

# CHOWANNA

2019

TOM 1 (52)



Wpływ mieszkania na umysłowość ludzi może być bardzo różnorodny. Jest to najspierw wpływ na zdrowie i na samopoczucie człowieka. Mieszkanie jest więc w pewnym sensie sztucznym klimatem, oddzielającym organizm od naturalnego i zmiennego klimatu spoza domu, jest albo bywa tzw. ogniskiem rodzinnym, jest zbiorem zmaterializowanym dóbr kulturalnych, jest czasem miejscem pracy, częściej miejscem odpoczynku, jest zawsze miejscem o swoistym zabarwieniu nastrojowym, miejscem, w którym czujemy się czy to dobrze, czy to źle [...]. Jeżelilibyśmy nawet mogli się spierać co do pytania, czy mieszkanie zasobne i bogate daje więcej podniet, aniżeli mieszkanie suterenowe, jednopokojowe, ciemne, ubogie itp., wątpliwości nie ulega przynajmniej to, że tu i tam fakt trwałego przebywania w mieszkaniu nastrecza podniety umysłowe zgoła odrębne.

Józef Pieter  
(„Chowanna” 1936)

W numerze między innymi

Miejsce  
jako przestrzeń rozwoju człowieka  
w perspektywie badań pedagogicznych



WYDAWNICTWO  
UNIwersYTETU ŚLĄSKIEGO





# CHOWANNA

2019

TOM 1 (52)

CZASOPISMO NAUKOWE PIONU PEDAGOGIKI  
 WYDZIAŁU PEDAGOGIKI I PSYCHOLOGII UNIWERSYTETU ŚLĄSKIEGO  
 POD PATRONATEM KOMITETU NAUK PEDAGOGICZNYCH POLSKIEJ AKADEMII NAUK  
 PUBLIKOWANE OD 1929 ROKU  
 — PÓŁROCZNIK —

**Rada Naukowa / Advisory Board**

Jerzy Brzeziński, Olga Chyżna (Ukraina), Maria Czerepaniak-Walczak, Stanisław Juszczyk, Dana Knotova (Czechy), Wojciech Kojs, Stefan M. Kwiatkowski, Zbigniew Kwieciński, Henriette W. Langdon (USA), Marilyn Langevin (Kanada), Tadeusz Lewowicki, Maria Machalova (Słowacja), Ewa Marynowicz-Hetka, Krystyna Marzec-Holka, ks. Janusz Mastalski, Zbyszko Melosik, Pavel Muhlpachr (Czechy), Aleksander Nalaskowski, ks. Marian Nowak, Stanisław Palka, Andrzej Radziewicz-Winnicki, Isabella Reichel (USA), Andreas Schauder (Szwajcaria), Ewa Solarczyk-Ambrozik, Tomasz Szukdlarek, Eleonora Sapia-Drewniak, Bogusław Śliwerski, Wiesław Theiss, Kerttu Tossavainen (Finlandia), Janina Wyczesany, Shu-Lan Yang (Tajwan)

**Redaktorzy tematyczni / Subject editors**

Alina Budniak (pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna), Małgorzata Górniki-Durose (psychologia zdrowia), Ewa Jarosz (pedagogika społeczna), Stanisław Juszczyk (pedagogika mediów), Mirosława Knapik (arteterapia), Katarzyna Krasoń (pedagogika twórczości), Krzysztof Maliszewski (pedagogika kultury), Eugenia Mandal (psychologia społeczna), Anna Nowak (pedagogika specjalna), Danuta Raś (pedagogika resocjalizacyjna), Agnieszka Stopińska-Pająk (historia wychowania, andragogika), Ewa Szadzińska (dydaktyka i pedeutologia), Teresa Wilk (wychowanie przez sztukę), Ewa Wysocka (teoria wychowania)

**Redaktor tomu / Contributing editor**

Beata Ecler-Nocoń

**Zespół Redakcyjny / Editorial staff**

Redaktor naczelna / Editor-in-chief: Ewa Syrek  
Sekretarz / Secretary: Łukasz Michalski

**Native speaker**

David Oldroyd

**Redaktor statystyczny / Statistical editor**

Henryk Gacki

ISSN 2353-9682

Czasopismo wcześniej ukazywało się również w formie drukowanej (ISSN 0137-706X)

Publikacja na licencji Creative Commons Uznanie autorstwa-Na tych samych warunkach 4.0 Międzynarodowe (CC BY-SA 4.0)



Wersją pierwotną (referencyjną) czasopisma jest wersja elektroniczna, ukazująca się na platformie [www.journals.us.edu.pl](http://www.journals.us.edu.pl)

W formie elektronicznej publikacja dostępna jest również w zasobach Central and Eastern European Online Library ([www.ceeol.com](http://www.ceeol.com))

**Adres Redakcji / Editorial address:** Wydział Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu Śląskiego  
40-126 Katowice, ul. M. Grażyńskiego 53 (pokój 227)  
tel. 32 359 97 38, e-mail: [chowanna@us.edu.pl](mailto:chowanna@us.edu.pl)  
[www.chowanna.us.edu.pl](http://www.chowanna.us.edu.pl)

## Spis treści

Od Redakcji . . . . .	9
-----------------------	---

### Część monograficzna

#### **Miejsce jako przestrzeń rozwoju człowieka w perspektywie badań pedagogicznych (pod redakcją Beaty Ecler-Noçoń)**

Wstęp ( <i>Beata Ecler-Noçoń</i> ) . . . . .	13
Krzysztof Maliszewski: Bycie u siebie w nie-miejscach – o zapleczu teoretycznym przestrzeni edukacyjnej . . . . .	19
Alicja Żywczok: Ulica, uliczka. Przestrzeń publiczna środowiska lokalnego jako społeczne i wychowawcze miejsce znaczące . . . . .	33
Beata Ecler-Noçoń: Miejsce wychowywania – rozważania w perspektywie badań biograficznych . . . . .	55
Monika Frania: Medialne place zabaw i agory – między miejscem a przestrzenią edukacyjnych oddziaływań . . . . .	71

### Studia i rozprawy

Mariusz Sztuka: Lecha Witkowskiego <i>Humanistyka stosowana. Wirtuozeria, pasje, inicjacje. Profesje społeczne versus ekologia kultury</i> – esej recenzycki <i>pro domo sua</i> . . . . .	85
Bożena Zawadzka, Małgorzata Kaliszewska: Inspiracje Demelowskie na dzisiaj i jutro . . . . .	107
Maria Świątkiewicz-Mośny, Katarzyna Kowalczyńska-Grabowska: Profilaktyka raka szyjki macicy jako zadanie samorządu – na przykładzie Tychów (raport z badań) . . . . .	121

Ani da Sza frań ska: Trudne doświadczenia życiowe wychowanków specjalnych ośrodków wychowawczych (badania własne) . . . . .	133
Agnieszka Nymś -Górna: Kwestia zdrowia i choroby osób przebywających w jednostkach penitencjarnych w Polsce . . . . .	153
Beata Oelszlaeger-Kosturek: Pytania i stwierdzenia uczniów klas I-III szkoły podstawowej jako przejaw ich wiedzy oraz postaw prozdrowotnych i proekologicznych (nowe konteksty odczytywania znaczeń wypowiedzi uczniów i rola tych wypowiedzi w procesie edukacyjnym) . . . . .	161
Magdalena Wasylewicz: Emocje w komunikacji młodzieży w dobie mediów elektronicznych . . . . .	181
Stanisława Nazaruk, Joanna Marchel, Ewa Tokarewicz: Edukacja przedszkolna w Polsce – od transformacji ustrojowej do współczesności . . . . .	193
Tomasz Gosztyła, Aneta Lew-Koralewicz, Magdalena Ślęczkowska: Oddział klasowy dla dzieci ze spektrum autyzmu a problemy integracji społecznej – na przykładzie ogólnodostępnej szkoły podstawowej w Rzeszowie . . . . .	211
Łucja Reczek-Zymróż: Współpraca szkoły podstawowej z rodzinami w zakresie profilaktyki zachowań ryzykownych – przykład Polski i Węgier . . . . .	231

## Recenzje, komunikaty, polemiki

Irena Przybylska: <i>Dyskursy o emocjach – pedagogika i codzienność szkolna</i> . Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2018, 468 s., ISBN 978-83-226-3611-4 (Agnieszka Majewska-Kafarowska) . . . . .	253
Alina Dworak: <i>Zdrowie i zachowania zdrowotne kobiet. Perspektywa społeczno-pedagogiczna</i> . Toruń: Wydawnictwo Edukacyjne „Akapit”, 2018, 152 s., ISBN 978-83-63955-55-7 (Elżbieta Kościńska) . . . . .	259

## Table of Contents

From the Editors . . . . .	9
----------------------------	---

### Monographic Part

#### Place as an Individual's Development Space in the Perspective of Pedagogical Studies (edited by Beata Ecler-Nocon)

Introduction ( <i>Beata Ecler-Nocon</i> ) . . . . .	13
Krzysztof Maliszewski: Being at Home in Non-Lieux (Non-Places) - on the Theoretical Background of the Educational Space . . . . .	19
Alicja Żywczok: The Street, the Alley. Public Space of the Local Environment as the Significant Place for Social Life and Upbringing . . . . .	33
Beata Ecler-Nocon: Place of Upbringing - Considerations in the Perspective of Biographical Research . . . . .	55
Monika Frania: Playgrounds and Agoras of the (New) Media - Between the Place and a Space of Educational Interactions . . . . .	71

### Studies and Essays

Mariusz Sztuka: Lech Witkowski's <i>Humanistyka stosowana. Wirtuozeria, pasje, inicjacje. Profesje społeczne versus ekologia kultury</i> - a pro domo sua Review Essay . . . . .	85
Bożena Zawadzka, Małgorzata Kaliszewska: The Legacy of Maciej Demel for Today and Tomorrow . . . . .	107
Maria Świątkiewicz-Mośny, Katarzyna Kowalczyńska-Grabowska: Cervical Cancer Prevention Based on the Example of Tychy (Studies Report) . . . . .	121

Anida Szafrńska: Difficult Life Experiences of the Wards at Special-Education Centres (Author's Own Research) . . . . .	133
Agnieszka Nymś-Górna: The Issue of Health and Illness of Persons in Polish Penitentiary Units . . . . .	153
Beata Oelszlaeger-Kosturek: Questions and Statements of Students in Grades 1-3 as Manifestations of Their Pro-health And Pro-ecological Knowledge and Attitudes (New Contexts for Reading the Meanings of Students' Utterances and Their Role in the Educational Process)	161
Magdalena Wasylewicz: Emotions in Youth Communication in the Age of Electronic Media . . . . .	181
Stanisława Nazaruk, Joanna Marchel, Ewa Tokarewicz: The Situation of Kindergartens in Poland – from the Period of Political Transformation to the Present Day. . . . .	193
Tomasz Gosztyła, Aneta Lew-Koralewicz, Magdalena Ślęczkowska: A Class for Children with Autism Spectrum Disorders versus Problems of Social Integration – Based on the Example of Public Primary School in Rzeszów . . . . .	211
Łucja Reczek-Zymróż: Cooperation Between Primary School and Parents in the Field of Risk Behaviours Prevention in Poland and Hungary. . . . .	231

## Reviews, Reports, Polemics

Irena Przybylska: <i>Dyskursy o emocjach – pedagogika i codzienność szkolna</i> . Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2018, 468 pp., ISBN 978-83-226-3611-4 (Agnieszka Majewska-Kafarowska). . . . .	253
Alina Dworak: <i>Zdrowie i zachowania zdrowotne kobiet. Perspektywa społeczno-pedagogiczna</i> . Toruń: Wydawnictwo Edukacyjne „Akapit”, 2018, 152 pp., ISBN 978-83-63955-55-7 (Elżbieta Kościńska). . . . .	259

## Inhaltsverzeichnis

Von der Redaktion . . . . .	9
-----------------------------	---

### Monographischer Teil

#### **Ort als Raum der Entwicklung des Menschen im Lichte der pädagogischen Forschungen (unter der Redaktion von Beata Ecler-Nocoń)**

Einleitung ( <i>Beata Ecler-Nocoń</i> ) . . . . .	13
Krzysztof Maliszewski: An Nicht-Orten zu Hause sein – zum theoretischen Hintergrund des Bildungsraums . . . . .	19
Alicja Żywczok: Straße, Gasse. Der öffentliche Raum der lokalen Umgebung als ein bedeutender sozialer und pädagogischer Ort . . . .	33
Beata Ecler-Nocoń: Ort der Erziehung – Überlegungen aus der Sicht der biographischen Forschungen. . . . .	55
Monika Frania: Mediale Spielplätze und Agoras – zwischen dem Ort und Raum der Bildungseinwirkungen . . . . .	71

### Studien und Abhandlungen

Mariusz Sztuka: <i>Angewandte Geisteswissenschaften. Virtuosität, Leidenschaften, Einweihungen. Soziale Berufe versus Kulturökologie</i> von Lech Witkowski – Rezensionessay <i>pro domo sua</i> . . . . .	85
Bożena Zawadzka, Małgorzata Kaliszewska: Demel'sche Inspirationen für heute und morgen . . . . .	107
Maria Świątkiewicz-Mośny, Katarzyna Kowalczew- ska-Grabowska: Prophylaxe gegen Gebärmutterhalskrebs als Auf- gabe der Selbstverwaltung – am Beispiel von Tychy (Forschungsbericht)	121



Anida Szafrńska: Schwierige Lebenserfahrungen von Schützlingen aus pädagogischen Zentren (eigene Forschungen) . . . . .	133
Agnieszka Nymś-Górna: Gesundheits- und Krankheitsfrage bei Personen aus den polnischen Strafvollzugsanstalten . . . . .	153
Beata Oelszlaeger-Kosturek: Fragen und Aussagen der Lernenden der Grundschulklassen 1 bis 3 als Manifestationen ihres Wissens und ihrer gesundheitsfördernden und umweltbewussten Haltungen (neue Zusammenhänge beim Entschlüsseln der Bedeutung der Schüleraussagen und die Rolle dieser Aussagen im Bildungsprozess) . .	161
Magdalena Wasylewicz: Emotionen in der Jugendkommunikation im Zeitalter der elektronischen Medien . . . . .	181
Stanisława Nazaruk, Joanna Marchel, Ewa Tokarewicz: Vorschulerziehung in Polen – von den Systemumwandlungen bis zur Gegenwart . . . . .	193
Tomasz Gosztyła, Aneta Lew-Koralewicz, Magdalena Ślęczkowska: Klassenabteilung für Kinder mit Autismus-Spektrumstörungen und Probleme der sozialen Integration – am Beispiel einer öffentlichen Grundschule in Rzeszów . . . . .	211
Łucja Reczek-Zymróż: Zusammenarbeit der Grundschule mit Eltern im Bereich der Prophylaxe gegen Risikoverhaltensweisen – dargestellt am Beispiel von Polen und Ungarn . . . . .	231

## Rezensionen, Berichte, Polemiken

Irena Przybylska: <i>Dyskursy o emocjach – pedagogika i codzienność szkolna</i> . Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2018, 468 S., ISBN 978-83-226-3611-4 (Agnieszka Majewska-Kafarowska) . . . . .	253
Alina Dworak: <i>Zdrowie i zachowania zdrowotne kobiet. Perspektywa społeczno-pedagogiczna</i> . Toruń: Wydawnictwo Edukacyjne „Akapit”, 2018, 152 S., ISBN 978-83-63955-55-7 (Elżbieta Kościńska) . . . . .	259



## Od Redakcji

Pytanie o miejsce w kontekście wychowania jest pytaniem mierzącym w samo centrum aktualnych zainteresowań humanistyki. Nie jest to jednak pytanie w historii nauki nowe. Także w dziejach myśli pedagogicznej można odnaleźć niejedną próbę rozpoznania powagi aspektu miejsca w wychowaniu – już sam nieśmiertelny dylemat dotyczący czynnika wychowawczo wiodącego – natura czy kultura – nie obędzie się bez tego namysłu. Niemniej współcześnie pytanie to zadawane jest z udziałem zupełnie nowych, wcześniej niedostrzeganych akcentów w jego merytorycznym tle. „W ciągu ostatnich dwudziestu lat – pisze w słynnej książce *W obronie rzeczy* norweski archeolog Bjørnar Olsen – byliśmy świadkami nowego zainteresowania rzeczami, materialnością i krajobrazem w wielu dyscyplinach. Mimo to z jakiegoś powodu zainteresowanie owo pomijało kwestię wewnętrznego materialnego znaczenia rzeczy i jakości przez nie posiadanych, a znajdujących się poza ludzkim poznaniem, przedstawianiem i ucieleśnianiem”<sup>1</sup>.

Współczesne wzmocnienie naukowego zainteresowania materialnością przez wielu badaczy uznawane jest za zjawisko o statusie zwrotu metodologicznego. Tym samym staje się zobowiązaniem dla myślenia pedagogicznego. I to zobowiązaniem niełatwym, skoro nie może jednocześnie stanowić alibi dla rezygnacji z dotychczas pedagogicznie podejmowanego rozważania kategorii miejsca jako fenomenu niematerialnego (raczej figury wyobraźni pedagogicznej niż namacalnego konkretnego).

---

<sup>1</sup> B. Olsen: *W obronie rzeczy. Archeologia i ontologia przedmiotów*. Warszawa: Instytut Badań Literackich PAN – Wydawnictwo, 2013, s. 9–10.

„Pedagogika miejsca – wprowadzona, rozwijana i popularyzowana przez Marię Mendel – stała się immamentną częścią myśli społeczno-pedagogicznej, na której gruncie »miejsce« uzyskało status odrębnej kategorii analitycznej. Zasadność nadania tej kategorii odrębnej tożsamości opiera się na założeniu, że wszelkie procesy edukacyjne w sposób konieczny zachodzą »gdzieś«, ulokowane są w konkretnej przestrzeni. To założenie pozwala tworzyć inspirujące wzory pedagogicznych interpretacji, które ukazują »stare problemy« społeczno-pedagogiczne w oryginalnym świetle, zachęcając do ich interpretacji”<sup>2</sup>. Aktualnie wielu pedagogów prowadzi rozważania i badania naukowe związane z różnymi aspektami obszaru pedagogiki miejsca – „pedagogika miejsca, jako jedna z perspektyw teoretycznych w badaniach zjawisk edukacyjnych, interesuje się dialektyczną relacją pomiędzy działającym podmiotem a jego »miejscem«, którą uznaje za znaczącą dla ludzkiego rozwoju, tworzenia i podtrzymywania wspólnot, szczególnie tych, które stanowią odniesienie dla przebiegu procesów społecznego konstruowania zbiorowych i indywidualnych tożsamości. Zasada się na założeniu kluczowego znaczenia tożsamości dla zrozumienia społecznych uwarunkowań procesów edukacyjnych, a w tym szczególnie zrozumienia jej związków z »miejscem« czy szerzej – przestrzenią geograficzno-kulturową”<sup>3</sup>.

Różne ujęcia kategorii miejsca odnajdzie Czytelnik w części monograficznej niniejszego tomu „Chowanny” (*Miejsce jako przestrzeń rozwoju człowieka w perspektywie badań pedagogicznych*). Kilka składających się na część tę tekstów to artykuły ważne i skondensowane, co rekompensuje, jak sądzimy, nieco mniejszą niż zazwyczaj objętość części monograficznej tomu. Gdyby jednak sytuacja ta wywołała czytelnicy niedosyt i stanowiła inspirację do głębszych studiów – uznamy to za redakcyjny sukces. W innym przypadku zachęcamy, by polem dla powetowania sobie lekturowych niedostatków uczynić część drugą tomu – *Studia i rozprawy*. Zmianą proporcji objętościowych poszczególnych części tego tomu na korzyść części tekstów rozproszonych chcieliśmy uzyskać efekt rekonesansu w tym, co w naukach o wychowaniu – i szerzej: w naukach społecznych – aktualnie się dzieje. Podobne proporcje zostaną utrzymane także w kolejnym tomie. Liczymy, że ta zmiana pozwoli nadal mieć nadzieję na funkcjonowanie „Chowanny” jako miejsca ważnych inspiracji dla jej Czytelników.

---

<sup>2</sup> M. Mendel: *Pedagogika miejsca i animacja na miejsce wrażliwa* – cyt. za: A. Gulczyńska: *Niepełnomocniające re-definicje „miejsca” i tożsamości jego uczestników w przebiegu badań partycypacyjnych*. W: *Pamięć i miejsce. Perspektywa społeczno-edukacyjna*. Red. M. Mendel, W. Theiss. Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, 2019, s. 359.

<sup>3</sup> Ibidem, s. 358.

# Część monograficzna

Miejsce

jako przestrzeń rozwoju człowieka  
w perspektywie badań pedagogicznych

pod redakcją  
Beaty Ecler-Noć





## Wstęp

Część monograficzna poświęcona jest fenomenowi miejsca jako pewnemu wymiarowi wychowania, którego znaczenie wydaje się nie dość dostrzegane w pedagogice. Opisując proces wychowania, zwykle wymieniamy osobę wychowawcy, jego cechy i umiejętności, dostrzegamy wagę relacji, doceniamy znaczenie środowiska jako takiego, rozumianego jako pewien potencjał. Jednakże miejsce – w czysto fizycznym rozumieniu – jest wymiarem raczej pomijanym i zbyt małą przypisujemy mu wagę. Choć są takie postaci w historii wychowania, jak choćby Janusz Korczak, które doceniały wychowawczy charakter miejsca. Stary Doktor nawet w getcie pieczętówicie zadbał o aranżację przestrzeni. Jak pisze Joanna Olczak-Ronikier, Korczak i jego wychowawcy bardzo przemyślnie zagospodarowali przestrzeń. „Nocą sala na pierwszym piętrze służyła jako sypialnia dla dwustu wychowanków, a w dzień pełniła funkcję jadalni, miejsca nauki, pracy i wypoczynku. W wygrodzonych szafami i parawanami kąciakach urządzono miejsca na klasy szkolne, warsztaty dla chłopców, szwalnię dla dziewcząt, czytelnię, kąciak lalek, nawet kąciak ciszy”<sup>1</sup>. Kto wie, czy gdyby Korczakowskie dzieci getta przeżyły wojnę, ich wnętrze – dzięki dbałości Korczaka o poczucie zwykłości i bezpieczeństwa dzieci w getcie – byłoby naznaczone traumą okrutnych doświadczeń. Bez wątplenia zaś to, że ewentualna trauma doświadczona przez dzieci mogłaby być mniejsza (w pewnym stopniu), zawdzięczałyby one zabieganiu Korczaka o sferę

---

<sup>1</sup> J. Olczak-Ronikier: *Korczak. Próba biografii*. Warszawa: Wydawnictwo W.A.B., 2011, s. 269-270.

materialną Domu Sierot, o materialną przestrzeń intymną, o uporządkowanie materialnej przestrzeni w taki sposób, że budziła ona w nich poczucie zwyczajności i spokoju. Także Astrid Lindgren, znana autorka powieści przeznaczonych dla młodych czytelników, w materialnej aranżacji przestrzeni zdawała się upatrywać te cechy, które sprzyjają wytwarzaniu atmosfery bezpieczeństwa. Ulubiona przez dzieci od kilku pokoleń powieść *Dzieci z Bullerbyn* obfituje w opisy urządzenia domów, strychów, stodół, zagospodarowania podwórka. Tendencja Lindgren do skrupulatnego opisywania otoczenia jest również widoczna w *Dziennikach z lat wojny 1939–1945*<sup>2</sup>; w charakterystykach tego, co zewnętrzne, możemy się doszukać tęsknoty za spokojem, trwałością i równowagą. Z całą pewnością też swoista współczesna moda na tęsknotę za życiem w Toskanii, Prowansji czy Bretanii wynika z nostalgii za miejscami emanującym spokojem i trwałością, a to poczucie spokoju i trwałości tkwi w wiekowych kamiennych domach, starych meblach i sprzętach z historią. Trwałość wpisana jest w czas, w jakim dane było owej materialnej rzeczywistości trwać, a to daje subiektywne poczucie bezpieczeństwa.

Tak jak pewnego rodzaju wychowawcze znaczenia przynosi zagospodarowanie przestrzeni, tak i jego brak (swoista asceza) może być źródłem znaczeń. W tym kontekście interesujące spostrzeżenia przynosi lektura listów Gai i Jacka Kuroniów. Jacek Kuroń pisał z miejsca szczególnego, miejsca izolacji, jakim jest areszt. Spostrzeżenia Kuroń wiodą ku refleksji, że miejsca odosobnienia, cechujące się celowo ubogą aranżacją, mogą sprzyjać zwróceniu się człowieka ku sobie, ku procesom samowychowania, przedefiniowania. Jacek Kuroń pisał do swojej żony: „Nie nudzę się jednak, myślę w sposób względnie planowy – uprawiam refleksję. [...] Myślę o wartościach życia, o miłości, o tym, że miłość dwojga ludzi może być celem samym w sobie [...] byle potrafili /oni/ obejmować nią cały swój świat”<sup>3</sup>.

Odczytywanie znaczenia miejsca ma bez wątpienia wymiar subiektywny, jest podyktowane pewnymi uwarunkowaniami wewnętrznymi – zarówno uwarunkowaniami, które określamy jako wrodzone, jak i tymi, które są wynikiem procesów socjalizacji i wychowania. Celnie pokazuje to zjawisko Wanda Chotomska, gdy wspomina różnice w odbieraniu przestrzeni domu przez siebie i swoją siostrę Terenię. Chotomska pisze: „Przez uśmiech, przez żart, przez dowcip, w ogóle

<sup>2</sup> A. Lindgren: *Dzienniki z lat wojny 1939–1945*. Przeł. A. Węgleńska. Warszawa: Wydawnictwo „Nasza Księgarnia”, 2016.

<sup>3</sup> G. i J. Kuroniowie: *Listy jak dotyk. Gaja i Jacek Kuroniowie*. [Wybór, red. i oprac. M. Krawczyk. Wstęp A. Friszke]. Warszawa: Ośrodek Karta, 2014, s. 141.

przez rymy o wiele łatwiej układać sobie życie. Byłam wychowywana dwubiegunowo, przez dwie różne babcie. Jedna to matka mojego ojca, babcia Franciszka, miała ogromne poczucie humoru, bawiła się z nami wspaniale, była uśmiechnięta, rozśpiewana. Druga babcia miała same zalety, była pracowita, porządna, poukładana, poza jedną wadą: nie miała kompletnie poczucia humoru. [...] Moja nieżyjąca już siostra, Teresa, była zupełnie inna niż ja. [...] Ona bez przerwy wspominała przeszłość, dzieciństwo i opowiadała, że jej było smutno, jakie to były ponure lata te nasze wojenne przeżycia [...]. Kiedyś latem na działce spotkałyśmy się u znajomych na łuskaniu grochu. Siostra zaczęła wspominać te ciężkie czasy. Ja aż zaniemówiłam, przestałam łuskać, a potem tylko zapytałam: »Tereniu, czy myśmy na pewno wychowywały się w tym samym domu?«<sup>4</sup>.

Tych kilka niesystematycznie przywołanych wspomnień i spostrzeżeń pokazuje, że otoczenie materialne nie jest bez znaczenia dla kształtowania się doświadczenia człowieka, dla jego rozwoju. Bez wątplenia zatem problem miejsca domaga się wciąż i stale pogłębionego odczytywania na gruncie pedagogiki, a szczególnie teorii wychowania. Taką próbę rozważenia problemu miejsca z uwzględnieniem różnych punktów widzenia prezentuje część monograficzna niniejszego tomu „Chowanny”. Należy podkreślić – co jest atutem tego opracowania – że z każdego tekstu wyłania się obraz miejsca postrzeganego w rozmaitych kontekstach i różnych perspektywach. Niemniej wszystkie artykuły łączą dążenie ich autorów do dostrzegania w fenomenie miejsca pedagogicznych znaczeń.

Niezwykle interesujące i wnikliwe są rozważania autorstwa **Krzysztofa Maliszewskiego** pt. *Bycie u siebie w nie-miejscach – o zapleczu teoretycznym przestrzeni edukacyjnej*, będące równocześnie celnym wprowadzeniem w problematykę zagadnienia miejsca. W tekście pojęcia „nie-miejsce” Marca Augé i „podwójne wiązanie” Gregory’ego Batesona wykorzystano do namysłu nad zapleczem teoretycznym architektury szkolnej. Skoro przestrzeń edukacyjna jest aranżowana przez wyobraźnię pedagogiczną, to ważne, by pamiętać, że potoczna, wydziedziczona z własnej tradycji pedagogika będzie generowała przestrzeń nieprzyjazną dla uczniów i niesprzyjającą kształceniu. Oswojenie miejsca to lekceważony, a niezwykle istotny aspekt edukacji.

Lektura kolejnego tekstu prowadzi nas na ulicę. **Alicja Żywcok** w artykule *Ulica, uliczka. Przestrzeń publiczna środowiska lokalnego jako społeczne i wychowawcze miejsce znaczące* pisze, że ulica należy do charakterystycznych form przestrzeni miejskiej stanowiącej przestrzeń

---

<sup>4</sup> B. G a w r y ł u k: *Wanda Chotomska. Nie mam nic do ukrycia*. Warszawa: Marginesy, 2016, s. 111.



publiczną, dlatego warto, by problematykę ulicy podejmowali nie tylko przedstawiciele socjologii, filozofii, etnologii czy architektury, lecz także pedagodzy (terminami stosowanymi zarówno przez teoretyków, jak i przez praktyków wychowania są zwłaszcza: „dzieci ulicy”, „pedagog uliczny” oraz „pedagogika ulicy”). Rezultaty hermeneutycznej analizy interdyscyplinarnych tekstów naukowych autorka wzbogaciła aktualnymi wynikami badań empirycznych. Do jej celów badawczych należało poznanie funkcji ulic i ich nazw, ponadto treści i zakresu pojęcia „ulica” i pojęć pokrewnych, terminów bliskoznaczných, a także znaczenia, jakie przypisują ulicom młodzi dorośli – studenci kierunku pedagogika na Uniwersytecie Śląskim w Katowicach. W rozwiązywaniu problemów badawczych Alicja Żywczok posłużyła się metodą indywidualnych przypadków, w której realizacji jako techniki wybrała badanie dokumentów osobistych (z zastosowaniem – jako narzędzia – wypowiedzi pisemnej typu esej na temat: *Ulice i uliczki mego dzieciństwa oraz młodości – miejsca sercu bliskie czy obce?*) oraz rozmowę (narzędzie: dyspozycje do rozmowy). Badanie umożliwiające zebranie danych dotyczących postrzegania znaczenia ulicy przez studentów zostało przeprowadzone w 2018 roku, grupę badaną stanowiło 50 respondentów. Większość badanych studentów ulice związane z ich dzieciństwem i młodością wartościowała pozytywnie. Twierdziła, że należą do miejsc emocjonalnie bliskich, znaczących w rozwoju indywidualnym oraz społecznym badanych – dzięki przestrzeni ulicy respondenci profilowali swój charakter i osobowość, kształtowali zaradność, kreatywność, orientację w terenie oraz umiejętność współdziałania.

Z kolei **Beata Ecler-Nocoń**, autorka artykułu *Miejsce wychowywania – rozważania w perspektywie badań biograficznych*, stara się pokazać miejsce jako element sytuacji wychowawczej, poprzez którą odbywa się proces wychowania. Namysł nad materialną organizacją miejsca – rozumianego jako dom i jego otoczenie – jest prowadzony w perspektywie badań biograficznych.


Ostatni tekst tej części wiedzy nas w miejsca wirtualne. **Monika Frania** w refleksjach zatytułowanych *Medialne place zabaw i agory – między miejscem a przestrzenią edukacyjnych oddziaływań* prowadzi interesujące rozważania poświęcone miejscu bardzo realnych wpływów wychowawczych, a jednak zajmującemu przestrzeń wirtualną. Podjęta przez autorkę refleksja dotyczy nowych mediów, a w szczególności Internetu, jako specyficznej perspektywy rozwoju współczesnego człowieka. Monika Frania zastanawia się, czy media można rozpatrywać w kontekście pojęć: „miejsce” i „przestrzeń”. Porusza zagadnienia cyberprzestrzeni, światów *online* i *offline*, mediów kreujących wizerunek miejsc, geomediów. Przedstawia trendy dotyczące edukacji w Internecie, społeczności uczących się od siebie, kultury partycypacyjnej

i współtworzenia treści oraz przestrzeni w sieci. Próbuje odnieść te zagadnienia do praktyki oddziaływań pedagogicznych.

Miejsce w sensie materialnym nie ma znaczenia samoistnego, nabiera dopiero właściwej wagi (znaczeń, sensów, wymowy) w powiązaniu z pozostałymi elementami wpisanymi w proces wychowania.

*Beata Ecler-Nocoń*

Uniwersytet Śląski w Katowicach


 <https://orcid.org/0000-0002-4873-6952>





**Krzysztof Maliszewski**

Uniwersytet Śląski w Katowicach

 <https://orcid.org/0000-0001-9044-8156>

## **Bycie u siebie w nie-miejscach – o zapleczu teoretycznym przestrzeni edukacyjnej**

### **Zrozumieć przestrzeń (wprowadzenie)**

Wedle słynnej diagnozy Michela Foucaulta, wiek XIX żył tematem czasu, natomiast po tym stuleciu wzmożonego zainteresowania historią nasza uwaga ogniskuje się raczej na rozmaitych aspektach topografii: „Obecna epoka będzie przypuszczalnie w większym stopniu epoką przestrzeni. Znajdujemy się w czasach symultaniczności, w epoce zestawiania, w epoce rzeczy bliskich i dalekich, jednego obok drugiego, rozproszonego. Znajdujemy się w momencie, kiedy, jak sądzę, świat wydaje się nie tyle długą historią rozwijającą się w czasie, co siecią łączącą punkty i przecinającą własne poplątane odnogi”<sup>1</sup>. W naukach humanistycznych wieku XX i XXI można odnotować wiele prób posługiwania się mappingiem jako sposobem organizacji wiedzy, a także analizowania rzeczywistości w kategoriach systemu, struktury, konstelacji, sieci, centrów i peryferii, pogranicza i miejsc. Jest to zjawisko na tyle wyraźne, że możemy mówić o zwrocie przestrzennym w humanistyce (*spatial turn*)<sup>2</sup>. Na fali tego zainteresowania pojawiła się także **pedagogika miejsca** jako obszar zarówno badań, jak i praktyki edukacyjnej skoncentrowanych na dialektycznym związku człowieka

---

<sup>1</sup> M. Foucault: *Inne przestrzenie*. Przeł. A. Rejniak-Majewska. „Teksty Drugie” 2005, nr 6, s. 117.

<sup>2</sup> Por. D. Bachmann-Medick: *Cultural Turns. Nowe kierunki w naukach o kulturze*. Przeł. K. Krzemieniowa. Warszawa: Oficyna Naukowa, 2012.

z przestrzenią, w której przebywa, na działaniu miejsca albo działaniu miejscem<sup>3</sup>.

Rzecz jednak w tym, że w *spatial turn* nie chodzi jedynie o wymiar fizyczny przestrzeni, czyli oddziaływanie na człowieka warunków zewnętrznych, lecz o jej wymiar kulturowy – sensory, którymi zostaje nasycona i których generowanie umożliwia. Geografia kulturowa – jak zauważyła Astrid Męczkowska – traktuje miejsca nie podług fizycznych właściwości i empirycznego położenia, ale w perspektywie doświadczeń podmiotów – jako przestrzenie znaczące<sup>4</sup>. Semantyczne zaplecze lokalizacji tworzy to, co włoski filozof Remo Bodei nazwał **poszerzoną tożsamością**. Zaproponował on pewien myślowy eksperyment. Wyobraźmy sobie, że dysponujemy detektorem, który potrafi zaznaczać kolorami ludzkie zaangażowanie poznawcze i emocjonalne w otoczenie. W ten sposób mogłyby powstać indywidualne wirtualne mapy zainteresowania rzeczywistością: „Otrzymałoby się tym sposobem swoiste dowody poszerzonej tożsamości i można by było prześledzić proces, który przekształca przedmioty w pudła rezonansowe naszych pomysłów, działań, pasji i fantazji”<sup>5</sup>.

We współczesnej humanistyce usytuowanie to relacja hermeneutyczna – na **rozumieniu** oparta. Taką optykę znamy, rzecz jasna, z twórczości Martina Heideggera. Niemiecki filozof nakłaniał do tego, abyśmy nie pozostawali na powierzchni słów, nie dali się zwieść temu, co zdaje się oczywiste i nieproblematyczne („porzucamy utarte wyobrażenia o zamieszkiwaniu”<sup>6</sup>), a tym samym wykroczyli poza kojarzenie mieszkania zawsze jedynie z „zajmowaniem jakiegoś pomieszczenia”<sup>7</sup>. Poważniejszy namysł prowadzi do zaskakującego odkrycia, że istotą zamieszkiwania jest **poezja** („pozwala ona dopiero zamieszkiwaniu być zamieszkiwaniem”<sup>8</sup>) – tu znów niebanalnie pojęta nie jako składanie wierszy, lecz jako akt otwarcia na zjawianie się nieznanego (Boga), na słyszalną w skrytości miarę istnienia („W poezji wydarza się branie miary”<sup>9</sup>). W tym ujęciu przestrzeń nie stanowi fizycznej pustki, swego

<sup>3</sup> Por. M. Mendel: *Pedagogika miejsca i animacja na miejsce wrażliwa*. W: *Pedagogika miejsca*. Red. M. Mendel. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP, 2006.

<sup>4</sup> Por. A. Męczkowska: *Locus educandi. Wokół problematyki miejsca w refleksji pedagogicznej*. W: *Pedagogika miejsca...*, s. 39.

<sup>5</sup> R. Bodei: *O życiu rzeczy*. Przeł. A. Bielański. Łódź: Wydawnictwo Przypis, 2016, s. 38.

<sup>6</sup> M. Heidegger: „...poetycko mieszka człowiek...”. W: *Idem: Odczyty i rozprawy*. Przeł. J. Mizera. Kraków: Baran i Suszczyński, 2002, s. 166.

<sup>7</sup> *Ibidem*, s. 167.

<sup>8</sup> *Ibidem*.

<sup>9</sup> *Ibidem*, s. 173.

rodzaju pojemnika na rzeczy i ludzi, niezależnego od podmiotu geometrycznego układu, lecz **egzystencjalną relację** – uzależniona jest od ludzkiego doświadczenia. Hanna Buczyńska-Garewicz tłumaczyła to w ten sposób: „Słynna formuła *bycia-w-świecie* – oznaczająca wzajemne współkonstituowanie się świata i egzystencji – zostaje przeciwstawiona tradycyjnemu pojęciu przestrzeni jako zewnętrznego pomieszczenia dla życia ludzkiego. W świetle tej formuły okazuje się, że człowiek nie jest umieszczony w przestrzeni, lecz przestrzeń jako jego okolica jest konstituowana dzięki jego istnieniu. [...] Okolica jestestwa nie stanowi więc wyłącznie fizycznego otoczenia, lecz zawsze wypełniona jest historycznie ukształtowanymi znaczeniami. A niemierzalna jakość, treść duchowa, staje się główną własnością otoczenia”<sup>10</sup>.

Otóż, właśnie przestrzeni edukacyjnej (przede wszystkim szkolnej i akademickiej) – jako relacji hermeneutycznej i ośrodka „treści duchowych”, a nie po prostu zewnętrznej sfery rozciągłości – poświęcam ten szkic. Nie chodzi mi w tej deklaracji tylko o ulokowanie się w określonej tradycji myślowej i perspektywie teoretycznej, ale przede wszystkim o zwrócenie uwagi na pewną – zwykle umykającą nam – kwestię. Jeśli poruszamy się w obrębie geografii kulturowej, jeśli przestrzeń jest wytworem doświadczenia ludzkiego (jej sens jest konstituowany w sprzężeniu człowieka z jego otoczeniem, stanowi efekt *bycia-w-świecie*), to znaczy, że jej kształt i oddziaływanie uzależnione są od jakości tego doświadczenia. Przestrzeń szkolna jest budowana przez wyobraźnię pedagogiczną i sensory, jakie z doświadczeń w procesie kształcenia czerpiemy. Jeśli rozumienie edukacji będzie zredukowane albo powierzchowne, wówczas projektowana przestrzeń szkolna także będzie logosowo okaleczona i będzie utrudniała zaistnienie głębszych sytuacji wychowawczych. Wydaje się, że właśnie z takim zjawiskiem mamy współcześnie do czynienia. Decydenci odpowiedzialni za przestrzeń edukacyjną (architekci, politycy, urzędnicy, dyrektorzy, rektorzy, nauczyciele, wykładowcy etc.) mają zwykle nikłą świadomość tego, o co chodzi naprawdę w kształceniu, jakie egzystencjalne stawki są w ten proces zaangażowane. Pozostając na poziomie potocznych skojarzeń z nauczaniem jako przekazywaniem informacji i realizowaniem dydaktyczno-wychowawczego programu, urzeczywistniają zatem nader często przestrzenie uszkodzone, pustynne, torpedujące własne przeznaczenie. Deficyty pedagogicznego wykształcenia (nie w sensie formalnym, tylko kulturowym), wzmacniane innymi brakami w refleksyjności (na przykład uległością wobec neoliberalnej ideologii), nie pozostają bez konsekwencji. Szkoły i uniwersytety nabierają charakteru **nie-miejsc**.

---

<sup>10</sup> H. Buczyńska-Garewicz: *Miejsca, strony, okolice. Przyczynek do fenomenologii przestrzeni*. Kraków: Universitas, 2006, s. 17.

## Miejsce niegościnne

Gościnność – rozumiana jako etos otwartości, pozwalający przychodzącemu nie tylko być, lecz także poczuć się możliwie komfortowo – rzadko daje się wyczytać z przestrzeni edukacji. Przy tym nie chodzi jedynie o znany od czasów starożytnych autorytarny styl nauczania i pogardliwy stosunek do „słabości” dzieciństwa, który przestrzeń szkolną naznacza lękiem i przemocą<sup>11</sup>. Chodzi również o samą aranżację przestrzeni. Nauczanie średniowieczne odbywało się najczęściej w miejscach organizowanych doraźnie – na klasztornych podwórcach, na rogach ulic, w wynajętych salach. Uczniowie po prostu siadali na słomie i słuchali wykładającego nauczyciela. Rozwój miast w okresie renesansu przyniósł pewne zmiany. W XIV wieku pojawiły się w niektórych izbach ławki, a od XV stulecia zaczęto nauczać w kolegiach – oddzielnych budynkach służących młodzieży za schroniska, organizacyjnie wzorowanych na życiu klasztornym<sup>12</sup>. Ani przestrzeń otwarta czy półotwarta, wystawiona na hałasy z otoczenia i warunki atmosferyczne, ani chwilowo adaptowane do celów nauczania pomieszczenia o innym pierwotnym przeznaczeniu, ani klasztorno-koszarowe układy nastawione na kontrolę dyscypliny nie sprzyjają temu, aby uznać miejsce za „swoje”, aby móc poczuć się „u siebie”.

Dysponujemy już analizami „nieprzyjaznych” aspektów przestrzeni edukacji. Wiemy, że w większości placówek twarde i zimne podłogi (projektowane z myślą o ekonomii sprzątnia) pozwalają tylko stać lub chodzić/biegać, ale już nie zachęcają do tego, aby usiąść (nie dają się oswoić); w pomieszczeniach z takimi podłogami słychać pogłos, co wymusza mówienie podniesionym tonem albo wręcz krzyk<sup>13</sup>. Szkoły molochy (gdzie uczniów liczy się w setkach, a nawet tysiącach), jak i same sale lekcyjne przeznaczone dla kilkudziesięcioosobowych grup to przestrzenie tranzytowe, fabryczne – antytezy domu. Aleksander Nalaskowski tak pisał o PRL-owskich osiedlowych szkołach budowanych z wielkiej płyty: „Dzieci i młodzież znikające w przestrzeni takich

<sup>11</sup> Paradygmatycznym świadectwem pozostaje tu rozpacзлиwa modlitwa św. Augustyna („Mały byłem, ale wielkie uczucie płonęło w tym zwróconym do Ciebie błaganu, żeby nie bili mnie w szkole. A gdy mnie nie wysłuchiwałeś, co nie ku głupstwu dla mnie było, baty, jakie dostawałem, budziły śmiech dorosłych, nawet moich rodziców, którzy na pewno niczego złego mi nie życzyli”. Św. Augustyn: *Wyznania*. Tłum. oraz wstępem i kalendarium opatrzył Z. Kubiak. Kraków: Znak, 1994, s. 31.

<sup>12</sup> Por. P. Ariès: *Historia dzieciństwa. Dziecko i rodzina w dawnych czasach*. Przeł. M. Ochab. Gdańsk: Wydawnictwo Marabut, 1995.

<sup>13</sup> A. Nalaskowski: *Przestrzenie i miejsca szkoły*. Kraków: „Impuls”, 2002, s. 46–47.

gmachów szybko wchłaniały klimat anonimowości, która z czasem stała się niemal społeczną cechą młodego pokolenia”<sup>14</sup>.

Niegościnniej charakter architektury edukacyjnej nie jest jednak atrybutem jednego okresu, nie stanowi wyłącznie efektu totalitarnych tendencji komunistycznej epoki. Raczej stanowi wyraz uproszczonej pedagogii, która naiwnie i powierzchownie w transferze informacji i zewnętrznej kontroli zachowania upatruje istoty kształcenia, lekceważąc przy tym wszystkie realne – i najczęściej trudno uchwytnie – warunki uczenia się i dojrzewania osobowości. Magdalena Archacka w autoetnograficznej narracji uchwyciła doświadczenie matki z przestrzenią nowo wybudowanej i nowoczesnej szkoły: „Zobaczyłam obszerny jasny hol, po bokach którego zaprojektowano rodzaj zimowego ogrodu. [...] Hol był pusty, wyraźnie jeszcze niezagospodarowany. Urzeczona przestrzenią i możliwościami jej przytulnego »designu« pomyślałam o miękkich pufach pod ścianą, małych stolikach rozstawionych w dogodnych miejscach tak, aby dzieci mogły przysiąść i zjeść śniadanie. Mijały miesiące, szkoła działała [...], ale nic nie zmieniało wyglądu przestrzennego holu. Po jakimś czasie wreszcie zrozumiałam: on nie ma być wypełniany »czymś przytulnym« ani »czymś funkcjonalnym«. Jest funkcjonalny, ponieważ jest pusty. To pustka zapewnia widoczność”<sup>15</sup>. Panoptyczny charakter przestrzeni szkolnej jest zamierzony – jej wyróżnikiem ma być ład (powinno być przejrzyste, bezpiecznie i funkcjonalnie). Odpowiedzią spontaniczną na zagrożenia zewnętrzne i kłopoty wychowawcze w środowisku pozbawionym kultury pedagogicznej jest intensyfikowanie kontroli przestrzeni. Monitoring, patrole pracowników firm ochroniarskich, reglamentacja dostępu do pomieszczeń, ściany-szyby, nakaz pozostawiania otwartych drzwi, pustka uniemożliwiająca ukrycie się etc. to współczesne naturalne reakcje na prawdziwe i wyobrażone ryzyka. Bezpieczeństwo to oczywiście kwestia fundamentalna. W trakcie wypróbowywania rozmaitych środków służących do jego zapewnienia, a także tych, które mają wzmocnić efektywność działania, łatwo jednak zapomnieć o dwóch lekcjach. Po pierwsze, o tym, na co uczułał Odo Marquard – że funkcjonalność ograbia nas z naszych **światów pochodzenia**, a tym samym minimalizuje szanse na zaspokojenie potrzeby życia w rzeczywistości barwnej i sensownej<sup>16</sup>. Po drugie zaś,

<sup>14</sup> Ibidem, s. 37–38.

<sup>15</sup> M. Archacka: *Praktyki władzy, oporu i wolności we współczesnej szkole*. Dolnośląska Szkoła Wyższa we Wrocławiu. 2017. Rozprawa doktorska napisana pod kierunkiem prof. dr hab. M. Nowak-Dziemianowicz. Maszynopis, s. 224–225.

<sup>16</sup> Por. O. Marquard: *Apologia przypadkowości. Studia filozoficzne*. Przeł. K. Krzemieniowa. Warszawa: Oficyna Naukowa, 1994, s. 107.



o tym, co trafnie zauważył Marek Bieńczyk – że w środowisku przezroczystym ludzkie życie zamiera, staje się areną fasad, masek, podejrzliwości, ucieczek i podglądania<sup>17</sup>. Na tym polega złożoność wychowania, że można w trosce o jego funkcjonalność i bezpieczeństwo zaprzepaścić kwestie tożsamościowe, a tym samym zniszczyć zupełnie warunki sensowności tegoż wychowania.

Najdotkliwszym bodaj efektem przestrzennym niezrozumienia tego, o co naprawdę chodzi w kształceniu, jest brak miejsc sprzyjających **spotkaniom**. Brak miękkich wykładzin i foteli w korytarzach, brak stolików i przytulnych zakątków, estetyka biurowa albo szpitalna, deficyt małych przestrzeni warsztatowych (przeznaczonych do ćwiczeń w małej grupie) – to wszystko czyni ze szkoły miejsce przechodnie, nijakie, nie-własne, nie-przyjazne. Magdalena Archacka odnotowuje: „Obserwując uczniów przemieszczających się wraz z całym dobytkiem niczym nomadowie i wyczekujących przed drzwiami kolejnych pomieszczeń, dzieci koczujące na podłodze i jedzące przyniesione z domu śniadania (jakby ten sposób spożywania posiłków stanowił normę w naszej kulturze) [...] – nie dostrzegłam ani miejsca dla uczniów, ani nauczycieli”<sup>18</sup>. Wiele przestrzeni szkolnych – pisze Aleksander Nalaskowski, nawiązując do znanej kategorii Edwarda Halla – ma charakter *odspołeczny*, zniechęcający do kontaktu: „narzuca własną doraźność, syczy jakby do gościa: »tędy możesz tylko przejść, nie próbuj się zatrzymać«”<sup>19</sup>. Nader często przestrzeń edukacyjna i towarzyszące jej praktyki mają anomijny charakter – przeciwdziałają tworzeniu więzi oraz blokują identyfikację z miejscem. Nie znaczy to, rzecz jasna, że spotkania się nie zdarzają albo że głębsze relacje nie mogą się pojawić w źle skonstruowanej przestrzeni. Mogą..., lecz dzieje się to wtedy niejako *na przekór* czy *pomimo*, a nie *dzięki* sensom wpisany w miejsce.

## W zakamarkach

Badania Aleksandra Nalaskowskiego pokazały, że dzieci i młodzież najchętniej w szkole przebywają – wbrew powszechnym mniemaniom rodziców i nauczycieli – nie w klasach czy na boisku, ale w różnego rodzaju zakamarkach – miejscach schowanych przed wzrokiem personelu: oddalonych narożnikach, półpiętrach, niszach okiennych. Tam uczniowie rozmawiają o sprawach dla nich istotnych, tam przeżywa-

<sup>17</sup> Por. M. Bieńczyk: *Przezroczystość*. Kraków: Znak, 2007, s. 154.

<sup>18</sup> M. Archacka: *Praktyki władzy, oporu i wolności we współczesnej szkole...*, s. 229.

<sup>19</sup> A. Nalaskowski: *Przestrzenie i miejsca szkoły...*, s. 45.

ją porażki, konflikty i stresy. Wydaje się to naturalne, bo dla tego, co w życiu ważne, człowiek potrzebuje cienia prywatności. Tymczasem w szkole niemal wszystko jest publiczne i podlega kontroli, a pozbawieni intuicji pedagogicznej nauczyciele i administratorzy walczą z pozbawionymi nadzorczego oka peryferiami (na przykład zastawiają wnęki, wywieszają zakazy wstępu, mnożą patrole, instalują kamery, wyjmują klamki). Błąd tkwi w niezrozumieniu tego, jak kluczową rolę w kształceniu odgrywa bycie-w-zakamarku.

Najdonioślejsza w moim przekonaniu – chyba niewystarczająco doceniona i niedostatecznie podjęta – teza książki Nalaskowskiego *Przestrzenie i miejsca szkoły* brzmi tak: „Przestrzeń prywatna jest jedynym miejscem, w którym się uczymy. Uczymy się bowiem tylko wówczas, gdy zaangażujemy swoją motywację (która jest atrybutem osobistym)”<sup>20</sup>. Dopiero świadomość tego, co jest istotne w procesie kształcenia, pozwala inaczej spojrzeć na przestrzeń szkolną. Jeśli zdajemy sobie sprawę, jak rozstrzygającym elementem edukacji jest własne zaangażowanie człowieka i uczynienie w nim sfery tego, co osobiste, nie możemy już lekceważyć warunków osuwania otoczenia. Poczucie „bycia u siebie” przestaje jawić się jako kwestia trzeciorzędna czy wręcz niepożądana, bo zakłócająca ład dyscyplinarny. Nalaskowski od-publicznianie (prywatyzowanie) przestrzeni szkolnej uważa za absolutnie konieczne: „Deformalizacja przestrzeni publicznej jest warunkiem *sine qua non* skuteczności dydaktycznej nauczyciela. Jego pasja nauczania, jego błysk w oku, jego »wpadki słowne« w chwilach irytacji, repertuar jego przykładów i »ludzka twarz« są symptomami zmiany przestrzeni i jej atrybutów. Wiedza nabiera ważności, gdy jest przekazywana osobiście, a nie publicznie. [...] Nie rozumieją tego nauczyciele, architekci i kreatorzy reform oświatowych, chcący niemal całą naukę szkolną zawrzeć w standardach, sylabusach i jednostkach lekcyjnych, co równa się jej zakotwiczeniu w przestrzeni publicznej”<sup>21</sup>.

Oczywiście, można spierać się o zasadność budowania dualistycznej opozycji prywatne – publiczne. Nalaskowski ewidentnie kojarzy to, co publiczne, ze sztywną oficjalnością, ze sferą przywdziewanego kostiumu i reagowania na zewnętrzne wymagania wedle konwencji, a to, co prywatne, z poczuciem bezpieczeństwa i własną kreacją. Można argumentować, że sfery publicznej nie trzeba utożsamiać jedynie z urzędową oficjalnością, a da się – jak pokazuje Jürgen Habermas<sup>22</sup> –

<sup>20</sup> Ibidem, s. 58.

<sup>21</sup> Ibidem, s. 59.

<sup>22</sup> Por. J. Habermas: *Strukturalne przeobrażenia sfery publicznej*. Przeł. W. Lipnik, M. Łukasiewicz. Wprow. i red. nauk. oraz weryfikacja przeładu M. Czyżewski. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2007.

z agorą: domeną wymiany, inspiracji, negocjacji, artykulacji swojej perspektywy i interesów, otwierania się na to, co inne. W tym sensie nie chodziłoby wcale o „sprywatyzowanie” przestrzeni szkolnej, lecz o utrzymanie twórczego napięcia między sferą osobistych przeżyć, pasji, doświadczeń, odkryć, problemów a zdolnością wprowadzenia ich w publiczny obieg, wyprowadzenia z otuliny „ja” w intersubiektywną komunikowalność. I odwrotnie – o zdolność reagowania na to, co publiczne, zewnętrzne, oficjalne, w trybie przefiltrowania tego przez zasoby własne. Niemniej jednak intencja znaczeniowa zawarta w tezie Aleksandra Nalaskowskiego pozostaje czytelna i istotna. Oswajanie przestrzeni edukacyjnych to kwestia zasadnicza, jeśli zależy nam na generowaniu procesu uczenia się, a nie tylko na organizowaniu powierzchniowego i zewnątrzsterownego „chodzenia do szkoły” czy „studiowania”. Roszczenie autonomii, zakładające ruch wintegrowywania świata w obręb własnej jaźni ulegającej w tym procesie przemianie, wpisane jest w tradycję *Bildung*<sup>23</sup>. Dlatego zasada wezwania do własnej aktywności to jedna z **konstytutywnych** reguł myślenia i działania pedagogicznego<sup>24</sup>.

Bycie-w-zakamarkach – jako życie „na sposób” osobisty, refleksyjny, zaangażowany – to podstawowy nerw procesu kształcenia i kto ma tego świadomość, zupełnie inaczej patrzy na szkolne zakamarki czy szkolny „porządek”.

## Nie-miejsca

Niegościnnność przestrzeni szkolnych i akademickich, aranżowanych w stanie amnezji pedagogicznej, zbliża je do pojęcia *non-lieux* spopularyzowanego przez francuskiego antropologa Marca Augé. Według niego, normalne miejsca, w których przebywamy, odnosimy do istotnych dla siebie wydarzeń (tożsamości, relacji), do mitów (opowieści) albo do historii (dziejów), i w ten sposób czynimy z nich punkty orientacyjne życia. Tymczasem hipernowoczesność produkuje mnóstwo przestrzeni epizodycznych i tranzytowych, z którymi trudno połączyć się więzami tożsamościowymi. Przypadkowe lokalizacje tymczasowego pobytu (jak

---

<sup>23</sup> Por. R. Koselleck: *Dzieje pojęć. Studia z semantyki i pragmatyki języka społeczno-politycznego*. Przeł. J. Merecki, W. Kunicki. Warszawa: Oficyna Naukowa, 2009, s. 117.

<sup>24</sup> Por. D. Bennet: *Pedagogika ogólna. Wprowadzenie do myślenia i działania pedagogicznego w ujęciu systematycznym i historyczno-problemowym*. Przeł. D. Stępkowski. Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego, 2015, s. 100.

szpitale, hotele, slumsy, obozy uchodźców), serie anonimowych gestów konsumenckich w supermarketach i parkach rozrywki, pasy transmisyjne w postaci autostrad, torów czy korytarzy powietrznych, punkty przecięcia tych pasów (na przykład dworce kolejowe bądź terminale lotnicze), wirtualne przestrzenie sieci kablowych oraz bezprzewodowych – oto tylko niektóre ucieleśnienia ziemi niczyjej, terytoriów bez właściwości, wyczerpujących swój sens w funkcjonalności, jaką reprezentują<sup>25</sup>. Dariusz Czaja tak charakteryzuje kategorię stworzoną przez francuskiego uczonego: „Nie-miejsca to wszystkie te przestrzenie, które są antytezą domu, przestrzeni oswojonej, zorientowanej (niemal jak świątynia), spersonalizowanej, mającej swoją historię i nagromadzoną pamięć”<sup>26</sup>.

Szkoły i uczelnie najczęściej chlubią się własną historią (kroniki, jubileusze) i pielęgnują quasi-sakralne rytuały (na przykład akademie, apele, promocje), o ile jednak nie pozwalają się realnie oswoić (poczuć „u siebie”), nie zachęcają do znaczących spotkań, zatapiają człowieka w anonimowości i nijakości (a takie efekty przestrzenne śledziliśmy) – zbliżają się do kategorii nie-miejsc, potęgując w jednostce poczucie alienacji, wykorzenienia, przejściowości i braku znaczenia tego, co dzieje się wewnątrz.

Dariusz Czaja dystansuje się od założenia, jakie towarzyszy Marcowi Augé, mówiącego o tym, iż hipernowoczesne przestrzenie są semantycznie puste. Na literackich przykładach pokazuje, że o autostradzie, o pociągu, o porcie lotniczym, nawet o hali dworcowej, da się coś refleksyjnego powiedzieć: „Wrażliwe oko [...] jest w stanie odkryć w tych »pustkach« wiele sensów”<sup>27</sup>. Nie przekonuje mnie ta krytyka. Nie sądzę, aby jednostkowa artystyczna inwencja, zdolna wyczytać coś z *non-lieux*, podważała sam koncept istnienia współcześnie przestrzeni kodujących tymczasowość i tranzytowość, a tym samym skłaniających do bez-myślnego, naskórkowego doświadczania rzeczywistości. Oczywiście, człowiek jest w stanie doszukać się sensu wszędzie, także w ziejącej otchłani, także tam, gdzie mu się ten sens wymyka albo zamyka, i prawdą jest, że nawet urządzenia czysto funkcjonalne mogą coś niebłahego o egzystencji powiedzieć temu, kto potrafi nadstawić ucha. O tym, że tymczasowe lokalizacje mogą głęboko naznaczyć życie,

---

<sup>25</sup> Por. M. Augé: *Nie-miejsca. Wprowadzenie do antropologii hipernowoczesności*. Przeł. R. Chymkowski. Przedmowa W.J. Burszta. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2010.

<sup>26</sup> D. Czaja: *Nie-miejsca. Przybliżenia, rewizje*. W: *Inne przestrzenie, inne miejsca. Mapy i terytoria*. Red. D. Czaja. Wołowiec: Wydawnictwo Czarne, 2013, s. 10.

<sup>27</sup> *Ibidem*, s. 18.

pisze Monika Jaworska-Witkowska: „Nie-miejsca mogą zatem wyzwalać, w dwubiegunowej strukturze przeżyć, rodzaj inicjalnego przeżycia. Śmierć matki w szpitalu dla dziecka nieoswojonego ze śmiercią, przeżywającego ten akt po raz pierwszy, będzie nie tylko rytem inicjalnym w śmierci i umieraniu. Śmierć będzie uzupełniona w wyobrażeniu, stanowiącym relatywnie ważny punkt rozwoju tożsamości (miejsce znaczące), o elementy postrzegania szpitala jako nie-miejsca”<sup>28</sup>. Więcej, również atopie – przestrzenie dziwne, wstrętne, niedorzeczne, podłe – mogą przynieść zysk podmiotowy: „Zetknięcie z miejscem atopicznym, pełnym sprzeczności i niemożliwym do oswojenia, nie musi oznaczać sytuacji pozbawionej wartości epistemologicznej, bowiem poruszenie poznawcze, mobilizacja energii twórczej do przywrócenia równowagi psychicznej w miejscu zderzenia z *atoposem*, mobilizacja do usunięcia i oswojenia lęku, do sprostania wyzwaniu – jest wzmacniającym poznawczo zdarzeniem. Miejsce atopiczne jest wyzwaniem poznawczym, egzystencjalnym i tożsamościowym oraz inicjalnym”<sup>29</sup>. To wszystko atoli nie zmienia faktu, że przestrzeń może sprzyjać namysłowi i znaczącym spotkaniom albo je mniej lub bardziej utrudniać. Nawet w ekstremalnie stadnej, anonimowej, panoptycznej i niegościnniej topografii możliwe są inicjacje i przełomy, lecz jasne jest, że jeśli się w ogóle zdarzą, będą czymś wyjątkowym i wygenerowanym wbrew warunkom otoczenia.

Ten mechanizm działa też w drugą stronę. Nawet najlepiej zorganizowana przestrzeń, przytulna, stymulująca, gościnna etc., nie stanowi gwarancji, że do istotnych zdarzeń edukacyjnych dojdzie. Intencja architektoniczna sama w sobie niczego nie determinuje. Doskonale wyposażona uczelnia, pełna aparatury badawczej, sprzętu dydaktycznego, zakątków do spotkań i kameralnych sal seminaryjnych może być miejscem antropologicznym, ale równie dobrze nie-miejscem. Michel Foucault zapytany przez Paula Rabinowa, czy architekci mogą przyczyniać się do emancypacji i rozwiązywać problemy społeczne, odpowiedział: „Myślę, że architektura może przynosić, i przynosi, pozytywne skutki, kiedy wyzwolicielskie intencje architekta łączą się z rzeczywistym praktykowaniem przez ludzi ich wolności”<sup>30</sup>. Podzielam to przekona-

---

<sup>28</sup> M. Jaworska-Witkowska: *Przechwytywanie tekstów. Powidoki czytania*. Bydgoszcz: Wydawnictwo Kujawsko-Pomorskiej Szkoły Wyższej w Bydgoszczy, 2016, s. 64.

<sup>29</sup> Ibidem, s. 66.

<sup>30</sup> M. Foucault: *Przestrzeń, wiedza i władza*. W: *Kim pan jest, profesorze Foucault? Debaty, rozmowy, polemiki*. Red. nauk. B. Błesznowski, K.M. Jaksender, K. Matuszewski. Wybór i tłum. K.M. Jaksender. Przedmowa B. Błesznowski. Kraków: Wydawnictwo Libron – Filip Lohner-Wydawnictwo Eperons-Ostrogi, 2013, s. 313.

nie. Przestrzeń edukacyjna może być lepiej lub gorzej zaprojektowana i nie jest to bez znaczenia, bo prowadzi do takich, a nie innych skojarzeń i przypomnień, ułatwia bądź blokuje istotne działania, coś w zachowaniu wzmacnia, a coś osłabia. W ostatecznym rozrachunku decyduje jednak świadomość pedagogiczna i jakość praktyki przestrzennej – to dzięki nim można wykorzystywać szanse i przeciwdziałać niekorzystnym efektom danego miejsca, albo przeciwnie – prześlepiać możliwości i potęgować toksyczne dla rozwoju właściwości otoczenia.

### Przestrzeń nieobojętnych (zakończenie)

Relacja z przestrzenią ma charakter dwustronny – człowiek aranżuje miejsce, w którym przebywa, ale też atrybuty miejsca kształtują sposób percepcji człowieka i jego działania. Mamy tu mechanizm podwójnego wiązania, jak w ekologii cybernetycznej Gregory'ego Batesona, w ramach której istotna jest całość: **człowiek-i-środowisko** (przetrwanie „organizmu w środowisku”, a nie organizmu kosztem środowiska czy środowiska z pominięciem organizmu)<sup>31</sup>. W sytuacji, o której piszę, chodzi o sprzężenie refleksyjnego zaplecza pedagogicznego i rozwiązań architektonicznych. Słabość teoretyczna tego zaplecza prowadzi do aranżowania przestrzeni edukacyjnych wedle potocznych i naiwnych wyobrażeń o tym, czym jest szkoła albo uczelnia i na czym polega kształcenie. W efekcie powstają edukacyjne nie-miejsca – przestrzenie, które trzeba przejść, ale które niewiele znaczą. Z kolei ze szkolnych i z uniwersyteckich *non-lieux* wychodzą ludzie, którzy nie mają ukształtowanej dyspozycji do bycia-w-zakamarkach i kształtowania miejsc antropologicznych, a tym samym nie bardzo potrafią sobie wyobrazić alternatywę dla tranzytowej egzystencji. To zakłęte koło jest tylko incydentalnie przełamywane przez jednostkowe działania nieobojętnych (Tadeusz Sławek pisze: „społecznościowa przestrzeń odsłania się i tworzona jest przez »nieobojętnych«<sup>32</sup>).

Co można na to poradzić? Zapewne niewiele, bo chodzi tu o bardzo powolne, długotrwałe i trudno uchwytny procesy... Można jednak wy-

---

<sup>31</sup> Por. L. Witkowski: *Niewidzialne środowisko. Pedagogika kompletna Heleny Radlińskiej jako krytyczna ekologia idei, umysłu i wychowania. O miejscu pedagogiki w przełomie dwoistości w humanistyce*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls, 2014, s. 305–306.

<sup>32</sup> T. Sławek: *Gdzie? W: T. Sławek, A. Kuncze, Z. Kadłubek: Oikologia. Nauka o domu*. Katowice: Stowarzyszenie Inicjatyw Wydawniczych, 2013, s. 10.



korzystać pozytywną stronę mechanizmu podwójnego wiązania. Nie-obojętni rearanżują własne otoczenie, a każda pozytywna zmiana daje szansę na wytrącenie kogoś z bierności i obojętności. Skoro liczy się teoretyczne i wyobraźniowe zaplecze przestrzeni kształcenia, trzeba wrócić do **pedagogiki**. Architekci, politycy, urzędnicy, dziennikarze, rektorzy, dyrektorzy, nauczyciele, akademicy, rodzice – do książek! Edukacja nie jest taka, jak się wam wydaje.

## Bibliografia

- Arc h a c k a M.: *Praktyki władzy, oporu i wolności we współczesnej szkole*. Dolnośląska Szkoła Wyższa we Wrocławiu. 2017. Rozprawa doktorska napisana pod kierunkiem prof. dr hab. M. Nowak-Dziemianowicz. Maszynopis.
- A r i è s P.: *Historia dzieciństwa. Dziecko i rodzina w dawnych czasach*. Przeł. M. O c h a b. Gdańsk: Wydawnictwo Marabut, 1995.
- A u g é M.: *Nie-miejsca. Wprowadzenie do antropologii hipernowoczesności*. Przeł. R. C h y m k o w s k i. Przedmowa W.J. Burszta. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2010.
- A u g u s t y n, św.: *Wyznania*. Tłum. oraz wstępem i kalendarium opatrzył Z. K u b i a k. Kraków: Znak, 1994.
- B a c h m a n n - M e d i c k D.: *Cultural Turns. Nowe kierunki w naukach o kulturze*. Przeł. K. K r z e m i e n i o w a. Warszawa: Oficyna Naukowa, 2012.
- B e n n e r D.: *Pedagogika ogólna. Wprowadzenie do myślenia i działania pedagogicznego w ujęciu systematycznym i historyczno-problemowym*. Przeł. D. S t ę p k o w s k i. Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego, 2015.
- B i e Ń c z y k M.: *Przezroczystość*. Kraków: Znak, 2007.
- B o d e i R.: *O życiu rzeczy*. Przeł. A. B i e l a k. Łódź: Wydawnictwo Przypis, 2016.
- B u c z y Ń s k a - G a r e w i c z H.: *Miejsca, strony, okolice. Przyczynek do fenomenologii przestrzeni*. Kraków: Universitas, 2006.
- C z a j a D.: *Nie-miejsca. Przybliżenia, rewizje*. W: *Inne przestrzenie, inne miejsca. Mapy i terytoria*. Red. D. C z a j a. Wołowiec: Wydawnictwo Czarne, 2013.
- F o u c a u l t M.: *Inne przestrzenie*. Przeł. A. R e j n i a k - M a j e w s k a. „Teksty Drugie” 2005, nr 6.
- F o u c a u l t M.: *Przeźreń, wiedza i władza*. W: *Kim pan jest, profesorze Foucault? Debaty, rozmowy, polemiki*. Red. nauk. B. B ł e s z n o w s k i, K.M. J a k s e n d e r, K. M a t u s z e w s k i. Wybór i tłum. K.M. J a k -

- sender. Przedmowa B. Błesznowski. Kraków: Wydawnictwo Libron – Filip Lohner–Wydawnictwo Eperons-Ostrogi, 2013.
- Habermas J.: *Strukturalne przeobrażenia sfery publicznej*. Przeł. W. Lipnik, M. Łukasiewicz. Wprow. i red. nauk. oraz weryfikacja przekładu M. Czyżewski. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2007.
- Heidegger M.: „...poetycko mieszka człowiek...”. W: Idem: *Odczyty i rozprawy*. Przeł. J. Mizera. Kraków: Baran i Suszczyński, 2002.
- Jaworska-Witkowska M.: *Przechwytywanie tekstów. Powidoki czytania*. Bydgoszcz: Wydawnictwo Kujawsko-Pomorskiej Szkoły Wyższej w Bydgoszczy, 2016.
- Koselleck R.: *Dzieje pojęć. Studia z semantyki i pragmatyki języka społeczno-politycznego*. Przeł. J. Merecki, W. Kunicki. Warszawa: Oficyna Naukowa, 2009.
- Marquard O.: *Apologia przypadkowości. Studia filozoficzne*. Przeł. K. Krzemieniowa. Warszawa: Oficyna Naukowa, 1994.
- Mendel M.: *Pedagogika miejsca i animacja na miejsce wrażliwa*. W: *Pedagogika miejsca*. Red. M. Mendel. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP, 2006.
- Męczkowska A.: *Locus educandi. Wokół problematyki miejsca w refleksji pedagogicznej*. W: *Pedagogika miejsca*. Red. M. Mendel. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP, 2006.
- Nałaskowski A.: *Przestrzenie i miejsca szkoły*. Kraków: „Impuls”, 2002.
- Sławek T.: *Gdzie?* W: T. Sławek, A. Kunce, Z. Kadłubek: *Oikologia. Nauka o domu*. Katowice: Stowarzyszenie Inicjatyw Wydawniczych, 2013.
- Witkowski L.: *Niewidzialne środowisko. Pedagogika kompletna Heleny Radlińskiej jako krytyczna ekologia idei, umysłu i wychowania. O miejscu pedagogiki w przełomie dwoistości w humanistyce*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls, 2014.

Krzysztof Maliszewski

### **Being at Home in Non-Lieux (Non-Places) – on the Theoretical Background of the Educational Space**

**Summary:** The text uses the concepts of Marc Augé’s non-lieux and Gregory Bateson’s double bind to reflect on the theoretical background of school architecture. It is assumed that the educational space is arranged by the pedagogical imagination, and so the current pedagogy, having been disinherited from its own tradition, tends to generate space unfriendly for students, and hence, un-



favourable for education. Taming the place, the author argues, is an extremely important, yet disregarded, aspect of education.

**Keywords:** pedagogy of place, non-lieux, spatial turn, double bind, autonomy, education space

**Krzysztof Maliszewski**

### **An Nicht-Orten zu Hause sein – zum theoretischen Hintergrund des Bildungsraums**

**Zusammenfassung:** Im Text wurde die Begriffe „Nicht-Ort“ von Marc Augé und „Doppelbindung“ von Gregory Bateson verwendet, um den theoretischen Hintergrund der Schularchitektur zu reflektieren. Ausgehend von der Annahme, dass der Bildungsraum durch die pädagogische Vorstellungskraft gestaltet wird, wird erklärt, dass die umgangssprachliche Pädagogik, die aus ihrer eigenen Tradition stammt, einen solchen Raum schafft, der nicht schülerfreundlich ist und die Bildung nicht begünstigt. Der Autor des Artikels überzeugt, dass die Zählung eines Ortes ein vernachlässigter und äußerst wichtiger Aspekt der Bildung ist.

**Schlüsselwörter:** Ortspädagogik, Nicht-Orte, räumliche Wendung, Doppelbindung, Autonomie, Bildungsraum



**Alicja Żywczok**

Uniwersytet Śląski w Katowicach

<https://orcid.org/0000-0003-3994-9558>

## **Ulica, uliczka Przestrzeń publiczna środowiska lokalnego jako społeczne i wychowawcze miejsce znaczące**

### **Wprowadzenie**

Ulicę uznaje się za jedną z charakterystycznych form przestrzeni miejskiej będącej przestrzenią publiczną (nawet jeśli niektóre ulice znajdują się na terenie prywatnym). Określone pojmowanie przestrzeni publicznej, na przykład lokalnej, i poczucie związku emocjonalnego z nią stanowią przejawy kultury danej społeczności, dlatego warto je zaprezentować. Oprócz orientacji w terenie należącym do środowiska lokalnego cenna okazuje się również orientacja historyczna – świadectwo dbałości między innymi o jego tożsamość<sup>1</sup>, tradycję, przetrwanie. „Przestrzeń publiczna to miejsca<sup>2</sup> dostępne powszechnie i nieodpłat-

---

<sup>1</sup> Por. Z. M e l o s i k: *Kultura popularna i tożsamość młodzieży: w niewoli władzy i wolności*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2013. Por. A. D j u k i c: *Publiczna przestrzeń ulicy – przekształcenie i ulepszenie tożsamości*. „Czasopismo Techniczne” 2008, z. 2-A.

<sup>2</sup> „Miejsce jest okolicą, w której przebywa człowiek. Jest ono obiektywne i subiektywne zarazem, jest też zawsze powszechne i indywidualne. Każde miejsce wyodrębnia się od innego, stanowiąc samodzielną jakość. Również świadome doświadczenie, czyli przeżycie treści miejsca, jest zindywidualizowane: występuje w konkretnej jaźni, co jednak nie wyklucza uzyskania przez nie intersubiektywnego znaczenia przy użyciu określonych sposobów wyrażania. Miejsce to byt intencjonalny, dający się uchwycić od strony noetycznej lub noematycznej. [...] jest ukonstytuowane w przeżyciu i uzyskuje bytowość od niego niezależność, lecz również wymaga określonych przeżyć, aby jego treść mogła wyjść na jaw [...]. Sposób istnienia miejsca musi być zatem rozpatry-

nie, w których może znaleźć się każda jednostka społeczna”<sup>3</sup>, nie bez powodu więc zagadnienie społecznej, kulturowej i wychowawczej wymowy komponentów tej przestrzeni – zwłaszcza ulic, uliczek – staje się przedmiotem badań wielu dyscyplin naukowych: socjologii (zwłaszcza pracy socjalnej), antropologii kulturowej, etnologii, filozofii, politologii, urbanistyki, psychologii, pedagogiki (zwłaszcza dziedziny nazywanej „pedagogiką ulicy”). Ulica należy zatem w powszechnej świadomości do **społecznych** (obok kulturowych, przyrodniczych i sakralnych) **miejsz znaczących**.

