojenie nauczyciel czuje się jednostką znaczącą. Ponadto pobudza aktywność, wpływa na stan zdrowia, na rozwój emocjonalny i relacje z wychowankami, sprzyja identyfikacji z zawodem i czyni pracę przyjemniejszą. Poczucie wartości może wynikać również z przeświadczenia o wywieraniu wpływu na dalsze życie młodego człowieka. Rolę nauczyciela w tym względzie G. Petty przedstawia następująco: „Jeżeli będziesz kogoś dobrze uczyć, możesz umożliwić mu zdobycie kwalifikacji, jakich nie zdobyłby bez twojego nauczania. Później taki człowiek będzie mógł się rozwijać

i zdobywać dalsze kwalifikacje, co byłoby niemożliwe bez twojego wsparcia. Może dostanie pracę, zrobi karierę, ułoży sobie życie – wszystko dzięki twojemu wspaniałemu nauczaniu. Może będzie szczęśliwym, bardziej spełnionym i produktywnym członkiem społeczeństwa, ponieważ jego nauczyciel dobrze wykonał swoją pracę. Będzie mniej zagrożony narkomanią. Niewiele zawodów stwarza tak wielkie możliwości i wiąże się z tak ogromną działalnością” (Petty, 2010, s. 461).

Jeżeli nauczyciel ceni siebie jako wartość, jest przekonany, że jego poglądy i pomysły są również wartościowe. Jednak „nauczycielom trudno jest wyrobić sobie stabilne poczucie własnej wartości. Otrzymują niewiele uznania od innych ludzi (nie mówiąc o uczniach!), bo nie mogą zaprezentować namacalnych sukcesów, które by je uzasadniały. Ich pensja nie odzwierciedla ich osiągnięć. [...] Społeczeństwo okazuje im niewiele respektu, za to bardzo szybko gotowe jest zwalić na nich winę za wszystkie możliwe klęski” (Schaefer, 2008, s. 91).

Pracownik jest zadowolony z pracy, jeżeli daje mu ona możliwości osobistego rozwoju. Ten czynnik, zwany zadowoleniem z perspektyw, dostarcza przyjemnych doznań zarówno nauczycielom najmłodszym (23%), jak i najstarszym (22%).

Wszelkie badania ujawniają, że pracownicy mają powody do dumy z własnych dokonań oraz szansę rozwoju własnych możliwości, gdy biorą udział w ustalaniu celów własnego działania i określaniu sposobów ich realizacji. Wówczas jednostka ma możliwość wyrażania siebie, zaspokojenia potrzeby aprobaty społecznej, władzy.

Badania naukowe pokazują, że nauczyciele należą do grupy zawodowej o silnej potrzebie dominacji i autonomii (Karney, 2007, s. 324). W związku z tym wśród czynników określających poczucie spełnienia się w zawodzie znalazło się określenie możliwości podejmowania decyzji w wielu sprawach zawodowych. Poczucie autonomii w tym względzie uznało, jako czynnik satysfakcjonujący 8% badanych z krótkim stażem pracy. Tylko 4% nauczycieli o dłuższym stażu zawodowym uznało, że są usatysfakcjonowani dopuszczaniem do samodzielnego podejmowania

decyzji. Uzyskany wynik jest do pewnego stopnia zaskoczeniem, gdyż – jak podkreślał po kolejnej edycji badań PISA wiceminister oświaty Maciej Jakubowski – „polscy nauczyciele pod względem pedagogicznym mają bardzo dużą swobodę w kreowaniu nauczanych treści, w metodach stosowanych w szkole, w wyborze podręczników, czy innych materiałów dydaktycznych”. Wiceminister podkreślił, że z tą zmianą powiązana jest ostatnia zmiana podstawy programowej nauczania. „Samo określenie podstawa programowa mówi o tym, że jest to ogólny zarys, a od 2008 r., od ostatniej reformy, wskazano w niej, jakie umiejętności powinni mieć uczniowie na koniec danego etapu nauczania. Podstawa nie podaje, jakie konkretnie treści i zadania powinny być realizowane na każdej lekcji. To daje dużą swobodę, z której korzystają polscy nauczyciele” (PAP, 2014). O autonomii świadczy między innymi to, że nauczyciel sam wyznacza cele i środki w wielu zakresach swojej działalności. Przypuszczamy, że tak niskie wartościowanie możliwości decyzyjnych nauczycieli wynika z na- zbyt ogólnie sformułowanego określenia interesującego nas problemu.

Wymierne korzyści wynikające z pracy w zawodzie nauczyciela

Analizując czynniki składające się na wymierne korzyści osiągane poprzez pracę zauważamy, że badani nauczyciele są najbardziej zadowoleni z przysługującego im urlopu w czasie ferii i wakacji (45%). Pozwala on po pewnych okresach wysokiego wyczerpania psychicznego, spowodowanego niezwykle stresującą pracą, zregenerować siły do podjęcia kolejnych trudnych wyzwań edukacyjnych. Ten czynnik, obok wykonywania pracy z dziećmi i młodzieżą, najbardziej też motywuje do podejmowania pracy w zawodzie nauczyciela, ale jest również powodem przeżywanego przez nich stresu, ze względu na społeczne niezrozumienie specyfiki pracy w tym zawodzie i toczące się dyskusje nad sposobem skrócenia nauczycielskiego urlopu. Z przysługującego

nauczycielom urlopu bardziej zadowoleni są nauczyciele młodzi (39,7%) niż starsi (32,1%).

Wiele badań wskazuje, że satysfakcja z pracy zawodowej jest ściśle skorelowana z dochodami pracownika. Dane zawarte w tabeli 9 pokazują, że około 20% badanych wśród korzyści przypisywanych zawodowi nauczyciela wymienia stosunkowo dobre wynagrodzenie. Ich ocena może być wynikiem porównań z lokalnymi standardami wynagrodzenia. Z gratyfikacji finansowych w wyższym odsetku niezadowoleni są nauczyciele z najkrótszym stażem pracy. Jednak pomimo to mniejszy odsetek tej reprezentacji pedagogów, w porównaniu z tymi o dłuższym stażu pracy, deklaruje zmianę pracy i wyższy odsetek zalecałoby innym pracę w zawodzie nauczyciela. Świadczy to o tym, że młodzi adepci do zawodu nauczycielskiego świadomie dokonują jego wyboru i podtrzymują swą decyzję w dalszej drodze rozwoju zawodowego.

Dla każdego pracownika identyfikującego się z wykonywanym zawodem niezwykle znaczącym czynnikiem jest stabilizacja pracy, poczucie, że nie zmieni się nagle jej charakter, nie pogorszą warunki jej wykonywania, nie zostanie pozbawiony pracy. Takie poczucie bezpieczeństwa posiada około 30% nauczycieli, i jest ono wyższe w grupie młodszych niż starszych. Okazuje się, że nauczyciele z najniższym stażem pracy w wyższym odsetku (56%) czują się też zagrożeni w poczuciu pewności pracy (tabela 9).

Spośród sześciu czynników określających satysfakcję zawodową nauczycieli, badani na czwartej pozycji wymienili wymiar godzin dydaktycznych. Pensum polskiego nauczyciela wynosi 18 godzin lekcyjnych w tygodniu oraz 1 lub 2 godziny tzw. społeczne, w zależności od rodzaju szkoły. Pozostałe 40 godzin etatu poświęca się na sprawy związane z przygotowaniem do lekcji, sprawdzaniem testów, doskonaleniem zawodowym, zapewnieniem bezpieczeństwa w czasie przerw międzylekcyjnych, organizowanie zebrań z rodzicami, udział w posiedzeniu rad pedagogicznych, organizowanie wycieczek dla uczniów. Przez wiele osób niezwiązanych ze środowiskiem szkolnym praca nauczycieli postrzegana

jest zupełnie inaczej, co jest przyczyną niezwyklej irytacji nauczycieli i przyczyną stresu (Korczyński, 2014). Wymiar godzin dydaktycznych został uznany za źródło zadowolenia tylko przez 18% respondentów. Zauważa się pewne zróżnicowanie ocen w zależności od długości stażu pracy. Wśród nauczycieli starszych tylko 7% taki stan rzeczy wartościuje dodatnio.

Na poziom satysfakcji ma także wpływ szansa na awans. W przypadku zawodu nauczycielskiego sposób awansu i czasokres jego zakończenia jest ściśle określony, bowiem każdy ma przebyć tę ścieżkę w przybliżonym czasie. Nie jest więc zaskoczeniem tak zróżnicowany wynik wskazujący na związek awansu z zadowoleniem z pracy wśród nauczycieli do pięciu lat pracy w zawodzie. Dla tej grupy zawodowej awans oznacza poprawę sytuacji materialnej oraz zaspokojenie zawodowych ambicji i oczekiwań przełożonych. Gdy nauczyciel tę ścieżkę rozwoju zawodowego ma już za sobą, dalsza możliwość awansowania jest ograniczona.

Tabela 9. Ocena szczegółowych składników korzyści wynikających z pracy z uwzględnieniem zmiennej stażu pracy zawodowej

Czynniki	Staż pracy zawodowej			
	do 5 lat N = 156		20 i więcej N = 142	
	L	%	L	%
Poczucie pewności zatrudnienia	54	34,6	34	23,9
Możliwość awansu	26	16,7	4	2,8
Stosunkowo dobre wynagrodzenie	30	19,2	32	22,5
Przysługujący nauczycielom urlop w czasie wakacji i ferii	62	39,7	44	31,0
Możliwość dodatkowego dorabiania	16	10,2	4	2,8

Źródło: Badania własne.

Na zadowolenie z pracy nauczycieli z krótszym stażem pracy ma wpływ świadomość możliwości awansowania. Pozwala ona zdobyć kolejne stopnie awansu zawodowego i związane z nimi tytuły, a to z kolei wpływa na wysokość miesięcznego wynagrodzenia. W przypadku nauczycieli z dłuższym stażem pracy świadomość awansu jest rzadko podkreślana, gdyż nauczyciele ten pułap mają już za sobą i zdają sobie sprawę z tego, że ich droga awansu zawodowego, poza możliwością jakiegoś awansu pionowego, została zamknięta.

Zadowolenie z warunków pracy

Na zadowolenie z pracy mogą też wpływać warunki pracy. Przez warunki pracy rozumiemy tu ogół czynników związanych z charakterem pracy pedagogicznej. Swym zakresem objęliśmy: dogodny czas pracy w sensie planowania zajęć dydaktycznych, organizację pracy, fizyczne warunki pracy oraz klimat psychiczny w miejscu pracy. W tym miejscu pomijamy treść pracy, gdyż rozpatrywaliśmy ją wcześniej jako oddzielną grupę czynników. Zdefiniowane przez nas warunki pracy są źródłem zadowolenia u około 17% respondentów z najkrótszym stażem pracy i dla 14% z najwyższym stażem pracy, ale ocena poszczególnych ich składników jest już bardziej zróżnicowana (tabela 10).

Badanych nauczycieli najwyżej satysfakcjonuje dogodny czas pracy. Pozytywnych emocji dostarcza on co czwartej osobie pracującej do pięciu lat w zawodzie i co trzeciej osobie wykonującej ten zawód przez ponad 20 lat. Dogodny czas pracy jest dla niektórych ważnym argumentem na rzecz podnoszenia poczucia satysfakcji, gdyż pozwala lepiej zorganizować życie rodzinne (np. zapewnienie opieki nad dzieckiem, możliwości zaprowadzenia dziecka do żłobka, przedszkola), pozwala dostosować go do środków komunikacji czy też dostosować czas pracy do indywidualnych właściwości najwyższej wydajności. Ten czynnik jest również ważnym motywem wyboru zawodu nauczyciela, bowiem czas pracy jest często brany pod

uwagę jako nieodłączny element specyfiki tego zawodu. A. Wilkomirska (2002) podaje, że dla 20% badanych nauczycieli głównym powodem wyboru profesji nauczycielskiej były względy rodzinno-socjalne (czas pracy, dni wolne, stałość i pewność zatrudnienia). W naszym przypadku możliwość urzeczywistnienia tego warunku jest istotnym wyznacznikiem satysfakcji z pracy dla co trzeciej badanej osoby, niezależnie od wieku.

Tabela 10. Ocena szczegółowych warunków pracy z uwzględnieniem zmiennej stażu pracy zawodowej nauczycieli

Czynniki	Staż pracy zawodowej			
	do 5 lat N = 156		20 i więcej N = 142	
	L	%	L	%
Dogodny czas pracy	38	24,4	48	33,8
Dobra organizacja pracy	18	11,5	6	4,2
Odpowiednie fizyczne warunki pracy	4	2,6	4	2,8
Przyjazny klimat psychiczny w miejscu pracy	44	28,2	22	15,5

Źródło: Badania własne.

Co piąta badana osoba podkreśla znaczenie odpowiedniego klimatu psychicznego w swym środowisku pracy, który tworzą przełożeni i współpracownicy. Jest on jednym z ważnych czynników warunkujących więź nauczycieli z zawodem i pracą oraz z organizacją, w której pracują. Okazuje się, że stopień odczuwania tego klimatu uzależniony jest od wieku pracownika. Bardziej zadowoleni z ogólnego klimatu psychicznego w pracy są nauczyciele młodsi (28%) niż starsi (15%). Takie przeświadczenie jest ważne, gdyż daje poczucie przynależności do grupy, zaspokaja potrzebę aprobaty społecznej, oparcia, prestiżu, szacunku. Wraz z rosnącym stażem pracy klimat stosunków interpersonalnych jest wymieniany przez coraz mniejszy odsetek badanych.

Czynniki powodujące poczucie dyssatisfakcji z pracy pedagogicznej

Zawód nauczyciela może dostarczać wiele satysfakcji i poczucia spełnienia. Jako zawód pomocny, wymagający częstych kontaktów i zaangażowania w sprawy innych osób, może być także źródłem frustracji, napięć i stresu. W związku z tym może wywoływać stan niezadowolenia z wykonywanego zawodu. Pozyskanie informacji na ten temat jest ważne, gdyż niezadowolenie może przekładać się nie tylko na indywidualną jakość życia i zdrowie nauczycieli, ale również na jakość pracy dydaktycznej i relacje w różnych układach podmiotowych. W tabeli 11 przedstawiamy czynniki powodujące poczucie dyssatisfakcji z pracy pedagogicznej.

Tabela 11. Czynniki obniżające zadowolenie z pracy w ocenie nauczycieli o różnym stażu pracy zawodowej

Czynniki	Staż pracy zawodowej			
	do 5 lat N = 156		20 i więcej N = 142	
	L	%	L	%
Niepewność zatrudnienia	88	56,4	52	36,6
Praca monotonna	-	-	32	22,5
Zła organizacja pracy	24	15,4	26	18,3
Niewłaściwe relacje koleżeńskie	32	20,5	22	15,5
Uciążliwy dojazd do pracy	16	10,2	26	18,3
Brak szans na awans	12	7,7	32	22,5
Zarobki nieadekwatne do wykształcenia	56	35,9	62	43,7
Niedogodne godziny pracy	10	6,4	14	9,9
Brak uznania ze strony przełożonych	22	14,1	30	21,1
Brak zainteresowania rodziców problemami swoich dzieci	40	25,6	42	29,6

Czynniki	Staż pracy zawodowej			
	do 5 lat N = 156		20 i więcej N = 142	
	L	%	L	%
Trudna wychowawczo młodzież	48	30,8	50	35,2
Częsta kontrola pracy	10	6,4	32	22,5
Nadmiar pracy dydaktycznej (duże obciążenie ilością godzin pracy)	28	17,9	14	9,9
Praca wyczerpująca	22	14,1	36	25,3
Nieodpowiednie fizyczne warunki pracy	10	6,4	24	16,9
Zbyt obszerny program nauczania	12	7,7	32	22,5
Brak możliwości podnoszenia kwalifikacji	6	3,8	3	2,1
Nadmiar czynności administracyjnych	46	29,5	80	56,3
Ograniczenie samodzielności	28	17,9	14	9,9
Brak poczucia przynależności do zespołu	38	24,4	18	12,7
Niska motywacja uczniów do nauki szkolnej	44	28,2	48	33,8
Niewłaściwie dobrany przydział czynności	22	14,1	20	14,1
Nadmierne roszczenia ze strony rodziców	42	26,9	26	18,3
Konieczność nauczania wielu przedmiotów	28	17,9	16	11,3
Zmienność zadań, reorganizacje	10	6,4	30	21,1

Źródło: Badania własne.

Częstą przyczyną niezadowolenia i tym samym obniżenia komfortu pracy jest brak stabilności zatrudnienia (tabela 11). Czynniki te w wielu badaniach wymieniany jest jako dominujący. W przypadku zawodu nauczycielskiego jest wciąż problemem nurtującym ze względu na zmniejszającą się liczbę dzieci w wieku szkolnym oraz coraz skromniejsze środki przeznaczane na edukację w gminach i powiatach, co pociąga za

sobą redukcję etatów i likwidację szkół. Nie jest więc zaskoczeniem, że ponad 56% badanych nauczycieli z najniższym stażem pracy i 37% z najwyższym wśród czynników wpływających na niezadowolenie z pracy wymienia obawę jej utraty. Dla wielu nauczycieli koniec roku szkolnego jest często początkiem bezrobocia. Niepokojące jest to, że nauczyciele należą do grupy zawodowej mającej poważny problem ze znalezieniem nowej pracy. Szczególnie, gdy wymaga to przebranzowienia się (Noch, 2013). Z badań wynika, że niepewność stałości pracy jest też czynnikiem wysoko stresującym ponad 35% nauczycieli (Korczyński, 2014, s. 115).

Ponad 30% badanych, niezależnie od długości stażu, wymienia trudną wychowawczo młodzież. Do tego dochodzi brak zainteresowania rodziców problemami swych dzieci (ponad 25%) przy nadmiernych roszczeniach z ich strony, na które szczególnie uwrażliwieni są nauczyciele z najniższym stażem pracy (27%). Dodatkowym argumentem są pojawiające się uwagi krytyczne o długim urlopie i niskim pensum dydaktycznym. Nie oznacza to, że są one powszechne.

Niezadowolenie z pracy wynika też z niskiej motywacji uczniów do nauki. Ten fakt z większym naciskiem podkreślają nauczyciele z ponad dwudziestoletnim stażem pracy zawodowej (33%).

Nauczyciele biorący udział w badaniach jako przyczynę niezadowolenia wymieniają też brak uznania ze strony przełożonych. Wynika on z niezrozumienia potrzeb drugiego człowieka, bowiem każdy, niezależnie od wieku i zajmowanego stanowiska, pragnie wyrazów uznania, chce być doceniany, czuć się ważny i potrzebny. Uznanie spełnia ważną funkcję motywującą. Osoby, które czują się doceniane za to, co robią i kim są, mają więcej motywacji do pracy, bardziej angażują się w wykonywanie zadań i wydajniej pracują, są bardziej twórcze i produktywne. W wyższym odsetku wrażliwość w tym zakresie ujawniają nauczyciele pracujący w zawodzie ponad 20 lat (21%) niż poniżej pięciu lat (14%).

Chociaż tygodniowy czas pracy nauczyciela zatrudnionego na pełny etat jest niewielki, to przyczyną niezadowolenia z pracy jest odczuwane przez nauczycieli przeciążenie różnymi czynnościami zawodowymi.

Z badań przeprowadzonych z wykorzystaniem ankiety Pracuj.pl wynika, że większość nauczycieli pracuje więcej – 31% badanych do 22 godzin zajęć dydaktycznych tygodniowo, a co dziesiąty pytany przeznacza na te zajęcia więcej niż 30 godzin. Do tego dochodzi przygotowanie do zajęć, sprawdzenie prac uczniów, na które prawie połowa (45%) nauczycieli poświęca do 9 godzin w tygodniu. 11% badanych nauczycieli na dodatkową pracę przeznacza ponad 20 godzin (*Nauczyciel – satysfakcja gwarantowana...*, 2009). Nauczyciele są niezadowoleni nie tylko z nadmiaru pracy dydaktycznej, ale również z nadmiaru czynności administracyjnych. Są one efektem zmian dokonujących się we wszystkich dziedzinach naszego życia. Zmianom tym towarzyszy lęk, obawa, że trudno będzie sobie z nią poradzić, umotywowany opór. Nauczyciel koncentruje się na tym, ile dodatkowego wysiłku musi włożyć by im sprostać, narzeka, że przeszkadzają jej w starannym przygotowaniu się do lekcji, że są sprzeczne z właściwymi pedagogicznymi celami. „Dużo bardziej problematyczne jest inne, specyficzne dla systemu zjawisko – przełożeni dużo szybciej dostrzegają i wytykają niedociągnięcia związane z wykonywaniem obowiązków administracyjnych niż ewentualne błędy w prowadzeniu lekcji. Dlatego wielu nauczycieli stopniowo zaczyna przedkładać administracyjną perfekcję nad pedagogiczne umiejętności [...] i zaniedbują to, co jest istotne” (Schaefer, 2008, s. 67). Czynności biurokratyczne jako źródło wielu napięć emocjonalnych wymienia ponad 42% badanych, przy czym stan taki wyraźnie zmienia się na niekorzyść wraz z wydłużającym się stażem pracy w zawodzie. Ten fakt sygnalizuje 56% starszych nauczycieli z ponad dwudziestoletnim stażem, z najniższym (do 5 lat) dwukrotnie rzadziej. W zdecydowanie mniejszym zakresie badani ujawniają przeciążenie nadmiarem pracy dydaktycznej (10% i 18%).

Około 17% badanych jest zdania, że na niezadowolenie z pracy ma wpływ postrzeganie pracy jako wyczerpującej. Wzrasta ono sukcesywnie wraz z rosnącym stażem pracy w zawodzie nauczyciela. W ostatniej grupie stażu wymienia go 10% więcej respondentów niż w pierwszej.

Doświadczenia związane z przeciążeniem i towarzyszące im emocje tworzą sytuację wewnętrznego konfliktu, utrudniającą bieżące wykonywanie wielu zadań.

„Człowiek, który swojej pracy nie odczuwa jako obciążenie, tylko jako możliwość wykorzystania swoich talentów, odkrywa dla siebie cenne źródło motywacji. To co się umie robić dobrze, robi się chętnie, a to, co robi się chętnie, zazwyczaj robi się lepiej, dokładniej, nie odczuwając przy tym zmęczenia” (Schaefer, 2008, s. 94). Nauczyciele są obciążeni nakładem pracy poza godzinami lekcyjnymi tj.: organizacja imprez, spotkania z rodzicami, konsultacje, dodatkowe czynności wykonywane w domu. W badaniach K. Kirsch-Liss, R. Kretschmann, I. Lange-Schmidt (2003, s. 36) 51% nauczycieli przyznało, że ich myśli krążą ciągle lub bardzo często wokół pracy, a 32% w niedzielne popołudnie jest rozdrażniona z powodu dręczących myśli o kolejnym dniu pracy. Taki stan nieustannego myślowego zaangażowania zużywa energię, zmniejsza radość życia i wpływa ujemnie na fizyczny i emocjonalny dobrostan, odbija się niekorzystnie na życiu osobistym i rodzinnym. Potwierdzeniem tego są również wypowiedzi nauczycieli:

„Nauczyciel nie pracuje 20 godzin tygodniowo, ale bardzo często 12 godzin na dobę. Ja osobiście nie mam czasu na życie prywatne, ciągle jestem w pracy, gdyż dokształcam się, coś wymyślam i przygotowuję na zajęcia, sprawdzam prace uczniów. Ponadto dużo czasu pochłania biurokracja; duża ilość dokumentacji i papierów. Rytm pracy nauczyciela zaburzają ciągle reformy, wciąż trzeba coś zmieniać, odkręcać, a później okazuje się, że to było niepotrzebne. Do tego dochodzą niskie zarobki w stosunku do ilości przepracowanych godzin”.

„Praca nauczyciela w małej miejscowości to nie tylko praca typowo pedagogiczna i wychowawcza, to także niejednokrotnie rola animatora kultury. Na nią też trzeba poświęcać dużo czasu, ale niektórzy pracownicy szkoły tego nie zauważają”.

Analizując przyczyny niezadowolenia osób wykonujących zawód nauczyciela, nie można pominąć czynnika ekonomicznego, gdyż profesja ta zawsze była postrzegana jako niewystarczająco opłacana. Ponad 44% nauczycieli najstarszych i 36% najmłodszych uważa, że ich płaca jest nieadekwatna do wykształcenia. Analizując ten składnik satysfakcji zauważamy, że zdecydowana większość badanych nie wymieniała go wśród czynników mających istotny wpływ na niezadowolenie z pracy. Może to wynikać z tego, że nauczyciele nie są tak nastawieni materialistycznie, jak przedstawiciele innych zawodów. Wybierając profesję nauczycielską biorą pod uwagę pozamaterialne wartości, głównie zainteresowania i pracę z dziećmi czy możliwość rozwoju.

Przyczyn nauczycielskiego niezadowolenia może być wiele.

Nauczyciele bez przerwy spotykają się z wieloma wymaganiami ze strony dzieci, kolegów, rodziców, polityków i urzędników, wiele zaś z tych wymagań pozostaje ze sobą w sprzeczności, a niektórym wręcz nie sposób podołać. Nauczyciele wciąż muszą utrzymywać kontrolę w klasie. Nie mają limitowanego czasu pracy. Wiele pracy muszą zabierać ze sobą do domu, nie mogąc się jej pozbyć wraz z końcem dnia. Są narażeni na krytykę ze strony inspektorów, rodziców, dyrektorów, mediów oraz lokalnych i ogólnokrajowych polityków. Nie mają środków do systematycznego dokształcania się. Oczekuje się od nich bycia na bieżąco z nowymi programami szkolnymi i rozwojem w nauczanej przez nich dziedzinie. Mogą (w zależności od dyrektora) mieć niewiele do powiedzenia, jeśli chodzi o podejmowanie decyzji i zarządzanie szkołą. Emocjonalnie traktują sukcesy i porażki swoich uczniów. I być może przede wszystkim mają własne poczucie standardów zawodowych i odczuwają frustrację, jeżeli muszą z nich rezygnować.

(Fontana, 1998, s. 414)

Zakończenie

Badania wykazały, że ponad 50% nauczycieli jest zadowolonych z obranej drogi zawodowej. Badania wykazały, że odsetek deklarujących zadowolenie zmienia się wraz z długością stażu pracy pedagogicznej. Po okresie fascynacji zawodem (62%) po dwudziestu latach pracy odsetek zadowolonych z zawodu zmniejszył się o 16%. Nauczycielom z najniższym stażem pracy więcej satysfakcji dostarcza: poczucie wartości, możliwość awansu, przysługujący nauczycielom urlop w czasie wakacji i ferii, wymiar godzin dydaktycznych, możliwość dodatkowego zarabkowania, dobra organizacja pracy oraz przyjazny klimat psychiczny w miejscu pracy. Nauczycielom z najwyższym stażem pracy więcej satysfakcji dostarcza: wykonywanie pracy twórczej, ciekawej i urozmaiconej, organizowanie imprez, uroczystości szkolnych, klasowych, wykonywanie pracy zgodnej z kwalifikacjami oraz dogodny czas pracy.

Satysfakcja z pracy jest stanem subiektywnym; jedni nauczyciele z pewnych składników pracy są zadowoleni, inni z tych samych niezadowoleni. Jako przyczyny niezadowolenia młodszy nauczyciele częściej niż starsi wymieniają: niepewność zatrudnienia, niewłaściwe relacje koleżeńskie i brak poczucia przynależności do zespołu, duże obciążenie liczbą godzin i konieczność nauczania wielu przedmiotów, ograniczanie samodzielności, a także nadmierne roszczenia ze strony rodziców. Starsi zaś: uciążliwy dojazd do pracy, brak możliwości awansu, niskie zarobki, brak uznania ze strony przełożonych, częstą kontrolę pracy, przeciążenie pracą, nadmiar czynności administracyjnych oraz zmienność zadań, reorganizacje, niską motywację uczniów do nauki i trudną wychowawczo młodzież.

Ponieważ niezadowolenie pracownika z pracy wpływa negatywnie na jego stan psychiczny, a w konsekwencji na stan zdrowia i efektywność pracy oraz funkcjonowanie organizacji, przełożeni powinni troszczyć się o tworzenie warunków sprzyjających satysfakcji, wykorzystując należycie wszelkie zasoby instytucji, w tym indywidualne zasoby pracownicze. Pracodawcy powinni tworzyć takie warunki pracy, by

nauczyciele mogli siebie realizować poprzez pracę, angażując swoje zdolności i umiejętności.

Bibliografia

- Bajcer, B., Borkowska, A., Czerw, A., Gąsiorowska, A. (2011). *Satysfakcja z pracy w zawodach z misją społeczną. Psychologiczne uwarunkowania*. Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Bańka, A. (2000). Psychologia pracy. W: J. Strelau (red.), *Psychologia. Podręcznik akademicki* (T. 2). Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Baran, J. (1996). O związku zadowolenia z pracy z kulturą i jakością pracy. *Res Humanae*, nr 3.
- Duraj-Nowakowa, K. (1986). *Gotowość zawodowa nauczycieli*. Wyd. Naukowe WSP.
- Fontana, D. (1998). *Psychologia dla nauczycieli*. Zysk i S-ka.
- Golińska, L. (2008). *Pracoholizm. Uzależnienie czy pasja*. Difin.
- Grzegorzewska, M. K. (2006). *Stres w zawodzie nauczyciela: specyfika, uwarunkowania, następstwa*. Wyd. Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Jasiński, Z. (2000). Społeczna i zawodowa pozycja polskich nauczycieli. W: Z. Jasiński, T. Lewowicki (red.), *Problemy pedeutologii na przełomie XX i XXI wieku*. Wyd. Uniwersytetu Opolskiego.
- Karney, J. E. (2007). *Psychopedagogika pracy*. Wyd. Żak.
- Kirsch-Liss, K., Kretschmann, R., Lange-Schmidt, I. (2003). Wyczerpanie dniem szkolnym. W: R. Kretschmann, K. Kirsch-Liss, I. Lange-Schmidt, R. Miller, E. Rabens, J. Thal, M. Zilzner (red.), *Stres w zawodzie nauczyciela*. Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Korczyński, S. (2014). *Stres w pracy zawodowej nauczyciela*. Oficyna Wyd. Impuls.
- Korczyński, S. (2017). *Satysfakcja zawodowa nauczycieli*. Wyd. Akademii Humanistyczno-Ekonomicznej.
- Kretschmann, R. (2003). Obciążenia w zawodzie nauczycielskim i ich skutki.

- W: R. Kretschmann, K. Kirsch-Liss, I. Lange-Schmidt, R. Miller, E. Rabens, J. Thal, M. Zilzner (red.), *Stres w zawodzie nauczyciela*. Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Olechnicki, K., Załęcki, P. (2000). *Słownik socjologiczny*. Graffiti BC.
- Petty, G. (2010). Nowoczesne nauczanie. Wskazówki i techniki dla nauczycieli, wykładowców i szkoleniowców. Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Rostowska, T. (2008). *Małżeństwo, rodzina, praca a jakość życia*. Oficyna Wyd. Impuls.
- Schaefer K. (2008). *Nauczyciel w szkole. Jak przeżyć szkołę*. Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Wiłkomirska, A. (2002). *Zawodowe i społeczno-polityczne orientacje nauczycieli*. Wyd. Akademickie Żak.

Netografia

- Nauczyciel – satysfakcja gwarantowana i brak pieniędzy*. (2009). Pobrano 11 kwietnia 2015 z: <http://www.nowiny24.pl/serwisy/praca/art/6059337,nauczyciel-satysfakcja-gwarantowana-i-brak-pieniedzy,id,t.html>
- Noch, J. (2013). *Tysiące nauczycieli wkrótce straci pracę, większość trafi na długie bezrobocie. Bo nauczyciel niczego nie potrafi?* Pobrano 9 marca 2015 z: <https://natemat.pl/63943,tysiace-nauczycieli-wkrotce-straci-prace-wiekszosc-trafi-na-dlugie-bezrobocie-bo-nauczyciel-niczego-nie-potrafi>
- PAP. (2014). *Wiceszef MEN: Autonomia nauczycieli drogą do sukcesu w badaniu PISA*. Pobrano 12 marca 2015 z: <http://www.oswiata.abc.com.pl/czytaj/-/artykul/wiceszef-men-autonomia-nauczycieli-droga-do-sukcesu-w-badaniu-pisa>
- Polscy nauczyciele lubią swój zawód*. (b.d.). Pobrano 15 lutego 2013 z: <http://www.ps.org.pl/artykuly/pokaz/140/polscy-nauczyciele>
- Polscy nauczyciele są najbardziej zadowoleni z pracy*. (b.d.). Pobrano 12 marca 2013 z: <http://www.hotmoney.pl/Polscy-nauczyciele-sa-najbardziej-zadowoleni-z-pracy/>

Znaczenie cech osobowości w pracy nauczyciela



Abstract

The teaching profession involves working with students at various levels of development, abilities, and talents. Parents, who have their own expectations and concerns about the educational process, also serve as recipients of their work. Teachers also collaborate with other educators with different personality traits and temperaments. Each of these groups includes individuals struggling with limitations, difficulties, and challenges. As individuals with specific characteristics,

teachers must meet the challenges of the changing educational system. Key personality traits include conscientiousness, openness to experience, empathy, and emotional stability. While many professions assess candidates' aptitudes through tests and interviews, there are no such requirements in teaching. Perhaps introducing a personality assessment for future teachers would help better adapt them to the realities of working with others.

Keywords: teacher, personality, profession

Wstęp

Praca nauczyciela to nie tylko działalność czy aktywność, zawarta jest tu cała definicja pojęcia *zawód*. „Zawód to określona wartość dla człowieka, którą stara się osiągnąć, która jednocześnie dynamizuje, ukierunkowuje i reguluje jego rozwój, życie, zachowanie i działanie. Szczególnymi atrybutami zawodu są kwalifikacje zawodowe oraz kompetencje i uprawnienia zawodowe człowieka, jak również dojrzałość i przydatność zawodowa do pracy” (Czarnecki, Karaś, 1996). Natomiast według Tadeusza W. Nowackiego „zawód to wykonywanie zespołów czynności społecznie użytecznych, wyodrębnionych na skutek podziału pracy, wymagających od pracownika odpowiedniej wiedzy i umiejętności, a także cech psychofizycznych warunkujących wykonanie zadań zawodowych, powtarzanych systematycznie i będących źródłem utrzymania dla pracownika i jego rodziny” (1977, s. 12). We współczesnych społeczeństwach zawód jest głównym wyznacznikiem podstawowych cech położenia społecznego jednostek (w wymiarze materialnym, władzy, prestiżu), kształtuje ich osobowość, system wartości, zachowania i styl życia (Żebrowski, 2008, s. 24–43.).

Nauczyciel, i jego zawód, stały się przedmiotem zainteresowania odrębnego działu pedagogiki – pedeutologii (Okoń, 1992). Jak bardzo skomplikowana jest ta dziedzina zawodowa, starałam się ponad 20 lat temu wykazać w badaniach własnych przeprowadzonych do rozprawy doktorskiej (Strzelczyk-Raduli, 2001), która opisywała zarówno czynności zawodowe nauczycieli, jak i uwarunkowania do ich realizacji. Na zakres i jakość tych czynności wpływa wiele czynników, są one wypadkową warunków wewnętrznych (psychospołecznych) i zewnętrznych (materialnych). Są także realizacją funkcji szkoły i przypisanych zadań, a także posiadanych kompetencji, jakie w wyniku edukacji nauczycielskiej stały się jego udziałem. Osobę nauczyciela powinny cechować właściwe postawy. Są one podłożem do wszelkich działań, które w pracy dydaktyczno-wychowawczej nauczyciel wykonuje. Interesujący model czy też wzorzec postępowania wychowawczego zaproponował Mieczysław Łobocki, opierając swoją klasyfikację na założeniach psychologii humanistycznej

Carla R. Rogersa. Łobocki wymieniał następujące postawy wychowawcze: autentyzm, akceptację, rozumienie empatyczne (Dąbrowska, 1997). To w jakim stopniu prezentuje je nauczyciel ma związek z cechami jego osobowości (Sęk, 2013). Wybór zawodu ze wzniosłymi celami, jakimi są: praca z innymi ludźmi i możliwość wpływania na ich losy są połączone z oczekiwaniami, dotyczącymi tego, co dana praca ma im zapewnić. W zawodzie nauczyciela wymiar finansowy jest niewymierny, chodzi więc o wymiar osobisty – sukces, czyli „stawanie się bohaterem”. Ale i to ma swoje uwarunkowania, często jest nim środowisko pracy (Sęk, 2004), które może być wspierające lub stresujące.

Aktywność zawodowa nauczycieli i środowisko pracy

Zawód nauczyciela należy do grupy zawodów, które w szczególny sposób służą innym ludziom. Profesje te nazywane są zawodami pożytku społecznego, zawodami zaufania społecznego czy zawodami pomocowymi. Jest to cecha wspólna dla zawodów m.in. lekarzy, prawników, psychologów czy jak wcześniej wspomniano nauczycieli, lecz cechą różnicującą jest misyjność (Czerw, Borkowska, 2010). Rozumiana jest jako motywacja przy wyborze zawodu, gdzie w przypadku nauczyciela powinna być związana z odpowiedzialnością za ludzi, troską o ich rozwój i dobrostan w przyszłości, chęcią niesienia im pomocy w różnych sytuacjach. Z zawodem tym łączy się także pojęcie etosu – zbiorów ideałów, norm i sposobów postępowania, charakterystyczny dla danego zawodu, zawartych w przypadku opisywanej profesji w Karcie Nauczyciela (2021).

Misyjność zawodów jest podobna do pojęcia pracy emocjonalnej Arlie Hochschild (2009), która to wymaga okazywania szczególnych emocji przy jednoczesnym powstrzymywaniu się od ekspresji uczuć własnych, co jest i powinno być zasadą w pracy nauczycielskiej. Kolejnym zbliżonym pojęciem jest etyka troski Joan Toronto, która definiuje to pojęcie dwojako: opieka jako praktyka i jako

dyspozycyjność. Uszczegóławiając to pojęcie, zwraca się uwagę na postawy etyczne: troskliwość, odpowiedzialność, fachowość i elastyczność (Czerw, Borkowska, 2010). Wszystkie te aspekty w zakresie cech zawodu przynależą do zawodu nauczyciela i łączą się z ich kompetencjami zawodowym (Śliwa, 2021).

Pedeutologia wyróżnia i opisuje, poza kompetencjami zawodowymi, różne inne obszary aktywności zawodowej nauczycieli. Są nimi czynności (Tomaszewski, 1976), funkcje, zadania (Banach, 1995) i kwalifikacje (Woroniecki, 1991; Pankowska, 2016) jakimi powinien cechować się nauczyciel.

Wszystkie elementy jego aktywności ulegają ciągłym zmianom, tak jak podmiot jego oddziaływań – drugi człowiek. Efekty pracy nauczycieli odroczone są w czasie, ponieważ cała działalność zawodowa jest procesem. Odbywa się ona w sytuacjach dydaktycznych, opiekuńczych i wychowawczych, w czasie zajęć szkolnych i pozaszkolnych. Nie bez znaczenia pozostaje środowisko pracy czy przemiany społeczno-ekonomiczno-kulturowe we współczesnym świecie. O ile na przemiany globalne przeciętny nauczyciel ma ograniczony wpływ, o tyle na własne środowisko pracy powinien już wpływać w sposób znaczący. Przy założeniu, że motywacja do pracy w zawodzie jest duża, to jej efekt będzie zależał od instytucji i innych osób w niej pracujących.