Problematyka ulicy, jak sądzę, wzbudza największe zainteresowanie przedstawicieli takich subdyscyplin pedagogicznych, jak teoria wychowania, pedagogika ogólna, pedagogika społeczna<sup>4</sup>, pedagogika kultury. Nie mniejszą uwagę powinni poświęcić temu zagadnieniu pedagodzy resocjalizujący młodzież i pedagodzy socjalni, zwłaszcza tak zwani „pedagodzy uliczni” udzielający pomocy „dzieciom ulicy”<sup>5</sup>, to znaczy dzieciom pobawionym opieki rodzicielskiej, zaniedbanym pod względem biosocjokulturowym i często przebywającym na ulicy (potocznie – wałęsającym się po ulicy). Niegdyś dzisiejszemu terminowi „dziecko ulicy” odpowiadał „ulicznik” oznaczający chłopca, który nie uczył się i nie pracował, a większość dnia spędzał poza domem (na ulicach).

Termin *streetworking*, choć obcojęzyczny, jest upowszechniony w naszym kraju<sup>6</sup>, a dotyczy udzielania wsparcia w zakresie rozwiązy-

---

wany w powiązaniu z odpowiadającym mu doświadczeniem przestrzennym”. H. Buczyńska-Garwicz: *Miejsca, strony, okolice. Przyczynek do fenomenologii przestrzeni*. Kraków: Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych „Universitas”, 2006, s. 5.

<sup>3</sup> W. Komorowski: *Ulica, plac i cmentarz w publicznej przestrzeni miasta na przykładzie Krakowa staropolskiego*. <http://wratislavia.archeo.uni.wroc.pl/13-tom/3.pdf> [7.03.2018], s. 31.

<sup>4</sup> Niezwykle trafnym zamysłem wydaje się podejmowanie w dysertacjach doktorskich problematyki miejsca, jakim jest ulica, w ujęciu interdyscyplinarnym. Jako przykład warto podać pracę doktorską Wojciecha Goli zatytułowaną *Ulica jako przestrzeń socjalizacji i edukacji. Alternatywne projekty życiowe młodzieży z warszawskiego centrum*. 14.11.2017. Repozytorium UW. <https://depo.tuw.ceon.pl/handle/item/2355> [8.03.2018].

<sup>5</sup> Termin spopularyzowany między innymi dzięki dziełom: J. Korczak: *Dzieci ulicy*. Warszawa: Oficyna Wydawnicza „Latona”, 1992; I. Koszykowski: *Dziecko ulicy*. Warszawa: „Książka i Wiedza”, 1950. Por. B. Adamczyk: *Dzieci ulicy w Polsce i na świecie. Definicja, typologia, etiologia*. Kraków: Akademia „Ignatianum” – Wydawnictwo WAM, 2015.

<sup>6</sup> Por. *Streetworking – aspekty teoretyczne i praktyczne*. Red. M. Michel. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 2011; *Streetworking – teoria i praktyka*. Red. E. Bielecka. Warszawa: „Pedagogium”, 2005; *Street-*

wania problemów wynikających nie tylko z głębokiej dysfunkcji rodziny (uzależnień, bezrobocia lub wyuczonej bezradności rodziców), lecz także ze współczesnych tendencji migracyjnych (na przykład eurosieroctwa czy trudności adaptacyjnych imigrantów). Rolę profilaktyczną w stosunku do „dzieci ulicy” pełnią w naszym kraju między innymi świetlice środowiskowe (socjoterapeutyczne) i szkolne.

Rezultaty hermeneutycznej analizy interdyscyplinarnych (z zakresu pedagogiki, socjologii, filozofii, etnologii, architektury) tekstów naukowych, których tematem jest szeroko rozumiana ulica, wzbogaciłam aktualnymi wynikami własnych badań empirycznych. Za cele badawcze obrałam poznanie między innymi:

- funkcji ulic i ich nazw;
- treści i zakresu pojęcia „ulica” oraz pojęć pokrewnych;
- znaczenia, jakie przypisują ulicom młodzi dorośli – studenci kierunku pedagogika na Uniwersytecie Śląskim w Katowicach.

Aby odpowiedzieć na problemy badawcze (a tym samym zrealizować cele badań), posłużyłam się metodą indywidualnych przypadków<sup>7</sup>; w realizacji metody jako techniki wybrałam badanie dokumentów osobistych (z zastosowaniem narzędzia – wypowiedzi pisemnej typu esej na temat: *Ulice i uliczki mego dzieciństwa oraz młodości – miejsca sercu bliskie czy obce?*<sup>8</sup>) oraz rozmowę (narzędzie stanowiły dyspozycje do

---

*working, eurosieroctwo*. Red. K. G d u l a. Leszno: Wyższa Szkoła Humanistyczna, 2013; *Streetworking – nowe wyzwania przed pracą socjalną*. Red. J. J ę c z e ń, B. L e l o n e k - K u l e t a. Sandomierz: Wydawnictwo Diecezjalne, 2012.

<sup>7</sup> Warto podkreślić, że studium przypadku służące celom naukowym (uznawane za metodę badań) różni się od zastosowania studium przypadku jako popularnego narzędzia diagnostycznego. Tylko pierwsze spełnia wymogi formalnych procedur metodologicznych. Klasyczne studia przypadku definiowały jako przypadek zazwyczaj jednostkę ludzką; wczesne studia przypadku autorów należących do chicagowskiej szkoły socjologii były historiami życia ludzi. Aktualnie „przypadkiem” może być nie tylko grupa, lecz także choćby zdarzenie, program, system na przykład organizacyjny, gospodarczy, społeczno-polityczny. Do technik badań mających najczęściej zastosowanie w studium przypadku należą: analiza dokumentów/dokumentacji (na przykład zapisów archiwalnych), wywiad, obserwacja i artefakty fizyczne. Zob. R.K. Y i n: *Studium przypadku w badaniach naukowych. Projektowanie i metody*. Przeł. J. G i l e w i c z. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 2015, s. 239, 62–63, 135.

<sup>8</sup> Termin „miejsce znaczące” (zwłaszcza – znaczące pod względem subiektywnym) zawarty w tytule artykułu pozostaje w zgodności z tematyką esejów zleconych badanej grupie („miejsce sercu bliskie” to termin dobrze oddający sens tematyki i zrozumiały dla badanych, skłaniający do swobodnej wypowiedzi, jednak nie sugerujący rodzaju odpowiedzi. W rezultacie zgromadzono wartościowe dane nadające się do analizy i interpretacji.

rozmowy). Badanie umożliwiające zebranie danych dotyczących postrzegania znaczenia ulicy przez studentów pedagogiki zostało przeprowadzone w 2018 roku, grupę badaną stanowiło 50 respondentów. Zaprezentowane wyniki stanowią część szerszego zamysłu badawczego, w którym przyjęto orientację jakościową.

## Funkcje i nazewnictwo ulic - ujęcie historyczne

W poprzednich okresach historycznych znaczenie ulic - w porównaniu ze znaczeniem rynku czy placu<sup>9</sup> - było niepomierne mniejsze, ale dla mieszkańców miasta ulice były przecież istotne. Stanowiły bowiem podstawowe elementy struktury porządkującej obszar miejski (później także obszar wiejski) - pełniły głównie **funkcję mieszkalną** oraz komunikacyjną. Thomas Merton pisze: „Charakter miasta jest określony przez sposób, w jaki żyje się [...] w budynkach, oraz przez to, co dzieje się na ulicy. Czy ulica może być przestrzenią zamieszkaną? Może się to okazać kluczowym pytaniem dla miasta, dla kraju, dla świata. Jest ścisła relacja między tym, co dzieje się na ulicy, a tym, co dzieje się w budynkach [...]. Kiedy ulica jest jak tunel, jak przejście, jak kanał, który prowadzi z jednego miejsca do drugiego, ludzie [...] tak naprawdę tam nie mieszkają. Ulica nie jest miejscem, gdzie żyją, ale miejscem, gdzie zostali porzuceni. [...] ich obecność jest tak prowizoryczna, że mogliby równie dobrze być nieobecni. Zajmują przestrzeń jako wysiedleni. Są nie na swoim miejscu w przestrzeni przydzielonej im przez społeczeństwo, [...] w małych zamkniętych przestrzeniach (»mieszkania«), które wciąż im przypominają, że ich obecność jest nieważna i że są niechciani. [...] ulica, gdzie w takich warunkach żyje tysiące ludzi, jest ulicą wyobcowaną. Jest ulicą obcego kraju, choćby wszyscy mieszkańcy należeli do jednego narodu [...]. Czy ulica może być zamieszkaną przestrzenią, w której ludzie lubią przebywać [...], są szczęśliwi? Siedzą na schodach wejściowych, albo w oknach, albo w przejściach ewakuacyjnych [...], ale siedzą tam, biernie przyglądając się samochodom, które gdzieś jadą [...]. Najlepszą rzeczą, jaką można zrobić z taką ulicą, to opuścić zasłony [...]. Czy ulica może stać się zamieszkanym miejscem? [...]. Ludzie muszą rozpoznać się nawzajem [...]. Muszą być obecni na ulicy nie jako kandydaci do strzelaniny albo do

---

<sup>9</sup> Por. C. G n i e w i ń s k i: *Ulice i place*. Warszawa: Instytut Badawczy Budownictwa, 1946; R. B ł a z y: *Znaczenie placów śródmieścia Bytomia we współczesnym życiu miasta*. Kraków: Wydawnictwo Politechniki Krakowskiej, 2004; *Ulice i place Katowic*. Tekst M. B u l s a. Red. G. G r z e g o r e k. Katowice: Wydawnictwo „Prasa i Książka”, 2012.

zmanipulowania przez lokalnych rekinów kredytowych [...], albo do zlekceważenia. Zamiast poddawać się ulicy, muszą ją zmienić. [...] muszą przekształcić ulicę i odbudować ją na nowo tak, by nadawała się do zamieszkania. Ulica może stać się zamieszkała, jeśli ludzie mieszkający tam złączą swoje życie wiarygodnym poprzez zmianę swojego środowiska [...]. Życie i mieszkać znaczy stwarzać [tworzyć - A.Ż.] własny świat jako przestrzeń osobistego szczęścia”<sup>10</sup>.

Ulice spełniały niegdyś głównie **funkcje komunikacyjne** - układ ulic, na przykład ulic śródmiejskich, umożliwiał łączenie ważnych dla użytkowników punktów docelowych. Znaczenie terminu „ulica” ustaliło się w dzisiejszym rozumieniu dopiero w drugiej połowie XIV wieku, pierwotnie „ulica” oznaczała „trakt wiodący do...”, na przykład ulica Grodzka została nazwana tak ze względu na to, że prowadziła do grodu na Wawelu, a ulica Szewska - gdyż prowadziła do zakładów szewskich. Proces tworzenia nazw ulic w zależności od specyfiki miejsca bądź zawodów i zajęć ich mieszkańców trwał dłuższy czas. Tak powstały nazwy choćby takich ulic, jak Garncarska, Stolarska, Kanonicza<sup>11</sup>. Nazwy ulic wskazują również narodowość ówczesnych ich mieszkańców, na przykład ulica Włoska, Węgierska. Sieć ulic oznacza także otwartość komunikacyjną, a ta dostarcza mieszkańcom bodźców poznawczych, ale też przyczynia się do rozwoju gospodarczego małych miejscowości, miast, regionu czy kraju.

Próżno byłoby szukać w dawnych wykazach ulic i na planach polskich miast nazw odosobowych, ponieważ honorowanie w ten sposób osób zasłużonych, czczonych przez społeczeństwo i upamiętnionych w historii narodu, regionu czy miejscowości ma miejsce stosunkowo od niedawna - od drugiej połowy XIX wieku. W nazwach odosobowych ulic honorowano ludzi różnych epok, rangi historycznej i społecznej. Niektóre nazwy odosobowe zgrupowane są w poszczególnych rejonach czy dzielnicach miasta odpowiednio do dziedzin reprezentowanych przez ich patronów, na przykład we Wrocławiu na Biskupinie, Dąbiu i Bartoszowicach w nazwach ulic upamiętniono malarzy, na Sępolnie - uczestników powstań i wojen o niepodległość, na Karłowicach - pisarzy. Patroni ulic to zazwyczaj ludzie, którzy zapisali się w pamięci mieszkańców jako silnie związani z miastem. Część mieszkała w danym mieście całe życie, inni urodzili się w nim bądź spędzili młodość. Są również tacy, którzy przybyli skądinąd (nawet z zagranicy), by słu-

---

<sup>10</sup> T. Merton: *Ulica jest miejscem świętowania*. W: *Miasto. Przestrzeń, topos, człowiek*. Red. A. Gleń, J. Gutorow, I. Jokieli. Opole: Opolskie Towarzystwo Przyjaciół Nauk, Uniwersytet Opolski - Instytut Filologii Polskiej, 2005, s. 295-297.

<sup>11</sup> W. Komorowski: *Ulica, plac i cmentarz...*, s. 34-36.

żyć danej społeczności do końca swych dni, a jeszcze innych związał z miastem przelotny, lecz ważki epizod. Upamiętnianie w nazwach ulic ludzi godnych tego jest obecnie praktykowane na całym świecie. Zwyczaj ten służy nie tylko uczczeniu osób zasłużonych, które dobrze zapisały się w pamięci potomnych, lecz także oddziałuje kształcąc i wychowawczo na współczesnych. Dotyczy to zwłaszcza **kształtowania postaw obywatelskich** dzieci i młodzieży. Cel ten można osiągnąć również przez **popularyzowanie określonych wzorów osobowych** znakomitych rodaków: pisarzy (na przykład ulica Zygmunta Krasińskiego), poetów (na przykład ulica Juliusza Słowackiego), naukowców (na przykład ulica Mikołaja Kopernika), działaczy społecznych (na przykład ulica Wojciecha Korfańtego) oraz reprezentantów innych narodowości i krajów (na przykład ulica Roberta Kocha). W poczcie Polaków, których nazwiskami nazwano ulice, znajdują się również znani współcześnie ludzie: niektórzy z nich podtrzymywali polskość na obczyźnie i po II wojnie światowej doczekali się powrotu do ojczyzny, inni to prezydenci wyzwolonych miast, dowódcy w walkach zbrojnych<sup>12</sup>. Daje się zatem dostrzec bez trudu również **walory edukacyjne** (kształcące i wychowawcze) nazw ulic – w nazwach upamiętniono zwłaszcza aktywność społeczną i kulturalną zasłużonych dla regionu lub kraju.

Wiele funkcji ulicy związanych było i jest do dziś z ich **funkcją handlową** (ulice stanowiły szlak handlowy oraz miejsce targu). Na przestrzeni wieków ze względu na koncentrację ruchu pojazdów i aktywność mieszkańców wzdłuż najważniejszych ulic usytuowane zostały reprezentacyjne gmachy użyteczności publicznej, obiekty handlowo-usługowe. Ulice zaczęły więc pełnić **funkcję centrotwórczą i utylitarną**<sup>13</sup>. Aktualnie „życie ludności miasta skupia się na ulicach i placach, w lokalach, obiektach usługowych, w parkach i alejach spacerowych oraz w ich otoczeniu. Ogniskuje się także na terenach wydzielonych, o ograniczonej dostępności, użytkowanych przez pewne grupy społeczne, przybierając formy związane z działalnością danej społeczności”<sup>14</sup>.

Fakt, że przy ulicach znajdują się pozostałości dawnej zabudowy, na przykład kamienic, pałaców, kościołów, umożliwia mieszkańcom nie-

---

<sup>12</sup> Zob. Z. Antkowiak: *Patroni ulic Wrocławia*. T. 17. Wrocław-Warszawa-Kraków-Gdańsk-Łódź: Wydawnictwo Zakład Narodowy im. Ossolińskich, 1982, s. 5, 6, 302.

<sup>13</sup> Por. K. Bieda: *Użytkowanie przestrzeni ulicznej śródmieścia Krakowa jako problem rewaloryzacji*. „Teki Komisji Urbanistyki i Architektury” [Oddział Kraków] 1983, T. 17.

<sup>14</sup> M. Marx-Kozakiewicz: *Ulica jako forma przestrzeni życia miasta*. „Czasopismo Techniczne” 2008, z. 3-A, s. 226.



mał codzienne **obcowanie z dziełami kultury, budowanie poczucia tożsamości i ciągłości narodowej**. Mieszkańców danej ulicy może wyróżniać choćby **mowa**, a ściślej – formacje słowotwórcze polszczyzny. Różnice w budowie wyrazów sprowadzające się choćby do zachowania form dawnych (przestarzałych), oryginalnych konstrukcji nienotowanych w słownikach polszczyzny oraz rusycyzmów stają się budulcem tożsamości mieszkańców ulicy<sup>15</sup>.

Rolę ulic w **budowaniu kultury** danego narodu trudno przecenić. Termin „ulica” okazał się inspiracją dla wielu twórców, na przykład amerykańskiego pisarza Sinclaira Lewisa, który swą powieść ukończoną w 1920 roku zatytułował *Main Street* (w polskim przekładzie *Ulica Główna*). W powieści opisana została ulica jako ośrodek życia mieszkańców małego amerykańskiego miasta; „ulica” symbolizuje materializm, przesady, znudzenie i przeciętność trybu życia w niewielkiej miejscowości. Z kolei „Ulica, którą zwą Proszą” to ulica opisana w biblijnych *Dziejach Apostolskich* (9,11; 13,9), a znajdująca się w Damaszku, kryta (niegdyś z kolumnami) i przecinająca miasto ze wschodu na zachód, gdzie Ananiasz nawrócił i ochrzcił Szawła (Saula) z Tarsu, zwanego także Pawłem. Siedemnastowieczny malarz Jan Vermeer zatytułował swój obraz, uchodzący za najpiękniejszy krajobraz w malarstwie holenderskim, *Uliczka*. Tematyka dotycząca ulicy jest obecna również w prozie, między innymi Andrzeja Nowickiego, który w wierszu z 1940 roku *Moja Ojczyzna* zawarł kilka nazw ulic:

Gdy o Ojczyźnie mojej myślę –  
Myślę: Aleje, Zjazd, Powiśle.  
Nie las, nie łąka, nie łąn zboża,  
Lecz Krzywe Koło, Wspólna, Hoża.  
Tobie Ojczyznę – wioska, ruczaj,  
Mnie – Mokotowska, Bracka, Krucza<sup>16</sup>.

<sup>15</sup> Zob. H. Sędziana: *Formacje słowotwórcze występujące w mowie mieszkańców ulicy Młynowej w Białymstoku*. W: *Przestrzeń zróżnicowana językowo, kulturowo i społecznie. Miasto*. Red. M. Święcicka. Bydgoszcz: Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, 2011, s. 161.

<sup>16</sup> A. Nowicki: *Moja Ojczyzna* – cyt. za: W. Kopałiński: *Słownik mitów i tradycji kultury*. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy, 1985, s. 1227. W innych utworach literackich również odnajdziemy ulicę, na przykład w wierszu Thomasa Mertona pt. *Jak wjechać do dużego miasta*: „[...] Wrzeszcz przechodząc przez czerwoną ulicę – Czy masz trochę wody do picia, o Miasto? / Bogate szklane budynki, dajcie nam mleka! / [...] Po całym niebie ogromne obłoki. / Rzeka pachnie benzyną. / Auta za autami za autami, i nagle / Mała żółta ulica przebiega bez szemrania” – cyt. za: *Miasto. Przestrzeń, topos, człowiek...*, s. 301, podkr. – A.Ż. W innym wierszu pt. *Synon: by nie byli skostniali*



Wśród polskich **powiedzeń i przysłów** dotyczących tematyki ulicy w świadomości społecznej niewątpliwie utrwaliły się następujące:

- „wasze ulice, nasze kamienice”<sup>17</sup> – treść powiedzenia zawiera postulat kompromisowego rozwiązywania kwestii własności prywatnej; wyraża wprawdzie ludzką skłonność do konfliktów, ale również konieczność dbałości o dobro wspólne, która wymaga konstruktywnego rozstrzygania sporów;
- „co uliczka, to kapliczka”<sup>18</sup> – treść przysłowia ukazuje specyfikę polskiego krajobrazu opisywanego jako rząd ulic i kaplic, co pozostaje w zgodzie z kulturą chrześcijańską naszego narodu; taką tendencję w budownictwie potwierdzają również nauki: etnologia i architektura.

W języku funkcjonuje też, dziś już przestarzały, frazeologizm: „jak na Zarwańskiej ulicy” (znany głównie przez mieszkańców Kresów Wschodnich), określający wielki ruch, bezład, zamęt, rozgardiasz, hałas, rwetes.

W **legendach** związanych z danym miastem i popularnych w środowisku lokalnym (opowiadanych zazwyczaj przez starszych mieszkańców miasta osobom z młodszego pokolenia) również występuje wiele nazw ulic. Pod nazwami tymi kryją się często wydarzenia pozytywne, ale i negatywne, choćby mroczne tajemnice<sup>19</sup> opisywane w prasie, opowiadane w radiu, znajdujące odzwierciedlenie w literaturze czy kinematografii.

Trudno nie wspomnieć o **społecznych** (na przykład integracyjnej) **funkcjach** ulic, którymi obywatele przemierzają się w drodze do szkoły, pracy, na zakupy, w odwiedzinę, do lekarza lub wzdłuż których na chodnikach rozstawione są ławki. Spacer ulicą, jazda ulicami na rowerze czy deskorolce, podróżowanie – przemierzanie kolejnych ulic kreują określony styl odpoczynku danej społeczności lokalnej. Tereny zielone rozciągające się wzdłuż ulic tworzą przestrzeń rekreacji, jakże istotną w aktywizacji różnych grup społecznych, budowaniu więzi społecznej (na przykład międzypokoleniowej: rodziców i dzieci, dziadków i wnuków) i podnoszeniu jakości życia mieszkańców.

---

Merton pisze: „[...] Braciszku / I wiosłuj zatłoczoną **ulicą** / Z deszczem i śniegiem w oczach” – cyt. za: ibidem, s. 309, podkr. – A.Ż.

<sup>17</sup> *Mała księga przysłów polskich*. Red. S. Nycza j. Wyd. 2. Radom: Oficyna Wydawnicza „Ston I”, 1996, s. 235.

<sup>18</sup> W. Kopałiński: *Słownik mitów i tradycji kultury...*, s. 1227.

<sup>19</sup> Por. E. Ciąg: *W poszukiwaniu (szczecińskich) legend miejskich*. W: *Miejsca, mieszkania, dzielnice. Szczecin i wybrane miejscowości województwa zachodniopomorskiego w badaniach młodych socjologów*. Red. M. Kowalewski. Szczecin: Wydawnictwo Przedsiębiorstwo Produkcyjno-Handlowe Zapol Dmochowski, Sobczyk, 2012, s. 145.

**Funkcja ludyczna** ulic często bywa marginalizowana, traktowana jako mniej istotna, wyłączając organizację na ulicach uroczystości państwowych, które uważa się za społecznie znaczące. Nawiązuje do tej tradycji Thomas Merton, gdy pisze: „Pierwsze miasta Północnej Ameryki były **ośrodkami świętowania**. Były to wczesne miasta Majów w Gwatemali oraz miasto Zapoteków – Monte Alban w Meksyku, starożytne miasta zbudowane około 500 do 300 lat przed Chrystusem, współczesne greckim państwom-miastom. Pierwsze miasta Majów i zapotekie miasto Monte Alban nie były jednak stolicami imperiów. Nie posiadały armii. Nie miały królów. Nie podbijały nikogo. Walki toczyły się na niewielką skalę, jeśli w ogóle toczyły się [...]. Pieniądze nie były potrzebne. Miasto było zbudowane przez ludzi (nie dla króla, nie dla kliki generałów), lecz dla nich; było ich miejscem świętowania. Wiele wysiłku kosztowało zbudowanie piramid: a jednak można powiedzieć, że były zbudowane dla przyjemności [...]. Kiedy piramidy i świątynie Majów zostały zbudowane, ludzie zbierali się na wielkich otwartych przestrzeniach między budowlami. Byli ubrani w najpiękniejsze stroje, jakie świat kiedykolwiek widział, zrobione z jasnych piór rajszych ptaków. Tańczyli i praktykowali pewną grę z piłką, która była formą kultu, łączącą grę z rytuałem. Nie było jeszcze krwawych ofiar (ofiary z ludzi pojawiły się później wraz z Toltekami i Aztekami). Pierwsze miasta Ameryki były przestrzeniami przeznaczonymi do świętowania, radości, kultu, zabawy, oddawania chwały! [...]. Ulice były miejscem, gdzie wszyscy śpiewali razem dążąc do wspólnego tańca [...]. Oczywiście było coś radykalnie odmiennego w sposobie planowania tych miast. Ulice prowadziły ku otwartym przestrzeniom, dostępnym dla każdego, a nie do zamkniętych budynków zastrzeżonych dla nielicznych. Ulica może stać się miejscem wspólnej celebracji. Ale my nie jesteśmy Majami czy Zapotekami [...]. Możemy tańczyć na ulicy, ale to nie zmienia faktu, że [...] czynsz jest za wysoki, śmieci nie są zabrane, a podwórka wyglądają jak kratery po bombach. Teraz możemy zacząć zmieniać tę ulicę i to miasto [...]. Ten, kto świętuje, nie jest bezsilny. Staje się twórcą, ponieważ jest miłującym [...]. Świętowanie nie jest hałasem. Nie jest zawrotem głowy [...]. Jest tworzeniem wspólnej tożsamości, wspólnej świadomości. Świętowanie polega na tym, że każdy się raduje. Nie z obowiązku (nie można wyprodukować radości z obowiązku dobrej zabawy). Świętowanie przychodzi wtedy, kiedy pozwalamy, by nasza radość wypłynęła z naszej miłości [...]. Świętowanie jest początkiem zaufania, dlatego daje początek sile [...], przemianie”<sup>20</sup>.

Świętowanie na ulicy, rekreacyjna jazda po ulicy na rowerze, rolkach czy deskorolce, odpoczynek na ławkach rozmieszczonych wzdłuż

<sup>20</sup> T. M e r t o n: *Ulica jest miejscem świętowania...*, s. 298–300.

ulic, spacery alejami odślaniają ich walory **prozdrowotne – profilaktyczne i terapeutyczne** w odniesieniu do wielu chorób somatycznych (na przykład układu krążenia, kostno-stawowego, oddechowego) i psychicznych mieszkańców<sup>21</sup>.

Kształtowanie krajobrazu dzięki zagospodarowaniu nieużytków to kolejna funkcja ulic, którą można by zakwalifikować do **estetycznych**. Trudno nie wspomnieć o nazwach ulic odzwierciedlających specyficzne cechy środowiska przyrodniczego, na przykład drzewostanu dominującego w danym rejonie. Jako przykład niech posłużą tutaj nazwy takich ulic, jak: Klonowa, Lipowa, Kasztanowa, Dębowa, Wiśniowa. Piękno zdobiących pobocza ulic drzewostanów czy kwitnących krzewów pozytywnie nastraja użytkowników tej przestrzeni (pieszych i kierowców). Zadbane, czyste ulice tworzą pożądany ład i rodzą chęć podtrzymania go za pośrednictwem także indywidualnej inicjatywy.

Budowanie ulic, oprócz znaczenia konstruktywnego, może mieć także pejoratywny wpływ na niektóre aspekty (na przykład ekologiczny) istotne dla przeżycia i funkcjonowania danej społeczności. Kwestie te nie stanowią jednak przedmiotu moich analiz, zatem w niniejszym artykule nie będę ich szczegółowo rozpatrywać. Zestawienie funkcji, jakie spełniały ulice na przestrzeni wieków i pełnią dziś, pozwala wysnuć wniosek, że niektóre funkcje ulic uległy zmianom, ale podstawowe: funkcja mieszkalna, komunikacyjna czy usługowo-handlowa, pozostały niezmiennie.

### Treść i zakres pojęcia „ulica”

Analiza leksykalna terminu ujmowanego zarówno przedmiotowo (realistycznie), jak i symbolicznie stanowi wyzwanie nie tylko dla filologów, lecz także dla naukowców zamierzających zasymilować oraz przetransponować wymowę semantyczną tego terminu na konwencję językową obowiązującą w innych naukach, na przykład w pedagogice.

Pierwotne, do XV wieku, znaczenie „ulicy” to „wejście”, „wawóz”, „furtka”, „drzwiczki”, dopiero nieco później – „przystęp”, „droga do czegoś”; „ulica” to zdrobnienie od słowa „ul”, oznaczającego „dziurę”, „wydrążenie”, „wylot”, „otwór, którym pszczoły wchodzą i wychodzą”,

---

<sup>21</sup> „Przybywanie do swych miejsc znaczących zawiera [...] wiele walorów terapeutycznych i emancypacyjnych, sprzyjających regeneracji psychicznej”. A. Ż y w c z o k: *Hermeneutyka uczuciowej i duchowej bliskości*. W: *Miłość – akt preferencji duchowości człowieka. Studium bliskości uczuciowej*. Red. A. Ż y w c z o k. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 2013, s. 33.

„kłodę z otworem, w której mogły zamieszkać pszczoły”<sup>22</sup>. W Maurycego Orgelbranda *Słowniku języka polskiego* (tak zwanym wileńskim) z 1861 roku miasto zostało zdefiniowane jako „zgrupowanie domów, ustawionych rzędami tworzącymi ulice”<sup>23</sup>, zatem miasto utożsamiono z ulicami i ich zabudową (budynkami stojącymi w szeregach po obu stronach ulicy). Relatywnie długo ulice kojarzono jedynie z obszarem miejskim, gdyż we wsiach były drogi, a te zazwyczaj nie miały nazw (zastępowała je numeracja domów).

Współcześnie „ulica” definiowana jest na ogół jako droga wytyczona w mieście, na osiedlu, rzadziej na wsi, składająca się z jezdni przeznaczonych do ruchu kołowego, zwykle z budynkami po obu stronach, i chodników – dla pieszych<sup>24</sup>. W języku polskim funkcjonują takie oto określenia ulicy: główna, szeroka, boczna, wąska, ślepa (niemająca wylotu, zabudowana u wylotu), zatłoczona, ruchliwa. Utrwaliły się również takie wyrażenia, jak: skrzyżowanie, zbieg, labirynt ulic; róg ulicy; mieszkać na ulicy Wincentego Kadłubka; przejść na drugą stronę ulicy; przechodzić przez ulicę; przebić, poszerzyć ulicę; iść ulicą; spacerować po ulicy; krążyć ulicami; mieszkanie, okna od ulicy (mieszkanie, którego okna są skierowane w stronę ulicy); uliczny: ruch, hałas, turkot, łoskot, handel, korek, teatr, język, akcent; uliczna: orkiestra, zbiórka, dziewczyna; uliczne: wyrażenia, latarnie, gry (termin współczesny na oznaczenie zabaw edukacyjnych dzieci i młodzieży odbywających się na ulicach danej miejscowości, zazwyczaj miasta).

Z kolei w ujęciu symbolicznym ulicą nazywa się<sup>25</sup>:

- przypadkowych ludzi idących ulicą, tłum przechodniów (jak w zdaniu: „Wokół mnie przepływała rozśpiewana, roztańczona ulica”);
- ludzi, którzy mogą mieć negatywny wpływ na osobę pozbawioną opieki (jak w zdaniu: „Większość nieletnich przestępców to młodzi ludzie, których wychowywała ulica”);
- opinię społeczną (jak w zdaniu: „Kiedy zatrzymano [znanego przestępcę – A.Ż.], ulica milczała”);
- pozbawienie mieszkania („mieszkać na ulicy” – równoznaczne z bezdomnością) lub utrzymania (na przykład pracy – „wyrzucenie

<sup>22</sup> W. K o p a l i ń s k i: *Słownik mitów i tradycji kultury...*, s. 1227.

<sup>23</sup> Cyt. za: B. Ż y w i c k a: *Miejsca i wartości. Zmiany w językowym obrazie przestrzeni we współczesnej polszczyźnie*. Lublin: Wydawnictwo „Polihymnia”, 2007, s. 105.

<sup>24</sup> *Słownik języka polskiego*. T. 3. Red. M. S z y m c z a k. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 1993, s. 594–595; *Inny słownik języka polskiego*. P–Ż. Red. M. B a ń k o. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2017, s. 906, 58.

<sup>25</sup> Przytoczone w wypunktowaniu przykłady zdań pochodzą z: *Inny słownik języka polskiego*. P–Ż..., s. 906.

na ulicę”, jak w zdaniu „Macochoa po kilku miesiącach wyrzuciła na ulicę swoich pasierbów”);

- uczestnictwo w protestach, demonstracjach, marszach, korowodach, rewolucji (jak w zdaniach: „Niezadowoleni robotnicy wyszli na ulicę”; „Młodzież wyszła na ulicę, protestując przeciwko reformie szkolnictwa”);
- miejsce zasobne finansowo (jak w zdaniu: „Pieniądze leżą na ulicy”, co można zinterpretować, iż są łatwo dostępne i wystarczy niewielki wysiłek, aby je zdobyć; są sposoby dojścia do zamożności, trzeba tylko sprytu) bądź miejsce awychowawcze, wręcz destruktywne, w którym dziecko nie znajduje właściwej opieki;
- prostytutkę – „wygnanie, pchnięcie kobiety na ulicę” (jak w zdaniu: „Zobaczysz, skończysz na ulicy”); w języku polskim kobietę uprawiającą nierząd (niegdyś czekającą na swoich klientów na ulicy) wciąż nazywa się „ulicznicą”, choć słowo to należy do przestarzałych i obraźliwych; określenie „ulica czerwonych świateł” symbolizuje skupisko procederu prostytutki;
- to, co pospolite lub wulgarnie (jak w zdaniu: „Nie mogła zrozumieć, skąd w słownictwie jej syna tyle ulicznych wyrazów”).

Oprócz „ulicy” – terminu podstawowego w języku polskim – używa się zdrobnienia „uliczka” definiowanego jako wąska, krótka i mało ruchliwa ulica, na przykład uliczka: osiedlowa, ciasna, kręta, pusta, wąska, ciemna. Popularne związki frazeologiczne z tym słowem to:

- „zapędzić się w ślepią uliczkę” lub „nie móc wyjść ze ślepej uliczki” (nie móc znaleźć sposobu rozwiązania trudności, zaradzenia złu);
- „zapędzić kogoś w ślepią uliczkę” (spowodować, że ktoś znajdzie się w sytuacji bez wyjścia)<sup>26</sup>.

Wśród terminów bliskoznacznych ulicy wylicza się, oprócz „uliczki”, również: „drogę”, „arterię”, „aleję”, „przejście”, „szpaler”, „przecnicę”, „jezdnię”, „ścieżkę”, „drózkę”, „szlak”<sup>27</sup>. Niektórzy filolodzy uznają za synonim ulicy także „ganek”, wyjaśniają, że jest to „długie przejście na zewnątrz budynku w formie otwartego korytarza, balkonu, krużganku, galerii” bądź „wąskie przejście podziemne w kopalni”<sup>28</sup>. Innym terminem leksykalnie powiązany z „ulicą” jest „ulicówka” na oznaczenie „wsi, której domy stoją w dwóch zwartych szeregach po obu stronach drogi”<sup>29</sup>. Termin ten, choć stanowi opis pewnego terenu/

<sup>26</sup> Ibidem, s. 779.

<sup>27</sup> W. C i e n k o w s k i: *Praktyczny słownik wyrazów bliskoznacznych*. Warszawa: Polska Oficyna Wydawnicza „BGW”, 1993, s. 277.

<sup>28</sup> *Słownik języka polskiego...*, s. 629.

<sup>29</sup> Ibidem.

przestrzeni/miejsca, jest jednak dość odległy od problematyki podjętej w artykule, więc nie będzie szerzej analizowany.

### **Ulice, uliczki – miejsca emocjonalnie bliskie czy obce studentom pedagogiki?**

Jako kryterium wartościowania ulicy przyjąłam kategorie bliskości uczuciowej (miejsce bliskie) bądź oddalenia (miejsce obce). W ten sposób zamierzałam poznać dotyczące ulicy poglądy i przekonania młodych dorosłych studiujących pedagogikę na Uniwersytecie Śląskim w Katowicach. Miałam nadzieję, że w swobodnej wypowiedzi pisemnej na wskazany temat badani ujawnią swą świadomość społeczną (postrzeganie, doświadczenie ulicy) i samoświadomość. Oto skłaniające do refleksji fragmenty reprezentatywnych wypowiedzi studentów **wartościujących ulice pozytywnie:**

*Ulice. Codziennie stykamy się z nimi, gdy przechodzimy na pasach. Dostrzegamy je, spoglądając przez okno. Ulice są podstawowym elementem rzeczywistości miejskiej, w której każdy się porusza. Jednak czy próbowaliśmy kiedykolwiek zanurzyć się w refleksji i odpowiedzieć na pytanie: czym jest dla nas ulica? Przecież to właśnie ulice są tłem naszych wspomnień z dzieciństwa i młodości. Małeńka brukowana uliczka dzieląca moje osiedle od placu zabaw, piaskownica i trzepaki tworzące niejako system baz, przy których dzieci spotykały się i można było zawsze kogoś znaleźć i spędzić z nim cały dzień [...]. Nikt nie umawiał się przez telefon, nikt nie miał facebooka i nie spędzał czasu uwiązany niczym niewolnik do komputera czy tabletu. Nikt nie skupiał się na tym, jak wygląda po całym dniu zabawy na podwórku czy ulicy [...]. Każdy dzień wakacji spędzałam właśnie wśród moich ulicznych przyjaciół. Żadnych problemów, tylko ja, moi koledzy i koleżanki oraz ulica. Ta niepozorna ulica była dla mnie wówczas miejscem magicznym. To przez nią przeprowadzała mnie mama, gdy szłam pierwszy raz do przedszkola. To właśnie ją mijałam, gdy szłam do szkoły. Przechodziłam przez nią razem z tatą, który zabierał mnie na sanki. Mogę śmiało rzec, że ta uliczka była pewnego rodzaju granicą między moim domem a całym światem. Ulica ta towarzyszyła mi na wszystkich etapach mojej edukacji: od przedszkola aż po liceum. To był mój czas dzieciństwa. Teraz jadąc na uniwersytet, obieram inną drogę, w przeciwnym kierunku, ku dorosłości. Moim skromnym zdaniem ulica jest „pamiętnikiem” – najcenniejszym źródłem wspomnień tego jedynego i niepowtarzalnego okresu życia, jakim jest dzieciństwo. Ulica jest miejscem nieodłącznym i bardzo bliskim mojemu sercu, bo za każdym razem, gdy ją mijam, powracają cudowne wspomnienia.*



Ulica, przy której mieszkam, odkąd tylko pamiętam, jest ślepa, nieprzejezdna. Z opowiadań rodziców wynikało, że niegdyś kończyła się niewielkim gestym laskiem i miała zaledwie kilka domów. Po moim urodzeniu ich liczba wzrosła, zaczęły się budowy, przeprowadzki sąsiadów, nieustanna ruchliwość. Ze względu na atrakcyjną okolicę w ciągu kilku lat liczba mieszkańców mojej ulicy znacznie wzrosła. W czasie mego dzieciństwa ulica odegrała bardzo ważną rolę. Była miejscem spotkań wszystkich dzieci z okolicy; brak ruchu pojazdów mechanicznych powodował, że nic nie stało na drodze zabawy. Odgłosy zabaw, śmiechu, dźwięk odbijania piłek oraz jazdy na rowerach były na porządku dziennym. Ten mały hałas jednym mieszkańcom przeszkadzał, a innym wręcz przeciwnie. Był czymś, co wyróżniało moją ulicę na tle innych; nigdzie nie było tak wesoło jak tu. Wszyscy w okolicy znali się doskonale, czy dorośli, czy dzieci, co sprzyjało renomie okolicy jako przyjaznej dla każdego [...]. Ślepa uliczka tylko nam pomagała; dzięki niej mieliśmy swój własny, niemal prywatny, kąt dla siebie. Umożliwiała nam zabawy w klasy rysowane kredą, rozgrywanie cudownych scen wymyślonych sytuacji, jak w teatrze. Zabawa w dom była jedną z nich, ale oczywiście było ich znacznie więcej. Tworzyliśmy własne, małe organizacje nazywane klubami. Baza tych klubów była usytuowana na zacienionym przez małe drzewka trawniku sąsiadki. To miejsce podobało nam się ze względu na specyficzny płót, który służył jako siedzenie, biurko, miejsce obrad oraz wspólnych posiłków. Sięgając pamięcią głębiej, przypominam sobie małe zoo, które wspólnie stworzyliśmy; psy sąsiadów były ogromnymi tygrysami, płoty tworzyły klatki bądź ogrodzenia typowe w zoo, ślimaki zbierane po deszczu miały swoje zagrody, do których codziennie dostarczaliśmy pożywienie, kopiec mrówek był silnie strzeżony przed intruzami, by lokatorki mogły w spokoju pracować w swoim małym królestwie. Z czasem każdy z nas dorastał, indywidualizował się. Do około 14. roku życia byliśmy paczką, lecz potem każdy poszedł swoją drogą: do nowej szkoły, nowych znajomych i zobowiązań. Nasza mała ślepa uliczka odegrała w moim życiu bardzo ważną rolę: nauczyła mnie życia w społeczeństwie, dochodzenia do kompromisów, radzenia sobie z problemami własnymi i innych ludzi, doceniania wartości przyjaźni i bliskości. Sądzę, że ten prywatny zakątek był, jest i będzie bliski memu sercu już do końca. Tam spędziłam najlepsze lata dzieciństwa. Ono wpłynęło na kształtowanie mojej osobowości, na to, kim jestem teraz i gdzie się znajduję.

Na pytanie, czy ulica to miejsce sercu bliskie czy dalekie, mogę odpowiedzieć szczerze, że to miejsce najbardziej bliskie memu sercu. Odkąd pamiętam moja ulica kojarzy mi się pozytywnie i mam z nią bardzo wiele dobrych wspomnień. Ulice mego dzieciństwa i młodości to miejsca bardzo

dobrze mi znane. Mogę z całą pewnością stwierdzić, że znam w nich każdy kąt i zakamarek oraz czuję się na nich bezpiecznie i dobrze. Myślę, że to właśnie dlatego są mi tak bliskie. Kiedy wracam z jakiegoś obcego dla mnie miejsca, czuję, jakbym wracała na swoje miejsce, do którego jestem przyzwyczajona i w którym czuję się swobodnie, komfortowo. Kiedy pojawia się w nich jakaś zmiana, muszę się przyzwyczaić i wpasować ją w stary, dobrze mi znany ład i porządek. Myślę, że ulice mego dzieciństwa odegrały ważną rolę w moim życiu i jestem z nimi związana, gdyż była to przestrzeń, w której zawierałam pierwsze przyjaźnie. Koledzy i koleżanki nie tylko mieszkali na tej ulicy, ale ulica była stałym miejscem naszych spotkań. Ulica odegrała też kluczową rolę w innym okresie mego życia, okresie dorastania. Nie tylko ulica biegnąca obok mojego domu jest mi bliska, ale także ulica (mała ślepa uliczka w wiosce) przy domu mojej babci, do której jeździłam i gdzie spędzałam wakacje. Jest to, w moim odczuciu, magiczne miejsce, pełne zakamarków, z którymi związanych jest wiele wspomnień. Ulica ta zawsze była i jest miejscem pełnym życia. Pamiętam, że przebywało na niej zazwyczaj dużo ludzi; sąsiedzi wychodzili w letnie wieczory, żeby zwyczajnie wspólnie posiedzieć na ławeczkach (których sporo tam przy drodze) i porozmawiać. Poznałam tam wielu wartościowych i ważnych dla mnie ludzi, którzy udowodnili mi, że w razie potrzeby, gdy mam jakiś problem, mogę liczyć na ich pomoc i przyjaźń [...]. Ulice te są dla mnie miejscami, do których wracam zarówno fizycznie, czując się tam bezpiecznie, jak i w myślach, wspominając pewne zdarzenia. Mogę stwierdzić, że ulice mego dzieciństwa i młodości to miejsca bliskie sercu, o których zawsze będę pamiętać i które wiele wniosły do mego życia.

Ulice mego dzieciństwa i młodości kojarzą mi się z ulicami tuż przy bloku, w którym mieszkałam [...]. Moja ówczesna dziecięca ciekawość zakiełkowała pomysłem, aby zmienić miejsce zabaw na ulicę przy kolejnym bloku. Ulice te zawierały tajemnice do odkrycia; każda miała co innego do zaoferowania [...]. Zabawa przy ulicy wiąże się też w moim przypadku z miłym wspomnieniem, kiedy to obok mego bloku przejeżdżały samochody z ceremonii ślubnej. Uwielbiałam wraz z koleżankami przyglądać się pięknie przystrojonym pojazdom, raz nawet, gdy zauważono nas przy drodze, dostałyśmy od nowożeńców słodycze. Gdy stałam się nastolatką, dziecięce zabawy odeszły w zapomnienie, a w każdym razie nie były już przeze mnie praktykowane. Formą rozrywki stały się spacerzy, w czasie których poznałam swoje miasto i poszczególne dzielnice, zyskując orientację w terenie. Reasumując, ulice mego dzieciństwa i młodości wspominałam z uśmiechem na twarzy, były to dobrze spędzone chwile, których nie zamieniłabym na inne. Cieszę się, że przyszło mi żyć w czasach, kiedy to jeszcze słyszało się krzyk sąsiadów przeganających gromadkę dzieci



i proszących o spokój. Współcześnie, gdy zaświeci słońce, na zewnątrz często nie słychać śmiechu nawet jednego dziecka. To smutne.

Wśród bardzo nielicznych wypowiedzi respondentów nawiązujących do **uczuciowego oddalenia ulic, poczucia obcości związanego z ulicami** ich dzieciństwa i młodości znalazły się między innymi następujące fragmenty:

*Wielu ludziom ulice kojarzą się wyłącznie z ciągłym hałasem, ruchem czy szybkością przemykających pojazdów. Innym kojarzą się z zanieczyszczeniami czy niebezpieczeństwem, jakie grożą kierowcom i pieszym.*

*Z ulicą mego dzieciństwa wiąże się wiele [...] złych wspomnień. [...], pierwsze kłótnie, pierwsze niebezpieczne pomysły, wypadki.*

*Bywały chwile relacji z rówieśnikami z mojej ulicy, które dziś uznałabym za nieodpowiedzialne. Gdy byłam uczennicą szkoły podstawowej, zimą z kolegami w drodze ze szkoły urządzaliśmy bitwy na śnieżki. Pewnego dnia posunęliśmy się o krok dalej i gdy przechodziliśmy obok zamrożonej rzeki, postanowiliśmy pojeździć po lodzie. Niestety, lód był cienki i kolega wpadł do wody [...]. Nic poważnego mu się nie stało, ale wtedy nie zdawaliśmy sobie sprawy, na jakie niebezpieczeństwo byliśmy narażeni – była to dla nas lekcja życia.*

*Miejsce zamieszkania – ulica – jest [...] częścią naszego życia. To właśnie tam pozostawiliśmy po sobie jakiś ślad. Dla niektórych będzie to miejsce, do którego stale chcą wracać, nie tylko we wspomnieniach. A dla innych – miejsce, o którym jak najszybciej chcieliby zapomnieć.*

*W dzieciństwie mieszkaliśmy z rodzicami w małym mieszkaniu w bloku. Osiedle mieściło się blisko kopalni, w której pracował mój tata, wręcz na jej terenie. Ulice osiedla nie były więc przyjaznymi miejscami dla dzieci i młodzieży. Trzeba było znosić codzienny widok asfaltowej drogi, samochodów ciężarowych i gruzu. Mieliśmy bardzo mało przestrzeni do zabawy z rówieśnikami. Czułam się tam niekomfortowo.*

*Moja ulica to miejsce pierwszych [...] rozterek [...]. Nawiązałam tam wiele przelotnych znajomości, które po pewnym czasie się rozpadły [...]. Czasem zdarzały się konflikty, dlatego miejsce to nauczyło mnie radzić sobie z rówieśnikami bez niczyjej pomocy. Nauczyło mnie, jak poradzić sobie w sytuacji, kiedy stoją na drodze jakiejś przeciwności [...]. Ulice mego dzieciństwa to miejsca, z którymi wiąże się wiele wspomnień, także złych.*

Zdecydowana większość badanych studentów twierdziła, że ulice związane z ich dzieciństwem i młodością to miejsca emocjonalnie bliskie, znaczące w ich rozwoju indywidualnym oraz społecznym, gdyż między innymi dzięki przebywaniu na tych ulicach młodzi ludzie profilowali swój charakter i osobowość, kształtowali zaradność, orientację w terenie i umiejętność współdziałania. W okresie dzieciństwa badanych ulice znajdujące się w pobliżu ich domów (bądź bloków mieszkalnych) stanowiły miejsce zabaw oraz nawiązywania pierwszych relacji koleżeńskich. W miarę dorastania respondentów ulice stawały się terenem zdobywania doświadczeń związanych ze współtworzeniem grup przyjaciół (choćby paczek) spotykających się w tak zwanych klubach (pomieszczeniach pozyskanych z piwnic, strychów bądź odrębnych, niezamieszkiwanych budynków). Najczęściej młodzież spędzała czas, spacerując po ulicach (wzdłuż ulic) bądź jeżdżąc na rowerze, rolnkach czy deskorolce. W ten sposób poznawała okolicę, na przykład dzielnice miasta. Znaczącymi typami ulic są, w opinii badanych, ulice znajdujące się tuż obok domu rodzinnego, w nieodległej okolicy (na przykład sąsiednich budynków) bądź w miejscowości innych członków rodziny (zwłaszcza babci, dziadka, cioci, wujka), u których respondenci spędzają wakacje i ferie oraz do których przyjeżdżają w okresach świątecznych.

Zastanowienie wzbudza fakt, że młodzi ludzie ani w wypowiedziach pisemnych (esejach), ani w trakcie rozmów nie wspomnieli o nazwach ulic i nie zaakcentowali swoich związków emocjonalnych z patronami danych ulic. Rzadko wzmiankowali również o ulicach, przy których mieści się przedszkole czy szkoła, uczelnię zaś wskazała tylko jedna osoba. Ulice wyraźnie kojarzą się młodzieży z okolicą domu rodzinnego/mieszkania, terenu (przyrodniczego bądź zabudowy) zasymilowanego na kontakty rówieśnicze oraz spotkania z uczuciowo bliskimi członkami rodziny. Wśród cech ulic młodzi dorośli wyliczyli następujące (i na ogół opozycyjne): ruchliwa, nieruchliwa; przejezdna, nieprzejezdna; znana, nieznaną; bezpieczna, niebezpieczna/zagrażająca; wesoła, ponura/szara. Większość wypowiedzi dotyczyła pozytywnych przeżyć i doświadczeń (poznawczych, społecznych, emocjonalnych) związanych z ulicą, natomiast nieliczni sygnalizowali negatywne skutki przebywania na ulicy (zwłaszcza w odniesieniu do dzieci pozostawionych bez kontroli rodzicielskiej czy opieki innych dorosłych).

## Podsumowanie

Hermeneutyczna analiza interdyscyplinarnych tekstów źródłowych umożliwiła mi wyszczególnienie następujących funkcji ulicy: miesz-

kalnej, komunikacyjnej, handlowo-usługowej, centrotwórczej, użytecznej, społecznej (integracyjnej), kulturalnej, ludycznej, estetycznej, profilaktyczno-terapeutycznej, edukacyjnej (kształcącej i wychowawczej). Jeśli przyjąć, że ulice mogą stanowić miejsca znaczące, to ich „odwiedzenie [...] spełnia w indywidualnej biografii także wiele funkcji; nie tylko wzmacnia tożsamość osobową, pozwala również odczuwać ciągłość własnej egzystencji i trwałość ogólnoludzkich wartości. Wartości te uosabiają ludzie ontycznie i emocjonalnie związani z określoną przestrzenią”<sup>30</sup>.

Poznanie treści i zakresu pojęcia „ulica” i pojęć pokrewnych (na przykład „ulicznik”, „ulicznica”, „ulicówka”) oraz zestawienie terminów bliskoznacznych, takich jak: „uliczka”, „aleja”, „droga”, „jezdnia”, „arteria”, „przejście”, „szpaler”, „przecznica”, „ścieżka”, „dróżka”, „gank”, pozwoliło wskazać konkretną i symboliczną wymowę niektórych spośród wyliczonych terminów oraz ich etymologię. Terminami istotnymi w pedagogice, a zawierającymi wyraz „ulica” lub wyrazy pokrewne okazują się zwłaszcza: „dzieci ulicy”, „pedagog uliczny” oraz „pedagogika ulicy” (to termin potoczny, ale często stosowany zarówno przez teoretyków, jak i przez praktyków wychowania).

Większość badanych studentów ulice związane z ich dzieciństwem i młodością wartościowała pozytywnie. Twierdziła, że należą do miejsc emocjonalnie bliskich, znaczących w ich rozwoju indywidualnym oraz społecznym, gdyż między innymi dzięki ulicom badani kształtowali swój charakter. Znaczącymi typami ulic są, w opinii studentów pedagogiki, ulice znajdujące się tuż obok domu rodzinnego, w nieodległej okolicy bądź w miejscowości innych członków rodziny, zwłaszcza babci, dziadka. W okresie dzieciństwa ulice znajdujące się w pobliżu domów (bądź bloków mieszkalnych) badanych stanowiły miejsce gier i zabaw oraz nawiązywania pierwszych relacji koleżeńskich. W miarę dorastania stawały się terenem zdobywania doświadczeń związanych ze współtworzeniem grup przyjaciół. Dorastająca młodzież najczęściej spędzała czas na spacerowaniu po ulicach bądź jeźdźeniu na rowerze, rolkach czy deskorolce. Młodzież studiująca regularnie korzysta z ulicy, gdy przemieszcza się środkami komunikacji miejskiej bądź własnym samochodem z domu na uczelnię, na spotkanie ze znajomymi lub do punktów usługowo-handlowych.

---

<sup>30</sup> A. Ż y w c z o k: *Hermeneutyka uczuciowej i duchowej bliskości...*, s. 33.

## Bibliografia

- A d a m c z y k B.: *Dzieci ulicy w Polsce i na świecie. Definicja, typologia, etiologia*. Kraków: Akademia „Ignatianum”-Wydawnictwo WAM, 2015.
- A n t k o w i a k Z.: *Patroni ulic Wrocławia*. T. 17. Wrocław-Warszawa-Kraków-Gdańsk-Łódź: Wydawnictwo Zakład Narodowy im. Ossolińskich, 1982.
- B i e d a K.: *Użytkowanie przestrzeni ulicznej śródmieścia Krakowa jako problem rewaloryzacji*. „Teki Komisji Urbanistyki i Architektury” [Oddział Kraków] 1983, T. 17.
- B ł a z y R.: *Znaczenie placów śródmieścia Bytomia we współczesnym życiu miasta*. Kraków: Wydawnictwo Politechniki Krakowskiej, 2004.
- B u c z y ń s k a - G a r e w i c z H.: *Miejsca, strony, okolice. Przyczynek do fenomenologii przestrzeni*. Kraków: Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych „Universitas”, 2006.
- C i a ś E.: *W poszukiwaniu (szczecińskich) legend miejskich*. W: *Miejsca, mieszkania, dzielnice. Szczecin i wybrane miejscowości województwa zachodniopomorskiego w badaniach młodych socjologów*. Red. M. K o w a l e w s k i. Szczecin: Wydawnictwo Przedsiębiorstwo Produkcyjno-Handlowe Zapół Dmochowski, Sobczyk, 2012.
- C i e n k o w s k i W.: *Praktyczny słownik wyrazów bliskoznacznych*. Warszawa: Polska Oficyna Wydawnicza „BGW”, 1993.
- D j u k i c A.: *Publiczna przestrzeń ulicy – przekształcenie i ulepszenie tożsamości*. „Czasopismo Techniczne” 2008, z. 2-A.
- G n i e w i ń s k i C.: *Ulice i place*. Warszawa: Instytut Badawczy Budownictwa, 1946.
- G o ł a W.: *Ulica jako przestrzeń socjalizacji i edukacji. Alternatywne projekty życiowe młodzieży z warszawskiego centrum*. 14.11.2017. Repozytorium UW. <https://depotuw.ceon.pl/handle/item/2355> [8.03.2018].
- Inny słownik języka polskiego. P-Ż*. Red. M. B a ń k o. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2017.
- K o m o r o w s k i W.: *Ulica, plac i cmentarz w publicznej przestrzeni miasta na przykładzie Krakowa staropolskiego*. <http://wratislavia.archeo.uni.wroc.pl/13-tom/3.pdf> [7.03.2018].
- K o p a l i ń s k i W.: *Słownik mitów i tradycji kultury*. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy, 1985.
- K o r c z a k J.: *Dzieci ulicy*. Warszawa: Oficyna Wydawnicza „Latona”, 1992.
- K o s z y k o w s k i I.: *Dziecko ulicy*. Warszawa: „Książka i Wiedza”, 1950.
- Mała księga przysłów polskich*. Red. S. N y c z a j. Wyd. 2. Radom: Oficyna Wydawnicza „Ston I”, 1996.

- Marx-Kozakiewicz M.: *Ulica jako forma przestrzeni życia miasta*. „Czasopismo Techniczne” 2008, z. 3-A.
- Melosik Z.: *Kultura popularna i tożsamość młodzieży: w niewoli władzy i wolności*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2013.
- Miasto. *Przestrzeń, topos, człowiek*. Red. A. Gleń, J. Gutorow, I. Jokiel. Opole: Opolskie Towarzystwo Przyjaciół Nauk, Uniwersytet Opolski – Instytut Filologii Polskiej, 2005.
- Sędziak H.: *Formacje słowotwórcze występujące w mowie mieszkańców ulicy Młynowej w Białymstoku*. W: *Przestrzeń zróżnicowana językowo, kulturowo i społecznie. Miasto*. Red. M. Święcicka. Bydgoszcz: Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, 2011.
- Słownik języka polskiego*. T. 3. Red. M. Szymczak. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 1993.
- Streetworking – aspekty teoretyczne i praktyczne*. Red. M. Michel. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 2011.
- Streetworking, eurosieroctwo*. Red. K. Gdula. Leszno: Wyższa Szkoła Humanistyczna, 2013.
- Streetworking – nowe wyzwania przed pracą socjalną*. Red. J. Jęczyński, B. Lelonek-Kuleta. Sandomierz: Wydawnictwo Diecezjalne, 2012.
- Streetworking – teoria i praktyka*. Red. E. Bielecka. Warszawa: „Pedagogium”, 2005.
- Ulice i place Katowic*. Tekst M. Bulsy. Red. G. Grzegorek. Katowice: Wydawnictwo „Prasa i Książka”, 2012.
- Yin R.K.: *Studium przypadku w badaniach naukowych. Projektowanie i metody*. Przeł. J. Gilewicz. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 2015.
- Żywczok A.: *Hermeneutyka uczuciowej i duchowej bliskości*. W: *Miłość – akt preferencji duchowości człowieka. Studium bliskości uczuciowej*. Red. A. Żywczok. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 2013.
- Żywicka B.: *Miejsca i wartości. Zmiany w językowym obrazie przestrzeni we współczesnej polszczyźnie*. Lublin: Wydawnictwo „Polihymnia”, 2007.

Alicja Żywczok

### **The Street, the Alley**

#### **Public Space of the Local Environment as the Significant Place for Social Life and Upbringing**

**Summary:** The street belongs among characteristic forms of urban public space and, as such, it ought to be studied not only by representatives of sociology, philosophy, ethnology, or architecture, but also by pedagogues (among the

terms used both by theoreticians and practitioners of upbringing are especially: “the street children”, “a street pedagogue”, and “street pedagogics”). In addition to the results of hermeneutic analysis of interdisciplinary scientific texts, some results of the current empirical studies are presented by the author, who profiles her research in accordance with the following aspects: the function of streets and their names, the meaning and scope of the term “street” and related notions, synonyms, and the significance that young adults – students of pedagogics at the University of Silesia – attach to streets. In her research, the author used the method of individual cases and two techniques: studying personal writing samples (tool: essay-like compositions) and prompting conversation (tool: conversational questions/instructions). The study, conducted in 2018, comprised of 50 university students, most of whom had fond memories of the streets associated with their childhood and youth. The majority of the respondents stated that the streets of their childhood were emotionally meaningful to them and that they had played a significant role in their individual/social development by shaping their character, personality, resourcefulness, creativity, sense of orientation, and the ability to cooperate with others.

**Keywords:** street, alley, place, public space, local environment, street pedagogue

Alicja Żywczok

**Straße, Gasse**

**Der öffentliche Raum der lokalen Umgebung  
als ein bedeutender sozialer und pädagogischer Ort**

**Zusammenfassung:** Die Straße gehört zu den charakteristischen Formen des städtischen Raums, die einen öffentlichen Raum bilden. Es lohnt sich daher, die Problematik der Straße nicht nur aus der Sicht der Soziologie, Philosophie, Ethnologie oder Architektur, sondern auch Pädagogik zu erörtern. In dem Artikel werden die Ergebnisse der hermeneutischen Analyse interdisziplinärer wissenschaftlicher Texte durch aktuelle Ergebnisse der empirischen Forschungen angereichert. Zu den Forschungszielen gehören die Erforschung der Straßenfunktionen und -namen, des Inhalts und des Umfangs des Begriffs „Straße“, der verwandten Begriffe, Synonyme und der Bedeutung, die den Straßen von jungen Erwachsenen – Studierenden der Pädagogik an der Schlesischen Universität Katowice – beigemessen werden. Die Autorin verwendet die Methode der Einzelfälle; als Technik wählt sie die Untersuchung von persönlichen Dokumenten (als Messinstrument gilt die schriftliche Äußerung in Form eines Essays) und das Gespräch (Messinstrument: Veranlagung zum Gespräch). Die Studie wurde unter 50 Befragten im Jahre 2018 durchgeführt. Die meisten befragten Studierenden bewerteten die mit ihrer Kindheit und Jugend verbundenen Straßen positiv. Sie behaupteten, dass sie zu solchen Orten gehören, die sie emotional ansprachen und für ihre individuelle und soziale Entwicklung von Bedeutung waren. Sie ermöglichten es ihnen, ihren

Charakter und ihre Persönlichkeit zu gestalten sowie die Tüchtigkeit, Kreativität, Raumorientierung und Fähigkeit der Zusammenarbeit zu entwickeln.


**Schlüsselwörter:** Straße, Gasse, Ort, öffentlicher Raum, lokale Umgebung, Straßenpädagoge





**Beata Ecler-Nocoń**

Uniwersytet Śląski w Katowicach

 <https://orcid.org/0000-0002-4873-6952>

## **Miejsce wychowywania – rozważania w perspektywie badań biograficznych**

### **Wprowadzenie**

Inspirującą konstatacją dla toczonych tu rozważań o miejscu wychowania poczynił C.S. Lewis w książce autobiograficznej *Zaskoczony radością*. Podkreślił, że jest tym, kim jest, dzięki „długim korytarzom i nasłonecznionym pokojom, dzięki ciszy na piętrze, poddaszu zwiedzanemu w samotności, dalekim odgłosom bulgoczących rur i wiatru świszczącego pod dachówkami. A także dzięki ogromnej liczbie książek”<sup>1</sup>. Tymi słowami wspominał dom swego dzieciństwa, w którym – jak sam uważa – spędził piękne w swej monotonii chwile. Co to znaczy kimś być? „Bycie kimś” musimy rozważyć w relacji do tego momentu, kiedy ktoś nie był tym, kim jest teraz. Między tym, kim jestem teraz, a momentem, kiedy jeszcze nie byłem tym, kim jestem teraz, jest jakiś czas i pewna dynamika. Człowiek staje się kimś w wyniku jakiegoś procesu. Lewis ów proces stawania się kimś wiąże z miejscem, tym, a nie innym. Możemy uznać, że na proces rozwoju tożsamości Lewisa, czyli na to, kim on jest i za kogo z perspektywy czasu się uważa, wpłynęła swoistość jego domu dzieciństwa, zatem konkretne miejsce. Innymi słowy, w opinii Lewisa określone miejsce było znaczące dla jego rozwoju. Ta konstatacja jest o tyle istotna dla dociekań toczonych na gruncie teorii wychowania, że prowadzi do refleksji na temat znaczenia miejsca w procesie wychowania.

---

<sup>1</sup> C.S. Lewis: *Zaskoczony radością. Moje wczesne lata*. Tłum. M. Sobolewska. Kraków: Wydawnictwo Esprit, 2010, s. 25.



## „Miejsce” – znaczenie pojęcia w kontekście wychowania

W *Małym słowniku języka polskiego* definiuje się miejsce jako wolną przestrzeń, pomieszczenie, część jakiejś określonej powierzchni, teren zamieszkały przez ludzi, lokal, teren służący określonemu celowi – mieszkanie<sup>2</sup>. Piotr Zwierzchowski w interesującym nas kontekście wychowania rozpatruje miejsce jako czworakiego rodzaju realną rzeczywistość, z którą dziecko się spotyka w ciągu życia. Ma tu na myśli rzeczywistość fizyczną (materialną), rzeczywistość geograficzną (geograficzne położenie miejsca), rzeczywistość społeczną (inicjowanie pewnych zadań społecznych, ról itp.) oraz rzeczywistość kulturową (system wartości kulturowych, przekaz, stanowienie tradycji)<sup>3</sup>. Yi-Fu Tuan odróżnia przestrzeń od miejsca; podkreśla, że przestrzeń jest bezosobowa, to neutralny zespół zdarzeń, przedmiotów i wymiarów; dopiero człowiek, nadając im znaczenie, zamienia przestrzeń w miejsce<sup>4</sup>. Ta myśl jest istotna dla podjętych tutaj rozważań. Pokazuje, że człowiek, zmieniając przestrzeń w miejsce, może równocześnie inicjować czy realizować proces wychowania.

W celu potwierdzenia i zobrazowania przytoczonych myśli posłużę się przykładem biograficznym – z życia ks. Jana Twardowskiego. Przykład w pewien sposób ukierunkowuje myślenie na temat miejsca w kontekście wykorzystania jego potencjału wychowawczego w procesie wychowania. Rozważanym miejscem jest cmentarz. Według najprostszej definicji, cmentarz to instytucjonalnie ukształtowany wycinek przestrzeni o programowo założonym grzebalnym przeznaczeniu. Wewnętrzna organizacja cmentarza jest rezultatem pewnych dyrektyw, określonych reguł kulturowych.

Przykład z biografii Twardowskiego pokazuje, że człowiek – wychowawca może cmentarz jako miejsce ożywić i nadać mu pewną wychowawczą moc, tak jak to uczynił ojciec księdza poety we wskazanej reminiscencji:

W rodzinie państwa Twardowskich, podobnie jak w większości warszawskich domów z tamtych lat, żywa była pamięć ostatniego

---

<sup>2</sup> *Mały słownik języka polskiego*. Red. E. Sobol. Wyd. 10. zm. i popr. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 1993, s. 435.

<sup>3</sup> P. Z w i e r z c h o w s k i: *Przestrzeń i miejsce jako kategorie wyjaśniające relacje: dziecko – rodzina – szkoła*. W: *Pedagogiczna relacja rodzina – szkoła. Dylematy czasu przemian*. Red. A.W. Janke. Bydgoszcz: Wydawnictwo Uczelniane WSP, 1995, s. 53–58.

<sup>4</sup> Yi-Fu T u a n: *Przestrzeń i miejsce*. Przeł. A. Morawińska. Wstępem opatrzył K. Wojciechowski. Warszawa: PIW, 1987, s. 154.

powstania. Nawiedzenie Powązek rozpoczynano od Bramy Pięciu Poległych, nazwanej tak dla upamiętnienia zabitych 27 lutego 1861 roku podczas demonstracji na Krakowskim Przedmieściu, która zapoczątkowała okres burzliwych wystąpień poprzedzających wybuch powstania styczniowego. [...] Powązki były czymś w rodzaju „niedzielnej szkółki” dzieci państwa Twardowskich. [...] „Muzyczne” ścieżki zaczynały się zwykle od grobu Józefa Elsnera. Wprawdzie jego, jakże popularne wśród współczesnych, kompozycje (30 oper!) pokrył kurz zapomnienia, ale trudno było nie wspomnieć profesora, u którego lekcje harmonii i kontrapunktu pobierał Fryderyk Chopin. Elsner od początku rozpoznał geniusz swego ucznia, dawał mu maksimum swobody [...]. Zanim zaś Twardowscy dotarli do grobu po prostu kochanego w tamtej epoce Moniuszki [...], ojciec odczytywał na jednym z nagrobków nazwisko Apolinarego Kątskiego, słynnego ongiś skrzypka wirtuoza. [...] Apolinarem zainteresował się sam Niccolò Paganini<sup>5</sup>.

Dla ks. Jana Twardowskiego cmentarz stał się miejscem rozwoju, miejscem realizowania wychowania. Wychowanie to dokonywało się przede wszystkim poprzez opowieści snute przez ojca – opowieści te ożywiały biografie. Za cmentarnymi tablicami stali ludzie uosabiający różne wartości. Zatem poprzez relację późniejszego księdza z ojcem i w relacji z nim miejsce to nabierało wychowawczego charakteru i stało się źródłem znaczeń. Relacja syna i ojca musiała być szczególna, skoro uruchomione zostały mechanizmy wychowania – nastąpiły identyfikacja czy syntonizacja, ojciec był postacią znaczącą dla syna, ważną, stąd miejsce przez ojca osławiane stało się istotne, znaczące dla syna.

Dla kogoś innego to samo miejsce może nie nieść podobnych rezultatów wychowawczych. Cmentarz jako miejsce można identyfikować jako przestrzeń bez życia. Kiedy tak się stanie? Stanie się tak wówczas, gdy mimo potencjału wychowawczego miejsca, jaki z sobą niesie cmentarz, „tęsknot za wartościami, których nikt nigdy nie naruszy, to wołanie o szacunek dla spraw ostatecznych, to w końcu akt rezygnacji i beznadziejnej wiary, że i teraz wychowujemy pokolenia Baczyńskich, Kolumbów etc.”<sup>6</sup> w fenomenie pamięci, potencjał ten nie zostanie ożywiony przez wychowawców, bo »świat poszedł naprzód«. Nagrobki pokryły się wulgarnymi napisami, ktoś bez przerwy krad-

<sup>5</sup> W. S m a s z c z: *Serce nie do pary. O księdzu Janie Twardowskim i jego wierszach*. Warszawa: Instytut Wydawniczy, 2013, s. 79–82.

<sup>6</sup> A. N a l a s k o w s k i: *Przestrzenie i miejsca szkoły*. Kraków: „Impuls”, 2002, s. 22–23.

nie kwiaty, a wandale wywracają krzyże”<sup>7</sup>. W postrzeganiu Aleksandra Nalaskowskiego współcześnie cmentarz jako miejsce jest pozbawiony wychowawczego znaczenia. Staje się tak nie dlatego, że miejsce to nie ma potencjału, ale dlatego, że potencjał, który z sobą niesie, nie jest tym, który obecnie się ceni. Istnieją także przeszkody, aby ów potencjał został uruchomiony w wychowanku. Przeszkody te zdają się tkwić w relacji wychowawca – wychowanek. Cmentarz, jak pisze Aleksander Nalaskowski, nie staje się – sparafrazuję tu myśl Yi-Fu Tuana – miejscem wychowania, ponieważ zahamowany jest proces nabierania przez to miejsce określonych znaczeń, przestrzeń zaś przekształca się w miejsce wychowania w miarę ich uzyskiwania<sup>8</sup>.

Przedmiot analiz badawczych stanowi tu pewna przestrzeń, którą celowo i świadomie czynimy miejscem wychowania dziecka. Celestyn Freinet<sup>9</sup>, Maria Montessori<sup>10</sup>, Alexander Sutherland Neill<sup>11</sup>, Janusz Korczak<sup>12</sup> – każdy na swój sposób – rozumieli wagę nadawania znaczeń przestrzeni, tak aby przekształcała się ona w miejsce wychowania, miejsce realizowania pewnych celów wychowawczych.

### Miejsce wychowania – nakreślenie obszaru i sposobu prowadzenia analiz badawczych

W niniejszych dociekaniach badawczych chcę pokazać miejsce w kontekście wychowania celowego i świadomego. Gdy rozważamy wychowanie jako proces, w którym coś się ma zdarzyć, coś ma się w wychowanku zmienić, musimy wziąć pod uwagę co najmniej kilka elementów owego procesu: osobę wychowanka (jego możliwości), wychowawcę (jego możliwości), cechy relacji wychowawca – wychowanek, cele procesu wychowania, a także wszystko, co ma sprzyjać wychowaniu lub je utrudniać, w tym miejsce, w którym proces sam zachodzi. Krystyna Ablewicz zauważa, że „Proces wychowania jest [...] aspektem egzy-

<sup>7</sup> Ibidem.

<sup>8</sup> Por. Yi-Fu Tu a n: *Przestrzeń i miejsce...*, s. 173.

<sup>9</sup> Zob. H. S e m e n o w i c z: *Nowoczesna szkoła francuska technik Freineta*. Wyd. 3. popr. Otwock-Warszawa: Polskie Stowarzyszenie Animatorów Pedagogiki Celestyna Freineta, 2002.

<sup>10</sup> Zob. I. A d a m e k: *Maria Montessori i jej system*. W: E a d e m: *Podstawy edukacji wczesnoszkolnej*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 1997, s. 146–153.

<sup>11</sup> A.S. Neill: *Nowa Summerhill*. Red. A. L a m b. Przeł. M. D u c h. Poznań: Zysk i S-ka, 2000.

<sup>12</sup> J. O l c z a k - R o n i k i e r: *Korczak. Próba biografii*. Warszawa: Wydawnictwo W.A.B., 2011.

stencji człowieka, jego świata życia codziennego, w którym wydarzają się rozmaite sytuacje wychowawcze. Zatem kontekst wychowawczy czynionych analiz domaga się zidentyfikowania miejsca jako sytuacji wychowawczej, bowiem »sytuacja wychowawcza rozumiana jest jako miejsce, w którym się działa, wychowuje, koncentruje już na realizowaniu określonych wartości, uprzytamnianych i unaocznianych sformułowanymi celami wychowania, na tym, co być powinno, co umiejscowione w przyszłości«<sup>13</sup>.

Jeśli zatem sytuacja wychowawcza rozumiana jest jako miejsce, w którym się wychowuje, jako miejsce uprzytamniania czy umiejscawiania celów wychowawczych, to warto się zastanowić, co w sensie materialnym (jakie elementy kreujące materialną strukturę miejsca) uzmysławia, unaocznia, realizuje te cele.

W swoich rozważaniach będę się przyglądać miejscu jako możliwej przestrzeni doświadczenia fenomenu wychowania.

Wnikliwą analizę fenomenu miejsca jako przestrzeni intencjonalnie zaaranżowanej w celu realizacji wartości (celów wychowawczych) przedstawił Andrzej Pawłucki<sup>14</sup>. Jego rozważania dotyczyły naukowej legitymizacji systemu kultury fizycznej, ale można sądzić, że analizy tego autora będą przydatne dla zrozumienia wychowawczego fenomenu miejsca. Pawłucki przestrzeń pomyślaną jako miejsce, czyli przestrzeń świadomego inicjowania procesów wychowawczych, nazywa gimnazjonem. W niniejszym tekście potraktuję gimnazjon jako miejsce rozwoju (działania procesów wychowawczych) opartego na pewnych wartościach. W tekście Pawłuckiego jako pierwszy wymieniony jest gimnazjon egzystencjonalnych wzorów kultury, które pozwalają urzeczywistniać wartości bioetyczne i witalne. Jako drugi zostaje wymieniony gimnazjon symbolicznych wzorów kultury fizycznej, które wyzwalają wartości agonistyczne, perfekcjonistyczne, estetyczno-artystyczne oraz mistyczne. Na koniec opisany zostaje gimnazjon społecznych wzorów kultury, który ma na celu kreowanie wartości obyczajowo estetycznych, hedonistyczno-ascetycznych oraz obłubieńczych<sup>15</sup>. Można przyjąć – choć nie należy tego rozumieć dosłownie – że gimnazjon jest miejscem uaktywnienia naturalnych możliwości wychowanka, a ponadto socjalizacji, inkulturacji i personalizacji,

---

<sup>13</sup> K. A b l e w i c z: *Teoretyczne i metodologiczne podstawy pedagogiki antropologicznej. Studium sytuacji wychowawczej*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 2003, s. 201.

<sup>14</sup> A. P a w ł u c k i: *Nauki o kulturze fizycznej*. Wrocław: Wydawnictwo Akademii Wychowania Fizycznego, 2013, s. 24–28.

<sup>15</sup> *Ibidem*, s. 27–28.

o których to procesach szeroko pisał Marian Nowak<sup>16</sup>. Celem moich rozważań jest jednak przede wszystkim zwrócenie uwagi na organizację miejsca w sensie materialnym (konkretne meble, wybrane obrazy, ustawienie sprzętów, bibeloty, symbole itp.), która jest równocześnie intencjonalną działalnością wychowawcy mającą na celu stymulowanie wskazanych procesów wpisanych w wychowanie.

Dla zrozumienia roli wychowawcy w intencjonalnej kreacji miejsca bardzo przydatne będzie postrzeganie tego terminu przez Mikołaja Madurowicza<sup>17</sup>, w którego interpretacji fenomenologicznej miejsce ma trzy wymiary:

- wymiar przedmiotowy, kiedy miejsce funkcjonuje jako „fenomen czegoś”; wskazuje intencyjnie na obecność człowieka, który w miejscu podjął próbę utrwalenia siebie;
- wymiar podmiotowy, kiedy miejsce to „fenomen dla kogoś”; identyfikuje samą intencję, potrzebę człowieka, który w miejscu potwierdza i weryfikuje własne istnienie;
- wymiar relacyjny, w którym miejsce postrzegane jest jako „fenomen wśród innych fenomenów”; stanowi *constans* w przestrzeni, stały punkt oparcia, orientacji i odniesienia – dla człowieka potrafiącego to miejsce „odczytać”<sup>18</sup>.

Wgląd przede wszystkim w dwa ze wskazanych trzech wymiarów miejsca pozwala zgłębić istotę przestrzeni pojmowanej jako miejsce wychowania; mianowicie:

- wymiar podmiotowy – miejsce to „fenomen dla wychowanka”; wychowawca świadomie i celowo identyfikuje faktyczne i domniemane potrzeby rozwojowe wychowanka, a następnie aranżuje przestrzeń jako miejsce wychowania (na przykład pozostawia wolną przestrzeń na dowolną zabawę, wstawia biurko, krzesła, fotele, półki z książkami, wiesza obrazy na ścianach, symbole religijne);
- wymiar relacyjny – kiedy miejsce staje się punktem oparcia dla wychowanka, punktem orientacji i odniesienia, ale tylko wówczas, kiedy wychowanek potrafi to miejsce „odczytać” zgodnie z założonymi przez wychowawcę celami (dziecko zagospodarowuje pozostawioną wolną przestrzeń na dowolną zabawę; rozumie, że biurko można wykorzystać do odrabiania lekcji; klasyfikuje krzesła, na przykład odróżnia te, które są przeznaczone dla niego, od tych, które są dla

<sup>16</sup> Zob. M. Nowak: *Podstawy pedagogiki otwartej. Ujęcie dynamiczne w inspiracji chrześcijańskiej*. Wyd. 1, dodr. Lublin: Redakcja Wydawnictw KUL, 2000, s. 239–252.

<sup>17</sup> Zob. M. Madurowicz: *Jest miejsce na refleksję. Szkic z fenomenologii pewnej podróży*. „Prace i Studia Geograficzne” 2009, T. 42, s. 73–87.

<sup>18</sup> Ibidem, s. 82.

rodzica i dla gości; rozpoznaje obrazy – ich autorów i jakość dzieła; docenia wartość poszczególnych książek; rozpoznaje symbole, na przykład religijne, i kojarzy je z przynależnością do konkretnej wspólnoty itp.).

### Wychowawcze konteksty miejsca w świetle badań biograficznych

Za Pawłuckim i Madurowiczem możemy powtórzyć, że aby świadomie kreować przestrzeń i organizować ją w miejsce (w sensie materialnym), aby ta organizacja intencjonalnie inicjowała lub realizowała proces wychowania (można było ją identyfikować jako sytuację wychowawczą), zaaranżowane miejsce winno zachowywać wymiar podmiotowy i relacyjny. Pozostałych kontekstów istotnych w świadomym i celowym kreowaniu przestrzeni w miejsce pełne znaczeń będą szukać w biografiami – doświadczenie biograficzne będą nakładać na ujęcia wychowania z perspektywy dyscyplin podstawowych w rozumieniu Mariana Nowaka<sup>19</sup>. Szczególnie interesować mnie będzie kreacja miejsc intymnych, w znaczeniu nadanym im przez Yi-Fu Tuana. Jak pisze ten badacz, miejsca intymne to miejsca opieki, gdzie nasze podstawowe potrzeby są łatwo zaspokajane; takimi miejscami są szczególnie dom i jego otoczenie<sup>20</sup>. W moim rozumieniu miejsce intymne to takie, w którym dziecko czuje się bezpiecznie, jest skłonne traktować takie miejsce jako swoje, ma odwagę swobodnie się w tym miejscu poruszać, nie czuje oporów i zahamowań. Poczucie wewnętrznej swobody pozwala dziecku bez ograniczeń poznawać miejsce, adaptować je, przyswajać przestrzeń (czynić ją swoją), a nawet przekształcać i zmieniać. Innymi słowy, kiedy dziecko czuje się bezpiecznie, jest bardziej otwarte na odczytywanie znaczeń niesionych przez miejsce; więcej – asymiluje te znaczenia, oswaja, ale też ma odwagę je przeinterpretowywać<sup>21</sup>. Równocześnie na użytek tychże dociekań przyjmę, że miejsce wychowania to między innymi takie miejsce, w którym przestrzeń (dom, jego otoczenie) jest zaaranżowana z myślą o wychowaniu dziecka.

<sup>19</sup> M. Nowak: *Podstawy pedagogiki otwartej...*, s. 240.

<sup>20</sup> Yi-Fu Tuan: *Przestrzeń i miejsce...*, s. 156.

<sup>21</sup> Zdaniem Aleksandra Nalaskowskiego, w powszechnej opinii (której najwyraźniej badacz nie podziela) w szkole przestrzeń intymna jest niepożądana. „Wynika to z przekonania, że uczeń, przemieszczając się do przestrzeni intymnej, przestaje »uważać na lekcji«, zajmować się własnym rozwojem, wybiega gdzieś daleko poza szkołę”. A. Nalaskowski: *Przestrzeń i miejsca szkoły...*, s. 64. W niniejszych rozważaniach poczucie intymności w jakimś miejscu rozumiane jest jako sprzyjające aktom rozwoju.



## Wykorzystywanie naturalnych uwarunkowań przestrzeni w kreacji miejsc wychowania

O tym, by dostosowywać metody wychowania do etapu rozwoju, potrzeb i zainteresowań dziecka, pisał już Jan Jakub Rousseau. Jeśli zatem pragniemy inspirować rozwój naturalnych predyspozycji dziecka za pomocą miejsca (organizacji domu i przestrzeni wokół), wydaje się, że należałoby pozostawić tę przestrzeń taką, by dziecko mogło z niej w sposób dowolny czynić swoje miejsce, tak jak to się działo na przykład w przypadku S.C Lewisa. Biograf Lewisa tak opisuje swoistość jego domu:

W gruncie rzeczy Little Lea było raczej brzydkim domem [...]. Szały w nim przeciągi, był źle oświetlony. [...] składał się głównie z długich korytarzy z drzwiami wielkości szafy, prowadzącymi do pustych pomieszczeń i zakamarków na poddaszu. Jednak, mimo wszystkich wad, Jack twierdził później, że Little Lea był nierozdzielnie związany z jego późniejszym życiem i stawał się między innymi źródłem inspiracji podczas tworzenia opisów starych domów, pojawiających się w jego powieściach. [...] Dom był na tyle duży, że Jack i Warnie mogli się w nim zgubić. W czasie gdy Jack miał mniej więcej cztery lata, a Warnie siedem, pokój na poddaszu, na końcu długiego korytarza, który nazywali Pokoikiem na Końcu Świata, stał się dla chłopców najważniejszym miejscem, które w razie potrzeby mogło zmienić się w kryjówkę; w zasadzie mogli tam robić to, co chcieli<sup>22</sup>.

Przestrzeń domu – jak czytamy w biografii – nie była zorganizowana w miejsce wychowania, uporządkowana w celowy sposób. Rodzice pozwolili dzieciom wykorzystać przestrzeń domu tak, aby uczyniły one z niego swoiste miejsce dla siebie. Droga, jaką obrali rodzice Jacka, była równocześnie pomocą w personalizacji. Z tej perspektywy pojmujemy wychowanie jako proces upodmiotowienia człowieka, proces, w którym dziecko uczy się rozumienia, że stanowi centrum własnych poczynań. Rodzice pozostawili dom jako miejsce do dyspozycji dzieci. Nie wiemy, czy była to świadoma decyzja wychowawcza rodziców, niemniej Jack przeistoczył dom w miejsce pełne znaczeń, które miało niebagatelny wpływ – jak sam uważa – na rozwój późniejszego pisarza. W autobiografii Lewisa czytamy:

---

<sup>22</sup> C.S. Lewis: *Zaskoczony radością...*, s. 22.

„Nowy Dom”, jak nazywaliśmy go między sobą przez długie lata, był bardzo duży nawet jak na moje obecne zapatrywania, a dziecku wydawał się wielkim miastem. [...] W mojej opowieści Nowy Dom odgrywa rolę niemal pierwszoplanową. Jestem tym, kim jestem, dzięki jego długim korytarzom i nasłonecznionym pokojom, dzięki ciszy na piętrze, poddaszu zwiedzanemu w samotności, dalekim odgłosom bulgoczących rur i wiatru świszczącego pod dachówkami. A także dzięki ogromnej liczbie książek. [...] Nie zabraniano mi niczego. Widać z tego jasno, że w opisywanym przeze mnie okresie – w wieku lat sześciu, siedmiu i ośmiu – żyłem niemal wyłącznie wyobraźnią. [...] wymyślając mapy i kroniki Krainy Zwierząt, przygotowywałem się do zostania powieściopisarzem<sup>23</sup>.

Autobiograficzne wspomnienia Christophera Milne'a dodatkowo ukazują, jak miejsce wpływa na naturalny rozwój dziecka. Milne pisze o otoczeniu domu na wsi, który kupili rodzice pisarza:

Cotchford różniło się jednak od tych wszystkich miejsc. [...] Cotchford wzięło nas we władanie. [...] Wynosiłem swoje zabawki na dwór i bawiłem się na trawie. Bawiłem się na sianie, w błocie i w wodzie, bawiłem się z przyjaciółmi, z Nianią i sam, łąziłem po drzewach, zbierałem pierwiosnki wiosną i orzechy jesienią, chodziłem na wycieczki, jeździłem na osiołku<sup>24</sup>.

W książce jest to Zaczarowane Miejsce [...] i było zaczarowanym miejscem, jeszcze zanim przybył Puchatek i obdarzył je swoją magią. [...] Naprawdę trzeba dzielnego wędrowca, aby zapaść się do Stumilowego Lasu nocą, i nigdy tego nie zrobiłem. [...] Nad strumykiem stoi most, a za mostem zaczynają się drzewa. [...] było pośród nich drzewo, które szczególnie lubiłem. Był to ogromny, bardzo stary buk, jeden z kilkunastu. Wyglądał, jakby przez wieki zmęczył się wyciąganiem ramion do nieba i pozwolił opaść dolnym gałęziom. Zwłaszcza jedna gałąź wystawała poziomo, po czym pochylała się, aby oprzeć łokieć na ziemi. W tym miejscu można było usiąść. Albo stanąć na gałęzi, pójść jeszcze kawałek i zeskoczyć na miękkim dywan uschłych liści pod drzewem. Można było ćwiczyć balansowanie, a potem skoki. Nie dało się pójść po niej bardzo daleko, bo gałąź była obrosnięta mchem i śliska i wkrótce wspinała się zbyt stromo, a nie było się czego przytrzymywać. Można więc było

<sup>23</sup> Ibidem, s. 26–27.

<sup>24</sup> Ch. Milne: *Wybór ze wspomnień. Poza światem Puchatka*. Tłum. M. Motak. Poznań: Rebis, 2001, s. 51–52.



usiąść okrakiem i posuwać się naprzód. [...] Posuwałem się po gałęzi, na ile starczyło mi odwagi, aż wydawało mi się, że jestem całkiem mile nad ziemią. Gdybym był bardziej odważny, mógłbym dotrzeć aż do pnia<sup>25</sup>.

Ideę swobodnego wychowania z wykorzystaniem naturalnych cech miejsca zaadaptował Alexander S. Neill. Był przekonany, że stworzenie dziecku pewnych możliwości pozwala mu wykorzystać naturalny potencjał. W stworzonej przez Neilla szkole sporą przestrzeń wypełniał ogród – stanowił on szczególne miejsce mające potencjał inicjowania rozwoju dzieci, ale bez jakiegось z góry założonego planu czy celu. Dzieci w zamyśle miały wykorzystać to miejsce z naturalnym drzewostanem do zabawy. Zabawa w dowolny sposób kreowana – tak ją sobie wyobrażał Neill – rozwijała twórczość, fantazję, ekspresję dzieci. Miała realizować właściwie jedyny wskazany przez Neilla cel wychowania, a mianowicie – poczucie szczęścia. Nie znaczy to jednak, że pozostawienie przestrzeni do wykorzystania dziecku, aby to samo dziecko zamieniło tę przestrzeń w miejsce pełne znaczeń, jest działaniem – ze strony wychowawcy – rodzica – niecelowym. W koncepcji Neilla wychowawca świadomie pozostawia dziecku do dyspozycji jakąś przestrzeń z myślą o rozwoju naturalnego potencjału dziecka. Dzięki takiemu działaniu rodzic – wychowawca wspomaga procesy personalizacji dziecka – jego stawania się sobą, osobą<sup>26</sup>.

### **Kreowanie miejsca tak, by było ono pomocą w procesie socjalizacji i inkulturacji**

Melchior Wańkowicz w swoich wspominieniach bodajże pierwszego mieszkania, na ulicy Elektoralnej w Warszawie, pisze:

Kiedy Krysia wreszcie przyszła na świat w tym zimnym mieszkaniu na Elektoralnej [...].

Świat ten przesiąkł brzydotą. Na pierwsze miejsce wypychała się ohydna wysiedziana zielona kanapa, na której trzeba było słać wieczorem pościel dla męża. Przy mijaniu manekinów pana Segąła, gablot pana Piekacza, należało wyrobić w sobie całą skomplikowaną dyscyplinę – niewidzenia.

<sup>25</sup> Ibidem, s. 61–62.

<sup>26</sup> Por. A.S. Neill: *Nowa Summerhill*. Red. A. Lamb. Przeł. M. Duch. Poznań: Zysk i S-ka, 2000.

Ratunki nikłe były i słabe: batik zielony, ukajający lampę... hejnał z wieży strażackiej w koszarach Mirowskich... tani kwiatek od przepukki za pobliską Żelazną Bramą.

I dziecko nie było zdolne do życia. [...] Dusiło się.

[...] zapakowaliśmy w pieluszki wciąż chorą Krysię i pojechaliśmy na pół roku [...] do brata w Poznańskie [...] <sup>27</sup>.

Widzimy, że najprawdopodobniej żona Wańkowicza<sup>28</sup> próbowała przestrzeń przeistoczyć w miejsce wychowania (to, co zastała, nie sprzyjało wychowaniu) za pomocą przedmiotów (batik, kwiaty), które miały tę przestrzeń oswoić, której miały nadać bezpieczny wymiar – wzbudzić pewną bliskość, intymność, ciepło; korzystała w tym celu również ze znaków kultury (hejnał z wieży strażackiej). Ta przestrzeń jednak nie poddawała się łatwo oswojeniu, małżonkowie podjęli więc decyzję o jej zmianie. Świadomie pragnęli mieć do dyspozycji taką przestrzeń, która bardziej nadawała się do zaaranżowania w miejsce wychowania.

Z perspektywy socjologicznej wychowanie rozumiemy jako pomoc we wprowadzaniu człowieka w życie społeczne. Oznacza to, że inni – otoczenie, rodzice, wychowawcy itp. – pomagają osobie żyć na sposób społeczny. Marian Nowak podjął próbę wskazania pojęć, które łączyłyby fenomen wychowania z koniecznością wprowadzania wychowanika w życie społeczne. Związki problematyki „socjalizacji” z wychowaniem wyraził w kilku kategoriach wychowawczych oddziaływań. Miał tu na myśli:

- wychowanie jako pomoc w przygotowaniu do podjęcia i pełnienia ról społecznych, które są do podjęcia w danej społeczności i w takiej czy innej sytuacji każdy człowiek musi je podjąć;
- wychowanie jako formowanie sumienia, co rozumiemy jako pobudzanie osoby do podejmowania rozważań o problemach moralnych; czy
- wychowanie jako uczenie się wartości i norm społecznych, co można rozumieć jako wprowadzenie w realizację norm społecznych, zatem rozwijanie zdolności odróżniania wartości od tego, co nie jest wartością, wyboru takich czy innych wartości, rozumienia wartości w warunkach norm społecznych.

<sup>27</sup> M. Wańkowicz: *Ziele na kraterze*. Warszawa: Instytut Wydawniczy Pax, 1983, s. 4–6.

<sup>28</sup> Zofia Wańkowiczowa z dużą świadomością wychowawczą opiekowała się swoimi córkami. Świadectwem jej zaangażowania wychowawczego są listy pisane do męża.

W kontekście toczonych to rozważań nad przestrzenią jako miejscem wychowania warto podjąć namysł nad tym, czy możemy wykreować miejsce (a jeśli tak, to w jaki sposób), którego charakter będzie wprowadzał dziecko w życie społeczne. Chodzi o swoiste materialne uporządkowanie przestrzeni w miejsce, takie uporządkowanie, które ukazuje cenione w danym czasie na przykład normy społeczne (mody – swoistość mebli, materiałów, z jakich są zrobione, ich ustawienie i kolorystyka; status społeczny – rodzaj, jakość przedmiotów; normy wspólnotowe – stół, jego wielkość, usytuowanie; techniczne – sprzęt AGD, RTV itp.), a także wartości (rodzina, estetyka, nauka, porządek, harmonia itp.). Takie znaczenia zawarte w opisie miejsca znajdujemy na przykład we wspomnieniach Władysława Tatarkiewicza. Pisał on:

Dom, w którym wyrosłem, był domem bez surowości i rygorów. Wszystko w nim odbywało się zgodnie i łagodnie. [...] Niemniej panował w domu porządek i chyba od tego czasu zostało we mnie upodobanie do porządku. Nie mogę pracować, gdy na mym biurku papiery są w nieładzie. Źle się czuję, gdy nie mam programu na cały dzień, a nawet – w ogólnym zarysie – na tydzień, na miesiąc z góry<sup>29</sup>

– lub w autobiograficznym wspomnieniu Jana Kochła, który pisze o znaczeniu miejsca swojego zamieszkania dla wychowania:

Kolonia Fabryczna była miejscem na swój sposób „samowystarczalnym”: wszystko to, co było potrzebne, było „na miejscu” [...], sala związkowa (później kaplica), sklep i masarnia z własną wędzarnią, ręczny magiel wykonany w firmie wrocławskiej. [...] była też kręgielnia i świetlica [...]. W kolonii panował porządek i jasne reguły życia<sup>30</sup>.

Jeśli zakładamy, że wychowanie powinno również być zamierzoną, świadomą i celową pomocą w uczeniu się kultury, to zadajmy sobie pytanie, jak proces inkulturacji może dokonywać się z wykorzystaniem organizacji miejsca. Marian Nowak podkreśla dynamiczność inkulturacji w kontekście wychowania: z jednej strony istotny jest przekaz i pomoc w uczeniu się technik i sposobów funkcjonowania kultury oraz dalszego jej przekazywania (na przykład opanowanie języka, czytania, pisanie, myślenie, świadomość wartości i pojęć mo-

<sup>29</sup> T. i W. Tatarkiewiczowie: *Wspomnienia*. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy, 1979, s. 120.

<sup>30</sup> Ks. J. Kochel: *Kochel. Opowieść o śląskiej rodzinie*. Tarnowskie Góry: Drukpol, 2015, s. 172.

ralnych); z drugiej ważne jest rozwijanie w człowieku kreatywności w odbiorze kultury, zdolności do jej krytyki, odpowiedzialności za jej artefakty<sup>31</sup>.

Interesujące doświadczenie opisuje z właściwą sobie wnikliwością amerykański pisarz Tomasz Merton. Doświadczenie to możemy zaklasyfikować jako uczenie się pewnych wartości (co wskazywałoby na socjalizację), ale w zetknięciu z kulturą. Doświadczenie Mertona dokonuje się w miejscu zaaranżowanym (w miejscach zaaranżowanych), inspirowane jest jednak tylko pośrednio przez człowieka – nauczyciela, wychowawcę, mistrza. Bez wątpienia wcześniejsze akty biograficzne, które stały się udziałem Mertona, odgrywają tu niebagatelną rolę<sup>32</sup>. Młody Merton po ciężkiej chorobie oraz zdaniu egzaminów do Clare College w Cambridge wyjechał na wakacje do Rzymu. Tam wędrował od kościoła do kościoła i przyglądał się ikonom. Doświadczenie to tak utrwalił w autobiograficznej opowieści:

Te mozaiki powiedziały mi więcej niż wszystko, co mi było do tej pory wiadome o Bogu niezmierzonej potęgi, miłości i mądrości. [...] Oczywiście nie mogłem jeszcze tego wyraźnie pojąć ani w to uwierzyć. Ale ponieważ to wszystko było implicite zawarte w każdej linii tych obrazów, w które wpatrywałem się z takim podziwem i miłością, z pewnością uchwyciłem to jakoś pośrednio. [...] Musiałem więc, choćby mimo woli, przejąć coś z miłości dawnego artysty-rzemieślnika do Chrystusa, Zbawiciela i Sędziego świata<sup>33</sup>.

Jak komentuje owo doświadczenie biograf Mertona – Jim Forest: „Do-cierało do niego, że przyciągały go do nich nie wartości estetyczne, jakie dostrzegł w ikonografii, lecz poczucie głębokiego pokoju, jakiego doznawał w tych murach”<sup>34</sup>.

Przypuszczalnie podobne znaczenie wychowawcze może mieć dla dziecka zetknięcie się z artefaktami kultury w intymnej przestrzeni domu. Jak wspomina Jadwiga Stadnicka (Czartoryska):

Z moją siostrą Maryś mieszkaliśmy w narożnym pokoju. Był cały pomalowany w różne widoki. Były tam altanki leśne i różne pej-

<sup>31</sup> Por. M. Nowak: *Podstawy pedagogiki otwartej...*, s. 251–252.

<sup>32</sup> „Trudno orzec, w jakim stopniu prowadzone dawno rozmowy przyczyniają się istotnie do późniejszych indywidualnych wyborów”. M. Maduro-wicz: *Jest miejsce na refleksję...*, s. 73.

<sup>33</sup> J. Forest: *Tomasza Mertona życie z mądrością. Biografia*. Przeł. J. Marganiśki. Bydgoszcz: Wydawnictwo Homini, 1997, s. 134–135.

<sup>34</sup> *Ibidem*, s. 135.

zaże, a na suficie chmury przypominające postacie ludzkie, więc zamiast spać po obiedzie, opowiadałyśmy sobie przeróżne bajki. Dalsze pokoje nie miały tych malowideł, a meble wszędzie były z jasnego drzewa obite czerwonym materiałem z obrazkami koziołków<sup>35</sup>.

Zetknięcie Jadwigi z przejawami kultury ożywiało własną wyobraźnię dziewczynki, być może wyrabiało smak i gust. Z kolei Adam Czartoryski tak wspomina dom dzieciństwa:

Dom był solidny, o bardzo grubych murach, wybudowany w XVII wieku. Na parterze sklepione sale, dobudówki późniejsze robione przez kilka pokoleń. Moi rodzice także przyłożyli się do rozbudowy. [...] W jednym ze skrzydeł mieściła się kaplica pałacowa, do której wchodziło się z salonu po kilku schodkach. [...]

W domu panowała przesadna wprost prostota i kompletny brak snobizmu. [...]

Kart nie było w domu w ogóle. Bo karty to hazard, czyli prawie zbrodnia. Dziś oceniam takie podejście jako pewną przesadę, ale może to i było dobre, jako że do dziś mnie nie ciągnie do kart<sup>36</sup>.

Swoista aranżacja przestrzeni w miejsce jest tu pokazana jako źródło procesów socjalizacji i inkulturacji – ułożenie domu, jego prostota niosły informację o cenionych wartościach, natomiast pewne artefakty kultury inspirowały rozwój dziecka.

## Refleksja końcowa

Rosa Montero, znana hiszpańska dziennikarka, laureatka wielu prestiżowych nagród, powiedziała kiedyś, że dzieciństwo to miejsce, gdzie mieszka się przez całe życie. Wydaje się, że prowadzone w pedagogice rozważania dotyczące wychowania w dużej mierze dotyczą relacji, więzi, a w mniejszym stopniu przestrzeni, w której wychowawcza więź jest inicjowana. Namysł nad miejscem wychowania wydaje się mało obecny w myśli o wychowaniu. Owszem, wybitni pedagodzy nie tylko podejmowali refleksję nad zagospodarowaniem przestrzeni w miejsce sprzyjające wychowaniu, lecz także organizowali miejsca pełne wychowawczych znaczeń. Wśród dzieł pedagogicznych ujmujących prob-

<sup>35</sup> Adam i Jadwiga Czartoryscy. *Fotografie i wspomnienia*. Red. B. Caillot Dubus, M. Brzeziński. Warszawa: Wydawnictwo WAB, 2013, s. 37.

<sup>36</sup> Ibidem, s. 27.

lematykę miejsca wychowania są prace Celestyna Freineta, Aleksandra S. Neilla, Marii Montessori czy Janusza Korczaka. W ich postrzeganiu swoiście dobrane miejsce było sposobem wspomagania procesu wychowania. Moja refleksja wpisuje się w myśli wspomnianych pedagogów, ma na celu próbę spojrzenia na dom jako miejsce pełne znaczeń, miejsce wychowywania człowieka.

## Bibliografia

- Ablewicz K.: *Teoretyczne i metodologiczne podstawy pedagogiki antropologicznej. Studium sytuacji wychowawczej*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 2003.
- Adam i Jadwiga Czartoryscy. *Fotografie i wspomnienia*. Red. B. Caillot Dubus, M. Brzeziński. Warszawa: Wydawnictwo WAB, 2013.
- Adamek I.: *Maria Montessori i jej system*. W: Eadem: *Podstawy edukacji wczesnoszkolnej*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 1997.
- Forest J.: *Tomasza Mertona życie z mądrością. Biografia*. Przeł. J. Margański. Bydgoszcz: Wydawnictwo Homini, 1997.
- Kochel J.: *Kochel. Opowieść o śląskiej rodzinie*. Tarnowskie Góry: Drukpol, 2015.
- Lewis C.S.: *Zaskoczony radością. Moje wczesne lata*. Tłum. M. Sobolewska. Kraków: Wydawnictwo Esprit, 2010.
- Madurawicz M.: *Jest miejsce na refleksję. Szkic z fenomenologii pewnej podróży*. „Prace i Studia Geograficzne” 2009, T. 42.
- Mały słownik języka polskiego*. Red. E. Sobol. Wyd. 10. zm. i popr. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 1993.
- Milne Ch.: *Wybór ze wspomnień. Poza światem Puchatka*. Tłum. M. Motak. Poznań: Rebis, 2001.
- Nałaskowski A.: *Przestrzenie i miejsca szkoły*. Kraków: „Impuls”, 2002.
- Neill A.S.: *Nowa Summerhill*. Red. A. Lamb. Przeł. M. Duch. Poznań: Zysk i S-ka, 2000.
- Nowak M.: *Podstawy pedagogiki otwartej. Ujęcie dynamiczne w inspiracji chrześcijańskiej*. Wyd. 1, dodr. Lublin: Redakcja Wydawnictw KUL, 2000.
- Olczak-Ronikier J.: *Korczak. Próba biografii*. Warszawa: Wydawnictwo W.A.B., 2011.
- Pawłucki A.: *Nauki o kulturze fizycznej*. Wrocław: Wydawnictwo Akademii Wychowania Fizycznego, 2013.
- Semenowicz H.: *Nowoczesna szkoła francuska technik Freineta*. Wyd. 3. popr. Otwock-Warszawa: Polskie Stowarzyszenie Animatorów Pedagogiki Celestyna Freineta, 2002.

- Smaszcz W.: *Serce nie do pary. O księdzu Janie Twardowskim i jego wierszach*. Warszawa: Instytut Wydawniczy, 2013.
- Tatarkiewiczowie T. i W.: *Wspomnienia*. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy, 1979.
- Tuan Yi-Fu: *Przestrzeń i miejsce*. Przeł. A. Morawińska. Wstępem opatrzył K. Wojciechowski. Warszawa: PIW, 1987.
- Wańkiewicz M.: *Ziele na kraterze*. Warszawa: Instytut Wydawniczy Pax, 1983.
- Zwierzchowski P.: *Przestrzeń i miejsce jako kategorie wyjaśniające relacje: dziecko - rodzina - szkoła*. W: *Pedagogiczna relacja rodzina - szkoła. Dylematy czasu przemian*. Red. A.W. Janke. Bydgoszcz: Wydawnictwo Uczelniane WSP, 1995.

Beata Ecler-Nocoń

### **Place of Upbringing - Considerations in the Perspective of Biographical Research**

**Summary:** The article is a study of the material organization of the place - understood as a home and its surroundings. The considerations are conducted in the perspective of biographical research. The author attempts to show the place (in its strictly material development) as an element of the educational circumstances, through which the process of upbringing can take place.

**Keywords:** place, space, upbringing, biographical research

Beata Ecler-Nocoń

### **Ort der Erziehung - Überlegungen aus der Sicht der biographischen Forschungen**

**Zusammenfassung:** Der Artikel ist eine Studie über die materielle Organisation des Ortes, der als Haus und seine Umgebung verstanden wird. Die Überlegungen werden aus der Perspektive der biographischen Forschungen angestellt, sie sind ein Studium der menschlichen Erfahrung. Die Autorin versucht, den Ort (in seiner streng materiellen Bedeutung) als ein wichtiges Element der Erziehungssituation, als ein Element, das für die Initiierung und Unterstützung des Erziehungsprozesses wichtig ist, darzustellen.


**Schlüsselwörter:** Ort, Raum, Erziehung, biografische Forschungen





**Monika Frania**

Uniwersytet Śląski w Katowicach

 <https://orcid.org/0000-0002-2647-7363>

## **Medialne place zabaw i agory – między miejscem a przestrzenią edukacyjnych oddziaływań**

### **Wprowadzenie**

Człowiek to jednostka społeczna, która od początku swego istnienia jest związana z miejscem – czy to kontekst miejsca narodzin, przebywania grupy odniesienia czy przemieszczania się z miejsca na miejsce, dążenia do miejsca czy ucieczki z miejsca. Pojęcie to – istniejące na styku dwóch innych, czyli czasu i przestrzeni – było bardzo istotne dla społecznych struktur grup pierwotnych, lecz ważne jest także dla współczesnego człowieka, mimo iż zmianie uległa perspektywa postrzegania miejsca w oczach dzisiejszych ludzi<sup>1</sup>. Maria Mendel pisze: „Miejsce zawsze jest znaczące. »Wszystko« ma bowiem miejsce. Gdzieś toczą się wydarzenia, gdzieś układają się sensy, za których pośrednictwem pojmujemy rzeczywistość, a w niej siebie, z mniej lub bardziej klarownym, lecz zawsze obecnym poczuciem związku z miejscem”<sup>2</sup>. Bohdan Jałowiecki podkreśla: „Miejsce jest wyjątkowe, ponieważ często wytwarza się tam specyficzna kultura, która z kolei ugruntowuje wyjątkowość miejsca”<sup>3</sup>.

---

<sup>1</sup> W literaturze przedmiotu znaleźć można przegląd koncepcji miejsca w opisywanym obszarze. Zob. np. M. D y m n i c k a: *Od miejsca do nie-miejsca*. „Acta Universitatis Lodzensis Folia Sociologica” 2011, nr 36.

<sup>2</sup> M. M e n d e l: *Pedagogika miejsca i animacja na miejsca wrażliwa*. W: *Pedagogika miejsca*. Red. M. M e n d e l. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Wyższej Szkoły Naukowej TWP, 2006, s. 21.

<sup>3</sup> B. J a ł o w i e c k i: *Miejsce, przestrzeń, obszar*. „Przegląd Socjologiczny” 2011, nr 2–3 (60), s. 12.



Obecność w miejscach tworzy linearną i nielinearną historię funkcjonowania poszczególnych jednostek, społeczności i narodów. Na przestrzeni życia człowiek symbolicznie i fizycznie kroczy przez wiele miejsc – zarówno tych istotnych, jak i tych mniej ważnych. Czym jest zatem miejsce? Oto jedno z jego ujęć: „Miejsce to tam, gdzie toczy się życie, to tam, gdzie jesteśmy z uwzględnieniem wszystkich ontologicznych aspektów znaczenia bycia. Jeżeli »świat« rozumieć jako bliżej nieokreśloną, przeczualną jedynie, niedotkniętą przestrzeń, »nasz świat« będzie miejscami pamiętającymi naszą obecność, noszącymi jej ślady, znaczącymi to, co o nich myślimy, mówimy, snując życiowe narracje, żyjąc własne życie”<sup>4</sup>.

Istotna staje się zatem interakcja nie tylko czasu i przestrzeni, lecz także miejsca i ludzkich działań. Według Piotra Zwierzchowskiego, istniejąc, człowiek wyznacza swoją przestrzeń, a jednocześnie jest jej konstytutywnym elementem<sup>5</sup>. To człowiek swoim działaniem wpływa na miejsca i je modyfikuje (szczególnie w najbliższym fizycznym otoczeniu), ale te miejsca (również rozumiane szerzej) mają znaczenie dla kształtowania się kultury i interakcji społecznych, co wtórnie ma znaczenie dla istot ludzkich – determinuje to, jakimi jednostkami/osobami jesteśmy lub się staniemy. Edward T. Hall pisze: „zarówno człowiek, jak i jego środowisko uczestniczą we wzajemnym formowaniu siebie. Sytuacja człowieka jest dziś sytuacją twórcy świata, w którym żyje [...]. Kreując ów świat, decyduje w istocie o tym, jakim typem organizmu stanie się w przyszłości”<sup>6</sup>.

W kontekście teoretycznej refleksji pedagogicznej oraz praktyki edukacyjnej ważnym zagadnieniem staje się miejsce, które stanowi środowisko rozwoju człowieka. Ta przestrzeń, w której wzrasta i przebywa dziecko, młodzież czy osoby dorosłe, to czynnik nie bez znaczenia dla oddziaływań pedagogicznych. Na tym tle najczęściej mówi się o domu rodzinnym i szkole jako wręcz fizycznych wymiarach środowiska rozwoju człowieka od najmłodszych lat. Środowisko lokalne, rówieśnicy, instytucje oraz media to również pojęcia przywoływane w kontekście wychowania współczesnych pokoleń. Nie wszystkie elementy mają swój wymiar geograficzno-fizyczny. Czy zatem można je rozpatry-

<sup>4</sup> M. Mendel: *Pedagogika miejsca i animacja na miejsca wrażliwa...*, s. 22.

<sup>5</sup> P. Zwierzchowski: *Przestrzeń i miejsce jako kategorie wyjaśniające relacje: dziecko - rodzina - szkoła*. [1995]. <http://repozytorium.ukw.edu.pl/bitstream/handle/item/1461/Piotr%20Zwierzchowski%20%20Przestrzen%20i%20miejsce%20jako%20kategorie%20wyjasniajace%20relacje%20dziecko%20rodzina%20szkola.pdf?sequence=1> [15.03.2018].

<sup>6</sup> E.T. Hall: *Ukryty wymiar*. Przeł. T. Hołówska. Warszawa: Warszawskie Towarzystwo Literackie Muza, 2003, s. 13.

wać również jako miejsca istotne w życiu człowieka? Jeśli przyjmiemy orientację konstruktywistyczną – jak pisze Maria Mendel – dostrzeżemy, iż „pewnikiem staje się, że miejsca nie są, jakie są, lecz są tym, za co biorą je ludzie. Ważne są przede wszystkim ich znaczenia. Zatem miejsca rozumieć trzeba jak wynik wspólnego ustalania i podtrzymywania znaczeń”<sup>7</sup>. Astrid Męczkowska podkreśla: „Współczesne analizy społeczno-kulturowe niosą określone konsekwencje dla sposobu redefiniowania miejsca w aktualnej refleksji pedagogicznej. [...] przedstawiają ją jako obszar krzyżujących się dyskursów, zachodzących na siebie znaczeń, spotkań z innymi. W ich obszarze podkreśla się także, iż miejsce, jako przestrzeń doświadczania świata przez człowieka, pozostaje w coraz słabszym związku z przestrzenią fizyczną. Dlatego też kategoria ta wielokrotnie bywa wykorzystywana do opisu miejsc, które w sensie fizycznym nimi nie są”<sup>8</sup>. Małgorzata Dymnicka z kolei pisze: „Przestrzeń społecznie wytwarzana jako produkt społecznych relacji »rociągniętych« w przestrzeni przybiera różne formy materialne oraz społeczne. To powoduje, że tradycyjny sposób myślenia o miejscu ustępuje podejściu procesualnemu i dynamicznemu. Miejsca są wytwarzane przez wielokrotnie podejmowane czynności”<sup>9</sup>.

Jak wskazuje nakreślony kontekst, jednym z miejsc, gdzie krzyżują się dyskursy, rodzą interakcje, kreowane są wytwory, a jednocześnie jednostki doświadczają spotkań z innymi i spotykają innych, są dzisiaj media. Niniejszy artykuł stanowi refleksję nad pojęciem mediów i propozycję rozważenia szeroko rozumianych mediów jako miejsca funkcjonowania dzisiejszego człowieka. Jest próbą odniesienia mediów również do kontekstu edukacyjnego, nie stanowi jednak wyczerpującego omówienia tego tematu, ze względu na obszerność znaczeniową obu pojęć. To raczej przedstawienie pewnego kontekstu, w ramach którego warto przyjrzeć się problematyce mediów jako kontekstu funkcjonowania współczesnego człowieka.

„Rozwój nowoczesnych technologii charakteryzujący społeczeństwa późnej nowoczesności, oferujący gęstą sieć połączeń umożliwiających szybką komunikację (zarówno w wymiarze realnym, jak i wirtualnym), spowodował, że właściwa dla wcześniejszych formacji społecznych jedność miejsca i czasu uległa zmąceniu. Bycie w określonym miejscu nie jest już warunkowane koniecznością fizycznej obecności

<sup>7</sup> M. Mendel: *Pedagogika miejsca i animacja na miejsca wrażliwa...*, s. 29.

<sup>8</sup> A. Męczkowska: *Locus educandi. Wokół problematyki miejsca w refleksji pedagogicznej*. W: *Pedagogika miejsca...*, s. 39.

<sup>9</sup> M. Dymnicka: *Od miejsca do nie-miejsca...*, s. 46.

(Internet, telefon komórkowy, przekaz telewizyjny)”<sup>10</sup>. Media zatem wydają się konkretnym miejscem (z możliwością zaznaczenia w nich swojej obecności i działania w sposób widzialny i uchwytny), jak i „nie-miejscem”, gdyż interakcje tam zachodzące nie muszą mieć wymiaru *stricte* fizycznej obecności.

## Nowe media – nowe miejsce

Cywilizacja medialna<sup>11</sup> – a to w niej przyszło nam wzrastać i funkcjonować – to rzeczywistość, w której rola mediów i nowych technologii jest coraz większa. Otaczają one współczesnego człowieka i symbolicznie wkraczają w wiele przestrzeni życiowych. Samo pojęcie mediów nie jest jednoznaczne i choć etymologia słowa jest prosta (medium to punkt pośredni, środek), to jednak w przestrzeni, gdzie stykają się media tradycyjne i nowe – a w literaturze przedmiotu odnajdujemy także takie pojęcia, jak postmedia<sup>12</sup> czy nowe nowe media<sup>13</sup> – termin staje się bardzo pojemny. „Media mogą być częścią środowiska fizyko-społecznego, jako narzędzia, ale też psychospołecznego, jako instytucja lub element symboliczny, niosący w sobie przekaz czyichś zwyczajów, opinii, wartości, języka”<sup>14</sup>. W niniejszym artykule przedmiotem refleksji są przede wszystkim tak zwane nowe media, charakteryzujące się multimedialnością, hipertekstowością, interaktywnością i komunikacyjnością<sup>15</sup>, których przykładem może być Internet. Nowe

---

<sup>10</sup> J. Zwiernik: *Przestrzenie i miejsca w krajobrazie dzieciństwa*. W: *Miejsce, przestrzeń, krajobraz: edukacyjne znaki*. Red. T. Sadoń-Osowiecka. Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, 2015, s. 23.

<sup>11</sup> T. Goban-Klas: *Cywilizacja medialna. Geneza, ewolucja, eksplozja*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 2005.

<sup>12</sup> Zob. np. S. Juszczyk: *Pedagogiczne refleksje na temat postmediów i kultury wizualnej*. W: *Edukacja a nowe technologie w kulturze, informacji i komunikacji*. Red. D. Siemieniecka. Toruń: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, 2015.

<sup>13</sup> Zob. P. Levinson: *Nowe nowe media*. Przeł. M. Zaważka. Kraków: Wydawnictwo WAM, 2010.

<sup>14</sup> M. Frania: *Nowe media, technologie i trendy w edukacji. W kierunku mobilności i kształcenia hybrydowego*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2017, s. 29.

<sup>15</sup> J. Jędrzykowski: *Dziecko w świecie multimediów – szanse i zagrożenia*. W: *Technologie informacyjno-komunikacyjne w procesie kształcenia*. Red. J. Jędrzykowski. Zielona Góra: Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego, 2011.

media wykreowały nową sferę publiczną dla użytkowników w każdym wieku<sup>16</sup>.

### Światy online i offline

Na media i elementy nowych technologii jako elementy środowiska rozwoju dziecka zwraca uwagę Jolanta Zwiernik: „Elektroniczne gadżety – telewizor, komputer, telefon komórkowy, iPhone, iPod, Play Station i inne właśnie tworzone – to przedmioty stale obecne w codzienności współczesnego dziecka. Za ich pośrednictwem ma ono nieprzerwany dostęp do wirtualnego świata, w którym wcielając się w jedną z wybranych postaci, uczestniczy w niezwykłych zdarzeniach, przeważnie bardziej dramatycznych i obfitujących w większą ilość ekscytujących wrażeń niż te, które są jego udziałem w codziennym życiu. Swobodnie surfując w różnych wymiarach czasu i przestrzeni, deleguje dowolne decyzje na swoich awatarów, wiedząc, że nie spotkają je za to żadne nieprzyjemne konsekwencje, bo to tylko niby-życie w niby-świecie”<sup>17</sup>. Jednocześnie autorka zwraca uwagę, iż w tego typu wirtualnych światach dziecko może odnaleźć miejsce swojej edukacji w wymiarze nieformalnym<sup>18</sup>. Taki wirtualny świat to jednak codzienność nie tylko dziecka, lecz także młodzieży, dorosłych i osób starszych.

„Przestrzeń wirtualna” ma różne aspekty. Ten konstrukt pojęciowy obejmuje między innymi dane, obrazy wizualne i interakcje multimedialne. Wyróżnić można obecnie co najmniej trzy rzędy tej przestrzeni. Przestrzeń zerowego rzędu jest podstawowym poziomem cyberprzestrzeni. Był to początkowy etap po upowszechnieniu Internetu, gdy użytkownicy zaczęli powoli zdawać sobie sprawę, że tworzona jest nowa przestrzeń komunikowania i funkcjonowania. Na tym etapie przestrzeń internetowa była używana jako środek komunikacji (wysyłanie i odbieranie wiadomości e-mail, czat, czytanie wiadomości). Przestrzeń pierwszego rzędu, która jest następnym etapem rozwoju przestrzeni wirtualnej, to okres zdefiniowania i dostrzeżenia zalet cyberprzestrzeni. Użytkownicy wymieniają się pomysłami, wiadomościami i informacjami. Ponadto ludzie mogą kupować i sprzedawać towary. Jest to nowy etap percepcyjny cyberprzestrzeni. Kolejny krok to pojawienie się przestrzeni drugiego rzędu, gdy powstają sieci spo-

---

<sup>16</sup> Sang-Hee Kweon, Kyung-Ho Hwang, Do-Hyun Jo: *Time and Space Perception on Media Platforms*. „Proceedings of the Media Ecology Association” 2011, vol. 12.

<sup>17</sup> J. Zwiernik: *Przestrzenie i miejsca w krajobrazie dzieciństwa...*, s. 34–35.

<sup>18</sup> Ibidem.

łecznościowe, *social media*, społeczności skupione wokół działań *online*. Taka przestrzeń cyfrowa jest uważana za sferę publiczną, wykorzystywaną do komunikacji społecznej i politycznej, do tworzenia i życia w społecznościach na granicy światów *off-* i *online*<sup>19</sup>. W najbardziej aktualnym dyskursie naukowym właśnie te dwa pojęcia: świat *offline* i świat *online* – jak wskazuje Jacek Pyżalski – trafniej oddają rzeczywistość niż opozycja świata realnego i wirtualnego<sup>20</sup>. Dzisiaj mówimy o przestrzeni *online*, cyberprzestrzeni, zapośredniczonej sieci oraz o świecie *offline*, tym rozumianym potocznie jako analogowy, bez zapośredniczenia medialnego. Granica między tymi światami może się jednak zacierać w aktywności rozrywkowej czy edukacyjnej, czego przykładem mogą być gry typu ARG (*Alternate Reality Games*)<sup>21</sup>.

### Medialna przestrzeń życia i edukacji

Media stały się dzisiaj jedną z przestrzeni życia współczesnych ludzi. W sieci internetowej zawierane są znajomości, zachodzą interakcje między ludźmi, tworzone są grupy. Tam się zarabia, szuka informacji oraz rozrywki. Tam się odbiera komunikaty, podziwia wytwory innych, ale również samemu się tworzy. Ze względu na interaktywność, natychmiastowość wymiany informacji sieć stała się współczesną agorą – miejscem wymiany poglądów, komentowania, wyrażania opinii i emocji, szukania porad; miejscem poszukiwania poklasku, potwierdzenia własnej wartości (czego przykładem może być system lajków, subskrypcji i komentarzy), ale też agresji słownej (hejt). Internet zmienił perspektywę postrzegania odległości, która w subiektywnym odczuciu przestała mieć znaczenie (przykładem może być natychmiastowa i powszechnie dostępna komunikacja za pośrednictwem takich narzędzi, jak Skype, WhatsApp). Komunikacja *online* czy zakupy w sieci stały się powszechną praktyką. Na znaczeniu zyskuje praca *online*. W coraz większym zakresie dostępna jest również internetowa rozrywka i nie sposób tutaj wymienić jej wszystkich form. Sieć stała się bowiem medialną piaskownicą, gdzie każdy może przynieść własne zabawki i bawić się sam lub współpracować z innymi, nawią-

---

<sup>19</sup> Sang-Hee Kweon, Kyung-Ho Hwang, Do-Hyun Jo: *Time and Space Perception on Media Platforms...*

<sup>20</sup> J. Pyżalski: *Życie młodych ludzi online i offline – co wiemy po 15 latach badań?* [wideo]. 6.10.2017. <https://www.youtube.com/watch?v=31QBEFsgRm4> [4.03.2018].

<sup>21</sup> Zob. np. M. Frania: *Narracja transmedialna i gry alternatywnej rzeczywistości*. „Kognitywistyka i Media w Edukacji” 2014, nr 1.

zywać interakcje i brać udział w zabawach wspólnych (na przykład gry multiplayer). Od dawna mówi się także o edukacji *online*. Pojawiło się pojęcie hybrydyzacji aktywności poznawczej<sup>22</sup>, określające uczenie się i nauczanie zarówno w świecie *online*, jak i w świecie *offline*, które może być pozytywne przy zachowaniu równowagi aktywności.

W kulturze partycypacyjnej silnie obecne są grupy i społeczności skupione wokół pewnej idei lub wspólnego działania. Dla praktyki pedagogicznej istotne będą szczególnie te związane z nowymi mediami miejsca, gdzie użytkownicy (często uczniowie, ale nie tylko) uczą się we współpracy (na przykład platformy e-learningowe lub MOOC), od siebie wzajemnie (na przykład wirtualne światy Second Life) lub podczas wspólnego tworzenia czegoś (na przykład projektów typu wiki). Internet jest miejscem uczenia się całościowego i choć póki co częściej wykorzystywany jest jako przestrzeń w edukacji nieformalnej, to jednak również w formalnym nauczaniu i uczeniu się korzysta się z tego kanału, narzędzia, przestrzeni. Jako źródło doświadczeń Internet stał się jednym z elementów środowiska życia i rozwoju zarówno mieszkańców krajów technologicznie wysoko rozwiniętych, jak i – choć w mniejszej mierze – mieszkańców krajów rozwijających się.

## Wizerunek miejsc

Media rozumiane szerzej: jako kanały komunikacji i porozumiewania się, a w przypadku nowych mediów – elementy, w których interakcja między użytkownikami następuje stale i natychmiastowo, w pewien sposób budują wiedzę jednostek o miejscach. Informacje, publikacje, zdjęcia czy filmy w Internecie przybliżają nam miejsca odległe, kreują nasz odbiór i wizję tych opisanych przestrzeni. Czasami komunikaty medialne są używane świadomie do kreowania wizerunku miejsca, bo – jak pisze Tomasz J. Dąbrowski – „Media odgrywają istotną rolę w kształtowaniu i jednocześnie upraszczaniu obrazu rzeczywistości. Docierają do szerokiego grona odbiorców, rozprzestrzeniając informacje, a jednocześnie mają zdolność do przyciągania i koncentrowania uwagi opinii publicznej na zagadnieniach, osobach bądź organizacjach, które stały się przedmiotem przekazu medialnego”<sup>23</sup>. Zjawiska te mogą mieć pozytywną formę (krecji) lub negatywną (manipulacji).

---

<sup>22</sup> S. Cichocki et al.: „A jednak offline”: doniesienia z jakościowych badań nad hybrydyzacją samorządnej aktywności poznawczej. „Studia Edukacyjne” 2016, nr 41.

<sup>23</sup> T.J. Dąbrowski: Rola mediów w kształtowaniu wizerunku. „Marketing i Rynek” 2013, nr 9, s. 12.



Komunikaty medialne mogą być swoistym zwierciadłem, w którym odbija się miejsce – tworzą wówczas w umysłach odbiorców wyobrażenie konkretnego miejsca – lub ekranem, który oddziela nas od wiedzy o miejscach, a sterowanie informacjami o nich (dopuszczanie tylko wybranych komunikatów) tworzy niepełny wizerunek tych miejsc. Media – w tym Internet – to również symboliczne okno na świat<sup>24</sup>; w naszej globalnej wiosce możemy dzięki mediom na bieżąco śledzić rozwój wydarzeń w miejscach bardzo odległych pod względem geograficznym.

## Geomedia – powrót do miejsca

Z jednej strony za sprawą nowych mediów istotne zdarzenia – w tym interesująca nas szczególnie edukacja – są przenoszone w inne niż dotychczasowe miejsca, w przestrzeń pozbawioną fizycznej lokalizacji. Społeczne i rekreacyjne aktywności, które dawniej inicjowane były spontanicznie w miejskiej przestrzeni publicznej (dawniej dzieci bawiły się na placach zabaw i boiskach, dzisiaj bawią się na wirtualnych placach zabaw, a prawdziwą murawę zastąpiła ta w grach *online*), obecnie mogą przejawiać się w postaci substytutów w przestrzeni medialnej<sup>25</sup>. Z drugiej jednak strony nowe media, rozumiane jako narzędzia technologiczne, mogą przywracać materialność w praktykach cyberkultury.

W rozważaniach o nowych mediach warto wspomnieć o geomediach, czyli wysoce złożonych hybrydowych technologiach sieciowych wykorzystujących Internet, których interfejs stanowi cyberkartografia<sup>26</sup>. Geomedia to technologie łączności bezprzewodowej oraz techniki namierzania, którym towarzyszy „proliferaacja obrazów cyfrowych w postaci fotografii”<sup>27</sup>. To dzięki nim oraz mobilnej geowizualizacji kartografia, mapowanie i opis konkretnych miejsc zyskują nowe oblicze; zwiększa się zainteresowanie tymi miejscami zarówno w sferze edukacyjnej, jak i poza nią.

---

<sup>24</sup> Podaję za: A. Ogonowska: *Twórcze metafory medialne*. Kraków: Universitas, 2010.

<sup>25</sup> P. Marti, L. Serrano-Estrada, A. Nolasco-Cirugeda: *Using Locative Social Media and Urban Cartographies to Identify and Locate Successful Urban Plazas*. „Cities” 2017, no. 64.

<sup>26</sup> A. Nacher: *Geomedia – między mediami a lokalizacją*. W: *Kulturowe kody technologii cyfrowych*. Red. P. Celiński. Lublin: Wyższa Szkoła Przedsiębiorczości i Administracji, 2011.

<sup>27</sup> Ibidem.



## Refleksja końcowa

Czy zatem nowe media, a ściślej: Internet, mogą być dzisiaj nazywane miejscem istotnym w kontekście interakcji społecznych, edukacji i wychowania członków współczesnego społeczeństwa? Czy medialne piaskownice, agory, wirtualne fora, sieci, wirtualne cyberświaty są miejscami, gdzie zachodzi edukacja? Czy są przestrzeniami edukacyjnymi, czyli „rodzajami przestrzeni społecznej [...] wytwarzanej w społecznych aktach komunikacji”<sup>28</sup>? W kontekście obranej perspektywy obserwacyjnej można zaryzykować odpowiedź twierdzącą, mimo że brak tu ścian, precyzyjnych geograficznych współrzędnych czy bezspornej fizycznej lokalizacji.

„Współczesne miejsca jako ogniska zaufania, tożsamości i bezpieczeństwa tracą swoją pierwotną funkcję nośników silnie ustrukturyzowanych więzi społecznych oraz interakcji ograniczonych w czasie i przestrzeni. Chociaż nie można postawić tezy, że całkowicie znikają w swej materialności jako obszary praktyk i zaangażowania, to jednak zmienia się zasadniczo perspektywa ich oglądu. [...] Wraz z nadejściem nowoczesności przestrzenne wymiary życia społecznego odrywają się od miejsca jako »miejsca akcji«, ulegając wpływom społecznym bardzo od nich odległym”<sup>29</sup>. Media są zatem miejscem, gdzie ludzie nawiązują z sobą interakcje, środowiskiem istnienia, działania i rozwoju jednostek, gdyż „Poczucie miejsca dookreśla znaczenia społeczne, kulturowe, również te będące wynikiem uzgodnień w zakresie roli, funkcji, charakteru, więc tworzące określone konwencje”<sup>30</sup>. Konwencja nowych mediów – a w szczególności Internetu – jako jednego z miejsc funkcjonowania współczesnego człowieka, miejsca, w którym człowiek pozostawia znaczenia i nakreśla swoją obecność, pozostaje wysoce niejednoznaczna. Obszar ten wymaga ciągłych analiz skoncentrowanych nie tylko na badaniu praktycznych wymiarów aktywności człowieka w sferze nowych mediów, lecz także na badaniu interakcji międzyludzkich, które tam zachodzą.

<sup>28</sup> J. Z w i e r n i k: *Przestrzenie i miejsca w krajobrazie dzieciństwa...*, s. 19.

<sup>29</sup> M. D y m n i c k a: *Od miejsca do nie-miejsca...*, s. 35.

<sup>30</sup> I. S a m b o r s k a: *Przestrzeń i miejsce w kreowaniu tożsamości dziecka*. [2017]. [http://www.ktime.up.krakow.pl/symp2014/referaty\\_2014\\_10/samborska.pdf](http://www.ktime.up.krakow.pl/symp2014/referaty_2014_10/samborska.pdf) [7.03.2018].

## Bibliografia

- Cichocki S. et al.: „A jednak offline”: doniesienia z jakościowych badań nad hybrydyzacją samorządnej aktywności poznawczej. „Studia Edukacyjne” 2016, nr 41.
- Dąbrowski T.J.: Rola mediów w kształtowaniu wizerunku. „Marketing i Rynek” 2013, nr 9.
- Dymnicka M.: Od miejsca do nie-miejsca. „Acta Universitatis Lodziensis Folia Sociologica” 2011, nr 36.
- Frانيا M.: Narracja transmedialna i gry alternatywnej rzeczywistości. „Kognitywistyka i Media w Edukacji” 2014, nr 1.
- Frانيا M.: Nowe media, technologie i trendy w edukacji. W kierunku mobilności i kształcenia hybrydowego. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2017.
- Goban-Klas T.: Cywilizacja medialna. Geneza, ewolucja, eksplozja. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 2005.
- Hall E.T.: Ukryty wymiar. Przeł. T. Hołówka. Warszawa: Warszawskie Towarzystwo Literackie Muza, 2003.
- Jałowicki B.: Miejsce, przestrzeń, obszar. „Przegląd Socjologiczny” 2011, nr 2-3 (60).
- Jędrzykowski J.: Dziecko w świecie multimediiów – szanse i zagrożenia. W: *Technologie informacyjno-komunikacyjne w procesie kształcenia*. Red. J. Jędrzykowski. Zielona Góra: Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego, 2011.
- Juszczyk S.: *Pedagogiczne refleksje na temat postmediów i kultury wizualnej*. W: *Edukacja a nowe technologie w kulturze, informacji i komunikacji*. Red. D. Siemieniecka. Toruń: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, 2015.
- Levinson P.: *Nowe nowe media*. Przeł. M. Zawadzka. Kraków: Wydawnictwo WAM, 2010.
- Marti P., Serrano-Estrada L., Nolasco-Cirugeda A.: *Using Locative Social Media and Urban Cartographies to Identify and Locate Successful Urban Plazas*. „Cities” 2017, no. 64.
- Mączkowska A.: *Locus educandi. Wokół problematyki miejsca w refleksji pedagogicznej*. W: *Pedagogika miejsca*. Red. M. Mendel. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Wyższej Szkoły Naukowej TWP, 2006.
- Mendel M.: *Pedagogika miejsca i animacja na miejsca wrażliwa*. W: *Pedagogika miejsca*. Red. M. Mendel. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Wyższej Szkoły Naukowej TWP, 2006.
- Nacher A.: *Geomedia – między mediami a lokalizacją*. W: *Kulturowe kody technologii cyfrowych*. Red. P. Celiński. Lublin: Wyższa Szkoła Przedsiębiorczości i Administracji, 2011.

- Ogonowska A.: *Twórcze metafory medialne*. Kraków: Universitas, 2010.
- Pyżalski J.: *Życie młodych ludzi online i offline - co wiemy po 15 latach badań?* [wideo]. 6.10.2017. <https://www.youtube.com/watch?v=31QBEFsgRm4> [4.03.2018].
- Samborska I.: *Przestrzeń i miejsce w kreowaniu tożsamości dziecka*. [2017]. [http://www.ktime.up.krakow.pl/symp2014/referaty\\_2014\\_10/samborska.pdf](http://www.ktime.up.krakow.pl/symp2014/referaty_2014_10/samborska.pdf) [7.03.2018].
- Sang-Hee Kweon, Kyung-Ho Hwang, Do-Hyun Jo: *Time and Space Perception on Media Platforms*. „Proceedings of the Media Ecology Association” 2011, vol. 12.
- Zwiernik J.: *Przestrzenie i miejsca w krajobrazie dzieciństwa*. W: *Miejsce, przestrzeń, krajobraz: edukacyjne znaki*. Red. T. Sadoń-Osowiecka. Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, 2015.
- Zwierzchowski P.: *Przestrzeń i miejsce jako kategorie wyjaśniające relacje: dziecko - rodzina - szkoła*. [1995]. <http://repozytorium.ukw.edu.pl/bitstream/handle/item/1461/Piotr%20Zwierzchowski%20%20Przestrzen%20i%20miejsce%20jako%20kategorie%20wyjasniajace%20relacje%20dziecko%20rodzina%20szkola.pdf?sequence=1> [15.03.2018].

**Monika Frania**

### **Playgrounds and Agoras of the (New) Media - Between the Place and a Space of Educational Interactions**

**Summary:** The article is a reflection on the new media, particularly the Internet, as a specific perspective for the development of today's individuals. What the author mainly considers is whether the media may thought about in the context of such terms as the place and space. Additionally, she raises the issues of cyberspace, online and offline worlds, the media that create the images of places, and locative media. She presents trends in online education, collaborative communities of mutual learning, participation culture, and co-creation of Web-based content and space are presented. The author tries to relate these issues to the practice of pedagogical interactions.

**Keywords:** cyberspace, education, Internet, social networks, online and offline world

**Monika Frania**

### **Mediale Spielplätze und Agoras - zwischen dem Ort und Raum der Bildungseinwirkungen**

**Zusammenfassung:** Im Artikel werden die Neuen Medien, besonders das Internet, als eine spezifische Perspektive der Entwicklung des modernen Menschen reflektiert. Die Autorin überlegt, ob die Medien im Kontext der Begriffe „Ort“ und „Raum“ betrachtet werden können. Sie berührt die Probleme des Cyberraumes, der Online- und Offline-Welten, der das Bild des Ortes kreierenden Medien, der Geomedien. Sie schildert solche Trends, die die Bildung im Internet, die voneinander lernenden Gemeinschaften, die partizipative Kultur und die Mitgestaltung des Inhalts und des Raumes im Netz betreffen. Sie versucht diese Aspekte auf die Praxis der pädagogischen Einwirkungen zu übertragen.

**Schlüsselwörter:** Cyberraum, Bildung, Internet, soziale Netzwerke, Online- und Offline-Welt


# **Studia i rozprawy**





**Mariusz Sztuka**

Uniwersytet Jagielloński

 <https://orcid.org/0000-0001-6389-7634>

**Lecha Witkowskiego *Humanistyka stosowana. Wirtuozeria, pasje, inicjacje. Profesje społeczne versus ekologia kultury* – esej recenzencki *pro domo sua*\***

Ukazanie się najnowszej książki Lecha Witkowskiego<sup>1</sup> śmiało można uznać za wydarzenie wykraczające swą rangą poza granice jednej dyscypliny. Zwrócił na to uwagę wydawca tej publikacji, zdają się to też potwierdzać pierwsze reakcje przedstawicieli bardzo odmiennych obszarów wiedzy. Dotychczasowi recenzenci i komentatorzy książki reprezentują dziedziny teorii wychowania, literatury oraz ekologii<sup>2</sup>. Niniejszy tekst niech będzie próbą dołączenia głosu – być może najśłabszego, jeśli rzecz mierzyć formalnymi kwalifikacjami autora do podejmowania wątków ogólnohumanistycznych – korekcyjnie zorientowanych nauk o wychowaniu, którym nie powinna być obca troska o praktykę nasyconą „wrażliwością etyczną, wyobraźnią teoretyczną i odpowiedzialnością społeczną”<sup>3</sup>.

Rekapitulacja dotychczasowych wątków bogatego dorobku intelektualnego Witkowskiego, tym bowiem jest *Humanistyka stosowana...*,

\* Artykuł nie był recenzowany.

<sup>1</sup> L. Witkowski: *Humanistyka stosowana. Wirtuozeria, pasje, inicjacje. Profesje społeczne versus ekologia kultury*. Kraków-Dąbrowa Górnicza: Oficyna Wydawnicza „Impuls”-Wyższa Szkoła Biznesu, 2018.

<sup>2</sup> P. Müldner-Nieckowski: *O dwoistości i ekologii kultury*. „Pisarze.pl” 2018, nr 18. <http://pisarze.pl/index.php/recenzje/15348-rekomendacje-ksiazkowe-z-biesiady-literackiej-spp-14.html> [3.11.2018]; B. Śliwerski: *Humanistyka – po coś, czyli recenzja rozprawy Lecha Witkowskiego na ekranie krytycznego myślenia*. „Studia z Teorii Wychowania” 2018, nr 1 (22); M. Kaliszewska: *Profesje społeczne versus ekologia kultury*. „Ekologia” 2018, nr 3 (87).

<sup>3</sup> L. Witkowski: *Humanistyka stosowana...*, s. 26.



przyjęła postać obszernego, blisko 800-stronicowego tomu, którego zawartość prezentuje się w formalnym układzie pięciu profili odpowiadających poszczególnym obszarom problemowym.

Przystępując do lektury, miałem świeżo w pamięci inny tekst powstały niedawno, a ważny dla resocjalizacji polskiej, jakkolwiek wyrosły poza pedagogiką resocjalizacyjną: artykuł Janiny Czapskiej *Dialog głuchych? Nadzieje i wyzwania związane z budowaniem bezpiecznego miasta*<sup>4</sup>. Tytułowy dialog głuchych to określenie oddające charakter komunikacji pomiędzy środowiskiem badaczy praktycznie zorientowanych nauk społecznych a decydentami odpowiedzialnymi za faktyczny kształt rozwiązań systemowych w zakresie przeciwdziałania zjawiskom dewiacyjnym. Krakowska socjolożka prawa gromadzi wyniki głównie brytyjskich badań na temat barier utrudniających wartościową i skuteczną współpracę obydwu światów. Choć tekst Czapskiej dotyczy trudności związanych z wdrażaniem rozwiązań nurtu *evidence-based practice*, to rozważania odsyłają do kwestii ogólniejszej natury, a mianowicie wzajemnych sprzężeń dyskursu i praktyki. Te właśnie zagadnienia, ujęte w ogólne ramy koncepcyjne ekologii (Bateson), stanowią centralny punkt zainteresowań Witkowskiego.

Wszystko to zdaje się wystarczającym uzasadnieniem potencjalnie obiecujących prób włączenia dokonań autora *Humanistyki stosowanej...* w obieg myśli teoretyków pedagogiki resocjalizacyjnej. Któremu bowiem z obszarów myśli o wychowaniu (wedle wypracowanych w tradycji rodzimej dystynkcji dyscyplinarnych) przynależy w stopniu wyższym niż resocjalizacji status wiedzy na sposób konieczny otwierającej się na pola refleksji oddzielane od pedagogiki zwyczajowymi barierami? Jeśli dodatkowo wziąć pod uwagę wymóg ponadlokalnej wymiany myśli, wówczas tak rozumiana otwartość refleksji resocjalizacyjnej warunkuje jej wysoką jakość i autentyczność udziału w globalnym dyskursie.

Fragment wprost odnoszący się do zagadnień resocjalizacyjnych zawarty jest w chronologicznie ostatnim, piątym profilu książki Lecha Witkowskiego, sumującym wybrane przykłady tekstów będących świadectwem zaangażowania filozofa w istotne problemy instytucjonalnej praktyki. Przedstawiony tam *Memoriał w sprawie wspierania oddolnych inicjatyw społecznych w rewitalizacji systemowej polityki post-penitencjarnej RP (dziesięć tez)*<sup>5</sup> dotyczy tej sfery działań, które mogą

---

<sup>4</sup> J. Czapska: *Dialog głuchych? Nadzieje i wyzwania związane z budowaniem bezpiecznego miasta*. W: *Bezpieczne miasto. W poszukiwaniu wiedzy przydatnej praktykom*. Red. J. Czapska, P. Mączyński, K. Struzińska. Kraków: Wydawnictwo JAK, 2017.

<sup>5</sup> L. Witkowski: *Humanistyka stosowana...*, s. 617–627.

być rozważane bądź w kontekście pracy nad utrwalaniem rezultatów wcześniej dokonanej zmiany (w klasycznych ujęciach wychowania resocjalizującego będzie to odmiana tak zwanego postępowania semiotropowego<sup>6</sup>), bądź – co częstsze – jako praca niezbędna z punktu widzenia deficytów wywołanych uwięzieniem. Nieco odmienny jeszcze wymiar pomocy postpenitencjarnej będzie wiązał się z niwelowaniem deficytów powodowanych nie tyle warunkami samej izolacji penitencjarnej, ile raczej brakiem właściwie prowadzonej pracy korekcyjnej w trakcie wykonywania kary pozbawienia wolności. Na ostatnią z okoliczności wskazują Edward Zamble i Frank J. Porporino, gdy używają nazwy *behavioral deep freeze* na określenie stanu, w jakim pozostają uwięzieni w przypadku braku realnej i autentycznej oferty resocjalizacyjnej<sup>7</sup>. W tych warunkach opuszczenie przez jednostkę zakładu karnego oznacza „odmrożenie”, przywrócenie funkcjonalnych zdolności mechanizmom odpowiedzialnym za uprzednie, i nieuchronnie przysze, konflikty z prawem.

Ku takim właśnie osobom, opuszczającym często „zamrażarki” funkcjonujące w obecnym systemie penitencjarnym, zwraca się uwaga Witkowskiego. Istotne jest to, że pretekstem dla podjęcia problematyki resocjalizacyjnej przez autora było znaczące poznawczo czy nawet, jak sam Witkowski to określa, dogłębnie przebudzające zetknięcie z konkretną praktyką realizowaną w Ośrodku Readaptacyjnym „Mateusz” w Toruniu. Deklaracja filozofa co do rangi owego doświadczenia brzmi wiarygodnie, jeśli uwzględnić, iż chodzi o przykład przedsięwzięcia wyrosłego z charyzmy i pasji, o działanie wykraczające poza rutynę właściwą formom instytucjonalnym. Formułowane w memoriale rekomendacje i postulaty dotyczą zarówno ogólnego kierunku zmian, jak i organizacyjnych form pomocy następczej i wsparcia świadczonego osobom opuszczającym zakłady karne. Adresatem rekomendacji są organy odpowiedzialne za kreowanie i realizację polityki postpenitencjarnej. Jeśli chodzi o zmiany kierunkowe, o aksjologię, to dostrzegam w tym fragmencie wpływ obecnego w całej pracy myślenia ekologicznego. Czyż bowiem nie mamy tu do czynienia ze sprzężeniem zwrotnym (w wymiarze: były przestępca – społeczeństwo), którego świadomość każe widzieć pomyślną readaptację społeczną więźniów jako choćby pragmatycznie rozumiany warunek bardziej bezpiecznego życia całego społeczeństwa w przyszłości?

---

<sup>6</sup> C. Czapów, S. Jedlewski: *Pedagogika resocjalizacyjna*. Warszawa: PWN, 1971, s. 284.

<sup>7</sup> E. Zamble, F.J. Porporino: *Coping, Imprisonment, and Rehabilitation: Some Data and Their Implications*. „Criminal Justice and Behavior” 1990, vol. 1 (17), s. 53–70.

Składające się na treść memoriału konkretne postulaty obejmują: stworzenie warunków systemowych umożliwiających szerszy udział wolontariuszy towarzyszących „powrotowi jednostki do społeczeństwa” (związany z tym pomysł upodobnienia warunków do tych występujących w modelu Synanon, w rodzimej wersji urzeczywistnianego w ośrodkach Monaru), opracowanie systemu preferencji dla pracodawców zatrudniających byłych więźniów, organizację specjalistycznej psychoterapii, wsparcie twórczej, artystycznej ekspresji byłych więźniów przy aktywnej akcji promocyjnej ze strony mediów. Formę organizacyjną umożliwiającą realizację proponowanych rozwiązań zapewnić winny ośrodki angażujące potencjał środowisk lokalnych, działające na zasadzie inicjatywy oddolnej, a cieszące się wsparciem organów administracji.

Wszystko, co proponuje autor *Humanistyki stosowanej...* jako służące pożądanemu kształtowi działań postpenitencjarnych, to rzeczy słuszne i zasługujące na szersze propagowanie. Jest jednak coś, co nie pozwala mi widzieć w tych konkretnych propozycjach Witkowskiego szczególnie interesującej oferty intelektualnej dla praktyki. Nie chodzi tu, powtórzę, o jakąś zasadniczą różnicę między moim stanowiskiem w kwestii kierunku przeobrażania się systemu pomocy postpenitencjarnej a stanowiskiem Witkowskiego. Nie dostrzegam też, zarówno w środowisku teoretyków resocjalizacji, jak i wśród osób instytucjonalnie zaangażowanych w świadczenie owej pomocy, głosów sytuujących się w wyraźnej opozycji do kreślonej przez Witkowskiego wizji koniecznych zmian systemowych. Jeśli zatem miałbym oceniać przedstawione tezy z punktu widzenia możliwych, a nieobecnych w dotychczasowej przestrzeni dyskursu resocjalizacyjnego wątków, to bliski byłbym stwierdzenia, iż w tym konkretnym przypadku filozof podejmuje wysiłek przekonywania już przekonanych.

Nie taka, jak sądzę, była intencja autora. Nawet jeśli przyjmujemy, iż adresatem apelu są decydenci (szczebla centralnego, prawodawcy etc.), to nie zmienia to pierwotnego wrażenia, że dla samej resocjalizacji tekst ten jest – w porównaniu z innymi wątkami twórczości Witkowskiego – nośnikiem impulsów względnie najśłabszych. Rzecz nawet nie w tym, że z formułowaniem postulatów pedagogika resocjalizacyjna radzi sobie u nas względnie dobrze (co nie oznacza, iż są to zawsze rekomendacje poparte wystarczająco rzetelnymi uzasadnieniami). Nie sposób zresztą czynić pedagogice zarzutu, iż stawia się ona pod względem funkcji postulatywnej w pozycji uprzywilejowanej.

Powody, dla których skłonny jestem sądzić, iż znaczenie książki Witkowskiego dla resocjalizacji odślania się **nie tam**, gdzie o resocjalizacji wypowiada się on wprost, leżą w dużej mierze po stronie formuły, w jakiej wątki ściśle resocjalizacyjne znalazły swój ostateczny wyraz.

Teksty memoriałów rządzą się bowiem własnymi prawami. W grę wchodzi tu konieczność dostosowania języka apelu do konkretnego odbiorcy, liczy się moc perswazji wymuszająca na autorze konieczność operowania skrótem. Zamyka to kanały transmisji wielu życiodajnych inspiracji, jakie dyskurs teoretyczny gotów jest kierować pod adresem świata praktyki, a wyrosłych z postawy odpowiedzialnej troski o refleksyjność w obszarze społecznej *praxis*.

Aby zilustrować swoją tezę, posłużę się konkretnym przykładem dotyczącym kwestii wolontariatu. Manifest w części poświęconej temu zagadnieniu nie może – jako manifest właśnie – dotyczyć sprawy istotnej, a mianowicie tego, co sam autor *Humanistyki stosowanej...* określa w innym miejscu mianem dojrzałości uzasadnień podejmowania (lecz także pewnie instytucjonalnego organizowania) pracy wolontariackiej<sup>8</sup>. Ten trudny do wyartykułowania w języku memoriałów aspekt dotyczy otwarcia się na całą problematyczność sytuacji pomocowej, terapeutycznej, resocjalizacyjnej; na jej strukturalną niejednorodność. Dopiero takie otwarcie umożliwiłoby dostrzeżenie opisywanych z wielką wnikliwością przez autora omawianej książki złożoności choćby tam, gdzie kreśli on wizję wolontariatu, przed którym staje trudne zadanie uwalniania się od woluntaryzmu<sup>9</sup>. Zdolność widzenia i dojrzałego przeżycia tragiczności staje się tutaj jednym z warunków owego uwolnienia praktyki. Analizy Witkowskiego pokazują, że chodzi o tragiczność w jej absolutnie pierwotnej, czystej, klasycznej postaci; takiej, która każe między innymi aktywność resocjalizacyjną postrzegać jako jedną z odsłon archetypicznego obrazu bezskutecznego, **lecz nie bezwartościowego i nie bezsensownego wysiłku Syzyfa**<sup>10</sup>.

Należałoby zastrzec, że solidarność z Syzyfem w jego losie – lecz przecież, co warto zaznaczyć w przedmiotowym kontekście, z doświadcającym nie mniej tragicznego losu Prometeuszem – bynajmniej nie stanowi treści refleksji obcej powszedniemu doświadczeniu więziennika, kuratora sądowego czy pracownika socjalnego. Przeciwnie, są to wątki dotyczące wprost dylematów składających się choćby w części na sytuację praktyka, o ile tylko wykaże on zdolność szczerej konfrontacji z rzeczywistością własnej roli profesjonalnej. Konfrontacja ta musi niejednokrotnie oznaczać też zakwestionowanie swojego miejsca w systemowo konstytuowanym procesie rytualizacji pozoru.