W wspierającym środowisku nauczyciel, tak jak i inny pracownik będzie doświadczał maksimum autonomii, środków i wsparcia. Będzie miał wpływ na jego politykę instytucjonalną, korzystając z autonomii będzie wykonywał zadania najlepiej jak potrafi, czując wsparcie ze strony osób zarządzających i współpracowników, doświadczając przy tym poczucia sukcesu (Sęk, 2004).

Kiedy środowisko pracy będzie stresujące, a nagrody, wsparcie i wyzwania minimalne, efektem tego połączenia może być wypalenie zawodowe (Brzezińska, Appelt, Ziółkowska, 2016). Podstawowym czynnikiem, który decyduje czy osoby o wysokim poziomie motywacji

osiągają poczucie sukcesu czy porażki, jest sposób spostrzegania środowiska pracy (Sęk, 2004).

Wszystkie te sytuacje mają wpływ na zadowolenie z pracy, rozumiane jako uczucie przyjemności doznawane z tego powodu, że spełniły się jakieś pragnienia, że coś się powiodło (Wudarzewski, 2013).

Grzegorz Wudarzewski (2013) wskazuje, że pojęcie satysfakcji z pracy jest różne od pojęcia zadowolenia. Różnica wynika z czasu trwania: zadowolenie może być chwilowe, natomiast satysfakcja (silne uczucie zadowolenia) odczuwana jest zazwyczaj po długotrwałym okresie zadowolenia.

Według Magdaleny Kaczkowskiej-Serafińskiej (2011) satysfakcja z pracy jest pojęciem nadrzędnym wobec pojęcia zadowolenia z pracy, co wskazuje, że istnieją czynniki zewnętrzne (wynagrodzenie, style kierowania, stosunki interpersonalne, warunki środowiska materialnego) oraz czynniki wewnętrzne (możliwość uczenia się, odpowiedzialność, uznanie zwierzchników), gdzie zadowolenie z pracy to tylko zakres czynników zewnętrznych. W innym podejściu różnica pomiędzy zadowoleniem a satysfakcją z pracy wynika z otrzymywanej gratyfikacji zawodowej. Aby być zadowolonym „wystarczy” wewnętrzne pozytywne odczucie, natomiast satysfakcja wymaga otrzymania rekompensaty za wykonaną pracę. Inną definicją satysfakcji z pracy jest propozycja Edwina A. Locke’a, zgodnie z którą satysfakcja z pracy to „przyjemny stan emocjonalny, będący rezultatem postrzegania przez jednostkę swojej pracy jako realizującej lub umożliwiającej realizację istotnych wartości dostępnych w pracy, pod warunkiem, że te wartości zbliżone są z jej potrzebami” (Wudarzewski, 2013).

Trzy pojęcia: zadowolenie z pracy, satysfakcja z pracy i satysfakcja zawodowa tworzą ciąg postaw wobec pracy. Ostatnie określenie jakim jest satysfakcja zawodowa kształtuje się najdłużej. Samoświadomość dotyczy nie tylko zadań wykonywanych w pracy w danej jednostce czy organizacji, dotyczy dumy z bycia przedstawicielem danego zawodu – w tym przypadku zawodu nauczyciela.

Osobowość i predyspozycje do wykonywanego zawodu

Termin *osobowość* do nauki wprowadzili w dwudziestym wieku francuscy psychiatrzy Pierre Janet i Jean-Martin Charcot, którzy na podstawie obserwacji klinicznych osób z różnymi zaburzeniami, opisali teoretyczny model osobowości. Kolejno model ten rozwijali Freud, Jung, McDougall. Inną ważną postacią w kształtowaniu teorii osobowości był William Stern, którego teoria postaci związana była z całościowym charakterem zachowania (Hall, Lindzey, Campbell, 2006).

Różne teorie osobowości są początkiem tworzenia w ich kontekście definicji osobowości. Allport (1937) wyróżnił dwa typy definicji: biospołeczne i biofizyczne. W kategorii biospołecznej znajduje się opis osobowości jako: „społeczna wartość bodźcowa”, która określa jednostkę przez to, jak reagują na nią inni ludzie. W definicjach biofizycznych jednostka opisywana jest przez pryzmat cech lub właściwości. Sam Allport (1937) w swoim przeglądzie literatury wyróżnił prawie 50 definicji osobowości, a najbardziej ogólnie określił, że „osobowość to jest to, czym naprawdę jest człowiek” (Hall, Lindzey, Campbell, 2006). Gordon Allport twierdził, że „osobowość jest nie tyle skończonym produktem, ile procesem w toku. Chociaż ma pewne cechy stałe, to jednak wciąż podlega zmianom. I właśnie przebieg tych zmian, stawanie się, indywidualizacja będą nas szczególnie interesować”. Osobowość jest czymś realnym, łączącym elementy psychiczne i fizjologiczne. Najważniejszym pojęciem w jego teorii jest cecha, która ma charakter biofizyczny i jest tendencją determinującą (*determining tendency*). Tendencja determinująca, w sensie węższym, wskazuje na specyficzny układ procesów umysłowych, który ułatwia rozwiązanie danego problemu albo wykonanie danego działania. W sensie szerszym jest to każda skłonność ukierunkowująca działanie albo warunek gotowości do reagowania (*response*).

W swojej teorii osobowości Allport dzieli cechy na takie, które głęboko są wpisane w osobowość i wpływają na indywidualne zachowanie, jak i na takie, które występują u wielu ludzi lub tylko jednostek. Cechy dzieli na kardynalne, centralne i drugorzędne oraz cechy wspólne

i jednostkowe (indywidualne). Pojęcie, cechy odróżnia także od innych pojęć pokrewnych, takich jak: nawyk, postawa czy typ. W swojej koncepcji osobowości Allport wyróżnia jeszcze tzw. *proprium*, które rozwija się w ciągu życia jednostki, z którego nie zawsze zdajemy sobie sprawę że istnieje, a od którego zależą stałe cechy osobowości, sposoby obrony, którymi posługuje się człowiek w sytuacjach trudnych, sposoby odbierania aktualnej sytuacji i jej znaczenie dla samego siebie, jak również to, czego w przekonaniu jednostki oczekuje od niego społeczeństwo. Osobowość wg Allporta zakłada niepowtarzalność danej jednostki i bardziej „dążenie ku”, a nie fiksację na przeszłości (Gasiul, 2006).

Drugą wybraną definicją jest ta, którą stworzył Henry Murray. Sama definicja miała wiele wersji, natomiast autor uważał, że osobowość jest zwykle w stanie płynnym. Przywiązywał on dużą wagę do historii osobowości. „Historia osobowości jest osobowością”, do powtarzalnych i nowych elementów zachowania, do procesów fizjologicznych stanowiących podłoże procesów psychologicznych. Ponadto twierdził, że osobowość zlokalizowana jest w mózgu. Murray zwracał uwagę na zdolności i osiągnięcia w różnych kategoriach. Wymienił i nazwał potrzeby, które umiejscowił w mózgu i powiązał je z presją, determinantem zachowania, znajdującą się w środowisku. Zaspokojenie potrzeb wieńczy redukcja napięcia, a procesowi towarzyszy temat – czyli moralna interakcyjna jednostka zachowania. W jego opracowaniach znajdują się charakterystyki dynamiki osobowości, a do jej opisu stworzył Test Apercepcji Tematycznej – jeden z najpowszechniejszych testów projekcyjnych (Hall, Lindzey, Campbell, 2006).

Pionierem badań nad osobowością opartą na analizie czynnikowej był Raymond Cattell, który przejął od Allporta koncepcję cech rezygnując jednak z podejścia idiograficznego. Cattell zachowanie jednostki przedstawił w formie równania zależności pomiędzy stałymi cechami jednostki a daną sytuacją. Matematyczny wzór ma swoje przełożenie na następujące określenie: „osobowość jest tym, co pozwala przewidzieć, co dana osoba zrobi w danej sytuacji”. O ile istnieje niezliczona ilość

sytuacji, to w przypadku teorii osobowości Cattella baza wynikała pierwotnie z listy 171 cech, które wtórnie zostały połączone w 46 ostatecznych cech zwanych powierzchownymi, a które stanowią „typową ograniczoną sferę osobowości”. Poza cechami typowymi, autor wyróżnił cechy źródłowe (16 cech), które determinują cechy powierzchowne. Tym samym uznał je za ważniejsze, chociaż mniej widoczne. Wśród nich wyróżnił te, które reprezentują dziedziczność (konstytucjonalne) i te, które wywodzą się z czynników środowiskowych (stany i role). Definiowane cechy można podzielić także na cechy dynamiczne, które dotyczą pobudzenia jednostki do działania oraz cechy zdolnościowe – opisujące efektywność jednostki. Do pierwszej grupy należą postawa (dynamiczna cecha powierzchowna związana z motywami), ergi (popędy o podłożu biologicznym) i sentymenty (jako podcele do realizacji określonych celów). Cechy zdolnościowe dotyczą skuteczności w osiąganiu celu, zaś cechy odpowiedzialne za szybkość i reaktywność emocjonalną określił cechami temperamentu. Każde zachowanie przejawia wszystkie trzy cechy, lecz takie rozróżnienie jest pożyteczne wyłącznie w analizowaniu zachowania człowieka. W diagnostyce osobowości zdaniem Cattella, najważniejsze jest poznanie cech dynamicznych, gdyż cechy te podlegają modyfikacji i są plastyczne, a w konsekwencji wprowadzają najwięcej zmienności zachowania. (Gasiul, 2006). Autor do pomiaru osobowości stworzył Factorial Personality Questionnaire (Test 16 czynników osobowości), znany również jako 16PF, modyfikowany i stosowany w praktyce psychologicznej.

Definicja osobowości Hansa Jurgena Eysencka ma wymiar opisowy albo taksonomiczny i biologiczny. „Osobowość jest całością aktualnych i potencjalnych układów zachowania się organizmu, zdeterminowanych przez dziedziczność i środowisko [...] powstaje i rozwija się przez funkcjonalne współdziałanie czterech sfer, w których te układy zachowania się są zorganizowane. Należą do nich: sfera poznawcza (inteligencja), sfera woluntarna (charakter), sfera afektywna (temperament) oraz sfera somatyczna (konstytucja ciała)”. Autor w badaniach nad osobowością

stworzył model organizacji osobowości. Model ten ma charakter hierarchiczny, gdzie na najniższym poziomie znajdują się reakcje specyficzne, na drugim reakcje nawykowe, na trzecim poziomie cechy, a na najwyższym typy. Cecha odnosi się do wzorów zachowań, a typ jest tworem nadrzędnym i składa się z wielu cech. Ta teoria osobowości w pewnym stopniu nawiązuje do poprzedniej, jeśli pod uwagę weźmiemy wspomnianą organizację – typ odpowiada Cattelowskimi cechom drugiego rzędu, a cecha – cesze źródłowej.

Eysenck przyjął, że psychotyzm (P), ekstrawersja (E) i neurotyzm (N) nadają strukturę różnicom indywidualnym w zakresie temperamentu, czyli nie poznawczego obszaru osobowości. Za odrębną właściwość autor uznał inteligencję, która różnicuje osobę w wymiarze poznawczym. Trójwymiarowy model osobowości (Wielka Trójka) tworzy system opisów różnych typów jednostek ludzkich w kategoriach charakterystycznych wzorów zachowań. Dodatkowo autor wskazuje na mechanizmy neurofizjologiczne odpowiedzialne za ujawnienia się danej cechy. Narzędziem badawczym stosowanym w diagnozie osobowości opartym na tej teorii jest Kwestionariusz Osobowości Eysencka EPQ-R (Hall, Lindzey, Campbell, 2006).

Najczęściej przytaczaną definicją osobowości jest Pięcioczynnikowa Teoria Osobowości (Five Factor Model) w ujęciu Paula T. Costy i Roberta R. McCrae'a. Autorzy tej teorii wskazują, że „natura ludzka, to konstelacja luźno uporządkowanych modułów, uformowanych przez selekcję naturalną w celu rozwiązania problemu adaptacji, który w taki, czy inny sposób daje się odnieść do przetrwania i reprodukcji”.

Współcześnie jest to najpopularniejsza teoria w obszarze psychologii osobowości, najtrafniejsza i najbardziej precyzyjna metoda opisu podstawowych wymiarów cech. Wspomniane pięć czynników, czyli tak zwana Wielka Piątka (Big Five) to: otwartość na doświadczenie, sumienność (zwana też niezawodnością), ekstrawersja, ugodowość, neurotyzm (określany czasem jako emocjonalność), czyli OCEAN (Openness, Conscientiousness, Extraversion, Agreeableness, Neuroticism) (Strelau,

Doliński, 2008). Autorzy podzielili każdą z wymienionych cech na sześć opisujących je komponentów (aspektów). Na całość struktury składają się trzy centralne komponenty osobowości, tj. podstawowe tendencje (czyli pięć podstawowych cech osobowości oraz wszelkie zdolności poznawcze, talenty, właściwości psychiczne podmiotu), charakterystyczne przystosowania (będące nabytymi w wyniku interakcji z otoczeniem dążeniami osobistymi, postawami, zainteresowaniami, przekonaniami, nawykami itp.) oraz obraz siebie samego. Dodatkowo autorzy prezentowanej propozycji wskazują na jeszcze jeden komponent – procesy dynamiczne, które sterują wzajemnym oddziaływaniem na siebie wymienionych komponentów. Takimi procesami dynamicznymi mogą być sposób myślenia, postrzegania, radzenia sobie z napięciami.

Poza komponentami centralnymi, autorzy wskazują na komponenty peryferyjne. Są nimi podstawy biologiczne i wpływy zewnętrzne (są to tzw. wejścia) oraz biografia obiektywna (przebieg życia, działania wykonywane w życiu przez podmiot, nagromadzone zapisy tego wszystkiego, co osoba czyni i czego doświadcza) (Gasiul, 2006). Testem do diagnozy w oparciu o WP są między innymi NEO-FFI – Inwentarz Osobowości NEO-FFI czy MMPI®-2 – Minnesocki Wielowymiarowy Inwentarz Osobowości®-2.

Ostatni opisywany model osobowości HEXACO swój rozwój datuje od 2000 r. Polska adaptacja odbyła się w Personalitas – Interdyscyplinarnym Centrum Badań nad Rozwojem i Osobowością Instytutu Psychologii UKSW w Warszawie przez Skimina, Strus, Ciecuch, Szarota, Izdebski w 2020 roku. Zespół badaczy dokonał adaptacji wersji 100-itemowej (HEXACO-100), wersji 60-itemowej (HEXACO-60) i wersji 200-elementowej. HEXACO Personality Inventory-Revised jest instrumentem, który ocenia sześć głównych wymiarów osobowości: uczciwość-pokorę (H), emocjonalność (E), ekstrawertyzm (X), ugodowość (kontra gniew) (A), sumienność (C), otwartość na doświadczenie (O). Model ten został opracowany za pomocą podobnych metod jak inne taksonomie cech i opiera się na pracy Costy i McCrae’a oraz Goldberga.

Model ma kilka wspólnych elementów z innymi modelami cech, natomiast różnica w tym modelu polega na dodaniu wymiaru uczciwość-pokora (czynnika H). Czynniki ugodowości, uczciwości-pokory i emocjonalności wyraźnie różnią się od ich odpowiedników w modelu pięciu czynników (FFM). Uczciwość-pokora, emocjonalność i ugodowość mają być miarami zachowania altruistycznego i antagonistycznego. Uczciwość-pokora i ugodowość mierzą dwa różne aspekty wzajemnego altruizmu, których wysoki poziom wskazuje na skłonność do pomagania w zachowaniu i współpracy w przeciwieństwie do wykorzystywania innych. Czynniki uczciwość-pokora reprezentuje skłonność danej osoby do prospołecznych zachowań altruistycznych, natomiast ugodowość wskazuje na skłonność jednostki do wybaczenia i okazywania tolerancji. Emocjonalność jest miarą altruizmu krewniaczego, to znaczy tendencji do okazywania empatii i przywiązania do swojej rodziny (Lee, Ashton, 2018).

Definiowanie terminu osobowość trwa nadal, czego dowodem są kolejne określenia tego pojęcia, najczęściej mają one jednak cechy definicji zbiorczej. Wspomniani w tym opracowaniu autorzy: Calvin Hall, Gardner Lindzey, John Campbell (2006) przyjęli, że „osobowość określana jest przez specyficzne pojęcia empiryczne, które są częścią teorii osobowości stosowanej przez obserwatora”. Na osobowość składa się pewien zbiór pojęć opisowych, które charakteryzują badaną osobę w kategoriach zmiennych lub wymiarów zajmujących centralną pozycję w obrębie zastosowanej teorii.

Osobowość jest to złożona całość myśli, emocji i zachowań, nadająca kierunek i wzorzec (spójność) życiu człowieka. Podobnie jak ciało, osobowość składa się zarówno ze struktur, jak i procesów, i odzwierciedla działanie tyluż natury (geny), co środowiska. Pojęcie osobowości obejmuje również czasowy aspekt funkcjonowania człowieka, osobowość zawiera bowiem wspomnienia przeszłości, reprezentacje mentalne teraźniejszości oraz wyobrażenia i oczekiwania co do przyszłości (Pervin, 2002).

Zdaniem Henryka Gasiuła (2006) osobowość jest potencjalnością i jej spełnianiem się (wydobywaniem) poprzez różne okoliczności życiowe, doświadczenia jednostkowe, sytuacje itd. Znajomość osobowości wskazywałaby na możliwość przewidywania zachowań jednostkowych w danych sytuacjach. Poznać zatem osobowość to przewidywać trafniej zachowania jednostkowe. Dokonuje się tego w celu wyjaśnienia i zrozumienia działań podejmowanych przez człowieka.

Jeszcze inną definicją mającą walor syntezy wcześniej wymienionych jest ta, która opisuje osobowość jako zespół ściśle ze sobą związanych, istotnych, względnie stałych i trwałych cech intelektualnych, temperamentalnych, emocjonalnych i wolicjonalnych, rozwiniętych i uformowanych, w konkretnych warunkach życia człowieka, determinujących sposób, w jaki jednostka reguluje stosunki zarówno z samym sobą, jak i oddziałującym na nią środowiskiem przyrodniczym i społecznym. Tę teoretyczną konstrukcję definicji osobowości współtworzą: inteligencja, temperament, potrzeby, motywacje, zainteresowania, zdolności, charakter, światopogląd, mechanizmy samoregulacyjne, mechanizmy obronno-przystosowawcze i dezorganizacyjne (Panasiuk-Chodnicka, Panasiuk, 2008).

Różnorodność pojęcia osobowości w literaturze przedmiotu skłoniła autorkę niniejszego opracowania do przytoczenia wybranych definicji, przyjmując za zasadę, że definicja wskazuje na indywidualność (dynamikę i rozwój) i jednocześnie pewną stałość (powtarzalność, zbiór cech) w zachowaniach jednostki.

Jest to istotne i zgodne z założeniem, że osobowość człowieka dorosłego podlega zmianom w czasie, w trzech wyróżnionych poziomach: podstawowych dyspozycji (cech i procesów), interakcji osobowość – kultura, sprzężenia zwrotnego jaki zachodzi pomiędzy człowiekiem i jego aktywnością a światem, które zostaje utrwalone w genach, co Piotr Oleś (2012) nazwał konsolidacją. Ten sam autor twierdzi, że osobowość odpowiada za aktywność intencjonalną, celową, dostrajanie działań (zachowania) do potrzeb organizmu i wyznaczonych przez

środowisko warunków aktywności, a także koordynację funkcji psychicznych i zachowań w sposób, który tym warunkom i potrzebom odpowiada. Dodaje także, że osobowość odpowiada za wewnętrzną różnorodność, przy czym dla potrzeb niniejszej pracy zwrócono uwagę na: samoaktualizację, prospołeczną motywację, śmiałe dążenia, obronę przed zagrożeniami wewnętrznymi i zewnętrznymi, aktywność w świecie, umiejętność refleksji, weryfikowanie samowiedzy, umacnianie samooceny, otwartość na doświadczenia i rekonstruowanie tożsamości, nadawanie znaczeń (Oleś, 2012).

Powyższe obszary są szczególnie ważne jako te, których posiadanie warunkuje wykonywanie zawodu nauczyciela, a bez których wpływanie na zmianę osobowości u dzieci, młodzieży i osób dorosłych nie może być skuteczne. Jakże zatem cechy osobowości powinien posiadać nauczyciel, skoro wiadomo, że jego praca związana jest z kompetencjami opisywanymi jako kluczowe, a które w otaczającym go świecie ciągle się zmieniają. Definicji pojęcia kompetencje kluczowe jest wiele, a dla potrzeb niniejszej pracy zostaje przytoczona następująca: „Kompetencje kluczowe to te, których wszystkie osoby potrzebują do samorealizacji i rozwoju osobistego, uzyskania szans na zatrudnienie, włączenia społecznego i aktywnego obywatelstwa. Rozwija się je w perspektywie uczenia się przez całe życie, począwszy od wczesnego dzieciństwa przez całe dorosłe życie, za pomocą uczenia się formalnego, pozaformalnego i nieformalnego”. Kompetencje te mogą być stosowane w wielu różnych kontekstach i rozmaitych powiązaniach. Ich zakresy się pokrywają oraz są ze sobą powiązane; aspekty niezbędne w jednej dziedzinie wspierają kompetencje w innej. Takie umiejętności jak myślenie krytyczne, rozwiązywanie problemów, praca zespołowa, umiejętność porozumiewania się i negocjowania, umiejętności analityczne, kreatywność i umiejętności międzykulturowe są elementem wszystkich kompetencji kluczowych (Śliwa, 2021). Efektywność ich zastosowania jest związana z posiadaniem lub brakiem cech osobowości, które jak wcześniej opisano same w sobie są silnie uwarunkowane wewnętrznymi.

Jakie są zatem predyspozycje do wykonywanego zawodu, w tym przypadku zawodu nauczycielskiego? Predyspozycja musi być odpowiedzią na czynności i obowiązki, oczekiwania własne i społeczeństwa, wynikające z przepisów prawa (na przykład: ustawy, rozporządzenia), które warunkują podjęcie i realizację zadań. Psychologowie opisują predyspozycję jako przydatność zawodową. Jest to zespół cech umożliwiających wykonywanie zawodu. Zalicza się tu kwalifikacje, które określają zdolności i możliwości wynikające z przygotowania zawodowego (zdolności umysłowe i psychofizyczne), motywacje dotyczące nie tylko wyboru zawodu, ale także stosunku do stawianych zadań (Żebrowski, 2008).

W obrębie zawodu nauczyciela istnieje wiele specjalności, które to z kolei wymagają kolejnych kompetencji (w rozumieniu autorki tego opracowania to zarówno wiedza, umiejętności jak i postawy). Opisuje to Żebrowski (2008) twierdząc, że od przygotowującego się do zawodu pedagoga wymaga się nie tylko merytorycznej wiedzy i umiejętności, ale także określonych predyspozycji psychicznych. Duże znaczenie mają tu zainteresowanie ludźmi i ich problemami, chęć pomagania im i umiejętność nawiązywania kontaktów. Pedagog-wychowawca powinien odznaczać się humanistyczną postawą, wyrażającą się w miłości do ludzi, okazywaniu życzliwości, szacunku i gotowości służenia dzieciom, młodzieży i dorosłym. Podczas rekrutacji na studia pedagogiczne cechy te nie zawsze są brane pod uwagę.

Konkluzja

Znajomość pracy pedagogicznej, jej zakresu i wymagań na różnych poziomach edukacyjnych i w różnych specjalnościach w zestawieniu z cechami osobowości, jakie może posiadać człowiek, sugeruje, że predyspozycjami zawodowymi, co łączy się z przydatnością zawodową, będą następujące cechy osobowości: uczciwość, emocjonalność,

ekstrawertyczność, ugodowość, sumienność, otwartość na doświadczenie, altruizm. Są to cechy z Wielkiej Piątki, diagnozowane za pomocą kwestionariuszy. Konieczność ich występowania potwierdzają badania zawarte w raporcie jakościowym: *Pozycja społeczno-zawodowa nauczycieli* (Smak, Walczak, 2015) i wskazujący między innymi czynniki budujące prestiż zawodu nauczyciela. Do tych czynników należą cechy osobiste nauczycieli, takie jak: nauczyciel otwarty, słuchający, rozumiejący, empatyczny jest zdecydowanie bardziej ceniony przez uczniów i rodziców; styl pracy z uczniem – bardziej ceniony społecznie jest w opinii badanych ten, który jest oddany swojej pracy, angażuje się w życie szkoły i swoich uczniów, potrafi stworzyć głęboką relację z uczniem i nawiązać komunikację z jego rodzicem. Zdecydowanie częściej szanuje się tych, którzy potrafią zainteresować danym przedmiotem i zachęcić do nauki.

Szczególnie ceniony przez uczniów jest nauczyciel, który potrafi stworzyć relację mistrz – uczeń, nauczyciel będący swojego rodzaju przewodnikiem w obszarze wiedzy i w innych wymiarach życia: autonomia – większa decyzyjność, udział nauczycieli w zarządzaniu szkołą; współczesna rola szkoły – prestiż zawodu nauczyciela wynika także z roli samej szkoły. Szkoła odpowiedzialna społecznie, zajmująca centralne miejsce w życiu społeczności lokalnej warunkuje wysoki prestiż pracujących w niej nauczycieli, którzy budują swoją pozycję poprzez pracę z uczniem, a także pozostałymi aktorami życia szkoły, w tym zwłaszcza rodzicami (Smak, Walczak, 2015).

Związek pomiędzy cechami osobowości a powodzeniem zawodowym, w oparciu o PMO (Pięcioczynnikowego Modelu Osobowości), był badany od lat 90. Kolejne badania dotyczące związku pomiędzy zainteresowaniami a predyspozycjami zawodowymi dowiodły, że ludzie wybierają zawody zgodne z ich predyspozycjami. Zawody społeczne, do których zalicza się nauczycieli, najczęściej są wybierane przez osoby z cechami osobowości występującymi na wysokim poziomie, jakimi są: ekstrawersja, ugodowość i otwartość. Zależności między cechami

osobowości a powodzeniem zawodowym badano także w badaniach podłużnych, w których cechy PMO, badane w dzieciństwie, zostały porównane do subiektywnie odczuwanego sukcesu zawodowego (zadowolenia z wykonywanej pracy), po około 50 latach. Zwrócono uwagę na status społeczny zawodu i osiągane dochody, czyli na zobiektywizowane wskaźniki sukcesu zawodowego. Na podstawie przeprowadzonych badań czynnikiem wpływającym na zadowolenie z wykonywanej pracy oraz status społeczny zawodu (rangę) była sumienność, otwartość i mała neurotyczność. Predykatorem poziomu dochodów była ekstrawersja, sumienność i mała neurotyczność. Wyniki te są argumentem na rzecz tezy o istotnej roli cech osobowości w wyznaczaniu powodzenia zawodowego (Strelau, Doliński, 2008).

Czy zatem osoby wykonujące zawód, a najlepiej rozpoczynające kształcenie w zawodzie nauczyciela powinny przejść weryfikację sprawdzonymi testami psychometrycznymi, potwierdzającymi przydatność do tego zawodu? Odpowiedź na to pytanie, zdaniem autorki, dałoby możliwość zatrudniania w zawodzie osób, które w ostatecznym bilansie swojej pracy mogłyby określić, że doświadczyły nie tylko satysfakcji z pracy, ale także sukcesu zawodowego.

Bibliografia

- Allport, G. W. (1937). *Osobowość: interpretacja psychologiczna*.
- Banach, C. (1995). *Polska szkoła i system edukacji – przemiany i perspektywy*. Wyd. Adam Marszałek.
- Brzezińska, A. I., Appelt, K., Ziółkowska, B. (2016). *Psychologia rozwoju człowieka*. GWP.
- Czarnecki, K., Karaś, S. (1996). *Profesjologia w zarysie*. Instytut Technologii Eksploatacji.
- Czerw, A., Borkowska, A. (2010). Praca zawodowa jako obszar realizowania misji społecznej. *Psychologia społeczna*, 5(4), s. 303–315.

- Dąbrowska, T. E. (1997). Możliwości integracji pracy wychowawczej szkoły ze środowiskiem rodzinnym ucznia w dobie transformacji ustrojowej. W: M. Ochmański (red.), *Kształcenie nauczycieli w kontekście integracji europejskiej* (s. 249–259). Wyd. Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Gasiul, H. (2006). *Psychologia osobowości. Nurty, teorie, koncepcje*. Difin.
- Hall, C. S., Lindzey, G., Campbell, J. B. (2006). *Teorie osobowości*. Wyd. Naukowe PWN.
- Hochschild, A. R. (2009). *Zarządzanie emocjami*. Wyd. Naukowe PWN.
- Kaczkowska-Serafińska, M. (2011). Dlaczego przedsiębiorcy powinni dbać o satysfakcję z pracy swoich pracowników? Satysfakcja z pracy – cz. I. *Postera*, 10(23).
- Lee, K., Ashton, M. C. (2018). Psychometric Properties of the HEXACO-100. *Assessment*, 25(5), s. 543–556. <https://doi.org/10.1177/1073191116659134>.
- Nowacki, T. (1977). *Podstawy dydaktyki zawodowej*. Wyd. Naukowe PWN.
- Okoń, W. (1992). *Słownik pedagogiczny*. Wyd. Naukowe PWN.
- Oleś, P. K. (2012). *Psychologia człowieka dorosłego*. Wyd. Naukowe PWN.
- Panasiuk-Chodnicka, A., Panasiuk B. (2008). Strategie rozwoju i kształtowania osobowości: (próba rekonstrukcji technologii wychowania). *Studia Gdańskie. Wizje i rzeczywistość*, (t. 5), s. 44–66.
- Pankowska, D. (2016). Kompetencje nauczycielskie – próba syntezy (projekt autorski). *Lubelski Rocznik Pedagogiczny* (T. XXXV, z. 3), s. 187–209. DOI:10.17951/lrp.2016.35.3.187.
- Pervin, L. A., (2002). *Psychologia osobowości*. GWP.
- Sęk, H. (red.). (2013). *Psychologia kliniczna* (T. 1 i T. 2). Wyd. Naukowe PWN.
- Sęk, H. (red.). (2004). *Wypalenie zawodowe. Przyczyny i zapobieganie*. Wyd. Naukowe PWN.
- Skimina, E., Strus, W., Ciecuch, J., Szarota, P., Izdebski, P. K. (2020). Psychometric properties of the Polish versions of the HEXACO-60 and the HEXACO-100 personality inventories. *Current Issues in Personality Psychology*, 8(3), s. 255–278. <https://doi.org/10.5114/cipp.2020.98693>.
- Smak, M., Walczak, D. (2015). *Pozycja społeczno-zawodowa nauczycieli. Raport z badania jakościowego*. Instytut Badań Edukacyjnych.

- Strelau, J., Doliński, D. (2008). *Psychologia* (T.1 i T. 2). GWP.
- Strzelczyk-Raduli, U. (2001). *Czynności zawodowe nauczycieli i ich uwarunkowania* [niepublikowana rozprawa doktorska]. Uniwersytet Opolski.
- Śliwa S., (2021). *Kompetencje krytyczne polskich i czeskich pedagogów w świetle badań porównawczych*. Wyd. Sindruk.
- Tomaszewski, T. (red.). (1976). *Psychologia*. Wyd. Naukowe PWN.
- USTAWA z dnia 26 stycznia 1982 r. Karta Nauczyciela (Dz. U. z 2021 r. poz. 1762) ogłoszono dnia 29 września 2021 r. obowiązuje od dnia 1 lutego 1982 r.
- Woroniecki, Z. (1991). Podstawy wyróżnienia zasobu kwalifikacji pedagogicznych. W: T. Wiloch (red.), *Kwalifikacje i kształcenie kadr pedagogicznych w świecie współczesnym*. PAN.
- Wudarszewski, G. (2013). Satysfakcja z pracy – konceptualizacja pojęcia w świetle badań literaturowych. *Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Bankowej we Wrocławiu*, 5(37), s. 323–344.
- Żebrowski, J. (2008) Socjologiczne aspekty zawodu i pozycji społecznej – droga do tożsamości wychowawców profesjonalnych. *Studia Gdańskie. Wizje i rzeczywistość*, (t. 5), s. 24–43.

Projekt edukacyjny jako metoda nauczania w placówkach Stowarzyszenia Szkół Innowacyjnych Regionu Opolskiego



Abstract

The rapidly changing reality requires the verification and implementation of student-friendly educational strategies, shifting the emphasis from teaching to active learning. A well-planned and carefully implemented thematic educational project can be a very effective method of engaging students. There are many definitions of an educational project in the literature, one of the most specific of which is that it combines theory with practice, engages students in the learning process through action, and develops practical skills,

collaboration, communication, and creativity.

In this article, I present: the origins of project work and the importance of this method in developing future competencies; the assessments, recommendations, and opinions of surveyed teachers from the Associated Schools regarding the use of this teaching tool in their teaching practice; and the themes, goals, and objectives of sample projects implemented by institutions affiliated with the Association of Innovative Schools of the Opole Region.

Keywords: future challenges, future competences, interpersonal competences, project method, practical skills, teamwork, interdisciplinarity, cooperation, integration, creativity, responsibility

Wstęp

Poszukiwanie skutecznych metod nauczania przez pedagogów jest zjawiskiem historycznym, procesem ciągłym i dotyczącym praktycznie wszystkich państw. F.J. Mönks (2004, s. 26–27) zauważa że: w większości krajów europejskich wzrasta świadomość potrzeby nauczania adaptacyjnego i spersonalizowanego, w którym indywidualne zainteresowania i potrzeby ucznia stają się nieodłącznym elementem programu edukacyjnego. Jedno, co jest stałe to stałe zmiany. Heraklit z Efezu autor powiedzenia *panta rhei* – wszystko płynie (Bauman, 2011, s. 5–6) konstatuje... Wszystko lub niemal wszystko w naszym świecie zmienia się... Mówiąc krótko nasz świat, świat płynnej nowoczesności nieustannie nas zaskakuje... Musimy być stale przygotowani na zmiany.

Wyzwania dotyczą praktycznie wszystkich dziedzinach życia społecznego, gospodarczego i technologicznego i mają charakter coraz bardziej rewolucyjny i globalny.

Czy naprawdę wiemy, dla jakiej przyszłości kształcimy młode pokolenie? Jakie są kluczowe kompetencje przyszłości? Jak należy rozumieć stwierdzenie, że uczenie się „jutro” może w dużej mierze zależeć od tego, jak uczeń doświadcza edukacji „dzisiaj”? W jaki sposób nauczyciele mogą skutecznie i twórczo angażować uczniów w proces zdobywania wiedzy i rozwijania umiejętności?

W prezentowanym artykule chciałabym podjąć próbę odniesienia się do poruszonych w pytaniach kwestii, przedstawić działania w placówkach Stowarzyszenia Szkół Innowacyjnych Regionu Opolskiego (SSI RO), zaprezentować znaczenie realizowanych projektów edukacyjnych, których cele, założenia i formy realizacji mogą stanowić częściową odpowiedź na postawione w pytaniach problemy.

Przedstawię w zarysie genezę projektu jako metody pracy, wyniki badań nauczycieli stowarzyszonych szkół odnoszące się do realizacji projektu w praktyce pedagogicznej, a także wybrane projekty tematyczne, w które angażują się uczniowie oraz nauczyciele.

Geneza pracy projektowej

W literaturze pedagogicznej przedstawia się genezę projektu jako metodę pracy, która znana była już pod koniec XVI wieku. Pojęcie i nazwa projekt – *progetti* pochodzi z języka włoskiego, nazywano tak praktyczne ćwiczenia edukacyjne studentów architektury w Accademia di San Luca we Włoszech. Torończak (2022, s. 1–2) podkreśla, że metodę projektów stosowano już w wyższych szkołach technicznych i przemysłowych we Francji, a także w innych krajach Europy. Od połowy XIX wieku wprowadzono ją do szkół w Stanach Zjednoczonych, metodę tę propagował profesor S. H. Robinson, który podkreślał, że stanowi ona czynnik demokratycznego wychowania. Nowe znaczenie pojęciu projekt nadał J. Dewey. Podkreślał, że metoda ta sprzyja harmonijnemu rozwojowi uczniów, pobudza ich zainteresowania, inspiruje twórczość, rozwija umiejętność łączenia teorii z praktyką, stymuluje motywację uczniów.

Na początku XX wieku metoda projektu została upowszechniona w Europie, zwłaszcza w szkołach Anglii i Danii (Chałas, 2004, s. 191–193) zauważa, że w Polsce w tym okresie metodą projektu posługiwano się przykładowo w Szkole Ćwiczeń przy Państwowym Seminarium Nauczycielskim Żeńskim im. E. Orzeszkowej w Warszawie, Gimnazjum Państwowym im. S. Czarneckiego w Chełmie oraz Gimnazjum im. S. Batorego w Warszawie.

Termin projekt oznaczał w początkach XX w. metodę pracy stosowaną przez różne instytucje życia społecznego, gospodarczego i finansowego. Strzemecka (2006, s. 22) zaznacza, że jego podstawę stanowił cykl zaplanowanych działań, w wyniku których zamierzano osiągnąć wcześniej wyznaczone cele. Tak rozumiane pojęcie projektu przeniesione zostało do edukacji, jako sposób nauczania zwany metodą projektów.

Wincenty Okoń (1984, s. 176) podkreślając historyczną genezę metody projektów stwierdza, że jest to system dydaktyczny stworzony przez W. H. Kilpatricka, wprowadzony w szkołach amerykańskich

i spopularyzowany w innych krajach, zwłaszcza w Anglii. Polega na tym, że na miejsce tradycyjnego systemu klasowo-lekcyjnego wprowadza się tzw. projekty jako ośrodki nauki i pracy dzieci.

Przemiany transformacji ustrojowej po 1989 roku, wstąpienie naszego kraju do Unii Europejskiej w 2004 r. wpłynęły także na proces zmian w edukacji, dostosowując ją do potrzeb i wyzwań współczesności. Edward Torończak (2022, s. 13), podkreśla jak istotne znaczenie w szerzeniu pracy metodą projektu edukacyjnego miało przystąpienie Polski do wspólnych inicjatyw europejskich – programów Sokrates, Leonardo da Vinci, „Młodzież dla Europy” (1998) i program „Uczenie się przez całe życie” jako kontynuacja Sokrates II, funkcjonuje program sektorowy Comenius, Erasmus i Erasmus+. Według Julii Płacheckiej (2009, s. 6–7) realizacja tych projektów w znaczący sposób wpłynęła na postrzeganie roli uczniów, szkoły i nauczycieli na wszystkich poziomach edukacji.

Projekt jest jedną z metod nauczania, przez którą rozumie się przedsięwzięcie łączące wiedzę z różnych dyscyplin (Matysiak i Łubakowska-Stanisławska, 2004, s. 251). Projekt jest metodą, która może być zastosowana zarówno w pracy dydaktycznej jak i wychowawczej. Istota jego polega na tym, że uczniowie realizują obszerniejsze zadania. Może być on realizowany indywidualnie lub zespołowo. Podstawowym celem tej metody jest kształtowanie umiejętności planowania i organizacji pracy własnej uczniów, zbierania i selekcjonowania informacji, rozwiązywania problemów, pracy w grupie, podejmowania decyzji, oceniania, komunikowania się (Strzemecka, 2006, s. 22).

Wyróżnia się dwa rodzaje projektów edukacyjnych:

- projekt badawczy – polegający na zebraniu i usystematyzowaniu informacji o pewnych zagadnieniach; jego rezultatem mogą być: wywiady, eseje, rysunki, albumy;
- projekt działania lokalnego – polega na podjęciu działań w określonym środowisku, także w samej szkole.