---

<sup>8</sup> L. Witkowski: *Praca socjalna i profesjonalizm pedagogiczny. O zarządzaniu humanistycznym: między filozofią edukacji i pedagogiką społeczną*. Łódź: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Edukacji Zdrowotnej i Nauk Społecznych, 2010, s. 100.

<sup>9</sup> Ibidem, s. 94 i nast.

<sup>10</sup> Ibidem, s. 104 i nast.

Ku podobnym konfrontacjom skłania lektura licznych tekstów Witkowskiego z wyjątkiem tego wszakże fragmentu, w którym zagadnienia resocjalizacyjne podejmowane są bezpośrednio.

W innym miejscu memoriału autor upomina się o stworzenie materialnych podstaw działań postpenitencjarnych: „poprzez środki na obecność w mediach i twórczość powięzienną (wiersze, piosenki, malarstwo, formy zbiorowe twórczości)”<sup>11</sup>. Stwierdza ponadto, iż „Celowo byłoby też uwypuklenie form aktywności postpenitencjarnej o charakterze artystycznym, pomocowym, z udziałem rozwiązań dla wolontariatu”<sup>12</sup>. Oczywiście należy to czynić, powinno się promować ekspresję artystyczną ekswięźniów, o ile towarzyszy nam uzasadnione przekonanie, że przyczynia się to do wyrwania byłych osadzonych ze spirali wykluczenia skutkującej ich powtórnią przestępczością. Należy promować te formy już choćby dlatego, że dostarczają względnie wartościowych sposobów gospodarowania czasem wolnym, co ma niebagatelne znaczenie w procesie społecznej readaptacji jednostek.

Dlaczego więc „wybrzydzą”, skoro są to postulaty słuszne, godne uznania i ogólnie trudne do zakwestionowania? Otóż, skłania mnie do tego взгляд na deklarowaną wstępnie przez autora troskę o dojrzałość i refleksyjność praktyki społecznej. Refleksyjność ta winna, w moim przekonaniu, zakładać również ryzyko kolonizacji postulowanych w najlepszej nawet wierze rozwiązań (zawładnięcia nimi) przez mechanizmy działań pozornych. Konkretnie uwarunkowania społeczno-instytucjonalne wzmagają lub redukują funkcjonalność owych mechanizmów<sup>13</sup>.

<sup>11</sup> L. Witkowski: *Humanistyka stosowana...*, s. 618.

<sup>12</sup> Ibidem, s. 622.

<sup>13</sup> Modelowym wręcz przykładem działania tych mechanizmów właśnie w rzeczywistości penitencjarnej mogą być losy wprowadzonego kodyfikacją z 1997 roku systemu programowanego oddziaływania. Miał on być spełnieniem ze wszech miar uzasadnionych oczekiwań wobec instytucji penitencjarnej jako także instytucji *de facto* wychowawczej. Zgodnie z założeniami, wspomniany system miał obejmować wyselekcjonowaną część społeczności więźniów, skupiającą osoby skłonne podjąć współpracę ze specjalistą na zasadzie swobodnego kontraktu. Tym samym, jak zakładali autorzy systemu, zasięg jego oddziaływania miał być ograniczony. Tymczasem praktyka pokazała, iż „programowanym oddziaływaniom” podlega populacja, której rozmiary uprawomocniają przypuszczenie o fikcyjnym charakterze prowadzonych działań wychowawczych. Zwrócił na to uwagę Wiesław Ambrozik (zob. W. Ambrozik: *Pedagogika resocjalizacyjna. W stronę uspołecznienia systemu oddziaływań*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2016, s. 104-107). Ten sam aspekt problemu podnosi też w swoim retrospekcyjnym opracowaniu Józef Korecki. Autor tak oto charakteryzuje doświadczenia wprowadzania systemu

Tak się składa, że w warunkach polskich postulat metodyczny, by dać przywilej środkom twórczej resocjalizacji (określanym onegdaj wspólnym mianem kulturotechniki), należy do najczęściej i najsilniej podejmowanych. Położenie akcentu w pracy resocjalizacyjnej na działania prokreatywne podnoszone bywa wręcz do rangi przełomu paradygmatycznego. To, do jakiego wymiaru bywa sprowadzana w niektórych przypadkach realizacja owego postulatu w odniesieniu li tylko do przestrzeni penitencjarnej, odsonił choćby raport Najwyższej Izby Kontroli z 2015 roku<sup>14</sup>.

Ważne i potrzebne światło na cały analizowany tu fragment książki rzuca wspomniana już wcześniej okoliczność, iż mamy w nim do czynienia z efektem swoistego przeżycia inicjacyjnego. Jak wiadomo, doświadczenia tego typu niosą z sobą pewną trudność wówczas, gdy przychodzi dać im wyraz; ubranie tego przeżycia w formułę memoriału czy apelu jest tym trudniejsze, że to, co w owym doświadczeniu najistotniejsze, wykraczać będzie poza przyjętą formę artykulacji<sup>15</sup>.

---

programowanego oddziaływania: „Jako naczelnik Wydziału Penitencjarnego wyrażałem publicznie opinię, iż wychowawca z licznej grupy powinien wybrać kilkunastu, nie więcej, skazanych, którzy wymagają jego zainteresowania i pomocy, a pozostałym zakomunikować, aby zgłaszali się do niego, gdy uznają taką potrzebę. Zająć się stu skazanymi znaczy bowiem nie zajmować się nikim. Lecz dla tych kilkunastu być wychowawcą z prawdziwego zdarzenia. Takiemu stanowisku daliśmy wyraz w kodeksie karnym wykonawczym z 1987 r., wprowadzając system programowanego oddziaływania właśnie dla tych kilkunastu, rezerwując dla pozostałych tzw. system zwykły. Praktyka poszła jednak w innym kierunku; w statystykach żądanych przez Centralę prześcigano się wręcz wskaźnikami: kto ma więcej skazanych w systemie programowanego oddziaływania”. J. K o r e c k i: *Penitencjarna przygoda, czyli subiektywny obraz polskiego więziennictwa II połowy XX wieku*. Jastrzębie Zdrój: Wydawnictwo Black Unicorn, 2013, s. 100 i nast.

<sup>14</sup> Najwyższa Izba Kontroli: *Informacja o wynikach kontroli. Readaptacja społeczna skazanych na wieloletnie kary pozbawienia wolności*. <https://www.nik.gov.pl/plik/id,9730,vp,12100.pdf> [15.11.2018]. W raporcie zwraca się uwagę na często fasadowy, powierzchowny charakter pracy penitencjarnej w tych jej odmianach, które czerpią legitymizację teoretyczną z koncepcji resocjalizacji kreującej. Ibidem, s. 31-34.

<sup>15</sup> Jednocześnie nie ulega dla mnie wątpliwości, że również w odniesieniu do wielu aspektów rzeczywistości, o której pisze Witkowski, dałoby się uruchomić rekwizytorium analityczne, jakie odnajdujemy w innych fragmentach *Humanistyki stosowanej...* Należy pamiętać, że przedsięwzięcie, któremu autor zawdzięcza doświadczenie inicjacyjne, to zdarzenie lokujące się na przedłużeniu tak bardzo istotnych dla całego ubiegłowiecznego rozwoju resocjalizacji amerykańskich programów samopomocowych opartych na uniwersalnym Modelu 12 Kroków. Sposób radzenia sobie z nieuleczalnym piętnem choroby



alkoholowej, zrodzony z bezradności profesjonalistów i pragnienia ratowania swojego życia we Wspólnocie Anonimowych Alkoholików, stał się z czasem inspiracją dla penitencjarystyki dostrzegającej walory wspólnot terapeutycznych. Ten sam styl widzenia problemu stał się podstawą ukształtowania legendarnego już modelu Synanon i czerpiącego z niego, a powstałego w rodzimym środowisku programu Monaru. Skoro czynimy ten właśnie model punktem odniesienia dla postulowanych zmian o charakterze systemowym, to sięgamy do fenomenu, którego istota definiuje się poprzez nieuchronny element dwistości; przy próbach bliższego określenia przyjmuje to postać tak zwanego paradoksu kontroli: im bardziej staram się kontrolować własną sytuację, tym bardziej narażam się na przegraną, dopiero wyzbycie się ambicji sprawstwa otwiera drogę zmiany osobowej. Stephany Brown, autorka określenia „paradoks kontroli”, wykorzystuje bliskie Witkowskiemu tropy Batesonowskie. W tym sensie czerpie ze studium Batesona z 1971 roku na temat tożsamości alkoholika. Kluczową rolę odgrywa tam rozróżnienie pojęć komplementarnych i symetrycznych stosunków jednostki z otoczeniem społecznym. Stosunki symetryczne charakteryzuje głównie element konkurencyjności – człowiek w swych kontaktach z innymi przyjmuje postawę rywalizacji. W przypadku alkoholika, ale także w każdym innym przypadku osoby dotkniętej uzależnieniem, jednostka mająca symetryczne stosunki z otoczeniem będzie kimś podejmującym nierówną i z góry skazaną na klęskę walkę o odzyskanie kontroli nad sobą. W wymiarze środowiskowym celem jednostki jest przekonanie otoczenia o własnej zdolności do samokontroli. Moment tak zwanego sięgnięcia dna, kiedy to wysiłki w zakresie oddziaływania na własną sytuację okazują się dla samego zainteresowanego całkowicie bezowocne, staje się punktem zwrotnym. Nie mamy tu jednak do czynienia ze zjawiskiem wyuczzonej bezradności. Bateson uważa raczej, iż długotrwały stan, w którym osoba podejmuje rozpaczliwe nieraz próby kontrolowania sytuacji, doprowadza w efekcie do zaniechania postawy symetrycznej i przyjęcia perspektywy niekonkurencyjnej. W miejsce rywalizacji pojawia się postawa, którą charakteryzuje komplementarny stosunek do świata. Istnieje podstawa, aby mówić tu wręcz o komplementarnej epistemologii ufundowanej na przeświadczeniu, iż „jest się częścią czegoś większego od własnego »ja«” (G. B a t e s o n: *The Cybernetics of Self: A Theory of Alcoholism*. „Psychiatrię” 1971, vol. 1 (34) – cyt. za: S. B r o w n: *Leczenie alkoholików. Rozwojowy model powrotu do zdrowia*. Tłum. E. W o y d y ł o. Wyd. 2. Warszawa: Państwowy Zakład Wydawnictw Lekarskich, 1992, s. 32–33). W ten sposób otwiera się konsekwentnie droga do afirmacji instancji sensotwórczej, która w Programie 12 Kroków przyjmuje formułę Siły Większej (Krok Drugi AA: Uwierzyliśmy, że Siła Większa od nas samych może przywrócić nam zdrowie). Strategia samokontroli i samowystarczalności ustępuje miejsca postawie ufności i zawierzenia. We Wspólnocie AA dominacja komplementarnych stosunków ze światem widoczna jest w sposób szczególny. Cecha komplementarności AA „każe »służyć« innym ludziom, nie zaś panować lub rządzić” (G. B a t e s o n: *The Cybernetics of Self...* – cyt. za: S. B r o w n: *Leczenie alkoholików...*, s. 32).



Ważniejsze jednak wydaje mi się to, że memoriał w sprawie post-penitencjarnej lokuje się jakby na wektorze o zwrocie przeciwnym do tego, na który wskazuje tytuł książki. Oczywiście zdaję sobie sprawę, że w grę wchodzi wzajemne sprzężenie obydwu biegunów, lecz w tym przypadku wyraźnie bierze górę fakt, że to praktyka społeczna wykonuje ruch w kierunku dyskursu mającego stawić jej czoła<sup>16</sup>.

Lektura resocjalizacyjnych fragmentów książki Witkowskiego prowadzona w oderwaniu od kontekstu, jaki tworzy całość myśli tego filozofa, może więc przynieść zawód i rozczarowanie. Dopiero całościowe, kontekstualne odczytanie *Memoriału...* uzmysławia, że postulowane zmiany na poziomie legislacyjnym i organizacyjnym to zaledwie jeden z wymiarów (dodam od siebie: wymiar nie najistotniejszy) dojrzałej praktyki. Konieczne stają się tu dodatkowo – na co sam autor wskazuje w innym miejscu<sup>17</sup> – przeobrażenia w zakresie odpowiedzialności uczestników życia społecznego za sytuację ludzi znajdujących się na życiowym wirażu oraz dojrzałość urzeczywistniająca się na poziomie środowisk formacyjnych, co wiąże się bezpośrednio z poziomem refleksji dotyczącej sytuacji człowieka w potrzebie. Niedostrzeżenie w ten sposób ujmowanej kompleksowości oznacza perspektywę bezpiecznego (niezakłóconego) trwania praktyki pod władzą mechanizmów działań pozornych, niezależnie od przeobrażeń dokonujących się w sferze uregulowań formalnych.

\* \* \*

To, co w polemicznym dotychczas tonie napisałem w odniesieniu do *Memoriału w sprawie polityki postpenitencjarnej*, odsoniło już kierunek, w jakim warto pójść w poszukiwaniu nieodkrytych jeszcze korzyści dla współczesnej myśli i praktyki resocjalizacyjnej. Nie mam wątpliwości, że impulsy takie zawiera ostatnia książka Witkowskiego. Więcej, twierdzą, że znajdują się tam absolutnie nadzwyczajne inspiracje wynoszące jego piśmarstwo ponad inne źródła współczesnej teorii ogólnopedagogicznej. Aby wyjściowo ująć kwestię możliwych pożytk-

---

<sup>16</sup> W swym tekście opublikowanym już po ukazaniu się *Humanistyki...* jej autor zdaje się tak oto definiować ów ruch: „chodzi o praktyczne inspirowanie i sprzężanie refleksji teoretycznej z zadaniami, w których tylko niezależnie rozwinięte, głębsze i bardziej złożone poznawczo zaplecze interpretacyjne i krytyczne pozwoli na rozpoznawanie i unikanie pułapek oraz iluzji”. L. Witkowski: *W stronę humanistyki stosowanej*. W: „*Bliżej ludzi*” – programem dla nauk społecznych? Red. P. Sałustowicz, S. Kalinowski, B. Goryńska-Bittner. Bielefeld: Societas Pars Mundi Publishing, 2018, s. 40.

<sup>17</sup> L. Witkowski: *Praca socjalna i profesjonalizm pedagogiczny...*, s. 102.

ków, zwróć uwagę na centralne – w moim przekonaniu – przesłanie autora zawierające się w hasle humanistyki uprawianej na serio. Co zatem oznaczać będzie owo „na serio”? I co oznaczać będzie dla resocjalizacji? Postaram się wskazać kluczowe, z mojego punktu widzenia, obszary problemowe takiej humanistyki – nie uzurpuję sobie w żadnym razie prawa do tworzenia kompletnego rejestru zagadnień<sup>18</sup>.

Na serio traktowana i urzeczywistniana w przestrzeni społecznej praktyka, a tym bardziej odnosząca się do niej refleksja, zakłada gotowość otwartego konfrontowania się z dwoistym charakterem sytuacji. Otwartość wiąże się tu z wysiłkiem odpierania pokusy traktowania powstałego w ten sposób dysonansu jako pochodnej wykluczających się wzajemnie elementów. Idea dwoistości przeciwstawiana upraszczającym formułom dychotomii to idea, o której obecność w dyskursie humanistycznym Witkowski niezmordowanie upomina się od wielu już lat.

Przypominam sobie dokładnie moment, w którym po raz pierwszy zetknąłem się z tą koncepcją. Było to w 1998 roku. Wracalem do Krakowa z obrad IV Ogólnopolskiego Zjazdu Pedagogicznego w Olsztynie. Organizatorzy zadbali o to, by wśród materiałów konferencyjnych znalazła się niewielka książeczka Witkowskiego poświęcona idei dwoistości w pedagogice Suchodolskiego i Hessena<sup>19</sup>. W kontekście dalszych rozważań wart zacytowania jest zapamiętany przeze mnie wówczas fragment tamtego tekstu: „Jest wiele przykładów wskazujących na to, że w typowym sporze o charakterze alternatywy (to czy tamto) należy dojrzałe pedagogicznie widzieć zadanie uwzględniania obu członów czy biegunów antagonizmu, jako wymuszających wzajemne respektowanie, a zatem zmieniając pytanie alternatywne na pytanie dwoiste”<sup>20</sup>.

Materiału zebranego podczas śledzenia rozłączności, jakimi naszpikowana jest mapa resocjalizacyjnego dyskursu, i owych „albo-albo” przenikających często myślenie o/dla resocjalizacji starczyłoby pewnie na kilka osobnych obszernych tekstów. Tutaj ograniczę się tylko do wskazania tego, co rzuca się w oczy przy próbie ogólnego oglądu aktualności.

---

<sup>18</sup> W tym względzie uspokajająco działa wstępna deklaracja Witkowskiego, w której przyjmuje on, iż rozmaite wątki jego tekstu „nie będą jednakowo inspirujące ani dostępne dla czytelnika zainteresowanego jedynie jakimś jednym, konkretnym profilem tematycznym lub dyscyplinarnym”. L. Witkowski: *Humanistyka stosowana...*, s. 26.

<sup>19</sup> L. Witkowski: *Dwoistość w pedagogice Bogdana Suchodolskiego (z aneksem o Sergiuszu Hessenie)*. Toruń: Wydawnictwo WIT-GRAF, 2001.

<sup>20</sup> Ibidem, s. 37.

Przykładowo, nic nie wskazuje na to, aby w przewidywalnej perspektywie czasowej sfera praktyki społecznej podporządkowana zadaniom reakcji na przestępczość wyzwoliła się spod regulacyjnego wpływu polityki karnej (rozumianej jako stanowienie i stosowanie prawa). Tak samo niewielkie szanse realizacji mają scenariusze, w których zakłada się możliwość wyrugowania z obszaru zorganizowanej reakcji na przestępczość działań o charakterze pedagogicznym (na ogół antagonistycznie zorientowanych wobec retributywnych teorii kary). Tymczasem nie brakuje głosów, które w zapamiętaniu godnym znacznie lepszej sprawy podnoszą kwestię tak, jakby racje stron dało się tu rozłożyć asymetrycznie. Uczestnicy sporu, tocząc go (choć może słowo „spór” nie jest najszcześniejsze, zważywszy iż głosy wybrzmiewają przeważnie w obrębie poszczególnych kręgów dyscyplinarnych), nie zauważają często, iż na horyzoncie pojawia się trzecia siła, również aspirująca do aktywnego wpływu na kształt rozwiązań systemowych<sup>21</sup>.

Pożytek, jaki może płynąć z analiz Witkowskiego dotyczących kategorii ambiwalencji, polega głównie na tym, że w opisywanym polu działania odmiennych ze swej istoty projektów dostrzec można dynamiczny układ, w ramach którego obydwie elementy nie pozwalają się do siebie sprowadzić, a jednocześnie żaden z nich nie da się wyeliminować z układu bez szkody dla jakości zadań przypisanych strukturalnej całości. Przyjęcie takiej perspektywy w oczywisty sposób unieważnia wiele z obiegowo podnoszonych w przeszłości i obecnie kwestii resocjalizacyjnych w stylu „wychowywać czy karać”, „kontrola czy opieka” etc. Pozwala też postawić pod znakiem zapytania kwestie formułowane w bardziej wyrafinowanej postaci: „resocjalizacja pozytywna czy resocjalizacja nie-pozytywna (?)”, „resocjalizacja kreująca czy korektura” etc.<sup>22</sup>

---

<sup>21</sup> Mówiąc o trzeciej sile, mam na myśli nurt będący reakcją na przeżywaną w świecie zachodnim kryzys resocjalizacji, a wywodzący swe legitymizacje z pragmatycznie postrzeganych potrzeb bezpieczeństwa społeczności. Szerzej na ten temat zob. M. S z t u k a: *Współczesność resocjalizacyjna: zdemoralizowana czy zadiaforyzowana?* W: *Demoralizacja, resocjalizacja i readaptacja. Aktualne problemy, wyzwania i możliwości.* Red. M. K o w a l c z y k, M. S z y k u t. Toruń: Wydawnictwo Edukacyjne „Akapit”, 2016, s. 21 i nast.

<sup>22</sup> Nie jest to zresztą specyfika jedynie rodzimej rzeczywistości. W globalnym dyskursie kryminologicznym podobne akcenty dostrzec można w polemice pomiędzy zwolennikami koncepcji zarządzania ryzykiem powtórnej przestępczości, reprezentowanymi głównie przez model RNR (Risk – Need – Responsivity), a zwolennikami modelu GLM (Good Lives Model). Por. np. J. B o n t a, D. A. A n d r e w s: *The Psychology of Criminal Conduct.* New York: Routledge, 2017, s. 342 i nast.

Skoro już mowa o postulowanej przez autora *Humanistyki stosowanej*... potrzebie rozpoznawania strukturalnej złożoności dającej o sobie znać poprzez obecność ambiwalencji sytuacji i zadań, to warto dopowiedzieć, że sytuacja i towarzyszące jej wyzwania są **zawsze czyjeś**. Ostatecznie w praktyce doświadczenie dwoistości dotyka bezpośredniego realizatora zadań. Zdolność stawienia czoła temu doświadczeniu, zdolność wytrzymania związanego z nim napięcia staje się w stopniu nie mniejszym niż dyspozycje instrumentalne miarą dojrzałego podejścia do roli zawodowej. W ślad za rozważaniami Witkowskiego można powiedzieć, iż takie świadome oscylowanie w polu przeciwstawnych biegunów będzie miarą dojrzałości „ślabego człowieka w trudnej roli”<sup>23</sup>.

W spektrum zagadnień istotnych dla resocjalizacji, a wartych doświelenia za pomocą kategorii dwoistości pojawia się też kwestia podmiotowości adresata działań. Resocjalizacja, jeśli ma być działaniem „na serio”, także w tym względzie ma nie mało do przemyślenia, a lektura Witkowskiego może dostarczyć tu interesujących punktów odniesienia. Być może źle się stało, że w omawianym tomie zabrakło miejsca dla tekstu z 1995 roku *Podmiot jako humanistyczne wyzwanie dla pedagogiki (przeciw skrajnym podmiotowcom)*<sup>24</sup>. Artykuł ten w całości jest krytycznym wywodem, którego ostrze skierowane jest w stronę silnie zakorzenionego w popedagogicznym środowisku potocznego myślenia o podmiotowości. Wart przywołania jest fragment tekstu dobrze oddający charakter kontrowersji: „Naiwność pedagogiczna części pedagogów polega na zakładaniu uczniowskiej »niewinności«, »dziewiczności«, nieskażonej niczym chłonności, której plastyczność można dzięki własnej dobrej woli i otwartemu sercu wykorzystać dla dobra i przeciw złu. Swoiste konsekwencje modelu »tabula rasa« ciąży nad podejściem do rzekomo w tym trybie dowartościowanego podmiotu. Przy hurrahumanistycznym założeniu, iż »dusza« jest oazą dobra, która może jedynie zostać zdeprawowaną, do głosu dochodzi niemoc głębszego postawienia problemu zła, w jakie człowiek bywa uwikłany”<sup>25</sup>.

Tak rekonstruowana postawa „skrajnych podmiotowców” słusznie budzi opór, gdy urzeczywistnia się w stosunku do złożoności sytuacji szkolnych, uczniowskich, a więc tam, gdzie rzeczywiste „uwiedze-

<sup>23</sup> L. Witkowski: *Praca socjalna i profesjonalizm pedagogiczny...*, s. 100.

<sup>24</sup> L. Witkowski: *Podmiot jako humanistyczne wyzwanie dla pedagogiki (przeciw skrajnym podmiotowcom)*. W: *Odmiany myślenia o edukacji. Praca zbiorowa*. Red. J. Rutkowiak. Kraków: Impuls, 1995, s. 142–154.

<sup>25</sup> *Ibidem*, s. 145.

nie przez zło”<sup>26</sup> nie osiąga jeszcze na ogół stopnia inicjującego zawsze dramatyczną interwencję wymiaru sprawiedliwości. Podsztyta sentymentalizmem jednostronność podobnie zgeneralizowanego widzenia kwestii podmiotowości adresata-partnera działań resocjalizacyjnych w sposób znacznie bardziej jaskrawy ukazuje fałsz postawy pozornie humanistycznej.

Za niedostrzeżenie kryjących się w postawie skrajnie podmiotowej pułapek przyszło resocjalizacji zapłacić w przeszłości wysoką cenę. Zrodzona między innymi z potrzeby bardziej ludzkiego traktowania sprawcy zła idea resocjalizacji w swych dwudziestowiecznych realizacjach praktycznych potrafiła sprzeniewierzać się owym pierwotnym impulsom moralnej wrażliwości do tego stopnia, że troska o podmiotowe traktowanie stawała się przekonującym, mocnym argumentem w arsenale antyresocjalizacyjnej retoryki zwolenników neoklasycznych modeli sprawiedliwościowych<sup>27</sup>.

Jednostronność widzenia postulatu upodmiotowienia czy też podmiotowego traktowania w praktyce resocjalizacyjnej wiązać się będzie z (nie zawsze świadomym) oporem przed przyjęciem, iż podmiotowość wychowanka urzeczywistnia się wówczas także (a być może wtedy najpełniej), gdy odpowiedzią na resocjalizacyjne starania i zabiegi – również te podejmowane w najlepszej wierze – jest odmowa ze strony tych, o których dobro zabiegamy. W tym kontekście warto zwrócić uwagę na wprowadzone w najnowszej książce Witkowskiego za Julią

---

<sup>26</sup> Określenie Witkowskiego. Godny odnotowania jest fakt, iż w cytowanym tekście, jak również w innym jeszcze artykule niewłączonym do *Humanistyki stosowanej...* (L. Witkowski: *Chytróść zła: między deficytem i uwiedzeniem*. W: *Idem: Edukacja wobec sporów o (po)nowoczesność*. T. 1. Wyd. 2. popr. i zm. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych, 2007, s. 153–159), pojawia się trop prawie nieobecny w dzisiejszym dyskursie resocjalizacyjnym, lecz z całą pewnością wart podjęcia, albowiem związany jest z problemem powracającej kwestii zła. Zaledwie fragmentarycznie i bardziej w formie zakreślenia pól problemowych rzecz została dotknięta w: M. Sz t u k a: *Los. Grzech. Tajemnica. Przysłonięty dyskurs resocjalizacji*. W: *Resocjalizacja wobec tajemnicy zła*. Red. K. B i e l, M. S z t u k a. Kraków: Wydawnictwo WAM, 2010.

<sup>27</sup> Szczególnie wymowne są tu losy wyroków nieokreślonych. Rozwiązanie to, w pierwotnej dziewiętnastowiecznej formule odnoszące się do młodzieży przestępczej, zrodziło się jako wyraz humanistycznego sprzeciwu wobec bezduszności sankcji karnej pozbawionej elementów wychowania. To samo rozwiązanie zastosowane w wieku XX lokalnie (USA) w praktyce penitencjarnej przyczyniało się do eskalacji cierpienia osób izolowanych. Długość ich pobytu w warunkach zamkniętych niejednokrotnie przekraczała miarę wynikającą z odpowiedzialności karnej.

Kristevą pojęcie „pomiotu”<sup>28</sup>. Nie inaczej! Zbyt często w przeszłości wychowawczo zorientowana reakcja na dewiację zdolna była przeradzać się w zorganizowany system ustanawiania „pomiotowości”, aby można dziś było w sposób zupełnie beztroski uciekać się do hurrahumanistycznej retoryki resocjalizacyjnej.

Stąd też wśród odpowiedzi na pytanie o potrzeby praktyki resocjalizacyjnej pojawia się potrzeba zniuansowanej postawy profesjonalnej. Pewną perspektywę otwiera w tym względzie przywołana w książce, a z całą pewnością zasługująca na głębsze przemyślenie konstrukcja *detached concern* (zdystansowanej troski). Przyjęcie postawy takiej troski nie jest zadaniem łatwym ani tym bardziej przyjemnym, jeśli przystępować do niego na przykład z pozycji ujednorodnionej formuły tak zwanej pozytywnej resocjalizacji – chodzi przecież o ten rodzaj wyzwań, który skazywać będzie profesjonalistę (praktyka resocjalizacji) na oscylowanie w polu niesprowadzalnych do siebie biegunów: postawy afirmatywnej (oderwanej od realiów, formowanej w naiwnym odczytaniu „pedagogiki serca”) i postawy zorganizowanej wokół dominującego nastawienia nacechowanego ślepym rygoryzmem i programową nieufnością.

W tym miejscu chciałbym zwrócić uwagę na pewną ogólną tonację, której obecność narzucała się podczas lektury książki Witkowskiego. Otóż, chodzi o wspomnianą już wcześniej zdolność trafnego wskazywania momentu tragicznego w połączeniu ze szczególnym wyczuleniem na dwoistość sytuacji, zadań i zobowiązań, lecz także – dodać trzeba koniecznie i to – akcentowanie wartości działania w wymiarze wykraczającym poza (ponad) rachuby szans jego powodzenia<sup>29</sup>. Wszystko to pozwala dostrzec w spojrzeniu Witkowskiego na kwestię praktyki społecznej żywy refleks tradycji, którą chyba najśluszniej można by określić mianem romantycznej. Obecność owych romantycznych imponderabiliów nie powinna zresztą dziwić, skoro obcujemy z tekstami, które wyszły spod pióra autora pozostającego w orbicie inspirujących wpływów Marii Janion, o czym Witkowski wspomina we wstępie do swej książki<sup>30</sup>. Kto w większym stopniu niż przywołana badaczka potrafi upomnieć się o żywotność tropów romantycznych, ukazać ich niezniszczalność, przekonywać o trwałości ideowego rdzenia romantyzmu nie tylko jako sztuki, **lecz właśnie jako praktyki społecznej,**

<sup>28</sup> L. Witkowski: *Humanistyka stosowana...*, s. 433.

<sup>29</sup> Sens tego ostatniego jest oddany w przywołanym przez autora cytacie z Henryka Elzenberga: „Wartość walki tkwi nie w szansach zwycięstwa sprawy, w imię której się ją podjęło, ale w wartości tej sprawy”. L. Witkowski: *Praca socjalna i profesjonalizm pedagogiczny...*, s. 105.

<sup>30</sup> L. Witkowski: *Humanistyka stosowana...*, s. 36 i nast.



czyniąc to wszystko w czasie – podobnie jak nasz – pozornie mało romantycznym<sup>31</sup>?

Zarysowana okoliczność każe spojrzeć na intelektualną ofertę *Humanistyki stosowanej*... pod kątem jej ewentualnych ograniczeń recepcyjnych i aplikacyjnych. Chodzi o rozległość perspektywy, która nie pozwala zamknąć się w ramach dyscyplinarnego getta. Mógłby ktoś spytać: czy dyskurs służący praktycznym czynnościom właściwym pracy profilaktycznej i resocjalizacyjnej wymaga w istocie aż tak szerokiego horyzontu? A w kontekście poprzedniej kwestii już zupełnie konkretnie: czy tak szerokie zaplecze ułatwia – mam na myśli aktualną sytuację polską – przełamanie wspomnianego na wstępie „dialogu głuchych”, czy też osiągnięcie tego pożądanego stanu oddala? Czy – w innej wersji pytania – sama idea resocjalizacji „na serio” ma szansę zostać uznana po stronie praktyki, której systemowy kształt preferować może raczej resocjalizację „na niby”, i wypracować formułę „owocnego współdziałania nauki i praktyki” opartego na tego typu niewyrażanych otwarcie założeniach? Jak sądzę, nie są to pytania, których realnej obecności nie domyśla się autor określający siebie mianem „zbuntowanego pesymisty”.

Nawet jeśli dzisiaj nie możemy udzielić na te pytania jednoznacznej odpowiedzi, można chyba zasadnie przyjąć, iż to właśnie za sprawą nasycenia podstaw teoretycznych resocjalizacji autentyczną problematyką humanistyczną resocjalizacja otrzymuje solidne prawo obywatelstwa w rozumianym szerzej obszarze praktyki kulturowej. Miejsce resocjalizacji tym samym określone jest poprzez sens pojęcia „kultura jako gleba” (co odpowiada formule zaproponowanej przez Helenę Rad-

---

<sup>31</sup> Przychodzą mi w tym miejscu na myśl sięgające połowy lat siedemdziesiątych XX wieku artykuły Janion, w których po mistrzowsku podejmuje ona spór z próbami stereotypowego odczytywania spuścizny romantycznej. Polemiki Janion ze Stefanem Bratkowskim (M. J a n i o n: *Nie straszyc obciętym uchem*. W: E a d e m: *Odnawianie znaczeń*. Kraków: Wydawnictwo Literackie, 1980) oraz Jerzym Krasuskim (M. J a n i o n: *Wielkie przesady racjonalisty*. W: E a d e m: *Odnawianie znaczeń*...) to także przykład tego, jak można upominać się o strukturalną złożoność dziedzictwa ideowego wpisującego się w doświadczenia współczesności. „W istocie romantyzm [...] jest kulturą, która buduje siebie na antynomiach, wypowiadając się najwyraziściej przez tragizm i przez ironię” (M. J a n i o n: *Wielkie przesady racjonalisty*. W: E a d e m: *Odnawianie znaczeń*..., s. 90). Wyjawszy może kategorię antynomii świadomie przeciwstawianą przez Witkowskiego dwoistości (która bliższa jest scholastycznej figurze *coincidentiae oppositorum*), takie właśnie ujęcie zdaje się oddawać klimat intelektualny znacznej części zawartych w tomie *Humanistyki stosowanej*... rozważań.



lińską<sup>32</sup>), lecz przecież także „jako czynność uprawy”. W tym drugim przypadku więc: antropokultura, na podobieństwo bardziej rdzennej, łacińskiej *agriculturae*. Godzi się w tym kontekście uwzględnić też znaczące dla Witkowskiego określenie ukute przez Tomasza Manna ujmujące kulturę „jako umiejętność dziedziczenia”<sup>33</sup>.

Wkraczamy przy udziale tych przybliżeń w samo centrum innego ważnego pola zaangażowania teoretycznego. Pole to wiąże się z odczytywaniem myśli twórczyni pedagogiki społecznej, a właściwie pedagogicznego dorobku całej przedwojennej formacji „kulturalników”, w kontekście aktualnych zadań i wyzwań nauk o wychowaniu. Zagadnieniom tym poświęcone są obszerne fragmenty dwu pierwszych profili książki zawierające wybrane części wcześniejszych rozpraw autora<sup>34</sup>. To teksty pisane w trosce o sposób obecności dzieł klasyków pedagogiki II Rzeczypospolitej. W tym też duchu Witkowski podejmuje gigantyczny wysiłek „wydeptywania własnej ścieżki” do myśli Heleny Radlińskiej; a że ścieżka ta biegnie często obok szlaków wytyczonych przez dotychczasowe odczytania, jeśli nie wbrew tym szlakom, to i obraz, jaki się stamtąd wyłania, ujawnia nowe elementy krajobrazu. Z tego też względu rekonstrukcje autora *Niewidzialnego środowiska* stały się zaczynem arcyinteresującej pod każdym względem debaty środowiskowej<sup>35</sup>. Zarówno cel niniejszego tekstu, jak i jego za-

<sup>32</sup> Warto też zwrócić uwagę na możliwość poszerzenia sposobu odszyfrowywania metaforyki gleby uwzględniającą obecne w tej metaforyce tropy biblijne, co wskazał Marek Rembierz – por. M. R e m b i e r z: *Krytyczna ekologia umysłu i dwoistość (w) edukacji. Batesonowskie tropy, reinterpretacje i dylematy w sprzężeniu zwrotnym*. W: *Humanistyczne wyzwania ekologii umysłu: Gregory Bateson w Polsce*. Red. M. J a w o r s k a - W i t k o w s k a, L. W i t k o w s k i. Warszawa: Fundacja na Rzecz Myślenia im. Barbary Skargi, 2016, s. 442–467.

<sup>33</sup> L. W i t k o w s k i: *Humanistyka stosowana...*, s. 39.

<sup>34</sup> L. W i t k o w s k i: *Przełom dwoistości w pedagogice polskiej. Historia, teoria, krytyka*. Kraków: Impuls, 2013; I d e m: *Niewidzialne środowisko. Pedagogika kompletna Heleny Radlińskiej jako krytyczna ekologia umysłu, idei i wychowania. O miejscu pedagogiki w przełomie dwoistości w humanistyce*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls, 2014.

<sup>35</sup> Por. B. Ś l i w e r s k i: *O zakresie i sposobie odczytania dzieł Heleny Radlińskiej przez Lecha Witkowskiego jako współczesnego filozofa edukacji*. „Pedagogika Społeczna” 2015, nr 1 (55). Kolejne głosy debaty złożyły się na odrębną część VI tomu „Studiów z Teorii Wychowania” (2015, nr 2 (11)): E. M a r y n o w i c z - H e t k a: *W stronę pedagogiki kompletnej Radlińskiej – studium recenzyjne trzech wymiarów analizy*; M. K a l i s z e w s k a: *Bliżej Heleny Radlińskiej i myślenia o kulturze. (Szkic o książce L. Witkowskiego, „Niewidzialne środowisko. Pedagogika kompletna Heleny Radlińskiej jako krytyczna ekologia idei, umysłu, wychowania. O miejscu pedagogiki w przełomie dwoistości w humanistyce”*, Of. Wyd. Impuls, Kraków 2014); K. M a l i s z e w s k i: *Grawitacja teorii. Czytając „Niewidzialne*

łożona objętość nie pozwalają na przybliżenie kształtu wywodu autora, a tym bardziej choćby naszkicowanie z grubsza polifonii głosów we wspomnianej dyskusji. Skądinąd musiałoby się to wiązać z powtórным podjęciem kwestii strukturalnej ambiwalencji i możliwych dobrodziejstw, jakich należałoby się spodziewać po uzupełnieniu instrumentarium pojęciowego teorii resocjalizacji o tę właśnie kategorię.

Miał przytaczać wywód Witkowskiego, zaakcentując rzecz bardziej podstawową, a mianowicie walor samego sięgania do „dyskursu założycielskiego”. Ma swój dyskurs założycielski pedagogika społeczna, ma go również pedagogika resocjalizacyjna. Co więcej, dyskursy te w wielu punktach przenikają się wzajemnie; instytucjonalny wyraz tak rozumianej wspólnoty dyskursu nietrudno odnaleźć. W wymiarze akademickim należy wskazać kierowane przez Radlińską Studium Pracy Społeczno-Oświatowej w ramach Wolnej Wszechnicy Polskiej w Warszawie. Sama instytucja Wolnej Wszechnicy oddawała wiele z intelektualno-moralnego klimatu pokolenia zaangażowanej i wrażliwej społecznie inteligencji polskiej pierwszych dekad ubiegłego wieku. Jest to tradycja sięgająca jeszcze głębiej, do pokolenia „zerowego”, jak określa Witkowski środowisko Ferdynanda Trentowskiego czy Karola Libelta. Inspirująco podejmując tę właśnie problematykę, autor *Humanistyki stosowanej...* sprawił, iż ta jego książka znalazła miejsce na mojej półce w jednym rzędzie z książkami o potencjale formacyjnym tej rangi co *Rodowody niepokornych* Bohdana Cywińskiego, Andrzeja Mencwela *Etos lewicy* czy też teksty Andrzeja Walickiego poświęcone kształtowaniu się etosu polskiej inteligencji<sup>36</sup>.

Gdy przeniesiemy to wszystko na grunt współczesności resocjalizacyjnej, zobaczymy wyraźniej, jak trudno jest zarówno teorii, jak i praktyce rozumieć samą siebie bez przetrawienia istotnych wątków kształtującego się w okresie II Rzeczypospolitej dyskursu resocjalizacyjnego i penitencjarnego<sup>37</sup>. Jeśli znów chcielibyśmy ująć to w ramy po-

---

środowisko” Lecha Witkowskiego; S. Pasikowski: *Tropizm w „niewidzialnym środowisku” pedagogiki oraz kierunki „melioracji” świadomości metodologicznej dyscypliny. Kilka uwag na kanwie odczytań Heleny Radlińskiej przez Lecha Witkowskiego*; Ł. Michalski: *Rewers czyli jak Lecha Witkowskiego czyta(łaby) Helena Radlińska*; B. Śliwerski: *Postówie do naukowej debaty nad sporem i (auto-)afirmacją książki Lecha Witkowskiego*.

<sup>36</sup> B. Cywiński: *Rodowody niepokornych*. Warszawa: PWN, 2010; A. Mencwela: *Etos lewicy. Esej o narodzinach kulturalizmu polskiego*. Warszawa: Wydawnictwo Krytyki Politycznej, 2009; A. Walicki: *O inteligencji, liberalizmach i o Rosji*. Kraków: Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych Universitas, 2007.

<sup>37</sup> Na miarę skąpych zasobów własnych starałem się to czynić, szukając odpowiedzi na pytanie o sposób instytucjonalizowania się polskiej refleksji re-

wolanych do życia przez Witkowskiego pojęć, powinniśmy powiedzieć o narzucającej się co i rusz obecności „mitu pierwszeństwa koncepcji najnowszych”<sup>38</sup>. Bywa, iż przyjmuje on na gruncie teorii resocjalizacji rozmiary niepokojące, nierzadko powoduje spustoszenie w głowach studentów, gdy na przykład każe im się wierzyć w to, że horyzont wartościowej poznawczo refleksji resocjalizacyjnej mieści się w przedziale czasowym co najwyżej trzech ostatnich dekad. Nie sposób też oprzeć się wrażeniu, iż sile wspomnianego mitu towarzyszy czasem nieświadomość źródeł koncepcyjnych promowanych przez niektórych autorów rozwiązań. Taki los spotyka także spuściznę Heleny Radlińskiej<sup>39</sup>.

Wskazane pokrótce obszary problemowe *Humanistyki stosowanej...* w żadnym razie nie zamykają katalogu możliwych inspiracji teoretycznych, jakie da się zaczerpnąć z lektury najnowszego opracowania Lecha Witkowskiego. Na zupełnie odrębne potraktowanie, najlepiej w ramach osobnego studium, zasługuje część rozważań poświęcona na przykład problematyce „zarządzania humanistycznego”. Podjęcie tego wątku staje się konieczne w kontekście niezwykle aktualnych na gruncie resocjalizacyjnym potrzeb recepcji zachodnich modeli zarządzania ryzykiem/potrzebami (model RNR).

Gdybym chciał bardziej ogólnie ująć sprawę pożytków z lektury *Humanistyki stosowanej...*, powiedziałbym, że jest to jedna z tych książek, dzięki którym możliwa będzie przyszła praca nad wyłączeniem idei resocjalizacji ze zbioru idei potocznych i obiegowych wraz ze wszystkimi korzyściami, jakie ten stan rzeczy przyniesie też szlachetnej praktyce społecznej.

---

socjalizacyjnej, zdominowanej myśleniem pedagogicznym, w odróżnieniu od modelu właściwego społeczeństwom rozwiniętego Zachodu. Por. M. S z t u k a: *Anachronizm i aktualność. Idea resocjalizacji w sporze o nowoczesność*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 2013.

<sup>38</sup> L. W i t k o w s k i: *Humanistyka stosowana...*, s. 123.

<sup>39</sup> W tym miejscu czynię świadome odniesienie do prac Piotra Stępniaaka. Autor ten, promujący model pracy socjalnej jako perspektywy systemowego postępowania ze sprawcami przestępstw, marginalizuje rolę dokonań Heleny Radlińskiej, twórczyni rodzimej pedagogiki społecznej, także w tym zakresie, w jakim dotyczą one proponowanych przez Stępniaaka form oddziaływania (na przykład metoda indywidualnego przypadku – *case work*). Zob. P. S t ę p - n i a k: *Wymiar sprawiedliwości i praca socjalna w krajach Europy Zachodniej*. Poznań: Polski Dom Wydawniczy „Ławica”, 1998. Bardziej szczegółowa polemika z uwzględnieniem także późniejszych prac tego autora w: M. S z t u k a: *Anachronizm i aktualność...*, s. 203–208.

## Bibliografia

- Ambrozik W.: *Pedagogika resocjalizacyjna. W stronę uspołecznienia systemu oddziaływań*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2016.
- Bonta J., Andrews D.A.: *The Psychology of Criminal Conduct*. New York: Routledge, 2017.
- Brown S.: *Leczenie alkoholików. Rozwojowy model powrotu do zdrowia*. Tłum. E. Wołydyłło. Wyd. 2. Warszawa: Państwowy Zakład Wydawnictw Lekarskich, 1992.
- Cywiński B.: *Rodowody niepokornych*. Warszawa: PWN, 2010.
- Czapów C., Jedlewski S.: *Pedagogika resocjalizacyjna*. Warszawa: PWN, 1971.
- Czapska J.: *Dialog głuchych? Nadzieje i wyzwania związane z budowaniem bezpiecznego miasta*. W: *Bezpieczne miasto. W poszukiwaniu wiedzy przydatnej praktykom*. Red. J. Czapska, P. Mączyski, K. Struzińska. Kraków: Wydawnictwo JAK, 2017.
- Janion M.: *Nie straszyc obcięty uchem*. W: *Eadem: Odnawianie znaczeń*. Kraków: Wydawnictwo Literackie, 1980.
- Janion M.: *Wielkie przesady racjonalisty*. W: *Eadem: Odnawianie znaczeń*. Kraków: Wydawnictwo Literackie, 1980.
- Kaliszewska M.: *Bliżej Heleny Radlińskiej i myślenia o kulturze. (Szkic o książce L. Witkowskiego, „Niewidzialne środowisko. Pedagogika kompletna Heleny Radlińskiej jako krytyczna ekologia idei, umysłu, wychowania. O miejscu pedagogiki w przełomie dwoistości w humanistyce”*, Of. Wyd. Impuls, Kraków 2014). „Studia z Teorii Wychowania” 2015, nr 2 (11).
- Kaliszewska M.: *Profesje społeczne versus ekologia kultury*. „Ekologia” 2018, nr 3 (87).
- Korecki J.: *Penitencjarna przygoda, czyli subiektywny obraz polskiego więziennictwa II połowy XX wieku*. Jastrzębie Zdrój: Wydawnictwo Black Unicorn, 2013.
- Maliszewski K.: *Grawitacja teorii. Czytając „Niewidzialne środowisko” Lecha Witkowskiego*. „Studia z Teorii Wychowania” 2015, nr 2 (11).
- Marynowicz-Hetka E.: *W stronę pedagogiki kompletnej Radlińskiej – studium recenzyjne trzech wymiarów analizy*. „Studia z Teorii Wychowania” 2015, nr 2 (11).
- Mencwel A.: *Etos lewicy. Esej o narodzinach kulturalizmu polskiego*. Warszawa: Wydawnictwo Krytyki Politycznej, 2009.
- Michalski Ł.: *Rewers czyli jak Lecha Witkowskiego czyta(łaby) Helena Radlińska*. „Studia z Teorii Wychowania” 2015, nr 2 (11).
- Müldner-Nieckowski P.: *O dwoistości i ekologii kultury*. „Pisarze.pl” 2018, nr 18. <http://pisarze.pl/index.php/recenzje/15348-rekomendacje-ksiazkowe-z-biesiady-literackiej-spp-14.html> [3.11.2018].

- Najwyższa Izba Kontroli: *Informacja o wynikach kontroli. Readaptacja społeczna skazanych na wieloletnie kary pozbawienia wolności*. <https://www.nik.gov.pl/plik/id,9730,vp,12100.pdf> [15.11.2018].
- Pasikowski S.: *Tropizm w „niewidzialnym środowisku” pedagogiki oraz kierunki „melioracji” świadomości metodologicznej dyscypliny. Kilka uwag na kanwie odczytań Heleny Radlińskiej przez Lecha Witkowskiego*. „*Studia z Teorii Wychowania*” 2015, nr 2 (11).
- Rembierz M.: *Krytyczna ekologia umysłu i dwoistość (w) edukacji. Batesonowskie tropy, reinterpretacje i dylematy w sprzężeniu zwrotnym*. W: *Humanistyczne wyzwania ekologii umysłu: Gregory Bateson w Polsce*. Red. M. Jaworska-Witkowska, L. Witkowski. Warszawa: Fundacja na Rzecz Myślenia im. Barbary Skargi, 2016.
- Stępnia P.: *Wymiar sprawiedliwości i praca socjalna w krajach Europy Zachodniej*. Poznań: Polski Dom Wydawniczy „Ławica”, 1998.
- Sztuka M.: *Anachronizm i aktualność. Idea resocjalizacji w sporze o nowoczesność*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 2013.
- Sztuka M.: *Los. Grzech. Tajemnica. Przysłonięty dyskurs resocjalizacji*. W: *Resocjalizacja wobec tajemnicy zła*. Red. K. Biel, M. Sztuka. Kraków: Wydawnictwo WAM, 2010.
- Sztuka M.: *Współczesność resocjalizacyjna: zdemoralizowana czy diaforyzowana?* W: *Demoralizacja, resocjalizacja i readaptacja. Aktualne problemy, wyzwania i możliwości*. Red. M. Kowalczyk, M. Szykut. Toruń: Wydawnictwo Edukacyjne „Akapit”, 2016.
- Śliwerski B.: *Humanistyka – po coś, czyli recenzja rozprawy Lecha Witkowskiego na ekranie krytycznego myślenia*. „*Studia z Teorii Wychowania*” 2018, nr 1 (22).
- Śliwerski B.: *O zakresie i sposobie odczytania dzieł Heleny Radlińskiej przez Lecha Witkowskiego jako współczesnego filozofa edukacji*. „*Pedagogika Społeczna*” 2015, nr 1 (55).
- Śliwerski B.: *Postowie do naukowej debaty nad sporem i (auto-)afirmacją książki Lecha Witkowskiego*. „*Studia z Teorii Wychowania*” 2015, nr 2 (11).
- Walicki A.: *O inteligencji, liberalizmach i o Rosji*. Kraków: Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych Universitas, 2007.
- Witkowski L.: *Chytrność zła: między deficytem i uwiedzeniem*. W: *Idem: Edukacja wobec sporów o (po)nowoczesność*. T. 1. Wyd. 2. popr. i zm. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych, 2007.
- Witkowski L.: *Dwoistość w pedagogice Bogdana Suchodolskiego (z aneksem o Sergiuszu Hessenie)*. Toruń: Wydawnictwo WIT-GRAF, 2001.
- Witkowski L.: *Humanistyka stosowana. Wirtuozeria, pasje, inicjacje. Profesje społeczne versus ekologia kultury*. Kraków-Dąbrowa Górnicza: Oficyna Wydawnicza „Impuls”-Wyższa Szkoła Biznesu, 2018.



- Witkowski L.: *Niewidzialne środowisko. Pedagogika kompletna Heleny Radlińskiej jako krytyczna ekologia umysłu, idei i wychowania. O miejscu pedagogiki w przełomie dwoistości w humanistyce*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls, 2014.
- Witkowski L.: *Podmiot jako humanistyczne wyzwanie dla pedagogiki (przeciw skrajnym podmiotowcom)*. W: *Odmiany myślenia o edukacji. Praca zbiorowa*. Red. J. Rutkowiak. Kraków: Impuls, 1995.
- Witkowski L.: *Praca socjalna i profesjonalizm pedagogiczny. O zarządzaniu humanistycznym: między filozofią edukacji i pedagogiką społeczną*. Łódź: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Edukacji Zdrowotnej i Nauk Społecznych, 2010.
- Witkowski L.: *Przełom dwoistości w pedagogice polskiej. Historia, teoria, krytyka*. Kraków: Impuls, 2013.
- Witkowski L.: *W stronę humanistyki stosowanej*. W: *„Bliżej ludzi” – programem dla nauk społecznych?* Red. P. Sałustowicz, S. Kalinowski, B. Goryńska-Bittner. Bielefeld: Societas Pars Mundi Publishing, 2018.
- Zamble E., Porporino F.J.: *Coping, Imprisonment, and Rehabilitation: Some Data and Their Implications*. „Criminal Justice and Behavior” 1990, vol. 1 (17).

**Mariusz Sztuka**

**Lech Witkowski's *Humanistyka stosowana. Wirtuozeria, pasje, inicjacje. Profesje społeczne versus ekologia kultury* – a pro domo sua Review Essay**

**Summary:** The text attempts to assess the benefits that may arise from the content of the latest book by Lech Witkowski for both the theory and practice of correctional rehabilitation. Paradoxically, the most valuable insights can be found in those parts of *Humanistyka stosowana* (The Applied Humanities) where correctional issues are not directly discussed. Thus, the article focuses on the category of duality and the promising prospect of its employment in an analysis of correctional realities. Another important theme is the way in which the issue of subjectivity is viewed in the field of correctional theory. Separate attention has been given to another thread of Witkowski's work, which refers to “founding discourses” of Polish pedagogy in the context of current challenges. Altogether, these problem areas could serve as a basis for seriously approached correctional theory and practice.

**Keywords:** humanities, correctional rehabilitation, duality, subjectivity

Mariusz Sztuka

***Angewandte Geisteswissenschaften.***

***Virtuosität, Leidenschaften, Einweihungen.***

***Soziale Berufe versus Kulturökologie von Lech Witkowski –  
Rezensionsessay pro domo sua***

**Zusammenfassung:** Der Text entstand aus der Notwendigkeit, die Frage zu beantworten, welchen Nutzen die Lektüre des neuesten Buches von Lech Witkowski für die Theorie und Praxis der Resozialisierung haben könnte. Paradoxerweise sind die wertvollsten Impulse in denjenigen Handlungssträngen von *Angewandten Geisteswissenschaften...* enthalten, in denen die Resozialisierungsfragen nicht direkt angesprochen werden. Der Artikel konzentriert sich auf die Kategorie der Dualität und die damit verbundene vielversprechende Perspektive der Analyse der Realität der Resozialisierung. Ein weiteres wichtiges Thema ist die Art und Weise, wie die Subjektivität in der Resozialisierung betrachtet wird. Die Aufmerksamkeit richtet sich auch auf das im Werk von Witkowski vorhandene Motiv des „Gründungsdiskurses“ der polnischen Pädagogik im Kontext der aktuellen Herausforderungen der sozialen Theorie und Praxis. Die genannten Problemfelder der besprochenen Publikation können die Grundlage für das Resozialisierungsprojekt als Theorie und Praxis bilden, die „erst“ genommen werden.


**Schlüsselwörter:** angewandte Geisteswissenschaften, Resozialisierung, Dualität, Subjektivität






### **Bożena Zawadzka**

Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach

 <https://orcid.org/0000-0003-3421-2303>

### **Małgorzata Kaliszewska**

Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach

 <https://orcid.org/0000-0002-6704-3836>

## **Inspiracje Demelowskie na dzisiaj i jutro**

*Pamięci Profesora Macieja Demela (1923–2017)*

### **Wstęp**

Wybitny, wszechstronny uczony Maciej Demel jako pierwszy w Polsce uzyskał tytuł profesora z dziedziny kultury fizycznej (1971). Profesor zwyczajny nauk o kulturze fizycznej, doktor habilitowany nauk humanistycznych, doktor *honoris causa* Akademii Wychowania Fizycznego w Krakowie, pedagog, lekarz, magister wychowania fizycznego zmarł w wieku 94 lat dnia 27 stycznia 2017 roku. Kiedy odchodzi tak wielki zasłużony dla nauki człowiek i badacz, obowiązkiem jego współczesnych jest wejrzeć w pozostawioną im spuściznę naukową i pisarską i znaleźć dla siebie inspirację na dalsze lata pracy. Ponadto podjąć w jakimś zakresie „porzucone”, niedokończone dzieło i nieść je na własnych barkach w takiej masie, jaką mogą udźwignąć. Mogą te słowa zabrzmieć dziś nazbyt patetycznie, ale wszyscy zdajemy sobie sprawę z tego, że w toku mijającego życia, szybko następujących zmian, dynamiki wydarzeń codziennych porzucony skarb może zaginąć, może zostać ukryty pod warstwą mniej ważnych, mniej znaczących i nośnych, za to hałaśliwiej głoszonych myśli, ulec zagłuszeniu i wreszcie – zapomnieniu.

Celem niniejszego artykułu jest próba nakreślenia „mapy” istotnych, aktualnych zagadnień, które należałoby wydobyć ze spuścizny Macieja Demela, odnowić i udostępnić kolejnym pokoleniom badaczy. Warto zmierzyć się z dostrzeżonymi w tych zagadnieniach dylematami.

## Wspomnienie drogi życiowej i zawodowej Macieja Demela

Dla wielu światłych nauczycieli wychowania fizycznego i nauczycieli zdrowia profesor Maciej Demel był i pozostał wielkim autorytetem naukowym, jego publikacje dawały pokoleniom podstawę teoretyczną i wskazywały zasoby historyczne oraz tradycję rozwoju ruchu higienicznego<sup>1</sup>. Profesora interesowały oprócz ruchu higienicznego również biografie wybitnych higienistów i lekarzy<sup>2</sup>; Maciej Demel rozwijał teorię wychowania zdrowotnego i fizycznego – następnie pedagogiki zdrowia<sup>3</sup> – z teorii tej studenci i badacze czerpią, choć nadal za mało. Nawiązując do przeszłości, ostrzegał: „Patrząc wstecz, możemy napotkać wcześniejszych autorów naszych – oryginalnych, jak myniemy – myśli, pomysłów, odkryć i wynalazków. Kto nie jest gotów na takie spotkanie, niech się nie ogląda za siebie”<sup>4</sup>.

Profesor był wprawdzie nauczycielem w tajnym nauczaniu (1942–1945), potem został magistrem wychowania fizycznego (1948), następnie pedagogiki (1949), lekarzem (1952), doktorem nauk humanistycznych (1962), doktorem habilitowanym nauk humanistycznych (1965), pierwszym w Polsce profesorem nadzwyczajnym nauk o wychowaniu fizycznym (1971) i profesorem zwyczajnym nauk o wychowaniu fizycznym (1979), doktorem *honoris causa* Akademii Wychowania Fizycznego

---

<sup>1</sup> M. Demel: *Pedagogiczne aspekty warszawskiego ruchu higienicznego (1864–1914)*. [Monografie Pedagogiczne. T. 12]. Wrocław: Ossolineum, 1964; Idem: *Księga tradycji Polskiego Towarzystwa Higienicznego, chronologia – biografia – topografia. Tom 1. Czas niewoli*. „Problemy Higieny” 1986, nr 1; Idem: *Księga tradycji Polskiego Towarzystwa Higienicznego, chronologia – biografia – topografia. Tom 2. Między wojnami*. „Problemy Higieny” 1991, nr 35; Idem: *Z dziejów promocji zdrowia w Polsce tom I i II oraz tom III*. Kraków: Akademia Wychowania Fizycznego w Krakowie, 2000.

<sup>2</sup> M. Demel: *W służbie Hygei i Syreny. Życie i dzieło doktora Józefa Polaka*. Warszawa: Państwowy Zakład Wydawnictw Lekarskich, 1970; Idem: *Nauczyciel zdrowia. Życie i dzieło doktora Stanisława Kopczyńskiego 1873, 1933, 1973*. Warszawa: Nasza Księgarnia, 1972; Idem: *Siedem pasji doktora Dobrzyckiego*. Warszawa: Państwowy Zakład Wydawnictw Lekarskich, 1974; Idem: *Wysooko jak król Zygmunt. Życie i dzieło doktora Stanisława Markiewicza*. Warszawa: Państwowy Zakład Wydawnictw Lekarskich, 1977; Idem: *Aleksander Landy. Życie i dzieło. Lekcja pedagogiki i medycyny przyszłości*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1982.

<sup>3</sup> M. Demel: *Pedagogika zdrowia*. Wyd. 2. zm. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1980.

<sup>4</sup> M. Demel: *O co i po co pytamy historię. „Zdrowie – Kultura Zdrowotna – Edukacja” [AWFiS w Gdańsku] 2009, T. 3, s. 15.*

w Krakowie (1993), w końcu członkiem honorowym Polskiego Towarzystwa Higienicznego.

Kilka lat temu z okazji dziewięćdziesięciolecia urodzin Macieja Demela Zbigniew Cendrowski, redaktor naczelny „Lidera”, wskazał, że znaczenie profesora dla polskich nauk o człowieku wynika stąd, że Demel „jest mistrzem i nauczycielem w trzech dziedzinach: pedagogice, medycynie i kulturze fizycznej (tu był profesorem najpierwszym). To On, lekarz i pedagog, wywiódł z tych dwu nauk i nobilitował trzecią: kulturę fizyczną, współtworząc jej podwaliny naukowe i powinności wychowawcze”<sup>5</sup>.

### Macieja Demela polska szkoła wychowania zdrowotnego (edukacji zdrowotnej)

W literaturze przedmiotu podkreśla się, iż Maciej Demel był między innymi twórcą polskiej szkoły wychowania zdrowotnego, autorem kilkuset prac naukowych z pedagogiki zdrowia i historii medycyny społecznej, badaczem uwypuklającym związek wychowania zdrowotnego z przeszłością. Napisał: „Uformowany długą tradycją polski model (czy system), polegający na mocnym osadzeniu spraw zdrowia w całokształcie oświaty, opieki i wychowania, uznano za najlepszy nie tylko w Europie, ale także w całym świecie, na Międzynarodowym Kongresie Pedagogów w Paryżu w 1931 roku”<sup>6</sup>. I napominał za Marcinem Kacprzakiem, że „nie mózg dziecka chodzi do szkoły, lecz ono całe”<sup>7</sup>. Był twórcą koncepcji i podstaw teoretycznych wychowania zdrowotnego w Polsce, twórcą pedagogiki zdrowia, autorem pierwszej w Polsce monografii poświęconej tej subdyscyplinie pedagogiki (1980)<sup>8</sup>. Irena Celejowa podkreśla wartość dzieła Macieja Demela *O wychowaniu zdrowotnym* (1968) – pisze: „autor udowodnił, że wychowanie zdrowotne zmierza do poznania i zrozumienia samego siebie oraz opanowania najtrudniejszej ze sztuk – »sztuki życia«. Według Autora, polega ona na jedności tego, co stanowi somę i psychikę”<sup>9</sup>.

<sup>5</sup> Z. C e n d r o w s k i: *Drodzy Czytelnicy*. „Lider” 2013, nr 7, s. 2.

<sup>6</sup> M. D e m e l: *Przedmowa*. W: B. Z a w a d z k a: *Wychowanie zdrowotne w szkole podstawowej*. Kielce: Wyższa Szkoła Pedagogiczna im. Jana Kochanowskiego, 1995, s. 5.

<sup>7</sup> Ibidem.

<sup>8</sup> B. W o y n a r o w s k a: *Maciej Demel – najwybitniejszy historyk ruchu higienicznego i promocji zdrowia w Polsce*. „Lider” 2013, nr 7, s. 5.

<sup>9</sup> I. C e l e j o w a: *Higiena, jako medycyna zapobiegawcza jest jej wyższą formą*. „Lider” 2013, nr 7, s. 12.

Na podstawie teorii Macieja Demela można wyodrębnić kilka zagadnień z zakresu wychowania zdrowotnego charakterystycznych dla „polskiej szkoły”. Zagadnienia te należałoby może krytycznie opracować i podjąć w toku współczesnej praktyki edukacji zdrowotnej, choć nie należy deprecjonować modeli zachodnich, funkcjonujących w polskich realiach oświatowych. Oto te zagadnienia:

Po pierwsze: oparcie edukacji zdrowotnej na tradycji jako fundamencie, który nie tylko daje wsparcie, lecz także dostarcza inspiracji twórczej współczesnym promotorom zdrowia. Pamięć o Grzegorzcu Piramowiczu, Jędrzeju Śniadeckim, Henryku Jordanie, Stanisławie Kopczyńskim, Marcinie Kacprzaku czy Helenie Radlińskiej – wymienimy tylko kilka nazwisk – pozwala uważać edukację zdrowotną za ważną część zarówno polskiej pedagogiki społecznej, jak i polskiej tradycji oświatowej, godnej pamiętania i przywoływania<sup>10</sup>, a biografie tych wybitnych postaci siłą wyrazu osobistego i dorobkiem mogą inspirować do podejmowania zadań społecznych na miarę wyzwań przyszłości.

Po drugie: uznanie edukacji zdrowotnej za obszar interdyscyplinarnej, czerpiącej z nauk pokrewnych potrzebną wiedzę i doświadczenia. Takie podejście powinno motywować zainteresowanych do pogłębiania wiedzy z zakresu edukacji zdrowotnej o zagadnienia z innych dyscyplin, poszerzania pola widzenia problemów, z jakimi boryka się młode pokolenie Polaków, a problemy te często ujawniają się w trakcie pobytu młodych ludzi w placówkach oświatowych.

Po trzecie: osadzenie edukacji zdrowotnej w „całokształcie oświaty, opieki i wychowania” czyniące siedlisko otwartym na najbliższe środowisko życia uczniów. Niech to będzie nie tylko postulatem, lecz także codzienną praktyką, w której potwierdzona zostanie trafność tych rodzimego pochodzenia stwierdzeń w ich konfrontacji z programami i zaleceniami WHO oraz innych instytucji zagranicznych.

Po czwarte: traktowanie edukacji zdrowotnej jako „sztuki życia”, wymagającej pracy nad sobą, poznania własnych silnych i słabych stron oraz specyficznych potrzeb własnego organizmu.

Marian Kapica, podkreślając zasługi Macieja Demela dla edukacji zdrowotnej i pedagogiki zdrowia, wskazał, iż opublikowanie przez niego w roku 1980 dzieła pt. *Pedagogika zdrowia* „oznaczało przybliżenie czytelnikowi w pełni dojrzałych, teoretycznych podstaw pedagogiki zdrowia. Jako subdyscyplina pedagogiczna zyskała ona uznanie oraz akceptację w pedagogicznym świecie, czego najlepszym potwierdzeniem było powołanie Sekcji Pedagogiki Zdrowia Komitetu Nauk Pedagogicznych Polskiej Akademii Nauk. Jej długoletnim przewodniczącym był Profe-

---

<sup>10</sup> E. Sy r e k: *Zdrowie w aspekcie pedagogiki społecznej*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2000, s. 20–25, 31–36.

sor Maciej Demel. [...] W efekcie pedagogika zdrowia znalazła trwałe miejsce w murach uniwersytetów oraz różnego typu szkół wyższych”<sup>11</sup>. Oznacza to, że odpowiedzialność za przygotowanie przyszłych nauczycieli do realizacji zadań z obszaru pedagogiki zdrowia ciąży na nauczycielach akademickich, stających się w ten sposób współodpowiedzialnymi za kształt i wymiar tej „polskiej szkoły” edukacji zdrowotnej.

Rodzi się jednak pytanie: czy w czasach umiędzynarodawiania nauki te dążenia do pokazywania rodzimych osiągnięć z przeszłości, wyodrębnianie „polskiej szkoły” nie będzie poczytywane nam za zaściankowość? Czy w konfrontacji z zagranicznymi projektami warto jeszcze dzisiaj podkreślać jakąś odrębność własnych (lokalnych) doświadczeń bądź ich nawet niedostrzeżone i niedocenione prekursorstwo? A może trzeba jednak pokazywać, że polski dorobek jest dorobkiem z gruntu europejskim? Pamiętamy, że w czasach zaborów Polska była wykreślona z mapy świata i do dzisiaj wiele osiągnięć wybitnych Polaków z ówczesnych czasów przypisywanych jest innym krajom. Demel stanowczo podkreślał znaczenie przeszłości dla edukacji, w przeszłości widział fundamenty wiedzy i powodzenia dnia dzisiejszego.

### Demelowska humanistyczna teoria wychowania fizycznego

Maciej Demel stworzył i rozwijał przez wiele lat oryginalną, nowoczesną, humanistyczną teorię wychowania fizycznego, traktowanego jako proces przygotowania dzieci i młodzieży do uczestnictwa w kulturze fizycznej przez całe życie. Teoria ta zakładała ścisły związek wychowania fizycznego i zdrowotnego. Doskonale rozwinął i zobrazował teorię Demela Henryk Grabowski w pracy *Co koniecznie trzeba wiedzieć o wychowaniu fizycznym*<sup>12</sup>.

Natomiast Tadeusz Maszczak przypomniał ważną myśl twórcy pedagogiki zdrowia dotyczącą repedagogizacji wychowania fizycznego: „Zdaniem Macieja Demela, przedmiotem wychowania nie może być ciało, lecz jedynie osobowość wychowanek. Takie postawienie sprawy przywróciło wychowanie fizyczne pedagogice, doprowadziło do rein-

---

<sup>11</sup> M. K a p i c a: *Profesora Macieja Demela zasługi dla edukacji zdrowotnej i pedagogiki zdrowia*. „Lider” 2013, nr 7, s. 14. Szersze opracowania tego zagadnienia znajdziemy w wielu pracach kontynuatorów Demelowskiej idei pedagogiki zdrowia (takich autorów, jak: E. Mazurkiewicz, Z. Żukowska, B. Woynarowska, E. Syrek, M. Kapica, B. Zawadzka, A. Gawęł, A. Krawański, W. Wrona-Wolny).

<sup>12</sup> H. G r a b o w s k i: *Co koniecznie trzeba wiedzieć o wychowaniu fizycznym*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2000.

tegracji wychowania fizycznego z wychowaniem, nie gubiąc po drodze jego specyfiki. [...] Od Demela wyszło, przyjęte dziś szeroko, pojęcie: wychowanie do kultury fizycznej oraz akcentowanie dalekosiężnych celów wychowania fizycznego, a nie jego funkcji doraźnych”<sup>13</sup>.

Profesor Maciej Demel przypominał ponadto, że wychowanie fizyczne i zdrowotne zapoczątkowali sami uczniowie poprzez samorzutne rekreacje, a Komisja Edukacji Narodowej je usankcjonowała, wprowadzając do szkół wychowanie fizyczne i wykład higieny. „Geneza tego przedmiotu jest zatem wyjątkowa, bo spontaniczna, podczas gdy pozostałe przedmioty były uczniom narzucone”<sup>14</sup>.

Czy z tych faktów nie powinna się zrodzić myśl o potrzebie ciągłego udoskonalania programów szkolnego wychowania fizycznego, by stało się ono przyjemnością i zadaniem podejmowanym przez uczniów z poczuciem odpowiedzialności za własny rozwój fizyczny? By nie zdarzały się już przypadki bezmyślnego rezygnowania z tych lekcji pod byle pretekstem?

### **W stronę praktyki i metodyki szkolnej promocji zdrowia i edukacji zdrowotnej**

Maciej Demel nawiązał do najnowszej przeszłości, czyli krystalizowania się koncepcji wprowadzania edukacji zdrowotnej do szkół, w słowach, które warto tu przypomnieć: „W kreślonych wówczas projektach rysują się trzy warianty: 1) osobny przedmiot, 2) treści rozproszone, 3) tandem z wychowaniem fizycznym. W projektowaniu drugiej wersji gigantyczną pracę zebrania treści wspomagających wychowanie zdrowotne, zawartych we wszystkich przedmiotach szkolnych, wykonał Cezary Stypułkowski<sup>15</sup>. Konstruowaniu trzeciej wersji przewodził

<sup>13</sup> T. M a s z c z a k: *Maciej Demel – wzór uczonego i humanisty*. „Lider” 2013, nr 7, s. 8.

<sup>14</sup> Ibidem.

<sup>15</sup> Swoją udział w wydobywaniu treści powiązanych z wychowaniem zdrowotnym w programie nauczania poszczególnych przedmiotów szkolnych miała Małgorzata Kaliszewska, wówczas nauczycielka w Szkole Podstawowej nr 103 w Krakowie, pełniąc funkcję koordynatora w projekcie dr. Cezarego Stypułkowskiego. Na temat projektu por. *Zagadnienia wychowawczo-zdrowotne w przedmiotach szkół podstawowych i ponadpodstawowych. Podręcznik dla nauczycieli*. Red. C. S t y p u ł k o w s k i. Kraków: Zakład Wychowania Zdrowotnego Akademii Wychowania Fizycznego w Krakowie-Studium Pedagogiczne Uniwersytetu Jagiellońskiego, 1999; M. K a l i s z e w s k a: *Dzieje jednego projektu całościowego*. W: *Edukacja zdrowotna: wybrane kwestie*. Kraków-Gliwice: UKiP J&D Gębka, 2009.



Zygmunt Jaworski. [...] Swobodnie czerpie się z nauk i doświadczeń Zachodu. Rolę taranu pełni sieć szkół promujących zdrowie – dzieło Barbary Woynarowskiej. Jej to staraniem, po latach borykaniny, zdrowie wpisano wreszcie do edukacyjnych zadań szkoły. W toku arcytrudnych negocjacji rzecz przechodzi przez fazę tzw. ścieżek międzyprzedmiotowych. Oto pośpieszny z konieczności opis tej drogi, którą mamy za sobą. Szerzej i głębiej jest to omówione w książkach Bożeny Zawadzkiej (*Wychowanie zdrowotne w szkole podstawowej*, 1995) oraz Zygmunta Jaworskiego (*Koncepcje krzewienia kultury zdrowotnej w szkole polskiej*, 2005). [...] Na jej [faktografii – B.Z., M.K.] tle zadałem sobie pytanie: jakie nauki płyną z doświadczeń przeszłości, czy występują tu jakieś prawidłowości, od których zależy powodzenie naszej sprawy?<sup>16</sup>

Odpowiedź na to pytanie jeszcze nie została sformułowana, choć można wskazać wyłaniające się tu perspektywy. Może ma znaczenie spostrzeżenie Demela, że młodzież podejmując samorzutnie aktywność fizyczną, wskazała na taką potrzebę, wobec czego należy dostarczać uczniom więcej niż dotąd inspiracji i zachęty, motywującej tych, którzy już zapomnieli o aktywności fizycznej?

## Nauczyciel zdrowia w koncepcji Macieja Demela

Nauczycielom zdrowia Maciej Demel poświęca wiele miejsca w swoich pracach. Pisze o takich nauczycielach jako „wychowawcach zdrowia”, traktuje ich jako pracowników szkoły „o przygotowaniu medyczno-pedagogicznym, zorientowanym wyłącznie lub przede wszystkim na działalność w zakresie wychowania zdrowotnego (oświaty zdrowotnej)”<sup>17</sup>. Warto podkreślić, że realizacji takiego postulatu Demela nadal nie ma w polskich szkołach<sup>18</sup>.

Zwraca uwagę fakt, iż Demel bardzo szeroko rozumiał „wychowawstwo” w obszarze zdrowia. Pierwszymi „wychowawcami zdrowia” są –

<sup>16</sup> M. Demel: *O co i po co pytamy historię...*, s. 13.

<sup>17</sup> M. Demel: *Pedagogika zdrowia...* [1980], s. 153.

<sup>18</sup> Zob. E. Syrek: *Promocja zdrowia poprzez edukację zdrowotną w systemie kształcenia ogólnego dzieci i młodzieży – współczesna potrzeba i konieczność*. W: *Teoretyczne podstawy edukacji zdrowotnej. Stan i oczekiwania. Materiały z Konferencji Naukowej, Kamień Śląski 25–26 września 2000 r.* Red. B. Woynarowska, M. Kapica. Warszawa: Krajowy Ośrodek Wspierania Edukacji Zawodowej, 2001, s. 22; także: B. Zawadzka: *Nauczyciel zdrowia w nowej koncepcji reformy szkolnej*. W: *Teoretyczne podstawy edukacji zdrowotnej. Stan i oczekiwania. Materiały z Konferencji Naukowej, Kamień Śląski 25–26 września 2000 r.* Red. B. Woynarowska, M. Kapica. Warszawa: Krajowy Ośrodek Wspierania Edukacji Zawodowej, 2001, s. 181–183.



według tego pedagoga – rodzice, gdyż rodzina jest pierwszym środowiskiem wychowawczym. Rodziców wspiera służba zdrowia (personel poradni D, lekarz, higienistka szkolna, lekarze i dentyści zatrudnieni w tych instytucjach), a dopiero później instytucje oświatowe – ich kadre należy przygotować tak, by mogła ona realizować zadania z zakresu edukacji zdrowotnej.

W polskiej literaturze przedmiotu przytacza się trafne wypowiedzi (z roku 1787) zasłużonego dla sprawy edukacji zdrowotnej ks. Grzegorza Piramowicza. Na temat obowiązków nauczycielskich w zakresie dbałości o zdrowie uczniów pisał on tak: „Cel jego [nauczyciela – B.Z., M.K.] jest bardzo szlachetny, przykładać się do szczęśliwości ludu przez dobre wychowanie co do zdrowia, co do wiary i cnoty, co do nauki potrzebnej ku dobremu odbywaniu powinności i spraw życia każdego przyzwoitych”<sup>19</sup>.