Przedstawiając współczesną szkołę Czaja-Chudyba (2020, s. 1–2), podkreśla, że szkoła powinna uczyć myśleć; szkoła powinna uczyć pytać;

szkoła powinna uczyć szukać; szkoła powinna uczyć dyskutować; szkoła powinna uczyć bronić się przed fałszem i manipulacją medialną; szkoła powinna uczyć mądrze wybierać; szkoła powinna uczyć oceniać.

Kompetencje przyszłości, w które już dziś, zaczynając od elementarnego kształcenia, powinniśmy wyposażać naszych uczniów to między innymi wg raportu Future Work Skills (2020, s. 6–12): biegłość w identyfikacji i rozwiązywaniu problemów; zdolność do pracy w wielokulturowym środowisku; umiejętność krytycznego wykorzystywania nowych mediów; zdolność do rozumienia pojęć z wielu dyscyplin, myślenie i działanie projektowe; umiejętność filtrowania istotnych danych w szumie informacyjnym; umiejętność współpracy w zespołach wirtualnych.

Miejsce projektu w opiniach nauczycieli i działaniach placówek Stowarzyszenia Szkół Innowacyjnych Regionu Opolskiego (SSI RO)

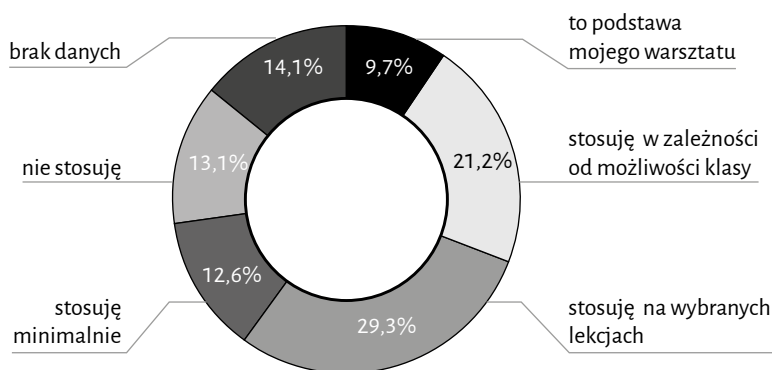
Stowarzyszenie Szkół Innowacyjnych Regionu Opolskiego (SSI RO) powstało w 2004 r. W 2024 r. obchodziliśmy uroczystości w Filharmonii Opolskiej Jubileusz 20-lecia funkcjonowania. W swojej działalności Stowarzyszenie nawiązuje do idei i dorobku Ogólnopolskiego Towarzystwa Szkół Twórczych. Opolskie Stowarzyszenie zrzesza aktualnie 47 szkół pracujących na różnych poziomach edukacyjnych i w różnych środowiskach regionu, swoją działalność opiera głównie na wymianie doświadczeń w kwestiach m.in. dobrych, ciekawych, efektywnych rozwiązań i praktyk edukacyjnych służących progresowi jakościowemu w szkole.

Wymiana doświadczeń jest wielokierunkowa, angażująca nie tylko dyrektorów, ale przede wszystkim nauczycieli i uczniów, w wielu przypadkach rodziców i środowisko, w którym funkcjonuje określona placówka. Przykłady efektywnych rozwiązań dydaktyczno-wychowawczych, twórczych, często o charakterze innowacyjnym obserwowaliśmy

w różnych szkołach regionu i prezentujemy to w licznych publikacjach, ostatnia to jubileuszowa podsumowująca 20 lat wspólnego trwania i działania (Koszyk, Dworecka, Nowak-Kübler, 2024).

Mając świadomość, jaką wartość edukacyjną stanowi metoda projektów, zapytałam badanych nauczycieli stowarzyszonych szkół, czy i w jakich sytuacjach stosują metodę projektów w procesie nauczania. Graficzne zestawienie danych, pochodzących z wypowiedzi respondentów przedstawiono na wykresie 1.

Wykres 1. Tematyczny projekt edukacyjny jako metoda nauczania w szkołach ssi



Źródło: Opracowanie własne.

Spośród ogółu badanych nauczycieli 9,7% wskazało, że metoda tematycznych projektów edukacyjnych to podstawa ich warsztatu; 21,2% stwierdziło, że stosuje je w zależności od możliwości klasy; 29,3% pracuje tą metodą na wybranych lekcjach; 12,6% stosuje ją minimalnie; 13,1% nauczycieli nie stosuje jej w ogóle.

Wybory badanych nauczycieli dowodzą, że metoda projektów nie jest stosowana permanentnie, ale za to racjonalnie, w zależności od potrzeby i sytuacji dydaktycznej. Niepokojący może być fakt, że ponad 13% pedagogów nie pracuje tą metodą. Strzemecka zauważa: „Tworząc środowisko dydaktyczno-wychowawcze nauczyciel nie może pominąć

najskuteczniejszego sposobu uczenia się, jakim jest uczenie się w działaniu” (2006, s. 22). Niewątpliwie tematyczny projekt edukacyjny należy do jednej ze skuteczniejszych metod aktywizujących.

Czynnikiem warunkującym odpowiedzi nauczycieli dotyczące projektu edukacyjnego jest stopień awansu zawodowego nauczycieli. Dane statystyczne zawarto w tabeli 1.

Tabela 1. Stopień awansu zawodowego a tematyczny projekt edukacyjny, jako metoda nauczania

Czy stosuje Pan(i) metodę nauczania tematyczny projekt edukacyjny?	Stopień awansu zawodowego				Ogółem [%]
	stażysta [%]	kontrak- towy [%]	mianowany [%]	dyplomo- wany [%]	
nie stosuję	21,4	18,8	15,9	8,6	12,6
stosuję minimalnie	17,9	8,7	10,1	15,1	13,0
stosuję na wybra- nych lekcjach	17,9	29,0	34,8	29,4	30,2
stosuję w zależno- ści od możliwości klasy	35,7	21,7	23,2	19,0	21,4
to podstawa moje- go warsztatu	3,6	10,1	4,3	13,6	10,1
brak danych	3,5	11,7	11,7	14,3	12,7
Ogółem	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Chi Kwadrat Pearsona Wartość=29,707; df=15; Istotność=0,013; p<0,05

Źródło: Opracowanie własne.

Wśród nauczycieli dyplomowanych 13,6% odpowiedziało, że tematyczny projekt edukacyjny stanowi podstawę ich warsztatu pracy; 10,1% kontraktowych, 4,3% mianowanych, 3,6% stażystów.

Badani nauczyciele, bez względu na stopień awansu zawodowego, zdecydowanie częściej wskazywali na to, że metodą projektu pracują w zależności od możliwości klasy. Potwierdziło to 35,7% nauczycieli stażystów, 23,2% nauczycieli mianowanych, 21,7% nauczycieli kontraktowych, najmniej wskazań w tym przypadku odnotowano wśród nauczycieli dyplomowanych (19%).

Pracę projektami na wybranych lekcjach potwierdziło: 34,8% nauczycieli mianowanych, 29,4% dyplomowanych, 29,2% kontraktowych i 17,9% stażystów. Dużą liczbę wskazań nauczycieli z każdego stopnia awansu zawodowego odnotowano w kategorii: *stosuje minimalnie projekt edukacyjny*. Potwierdziło to 17,9% stażystów, 15,1% dyplomowanych, 10,1% mianowanych i 8,7% kontraktowych nauczycieli.

W kategorii – *nie stosuję tej metody* – zauważono, że im niższy stopień awansu zawodowego, tym więcej wskazań na to, że badani nauczyciele nie pracują metodą projektu w ogóle. Obrazują to następujące odpowiedzi respondentów (usystematyzowane według liczby wskazań): 21,4% nauczycieli stażystów, 18,8% kontraktowych, 15,9% mianowanych, 8,6% dyplomowanych.

W tabeli 2 zamieszczono odpowiedzi badanych nauczycieli dotyczące metody projektów w zależności od stażu pracy.

Przeważająca większość badanych pedagogów, bez względu na staż zawodowy, stosuje metodę projektu w zależności od możliwości klasy i na wybranych lekcjach. Zdecydowanie mniej (średnio około 10% wszystkich badanych) o różnym stażu pracy potwierdziło, że metoda ta stanowi podstawę ich warsztatu, podobną liczbę wskazań (średnio ponad 10%) odnotowano w tej kategorii, rozpatrując metodę z punktu widzenia awansu zawodowego badanych nauczycieli.

Warto zwrócić uwagę, że metody projektów nie stosowało 20,3% nauczycieli z najkrótszym stażem pracy od 1 do 4 lat i 20,5% badanych z najdłuższym stażem zawodowym od 26 do 30 lat pracy. Kwestia przyczyn, dlaczego tak się dzieje i z jakich powodów, wymaga oddzielnego badania.

Tabela 2. Staż pracy a tematyczny projekt edukacyjny jako metoda nauczania

Czy stosuje Pan(i) metodę nauczania tematyczny projekt edukacyjny?	Staż pracy						Ogółem [%]
	1–4 [%]	5–10 [%]	11–15 [%]	16–20 [%]	21–25 [%]	26–30 [%]	
nie stosuję	20,2	14,0	7,1	7,3	7,9	7,9	20,5
stosuję minimalnie	11,4	8,4	17,9	13,8	14,5	14,5	12,8
stosuję na wybranych lekcjach	30,4	31,8	30,4	30,3	31,6	31,6	25,6
stosuję w zależności od możliwości klasy	20,3	29,9	28,6	18,3	15,8	15,8	15,4
to podstawa mojego warsztatu	10,1	4,7	8,9	14,7	14,5	14,5	6,4
brak danych	7,6	11,2	7,1	15,6	15,7	15,7	19,3
Ogółem	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Chi Kwadrat Pearsona Wartość=39,114; df=25; Istotność=0,036; p<0,05

Źródło: Opracowanie własne.

Kolejną zmienną różnicującą odpowiedzi nauczycieli dotyczących projektów edukacyjnych jest płeć badanych (tabela 3).

Płeć badanych różnicowała w sposób istotny statystycznie odpowiedzi respondentów. Częściej dla kobiet (11%) niż dla mężczyzn (5,3%) projekt edukacyjny stanowił podstawę warsztatu pracy.

Również kobiety częściej stosują tę metodę w zależności od możliwości klasy (31,3%) i na wybranych lekcjach (21,8%) – niż mężczyźni (23,7% i 17,1%). Nie stosuje tej metody w ogóle więcej mężczyzn (23,7%) niż kobiet (10,6%). Wyniki badania dowodzą, że metodą projektu edukacyjnego częściej posługują się kobiety niż nauczyciele mężczyźni.

50% badanych nauczycieli stowarzyszonych szkół potwierdziło, że metodą projektu pracują na wybranych lekcjach i w zależności od

potrzeb i zaangażowania uczniów. Tylko 13,1% stwierdziło, że tej metody nie stosuje w praktyce edukacyjnej.

Tabela 3. Płeć a tematyczny projekt edukacyjny jako metoda nauczania

Czy stosuje Pan(i) metodę nauczania projekt edukacyjny?	Płeć		Ogółem [%]
	kobieta [%]	mężczyzna [%]	
nie stosuję	10,6	23,7	12,5
stosuję minimalnie	13,02	11,8	12,8
stosuję na wybranych lekcjach	31,3	23,7	30,2
stosuję w zależności od możliwości klasy	21,8	17,1	21,1
to podstawa mojego warsztatu	11,0	5,3	10,2
brak danych	12,3	18,4	13,2
Ogółem	100,0	100,0	100,0

Chi Kwadrat Pearsona Wartość=14,918; df=5; Istotność=0,011; p<0,05

Źródło: Opracowanie własne.

Na otwarte pytanie skierowane do nauczycieli – Jakie kompetencje i umiejętności projekt tematyczny rozwija wśród uczniów? – ponad 65% badanych nauczycieli wskazało na: formułowanie zasad pracy w grupie; nabywanie odpowiedzialności za wykonanie pracy w zespole; organizowanie pracy w zespole zgodnie z podpisanym kontraktem; słuchanie opinii innych osób; podejmowanie decyzji grupowych; poszukiwanie kompromisu; dyskutowanie; rozwiązywanie konfliktów; podejmowanie różnych ról w pracy w grupie; dokonywanie oceny pracy grupowej.

Na otwarte pytanie – Jakie kompetencje i umiejętności powinien posiadać pedagog pracujący metodą projektu edukacyjnego? – 51% badanych nauczycieli wskazało na: dobrą znajomością procedury projektu; zrozumienie swojej roli w projekcie (dostosować styl pracy do

wymogu samodzielności ucznia); umiejętność pracy z grupą; umiejętność motywowania i komunikacji; empatię i asertywność; znajomość ewentualnych zagrożeń w pracy nad projektem.

Na wartość i znaczenie projektu edukacyjnego jako istotnej i ważnej metody nauczania, zwraca uwagę również Raport dla UNESCO Międzynarodowej Komisji do spraw Edukacji dla XXI wieku (1999). Nauczyciel pracujący metodą projektów nawiązuje nowy rodzaj relacji z uczniem, przechodząc od roli „solisty” do roli „akompaniatora”, staje się nie tylko szafarzem wiadomości, ale przewodnikiem ucznia w poszukiwaniu, organizowaniu i posługiwaniu się wiedzą. Istotą metody projektów jest aktywizacja dzieci i młodzieży i integracja wiedzy często pozaprzedmiotowej, metoda ta pozwala na maksymalne zbliżenie zdobywanych przez uczniów umiejętności do wymogów współczesnego rynku pracy.

J. Michalska (2024, s. 54; za Future of Jobs Report 2023) podkreśla, że badacze związani ze Światowym Forum Ekonomicznym wskazali w 2023 roku kompetencje, które będą w najbliższych latach odgrywać najważniejszą rolę na rynku pracy. Są to:

- myślenie kreatywne;
- odporność, elastyczność, zwinność;
- motywacja i samoświadomość;
- ciekawość i uczenie się przez całe życie;
- niezawodność i dbałość o szczegóły;
- umiejętności technologiczne;
- empatia i aktywne słuchanie;
- przywództwo i wpływ społeczny;
- kontrola jakości.

Polecane i wskazywane jako istotne kompetencje niezbędne aktualnie i w przyszłości rozwijają się w procesie przez całe życie i taką świadomość mają pedagodzy od przedszkola po wszystkie etapy edukacyjne kształcenia formalnego. Ważne jest by oprócz myślenia konwergencyjnego, rozwijać myślenie dywergencyjne – twórcze, które

sprzyja wychodzeniu poza ramy, poza określony schemat. Twórcze kompetencje sprzyjają dochodzeniu do identyfikacji i rozwiązywania problemów, rozwijają krytyczne i kreatywne myślenie i mogą w efekcie przyjąć formę innowacyjną.

Wiele metod i form pracy pedagogicznej tworzy warunki do rozwoju kompetencji przyszłości, jednak jedną z bardziej efektywnych, która może łączyć różne metody aktywizujące jest dobrze zaprogramowany i zrealizowany tematyczny projekt edukacyjny.

Przykłady projektów edukacyjnych realizowanych w placówkach Stowarzyszenia Szkół Innowacyjnych Regionu Opolskiego (SSI RO)

Tabela 4. Tematyczne projekty w działaniach SSI RO na wybranych przykładach

Tytuł projektu:	Pozytywne promieniowanie – Positive Radiatio
Główne cele:	■ ukazanie postaci Patronki Marii Skłodowskiej-Curie, jej osiągnięć naukowych oraz odniesienia do jej społecznego zaangażowania, ■ ukazanie wykorzystania we współczesnych technologiach osiągnięć naukowych Marii Skłodowskiej-Curie
Uczestnicy:	uczniowie-wolontariusze licealnych oddziałów międzynarodowych, uczniowie klas ósmych szkół podstawowych
Nazwa szkoły:	Publiczne Liceum Ogólnokształcące nr III z oddziałami dwujęzycznymi im. Marii Skłodowskiej-Curie w Opolu

Tytuł projektu:	Rembrandt – od zadania zawodowego do Galerii Sztuki Współczesnej
Główne cele:	■ wzmocnienie umiejętności praktycznych uczniów w zakresie wykonywania złożonych prac fotograficznych, ■ interdyscyplinarne podejście do nauczania przedmiotów praktycznych w zawodzie technik fotografii i multimedialnych, ■ doskonalenie kompetencji miękkich oraz umiejętności interpersonalnych

w komunikacji zawodowej, ■ poszerzenie współpracy szkoły z Galerią Sztuki Współczesnej, ■ przygotowanie w Galerii graficznych plakatów, wystawy fotograficznej i multimedialnej poświęconej Rembrandtowi

Uczestnicy: uczniowie w małych tematycznych grupach, przedstawiciele różnych zawodów

Nazwa szkoły: Zespół Szkół Ekonomicznych im. gen. Stefana Roweckiego „Grota” w Opolu

Tytuł projektu: Odyseja umysłu

Główne cele: ■ kształtowanie kompetencji intelektualnych, społecznych i liderekich, ■ poszukiwanie nowatorskich rozwiązań, ■ budowanie szacunku do ludzi o odmiennych poglądach, ■ umiejętność pracy w zespole, ■ odpowiedzialność i samodzielność

Uczestnicy: Odyseusze pracują w 7-osobowych grupach, współzawodniczą ze sobą w 4 grupach wiekowych

Nazwa szkoły: Szkoła Podstawowa nr 1 im. Obrońców Westerplatte w Opolu

Tytuł projektu: Lata osiemdziesiąte XX wieku jako tło pierwszych lat istnienia naszej szkoły

Główne cele: ■ wdrożenie inicjatyw edukacyjnych o profilu artystycznym integrujących społeczności klasowe w pracach nad badaniami historii dziadków i rodziców, ■ wybrane aspekty życia codziennego lat 80., uczniowie z poszczególnych klas przygotowali prezentacje za pomocą różnych metod i technik

Uczestnicy: uczniowie klas IV-VI

Nazwa szkoły: Publiczna Szkoła Podstawowa nr 5 z Oddziałami Integracyjnymi im. Karola Musioła w Opolu

Tytuł projektu: Zbuduj swoje kompetencje przyszłości

Główne cele: ■ stworzenie środowiska, w którym uczniowie mogliby swobodnie wyrażać siebie i odnosić sukcesy, ■ „Zbuduj swoje kompetencje przyszłości”, które poprzez wykorzystanie klocków Lego oraz Lego Education Spike Prime pozyskanych w ramach programu „Laboratoria Przyszłości”, stanowi innowacyjne podejście do prowadzenia zajęć z uczniami o szczególnych potrzebach edukacyjnych

Uczestnicy: 15 uczniów z klas IV-VIII

Nazwa szkoły: Publiczna Szkoła Podstawowa nr 14 im. Adama Mickiewicza w Opolu

Tytuł projektu: Płomień rozgryzie malowane dzieje... Dzień Patrona Szkoły Armii Krajowej"

Główne cele: ■ promowanie patriotyzmu w środowisku lokalnym poprzez popularyzowanie wiedzy o Armii Krajowej, ■ traktowanie Ojczyzny jako wielkiej wartości, której kształt jest wynikiem wysiłku pokoleń i wymaga szacunku, wdzięczności

Uczestnicy: uczniowie klas I-VIII

Nazwa szkoły: Publiczna Szkoła Podstawowa nr 29 im. Armii Krajowej w Opolu

Tytuł projektu: Dzień Praw Dziecka

Główne cele: ■ zapoznanie uczniów z prawami dziecka zapisanymi w Konwencji o Prawach Dziecka, ■ kształtowanie świadomości posiadania własnych praw

Uczestnicy: uczniowie klas I-III i IV-VIII

Nazwa szkoły: Publiczna Szkoła Podstawowa im. Mikołaja Kopernika w Lewinie Brzeskim

Tytuł projektu: Czytanie może być ciekawe. Czytanie kluczem do sukcesu

Główne cele: ■ celem projektu jest zainteresowanie literaturą i zachęcenie do wysiłku umysłowego, do systematycznego czytania, ■ uczniowie poprzez aktywne przeżywanie literatury: opracowanie literackiej mapy Polski, inscenizacje, pantomimy, scenki teatralne, wystawy plastyczne, gry terenowe z większym zainteresowaniem sięgają po książki i lektury

Uczestnicy: uczniowie klas IV-VIII

Nazwa szkoły: Publiczna Szkoła Podstawowa im. Jana Pawła II w Naroku

Tytuł projektu: Projekt Integracja

Główne cele: ■ tradycją szkoły od 15 lat są wyjazdy integracyjne na Górę Św. Anny do Domu Pielgrzyma, ■ ideą wyjazdów jest stworzenie przestrzeni dla uczniów i wychowawców do wspólnego poznania się i do wspólnych zadań wymagających współpracy, ■ zajęcia prowadzone przez szkolne specjalistki, doskonałą współpracę, komunikację wzajemną, uczą się rozwiązywać konflikty i budować relacje w nowych zespołach klasowych, ■ prezentują swoje talenty, a w finale wieczorów jest wspólne „świąteczne do nieba”

Uczestnicy: uczniowie klas pierwszych licealnych

Nazwa szkoły: Zespół Szkół im. Prymasa Tysiąclecia Stefana Wyszyńskiego w Opolu

Tytuł projektu: Helply

Główne cele: ■ projekt został stworzony przez grupę 10 licealistów, którego celem jest zwiększenie świadomości na temat depresji, obalenie mitów z nią związanych oraz stworzenie platformy dla osób, które chcą coś zmienić w swoim życiu i oczekują wsparcia, ■ uczniowie zaprojektowali aplikację na stronie internetowej, która zapewnia wszystkie potrzebne informacje na temat depresji w przystępny i atrakcyjny sposób; ■ uczniowie poprzez prowadzenie warsztatów w szkołach podstawowych skoncentrowali uwagę młodzieży na tym istotnym problemie

Uczestnicy: uczniowie szkół podstawowych wspólnie z licealistami

Nazwa szkoły: II Liceum Ogólnokształcące im. Zbigniewa Herberta w Brzegu

Źródło: Opracowanie własne na podstawie – Koszyk, Dworecka, Nowak-Kübler, 2024.

Zakończenie

Z badań wśród nauczycieli Stowarzyszenia Szkół Innowacyjnych Regionu Opolskiego wynika, że praca metodą projektu edukacyjnego nie ma charakteru permanentnego, bardziej racjonalny w zależności od potrzeb i sytuacji dydaktyczno-wychowawczej, warunkuje ją również staż pracy i stopień awansu zawodowego pedagogów, a także potrzeby szkolne i środowiskowe.

Tematyka pracy projektowej jest różnorodna, koncentruje się przede wszystkim na problemach zdrowotnych, środowiska naturalnego, po kwestie kulturalne, kulturowe, artystyczne i sportowe, często powiązane z patronem szkoły i lokalną historią.

Torończak (2022, s. 27) podkreśla, że uczniowie, realizując wspólne przedsięwzięcia, zdobywają liczne umiejętności pracy w zespole. Metoda projektów ma przygotować uczniów do przyszłej pracy w zespołach projektowych, wprowadzić w tajniki najlepszych standardów zarządzania projektem.

Na postawione we wstępie artykułu pytania dotyczące kompetencji przyszłości XXI wieku, można sformułować następujące wnioski-rekomendacje do pracy pedagogicznej na wszystkich poziomach edukacyjnych:

- zmieniająca się w szybkim tempie rzeczywistość wymaga weryfikacji i zastosowania, przyjaznych uczniom strategii pedagogicznych, przeniesienia akcentów z nauczania na aktywne uczenie się;
- kompetencje przyszłości, wymagają przeorientowania form i metod pracy na rzecz pracy zespołowej, rozwoju twórczego i kreatywnego, umiejętności rozwiązywania problemów;
- myślenie i uczenie się to nie tylko indywidualna konstrukcja, ale i działanie interaktywne;
- tworzone koncepcje i programy, które mają na celu wszechstronny rozwój uczniów z myślą o kompetencjach przyszłości nie będą mogły urzeczywistnić się w praktyce bez określonej wiedzy, postaw, zaangażowania nauczycieli, dyrekcji i rodziców;
- stwarzanie interesujących, zadziwiających, aktywnych, wymagających współpracy przedsięwzięć edukacyjnych pozwoli uczniom lepiej poznać i zrozumieć świat, przygotować się na wyzwania „jutra”, zastosować wiedzę w praktyce. Dobrze zaplanowany i przeprowadzony, ciekawy, projekt edukacyjny jest ważną metodą-drogowskazem na tej drodze.

Bibliografia

- Bauman, Z. (2011). *44 listy ze świata płynnej nowoczesności*. Wyd. Literackie.
- Chąlas, K. (2004). Metoda projektów. W: T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku* (T. 3, s. 191–194). Wyd. Akademickie Żak.
- Czaja-Chudyba, I. (2020). *Myślenie krytyczne w edukacji*. Wyd. Uniwersytetu Łódzkiego.
- Future Work Skills* (2020). Pobrano 15 marca 2025 z: <https://www.iftf.org/search/?q=future+work+skills+2020>

- Koszyk, I., Dworecka, K., Nowak-Kübler, E. (2024). *Księga Jubileuszowa. 20 lat Stowarzyszenia Szkół Innowacyjnych Regionu Opolskiego*. Wyd. Św. Krzyża w Opolu.
- Mönks, F.J. (2004). Zdolności a twórczość. W: W. Limont (red.), *Teoria i praktyka edukacji uczniów zdolnych*. Wyd. Impuls.
- Matysiak, M., Łubakowska-Stanisławska, M. (2004). Wdrażanie i realizacja międzydziałowego projektu edukacyjnego „Pomorze górom się kłania”. W: W. Limont (red.), *Teoria i praktyka edukacji uczniów zdolnych*. Wyd. Impuls.
- Michalska, J. (2024). *Szkoła w czasach AI. Jak przygotować dzieci na wyzwania jutra*. Wyd. MT Biznes.
- Morbitzer, J. (2014). Nowa kultura uczenia się – ku lepszej edukacji w cyfrowym świecie. W: K. Denek, A. Kamińska, P. Oleśniewicz (red.), *Od tradycji do nowoczesności: aksjologia edukacji jutra*. Oficyna Wyd. Humanitas.
- Okoń, W. (1984). *Słownik pedagogiczny*. Wyd. PWN.
- Płachecka, J. (2009). Ogólne informacje o programie Comenius. W: A. Fijałkowska, J. Płachecka (red.), *Z Comeniusem dookoła Europy w ramach europejskiego programu edukacyjnego „Uczenie się przez całe życie”*. Wyd. Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji.
- Raport dla UNESCO Międzynarodowej Komisji do spraw Edukacji dla XXI wieku „Edukacja jest w niej ukryty skarb” pod przewodnictwem J. Delorsa oraz R. Pachocińskiego. (1999).
- Strzemecka, T. (2006). Projekt – metodą aktywizującą i integrującą. *Nowa Szkoła*, nr 7, s. 22–25.
- Śliwerski, B., Paluch, M. (2021). *Uwolnić szkołę od systemu klasowo-lekcyjnego*. Wyd. Impuls.
- Torończak, E. (2022). Metoda projektu edukacyjnego w procesie kształcenia. W: M. Szpotowicz (red.), *Europejski wymiar edukacji – program Comenius w Polsce* (s. 11–29). Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji. Pobrano 3 czerwca 2025 z: <https://open.icm.edu.pl/items/8103d350-3455-4066-8891-961e373a6ce0>

Motives for undertaking higher education among students from European and non-European countries



Abstract

The theoretical and cognitive objective of the project was to examine the factors influencing decisions related to undertaking higher education, including family factors. The practical and implementation objective was to prepare a report taking into account cultural differences related to enrolling in higher education, along with developing practical recommendations. The research problem was contained in the question: What are the differences in the motivation to study between students

from Poland and students from non-European countries (African countries)? The data analysis was performed using the JASP statistical program, which uses statistical methods related to testing the statistical significance of differences between variables. The results of the study showed that the decision to study was influenced by the families and teachers of students from Africa, and that for them, studying was also a desire to obtain a good education.

Keywords: higher education, motivation to study, multiculturalism

Introduction

The decision to pursue higher education is motivated by many factors, ranging from the desire to obtain a higher education and better career prospects to personal development and the pursuit of passions. For some, studying is the key to a prestigious profession, while for others it is an opportunity to broaden their horizons and deepen their knowledge.

An analysis of data conducted by Wojciech Jarecki (2008) showed that among the surveyed student population, two main motives for choosing studies as a life path stood out: the development of interests and the opportunity to find a good job. Anna Czerwonka and Waldemar Lib (2019) also came to similar conclusions. In addition, they noted that the respondents, when choosing their studies, want to improve themselves and are aware that developing their passion will allow them to enjoy and feel satisfaction from how much work they have put into achieving their success. This may also have an impact on their positive career development.

According to Sławomir Rębisz and Ilona Sikorska (2016), educational migration is primarily due to the fact that the most common push factors are:

- low admission rates in the home country;
- poor career prospects, unsatisfactory quality of teaching at local universities, preferences of future employers;
- lack of specific fields of study in local curricula, as well as political and economic problems in the country of origin.

Sabina Kubiciel-Lodzińska (2014) emphasizes that the presence of foreign students in Poland is important for two reasons. First, due to the declining number of Polish students, their influx could mitigate (to some extent) the negative consequences of this situation. Secondly, the presence of young, educated people could have a positive impact on the demographic resources in Poland. Moreover, foreign students are not only an advantage in terms of future skilled labor resources, but also current profits that the host countries gain thanks to their presence.

Research conducted by Rui Diao (2020) on the motives for studying in Poland among Chinese students showed that the reasons why Chinese students decided to study in Poland mainly include the ease of applying to Polish universities, low tuition fees, and the international recognition that some Polish universities enjoy due to their specializations. In addition, foreign students' love for Poland is another factor influencing their decision to stay in Poland after graduation, and the recognition of the Polish approach to work and productivity also influences Chinese students' decision to stay in Poland.

Studying abroad is very often only the starting point in the process of multidimensional development of an individual. This experience undoubtedly plays a decisive role in personal development and significantly contributes to the development of linguistic and cultural awareness (Wąsikiewicz-Firlej et al., 2022).

Research methods and tools

The theoretical and cognitive objective of the project was to examine the factors that influence decisions related to enrolling in higher education, including family factors.

The practical and implementation objective was to develop a report taking into account cultural differences related to enrolling in higher education institutions, along with practical recommendations.

The research problem was contained in the question: What are the differences in the motives for undertaking studies between students from Poland and students from non-European countries (African countries)?

The research was conducted using a diagnostic survey method, an online questionnaire technique, in May-June 2024. The tool, the survey questionnaire, was developed by the authors of this article.

The group of Polish students consisted of 294 people (244 women and 50 men), and the group of students from Africa consisted of 286 people (111 women and 175 men).

The data was analyzed using the JASP statistical program, which uses statistical methods related to testing the statistical significance of differences between variables.

Results

The table below summarizes the results related to the loss of family during college, as reported by respondents.

Table1. The influence of family on the decision to study, in the opinion of the respondents

Influence of family		Students from Poland	tudents from Africa
Definitely not	Number	140	90
	% in column	48,6%	31,8
rather no	Numbers	29	26
	% in column	10,1%	9,1
difficult to say	Numbers	33	38
	% in column	11,5	13,5%
rather yes	Numbers	43	27
	% in column	14,9	9,5
definitely yes	Number	43	102
	% in column	14,9	36,1

Source: Own research.

African students declared to a greater extent than Polish students ($\chi^2 = 39,009$, $df = 4$, $p < 0,001$, $V_c = 0,261$) that their family had influenced their decision to study. It can be assumed that this also influenced their decision to go to a European country to study. In addition, students from Africa were more likely than Polish students to say that it was a family tradition ($\chi^2 = 80,176$, $df = 4$, $p < 0,001$, $V_c = 0,375$). What is more, the strength of this relationship – assessed on the basis of Cramér's V coefficient – is average. This means that the differences in responses are not accidental and are of moderate importance.

Students from Africa also declared to a greater extent than students from Poland ($\chi^2 = 45,892$, $df = 4$, $p < 0,001$, $V_c = 0,284$) that their choice of studies was associated with an increase in social prestige after graduation.

The $\chi^2 = 73,725$, $df = 4$, $p < 0,001$ test result and Cramér's V coefficient of 0,360 also indicate a statistically significant and moderate strength of the relationship between the origin of students (Polish vs. foreign) and attributing influence to teachers in the decision to pursue studies. Foreign students (unlike Polish students) were much more likely to identify teachers as an important motivating factor for continuing their education at the higher education level. Cramér's V coefficient = 0,360 indicates a medium-strength relationship, suggesting that the differences between the groups are not random, but also not extremely strong – rather, they point to a clear cultural or systemic influence of the teacher's role in the decision-making process.

Students from non-European countries are more likely than Polish students to believe that their motivation for studying was the desire to obtain a good education ($\chi^2 = 27,728$, $df = 4$, $p < 0,001$, $V_c = 0,220$).

The summary of results relating to teachers' influence on the decision to continue education at the higher education level is presented in table 2.

Table 2. The influence of teachers on the decision to pursue higher education in the opinion of the respondents

Influence of family		Students from Poland	Students from Africa
definitely no	Number	200	113
	% in column	69,9	40,3
rather no	Numbers	36	26
	% in column	12,6	9,2
difficult to say	Number	25	50
	% in column	8,7	17,4
rather yes	Numbers	8	38
	% in column	2,9	13,5
definitely yes	Number	17	55
	% in column	5,9	19,6

Source: Own research.

Discussion

The results indicate that students from Africa declared the influence of their families on their decision to study to a significantly greater extent than students from Poland. It seems that in the African context, the family plays a key role in decision-making, which may be related to the collectivist nature of local cultures, in which the individual is strongly connected to the family group and makes decisions for the good of the community (Hofstede, 2001). By supporting the process of choosing an educational path, the family treats it not only as an

individual choice, but above all as an investment in the social capital of the entire community, which is confirmed by research on the role of education in African societies (Nsamenang, 2012).

In addition, the results concerning the treatment of studies as a „family tradition” indicate that African students, to a greater extent than Polish students, perceive higher education as a continuation of intergenerational practices. The strength of this relationship, which is moderate, confirms that education in many African families has a symbolic function – it is an element of tradition and prestige, strengthening the social position of the entire family. These results should also be interpreted in the context of educational migration: the decision to go to Europe to study is usually the result of the support and expectations of the family, which bears the costs and organizes the conditions for such an undertaking. It can therefore be concluded that the academic education of students from Africa, including their trips abroad, is largely the result of family development strategies, where the individual becomes a representative of the community in the academic and social dimensions.

Both in the case of treating studies as the result of a family decision and as a family tradition, cultural differences are evident in comparison with Polish students. These results confirm that in collectivist cultures, greater importance is attached to the community and its continuity, while in more individualistic cultures (such as Poland), the process of choosing an educational path is more of a personal act (Schwartz, 2006).

The results of the analysis also indicate that African students, to a greater extent than their Polish peers, declared that the choice of studies is associated with an increase in social prestige after graduation. The results can be interpreted in the context of the importance of education in African societies, where obtaining higher education is often seen as a way to raise the social status of both the individual and the entire family (Nsamenang, 2012). This stems from the fact that in collectivist cultures, an individual's educational success is treated as a shared achievement, enhancing the prestige of the entire family

community (Hofstede, 2001). The high importance attached to education as a factor in social mobility and prestige is also confirmed by comparative studies on the role of education in developing countries (Schwartz, 2006). Completing higher education, especially in European academic centers, not only raises the individual social status of the student, but also is a source of pride and symbolic capital for their family and local community.

In the case of Polish students, the importance of education in terms of social prestige seems to be weaker, which may result from the fact that in more individualistic societies, higher education is perceived primarily as an element of personal development and an investment in a professional career, rather than as a tool for enhancing the prestige of the entire family (Triandis, 2015). The diverse responses of students from Poland and Africa thus confirm the cultural determinants of the value attributed to education and its impact on an individual's social status.

In addition, statistically significant data was observed concerning the origin of students (Polish and foreign) and the role attributed to teachers in the decision to pursue higher education. Foreign students were significantly more likely than Polish students to indicate teachers as a key motivating factor in continuing their education at the higher education level. Interpreting this result in a cultural context, it can be concluded that in many African and Asian countries, teachers are perceived as authorities and guides whose task is not only to impart knowledge, but also to shape students' aspirations and life paths. In more hierarchical education systems, the role of the teacher includes elements of mentoring and counseling, which makes their voice particularly important in educational decision-making (Leung, 2001). In contrast, in more individualistic cultures, such as Poland, the choice of studies is more often treated as an autonomous decision of the individual, based on their personal aspirations and capabilities, and the influence of teachers on this decision is relatively smaller.

The results of the study therefore suggest that the greater influence of teachers on the educational decisions of foreign students may be a consequence of both different cultural models and systemic educational solutions, in which the teacher plays the role not only of a teacher but also of a life advisor and promoter of educational values.

Students from non-European countries declared to a greater extent than Polish students that their motivation for undertaking studies was the desire to obtain a good education. This result may indicate that attention should be paid to the different socio-cultural and economic conditions that shape attitudes towards education. In many non-European countries, education is seen as the main way to improve one's life and social situation. Achieving a high level of education often has not only an individual dimension, but also a family dimension – it is treated as a tool for social advancement and a form of investment in the future (Nsamenang, 2012). In cultures where access to education is more difficult and its costs are relatively higher compared to income, the value attributed to a „good education” is particularly high. In the case of Polish students, this motive seems less prominent, which may be due to the fact that access to higher education is relatively broad and widespread, and education, although still valued, does not play such a strong distinguishing role in society. While in non-European countries higher education is often the key to a better social and economic position, in Poland it is more often treated as an element of individual development and preparation for the labor market, without such a strong prestigious and family context (Schwartz, 2006).

These results confirm that higher education plays different roles in different cultural circles – in non-European societies, it is primarily instrumental and prestigious, while in Polish society, it is more pragmatic and professional.

Conclusion

Students from Nigeria go to Poland to study for several key reasons, which combine educational, economic, and social factors. Here are the main reasons that attract Nigerian students to Poland:

1. **The influence of family on the decision to study abroad**
 - Families realize that sending their children to European countries opens up a range of opportunities for them and gives them a chance for a new, often better life.
2. **Recognition of diplomas**
 - Polish universities, especially those specializing in technical, medical, or engineering fields, offer a high level of education, which makes them competitive with other European universities.
3. **Attractive costs of study and living**
 - Compared to Western European countries, the US, or Canada, studying in Poland is cheaper, and the cost of living is relatively affordable, which allows foreign students to live more comfortably.
 - The cost of studying in Poland is sometimes more affordable for Nigerian families than in the case of British or American universities, which is particularly important given the differences in purchasing power.
4. **The opportunity to study in English**
 - Many Polish universities offer programs in English, allowing students from Nigeria, where English is the official language, to study without having to learn Polish.
 - Studying in English also allows them to develop their language skills, which is valuable in the international job market.
5. **Safety and social stability**
 - Poland is a relatively safe country with a stable political situation, which gives Nigerian students a sense of security,

especially when compared to some countries that struggle with higher levels of crime or social unrest.

- University towns are well prepared to welcome foreign students, and many universities offer assistance with accommodation and adaptation.

6. Opportunities for professional development and an international career

- Nigerian students see Poland as an opportunity to gain an international education and experience that can increase their competitiveness in the labor market.
- Universities often organize internships and work placements in Polish or foreign companies, which allows students to gain professional experience while still studying.

7. Opportunity to discover Europe and travel

- By choosing to study in Poland, Nigerian students have access to the Schengen area, which allows them to travel to other European countries. This is an opportunity to broaden their cultural horizons and develop personally.
- Poland is becoming increasingly open and friendly to foreign students, which makes many of them feel at home here and enjoy the opportunity to learn about new cultures.
- In addition, students who achieve high results can count on the opportunity to undertake internships and study at other European universities as part of the Erasmus+ program.

8. Opportunity to take up paid work

- Poland is gaining popularity among international students, including Nigerians, because it is a country where it is relatively easy for English-speaking students to find work, which also means they can support themselves while in the country.

Bibliography

- Crafton, L. K., Kaiser, E. J. (2011). The language of collaboration: Dialogue and identity in teacher professional development. *Improving Schools*, 14(2), s. 104–116. <https://doi.org/10.1177/1365480211400461>
- Czerwona, A., Lib, W. (2019). Motywy wyboru studiów przez studentów – sprawozdanie z badań pilotażowych. *Edukacja – Technika – Informatyka*, 4(30), s. 298–303.
- Diao, R. (2020). Factors for chinese students choosing Poland higher education. *Studia edukacyjne*, 56, s. 421–434.
- Hofstede, G. (2001). *Culture's consequences: Comparing values, behaviors, institutions, and organizations across nations* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Jarecki, W. (2008). Motywy wyboru studiów i kierunku studiów wyższych. *Studia i prace wydziału Nauk Ekonomicznych i Zarządzania*, 3, s. 143–153.
- Kubiciel-Lodzińska, S. (2014). Studenci zagraniczni w Polsce – ich obecność na rynku pracy oraz wydatki (na podstawie badań z województwa opolskiego). *Studia ekonomiczne*, 197, s. 135–146.
- Leung, K. (2001). Cultural values, social institutions and international business. *Journal of International Business Studies*, 32(3), s. 227–243. <https://doi.org/10.1057/palgrave.jibs.8490944>
- Nsamenang, A. B. (2012). Cultures of human development and education: Challenge to growing up African. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 136, s. 81–96. <https://doi.org/10.1002/cad.20031>
- Rębisz, S., Sikora, I. (2016). The Main Motivations of Ukrainian Students Who Choose to Study in Poland. *Practice and Theory in Systems of Education*, 10, s. 385–396. <https://doi.org/10.1515/ptse-2015-0037>.
- Schwartz, S. H. (2006). A theory of cultural value orientations: Explication and applications. *Comparative Sociology*, 5(2–3), s. 137–182. <https://doi.org/10.1163/156913306778667357>

- Trandis, C. H. (2015). Collectivism and Individualism: Cultural and Psychological Concerns. *International Encyclopedia of Social and Behavioral Sciences*, 2nd edition, vol. 4, s. 206–210.
- Wąsikiewicz-Firlej, E., Szczepaniak-Kozak, A., Lankiewicz, H. (2022). *Living in Poland in narrative accounts of international students*. FRSE Publishing. <https://doi.org/10.47050/66515789>

HISTORIA I DZIEDZICTWO KULTUROWE

Dr Stefania Mazurek jako organizatorka Liceum Korespondencyjnego na Opolszczyźnie (1950–1960)



Abstract

This study presents Dr. Stefania Mazurek's contribution to the organization of the Correspondence High School in Opole. Originally from Upper Silesia, the teacher developed a curriculum for the Silesian population during World War II after Poland regained independence and the country's borders changed. This curriculum was implemented in Opole at the so-called Repolonization High School.

After its closure, she became involved in organizing correspondence education in the Opole region. This challenging work gave her professional satisfaction, although she encountered many challenges. This enabled many adult residents of the region to complete secondary education. She was a teacher and principal deeply committed to teaching and educational work.

Keywords: correspondence high school, adult teacher, teaching work, learning outcomes

W okresie powojennym edukacja dorosłych miała szczególne znaczenie społeczne. Umożliwiała kształcenie osobom, którym edukację szkolną przerwały działania wojenne oraz tym, które w okresie międzywojennym nie miały możliwości kształcenia się. Powstawało wówczas wiele kursów oraz szkół zarówno na poziomie podstawowym jak i średnim kierowanych do osób dorosłych.

W Opolu w latach 1948–1950 działalność dydaktyczną prowadziła filia Łódzkiego Korespondencyjnego Gimnazjum i Liceum Związku Młodzieży Wiejskiej „Wici”. W Łodzi liceum to powstało jako inicjatywa społeczna, której celem była kompensacja braków wykształcenia ludzi w różnym wieku (Siegel, 1966, s. 80). Przyjmowano do niej osoby od 16 do 45 roku życia na podstawie świadectwa ukończenia 6 klas szkoły powszechnej lub egzaminu wstępnego w tym zakresie (Pólturzycki, 1972, s. 223). Organizatorzy chcieli też ułatwić młodzieży posiadającej zrealizowaną część programu szkoły średniej, zapisanie się na odpowiedni semestr kursów korespondencyjnych i kontynuowanie nauki. Zamierzano również tym uczniom, którzy będą mieli ku temu odpowiednie warunki, umożliwić przechodzenie do stacjonarnych szkół dla dorosłych (Siegel, 1966, s. 81). Od 1948 r. po powstaniu Związku Młodzieży Polskiej, ta organizacja opiekowała się szkołą. Siedzibą Korespondencyjnego Gimnazjum i Liceum obejmującego swym zasięgiem całą Polskę była Łódź, a uczniowie-korespondenci byli rozproszeni na terenie całego państwa (Siegel, 1966, s. 81). Pod koniec 1949 r. Komisja Główna do Spraw Kultury podjęła uchwałę o przejęciu szkoły z dniem 1 sierpnia 1950 r. przez Ministerstwo Oświaty (Pólturzycki, 1972, s. 229).

W 1950 r. opolska filia została upaństwowiona i przekształcono ją w samodzielną szkołę. Była to nieduża placówka, do której w roku szkolnym 1949/50 uczęszczało na zajęcia 137 słuchaczy¹ (Siegel, 1966, s. 83). W tym samym roku przejął ją Oddział Oświaty Dorosłych

¹ Zgodnie z zarządzeniem Ministra, aby powołać samodzielną szkołę, minimalna liczba uczniów musiała wynosić 150 osób; por. Pólturzycki, 1972, s. 231.

Wydziału Oświaty Prezydium Wojewódzkiej Rady Narodowej w Opolu. Do zadań szkoły należało „wychowanie nowego człowieka, świadomego budowniczego socjalizmu, [...] objęcie nauczaniem na poziomie średniego kształcenia młodzieży i dorosłych pracujących zawodowo, podnoszenie ich przydatności zawodowej, ułatwienie im poprzez korespondencyjną naukę społecznego awansu i w rezultacie zwiększenie kadr nowej ludowej inteligencji” (Pólturzycki, 1972, s. 231).

Wydział Oświaty w Opolu powierzył obywatelce dr Stefanii Mazurek od dnia 1 września 1950 r. do odwołania, pełnienie obowiązków Dyrektora Państwowej Szkoły Korespondencyjnej stopnia licealnego w Opolu, „pod warunkiem, że Ministerstwo Oświaty przyjmie fakt ten do zatwierdzającej wiadomości” (Archiwum rodzinne E. i J. Ziembików, b.d.).

Dr Stefania Mazurek była doświadczoną nauczycielką dorosłych. Od 1947 roku była dyrektorką Państwowego Gimnazjum i Liceum dla Dorosłych w Opolu tzw. Liceum Repolonizacyjnego, do którego uczęszczała młodzież i dorośli z regionu Śląska Opolskiego. Miejskowa młodzież często posiadająca świadectwa maturalne niemieckiej szkoły bądź też uczęszczająca przez kilka lat do niemieckiego gimnazjum, nie знаła języka polskiego w takim zakresie, by móc naukę kontynuować w szkole polskiej z powodzeniem. S. Mazurek przygotowała własny projekt nauczania i wychowania młodzieży śląskiej w Liceum Repolonizacyjnym, które rozpoczęło swoją działalność 1 lutego 1947 roku w Opolu. W nim to przez okres 3 lat pełniła ona funkcję dyrektora. Miejskowa ludność przyjęła powstanie tej placówki z dużym zainteresowaniem i zadowoleniem (Sapia-Drewniak, 2011). Nakazem ówczesnych władz politycznych i oświatowych placówkę tę zlikwidowano w 1950 roku.

Liceum korespondencyjne otrzymało do swojej dyspozycji część budynku przy ulicy Bończyka 11 zajmowanego do tej pory przez zlikwidowane Liceum Repolonizacyjne, a od 1954 r. miało siedzibę w 11 ŁO przy ul. Kościuszki 14. Od 1950 r. nosiło nazwę Państwowa Ogólnokształcąca

Szkoła Korespondencyjna, a od 1953 r. – Korespondencyjne Liceum Ogólnokształcące. Realizowano program liceum dla pracujących, a okres nauki trwał cztery lata w klasach od VIII do XI.

Od początku działalności tej placówki S. Mazurek była w niej zatrudniona jako nauczycielka i dyrektorka. Była przez kilka lat jedynym etatowym nauczycielem kontraktowym. W roku 1951 „wobec braku kandydatów na stanowisko dyrektora oraz zalet dydaktyczno-metodycznych ob. Mazurek, Wydział Oświaty proponuje powierzenie obowiązków dyrektora szkoły korespondencyjnej jeszcze na rok szkolny 1951/52 dr Mazurek” (Archiwum Państwowe w Opolu, sygn. 4214, k. 1). Taka sytuacja powtarzała się do 1958 r. Nie otrzymała przez 8 lat dekretu nominacyjnego na to stanowisko. Było to poważne zaniedbanie ze strony Wojewódzkiego Wydziału Oświaty w Opolu. Dopiero po pozytywnym rozpatrzeniu podania o rehabilitację, Wydział Oświaty WRN w Opolu wystąpił z wnioskiem do Ministerstwa Oświaty o mianowanie jej stałym dyrektorem Liceum Korespondencyjnego (Archiwum rodzinne E. i J. Ziembików, b.d.). Na podstawie art. 6 i 7 ustawy z dnia 27 kwietnia 1956 r. o prawach i obowiązkach nauczycieli Mazurkówna została mianowana z dniem 1 marca 1958 r. dyrektorem Korespondencyjnego Liceum Ogólnokształcącego w Opolu.

W umowie określono warunki pracy. Miała obowiązek realizowania zajęć dydaktycznych w niepełnym wymiarze tj. 8 godz. tygodniowo. Liczba godzin mogła być zwiększona lub zmniejszona (Archiwum rodzinne E. i J. Ziembików, b.d.). Sekretarzem szkoły był mgr Kozik, znacząco wspomagający w pracach administracyjnych dyrektorkę. Starał się, aby dokumentacja szkolna, prace kontrolne uczniów były uporządkowane, a w razie kontroli – dostępne uprawnionym.

Uczenie się w systemie korespondencyjnym jest bardzo trudne, wymaga od uczniów siły woli oraz systematyczności. F. Urbańczyk pisał, że „jest to wybitnie system dla ludzi dorosłych. Wymaga pewnego poziomu dojrzałości umysłowej, woli, charakteru oraz wdrażania do pracy z książką. [...] Konieczne jest też panowanie nad sobą, aby bez

codziennej kontroli systematycznie się uczyć” (Urbańczyk, 1965, s. 283). Nie wszyscy podejmujący naukę w tej szkole mieli świadomość tych trudności. Większości kandydatów wydawało się, że jest to łatwiejsza droga zdobycia wykształcenia, bowiem nie trzeba dojeżdżać do szkoły systematycznie, oszczędzając w ten sposób czas. Takie podejście miało swoje niezwykle negatywne skutki w postaci olbrzymiego odpadu uczących się, jak i stosunkowo niskiej promocji na kolejne semestry, co obserwujemy zarówno w opolskiej placówce, ale również na terenie całego kraju.

W szkołach korespondencyjnych pracą uczniów kierowano poprzez:

- systematyczne dostarczanie materiałów do nauczania,
- systematyczne udzielanie rad i wskazówek indywidualnych oraz zespołom,
- organizowanie zbiorowych konferencji,
- przeprowadzanie ćwiczeń kontrolnych,
- organizowanie kolokwii oraz egzaminów,
- udostępnianie pomocy naukowych (Pólturzycki, 1972, s. 231).

Już w pierwszym roku sprawowania przez Mazurkównę funkcji dyrektora – w styczniu 1951 – w Liceum Korespondencyjnym była przeprowadzona wizytacja przez Kierownika Oddziału Oświaty Dorosłych Ernesta Bergera i wizytatora z Ministerstwa Oświaty ob. Kruka (Archiwum Państwowe w Opolu, sygn. 4214, k. 2). Wzięli oni udział w dwudniowej konferencji instruktazowej uczniów szkoły. Uczestniczyli w zajęciach z różnych przedmiotów, tj. byli na lekcji języka polskiego, biologii i matematyki. Wszędzie postawa uczniów była bardzo bierna, jedynie na lekcji biologii, podczas której prowadzono zajęcia z wykorzystaniem mikroskopu, wykazywali oni pewną ciekawość. Na wszystkich natomiast odnotowano, że nie byli przygotowani do lekcji, nie opanowali samodzielnie zadanego przez nauczyciela materiału w domu oraz nie przysyłali do szkoły ćwiczeń prac kontrolnych. W takich warunkach praca dydaktyczna była bardzo utrudniona, gdyż nauczyciel pragnąc realizować kolejne tematy, najpierw musiał uzupełniać wcześniejszy materiał programowy,

nieprzygotowany przez uczniów, co było wynikiem braku ich obowiązkowości (Archiwum Państwowe w Opolu, sygn. 4214, k. 4).

Charakterystyczną formą pracy tej placówki były konferencje instruktażowe sobotnio-niedzielne, których w ciągu roku musiało się odbyć cztery. Trwały one po kilka lub kilkanaście godzin, w ich trakcie uczniowie mieli bezpośredni kontakt z nauczycielem. Mogli konfrontować przyswojoną samodzielnie wiedzę podczas praktycznych ćwiczeń wykonywanych w pracowniach przedmiotowych. Nauczyciele udzielali instruktażu, dotyczącego samodzielnego przyswajania nowych partii materiału. Uczniowie mieli problemy z podręcznikami. Część opracowywano w Łodzi i przysyłano do Opolu, ale nie były dla wszystkich dostępne.

Zajęcia odbywały się w soboty i w niedziele. W soboty rozpoczęto lekcje od godz. 15.00 i trwały do 20.00, a w niedziele – od 9.00 do 19.30, z godzinną przerwą między 14.00 a 15.00 przeznaczoną na posiłek. Przyjeżdżający byli zakwaterowani w internacie Liceum dla Pracujących, w świetlicy schroniska turystycznego mieszczącego się przy szkole oraz w jednej z sal lekcyjnych. Było dla nich zorganizowane wyżywienie w gospodzie spółdzielczej w Opolu (Archiwum Państwowe w Opolu, sygn. 4214, k. 3).

Uczniowie otrzymywali materiały, na bazie których przygotowywali się do lekcji. Nie były jednak wydrukowane i dostarczone uczniom wszystkie potrzebne komentarze do poszczególnych przedmiotów, co utrudniało samodzielną pracę. Do każdego przedmiotu przygotowywali oni samodzielnie prace kontrolne i wykonywali ćwiczenia kontrolne. Instrukcję, jak je prawidłowo napisać – obok nauczycieli poszczególnych przedmiotów, również prezentowała w sposób rzeczowy i wyczerpujący dyrektorka. Ona też mówiła o konieczności tworzenia zespołów samokształceniowych (Archiwum Państwowe w Opolu, sygn. 4214, k. 4).

Praca dydaktyczna z tą kategorią uczących się była bardzo trudna. Pracujący zawodowo niejednokrotnie niezbyt obowiązkowo, a nawet lekceważąco podchodzili do spraw związanych z własną edukacją. Im

młodszy wiekiem uczniowie, tym więcej sprawiali problemów dydaktycznych. Pracodawcy nie wyrażali zgody na zwolnienia z pracy, dlatego niektórzy w ogóle nie przyznawali się do podjęcia kształcenia w liceum korespondencyjnym. Konsekwencją tego było nieterminowe przysyłanie prac kontrolnych, nieodrobione zadanie domowe, brak zeszytów z zadaniami. Nauczyciel musiał się starać stosować takie metody, które by ich zainteresowały. Było to możliwe głównie na lekcjach z biologii, chemii, fizyki, gdzie wykorzystywano wiele pomocy naukowych, przeprowadzano eksperymenty i doświadczenia, co znacząco uatrakcyjniało przekazywane treści. Ale to również nie oznaczało, że do tych lekcji uczniowie się odpowiednio przygotowywali w domu. Trudniej było to realizować natomiast na języku polskim, czy matematyce, dlatego te przedmioty stwarzały uczniom najwięcej problemów (Archiwum Państwowe w Opolu, sygn. 4214, k. 4).

Trzeba wskazać, że lekcje w tradycyjnym rozumieniu, odbywały się jedynie w trakcie konferencji instruktażowych. W opolskim liceum korespondencyjnym trwały one po 2 godziny lekcyjne dla poszczególnych przedmiotów. W ich trakcie nauczyciel był zobowiązany do sprawdzenia zadanego materiału, omówienia nowej partii treści odpowiednio do programu oraz omówienia zadania domowego i ćwiczeń kontrolnych. Wspólnie z nauczycielami odbywały się spotkania przeznaczone omówieniu spraw organizacyjnych. Zawsze przewodniczyła im S. Mazurkówna. Wskazywała na szczególną rolę i zadania zespołów samokształceniowych.

W średnich szkołach korespondencyjnych można było zorganizować klasę VII, przeznaczoną dla młodzieży powyżej 14 r.ż., która miała ukończoną 6 klasę szkoły podstawowej. W Opolu to się nie powiodło.

W roku szkolnym 1951/52 celem usprawnienia organizacji kształcenia przystąpiono – zgodnie z zaleceniami ministra Oświaty – do zakładania terenowych punktów konsultacyjnych. Pierwsze z nich utworzono w Nysie, Głubczycach, Prudniku, Strzelcach Opolskich i Raciborzu. Opolskie liceum korespondencyjne systematycznie rozszerzało zasięg

swojego oddziaływania na wszystkie powiaty województwa. Ale w okresie, kiedy dyrektorką była S. Mazurkówna przewagę liczbową mieli uczniowie mieszkający w Opolu i w sąsiadujących powiatach – stanowiąc około 80% ogólnej ich liczby.

W liceum korespondencyjnym nie było ściśle ustalonego okresu trwania nauki. Przyjęto, że uczeń może przerobić program jednej klasy w trakcie jednego półrocza. Ale w praktyce było to utrudnione, bowiem nie wykazywali oni dyscypliny w przyswajaniu wiedzy i w kontaktach z nauczycielem. Nie rozumieli konieczności samodyscyplinowania się i zdobywania wiedzy drogą kierowanego samokształcenia. Dlatego niejednokrotnie realizowano program jednej klasy nawet przez trzy semestry. Osoby o silnej motywacji, zdolne, kończyły dwie klasy w trakcie jednego roku szkolnego.

Słaba frekwencja na zajęciach powodowała krótką żywotność wielu punktów konsultacyjnych. Bywało również tak, że przyczyną likwidacji lub chwilowego zawieszenia ich pracy było zbyt nieodpowiedzialne traktowanie obowiązków przez zatrudnionych w nich nauczycieli. Przykładem może być punkt konsultacyjny w Niemodlinie, niedaleko Opola. Dyrektorka szkoły, w której był on zlokalizowany, zrzekła się swojej funkcji przekazując ją jednemu z nauczycieli, nie informując o tym dr Mazurek. Bez akceptacji dyrektorki zmieniła również terminy spotkań z soboty na czwartek, następnie na poniedziałek, co wprowadziło całkowitą dezorganizację pracy uczniów. Rozkład zajęć nie odpowiadał obowiązującej siatce godzin, nie dbano o rejestrowanie frekwencji uczniów w dziennikach lekcyjnych. Stefania Mazurek na spotkaniu Rady Pedagogicznej omówiła dokładnie specyfikę kształcenia korespondencyjnego i metody pracy punktu. Nauczyciele oraz dyrektorka niemodlińskiej placówki nie rozumieli jednak znaczenia punktów konsultacyjnych w tej formie kształcenia dorosłych (Archiwum Państwowe w Opolu, sygn. 4214, k. 6).

W pierwszym roku jej pracy na stanowisku dyrektorki, do szkoły było zapisanych 501 osób, a udział w konferencji instruktazowej w Opolu

wzięło 300 spośród nich (Archiwum Państwowe w Opolu, sygn. 4214, k. 6). W roku szkolnym 1955/56 zorganizowano kilka oddziałów, lecz były one czasami kilku- lub kilkunastoosobowe. Spośród 18 zespołów w terenowych punktach konsultacyjnych, aż 8 zlikwidowano jeszcze przed zakończeniem roku szkolnego, co spowodowało zamknięcie punktów konsultacyjnych w Niemodlinie, Oleśnie i Strzelcach Opolskich (Gawlik, Koniarski, 1961, s. 138).

Wyniki uzyskiwane przez uczniów punktów konsultacyjnych były niezadowalające. Szczególnie niepokojące były bardzo niskie wskaźniki promocji, które w latach 1950/51–1951/52 wynosiły odpowiednio 37,3% i 36,2% (Gawlik, Koniarski, 1961, s. 184; Gąszczyński, 1961, s. 158). Tylko niecałe 60% uczniów pomyślnie zdawało egzaminy końcowe, otrzymując promocję do następnej klasy lub świadectwo dojrzałości. Było to przyczyną rezygnacji z organizowania tych klas w latach następnych (Gawlik, Koniarski, 1961, s. 186). W czasie końcowych egzaminów promocyjnych oraz egzaminów dojrzałości uczniowie nie mieli większych trudności z uzyskaniem urlopów z zakładów pracy. W trakcie roku szkolnego natomiast był to poważny problem, często uniemożliwiający, bądź utrudniający udział w zajęciach dydaktycznych (Archiwum Państwowe w Katowicach, sygn. 412, k. 93).

W liceum korespondencyjnym wiek słuchaczy był bardzo zróżnicowany. W pierwszych latach funkcjonowania szkoły, dużą grupę stanowili uczniowie młodociani do 17 r.ż. W latach 1950–1955 odsetek słuchaczy w wieku 15–16 lat stanowił 5,6–15,3% (Gawlik, Koniarski, 1961, s. 163). Praca z nimi sprawiała zawsze nauczycielom najwięcej problemów. Nie wykazywali się systematycznością w uczeniu się, ale dużą absencją. Efektem był odsiew śródroczny i egzaminacyjny w latach szkolnych 1950/51–1953/54 wynoszący 74,6%. W czasie trwania roku szkolnego na początku działalności liceum korespondencyjnego średnio 38,7% uczniów rezygnowało z kontynuowania nauki, a przy egzaminach promocyjnych odpadało przeciętnie aż 44,3% zdających (Koniarski, 1972, s. 144). Najtrudniej było z efektywnością uczenia się

w klasach najmłodszych, do których przychodzili uczniowie mający albo przerwy w nauce, albo niezbyt poważnie traktujący swoje obowiązki. Jednak, kiedy udało im się pomyślnie zakończyć edukację w pierwszym okresie, nauczyciele nie mieli z nimi wielu problemów dydaktycznych i wychowawczych. Sporadycznie wina leżała po stronie nauczyciela niewłaściwie przygotowującego lekcję pod względem metodycznym, nie rozumiejącego zarówno specyfiki uczenia się dorosłych i jego sytuacji rodzinno-społecznej, co S. Mazurkówna starała się poprzez bezpośrednie rozmowy z nimi eliminować (Archiwum Państwowe w Opolu, sygn. 4214, k. 7).

Początkowo w opolskim liceum korespondencyjnym było więcej mężczyzn niż kobiet. Było to charakterystyczne w tamtych czasach dla śląskich i napływowych rodzin, że głównie mężczyźni podejmowali edukację. W pierwszym roku 1950/51 – 63,7%, w roku szkolnym 1952/53 – 61,4%, w kolejnym 1954/55 – 56,2%, 1955/56 – 52% ogółu uczących się stanowili mężczyźni. Najwięcej pochodziło z rodzin robotniczych i chłopskich, w niektórych klasach odsetek ten dochodził do 90–95% (Gawlik, Koniarski, 1961, s. 163). Osób niezatrudnionych było bardzo niewiele.

Z inicjatywy samorządu uczniowskiego zakupiono samochód osobowy, co umożliwiało nauczycielom docieranie do odległych punktów konsultacyjnych i zespołów samokształceniowych. Jako nauczyciel, a zarazem dyrektor tej placówki, starała się Mazurkówna wypracować takie metody, aby ułatwić przyswajanie materiału uczniom kształcącym się w tym systemie. Od 1951 r. były organizowane przez dyrekcję zespoły samokształceniowe z matematyki i fizyki, jako przedmiotów sprawiających uczniom najwięcej problemów z przyswojeniem oraz zrozumieniem. Ich praca była wizytowana przez dyrektorkę, której bardzo zależało na podniesieniu efektywności nauczania. Starała się dobrze organizować pracę w tej placówce, aby jak najwięcej młodzieży miało szansę zdobyć średnie wykształcenie. Znalazło to wyraz w opinii o jej pracy władz oświatowych. Napisano: „Pełni obowiązki dyrektora szkoły korespondencyjnej od

1951 r. (od 1950 r. – przyp. mój). Z nałożonych obowiązków wywiązuje się bez zarzutów. Posiada duże zdolności organizacyjne w prowadzeniu i administrowaniu zakładem. Wykazuje dużą znajomość problematyki oświaty dorosłych szczególnie w dziedzinie samokształcenia. Stosunek do grona nauczycielskiego i słuchaczy jest bezpośredni i taktowny. Jest bezpartyjną – ustosunkowanie się do obecnej rzeczywistości jest pozytywne” (Archiwum Uniwersytetu Opolskiego, k. 41).

Mazurkówna prowadziła tę placówkę w oparciu o część osób spośród grona pedagogicznego Liceum Repolonizacyjnego. I tak, uczyli w niej: mgr Władysław Dec, mgr Edmund Kozik, mgr Nadzieja Abrahamik, mgr Włodzimierz Koza, mgr Piotr Mehl, dr Zofia Tokarowa, mgr Zbigniew Zielonka, Marian Długosz (Archiwum Państwowe w Opolu, sygn. 4214, k. 11). Szkoła ta była „wzorową placówką na Opolszczyźnie – napisali kurator Oświaty i prezes Zarządu Okręgowego ZNP” (Archiwum Uniwersytetu Opolskiego, s. 37).

Na początku maja 1960 r. kierownik samodzielnego oddziału Oświaty dorosłych Kuratorium w Opolu wskazywał, że „stan zdrowia ob. Mazurek nie pozwala jej na pełnienie i wykonywanie obowiązków dyrektora w pełnym wymiarze godzin. W ostatnim roku nadzór z jej strony znacznie osłabł, co dało w rezultacie dużo poważnych niedociągnięć w pracy szkoły (Archiwum Uniwersytetu Opolskiego, k. 105). Stan zdrowia ma istotne znaczenie w ograniczaniu możliwości wywiązywania się z obowiązków zawodowych, co miało miejsce w przypadku dyrektorki. Była ona jednak osobą niezwykle odpowiedzialną i wywiązującą się rzetelnie przez dziesięć lat z obowiązków wynikających z pełnionej funkcji. Ale wskutek takiego stwierdzenia bezpośrednich zwierzchników, dr Mazurek 31 maja 1960 r. zwróciła się pismem do kuratorium o zwolnienie jej ze stanowiska dyrektora korespondencyjnego LO w Opolu i przeniesienie w stan spoczynku z dniem 1 września 1960 r. Kuratorium przyjęło tę rezygnację. W piśmie z czerwca tego roku wyrażono jej podziękowanie za długoletnią, ofiarną pracę pedagogiczną. W kilka dni po otrzymaniu tego pisma, ponownie zwróciła się do kuratorium o jego anulowanie,

ale ono nie wyraziło na to zgody, podtrzymując wcześniejszą decyzję. Uzasadniono ją tym, że w opolskiej WSP jest ona zatrudniona w pełnym wymiarze godzin (Archiwum Uniwersytetu Opolskiego, k. 105).

Sama dyrektorka nadal była obiektem zainteresowania służb bezpieczeństwa. Zarówno w 1953 r. i 1954 r. jeden z informatorów – „Lech” otrzymał zadanie, aby w czasie pobytu w Opolu odwiedził Mazurkównę i ustalił jej kontakty z różnymi osobami i ich charakter (IPN, 1954). Zalecano również prowadzenie z nią rozmów na tematy polityczne, w „trakcie których wspominał będzie o stosunku do byłych członków «Ojczyzny» do wydarzeń międzynarodowych, przyszłej wojny itp.” (IPN, 1954). Z tego zadania się jednak nie wywiązał.

Zorganizowane i prowadzone przez Mazurkównę Liceum Korespondencyjne w Opolu skupiło dorosłą młodzież regionu umożliwiając – również miejscowej ludności – zdobycie średniego wykształcenia. Mimo problemów zdrowotnych, związanych głównie z trudnościami w przemieszczaniu się, była dla swoich uczniów zawsze dostępna, nie tylko na terenie szkoły, ale również w prywatnym mieszkaniu. Jako organizatorka nowej formy kształcenia dorosłych na Opolszczyźnie, wykazała się znakomitymi zdolnościami organizacyjnymi. Jest przykładem kobiety, która swoje siły i umiejętności w pełni poświęciła pracy dydaktycznej, wychowawczej i organizacyjnej.

Bibliografia

Źródła archiwalne:

Archiwum Państwowe w Katowicach, zespół: Kuratorium Okręgu Szkolnego Śląskiego, sygn. 412.

Archiwum Państwowe w Opolu, zespół: Prezydium Wojewódzkiej Rady Narodowej, sygn. 4214.

Archiwum rodzinne E. i J. Ziembików udostępnione autorce tekstu.

Archiwum Uniwersytetu Opolskiego,teczka osobowa Stefanii Mazurek.

Instytut Pamięci Narodowej, Ka 032/38 t. I, Materiały ogólne dotyczące Stronnictwa Narodowego, lata 1948–1953.

Opracowania:

Gawlik, S., Koniarski, H. (1961). *Szkolnictwo ogólnokształcące dla pracujących na Opolszczyźnie w latach 1945-1959*. Katowice.

Gąszczyński, M. (1961). *Oświata dla dorosłych*. W: F. Figowa, *Oświata na Opolszczyźnie 1945-1959*. Wyd. Śląsk.

Koniarski, H. (1972). *Liceum Korespondencyjne w Opolu. Zeszyty Naukowe WSP w Opolu, Pedagogika VI*.

Półturzycki, J. (1972). *Rozwój i problemy szkolnictwa dla dorosłych w Polsce Ludowej*. Zakład Narodowy im. Ossolińskich.

Sapia-Drewniak, E. (2011). *Stefania Mazurek: biografia pedagogiczna*. Wyd. Uniwersytetu Opolskiego.

Siegel, S. (1966). *Rys historyczny liceów ogólnokształcących dla pracujących*. W: Z. Olczyk (red.), *Szkoły ogólnokształcące dla pracujących w Łodzi w latach 1945–1965*. Wyd. Łódzkie.

Urbańczyk, F. (1965). *Dydaktyka dorosłych*. Zakład Narodowy im. Ossolińskich.

Społeczne aspekty życia kobiet na wsi kaliskiej w okresie międzywojennym – perspektywa lokalnej prasy



Abstract

Mass media, including the press, operate within specific socio-economic realities. The local press is particularly important, reflecting the daily lives of residents and serving as a significant source of information about social sentiment in a given region. This article focuses on analyzing the social problems of women living in rural Kalisz during the

interwar period, as portrayed in the local press. Key issues include initiatives in education, healthcare, motherhood, educational and organizational activities, as well as other social issues. The historical press sources used in the article allow us to understand how the local press may have influenced the social awareness of residents of the Kalisz district.

Keywords: local press, Kalisz village, rural women, social problems of the countryside

Wprowadzenie

W okresie międzywojennym polska wieś znajdowała się w stanie intensywnych przemian społecznych, gospodarczych i kulturowych. Proces odbudowy państwa polskiego po odzyskaniu niepodległości w 1918 roku oraz trudne warunki życia na terenach wiejskich wpływały na codzienną egzystencję kobiet. Mimo iż zmieniła się ich sytuacja prawna, nadal większość z nich pozostawała na marginesie życia społecznego.

Na łamach prasy (w ujęciu ogólnym) życie kobiet na wsi przedstawiano jako trudne, pełne wyzwań, ale zarazem fundamentalne dla funkcjonowania rodzinnych gospodarstw i społeczności wiejskich. Poruszana tematyka odzwierciedlała zarówno problemy codzienne kobiet, zmieniające się ich postawy w zakresie ról społecznych oraz stawiane wyzwania wynikające z przemian gospodarczych i kulturowych.

Prasa lokalna w przestrzeni społecznej

Na terenie powiatu kaliskiego prasa odegrała znaczną rolę w zakresie przekazywania informacji o życiu społecznym i nastrojach społecznych, oddziaływała na środowisko lokalne¹. Czasopisma często miały ograniczony zasięg i prezentowały zróżnicowany poziom merytoryczny. Część z nich bardzo szybko upadała. Powodem był brak pieniędzy, czasem też poziom treści niedostosowany do oczekiwań przeciętnego czytelnika. W tym czasie w Kaliszu ukazywały się 34 polskie pisma, obok pism szkolnych (Piwowarczyk, 2006, s. 129–135), również te przeznaczone dla kobiet. Zakładając, iż miasto oddziaływało na rozwój oświaty i kultury

¹ Do połowy XX wieku prasa w Polsce miała pozycję podmiotu opiniotwórczego. Należała do ważnych składników życia politycznego, społecznego, kulturalnego. Była dobrym narzędziem oddziaływania na odbiorców, spełniając podstawowe funkcje informacyjne i perswazyjne. Zob. Paczkowski, A. (1999). *Prasa*. W: A. Garlicki (red.). *Encyklopedia historii Drugiej Rzeczypospolitej (1918–1939)*. Bellona: Wiedza Powszechna, s. 340.

w regionie, przyjąć można, iż poszczególne gazety trafiały również na wieś kaliską, dostarczając wiedzy i rozrywki. Do najpopularniejszych w okresie międzywojennym czasopism o charakterze lokalnym zaliczyć można: „Gazetę Kaliską”, „Echo Kaliskie Ilustrowane”, „Ilustrowany Kurier Kaliski” oraz wydawane w latach 1927–1939 „ABC Kaliskie”. Obok spraw politycznych, wiele miejsca poświęcały one sprawom miasta i regionu.

Własne czasopisma wydawały też kaliskie parafie i stowarzyszenia. Do najbardziej popularnych należały: „Echo Kaliskich Stowarzyszeń Młodzieży Polskiej”, miesięcznik „Kronika Diecezji Kujawsko-Kaliskiej” oraz tygodnik dla dzieci „Ziarno”, a także „Wiadomości Parafialne Kokanina”, „Liskowianin”, „Tygodnik Opatowski” czyli „Opatowskie Wiadomości Parafialne” (Miluśka-Stasiak, 2016, s. 112–117). Na terenie niektórych miejscowości pojawiały się czasopisma specjalistyczne, czego przykładem może być „Przegląd Pożarniczy” w Cekowie. Rozpowszechniano je w czasie świąt i uroczystości. Często „stoiska czytelnicze” prowadziła młodzież żeńska. Publikacje sprzedawano niedrogo, tak aby każdy mieszkaniec parafii mógł je kupić, nie uszczuplając swojego budżetu domowego (Bartnik, 2006, s. 47).

Podjęmowany na łamach prasy lokalnej temat kondycji wsi kaliskiej korespondował ze zmianami politycznymi, społeczno-ekonomicznymi, jakie obserwowano w kraju. O znaczeniu rolnictwa i wsi wypowiadano się przy okazji podejmowania tematów gospodarczych (Znaczenie rolnictwa, 1931, s. 5). W prasie prezentowano zasobność gmin i potrzeby mieszkańców powiatu kaliskiego. Omawiano zakres prowadzonych zmian, wskazano na przejawy budującego się życia społecznego wsi kaliskiej oraz dążenia do jej podniesienia kulturalnego i gospodarczego (Gminy powiatu w świetle cyfr, 1939, s. 1).

Pozycja kobiet postrzegana była w tradycyjnym ujęciu ról społecznych, aktywności społecznej, rzadziej w zakresie praw i walki o równouprawnienie. Koncentrowano się na wydarzeniach bieżących, poruszano treści, które zainteresować mogły opinię publiczną i wzbudzały

emocje. Problemy społeczne i kulturalne najczęściej poruszało „ABC Kaliskie” – pismo codzienne o tendencjach narodowych. Jak głosił podtytuł „informujące wszystkich o wszystkim” (Andrysiak, Celer, 2005, s. 19). Sprawy regionu podejmował dziennik „Gazeta Kaliska” określany jako pismo polityczne, społeczne i ekonomiczne, wydawane w latach 1893–1939, redagowane przez Radwanów oraz „Ilustrowany Kurier Kaliski”, który wydawany był w Kaliszu do sierpnia 1927 r.

Wokół macierzyństwa

Tematyka kobieca, ogólnie rzecz ujmując, sprowadzana była do problematyki związanej z macierzyństwem. Pod koniec lat dwudziestych cyklicznie pojawiały się w prasie lokalnej informacje zachęcające kobiety do regularnych badań lekarskich i edukacji z zakresu higieny i zdrowia. W doniesieniach prasowych reagowano na powszechne na wsiach praktyki wiejskich „babek” i znachorek oraz niechęć do rozwijającej się szczególnie w latach 30. opieki medycznej (Niedozwolony zabieg znachorki, 1934, s. 8). Prasa informowała o niedozwolonych zabiegach aborcji (Niedozwolony zabieg przyczyną śmierci, 1926, s. 8), nie stroniąc często od podania imion i nazwisk kobiet poszkodowanych. Problem macierzyństwa wiejskich kobiet podejmowany był też w pismach odznaczających się wąskim zasięgiem lokalnym o charakterze religijno-społecznym takich jak „Liskowianin” czy „Tygodnik Opatowski”. Poświęcano uwagę kwestii opieki nad dzieckiem, zachowania właściwej higieny i dbałości o zdrowy tryb życia dla kobiet w ciąży i matek. W latach 30. podkreślano zasadność funkcjonowania Stacji Opieki nad Matką i Dzieckiem i budowy ośrodków zdrowia na wsiach. Coraz częściej w rubryce ogłoszeń można było znaleźć informacje dotyczące usług akuszerki (Ogłoszenia, 1938a, s. 1) czy lekarza (Ogłoszenia, 1928, s. 2) oraz doniesienia o niecodziennych

wydarzeniach, np. narodzinach trojaczków na wsi (Kronika, 1930, s. 169–170).

Brak wiedzy na temat higieny, macierzyństwa i opieki nad dzieckiem wśród kobiet wiejskich skutkowało tym, iż prasa podejmowała działania edukacyjne. Na łamach dziennika „Gazeta Kaliska” pojawiały się treści o charakterze poradnikowym. Młodym matkom udzielano rad, zalecano zimowe spacery, prowadzono kącik „kuchnia niemowlęca” dotyczący odżywiania niemowląt i ich pielęgnacji. Były to zagadnienia, „którymi powinna zajmować się każda troskliwa matka” (Z piśmiennictwa, 1928, s. 3).