Na początku wieku XX ogromne zasługi dla doskonalenia nauczycieli i pracowników służby zdrowia w zakresie oświaty sanitarnej w Polsce miała Państwowa Szkoła Higieny w Warszawie. Natomiast Sejm Nauczycielski w roku 1919 postulował między innymi rozwój wychowania fizycznego i higieny szkolnej<sup>20</sup>.

Maciej Demel w swoich pracach o współczesnych sobie nauczycielach zdrowia wskazywał te obszary ich kompetencji, które komisja przy Polskiej Akademii Nauk wymieniła w latach sześćdziesiątych XX wieku, gdy zajmowała się planem „higienizacji” przysyłanych nauczycieli, a więc: płaszczyzna wychowawcza, dydaktyczna i metodyczna<sup>21</sup>. Zwracał uwagę na przykład na „wrażliwość higieniczną, umiejętność patrzenia na dziecko jako na rozwijający się żywy organizm o dużej skali zróżnicowania”<sup>22</sup>. Ponadto twierdził, że pedagogika zdrowia przyczynia się do tego, by nauczyciele postrzegali ucznia całościowo, a więc by widzieli także ucznia ciało ze wszystkimi jego potrzebami.

Zdaniem Demela, schemat Piramowicza można wypełnić dzisiaj nowoczesną treścią. Mianowicie o efektywności pracy nauczyciela i dzisiaj decydują następujące czynniki:

- to, jakim jest on wzorem osobowym;
- to, jaką ma wiedzę o czynnikach rozwojowych;

---

<sup>19</sup> G. P i r a m o w i c z: *Powinności nauczyciela (1787)*. Wrocław 1959 – cyt. za: M. D e m e l: *O wychowaniu zdrowotnym*. Warszawa: Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, 1968, s. 105.

<sup>20</sup> M. D e m e l: *O wychowaniu zdrowotnym...*, s. 47.

<sup>21</sup> M. D e m e l: *Problemy wychowania higienicznego nauczycieli (z prac PAN)*. „Kwartalnik Pedagogiczny” 1963, nr 4; I d e m: *O wychowaniu zdrowotnym...*, s. 109–110.

<sup>22</sup> M. D e m e l: *O wychowaniu zdrowotnym...*, s. 109.

– to, jakie jest jego zamiłowanie do działalności propagującej zdrowie (ta kwestia wykracza już poza obowiązki nauczyciela)<sup>23</sup>.

I jeszcze jedna ważna kwestia, na którą zwrócił uwagę Maciej Demel: higienizacja samych nauczycieli, o którą upominał się Stanisław Kopczyński i w której ma on duże zasługi<sup>24</sup>.

Przedstawione tu informacje nie wyczerpują tematu, ale mogą stanowić dla współczesnych nauczycieli rodzaj przypomnienia: że codziennej trosce o zdrowie i samopoczucie wychowanków powinna towarzyszyć troska o własne zdrowie nauczycieli, przeciwdziałanie wypaleniu zawodowemu przez odpowiedni tryb życia oraz starania o autentyczną i owocną współpracę w kwestii zdrowia uczniów z ich rodzicami i opiekunami.

### Dwoistości w edukacji zdrowotnej i promocji zdrowia

Maciej Demel wskazywał też na pewne dwoistości w obszarze wychowania zdrowotnego. Taką dwoistość dostrzegał w podejściu do sportu. Twierdził, że „stawianie osobnika w sytuacji konfliktu ma niebagatelny walor wychowawczy, bo właśnie w warunkach wyboru kształtują się postawy prozdrowotne, stanowcze i trwalsze od narzucanych lub wyhodowanych w bezkolizyjnym zaciszu”<sup>25</sup>.

Inną dwoistość dostrzec można, jak twierdził pedagog, w ekoedukacji, tak ważnej dla zdrowia. Zdaniem Demela, „rzecz nabiera głębszego wymiaru, gdy rozważymy ją na tle sprzeczności między tym, co człowiek chciałby osiągnąć, a tym, co chciałby zachować. Bo przecież my wszyscy, optując za ochroną środowiska, przyczyniamy się do jego skażenia”<sup>26</sup>.

Demel podejmował też temat dwoistego podejścia do ciała człowieka (przedmiot *versus* osobowość)<sup>27</sup>. Obecnie dwoiste podejście do zdrowia i edukacji zdrowotnej jest częstsze na skutek istnienia wieloparadygmatycznej rzeczywistości i wielości wzorów kulturowych, także w odniesieniu do stylu życia i dbałości o zdrowie<sup>28</sup>. Obserwuje się też

---

<sup>23</sup> M. Demel: *Pedagogika zdrowia...* [1980], s. 146.

<sup>24</sup> *Ibidem*, s. 24.

<sup>25</sup> *Ibidem*, s. 146; M. Demel: *Pedagogika zdrowia*. „Chowanna” 2002, nr 1, s. 23.

<sup>26</sup> M. Demel: *Pedagogika zdrowia...* [2002], s. 24.

<sup>27</sup> M. Demel: *Pedagogika zdrowia...* [1980], s. 104–121.

<sup>28</sup> Na temat dwoistości w pedagogice pisał Lech Witkowski w wielu publikacjach, na przykład: *Przełom dwoistości w pedagogice polskiej. Historia. Teoria. Krytyka*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2013.

wyraźnie spadek zaufania do lekarzy i farmaceutów, co rodzi często dylematy; ilustracją tego może być dyskurs medialny na temat szczepień.

Dostrzeżenie dylematów i dwoistości pozwala kreślić dynamiczny obraz ucznia, szkoły, siedliska życia, środowiska przyrodniczego, polityki oświatowej, wskazywać ich relacje wzajemne oraz dokonywać ich opisów bądź badań w interesie zdrowia wszystkich podmiotów edukacji. Maciej Demel był tego świadomy i wskazywał te zagadnienia już wiele lat temu.

## Podsumowanie

Już ten pobieżny szkic ukazuje potencjał tkwiący w spuściźnie Macieja Demela, wymagający przemyślenia, ożywienia i aktualizacji oraz zaplanowania zadań, bądź tylko przesłanek do zadań, jakie można już dzisiaj sformułować dla przyszłych badaczy tego obszaru wiedzy.

Po pierwsze, należy wyszukiwać i opracowywać dokumenty dorobku przeszłości, zwłaszcza dowody doświadczeń i praktyk szkolnych, oraz gromadzić publikacje nie tylko naukowe, lecz także popularnonaukowe oraz publicystyczne, gdyż te najczęściej szybko znikają w czeluściach przeszłości.

Po drugie, trzeba traktować obszar pedagogiki zdrowia interdyscyplinarnie w najlepszym słowa tego znaczeniu, ale celowo, bez zbędnego eklektyzmu, zwłaszcza w sferze metodologicznej, która dodatkowo wymaga przemyśleń i aktualizacji, stosownie do podejmowanych problemów badawczych.

Po trzecie, warto podnosić jakość wykształcenia przyszłych nauczycieli i promotorów zdrowia przez ukazywanie im dwoistości w obszarach teorii i praktyki oraz wskazywać możliwości radzenia sobie z dylematami wyboru. Powinniśmy uświadamiać studentom, że są oni częścią tej „polskiej drogi” i mogą mieć kiedyś realny wpływ na jej kształt, przebieg i cele.

Na zakończenie niech nam będzie wolno jeszcze raz zaczerpnąć myśl z dorobku Mistrza: „Oto garść pośpiesznie zanotowanych refleksji związanych z zadaniem tematem. Rad będę, jeśli kogoś nakłoni do przemyśleń. Sięgając do historii, uczyłem się od naszych poprzedników, którzy umieli z niej korzystać, dostosowując rzecz do potrzeb swoich czasów. Na to zaś, by trafnie dostosować, trzeba rozumieć świat współczesny i nadać za tempem przemian, a to jest cecha młodych i ludzi w pełni sił. Starzy są im pomocni jako nośnik tradycji i zawartego w niej surowca do owej modernizacji”<sup>29</sup>.

<sup>29</sup> M. Demel: *O co i po co pytamy historię...*, s. 15.

## Bibliografia

- Celejowa I.: *Higiena, jako medycyna zapobiegawcza jest jej wyższą formą*. „Lider” 2013, nr 7.
- Cendrowski Z.: *Drodzy Czytelnicy*. „Lider” 2013, nr 7.
- Demel M.: *Aleksander Landy. Życie i dzieło. Lekcja pedagogiki i medycyny przyszłości*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1982.
- Demel M.: *Księga tradycji Polskiego Towarzystwa Higienicznego, chronologia – biografia – topografia. Tom 1. Czas niewoli*. „Problemy Higieny” 1986, nr 1.
- Demel M.: *Księga tradycji Polskiego Towarzystwa Higienicznego, chronologia – biografia – topografia. Tom 2. Między wojnami*. „Problemy Higieny” 1991, nr 35.
- Demel M.: *Nauczyciel zdrowia. Życie i dzieło doktora Stanisława Kopczyńskiego 1873, 1933, 1973*. Warszawa: Nasza Księgarnia, 1972.
- Demel M.: *O co i po co pytamy historię*. „Zdrowie – Kultura Zdrowotna – Edukacja” [AWFiS w Gdańsku] 2009, T. 3.
- Demel M.: *O wychowaniu zdrowotnym*. Warszawa: Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, 1968.
- Demel M.: *Pedagogiczne aspekty warszawskiego ruchu higienicznego (1864–1914)*. [Monografie Pedagogiczne. T. 12]. Wrocław: Ossolineum, 1964.
- Demel M.: *Pedagogika zdrowia*. „Chowanna” 2002, T. 1 (18).
- Demel M.: *Pedagogika zdrowia*. Wyd. 2. zm. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1980.
- Demel M.: *Problemy wychowania higienicznego nauczycieli (z prac PAN)*. „Kwartalnik Pedagogiczny” 1963, nr 4.
- Demel M.: *Przedmowa*. W: B. Zawadzka: *Wychowanie zdrowotne w szkole podstawowej*. Kielce: Wyższa Szkoła Pedagogiczna im. Jana Kochanowskiego, 1995.
- Demel M.: *Siedem pasji doktora Dobrzyckiego*. Warszawa: Państwowy Zakład Wydawnictw Lekarskich, 1974.
- Demel M.: *W służbie Hygei i Syreny. Życie i dzieło doktora Józefa Polaka*. Warszawa: Państwowy Zakład Wydawnictw Lekarskich, 1970.
- Demel M.: *Wysoko jak król Zygmunt. Życie i dzieło doktora Stanisława Markiewicza*. Warszawa: Państwowy Zakład Wydawnictw Lekarskich, 1977.
- Demel M.: *Z dziejów promocji zdrowia w Polsce tom I i II oraz tom III*. Kraków: Akademia Wychowania Fizycznego w Krakowie, 2000.
- Grabowski H.: *Co koniecznie trzeba wiedzieć o wychowaniu fizycznym*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2000.
- Kaliszewska M.: *Dzieje jednego projektu całościowego. W: Edukacja zdrowotna: wybrane kwestie*. Kraków–Gliwice: UKiP J&D Gębka, 2009.

- Kapica M.: *Profesora Macieja Demela zasługi dla edukacji zdrowotnej i pedagogiki zdrowia*. „Lider” 2013, nr 7.
- Maszcza T.: *Maciej Demel – wzór uczonego i humanisty*. „Lider” 2013, nr 7.
- Syrek E.: *Promocja zdrowia poprzez edukację zdrowotną w systemie kształcenia ogólnego dzieci i młodzieży – współczesna potrzeba i konieczność*. W: *Teoretyczne podstawy edukacji zdrowotnej. Stan i oczekiwania. Materiały z Konferencji Naukowej, Kamień Śląski 25–26 września 2000 r.* Red. B. Woynarowska, M. Kapica. Warszawa: Krajowy Ośrodek Wspierania Edukacji Zawodowej, 2001.
- Syrek E.: *Zdrowie w aspekcie pedagogiki społecznej*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2000.
- Witkowski L.: *Przełom dwoistości w pedagogice polskiej. Historia. Teoria*. Krytyka. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2013.
- Woynarowska B.: *Maciej Demel – najwybitniejszy historyk ruchu higienicznego i promocji zdrowia w Polsce*. „Lider” 2013, nr 7.
- Zagadnienia wychowawczo-zdrowotne w przedmiotach szkół podstawowych i ponadpodstawowych. Podręcznik dla nauczycieli*. Red. C. Stypułkowski. Kraków: Zakład Wychowania Zdrowotnego Akademii Wychowania Fizycznego w Krakowie–Studium Pedagogiczne Uniwersytetu Jagiellońskiego, 1999.
- Zawadzka B.: *Nauczyciel zdrowia w nowej koncepcji reformy szkolnej*. W: *Teoretyczne podstawy edukacji zdrowotnej. Stan i oczekiwania. Materiały z Konferencji Naukowej, Kamień Śląski 25–26 września 2000 r.* Red. B. Woynarowska, M. Kapica. Warszawa: Krajowy Ośrodek Wspierania Edukacji Zawodowej, 2001.
- Zawadzka B.: *Wychowanie zdrowotne w szkole podstawowej*. Kielce: WSP im. Jana Kochanowskiego, 1995.

**Bożena Zawadzka, Małgorzata Kaliszewska**

### **The Legacy of Maciej Demel for Today and Tomorrow**

**Summary:** The aim of this article is to highlight topical issues that should be retrieved and revived from the academic legacy of Maciej Demel, in order to be perpetuated by another generation of researchers. The late founding father of health pedagogy and the modern concept of health education, as a physician, teacher, educator, and a tenured professor of physical culture science, was more than qualified to look at health pedagogy in a multifaced, comprehensive way. Therefore, he became an unquestionable intellectual role figure in the said fields; a person who in his academic works pointed to phenomena and ways of approaching them which are still current. The sources of today's problems can be traced back to the past, in particular former health and education policies in Poland. The confrontation with the past helps to observe and

trace changes which may translate into diversity of approaches and help develop the most adequate methodology of health education and health promotion.

**Keywords:** Maciej Demel, the Polish school of health education, the humane theory of physical education, physical culture, health teacher, methodology of health education, duality of health education

**Bożena Zawadzka, Małgorzata Kaliszewska**

### **Demel'sche Inspirationen für heute und morgen**

**Zusammenfassung:** Ziel des Artikels ist es, auf wichtige und aktuelle Aspekte zu verweisen, die aus dem Nachlass von Maciej Demel wiederbelebt, aktualisiert und an andere Generationen von Forschern weitergegeben werden sollten. Der verstorbene Schöpfer und Nestor der Gesundheitspädagogik und des modernen Konzeptes der Gesundheitserziehung, Maciej Demel, war Arzt, Lehrer, Pädagoge und ordentlicher Professor für Körperkulturwissenschaft. Deswegen verfügte er über alle Qualifikationen, um auf die Gesundheitserziehung und später auf die Gesundheitspädagogik aus vielen Perspektiven zu schauen und diese ganzheitlich zu präsentieren. Aus diesem Grund wurde er zur unbestreitbaren Autorität auf dem Gebiet der Gesundheitspädagogik und Körperkultur. Er war derjenige, der in seinen wissenschaftlichen Arbeiten auf solche Ansätze und Erscheinungen verwies, die heute immer noch aktuell sind. Die Quellen der heutigen Probleme können in der Geschichte, in der früheren Gesundheits- und Bildungspolitik in Polen entdeckt werden. Dies lässt auch Änderungen und mögliche Dualitäten erkennen sowie die passendste Methodik der Gesundheitserziehung und -förderung entwickeln.

**Schlüsselwörter:** Maciej Demel, polnische Schule für Gesundheitserziehung, humanistische Theorie des Sportunterrichts, Körperkultur, Gesundheitslehrer, Methodik der Gesundheitserziehung, Dualitäten in der Gesundheitserziehung









**Maria Świątkiewicz-Mośny**

Uniwersytet Jagielloński

 <https://orcid.org/0000-0001-6797-5580>

**Katarzyna Kowalczevska-Grabowska**

Uniwersytet Śląski w Katowicach

 <https://orcid.org/0000-0002-9309-7600>

## **Profilaktyka raka szyjki macicy jako zadanie samorządu – na przykładzie Tychów (raport z badań)\***

### **Wprowadzenie**

Choroby onkologiczne uważa się za głównego zabójcę XXI wieku. Postęp, jaki dokonuje się w medycynie, rozumiany jako rozwój procedur terapeutycznych, jest imponujący, nie zawsze jednak może prowadzić do wyleczenia. Istotnym elementem walki z nowotworami pozostaje profilaktyka. Tak jest w przypadku raka szyjki macicy czy raka sutka, które wykryte we wczesnym stadium (*ca in situ*) mogą zostać wyleczone. Oto kilka informacji dotyczących raka szyjki macicy:

1. Raka szyjki macicy wywołuje zakażenie genitalnymi typami wirusa brodawczaka ludzkiego (HPV, *Human Papulomavirus*). Występuje on w około 100 rodzajach, ale największy związek z zachorowalnoś-

---

\* Projekt badawczo-edukacyjny: *Profilaktyka raka szyjki macicy, czyli jak to się robi w Tychach. Analiza źródeł i zasobów wiedzy oraz opinii na temat szczepień przeciw HPV*, zrealizowany z grantu Fundacji Polskiej Ligi Walki z Rakiem w okresie od stycznia do czerwca 2017. Część wyników badań została już opublikowana w artykule: K. Kowalczevska-Grabowska, M. Świątkiewicz-Mośny: *Występowanie raka szyjki macicy u mieszkanki Tychów – rozpoznanie problemu oraz opinii na temat działań profilaktycznych podejmowanych w społeczności lokalnej (perspektywa socjopedagogiczna)*. „Chowanna” 2018, T. 2 (51), s. 201-220.

- cią na raka szyjki macicy, jak wynika z badań, mają HPV16 i HPV18, mniejszy HPV6 i HPV11<sup>1</sup>.
2. Walkę z rakiem szyjki macicy można wygrać profilaktyką. Istotne jest minimalizowanie ryzyka infekcji wirusem HPV (profilaktyka pierwszorzędowa) oraz szczepienia dwuwalentną (Cervaris) lub czterowalentną (Solgard/Gardasil) szczepionką (profilaktyka drugorzędowa). Mimo że według WHO znaczące efekty szczepień będą widoczne po upływie 30 lat<sup>2</sup>, już teraz obserwuje się istotny spadek liczby przypadków brodawek narządów płciowych w Australii, gdzie stosuje się szczepionkę czterowalentną od wielu lat<sup>3</sup>.
  3. Zasady zapobiegania zachorowalności na raka szyjki macicy zostały określone w *Rekomendacjach Polskiego Towarzystwa Profilaktyki Zakażeń HPV dotyczących stosowania szczepionek przeciw HPV*. W ramach profilaktyki zaleca się:
    - rutynowe podawanie szczepionek przeciw HPV dziewczętom w wieku 12–15 lat; istnieje również możliwość podania szczepionek młodszym dziewczynkom, po ukończeniu przez nie 9 lat (szczepionka czterowalentna), 10 lat (szczepionka dwuwalentna) oraz chłopcom w wieku 9–15 lat (szczepionka czterowalentna);
    - szczepienie dziewcząt i kobiet w wieku 16–25/26 lat (najlepiej jeszcze w okresie przed rozpoczęciem inicjacji seksualnej), które wcześniej nie były szczepione lub nie otrzymały pełnego cyklu szczepienia; na cykl szczepień składają się trzy dawki szczepionki – druga po 2 miesiącach, a trzecia po 6 miesiącach od pierwszej dawki<sup>4</sup>.
  4. W ramach profilaktyki drugorzędowej przeprowadzane są testy na obecność onkogenego typu HPV oraz skrining (przesiewowe badania cytologiczne). Obecnie preferowany jest program profilaktyki oparty na schemacie: matka – skrining cytologiczny, córka – szczepienie przeciwko HPV<sup>5</sup>.

---

<sup>1</sup> B. Woynarowska: *Wczesne zapobieganie rakowi szyjki macicy*. W: *Biomedyczne podstawy kształcenia i wychowania*. Red. B. Woynarowska et al. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2010, s. 296.

<sup>2</sup> *Rekomendacje Polskiego Towarzystwa Ginekologicznego dotyczące szczepienia przeciwko zakażeniom HPV*. <https://docplayer.pl/26932820-Rekomendacje-polskiego-towarzystwa-ginekologicznego-dotyczace-szczepienia-przeciwko-zakazeniom-hpv.html> [6.03.2017], s. 184.

<sup>3</sup> Ibidem.

<sup>4</sup> *Rekomendacje Polskiego Towarzystwa Profilaktyki Zakażeń HPV dotyczące stosowania szczepionek przeciw HPV*. <https://pulsmedycyny.pl/rekomendacje-polskiego-towarzystwa-profilaktyki-zakazen-hpv-dotyczace-stosowania-szczepionek-przeciw-hpv-880911> [6.03.2017].

<sup>5</sup> *Rekomendacje Polskiego Towarzystwa Ginekologicznego...*, s. 184.

5. Do działań z zakresu profilaktyki trzeciorzędowej zachorowalności na nowotwór szyjki macicy zalicza się badania kontrolne po zabiegu usunięcia narządu.
6. W Polsce zachorowalność na raka szyjki macicy wynosi około 16 osób na 100 tysięcy mieszkańców. Z danych Światowej Organizacji Zdrowia wynika, że na Malcie, w Finlandii czy na Cyprze współczynnik ten wynosi poniżej 5<sup>6</sup>. Wysokie wskaźniki zachorowalności Polek na raka szyjki macicy, szczególnie w grupie kobiet poniżej 35. roku życia, wymagają prowadzenia szeroko zakrojonej profilaktyki; szczególnie istotne jest też wczesne rozpoznawanie choroby oraz leczenie wszelkich stanów zwiększających ryzyko jej wystąpienia.
7. Tychy są jednym z 17 miast w województwie śląskim<sup>7</sup>, które oferują bezpłatny program szczepień przeciwko HPV. Program działa od 2010 roku i skierowany jest do dwunastoletnich dziewczynek. Szczepienia realizowane są w tyskiej Przychodni nr 4 sp. z o.o. przy alei Niepodległości 45 (jedynie w pierwszym roku programu realizatorem bezpłatnych szczepień było Centrum Medyczne Paprocany sp. z o.o.). Wyboru realizatora programu corocznie dokonuje się zgodnie z przepisami prawa w drodze otwartego konkursu ofert skierowanego do podmiotów działalności leczniczej. Prowadzenie akcji bezpłatnych szczepień przez jedną przychodnię w kolejnych latach wydaje się rozwiązaniem bardzo korzystnym z uwagi na zdobyte przez nią w latach poprzednich doświadczenie w prowadzeniu tego typu akcji.
8. Według danych z Przychodni nr 4 oraz Wydziału Spraw Społecznych i Zdrowia Urzędu Miasta Tychy, mniej niż połowa dziewczynek, które kwalifikują się do programu, jest szczepiona. Liczba zaszczepionych z roku na rok (także w ujęciu procentowym) spada<sup>8</sup>. W latach 2010, 2013, 2015 odsetek zaszczepionych oscylował w granicach 50%. W 2012 i 2016 był najniższy, bo wynosił niewiele ponad 30%. Jedynie w roku 2011 zaszczepiono ponad 60% uprawnionych.
9. Zainteresowanie bezpłatnymi szczepieniami, jak dowodzą badania, nie jest wystarczające. Ten stan można tłumaczyć ograniczonym

---

<sup>6</sup> WHO: *WHO Guidance Note. Comprehensive Cervical Cancer Prevention and Control: A Healthier Future for Girls and Women*. 2013. [http://apps.who.int/iris/bitstream/10665/78128/3/9789241505147\\_eng.pdf?ua=1](http://apps.who.int/iris/bitstream/10665/78128/3/9789241505147_eng.pdf?ua=1) [22.10.2017].

<sup>7</sup> Lista samorządów zaangażowanych w programy profilaktyki raka szyjki macicy. <http://hpv.pl/profilaktyka-pierwotna/lista-samorzadow-ktore-teraz-szczepia/> [6.03.2017].

<sup>8</sup> Por. K. Kowalczevska-Grabowska, M. Świątkiewicz - Mośny: *Występowanie raka szyjki macicy u mieszkank Tychów...*, s. 209.

dostępem społeczeństwa do informacji na temat programu oraz nasilającymi się w ostatnich czasach działaniami ruchów antyszczepionkowych. Z rozmowy przeprowadzonej z pracownikiem Urzędu Miasta Tychy wynika, że do Urzędu drogą mailową docierają liczne pisma od osób negujących skuteczność prowadzonej akcji; z roku na rok pism tych jest więcej.

## Metodologia badań

W ciągu sześciu lat działania programu szczepień przeciwko HPV udało się zgromadzić dane na temat powszechności szczepień, ale także stosunku do nich, przyczyn odmowy szczepienia oraz motywacji do podejmowania działań profilaktycznych. Uwzględniając cel Strategii Walki z Rakiem 2015–2024<sup>9</sup>: *Zapobieganie nowotworom o pochodzeniu infekcyjnym*, w tym działania 12.2 (*Zgromadzenie danych na temat dziewczynek zaszczepionych przeciwko HPV w Polsce w ramach programów samorządowych*), a także rekomendacje dla realizacji działania 12.1. (*Rozpowszechnienie szczepień przeciwko nowotworom pochodzenia infekcyjnego*), sformułowano następujące pytania badawcze:

1. Jaka jest zachorowalność i umieralność na raka szyjki macicy w województwie śląskim (ze szczególnym uwzględnieniem Tychów)?
2. Jaka jest skala przeprowadzonych szczepień przeciwko HPV wśród dziewczynek od momentu wprowadzenia przez władze samorządowe programu bezpłatnych szczepień na terenie miasta Tychy?
  - W jaki sposób ośrodki zdrowia kontaktowały się z potencjalnymi uczestniczkami programu szczepień?
  - Jakie zastosowano sposoby rejestracji pacjentów do programu?
  - W jaki sposób prowadzono statystyki uczestników programu?
3. Jakie inicjatywy zostały podjęte w celu rozpropagowania oferty bezpłatnych szczepień przeciwko HPV na terenie miasta Tychy?
  - Jakie inicjatywy podejmuje samorząd w celu rozpropagowania programu szczepień przeciwko HPV wśród dziewczynek?
  - Jakie inicjatywy podejmują organizacje pozarządowe w celu rozpropagowania programu szczepień przeciwko HPV wśród dziewczynek?
4. Jakie opinie na temat działań podejmowanych w ramach profilaktyki raka szyjki macicy, w tym bezpłatnych szczepień przeciwko HPV, mają respondentki (uczennice tyskich szkół)?

---

<sup>9</sup> *Strategia Walki z Rakiem 2015–2024*. [http://walkazrakiem.pl/sites/default/files/library/files/startegia\\_walki\\_z\\_rakiem\\_2016\\_final.pdf](http://walkazrakiem.pl/sites/default/files/library/files/startegia_walki_z_rakiem_2016_final.pdf) [6.03.2017].

- Jaka jest motywacja dziewczynek i ich rodziców do podejmowania działań profilaktycznych?
  - Jakie są przyczyny odmowy szczepień?
5. Jaka jest wiedza na temat nowotworów pochodzenia infekcyjnego, a w szczególności raka szyjki macicy, wśród tyskich dziewczynek i ich rodziców?
  6. Jaka jest wiedza na temat profilaktyki raka szyjki macicy?
  7. Jaka jest wiedza na temat leczenia raka szyjki macicy?
  8. Jakie działania podejmują mieszkańcy Tychów w zakresie szczepień przeciwko HPV?
    - Skąd nastoletnie mieszkanki Tychów i ich rodzice czerpią wiedzę na temat profilaktyki raka szyjki macicy?<sup>10</sup>

Badania przeprowadzono z wykorzystaniem trzech rodzajów metod i technik badawczych (triangulacja metodologiczna): analizy dokumentów i danych zastanych (analiza dyskursu medialnego), badań jakościowych (zogniskowane wywiady grupowe, warsztaty moderowane), badań ilościowych (ankieta internetowa).

## Organizacja badań

Badania realizowane były od lutego do maja 2017<sup>11</sup> roku w Tychach. Przeprowadzone zostały w wykorzystaniem następujących procedur:

1. **Analiza** prasy lokalnej pod kątem **dyskursu** na temat profilaktyki raka szyjki macicy i programu bezpłatnych szczepień.
2. **Zebranie i analiza danych zastanych** dotyczących profilaktyki raka szyjki macicy, zachorowalności oraz umieralności z powodu raka szyjki macicy (dane pochodziły z następujących instytucji: Wydziału Zdrowia Śląskiego Urzędu Wojewódzkiego w Katowicach, Wydziału Spraw Społecznych i Zdrowia Urzędu Miasta Tychy oraz Powiatowej Stacji Sanitarno-Epidemiologicznej w Tychach).
3. **Badania jakościowe** prowadzone w wybranych szkołach wśród uczennic z rocznika 2005 i ich rodziców podczas zajęć warsztatowych. W okresie marzec-kwiecień 2017 w czterech tyskich szkołach: SP 10, SP 22, SP 36, STO (tu: kwiecień-maj 2017) przeprowadzono warsztaty dla dwunastoletnich uczennic oraz ich rodziców (jedno 45-minutowe spotkanie). W warsztatach wzięło udział

---

<sup>10</sup> Por. K. Kowalczevska-Grabowska, M. Świątkiewicz-Mośny: *Występowanie raka szyjki macicy u mieszkanki Tychów...*

<sup>11</sup> W styczniu 2017 roku opracowano narzędzia badawcze oraz przygotowano konspekty warsztatów, a w czerwcu dokonano analizy i interpretacji uzyskanych wyników.

łącznie 69 uczennic, których rodzice wyrazili na to zgodę (SP 10: 8 uczennic, SP 22: 31 uczennic, SP 36: 17 uczennic, STO: 13 uczennic), oraz 10 rodziców (matki). W trakcie warsztatów przeprowadzono wywiady zogniskowane (FGI) z rodzicami dziewczynek z rocznika 2005 na temat profilaktyki raka szyjki macicy. Na potrzeby warsztatów przygotowano konspekty oraz prezentacje multimedialne.

4. **Badania ilościowe** prowadzone wśród rodziców uczniów tyskich szkół (ankieta internetowa). Kwestionariusz ankiety zawierał 30 pytań z kafeterią zamkniętą (jedno- lub wielokrotnego wyboru), otwartą oraz metryczkę obejmującą takie zmienne demograficzne, jak: wiek, płeć, wykształcenie, liczba dzieci, wiek córek oraz miejsce zameldowania. Za pośrednictwem Miejskiego Centrum Oświaty w Tychach ankietę rozesłano drogą elektroniczną do rodziców uczniów uczęszczających do tyskich szkół. Ostatecznie w badaniu wzięło udział 182 respondentów (173 kobiety i 9 mężczyzn).

## Wyniki badań

Przeprowadzone badania, których przebieg i rezultaty zaprezentowano w niniejszym opracowaniu, doprowadziły do sformułowania odpowiedzi na postawione pytania badawcze.

Stwierdzono, że zachorowalność i umieralność z powodu raka szyjki macicy w Tychach jest niższa niż średnia dla całego województwa śląskiego. W latach 2005–2013 wartość współczynników zachorowalności liczona na 100 tysięcy mieszkańców Tychów wahała się od 6,0 do 16,4, przy czym średnia dla całego województwa w tym okresie wynosiła między 14,4 a 17,9. Podobnie jest w przypadku umieralności z powodu raka szyjki macicy.

Kontakt z potencjalnymi uczestnikami szczepień odbywał się poprzez indywidualne zaproszenia, spotkania z rodzicami w szkołach. Za kontakt ten odpowiedzialny jest realizator programu – tyska Przychodnia nr 4. Sposób prowadzenia akcji informacyjnej w prasie i na stronie internetowej placówki wymaga zmodyfikowania – mimo prowadzonej reklamowej akcji w mediach przez różne instytucje rokrocznie maleje liczba osób zgłaszających się z chęcią bycia zaszczepionym przeciwko wirusowi HPV. W kolejnych latach należy rozważyć przeprowadzenie szerszej akcji promocyjnej za pośrednictwem mediów społecznościowych oraz utworzyć specjalną stronę internetową akcji. Na takiej stronie powinno się znaleźć kompendium wiedzy na temat wirusa HPV oraz akcji bezpłatnych szczepień.



Procedura rejestracji pacjentów do programu nie budzi zastrzeżeń. Kontaktowanie się pracowników Przychodni nr 4 z beneficjentami programu oraz ich rodzicami drogą telefoniczną i przypominanie o kolejnych dawkach szczepień okazały się działaniami wysoce skutecznymi, wobec czego powinny być kontynuowane w kolejnych latach. Takie postępowanie jest wyjściem naprzeciw oczekiwaniom i możliwościom rodziców, ułatwia ustalenie dogodnych terminów szczepień i zwiększa prawdopodobieństwo dotarcia dziecka do przychodni na kolejną dawkę szczepionki.

Realizator programu szczepień przeciwko wirusowi HPV jest zobligowany do przekazywania danych statystycznych dotyczących programu jego organizatorowi, tj. Wydziałowi Spraw Społecznych i Zdrowia Urzędu Miasta Tychy. Pełne dane beneficjentów programu i ich rodziców są archiwizowane w przychodni przez 20 lat.

Miasto Tychy w ramach działań związanych z programem bezpłatnych szczepień wymaga od jego realizatora, zgodnie z zawartymi umowami, rozpropagowania programu w postaci imiennych zaproszeń oraz kampanii. Corocznie informacje na temat szczepień są umieszczane na stronie internetowej i w serwisie prasowym; wedle potrzeb są powtarzane kilka razy w roku. Niestety nie zidentyfikowano żadnej inicjatywy oddolnej służącej wspieraniu kampanii w tym zakresie. Jedynie Fundacja MSD dla zdrowia kobiet wraz z Sekcją Oświaty Zdrowotnej Powiatowej Stacji Sanitarno-Epidemiologicznej w Tychach prowadzi program informacyjny o raku szyjki macicy i zakażeniach HPV *Wybierz życie – Pierwszy krok*. Program ten jednak jest skierowany do uczniów starszych, uczęszczających do pierwszych klas szkół ponadgimnazjalnych. Od 2010 roku wzięło w nim łącznie udział 1 332 uczniów i 478 opiekunów. Można założyć, że część uczestników programu podejmuje decyzję o poddaniu się płatnym szczepieniom, nie są jednak znane statystyki w tym zakresie.

Zebrano też dane dotyczące motywacji po wzięcia udziału w programie szczepień. Z wywiadów przeprowadzonych z rodzicami tyskich uczennic z rocznika 2005 wynika, że motywacja do podjęcia działań profilaktycznych, w tym decyzji o szczepieniu, ma swoje źródło głównie w osobistych przekonaniach i doświadczeniach opiekunów dziewcząt. Rodzice argumentowali to głównie troską o własną rodzinę („dbam o zdrowie swojej rodziny”, „nie chcę, żeby ktoś z moich bliskich chorował”) oraz możliwością realizacji własnych planów życiowych. Wszystkie biorące udział w badaniu matki popierały akcję bezpłatnych szczepień przeciwko wirusowi HPV. Jako demotywatory badane wskazywały lenistwo i brak silnej woli. W przypadku akcji bezpłatnych szczepień można założyć, że lenistwo odgrywa jedną z kluczowych ról w podjęciu decyzji o niezaszczepieniu dziecka. Biorące udział



w warsztatach uczennice w przygotowywanych przez siebie plakatach reklamowych z zakresu profilaktyki raka szyjki macicy zachęcały do poddawania się szczepieniom. Treść plakatów była bardzo emocjonalna (zawierała takie określenia, jak: „Uratuj mnie”) z podaną prostą instrukcją, co należy zrobić (na przykład: „biegnij do przychodni”). Jednocześnie akcentowano w nich wartość zdrowia.

Z ankiet przeprowadzonych z rodzicami uczniów tyskich szkół wynika, że blisko 75% badanych deklaruje wiedzę w zakresie profilaktyki raka szyjki macicy. Wśród działań profilaktycznych wymieniano głównie cytologię, regularne wizyty u ginekologa oraz szczepienia profilaktyczne. Jednocześnie aż 35% respondentów nie słyszało o bezpłatnych szczepieniach przeciwko HPV, co stanowi kolejny dowód na to, że prowadzona akcja informacyjna nie jest w pełni skuteczna. Ponad 88% badanych jest zdania, że samorzady powinny finansować tego typu akcje. Blisko 57% respondentów poprawnie wskazało, że bezpłatne szczepienia można przeprowadzić tylko w jednej przychodni, natomiast ponad 57% badanych nie ma wiedzy na temat procedury szczepień; badani nie wiedzą, w ilu dawkach podawana jest szczepionka (jedynie 29,7% respondentów wskazało poprawną odpowiedź na pytanie o liczbę dawek szczepionki). Tylko niespełna 30% badanych ocenia kampanię promocyjną bardzo dobrze lub dobrze, co pokazuje, że dotychczasowa kampania jest niewystarczająca, mimo iż jest prowadzona od 7 lat. Działania promocyjne realizowane przez tyską Przychodnię nr 4 być może ograniczają się tylko do zamieszczenia informacji na stronie internetowej placówki (na dodatek nie jest to zbyt obszerna informacja).

Sprawdzono stan wiedzy badanych na temat umieralności z powodu raka szyjki macicy. Niecałe 48% respondentów wskazywało prawidłowo wskaźniki umieralności z powodu raka szyjki macicy w Tychach. Nieco mniej, bo około 30%, prawidłowo oceniło rozmiar zachorowalności, co pokazuje, że wiedza mieszkańców Tychów w tym zakresie jest niewystarczająca. Zdaniem połowy badanych, operacja i chemioterapia to najskuteczniejsze sposoby leczenia raka szyjki macicy. Konizację wskazało 27,5% badanych, krioterapię – 4,4%, a laseroterapię jedynie 9,9%. Wyniki badań wskazują, że konieczne jest prowadzenie działań edukacyjnych w tym zakresie i uzasadniają potrzebę stworzenia portalu edukacyjnego dla mieszkańców z zakresu wiedzy na temat zakażeń HPV i raka szyjki macicy.

Spośród respondentów 20 ma córki z rocznika 2005 – 20% badanych podjęło decyzję o nieszczepieniu córki przeciwko wirusowi HPV. Respondenci, którzy mają córki urodzone po 2005 roku, w zdecydowanej większości deklarują gotowość do szczepień; ponad 42% z tej grupy twierdzi, że zaszczepi dziecko nawet wtedy, gdy szczepienia nie będą refundowane.

Wiedza uczestników badań na temat zakażeń HPV i raka szyjki macicy pochodzi głównie ze spotkań edukacyjnych oraz stron internetowych, a także z artykułów prasowych. Jak jednak pokazują badania, zasięg tych mediów jest niewystarczający. Rodzice dzieci, którzy brali udział w badaniach ankietowych, najczęściej (47,8%) wskazywali, że to spotkania w szkole są inicjatywami mającymi rozpropagować informacje na temat szczepień. Niemal 40% respondentów twierdzi, że spotkało się z kampanią promocyjną na temat szczepień przeciwko HPV w Tychach. Informacja na stronach internetowych została zauważona przez 32,4% respondentów, a informacja w prasie jedynie przez 19,8% badanych.

W podsumowaniu wyników badań należy stwierdzić, że:

- wiedza mieszkańców Tychów na temat profilaktyki raka szyjki macicy jest znaczna, nie przekłada się to jednak na podejmowanie działań profilaktycznych - szczepienia przeciwko wirusowi HPV;
- wiedza respondentów na temat programu profilaktycznego realizowanego przez Urząd Miasta Tychy jest bardzo niewielka - nie wszyscy badani rodzice słyszeli o programie, nie wszyscy wiedzą, jak on działa;
- społeczne poparcie dla finansowania szczepień przeciwko wirusowi HPV jest wysokie;
- kampania informacyjna na temat profilaktyki raka szyjki macicy nie jest wystarczająco skuteczna.

## Rekomendacje

Na podstawie wniosków z badań sformułowano rekomendacje dla organizacji odpowiedzialnych za promowanie działań w zakresie profilaktyki zachorowań na nowotwory, w tym profilaktyki raka szyjki macicy:

1. Na program profilaktyki powinien składać się również program edukacyjny, realizowany w lokalnych mediach (tradycyjnych i tak zwanych nowych mediach). Powinny się w nim znaleźć informacje dotyczące wszystkich kwestii związanych ze szczepieniami, zarówno pozytywnych ich konsekwencji, jak i możliwych powikłań. (Okazuje się, że bardziej czytelne i zrozumiałe dla odbiorców przekazów są takie tytuły, w których mowa jest raczej o szczepieniach, profilaktyce raka szyjki macicy niż o HPV, ponieważ dla wielu skrót ten nie jest zrozumiały).
2. Powinien zostać przygotowany program edukacyjny realizowany w placówkach zdrowia. Poradnia jest miejscem, w którym pacjenci spędzają czas w oczekiwaniu na wizytę lekarską. Warto ten czas

wykorzystać na przekazanie im informacji na temat działań profilaktycznych realizowanych w Tychach.

3. Najważniejsze wydaje się poinformowanie mieszkańców o istnieniu realizowanego już siódmy rok programu bezpłatnych szczepień – wiedza na temat szczegółów realizacji programu szczepień nie jest aż tak istotna, jak wiedza o jego istnieniu. Wiedza mieszkańców na temat istnienia programu może skłonić ich do poszukiwania dodatkowych wiadomości na ten temat, co z kolei pomoże odnaleźć te informacje, które dotyczą sposobu realizacji programu. Rekomendujemy przygotowanie strony internetowej programu szczepień profilaktycznych i profilu w mediach społecznościowych – zarówno na stronie internetowej, jak i na profilu powinny się znaleźć podstawowe wiadomości na temat raka szyjki macicy, profilaktyki tej choroby, w tym szczepień przeciwko wirusowi HPV. Atrakcyjnie przygotowana strona oraz dobrze prowadzony *fanpage* pozwolą dotrzeć z wiedzą na temat programu do większej grupy mieszkańców Tychów.
4. Prowadzenie bezpłatnego programu szczepień przeciwko wirusowi HPV pozwala na objęcie działaniami profilaktycznymi większej grupy osób bez względu na ich status majątkowy. Kreowanie i prowadzenie rzetelnej kampanii informacyjnej jest warunkiem powodzenia programu profilaktycznego. Organ prowadzący program (w przypadku miasta Tychy – Urząd Miasta) powinien bardziej skoncentrować się na działaniach mających na celu upowszechnienie rzetelnej wiedzy na temat profilaktyki, w tym profilaktyki raka szyjki macicy i szczepień przeciwko wirusowi HPV. Odpowiedzialnie prowadzona dystrybucja wiedzy na temat szczepień profilaktycznych pozwoli mieszkańcom miasta bardziej świadomie i refleksyjnie podejmować decyzje w tym zakresie.

## Bibliografia

Kowalczevska-Grabowska K., Świątkiewicz-Mośny M.: *Występowanie raka szyjki macicy u mieszkanki Tychów – rozpoznanie problemu oraz opinii na temat działań profilaktycznych podejmowanych w społeczności lokalnej (perspektywa socjopedagogiczna)*. „Chowanna” 2018, T. 2 (51).

*Lista samorządów zaangażowanych w programy profilaktyki raka szyjki macicy*. <http://hpv.pl/profilaktyka-pierwotna/lista-samorzadow-kto-re-teraz-szczepia/> [6.03.2017].

*Rekomendacje Polskiego Towarzystwa Ginekologicznego dotyczące szczepienia przeciwko zakażeniom HPV*. <https://docplayer.pl/26932820-Re>

- komendacje-polskiego-towarzystwa-ginekologicznego-dotyczace-szczepienia-przeciwo-zakazeniom-hpv.html [6.03.2017].
- Rekomendacje Polskiego Towarzystwa Profilaktyki Zakażeń HPV dotyczące stosowania szczepionek przeciw HPV. <https://pulsmedycyny.pl/rekomendacje-polskiego-towarzystwa-profilaktyki-zakazen-hpv-dotyczace-stosowania-szczepionek-przeciw-hpv-880911> [6.03.2017].
- Strategia Walki z Rakiem 2015-2024. [http://walkazrakiem.pl/sites/default/files/library/files/startegia\\_walki\\_z\\_rakiem\\_2016\\_final.pdf](http://walkazrakiem.pl/sites/default/files/library/files/startegia_walki_z_rakiem_2016_final.pdf) [6.03.2017].
- WHO: WHO Guidance Note. *Comprehensive Cervical Cancer Prevention and Control: A Healthier Future for Girls and Women*. 2013. [http://apps.who.int/iris/bitstream/10665/78128/3/9789241505147\\_eng.pdf?ua=1](http://apps.who.int/iris/bitstream/10665/78128/3/9789241505147_eng.pdf?ua=1) [2.10.2017].
- Woynarowska B.: *Wczesne zapobieganie rakowi szyjki macicy*. W: *Biomedyczne podstawy kształcenia i wychowania*. Red. B. Woynarowska et al. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2010.

**Maria Świątkiewicz-Mośny, Katarzyna Kowalczyńska-Grabowska**

### **Cervical Cancer Prevention Based on the Example of Tychy (Studies Report)**

**Summary:** One of the strategies used in prevention of cervical cancer is the human papillomavirus (HPV) vaccination amongst girls before sexual initiation. Some local governments finance preventive vaccination programmes. One example of this may be found in the city of Tychy, where such a scheme has been in operation since 2010. The purpose of the present study was to identify patterns of thinking about cervical cancer prevention amongst parents and their daughters and to define areas of knowledge and non-knowledge about the HPV infection and resultant the disease itself. The research questions were aimed to discover the reasons for the teenager's failure and refusal to vaccinate. The purpose of the research was educational and the results obtained allowed us to develop recommendations and a list of good practices.

**Keywords:** prevention, cervical cancer, HPV, vaccinations, health education

**Maria Świątkiewicz-Mośny, Katarzyna Kowalczyńska-Grabowska**

### **Prophylaxe gegen Gebärmutterhalskrebs als Aufgabe der Selbstverwaltung – am Beispiel von Tychy (Forschungsbericht)**

**Zusammenfassung:** Eine der Strategien zur Bewältigung der Erkrankung an Gebärmutterhalskrebs ist die vorbeugende Impfung von Mädchen gegen HPV vor der sexuellen Initiation. Einige Selbstverwaltungen finanzieren

vorbeugende Impfprogramme. Tychy ist eine der Städte, in denen das Impfprogramm durchgeführt wird (das Programm wird seit 2010 realisiert). Ziel der durchgeführten Studie war es, die Denkmuster in Bezug auf die Prophylaxe gegen Gebärmutterhalskrebs unter Eltern von Lernenden in Schulen in Tychy und unter Töchtern dieser Befragten zu erkennen sowie die Wissens- und Unkenntnisbereiche zu ermitteln, die die Krankheit und das HPV-Virus betreffen. Die Forschungsfragen sollten die Antwort darauf liefern, warum die weiblichen Jugendlichen in Tychy Impfungen unterlassen und ablehnen. Die durchgeführte Studie hatte einen pädagogischen Charakter, und die gewonnenen Ergebnisse ermöglichten es, die Empfehlungen und die Liste der guten Praktiken herauszuarbeiten.

**Schlüsselwörter:** Prophylaxe, Gebärmutterhalskrebs, HPV, Impfungen, Gesundheitspädagogik



**Anida Szafrńska**

Uniwersytet Śląski w Katowicach

<https://orcid.org/0000-0002-2469-5375>

## **Trudne doświadczenia życiowe wychowanków specjalnych ośrodków wychowawczych (badania własne)**

### **Wprowadzenie**

W polskiej literaturze przedmiotu niewiele jest kompleksowych opracowań na temat opieki nad wychowującymi się poza własną rodziną dziećmi i młodzieżą z niepełnosprawnością. W omawianej problematyce mieszczą się badania prowadzone przez Beatę Gumienny dotyczące społecznego funkcjonowania niepełnosprawnych intelektualnie wychowanków domów dziecka<sup>1</sup> oraz badania Doroty Lizoń-Szłapowskiej na temat usamodzielnienia oraz gotowości do małżeństwa i rodzicielstwa wychowanek specjalnego ośrodka wychowawczego<sup>2</sup>. Inne opracowania dotyczą uwarunkowań zdrowia i choroby dzieci przebywających w domach dziecka, nie tylko dzieci z niepełnosprawnością<sup>3</sup>. Interesujących danych dostarczył *Raport o zagrożeniach bezpieczeństwa i rozwoju dzieci w Polsce*<sup>4</sup>. Zagadnienia adopcji dzieci z niepełnosprawnością

<sup>1</sup> B. Gumienny: *Kompetencje społeczne niepełnosprawnych intelektualnie wychowanków domów dziecka*. Rzeszów: Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, 2010.

<sup>2</sup> D. Lizoń-Szłapowska: *Gotowość do małżeństwa i rodzicielstwa*. W: *Niepełnosprawność - w zwierciadle dorosłości*. Red. R.J. Kijak. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2012.

<sup>3</sup> E. Geras, D. Olejniczak, A. Kielan: *Uwarunkowania zdrowia i choroby u dzieci z domów dziecka*. „Dziecko Krzywdzone. Teoria, badania, praktyka” 2016, vol. 13, no. 4.

<sup>4</sup> M. Kolanekiewicz: *Dzieci poza rodziną*. „Dziecko Krzywdzone. Teoria, badania, praktyka” 2017, vol. 16, no. 1.

podjmował Jacek Błeszyński<sup>5</sup>. Warto też zwrócić uwagę na badania Urszuli Bartnikowskiej i Katarzyny Ćwirynkało na temat rodzin adopcyjnych i zastępczych dzieci z niepełnosprawnością<sup>6</sup>.

### **Dzieci z niepełnosprawnością w pieczy zastępczej<sup>7</sup> i placówkach opiekuńczo-wychowawczych**

Z danych GUS wynika, że ponad 6 tysięcy dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością (10,8% ogółu wychowanków placówek opiekuńczo-wychowawczych, podczas gdy w całej populacji dzieci niepełnosprawnych jest 3%) znalazło opiekę w formach rodzinnych<sup>8</sup>. Uznaje się, że właśnie rodzinne formy pieczy zastępczej są najbardziej korzystne dla dziecka, zwłaszcza rodziny spokrewnione, gdyż zapewniają stabilność i ciągłość opieki oraz umożliwiają kontakt dziecka z osobami bliskimi. Jednak decyzje o umieszczeniu dziecka w pieczy zastępczej powinny być przemyślane. Zdaniem Marka Andrzejewskiego, zawsze należy kierować się wrażliwością socjalną i wybrać tę formę opieki, która jest dla dziecka w danych okolicznościach rozwiązaniem najlepszym i która pozwala na reintegrację rodziny<sup>9</sup>.

Mimo wzrostu liczby rodzinnych form pieczy zastępczej nadal w systemie opieki pozostaje grupa dzieci i młodzieży, dla której pobyt w instytucjonalnych formach pieczy zastępczej jest jedyną ofertą. W 2016 roku w placówkach głównie socjalizacyjnych przebywało blisko 1,9 tysiąca dzieci niepełnosprawnych posiadających prawne potwierdzenie niepełnosprawności (10,7% ogółu wychowanków)<sup>10</sup>. Do tej liczby należy

---

<sup>5</sup> J.J. B ł e s z y ń s k i: *Miejsce dziecka niepełnosprawnego w procedurze adopcyjnej i pozainstytucjonalnych, rodzinnych formach opieki*. „Seminare. Poszukiwania naukowe” 2010, T. 27. <http://yadda.icm.edu.pl/yadda/element/bwmeta1.element.desklight-56dab9e8-9b0d-4e96-9215-a534a37bf3ed> [10.02.2017].

<sup>6</sup> U. B a r t n i k o w s k a, K. Ć w i r y n k a ł o: *Rodziny adopcyjne i zastępcze dziecka z niepełnosprawnością*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2013.

<sup>7</sup> Zgodnie z ustawą z dnia 9 czerwca 2011 roku o wspieraniu rodziny i systemie pieczy zastępczej, wyróżnia się rodzinne i instytucjonalne formy sprawowania pieczy zastępczej. Dz.U. 2011, nr 149, poz. 887.

<sup>8</sup> G ł ó w n y U r z ą d S t a t y s t y c z n y: *Pomoc społeczna i opieka nad dzieckiem i rodziną w 2016 roku*. Warszawa: GUS, 2017, s. 44.

<sup>9</sup> M. A n d r z e j e w s k i: *Dziecko w placówce opiekuńczo-wychowawczej (wybrane zagadnienia prawne)*. „Dziecko Krzywdzone. Teoria, badania, praktyka” 2006, vol. 5, no. 4, s. 13.

<sup>10</sup> G ł ó w n y U r z ą d S t a t y s t y c z n y: *Pomoc społeczna i opieka nad dzieckiem i rodziną w 2016 roku...*, s. 38.



dodać blisko 1,3 tysiąca wychowanków specjalnych ośrodków wychowawczych (stan z roku 2017)<sup>11</sup>.

Specjalne ośrodki wychowawcze (SOW) są placówkami, które funkcjonują w obszarze oświaty. Przeznaczone są dla dzieci i młodzieży z różnymi rodzajami niepełnosprawności. W placówkach tych opiekę znajdują dzieci i młodzież wymagające stosowania specjalnych oddziaływań wychowawczych, socjoterapeutycznych, zajęć rewalidacyjnych, pomocy psychologiczno-pedagogicznej oraz posiadają orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego wydane ze względu na niepełnosprawność lub zagrożenie niedostosowaniem społecznym. Wychowankami SOW są dzieci i młodzież do 24. roku życia (w przypadku wychowanków posiadających orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego) lub 18. roku życia (w przypadku wychowanków zagrożonych niedostosowaniem społecznym)<sup>12</sup>. W Polsce liczba specjalnych ośrodków wychowawczych zmniejszyła się z 51 w roku 2007 do 36 w 2016 roku. Obecnie zdecydowana większość tych placówek to ośrodki niepubliczne prowadzone przez zgromadzenia zakonne<sup>13</sup>. Wśród podopiecznych SOW dominującym rodzajem niepełnosprawności jest niepełnosprawność intelektualna (od 50% do 72% ogółu wychowanków w latach 2007-2016). W 2016 roku wychowankowie z niepełnosprawnością intelektualną stanowili 66% osób przebywających w specjalnych ośrodkach wychowawczych, z niepełnosprawnością sprzężoną – 15%, zagrożeni niedostosowaniem społecznym – 11%. Pozostałe rodzaje niepełnosprawności występowały w niewielkim procencie<sup>14</sup>.

---

<sup>11</sup> Dane według dziedzin. Główny Urząd Statystyczny. <https://bdl.stat.gov.pl/BDL/dane/podgrup/tablica> [6.11.2017].

<sup>12</sup> Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 2 listopada 2015 roku w sprawie rodzajów i szczegółowych zasad działania placówek publicznych, warunków pobytu dzieci i młodzieży w tych placówkach oraz wysokości i zasad odpłatności wnoszonej przez rodziców za pobyt ich dzieci w tych placówkach. Dz.U. 2015, poz. 1872; Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 18 sierpnia 2017 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie rodzajów i szczegółowych zasad działania placówek publicznych, warunków pobytu dzieci i młodzieży w tych placówkach oraz wysokości i zasad odpłatności wnoszonej przez rodziców za pobyt ich dzieci w tych placówkach. Dz.U. 2017, poz. 1628.

<sup>13</sup> Wykaz szkół i placówek oświatowych według województw na dzień 30 września 2018 r. <https://cie.men.gov.pl/sio-strona-glowna/podstawowe-informacje-dotyczce-wykazu-szko-i-placowek-owiatowych/wykaz-wg-woje-wodztw/> [20.06.2019].

<sup>14</sup> Główny Urząd Statystyczny. <https://bdl.stat.gov.pl/BDL/dane/podgrup/wymiary> [6.11.2017].

## Przyczyny umieszczania dzieci w placówkach pieczy zastępczej

Przyczyny umieszczania dzieci w instytucjach systemu pomocy społecznej leżą głównie w dysfunkcyjności rodzin oraz niedostatecznych działaniach instytucji pomocy społecznej w zakresie wsparcia rodzin problemowych<sup>15</sup>. Przeprowadzona przez Rzecznika Praw Dziecka analiza spraw, w których doszło do ingerencji sądów we władzę rodzicielską, wskazuje na następujące problemy rodzin dysfunkcyjnych: choroba alkoholowa rodziców (52%), zaniedbania opiekuńczo-wychowawcze, w tym zdrowotne i higieniczne (39%), przemoc fizyczna, psychiczna i seksualna (36%), trudna sytuacja materialna rodziny (21%), brak odpowiedniego nadzoru ze strony rodziców (18%), zaburzenia psychiczne rodziców (12%), pozostawienie dziecka w szpitalu lub pod opieką innego członka rodziny (27%)<sup>16</sup>. Najczęściej dochodzi jednak do kumulowania się wymienionych problemów<sup>17</sup>.

Życie w rodzinie dysfunkcyjnej jest dla dziecka niezwykle trudne. Rodzice na ogół nie dbają o zaspokojenie jego potrzeb, a sposób traktowania dziecka jest źródłem jego cierpienia i często prowadzi do deformacji jego rozwoju, negatywnych skutków emocjonalnych, wreszcie zaniżonych osiągnięć edukacyjnych, aspiracji, kariery zawodowej i osobistej<sup>18</sup>. W rodzinie dysfunkcyjnej spotykamy się z zachowaniami rodziców bądź opiekunów, które noszą znamiona zaniedbywania dziecka, a w przypadku rodzin o dużej sile dysfunkcji – z różnymi rodzajami przemocy fizycznej. W patologicznych rodzinach dysfunkcyjnych dochodzi także do przemocy seksualnej<sup>19</sup>.

Światowa Organizacja Zdrowia w 1999 roku określiła zaniedbywanie jako „niezapewnianie odpowiednich warunków do rozwoju dziecka w sferze zdrowotnej, edukacyjnej i emocjonalnej, odpowiedniego odżywiania, schronienia i bezpieczeństwa, w ramach środków dostęp-

---

<sup>15</sup> J. Szymańca: *Dzieci „odbierane” rodzicom – przyczyny umieszczania dzieci w pieczy zastępczej*. „Biuro Analiz Sejmowych” 2016, nr 5 (141).

<sup>16</sup> Sprawozdanie Stenograficzne z 8. posiedzenia Sejmu Rzeczypospolitej Polskiej w dniu 14 stycznia 2016 r. (drugi dzień obrad). <http://www.sejm.gov.pl/Sejm8.nsf/stenogramy.xsp?rok=2016> [30.03.2018].

<sup>17</sup> Zob. J. Hrynkiwicz: *Odrzuceni. Analiza procesu umieszczania dzieci w placówkach*. Warszawa: Fundacja Instytutu Spraw Publicznych, 2006; S. Badora, J. Basiąga: *O trudnych doświadczeniach podopiecznych zawodowych rodzin zastępczych*. „Dziecko Krzywdzone. Teoria, badania, praktyka” 2014, vol. 13, no. 4.

<sup>18</sup> K.P. Badora, S. Badora: *Dysfunkcje i zjawiska patologiczne we współczesnych rodzinach*. „Prace Naukowe. Pedagogika” 1999–2000–2001, nr 8–9–10.

<sup>19</sup> H. Cudak: *Dysfunkcje rodziny i jej zagrożenia opiekuńczo-wychowawcze*. „Pedagogika Rodziny” 2011, nr 1/2, s. 12.

nych rodzicom lub opiekunom i w następstwie powodujące lub mogące powodować uszczerbek na zdrowiu dziecka lub zaburzenie rozwoju psychicznego, moralnego lub społecznego”<sup>20</sup>. Zaniedbywanie może być działaniem świadomym lub wynikać z niewiedzy. W porównaniu z przemocą jest mniej oczywistym rodzajem krzywdzenia dzieci, odbija się jednak również niekorzystnie na ich funkcjonowaniu<sup>21</sup>.

Problem krzywdzenia, w tym zaniedbania, dzieci oraz następstw tego jest podejmowany w wielu opracowaniach i raportach<sup>22</sup>.

Ustalenia badawcze Sylwii Badory i Jana Basiągi dotyczące trudnych doświadczeń podopiecznych zawodowych rodzin zastępczych wskazują na wysoki poziom zaniedbań we wszystkich obszarach opiekuńczo-wychowawczych oraz edukacyjnych. U zdecydowanej większości wychowanków zdiagnozowano poważne zaniedbania higieniczne, niedożywienie, deprivację potrzeby bezpieczeństwa, efekty ujemnego wpływu środowiska pochodzenia na zachowania i prezentowane postawy społeczne<sup>23</sup>.

Z raportu, jaki ukazał się w Stanach Zjednoczonych, wynika, że przemocy i zaniedbania doświadczyła przeważająca większość dzieci, które znajdują się w systemie opieki zastępczej. Autorzy opracowania zwracają uwagę na występowanie u dzieci z tej grupy poważnych problemów zdrowotnych, psychicznych i rozwojowych, podkreślają także konieczność wszechstronnej oceny pediatrycznej dziecka narażonego w domu rodzinnym na ryzyko zaniedbania czy krzywdzenia<sup>24</sup>. W opracowaniu tym zwrócono również uwagę na takie czynniki zagrożenia rozwoju dziecka, jak deprivacja fundamentalnej potrzeby, jaką jest potrzeba ciągłości relacji z najważniejszymi bliskimi dziecku osobami oraz poczucie stałości, które wzmacniane jest wtedy, gdy miejsce i otoczenie pobytu dziecka nie zmienia się, oraz typ przywiązania/relacji z matką<sup>25</sup>.

---

<sup>20</sup> *Zaniedbywanie dziecka (ang. child neglect)*. Baza wiedzy. Fundacja Dajemy Dzieciom Siłę. [http://fdds.pl/baza\\_wiedzy/zaniedbywanie-dziecka-ang-child-neglect/](http://fdds.pl/baza_wiedzy/zaniedbywanie-dziecka-ang-child-neglect/) [30.03.2018].

<sup>21</sup> S. Badora, J. Basiąga: *O trudnych doświadczeniach podopiecznych zawodowych rodzin zastępczych...*, s. 117.

<sup>22</sup> Zob. E. Jarosz, A. Nowak: *Dzieci ofiary przemocy w rodzinie. Raport Rzecznika Praw Dziecka*. Warszawa: Rzecznik Praw Dziecka, 2012.

<sup>23</sup> S. Badora, J. Basiąga: *O trudnych doświadczeniach podopiecznych zawodowych rodzin zastępczych...*, s. 116.

<sup>24</sup> Committee on Early Childhood, Adoption and Dependent Care: *Developmental Issues for Young Children in Foster Care*. „Pediatrics” 2000, vol. 106 (November).

<sup>25</sup> Ibidem.

We współczesnej literaturze pedagogiczno-psychologicznej wyróżnia się cztery style przywiązania: bezpieczny, ambiwalentny, unikający, zdeorganizowany. Najbardziej satysfakcjonujący dla rodziców oraz korzystny dla dziecka jest ufny (bezpieczny) styl przywiązania<sup>26</sup>. Problematyka badawcza dotycząca kształtowania się stylów przywiązania, ich konsekwencji dla rozwoju dziecka i dalszych jego relacji z innymi ludźmi dotyczy dzieci w normie intelektualnej. Tymczasem należy podejmować ten temat w odniesieniu do dzieci niepełnosprawnych intelektualnie, zwłaszcza że wychowanie dziecka niepełnosprawnego wymaga od matki/ojca czy opiekuna wielu dodatkowych umiejętności, a ich brak może mieć negatywny wpływ na kształtowanie się więzi między rodzicem i dzieckiem<sup>27</sup>. Dorota Iwaniec wymienia trzy grupy czynników tkwiących w środowisku rodzinnym, będących przyczynami zaniedbywania dzieci; są to: zaburzenia psychiczne u matek, dysfunkcje rodzin oraz takie zachowanie dziecka, które może zaburzać proces interakcji oraz więź między rodzicami a dziećmi<sup>28</sup>.

Problematyka związana z umieszczaniem dzieci z niepełnosprawnościami w rodzinnych czy instytucjonalnych formach pieczy zastępczej jest złożona i wymaga namysłu. Warto go podjąć, by wdrożyć działania zapewniające dziecku jak najlepszą opiekę.

## Niepełnosprawność intelektualna i zaburzenia jej towarzyszące

Z uwagi na zdecydowaną liczebną przewagę w specjalnych ośrodkach wychowawczych dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością intelektualną nad dziećmi i młodzieżą z innymi rodzajami niepełnosprawności omówię jedynie niepełnosprawność intelektualną; uwzględnię przy tym jej społeczne uwarunkowania.

Powszechnie cytowana jest w ostatnich latach definicja niepełnosprawności intelektualnej opracowana przez Amerykańskie Towarzystwo Psychiatryczne, a opublikowana w *Diagnostic and Statistic Manual of Mental Disorders* (DSM). W najnowszej, 5. edycji DSM napisano, że „niepełnosprawność intelektualna jest zaburzeniem roz-

---

<sup>26</sup> M. C z u b: *Znaczenie wczesnych więzi społecznych dla rozwoju emocjonalnego dziecka*. „Forum Oświatowe” 2003, T. 2 (29), s. 31-49.

<sup>27</sup> D. K o p e ć: *Zapobieganie niepełnosprawności intelektualnej w świetle rozważań Amerykańskiego Stowarzyszenia Niepełnosprawności Intelektualnej (AAIDD)*. „Kultura – Społeczeństwo – Edukacja” 2012, nr 2, s. 68.

<sup>28</sup> D. I w a n i e c: *Krzywdzenie emocjonalne a zespół nieorganicznego zaburzenia rozwoju*. „Dziecko Krzywdzone. Teoria, badania, praktyka” 2003, vol. 2, no. 3, s. 24-39.

poczynającym się w okresie rozwoju i obejmuje deficyty zarówno w zakresie funkcjonowania intelektualnego, jak i adaptacyjnego w obszarach dotyczących rozumienia pojęć, funkcjonowania społecznego oraz w dziedzinach praktycznych<sup>29</sup>. W klasyfikacji podano cztery poziomy ciężkości niepełnosprawności intelektualnej: łagodny, umiarkowany, ciężki i głęboki<sup>30</sup>.

W 2010 roku Robert L. Schalock, kierujący zespołem specjalistów skupionych wokół American Association on Intellectual and Developmental Disabilities (AAIDD), podał definicję, według której „niepełnosprawność intelektualna charakteryzuje się istotnym ograniczeniem zarówno w funkcjonowaniu intelektualnym, jak i zachowaniu przystosowawczym, ujawniającym się w poznawczych, społecznych i praktycznych umiejętnościach. Ta niepełnosprawność powstaje przed 18. rokiem życia”<sup>31</sup>. „Określono także pięć założeń, które uznano za istotne dla wdrożenia tej definicji:

1. Ograniczenia w obecnym funkcjonowaniu muszą być analizowane w kontekście środowiska rówieśniczego i kultury.
2. Prawidłowa ocena powinna uwzględniać różnorodność kulturową i językową, a także różnice w komunikowaniu się oraz czynniki sensoryczne, motoryczne i behawioralne.
3. W każdej jednostce ograniczenia współwystępują z mocnymi stronami.
4. Ważnym celem charakterystyki ograniczeń jest opracowanie profilu potrzebnego wsparcia.
5. Odpowiednie wsparcie osobiste udzielane osobie z niepełnosprawnością intelektualną przez dłuższy czas przynosi poprawę jej funkcjonowania”<sup>32</sup>.

W prezentowanej definicji podkreślona została wielowymiarowość niepełnosprawności intelektualnej oraz potrzeba wspierania osób z takim typem niepełnosprawności<sup>33</sup>.

---

<sup>29</sup> Kryteria diagnostyczne z DSM-5: Desk Reference. [Wydanie polskie]. [Red. P. Gałęcki, Ł. Święcicki]. Wrocław: Edra Urban & Partner, 2015, s. 38.

<sup>30</sup> Ibidem, s. 15–19.

<sup>31</sup> R.L. Schalock et al.: *Intellectual Disability. Definition, Classification, and Systems of Supports*. 11th ed. Washington: AAIDD, 2010, s. 1 – cyt. za: Z. Kazanowski: *Społeczny wymiar współczesnej koncepcji niepełnosprawności intelektualnej*. „Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska” [Lublin – Polonia] (Sectio J) 2015, vol. 28, no. 1, s. 38.

<sup>32</sup> Z. Kazanowski: *Społeczny wymiar współczesnej koncepcji niepełnosprawności intelektualnej...*, s. 38 (założenia opracowane przez zespół pod kierownictwem Schalocka).

<sup>33</sup> D. Kopeć: *Zapobieganie niepełnosprawności intelektualnej...*

Współcześnie wymienia się cztery grupy czynników ryzyka niepełnosprawności intelektualnej. Są to czynniki:

- biomedyczne;
- społeczne, w tym ubóstwo, niedożywienie matki, przemoc w rodzinie, brak dostępu do opieki, adekwatnej stymulacji, przewlekła choroba w rodzinie, instytucjonalizacja;
- związane z funkcjonowaniem rodziców lub opiekunów dziecka, w tym stosowanie w okresie ciąży używek (alkohol, narkotyki, papierosy), porzucenie dziecka, przemoc domowa, zaniedbanie dziecka, trudne zachowania dziecka;
- związane z dostępnością wsparcia edukacyjnego, w tym brak przygotowania do rodzicielstwa, brak środków na działania interwencyjne, opóźniona diagnoza, niewystarczające specjalne usługi edukacyjne, a także niewystarczające wsparcie rodziny<sup>34</sup>.

Eksponuje się działanie czynników społecznych, behawioralnych oraz edukacyjnych. Dodatkowo podkreśla się wzajemne interakcje, jakie zachodzą między wymienionymi czynnikami<sup>35</sup>.

W kontekście prowadzonych rozważań istotny jest zatem związek funkcjonowania rodziny z kształtowaniem się niepełnosprawności intelektualnej dziecka. Dotyczy to w głównej mierze niepełnosprawności intelektualnej w stopniu lekkim, która w części przypadków jest uwarunkowana niewłaściwie funkcjonującym środowiskiem rodzinnym. Zjawisko to jest związane z deprywacją potrzeb i może wynikać z zaniedbania poznawczego rozwoju dziecka, zaniedbania emocjonalnego, przy czym zwykle mamy do czynienia z kumulowaniem się różnych czynników<sup>36</sup>.

Równie istotnym jak funkcjonowanie rodziny czynnikiem środowiskowym związanym z niepełnosprawnością intelektualną jest przemoc fizyczna, psychiczna oraz seksualna. W przypadku „długotrwałej przemocy pojawia się związek między przemocą fizyczną a opóźnieniem rozwoju intelektualnego, chorobą psychiczną i agresywnymi zachowaniami”<sup>37</sup>. Ewa Jarosz poddała analizie związku między niepełnosprawnością a krzywdzeniem dziecka oraz przytoczyła ustalenia ba-

---

<sup>34</sup> R.L. Schallock et al.: *User's Guide...*

<sup>35</sup> Cyt. za: D. Kopeć: *Zapobieganie niepełnosprawności intelektualnej...*, s. 65.

<sup>36</sup> M. Furgał: *Związek funkcjonowania rodziny z kształtowaniem się niepełnosprawności intelektualnej u dziecka*. W: *Niepełnosprawność intelektualna: etiopatogeneza, epidemiologia, diagnoza, terapia*. Red. K. Bobińska, T. Pietras, P. Gałec ki. Wrocław: Wydawnictwo Continuo, 2012, s. 506.

<sup>37</sup> Cyt. za: M. Gajowy, W. Simon: *Przemoc, zaniedbanie w dzieciństwie oraz straty ciąży - ich wzajemne powiązania oraz psychologiczne konsekwencje tych powiązań*. „Psychiatria Polska” 2002, nr 6 (36).



dawcze, z których wynika, że niepełnosprawność dziecka podwyższa ryzyko jego krzywdzenia oraz zwiększa siłę i szkodliwość następstw tego krzywdzenia<sup>38</sup>. Badania w tym obszarze prowadzone przez Patricję M. Sullivan i Johna F. Knutsona ukazują złożoność zjawiska. Autorzy ci podają, że dzieci przejawiające zaburzenia zachowania oraz niepełnosprawność intelektualną doświadczają pierwszych aktów krzywdzenia w różnym wieku, co wskazuje, że te rodzaje niepełnosprawności stanowią czynniki ryzyka krzywdzenia, jak i jego skutki<sup>39</sup>.

W rozważaniach na temat trudności, jakich doświadczyły dzieci i młodzież z niepełnosprawnością intelektualną wychowywani poza rodziną własną (w różnego typu placówkach), nie sposób pominąć zagadnień, jakimi są zaburzenia towarzyszące niepełnosprawności intelektualnej. Niepełnosprawność intelektualna niezależnie od stopnia odchylenia od normy intelektualnej może współwystępować z wieloma zaburzeniami, w tym zaburzeniami psychicznymi i zaburzeniami zachowania<sup>40</sup>. W literaturze podaje się, że ryzyko wystąpienia zaburzeń psychicznych wśród osób z niepełnosprawnością intelektualną jest 3–4 razy większe niż w populacji osób w normie intelektualnej<sup>41</sup>. W etiologii zaburzeń tego typu wymienia się działanie czynników biologicznych oraz szerokiego spektrum czynników środowiskowych i społecznych<sup>42</sup>. Zaburzenia psychiczne i zaburzenia zachowania współwystępujące z niepełnosprawnością intelektualną to zaburzenia afektywne, w tym depresja i zaburzenia lękowe, zaburzenia kontroli impulsów i zaburzenia zachowania, zachowania agresywne i autoagresywne, zachowania suicydalne, zaburzenia adaptacyjne oraz psychozy i dewiacje seksualne<sup>43</sup>.

Współwystępowanie niepełnosprawności intelektualnej oraz zaburzeń psychicznych i zaburzeń zachowania stanowi szczególne wyzwanie dla praktyki klinicznej oraz praktyki opiekuńczo-wychowawczo-edukacyjnej.

---

<sup>38</sup> E. J a r o s z: *Stan i kierunki badań nad związkami między krzywdzeniem dzieci a niepełnosprawnością*. „Dziecko Krzywdzone. Teoria, badania, praktyka” 2008, vol. 7, no. 1.

<sup>39</sup> P. M. S u l l i v a n, J. F. K n u t s o n: *Krzywdzenie a niepełnosprawność – populacyjne badanie epidemiologiczne*. Tłum. A. N o w a k. „Dziecko Krzywdzone. Teoria, badania, praktyka” 2008, vol. 7, no. 1, s. 60.

<sup>40</sup> K. B o b i ń s k a, P. G a ł e c k i: *Zaburzenia psychiczne u osób upośledzonych umysłowo*. Wrocław: Wydawnictwo Continuo, 2010, s. 5–28.

<sup>41</sup> Ibidem, s. 17.

<sup>42</sup> Ibidem, s. 5–28.

<sup>43</sup> M. O r z e ł: *Zaburzenia psychiczne i zaburzenia zachowania u osób upośledzonych umysłowo*. „Zeszyty Naukowe WSSP” 2013, T. 16, s. 89–94.



## Badania własne

### Procedura badań

W prezentacji doświadczeń życiowych podopiecznych specjalnych ośrodków wychowawczych odniosę się do badań pilotażowych prowadzonych w dwóch takich placówkach – w jednej dla chłopców, drugiej dla dziewcząt – w województwie śląskim. Organem prowadzącym oba ośrodki był samorząd miasta. W czasie badań w placówce dla chłopców przebywało 24, a w placówce dla dziewcząt 29 podopiecznych w wieku od 10 do 23 lat. Wszyscy posiadali orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego i byli uczniami szkół podstawowych, gimnazjów oraz szkół zawodowych specjalnych; 3 osoby uczęszczały do klas integracyjnych. Dzieci były kierowane do ośrodków przez opiekunów z placówek pieczy zastępczej.

Celem badań było zwrócenie uwagi na złożoną sytuację wychowanków specjalnych ośrodków wychowawczych. Przedmiotem badań uczyniono doświadczenia życiowe dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością intelektualną wychowywanych poza rodziną własną. W trakcie badań starano się uzyskać odpowiedź na następujące pytanie: Jakich trudności doświadczają dzieci i młodzież z niepełnosprawnością intelektualną przebywający w specjalnym ośrodku wychowawczym? Uszczegółowieniem tak sformułowanego problemu badawczego są następujące pytania:

- Jak przedstawia się sytuacja rodzinna wychowanków specjalnego ośrodka wychowawczego?
- Jakich problemów rozwojowych doświadczają wychowankowie placówki?
- Jakich problemów doświadczają wychowankowie specjalnych ośrodków wychowawczych w związku z pobytem w placówce?

Materiał empiryczny pochodzi z analizy dokumentów oraz wywiadów z wychowawcami i pedagogami (łącznie wypowiedziało się 6 wychowawców i 2 pedagogów). W części empirycznej wypowiedzi wychowawców zostały opatrzone symbolami od W1 do W6, a pedagogów – P1 i P2.

### Omówienie wyników

**Sytuacja rodzinna wychowanków.** Wszyscy podopieczni ośrodków wywodzili się z rodzin dysfunkcyjnych. Rodzice większości wychowanków mieli ograniczone prawa rodzicielskie lub zostali ich pozbawieni. Najczęściej byli samotni w wyniku rozwodu, śmierci współ-

małżonka lub odejścia partnera albo żyli związkach nieformalnych. Najczęstszym problemem świadczącym o dysfunkcji rodziny był alkoholizm rodziców, ubóstwo, choroby, w tym choroby psychiczne oraz niepełnosprawność intelektualna, a także przejawy patologii, głównie w postaci przemocy fizycznej, psychicznej. Ingerencja sądu we władzę rodzicielską wynikała głównie z zaniedbania dziecka, często w skrajnej postaci:

*zaniedbanie u dziewcząt jest powszechne i dotyczy sfery materialnej, zdrowotnej, opiekuńczej, wychowawczej, edukacyjnej. [...] one nie chodziły do przedszkola, nikt nie przejmował się ich rozwojem, dla ich rodziców to nie był problem, [...]. [...] one doświadczyły w życiu wielu strat zaraz na samym początku (P1).*

*wszyscy mają za sobą trudną historię, trudne doświadczenia, poważne zaniedbanie, porzucenie, alkoholizm, obojętność, niestałość emocjonalną matki. [...] przemoc (również seksualna), niedożywienie to była codzienność wielu podopiecznych (P2).*

Poważnym problemem w zakresie współpracy z rodziną było unikanie przez rodziców kontaktu z dzieckiem (mimo prowadzonych przez ośrodki działań zmierzających do odbudowy i utrzymania więzi rodzinnych), brak umiejętności wychowawczych tych rodziców, którzy chcą utrzymywać kontakt z dzieckiem i robią to, a także brak możliwości nawiązania z rodzicami konstruktywnej współpracy.

*najgorsze dla dziecka jest porzucenie, brak miłości, więzi. [...] nasze starania trafiają na mur obojętności, a nawet wrogości (W4).*

*w przypadku P. bliskość domu działa dezorganizująco, chłopak po każdej wizycie wraca do placówki silnie pobudzony i agresywny (W3).*

Częstym zjawiskiem w rodzinach podopiecznych przebywających w ośrodkach była niezaradność życiowa rodziców, a powszechnym – ich wieloletnia zależność od instytucji pomocy społecznej oraz pogłębiająca się patologia społeczna. Problem ten jest szczególnie istotny w związku z usamodzielnieniem się wychowanków i ich ewentualnym powrotem do rodziny.

**Problemy rozwojowe wychowanków.** Analiza dokumentacji wykazała, że proces diagnostyczny u większości podopiecznych rozpoczął się wraz z umieszczeniem ich w placówce pieczy zastępczej lub specjalnym ośrodku wychowawczym.

U podopiecznych stwierdzono liczne problemy i zaburzenia rozwojowe. Najczęstszym rodzajem niepełnosprawności była niepełnosprawność intelektualna lekkiego stopnia, w dalszej kolejności – stopnia umiarkowanego; z niepełnosprawnością współwystępowały zaburzenia zachowania i emocji oraz – rzadziej – zaburzenia psychiczne, w tym choroba psychiczna (trzy przypadki), oraz zaburzenia ze spektrum autyzmu (jeden przypadek). W placówce dla dziewcząt 5 spośród podopiecznych było w normie intelektualnej, a ich pobyt w ośrodku miał ograniczyć zagrożenie tych podopiecznych niedostosowaniem społecznym.

Oto najważniejsze z poczynionych w toku badań ustaleń dotyczących problemów rozwojowych wychowanków ośrodków:

1. Większość wychowanków dysponuje ubogim słownictwem, ma niewielkie zdolności werbalizacji, niski poziom wiedzy, zaburzenia uwagi, myślenia, pamięci i motywacji. U wielu podopiecznych stwierdzono problemy dydaktyczne, niechęć do wysiłku intelektualnego oraz brak motywacji do uczęszczania do szkoły:

*im brak takiego napędu, nie chcą chodzić do szkoły, wagarują, nie zależy im (W1).*

*bardzo trudno jest zmotywować dziewczyny, do pracy, do lekcji, one mają na koncie wiele porażek, rzadko osiągają jakiś sukces (W5).*

2. W zakresie funkcjonowania społecznego większość podopiecznych dość dobrze radziła sobie w placówce, znacznie trudniej poza nią:

*dziewczyny przyzwyczajają się, adaptują do tych warunków, radzą sobie raz lepiej, raz gorzej, starają się dostosować, gorzej funkcjonują poza placówką, popadają w konflikty, kłopoty, zawierają przygodne znajomości, podejmują nieprzemyślane decyzje (W4).*

3. Funkcjonowanie w grupie rówieśniczej w większości przypadków należy ocenić jako dość dobre, co – zdaniem wychowawców – wynika z faktu długiej historii wychowania instytucjonalnego. Zaznaczyć należy również, że podopiecznych cechuje brak umiejętności społecznych w zakresie nawiązywania bliskich relacji z rówieśnikami:

*dziewczyny zwykle nie nawiązują bliskich kontaktów, szybko się nudzą, zmieniają koleżanki, chłopców (W6).*

4. W zakresie samoobsługi podopieczni z długą historią pobytu w placówce radzili sobie znacznie lepiej niż ci, którzy trafili do placówki po dłuższym okresie pobytu w domu rodzinnym:

*praca wychowawcza skupia się na nauce samodzielności, zaradności, tutaj uczą się sprzątać, prać swoje rzeczy, dbać o wygląd, higienę, uczą się obsługi sprzętu, w domu nikt od nich by tego nie wymagał (W4).*

5. W przypadku dzieci i młodzieży z niższym poziomem funkcjonowania poznawczego zaobserwować można brak zrozumienia sytuacji życiowej, w jakiej się znaleźli:

*M. wie, że pójdzie do innej placówki, ale nie rozumie, z czym to się wiąże (W5).*

6. Część wychowanków cechuje się brakiem krytycyzmu, nierealistycznym planowaniem przyszłości, co – zdaniem wychowawców – stanowi poważny problem wychowawczy:

*E. chce zostać nauczycielką, żeby mogła pomagać tak, jak jej pomagali, dopytuje, co musi zrobić, wybiera się do liceum (W4);*

*część chłopaków otrzymuje rentę; gdy dostają pieniądze, często wszystko wydają, kupują rzeczy niepotrzebne, pożyczają osobom spoza placówki, możemy tylko doradzać, nie możemy im zabronić (W2).*

Najczęstszym tematem poruszonym przez wszystkich wychowawców były obserwowane u podopiecznych zaburzenia zachowania i emocji (w różnym stopniu nasilenia). Wychowawcy wymieniali takie oto problemy z zachowaniem: naruszanie reguł, niszczenie cudzej własności, niszczenie mienia placówki, prywatnego mienia wychowawców, wagary, uciezki, zakłócanie przebiegu zajęć, fobia szkolna, zachowania zagrażające zdrowiu i życiu, agresja w stosunku do nauczycieli, wychowawców oraz rówieśników, autoagresja, krzyk, kłamstwa, płacz. W odniesieniu do kilku osób wychowawcy odnotowali eksperymentowanie z dopalaczami, drobne kradzieże (kilka przypadków), pobicia (pojedyncze zdarzenia).

*P. jest nielubiany w grupie i izolowany przez rówieśników. Ze względu na znaczne nasilenie zachowań agresywnych stanowi zagrożenie dla siebie oraz innych osób. Podjęte przez nas i szkołę działania nie przyniosły żadnych efektów. Wystąpiliśmy z prośbą o leczenie psychiatryczne w warunkach zamkniętych. Podczas pobytu na oddziale obserwowano*

u P. dysfunkcyjne zachowania: groźby, szantaże, agresję słowną wobec innych pacjentów. Włączony w zajęcia terapeutyczne nie potrafił współpracować, nie słuchał poleceń, uwag, zakłócał przebieg zajęć lub je opuszczał (W3).

często mamy do czynienia z agresją, krzykiem, wybuchami złości, wyzwiskami pod adresem kolegów, do tego niszczenie wyposażenia placówki (W1).

Zdaniem opiekunów znaczne nasilenie tego typu zaburzeń wynika z doświadczenia skrajnego zaniedbania i odrzucenia, a także kumulowania się wielu negatywnych czynników wewnętrznych, na przykład uszkodzenia OUN, oraz środowiskowych.

Wśród innych problemów rozwojowych podopiecznych wychowawcy wymieniały problemy zdrowotne: infekcje górnych dróg oddechowych, moczenie nocne, wady postawy, wady zgryzu, wady wymowy, zaburzenia koordynacji ruchowej, ogólną niezgrabność ruchową. Trudności w leczeniu spowodowane są brakiem informacji na temat występujących schorzeń, które diagnozowane są u dzieci i młodzieży dopiero podczas ich pobytu w placówce.

**Problemy wynikające z pobytu w placówce opiekuńczo-wychowawczej.** Dla większości podopiecznych SOW jest kolejną placówką pobytu. Analiza zgromadzonej dokumentacji wychowanków pozwala na stwierdzenie, że częste zmiany ich środowiska życia i rozwoju wynikały z niedostatecznego rozpoznania trudnej i złożonej sytuacji dzieci, ich specjalnych potrzeb opiekuńczych i edukacyjnych, ograniczeń, a także możliwości opiekuńczych środowiska zastępczego. Zaniedbania w tym obszarze skutkują niepowodzeniami w zakresie organizacji opieki zastępczej, kolejne zmiany zaburzają proces adaptacji, a dla wielu wychowanków są źródłem traumatycznych przeżyć.

A. był w kilku placówkach, zanim trafił do nas, a z jego dokumentów wynika, że był silnie związany z ojcem, [...] matka odeszła, ale ojciec zajmował się synami. Nie radził sobie z pracą i opieką zwłaszcza nad A., który już wtedy był bardzo trudnym dzieckiem. Ojciec zgodził się umieścić syna w placówce, a to spowodowało zerwanie więzi z ojcem. Przestał się interesować synem [...]. Najpierw umieszczono go w placówce w innym mieście, potem u nas, a dla A. każda zmiana to problem, chłopak ma autyzm, więc adaptacja do nowych warunków jest prawdziwym wyzwaniem (W2).

W ostatnim czasie ponad połowa wychowanków została ponownie umieszczona w placówkach socjalizacyjnych lub rodzinach zastępczych<sup>44</sup>. Decyzje te budziły niepokój podopiecznych, a nawet ich silny lęk związany ze zmianą miejsca pobytu, z koniecznością adaptacji do nowych warunków życia oraz rozstaniem z wychowawcami, którzy byli dla nich źródłem oparcia podczas kilkuletniego pobytu w placówce. W kilku przypadkach decyzje zapadły zbyt szybko, co utrudniło przygotowanie podopiecznych do zmian. Zaniepokojenie wychowawców budziły decyzje powrotu wychowanków do rodzin własnych podjęte wobec chłopców pełnoletnich, wywodzących się z rodzin dysfunkcyjnych o znacznym nasileniu problemów.

Wychowankowie ośrodków cechują się dużą podatnością na wpływy rówieśników. Z tego względu wielu podopiecznych popada w konflikty z mieszkańcami placówki.

Dzieci i młodzież przebywające w SOW często słabo rozumieją normy i zachowania społeczne:

*P. nie ujawnia wstydu ani skrępowania adekwatnego do różnych sytuacji społecznych, bywa bardzo wulgarny, [...] ma nieadekwatną do wieku wiedzę na temat zachowań seksualnych (W2).*

W odniesieniu do jednego z wychowanków opiekunowie sygnalizowali również pogorszenie zachowania:

*u M. coraz częściej występują zachowania agresywne, bardzo gwałtowne, zwłaszcza gdy sytuacja jest niezgodna z jego oczekiwaniami [...], podczas napadów szału jest agresywny, autoagresywny, płacze, jest nieobliczalny, nie można z nim nawiązać kontaktu, niszczy meble, drzwi [...], uderza na oślep [...], jest niebezpieczny (W3).*

Gwałtowność zachowań, które zagrażają bezpieczeństwu dziecka i innych osób, zwłaszcza zachowań agresywnych i autoagresywnych, wymaga często interwencji lekarza oraz zabezpieczenia w postaci leczenia psychiatrycznego.

**Pomoc psychologiczno-pedagogiczna.** Każdy uczeń/wychowanek ma indywidualny program edukacyjno-terapeutyczny opracowany i realizowany w szkole oraz w specjalnym ośrodku wychowawczym. Jest to dokument, w którym znajdują się między innymi:

---

<sup>44</sup> W czasie poprzedzającym badania w odniesieniu do ponad połowy wychowanków podjęto decyzje, że zostaną oni umieszczeni ponownie w placówkach socjalizacyjnych lub rodzinach zastępczych.

- ocena poziomu funkcjonowania wychowanka, w tym analiza jego możliwości i potrzeb oraz ograniczeń wynikających z dysfunkcji i deficytów;
- opis funkcjonowania wychowanka w placówce, domu rodzinnym oraz szkole;
- opis zintegrowanych działań wychowawców, nauczycieli i specjalistów mających wpływ na przebieg procesu wychowawczego i prawidłowy rozwój psychospołeczny wychowanka;
- opis działań wspierających rodziców/opiekunów wychowanka;
- opis udzielanej pomocy psychologiczno-pedagogicznej;
- ocena efektywności podejmowanych działań.

Analiza indywidualnych programów edukacyjno-terapeutycznych wykazała, że podejmowane w ośrodkach działania wspierające skupiały się zabiegach, które miały na celu wspomaganie rozwoju fizycznego i psychicznego podopiecznych, budowanie lub utrzymywanie pozytywnej motywacji do nauki, przyswojenie wartości i norm cenionych w społeczeństwie, mobilizowanie do wysiłku intelektualnego, kształtowanie poczucia odpowiedzialności, nauki kontrolowania, przeżywania i wyrażania emocji, rozwijanie zainteresowań, dostrzeganie mocnych stron, kształtowanie kompetencji społecznych, umiejętności radzenia sobie w sytuacjach trudnych. Podjęte działania wychowawcy realizowali we współpracy ze szkołą, środowiskiem lokalnym oraz – jeśli było to możliwe – z rodziną wychowanka.

Ocenie poddano również efekty podejmowanych działań. Mimo iż poprawnie określone zostały obszary wymagające wsparcia, to opisane i zastosowane zabiegi wychowawczo-terapeutyczne były niewystarczające. Być może jest to wynik trudności, jakich doświadczają wychowankowie w związku z niepełnosprawnością intelektualną oraz współwystępowaniem z nią zaburzeń psychicznych, zaburzeń zachowania i emocji, kumulowania się negatywnych czynników środowiskowych działających na wszystkich etapach rozwoju dziecka oraz ograniczeń wynikających z instytucjonalizacji. W wielu przypadkach brak ciągłości opieki utrudniał identyfikację problemów rozwojowych, ich monitorowanie i planowanie oddziaływań terapeutycznych.

## Zakończenie

Prowadzone badania pilotażowe ukazały złożoność sytuacji wychowanków specjalnych ośrodków wychowawczych, a także różnorodność zagadnień związanych z organizowaniem opieki zastępczej wobec dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością intelektualną. Zwróciły uwagę na konieczność właściwego i przemyślanego planowania pomo-



cy oraz wsparcia dla tej grupy podopiecznych, z uwzględnieniem potrzeb dziecka, a także możliwości środowiska zastępczego zaspokajania tych potrzeb i jego zdolności w tym zakresie. Zrodziły wiele pytań o podejmowane wobec podopiecznych działania rewalidacyjne mające na celu poprawę funkcjonowania dzieci i młodzieży we wszystkich obszarach, zwłaszcza w kontekście przygotowania do samodzielnego życia i opuszczenia placówki. Zwrócono również uwagę na niewłaściwą i generującą szereg problemów praktykę umieszczania w placówce dzieci młodszych obok młodzieży, a nawet pełnoletnich już osób. Trudno jednak nie zauważyć, że dla wielu wychowanków placówka jako miejsce wieloletniego ich pobytu stała się instytucją zabezpieczającą wiele potrzeb rozwojowych, edukacyjnych, pozwalającą na zdobycie wykształcenia, oferującą pomoc w procesie usamodzielnienia.

Zgromadzony materiał empiryczny ukazał nowe obszary badań nad funkcjonowaniem podopiecznych specjalnych ośrodków wychowawczych, w tym zagadnienia związane z poprawą sytuacji życiowej wychowanków, którzy na co dzień doświadczają trudności wynikających z niepełnosprawności, nieprawidłowych oddziaływań środowiskowych, a także problemów natury psychicznej.

## Bibliografia

- Andrzejewski M.: *Dziecko w placówce opiekuńczo-wychowawczej (wybrane zagadnienia prawne)*. „Dziecko Krzywdzone. Teoria, badania, praktyka” 2006, vol. 5, no. 4.
- Badora K.P., Badora S.: *Dysfunkcje i zjawiska patologiczne we współczesnych rodzinach*. „Prace Naukowe. Pedagogika” 1999–2000–2001, nr 8–9–10.
- Badora S., Basiąga J.: *O trudnych doświadczeniach podopiecznych zawodowych rodzin zastępczych*. „Dziecko Krzywdzone. Teoria, badania, praktyka” 2014, vol. 13, no. 4.
- Bartnikowska U., Ćwirynkało K.: *Rodziny adopcyjne i zastępcze dziecka z niepełnosprawnościami*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2013.
- Błaszynski J.J.: *Miejsce dziecka niepełnosprawnego w procedurze adopcyjnej i pozainstytucjonalnych, rodzinnych formach opieki*. „Seminary. Poszukiwania naukowe” 2010, T. 27. <http://yadda.icm.edu.pl/yadda/element/bwmeta1.element.desklight-56dab9e8-9b0d-4e96-9215-a534a37bf3ed> [10.02.2017].
- Bobińska K., Gałęcki P.: *Zaburzenia psychiczne u osób upośledzonych umysłowo*. Wrocław: Wydawnictwo Continuo, 2010.

- Committee on Early Childhood, Adoption and Dependent Care: *Developmental Issues for Young Children in Foster Care*. „Pediatrics” 2000, vol. 106 (November).
- Cuda k H.: *Dysfunkcje rodziny i jej zagrożenia opiekuńczo-wychowawcze*. „Pedagogika Rodziny” 2011, nr 1/2.
- Cz u b M.: *Znaczenie wczesnych więzi społecznych dla rozwoju emocjonalnego dziecka*. „Forum Oświatowe” 2003, T. 2 (29).
- Furga ł M.: *Związek funkcjonowania rodziny z kształtowaniem się niepełnosprawności intelektualnej u dziecka*. W: *Niepełnosprawność intelektualna: etiopatogeneza, epidemiologia, diagnoza, terapia*. Red. K. Bobińska, T. Pietras, P. Gałęcki. Wrocław: Wydawnictwo Continuo, 2012.
- Gajowy M., Simon W.: *Przemoc, zaniedbanie w dzieciństwie oraz straty cięży – ich wzajemne powiązania oraz psychologiczne konsekwencje tych powiązań*. „Psychiatria Polska” 2002, nr 6 (36).
- Geras E., Olejniczak D., Kielan A.: *Uwarunkowania zdrowia i choroby u dzieci z domów dziecka*. „Dziecko Krzywdzone. Teoria, badania, praktyka” 2016, vol. 13, no. 4.
- Główny Urząd Statystyczny: *Pomoc społeczna i opieka nad dzieckiem i rodziną w 2016 roku*. Warszawa: GUS, 2017.
- Gumienny B.: *Kompetencje społeczne niepełnosprawnych intelektualnie wychowanków domów dziecka*. Rzeszów: Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, 2010.
- Hrynkiewicz J.: *Odrzuceni. Analiza procesu umieszczania dzieci w placówkach*. Warszawa: Fundacja Instytutu Spraw Publicznych, 2006.
- Iwaniec D.: *Krzywdzenie emocjonalne a zespół nieorganicznego zaburzenia rozwoju*. „Dziecko Krzywdzone. Teoria, badania, praktyka” 2003, vol. 2, no. 3.
- Jarosz E.: *Stan i kierunki badań nad związkami między krzywdzeniem dzieci a niepełnosprawnością*. „Dziecko Krzywdzone. Teoria, badania, praktyka” 2008, vol. 7, no. 1.
- Jarosz E., Nowak A.: *Dzieci ofiary przemocy w rodzinie. Raport Rzecznika Praw Dziecka*. Warszawa: Rzecznik Praw Dziecka, 2012.
- Kazanowski Z.: *Społeczny wymiar współczesnej koncepcji niepełnosprawności intelektualnej*. „Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska” [Lublin – Polonia] (Sectio J) 2015, vol. 28, no. 1.
- Kołankiewicz M.: *Dzieci poza rodziną*. „Dziecko Krzywdzone. Teoria, badania, praktyka” 2017, vol. 16, no. 1.
- Kopeć D.: *Zapobieganie niepełnosprawności intelektualnej w świetle rozważań Amerykańskiego Stowarzyszenia Niepełnosprawności Intelektualnej (AAIDD)*. „Kultura – Społeczeństwo – Edukacja” 2012, nr 2.

- Kryteria diagnostyczne z DSM-5: Desk Reference*. [Wydanie polskie]. [Red. P. Gałęcki, Ł. Świącicki. Wrocław: Edra Urban & Partner, 2015.
- Lizoń-Szłapowska D.: *Gotowość do małżeństwa i rodzicielstwa*. W: *Niepełnosprawność – w zwierciadle dorosłości*. Red. R.J. Kijak. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2012.
- Orzeł M.: *Zaburzenia psychiczne i zaburzenia zachowania u osób upośledzonych umysłowo*. „Zeszyty Naukowe WSSP” 2013, T. 16.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 18 sierpnia 2017 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie rodzajów i szczegółowych zasad działania placówek publicznych, warunków pobytu dzieci i młodzieży w tych placówkach oraz wysokości i zasad odpłatności wnoszonej przez rodziców za pobyt ich dzieci w tych placówkach. Dz.U. 2017, poz. 1628.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 2 listopada 2015 roku w sprawie rodzajów i szczegółowych zasad działania placówek publicznych, warunków pobytu dzieci i młodzieży w tych placówkach oraz wysokości i zasad odpłatności wnoszonej przez rodziców za pobyt ich dzieci w tych placówkach. Dz.U. 2015, poz. 1872.
- Schallock R.L. et al.: *Intellectual Disability. Definition, Classification, and Systems of Supports*. 11th ed. Washington: AAIDD, 2010.
- Sprawozdanie Stenograficzne z 8. posiedzenia Sejmu Rzeczypospolitej Polskiej w dniu 14 stycznia 2016 r. (drugi dzień obrad). <http://www.sejm.gov.pl/Sejm8.nsf/stenogramy.xsp?rok=2016> [30.03.2018].
- Sullivan P.M., Knutson J.F.: *Krzywdzenie a niepełnosprawność – populacyjne badanie epidemiologiczne*. „Dziecko Krzywdzone. Teoria, badania, praktyka” 2008, vol. 7, no. 1.
- Szymańczak J.: *Dzieci „odbierane” rodzicom – przyczyny umieszczenia dzieci w pieczy zastępczej*. „Biuro Analiz Sejmowych” 2016, nr 5 (141).
- Ustawa z dnia 9 czerwca 2011 r. o wspieraniu rodziny i systemie pieczy zastępczej. Dz.U. 2011, nr 149, poz. 887.
- Wykaz szkół i placówek oświatowych według województw na dzień 30 września 2018 r.* Centrum Informatyczne Edukacji. <https://cie.men.gov.pl/sio-strona-glowna/podstawowe-informacje-dotycze-wykazu-szkol-i-placowek-owiatowych/wykaz-wg-wojewodztw/> [20.06.2019].
- Zaniedbywanie dziecka (ang. child neglect)*. Baza wiedzy. Fundacja Dajemy Dzieciom Siłę. [http://fdds.pl/baza\\_wiedzy/zaniedbywanie-dziecka-ang-child-neglect/](http://fdds.pl/baza_wiedzy/zaniedbywanie-dziecka-ang-child-neglect/) [30.03.2018].

Anida Szafrńska

**Difficult Life Experiences of the Wards  
at Special-Education Centres  
(Author's Own Research)**

**Summary:** The article undertakes to discuss the difficult life experiences of wards at special-education centres. It aims at drawing attention to the problems of children and adolescents with intellectual disabilities raised in the conditions of foster care. The situation of the wards at special education centers is complex. On the one hand, it involves difficult family situations, experience of neglect or violence, on the other - intellectual disability along with emotional and behavioral disorders accompanying it. In many cases we have to deal with accumulation of effects of negative experiences.

**Keywords:** intellectual disability, child, neglect, harm, foster care, dysfunctional family

Anida Szafrńska

**Schwierige Lebenserfahrungen von Schützlingen  
aus pädagogischen Zentren  
(eigene Forschungen)**


**Zusammenfassung:** Der Artikel behandelt die schwierigen Lebenserfahrungen der Schützlinge aus sonderpädagogischen Zentren. Ziel ist es, auf die Probleme von Kindern und Jugendlichen mit geistigen Behinderungen aufmerksam zu machen, die außerhalb der Familie in der Pflegefamilie aufgewachsen sind. Die Situation von Schützlingen aus sonderpädagogischen Einrichtungen ist komplex: Einerseits hat man mit der schwierigen familiären Situation, Vernachlässigung, Gewalt und andererseits mit der geistigen Behinderung und den damit verbundenen Verhaltens- und emotionalen Störungen zu tun. In vielen Fällen häufen sich die Auswirkungen negativer Erfahrungen.

**Schlüsselwörter:** geistige Behinderung, Kind, Vernachlässigung, Missbrauch, Pflegefamilie, dysfunktionale Familie



**Agnieszka Nymś-Górna\***

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

 <https://orcid.org/0000-0001-5538-1953>

## **Kwestia zdrowia i choroby osób przebywających w jednostkach penitencjarnych w Polsce**

Zarówno kategoria zdrowia, jak i kategoria choroby są bardzo płynne. Można je pojmować wielorako. Definiowanie tych pojęć zależy od indywidualnego sposobu społgądania na rzeczywistość oraz konkretnej sytuacji. Odmiennego spojrzenia wymaga zapewne podejmowanie tematu zdrowia i choroby osób odbywających karę pozbawienia wolności.

Kryteria, na podstawie których określić można, że ktoś jest zdrowy lub chory, uwarunkowane są różnymi czynnikami. Mogą być rozprzywane w ujęciu historycznym, społecznym (trzeba przy tym pamiętać o dynamizmie sytuacji społecznych), środowiskowym; pod uwagę w ustalaniu kryteriów trzeba wziąć również potrzeby, wartości, aspiracje, normy, zwyczaje i tradycje danej społeczności. Mimo tego, że są to kategorie ponadczasowe, nie można ujmować ich uniwersalnie<sup>1</sup>.

Ze względu na izolacyjny charakter takich instytucji, jak jednostki penitencjarne oraz areszty śledcze, ich funkcjonowanie opiera się na przepisach wielu aktów prawnych, regulaminach wewnętrznych oraz ustaleniach. Wszelkie dyrektywy regulują zatem cel kary pozbawienia wolności, prawa i obowiązki osadzonych, a także funkcje i zadania (w tym sposób ich realizacji) personelu więziennego. Wszystko to po-

---

\* Stypendystka Fundacji Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu na rok akademicki 2019/2020.

<sup>1</sup> M. Sokołowska: *Granice medycyny*. Warszawa: Wiedza Powszechna, 1980. Klasyfikacje definiowania zdrowia i choroby zostały szczegółowo omówione przez Jana Domaradzkiego w: *O definicjach zdrowia i choroby*. „Folia Medica Lodziensia” 2013, nr 40 (1).

woduje, że w placówkach penitencjarnych istnieją liczne ograniczenia dla projektowania oraz wdrażania oddziaływań nie tylko ochronnych, resocjalizacyjnych i penitencjarnych, lecz także terapeutycznych, leczniczych oraz rehabilitacyjnych<sup>2</sup>.

Ochrona zdrowia w zakładzie karnym również regulowana jest przepisami prawnymi. Najważniejsze w tym aspekcie są ustawy (zwłaszcza ustawa – Kodeks karny wykonawczy), rozporządzenia (Ministra Zdrowia i Ministra Sprawiedliwości) oraz przepisy prawa międzynarodowego (Europejskie Reguły Więzienne, szczególnie w części III)<sup>3</sup>. Wszystkim skazanym przysługuje prawo do składania skarg, z prawa tego osoby chorujące, przebywające w izolacji więziennej bardzo często korzystają. Chorujący osadzeni kierują swoje skargi zazwyczaj do Helsińskiej Fundacji Praw Człowieka. Skarżą się jednak głównie na organizację więziennej służby zdrowia, rzadziej na warunki osadzenia<sup>4</sup>.

Do zadań więziennej służby zdrowia należy:

1. Zapewnienie osadzonym świadczeń zdrowotnych, profilaktycznych, diagnostycznych, leczniczych i rehabilitacyjnych.
2. Nadzór nad warunkami zdrowotnymi, sanitarnymi oraz żywieniowymi w jednostkach penitencjarnych.
3. Zaopatrzenie medyczne (ze szczególnym uwzględnieniem leków, materiałów medycznych, sprzętu i aparatury medycznej).
4. Promocja zdrowia oraz oświaty zdrowotnej.
5. Współpraca z pozawięziennymi zakładami opieki zdrowotnej, zwłaszcza w kwestii zagwarantowania osadzonym świadczeń diagnostycznych, leczniczych i rehabilitacyjnych (z naciskiem na te, które nie mogą zostać udzielone w jednostkach penitencjarnych).
6. Współdziałanie z innymi strukturami Służby Więziennej w kwestii właściwego wypełniania zadań penitencjarnych<sup>5</sup>.

Wedle jednej z koncepcji dotyczących zadań zakładów penitencjarnych (głoszonej przez Piotra Stępniaaka), oddziaływania resocjalizacyjne powinny być uzupełniane pracą socjalną z osadzonymi. Pracę ze skazanym powinno się podejmować już w momencie jego osadzenia.

---

<sup>2</sup> J. Rejman: *Zmiana w polskim systemie penitencjarnym*. Warszawa: Difin, 2013.

<sup>3</sup> S. Grzesiak: *Praca penitencjarna z więźniami seniorami*. Wrocław: Atut, 2013.

<sup>4</sup> K. Korona: *Sytuacja osób niepełnosprawnych przebywających w polskich zakładach karnych*. „Zeszyty Naukowe WSSP” 2013, T. 16.

<sup>5</sup> W. Rudalski, H. Strzelecka: *Ochrona zdrowia w jednostkach penitencjarnych*. W: *Księga jubileuszowa więziennictwa polskiego 1989–2009*. Red. T. Szymanoński et al. Warszawa: Centralny Zarząd Służby Więziennej, 2009.

Uwypuklenie wspomaganie społecznego w pracy resocjalizacyjnej z osadzonym miałyby służyć wyposażeniu go w kompetencje umożliwiające mu przestrzeganie prawa w warunkach wolnościowych<sup>6</sup>. W modelu tym leczenie odgrywa bardzo ważną rolę. Dostarczenie osobie przebywającej w zakładzie penitencjarnym wskazówek, jak troszczyć się o swoje zdrowie, ale także wspomaganie jednostki w tym zakresie zdecydowanie ułatwi jej proces readaptacji społecznej oraz powtórnej aklimatyzacji w środowisku pozawięziennym.

Osoby borykające się z poważnymi problemami zdrowotnymi, jak wiadomo, również popełniają przestępstwa. Izolacja takich chorych w warunkach więziennych utrudnia ich leczenie. Rozwiązaniem mogłoby być częstsze orzekanie wobec takich skazanych środków alternatywnych dla kary pozbawienia wolności; do tego katalogu należy grzywna, warunkowe zawieszenie kary pozbawienia wolności, praca na rzecz społeczeństwa oraz mediacja. Ponadto wdrażać można działania prewencyjne oraz z zakresu sprawiedliwości naprawczej. Celem tych działań byłoby nie tylko wprowadzenie większego poczucia bezpieczeństwa w społeczeństwie oraz faktyczne obniżenie wskaźników przestępczości<sup>7</sup>, lecz także danie możliwości jednostkom, które wkraczają na drogę przestępczą, naprawienia swoich czynów oraz zwrócenia uwagi na swoje własne potrzeby (w tym zdrowotne), dopóki ich zaspokajanie nie jest ograniczone przez warunki izolacji penitencjarnej.

Problematykę zdrowia i choroby osadzonych można rozpatrywać z wykorzystaniem danych liczbowych dotyczących omawianego tematu. Na podstawie statystyk rocznych za lata 2016 i 2017 przygotowanych przez Centralny Zarząd Służby Więziennej opracowano tabelaryczne zestawienie najważniejszych problemów zdrowia i choroby w polskich placówkach penitencjarnych.

Na początku zaprezentowane zostaną statystyki dotyczące orzecznictwa lekarskiego (tabela 1) oraz wybranych chorób (tabela 2), a także innych chorób leczonych w jednostkach penitencjarnych i wykonywanych tam badań (tabela 3).

---

<sup>6</sup> P. Stępnia k: *Pomiędzy resocjalizacją a pracą socjalną. Dylematy współczesnej penitencjarystyki*. W: *Więziennictwo. Nowe wyzwania*. Red. B. Hołyst, W. Ambrozik, P. Stępnia k. Warszawa-Poznań-Kalisz: „Folia”, 2001.

<sup>7</sup> H. Wantuła: *Problematyka alternatyw dla kary pozbawienia wolności – jak zmniejszyć wielkość populacji więziennej*. W: *Więziennictwo. Nowe wyzwania...*



Tabela 1

### Orzecznictwo lekarskie w zakładach karnych w Polsce (dane liczbowe za lata 2016–2017)

Rodzaj orzeczenia	Rok	
	2016	2017
Opinie sądowo-psychiatryczne	397	523
Świadectwa lekarskie	10 443	10 560

Źródło: Roczna informacja statystyczna za rok 2017. Oprac. G. Mońka, A. Zientarska, M. Milewska. Warszawa: Ministerstwo Sprawiedliwości, Centralny Zarząd Służby Więziennej, 2018.

Tabela 2

### Liczba chorych na wybrane choroby najczęściej orzekane w zakładach karnych w Polsce (2016–2017)

Choroba	Rok	
	2016	2017
Gruźlica płuc czynna zakaźna	302	319
Gruźlica płuc czynna niezakaźna	31	32
Gruźlica pozapłucna zakaźna	5	12
Gruźlica pozapłucna niezakaźna	2	2
Gruźlica nieczynna / po przechorowaniu	136	94

Źródło: Roczna informacja statystyczna za rok 2017. Oprac. G. Mońka, A. Zientarska, M. Milewska. Warszawa: Ministerstwo Sprawiedliwości, Centralny Zarząd Służby Więziennej, 2018.

Tabela 3

### Liczba chorych na wybrane najczęściej leczone choroby zakaźne oraz liczba osób poddanych wybranym badaniom i leczeniu antyretrowirusowemu – dane z zakładów karnych w Polsce (2016–2017)

Leczone choroby / wykonane badania / leczenie	Rok	
	2016	2017
Świerzb	1 626	1 770
Wszawica	1 784	1 556
Inne choroby zakaźne	110	110
Badanie w kierunku wirusa HIV	3 289 (wynik 100 badań dodatni)	3 725 (wynik 93 badań dodatni)
Badanie w kierunku chorób wenerycznych	1 628 (wynik 33 badań dodatni)	1 581 (wynik 40 badań dodatni)
Badania w kierunku wirusowego zapalenia wątroby	11 813 (wynik 766 badań dodatni)	13 232 (wynik 867 badań dodatni)
Leczenie antyretrowirusowe*	258	247

\* Stan na dzień 31 grudnia 2017.

Źródło: Roczna informacja statystyczna za rok 2017. Oprac. G. Mońka, A. Zientarska, M. Milewska. Warszawa: Ministerstwo Sprawiedliwości, Centralny Zarząd Służby Więziennej, 2018.

W kolejnej tabeli zamieszczono dane dotyczące badań (oprócz badań na obecność wirusów – zob. tabela 3) realizowanych w ramach ochrony zdrowia osób odbywających karę pozbawienia wolności (tabela 4).

Tabela 4

Badania i zabiegi realizowane w ramach ochrony zdrowia osób osadzonych w zakładach karnych w Polsce (dane liczbowe za lata 2016–2017)

Badania/zabiegi		Badania wykonane w aresztach śledczych i zakładach karnych		Badania wykonane w placówkach pozawięziennej służby zdrowia	
		2016	2017	2016	2017
Badania	analityczne	160 093	150 555	149 069	154 613
	radiologiczne	79 920	75 899	33 037	35 210
	endoskopowe	1 170	1 128	1 499	1 583
	USG	7 767	6 970	3 705	3 946
Zabiegi fizjoterapeutyczne		65 572	54 551	42	966
Protezowanie uzębienia		756	928	859	654

Źródło: Roczna informacja statystyczna za rok 2017. Oprac. G. Mońka, A. Zientarska, M. Milewska. Warszawa: Ministerstwo Sprawiedliwości, Centralny Zarząd Służby Więziennej, 2018.

W tabeli 5 zamieszczone zostały dane liczbowe dotyczące porad ambulatoryjnych udzielonych osadzonym w ramach ochrony zdrowia.

Tabela 5

Porady ambulatoryjne udzielone osadzonym w ramach ochrony zdrowia w polskich placówkach penitencjarnych (dane liczbowe za lata 2016–2017)

Rodzaj porady		Porady udzielone w ambulatorium własnym placówki penitencjarnej		Porady udzielone w placówkach pozawięziennej służby zdrowia	
		2016	2017	2016	2017
Lekarz	ambulatorium	891 743	900 717	145	38
	dentysta	204 476	178 654	564	705
	pogotowie ratunkowe	7 492	8 094	–	–
	medycyna pracy	35 045	45 011	7 766	13 166
Konsultant	chirurg	17 499	15 938	2 586	2 834
	choroby zakaźne	1 228	1 176	683	729
	internista	26 094	24 643	429	519
	dermatolog	22 149	24 310	1 703	1 321
	ftyzjatra	4 173	4 132	783	793
	ginekolog	5 930	6 799	118	98
	kardiolog	2 363	2 643	821	873

Rodzaj porady		Porady udzielone w ambulatorium własnym placówki penitencjarnej		Porady udzielone w placówkach pozawięziennej służby zdrowia	
		2016	2017	2016	2017
Konsultant	laryngolog	12 677	13 112	1 696	1 539
	okulista	14 789	15 809	3 952	3 782
	ortopeda	10 588	11 946	2 738	2 842
	neurolog	13 924	14 647	1 062	1 106
	psychiatra	66 946	70 396	1 173	1 605
	urolog	1 826	1 926	1 223	1 113
Inny specjalista		4 961	6 241	3 272	3 325

Źródło: Roczna informacja statystyczna za rok 2017. Oprac. G. Mońka, A. Zientarska, M. Milewska. Warszawa: Ministerstwo Sprawiedliwości, Centralny Zarząd Służby Więziennej, 2018.

Najczęściej osadzeni korzystają z konsultacji u psychiatry, dentystry, internisty czy dermatologa, natomiast najrzadziej z oferty kardiologa, urologa oraz specjalistów zajmujących się chorobami zakaźnymi. Ambulatoria więzienne stają się coraz bardziej samowystarczalne, przez co mniej osadzonych korzysta z porad udzielanych w placówkach pozawięziennej służby zdrowia. W 2017 roku więcej osób niż w roku 2016 skorzystało także z usług specjalisty medycyny pracy, co wiąże się ze wzrostem zatrudnienia osób odbywających karę pozbawienia wolności.

W opinii publicznej problematyka zdrowia i choroby osadzonych wzbudza wiele kontrowersji, zwłaszcza w kontekście dostępu do usług medycznych. Padają pytania o to, dlaczego osadzeni na koszt państwa mogą w możliwie krótkim czasie skorzystać z porady specjalisty („na wolności” na wizytę u specjalisty trzeba czekać kilka miesięcy), mają zlecane wszystkie badania; mają także zbilansowaną dietę opracowaną przez fachowców. Tymczasem nikt nie dostrzega lub celowo zapomina o wielu niedogodnościach, jakie spowodowane są pozbawieniem wolności, czyli izolacją.

Zakrojone na szeroką skalę działania społeczno-edukacyjne, których celem byłoby uwrażliwienie społeczeństwa na kwestie zdrowia osób osadzonych w zakładach penitencjarnych, wyjaśnienie mechanizmów izolacji więziennej, trudności wynikających z samej izolacji oraz przypomnienie podstawowych praw człowieka, mogłoby zmienić choć trochę punkt widzenia społeczeństwa na tę problematykę. Dzięki temu osadzeni mogliby być w mniejszym stopniu wtórnie stygmatyzowani przez otoczenie. Ponadto konieczne byłoby zaprojektowanie kampanii społecznych i edukacyjnych dotyczących zdrowia/choroby osadzonych w więzieniach. Informowanie społeczności o problemach więźniów mogłoby pomóc w poprawie rzeczywistości penitencjarnej

oraz pozytywnie wpływać na readaptację społeczną skazanych, co jest już istotne nie tylko dla samych osób popełniających przestępstwa, lecz także dla całego społeczeństwa.

Zdrowie jednostki, a przede wszystkim jego ochrona, mieści się w zagwarantowanej konstytucyjnie zasadzie poszanowania godności. Dotyczy to także osób osadzonych w zakładach penitencjarnych. Jeśli personel więzienny zadba o zaspokojenie podstawowych (więc również zdrowotnych) potrzeb osadzonych, wówczas są większe szanse na wdrożenie efektywnych oddziaływań resocjalizacyjnych i penitencjarnych.

Problematyka zdrowia/choroby osób odbywających karę pozbawienia wolności jest istotna z perspektywy zarówno makrospołecznej, jak i mikrospołecznej. Osadzeni stanowią szczególną kategorię w aspekcie ochrony zdrowia. W dalszym ciągu niestety powielane są stereotypy na temat tej grupy osób, ważne jest jednak, że coraz częściej dzięki inicjatywie oddolnej realizowanej na wiele sposobów różne osoby i organizacje dokładają starań, aby zerwać przede wszystkim ze schematami reprodukującymi błędne przekonania. Przyczynia się to do rozwoju metod pracy z osadzonymi. Ponadto działania społeczno-edukacyjne służą propagowaniu tak zwanych dobrych praktyk w codziennej rzeczywistości penitencjarnej. Dalsze poczynania w tym zakresie są niewątpliwie nadzieją na zmianę społecznej narracji o sytuacji skazanych.

## Bibliografia

- Domaradzki J.: *O definicjach zdrowia i choroby*. „Folia Medica Lodziensia” 2013, nr 40 (1).
- Grzesiak S.: *Praca penitencjarna z więźniami seniorami*. Wrocław: Atut, 2013.
- Korona K.: *Sytuacja osób niepełnosprawnych przebywających w polskich zakładach karnych*. „Zeszyty Naukowe WSSP” 2013, T. 16.
- Rejman J.: *Zmiana w polskim systemie penitencjarnym*. Warszawa: Difin, 2013.
- Roczna informacja statystyczna za rok 2017*. Oprac. G. Mońka, A. Zientarska, M. Milewska. Warszawa: Ministerstwo Sprawiedliwości, Centralny Zarząd Służby Więziennej, 2018.
- Rudański W., Strzelecka H.: *Ochrona zdrowia w jednostkach penitencjarnych*. W: *Księga jubileuszowa więziennictwa polskiego 1989–2009*. Red. T. Szymanowski et al. Warszawa: Centralny Zarząd Służby Więziennej, 2009.
- Sokołowska M.: *Granice medycyny*. Warszawa: Wiedza Powszechna, 1980.

Stępnia k P.: *Pomiędzy resocjalizacją a pracą socjalną. Dylematy współczesnej penitencjarystyki*. W: *Więziennictwo. Nowe wyzwania*. Red. B. Hołyst, W. Ambrozik, P. Stępnia k. Warszawa-Poznań-Kalisz: „Foliał”, 2001.

W antuła H.: *Problematyka alternatyw dla kary pozbawienia wolności – jak zmniejszyć wielkość populacji więziennej*. W: *Więziennictwo. Nowe wyzwania*. Red. B. Hołyst, W. Ambrozik, P. Stępnia k. Warszawa-Poznań-Kalisz: „Foliał”, 2001.

**Agnieszka Nymś-Górna**

### **The Issue of Health and Illness of Persons in Polish Penitentiary Units**

**Summary:** Prisons have their own rules. The protection of prisoners' health is a very important element of everyday work with them. As an assumption, the way physical examination, forms of treatment, and rehabilitation are carried out should be commensurate with the needs of convicts. The text will present statistical data prepared by the Prison Service regarding the functioning of prison health care in 2017 and 2016 (in the comparative aspect). The situation of convicts is very specific, which is why the subject of health and illness in the prison raises many controversies, also in the socio-educational context. Therefore, it is necessary to implement actions to draw the public's attention to the essence of this very serious issue.

**Keywords:** prison, health, disease

**Agnieszka Nymś-Górna**

### **Gesundheits- und Krankheitsfrage bei Personen aus den polnischen Strafvollzugsanstalten**


**Zusammenfassung:** Strafvollzugsanstalten haben ihre eigenen Regeln. Der Schutz der Gesundheit der Gefängnisinsassen ist ein wichtiger Teil der täglichen Arbeit mit ihnen. Die vorgeschlagenen Untersuchungen, Behandlungs- und Rehabilitationsformen sollten den Bedürfnissen der Verurteilten entsprechen. Im Text werden die (durch den Vollzugsdienst gesammelten) statistischen Daten über die Funktionsweise der Gesundheitsfürsorge in Gefängnissen im Jahre 2017 und 2016 (unter vergleichendem Gesichtspunkt) präsentiert. Die Situation der Verurteilten ist sehr spezifisch, deshalb löst das Thema der Gesundheit und Krankheit in der Strafanstalt, auch im sozialpädagogischen Kontext, viele Kontroversen aus. Daher müssen die umfassenden Maßnahmen ergriffen werden, um die Gesellschaft auf die Bedeutung dieser wichtigen Frage aufmerksam zu machen.

**Schlüsselwörter:** Strafanstalt, Gesundheit, Krankheit



**Beata Oelszlaeger-Kosturek**

Uniwersytet Śląski w Katowicach

 <https://orcid.org/0000-0003-4916-3380>

**Pytania i stwierdzenia  
uczniów klas I-III szkoły podstawowej  
jako przejaw ich wiedzy  
oraz postaw prozdrowotnych i proekologicznych  
(nowe konteksty odczytywania  
znaczeń wypowiedzi uczniów  
i rola tych wypowiedzi w procesie edukacyjnym)**

**Wprowadzenie**

Człowiek działa jako pewna całość, w której procesy poznawcze, emocjonalne i wolicjonalne są ściśle z sobą sprzężone.

Wiedzę o zdrowiu i ekologii oraz postawy wobec zdrowia i ekologii dzieci nabywają zarówno drogą naturalnych doświadczeń i sytuacji, w których uczestniczą, jak i w czasie celowo<sup>1</sup> zorganizowanych działań wchodzących w skład realizowanej w szkole edukacji zdrowotnej. Od tego, jak wcześniej zostanie podjęta edukacja prozdrowotna i proekologiczna, oraz od jej indywidualizacji zależy skuteczność tej edukacji<sup>2</sup>.

Zasadniczym wątkiem niniejszego opracowania są te wszystkie postawy uczniów klas początkowych, które manifestują się w pyta-

---

<sup>1</sup> G. Kapica, M. Kapica: *Zdrowie i jego zagrożenie w świadomości młodszych uczniów*. W: *Szkoła wobec problemów wychowania zdrowotnego w dobie globalizacji*. Red. W. Kojas, współudział U. Morszczyńska. Cieszyn: Uniwersytet Śląski Filia w Cieszynie, 2001, s. 13.

<sup>2</sup> E.M. Chodkowska: *Indywidualizacja w kształceniu przyrodniczym na etapie wczesnoszkolnym – cele, możliwości, realizacja*. W: *Problemy edukacji wczesnoszkolnej. Indywidualizacja. Uzdolnienia. Refleksja nauczyciela*. Red. E. Skrzętuska. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, 2011, s. 109.

niach i stwierdzeniach, a które zgłaszane są podczas różnorodnych zajęć edukacyjnych. Te pytania i stwierdzenia stanowią specyficzne uzupełnienie procesu edukacyjnego. Są swoistym przejawem refleksji dzieci w procesie poznawania i rozumienia przyrody<sup>3</sup>, a także, związanych z nią, problemów zdrowia. Wartość tych pytań i stwierdzeń jest zatem nie do przecenienia, a nauczyciel nie powinien wobec nich przechodzić obojętnie.

Przedmiotem rozważań w artykule są uczniowskie spontaniczne wypowiedzenia pytajne i stwierdzające, które stanowią niezamierzony rezultat działań edukacyjnych. Z każdym z obu rodzajów wypowiedzeń, które można nazwać „odpadami informacyjnymi”<sup>4</sup>, nauczyciel może wiązać nadzieje na odkrycie oraz właściwą diagnozę poziomu wiedzy i rodzajów postaw dzieci, lepsze ich poznawanie oraz wykorzystywanie nowej wiedzy (o zasobie wiedzy i postawach dzieci) do celów procesu edukacyjnego – kształcenia i wychowania.

### **Edukacja zdrowotna i ekologiczna – wyjaśnienia wstępne**

Zdrowie bywa zaliczane do grupy wartości witalnych, egzystencjalnych, osobowych, instrumentalnych, odczuwanych i realizowanych, jest także jedną z wartości uniwersalnych<sup>5</sup>. Edukacja zdrowotna i ekologiczna są nierozzerwalne i właściwie gdy używamy jednego pojęcia, mamy na myśli także drugie. Można zatem z całą pewnością stwierdzić, że edukacja ekologiczna jest potrzebą chwili, szczególnie taka, której odkrywcami są dzieci i młodzież – to właśnie oni będą w przyszłości podejmować decyzje, których konsekwencje będą oddziaływać na środowisko<sup>6</sup>, a tym samym na zdrowie, samopoczucie, odporność psychiczną ludzi. Edukacja zdrowotna realizowana w sposób świadomo-

---

<sup>3</sup> A. Ró ż a ń s k a: *Rola refleksji w edukacji ekologicznej*. W: *Edukacja małego dziecka. Kierunki zmian w edukacji i stymulacji aktywności twórczej*. T. 11. Red. E. Ogrodzka-Mazur, U. Szuścik, B. Oelszlaeger-Kosturek. Cieszyn-Kraków: Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego-Impuls, 2017, s. 70.

<sup>4</sup> W. K o j s: *Działanie jako kategoria dydaktyczna*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 1994, s. 85.

<sup>5</sup> Z. F r a ń c z e k: *Kształtowanie świadomości wartości zdrowia jako zadanie współczesnej edukacji*. W: *Edukacja jutra. XIV Tatrzańskie Seminarium Naukowe*. Red. K. Denek, T. Koszycz, W. Wiesner. Wrocław: Wydawnictwo Wrocławskiego Towarzystwa Naukowego, 2008, s. 180.

<sup>6</sup> R. K u l i k: *Jak kształtować postawy ekologiczne*. Katowice: „Śląsk” Wydawnictwo Naukowe, 2001, s. 11.



my i celowy stanowi jeden z ważniejszych obszarów podlegających integracji z innymi rodzajami edukacji (na przykład polonistyczną, społeczną, przyrodniczą, techniczną, fizyczną) w ramach realizowanego na pierwszym etapie edukacyjnym kształcenia zintegrowanego.

Barbara Woynarowska omawia cechy edukacji zdrowotnej jako edukacji priorytetowej w programach rządów różnych państw. Twierdzi, że edukację zdrowotną cechuje:

- „holistyczne podejście do zdrowia i uwzględnienie wszystkich jego uwarunkowań;
- wykorzystywanie różnych okoliczności: formalnych i nieformalnych programów i sytuacji pedagogicznych, korzystanie z wszystkich możliwości i służb w szkole i poza szkołą;
- dążenie do harmonizowania informacji o zdrowiu, które uczniowie otrzymują z różnych źródeł;
- zachęcanie uczniów do zachowań prozdrowotnych, umożliwianie ich praktykowania oraz tworzenie warunków wspierających zdrowie”<sup>7</sup>.

Zdaniem Marii John-Borys, edukacja zdrowotna powinna przebiegać na trzech poziomach. Pierwszy z nich dotyczy powiększania zasobu wiadomości i rozwijania umiejętności związanych z chorobą, funkcjonowaniem własnego organizmu, zapobieganiem chorobom, radzeniem sobie w sytuacjach trudnych; drugi – zwiększania zasobu wiadomości i rozwijania umiejętności związanych z korzystaniem z opieki zdrowotnej i pojmowaniem zasad jej funkcjonowania; trzeci – wzrostu świadomości czynników społecznych, politycznych i środowiskowych wpływających na zdrowie<sup>8</sup>. Jeśli przyjmiemy za autorką takie rozumienie edukacji zdrowotnej i odniesiemy je do kształcenia zintegrowanego, wówczas powinniśmy uznać, że nauczyciel ma świadomość wagi treści i celów kształcenia z obszaru edukacji zdrowotnej, a od tej wiedzy wiele zależy na etapie dorastania dzieci, a także w życiu dorosłego człowieka. Kształtowanie prawidłowych postaw dzieci wobec zdrowego trybu życia – swojego, swoich najbliższych, innych ludzi – wynika z przyjęcia zasad wynikających z uniwersalnego systemu wartości, na przykład w zakresie wartości witalnych. Edukacja zdrowotna jest realizowana w szkołach celowo – stanowi część podstawy programowej<sup>9</sup> czy specjal-

---

<sup>7</sup> B. Woynarowska: *Edukacja zdrowotna – podstawy teoretyczne i metodyczne*. Cz. 1. W: *Edukacja zdrowotna. Podręcznik akademicki*. Red. B. Woynarowska. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2013, s. 228.

<sup>8</sup> M. John-Borys: *Koncepcja zdrowia i choroby u dorastających*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2002, s. 177.

<sup>9</sup> Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz pod-

nych programów promujących zdrowie<sup>10</sup>. Między innymi w szkołach podstawowych mają być realizowane ujęte w programach nauczania zagadnienia zdrowia, w tym zagadnienia warunków dla kształcenia zachowań prozdrowotnych, doskonalenia umiejętności odpowiedniego postępowania w sytuacji zagrożenia, nabywania umiejętności prozdrowotnych, zapoznania się z zasadami udzielania pierwszej pomocy, z zagrożeniami cywilizacyjnymi, zasadami zdrowego stylu życia<sup>11</sup>.

W programach promujących zdrowie, opartych na dokumentach wskazujących na konieczność edukacji zdrowotnej, wskazuje się następujące cele:

- zwiększenie aktywności ruchowej;
- wdrażanie zasad higieny osobistej;
- nauka racjonalnego żywienia;
- edukacja seksualna;
- edukacja ekologiczno-środowiskowa<sup>12</sup>.

Edukacja zdrowotna może być także realizowana poprzez wartościowe, lecz niezaplanowane wcześniej sytuacje edukacyjne, na przykład inicjowane przez dzieci ich pytaniami i stwierdzeniami. Tego typu sytuacje, w których uczniowie ujawniają swoją wiedzę i postawy wobec zdrowia i ekologii, wymagają szczególnej uwagi nauczycieli, w dużym stopniu mogą się przyczynić do kształtowania w klasie odpowiedniej atmosfery sprzyjającej: satysfakcji z nauki, osiągnięciu sukcesów oraz

---

stawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej. Dz.U. 2017, poz. 356.

<sup>10</sup> Na portalu Szkoły Podstawowej nr 6 w Pierścicu (powiat cieszyński, województwo śląskie), będącej szkołą promującą zdrowie, można przeczytać między innymi: „O zdrowie warto dbać, bo jest ono naszym cennym dobrem, dzięki któremu możemy żyć radośnie, ciekawie, aktywnie i twórczo. Jest to też taki skarb, który można utracić, dlatego celem i zadaniem naszej szkoły jest wspieranie każdego ucznia w rozwijaniu jego indywidualnego potencjału zdrowia”. *Szkoła Promująca Zdrowie*. Oprac. A. Piechaczek. Szkoła Podstawowa im. Zofii Kossak w Pierścicu. <http://spapiersciec.pl/promocja.php> [23.06.2018].

<sup>11</sup> E. Syrek: *Promocja zdrowego stylu życia rodzinnego – edukacyjny aspekt zagadnienia*. W: *Oblicza edukacji. Księga jubileuszowa dedykowana Profesorowi Wojciechowi Kojowski*. Red. J. Gabzdyl, B. Oelszlaeger. Sosnowiec: Oficyna Wydawnicza „Humanitas”, 2010, s. 340.

<sup>12</sup> E. Kolarzyk: *Promocja zdrowia*. W: *Wybrane problemy higieny i ekologii człowieka*. Red. E. Kolarzyk. Kraków Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 2000, s. 155.

wzmacnianiu poczucia własnej wartości uczniów, zdrowiu i rozwojowi członków społeczności klasowej, uczestnictwu, partnerstwu i współdziałaniu uczniów, nauczycieli i rodziców. Co ważniejsze, mogą także wpłynąć na stworzenie środowiska fizycznego sprzyjającego zdrowiu, bezpieczeństwu oraz dobremu samopoczuciu społeczności klasowej i szkolnej<sup>13</sup>.

### Pytania i stwierdzenia uczniów - informacje ogólne

Człowiek zadaje pytania między innymi po to, aby lepiej poznać świat, drugiego człowieka, samego siebie. Najczęściej pod pojęciem „pytanie” rozumie się „zdanie wypowiedziane w zamiarze dowiedzenia się czegoś, uzyskania zezwolenia na coś itp.”<sup>14</sup> Kazimierz Ajdukiewicz wyjaśnia „pytanie” w następujący sposób: „Zdanie pytajne jest zawsze sprzężone z pewnym zbiorem zdań w sensie logicznym, które stanowią dla tego zdania pytajnego odpowiedzi”<sup>15</sup>. Niewiadoma wskazana za pomocą zaimka pytajnego (jego miejsce zajmuje potem odpowiedź) tworzy funkcję zdaniową – schemat odpowiedzi na dane pytanie, czyli daną pytania (*datum quaestionis*)<sup>16</sup>.

Z kolei stwierdzenia są tymi rodzajami wypowiedzeń, aktów mowy, za pomocą których podmiot oznajmia i orzeka o jakimś stanie rzeczy, komentuje, wydaje opinię, prezentuje sądy, wyraża intencje i emocje<sup>17</sup>. Stwierdzenia różnią się od pytań zasadniczo jedną cechą, a mianowicie stopniem pewności. Mówiąc „wiem” lub „nie wiem, nie rozumiem”, „ale to ładne”, „nie lubię tego”, „chciałbym to zrobić”<sup>18</sup>, „uważam, że”, „sądzę, że”, uczeń wyraża swoje sądy, opinie, intencje, życzenia, emocjonalny stosunek do danych obiektów, osób i czynności. Wyraża tak-

<sup>13</sup> E. Syrek, K. Borzucka-Sitkiewicz: *Edukacja zdrowotna*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 2000, s. 98.

<sup>14</sup> H. Szkiłdź et al.: *Słownik języka polskiego*. T. 2. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 1984, s. 1087.

<sup>15</sup> K. Ajdukiewicz: *Zdania pytajne*. W: *Idem: Język i poznanie*. [T.] 1: *Wybór pism z lat 1920-1939*. Wyd. 3. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2006, s. 278.

<sup>16</sup> *Ibidem*, s. 279.

<sup>17</sup> A. Dąbrówka, E. Geller, R. Turczyn: *Słownik synonimów*. Warszawa: Świat Książki, 1997, s. 82.

<sup>18</sup> B. Oelszlaeger: *Zmiana stopnia pewności podmiotu względem posiadanych i odbieranych w toku kształcenia informacji (wybrane aspekty analizy samorzutnych pytań i stwierdzeń uczniów klas młodszych)*. „Chowanna” 2009, [tom jubileuszowy: *Modalne aspekty treści kształcenia*], s. 233.

że swój punkt widzenia<sup>19</sup>. Dociera do przedmiotu poznania, dokonuje „aktu świadomościowego uchwycenia go [...], swoistego remanentu wiedzy zaczerpniętej z danych doświadczenia”<sup>20</sup>.

Literatura przedmiotu obfituje w analizy możliwych celów zadawanych pytań, mniej informacji znajdziemy o celowości formułowanych stwierdzeń. Warto jednak zwrócić uwagę na fakt, że stwierdzenie – jak pisze Roman Ingarden – jest werbalną formą sądu. Treść tego sądu wynika z sytuacji przedmiotowej, dostosowana jest do pytania, a także do pewnych warunków subiektywnych. Sąd staje się zatem odpowiedzią na pytanie<sup>21</sup>.

Nauczyciele, stosownie do informacji, jakie uzyskują dzięki pytaniom i stwierdzeniom uczniów, mają szansę odkryć ewentualne luki w ich wiedzy, podjąć w związku z tym odpowiednie działania korektywne lub kompensacyjne – pomóc uczniom. Mogą także zdobyć o każdym z uczniów inne informacje, tak ważne z punktu widzenia organizowania przyszłych zajęć edukacyjnych (dydaktycznych i wychowawczych). Pytania i stwierdzenia mogą być interesującym źródłem informacji o kierunkach myślenia uczniów<sup>22</sup>.

### **Treści prozdrowotne i proekologiczne w pytaniach i stwierdzeniach uczniów**

Spontanicznie zgłaszane przez uczniów pytania i wysuwane stwierdzenia są ważnymi przejawami zdrowia i/lub choroby dzieci uczest-

<sup>19</sup> M. Danielewiczowa: *Krzyżowanie się punktów widzenia jako kategoria organizująca znaczenie leksykalne (na przykładzie czasowników epistemicznych)*. W: *Punkt widzenia w języku i kulturze*. Red. J. Bartmiński, S. Niebrzydowska-Bartmińska, R. Nycz. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, 2004, s. 185–196; R. Grzegorzczakowa: *Punkt widzenia nadawcy w znaczeniach leksemów*. W: *Punkt widzenia w języku i kulturze...*, s. 161–176; Z. Muszyński: *Punkt widzenia a relatywizm*. W: *Punkt widzenia w języku i kulturze...*, s. 33–46; E. Tabakowska: *O językowych wyznacznikach punktu widzenia*. W: *Punkt widzenia w języku i kulturze...*, s. 47–64.

<sup>20</sup> R. Ingarden: *O języku i jego roli w nauce*. W: *Idem: Z teorii języka i filozoficznych podstaw logiki*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1972, s. 117.

<sup>21</sup> R. Ingarden: *O sędzie kategorycznym i jego roli w poznaniu*. W: *Idem: Z teorii języka i filozoficznych podstaw logiki...*, s. 225–227.

<sup>22</sup> K. Pauzewicz: *Pytania uczniowskie w związku z tekstami eksperymentalnymi z ekonomiki i organizacji handlu*. W: R. Radwiłowicz, K. Pauzewicz, C. Kosiński: *Pytania uczniów a treść nauczania*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwa Szkolnictwa Zawodowego, 1969, s. 90–91.

niczących w zajęciach edukacyjnych. Treść pytań/stwierdzeń stanowi dla nauczyciela sygnał, czy dany uczeń jest zaangażowany w przebieg zajęć, z kolei poziom zaangażowania wynika między innymi z zasobu sił witalnych dziecka – zdrowia (lub jego braku).

Zgłaszanie przez uczniów pytań i stwierdzeń trzeba też traktować jako wyraz swego rodzaju przeżyć dzieci. „Tworzą się warunki sprzyjające zamianie ról słuchacza i mówiącego, nadawcy i odbiorcy. Dominuje dzielenie się informacją”<sup>23</sup> uzyskaną w bliskim kontakcie z różnorodnymi obiektami środowiska. Jak sugeruje Ryszard Kulik, w procesie kształtowania lub zmiany postaw prośrodowiskowych warto skoncentrować się na postawach wobec działań nie tylko konkretnych, lecz także ogólnych, wobec przyrody<sup>24</sup>.

Po zapoznaniu się z materiałami źródłowymi z zajęć edukacyjnych w klasach I-III<sup>25</sup> podjęłam analizę pytań i stwierdzeń uczniów pod kątem ich wiedzy i/lub przejawianych postaw prozdrowotnych i proekologicznych. Sporządziłam wykazy obu rodzajów wypowiedzi uczniów; pod pytaniami i stwierdzeniami, jak sądzę, kryją się dziecięce: potrzeby fizjologiczne, witalne i estetyczne, a także chęć podzielenia się informacjami na temat pożądaných i niepożądaných postaw prozdrowotnych i proekologicznych. Stwierdzenia zawierające informacje o pożądaných i niepożądaných postawach prozdrowotnych ujawniają nie tylko to, jaki jest stan wiedzy uczniów, lecz także umiejętności jej użytkowania (co można zauważyć dzięki przejawianym przez dzieci postawom).

W swojej prezentacji wypowiedzi pytajnych i stwierdzających wypisanych z materiałów źródłowych chciałabym zasygnalizować możliwe odczytania tych wypowiedzi przez nauczyciela. Dokonałam zatem ich omówienia w kontekście fenomenologicznym – ukazałam wypowiedzenia jako odrębne obiekty – oraz przez pryzmat analizy hermeneutycznej – zastanawiałam się nad możliwymi związkami wypowiedzi z komunikatami ze strony nauczyciela zarówno w perspektywie przeszłości, teraźniejszości, jak i przyszłości procesu edukacyjnego, w którym uczniowie uczestniczą i który ewentualnie kreują przy współudziale nauczyciela, wyznaczając różne typy modeli komunikacyjnych w klasie.

Łącznie na 937 pytań i 1 154 stwierdzeń wypowiedzianych przez uczniów w toku zajęć lekcyjnych przypada 40 pytań (4,2689%)

---

<sup>23</sup> E. R o s t a ń s k a: *Rozmowa w szkole. Mówienie i słuchanie w klasach początkowych*. Warszawa-Kraków: Wydawnictwo Edukacyjne, 1995, s. 32.

<sup>24</sup> R. K u l i k: *Jak kształtować postawy ekologiczne...*, s. 56.

<sup>25</sup> Materiały źródłowe są dostępne w publikacji: B. O e l s z l a e g e r - K o s t u r e k: *Nauczyciel i uczeń. Teoria i praktyka odbioru oraz transmisji informacji w edukacji wczesnoszkolnej*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2018, s. 165-328.

i 21 stwierdzeń (0,0009%) przedstawiających wiedzę uczniów i ich postawy prozdrowotne oraz proekologiczne.

Trzynaście pytań dotyczy potrzeby fizjologicznej. W klasach I pytania dotyczyły możliwości wyjścia do toalety:

*Czy mogę wyjść?  
Mogę się załatwić?  
Czy mogę wyjść do ubikacji?  
Mogę iść do ubikacji?  
Mogę iść do toalety?*

W klasach II pytania przyjęły postać:

*Proszę pani, czy mogę wyjść do ubikacji?  
Mogę iść do łazienki?  
Czy mogę wyjść do ubikacji?  
Proszę pani, mogę iść do ubikacji?  
Proszę pani, mogę wyjść?  
Czy mogę iść do ubikacji?*

W klasach III uczniowie pytali:

*A czy mogę wyjść do toalety?  
Proszę pani, mogę wyjść do ubikacji?*

Na 11 spośród 13 pytań nauczyciel na prośbę danego ucznia udzielił odpowiedzi twierdzącej. Trzy spośród odpowiedzi dodatkowo zostały zaopatrzone komentarzami wygłaszanymi, w zależności od kontekstu edukacyjnego, w różnych formach:

*A ja myślałam, że mi coś mądrego powiesz. Idź, ale szybciućko.*

*A ja myślałam, że chcesz odpowiedzieć na moje pytanie. Przed chwilką była przerwa, ale jeśli musisz, to idź.*

*Nie wytrzymasz?*

Pytania te nie były, jak łatwo dostrzec, związane z aktualnie realizowanymi treściami programowymi.

Spośród uczniowskich pytań 12 zakwalifikowałam jako oznakę potrzeb witalnych dzieci, a 7 uczniowskich stwierdzeń – jako przejaw wiedzy uczniów i ich właściwych postaw w tym obszarze. Są wśród tych wypowiedzi pytania związane z chęcią zaspokojenia głodu (*Kiedy*



*pójdziemy na śniadanie?; Mogę już iść na obiad, bo już skończyłem?; Proszę pani, a czy można już wyciągnąć z plecaków jedzenie?; z chęcią zaspokojenia pragnienia (A kiedy będzie herbata?; A proszę pani, pójdziemy na herbatę?; Mogę się napić?); z chęcią wypoczynku (Już przerwa? Czy można już wyjść na przerwę? Proszę panią [!], kiedy będzie dzwonek?; Możemy już wyjść na przerwę?; Możemy już iść na przerwę?; Proszę pani, można wyjść?). Wykaz tych wypowiedzi uzupełniają 2 pytania uczniów dotyczące ogólnej wiedzy o odżywianiu. Nauczyciel odpowiedział twierdząco na większość próśb dzieci ukrytych za pytaniem typu: Czy mogę? / Czy można? W dwóch przypadkach nie udzielił odpowiedzi, w jednym – pominął pytanie ucznia i dalej prowadził zajęcia, w dwóch – nie zgodził się na prośbę uczniów, ale dodał wyjaśnienie (Dzisiaj mamy gościa i pójdziemy na herbatę później, jak gościa pożegnamy; Nie macie przerwy, nie wychodzicie z klasy. Zaśpiewamy sobie Waszą ulubioną piosenkę).*

Stwierdzenia uczniów zakwalifikowane do kategorii odnoszących się do potrzeb witalnych, podobnie jak pytania, dotyczą uczucia pragnienia (*Proszę panią [!], oni piją soki... mleka [!] piją...; Przynieśli mleko!*), posiłków (*Proszę pani, moja mama często robi nam surówki i sałatki i za każdym razem powtarza, że serwuje nam bombę witaminową; Ale ja nie lubię sałaty; Proszę pani! Pani nie miała 30 groszy i wydała resztę cukierkami; Ja bym chętnie coś przekąsił, tyle tu smakołyków; Ale pyszne! Te żółte są o smaku cytrynowym*). Nauczyciel zareagował na 10 spośród 12 pytań oraz na 3 spośród 7 uczniowskich stwierdzeń odnotowanych w tej kategorii. Ogólnej wiedzy o odżywianiu dotyczyły 2 pytania uczniów (*Proszę panią [!], a co z tym jabłkiem, co jest na stole?; A co ja z tymi owocami zrobię?*), z których jedno zostało zauważone przez nauczyciela. Sytuację, w której uczeń zgłasza „pytanie na temat”<sup>26</sup>, a więc dotyczące realizowanych treści kształcenia, ilustruje przykład 1.

### Przykład 1<sup>27</sup>

Kontekst edukacyjny:

Trwają zajęcia w klasie I wokół tematu dnia *Tropiciela witamin*. Cele edukacyjne odnoszące się do niniejszego przykładu

<sup>26</sup> B. Oelszlaeger: *Rola samorzutnych wypowiedzi uczniów, pozornie „nie na temat” w kształceniu zintegrowanym*. W: *Edukacja jutra. XIII Tatrzańskie Seminarium Naukowe*. T. 2. Red. K. Zatoń, T. Koszycz, M. Sołtysik. Wrocław: Akademia Wychowania Fizycznego-Wrocławskie Towarzystwo Naukowe – Wydawnictwo, 2007, s. 141-147.

<sup>27</sup> We wszystkich przykładach podaję oryginalny zapis uczniowskich i nauczycielskich wypowiedzi, zaprotokołowanych podczas obserwacji zajęć edukacyjnych, a także oryginalne, pochodzące z konspektów, zapisy tematów i celów zajęć edukacyjnych.



są następujące: uświadomienie sobie, jakie produkty są źródłem witamin; posługiwanie się nożem; dbałość o ład i porządek w miejscu pracy. Nauczycielka odnosi się do zadanej pracy domowej, związanej z przygotowaniem się do zajęć (przyniesienie odpowiednich narzędzi i materiałów). Szczegółowo instruuje, jak wykonać owocowe szaszłyki. Dzieci podejmują pracę nad szaszłykami.

Pytanie ucznia:

*Proszę panią [!], a co z tym jabłkiem, co jest na stole?*

Reakcja nauczycielki:

*Odpowiada: Weź ze stolika.*

Komentarz:

Dziecko ma pomysł na wykorzystanie jabłka. Nauczycielka przewiduje to i z góry akceptuje działanie, które podejmie uczeń. Jednak w ogóle nie nawiązuje (również w żadnej innej części zajęć) do tematu i celu zajęć edukacyjnych.

Rozwój sytuacji edukacyjnej:

Dzieci chętnie wykonują owocowe szaszłyki. Następnie odbywa się podsumowanie zajęć: przypomnienie wszystkich podjętych czynności, sprzątanie stanowisk pracy, ocena prac (szaszłyków). Nadal nie ma nawiązania do celów zajęć dotyczących witamin w owocach i ich wartości w żywieniu człowieka.

Kolejne dwa przykłady odnoszą się do stwierdzeń. Jedno z nich wpisuje się w realizowane na zajęciach treści programowe (przykład 2), drugie jest stwierdzeniem „nie na temat” (przykład 3).

### Przykład 2

Kontekst edukacyjny:

Trwają zajęcia w klasie II wokół tematu dnia *Ogród pełen barw* oraz tematu zajęć – *W ogrodzie warzywnym*. Wśród celów edukacyjnych odnoszących się do przykładu są: rozpoznawanie warzyw wśród innych roślin; stosowanie prawidłowego nazewnictwa warzyw; zrozumienie, jak ważne dla człowieka jest spożywanie warzyw. Nauczycielka przygotowuje dzieci do wspólnego zainscenizowania utworu Jana Brzechwy pt. *Na straganie*. Demonstrując koszyk z warzywami, stopniowo wprowadza je w temat. Zachęca uczniów do wypowiedziania się na temat znaczenia warzyw i owoców dla organizmu człowieka. Dzieci wypowiadają się. Podsumowując pogadankę, nauczycielka wyjaśnia: *Są one źródłem dużej ilości witamin i mikroelementów, których nasz organizm potrzebuje w ciągu całego naszego życia.*

Pytanie uczennicy:

*Proszę pani, moja mama często robi nam surówki i sałatki i za każdym razem powtarza, że serwuje nam bombę witaminową.*

Reakcja nauczycielki:

*Przyznaje uczennicy rację: Twoja mama ma rację. Spożywając te dania, nie musimy już kupować w aptece potrzebnych nam witamin.*

Komentarz:

Nauczycielka wykorzystuje sytuację, aby przekazać wszystkim uczniom informacje o znaczeniu witamin i zdrowym odżywianiu się człowieka. W naturalny sposób możliwe staje się zrealizowanie celów edukacyjnych.

Rozwój sytuacji edukacyjnej:

Następuje przejście do analizy wiersza Brzechwy pt. *Na straganie* – wyodrębnienie nazw warzyw, podanie ich cech bajkowych i realnych. Dzieci są bardzo zainteresowane zajęciami, z chęcią w nich uczestniczą.

### Przykład 3

Kontekst edukacyjny:

Trwają zajęcia w klasie I w bloku tematycznym *Święta Bożego Narodzenia*. Temat zajęć brzmi: *Urok i nastrój wigilijnego wieczoru. Wprowadzenie dwuznaku „ch”*. Cele zajęć są następujące: wprowadzenie litery „ch” drukowanej i pisanej; nauka pisania litery „ch” małej i dużej; kształcenie umiejętności słuchania ze zrozumieniem; wzbogacenie słownictwa. Dzieci kolorują ilustracje choinki z ozdobami. Wychodzą na przerwę, po czym ponownie kolorują.