Od kobiet oczekiwano odpowiedniej postawy rodzicielskiej, a wszelkie uchybienia piętnowane były publicznie. Na łamach „ABC Kaliskiego” krytykowano złe matki (Za maltretowanie dziecka, 1938, s. 1). Zwracano uwagę na organizowanie pomocy dla kobiet uprawiających nierząd. „Ilustrowany Kurier Kaliski” informował o przystani prowadzonej przez siostry Magdalenki dla tychże kobiet. Społecznym problemem było porzucanie dzieci lub pozostawianie ich bez opieki. O zjawisku tym donosił „Ilustrowany Kurier Kaliski”, gdzie w artykułach *Podrzucone dziecko* (1926, s. 8), *Pilnujcie dzieci* (1926, s. 8) anonimowy autor zwracał uwagę na problem bezdomności i uchybień w sprawowaniu opieki rodzicielskiej (Dziewczynka wiejska..., 1927, s. 8). Podobne treści odnaleźć można na łamach „ABC Kaliskie” (Podrzucenie dziecka, 1938, s. 1). Problem opieki nad dziećmi, wychowania próbowano rozwiązać poprzez np. organizację świetlic i ochronek (Apel do Młodych Pań, 1927, s. 13). Z większym ładunkiem emocjonalnym odnoszono się do łamania prawa przez kobiety. Krytycyzm dotyczył spraw związanych z ochroną dziewcząt i kobiet przed demoralizacją, łączył się z działalnością prewencyjną oraz wspieraniem działalności organizacji, np. Towarzystwa Katolickiej Opieki Dworcowej (misji dworcowych). Wielokrotnie w przekazach prasowych doceniana była służba społeczna mająca na celu ochronę niepiśmiennych, ubogich dziewcząt.

Edukacja nowoczesnej gospodyni

W prasie upowszechniano wzorce nowoczesnej gospodyni. W artykule *Pani domu a gospodarstwo narodowe* „ABC Kaliskie” donosiło: „Mężczyźni zdają sobie doskonale sprawę z tego, iż Pani i Gospodyni Domu rządzi gospodarstwem narodowym, albowiem przez jej ręce przechodzi o wiele więcej pieniędzy na utrzymanie domu, niż przez ręce mężczyzny” (1938, s. 1).

Zachęcano gospodynie wiejskie do wprowadzania zmian w organizacji gospodarstwa domowego. Na łamach prasy można było znaleźć (nowoczesne jak na tamte czasy) przepisy kulinarne, artykuły dotyczące hodowli drobiu, wychowania dziecka, praktycznego urządzenia mieszkania, sposobów wykorzystania płodów rolnych oraz drobne porady z zakresu higieny.

Ważnym obszarem do pracy pozostawała kwestia edukacji kobiet i szerzenia oświaty na wsi. „Gazeta Kaliska” donosiła co prawda o kaliszankach, które ukończyły studia wyższe, ale były to głównie przedstawicielki miejscowej inteligencji (Kronika, 1930, s. 172; Kronika, 1938b, s. 1). Niski poziom edukacji na wsi kaliskiej powodował, że prasa włączała się w lokalne działania oświatowe, informowała o uruchomieniu kursów dokształcających. Najczęściej patronowały im organizacje społeczne np. Macierz Szkolna, Stowarzyszenie Chrześcijańsko-Narodowego Nauczycielstwa Szkół Powszechnych (Bezpłatne nauczanie, 1926, s. 8). Już w latach 20. „Goniec Kaliski” zamieścił szczegółowe relacje dotyczące przebiegu kursu ogrodniczo-społecznego organizowanego przez Kalisko-Błaskowskie Koło Ziemianek dla nauczycieli szkół wiejskich (Kronika, 1923b, s. 2; Kronika, 1923c, s. 2). Kursy rolniczo-weterynaryjne organizowane też były przez Szkołę Rolniczo-Handlową w Liskowie i Okręgowe Towarzystwo Rolnicze w Kaliszu (Kronika, 1923a, s. 2). Donoszono o kursach gospodarczo-oświatowych np. w Pruszkowie i Tłokini (Kursy gospodarczo-oświatowe, 1928). Podobne kursy rolniczo-handlowe organizowano dla społeczności wiejskiej w różnych miejscowościach, np. Chlewo, Chelmce, Opatówek, Rychnów (Z Okręgowego T-wa Rolniczego w Kaliszu, 1924, s. 2).

Wraz z rozwojem organizacyjnym widoczny stał się rozwój form kształcenia nakierowanych na kobiety wiejskie. Nacisk położono na kształcenie gospodyń w zakresie modernizacji gospodarstwa domowego. Prasa informowała o przebiegu kursów i ich absolwentkach (Nowy zastęp kursistek, 1933, s. 8), o rozwoju szkół i kursów zawodowych w Polsce. „Gazeta Kaliska” wskazywała w 1934 r., że szkół żeńskich jest już 477 (Szkoly i Kursy Zawodowe w Polsce, 1934, s. 3). W tym okresie na terenie powiatu kaliskiego działało 130 szkół, w których uczyło się 29 tys. dzieci. Z kolei „ABC Kaliskie” w notatce *Brak szkół* podało, że w powiecie kaliskim w gminach: Kamień nie przyjęto do szkoły z powodu braku miejsc 69 dzieci, Tyniec – 164, a w gminie i mieście Kalisz – 331 dzieci” (Kronika, 1931, s. 78). Wskazano na subsydia przekazywane dla szkół zawodowych w Liskowie oraz na walkę z analfabetyzmem na wsi (Szkolnictwo w powiecie kaliskim, 1934, s. 6).

„ABC Kaliskie” donosiło o organizacji kursów doksztalających z zakresu 7 oddziałów szkoły powszechnej organizowanych w Kaliszu, Stawiszynie, w Błazkach (Z kursów doksztalających, 1938, s. 1) oraz o kursach na Uniwersytecie Ludowym w Morawinie organizowanych przez oświatę pozaszkolną, które ukończyło 27 słuchaczy (Zakończenie Kursu na Uniwersytecie Ludowym, 1938, s. 1). Ta sama gazeta w 1939 r. zamieściła sprawozdanie *Z działalności Komisji Oświaty Pozaszkolnej* prowadzonej na terenie miasta i powiatu. Donosiła, iż „w miesiącach zimowych zorganizowano w 44 różnych miejscowościach kursy wieczorowe dla młodzieży i dla dorosłych. Kursów wieczorowych było 50 [...] ukończyło je 1085 osób, z czego 130 kobiet” (1939, s. 1).

Prasa ostrzegała ludność wiejską przed oszustwem i wyzyskiem. Cyklicznie poddawano ocenie stancje i dokonywano weryfikacji inteligencji, która na stancje młodzież przyjmuje (O stancjach dla uczącej się młodzieży, 1926, s. 8).

Aktywność oświatowo-organizacyjna

Prasa lokalna informowała o przejawach włączania kobiet do aktywności społecznej. W terenie organizowano bezpłatne kursy dla kandydatek na kierowniczkę świetlic żołnierskich (10-dniowy kurs informacyjny, 1938, s. 1), z kolei Koła Związku Rezerwistów w Kaliszu, Koźminku i Stawiszynie prowadziły przedszkola-dziecińce i zachęcały kobiety do aktywności (Dzieci pod opieką Rodziny Zw. R., 1938, s. 1). Urządzano dla dzieci na wsi kolonie i półkolonie (Kronika, 1938a, s. 1). „ABC Kaliskie” na bieżąco donosiło o aktywności wiejskich Kół Gospodyń Wiejskich, np. w Cekowie koło urządziło dzieciniec na 30 dzieci (Kulturalne inwestycje, 1938, s. 1). W gazecie „Tygodnik Opatowski” można było przeczytać m.in. o zorganizowanych w powiecie odczytach i kursach dla kobiet na tematy społeczne, zdrowia i higieny. W organizację kursów dla kobiet włączały się koła KSM (Katolickie Stowarzyszenie Młodzieży). O 12 słuchaczkach pięciodniowego kursu pieczenia ciast oraz trzydniowego kursu przetworów owocowych donosiło „Echo Kaliskich KSM” (Kursy Gospodarstwa Domowego, 1934, s. 6).

Ważnym zadaniem było organizowanie, szczególnie wśród młodego pokolenia kobiet, edukacji prozdrowotnej. Szeroko w „ABC Kaliskim” opisywana była inicjatywa starosty Stefana Soboniewskiego dotycząca organizacji w 1938 r. Kursu Przodownic Higieny Wsi. „2 maja rozpocznie się pierwszy taki kurs, na który przybędą dziewczęta z każdej gminy powiatu, przyczem z każdej gminy ma przybyć po dwie osoby [...] Zadaniem przodownic zdrowotności wsi będzie podniesienie stanu zdrowotnego i kulturalnego w każdej gromadzie przez zaznajomienie otoczenia z potrzebami higienicznymi oraz przepisami sanitarnymi” (Przodownice zdrowotności wsi, 1938, s. 1).

Zakładano, że przodownica zdrowotności wsi ma udzielać rad i wskazówek jak mieszkać, odżywiać się, dbać o zdrowie i zabezpieczać potrzeby zdrowotne wsi, rodziny, otoczenia. Celem tych działań było współdziałanie na wsi z lekarzem w walce z chorobami zakaźnymi, ale i walka z przesądami, zabobonami, znachorstwem. „Przodownica ma znać

pielęgniarstwo, czego wieś nie zna zupełnie, obsłużenie w domu chorego, niemowląt” (Przodownice zdrowotności wsi, 1938, s. 1). Dziewczęta z kaliskiej wsi uczestniczyły w pierwszym i drugim kursie. Łącznie ukończyło go 30 słuchaczek (II-gi kurs przodownic higieny wsi, 1938, s. 1).

W ramach szerzenia oświaty na wsi sukcesywnie wzbogacano zbiory bibliotek np. w Zbiersku o 100 książek przekazanych przez m.in. Zarząd Narodowej Organizacji kobiet (Podziękowanie, 1926, s. 8). Do kobiet katoliczek kierowana była również oferta czyteln i biblioteki ksm (Kursy Gospodarstwa Domowego, 1934, s. 6). Kobiety włączały się coraz śmielej w działalność kulturalną. Popularnością cieszyły się występy teatrów amatorskich i chórów. „Ilustrowany Kurier Kaliski” donosił o przedstawieniach z udziałem kobiet, np. w Zbiersku i innych miejscowościach powiatu (Z przedstawienia amatorskiego w Zbiersku, 1927, s. 8; Z teatrów amatorskich, 1927, s. 8). Zamieszczano sprawozdania z przeprowadzonych na wsiach loterii fantowych czy prelekcji. Informowano o organizowanych wycieczkach. „ABC Kaliskie” donosiło o wycieczce Koła Kobiecego LOPP do Biskupina, Antonina czy o pielgrzymce na Kongres Eucharystyczny Katolickich Stowarzyszeń Kobiet do Płocka (Kongres Eucharystyczny K. S. Kobiet, 1938, s. 1). „Tygodnik Opatowski” relacjonował działalność sekcji PCK i teatralnej².

Pod koniec lat 30. regularnie pojawiały się ogłoszenia dotyczące spotkań organizacji. Przykład stanowić mogą *Odczyty dla Polek* organizowane przez Ośrodek Pogotowia Moralnego Kobiet (Odczyt dla Polek, 1939a, s. 1) czy prelekcje *Pogotowie gospodarcze* (Odczyt dla Polek, 1939b, s. 1). Kalendarzyk Związku Pań Domu regularnie donosił o spotkaniach, podczas których organizowano pokazy nowoczesnego gotowania. Urządzano pochody propagandowe, konkursy (Kalendarzyk Związku Pań Domu, 1938, s. 1). Na bieżąco na łamach „ABC Kaliskiego”

² Gazeta donosiła, iż na wystawę do Liskowa w 1927 r. kobiety wykonały wg planu H. Spizowej kompozycję z pierników przedstawiającą chatę, ogród, pasiekę, klomby i drzewa. Za: Miluška-Stasiak, 2016, s. 51.

ukazywała się rubryka *Z życia Narodowej Organizacji Kobiet*, w której informowano o organizowanych spotkaniach w terenie.

Specyfika ruchów organizacyjnych oddziałujących na kobiety wsi kaliskiej mieściła się w przestrzeni wyznaczonej nurtami myśli narodo-wo-demokratycznej, narodowo-katolickiej z uwzględnieniem wartości wpisanych w tradycję ludową. W wielu różnych tekstach poświęconych sprawom stowarzyszeń pojawiały się opisy obrzędowości organizacyjnej. Mimo iż istniejące na tym terenie kobiece organizacje społeczne reprezentowały odmienne idee, współpracowały i przygotowywały kobiety wiejskie do czynnego uczestnictwa w życiu społecznym i współodpowiedzialności za wspólnotę, w której żyły. „ABC Kaliskie” donosiło o obecności włościanek podczas uroczystości wiejskich, np. obchodów 25-lecia Kółka Rolniczego i poświęcenia sztandaru w Goliszewie (25-lecie Kółka Rolniczego, 1938, s. 1), a „Ziemia Kaliska” zamieściła relację z obchodów 30-lecia Straży Pożarnej w Stawiszynie (Trzydziestolecie stawiszynskiej straży pożarnej, 1930, s. 172), gdzie składy komitetów zasilały miejscowe kobiety.

Problemy społeczne

Ubóstwo, brak pracy i perspektyw rozwoju na wsi skutkowały emigracją do miast lub za granicę w poszukiwaniu pracy. Gazety były źródłem informacji dla kobiet. Pisały o możliwościach wyjazdu na roboty rolne na mocy kontraktów np. do Niemiec (Na roboty rolne, 1938, s. 1) lub podjęcia pracy w mieście. Składano też oferty pracy na wsi. Przykładem jest zamieszczone ogłoszenie „Kucharka starsza, umiejąca cerować, potrzebna na wieś” (Ogłoszenia, 1938c, s. 1) lub „potrzebna freblanka na wieś” (Ogłoszenia, 1934, s. 3).

W badanym okresie coraz śmielej pojawia się temat kobiety doświadczanej przez los. Prasa donosiła o maltretowaniu kobiet i znęcaniu się nad nimi przez mężów (Za maltretowanie żony, 1939, s. 1). Wskazywała

na konkretne zdarzenia (Usiłowanie zabójstwa, 1938, s. 1), którym nadano bieg sądowy. Problemem społecznym były samobójstwa kobiet znajdujących się w trudnej sytuacji życiowej (Kobieta zatrula się grynszpanem, 1926, s. 8). Zjawiskiem wpisanym w życie ówczesnej społeczności wiejskiej były kradzieże, które dawały okazję do wzbogacenia się. „ABC Kaliskie” donosiło o kradzieżach dokonywanych na targowiskach (Za kradzież, 1938, s. 1). Ta sama gazeta informowała o przemyśle, jakim zajmują się mieszkanki podkaliskich wsi (Za sprzedaż sacharyny, 1938, s. 1; Za przemyt sacharyny, 1938, s. 1). Często były kradzieże w gospodarstwach, gdzie zatrudniani byli pracownicy najemni, np. w gminie Staw narzeczeni skradli 700 zł. na zakup wyprawy ślubnej (Narzeczeni przed sądem, 1938, s. 1). Inny artykuł donosił o sprytniej służącej, która „ukradła sweter, spódniczkę i parę pończoch” (Sprytna służąca, 1934, s. 8).

W kierunku wiedzy politycznej

Na skutek uzyskanych praw obywatelskich kobiety stały się ogromną siłą polityczną. Mimo to na łamach prasy sporadycznie zamieszczano treści dotyczące udziału kobiet w życiu politycznym. W okresie międzywojennym wiele gazet lokalnych w Polsce, w tym także w powiecie kaliskim, potwierdziło tematykę agitacji kobiet w okresach poprzedzających wybory. Na łamach prasy kaliskiej pojawiały się wówczas teksty o zabarwieniu agitacyjnym, np. *Do kobiet polskich, Wielki wiec kobiet*. Publikowano relacje z wieców i spotkań. Pisano o obowiązku społecznym i udziale wyborach, prawie wyborczym i głosowaniu kobiet, uświadamianiu ich i oświecaniu przez mężczyzn w domach (Kobiety obywatelki spełniają swój obowiązek społeczny, 1928, s. 3).

Serwowana czytelniczkom w prasie porcja wiedzy o świecie, często ograniczała się do bieżących informacji. Najczęściej były to relacje z wyjazdów i spotkań okolicznościowych, czego przykładem jest zamieszczone w „Gazecie Kaliskiej” doniesienie *Delegacje włościańskie*

w *Belwederze* z 1928 r. czy doniesienia *Jak Ameryka uczy przez radio rolnictwa* (1928, s. 2). Emancypacja jako taka miała niewielki zasięg na tym terenie. Na uwagę zasługuje artykuł anonimowego autora, który kobietom przypisuje odmienną zdolność komunikacji, tzw. gwarę kobiecą (*Mowa kobiet*, 1928 s. 3).

Zagadnienia dodatkowe

Prasa lokalna stwarzała kobietom okazję do publikowania własnych tekstów, najczęściej sprawozdań z działalności kółek samokształceniowych dołączany był wiersz (*Sprawozdanie...*, 1931, s. 5–10). W odcinkach drukowano np. nowelę Walerii Nowackiej *Serce kobiety* (1928, s. 3). Trudno jednak doszukać się regularnych publikacji twórczości kobiet wiejskich.

Pojawiały się reklamy nowych produktów, które mogły zainteresować środowisko kobiece (*Pani domu a gospodarstwo narodowe*, 1938, s. 1). Zamieszczane były również nowości ze świata mody (*Ogłoszenia*, 1938b, s. 1). Mimo iż te informacje nie były bezpośrednio kierowane do mieszkanki wsi kaliskiej, założyć można, iż przenikały do środowiska wiejskiego i mogły wywierać wpływ na kształtowanie się jego świadomości.

Zakończenie

Prasa lokalna nie tylko reagowała na potrzeby czytelników i komentowała bieżące wydarzenia, ale także pełniła istotną funkcję w ujawnianiu i nagłaśnianiu problemów społecznych dotyczących kobiet wiejskich. Stanowi dziś cenne źródło wiedzy, umożliwiające odtworzenie realiów życia kobiet na wsi w powiecie kaliskim w okresie międzywojennym. Analiza artykułów prasowych pozwala dostrzec, że redaktorzy nie ograniczali się do rejestrowania codzienności, lecz podejmowali również refleksję nad systemowymi trudnościami, z jakimi mierzyły się

kobiety – brakiem dostępu do edukacji, niedostateczną opieką zdrowotną, marginalizacją społeczną czy ograniczoną aktywnością obywatelską. Prasa lokalna stała się przestrzenią, w której sygnalizowano te kwestie oraz promowano inicjatywy zmierzające do poprawy sytuacji społecznej kobiet na wsi. Tym samym stanowiła nie tylko lustro, ale i narzędzie przemiany społecznej.

Bibliografia

Artykuły prasowe:

- 10-dniowy kurs informacyjny. (1938). *ABC Kaliskie*, (112), s. 1.
- 25-lecie Kółka Rolniczego. (1938). *ABC Kaliskie*, (195), s. 1.
- 11-gi kurs przodownic higieny wsi. (1938). *ABC Kaliskie*, (147), s. 1.
- Apel do Młodych Pań. (1927). *Gazeta Kaliska*, (18), s. 13.
- Bezpłatne nauczanie (1926). *Ilustrowany Kurier Kaliski*, (122), s. 8.
- Delegacje włościańskie w Belwederze. (1928). *Gazeta Kaliska*, (55), s. 2.
- Dzieci pod opieką Rodziny Zw. R. (1938). *ABC Kaliskie*, (134), s. 1.
- Dziewczynka wiejska pokąsana przez dwa psy. (1927). *Ilustrowany Kurier Kaliski*, (48), s. 8.
- Gminy powiatu w świetle cyfr. (1939). *ABC Kaliskie*, (131), s. 1.
- Jak Ameryka uczy przez radio rolnictwa. (1928). *Gazeta Kaliska*, (40), s. 2.
- Kalendarzyk Związku Pań Domu. (1938). *ABC Kaliskie*, (92), s. 1.
- Kobieta otruła się grynszpanem. (1926). *Ilustrowany Kurier Kaliski*, (126), s. 8.
- Kobiety obywatelki spełniajcie swój obowiązek społeczny. (1928). *Gazeta Kaliska*, (56), s. 3.
- Kongres Eucharystyczny K. S. Kobiet. (1938). *ABC Kaliskie*, (135), s. 1.
- Kronika. (1938a). *ABC Kaliskie*, (169), s. 1.
- Kronika. (1938b). *ABC Kaliskie*, (181), s. 1.
- Kronika. (1923a). *Goniec Kaliski*, (192), s. 2.
- Kronika. (1923b). *Goniec Kaliski*, (199), s. 2.
- Kronika. (1923c). *Goniec Kaliski*, (210), s. 2.

- Kronika. (1930). *Ziemia Kaliska*, (4–5), s. 169–170. 172.
- Kronika. (1931). *Ziemia Kaliska*, (1–3), s. 78.
- Kulturalne inwestycje. (1938). *ABC Kaliskie*, (206), s. 1.
- Kursy gospodarczo-oświatowe. (1928). *ABC Kaliskie*, (347), (dodatek piątkowy).
- Kursy Gospodarstwa Domowego. (1934). *Echo Kaliskich KSM*, (9), s. 6.
- Mowa kobiet. (1928). *Gazeta Kaliska*, (37), s. 3.
- Na roboty rolne. (1938). *ABC Kaliskie*, (151), s. 1.
- Narzeczeni przed sądem. (1938). *ABC Kaliskie*, (223), s. 1.
- Niedozwolony zabieg przyczyną śmierci. (1926). *Ilustrowany Kurier Kaliski*, (60), s. 8.
- Niedozwolony zabieg znachorki. (1934). *Gazeta Kaliska*, (97), s. 8.
- Nowy zastęp kursistek. (1933). *ABC Kaliskie*, (350), s. 8.
- Odczyt dla Polek. (1939a). *ABC Kaliskie*, (129), s. 1.
- Odczyt dla Polek. (1939b). *ABC Kaliskie*, (134), s. 1.
- Ogłoszenia. (1938a). *ABC Kaliskie*, (113), s. 1.
- Ogłoszenia. (1938b). *ABC Kaliskie*, (140), s. 1.
- Ogłoszenia. (1938c). *ABC Kaliskie*, (219), s. 1.
- Ogłoszenia. (1928). *Gazeta Kaliska*, (2), s. 2.
- Ogłoszenia. (1934). *Gazeta Kaliska*, (25), s. 3.
- O stancjach dla uczącej się młodzieży. (1926). *Ilustrowany Kurier Kaliski*, (7), s. 8.
- Pani domu a gospodarstwo narodowe. (1938). *ABC Kaliskie*, (206), s. 1.
- Pilnujcie dzieci. (1926). *Ilustrowany Kurier Kaliski*, (67), s. 8.
- Podrzucenie dziecka. (1938). *ABC Kaliskie*, (98), s. 1.
- Podrzucone dziecko. (1926). *Ilustrowany Kurier Kaliski*, (97), s. 8.
- Podziękowanie. (1926). *Ilustrowany Kurier Kaliski*, (113), s. 8.
- Przodownice zdrowotności wsi. (1938). *ABC Kaliskie*, (108), s. 1.
- Serce kobiety. (1928). *Gazeta Kaliska*, (5), s. 3.
- Sprawozdanie z pierwszych 10 lat „Piątku”. Wiersz Leontyny Szymańskiej. (1931). *Ziemia Kaliska*, (1/3), s. 5–10.
- Sprytna służąca. (1934). *Gazeta Kaliska*, (58), s. 8.
- Szkolnictwo w powiecie kaliskim. (1934). *Gazeta Kaliska*, (60), s. 6.

- Szkoły i Kursy Zawodowe w Polsce. (1934). *Gazeta Kaliska*, (32), s. 3.
- Trzydziestolecie stawiszynskiej straży pożarnej. (1930). *Ziemia Kaliska*, (4–5), s. 172.
- Usiłowanie zabójstwa. (1938). *ABC Kaliskie*, (114), s. 1.
- Zakończenie Kursu na Uniwersytecie Ludowym. (1938). *ABC Kaliskie*, (99), s. 1.
- Za kradzież. (1938). *ABC Kaliskie*, (133), s. 1.
- Za maltretowanie dziecka. (1938). *ABC Kaliskie*, (129), s. 1.
- Za maltretowanie żony. (1939). *ABC Kaliskie*, (132), s. 1.
- Za przemyt sacharyny. (1938). *ABC Kaliskie*, (151), s. 1.
- Za sprzedaż sacharyny. (1938). *ABC Kaliskie*, (146), s. 1.
- Z działalności Komisji Oświaty Pozaszkolnej. (1939). *ABC Kaliskie*, (131), s. 1.
- Z kursów dokształcających. (1938). *ABC Kaliskie*, (109), s. 1.
- Znaczenie rolnictwa. (1931). *Świąteczne wiadomości. Tygodnik Ziemi Kaliskiej*, (1), s. 5.
- Z Okręgowego T-wa Rolniczego w Kaliszu. (1924). *Goniec Kaliski*, (29), s. 2.
- Z piśmiennictwa. (1928). *Gazeta Kaliska*, (12), s. 3.
- Z przedstawienia amatorskiego w Zbiersku. (1927). *Ilustrowany Kurier Kaliski*, (88), s. 8.
- Z teatrów amatorskich. (1927). *Ilustrowany Kurier Kaliski*, (211), s. 8.

Opracowania:

- Andrysiak, E., Celer, B. (2005). *Bibliografia prasy kaliskiej 1805–2005*. Kaliskie Towarzystwo Przyjaciół Nauk.
- Bartnik, D. (2006). Kultura książki w Liskowie. *Acta Universitatis Lodzensis. Folia Librorum*, (13).
- Miluśka-Stasiak, J. (2016). „Tygodnik Opatowski” jako źródło wiedzy o Opatówku. W: E. Andrysiak, E. Steczek-Czerniawska (red.), *Region i książka. Szkice z dziejów książki regionalnej*.
- Paczkowski, A. (1999). Prasa. W: A. Garlicki (red.), *Encyklopedia historii Druku Rzeczypospolitej (1918–1939)*. Wiedza Powszechna.
- Piwowarczyk, M. (2006). *Wielkie „małe ojczyzny”. Aktywność społeczno-kulturalna polskiej społeczności lokalnej Kalisza w Drugiej Rzeczypospolitej*. Oficyna Wyd. Impuls.

Amatorski ruch teatralny w Radlinie



Abstract

The article presents the origins and development of the amateur theatre movement in Upper Silesia, whose roots can be traced to the activities of Polish cultural associations and other local community groups. The

author focuses on the key figures involved in this movement and on the repertoire of amateur theatre groups, highlighting their importance for the region's cultural life.

Keywords: Upper Silesia, amateur theatre, cultural associations, local communities, theatre repertoire, cultural life, regional culture, history of theatre

Wprowadzenie

Omawiając fragment (wycinek) zagadnienia amatorskiego ruchu teatralnego na Górnym Śląsku należy stwierdzić jednoznacznie, że początek amatorskiego ruchu teatralnego ma swoje korzenie w działalności polskich towarzystw oraz w innych różnorodnych formach organizacyjnych. Jedną z nich było Kasyno Katolickie w Królewskiej Hucie (Chorzowie) założone przez K. Miarkę w 1869 r. Wystawiło ono pierwsze polskie przedstawienia sztuk Karola Miarki *Mosiek Spekulant* oraz *Żuawi* w 1870 r. Po zlikwidowaniu Kasyna Katolickiego w 1872 r. przez władze pruskie jego miejsce zajęło Kółko Towarzyskie, które nawet w jednym roku potrafiło wystawić cztery przedstawienia. Podobny charakter i profil działalności miało Towarzystwo Polsko-Górnośląskie w Raciborzu, które powstało 1888 r. Na uwagę zasługuje również fakt założenia przez ks. Franciszka Miczkę w Rybniku Towarzystwa św. Alojzego w 1901 r., które organizowało przedstawienia polskie. Największą popularnością cieszyły się wystawiane przez kilka lat przedstawienia pasyjne *Męki Pańskiej*. Na łamach „Nowin Raciborskich” oraz „Katolika” w ostatnim dziesięcioleciu XIX wieku napotykamy na doniesienia o działalności Związku – Towarzystwa Katolickich Robotników pw. św. Józefa w Biertułtowach oraz Związku Katolickich Robotników pw. św. Barbary w Radlinie¹. W obydwu były sekcje teatralne, które przygotowywały i wystawiały przedstawienia. Prawie każdy chór miał sekcję teatralną. Również stowarzyszenia religijne młodzieży pozaszkolnej działające przy parafiach, takie jak SMP/ż i m, KSM/ż i m. Sodalicje, Kongregacje, Stowarzyszenia, kluby piłki nożnej oraz drużyny harcerskie przygotowywały przedstawienia, spektakle, które obok zabaw tanecznych były jedną z form pozyskiwania środków finansowych na statutową działalność. O innych tego typu inicjatywach jest mowa w relacjach, przekazach rodzinnych.

¹ Radlin – miejscowość obecnie w pow. wodzisławskim w woj. śląskim. Powstała w wyniku przyłączenia gminy Biertułtowy do obwodu gminy Radlin na mocy decyzji wojewody śląskiego M. Grażyńskiego z dnia 16.08.1932 r.

Górnośląska Trupa Teatralna Gwiazda

Nieomal w każdej relacji mieszkańców Radlina w zawansowanym wieku wymienia się przedstawienia, w których dominującymi postaciami byli Adolf Mandrysz i Paweł Kłosok. „Aktorzy” wcielający się w role komediowe, postacie skeczów, w których nawiązywali do zdarzeń humorystycznych z życia mieszkańców.

Zdjęcie 1. Górnośląska Trupa Teatralna Gwiazda



Stoją od lewej: Szymiczek Alojzy, Winkler Ernest (pianista), Kiermaszek Michał, Szymiczek Wawrzyniec, nieznany (policja plebiscytowa?), Krupa Józef, Szczesny Henryk, Nowak Epifaniusz (ochroniarz), Urbańczyk Wiktor. Siedzą od lewej: Mrozek Augustyna (po mężu Pielorz), Mrozek Tekla (po mężu Dwulecka), Szymiczek Anna (po mężu Baron), Gruszka Helena (po mężu Urbańczyk), właścicielka gospody. U dołu: Kłosok Paweł i Mandrysz Adolf.

Źródło: Holona, 2022, s. 78.

Byli oni członkami zespołu teatralnego Związku Powstańców Śląskich, który skupiał m.in. członków b. trupy teatralnej Gwiazda z okresu kampanii plebiscytowej. Powstała w wyniku połączenia grupy teatralnej Satyra istniejącej przy chórze Słowacki w Biertułtowach z grupą

teatralną Gwiazda istniejącą w środowisku emigrantów w Bottrop, którzy masowo wracali na wieść o plebiscycie do swoich stron rodzinnych. Przyjęła nazwę Górnośląska Trupa Teatralna Gwiazda. Była jedną z trzech stałych – obok Fredry i Wesołości – grup amatorskich działających w ramach Wydziału Kulturalnego przy polskim Komisariacie Plebiscytowym w Bytomiu.

Podczas kampanii plebiscytowej wystawiła 130 przedstawień, m.in. pod koniec 1920 r.: 5 października w Oleśnie, 12 października w Borkach Wielkich, a w listopadzie w Zawisnie, Kochanowicach i Kozłowicach. W dniach od 1 stycznia do 17 marca 1921 r. występowała w 44 miejscowościach obszaru plebiscytowego. W 34 przedstawieniach wystawiono 74 utwory sceniczne (12 tytułów). Ważną rolę w działalności teatru odgrywał repertuar. Większość prezentowanych przedstawień należała do gatunku fars i scenek z życia wziętych. Zespół Gwiazda w swym programie posiadał kilka dobrze przygotowanych utworów scenicznych, a do najczęściej grywanych należały sztuki: *Czarownik*; *10 000 marek*; *Kuba Maciek*; *Na wymiarze*; *Rekruty*; *Żołnierz w szafie*; *Potrzepalski*; *Pajace*; *Gwiazdka*; *Wesele Halki*; *Cudowny automat* oraz *Swaty*. Widowiska uzupełniały wiązanki piosenek śląskich, które zespół wykonywał zwykle na zakończenie programu.

Zespół teatralny Związku Weteranów Powstań Śląskich.

W 1947 r. grupa miejscowa Związku Weteranów Powstań Śląskich zwróciła się z prośbą do władz gminnych o zatwierdzenie zespołu teatralnego w składzie: Adolf Mandrysz, Paweł Kłosok, Michał Kiermaszek, Wiktor Urbańczyk, Helena Urbańczyk, Augustyna Pielorz, Rajmund Bugła, Stanisław Kiermaszek, Stanisław Siodłoczek, Elżbieta Siodłoczek, Dorota Kowalska, Helena Kiermaszek, Łucja Lubszczyk. Większość z nich kontynuowała swoją przynależność do zespołu z okresu międzywojennego.

Grupa teatralna A. Gliwickiego (?)

Poza zespołem ZWPŚL. istniał również zespół działający pod patronatem kop. Emma.

Zdjęcie 2. Zespół teatralny po występie w sali K. Grodonia – 1936/7 r.



Źródło: Zbiory U. Gliwickiej-Holony, W: Holona, 2024, s. 10.

Poza zdjęciem zrobionym po występie w roku 1936/7 r. w sali K. Grodonia niewiele jest o nim wiadomym. Jego kierownikiem był prawdopodobnie Antoni Gliwicki. Jego córka Urszula, lat 4, (siedzi na kolanach Adolfa Koziola) recytowała podczas przedstawienia wiersz pt. *Na jagody*. Oprócz niej członkami i wielu innych osób było jej rodzeństwo Charlotta, Walter oraz Hildegarda.

Teatr kukielek

Teatr ten istniał przy Drużynie Harcerskiej im. Wł. Jagiełły (w sp nr 2) w drugiej połowie lat 40. i 50. Prowadziła go „harcerska Mama” Berta Wysocka. Jego przedstawienia odbywały się w sali b. „Grodoniowca” przy ul. Cmentarnej w Radlinie-Biertułtowach. Obsadę zespołu tworzyli studenci oraz uczniowie. Byli to m.in.: Henryk Słanina, Jerzy Bednorz (obydwaj dla podreperowania studenckiego budżetu), rodzeństwo Aniela i Antoni Swobodowie, Jolanta Szymura, Urszula Stanisławiak, Augustyna i Fryderyk Wysocki (córka i syn Berty Wysockiej), Stanisław Grabowski, Zdzisław Goliwąg oraz akordeonista Franciszek Bronowski. Teatrzyk występował w miejscowościach powiatu rybnickiego, wodzisławskiego i raciborskiego, m.in. w Rogowach, Nieboczowach, Lubomi, Brzeziu, Krostoszowicach, Turzy, Czyżowicach, w Radlinie II. Po odnowie ZHP wystawiane przedstawienia były jedną z form gromadzenia środków na akcję obozową przez Drużynę Harcerską im. Wł. Jagiełły. „Teatr” był także zapraszany do wystawiania przedstawień przez zakłady pracy, które organizowały spotkania mikołajowe/gwiazdkowe dla dzieci pracowników.

Zespół Artystyczny przy Domu Kultury

Zdjęcie 3.



Źródło: Holona, 2024, s. 11.

W latach 60 i 70 XX wieku istniał Zespół Artystyczny przy Domu Kultury kwk Marcel. Do 1964 r. wystawiał swoje przedstawienia w Zakładowym Domu Kultury kwk Marcel, który miał swoją siedzibę w b. „Grodoniowcu”. Prowadzącym i reżyserem był Ernest Stuck. W składzie zespołu na przestrzeni lat jego trwania byli m.in. Ernest Stuck, Maria Opalko (Salamon), Kazimierz Wojak, Notburga Konieczny (Czech), Engelbert Konieczny,

Jadwiga Barteczko (Holzenbach), Antoni Francuz, Józef Domarecki, Helena Guz, Witold Guz, Kazimierz Salamon, Józef Salamon, Monika Plucińska, T. Kasperek, S. Radler, Eleonora Trzebuchowska, Bertold i Wanda Milerowie, Edward Warzecha, Zygmunt Barteczko. Zespół przygotował i wystawił kilkanaście spektakli, m.in. *Radcy Pana Radcy*, *Żona z przypadku czyli stryjaszek Fonsio*, *Franek Krupa jeźdem*, *Chory z urojenia* (ten ostatni nie miał premiery).

Młodzieżowa Grupa Twórcza

W 1996 r. z inicjatywy ks. Sylwestra Suchonia wikarego parafii WNMP w Radlinie – Biertułtowach powstała Młodzieżowa Grupa Twórcza. Skupiała uczniów szkół średnich oraz studentów, którzy poprzez formę przygotowywanych spektakli teatralnych dali początek innowacyjnemu nurtowi nowej ewangelizacji człowieka. Autorką i reżyserką pierwszego spektaklu pt. *To Ciebie szuka Miłość* była nauczycielka mgr Barbara Branny z pasją i zamiłowaniem do teatru, poezji i muzyki. Przygotowane przedstawienie zostało oparte na motywach książki o. Daniela Ange *Zraniony Pasterz*, w której zawarł meandry i doświadczenia z pracy duszpasterskiej z trudną młodzieżą. Datki złożone po spektaklu zostały przekazane na zorganizowanie kolonii dla dzieci z niezamożnych rodzin. Grupa przygotowała także w 100. rocznicę śmierci św. Teresy z Lisieux widowisko pt. *Stawiam na bank Miłości*. Kierując się podobnymi motywami grupa w 15. rocznicę śmierci ks. Jerzego Popiełuszki uczciła jego pamięć spektaklem pt. *Zło dobrem zwyciężaj*. W drugim roku istnienia grupy, w okresie Świąt Bożego Narodzenia, mieszkańcy Radlina i nie tylko mieli okazję uczestniczyć w programie słowno-muzycznym pt. *Zapraszam Cię do Betlejem*, z udziałem Artura Thomasa z Katowic – wirtuoza gry na fletni Pana. Dochód z imprezy przeznaczono na rzecz dzieci z Ośrodka Rehabilitacji i Terapii Dzieci Młodzieży w Wodzisławiu Śl. Scharakteryzowany tak krótki okres działania, zaledwie 2 lata, był

świadectwem motywacji, w której nie dominowały czynniki zewnętrzne, raczej wewnętrzne takie jak uczucia altruizmu czy empatii. Członkami grupy byli m.in. bracia Grabarczykowie, Anna Teklińska, Justyna Grzonka, Katarzyna Joneczek, Marek Duda, Mirosława Sobik.

Zdjęcie 4.



Źródło: Holona, 2024, s.12.