Stwierdzenie ucznia:

*Proszę pani! Pani nie miała 30 groszy i wydała resztę cukierkami.*

Reakcja nauczycielki:

*Zadaje pytania: Gdzie? W sklepiku?*

Komentarz:

Nauczycielka pozostawia tę informację bez omówienia. Być może nie chce wydać negatywnej oceny właściwości cukierków, które wręczyła dziecku inna nauczycielka. Można było jednak powiązać tę sytuację z krótkim instruktażem na temat tego, kiedy jeść słodczyce i w jakich ilościach.

Rozwój sytuacji edukacyjnej:

W dalszym ciągu dzieci kolorują ilustrację.

Spośród analizowanych uczniowskich pytań 2 dotyczyły udzielenia zgody na podjęcie działań związanych z zachowaniem czystości

osobistej (*Mogę umyć ręce?*) oraz w klasie (*Proszę panią [!], mogę gąbkę, żeby wytrzeć ławkę?*). W obu przypadkach nauczyciel udzielił zgody na podjęcie danej czynności (przykłady 4 i 5).

#### Przykład 4

Kontekst edukacyjny:

Trwają zajęcia w klasie II wokół tematu dnia: *Zabawa z liczbami i własną wyobraźnią*. Temat zajęć realizowanych w czasie obserwacji, a odnoszący się do przykładu brzmi: *Zabawa z wyobraźnią – kompozycje plastyczne ukazujące obraz samego siebie*. Celami zajęć są: rozwijanie twórczej pracy u dziecka; kształtowanie samooceny. Dzieci wykonują prace plastyczne. Nauczycielka instruuje dzieci, co mają wykonać. Mają za zadanie ukazać siebie jako samotnie rosnące drzewo albo jako drzewo w lesie. Mają do dyspozycji kartki, kredki, farby. Uczniowie chętnie wykonują prace. Niektóre posługują się tylko kredkami, inne tylko farbami, kilkoro dzieci wykorzystuje i kredki, i farby.

Pytanie ucznia:

*Mogę umyć ręce?*

Reakcja nauczycielki:

Odpowiada. Wykorzystuje pytanie ucznia, by sformułować odpowiednie polecenie do całej klasy: *Tak, kto skończył, niech umyje ręce*.

Komentarz:

Nauczycielka właściwie zareagowała. Wykorzystała sytuację stworzoną przez ucznia. Kształtuje w ten sposób u uczniów postawę estetyczną związaną z zachowaniem czystości osobistej.

Rozwój sytuacji edukacyjnej:

Nauczycielka podpisuje prace plastyczne. Zaczyna z dziećmi je omawiać: zastosowane kolory, narysowane bądź namalowane obiekty: drzewo lub las. Dzieci wyjaśniają, które spośród ich kolegów i koleżanek przedstawiły w swoich pracach i w jaki sposób. Wypowiadają się także na swój temat. Panuje miła atmosfera.

#### Przykład 5

Kontekst edukacyjny:

Trwają zajęcia w klasie I na temat: *W kinie*. Cele edukacyjne dotyczące przykładu brzmią: doskonalenie formy językowej opisu – opisu kina; ustne tworzenie bogatego opisu na podstawie historyjki obrazkowej (puzzle). Dzieci układają puzzle oraz kolorują powstałą historyjkę obrazkową. Nauczycielka informuje

i wydaje polecenie: *Oddaję wam teraz zeszyty, co [!] mi daliście wczoraj, tam dużo osób ma literki jeszcze do pisania, więc jak ktoś skończył kolorować, to może zacząć pisać literki.*

Pytanie ucznia:

*Proszę panią [!], mogę gąbkę, żeby wytrzeć tawkę?*

Reakcja nauczycielki:

Akceptuje propozycję ucznia i krótko odpowiada: *Tak, weź.*

Komentarz:

Nauczycielka dobrze oceniła sytuację. Przychyliła się do propozycji ucznia odnośnie do zachowania czystości w klasie. Mogła jednak podać ten przykład jako godny naśladowania przez różne dzieci.

Rozwój sytuacji edukacyjnej:

Trwa mały chaos. Niektórzy uczniowie skończyli układać i kolorować puzzle, niektórzy jeszcze nie. Niektórzy uczniowie piszą literki. Gdy wybrzmiewa dzwonek, nauczycielka wydaje polecenie: *Ten, kto nie zdążył, to proszę skończyć w domu. Jutro sprawdzę, jak macie pokolorowane.*

Odrębną kategorię pytań stanowią te świadczące o zainteresowaniu uczniów naturalnym środowiskiem, przyrodą i zdrowym stylem życia. Co ciekawe, prawie żadne z takich pytań nie pozostało bez komentarza ze strony nauczyciela. Na 13 pytań 6 było pytaniami „nie na temat” (*Proszę pani, a pójdziemy dzisiaj na podwórko?; Proszę pani, pójdziemy na pole?; A będzie dzisiaj WF?; Nie będzie WF-u?; A kiedy pójdziemy na WF?; Proszę pani, teraz będzie WF?*), na jedno z nich nauczyciel nie odpowiedział (na przedostatnie z wymienionych). Pozostałe pytania stanowiły ważne ogniwa rozwijających się aktów komunikacyjnych, dzięki którym realizowano zadania edukacyjne (*A czy można przykleić ścięte drzewo? Proszę pani, na przykład las?; Czy można otworzyć okna?; Może pójdziemy na spacer?; A jak wsadzimy je do doniczki?; A jak one są na działce?; Proszę pani, a czy cieszynianka też jest chroniona?*). Godnymi uwagi są te pytania, które spowodowały zmianę myślenia u nauczyciela, czasami wręcz nasunęły mu propozycję podjęcia nowej formy zajęć (*Może pójdziemy na spacer?*) (przykład 6).

### Przykład 6

Kontekst edukacyjny:

Kończą się zajęcia w klasie III wokół tematu dnia *Wiosna tuż, tuż*. Tematy dnia dotyczące przykładu brzmią: *Życie w Śpiewowicach; Ptaki śpiewające; Wiosna w lesie*. Realizowane cele edukacyjne to: uczeń potrafi uzasadnić potrzebę lasu i ptaków; odróżnia pory roku i wie, jakie są ich oznaki. Nauczycielka

wydaje polecenie i zapowiada: *Ustawimy się w pary, idziemy na obiad. Po obiedzie mamy jeszcze kulturę fizyczną.*

Pytanie ucznia:

*Może pójdziemy na spacer?*

Reakcja nauczycielki:

Aprobuje propozycję ucznia i odpowiada: *To jest dobry pomysł. Poszukamy razem wiosny.*

Komentarz:

Nauczycielka prawidłowo zareagowała. Mogła jednak dodać, jaki jest cel tego wyjścia w kontekście realizacji programu z kultury fizycznej, w tym – dbania o zdrowie.

Rozwój sytuacji edukacyjnej:

Zgodnie z informacją jak wyżej.

Odnotowałam także stwierdzenia uczniów klas I-III odnośnie do racjonalnego spędzania czasu wolnego (*Trzeba sobie zaplanować dzień; Ja wstaję o szóstej, bo mój dziadek wstaje; Proszę pana, a ja odrabiam zadania w szkole, żeby mieć więcej wolnego czasu; Proszę pana, a ja wstaję w sobotę o szóstej, bo mój tata idzie do pracy*) i uprawiania sportu w czasie wolnym (*Ależ się wyskakałem; Ja też, ale chciałbym jeszcze; Ten hotel nazywa się Gołębiewski i ja tam byłem z rodzicami i siostrą. Tam jest taki park wodny i restauracja. Pływałem w tym basenie i było fajnie*). Na 7 takich stwierdzeń 2 pozostały bez reakcji nauczyciela (2 ostatnie stwierdzenia).

Ostatnią kategorię stwierdzeń spośród ogółu stwierdzeń uczniów są te dotyczące zdrowia i choroby (*A ja myślę, że to wszystko wina tej choroby, gdyby jej nie było, toby było wszystko dobrze; Proszę panią [!], a jak ja miałem gorączkę, to mama dała mi termometr, ale to jest do temperatury; Proszę pani, mogę iść do higienistki, bo boli mnie głowa?*), zdrowego trybu życia (*Mój wujek mieszka w lesie i ma drewniany dom*), dbania o zdrowie i bezpieczeństwo (*A mój brat zawsze je śnieg; Śnieg jest dobry, bo jest zimny; Proszę pani, a Marcin się hušta na krześle; Proszę pani, zimno!; A ja oglądałem taki film, gdzie grad zabił takiego pana; Proszę pani, przedwczoraj padał tutaj śnieg, a teraz jest gorąco i nie ma śniegu; Ja kiedyś się bawiłem i dzwoniłem na pogotowie*). Dwa stwierdzenia spośród przytoczonych zostały zignorowane przez nauczyciela. Dwa inne stanowią ciekawe przykłady na rozumienie przez dzieci pojęcia zdrowia i choroby (przykład 7 i 8).

### Przykład 7

Kontekst edukacyjny:

Trwają zajęcia w klasie I osadzone w temacie dnia *Żegnamy zimę*. Nauczycielka wydaje polecenie: *Sylwek wędruje do pajęczyny i proszę, żeby się zastanowił, co zrobił i co ma w związku z tym teraz zrobić.*

**Stwierdzenie ucznia:**

*A ja myślę, że to wszystko wina tej choroby, gdyby jej nie było, toby było wszystko dobrze.*

**Reakcja nauczycielki:**

*Ja porozmawiam z rodzicami Sylwka. A teraz wracamy do pracy.*

**Komentarz:**

Nauczycielka zorientowała się, że niesprawiedliwie oceniła zachowanie ucznia (Sylwka), na co zwrócił uwagę inny uczeń. Przyjęła do wiadomości sugestię i – próbując wyjść z honorem z tej sytuacji – postanowiła więcej nie zajmować się tym problemem na zajęciach. Poinformowała jednak klasę, że wyjaśni sprawę z rodzicami ucznia, o którego chodzi. Można było tak zareagować, ale i dodać krótki komentarz do całej sytuacji – omówić, jak działa człowiek, gdy się źle czuje, co z tego wynika dla nauki i dla pracy.

**Rozwój sytuacji edukacyjnej:**

Nauczycielka poleca otworzyć kolejną kartę pracy i informuje uczniów o nowym zadaniu do wykonania. Uczniowie wycinają zdania, układają je i przygotowują się do redagowania listu do Pani Zimy.

**Przykład 8****Kontekst edukacyjny:**

Trwają zajęcia w klasie III na temat *Czym jest szczęście?* Cele edukacyjne: akceptacja innych ludzi, kultura bycia, pomoc zwierzętom, wrażliwość na potrzeby innych. Nauczycielka prowadzi pogadankę na temat pojęcia szczęścia. Następnie przechodzi z uczniami do omawiania fragmentów baśni Hansa Christiana Andersena pt. *Brzydkie kaczątko*. Wydaje polecenie: *Proszę samodzielnie napisać krótkie opracowanie o łabędziątku i dużym już łabędziu. Czyli zróbcie opis tego łabędzia. Proszę pisać całymi zdaniami. [...]*

**Pytanie uczennicy:**

*Proszę pani, mogę iść do higienistki, bo boli mnie głowa?*

**Reakcja nauczycielki:**

Nauczycielka akceptuje i wydaje polecenie: *Dobrze, Aniu, ale idź ostrożnie.*

**Komentarz:**

Nauczycielka prawidłowo zareagowała na pytanie uczennicy, choć oczywiście nieostrożnie pozwoliła dziewczynce samodzielnie (bez opieki dorosłego) wyjść z klasy. Pytanie uczennicy świadczy o jej wiedzy o tym, gdzie można znaleźć pomoc medyczną w szkole, gdy zachodzi taka potrzeba. Widać, że na-

uczycielka nie przywiązywała do tego pytania i samopoczucia uczennicy zbyt dużej wagi, jak gdyby sytuacja ta stanowiła dla nauczycielki przeszkodę w wypowiedzeniu całego polecenia (jak poniżej).

Rozwój sytuacji edukacyjnej:

Nauczycielka kończy wcześniej rozpoczęte, rozbudowane polecenie słowami: [...] *Formułować zdania z tymi zdaniami, co [!] podkreśliliście*. Dzieci podejmują samodzielną pracę.

Przykłady 7 i 8 świadczą o tym, że u dwojga uczniów pojawiła się świadomość związana z dbaniem o zdrowie, a także wiedza o związkach między zdrowiem człowieka a jego stylem życia oraz środowiskiem fizycznym i społecznym<sup>28</sup>.

## Zakończenie

Jednym z ważnych przejawów zdrowia (lub jego braku) dzieci uczestniczących w zajęciach edukacyjnych są formułowane przez uczniów spontanicznie wypowiedzenia pytajne i stwierdzające. Ich treść stanowi dla nauczyciela sygnał, czy dane dziecko jest zaangażowane w przebieg zajęć, zaangażowanie z kolei wynika z sił witalnych ucznia – zdrowia (lub jego braku). Wiele spośród pytań i stwierdzeń uczniów dotyczyło takich kategorii ich postaw, które można by określić jako prozdrowotne oraz proekologiczne. Dokonawszy takiego podstawowego rozróżnienia, sporządziłam wykazy wypowiedzeń uczniów, które obejmują kilka obszarów.

W podjętej próbie kategoryzacji dziecięcych wypowiedzeń chciałam zwrócić uwagę na potrzebę dbania o kształtowanie postaw prozdrowotnych i proekologicznych dzieci w każdej sytuacji, nie tylko tej zaplanowanej przez nauczyciela jako cel realizacji podstawy programowej i przyjętego programu nauczania. Podobnie bowiem jak Ryszard Kulik uważam, że problemy „związane z relacją człowiek – przyroda dotyczą każdego, zatem zrozumienie i uświadomienie sobie tych problemów, a dalej – dyskusje nad nimi i podejmowanie określonych działań, powinny być powszechne i obejmujące swym zasięgiem jak największą liczbę osób”<sup>29</sup>. Zatrzymanie się nad każdym pytaniem i stwierdzeniem ucznia dotyczącym zdrowia i ekologii to zatrzymanie się nad każdą

<sup>28</sup> N. Cybulska: *Świadomość zdrowotna uczniów klas VI a zintegrowana edukacja zdrowotna*. W: *Integracja nauczania i wychowania*. Red. F. Bereżnicki, J. Świrko-Pilipczuk. Szczecin: ZAPOL, 2007, s. 200.

<sup>29</sup> R. Kulik: *Jak kształtować postawy ekologiczne...*, s. 48.



postawą dziecka wobec czegoś ważnego. Tylko takie rzeczywiście odpowiedzialne działania nauczycieli mogą prowadzić wychowanków do stawiania pytań głębokich, w treści dotyczących procesów życiowych na planecie oraz prezentujących niepowierzchnowy, dociekliwy i głęboki stosunek do zagadnień, w tym do życia. Twórca tego typu ujęcia Arne Naess, na którego powołuje się Kulik, podaje przykłady pytań o znaczenie życia, o najważniejsze cele życiowe, o przyszłość gatunku ludzkiego, o właściwy sposób życia, o miejsce człowieka w świecie, przyrodzie i kosmosie, wreszcie – o motywy niszczenia przyrody<sup>30</sup>. Warto, aby nad tymi celami pochylili się studenci pedagogiki – przyszli nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej.

## Bibliografia

- Ajdukiewicz K.: *Zdania pytajne*. W: *Idem: Język i poznanie*. [T.] 1: *Wybór pism z lat 1920–1939*. Wyd. 3. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2006.
- Chodkowska E.M.: *Indywidualizacja w kształceniu przyrodniczym na etapie wczesnoszkolnym – cele, możliwości, realizacja*. W: *Problemy edukacji wczesnoszkolnej. Indywidualizacja. Uzdolnienia. Refleksja nauczyciela*. Red. E. Skrzetuska. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, 2011.
- Cybulska N.: *Świadomość zdrowotna uczniów klas VI a zintegrowana edukacja zdrowotna*. W: *Integracja nauczania i wychowania*. Red. F. Bereźnicki, J. Świrko-Pilipczuk. Szczecin: ZAPOL, 2007.
- Danielewiczowa M.: *Krzyżowanie się punktów widzenia jako kategoria organizująca znaczenie leksykalne (na przykładzie czasowników epistemicznych)*. W: *Punkt widzenia w języku i kulturze*. Red. J. Bartmiński, S. Niebrzydowska-Bartmińska, R. Nycz. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, 2004.
- Dąbrówka A., Geller E., Turczyn R.: *Słownik synonimów*. Warszawa: Świat Książki, 1997.
- Frączek Z.: *Kształtowanie świadomości wartości zdrowia jako zadanie współczesnej edukacji*. W: *Edukacja jutra. XIV Tatrzańskie Seminarium Naukowe*. Red. K. Denek, T. Koszycz, W. Wiesner. Wrocław: Wydawnictwo Wrocławskiego Towarzystwa Naukowego, 2008.
- Grzegorzczkowska R.: *Punkt widzenia nadawcy w znaczeniach leksemów*. W: *Punkt widzenia w języku i kulturze*. Red. J. Bartmiński,

<sup>30</sup> A. Naess et al.: *O przyrodzie i człowieku*. [Rozmowy Dzikiego Życia]. Bielsko-Biała: „Pracownia na rzecz Wszystkich Istot”, 1992 – podają za: R. Kulik: *Jak kształtować postawy ekologiczne...*, s. 48.

- S. Niebrzydowska-Bartmińska, R. Nycz. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, 2004.
- Ingarden R.: *O języku i jego roli w nauce*. W: *Idem: Z teorii języka i filozoficznych podstaw logiki*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1972.
- Ingarden R.: *O sędzie kategoriycznym i jego roli w poznaniu*. W: *Idem: Z teorii języka i filozoficznych podstaw logiki*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1972.
- John-Borys M.: *Koncepcja zdrowia i choroby u dorastających*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2002.
- Kapica G., Kapica M.: *Zdrowie i jego zagrożenie w świadomości młodszych uczniów*. W: *Szkoła wobec problemów wychowania zdrowotnego w dobie globalizacji*. Red. W. Kojs, współudział U. Morszczyńska. Cieszyn: Uniwersytet Śląski Filia w Cieszynie, 2001.
- Kojs W.: *Działanie jako kategoria dydaktyczna*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 1994.
- Kolarzyk E.: *Promocja zdrowia*. W: *Wybrane problemy higieny i ekologii człowieka*. Red. E. Kolarzyk. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 2000.
- Kulik R.: *Jak kształtować postawy ekologiczne*. Katowice: „Śląsk” Wydawnictwo Naukowe, 2001.
- Muszyński Z.: *Punkt widzenia a relatywizm*. W: *Punkt widzenia w języku i kulturze*. Red. J. Bartmiński, S. Niebrzydowska-Bartmińska, R. Nycz. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, 2004.
- Oelszlaeger B.: *Rola samorzutnych wypowiedzi uczniów, pozornie „nie na temat” w kształceniu zintegrowanym*. W: *Edukacja jutra. XIII Tatrzańskie Seminarium Naukowe. T. 2*. Red. K. Zatoń, T. Koszczyk, M. Sołtysik. Wrocław: Akademia Wychowania Fizycznego-Wrocławskie Towarzystwo Naukowe - Wydawnictwo, 2007.
- Oelszlaeger B.: *Zmiana stopnia pewności podmiotu względem posiadanych i odbieranych w toku kształcenia informacji (wybrane aspekty analizy samorzutnych pytań i stwierdzeń uczniów klas młodszych)*. „Chowanina” 2009, [tom jubileuszowy: *Modalne aspekty treści kształcenia*].
- Oelszlaeger-Kosturek B.: *Nauczyciel i uczeń. Teoria i praktyka odbioru oraz transmisji informacji w edukacji wczesnoszkolnej*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2018.
- Pauzewicz K.: *Pytania uczniowskie w związku z tekstami eksperymentalnymi z ekonomiki i organizacji handlu*. W: *R. Radwiłowicz, K. Pauzewicz, C. Kosiński: Pytania uczniów a treść nauczania*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwa Szkolnictwa Zawodowego, 1969.

- Rostańska E.: *Rozmowa w szkole. Mówienie i słuchanie w klasach początkowych*. Warszawa-Kraków: Wydawnictwo Edukacyjne, 1995.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej. Dz.U. 2017, poz. 356.
- Różańska A.: *Rola refleksji w edukacji ekologicznej*. W: *Edukacja małego dziecka. Kierunki zmian w edukacji i stymulacji aktywności twórczej*. T. 11. Red. E. Ogrodzka-Mazur, U. Szuścik, B. Oelszlaeger-Kosturek. Cieszyn-Kraków: Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego-Impuls, 2017.
- Syrek E.: *Promocja zdrowego stylu życia rodzinnego – edukacyjny aspekt zagadnienia*. W: *Oblicza edukacji. Księga jubileuszowa dedykowana Profesorowi Wojciechowi Kojsovi*. Red. J. Gabzdyl, B. Oelszlaeger. Sosnowiec: Oficyna Wydawnicza „Humanitas”, 2010.
- Syrek E., Borzucka-Sitkiewicz K.: *Edukacja zdrowotna*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 2000.
- Szkiłdź H. et al.: *Słownik języka polskiego*. T. 2. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 1984.
- Szkoła Promująca Zdrowie*. Oprac. A. Piechaczek. Szkoła Podstawowa im. Zofii Kossak w Pieścu. <http://spapiersciec.pl/promocja.php> [23.06.2018].
- Tabakowska E.: *O językowych wyznacznikach punktu widzenia*. W: *Punkt widzenia w języku i kulturze*. Red. J. Bartmiński, S. Niebrzydowska-Bartmińska, R. Nycz. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, 2004.
- Woynarowska B.: *Edukacja zdrowotna – podstawy teoretyczne i metodyczne*. Cz. 1. W: *Edukacja zdrowotna. Podręcznik akademicki*. Red. B. Woynarowska. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2013.

Beata Oelszlaeger-Kosturek

**Questions and Statements of Students in Grades 1-3  
as Manifestations of Their Pro-health And Pro-ecological  
Knowledge and Attitudes  
(New Contexts for Reading the Meanings of Students' Utterances  
and Their Role in the Educational Process)**

**Summary:** The text presents a new approach to students' spontaneous questions and statements which emerge during educational classes in grades 1-3 of primary education. Attention is paid to the value of these utterances for the education process – they are viewed as important sources of information for the teacher about students' pro-health and pro-ecological knowledge and attitudes. The author proposes a method of reading and interpreting the meanings of students' questions and statements and the possibilities of using them in the educational process, as presented on the basis of selected examples.

**Keywords:** students' questions and statements, pro-health and pro-ecological knowledge and attitudes, early school education

Beata Oelszlaeger-Kosturek

**Fragen und Aussagen der Lernenden der Grundschulklassen 1 bis 3  
als Manifestationen ihres Wissens  
und ihrer gesundheitsfördernden und umweltbewussten Haltungen  
(neue Zusammenhänge beim Entschlüsseln der Bedeutung der  
Schüleraussagen und die Rolle dieser Aussagen im Bildungsprozess)**


**Zusammenfassung:** Der Text präsentiert eine neue Herangehensweise an freie Fragen und Äußerungen der Lernenden im Unterricht in den Klassen I-III. Betont wird die Relevanz dieser Aussagen für den Bildungsprozess – sie gelten als wichtige Informationsquellen für den Lehrer über das Wissen der Lernenden sowie über gesundheitsfördernde und umweltbewusste Einstellungen. Es wird eine Methode zum Entschlüsseln und Interpretieren der Bedeutungen von Schülerfragen und -aussagen vorgeschlagen sowie es werden die Möglichkeiten ihrer Verwendung im Bildungsprozess aufgezeigt (was anhand ausgewählter Beispiele vorgestellt wird).

**Schlüsselwörter:** Schülerfragen und -aussagen, Wissen und gesundheitsfördernde und umweltbewusste Haltungen, frühbeginnender Unterricht



**Magdalena Wasylewicz**

Uniwersytet Rzeszowski

 <https://orcid.org/0000-0002-5180-3300>

## **Emocje w komunikacji młodzieży w dobie mediów elektronicznych**

*Twarz ludzka jest stworzona po to, aby odbijać światło gwiazd.*

Owidiusz

### **Wprowadzenie**

Komunikację niewerbalną możemy określić jako rodzaj „komunikacji realizowanej za pośrednictwem środków innych niż słowa”<sup>1</sup>. Komunikacja niewerbalna pozwala każdemu człowiekowi na potwierdzenie bądź interpretowanie w odmienny sposób komunikatów, które rozmówca przekazuje za pomocą komunikacji werbalnej. Kontakty pomiędzy ludźmi czynią z człowieka istotę przystosowaną do życia w społeczeństwie. Dlatego tak ważne jest właściwe interpretowanie zachowań składających się także na mowę ciała. Istotną rolę w tym procesie pełni mimika twarzy. Twarz jest przede wszystkim pierwszym i głównym źródłem, z którego możemy dowiedzieć się, jaki nastrój ma nasz rozmówca. Za pomocą krótkich wyrazów mimicznych pojawiających się na twarzy rozmówca wyraża aktualnie przeżywane przez siebie emocje. Przykładem takich wyrazów może być marszczenie brwi, uśmiech, mrużenie oczu itp. Antropolog Albert Mehrabian, badacz zajmujący się komunikacją, stwierdza, iż zaledwie 7% komunikacji interpersonalnej to słowa przekazywane przez osobę mówiącą, 38% to brzmienie jej głosu, a 55% to zachowania niewerbalne<sup>2</sup>. Mimi-

---

<sup>1</sup> M.L. Knapp, J.A. Hall: *Komunikacja niewerbalna w interakcjach między-ludzkich*. Wrocław: Astrum, 2000, s. 23.

<sup>2</sup> T. Olszowski: *Komunikacja werbalna i niewerbalna – jej charakterystyka oraz bariery komunikacyjne*. <http://www.edukacja.edux.pl/p-9211-komunikacja-werbalna-i-niewerbalna-jej.php> [15.05.2019].

ka twarzy bierze duży udział w procesie komunikacji. Jest najistotniejszym obszarem komunikowania aktualnego stanu emocjonalnego człowieka. Na twarzy odzwierciedlone są postawy, twarz dostarcza też informacji zwrotnych rozmówcy. W odruchach mimicznych angażuje się blisko 20 mięśni mimicznych. Twarz ludzka bierze również udział w hamowaniu oraz pobudzaniu reakcji w codziennych relacjach z innymi. Otwiera, a także zamyka kanały komunikacji, dopełnia i ubogaca reakcje zarówno werbalne, jak i niewerbalne bądź też zastępuje komunikaty werbalne<sup>3</sup>.

Współcześnie, za sprawą rozwoju technologii, komunikacja twarzą w twarz została zastąpiona komunikacją zapośredniczoną. Najczęściej ludzie komunikują się za pomocą Internetu czy telefonów komórkowych. W komunikacji internetowej często nie widzimy twarzy drugiej osoby, nie odbieramy tym samym sygnałów niewerbalnych. Młodzież bezbłędnie odnajduje się w świecie najnowszej technologii, ponieważ jej obecność traktuje jako coś oczywistego. Czy jednak potrafi prawidłowo odczytywać emocje z twarzy innych ludzi, skoro spędza w wirtualnej rzeczywistości nawet 20 godzin tygodniowo<sup>4</sup>? Artykuł jest próbą odpowiedzi na to pytanie.

## Zarys rozwoju rozumienia emocji

We wszystkich kręgach kultury istnieją typy mimiki twarzy. Każdy człowiek w momencie narodzenia nabywa pewnych typowych ruchów mimicznych, czyli odpowiedzi mięśni twarzy na różne emocje wywołane w organizmie<sup>5</sup>.

„Wyraz twarzy jest po części skutkiem genetycznego dziedzictwa nadającego jej określony wygląd, ale także wypadkową ulotnych nastrojów stymulujących określone partie muskulatury twarzy oraz skutkiem utrwalonych grymasów, które utrzymują się przez wiele lat”<sup>6</sup>. Karol Darwin uważał, że ekspresje emocji są niczym drobne części ciała. Dowodził, że emocje, które człowiek okazuje, są pozostałościami po emocjach przodków. Udowadniał tym samym, że emocje

<sup>3</sup> M.L. Knapp, J.A. Hall: *Komunikacja niewerbalna...*, s. 404–406.

<sup>4</sup> K. Szafraniec, M. Boni: *Młodzi 2011*. Warszawa: Kancelaria Prezesa Rady Ministrów, 2011, s. 257–258.

<sup>5</sup> G. Rebel: *Mowa ciała: natural basic*. Wrocław: Wydawnictwo Astrum, 2015, s. 43.

<sup>6</sup> M.L. Knapp, J.A. Hall: *Komunikacja niewerbalna...*, s. 404.

są niejako naszymi łącznikami z przeszłością konkretnego gatunku, a także z indywidualną historią jednostki<sup>7</sup>.

Pierwsze emocje w życiu człowieka pojawiają się już w chwili nawiązania relacji pomiędzy niemowlęciem a rodzicem. Emocje niemowlęcia to głównie pozytywne reagowanie na matkę, a szczególnie na jej głos, zapach czy twarz. W okresie wczesnego dzieciństwa dziecko ma możliwość doświadczania coraz większej liczby różnorodnych emocji. Zanim dziecko ukończy 1. miesiąc życia, emocje, które wyraża, powodowane są przede wszystkim wszelkimi stanami wewnętrznymi. Mogą to być ból, pobudzenie czy fizyczny dyskomfort. W 2. miesiącu życia dziecko jest bardziej skłonne do uśmiechu czy kontaktu wzrokowego, oprócz tego pojawiają się takie emocje, jak złość czy smutek. Między 3. a 5. miesiącem życia dzieci potrafią rozróżniać smutek i złość u innych ludzi, a ośmiomiesięczne dziecko zdolne jest do poszukiwania emocji u innych ludzi w celu regulacji swojego zachowania. Jest to zjawisko społecznego porównywania. Natomiast między 1. a 2. rokiem życia dzieci interpretują stany emocjonalne innych ludzi, potrafią być empatyczne i zdolne są do działań prospołecznych<sup>8</sup>. Średnie i późne dzieciństwo to okres, który charakteryzuje się ocenianiem przez dziecko właściwości innych. W tym okresie dzieci mogą mieć brak poczucia bezpieczeństwa czy poczucie niższości. Później zaczynają rozumieć, czym są emocje konfliktowe, a także jak emocje kontrolować. Poznają takie emocje, jak współczucie, smutek, szczęście.

Okres adolescencji z kolei jest wyjątkowo trudnym okresem, w którym emocje często zależne są od hormonów. Wzrost negatywnych emocji przypada na okres między 10. a 14. rokiem życia, natomiast samo przeżywanie emocji negatywnych jest zjawiskiem utrzymującym się przez dłuższy czas<sup>9</sup>. „Badania dowiodły, że dzieci lepiej niż dorośli rozpoznają wyrazy twarzy, ale wraz z wiekiem zdolność ta zanika. Dzieci w porównaniu z dorosłymi dokładniej potrafiły dekodować zdziwienie, strach oraz nieznacznie lepiej niesmak i smutek. Cała ekspresja naszej twarzy opiera się na mikroekspresjach, czyli krótkotrwałych wyrazach mimicznych pojawiających się na niej. Czas ich trwania wynosi zazwyczaj mniej niż jedną sekundę. Tak więc przez bardzo krótki okres czasu na twarzy może pojawić się układ

---

<sup>7</sup> K. Oatley, J.M. Jenkins: *Zrozumieć emocje*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2003, s. 7-10.

<sup>8</sup> *Rozwój emocjonalny*. Oprac. H. Hurme. Tłum. P. Izdebski. W: *Psychologia rozwoju człowieka*. T. 3: *Rozwój funkcji psychicznych*. Red. B. Harwasa-Napierała, J. Trempała. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2002, s. 54-61.

<sup>9</sup> *Ibidem*, s. 54-61.



wyrażający pewien stan emocjonalny. Mikroekspresje to symptomy naszych rzeczywistych emocji. Taki przelotny wyraz twarzy zazwyczaj nie jest świadomie rejestrowany przez odbiorców. Jednak na niższych poziomach przetwarzania zostanie on zarejestrowany i wywoła określoną reakcję emocjonalną<sup>10</sup>. Istotnym elementem, który ma bezpośredni wpływ na komunikację z drugim człowiekiem, jest więc kontakt wzrokowy. Często zachodzi on w celu zasygnalizowania rozmówcy otwarcie kanału komunikacji. Zdarza się, że spojrzenie obliguje odbiorcę do rozpoczęcia konwersacji, natomiast unikanie czyjś wzroku świadczy o tym, że kanał komunikacji jest zamknięty. Spojrzenie nie tylko otwiera i zamyka kanał komunikacyjny, powoduje również oddawanie i przejmowanie inicjatywy w trakcie rozmowy. Odbiorca zazwyczaj częściej używa spojrzeń, natomiast nadawca nawiązuje kontakt wzrokowy w momencie pauzy pomiędzy jednostkami gramatycznymi czy znaczeniowymi. Mimo iż takie spojrzenie może świadczyć o tym, że nadawca przekazuje inicjatywę, podstawową funkcją nawiązywania kontaktu wzrokowego jest gromadzenie informacji zwrotnych, ocena porozumienia, a także sprawdzenie, czy odbiorca chce, by nadawca kontynuował swoją wypowiedź<sup>11</sup>.

## Emocje w komunikacji zapośredniczonej

Komunikowanie się przez Internet jest jednym ze sposobów porozumiewania się ludzi i stanowi narzędzie zaspokajania wielu potrzeb osobistych człowieka. Ludzie, zwłaszcza młodzi, próbują zaspokoić wszystkie swoje potrzeby za pomocą Internetu. Podkreśla ten aspekt Internetu Marina Noske: „takie obcowanie z wirtualnym światem stwarza niebezpieczeństwo odcinania się od rzeczywistego świata, zerwania realnych kontaktów. Skupienie się wokół wydarzeń ekranowych powoduje poczucie izolacji i wyobcowania, zmniejsza się ilość, a także pogarsza się jakość kontaktów z członkami najbliższych kręgów społecznych”<sup>12</sup>. „Interakcje i komunikacja w Internecie są pośrednie i przebiegają w specyficznym kontekście – kontakt jest oparty jedynie na bodźcach wzrokowych. Nowe technologie umożliwiają komunikowanie się w sieci również za pomocą głosu oraz kontaktu wzrokowego. Kamery internetowe pozwalają komunikować się niewerbalnie, umożli-

<sup>10</sup> *Komunikacja niewerbalna*. [http://z.nf.pl/i\\_ngo/doc/komunikacja\\_niewerbalna.pdf](http://z.nf.pl/i_ngo/doc/komunikacja_niewerbalna.pdf) [8.05.2019].

<sup>11</sup> M.L. Knapp, J.A. Hall: *Komunikacja niewerbalna...*, s. 23-24.

<sup>12</sup> M. Noske: *Kształtowanie się społeczeństwa wirtualnego*. „Edukacja Medialna” 2003, vol. 4, s. 20.

liwiają dostęp do mimiki twarzy, pantomimiki, wskazówek paralingwistycznych. Jednak internauci, używając komunikatorów, uczestnicząc w grupach czy forach internetowych, najczęściej kontaktują się z innymi poprzez słowo pisane<sup>13</sup>.

Porozumiewanie się w wirtualnym świecie daje możliwość ukrycia swojej rzeczywistej postawy i uczuć, które nadawca przeżywa w danym momencie. Dlatego jest popularne szczególnie wśród nieśmiałych członków społeczeństwa. To, co w pierwszej chwili dostrzega się na monitorze komputera, przeważnie nie jest tym, co ktoś myśli i czuje naprawdę. Inaczej ten sam rozmówca zachowałby się w sytuacji, w której przekazywałby komuś informację „w cztery oczy”. Emocje, które tak często trudno jest okazać w wirtualnym świecie, są wyrażane za pomocą różnych symboli, zwanych emotikonami<sup>14</sup>. Największy problem komunikacyjny w Internecie stanowi brak osobistego kontaktu z drugą osobą. Kontakt ten to przede wszystkim uśmiech, patrzenie na siebie, dotyk, ton głosu, czyli to, co wiąże się z mową ciała. W wirtualnym świecie o wiele łatwiej jest się pomylić co do tego, co sądzi o nas rozmówca. Nie jest łatwo odczytać niewidzialną komunikację niewerbalną, a co za tym idzie – emocje. Mimo iż istnieje możliwość używania emotikonów do informowania o tym, jaki mamy nastrój, to jednak ich stosowanie jest przemyślane i nieweryfikowalne, a w związku z tym odbieranie i wyrażanie emocji jest ograniczone. Kluczowym zadaniem symboli reprezentujących emocje jest:

- informowanie rozmówcy o emocjach nadawcy, czyli prezentowanie komunikatów niewerbalnych;
- przekazywanie informacji o postawach nadawcy wobec różnych wiadomości;
- uatrakcyjnianie treści;
- komunikowanie podchodzenia z humorem do pisania treści;
- prezentowanie kreatywności<sup>15</sup>.

Można też zauważyć, że wraz z rozwojem technologicznym pojawiają się coraz to nowe emotikony; ich różnorodność często jest źródłem błędnego odczytywania przekazów wysyłanych w wiadomościach. Cyberpsychologia zajmuje się umysłem człowieka w stosunku do mediów społecznościowych i ogólnym wpływem emotikonów na komunikację międzyludzką w przestrzeni wirtualnej. Owen Churches wraz z zespołem badaczy z Uniwersytetu Flinders odkrył ważną kwestię.

<sup>13</sup> Ibidem, s. 17.

<sup>14</sup> S. Kozak: *Patologie komunikowania w Internecie: zagrożenia i skutki dla dzieci i młodzieży*. Warszawa: Difin, 2011, s. 60–61.

<sup>15</sup> J. Grzenia: *Komunikacja językowa w Internecie*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2006, s. 138.

Gdy patrzymy na twarz rozmówcy, jakaś część naszego mózgu rozpoznaje tę twarz i widoczne na niej emocje. Jednakże badacze odnotowali, że ta sfera mózgu uaktywnia się także podczas patrzenia na emotikony, na przykład gdy patrzymy na emotikon ☹, mózg interpretuje go jako smutną twarz. Trzeba zaznaczyć jednak, że jest to reakcja nabyta<sup>16</sup>. Emocje, które towarzyszą każdemu z nas podczas bezpośrednich rozmów, dostarczają nam kluczowych informacji o drugim człowieku, a bezpośredniego kontaktu z rozmówcą nie zastąpi żaden komunikator. „Stąd opinie, że pod względem emocjonalnym komunikowanie się w sieci jest lodowate. Według Hiltz i Turoff, w Internecie wszyscy sprawiamy wrażenie chłodniejszych niż jesteśmy w rzeczywistości [...]. Komputer eliminuje dużą część informacji dostępnych w kontakcie osobistym, takich jak przekaz pozawerbalny, akcent, tempo wypowiedzi itp.”<sup>17</sup> Niewątpliwie na naszych oczach następuje przełom w dziejach komunikacji interpersonalnej, a ma on swoje źródło w pojawieniu się elektronicznych środków przekazywania informacji.

## Metodologia badań

Zasadniczym celem prowadzonych badań było poznanie poziomu umiejętności odczytywania emocji z twarzy przez współczesną młodzież. Poszukiwano odpowiedzi na następujące pytania badawcze:

1. Jaki jest poziom odczytywania emocji przez uczniów w wieku 13–16 lat?
2. Jakie emocje są przez uczniów rozpoznawane najczęściej?
3. Rozpoznawanie jakich emocji sprawia uczniom największą trudność?

Badania przeprowadzono w roku 2017 wśród uczniów szkół podstawowych i gimnazjów. Grupę badawczą stanowiło 500 uczniów w wieku 13–16 lat, czyli uczniów klas VI szkół podstawowych oraz uczniów klas I–III gimnazjów zarówno miast, jak i ze wsi. W grupie było 237 dziewcząt (48%) i 263 chłopców (52%). Badania przeprowadzono metodą sondażu diagnostycznego za pomocą techniki testu. W tym celu został skonstruowany kwestionariusz testu, w którym zaprezentowano 18 różnych emocji na twarzach ludzi. Do stworzenia narzędzia posłużyły karty *Emocje* wydane przez Wydawnictwo Harmonia, książki, na przykład *Uczę się rozumieć innych. Emocje i gesty* autorstwa Beaty Blok,

---

<sup>16</sup> irotberg [Igor Rotberg]: *Cyfrowe życie psychiczne*. 28.06.2014. <https://igorrotberg.com/2014/06/28/cyfrowe-zycie-psychiczne/> [15.05.2019].

<sup>17</sup> B. Aouil, M. Kajdasz-Aouil: *Internet jako środowisko komunikacyjne*. W: *Kultura i język mediów*. Red. M. Tanaś. Kraków: Wydawnictwo Impuls, 2007, s. 78.

Zofii Brzeskiej, Małgorzaty Marszałek i Katarzyny Radtke-Michalewskiej, oraz strony internetowej zawierające przykłady ludzkich emocji. Kwestionariusz został poddany weryfikacyjnemu badaniu w grupie 30 uczniów.

### Omówienie wyników badań własnych

Pierwszy problem badawczy to poziom odczytywania emocji przez młodzież. Umiejętność odczytywania emocji drugiego człowieka jest bardzo ważna, pomaga w pełni komunikować się ludziom. Istotnym elementem, który ma bezpośredni wpływ na komunikację niewerbalną z drugim człowiekiem, jest kontakt wzrokowy. Dzięki niemu widzimy, jakie emocje towarzyszą naszemu rozmówcy. Za interesujące uznano sprawdzenie, jak odczytuje emocje pokolenie zanurzone w mediach, w których kontakt wzrokowy jest ograniczony, a także czy, a jeśli tak, to na jakim poziomie młodzież potrafi prawidłowo rozpoznawać emocje malujące się na twarzy rozmówcy. Otrzymane przez respondentów wyniki tekstu przyporządkowano do ustalonych trzech przedziałów odpowiadających poziomowi rozpoznawania emocji przez młodzież, a mianowicie:

- 0-6 pkt - poziom niski;
- 7-12 pkt - poziom przeciętny;
- 13-18 pkt - poziom wysoki.

Wyniki w grupie badanych przedstawiono w tabeli 1.

Tabela 1

Poziom odczytywania emocji  
przez uczniów ( $N = 500$ )

Poziom	N	Procent
Niski	169	34
Przeciętny	281	56
Wysoki	50	10

Objaśnienia: N - liczba badanych.

Źródło: opracowanie własne na podstawie badań wspólnych<sup>18</sup>

<sup>18</sup> Badania pod kierunkiem i z udziałem autorki prowadzono w ramach prac licencjackich na temat: *Rozpoznawanie emocji przez młodzież pokolenia Z*. Badania zostały przeprowadzone przez Bernadetę Bróż, Aleksandra Murdziej, Karolinę Pelc, Dorotę Pupkę i Aleksandrę Wasyl. Wyników badań dotychczas nie opublikowano.

Analiza danych zamieszczonych w tabeli 1 ujawnia mało optymistyczny fakt, iż poziom rozpoznawania emocji przez stosunkowo dużą grupę uczniów jest niski. Przyczyną może być to, że uczniowie większość swojego czasu spędzają na porozumiewaniu się ze znajomymi za pośrednictwem komunikatorów. Młodzież z pokolenia Z coraz mniej czasu poświęca na spotkania z drugim człowiekiem, a kontakty i relacje w tej grupie ograniczają się wyłącznie do kontaktów w świecie wirtualnym. Stanowimy część społeczeństwa medialnego, co oznacza, że wykonywanie przez nas różnych czynności jest wspomagane nowoczesnymi technologiami. Odnosi się to również do komunikacji, która w dzisiejszych czasach odbywa się najczęściej w świecie wirtualnym. Można wnioskować, iż tak niski poziom umiejętności odczytywania emocji u tak dużej liczby poddanych badaniu uczniów może wynikać z tego, że uczniowie wybierają w Internecie komunikację za pomocą komunikatorów, to zaś powoduje, że w rzeczywistym świecie nie potrafią odczytać poprawnie emocji z twarzy kolegi czy koleżanki siedzącej czy stojącej obok. Z kolei emotikony, które dominują w wiadomościach tekstowych młodych ludzi, często nie do końca odzwierciedlają rzeczywisty nastrój rozmówcy, co może przyczyniać się do tego, że uczniowie błędnie interpretują emocje swoich kolegów czy koleżanek w świecie realnym. Nie wszystko można wyrazić za pomocą emotikonów, zwłaszcza nie można wyrazić tego wszystkiego, co w bezpośrednim kontakcie wyrażamy spontanicznie.

Kolejne dwa pytania badawcze, na które próbowano znaleźć odpowiedź, dotyczyły najczęściej i najrzadziej rozpoznawanych przez nastolatków emocji. Uzyskane wyniki zaprezentowano w tabeli 2.

Osoby w okresie dojrzewania często przeżywają w tym samym czasie przeciwstawne emocje, tzn. jednocześnie czują się szczęśliwe i smutne. Emocje, które były przez uczniów rozpoznawane najczęściej, to emocja pozytywna, jaką jest radość, i emocje negatywne – złość i gniew. Te dwie negatywne emocje są emocjami, które każdy z nas przeżywa najczęściej, są one najbardziej powszechne, dlatego też mimika twarzy ukazująca przeżywanie tych właśnie emocji jest dla uczniów najłatwiejsza do rozpoznania. Te dwie negatywne emocje najczęściej pojawiają się też w wiadomościach sms-owych młodych ludzi i mają postać tak zwanych emotikonów. Większy problem dla wielu poddanych badaniu uczniów stanowiły emocje, które w życiu realnym nazywamy rzadziej, jak czułość, troska, szok, ulga. Młodzież doby mediów elektronicznych widocznie nie posługuje się określeniami takich uczuć na co dzień, stąd problem z ich nazwaniem. Ponadto należy podkreślić, że trudność sprawia młodzieży nazywanie różnego stopnia natężenia danej emocji. W badaniach pokazywane na twarzach emocje bardzo różniły się od siebie właśnie stopniem intensywności, na przykład

Tabela 2

Emocje rozpoznawane przez uczniów  
(N = 500)

Emocja	N	Procent
Złość	366	73
Radość	346	69
Gniew	343	69
Wściekłość	328	66
Strach	282	56
Zdziwienie	235	47
Zmęczenie	227	45
Ułga	213	43
Przerażenie	203	40
Relaks	192	38
Troska	192	38
Szok	187	37
Odrzucenie	177	35
Lęk	175	35
Rozpacz	164	33
Obraza	157	31
Zainteresowanie	123	25
Czułość	82	16

Źródło: opracowanie własne na podstawie badań wspólnych<sup>19</sup>

emocje negatywne, takie jak gniew, złość, wściekłość. Dla dużej grupy uczniów określenie tych wszystkich stanów emocjonalnych sprowadzało się do stwierdzenia, że „ktoś się złości”.

## Podsumowanie

Już Arystoteles twierdził, że „Człowiek jest z natury istotą społeczną; jednostka, która z natury, a nie przez przypadek, żyje poza społecznością, jest albo kimś niegodnym naszej uwagi, albo istotą nadludzką. Społeczność jest w naturze czymś, co ma pierwszeństwo przed jednostką. Każdy, kto albo nie potrafi żyć we wspólnocie, albo jest tak samowystarczalny, że jej nie potrzebuje, i dlatego nie uczestniczy w życiu społeczności, jest albo zwierzęciem, albo bogiem”<sup>20</sup>. Komunikacja

<sup>19</sup> Zob. przypis 18.

<sup>20</sup> Arystoteles: *Polityka* – cyt. za: E. Aronson: *Człowiek – istota społeczna*. Przeł. J. Radzicki. Wyd. 10. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2001, s. 12.

międzyludzka, zwłaszcza komunikacja ludzi młodych, przeniosła się sprawnie ze społeczeństwa masowego do społeczeństwa sieci. Stała się tym samym bardzo techniczna, a to niewątpliwie można przełożyć na relacje jednostki z innymi. Szybka komunikacja przyczynia się do tego, że stajemy się niedokładni i niedbali w swoich przekazach (zarówno werbalnych, jak i niewerbalnych). Mało precyzyjnie odczytujemy i nazywamy otaczającą rzeczywistość. Uwidacznia się to także w niestety coraz niższym poziomie odczytywania emocji ukrytych na twarzy drugiego człowieka, a nie można ich sprowadzić do duetu radość – smutek. I tutaj nasuwa się pytanie: czy można zbudować trwałe i prawdziwe relacje międzyludzkie bez umiejętności czytania emocji z twarzy innych ludzi? Czy można tak naprawdę poznać drugiego człowieka bez nabycia tej podstawowej dla naszego gatunku umiejętności? A może stworzenie przez młodych ludzi trwałych związków jest współcześnie obciążone trudnościami i sprowadzone do ułamkowości relacji – relacji zapośredniczonej przez media – łatwiejszej, przelotnej, mniej zobowiązującej? Młodzież nie chce wchodzić w głębsze relacje, które są bardziej wymagające i trwają dłużej niż tak modne dzisiaj relacje chwilowe, obywatelujące się bez zaangażowania i głębszych emocji. Technologia jest dobrodziejstwem naszych czasów, ale nie jest w stanie zapośredniczać wszystkich aspektów życia człowieka. Niewerbalna komunikacja interpersonalna jest tego najlepszym przykładem.

## Bibliografia

- Aouil B., Kajdasz-Aouil M.: *Internet jako środowisko komunikacyjne*. W: *Kultura i język mediów*. Red. M. Tanaś. Kraków: Wydawnictwo Impuls, 2007.
- Aronson E.: *Człowiek – istota społeczna*. Przeł. J. Radzicki. Wyd. 10. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2001.
- Grzenia J.: *Komunikacja językowa w Internecie*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2006.
- irotberg [Igor Rotberg]: *Cyfrowe życie psychiczne*. 28.06.2014. <https://igorrotberg.com/2014/06/28/cyfrowe-zycie-psychiczne/> [15.05.2019].
- Knapp M.L., Hall J.A.: *Komunikacja niewerbalna w interakcjach międzyludzkich*. Wrocław: Astrum, 2000.
- Komunikacja niewerbalna*. [http://z.nf.pl/i\\_ngo/doc/komunikacja\\_nieverbalna.pdf](http://z.nf.pl/i_ngo/doc/komunikacja_nieverbalna.pdf) [8.05.2019].
- Kozak S.: *Patologie komunikowania w Internecie: zagrożenia i skutki dla dzieci i młodzieży*. Warszawa: Difin, 2011.



- Noske M.: *Kształtowanie się społeczeństwa wirtualnego*. „Edukacja Medialna” 2003, vol. 4.
- Oatley K., Jenkins J.M.: *Zrozumieć emocje*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2003.
- Olszowski T.: *Komunikacja werbalna i niewerbalna – jej charakterystyka oraz bariery komunikacyjne*. <http://www.edukacja.edux.pl/p-9211-komunikacja-werbalna-i-niewerbalna-jej.php> [15.05.2019].
- Rebel G.: *Mowa ciała: natural basic*. Wrocław: Wydawnictwo Astrum, 2015.
- Rozwój emocjonalny. Oprac. H. Hurme. Tłum. P. Izdebski. W: *Psychologia rozwoju człowieka*. T. 3: *Rozwój funkcji psychicznych*. Red. B. Harwas-Napierała, J. Trempała. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2002.
- Szafraniec K., Boni M.: *Młodzi 2011*. Warszawa: Kancelaria Prezesa Rady Ministrów, 2011.

Magdalena Wasylewicz

### **Emotions in Youth Communication in the Age of Electronic Media**

**Summary:** Interpersonal contacts are what makes individuals well adapted to live in society. Therefore, it is of great importance to be capable of interpreting correctly the behaviours that fall under the category of body language, which also includes reading facial expressions. Face is a primary source of our knowledge regarding the mood of an interlocutor. Yet in this day and age, as a result of technological development, face-to-face communication has been overrun by the one carried out via electronic media. Most of people communicate using the Internet or/and cellular phones. This mediated type of communication affects detrimentally our ability to interpret non-verbal messages. Youth in their daily lives dwell in virtual reality. Hence, since they spend most of their hours online, are they able to read others' emotions from their faces? The article attempts to answer this question.

**Keywords:** nonverbal communication, human face, emotions, media

Magdalena Wasylewicz

### **Emotionen in der Jugendkommunikation im Zeitalter der elektronischen Medien**

**Zusammenfassung:** Kontakte zwischen Menschen machen einen Menschen zum Wesen, das an das Leben in der Gesellschaft angepasst wird. Deshalb ist es so wichtig, das Verhalten, das auch die Körpersprache ausmacht, richtig zu interpretieren. Mimik spielt dabei eine wichtige Rolle. Das Gesicht ist

vor allem die erste und wichtigste Quelle, aus der wir herausfinden können, welche Stimmung unser Gesprächspartner hat. Aufgrund der technologischen Entwicklung wurde jedoch die Kommunikation von Angesicht zu Angesicht durch die Kommunikation über die Medien ersetzt. Die meisten Menschen kommunizieren über das Internet oder Mobiltelefone. Die medienvermittelte Kommunikation bewirkt, dass wir nonverbale Botschaften nicht richtig interpretieren können. Die Jugendlichen leben alltags in einer virtuellen Welt. Und wenn dies der Fall ist, stellt sich die Frage, ob sie die Emotionen aus den Gesichtern anderer Menschen richtig deuten können, wenn sie viele Stunden am Tag im Internet verbringen. Im Artikel wird versucht, diese Frage zu beantworten.

**Schlüsselwörter:** nonverbale Kommunikation, menschliches Gesicht, Emotionen, Medien



### **Stanisława Nazaruk**

Państwowa Szkoła Wyższa im. Papieża Jana Pawła II w Białej Podlaskiej

<https://orcid.org/0000-0001-5620-3980>

### **Joanna Marchel**

Państwowa Szkoła Wyższa im. Papieża Jana Pawła II w Białej Podlaskiej

<https://orcid.org/0000-0003-3748-5219>

### **Ewa Tokarewicz**

Państwowa Szkoła Wyższa im. Papieża Jana Pawła II w Białej Podlaskiej

<https://orcid.org/0000-0002-8754-1496>

## **Edukacja przedszkolna w Polsce – od transformacji ustrojowej do współczesności**

### **Wprowadzenie**

System oświaty w Polsce przez cały okres powojennej historii poddawany była różnego rodzaju reformom i eksperymentom. Przeprowadzono zarówno reformy systemowe, jak i programowe. Jednakże dopiero rozpoczęta w 1989 roku reforma ustrojowa, która przywróciła instytucję samorządu terytorialnego jako podstawowej jednostki demokratycznego państwa, spowodowała odpolitycznienie oświaty i wprowadziła decentralizację zarządzania szkołami, placówkami oświatowymi, w tym przedszkolami. Po 1989 roku samorząd, a nie tylko administracja rządowa, przejął odpowiedzialność za poziom i stan oświaty. W ustawie o samorządzie terytorialnym<sup>1</sup> z 8 marca 1990 roku w art. 7 ust. 1 pkt 8 zapisano, że do zadań własnych gminy należą zadania z zakresu oświaty, w tym zadania szkół podstawowych, przedszkoli i innych placówek oświatowych. W pierwszym okresie reformy gminy przejęły prowadzenie tylko przedszkoli. Szkoły podstawowe miały obligatoryjnie zostać przejęte przez samorządy w 1995 roku.

---

<sup>1</sup> Ustawa z dnia 8 marca 1990 r. o samorządzie terytorialnym. Dz.U. 1990, nr 16, poz. 95, art. 7, ust. 1, pkt 8.

W omawianym okresie podstawowymi celami i zadaniami w ramach reformy systemu oświaty było:

- ustanowienie nowych ram prawnych dla funkcjonowania szkół i placówek oświatowych;
- sformułowanie ogólnych celów i priorytetów nowoczesnej, stojącej u progu XXI wieku polityki oświatowej odpowiadającej potrzebom młodego pokolenia żyjącego w warunkach otwarcia się na współczesne wyzwania cywilizacyjne;
- zdiagnozowanie stanu oraz potrzeb szkół i jednostek samorządu terytorialnego, a także udzielanie im pomocy w osiągnięciu stawianych celów i priorytetów;
- wyznaczenie standardów edukacyjnych zapewniających ogólnopolskie kanony kształcenia wraz z zewnętrznymi formami weryfikacji.

Pierwszy etap wprowadzania zmian odbywał się z pominięciem edukacji przedszkolnej. Trudna sytuacja ekonomiczna gmin, a także pierwsze bardzo wyraźne symptomy niżu demograficznego w oświacie przyniosły niepopularne społecznie decyzje dotyczące likwidacji przedszkoli. Proces ten miał wręcz lawinowy charakter na terenach wiejskich, szczególnie popegeerowskich. Wielu autorów analizujących kwestie związane z organizacją edukacji przedszkolnej, szczególnie od okresu potransformacyjnym do dziś, zwraca uwagę, że lata dziewięćdziesiąte minionego wieku to zły okres w historii tych placówek, kojarzony głównie z ich likwidacją. W latach 1990–1999 liczba przedszkoli spadła o 29%, a na terenach wiejskich nawet o 38%. Według danych Fundacji Rozwoju Dzieci im. Komeńskiego, w 2008 roku, a więc już w okresie wdrażania kolejnego etapu reformy oświaty, w niektórych województwach, szczególnie we wschodniej części Polski, były gminy, w których w ogóle nie było przedszkoli. Na przykład w województwie podlaskim aż 75,5% gmin nie oferowało najmłodszym dzieciom edukacji przedszkolnej innej niż w oddziałach przedszkolnych dla dzieci sześciolletnich<sup>2</sup>.

Do terenów z bardzo ubogą siecią przedszkoli należały na początku XX wieku także województwa: warmińsko-mazurskie – ponad 50% gmin bez przedszkoli, lubelskie – ponad 40% gmin bez przedszkoli, mazowieckie (z wyłączeniem miasta stołecznego Warszawy) – 41% gmin bez przedszkoli. Dobrą sytuację gmin pod względem liczby przedszkoli odnotowano natomiast w takich województwach, jak opolskie, wielkopolskie czy śląskie<sup>3</sup>.

---

<sup>2</sup> *Dobry start. Fundacja Rozwoju Dzieci im. Komeńskiego. Informator MEN 2008.*

<sup>3</sup> W. Marchlewski: *Edukacja przedszkolna na terenach wiejskich – studia przypadku*. W: P. Swianewicz et al.: *Edukacja przedszkolna. Polityka*

Zgodnie ze Sprawozdaniem Komisji Europejskiej pt. *Modernizacja systemów edukacji i szkoleń: ważny wkład na rzecz dobrobytu i spójności społecznej w Europie* opublikowanym w 2006 roku, Polska znalazła się w grupie państw europejskich o najniższym wskaźniku upowszechniania wychowania przedszkolnego czterolatków (otrzymała najniższą ocenę)<sup>4</sup>.

Warto również wspomnieć o sytuacji przedszkoli i edukacji przedszkolnej w okresie poprzedzającym transformację systemową w Polsce. W czasach PRL przedszkola pełniły istotną funkcję – służyły jednak nie tylko edukacji dzieci młodszych i opiece nad nimi. Funkcjonowanie tego typu placówek miało wymiar zgoła polityczno-ideologiczny, szczególnie w pierwszym okresie budowania tak zwanej demokracji ludowej. Otwieranie nowych przedszkoli (przede wszystkim w dużych miastach i aglomeracjach przemysłowych, gdzie powstawały tak zwane przedszkola fabryczne lub prowadzone przez Towarzystwo Przyjaciół Dzieci) miało w praktyce uwiarygodniać tezę o równouprawnieniu kobiet, które masowo zaczęły podejmować pracę zawodową. Podobnie było na terenach wiejskich, gdzie placówki przedszkolne organizowane były głównie przy dużych Państwowych Gospodarstwach Wiejskich.

Programy wychowania przedszkolnego okresu PRL zdominowała socjalistyczna myśl pedagogiczna. Początek lat siedemdziesiątych przyniósł zmiany w wewnętrznej polityce kraju, które w następnych latach przełożyły się na próby reformowania różnych dziedzin życia społecznego, w tym oświaty. Sytuacja przedszkoli w tamtym okresie była bardzo trudna zarówno ze względu na chroniczne niedofinansowanie tej sfery oświatowej, jak i ze względu na potężną falę wyżu demograficznego – do żłobków, przedszkoli, szkół uczęszczało bardzo wiele dzieci. Na mocy uchwały sejmowej z 13 października 1973 roku wprowadzono w całym kraju powszechne wychowanie przedszkolne dla dzieci sześciolatków. Miało to być pierwszy etap upowszechniania wychowania przedszkolnego w Polsce<sup>5</sup>. We wspomnianym okresie dostęp do edukacji przedszkolnej był bardzo utrudniony z powodu niewystarczającej liczby miejsc w placówkach. Przyjęcie dziecka do przedszkola regulowały ogólnie ustalane kryteria, na przykład pochodzenie społeczne dziecka, warunki materialne rodziców.

---

*samorządów gminnych w zakresie edukacji przedszkolnej.* [Biblioteczka Oświaty Samorządowej. [Nr] 4]. Red. P. Swianiewicz. Warszawa: ICM UW Wydawnictwo ICM – Interdyscyplinarne Centrum Modelowania Matematycznego i Komputerowego Uniwersytet Warszawski, 2012, s. 245.

<sup>4</sup> Podają za: ibidem, s. 250.

<sup>5</sup> J. Krasuski: *Historia wychowania.* Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1985, s. 232.

Sytuację przedszkoli w Polsce na przełomie lat osiemdziesiątych i dziewięćdziesiątych zdeterminowały nie tylko zmiany systemowe zachodzące w kraju, lecz także niż demograficzny. Ze względu na zachodzące w tym okresie zmiany w strukturze ludności odnotowano spadek udziału dzieci w edukacji przedszkolnej. W grupie dzieci w wieku od 3 do 6 lat wskaźnik skolaryzacji w latach 1990–1993 spadł z poziomu 48,2% do 43,6%, by w 1999 roku wzrosnąć do 50,8%. W grupie dzieci od 3 do 5 lat sytuacja wyglądała jeszcze gorzej: spadek z 31% do 25% w latach 1991–1993, a potem wzrost do poziomu 34% w 1999 roku.

Wskaźniki skolaryzacji były jeszcze niższe w gminach wiejskich: w grupie dzieci w wieku 3–5 lat wskaźnik spadł z 17,8% w 1990 roku do 13,6% w 1993 roku, a w 1999 roku nie osiągnął nawet poziomu z początku dekady (15,7% w 1999 roku)<sup>6</sup>.

### **Miejsce edukacji przedszkolnej w reformowanym systemie oświaty**

Warto podkreślić, że począwszy od 2000 roku, w polskim systemie oświaty, w tym w edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej, następują duże zmiany. Ciągłe jednak niektórym zmianom organizacyjnym i programowym towarzyszy burzliwa społeczna dyskusja.

Wejście Polski do Unii Europejskiej, a także nowe priorytety w praktyce edukacyjnej, będące między innymi konsekwencją akcesji naszego kraju do UE, stworzyły korzystniejsze warunki i perspektywy dla edukacji przedszkolnej.

Po pierwsze, gminy coraz powszechniej i skuteczniej zaczęły sięgać po fundusze unijne na finansowanie opieki i edukacji przedszkolnej, szczególnie w sferze inwestycji. Po drugie, Ministerstwo Edukacji Narodowej opracowało i stopniowo zaczęło wdrażać program upowszechniania wychowania przedszkolnego oraz obniżenia wieku obowiązku szkolnego. Te nowe zadania systemowe i programowe w zakresie edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej wymagały od państwa, zarówno na szczeblu centralnym, jak i samorządowym, znacznego wysiłku finansowego oraz organizacyjnego.

W latach 2009–2012 pozyskiwano znaczne środki finansowe z funduszy europejskich na dofinansowanie przygotowania szkół do wprowadzenia w praktyce nowej podstawy programowej wychowania

---

<sup>6</sup> Główny Urząd Statystyczny: *Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2017/2018*. 30.11.2018. Warszawa–Gdańsk 2018. <https://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/edukacja/edukacja/oswiata-i-wychowanie-w-roku-szkolnym-20172018,1,13.html> [5.06.2019], s. 30–33.

przedszkolnego<sup>7</sup>, a także stworzenia przyjaznych i bezpiecznych warunków do realizacji obowiązkowej edukacji przedszkolnej dzieci pięcioletnich i szkolnej – dzieci sześciioletnich.

Dzieci sześcioletnie, które rozpoczęły naukę w klasie I szkoły podstawowej, zostały objęte subwencją oświatową dla gmin. Począwszy od 1 września 2013 roku, Ministerstwo Edukacji Narodowej i Ministerstwo Finansów wsparły samorzady także w zakresie finansowania edukacji przedszkolnej. Do tej pory zadanie upowszechniania wychowania przedszkolnego finansowane było głównie z dochodów własnych gmin oraz opłat ponoszonych przez rodziców. Na opłaty rodziców składają się opłaty za każdą godzinę pobytu dziecka w przedszkolu ponad limit bezpłatnych godzin wyznaczonych koniecznością realizacji wymienionej podstawy programowej oraz opłaty za wyżywienie. Od 2013 roku rodzice nie ponoszą już kosztów za tak zwane zajęcia dodatkowe, na przykład zajęcia z rytmiki czy naukę języka angielskiego. Wszystkie te zadania przedszkole ma obowiązek świadczyć dzieciom w trakcie zajęć wynikających z realizacji podstawy programowej wychowania przedszkolnego.

Wydanie przez Ministra Edukacji Narodowej rozporządzenia w sprawie udzielania gminom dotacji celowej z budżetu państwa na dofinansowanie zadań w zakresie wychowania przedszkolnego<sup>8</sup> było konsekwencją zmian zawartych w art. 14d ust. 10 ustawy z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty<sup>9</sup>, wprowadzonych ustawą z dnia 13 czerwca 2013 r. o zmianie ustawy o systemie oświaty oraz niektórych innych ustaw<sup>10</sup>. Przepisy regulowały tryb i zasady udzielania dotacji celowej z budżetu państwa na dofinansowanie zadań w zakresie edukacji przedszkolnej w przeliczeniu na jedno dziecko korzystające z różnorodnych form edukacji przedszkolnej w ramach rządowego zadania: Zwiększenie dostępności wychowania przedszkolnego. Rodzice, a także samorzady lokalne z zadowoleniem przyjęli te pierwsze symptomy

---

<sup>7</sup> Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 27 sierpnia 2012 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół. Dz.U. 2012, poz. 977, później zmienione na: Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 maja 2014 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół. Dz.U. 2014, poz. 803.

<sup>8</sup> Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 13 sierpnia 2013 r. w sprawie udzielania gminom dotacji celowej z budżetu państwa na dofinansowanie zadań w zakresie wychowania przedszkolnego. Dz.U. 2013, poz. 956.

<sup>9</sup> Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty. Dz.U. 1991, nr 95, poz. 425.

<sup>10</sup> Ustawa z dnia 13 czerwca 2013 r. o zmianie ustawy o systemie oświaty oraz niektórych innych ustaw. Dz.U. 2013, poz. 827.



pomocy państwa w realizacji zadań z zakresu edukacji przedszkolnej, która do tej pory głównie była obciążeniem finansowym dla gmin i rodziców. Wcześniej wysokość opłat za pobyt dziecka w przedszkolu była w kraju zróżnicowana i zależała wyłącznie od decyzji rady gminy. Rządowy program *Przedszkole za złotówkę* przyniósł bardzo pozytywny efekt w zakresie popularyzacji edukacji przedszkolnej i został szczególnie dobrze oceniony przez rodziców.

Kolejnym etapem pomocy państwa w realizacji tak ważnego zadania, jakim jest edukacja przedszkolna, było objęcie od 1 stycznia 2017 roku subwencją oświatową dzieci sześciolatków realizujących obowiązki przygotowania przedszkolnego – bez względu na miejsce odbywania tego przygotowania. W algorytmie podziału subwencji oświatowej na 2017 rok na każdego sześciolatka naliczono średnią kwotę subwencji miesięcznej w wysokości około 4 300 zł<sup>11</sup>. Warto także zauważyć, że od 2018 roku dotowanie przedszkoli z budżetu państwa odbywa się na nowych zasadach, które mają na celu uproszczenie i kompleksowe uregulowanie kwestii związanych z subwencjonowaniem i dotowaniem edukacji przedszkolnej z budżetu państwa.

Pomoc finansowa otrzymywana przez polskie przedszkola jest jednak mniejsza niż wsparcie tych instytucji w krajach Unii Europejskiej i wydaje się ciągle niewystarczająca. Należy mieć nadzieję, że jest to początek drogi w zakresie realizacji przyszłej strategii upowszechniania edukacji przedszkolnej.

Warto podkreślić, że podjęte przez polski rząd działania w zakresie wsparcia finansowego placówek przedszkolnych są konsekwencją obowiązujących dyrektyw Komisji Europejskiej. Już w 2000 roku Komisja przyjęła strategię lizbońską, w której jednym z celów społecznych było objęcie opieką prorodzinną przynajmniej 90% dzieci w wieku od 3 lat do osiągnięcia wieku szkolnego. Polska po wejściu do Unii Europejskiej w 2004 roku została zobligowana do realizacji tej strategii do 2010 roku. „W tzw. Starej Unii ten cel osiągnęło osiem państw: Belgia, Dania, Francja, Niemcy, Irlandia, Szwecja, Hiszpania i Włochy”<sup>12</sup>.

Jednym z najważniejszych celów europejskiej strategii *Europa 2020* jest zapewnienie wszystkim najmłodszym Europejczykom dobrego startu życiowego poprzez upowszechnienie wysokiej jakości wczesnej

---

<sup>11</sup> Zob. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 25 kwietnia 2017 r. w sprawie udzielania gminom dotacji celowej z budżetu państwa na dofinansowanie zadań w zakresie wychowania przedszkolnego. Dz.U. 2017, poz. 875.

<sup>12</sup> A. S o b o t k a: *Edukacja przedszkolna w wybranych krajach europejskich*. W: *Edukacja przedszkolna. Polityka samorządów gminnych w zakresie edukacji przedszkolnej...*, s. 215.

edukacji i opieki. Polska przystąpiła do realizacji zadań wynikających z obrania takiego celu. W opublikowanym pięć lat temu raporcie Eurydice: *Kluczowe dane dotyczące wczesnej edukacji i opieki w Europie 2014*, zaprezentowano postępy poszczególnych krajów w osiągnięciu wspólnych celów w tej dziedzinie; stwierdzono, że Polska odnotowała wyraźny postęp w zakresie objęcia opieką przedszkolną dzieci od 4. roku życia<sup>13</sup>. W „roku 2011 [Polska – S.N., J.M., E.T.] zapewniła miejsca w przedszkolach 78,4 proc. dzieci w tym wieku. [...] ten sam wskaźnik w roku 2001 wynosił dla naszego kraju 58,5 proc.”<sup>14</sup>. We wspomnianym raporcie zwrócono także uwagę, że wszystkie kraje UE wyznaczają dla edukacji przedszkolnej „cele edukacyjne związane z postępami i rozwojem intelektualnym dziecka. Cele te są określane w oficjalnych krajowych regulacjach, obowiązujących we wszystkich placówkach i mających na celu poprawę warunków edukacji i opieki”<sup>15</sup>. Większość krajów formułuje także zalecenia dotyczące podejścia stosowanego w pracy z dziećmi. „Wynika ono z modelu polityki prorodzinnej, który zakłada selektywne świadczenie usług społecznych bezpłatnych, gdzie priorytetem jest opieka wewnątrzrodzinna oparta o system ulg podatkowych”<sup>16</sup>.

W dokumencie opracowanym przez Eurydice zwraca się ponadto uwagę na kwestie oceny postępów dzieci w kontekście gotowości szkolnej: „W większości krajów ocenia się postępy dzieci i przywiązuje zasadnicze znaczenie do przejścia z edukacji przedszkolnej do szkoły podstawowej. Ocena postępów podopiecznych to zadanie kadry nauczycielskiej. Ocena ta ma na celu identyfikację potrzeb dzieci i ewentualnych problemów oraz docelowo ewaluację skuteczności procesu dydaktycznego i opiekuńczego. W wszystkich krajach postępy dzieci są regularnie obserwowane i oceniane. [...] Kilka krajów [w tym Polska – S.N., J.M., E.T.] wyznaczyło własne kryteria tak zwanej gotowości szkolnej. Dzieci, które nie spełniają tych kryteriów, nie są przyjmowane do szkoły podstawowej, nawet jeśli osiągnęły odpowiedni wiek”<sup>17</sup>.

---

<sup>13</sup> Komisja Europejska/EACEA/Eurydice: *Key Data on Early Childhood Education and Care in Europe – 2014 Edition*. Eurydice Report (Kluczowe dane dotyczące wczesnej edukacji i opieki w Europie, 2014, Raport Eurydice). Luksemburg: Urząd Publikacji Unii Europejskiej. [https://eurydice.org/pl/wp-content/uploads/2015/03/PL\\_KD\\_ECEC2014.pdf](https://eurydice.org/pl/wp-content/uploads/2015/03/PL_KD_ECEC2014.pdf) [12.05.2019].

<sup>14</sup> M. Górowska-Fells: *Wczesna edukacja i opieka nad dziećmi w Europie – nowy raport Eurydice*. „Jezyki Obce w Szkole” 2014, nr 3. [http://jows.pl/sites/default/files/fells\\_0.pdf](http://jows.pl/sites/default/files/fells_0.pdf) [5.06.2019], s. 6.

<sup>15</sup> Ibidem, s. 8.

<sup>16</sup> B. Balcerzak-Paradowska: *Ogólne tendencje w polityce rodzinnej UE*. „Biuletyn RPO – Materiały nr 67” [Warszawa 2009], s. 17.

<sup>17</sup> M. Górowska-Fells: *Wczesna edukacja i opieka nad dziećmi w Europie – nowy raport Eurydice...*, s. 8.

## Edukacja przedszkolna w wybranych krajach Unii Europejskiej

W krajach należących do Unii Europejskiej podejścia do organizacji edukacji przedszkolnej są różne, jednakże cel strategiczny jest wspólny i stanowi wypadkową osiągnięć dzieci i etapu rozwoju systemów zarówno edukacyjnych, jak i społecznych. W niektórych krajach unijnych spotyka się nadal tradycyjne – tak zwane szkolne – podejście do edukacji, w którym przedszkole uważane jest głównie za miejsce rozwijania umiejętności związanych z czytaniem, pisanem, liczeniem, czyli takich umiejętności, które będą rozwijane w szkole. Coraz powszechniejsze jest jednak tak zwane podejście pedagogiczne, wedle którego wspomniane umiejętności są naturalnie osiąmane przez dziecko w procesie jego ogólnego rozwoju społeczno-emocjonalnego, a to na ten rozwój kładzie się w edukacji przedszkolnej szczególnie nacisk. Koncepcja pedagogiczna opracowana przez Marię Montessori jest klasycznym potwierdzeniem słuszności podejścia pedagogicznego<sup>18</sup>.

Innym przykładem podejścia pedagogicznego w edukacji przedszkolnej jest pedagogika waldorfska; wedle tej koncepcji, każde dziecko rozwija się indywidualnie, ważniejsze od sztucznego, przyspieszonego stymulowania pamięci i procesów myślowych dziecka jest wspomaganie jego rozwoju we wszystkich sferach: sferze uczuć, woli, myślenia. Dzieci, jak uważa się w pedagogice waldorfskiej, uczą się „całym ciałem”, a nie tylko głową. Nauka ta odbywa się poprzez naśladowanie osoby dorosłej, wykonywanie codziennych prac, aktywności artystyczne. Gdy w naukę zaangażowany jest cały organizm, dziecko rozwija się równomiernie i harmonijnie<sup>19</sup>.

W edukacji przedszkolnej rozpowszechniony jest także model, który zakłada strategię ukierunkowaną na dziecko – w modelu tym preferuje się prowadzenie edukacji przedszkolnej w formie zinstytucjonalizowanej (model standardowy). To rozwiązanie obejmuje opiekę nad dzieckiem w placówce zgodnie z tradycyjnymi formami opieki.

Warto w tym miejscu przedstawić trzy spośród modeli edukacji przedszkolnej realizowanych przez różne państwa unijne, w których edukacja ta jest na wysokim poziomie.