Grupa Przyjaciół i nie Tylko. W latach 80. XX wieku druhowie i druhowie 39. DSH Wędruty, działającej przy Szczepie im. Gwarków istniejącym przy Szkole Podstawowej nr 18 w Radlinie-Biertułtowach (obecny Zespół Szkolno-Sportowo-Artystyczny w Radlinie), założyli harcerski zespół muzyczny Kakomberki, prowadzony przez absolwentkę studiów muzycznych – Aleksandrę Skotarek. Przygotowywane przez nich spektakle poetycko-muzyczne stanowiły oprawę uroczystości. Takim znaczącym i pamiętnym był spektakl pt. *Pogmatwane drogi* poświęcony pamięci harcerzy poległych i zamordowanych w miejscach kaźni

hitlerowskiej podczas II wojny światowej. Zespół brał udział w licznych festiwalach takich jak: Gaude Fest, Ekosong, Wrzosowisko, zdobywając liczne nagrody i wyróżnienia. Z inicjatywy zespołu w 1990 r. powstało oryginalne wydarzenie kulturalne *Muzyczny Nicodziennik* prezentujące lokalnych artystów amatorów często z towarzyszeniem uznanych gwiazd z kręgu poezji śpiewanej i piosenki autorskiej m.in. Stare Dobre Małżeństwo, Wolna Grupa Bukowina, Carrantuohill, Grzegorz Turnau, Raz Dwa Trzy, Mieczysław Szczepniak. Impreza ta wpisała się na stałe w kalendarz imprez kulturalnych odbywających się na terenie Radlina i zyskała szerokie, stałe grono odbiorców. W 2001 r. wieloletnia działalność muzyczno-kulturalna Kakomberek zaowocowała powstaniem zespołu muzycznego Grupa Przyjaciół i Nie Tylko. Grupa nie ma stałego składu, jest to wielopokoleniowy zespół osób, które chcą razem dzielić pasję wspólnego muzykowania i tworzenia. Kierownictwo muzyczne nad zespołem sprawuje wspomniana już Aleksandra Skotarek. Grupa zrealizowała m.in. takie projekty:

- spektakl muzyczny *Wybrzeża pełne ciszy* na podstawie wierszy Karola Wojtyły, zawierający autorską muzykę oraz zdjęcia ilustrujące utwory autorstwa Krzysztofa Pietrka i Marcina Giby. Wybrane utwory ze spektaklu prezentowane były na festiwalach piosenki poetyckiej, gdzie spotkały się z dużym zainteresowaniem, czego dowodem są nagrody: Grand Prix na Festiwalu Piosenki Ekologicznej Ekosong w Katowicach (2001), Grand Prix Festiwalu Piosenki Poetyckiej Jastrzębskie Śpiewanie (2003) oraz wyróżnienie na Ogólnopolskim Festiwalu Piosenki Poetyckiej o Złote Koło Młyńskie w Stargardzie Szczecińskim (2004);
- program muzyczny do wierszy księdza profesora Jerzego Szymika z tomiku *Hilasterion*, wielokrotnie prezentowany podczas spotkań autorskich z poetą;
- *Pofyrlane Pieśniczki* – program zawierający dawne utwory śląskie w nowoczesnych aranżacjach Piotra Kotasa. Program zarejestrowano na płycie w roku 2022;

- współtworzenie Radlińskiego Koncertu Wielkanocnego Fundacji Eduarte, w którym grupa bierze udział wraz z różnymi formacjami muzycznymi działającymi na terenie Radlina tj. Scholą parafialną, Chórem im. Słowackiego, Orkiestrą Ema Band.

Zdjęcie 5.



Źródło: Holona, 2024, s.13.

Młodzieżowy Teatr Zwierciadło istniał od 2002 r. Przygotowywał bajkowe spektakle dla dzieci. Reżyserem był st. instruktor artystyczny MOK Janusz Majewski. W okresie 15 lat istnienia przygotował i wystawił 15 premier, które cieszyły się aplauzem najmłodszych mieszkańców Radlina i ościennych miejscowości, w których zespół występował. Członkami zespołu byli m.in. Mikołaj Czogalik, Anna Gembalczyk, Patryk Groborz, Anna Kędzia, Aleksandra Konsek, Daria Macha, Sandra Mikuła, Tomasz Miler, Kamila Serafin, Agata Skatuła, Aldona Wawer oraz Adrian Winniczuk.

Zdjęcie 6.



Źródło: Holona, 2024, s. 14.

Salonik Słowa i Muzyki – Radlińskie Studio Teatralne rozpoczął swą działalność w 2002 r. w głożyńskiej świetlicy. Reżyserem był st. instruktor artystyczny MOK Janusz Majewski. Oprawa muzyczna, tło akcji scenicznej w przedstawieniach były dziełem muzyka, kapelmistrza orkiestry górniczej Marcel – Franciszka Magiery. Do 2014 r. wystawił następujące spektakle:

- *Jesień, jesień już;*
- *Kolędowo, karnawatowo w Saloniku;*
- *Satyrycznie... w Saloniku;*
- *Absurdalnie... w Saloniku;*
- *Noworocznie... w Saloniku;*
- *Każdy chce być kochanym;*
- *W miarę szczęśliwym być;*
- *Czechow, Shaw i inni;*
- K. Choiński – *Miły wieczór w rodzinnym gronie;*
- Lutz Hubner – *Creeps;*

- *Gwiazda nad świat się wzbiła*;
- *Karnawałowe Wygłupiki... w Saloniku Słowa i Muzyki* (2009);
- *Aktorzy* (2010);
- *Zrodzony z tęsknot podglebia* (2011);
- *Teatr z półobrotem – W cieniu kieliszka, Bolero* (2011);
- *Andrzej Maleszka – Mama – Nic* (2012);
- *A. S. – Rozmowy w kratkach* (2013);
- *T. Nowak – To wszystko dawno mi się śniło* (2013);
- *J. Ejsmond – Bon ton, pardon* (2014).

Zdjęcie 7.



Źródło: Holona, 2024, s. 15.

Radlińskie Studio Teatralne

Studio powstało w 2015 r. w wyniku przekształcenia Saloniku Słowa i Muzyki założonego i prowadzonego przez Janusza Majewskiego w Radlinie-Głożynach w ramach działalności MOK w Radlinie. Skupiało

młodzież oraz studentów. Większość wykonawców związana była z Młodzieżowym Teatrem Zwierciadło, w którym debiutowała w bajkowych spektaklach. Wystawiało sztuki – spektakle o bardzo szerokim spektrum i skali twórczych zainteresowań m.in. sztuki: *Fizycy* (2015), *Moliere Tartuffe... sceny z Świętoszka* (2016), *Tamten strych A. S.* (2017), *Pies pogrzebany* (2018). Do 2024 r. miało 27 premier. Poziom artystyczny i profesjonalizm wystawianych spektakli był wysoko oceniany przez odbiorców w środowisku lokalnym. Na podkreślenie zasługuje wyróżnienie dyrektorów francuskich teatrów w Rive de Gier i Saint Etienne, którzy zaprosili zespół do wystąpienia na deskach ich teatrów. Wydarzenie zostało wyeksponowane na łamach gazet regionu Rhone-Alpes, które zamieściły pełne uznania artykuły o wysokim poziomie interpretacji molierowskiego *Świętoszka*. Obecnie pracuje pod nazwą Teatr ReSat. Od 2018 r. zespół prowadzi mgr Patryk Grobosz.

Bibliografia

- Adamczyk, B. (2001). Nasze dawne amatorskie przedstawienia. *Radliniok*, nr 1.
- Antonow, M. (1958). Działalność kulturalna polskich towarzystw na Górnym Śląsku w drugiej połowie XIX i na początku XX wieku w świetle współczesnej prasy polskiej. *Studia i Materiały z Dziejów Śląska* (T. 2).
- AP w Katowicach O. w R.(b.d.). *Zespół Starostwo Powiatowe w Rybniku 1945-1950* nr 18/153, s. 374.
- Holona, E. (red.). (2018). *Kobiety Radlina i Niepodległa 1918-2018. Kobiecte twarze radlińskiej historii*.
- Holona, E. (red.). (2022). *Leksykon Radliński. Z tej i na tej ziemi* (T. 1). Radlińskie Towarzystwo Kulturalne.
- Holona, E. (red.). (2024). *Leksykon Radliński. Z tej i na tej ziemi* (T. 2). Radlińskie Towarzystwo Kulturalne.
- Kronika Drużyny Harcerskiej im. Wł. Jagiełły przy SP nr 2 w Radlinie*.

Kroniki zespołów teatralnych MOK w Radlinie (autor J. Majewski).

Laudacja Fundacji Eduarte oraz Janusza Majewskiego wyróżnienia Quality burmistrza miasta Radlina. (2017).

Mendrek, K. (b.d.). *Teatr amatorski na ziemi Raciborsko – Rybnickiej w l. 1889-1914 na podstawie pisma „Nowiny Raciborskie”* [Praca magisterska, Uniwersytet Śląski w Katowicach].

Nowiny Raciborskie. (1889). Nr 1.

Nowiny Raciborskie. (1894). Nr 20.

Relacja rodzeństwa Anieli i Antoniego Swobodów.

Relacja Augustyny Stabla (z domu Wysocka).

Relacja i zdjęcia udostępnione przez Barbarę Branny.

Relacja i zdjęcia udostępnione przez Monikę Opatko-Kubat.

Relacja i zdjęcie udostępnione przez U. Holona (z domu Gliwicka).

www.mok.radlin.pl/ [dostęp: 23.01.2024]

**Z OSOBISTYCH REFLEKSJI
ZE SPOTKAŃ Z MISTRZEM**

Profesorowi Jasińskiemu – *cum debita reverentia*



Profesora Zenona Jasińskiego znam od tak dawna, że z perspektywy mojego życia zawodowego mógłbym powiedzieć, że od zawsze. Nasze drogi często krzyżowały się w drugiej połowie lat siedemdziesiątych, kiedy to Profesor był świeżo upieczonym doktorem Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Opolu, a ja równie świeżo upieczonym dziennikarzem Rozgłośni Polskiego Radia w Opolu. Połączyła nas fascynacja kulturą, historią, losami ludzi ze Śląska Opolskiego, choć ani On, ani ja Ślązakami nie jesteśmy.

Przy okazji jakiegoś nagrania radiowego Profesor opowiedział mi o losach Izydora Murka, który zginął w powstaniu oleskim – pierwszym zbrojnym zrywie Polaków z Górnego Śląska przeciwko Niemcom. Wybuchło w czerwcu 1919 r. i poprzedzało powstania śląskie. Profesor opowiadał mi, że śmierć Izydora Murka miała wymiar szczególnie tragiczny, bowiem został zabity na oczach żony, będącej wówczas ciężą. Dramat, który się wtedy rozegrał odcisnął swoje piętno nie tylko żonie, ale i na dziecku, które kilka miesięcy później przyszło na świat. Tego wszystkiego dowiedziałem się od córki Izydora Murka, do której udało mi się dotrzeć. Pani Wanda Springwald opowiadała o swoim ojcu, o jego śmierci, o trudnościach, jakich doświadczała po śmierci głowy

rodziny. Kiedy wyłączyłem magnetofon, pani Wanda opowiedziała o ich biedzie. Oboje z mężem mieli niskie emerytury, a do tego mieli na utrzymaniu najmłodszą siostrę pani Wandy, Kunegundę Murek. Tę, która przysłała na świat już po śmierci ojca i która na skutek przeżyć jej matki nie była zdolna do samodzielnej egzystencji. Póki pracowali, to jakoś sobie radzili, ale teraz z ich niewielkich emerytur trudno utrzymać trzy dorosłe osoby, wykupić lekarstwa, zapłacić prąd i gaz...

Przyrzekłem solennie, że spróbuję pomóc. Legitymizacja dziennikarska dawała mi dostęp do rozmaitych ważnych person. Poszedłem do dyrektora Zakładu Ubezpieczeń Społecznych. Jednak okazało się, że zgodnie z przepisami Kunegunda Murek nie może otrzymać żadnej emerytury, bo nie przepracowała ani jednego dnia. Pomyślałem sobie, że może Związek Bojowników o Wolność i Demokrację pomoże? Ale i tam bezradnie rozłożyli ręce: „zasługi ojców nie przechodzą na dzieci; nie ma podstaw do udzielenia pomocy materialnej”.

Ktoś mi poradził, bym poszedł do ówczesnego posła Ziemi Opolskiej Ryszarda Hajduka. Tak też zrobiłem. Poseł wysłuchał mnie uważnie i poprosił bym całą rzecz opisał i mu takie pismo dostarczył. Nie wiem czy Ryszard Hajduk był z tym moim pismem u premiera, ale sprawa została załatwiona. Kunegunda Murek otrzymała tzw. rentę specjalną, którą może przyznać premier. Pamiętam, że jakiś czas potem do Radia Opole przyjechała pani Wanda Springwald z mężem, żeby mi podziękować i dali mi tabliczkę czekolady. Wycałowałem ich oboje i się popłakałem. Udało się coś dobrego załatwić. Ale też pamiętam, że u samego początku była opowieść prof. Zenona Jasińskiego o polskim patriocie Izydorze Murku.

Każda myśl o Profesorze Zenonie Jasińskim, uświadamia mi, że to nie tylko wybitny uczony, pedagog oraz znawca historii i kultury Śląska, ale też Dobry Człowiek, który jest poważany i szanowany nie tylko za przymioty umysłu, ale i serca.

Ad multos annos, Drogi Profesorze Zenku!

Moja współpraca z Polską (W rocznicę urodzin prof. Jasińskiego)



Wstęp

Pracuję na Wydziale Edukacji w Hradec Králové od ponad pięćdziesięciu lat. W tym czasie nawiązałem wiele kontaktów międzynarodowych. Większość z nich dotyczy jednak Polski. Nieprzypadkowo, ponieważ jeśli chodzi o dziedzinę i tematykę socjologii i pedagogiki społecznej, którą się zajmuję, głównym źródłem były dla mnie polskie źródła i literatura. Ta ostatnia była zdecydowanie najbardziej rozwinięta na poziomie międzynarodowym i w tak zwanym „bloku wschodnim”. Już w latach pięćdziesiątych, kiedy socjologia i pedagogika społeczna były zakazane, w Polsce byli pracownicy, którzy zajmowali się tymi dziedzinami. Tak więc, zaraz po 1957 roku, kiedy sytuacja stała się bardziej swobodna, działalność wydziałów na uniwersytetach została wznowiona i pojawiły się pierwsze publikacje.

W Republice Czeskiej sytuacja zaczęła się zmieniać dopiero po 1964 roku i nic dziwnego, że pierwsze publikacje, które zaczęły się pojawiać, były

tłumaczeniami z języka polskiego (Z. Bauman, J. Wiatr, R. Wroczyński, itp.) Chociaż tłumaczenie *Pedagogiki społecznej* Wroczyńskiego zostało opublikowane w 1968 roku, pedagogika społeczna nie odrodziła się w Czechach i była praktycznie niespotykana aż do 1990 roku. Jednak socjologia edukacji istniała i była wykładana, więc ponownie czerpałem wiele z polskich autorów (F. Znaniecki, S. Kowalski, E. Hajduk). Nadal jednak interesowałem się pedagogiką społeczną i korzystałem z polskich publikacji (A. Kamiński, S. Kawula, itd.). Po 1990 roku, kiedy pedagogika społeczna odrodziła się w naszym kraju, korzystałem z publikacji T. Pilcha i I. Lepalczyk, E. Marynowicz-Hetki, J. Piekarskiego i E. Cyrańskiej, a także W. Theissa i A. Przecławskiej. W poznaniu całej historii polskiej pedagogiki społecznej najbardziej pomogła mi publikacja M. Cichosza *Polska pedagogika społeczna w latach 1945–2003*.

Wydział Pedagogiczny w Hradcu Králové już od końca lat siedemdziesiątych współpracował z WSP w Zielonej Górze (prof. M. Jakowicka, prof. E. Hajduk, prof. Z. Wołk), a także z WSP w Opolu (prof. F. A. Marek, prof. J. Brągiel, prof. Z. Jasiński). Stopniowo moja współpraca rozszerzała się na uczelnie w Częstochowie (D. Marzec, I. Motow), Katowicach (prof. A. Radziewicz-Winnicki, E. Syrek, W. K. Świątkiewicz), Dąbrowie Górniczej (M. Walancik). W latach dziewięćdziesiątych pracowałem w PWSZ w Wałbrzychu, gdzie wykładałem pedagogikę społeczną, a następnie w latach 2003–2007 wykładałem na wydziale WSP (TWP w Warszawie), założonym przez prof. M. Jakowicką. Byłem zapraszany przez te uczelnie na szereg konferencji i publikowałem w materiałach i czasopiśmie.

Publikacje

W 1988 r. w „Magazynie rodzinnym” (nr 172) ukazał się artykuł mojego autorstwa zatytułowany: *Od kiedy przygotowywać do małżeństwa?*. Referat: *Środowisko rodzinne jako czynnik wychowawczy* wygłoszony na konferencji w WSP w Zielonej Górze został opublikowany w „Postęпах”

w 1990 roku. Tamże w 1994 r. w opracowaniu naukowym *Młodzież w okresie przemian społecznych* ukazał się esej: *Współczesna młodzież i wychowanie*. W zbiorze naukowym *Niektóre aspekty porównawczego kształcenia nauczycieli* (WSP w Opolu) w 1994 r. ukazał się artykuł: *O aktualnych problemach kształcenia nauczycieli w Republice Czeskiej*. W 1994 r. nakładem WSP w Częstochowie ukazała się praca *Teoretyczne i praktyczne aspekty opieki nad dzieckiem w Republice Czeskiej*. Tam też ukazał się w 1995 r. w publikacji z konferencji esej: *Styl życia młodzieży we współczesności i możliwość jej kształcenia*.

W tymże roku w książce z konferencji *Problemy zawodowego przygotowania nauczycieli w Europie środkowej* w Opolu opublikowano artykuł: *Aktualne problemy modeli przygotowania zawodowego pracowników opiekuńczo-wychowawczych*.

W materiałach z międzynarodowej konferencji *Z teorii i praktyki kształcenia i doskonalenia nauczycieli w Europie środkowej* w 1999 r. w Opolu ukazał się artykuł: *Problemy zaocznego kształcenia pedagogów w Republice Czeskiej*.

Opublikowałem artykuł: *Historia, stan obecny i perspektywy rozwoju czeskiej pedagogiki społecznej* w czasopiśmie „Próby i Szkice Humanistyczne” (nr 4, 2010). Opublikowałem artykuł: *Pedagogika społeczna w służbie jednostce we współczesnym społeczeństwie* w czasopiśmie „Pedagogika społeczna” (nr 2, 2014).

Artykuł: *Vztah sociální práce a sociální pedagogiky v České republice* ukazał się w publikacji *Readaptacja społeczna nieletnich w wybranych krajach Unii Europejskiej* (Akademia im. J. Długosza, 2008). W publikacji *Wspomaganie pedagogiczne niedostosowanych społecznie* (Kolegium Karkonoskie, 2010) ukazał się artykuł: *Ewaluacja pedagogiczna w zakresie pedagogiki społecznej*.

Rozdział *Współlistnienie wielokulturowe a mniejszość w Republice Czeskiej* ukazał się w publikacji T. Pilcha (2000). Przyczyniłem się również do publikacji rozdziału: *Tendencje profilaktyczne we współczesnych szkołach czeskich* w książce pod redakcją G. Miłkowskiej (2012). Rozdział

Współczesna rodzina jako czynnik zachowań dewiacyjnych ukazał się w publikacji *Rodzina w mediach i praktyce pedagogicznej* (Uniwersytet Wrocławski, 2013).

Byłem także członkiem rad redakcyjnych czasopism „Wychowanie na co Dzień”, „Studia społeczne: teoria i praktyka” oraz międzynarodowego słowacko-polsko-czeskiego czasopisma „The New Educational Review”.

Wspólne badania

Przez lata w ramach współpracy prowadzono również wspólne badania. Współpraca w tym obszarze nabrała tempa szczególnie po 1990 roku.

Wspólne badanie dotyczące nękania w szkołach podstawowych było interesujące. Pokazały one, że sytuacja w szkołach w Polsce i Czechach jest bardzo podobna. Wyniki zostały opublikowane w Czechach (Kraus, Vacek, Wojciechowski, 2002) i w Polsce (Kraus, Wojciechowski, 2002).

Byłem również współwykonawcą międzynarodowych badań w ramach Czwórki Wyszehradzkiej na temat *Tradycja i nowoczesność w stylu życia rodzin wyszehradzkich*. W badaniach współpracowały następujące instytucje: Uniwersytet w Hradec Králové (gwarant prof. Kraus), Uniwersytet w Katowicach (gwarant prof. Świątkiewicz), Uniwersytet w Nitrze (gwarant prof. Ondrejkovič) oraz Uniwersytet w Szegedzie (gwarant prof. Benkö.), który był głównym badaczem. Badania zostały przeprowadzone w latach 2005–2006 i przyniosły wiele interesujących wyników. Okazało się, że w wielu wskaźnikach stylu życia sytuacja w rodzinach we wszystkich czterech krajach była taka sama lub podobna, zwłaszcza jeśli chodzi o czynniki związane z teraźniejszością, ale w przypadku zwyczajów i tradycji w życiu rodzin istniały oczywiście różnice. Badania były szeroko zakrojone, a w ich trakcie doszło do wymiany cennych doświadczeń między instytucjami badawczymi, nie tylko w badanym obszarze. Wszystkie wyniki zostały opublikowane w monografii (Benkö, 2007).

Kolejne duże międzynarodowe badanie, w którym również współpracowaliśmy z polską stroną, ponownie dotyczyło rodziny. Głównym badaczem był Uniwersytet w Hradec Králové i było to badanie dotyczące stylu życia rodzin w Europie Środkowej. W badaniach współpracowały uniwersytety z Niemiec, Słowacji, Ukrainę, Litwę i stronę polską reprezentował Uniwersytet w Katowicach (prof. Świątkiewicz)

Celem badania było zaobserwowanie, jak żyją rodziny w badanych krajach. Skupiono się głównie na sytuacji społeczno-ekonomicznej rodzin i wynikających z niej problemach związanych ze stylem życia, a także na tym, jak rodziny spędzają czas wolny i jak korzystają z mediów.

Badanie dostarczyło wielu interesujących danych. W przypadku wielu wskaźników było jasne, że pod względem podstawowym styl życia w badanych krajach jest bardzo podobny. Istniały oczywiście pewne różnice w niektórych cechach. W szczególności Niemcy różniły się od krajów bloku wschodniego. Wszystkie wyniki i wnioski zostały opublikowane w książce *Contemporary Family Lifestyles in Central and Western Europe* (Kraus, Stašová, Junová, 2020). Wszystkie inne wspólne badania były już związane ze współpracą bezpośrednio z prof. Jasińskim.

Współpraca z prof. Z. Jasińskim

Profesora Jasińskiego poznałem na przełomie lat 70. i 80. ubiegłego wieku. Odwiedzał Wydział Oświaty w Hradcu Králové w ramach studiów wymiennych i interesował się głównie historią życia Polaków w naszym regionie i ich edukacją. Udostępniłem mu wówczas archiwa i pomagałem w jego działalności. Od tego czasu szukaliśmy każdej okazji do spotkania i zaprzyjaźniliśmy się.

Korzystaliśmy również z możliwości wspólnego publikowania. Dzięki prof. Jasińskiemu miałem okazję współtworzyć publikację *Edukacja etniczna w Europie Środkowej* z rozdziałem: *Problemy edukacji dzieci romskich w Republice Czeskiej* (Jasiński, Lewowicki, 2001), a w 1998 roku

współtworzyłem publikację *Potencjał społeczno-kulturowy polskich pograniczy* (Jasiński, Lewowicki, Nikitorowicz, 1998).

Wspólnie opublikowaliśmy pracę *Dylematy tożsamości narodowej młodzieży z pogranicza polsko-czeskiego* (1999). To właśnie kwestia życia młodzieży na pograniczu polsko-czeskim była naszym najważniejszym wspólnym tematem. Wielokrotnie prowadziliśmy badania na ten temat po obu stronach granicy. W efekcie ukazała się kolejna publikacja (Kraus, 2005), a artykuł *Styl życiowy młodzieży na początku nowego stulecia* pojawił się w materiałach z konferencji *Teraźniejszość jako źródło wyzwań edukacyjnych* (PTP, 2004).

Była to bardzo ciekawa praca, która przyniosła również bardzo interesujące wyniki. Główne rezultaty zostały następnie podsumowane w publikacji *Tożsamość narodowa młodzieży na pograniczach* (Jasiński, Kozłowska, 1997) oraz w monografii *Plany życiowe młodzieży z obszarów przygranicznych* (Jasinski, Lewowicki, Nikitorowicz, 2004).

Współpracę i każde spotkanie z prof. Jasińskim wspominam bardzo miło. Miałem zaszczyt uczestniczyć w obchodach jego siedemdziesiątych urodzin, kiedy to wspominaliśmy minione lata i naszą współpracę. Ostatni raz widzieliśmy się około trzech lat temu podczas jego wizyty na naszej uczelni w Hradec Králové, kiedy to wspólnie z dziekanem prof. S. Śliwą rozmawialiśmy o możliwej współpracy z Akademią Nauk Stosowanych wsziA w Opolu.

Na koniec chciałbym życzyć prof. Z. Jasińskiemu wszystkiego najlepszego, powodzenia, zdrowia i dużo sił na dalsze życie!!!

Bibliografia

- Benkö, Z. (red.). (2007). *Tradition and Modernity in the Lifestyle of the Families of the Visegrad Countries*. SZEK Juhasz Gyula Higher Education Publisher.

- Jasiński, Z., Kozłowska, A. (red.) (1997). *Tożsamość narodowa młodzieży na pograniczach*. Opolska Oficyna Wydawnicza.
- Jasiński, Z., Lewowicki, T. (red.). (2001). *Edukacja etniczna w Europie Środkowej*. Wyd. Uniwersytetu Opolskiego.
- Jasiński, Z., Lewowicki, T., Nikitorowicz, J. (red.). (2004). *Plany życiowe młodzieży z obszarów przygranicznych*. Opolska Oficyna Wydawnicza.
- Kraus, B. (1998). Charakterystyka pogranicza polsko-czeskiego. W: Z. Jasiński, T. Lewowicki, J. Nikitorowicz (red.), *Potencjał społeczno-kulturowy polskich pograniczy*. Opolska Oficyna Wydawnicza.
- Kraus, B., Jasiński, Z. (1999). Dylematy tożsamości narodowej młodzieży z pogranicza polsko-czeskiego. W: *Kladský sborník III*. VŠP.
- Kraus, B., Vacek, P., Wojciechowski, M. (2002). Research on bullying in primary schools. W: *Research on schools and teachers*. PF UK.
- Kraus, B., Wojciechowski, M. (2002). *Przemoc interpersonalna w szkole*. PWSZ w Wałbrzychu.
- Kraus, B. (2005). Jak żyje młodzież na pograniczu polsko-czeskim na początku XXI wieku. W: *Kladský sborník VI*. PF UHK.
- Kraus, B., Stašová, L., Junová, I. (2020). *Contemporary Family Lifestyles in Central and Western Europe*. Springer International Publishing.
- Miłkowska, G. (2012). *Prevention in school – prevention in education*. Wyd. Adam Marszałek.
- Pilch, T. (red.) (2000). *O potrzebie dialogu kultur i ludzi*. Wyd. Akademickie Żak.

Nauczycielowi – uczeń, wspomnienie spotkań



Wymiar każdego jubileuszu bywa zawsze szczególny.

Czasem jest on szczególny ze względu na jego formę.

Czasem pozostaje szczególny ze względu na jego treść.

Czasem wydaje się być również szczególny ze względu na czas jubileuszu i świętującą osobę.

Czasem jest to kolejna rocznica urodzin, kolejne święto, kolejne ważne wydarzenie.

Czasem jest to etap, w którym konkretnie przychodzi żyć.

Czasem nawet te różnorodne elementy złożone z czasu i osoby, a przenikając się wzajemnie zaczynają kształtować już nowe wymiary, konteksty i rzeczywistości ubierając je w nowy czas.

W ten powtarzający się zawsze sposób – przechodząc od czasu przeszłego, po czas teraźniejszy – zmierzamy ku czasowi przyszłemu, wyrażanemu w kolejnych datach, jego formach i tworzących się nowopowstałych strukturach i kształtach.

Niniejszy szkic jest próbą ukazania tego momentu, wyrażony świadomie w mój osobisty i własny sposób, jaki może jedynie połączyć nauczyciela z jego uczniem, w czasie długiej lekcji, bo trwającej już ponad ćwierć wieku.

Kiedy po raz pierwszy spotkałem się z opolską pedagogiką, nigdy nie przypuszczałem, że na tej drodze napotkam pana prof. dr hab. Zenona Jasińskiego¹.

Nie spodziewałem się też, że po ukończeniu studiów magisterskich na opolskiej polonistyce, przyjdzie jeszcze kiedyś w moim życiu czas na dalsze studiowanie i na odbycie wielu nowych pedagogicznych spotkań.

Wszystko to spowodował czas.

Słownik języka polskiego PWN definiując słowo *czas* odnosi je w swojej znaczeniowej formie do 25 pojęć, które przyporządkowane różnorodnym kontekstom nadają im szerokie znaczenie. Niełatwo jest zatem ująć je w jednoznacznie brzmiącą formę. Trudność ta jest wyczuwalna jeszcze bardziej, kiedy różnorodne życiowe sytuacje stawiają nauczyciela i ucznia obok siebie, kształtując obu przez wielorakie obustronne doświadczenia i przeżycia. Tak jest m.in. wtedy, gdy uczeń staje koło swego nauczyciela, uczestniczy z nim we mszy świętej siedząc obok nauczyciela w nawie głównej katedry na Wawelu², czy bierze udział ostatniej drodze innych uczniów wypowiadając pożegnalne słowo: „Nigdy nie myślałem, że dożyję czasów, kiedy nauczyciele będą podczas pogrzebu żegnać swoich uczniów, a rodzice będą chować swoje dzieci”³.

¹ Wyszukiwarka bazy Biblioteki Narodowej przy wpisaniu „Zenon Jasiński” odnotowuje w połączonych katalogach 228 wyników, w katalogu Biblioteki Narodowej 156 wyników, w bibliografiach 124 wyniki. (5.01. 2025). Biblioteka Narodowa we wspólnych połączonych katalogach wraz z 651 współkatalogującymi z nią bibliotekami z całej Polski. Wśród tych placówek znajduje się 147 księżnic akademickich, publicznych, naukowych, specjalistycznych oraz 504 ich filie i oddziały.

² Mowa tu o naszym udziale wraz ze śp. dr Dariuszem Widelakiem (wieloletnim pracownikiem WSZiA w Opolu) we mszy świętej w dniu 7 lutego 2009 r. koncelebrowanej przez kardynała Stanisława Dziwisza i arcybiskupa Sławoja Leszka Głódzia, oraz biorącego w niej udział sekretarza stanu Ministra w Ministerstwie Sprawiedliwości Krzysztofa Kwiatkowskiego. Przedstawiciele Niezależnego Samorządnego Związku Zawodowego Funkcjonariuszy i Pracowników Więziennictwa (dalej: NSZZFiPW) podają, że była to najliczniejsza jak dotąd grupa zgromadzona w jednym miejscu, ponad 1000 osób związanych z polskim więziennictwem (zdjęcie 1).

³ Śp. dr Dariusz Widelak (ur. 13 IX 1963 – zm. 23 VII 2011). Zob. Kurek, 2013,

Nie było to jedyne z pożegnań, podczas których pan prof. dr hab. Zenon Jasiński w imieniu żyjących, pożegnał zmarłą osobę. Uczestniczyłem obok pana profesora w ostatnim pożegnaniu wieloletniego pracownika Instytutu Nauk Pedagogicznych Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Opolu śp. mgr Janiny Bundy z domu Cieślar, pochowanej w rodzinnym grobowcu na cmentarzu w Opolu-Półwsi.

Uczestniczyłem w pożegnaniu śp. dra Piotra Sasina z którym, kiedy pełnił jeszcze funkcję pełnomocnika wojewody ds. zapobiegania narkomanii wraz z panią doktor mgr Marią Wróbel z opolskiego sanepidu, wspólnie organizowaliśmy na początku lat 90. oddziaływania dotyczące profilaktyki HIV/AIDS nie tylko dla skazanych przebywających w opolskim areszcie, ale i dla funkcjonariuszy Służby Więziennej. Śp. dr Piotr Sasin, podobnie jak i śp. dr Dariusz Widelak, spoczął na strzeleckiej ziemi.

To są moje własne, osobiste przeżycia, których doświadczyłem i są związane z napotkanymi w moim życiu uczniami pedagogami i ich nauczycielem, ale zacznijmy od początku.

„Pierwszym” pedagogiem-nauczycielem-profesorem, którego spotkałem na swej życiowej drodze był śp. prof. dr hab. Teodor Musioł będący inicjatorem założenia Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Opolu (Sapia-Drewniak, 2022, s. 76–78). Profesor ur. się 1 listopada 1910 r. w Paniówkach, a zm. 4 marca 1995 r. w Opolu. Poznałem pana prof. osobiście, gdy studiowałem w Wyższej Szkole Pedagogicznej w Opolu. Otrzymałem od niego książkę *Listy z Dachau* (1984) z odręcznie napisaną dedykacją⁴. Nie przypuszczałem, że dana mi będzie możli-

s. 257–261.

⁴ (Zob. Musioł, 1971, s. 342; 1984, s. 9.) Teodor Musioł został aresztowany 13 października 1939 r. i osadzony w więzieniu w Lublińcu, skąd przetransportowano go do więzienia w Opolu. W opolskim więzieniu (w pojedynczej celi) przebywał od 17 kwietnia 1940 r. do 18 czerwca 1940 r., gdzie był sądzony za przemyt polskich podręczników do Rzeszy. W rubryce zawód władze więzienne nie dokonały żadnego zapisu. Po rozprawie sądowej został skazany na dożywocie za zdradę stanu i zesłany do obozu koncentracyjnego w Dachau, w którym przebywał od 28 czerwca 1940 r.

wość sięgnięcia do zamieszczonych w publikacji źródeł (Archiwum Państwowe w Opolu).

Z postacią prof. dr hab. Teodora Musioła związane są również początki instytucjonalizacji opolskiej historii wychowania sięgającej lat 50. Powiązane są one ściśle z historią Instytutu Pedagogiki Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Opolu, którego załącznikiem był Zespół Pedagogiczny Wyższej Szkoły Pedagogicznej we Wrocławiu (1950–1952). Następnie Katedra Zespołowa Pedagogiki powołana w 1953 r., gdzie wykładowcą historii wychowania był m.in. Jan Konopnicki (Musioł, 1977, s. 249–260), który stworzył teoretyczne fundamenty tzw. krakowskiej szkoły resocjalizacji.

W momencie poznania profesora Musioła nie przypuszczałem, że będę zawodowo przez wiele lat pracował w tym izolacyjnym miejscu, w którym w czasie wojny aresztowano wielu polskich działaczy⁵. Nigdy

do 25 maja 1945 r. Z opolskiego więzienia wraz z Profesorem wyjechało w transporcie do obozu koncentracyjnego 12 więźniów. Z okresu pobytu w Opolu zostało opublikowanych pięć listów Profesora noszących daty: 19.04.1940 r., 06.05.1940 r., 20.05.1940 r., 07.06.1940 r., 15.06.1940 r. Listy z więzienia w Opolu pisane były przez więźnia na dwukartkowych formularzach zawierających pouczenie dotyczące zasad prowadzenia korespondencji. Formularze posiadały nadruk „Gefängnis Oppeln”. Pierwszy list Profesora pisany był w języku polskim, a pozostałe w języku niemieckim. Autor publikacji był w posiadaniu egzemplarza książki *Listy z Dachau* otrzymanej od Profesora w dniu 14 września 1986 r., w której poza życzeniami osobistymi zawarta jest myśl „by nie spotkał Cię podobny los”. Na pamiątkę autor niniejszego szkicu przekazał ten dar dyrektorowi Instytutu Nauk Pedagogicznych Uniwersytetu w Opolu, prof. dr. hab. Zenonowi Jasińskiemu. (Zob. Marek, 1976, s. 10–11.)

- ⁵ W dniach 31.08. i 1.09.1939 r. w ramach „Akcji Wrzesień” (Septemberaktion) aresztowano 17 osób, które po przewiezieniu do opolskiego więzienia w dniu 13.09 zostały przetransportowane do obozu koncentracyjnego w Buchenwaldzie. W drugiej fali aresztowań, jaka nastąpiła 11.09.1939 r. i objęła ponad 150 osób, po przesłuchaniach w więzieniach w miastach powiatowych, więźniów zgromadzono w więzieniu w Opolu, skąd w dniu 5.10.1939 r. przetransportowano mężczyzn, do Buchenwaldu, a kobiety do Ravensbrück. W wyniku aresztowań przeprowadzonych przez gestapo w dniu 11.09.1939 r. w opolskim więzieniu znaleźli się m.in.: Jan Adamek, Jan Augustyn, Franciszek Buhl, Józef Dubois, Wiktor Gorzołka,

też w czasie naszych spotkań profesor nie powiedział mi, gdzie był więziony. Nie sądziłem, że będę miał w dłoniach archiwalia dokumentujące ten czas. Dopiero w źródłach odnalazłem opublikowane przez profesora materiały (Archiwum Państwowe w Opolu).

„Drugim” pedagogiem-nauczycielem-profesorem, który kontynuował rozwój opolskiej pedagogiki zapoczątkowanej przez śp. prof. Teodora Musioła, jest prof. dr. hab. Zenon Jasiński. Oczywiście pozostaje, że pedagogów z którymi miałem kontakt było o wiele więcej, ale to chyba czas spowodował, że z panem profesorem dr. hab. Zenonem Jasińskim pedagogiczne przeżycia pozostały w moim przypadku na zawsze, w tej najprostszej relacji nauczycielsko – uczniowskiej.

Po skończeniu studiów podjąłem pracę zawodową w 1990 roku w więziennictwie. Spotkałem profesora Jasińskiego 25 lat temu – był promotorem mojej pracy doktorskiej poświęconej problematyce penitencjarnej. Pracowałem na różnych stanowiskach służbowych, w tym jako wychowawca zajmujący się różnorodnymi aspektami pracy penitencjarnej, pracy postpenitencjarnej i pracy kulturalno-oświatowej. Otrzymałem wówczas od pana profesora propozycję, żeby zająć się zagadnieniem działalności kulturalno-oświatowej prowadzonej w zakładach penitencjarnych w ujęciu naukowym. W tym czasie napisałem kilka artykułów poświęconych tej problematyce (Kurek, 1996a,

Kazimierz Kasperek, Jan Łangowski, Piotr Pandza, Jan Stanisław Szczeszyński, Wawrzyniec Świerzy. Wszystkie z wymienionych osób są obecnie patronami opolskich ulic. Swoją ulicę w Opolu posiada także Władysław Planetorz, który w 1943 r. został skazany przez hitlerowski sąd na karę 3 lat więzienia za przygotowywanie zdrady stanu. W 1944 r. zmarł on w więzieniu w Kłodzku. We wrześniu 1939 r. został aresztowany Stefan Cyrus, który przez cały okres wojny przebywał w obozie koncentracyjnym w Buchenwaldzie. Ogółem na terenie Śląska Opolskiego we wrześniu 1939 r. aresztowano blisko 500 osób, z których 247 jeszcze w tym samym miesiącu skierowano do obozów koncentracyjnych. O aresztowaniach i pobycie w więzieniu w Opolu wspominają m.in.: Bernard Augustyn, Artur Aulich, Franciszek Bul, Teodor Gadziński, Jan Gomoła, Adolf Warzok i Antoni Wilczek. O pobycie w więzieniu męża wspomina także Maria Kwoczek. (Kurek, 2003, 2007c).

1996b, 1997a, 1997b, 1997c, 1997d, 1997e; Kurek, Kownacki, 1994, 1996a, 1996b). Ówczesny z-ca komendanta wojewódzkiej policji w Opolu śp. dr hab. Tadeusz Cielecki zaprosił mnie do komendy wojewódzkiej i zalecił zgłosić się właśnie do pana profesora. Po pierwszej rozmowie z profesorem złożyłem dokumentację niezbędną do rozpoczęcia studiów doktoranckich. Podczas studiów doktoranckich (w latach 1995–1999) spotkałem swojego kolegę z czasu stacjonarnych studiów magisterskich śp. dra Dariusza Widelaka, który wówczas pracował w Zespole Szkół nr 2 w Strzelcach Opolskich, gdzie był nauczycielem języka polskiego. W 1999 roku został on wicedyrektorem tej szkoły.

Śp. dr Dariusz Widelak także pisał swoją pracę doktorską pod patronatem pana profesora i zajął się w niej szkolnictwem przywiezionym (Widelak, 1999, 2007a, 2007b, 2011; Widelak, Brągiel, Marzec, 2010; Widelak, Hanulewicz, 2007; Jasiński, Widelak, 2006, 2009, 2010; Widelak, Kaczor, 2007; Widelak, Kowalska, Kaczor, 2008; Widelak, Smak, 2006; Widelak, Śliwa, 2009). Nie wiedzieliśmy, że 10 lat później wspólnie stworzymy w Opolu silny ośrodek naukowy, w którym polskie więziennictwo będzie chciało obchodzić swoje jubileusze.

Ta opolska naukowa penitencjarna droga była już wytyczona nieco wcześniej przez panią prof. dr hab. Eleonorę Sapię Drewniak (1991, 1994, 1996, 1997, 2000, 2022) oraz pana płk w stan spocz. dra Józefa Koreckiego (1988, 1999a, 1999b), jednego z najwybitniejszych współczesnych polskich penitencjarystów, którzy przed nami na opolskiej ziemi nie tylko podejmowali penitencjarne badania naukowe i je opisywali, ale wprowadzali je do penitencjarnej praktyki⁶.

⁶ Płk w stan spocz. dr Józef Korecki studia prawnicze ukończył w 1960 r. na Uniwersytecie Wrocławskim. W sierpniu 1960 r. rozpoczął pracę na stanowisku wychowawcy w Centralnym Więzieniu w Zielonej Górze, gdzie pracował do 1969 r. awansując na stanowisko kierownika działu penitencjarnego i zastępcy naczelnika zakładu. W 1969 r. objął stanowisko zastępcy naczelnika Wydziału Penitencjarnego ówczesnego Centralnego Zarządu Zakładów Karnych, by wkrótce potem zostać jego Naczelnikiem. Na tym stanowisku pracował do 1984 roku. W latach 1984–1989 był Dyrektorem Okręgowego Zarządu Zakładów Karnych w Opolu,

W każdym nowoczesnym systemie penitencyjnym elementowi czasu, który jest związany zawsze z orzeczonym wymiarem kary, czy czasem jej trwania towarzyszą środki oddziaływania na drugiego człowieka. Historia penitencjarystyki uczy, że była to fizyczna siła, czasem psychiczna presja, ale najczęściej są to działania nazywane podstawowymi środkami oddziaływania penitencyjnego. Należą do nich: praca, nauka i zajęcia kulturalno-oświatowe. Wyznaczają one najczęściej modele oddziaływania na drugiego człowieka w każdym współczesnym systemie, pozostając najprostszy do zastosowania w powszechnym oddziaływaniu.

Po obronach naszych prac doktorskich, odpowiedziałem panu profesorowi, aby na problematykę resocjalizacji prowadzonej w oddziaływaniu na skazanych spojrzeć jeszcze w jednym obszarze, a mianowicie w aspekcie pracy w odniesieniu do tych elementów zatrudnienia skazanych w czasie wykonywania wobec nich kary pozbawienia wolności i jej odbywania. Uważałem, że dawało to szansę, aby w jednym ośrodku akademickim, na jednej uczelni, na jednym wydziale znajdowały się trzy prace doktorskie, omawiające podstawowe środki oddziaływania penitencyjnego stosowane na przestrzeni lat w Polsce.

a następnie Komendantem Centralnego Ośrodka Służby Więziennej w Kaliszu. Zainteresowani problematyką penitencyjną, ściślej mówiąc, zagadnieniami odnoszącymi się do orzekania i wykonywania kar i środków karnych związanych z pozbawieniem wolności, dysponują bibliografiami obejmującymi okres od 1795 do 2005 roku: Janiszewska-Talago, 1963, 1972; Korecka, Korecki; Lelental, 2011; Lelental, Podciechowska, 2013, 2014, 2015, 2015; Lelental, Śleszyński-Nawój, 2017. W dniu 8 marca 2024 r. w Senacie RP odbyły się uroczystości związane z mianowaniem dra Józefa Koreckiego Honorowym Członkiem Polskiego Towarzystwa Penitencyjnego. Miałem to szczęście, że szkolenie w szkole oficerskiej odbyłem w czasie, gdy jej komendantem był dr Józef Korecki, a moimi wykładowcami byli m.in. śp. dr Karol Pawlak, dr Paweł Szczepaniak, obok których kilkanaście lat później byłem jednym ze współautorów Jubileuszowej Księgi Polskiego Więziennictwa. Obaj wraz ze mną byli również wykładowcami w COSSW Kalisz, w czasie, kiedy jako wykładowca zagadnień penitencyjnych pełniłem tam służbę. To chyba ich penitencjarne przemyślenia i wydane przez nich prace ukazały mi te obszary badań, które należało poddać naukowej eksploracji (Pawlak, 1995, 1999).

Mimo, że praca doktorska, dotycząca zatrudnienia jako jednego ze środków oddziaływania w polskim systemie penitencjarnym, nie powstała na Uniwersytecie Opolskim to i tak dało to asumpt do tego, aby podpowieść środowisku naukowemu i środowisku więźniaków próby wspólnego zorganizowania konferencji dotyczącej obchodów jubileuszu polskiego więziennictwa. Sądziłem bowiem, że obchody 100-lecia powstania polskiego więziennictwa na pewno odbędą się w Warszawie, ale ich rozpoczęcie być może uda się zorganizować w Opolu. Dzięki przychylności i otwartości właśnie pana profesora nawiązany został bezpośredni kontakt z przewodniczącym Zarządu Głównego Niezależnego Samorządnego Związku Zawodowego Funkcjonariuszy i Pracowników Więziennictwa Czesławem Tułą (wówczas Przewodniczącym Zarządu Okręgowego w Opolu), który w niezwykle oddany sposób związał się z podjętą inicjatywą (Kurek, Tuła, Jasiński, 2015). Do tego projektu dołączył również Dyrektor Okręgowy Służby Więziennej w Opolu płk w stan spocz. mgr Andrzej Majewski.

W dniu 30 października 2008 roku odbyła się konferencja *Polskie więziennictwo w perspektywie dziewięćdziesięciolecia*, na której przedstawiono publikację *W dziewięćdziesięciolecie polskiego więziennictwa. Księga Jubileuszowa* (Jasiński, Kurek, Widelak, 2009). Publikacja ta znalazła już na trwałe swoje miejsce pośród czterech najważniejszych ksiąg jubileuszowych poświęconych polskiemu więziennictwu. Wymienić tu należy *Księgę Jubileuszową Więziennictwa Polskiego (1918–1928)* pod red. Z. Bugajskiego, *Księgę Jubileuszową Więziennictwa Polskiego lata: 1918–1988* pod red. A. Marka, *Księgę Jubileuszową Więziennictwa Polskiego 1989–2009* pod red. T. Szymanowskiego, J. Cegielskiej, J. Czołgoszewskiego, J. Pomiankiewicza.

Z całą pewnością jest to ogromny sukces wydawnictwa, zwłaszcza, że wśród ocen i recenzji można odnaleźć takie zdania: „Publikacja jest prezentacją osiągnięć polskiego więziennictwa w 90-leciu swojego funkcjonowania. Jest najszerszym i najbardziej aktualnym zbiorem prac na ten temat. Autorzy, uznani znawcy w tej dziedzinie, z perspektywy współczesnej dokonują oceny różnorodnych elementów funkcjonowania

polskiego więziennictwa, przedstawiając te obszary, które na stałe go ukształtowały”. Ogromnym zaszczytem dla nas była chęć zamieszczenia w wydanej księdze wyników pracy badawczej dr Józefa Koreckiego i innych uznanych w Polsce badaczy polskiej penitencjarstyki. Po konferencji w Opolu zostaliśmy zaproszeni do Krakowa na rozpoczynające się jubileuszowe uroczystości polskiego więziennictwa. Było to też jedno z ostatnich naszych wspólnych spotkań.

Zdjęcie 1. Msza święta w dniu 7 lutego 2009 roku–Katedra na Wawelu



Źródło: NSZZ FiPW (Pobrano 6 stycznia 2025 z: <https://www.nszzfipw.org.pl/wywiady/krakow90.html>). Na zdjęciu od prawej strony: kpt. w stan. spocz. dr Andrzej Kurek, śp. dr Dariusz Widelak, prof. dr hab. Zenon Jasiński, mjr w stan spocz. Urszula Dudek – wieloletnia wykładowczyni zagadnień prawnych w cossw w Kaliszu.

Dwa lata po rozpoczęciu uroczystości 90-lecia polskiego więziennictwa nasz nauczyciel – prof. dr hab. Zenon Jasiński – w dniu 29 lipca 2011 roku pożegnał na strzeleckim cmentarzu jednego ze swoich uczniów i zarazem uniwersyteckich współpracowników śp. dr Dariusza Widelaka. Było to kolejne przeżycie, które doświadczyło obu nas.

Nie sposób wymienić wszystkie osoby, które na swej drodze spotkał nasz nauczyciel. Próbowałem ująć to zagadnienie w oparciu o publikowane materiały. Zadanie to jednak w formie artykułu wydaje się pozostawać niemożliwe do spełnienia, wymaga samodzielnej monografii.

W zbiorach swych baza nauki polskiej odnotowuje tytuły wyłącznie rozpraw doktorskich i habilitacyjnych. Nie jest zatem możliwe, aby wymienić pozostałe prace magisterskie, licencjackie, czy inne oraz te, kiedy nasz profesor był ich promotorem, recenzentem, prelegentem. Bez wątpienia jest to ogromna ilość. Prace doktorskie pod naukowym kierunkiem profesora Jasińskiego:

dr Anna Majchrowska-Kielak, *Ograniczenie i pozbawienie władzy rodzicielskiej – konsekwencje pedagogiczne dla dzieci*;

dr hab. Marzanna Katarzyna Pogorzelska, *Pedagogiczne aspekty działalności Amnesty International*;

dr Monika Małgorzata Urbanek, *Funkcjonowanie systemów penitencjarnych w Republice Czeskiej, Rzeczypospolitej Polskiej i Republice Słowackiej (Porównanie oddziaływań penitencjarnych)*;

dr Dorota Maria Piechowicz-Witoń, *Miejsce organizacji pozarządowych w aktywizacji środowiska lokalnego w obszarze edukacji*;

dr Łukasz Kwadrans, *Edukacja romska w Europie Środkowej między oczekiwaniami a rzeczywistością. Studium porównawcze na przykładzie Czech, Polski i Słowacji*;

dr Karol Paweł Neisch, *Miejsce wychowania technicznego w polskim systemie edukacyjnym*;

dr Roman Baron, *Działalność społeczno-wychowawcza i oświatowa Towarzystwa Szkoły Ludowej w Zagłębiu Ostrawsko-Karwińskim (1892–1922)*; aktualnie doc. Mgr. Roman Baron, Ph.D.

dr Urszula Strzelczyk-Raduli, *Czynności zawodowe nauczycieli i ich uwarunkowania*;

dr Dariusz Waldemar Widelak, *Historia szkolnictwa przywzięziennego w Polsce w latach 1945–1995*;

dr Andrzej Kurek, *Działalność kulturalno-oświatowa w zakładach penitencjarnych po 1945 roku jako szansa resocjalizacji skazanych*;

dr Maria Jadwiga Jordan, *Postawy rodzicielskie percypowane i projektowane przez młodzież z placówek resocjalizacyjnych*;

dr hab. Anna Kożuch z d. Kozłowska, *Aktywność społeczno-kulturalna organizacji żydowskich na terenie Częstochowy i okolic w latach 1918-1939*;

dr Jerzy Wowk, *Życie społeczno-kulturalne Polaków na Ukrainie Prawobrzeżnej na przełomie XIX-XX wieku*;

dr hab. Eugenia Karcz-Taranowicz, *Spoleczno-wychowawcze funkcje polskich towarzystw pedagogicznych w Galicji i na Śląsku Cieszyńskim*;

dr Anna Glińska-Lachowicz, *Resocjalizacja przez pracę w Ochotniczych Hufcach Pracy*;

dr hab. Sławomir Śliwa, *Proces resocjalizacji nieletnich w Młodzieżowych Ośrodkach Wychowawczych*;

dr Dorota Kowalska z d. Papis, *Działalność społeczno-kulturalna Ochotniczych Straży Pożarnych na Śląsku Opolskim w latach 1950–1992*;

dr Żaneta Marszałek-Trzebińska, *Sytuacja społeczna kobiet na wsi kaliskiej w latach 1918–1939*.

Z powyższego wynika, że nasz profesor wypromował 18 doktorów, a 5 osób z tej grupy jest już po kolokwiach habilitacyjnych.

Muszę też wspomnieć, o jednym szczególnym dla nas roku. Mnie i mojego profesora połączył jeszcze 2007 rok i decyzje podjęte przez śp. Prezydenta Rzeczypospolitej Polskiej prof. dr hab. Lecha Kaczyńskiego. Stało się tak bowiem:

Postanowieniem Prezydenta Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 22 października 2007 r. o nadaniu tytułu profesora nr 115-05-07 na podstawie art. 25 ustawy z dnia 14 marca 2003 r. o stopniach naukowych i tytule naukowym oraz o stopniach i tytule w zakresie sztuki (Dz.U. Nr 65, poz. 595 oraz z 2005 r., Nr 164, poz. 13) został wydany akt nominacyjny nadający tytuł profesora nauk humanistycznych panu dr hab. Zenonowi Jasińskiemu.

Natomiast mnie postanowieniem nr 3-2007-8 z dnia 18 stycznia 2007 r. śp. Prezydent Rzeczypospolitej Polskiej prof. dr hab. Lech Kaczyński odznaczył Brązowym Krzyżem Zasługi.

Zastanawiałem się, dlaczego akurat w tym roku, obu nas spotkały takie wyróżnienia. Myślę, że były to owoce wieloletniej pracy (Kurek, 2004a, 2004b, 2005a, 2005b, 2005c, 2006b, 2006c, 2006d, 2006e, 2006f, 2006g, 2007a, 2007b, 2007d, 2008). Nikt z nas wtedy nie przypuszczał, zbierając materiały, prowadząc nasze prace, przeprowadzając archiwalne kwerendy, że zostaniemy kiedykolwiek docenieni w ten zaszczytny sposób. Wnieśliśmy w tym czasie istotne uzupełnienie wiedzy w podjętych przez nas przestrzeniach badawczych i wykonanych pracach. W tym miejscu z satysfakcją przytoczę, jakie to były oceny.

W przypadku pracy profesora:

Z kręgu zainteresowań wywodzi się recenzowana praca. Jest to pierwsze w literaturze polskiej opracowanie tego zagadnienia. Dodajmy, iż w literaturze czeskiej brak jest takiej monografii, istnieją jedynie opracowania cząstkowe w formie nielicznych artykułów. Stąd też Zenon Jasiński dokonał benedyktyńskiego wysiłku dokonując żmudnych kwerend w archiwach czeskich, w tym w najważniejszych zespołach akt urzędu protektoratu, prezydium rady ministrów, ministerstwa szkolnictwa. Zebrał rozproszoną literaturę, źródła drukowane, przewertował 15 tytułów prasowych. Powstała praca pionierska, źródłowa, omawiająca całokształt zagadnienia. Jest to jedna z nielicznych powstałych w Polsce źródłowych z powszechnej historii dziejów oświaty. Już to samo w sobie stanowi wartość. Jeżeli uwzględnimy, iż monografii takiej nie ma w literaturze czeskiej (prace Doležala i Bosaka tylko po części odnoszą się do szkolnictwa, a starsze prace podejmują wątek szkolnictwa w kontekście ruchu oporu nie spełniają kryteriów naukowych), to tym bardziej widoczny jest trud, ale i rezultat dokonania

Zenona Jasińskiego. Rezultat, podkreślam to jeszcze raz, wynikający z drobiazgowego gromadzenia rozproszonych i niepełnych informacji. Pisząc pracę o szkolnictwie w Protektoracie autor siłą rzeczy włączył się w nurt dyskusji o roli protektoratu, okupacji niemieckiej i postawach społeczeństwa w tym okresie, czyli dyskusji o kolaboracji, jej zakresie i skutkach

(Radzik, Jasiński, 2006, s. 219–221).

W przypadku pracy jego ucznia:

Muszę przyznać, że tak szczegółowy opis struktury i funkcjonowania hitlerowskiego aparatu więziennictwa w Rzeszy oraz na terenach wcielonych i okupowanych przez hitlerowskie Niemcy jest godny podziwu i szacunku. Na szczególnie szacunek zasłużyło dokładne opracowanie terenów Czech i Moraw, bodaj lepsze niż dotychczas opublikowane w samych Czechach. Jest to związane z ogólnym stanem czeskiej historiografii dotyczącej okresu okupacji hitlerowskiej, który w porównaniu z Polską jest powiedziałbym skromny. Bardzo ważne jest właśnie uporządkowana prezentacja zarówno aktów prawnych jak i struktury aparatu i jego kompetencji oraz właściwości tak właśnie, jak Pan to uczynił. Uważam to za wielki wkład w badania nad tematem. Niemniej istotne, a może jeszcze ważniejsze z punktu widzenia braków na tym polu jest sam pomysł bilansu ofiar czeskich w hitlerowskich więzieniach. Sam wspominałem w swoim artykule o tym, że czeska historiografia dotąd boryka się z brakiem prawdziwej syntezy danych i co za tym idzie wiarygodnego opartego na szczegółowych badaniach bilansu ofiar drugiej wojny światowej. Nie będę więc tego powtarzał. Podejmując się pracy, której wyniki Panu przesłałem, też odczuwałem brak fundamentów, które pozwoliłyby mi na lepsze odniesienie

badan do istniejącego już stanu wiedzy. Myslę więc, że Pana praca jest również pod tym względem wyjątkowa i uzupełnia wyraźną lukę, istniejącą w wiedzy na ten temat w czeskiej historiografii⁷.

Praca Andrzeja Kurka pt. „Czesi w więzieniach okupowanej Europy” jest pierwszą podejmującą tak szczegółowo tę tematykę. A. Kurek podjął bardzo trudną i żmudną pracę badawczą, zasadniczo nie mając żadnych ustalonych wzorców. Publikacja ta ma, więc charakter wybitnie pionierski i Autor stanął tutaj na wysokości zadania.

Nie mogę też nie odnieść się do ogromnej pomocy, którą przez lata doświadczałem nie tylko prosząc o merytoryczną ocenę podejmowanych prac, ale również najzwyczajszej uczniowskiej satysfakcji, mającej miejsce wtedy, gdy mój profesor wspierał pisząc np. przedmowę do publikacji *Niemieckie więzienia sądowe na Śląsku w czasach Trzeciej Rzeszy* (2007), która została wydana przez Fundację Polsko-Niemieckie Pojednanie. Było to dla mnie niezwykle istotne i ważne doświadczenie, wiedząc, jak pracowitym (Jasiński, 1993, 2005, 2006, 2010; Jasiński, Cimała, 2009, 2012–2018; Jasiński, Korbel, 1989; Jasiński, Kozłowska, 1997; Jasiński, Lewowicki, 1998, 2004; Jasiński, Lewowicki, Nikitorowicz, 1998), w wielu obszarach jest pan profesor, ale również potrafiącym znaleźć czas i dla mnie. Ogromną satysfakcję miałem również wówczas, gdy pan profesor przytoczył mnie w jednej ze swych, jak sądzę, najważniejszych prac (Jasiński, 2006, s. 309).

Za wszystkie wspólne lata – dziękuję.

Chciałem napisać Mój Profesorze

napiszę

Nasz Profesorze

⁷ Z rec. wydawniczej dr hab. Bogdana Chrzanowskiego (2007), prof. Uniwersytetu Gdańskiego i pracownika naukowego Muzeum Stutthof w Sztutowie. Mowa tu o publikacji: Kurek, A. (2006a). *Czesi w więzieniach okupowanej Europy*. Oddział IPN – Komisja Ścigania Zbrodni przeciwko Narodowi Polskiemu.

Bibliografia

- Archiwum Państwowe w Opolu. nr zespołu 1190, sygn. I. *Rejestr alfabetyczny niemieckiego więzienia w Opolu 1933–1946*.
- Chrzanowski, B. (rec.). (2007). Czesi w więzieniach okupowanej Europy. *Przegląd Więziennictwa Polskiego*, (56-57), s. 300–302.
- Janiszewska-Talago, E. (1963). *Polska bibliografia penitencjarna 1795–1962*. Wyd. Prawnicze.
- Janiszewska-Talago, E. (1972). *Polska bibliografia penitencjarna 1963–1969*. Wyd. Prawnicze.
- Jasiński, Z. (1993). *Aktywność kulturalno-oświatowa Polaków w Czechosłowacji na tle innych narodowości*. Biblioteka Narodowa.
- Jasiński, Z. (2006). *Czeska Szkoła w Protektoracie Czech i Moraw*. Wyd. uo.
- Jasiński, Z. (2005). Problem kultury jako przedmiot zainteresowań badawczych opolskich pedagogów. *Pedagogika Kultury*, (t. 1).
- Jasiński, Z. (red.). (2010). *Szkoła i nauczyciele wobec problemów edukacji międzykulturowej*. Wyd. uo.
- Jasiński, Z., Cimała, B. (red.). (2012–2018). *Leksykon Polaków w Republice Czeskiej i Republice Słowackiej*, (t. 1–5). Wyd. uo.
- Jasiński, Z., Cimała, B. (red.). (2009). *Wybrane problemy czesko-polskiej współpracy kulturalnej, naukowej i gospodarczej (na przełomie XX i XXI wieku)*. Wyd. uo.
- Jasiński, Z., Korbel, J. (red.). (1989). *Zderzenia i przenikanie kultur na pograniczach*. WSP.
- Jasiński, Z., Kozłowska, A. (red.). (1997). *Tożsamość narodowa młodzieży na pograniczach*. Opolska Oficyna Wydawnicza.
- Jasiński, Z., Kurek, A., Widelak, D. (red.). (2009). *W dziewięćdziesięciolecie polskiego więziennictwa*. Księga jubileuszowa. Wyd. Uniwersytetu Opolskiego.
- Jasiński, Z., Lewowicki, T. (red.). (1998). *Kształcenie i doskonalenie nauczycieli pracujących w Europie Środkowej: wybrane problemy*. Wyd. uo.
- Jasiński, Z., Lewowicki, T. (red.). (2004). *Kultura mniejszości narodowych*

- i grup etnicznych w Europie Środkowej*. Wyd. uo.
- Jasiński, Z., Lewowicki, T., Nikitorowicz, J. (red.). (1998). *Potencjał społeczno-kulturowy polskich pograniczy*. Opolska Oficyna Wydawnicza.
- Jasiński Z., Widelak, D. (red.). (2009). *Polska resocjalizacja i więziennictwo. Konteksty – praktyki – studia*. Wyd. uo.
- Jasiński, Z., Widelak, D. (red.). (2010). *W poszukiwaniu optymalnego modelu więzienia resocjalizującego*. Wyd. uo.
- Jasiński, Z., Widelak, D. (red.). (2006). *Wybrane problemy profilaktyki i resocjalizacji na tle porównawczym*. Wyd. uo.
- Korecki, J. (1988). *Kara 25 lat pozbawienia wolności w Polsce*. Wyd. Prawnicze.
- Korecki, J. (1999a). Przygotowanie do wolności skazanych odbywających kary długoterminowe. Opolska koncepcja warunkowego zwolnienia. *Przegląd Więziennictwa Polskiego*, (22–23), s. 54–55.
- Korecki, J. (1999b). Przygotowanie do wolności skazanych odbywających kary długoterminowe: opolska koncepcja warunkowego przedterminowego zwolnienia. W: G. B. Szczygieł, P. Hofmański (red.), *Model społecznej readaptacji skazanych w reformie prawa karnego*, (s. 257–284). Temida 2.
- Korecka, G., Korecki, J. *Polska Bibliografia Penitencjarna 1985–2005*. Wyd. Centralny Ośrodek Szkolenia Służby Więziennej w Kaliszu, Agencja Techniczno-Handlową „Korsa”, Wyższą Szkołę Handlu i Prawa im. Ryszarda Łazarskiego w Warszawie.
- Kurek, A. (2007a). Čeští vězni v soudních věznicích hitlerovské Evropy. *Terezínské listy*, (35).
- Kurek, A. (2006a). *Cześć w więzieniach okupowanej Europy*. Oddział IPN – Komisja Ścigania Zbrodni przeciwko Narodowi Polskiemu
- Kurek, A. (2006b). Kolejny odnaleziony. *Forum Penitencjarne*, (9).
- Kurek, A. (1996a). Kultura w więzieniu. *Nasz Głos*, (3).
- Kurek, A. (2004a). Masakra w Zuchthaus Stein. *Przegląd Więziennictwa Polskiego*, (44–45).
- Kurek, A. (2007b). Miejsce straceń. *Forum Penitencjarne*, (2).
- Kurek, A. (2013). Niedokończona biografia W: K. Jędrzejak, M. Kalaman, R. Poklek (red.), *20 lat działalności Polskiego Towarzystwa Penitencjarnego*.

Refleksje i impresje jubileuszowe. COSSW.

- Kurek, A. (2007c). *Niemieckie więzienia sądowe na Śląsku w czasach Trzeciej Rzeszy*. Fundacja Polsko-Niemieckie Pojednanie.
- Kurek, A. (2005a). Niewyjaśnione przypadki zgonów więźniów z opolskiego więzienia. *Rocznik Łubowski*, (t. III).
- Kurek, A. (2006c). Niezwykły pochówek. *Forum Penitencjarne*, (6).
- Kurek, A. (1997a). Oferta czytelnicza, telewizyjna i filmowa w areszcie w świetle badań. *Przegląd Więziennictwa Polskiego*, (14).
- Kurek, A. (1997b). Pomoc Rejonowego Urzędu Pracy byłym pensjonariuszom placówek penitencjarnych. *Przegląd Więziennictwa Polskiego*, (14).
- Kurek, A. (2008). Represje karne hitlerowskiego wymiaru sprawiedliwości wobec Czechów w więzieniach sądowych. *Studia nad Faszyzmem i Zbrodniami Hitlerowskimi*, (t. xxx).
- Kurek, A. (2005b). System więziennictwa hitlerowskiego na Pomorzu Gdańskim. *Przegląd Więziennictwa Polskiego*, (46), wyd. specjalne: *Więzienie w Gdańsku w systemach represji XX wieku*.
- Kurek, A. (1997c). Szeged – gwiazda węgierskiego więziennictwa. *Łódzki Przegląd Penitencjarny*, (1).
- Kurek, A. (2006d). Tajemnica Jagiellońskiej. *Forum Penitencjarne*, (12).
- Kurek, A. (1996b). Teatr pod kratą. *Łódzki Przegląd Penitencjarny*, (2).
- Kurek, A. (2005c). W gronie zabytków. *Forum Penitencjarne*, (8).
- Kurek, A. (2006e). Więzienia na Śląsku w czasach Trzeciej Rzeszy. *Przegląd Więziennictwa Polskiego*, (52–53).
- Kurek, A. (2004b). Więzienia sądowe w rejencji opolskiej. *Rocznik Łubowski*, (t. II, r. II).
- Kurek, A. (2003). Więzienie opolskie w latach 1939–1945. *Rocznik Łubowski*, (t. I, r. I).
- Kurek, A. (1997d). Więźniowie Europy. *Nasz Głos*, (9).
- Kurek, A. (2006f). Wykonywanie kary śmierci w czasach III Rzeszy. *Przegląd Więziennictwa Polskiego*, (51).
- Kurek, A. (2006g). Wykonywanie wyroków śmierci w czasach Trzeciej Rzeszy. *Slezký Sborník*.

- Kurek, A. (2007d). W zjednoczonej Europie. *Forum Penitencjarne*, (7).
- Kurek, A. (1997e). Zakład Karny w Stein. *Przegląd Więziennictwa Polskiego*, (15).
- Kurek, A., Kownacki, D. (1996a). Kilka słów o sztuce więziennej. *Nasz Głos*, (3).
- Kurek, A., Kownacki, D. (1996b). Kształtowanie środowiska poprzez więzienną kulturę. *Przegląd Więziennictwa Polskiego*, (12–13).
- Kurek, A., Kownacki, D. (1994). Oto są dni naszego życia. W: K. Raczyński (red.), *Antologia twórczości więziennej*. Wyd. Graf.
- Kurek, A., Tuła, C., Jasiński, Z. (red.). (2015). *1990-2015 – 25 lat NSZZFiPW*. Opole-Warszawa.
- Lelental, S. (red.). (2011). *Polska Bibliografia Penitencjarna: lata 1970–2009*. C. H. Beck.
- Lelental, S., Podciechowska, A. (2013). Polska Bibliografia Penitencjarna: lata 2010–2011. *Przegląd Więziennictwa Polskiego*, (80).
- Lelental, S., Podciechowska, A. (2014). Polska Bibliografia Penitencjarna: lata 2012–2013. *Przegląd Więziennictwa Polskiego*, (84).
- Lelental, S., Podciechowska, A. (2015). Polska Bibliografia Penitencjarna: lata 2013–2014. *Przegląd Więziennictwa Polskiego*, (88).
- Lelental, S., Podciechowska, A. (2016). Polska Bibliografia Penitencjarna: lata 2014 (uzupełnienie)–2015. *Przegląd Więziennictwa Polskiego*, (93).
- Lelental, S., Śleszyński-Nawój, A. (2017). Polska Bibliografia Penitencjarna: lata 2015 (uzupełnienie)–2016. *Przegląd Więziennictwa Polskiego*, (96).
- Marek, F. (1976). Profesor dr hab. Teodor Musioł – człowiek i dzieło w 65 rocznicę urodzin i w 45-lecie pracy nauczycielskiej i badawczej. *Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Pedagogicznej im. Powstańców Śląskich w Opolu*, S. A. Pedagogika IX.
- Musioł, T. (1971). *Dachau 1933–1945*. Wyd. Śląsk.
- Musioł T. (1977). Działalność Instytutu Pedagogiki. *Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Pedagogicznej im. Powstańców Śląskich w Opolu*, S. A. Pedagogika X.
- Musioł T. (1984). *Listy z Dachau*. Instytut Śląski.
- Pawlak, K. (1995). *Więziennictwo Polskie w latach 1918–1939*. COSSW.

- Pawlak, K. (1999). *Za kratami więzień i drutami obozów (Zarys dziejów więziennictwa w Polsce)*. COSSW.
- Radzik, T. (rec.). (2007). Zenon Jasiński, Czeska szkoła w Protektoracie Czech i Moraw. *Przegląd Historyczno-Oświatowy*, LI 3(197).
- Sapia-Drewniak, E. (2022). Droga do powstania Uniwersytetu Opolskiego. W: A. Murawska, E. Magiera, *Uniwersytety na rubieżach. Konteksty semantyczne, historyczne, naukowe i edukacyjne*, Wyd. Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego.
- Sapia-Drewniak, E. (1997). Kierunki zmian w polskim szkolnictwie przywięziennym po 1989 roku. *Edukacja Dorosłych*, (4).
- Sapia-Drewniak, E. (2000). Polskie szkolnictwo przywięzienne wobec doświadczeń wybranych krajów europejskich. *Edukacja Ustawiczna Dorosłych*, (1).
- Sapia-Drewniak, E. (1996). Specyfika pracy nauczycieli szkół przywięziennych. *Edukacja Dorosłych*, (4).
- Sapia-Drewniak, E. (1994). Współczesne tendencje oświatowe a ich realizacja w warunkach izolacji. *Przegląd Więziennictwa Polskiego*, (12–13).
- Sapia-Drewniak, E. (1991). Wychowawcze aspekty funkcjonowania szkoły przywięziennej. *Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Opolu. Pedagogika*, (23).
- Widelak, D. (2007a). *Educating Prisoners in the Polish Penal System (1945–2005)*. Wyd. uo.
- Widelak, D. (2011). *Nauczyciel i uczeń w wybranych systemach penitencjarnych Europy Środkowej*. Wyd. uo.
- Widelak, D. (1999). *Szkolnictwo przywięzienne w Polsce (1945–1995)*, Opole.
- Widelak, D. (2007b). *Z dziejów szkolnictwa na Ziemi Strzeleckiej w XX i XXI wieku*. Wyd. uo.
- Widelak, D., Brągiel, J., Marzec, D. (red.). (2010). *W kręgu historii i współczesności. Wybrane problemy teorii i praktyki pedagogicznej*. Warszawa.
- Widelak, D., Hanulewicz, M. (red.). (2007). *Profilaktyka społeczna w środowisku otwartym: konteksty krajowe i zagraniczne*. wsziA, Wyd. Instytut Śląski.
- Widelak, D., Kaczor, S. (red.). (2007). *Tworzenie warunków dobrego funk-*

- cjonowania szkoły wyższej: praca zbiorowa.* wsiA, Wyd. Instytut Śląski.
- Widelak, D., Kowalska, D., Kaczor, S. (red.). (2008). *Szkoły wyższe – ważny etap uczenia się przez całe życie: teoria i praktyka.* Wyd. Instytut Śląski.
- Widelak, D., Smak, E. (red.). (2006). *Edukacja w dobie integracji europejskiej.* Wyd. Instytut Śląski.
- Widelak, D., Śliwa, S. (red.). (2009). *Idea wolontariatu w kształtowaniu społeczności lokalnych.* wsiA, Wyd. Instytut Śląski.

ANEKS

Noty o Autorach



Roman Baron, Ph.D.

Instytut Historii Czeskiej Akademii Nauk w Pradze

ORCID: 0000-0003-3224-095X, baron@hiu.cas.cz

Krystyna M. Bleszyńska, dr hab., prof. Pedagogium WSNS w Warszawie

Pedagogium Wyższa Szkoła Nauk Społecznych w Warszawie

ORCID: 0000-0003-3456-7542, kbleszynska@yahoo.com

Wojciech Duczmał, dr hab., prof. ANS-WSZiA w Opolu

Wydział Nauk Społecznych, Akademia Nauk Stosowanych – Wyższa Szkoła Zarządzania i Administracji w Opolu

ORCID: 0000-0001-7491-6861, w.duczmal@g.wszia.opole.pl

Eryk Holona, dr

Uniwersytet Opolski, eryk@holona.com.pl

Eugenia Karcz-Taranowicz, dr. hab.

Wydział Nauk Społecznych, Akademia Nauk Stosowanych – Wyższa Szkoła Zarządzania i Administracji w Opolu

ORCID: 0000-0003-2710-6166, e.karcz-taranowicz@g.wszia.opole.pl

Stanisław Korczyński, dr. hab.

Uniwersytet Opolski

ORCID: 0000-0002-3142-053X, korczynski19@wp.pl

Irena Koszyk, dr

Wydział Nauk Społecznych, Akademia Nauk Stosowanych – Wyższa Szkoła Zarządzania i Administracji w Opolu

ORCID: 0000-0002-4363-3292, i.koszyk@g.wszia.opole.pl

Blahoslav Kraus, prof. PhDr., CSc.

Uniwersytet Hradec Králové

ORCID: 0000-0001-5919-8566, blahoslav.kraus@uhk.cz

Andrzej Kurek, dr

Wydział Nauk Społecznych, Akademia Nauk Stosowanych – Wyższa Szkoła
Zarządzania i Administracji w Opolu
a.kurek@g.wszia.opole.pl

Roman Madecki, Ph.D.

Wydział Filozoficzny Uniwersytetu Masaryka w Brnie
ORCID: 0000-0002-4859-2813, madecki@phil.muni.cz

Żaneta Marszałek-Trzebińska, dr

ORCID: 0000-0002-1197-3540

Dorota Misiejuk, dr hab., prof. UwB

Wydział Nauk o Edukacji, Uniwersytet w Białymstoku
ORCID: 0000-0002-8292-2046, d.misiejuk@uwb.edu.pl

Barbara Mróz, dr hab., prof. ANS-WSZiA w Opolu

Wydział Nauk Społecznych, Akademia Nauk Stosowanych – Wyższa Szkoła
Zarządzania i Administracji w Opolu
ORCID: 0000-0003-0414-0468, b.mroz@g.wszia.opole.pl

Bogusław Nierenberg, prof. dr hab.

Prof. emeritus Uniwersytetu Jagiellońskiego; Wydział Nauk Społecznych,
Akademia Nauk Stosowanych – Wyższa Szkoła Zarządzania i Administracji
w Opolu
ORCID: 0000-0002-2178-2406, b.nierenberg@g.wszia.opole.pl

Jerzy Nikitorowicz, prof. dr hab.

Wydział Nauk o Edukacji, Uniwersytet w Białymstoku
ORCID: 0000-0003-4371-8322, j.nikitorowicz@uwb.edu.pl

Ewa Ogrodzka-Mazur, prof. dr hab.

Wydział Nauk Społecznych, Uniwersytet Śląski
ORCID: 0000-0001-9990-6176, ewa.ogrodzka-mazur@us.edu.pl

Marek Rembierz, dr. hab., prof. UŚ

Instytut Pedagogiki, Instytut Nauk o Kulturze, Uniwersytet Śląski
ORCID: 0000-0003-0295-0256, marek.rembierz@us.edu.pl

Eleonora Sapia-Drewniak, prof. dr hab.

ORCID: 0000-0003-3779-8004, esapia@op.pl

Urszula Strzelczyk-Raduli, dr

Wydział Nauk Społecznych, Akademia Nauk Stosowanych – Wyższa Szkoła
Zarządzania i Administracji w Opolu
ORCID: 0009-0009-7824-4332, u.strzelczyk-raduli@g.wszia.opole.pl

Anna Szafrńska, dr hab., prof. UŚ

Wydział Nauk Społecznych, Uniwersytet Śląski
ORCID: 0000-0002-1504-5602, anna.gajdzica@us.edu.pl

Anna Szczęsna-Szeib, dr

Psychoterapeutka w nurcie Alexandra Lowena, Gabinet Psychoterapii Anna
Szczęsna-Szeib w Ośrodku Psychoterapii i Rozwoju w Zielonej Górze

annasz125@wp.pl

Jonasz Szczęsny

Firma JS SOLUTIONS, absolwent studiów licencjackich Bezpieczeństwo Wewnętrzne, specjalizacja: Cyberbezpieczeństwo, Uniwersytetu WSB MERITO we Wrocławiu

szczesny.jonasz@gmail.com

Sławomir Śliwa, dr hab., prof. ANS-WSZiA w Opolu

Wydział Nauk Społecznych, Akademia Nauk Stosowanych-Wyższa Szkoła Zarządzania i Administracji w Opolu

ORCID: 0000-0003-0465-0644, s.sliwa@g.wszia.opole.pl

Bogusław Śliwerski, prof. dr hab.

Wydział Nauk o Wychowaniu, Uniwersytet Łódzki

ORCID: 0000-0002-3875-8154, boguslaw.sliwerski@now.uni.lodz.pl

Maria Marta Urlńska, dr hab., prof. UIK

Wydział Pedagogiczny, Uniwersytet Ignatianum w Krakowie

ORCID: 0000-0002-9048-2183, murlin2@tlen.pl

Ewa Wysocka, prof. dr. hab.

Wydział Nauk Społecznych, Uniwersytet Opolski

ORCID: 0000-0003-0298-3234, ewa.wysocka@uni.opole.pl

Listy jubileuszowe



Szanowny Profesorze Doktorze Habilitowany Zenonie Jasiński!

Drogi Przyjacielu Zenku!

„Choć czas jak rzeka, jak rzeka płynie, unosząc w przeszłość tamte dni...” – Cz. Niemen

Drogi Zenonie!

Pragnę Ci podziękować za pomoc, współpracę i przyjaźń, która trwa nieprzerwanie od 1964 roku, kiedy to jako początkujący nauczyciel rozpocząłeś swoją pracę pedagogiczną w mojej rodzinnej wsi, w Borkach Wielkich (pow. oleski). Ja wtedy rozpocząłem moją edukację w LO w Oleśnie i angażowałem się w pracy młodzieżowej w naszym boreckim klubie. Byłeś jedynym nauczycielem, który przyszedł do nas – młodych, niedoświadczonych w działalności społecznej i zaoferowałeś nam wsparcie i wspólną pracę.

Jeśli dobrze pamiętam, ta współpraca trwała do 1969 roku, gdyż powierzono Ci kierowanie Szkołą Podstawową w Zębolicach.

Pomogłeś nam założyć zespół gitarowy „Asy” i towarzyszyłeś jego rozwojowi.

Zainicjowałeś założenie Teatru Poezji. Przygotowywałeś nas do konkursów poezji w Oleśnie. (Zaszczepiłeś we mnie miłość do poezji – trwa ona do dzisiaj i upiększa moje życie).

Pomagałeś nam organizować w naszej wsi imprezy dla młodych i starszych: turnieje skatowe, wieczorki taneczne. Działalność ta uwrażliwiała młodych ludzi, kierowała nas w stronę kultury, odciągała o alkoholu i innych niepożądanych zachowań.

Wspomnę tylko kilka osób, które wtedy z nami aktywnie działały: Franek Frontzek, Alek Gruca, Maryla Kik, Marysia Leśniak, Olgierd Chmielewski, Irka Włoch i wielu innych, których nazwisk nie pamiętam.

W późniejszych latach nie mieszkaliśmy już w Borkach. Nasz kontakt nieco osłabł, ale nigdy nie wygasł. Telefonowaliśmy do siebie, spotykaliśmy się na imprezach rodzinnych – gdyż Twoja wspaniała żona Marysia z d. Ginter, jest bowiem spowinowacą z moją rodziną.

W 1975 roku rozpocząłeś pracę w Wyższej Szkole Pedagogicznej w Opolu, a później na Uniwersytecie Opolskim. Ja natomiast zamieszkałem w Niemczech. 25 lat przepracowałem w organizacji Błękitny Krzyż w Wuppertalu, z czego 19 lat kierowałem Ośrodkiem dla Uzależnionych (chronicznie chorych alkoholików i narkomanów).

W 1996 roku nawiązaliśmy współpracę i podpisali oficjalną umowę partnerską, byłeś wówczas już dyrektorem Instytutu Nauk Pedagogicznych w Uniwersytecie Opolskim (funkcję tą pełniłeś chyba przez 21 lat).

Pomagałeś mi radami w okresie zakładania placówki i w jej rozwoju. Kilkakrotnie odwiedzałeś ośrodek osobiście, wielokrotnie posyłałeś młodych naukowców na krótkoterminowe staże. Każdego roku przyjeżdżali Twoi studenci na praktyki do nas. Przywozili oni swój młodzieńczy entuzjazm, pomagali nam w pracy z chorymi.

Dzięki Tobie mogłem doskonalić doświadczenia jako pedagog-wykładowca prowadząc zajęcia ze studentami studiów zaocznych na temat uzależnień, mniejszości narodowych i migracji w Europie.

Nie zapomnę swojego udziału w międzynarodowych konferencjach naukowych, na których mogłem wygłaszać referaty o grupach etnicznych oraz o uzależnieniach, np. w Dobieszkowie k. Łodzi na temat pracy OHP, w obecności ówczesnego premiera RP Leszka Millera, czy w Kamieniu Śląskim na temat mniejszości narodowych – z udziałem gości z Ukrainy, Słowacji,

Czech i Niemiec. Przypominam sobie Dyrektora Ośrodka Kultury Serbo-Łużyczan z Budziszyna (Bautzen) – bodajże pana Elle. Prowadziliśmy ciekawe dysputy, przy lampce wykwiutnego wina (przypominasz sobie ?) i dowcipy opowiadaliśmy nocą w ogrodzie zamkowym (pogoda była wspaniała, i nastroje też). Nawet słowik śpiewał!

Naszą współpracę zawodową zakończyliśmy w 2015 roku. Nadszedł czas na zasłużoną emeryturę. Wiem, że nadal jesteś aktywny zawodowo i działasz w kilku organizacjach społeczno-kulturalnych.

Cieszę się ogromnie, że nasza przyjaźń przetrwała!

Przyjmij Drogi Przyjacielu od mojej żony Sonny i ode mnie, Stefana, najszczerze gratulacje i życzenia z okazji Twoich 80 urodzin.

Gratulujemy osiągnięć na polu naukowym, pedagogicznym, społecznym i rodzinnym.

Życzymy dalszych wielu lat życia w dobrym zdrowiu i zadowoleniu.

Życzymy spełnienia wszystkich Twoich marzeń i planów.

Drogi Zenku – dziękuję Ci z głębi serca za wszystko, co czyniłeś i czynisz dla innych (w tym także i dla mnie). Tacy zaangażowani, bezinteresowni, doświadczeni humaniści jak Ty są naszemu światu dziś szczególnie potrzebni – bardziej niż kiedykolwiek wcześniej.

Żyj, Zenku co najmniej sto lat!

Potrzebujemy Cię!

Emerytowany Dyrektor Ośrodka Błękitnego Krzyża
dla osób uzależnionych w Wuppertalu-Beyenburgu (RFN)
mgr Stefan Ligus

„Dziwny jest ten świat...,lecz ludzi dobrej woli jest więcej...” – Cz. Niemen

Szanowny Pan Profesor Zenon Jasiński

Z okazji Jubileuszu 80. urodzin mojego kochanego nauczyciela i przyjaciela Prof. Dr hab. Zenona Jasińskiego przesyłam wraz z moją żoną Barbarą z serca płynące życzenia: przede wszystkim dobrego i stabilnego zdrowia, szczęścia i ciepła w gronie rodzinnym oraz w gronie przyjaciół i bliskich osób.

Drogi Zenku, niech wspomnienia z Twojej działalności zawodowej i prywatnej w przeszłości napawają Cię pełnym zadowoleniem i pozwolą optymistycznie spojrzeć w przyszłość, a z Twoim entuzjazmem i optymizmem, dalej czynnie działać i cieszyć się życiem.

Niektóre wspomnienia szczególnie z początków mojej ponad 60-letniej znajomości z Jubilatem, chciałbym wyrywkowo przekazać w poniższym „wypracowaniu”. Do szkoły podstawowej chodziłem w Borkach Wielkich, powiat Olesno Śląskie. W siódmej klasie przyszedł do nas nowy nauczyciel pan Zenon Jasiński. Była to Jego pierwsza praca w szkole po ukończeniu liceum pedagogicznego. Z początku – jak to dzieci – przyjęliśmy Go z ciekawością, a jednocześnie z dziecięcą obawą, jaki będzie ten bardzo młody, energiczny, pełen serdeczności i entuzjazmu oraz ciekawych pomysłów nauczyciel. Wkrótce jednak okazało się, że porwał nas jego entuzjazm i bardzo chętnie uczestniczyliśmy nie tylko w lekcjach, ale i w jego pełnych nowych pomysłów zajęciach pozalekcyjnych.

Bardzo mi się podobało, gdy na lekcjach śpiewu Pan Jasiński najpierw zagrał nam nową melodię na akordeonie albo na skrzypcach, a my później śpiewaliśmy razem z instrumentem (też wtedy uczyłem się grać na akordeonie). Chętnie brałem czynny udział w utworzonym przez naszego nowego nauczyciela teatrze. Zajmowaliśmy się recytacjami poezji i przedstawieniami sztuk teatralnych. Przypominam sobie bardzo dobrze występ na konkursie powiatowym w Oleśnie, gdzie graliśmy sztukę *Sąd nad latarnikiem*, a ja występowałem tam w roli prokuratora. W czasie przygotowań do konkursu recytatorskiego w Oleśnie otrzymałem od Pana Jasińskiego wiele materiałów do wyboru. Wybrałem sobie dwa utwory: wiersz M. Żałuckiego *Wyrodný Syn* oraz prozę pt. *Wykład o przestępcach*. Dla przypomnienia przytoczę parę fragmentów: „Porządny ojciec, porządna matka a on – czort wie co – zagadka. Znają go ludzie od dzieciństwa, znają go niemal odkąd żyje, niby nie zrobił nigdy świństwa niby porządny a – nie pije. [...] Bo gdy ktoś, prawda, alkoholik to wiesz, że Polak i katolik! A tak to kto? Wnet się wytania ta kwestia zaufania...”; „przestępca – definicja: przestępcą nazywamy każdego, kto nie dobrowolnie przekroczył próg więzienia lub aresztu, [...] przestępca czy stoi, chodzi lub leży, zawsze siedzi. A więc na koniec odmienimy sobie czasownik – siedzieć. Ja siedzę, ty siedzisz, ...ja będę siedział, ty będziesz siedział, ...my będziemy siedzieli, wy będziecie siedzieli – a więc do zobaczenia”.

Pan Jasiński był zaskoczony moim wyborem utworów, ale mnie do konkursu przygotowywał. Jak na tamte czasy można się było spodziewać, że pierwszego miejsca na tym konkursie nie zdobyłem.

Gra na instrumentach naszego nauczyciela dała nam odwagę rozpocząć własne muzykowanie. Tak powstał zespół gitarowy „Asy”, gdyż było nas czterech: Stefan Ligus, Alojzy

Gruca, Olgierd Chmielewski i ja – Franek Frontzek. W większości wykorzystywaliśmy melodie ze szlagierów słuchanych na Śląsku w radiu niemieckim. Teksty piosenek często pisał Stefan Ligus, np. „Borki Borki nasze Borki to jest najpiękniejsza wieś, babki mamy jak sikorki i chłopaków fajnych też...” – lokalny patriotyzm.

Nasz nauczyciel Z. Jasiński uczył dzieci gry na mandolinie, zespół mandolinistów wystąpił po raz pierwszy na imprezie z okazji Święta Ludowego w 1969 roku, w budynku budowanej społecznie sali gimnastycznej przy szkole. Obiekt był w stanie surowym, z dachem, bez okien, z wylaną posadzką. Na tę okazję uczniowie przygotowali pod kierunkiem Z. Jasińskiego sztukę *Opera o Krzysztofie Kolumbie*, ze śpiewami solowymi i chóralnymi. Rodzice przyjmowali pozytywnie działalność na rzecz umuzykalniania ich dzieci. Stąd nie przypadkowo pan Lerche, mieszkaniec Borek Wielkich, podarował dla szkoły zabytkowy fortepian.

Ciekawe dla mnie i dzieci ze wsi było uaktywnienie przez Pana Jasińskiego harcerstwa w szkole. Ze względu na dużo zajęć w gospodarstwie rolnym moich rodziców nie zawsze miałem czas na uczestniczenie w zbiórkach, ale bardzo mile wspominam ogniska z prelekcjami Pana Ligendzy o powstaniach śląskich. Miałem też szczęście być uczniem Pani Marii Ginter, Pani Profesor matematyki w Liceum Ogólnokształcącym w Oleśnie – wtedy narzeczonej Pana Jasińskiego, a obecnie Jego żony. Moje zainteresowania zawodowe poszły jednak w kierunku matematyki i nauk ścisłych. Doświadczenia z występowania na scenie bardzo przydały mi się później w pracy zawodowej, kiedy jako profesor wykładałem studentom w Darmstadt trudny materiał z zakresu elektrotechniki (wysokie napięcia i silne prądy). Długie, 90-minutowe wykłady przeplatałem barwnymi humoreskami, co w dużym stopniu pozwoliło na podtrzymanie uwagi słuchaczy i przysporzyło mi dużo sympatii u studentów.

Optymizm i otwartość na świat Pana Jasińskiego bardzo pomogła mi poszerzyć moje horyzonty myślowe i pójść dalej ze wsi w świat (Olesno – liceum, Wrocław + Poznań – studia i doktorat, Darmstadt – praca na Uczelni). Praca na uczelniach w Darmstadt pozwoliła mi również na współpracę z instytucjami międzynarodowymi (Holandia, Irlandia, Polska, USA) oraz w ramach programów Europejskich TEMPUS, Socrates i Erasmus na kontakty z licznymi krajami europejskimi przy realizacji programów naukowych i opiece nad studentami zagranicznymi. Praca z studentami zagranicznymi bardzo mnie fascynowała, tak że na Wydziale Elektrotechniki – Hochschule Darmstadt pełniłem przez ponad 20 lat funkcję Profesora zaufania dla studentów obcokrajowców.

Zarówno Pani jak i Panu Jasińskim zawdzięczam bardzo wiele, zarówno prywatnie jak i zawodowo. Bardzo mile i ciepło wspominam wspólnie spędzony czas i mam nadzieję, że będzie nam dane, jeszcze wiele lat cieszyć się naszą przyjaźnią.

Emerytowany Profesor Hochschule Darmstadt (RFN)

Prof. Dr Franek Frontzek

Stowarzyszenie Solidarność Polsko-Czesko-Słowacka

Komitet Organizacyjny

XXXVI Polsko-Czeskich Dni Kultury Chrześcijańskiej „Bądźmy Rodziną”

Szanowny Pan

Prof. dr. hab. Zenon Jasiński

Szanowny Panie Profesorze,

w związku z jubileuszem Pana Pracy zawodowej, Zarząd Stowarzyszenia Solidarność Polsko-Czesko-Słowacka oraz Komitet Organizacyjny Polsko-Czeskich Dni Kultury Chrześcijańskiej „Bądźmy Rodziną” składa Panu serdeczne podziękowania i gratulacje.

Dziękujemy za zaangażowanie w wieloletnią pracę pro publico bono na rzecz rozwijania różnorodnych form działalności polsko-czesko-słowackiej.

W szczególności dziękujemy za Pana wszechstronną wiedzę, doświadczenie i konkretną pracę, np. w organizowanych od wielu lat Międzynarodowych Konkursach Wiedzy o Polsce i Czechach dla młodzieży szkolnej, szerzenie naszej idei „Bądźmy Rodziną”, którą przenosimy do innych narodów już od 36 lat oraz za nieustający optymizm, naturalną dobroć, która emanuje z każdej formy działalności Pana Profesora.

Mamy szczerą nadzieję, że tak jak dotychczas, będzie Pan Profesor nadal służył społeczeństwu, dzieląc się swoją wiedzą, doświadczeniem i umiejętnościami, w szczególności z młodzieżą i mieszkańcami polsko- czeskiego pogranicza.

Z wyrazami szacunku i nadzieją na dalszą współpracę

Julian Golaś,

Rzecznik Generalny Solidarności Polsko-Czesko-Słowackiej.

Przewodniczący Komitetu Organizacyjnego Polsko-Czeskich Dni Kultury Chrześcijańskiej „Bądźmy Rodziną”

Nowa Ruda, 14.09.2025 r.



Polsko-Czeskie Dni Kultury Chrześcijańskiej
Polsko-české dny křesťanské kultury

Wrocław, 29 IX 2025

Pan
Prof. dr hab. Zenon Jasiński

Wielce Szanowny Panie Profesorze, Drogi Zenku,

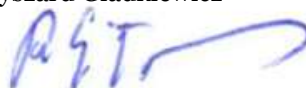
Zarząd Polsko-Czeskiego Towarzystwa Naukowego łączy się z Tobą w przededniu pięknego jubileuszu 80-lecia radością, że możemy go wspólnie – choć tylko duchowo – świętować. Gratulujemy Ci tak wielkiego, ogólnie cenionego historiograficznego, dydaktycznego i czechoznawczego dorobku naukowego i organizacyjnego. Należysz przecież do ścisłego grona osobistości, które kształtowały zwłaszcza rozwój polskich studiów nad Czechami i relacjami polsko-czeskimi. Jesteśmy szczęśliwi i zaszczyceni, że wśród licznych Twych zasług jest też obecność na „złotej liście” inicjatorów założenia Polsko-Czeskiego Towarzystwa Naukowego w czasach, gdy nie było gwarancji sukcesu tej inicjatywy. Przez kilka kadencji mogliśmy korzystać z Twojej wiedzy i umiejętności w pracach Zarządu Towarzystwa, najpierw jako sekretarza naukowego (2006-202015), potem jako wiceprzewodniczącego (2015-2023). Szczególnie cenimy Twój doniosły udział w organizacji opolskiego Przedstawicielstwa PCzTN, w tworzeniu koncepcji prac podręcznikowych i w realizacji konkursów znajomości sąsiada dla polskiej i czeskiej młodzieży szkolnej, a także w Kongresach Czechoznawstwa Polskiego i Polonoznawstwa Czeskiego.

Życzymy Ci, byś mógł ten dorobek jeszcze długo i obficie pomnażać. Życzymy Ci, ale i sobie, byś mógł służyć nadal nam swoim autorytetem, dobrą radą i wsparciem. Dołączamy też gorące życzenia, abyś jak najdłużej mógł w zdrowiu i pogodzie ducha towarzyszyć nam w spotkaniach przyjacielskich i naukowych, byś nadal cieszył współpracowników i przyjaciół swym łagodnym uśmiechem, sam zaś byś cieszył się szczęściem rodzinnym.

Ad multos annos !

Z wyrazami głębokiego szacunku i najserdeczniejszymi pozdrowieniami

dr Ryszard Gładkiewicz



Przewodniczący Zarządu PCzTN



KOMENDANT GŁÓWNY
OCHOTNICZYCH HUFCÓW PRACY

Pan
Prof. zw. dr hab. Zenon Jasiński

Szanowny Panie Profesorze

Z okazji Jubileuszu 80. urodzin Pana Profesora, z wielką radością kieruję do Pana wyrazy najgłębszego szacunku oraz serdeczne gratulacje w imieniu własnym, jak również całej społeczności Ochotniczych Hufców Pracy.

Pana imponujący dorobek naukowy, oddanie sprawom młodego pokolenia oraz wieloletnie zaangażowanie w działalność społeczną budzą najwyższe uznanie. Mielśmy zaszczyt wielokrotnie doświadczać Pana życzliwości, otwartości i merytorycznego wsparcia, które stanowią dla nas cenny drogowskaz w pracy z młodzieżą.

Ochotnicze Hufce Pracy od dziesięcioleci realizują misję wspierania młodych ludzi – szczególnie tych, którzy z różnych powodów napotykają trudności w społecznym funkcjonowaniu, mają ograniczony dostęp do edukacji, rynku pracy czy stabilnego środowiska rodzinnego. Tym bardziej cenimy sobie fakt, że jako wybitny autorytet naukowy ze zrozumieniem i empatią wspierał Pan działania naszej instytucji, dostrzegając sens i wartość pracy wychowawczej prowadzonej na rzecz młodzieży potrzebującej szczególnego wsparcia.

Dziękujemy za wszystkie lata owocnej współpracy – za udział w konferencjach, sympozjach, pracach badawczych i jubileuszach organizowanych przez OHP, za wygłaszane z pasją referaty, za publikacje programowe przybliżające ideę i działalność naszej instytucji, a przede wszystkim za serdeczność, okazane serce młodzieży oraz pracownikom i kierownictwu OHP. Pańska obecność, refleksja i autorytet były i pozostają dla nas niezmiennie ważne.

Z wdzięcznością wspominamy każde spotkanie oraz wspólne przedsięwzięcia i inicjatywy. Pańska postawa – łącząca naukową rzetelność z głębokim zrozumieniem potrzeb młodych ludzi – stanowią cenną inspirację dla kolejnych pokoleń społeczności OHP.

Życzymy Panu Profesorowi wielu lat w dobrym zdrowiu, nieustającej satysfakcji z dotychczasowych dokonań oraz wszelkiej pomyślności w życiu osobistym i zawodowym.

Z wyrazami szacunku i przyjaźni

Warszawa, dnia 14 listopada 2025 r.



Katowice, wrzesień 2025

Szanowny Pan
Prof. dr hab. Zenon Jasiński

Szanowny Panie Profesorze,

w imieniu swoim i bliskich współpracowników pragnę złożyć Panu Profesorowi najserdeczniejsze gratulacje i wyrazy uznania z okazji jubileuszu 80. urodzin.

Pańska imponująca droga naukowa, obejmująca badania nad historią kultury i oświaty, oświatą polonijną oraz pedagogiką porównawczą, stanowi cenny wkład w rozwój polskiej humanistyki i pedagogiki. Z wdzięcznością wspominamy wieloletnią współpracę z naszym Uniwersytetem, Pańskie liczne wystąpienia podczas konferencji i seminariów oraz recenzje, które inspirowały i motywowały wielu naszych pracowników do podejmowania ambitnych wyzwań naukowych.

Wraz z podziwem dla dorobku naukowego i dydaktycznego chcemy podkreślić Pańską otwartość, życzliwość i serdeczność, które sprawiają, że spotkania z Panem Profesorem są zawsze szczególnym doświadczeniem.

Życzymy Panu Profesorowi dalszych sukcesów zawodowych, wielu twórczych sił, a także zdrowia, pomysłowości i radości w życiu osobistym.

Z wyrazami najwyższego szacunku,

Zenon Gajdzica





Stowarzyszenie Szkół Innowacyjnych Regionu Opolskiego

ul. Dubois 28, 45-070 Opole
tel. 077/453 64 06 tel./fax 077/456 49 95

„Dzień mija i noc mija i gwiazdy padają
Mija człowiek i księgi i w księgach mijają
Ludzie ogrody rzeczy. [.....]
Mija ziarno w owocu mija w Mistrzu uczeń
To co mija nie ginie co mija powraca.”
Witold Maj – „Sonet VII”

***Wielce Szanowany Panie Profesorze,
Dostojny Jubilacie,***

Jubileusze są też po to, by się zatrzymać, włączyć refleksję, zastanowić się, kto i co było ważne, co miało znaczenie, co dalej rozwijać, z jakiej mądrości skorzystać, w jakim kierunku iść w dalszą przyszłość.

Osobiście i wraz z Dyrektorami Stowarzyszenia Szkół Innowacyjnych Regionu Opolskiego (SSI RO) od ponad 25 lat spotykaliśmy Profesora Zenona na różnych ścieżkach edukacyjnych: uczelnianych, samorządowych, konferencyjnych, kształcących i doskonalących nauczycieli i uczniów. Każde spotkanie to oprócz wiedzy i publikacji z określonych dziedzin, było też nauką kultury, taktu, życzliwości, mądrego umiaru. ***Dziękujemy Profesorze bardzo.***

Dostojny Jubilacie, proszę o przyjęcie życzeń wszelkiej pomyślności, osobistej i rodzinnej, zdrowia oraz realizacji jeszcze wielu twórczych pomysłów.

Laudemus virum glorio sum i generatione sua!

Chwalmy mężów sławnych w swoim pokoleniu!

Z wyrazami szacunku i najlepszymi życzeniami
Dyrektorzy SSI RO wraz z Prezes dr Ireną Koszyk.
Irena Koszyk

Opole, pogodny i optymistyczny 21 września 2025.



POWIATOWY OŚRODEK DOSKONALENIA NAUCZYCIELI W KLUCZBORKU

PLACÓWKA AKREDYTOWANA

46-200 KLUCZBORK ul. Mickiewicza 10 tel. 77 418-72-49
www.podnkluczbork.pl e-mail: podn@podnkluczbork.pl / podn@powiatkluczborski.pl



Kluczbork, 14 listopada 2025r.

***Szanowny Panie
Profesorze,***

z okazji Jubileuszu 80. rocznicy urodzin proszę przyjąć najserdeczniejsze gratulacje oraz wyrazy głębokiego szacunku. Pańska droga naukowa, dydaktyczna i organizacyjna jest świadectwem niezwyklej pasji, konsekwencji i oddania nauce oraz młodemu pokoleniu.

Dorobek Pana Profesora, obejmujący zarówno działalność naukowo-badawczą, jak i pracę na rzecz środowiska akademickiego, pozostaje trwałym i inspirującym wkładem w rozwój nauki w Polsce. Pańska otwartość, życzliwość i umiejętność budowania mostów między ludźmi sprawiają, że dla wielu uczniów, współpracowników i przyjaciół jest Pan nie tylko Mistrzem, ale i autorytetem moralnym.

Niech ten piękny Jubileusz będzie okazją do podziękowania za wszystkie lata twórczej pracy i niezliczone inspiracje, jakie przekazał Pan swoim uczniom i współpracownikom. Życzę, aby kolejne lata upływały w zdrowiu, pomyślności i poczuciu satysfakcji z bogatego dorobku oraz licznych sukcesów.

Z wyrazami szacunku i najlepszymi życzeniami,

DYREKTOR
Powiatowego Ośrodka Doskonalenia
Nauczycieli w Kluczborku
Zofia Wietrzyk



**Szanowny Pan
prof. dr hab. Zenon Jasiński**

**Szanowny Panie Profesorze,
Dostojny Jubilacie,
Drogi Zenonie,**

Wielkiego Uczonego i Uroczego Człowieka poznałam na początku mojej drogi naukowej i zawodowej. Osobistych wspomnień jest wiele – wspomnienia z konferencji i spotkań naukowych w zakresie edukacji międzykulturowej i nie tylko, udziału w projektach badawczych kierowanych przez Jubilata, pracy w komisjach w przewodach doktorskich, habilitacyjnych, profesorskich – to co łączy owe wspomnienia to podziw dla Osoby, która wpisuje się doskonale w poczet Wielkich Ludzi Nauki.

Jesteś, Szanowny Jubilacie, Człowiekiem, który posiada wiele cnót: Uczony – mądry, skromny, uczynny, oddany w pełni nauce i jej reprezentantom, emanujący niezwykłym spokojem i ciepłem.

Składając wyrazy uznania oraz życzenia wszelkiej pomyślności z okazji pięknego jubileuszu 80-lecia urodzin, dołączam do tych, który będą starali się ogarnąć namysłem Twój imponujący dorobek naukowy kilku dziesięcioleci.

Dziękuję za każde z Tobą Profesorze spotkanie i życzę, by na co dzień towarzyszyły Ci tylko dobre wspomnienia i dobrzy ludzie, a realizacja naukowych działań była zawsze pomyślna.

Drogi Zenonie, Szanowna Pani Mario, dziękuję Wam za czas wspólnie spędzony na rozmowach o sprawach naukowych, o życiu i sprawach codziennych, za dobroć i niezmierną życzliwość.

z wyrazami szacunku i wdzięczności

prof. dr hab. Alina Szczurek-Boruta

Cieszyn, słoneczny dzień lipca 2025 r.

Poznań, 27 marca 2025 roku

Pan

Profesor Zenon Jasiński

Akademia Nauk Stosowanych

Wyższa Szkoła Zarządzania i Administracji

w Opolu

Wielce Szanowny Panie Profesorze, Czcigodny Jubilacie!

Spółeczność Wydziału Studiów Edukacyjnych Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu oraz członkinie i członkowie Komitetu Nauk Pedagogicznych Polskiej Akademii Nauk pragną wyrazić szacunek w związku ze świętowaniem Jubileuszu 80-lecia urodzin Pana Profesora. Jest to dla naszej społeczności ogromny zaszczyt, że świętować możemy z Osobą, która przyczyniła się do powstania Wydziału Pedagogicznego ciesząc się przy tym głębokim szacunkiem i poparciem środowiska akademickiego. Pan Profesor, kontynuując najlepsze tradycje akademickie od kilkudziesięciu lat oddziałuje, na drodze umacniania współpracy, na środowisko polskich pedagożek i pedagogów oraz wytrwale buduje i integruje je po dziś dzień.

Jest Pan Profesor całkowicie oddanym pasji swojego życia i związanym z nauką Człowiekiem, który skupia wokół siebie wspólnoty akademickie. Jako wybitny humanista i uczony o wielkim autorytecie, imponującej wiedzy i kulturze przyczynił się Pan Profesor do umocnienia Pedagogiki jako dyscypliny naukowej i kierunku kształcenia. Dziękując za wieloletnią współpracę składam Panu Profesorowi serdeczne gratulacje oraz życzenia dalszych sukcesów, osiągnięć, wszelkiej pomyślności, a także zdrowia i sił niezbędnych w służbie nauce.

*W imieniu społeczności uczonych Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN
i Wydziału Studiów Edukacyjnych UAM*

/-/ Prof. Dr hab. Agnieszka Cybal-Michalska

Przewodnicząca

Komitetu Nauk Pedagogicznych

Polskiej Akademii Nauk

Członkini Rady Uczelni

Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

Prof. dr hab. Wojciech Świątkiewicz
Profesor honorowy Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach

*Miarą naszych lat jest lat siedemdziesiąt, lub,
gdy jesteśmy mocni, osiemdziesiąt;
a większość z nich to trud i marność, bo szybko mijają,
my zaś odlatujemy.
(Ps 90, 10).*

*Wielce Szanowny Panie Profesorze,
Dostojny Jubilatcie WIEKU MOCY,
Drogi Zenonie,*

Jubileusz jest zawsze czasem podsumowań ale również dostrzegania innych, niekiedy odmiennych perspektyw; pewien okres w życiu zamykamy, ale otwieramy nowy; pełny oczekiwania na spełnienie planów, zamierzeń, projektów, pomysłów. Tych zapewne Tobie nie zabraknie i jak dotąd będziesz nimi obdarzał środowisko naukowe polskich pedagogów. Bardzo popularny swego czasu autor licznych, także na język polski tłumaczonych powieści literackich Paolo Coelho podpowiadał milionom swoich czytelników: *zawsze trzeba wiedzieć kiedy kończy się jakiś etap w życiu. Jeśli uparcie chcemy w nim dłużej trwać niż to konieczne, tracimy radość i sens tego co przed nami.*

Jestem z wielkim uznaniem wobec sposobu uprawiania myśli pedagogicznej przez Pana Profesora, umiejętnie i twórczo łączącego erudycyjnie bogaty namysł teoretyczny, ze swobodnym poruszaniem się w obszarze badań empirycznych; pedagogiki, która gruntownie metodologicznie wyposażona czerpie z wyników badań empirycznych inspiracje dla formułowania trafnych konkluzji i generalizacji z pełną świadomością ich społeczno-kulturowych czy regionalnych kontekstualizacji. Publikacje Profesora nasycone wrażliwością i wyobraźnią, odwagą stawianych pytań badawczych umiejętnością formułowania trafnych konkluzji i generalizacji są przykładem „dobrej naukowej roboty”. Twórczość naukowa Profesora jest ceniona i doceniana wieloma nagrodami i cytacjami co jest konsekwencją sposobu uprawiania pedagogiki którą określa się jako pedagogikę otwartą, odwołującą się do wiedzy historycznej, kulturowej i socjologicznej, czerpiącą inspiracje z chrześcijańskiej aksjologii.

Zostało mi w pamięci nasze pierwsze spotkanie sprzed wielu lat w przestrzeniach ówczesnej Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Opolu. Spotkaliśmy się z inspiracji śp. profesora Władysława Jachera na organizowanej wspólnie przez Instytut Pedagogiki Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Opolu oraz Instytut Socjologii Uniwersytetu Śląskiego konferencji skupionej wokół zagadnień tożsamości kulturowej i jej śląskiej oryginalności. Zapamiętałem Cię wówczas jako człowieka wrażliwego, delikatnego, obdarzonego swoją wiedzą i empatią, z uważnością oraz życzliwością i delikatnym uśmiechem prezentującego swój punkt widzenia. Elegancja i sympatyczny sposób bycia, niepowtarzalna barwa głosu zapraszającego do rozmowy, sylwetka skierowana ku spotkaniu są rozpoznawalnymi znakami Twojego profilu osobowego: mądrego, dobrego, skromnego i życzliwego człowieka obdarowanego akceptującym uśmiechem.

Nasz wspólny opolski mentor profesor Franciszek Marek napisał w swojej znakomitej książce „O godności, dostojęństwie i posłannictwie uniwersytetu”: *Autorytet profesora nie jest wymuszony, ale wynika z uznania dla jego wiedzy i dla jego postawy moralnej, a społeczność uniwersytecka nie dzieli się na arbitralnych nauczycieli i na podwładnych uczniów, lecz stanowi wspólnotę ludzi całkowicie wolnych, których połączyła służba prawdzie oraz idea dążenia do prawdy.* Twoje naukowe, profesorskie, obywatelskie i rodzinne życie jest wzorcowym przykładem roli depozytariusza i strażnika uniwersyteckiej godności, dostojęństwa i posłannictwa sprawowanej w prawdzie, honorze oraz godności, obdarowującej szczerą przyjaźnią, wielkodusznością i zapraszającym uśmiechem. Cechuje je też pozbawiona lęku mądra a także roztropna umiejętność odczytywania znaków czasu, w rozhuśtanej emocjonalnie współczesnej kulturowej i pedagogicznej rzeczywistości, naznaczonej aksjologiczną wichrowatością wydmuchującą z przestrzeni społecznego życia magnanimitas.

Drogi Zenonie, zapewniając o pamięci i wdzięczności obejmuję Cię dobrymi myślami, przywołuję w modlitwie, życząc aby SENIORALNY etap Twojej biografii, naznaczony *WIEKIEM MOCY*, wspierało Boże błogosławieństwo, przyjaźń i życzliwość otoczenia, zdrowie oraz nowe pomysły aktywności naukowej przynoszące Ci radość i satysfakcję.

Ad multos annos Dostojny Profesorze ! - w znakomitej kondycji naukowej, w sprzyjającym środowisku akademickim i rodzinnym, w dobrym zdrowiu i radości życia. *Spe salvi.*

Janusz Szturc



Katowice, 14 października '85

Drogi, kochany Julek!
Drogi Doł i niedoła
rocznica 1945

Składam Ci dzisiaj w przyjacielskim pokłonie wraz z resztą moich, wyrazy najwyższego podziwu tudzież uznania, za kreowanie przez lata tak znaczących dociekań naukowych na niwie historii i pedagogiki. Posiadasz Profesorsze, jak nikt inny wycucie współczesności i przeszłości także nam wszystkim bliskiej. Twój niedościgniony instynkt szperacza bibliograficznego, zdolność analityczna oraz krytyczna są wśród humanistów Europejskich powszechnie znane. Zatem oczekujemy na kolejne dzieła, rozwijania filozofii idei i jak zawsze pomyślną pieczę nad Twoim i Czcigodnej Małżonki ogniskiem rodzinnym. Poza oczywistym dobrostanem Państwa i Im wszystkim Bliskich życzymy kolejnych nagród, przywilejów naukowych i znaczących wyróżnień, ale przecież także zwykłego ludzkiego szczęścia! Oby nastąpił wzrost liczby edycji prac badawczych instytucjonalizujących prawdziwą epopeję słowiańską doznań w Czechach, Morawach na Zaolziu a także Górnym Śląsku. Pozostajesz przez całe swoje pracowite życie entuzjastycznym leaderem w przekazie wartości i norm kulturowych polskiej kultury tak ważnych wśród młodzieży i osób dorosłych. Jeszcze raz jak to się u nas mówi tylko maszkietów przez całe długie i nadal ciekawe życie.

Sto lat!

Zawsze przy Mistrzu

twój



ZARZĄD WOJEWÓDZTWA OPOLSKIEGO

Pan

Prof. dr hab. ZENON JASIŃSKI

Szanowny Panie Profesorze !

Z okazji 80. urodzin proszę przyjąć najserdeczniejsze gratulacje i życzenia.

Gratulujemy Panu Profesorowi owocnego życia, bogatego dorobku naukowego i akademickiego, doniosłych publikacji oraz kilku pokoleń dobrze wykształconych studentów i wypromowanych kadr pedagogicznych.

Jednocześnie składamy wyrazy uznania za Pana zaangażowanie w działalność społeczną i cenną aktywność, zwłaszcza w zakresie badań, dokumentacji i podtrzymywania współpracy z Polakami za Olzą, animowanej w ramach Polsko – Czeskiego Towarzystwa Naukowego, którego Pan jest zasłużonym działaczem. Swoją pracą, profesjonalizmem i godną postawą syna Ziemi Śląskiej odniósł Pan Profesor sukces naukowy i zyskał zasłużony autorytet.

Serdecznie dziękujemy Panu za całokształt pracy wykonanej dla społeczności akademickiej Śląska Opolskiego, trwały wkład dla rozwoju oświaty i kadr województwa, Uniwersytetu Opolskiego, Akademii Nauk Stosowanych w Opolu oraz kultury naukowej opartej na rzetelnym warsztacie i wartościach humanistycznych.

Życzymy Panu radości z dostojnego Jubileuszu i osiągnięć oraz dużo zdrowia, szczęścia i dalszego spokojnego i pięknego, twórczego życia.

Z wyrazami głębokiego szacunku

**Marszałek
Województwa Opolskiego**

Szymon Ogłaza

**Członek Zarządu
Województwa Opolskiego**

Antoni Konopka

**Członek Zarządu
Województwa Opolskiego**

Robert Węgrzyn

**Wicemarszałek
Województwa Opolskiego**

Zbigniew Kubalańca

**Wicemarszałkini
Województwa Opolskiego**

Zuzanna Donath-Kasiura

Opole, 14 października 2025 r.



Minister Nauki i Szkolnictwa Wyższego

Marcin Kulasek

Warszawa, 9 października 2025 roku

Pan
prof. dr hab. Zenon Jasiński

Szanowny Panie Profesorze,

proszę przyjąć najserdeczniejsze gratulacje i życzenia wszelkiej pomyślności z okazji osiemdziesiątej rocznicy urodzin.

Pragnę wyrazić uznanie dla całokształtu dokonań, jakie w ramach działalności naukowo-badawczej, dydaktycznej czy organizacyjnej stały się Pana udziałem. Całokształt dorobku Pana Profesora budzi mój wielki podziw. Nie sposób w tym miejscu pominąć sukcesów organizacyjnych, wśród których wymienić należy pełnienie funkcji kierownika Katedry Historii Oświaty i Wychowania oraz Pedagogiki Porównawczej Uniwersytetu Opolskiego, wieloletniego dyrektora Instytutu Nauk Pedagogicznych tej uczelni czy współorganizatora i pierwszego dziekana Wydziału Pedagogicznego w Wyższej Szkole Zarządzania i Administracji w Opolu. O autorytecie i kompetencjach Pana Profesora świadczy aktywna działalność w gremiach i towarzystwach naukowych, między innymi członkostwo w Sekcji Pedagogiki Kultury i Edukacji Międzykulturowej i Komitecie Badań nad Polonią i Migracjami Polskiej Akademii Nauk oraz pełnienie funkcji wiceprzewodniczącego Zarządu Polsko-Czeskiego Towarzystwa Naukowego. Na osobne wyróżnienie zasługuje Pana działalność jako zaangażowanego animatora kultury regionalnej na Śląsku Opolskim. Miarą uznania, jakim Pan się cieszy w tej dziedzinie, są liczne nagrody, by wymienić tu Śląską Nagrodę Civitas Christiana im. Juliusza Ligonja, Nagrodę Starosty Oleskiego „Róża Powiatu” za upowszechnianie kultury regionalnej czy Nagrodę Starosty Powiatu Kluczborskiego „Plaster Miodu”.

Jestem przekonany, że wieloletnia działalność badawcza, dydaktyczna i organizacyjna Pana Profesora będzie wzorem i inspiracją dla kolejnych pokoleń polskich pedagogów. Proszę przyjąć jubileuszowe gratulacje, a także życzenia wszelkiej pomyślności i dalszych osiągnięć.

Z najlepszymi życzeniami i wyrazami szacunku