---

<sup>18</sup> I. Zwierzchowska, M. Maciąg: *Pedagogika Marii Montessori dla nauczycieli i studentów*. „Wychowanie na co Dzień” 1999, nr 10, s. 49–50.

<sup>19</sup> I. Sikorska: *Rozwój dziecka w przedszkolu. Stymulujące wartości wybranych systemów edukacyjnych*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 2010.

## Francja

We Francji dawno zauważono, że uczęszczanie dziecka do przedszkola od wczesnych lat ma niebagatelny wpływ na przyszły emocjonalny rozwój dziecka, a także jego osiągnięcia. „We Francji już od 1989 r. zagwarantowano miejsce w przedszkolach dzieciom od 3. roku życia. Dziś do francuskich przedszkoli uczęszczają wszystkie dzieci w wieku od 3 do 6 lat oraz 35% 2-latków”<sup>20</sup>. We francuskich przedszkolach dominuje podejście szkolne, co oznacza, że działania edukacyjne nakierowane są na osiągnięcie przez dzieci umiejętności i wiedzy niezbędnych w dalszej edukacji (szkolnej), której przedszkole jest pierwszym etapem. Za system edukacji przedszkolnej we Francji odpowiada głównie państwo, które ustala obowiązujący dla wszystkich przedszkoli program nauczania, zatrudnia i finansuje zatrudnienie nauczycieli, odpowiada za ewaluację pracy przedszkoli.

## Szwecja

W Szwecji opieka instytucjonalna nad małym dzieckiem jest jednym z podstawowych zadań państwa. W tym kraju samorządy bez zbędnej zwłoki muszą zapewnić miejsce opieki wszystkim dzieciom już od 1. roku życia. Od 2005 roku także dzieci osób bezrobotnych i przebywających na urloпах wychowawczych mają prawo do opieki instytucjonalnej. Szwecję cechuje długa tradycja wyrównywania szans dzieci kierowanych do systemu szkolnego. „Źródłem tej tradycji jest idea wyrównywania szans dzieci z różnych środowisk, szczególnie zaniedbanych materialnie i wychowawczo. Duże zasługi w promocji tej idei oraz wdrożeniu publicznych usług opiekuńczo-wychowawczych jako instytucji powszechnych i bezpłatnych przypisuje się A. Myrdal, zasłużonej dla rozwoju szwedzkiej polityki społecznej”<sup>21</sup>.

## Włochy

O wiele bardziej zróżnicowany niż we Francji i w Szwecji jest system edukacji przedszkolnej we Włoszech. „Wynika on z modelu polityki prorodzinnej w tym kraju, który zakłada selektywne świad-

---

<sup>20</sup> A. Sobotka: *Edukacja przedszkolna w wybranych krajach europejskich...*, s. 216.

<sup>21</sup> S. Golinowska: *Polityka społeczna. Koncepcje – instytucje – koszty*. Warszawa: Wydawnictwo Poltex, 2000, s. 110.

czenie usług społecznych bezpłatnych, gdzie priorytetem jest opieka wewnątrzrodzinną oparta o system ulg podatkowych”<sup>22</sup>. W edukacji dziecka i opiece nad nim w placówkach przedszkolnych korzysta się z koncepcji szkoły Marii Montessori, ponadto „włoskie przedszkola opierają naukę przede wszystkim na zabawie. Dewizą włoskich przedszkoli jest »Niente Senza Gioia«, czyli »nic bez radości«”<sup>23</sup>. We Włoszech większość przedszkoli samorządowych jest bezpłatna. Rodzice mogą ponosić niewielkie opłaty w zależności od osiągniętych dochodów. Na sieć włoskich przedszkoli składają się nie tylko przedszkola publiczne, lecz także przedszkola prywatne, bardzo drogie i ekskluzywne. Do włoskich przedszkoli uczęszcza 98% dzieci od 3. roku życia i 100% dzieci w wieku 5 lat<sup>24</sup>.

### **Edukacja przedszkolna w Polsce i wybranych krajach Unii Europejskiej – podobieństwa i różnice**

W polskim systemie oświatowym zachodzą zmiany podobne do tych, które zostały wdrożone w innych krajach unijnych. Podobieństwa dotyczą szczególnie powszechności edukacji przedszkolnej i jej dostępności, ale także mogą być obserwowane w sferze programowej. Na pewno wspólną płaszczyzną zmian w polskim systemie edukacji przedszkolnej i systemach innych państw jest przekonanie, że edukacja przedszkolna, szczególnie dla dzieci od 3. do 5. roku życia, stymuluje rozwój społeczno-emocjonalny dziecka, a przygotowanie do zajęć szkolnych powinno opierać się głównie na zabawie edukacyjnej. Niestety, gdy porównamy europejskie systemy edukacji przedszkolnej z systemem polskim, wyraźnie zobaczymy, że mimo wysiłków samorządów i władz centralnych w Polsce nadal jednak to rodzice i opiekunowie ponoszą większość kosztów edukacji przedszkolnej dzieci.

Warto podkreślić to, co łączy edukację przedszkolną w Polsce z tą w krajach europejskich. „W większości krajów europejskich przedszkola działają na podstawie wytycznych krajowych w zakresie programu nauczania. Zazwyczaj wytyczne są wyrazem postrzegania dziecka w danym kraju oraz wartości, które powinny być promowane przez przedszkola. Ogólnie ramy podzielone są najczęściej na kilka ob-

---

<sup>22</sup> B. Balcerzak-Paradowska: *Ogólne tendencje w polityce rodzinnej UE...*, s. 17.

<sup>23</sup> I. Zwierzchowska, M. Maciąg: *Pedagogika Marii Montessori dla nauczycieli i studentów...*, s. 49–50.

<sup>24</sup> A. Sobotka: *Edukacja przedszkolna w wybranych krajach europejskich...*, s. 215–218.

szarów mających na celu zagwarantowane wszystkim dzieciom prawa do wysokiej jakości oświaty”<sup>25</sup>.

Wspólne dziedzictwo kulturowe Europy sprawia, że istnieje konsensus co do wielu wartości, jakie powinny przyświecać edukacji przedszkolnej. Do wartości tych należą:

- zabawa jako główna aktywność dziecka;
- nacisk na rozwój społeczny i emocjonalny dziecka;
- nauczanie przez eksplorację;
- autonomia dziecka;
- współpraca z rodzicami<sup>26</sup>.

### Główne cele edukacyjne współczesnego przedszkola

W obowiązującej od 1 września 2017 roku zmienionej (po raz kolejny) podstawie programowej wychowania przedszkolnego<sup>27</sup> określono jego cele. Do celów tych należą:

- kształtowanie czynności samoobsługowych, nawyków higienicznych i kulturalnych;
- wspomaganie rozwoju mowy dziecka;
- wspieranie dzieci w rozwoju czynności intelektualnych, które stosowane są przez dzieci w poznawaniu i rozumieniu siebie i swojego otoczenia;
- wychowanie zdrowotne i kształtowanie sprawności fizycznej dzieci;
- wdrażanie dzieci do dbałości o bezpieczeństwo własne oraz innych;
- wychowanie przez sztukę;
- wspomaganie rozwoju umysłowego dzieci poprzez zabawy konstrukcyjne, budzenie zainteresowań technicznych oraz edukację matematyczną;
- wychowanie dla poszanowania przyrody;
- kształtowanie gotowości do nauki czytania i pisania;
- wychowanie rodzinne, obywatelskie i patriotyczne.

Warto podkreślić, że do każdego z obszarów edukacji przedszkolnej przypisane są umiejętności, które mają być osiągnięte przez dzieci na zakończenie tego etapu edukacji. Ministerstwo Edukacji Narodowej w podstawie programowej wychowania przedszkolnego sformułowa-

---

<sup>25</sup> Ibidem, s. 228.

<sup>26</sup> Ibidem, s. 220.

<sup>27</sup> Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej. Dz.U. 2017, poz. 356.



ło zalecenia skierowane do nauczycieli odnoszące się bezpośrednio do pracy w przedszkolu. Wszystkie te zalecenia mają na celu wspieranie wszechstronnego rozwoju dziecka.

W pierwszym zaleceniu dla nauczycieli wychowania przedszkolnego dotyczącym organizacji zajęć w placówce zwrócono uwagę, że każda sytuacja i moment podczas pobytu dziecka w przedszkolu powinny być wykorzystywane do celów edukacyjnych i wychowawczych – chodzi o tak zwane zajęcia kierowane i niekierowane. Wszystkie doświadczenia dzieci płynące z organizacji pracy przedszkola są efektem realizacji programu wychowania przedszkolnego. Ważne są zatem zajęcia kierowane, jak i niekierowane, czyli czas spożywania posiłków, czas przeznaczony na odpoczynek i charakter tego odpoczynku, a także samodzielna zabawa.

W drugim zaleceniu zwrócono uwagę na pojęcie gotowości szkolnej. Nauczyciele powinni wykorzystywać każdą naturalnie pojawiającą się sytuację edukacyjną prowadzącą do osiągnięcia gotowości szkolnej. Sytuacje edukacyjne wywołane na przykład oczekiwaniem na poznanie liter skutkują zabawami w ich rozpoznawanie. Jeżeli dzieci w sposób naturalny są zainteresowane zabawami prowadzącymi do ćwiczeń czynności złożonych, takich jak liczenie, czytanie, a nawet pisanie, nauczyciel może przygotować dzieci do wykonywania wymienionych czynności zgodnie z fizjologią i naturą występowania tych procesów. Zgodnie bowiem z programowymi założeniami, umiejętności czytania w połączeniu z umiejętnością pisania, jak też umiejętnościami matematycznymi dziecko ma nabyć na etapie edukacji wczesnoszkolnej, czyli w klasach I–III szkoły podstawowej. Natomiast zadaniem nauczycieli przedszkoli jest kształtowanie u dzieci gotowości do opanowania tych umiejętności w szkole.

Zadaniem nauczycieli przedszkola jest – jak podkreślono w rozporządzeniu – prowadzenie obserwacji pedagogicznych mających na celu poznanie możliwości i potrzeb rozwojowych dzieci oraz dokumentowanie tych obserwacji. Opierając się na zgromadzonych wynikach diagnozy, nauczyciel przedszkola ma za zadanie opracować i zastosować w praktyce najlepszy z punktu widzenia rozwoju dziecka indywidualny program jego wsparcia. Ważnym etapem realizacji takiego programu jest przekazanie rodzicom wniosków i informacji wynikających z prowadzonych obserwacji dziecka. Rodzic bowiem ma prawo do pełnej wiedzy na temat poziomu gotowości swojego dziecka do podjęcia nauki na kolejnym etapie edukacyjnym, czyli w klasach I–III szkoły podstawowej.

Kolejnym aktem prawnym, który w praktyce ma pomóc nauczycielom przedszkola w realizacji ich zadań, jest rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy



psychologiczno-pedagogicznej<sup>28</sup>. W świetle tego rozporządzenia pomoc psychologiczno-pedagogiczna w przedszkolach ma polegać na rozpoznawaniu i zaspokajaniu indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych dziecka oraz rozpoznawaniu jego indywidualnych możliwości psychofizycznych.

Na kierunki możliwego rozwoju wychowania przedszkolnego w Polsce zwraca uwagę coraz więcej specjalistów z zakresu pedagogiki przedszkolnej, a wśród nich Bożena Muchacka, która pisze: „Instytucja przedszkola publicznego winna być instytucją powszechną, obejmującą opieką także dzieci ze środowisk słabych socjoekonomicznie (dzieci osób bezrobotnych, dzieci osób pracujących we własnym gospodarstwie rolnym, dzieci z rodzin patologicznych)”<sup>29</sup>. Jeżeli nakreślona wizja instytucji przedszkola w naszym kraju zostanie zrealizowana w praktyce, nie powinno być problemów z ich dostępnością. Dane statystyczne za lata 2015–2016 są optymistyczne. Do przedszkoli uczęszczało wówczas ponad 80% dzieci w wieku 5 lat, 64% dzieci czteroletnich, a około 50% trzyletnich. Natomiast wszystkie sześciolatki obligatoryjnie uczęszczały do przedszkoli i do tak zwanych oddziałów zerowych w szkołach podstawowych, ponieważ zgodnie z obowiązującymi przepisami prawa oświatowego, objęte są rocznym przygotowaniem przed podjęciem nauki w szkole. Zatem każde dziecko sześciolatnie ma obowiązek i prawo korzystania z edukacji, gmina zaś jest zobowiązana do stworzenia optymalnych warunków organizacyjnych i instytucjonalnych do rozwoju dzieci w tym wieku.

W kontekście rozważań nad dostępnością przedszkoli w naszym kraju należy zwrócić uwagę na modele współczesnego wychowania przedszkolnego realizowane w polskich placówkach. Zdecydowanie dominuje model edukacji ukierunkowanej na dziecko, prowadzonej w formie zinstytucjonalizowanej, realizowanej w przedszkolach samorządowych, punktach przedszkolnych i oddziałach zerowych przy szkołach podstawowych. Konkurencją dla przedszkoli samorządowych są przedszkola niepubliczne, zarówno w zakresie oferty kształcenia, jak i czasu pracy w ciągu dnia oraz tygodnia. Wprawdzie już nie dominującym, ale ciągle jeszcze obecnym modelem wychowania dzieci w wieku przedszkolnym, o którym pisze wcześniej wspomniana Muchacka i który „niestety pozostawia nieraz wiele do życzenia, a dotyczy mniej więcej 1/3 polskich dzieci w wieku od trzech do sześciu

---

<sup>28</sup> Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 30 kwietnia 2013 r. w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach. Dz.U. 2013, poz. 532.

<sup>29</sup> B. M u c h a c k a: *Współczesne wychowanie przedszkolne w Polsce*. „Pedagogika Przedszkolna i Wczesnoszkolna” 2013, vol. 1 (1), s. 7–13.

lat, jest edukacja dziecka w rodzinie”<sup>30</sup>. Treści stanowiące przedmiot tak zwanej domowej edukacji bywają często przekazywane w sposób nieprofesjonalny, gdyż dziecko jest edukowane przez rodziców lub innych członków rodziny, a więc osoby, które zazwyczaj nie mają ani wykształcenia pedagogicznego, ani przygotowania zawodowego do pracy z dzieckiem. Dzieci wychowywane i edukowane przed rozpoczęciem nauki w szkole podstawowej wyłącznie we własnej rodzinie nie zawsze potrafią nadrobić zaległości edukacyjne w ciągu rocznej edukacji w oddziale zerowym, a przede wszystkim miewają rozmaite problemy szkolne, szczególnie z adaptacją do życia społecznego, na przykład współdziałaniem w grupie, radzeniem sobie z rywalizacją wśród rówieśników; w osiąganiu gotowości szkolnej dziecka zdobycie tych umiejętności jest nie mniej istotne niż opanowanie wiedzy.

## Zakończenie

Przedstawione w artykule cele i zadania edukacji przedszkolnej ciągle są, i to nie tylko w środowisku nauczycieli i rodziców, przedmiotem społecznej debaty. Podejmuje się próby odpowiedzi na pytania: Jakie jest miejsce edukacji przedszkolnej w polskim systemie oświaty? W jakim stopniu edukacja przedszkolna jest odzwierciedleniem potrzeb rozwojowych dziecka, wynikających z postępu cywilizacyjnego i społecznego, a w jakim stopniu niezbędnym i pierwszym etapem w przygotowaniu do edukacji szkolnej? Bezspornym faktem jest to, że dziecko w przedszkolu rozwija się we wszystkich sferach, kształtuje umiejętności i uczy się nowych, poznaje wartości, które będą miały znaczenie w późniejszych etapach edukacji, a nawet w dorosłym życiu.

W okresie od transformacji ustrojowej do dzisiaj w Polsce obserwujemy stały wzrost odsetka dzieci objętych wychowaniem przedszkolnym. Dotyczy to dzieci mieszkających na terenach zarówno zurbanizowanych, jak i wiejskich. Przy czym w Polsce odsetek dzieci uczęszczających do przedszkoli, szczególnie w grupie trzy- i czterolatków, ciągle jeszcze jest mniejszy niż w krajach UE. Kwestia ta wymaga dyskusji społecznej, zaproponowania efektywnego sposobu rozwiązania problemów, z udziałem kluczowych podmiotów: państwa, samorządów, nauczycieli, społeczności lokalnych i rodziców.

Od lat dziewięćdziesiątych w naszym kraju podejście do wychowania przedszkolnego zmieniło się, i to w wielu wymiarach. Na pierwszym miejscu należy wskazać zmiany w świadomości społeczeństwa związane z dostrzeżeniem potrzeby edukacji przedszkolnej jako wspiera-

---

<sup>30</sup> Ibidem, s. 12-13.

jącej wszechstronny rozwój dziecka. Zaszły także olbrzymie zmiany w podejściu społeczności do przedszkola jako instytucji oświatowej, która dzisiaj musi spełniać wszelkie normy i standardy nowoczesnej placówki, wyposażonej w profesjonalne pomoce dydaktyczne i mającej odpowiednie zaplecze infrastrukturalne. W tym zakresie nastąpił niewątpliwie największy postęp, co jest zasługą samorządów lokalnych oraz niepublicznych organów prowadzących przedszkola. Trzecim obszarem zmian w edukacji przedszkolnej w naszym kraju są zmiany programowe. Z jednej strony uprawomocniona jest teza, że szkoła (w tym oczywiście przedszkole) nie powinna bać się zmiany, brak zmiany może bowiem sygnalizować brak postępu. Zbyt częste zmiany w podstawach programowych wychowania przedszkolnego (a z takimi mamy ostatnio do czynienia) mogą być jednak dowodem na brak stabilnej i długofalowej koncepcji polityki państwa w stosunku do dziecka jako podmiotu wychowania przedszkolnego. Zmianom w podstawie programowej wychowania przedszkolnego mają obowiązek sprostać nauczyciele, organy prowadzące placówki i rodzice dzieci w wieku przedszkolnym. Intensywność i częstotliwość zmian może niekorzystnie odbić się także na kadrze pedagogicznej: permanentne przygotowywanie się do wprowadzania zmian będzie powodowało, iż nauczyciele będą mieli coraz mniej czasu na rzeczywiste wdrażanie zmian i ewaluację, a przecież edukacja przedszkolna to element długotrwałego procesu edukacyjno-wychowawczego, w którym obok dziecka, jako głównego podmiotu tego procesu, czynny udział bierze nauczyciel, i to on ponosi odpowiedzialność.

Wydaje się, że dobrym prognostykiem na przyszłość placówek wychowania przedszkolnego w Polsce jest duża ich różnorodność, zarówno w zakresie form wychowania przedszkolnego, podmiotów prowadzących, jak i oferty programowej, co sprzyja efektywności edukacji. Problemem mogą być natomiast zbyt duże różnice regionalne – szczególnie w miejscowościach wiejskich, oddalonych od ośrodków miejskich, brakuje konkurencyjnej oferty programowej. Omówienie w artykule wybranych zagadnień z pewnością nie wyczerpuje przedstawionego tematu, a jedynie go zarysowuje. Warto nadal śledzić zmiany zachodzące w tym obszarze edukacyjnym, a także analizować ich konsekwencje.

## Bibliografia

- Balcerzak-Paradowska B.: *Ogólne tendencje w polityce rodzinnej UE*. „Biuletyn RPO – Materiały nr 67” [Warszawa 2009].  
*Dobry start. Fundacja Rozwoju Dzieci im. Komeńskiego*. Informator MEN 2008.

- Główny Urząd Statystyczny: *Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2017/2018*. 30.11.2018. Warszawa–Gdańsk 2018. <https://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/edukacja/edukacja/oswiata-i-wychowanie-w-roku-szkolnym-20172018,1,13.html> [5.06.2019].
- Golinowska S.: *Polityka społeczna. Koncepcje – instytucje – koszty*. Warszawa: Wydawnictwo Poltex, 2000.
- Górowska-Fells M.: *Wczesna edukacja i opieka nad dziećmi w Europie – nowy raport Eurydice*. „Jezyki Obce w Szkole” 2014, nr 3. [http://jows.pl/sites/default/files/fells\\_0.pdf](http://jows.pl/sites/default/files/fells_0.pdf) [5.06.2019].
- Komisja Europejska//EACEA/Eurydice: *Key Data on Early Childhood Education and Care in Europe – 2014 Edition. Eurydice Report (Kluczowe dane dotyczące wczesnej edukacji i opieki w Europie, 2014, Raport Eurydice)*. Luksemburg: Urząd Publikacji Unii Europejskiej. [https://eurydice.org.pl/wp-content/uploads/2015/03/PL\\_KD\\_ECCEC2014.pdf](https://eurydice.org.pl/wp-content/uploads/2015/03/PL_KD_ECCEC2014.pdf) [12.05.2019].
- Krasuski J.: *Historia wychowania*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1985.
- Marchlewski W.: *Edukacja przedszkolna na terenach wiejskich – studia przypadku*. W: P. Swianewicz et al.: *Edukacja przedszkolna. Polityka samorządów gminnych w zakresie edukacji przedszkolnej*. [Biblioteczka Oświaty Samorządowej. [Nr] 4]. Red. P. Swianewicz. Warszawa: ICM UW Wydawnictwo ICM – Interdyscyplinarne Centrum Modelowania Matematycznego i Komputerowego Uniwersytet Warszawski, 2012.
- Muchacka B.: *Współczesne wychowanie przedszkolne w Polsce*. „Pedagogika Przedszkolna i Wczesnoszkolna” 2013, vol. 1 (1).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 13 sierpnia 2013 r. w sprawie udzielania gminom dotacji celowej z budżetu państwa na dofinansowanie zadań w zakresie wychowania przedszkolnego. Dz.U. 2013, poz. 956.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej. Dz.U. 2017, poz. 356.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 25 kwietnia 2017 r. w sprawie udzielania gminom dotacji celowej z budżetu państwa na dofinansowanie zadań w zakresie wychowania przedszkolnego. Dz.U. 2017, poz. 875.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 27 sierpnia 2012 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół. Dz.U. 2012, poz. 977.

- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 30 kwietnia 2013 r. w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach. Dz.U. 2013, poz. 532.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 maja 2014 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół. Dz.U. 2014, poz. 803.
- S i k o r s k a I.: *Rozwój dziecka w przedszkolu. Stymulujące wartości wybranych systemów edukacyjnych*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 2010.
- S o b o t k a A.: *Edukacja przedszkolna w wybranych krajach europejskich. W: Edukacja przedszkolna. Polityka samorządów gminnych w zakresie edukacji przedszkolnej*. [Biblioteczka Oświaty Samorządowej. [Nr] 4]. Red. P. S w i a n i e w i c z. Warszawa: ICM UW Wydawnictwo ICM – Interdyscyplinarne Centrum Modelowania Matematycznego i Komputerowego Uniwersytet Warszawski, 2012.
- Ustawa z dnia 13 czerwca 2013 r. o zmianie ustawy o systemie oświaty oraz niektórych innych ustaw. Dz.U. 2013, poz. 827.
- Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty. Dz.U. 1991, nr 95, poz. 425.
- Ustawa z dnia 8 marca 1990 r. o samorządzie terytorialnym. Dz.U. 1990, nr 16, poz. 95.
- Z w i e r z c h o w s k a I., M a c i ą g M.: *Pedagogika Marii Montessori dla nauczycieli i studentów*. „Wychowanie na co Dzień” 1999, nr 10.

Stanisława Nazaruk, Joanna Marchel, Ewa Tokarewicz

### **The Situation of Kindergartens in Poland – from the Period of Political Transformation to the Present Day**

**Summary:** The changes related to the political transformation which took place in our country also affected education and, consequently, preschool education. The state delegated the responsibility for the administration of public schools, kindergartens and other educational institutions to local authorities, which involved a certain limitation in terms of the availability of kindergartens in some regions. A decrease in the number of children attending such institutions was particularly observed in rural communes. Poland's accession to the European Union was a crucial factor stimulating dissemination and availability of preschool education. Local governments and other entities running kindergartens took advantage of the opportunity created by the European Social Fund. Nowadays, a wide variety of preschool education forms and institutions providing such education as well as educational offers can be observed. Nevertheless, there are still some areas which require support, and

social debate on the effectiveness of preschool education is also needed. The way preschool establishments have come and the changes they have undergone over the past 25 years are particularly noteworthy. Starting from the period of neglect of infrastructure and the closure of preschool institutions, we have now entered the stage of clear understanding of the crucial role played by preschool education in further psychophysical development of a child and, at the same time, awareness of the need to invest both in physical and human capital of this important area of national education.

**Keywords:** children, kindergarten, political transformation, local government

**Stanisława Nazaruk, Joanna Marchel, Ewa Tokarewicz**

### **Vorschulerziehung in Polen - von den Systemumwandlungen bis zur Gegenwart**

**Zusammenfassung:** Die mit den Systemumwandlungen verbundenen Veränderungen in unserem Land umgangen nicht den Bildungsbereich und daher auch die Vorschulerziehung. Der Staat übergab den Selbstverwaltungen die Aufgabe, Schulen, Kindergärten und andere Bildungseinrichtungen zu leiten, was in einigen Regionen dazu führte, dass der Zugang zu Kindergärten eingeschränkt war. Insbesondere in ländlichen Gemeinden war ein Rückgang der Zahl der Kinder zu verzeichnen, die diese Einrichtungen besuchten. Der Beitritt unseres Landes zur Europäischen Union war ein wichtiger Faktor dafür, dass die Vorschulerziehung weit verbreiteter und zugänglicher wurde.


Selbstverwaltungen und andere Organe, die Kindergärten leiteten, nutzten die Chance, die sie durch Europäische Sozialfonds bekamen. Heutzutage ist eine große Vielfalt im Bereich der Vorschulerziehung, der Kindergärten leitenden Organe und des Programmangebotes zu beobachten. Es gibt jedoch noch solche Bereiche, die unterstützt werden müssen und der sozialen Diskussion über die Wirksamkeit der Vorschulerziehung bedürfen. Der Weg und die Veränderungen, die in Vorschuleinrichtungen im letzten Vierteljahrhundert stattfanden, scheinen bemerkenswert zu sein. Nach der Zeit der infrastrukturellen Vernachlässigungen und der massenhaften Abschaffung dieser Einrichtungen wurden wir uns der Schlüsselrolle der Vorschulerziehung für die weitere, volle psychophysische Entwicklung des Kindes bewusst. Als notwendig gilt außerdem, in sowohl materielles als auch menschliches Kapital dieses wichtigen Bereichs der nationalen Bildung zu investieren.

**Schlüsselwörter:** Kind, Kindergarten, Systemumwandlungen, Selbstverwaltung




### **Tomasz Gosztyła**

Uniwersytet Rzeszowski

 <https://orcid.org/0000-0001-5780-2862>


### **Aneta Lew-Koralewicz**

Uniwersytet Rzeszowski

 <https://orcid.org/0000-0002-4193-7014>

### **Magdalena Ślęczkowska**

Przedszkole nr 43 w Rzeszowie

 <https://orcid.org/0000-0002-4247-383X>

## **Oddział klasowy dla dzieci ze spektrum autyzmu a problemy integracji społecznej – na przykładzie ogólnodostępnej szkoły podstawowej w Rzeszowie**

### **Wprowadzenie**

Zaburzenia ze spektrum autyzmu (ASD, Autism Spectrum Disorders) są jednymi z najpoważniejszych problemów rozwojowych o neurobiologicznym podłożu<sup>1</sup>. Objawy tych zaburzeń, zgodnie z klasyfikacją DSM-5<sup>2</sup>, dotyczą głównie deficytów w zakresie komunikacji społecznej oraz interakcji społecznych, a także ograniczonych, powtarzalnych wzorców zachowania, zainteresowań bądź aktywności. W przywołanej klasyfikacji dokonano podziału zaburzeń autystycznego spektrum na trzy poziomy, opierając się na kryterium nasilenia występujących objawów klinicznych i – co się z tym wiąże – wymaganego wsparcia.

---

<sup>1</sup> A.J. Baxter et al.: *The Epidemiology and Global Burden of Autism Spectrum Disorders*. „Psychological Medicine” 2015, vol. 45, s. 601-613.

<sup>2</sup> American Psychiatric Association: *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders: DSM-5*. 5th ed. Washington, D.C.: American Psychiatric Association, 2013.



Stopień nasilenia objawów autyzmu, związany z działaniem układu nerwowego, a także poziom rozwoju poznawczego i występowanie zachowań trudnych to główne czynniki warunkujące powodzenie dziecka w różnych formach edukacji<sup>3</sup>.

Dzieci z zaburzeniami ze spektrum autyzmu różnią się w znaczący sposób pod względem możliwości komunikacyjnych od dzieci, których zachowania mieszczą się w wyznaczonej normie. Nieco poniżej 20% dzieci z autyzmem nie używa słów w celu komunikacji, a u pozostałych rozwój językowy jest zazwyczaj opóźniony i przebiega wolniej. Niezależnie jednak od poziomu rozwoju językowego poszczególnych dzieci z autyzmem<sup>4</sup> wspólną ich cechą są trudności w komunikacji społecznej<sup>5</sup>. Nawiązywanie relacji z otoczeniem jest utrudnione także sztywnością i schematycznością zachowań, co jest typowe dla spektrum autyzmu<sup>6</sup>. Nadmierna koncentracja na własnych zainteresowaniach, zachowania kompulsywne czy gwałtowne reakcje na zmiany utrudniają, a niekiedy uniemożliwiają dziecku edukację w warunkach szkoły ogólnodostępnej. Również zaburzenia przetwarzania sensorycznego, występowanie autostymulacji ograniczają dziecku z autyzmem możliwość koncentracji uwagi na treściach edukacyjnych<sup>7</sup>. Zakłócenia w funkcjonowaniu analizatorów przyczyniają się do trudności w opamiętywaniu materiału programowego.

Odmienne potrzeby edukacyjne uczniów z autyzmem, wynikające z indywidualnych różnic między nimi, powodują konieczność dostosowania warunków kształcenia do potrzeb i możliwości poszczególnych podopiecznych<sup>8</sup>. Należy poszukiwać rozwiązań pozwalających na in-

---

<sup>3</sup> E. Pisula: *Małe dziecko z autyzmem*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2005; S. Johnson, L. Meyer, B.A. Taylor: *Włączenie ze wsparciem*. W: *Modele zachowań oraz współpraca z dziećmi autystycznymi*. Red. C. Maurice. Warszawa: Fundacja „Adama”, 2007, s. 443–462.

<sup>4</sup> W tekście posługujemy się zamiennie terminami: „uczeń/dziecko z zaburzeniem ze spektrum autyzmu”, „uczeń/dziecko ze spektrum autyzmu” i (w uproszczeniu) „uczeń/dziecko z autyzmem”.

<sup>5</sup> E. Pisula: *Autyzm. Od badań mózgu do praktyki psychologicznej*. Sopot: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2012.

<sup>6</sup> W.G. Staal: *Autism, DRD3 and Repetitive and Stereotyped Behavior, an Overview of the Current Knowledge*. „European Neuropsychopharmacology: The Journal Of The European College of Neuropsychopharmacology” 2014, vol. 25, s. 1421–1426.

<sup>7</sup> U. Frith: *Autyzm. Wyjaśnienie tajemnicy*. Przekł. M. Hernik, G. Krajewski. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2008.

<sup>8</sup> J. Komender: *Wychowanie i nauczanie dziecka autystycznego*. W: J. Komender, G. Jagielska, A. Bryńska: *Autyzm i zespół Aspergera*. Warszawa: Wydawnictwo Lekarskie PZWL, 2009, s. 91–110.

dywidualizację procesu edukacyjnego i terapeutycznego z uwzględnieniem specjalnych potrzeb każdego dziecka.

W Karcie Praw Osób z Autyzmem z dnia 12 lipca 2013 roku zapisane zostało prawo dzieci z autyzmem do łatwo dostępnej, bezpłatnej i adekwatnej edukacji, dostosowanej do możliwości i potrzeb ucznia z autyzmem i pozwalającej na pełnienie ról społecznych<sup>9</sup>. W rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z dnia 24 lipca 2015 roku w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym<sup>10</sup> oraz rozporządzeniu zmieniającym podaje się, że uczniowie niepełnosprawni – w tym z autyzmem i zespołem Aspergera – mają prawo do kształcenia, wychowania i opieki między innymi w szkołach ogólnodostępnych z oddziałami specjalnymi<sup>11</sup>.

Jednym z głównych powodów tworzenia klas specjalnych w szkołach ogólnodostępnych jest potrzeba integracji społecznej dzieci z autyzmem. Integrację społeczną rozumie się jako „działania wspólnotowe, których celem jest pełne współuczestnictwo we wszystkich obszarach życia społecznego na równych prawach (z uwzględnieniem podstawowych praw człowieka i obywatela), z poszanowaniem różnorodności jednostek i grup oraz wspieranie ich w realizacji celów życiowych”<sup>12</sup>.

Aleksander Hulek, prekursor działań zmierzających do integracji osób niepełnosprawnych w Polsce, w odniesieniu do systemu edukacji wyróżnia trzy formy integracji:

- integracja lokacyjno-fizyczna – polegająca na włączeniu osoby z niepełnosprawnością do grupy osób pełnosprawnych;
- integracja społeczno-socjalna – realizowana poprzez tworzenie klas specjalnych w ogólnodostępnych placówkach oświatowych; uczniowie niepełnosprawni spotykają się z pełnosprawnymi rówieśnikami podczas przerw, korzystają ze wspólnej infrastruktury czy biorą udział w ogólnoszkolnych uroczystościach;

---

<sup>9</sup> Uchwała Sejmu Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 12 lipca 2013 r. Karta Praw Osób z Autyzmem. „Monitor Polski” 2013, poz. 682, pkt 3.

<sup>10</sup> Dz.U. 2015, poz. 1113, § 2, pkt 1.

<sup>11</sup> Rozporządzenie MEN z dnia 28 sierpnia 2017 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym. Dz.U. 2017, poz. 1652.

<sup>12</sup> M. Kupisiewicz: *Słownik pedagogiki specjalnej*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2013, s. 138.

- ingeracja funkcjonalna – uczniowie niepełnosprawni biorą czynny udział w życiu grupy rówieśniczej i są jej aktywnymi członkami<sup>13</sup>.
- Integracja funkcjonalna może być ujmowana zarówno jako cel, do którego należy dążyć, jak i jako sposób osiągania społecznej integracji dziecka, wyrażającej się jego poczuciem więzi z innymi dziećmi, akceptacją emocjonalną jego osoby przez rówieśników, korzystną pozycją zajmowaną wśród nich i podmiotowym uczestnictwem dziecka z niepełnosprawnością w dziecięcych działaniach i decyzjach<sup>14</sup>. W przypadku dzieci z autyzmem, którego osiowym objawem są deficyty w obszarze społecznego funkcjonowania, proces integracji stanowi wyzwanie – wymaga szczególnego zaangażowania ze strony środowiska społecznego, a także przygotowania ucznia ze spektrum autyzmu. Podstawową grupą, w której funkcjonują dzieci z autyzmem, jest – obok środowiska rodzinnego – środowisko szkolne. W środowisku tym powinny panować optymalne warunki dla procesu społecznej integracji uczniów. Osiągnięcie tego celu bywa jednak bardzo trudne, co potwierdzają badania Iwony Chrzanowskiej<sup>15</sup>, Pawła Kubickiego<sup>16</sup> czy analizy Sławomiry Sadowskiej<sup>17</sup>.

### Założenia metodologiczne badań

Zaprezentowane w niniejszym artykule badania zostały przeprowadzone w jednej z ogólnodostępnych szkół podstawowych na terenie Rzeszowa, w której w roku szkolnym 2014/2015 powstał oddział dla dzieci z autyzmem liczący 2 uczniów. W roku 2017/2018 funkcjonowały 2 oddziały klasowe. Uczniowie przebywali w odpowiednio przygotowanej klasopracowni. W pomieszczeniu tym podczas zajęć edukacyjnych

---

<sup>13</sup> A. Hulek: *Ewolucja integracyjnego systemu kształcenia dziecka niepełnosprawnego*. W: *Uczeń niepełnosprawny w szkole masowej*. Red. A. Hulek, B. Grochmal-Bach. Kraków: Wydawnictwo Naukowe WSP, 1992.

<sup>14</sup> D. Al-Khamisy: *Gotowość nauczycieli do pracy z dziećmi o specjalnych potrzebach edukacyjnych*. W: *Integracja społeczna. Praktyczne próby wdrażania*. Red. D. Al-Khamisy. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 2002, s. 12.

<sup>15</sup> I. Chrzanowska: *Opinie nauczycieli szkół specjalnych na temat edukacji włączającej – uczeń ze SPE w szkole włączającej*. „*Studia Edukacyjne*” 2016, nr 41, s. 55–74.

<sup>16</sup> P. Kubicki: *Między włączaniem a segregacją – szkoły w Polsce wobec uczniów z niepełnosprawnościami*. „*Niepełnosprawność. Dyskursy pedagogiki specjalnej*” 2016, nr 22, s. 107–118.

<sup>17</sup> S. Sadowska: *Kształcenie integracyjne dzieci z niepełnosprawnością intelektualną – krytyczny bilans pierwszych strukturalnych zmian w systemie edukacji*. „*Przegląd Badań Edukacyjnych*” 2016, nr 23, s. 125–144.

i przerw opiekę sprawował wychowawca wraz z osobą wspomagającą (pomocą nauczyciela). Badaniami objęto uczniów III klasy, do której uczęszczało wówczas 2 chłopców z diagnozą zaburzeń ze spektrum autyzmu. Ze względu na specjalne potrzeby edukacyjne tych uczniów wynikające z autyzmu uznano, że najbardziej optymalną dla nich formą kształcenia będzie edukacja w klasie specjalnej w szkole ogólnodostępnej. Obaj chłopcy uczący się w opisywanym oddziale to, wedle kryteriów DSM-5, osoby wymagające znacznego wsparcia w funkcjonowaniu. Mocnymi stronami uczniów była ich sprawność fizyczna, kompetencje językowe, a także umiejętności z zakresu samoobsługi. U obu chłopców zauważalne było obniżenie możliwości poznawczych, a także nieprawidłowości funkcjonowania zmysłów. Zaburzenia sfery emocjonalno-motywacyjnej, a także kompetencji komunikacyjnej uczniów przekładały się na ich trudności w budowaniu relacji z otoczeniem społecznym.

U jednego z chłopców (P1) występowały poważne deficyty uwagi, dominowała uwaga mimowolna, ponadto charakterystyczne były zaburzenia pamięci słuchowej. Nadruchliwość, występujące autostymulacje, zachowania trudne i łatwość rozpraszania uwagi powodowały, że uczeń nie mógł efektywnie korzystać z edukacji w większym zespole klasowym. Wcześniejsze doświadczenia chłopca z okresu przedszkolnego (zarówno w placówce specjalnej, jak i ogólnodostępnej) utwierdzały rodziców w wyborze tej formy edukacji.

Drugi z uczniów (P2) przejawiał zaburzenia w sferze emocjonalno-motywacyjnej, wyrażające się w odmawianiu wykonywania proponowanych zadań, zwolnionym tempie pracy, trudnościach w podążaniu za tokiem lekcji. Chłopiec miał również deficyty w zakresie koncentracji uwagi i momenty wyłączenia. U ucznia okresowo występowały niekontrolowane zachowania (nieprawidłowości zostały potwierdzone wynikami badań neurologicznych, a w szczególności zapisu EEG). Nadwrażliwość na niektóre bodźce oraz wysoki poziom lęku utrudniały chłopcu funkcjonowanie w grupie pełnosprawnych rówieśników, głównie w momentach nasilenia trudności, na co wskazywały jego doświadczenia w przedszkolu ogólnodostępnym.

Proces edukacyjny ucznia z niepełnosprawnością jest uzależniony zarówno od potencjału wychowanka, jak i od okoliczności samego procesu uczenia się, należy więc tak dobrać formę kształcenia do możliwości uczniów, aby optymalizować warunki kształcenia i przeciwdziałać przeciążeniu uczniów i deprywacji ich potrzeb<sup>18</sup>. Poziom rozwoju umiejętności społecznych i kompetencji komunikacyjnych badanych

---

<sup>18</sup> Z. Gajdzica: *Sytuacje trudne w opinii nauczycieli klas integracyjnych*. Kraków-Katowice: Oficyna Wydawnicza „Impuls”-Uniwersytet Śląski, 2011.

chłopców dawał szansę na ich efektywną integrację społeczną w sytuacjach pozalekcyjnych.

Problematyka badawcza wyraża się w następujących pytaniach:

- Jak przebiega proces edukacyjno-terapeutyczny w oddziale klasowym dla dzieci ze spektrum autyzmu w szkole podstawowej ogólnodostępnej?
- Jak przebiega proces integracji społecznej uczniów z autyzmem?
- Jak oceniają funkcjonowanie oddziału klasowego w szkołach ogólnodostępnych rodzice dzieci ze spektrum autyzmu uczących się w oddziale?
- Jakie postawy wobec integracji szkolnej dzieci ze spektrum autyzmu są prezentowane przez nauczycieli zatrudnionych w ogólnodostępnej szkole podstawowej, w której przeprowadzono badania?

Badania zostały przeprowadzone z wykorzystaniem strategii mieszanej – jakościowo-ilościowej. W ramach strategii jakościowej wykorzystano metodę instrumentalnego studium przypadku<sup>19</sup>, ponieważ celem opracowania, oprócz wspomnianej ewaluacji, jest pogłębienie wiedzy na temat optymalnych rozwiązań w kształceniu uczniów ze spektrum autyzmu. Zastosowano techniki analizy dokumentacji, obserwacji uczestniczącej oraz technikę wywiadu. Kwestionariusz wywiadu składał się z 7 pytań otwartych, dotyczących:

- postępów w rozwoju dziecka, związanych z nauką w klasie dla uczniów z autyzmem;
- poziomu integracji dziecka z dziećmi neurotypowymi;
- potrzeb edukacyjnych dziecka; oraz
- ogólnego zadowolenia rodzica z uczęszczania przez jego dziecko do oddziału specjalnego w szkole ogólnodostępnej.

W badaniach ilościowych posłużono się metodą sondażu diagnostycznego, a narzędzie badawcze stanowił kwestionariusz ankiety: Skala Postaw wobec Integracji Szkolnej Dzieci z Autyzmem, która stanowi modyfikację Skali Postaw wobec Integracji Szkolnej Dzieci Niepełnosprawnych stworzonej przez Margaret A. Winzer (w tłumaczeniu i opracowaniu Władysławy Pileckiej i Joanny Kossewskiej<sup>20</sup>). Skala w pierwotnej wersji składa się z dwóch podskal: podskali A – dostrzeganie pozytywnych aspektów i korzyści płynących z integracji (13 stwierdzeń: 1, 3, 4, 6, 7, 10, 11, 12, 13, 15, 16, 17, 20), oraz podskali

---

<sup>19</sup> Por. R.E. Stake: *Jakościowe studium przypadku*. W: *Metody badań jakościowych*. Red. N.K. Denzin, Y.S. Lincoln. T. 1. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2009, s. 623–654.

<sup>20</sup> J. Kossewska: *Uwarunkowania postaw: nauczyciele i inne grupy zawodowe wobec integracji szkolnej dzieci niepełnosprawnych*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, 2000, s. 285–286.

B – dostrzeganie negatywnych skutków integracji oraz związanych z nią kosztów (7 stwierdzeń: 2, 5, 8, 9, 14, 18, 19). Ogółem narzędzie zawiera 20 stwierdzeń, określających komponent poznawczy, emocjonalny oraz behawioralny postawy. Osoby badane ustosunkowują się do każdego stwierdzenia z wykorzystaniem 5-stopniowej skali, gdzie: 5 oznacza „całkowicie się zgadzam”; 4 – „częściowo się zgadzam”; 3 – „nie mam zdania”; 2 – „częściowo się nie zgadzam”; 1 – „zupełnie się nie zgadzam”. Stwierdzenia sformułowane są w sposób ogólny i nie odnoszą się do żadnej konkretnej niepełnosprawności<sup>21</sup>.

Modyfikacja Skali Postaw wobec Integracji Szkolnej Dzieci Niepełnosprawnych polegała na zastąpieniu terminów: „dziecko niepełnosprawne” (twierdzenia: 1, 4, 5, 11, 12, 14); „dzieci niepełnosprawne” (3, 6, 7, 8, 9, 16, 17, 18, 20); „uczniowie niepełnosprawni” (2, 13, 15) oraz „niepełnosprawni rówieśnicy” (19), terminami: „dziecko z autyzmem”; „dzieci z autyzmem”; „uczniowie z autyzmem” oraz „rówieśnicy z autyzmem”. Z uwagi na to, że studium dotyczyło funkcjonowania nie klas integracyjnych, ale oddziału specjalnego w szkole ogólnodostępnej, w stwierdzeniach 3, 5, 9, 12, 16 oraz 20 terminy „klasa” i „klasa integracyjna” zastąpiono wyrażeniami: „szkoła ogólnodostępna” i „szkoła”. Ponadto, w stwierdzeniach 14, 18 i 20 termin „szkoła powszechna” zastąpiono (zgodnie z aktualną terminologią) sformułowaniem „szkoła ogólnodostępna”. Stwierdzenie 11, które brzmiało: „Jako nauczyciel chciałbym mieć dziecko niepełnosprawne w swojej klasie”, zmodyfikowano do postaci: „Gdyby to ode mnie zależało, chciał(a)bym mieć dziecko z autyzmem w swojej szkole”. Więcej zmian nie dokonano. Starano się też zachować sens każdego twierdzenia w trosce o trafność narzędzia. Po dokonanej modyfikacji obliczono współczynnik  $\alpha$  Cronbacha, który wyniósł 0,79. Można zatem przyjąć, że zmodyfikowana Skala cechuje się satysfakcjonującą rzetelnością.

### **Proces edukacyjno-terapeutyczny w oddziale klasowym dla uczniów z zaburzeniami ze spektrum autyzmu**

Osoby z zaburzeniami ze spektrum autyzmu bardzo się od siebie różnią. Dobór formy kształcenia dla uczniów z tego typu zaburzeniami powinien wynikać z chęci zapewnienia tym uczniom optymalnych warunków rozwojowych.

Na podstawie analizy dokumentacji szkolnej (orzeczeń poradni psychologiczno-pedagogicznej, indywidualnych programów edukacyjno-terapeutycznych, dzienników szkolnych) oraz obserwacji uczest-

<sup>21</sup> Ibidem, s. 132.



niczącej dokonano opisu sposobu realizacji celów edukacyjno-terapeutycznych w badanym oddziale klasowym.

Podstawą organizacji każdego procesu terapeutycznego jest przeprowadzenie wielospecjalistycznej oceny poziomu funkcjonowania dziecka, określającej jego mocne i słabe strony w poszczególnych obszarach rozwoju. Ponieważ współpraca zespołu terapeutycznego i koordynacja działań pomocowych jest warunkiem skuteczności procesu<sup>22</sup>, planowanie pracy z uczniami klasy specjalnej dla dzieci ze spektrum autyzmu obejmowało także współpracę z rodzicami oraz terapeutą prowadzącym.

Nauczyciele i terapeuci w samodzielnie opracowanych arkuszach obserwacyjnych dokonali oceny mocnych i słabych stron uczniów – sposobu komunikacji, umiejętności nawiązywania relacji społecznych, kontaktu wzrokowego, współdziałania z rówieśnikami, zachowań trudnych, motywacji oraz preferowanych sposobów zabawy.

Wspólną diagnozą objęte były wszystkie sfery funkcjonowania uczniów (obszary diagnozowania), co pozwoliło na rzetelne poznanie ich potrzeb i możliwości.

Po dokonaniu wielospecjalistycznej oceny poziomu funkcjonowania uczniów oraz analizy dostarczonej dokumentacji, poszerzonej o wywiady z rodzicami, stworzono dostosowane do możliwości uczniów Indywidualne Programy Edukacyjno-Terapeutyczne (IPET-y), oparte na obowiązującej podstawie programowej. W utworzonych IPET-ach dla każdego ucznia uwzględniono przede wszystkim:

- dostosowanie wymagań edukacyjnych do indywidualnych potrzeb ucznia;
- zintegrowane działania nauczycieli i specjalistów;
- organizację pomocy psychologiczno-pedagogicznej;
- działania wspierające rodziców ucznia;
- rodzaj i zakres współdziałania z poradniami psychologiczno-pedagogicznymi oraz innymi instytucjami działającymi na rzecz dziecka;
- zajęcia specjalistyczne, odpowiednio dostosowane do indywidualnych potrzeb rozwojowych, edukacyjnych oraz możliwości psychofizycznych ucznia.

Podczas ustalania wymagań edukacyjnych dla każdego ucznia nauczyciele kierowali się zaleceniami zawartymi w orzeczeniu o potrzebie kształcenia specjalnego, podstawą programową oraz rozpoznanymi potrzebami edukacyjnymi. Nauczyciele uczący dzieci ze spektrum autyzmu starają się w optymalny sposób przekazać treści programowe.

---

<sup>22</sup> I.O. L o v a a s: *UCLA – model zapewnienia opieki dzieciom autystycznym. W: Modele zachowań oraz współpraca z dziećmi autystycznymi...*, s. 320–330.



Stosują przy tym różnorodne metody, między innymi: aktywizujące, praktycznego działania, problemowe, oraz różnorodne środki dydaktyczne. Aby zaspokoić specyficzne potrzeby podopiecznych, wykorzystywane są: elementy Metody Dobrego Startu opracowanej przez Martę Bogdanowicz, stosowanej analizy zachowania, Weroniki Sherborne Metody Ruchu Rozwijającego, integracji sensorycznej oraz polisensorycznej stymulacji, terapii ręki, biblioterapii, elementy pedagogiki zabawy oraz relaksacji.

Cele terapeutyczne, określone na podstawie wielospecjalistycznej oceny poziomu funkcjonowania dziecka, są realizowane w ramach zajęć rewalidacyjnych oraz pomocy psychologiczno-pedagogicznej organizowanej w szkole. Pomoc psychologiczno-pedagogiczna obejmuje zajęcia logopedyczne, korekcyjno-kompensacyjne, socjoterapeutyczne (rozwijające umiejętności społeczne) i gimnastykę korekcyjną.

Podczas zajęć logopedycznych rozwijane są kompetencje językowe i komunikacyjne podopiecznych. Terapeuta pracuje nad umiejętnością efektywnego porozumiewania się dzieci z autyzmem z otoczeniem, rozwija ich artykulację, poszerza zasób leksykalny, a także wzbogaca wiedzę z zakresu gramatyki. Ponadto buduje zdolności dzieci do porozumiewania się z rówieśnikami i osobami dorosłymi.

Podczas zajęć korekcyjno-kompensacyjnych<sup>23</sup> stymulowana jest sfera poznawcza uczniów, a także motoryka mała. Zajęcia mają na celu usprawnienie spostrzegania wzrokowego, funkcji słuchowych, koordynacji wzrokowo-ruchowej, funkcji motorycznych, orientacji przestrzennej, a w konsekwencji pomoc w opanowaniu podstawowych umiejętności: czytania, pisania, liczenia. Służą również kształtowaniu sfery emocjonalno-motywacyjnej.

Zajęcia z gimnastyki korekcyjnej<sup>24</sup> mają na celu usprawnianie ruchowe uczniów z zaburzeniami ze spektrum autyzmu. Służą rozwijaniu motoryki dużej, koordynacji, a przez to przyczyniają się do rozwijania samodzielności.

Aby zapewnić uczniom ze spektrum autyzmu jak najlepsze efekty edukacji i terapii, wychowawca oraz nauczyciele uczący w oddziale współpracują z terapeutą behawioralnym, który wspomaga oraz monitoruje pracę z uczniami. Kompleksowe oddziaływania wymagają współpracy środowiska szkolnego, rodziny dziecka oraz specjalistów prowadzących terapię. Spójne oddziaływania i stosowanie tych samych metod i technik pracy w różnych środowiskach pozwala na uzyskanie

---

<sup>23</sup> Por. I. Czajkowska, K. Herda: *Zajęcia korekcyjno-kompensacyjne w szkole*. Wyd. 8. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 2005.

<sup>24</sup> Por. J. Kołodziej, K. Kołodziej, I. Momola: *Gimnastyka korekcyjno-kompensacyjna w szkole*. Rzeszów: Fosze, 1998.

optymalnych efektów. W klasie specjalnej proces edukacyjny łączy się z procesem terapeutycznym, a wyznaczone cele są realizowane podczas wszystkich zajęć, co przyczynia się do harmonijnego rozwoju uczniów.

### **Integracja społeczna uczniów z autyzmem w środowisku szkolnym**

Podstawowym celem edukacji dzieci z autyzmem w klasie specjalnej w szkole ogólnodostępnej jest ich integracja społeczna ze środowiskiem szkolnym. Realizacji tego celu służą zarówno zajęcia z zakresu pomocy psychologiczno-pedagogicznej, jak i naturalne codzienne kontakty dzieci z rówieśnikami na terenie szkoły.

Z udziałem chętnych pełnosprawnych rówieśników realizowane są zajęcia socjoterapeutyczne<sup>25</sup>, których zadaniem jest rozwijanie kompetencji społecznych dzieci, ich umiejętności funkcjonowania w grupie rówieśniczej, nawiązywania relacji, podejmowania zadań i przyjmowania ról społecznych. Chłopcy podczas zajęć uczą się właściwych form komunikacji, współpracy w grupie, a także nawiązują relacje, które są kontynuowane w sytuacjach pozaterapeutycznych. Podczas zajęć uczniowie z autyzmem mogą czerpać od pełnosprawnych rówieśników właściwe wzorce zachowań w różnych sytuacjach, a poprzez mechanizm naśladowania przy wsparciu nauczyciela budują swoje kompetencje społeczne i komunikacyjne. Z zajęć korzystają również dzieci o typowym rozwoju, które uczą się empatii, budowania relacji z rówieśnikami o odmiennych potrzebach i zachowaniach.

W szkole uczniowie z autyzmem uczestniczą także we wspólnych zajęciach przyrodniczych, muzycznych, plastycznych, na których wykonują różne edukacyjne zadania, uczą się pracy w większej grupie oraz uczestniczą w zabawach integrujących zespoły klasowe.

Ważnym aspektem funkcjonowania klasy dla dzieci ze spektrum autyzmu w szkole ogólnodostępnej jest umożliwienie im naturalnej integracji z rówieśnikami. Uczniowie podczas przerw, spotkań w bibliotece, spożywania posiłków na jadalni, aktywności na placu zabaw, wspólnych wycieczek, wyjść na imprezy kulturalne oraz akcji charytatywnych spotykają się z rówieśnikami, uczą uczestnictwa w życiu lokalnej społeczności. Angażują się w życie szkoły, uczestniczą w uroczystościach szkolnych i klasowych, biorą udział w konkursach i zawodach.

---

<sup>25</sup> Por. A.J. C o t u g n o: *Terapia grupowa dla dzieci z zaburzeniami ze spektrum autyzmu: rozwijanie kompetencji i umiejętności społecznych*. Warszawa: Fraszka Edukacyjna, 2011.

## Oddział specjalny w szkole ogólnodostępnej w perspektywie matek dzieci z autyzmem

W poszukiwaniu odpowiedzi na pytanie badawcze, dotyczące oceny funkcjonowania oddziału klasowego dla dzieci ze spektrum autyzmu przez ich rodziców, poproszono matki dwóch uczniów chodzących do jednej klasy o udzielenie odpowiedzi na pytania otwarte. Analiza uzyskanych w ten sposób danych jakościowych pozwala stwierdzić, że rodzice pozytywnie oceniają tę formę edukacji, zarówno w wymiarze edukacyjnym, terapeutycznym, jak i w zakresie integracji społecznej.

Badane matki zgodnie twierdzą, że uczęszczanie do klasy specjalnej w szkole ogólnodostępnej zapewnia dzieciom odpowiednie warunki rozwojowe i odpowiada potrzebom edukacyjnym uczniów. Podkreślają, że taka forma edukacji pozwala na indywidualizację nauczania, dostosowanie warunków do specjalnych potrzeb edukacyjnych dzieci, a także daje możliwość ich integracji z innymi uczniami szkoły.

Matki twierdzą, że ich synowie z autyzmem poczynili znaczne postępy w rozwoju poznawczym. Świadczą o tym następujące wypowiedzi badanych:

*coraz lepiej liczy w zakresie do 100 (dodaje i odejmuje), czyta ze zrozumieniem, jest dobrze zorientowany w czasie (data, godzina) (M1).*

*Tak, syn zaczyna ładnie czytać, potrafi dobrze liczyć, powoli uczy się tabliczki mnożenia, zaczął interesować się przyrodą (M2).*

Matki zauważają również pozytywne zmiany w rozwoju emocjonalnym i społecznym swoich dzieci, w tym:

- zmniejszenie nasilenia zachowań trudnych;
- częstsze komunikowanie potrzeb w społecznie akceptowany sposób;
- zwiększenie motywacji do uczestnictwa w konkursach, zabawach z innymi dziećmi;
- poprawę umiejętności nawiązywania relacji z innymi;
- okazywanie emocji i uczuć.

Postępy dotyczą także rozwoju samodzielności i umiejętności samoobsługowych. Badane podkreślają, że w szkole rozwijane są umiejętności z tego zakresu i położony jest znaczny nacisk na poszerzanie zakresu autonomii dzieci.

W wypowiedziach matek zauważalne jest ich zadowolenie z poziomu edukacyjnego szkoły, jak również z organizacji procesu terapeutycznego. Wysokie oceny badanych dotyczą zarówno aspektu edukacyjne-

go, jak i terapeutycznego. Ma to potwierdzenie w następującej wypowiedzi:

*Tak, jestem zadowolona, ponieważ wiem, że syn jest w dobrych rękach, ma zapewnioną opiekę, bezpieczeństwo oraz jest dobrze prowadzony pod względem edukacyjnym i terapeutycznym (M2).*

Analizie poddana została także ocena procesu integracji społecznej dzieci z klasy specjalnej. Matki wskazują na wiele możliwości formalnej integracji w szkole, o czym świadczy wypowiedź jednej z nich:

*[Syn - T.G., A.L.K., M.Ś.] Ma z nimi [dziećmi pełnosprawnymi - T.G., A.L.K., M.Ś.] kontakt podczas przerw, zajęć gimnastycznych, obiadów, w świetlicy, apeli szkolnych, wycieczek (M1).*

Szkoła w ocenie matek dzieci z autyzmem daje przestrzeń do integracji społecznej, stwarza dobre warunki do nawiązywania relacji z rówieśnikami, a także reaguje na zmieniające się potrzeby dzieci w tym zakresie. Obrazuje tę ocenę cytowana wypowiedź:

*Poziom integracji z dziećmi w szkole wydaje się odpowiednio dostosowany do dziecka w zależności od jego aktualnych potrzeb, które codziennie są inne (M1).*

Matki są zadowolone z funkcjonowania klasy specjalnej, zauważają jednak obszary wymagające usprawnienia bądź szczególnej uwagi. Jedna z matek (M2) wskazuje na potrzebę zwiększenia liczby godzin poświęcanych na integrację społeczną, jak również potrzebę wprowadzenia dla dzieci treningu umiejętności społecznych. Można przypuszczać, że trudności w tym zakresie dotyczą nie tylko dzieci z autyzmem, lecz także ich otoczenia społecznego. Problem ten znajduje swój wyraz również w wypowiedzi innej matki:

*Klasa dla dzieci z autyzmem pozwala na integrację tym, którzy naprawdę jej chcą. Niektóre dzieci chętnie przychodzą do „naszej klasy”. [...] Niektórzy nauczyciele są bardziej niż inni otwarci na nasze dzieci (M1).*

Na podstawie analizy uzyskanych danych można stwierdzić, że rodzice odczuwają silną potrzebę integracji społecznej swoich dzieci, co pokazuje, jak istotną wartością jest dla tych dorosłych włączenie dzieci w główny nurt życia społecznego.

## Postawy nauczycieli wobec integracji szkolnej dzieci z autyzmem

Jedno z pytań badawczych dotyczyło postaw nauczycieli zatrudnionych w rzeszowskiej szkole wobec integracji szkolnej dzieci ze spektrum autyzmu. Aby uzyskać odpowiedź na to pytanie, przeprowadzono badanie ankietowe w tej grupie. W badaniu udział wzięło 33 nauczycieli aktualnie pracujących w szkole (29 kobiet, 2 mężczyźni, 2 osoby, które nie podały swojej płci). Staż pracy osób badanych w zawodzie nauczyciela wynosił od 3 do 40 lat, przy medianie równej 16 lat. Spośród badanych 14 osób pracowało z dziećmi w klasach I-III, 17 – w klasach IV-VI; 2 osoby badane nie udzieliły żadnej odpowiedzi na pytanie o to, w jakich klasach pracują.

Wyniki badanych nauczycieli w Skali Postaw wobec Integracji Szkolnej Dzieci z Autyzmem zebrano w tabeli 1.

Tabela 1

Wyniki badanych nauczycieli w Skali Postaw  
wobec Integracji Szkolnej Dzieci z Autyzmem

Wyniki		min	max	M	SD	Me
Podskala	A	32	63	53,52	6,71	54
	B	15	33	22,21	5,15	22
Wynik ogólny		47	96	75,73	9,92	75

Objaśnienia: M – średnia arytmetyczna; max – wynik najwyższy; Me – mediana; min – wynik najniższy; SD – odchylenie standardowe.

Ponieważ maksymalny wynik, jaki można osiągnąć w badaniu Skalą, wynosi 100 punktów, średni rezultat badanych – w przybliżeniu 76 punktów – należy uznać za wysoki. Stosunkowo wysoka wartość (blisko 10 punktów) odchylenia standardowego wskazuje z kolei na indywidualne zróżnicowanie wyników. Aby dokonać ogólnej charakterystyki badanej grupy, posłużono się dodatkowo wartością mediany, która wynosi 75 punktów. Wynik ten świadczy o pozytywnej postawie nauczycieli wobec integracji szkolnej uczniów ze spektrum autyzmu.

Z uwagi na wysoką wartość odchylenia standardowego średniego wyniku uzyskanego przez badanych w Skali oraz fakt, iż oddział dla dzieci z autyzmem funkcjonuje na poziomie edukacji wczesnoszkolnej, badanych podzielono na 2 grupy: pracujących w klasach I-III (grupa I) i pozostałych (grupa II). W grupie I znalazło się 14 osób, a w grupie II – 17. Wyniki ogólne Skali Postaw wobec Integracji Szkolnej Dzieci z Autyzmem uzyskane przez badanych z obu grup zebrano w tabeli 2.

Tabela 2

Wyniki nauczycieli  
pracujących na różnych etapach  
edukacji podstawowej  
w Skali Postaw wobec Integracji Szkolnej  
Dzieci z Autyzmem

Grupa	Wynik ogólny w Skali		
	M	SD	Me
I	79,75	6,96	80
II	72,84	10,68	74

Objaśnienia: M - średnia arytmetyczna; Me - mediana; SD - odchylenie standardowe.

Badani z grupy I uzyskali wyższy średni wynik – blisko 80 punktów (analogiczny rezultat dotyczył mediany), odchylenie standardowe dla tej grupy również było niższe niż dla grupy II. Można zatem przyjąć, że w grupie badanych nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej nasilenie postaw pozytywnych wobec integracji szkolnej dzieci z autyzmem jest wyższe niż w grupie pozostałych osób, a indywidualne zróżnicowanie postaw – mniejsze.

Na pytanie otwarte: „Jak Pan(i) sądzi, co należy zrobić, by integracja szkolna uczniów z autyzmem niosła rzeczywiste korzyści dla wszystkich uczniów?”, odpowiedzi udzieliło 13 badanych nauczycieli. Analiza odpowiedzi pozwoliła na zakwalifikowanie ich do następujących kategorii działań (w nawiasach podano częstość wskazań):

- szkolenia, doskonalenie kadry pedagogicznej (5);
- budowanie relacji dzieci ze spektrum autyzmu z dziećmi zdrowymi (5);
- włączanie dzieci ze spektrum autyzmu w przygotowywanie imprez i uroczystości szkolnych (4);
- pedagogizacja rodziców uczniów pełnosprawnych (2);
- właściwe wyposażenie szkoły, odpowiednie warunki lokalowe (2);
- mniej liczne klasy (1).

## Podsumowanie

W oddziale specjalnym dla dzieci ze spektrum autyzmu cele edukacyjne ściśle wiążą się z terapeutycznymi. Jest to możliwe dzięki małej liczebności grupy klasowej, odpowiedniemu przygotowaniu i współpracy kadry, superwizji ze strony terapeuty oraz planowanej i wspomaganej integracji dzieci z autyzmem z dziećmi neurotypowymi. Praca

edukacyjna jest wspomagana przez odpowiednio przeszkoloną pomoc nauczyciela – pełniącą tę rolę osoba funkcjonuje jako asystent-cień dziecka (*shadow teacher*)<sup>26</sup>. Praca pomocy nauczyciela odciąża go, pozwala szybko i profesjonalnie reagować w sytuacjach pojawienia się zachowań problemowych u ucznia oraz inicjować i wspierać jego relacje społeczne. Na terenie szkoły realizowane są zajęcia terapeutyczne spójne z programem opracowanym i realizowanym przez terapeutę prowadzącego. Zarówno wychowawca, pomoc nauczyciela, jak i inni nauczyciele oraz specjaliści, a także rodzice korzystają ze wsparcia terapeuty, najczęściej w formie konsultacji bądź doraźnych interwencji (na przykład obserwacji trudnego zachowania dziecka podczas lekcji i wygaszania takiego zachowania). Rozwiązanie to stwarza szansę uporańia się z wyzwaniami często doświadczanymi przez nauczycieli pracujących z dziećmi ze spektrum autyzmu w warunkach integracji bądź inkluzji<sup>27</sup>, a mianowicie: uwzględnienia specjalnych potrzeb edukacyjnych uczniów z ASD, poszerzenia i pogłębienia kompetencji nauczycieli, współpracy ze specjalistami oraz współdziałania z rodzicami.

Badane matki dokonujące oceny funkcjonowania oddziału specjalnego w ogólnodostępnej szkole podstawowej podkreślały następujące korzyści takiego rozwiązania:

- indywidualizacja nauczania;
- dostosowanie warunków do specjalnych potrzeb edukacyjnych dzieci;
- progres w rozwoju poznawczym, emocjonalnym oraz społecznym dziecka.

W wypowiedziach badanych na pierwszy plan wysuwała się kwestia integracji społecznej, co pociąga za sobą postulat poszukiwania form i metod oddziaływań, które będą umacniać proces ingeracji dzieci z zaburzeniami ze spektrum autyzmu z otoczeniem.

Nauczyciele zatrudnieni w placówce mają pozytywne nastawienie wobec integracji szkolnej dzieci ze spektrum autyzmu (choć występują tu różnice indywidualne), co można uznać za warunek funkcjonowania w szkole klasy dla dzieci z autyzmem, ale także – w jakimś stopniu – efekt jej istnienia. Szczególnie pozytywne postawy wobec integracji dzieci stwierdzono wśród nauczycieli klas I-III. Nie bez zna-

---

<sup>26</sup> Por. A. G e n a: *The Effects of Prompting and Social Reinforcement on Establishing Social Interactions with Peers during the Inclusion of Four Children with Autism in Preschool*. „International Journal of Psychology” 2006, vol. 41, s. 541-554.

<sup>27</sup> A. A n t o n i k: *Nauczyciel wobec trudności związanych z edukacją uczniów z zaburzeniami ze spektrum autyzmu w warunkach szkoły integracyjnej i ogólnodostępnej. Analiza obszarów problemowych*. „Studia Edukacyjne” 2015, nr 34, s. 153-165.



czenia wydaje się fakt, że właśnie na tym etapie edukacji funkcjonuje oddział dla dzieci ze spektrum autyzmu, a co za tym idzie – częstsze są interakcje tej kadry pedagogicznej z dziećmi z autyzmem. Podobne rezultaty osiągnęli w swoich badaniach Joanna Kossewska<sup>28</sup>, a także Maria Chodkowska i Zdzisław Kazanowski<sup>29</sup> – potwierdzono większe nasilenie postaw pozytywnych wobec integracji szkolnej dzieci z niepełnosprawnością wśród nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej w porównaniu z tymi pracującymi na innych etapach edukacyjnych.

Badani nauczyciele pytani o to, jakie działania mogłyby usprawnić integrację szkolną dzieci ze spektrum autyzmu, wskazywali przede wszystkim na:

- doskonalenie kadry pedagogicznej;
- budowanie relacji dzieci ze spektrum autyzmu z dziećmi zdrowymi (między innymi poprzez włączanie dzieci z autyzmem w przygotowywanie imprez i uroczystości szkolnych);
- pedagogizację rodziców uczniów pełnosprawnych.

Oddział specjalny dla uczniów ze spektrum autyzmu w szkole ogólnodostępnej wydaje się optymalną formą kształcenia dla dzieci, które ze względu na zindywidualizowane potrzeby edukacyjne wymagają stosowania odmiennych metod nauczania i form pracy. Rozwiązanie to pozwala na stworzenie takich warunków kształcenia, w których uczniowie mogą uczyć się w efektywny sposób, ale także rozwijać swoje kompetencje społeczne w gronie pełnosprawnych rówieśników. Klasy specjalne w szkole ogólnodostępnej pozwalają uczącym się w nich uczniom na nawiązywanie relacji z otoczeniem, uczestnictwo w głównym nurcie życia społecznego, to z kolei przyczynia się do poszerzania zakresu społecznej integracji dzieci z zaburzeniami ze spektrum autyzmu.

## Bibliografia

- Al-Khamisy D.: *Gotowość nauczycieli do pracy z dziećmi o specjalnych potrzebach edukacyjnych*. W: *Integracja społeczna. Praktyczne próby wdrażania*. Red. D. Al-Khamisy. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 2002.
- American Psychiatric Association: *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders: DSM-5*. 5th ed. Washington, D.C.: American Psychiatric Association, 2013.

---

<sup>28</sup> J. Kossewska: *Uwarunkowania postaw...*

<sup>29</sup> M. Chodkowska, Z. Kazanowski: *Postawy nauczycieli wobec integracji szkolnej dzieci niepełnosprawnych*. „Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska. Sectio J, Paedagogia-Psychologia” 2005, nr 18, s. 139-154.

- Antonik A.: *Nauczyciel wobec trudności związanych z edukacją uczniów z zaburzeniami ze spektrum autyzmu w warunkach szkoły integracyjnej i ogólnodostępnej. Analiza obszarów problemowych.* „Studia Edukacyjne” 2015, nr 34.
- Baxter A.J. et al.: *The Epidemiology and Global Burden of Autism Spectrum Disorders.* „Psychological Medicine” 2015, vol. 45.
- Chodkowska M., Kazanowski Z.: *Postawy nauczycieli wobec integracji szkolnej dzieci niepełnosprawnych.* „Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska. Sectio J, Paedagogia-Psychologia” 2005, nr 18.
- Chrzanoska I.: *Opinie nauczycieli szkół specjalnych na temat edukacji włączającej – uczeń ze SPE w szkole włączającej.* „Studia Edukacyjne” 2016, nr 41.
- Cotugno A.J.: *Terapia grupowa dla dzieci z zaburzeniami ze spektrum autyzmu: rozwijanie kompetencji i umiejętności społecznych.* Warszawa: Fraszka Edukacyjna, 2011.
- Czajkowska I., Herda K.: *Zajęcia korekcyjno-kompensacyjne w szkole.* Wyd. 8. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 2005.
- Frith U.: *Autyzm. Wyjaśnienie tajemnicy.* Przekł. M. Herdik, G. Krajewski. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2008.
- Gajdzica Z.: *Sytuacje trudne w opinii nauczycieli klas integracyjnych.* Kraków-Katowice: Oficyna Wydawnicza „Impuls”-Uniwersytet Śląski, 2011.
- Gena A.: *The Effects of Prompting and Social Reinforcement on Establishing Social Interactions with Peers during the Inclusion of Four Children with Autism in Preschool.* „International Journal of Psychology” 2006, vol. 41.
- Hulek A.: *Ewolucja integracyjnego systemu kształcenia dziecka niepełnosprawnego.* W: *Uczeń niepełnosprawny w szkole masowej.* Red. A. Hulek, B. Grochmal-Bach. Kraków: Wydawnictwo Naukowe WSP, 1992.
- Johnson S., Meyer L., Taylor B.A.: *Włączenie ze wsparciem.* W: *Modele zachowań oraz współpraca z dziećmi autystycznymi.* Red. C. Maurice. Warszawa: Fundacja „Adama”, 2007.
- Kołodziej J., Kołodziej K., Momola I.: *Gimnastyka korekcyjno-kompensacyjna w szkole.* Rzeszów: Fosze, 1998.
- Komender J.: *Wychowanie i nauczanie dziecka autystycznego.* W: J. Komender, G. Jagielska, A. Bryńska: *Autyzm i zespół Aspergera.* Warszawa: Wydawnictwo Lekarskie PZWL, 2009.
- Kosowska J.: *Uwarunkowania postaw: nauczyciele i inne grupy zawodowe wobec integracji szkolnej dzieci niepełnosprawnych.* Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, 2000.

- Kubicki P.: *Między włączaniem a segregacją – szkoły w Polsce wobec uczniów z niepełnosprawnościami*. „Niepełnosprawność. Dyskursy pedagogiki specjalnej” 2016, nr 22.
- Kupisiewicz M.: *Słownik pedagogiki specjalnej*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2013.
- Lovaas I.O.: *UCLA – model zapewnienia opieki dzieciom autystycznym*. W: *Modele zachowań oraz współpraca z dziećmi autystycznymi*. Red. C. Maurice. Warszawa: Fundacja „Adama”, 2007.
- Pisula E.: *Autyzm. Od badań mózgu do praktyki psychologicznej*. Sopot: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2012.
- Pisula E.: *Małe dziecko z autyzmem*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2005.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 24 lipca 2015 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym. Dz.U. 2015, poz. 1113.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 28 sierpnia 2017 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym. Dz.U. 2017, poz. 1652.
- Sadowska S.: *Kształcenie integracyjne dzieci z niepełnosprawnością intelektualną – krytyczny bilans pierwszych strukturalnych zmian w systemie edukacji*. „Przegląd Badań Edukacyjnych” 2016, nr 23.
- Staal W.G.: *Autism, DRD3 and Repetitive and Stereotyped Behavior, an Overview of the Current Knowledge*. „European Neuropsychopharmacology: The Journal of The European College of Neuropsychopharmacology” 2014, vol. 25.
- Stake R.E.: *Jakościowe studium przypadku*. W: *Metody badań jakościowych*. Red. N.K. Denzin, Y.S. Lincoln. T. 1. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2009.
- Uchwała Sejmu Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 12 lipca 2013 r. Karta Praw Osób z Autyzmem. „Monitor Polski” 2013, poz. 682.

Tomasz Gosztyła, Aneta Lew-Koralewicz, Magdalena Ślęczkowska

**A Class for Children with Autism Spectrum Disorders  
versus Problems of Social Integration –  
Based on the Example of Public Primary School in Rzeszów**

**Summary:** The study is an evaluation of the class for children with autism spectrum disorder (ASD) in a public school in Rzeszów, Poland. The addressed

issues concern the educational and therapeutic process, social integration of children with ASD, attitudes towards school integration of children with autism spectrum disorders exhibited by teachers employed in the school, and the evaluation of this solution by parents of children with autism. The participants in the study were 33 teachers working in the school and two mothers of students with ASD, currently attending the third grade. The obtained results show teachers' positive attitude towards the school integration of children with ASD and parents' general satisfaction with the functioning of the class; they also provide an overall sketch of the areas that require improvement or special attention. Moreover, the results highlight how important it is for parents to have their children included in the mainstream of the school's social life.

**Keywords:** autism spectrum disorders, education, special class, mainstream school

**Tomasz Gosztyła, Aneta Lew-Koralewicz, Magdalena Ślęczkowska**

### **Klassenabteilung für Kinder mit Autismus-Spektrum-Störungen und Probleme der sozialen Integration – am Beispiel einer öffentlichen Grundschule in Rzeszów**

**Zusammenfassung:** Die Studie setzt sich zum Ziel, die Funktionsweise der Klassenabteilung für Kinder mit Autismus-Spektrum-Störungen (ASD) in einer öffentlichen Grundschule in Rzeszów zu bewerten. Die aufgegriffene Forschungsproblematik betraf die Umsetzung des Bildungs- und Therapieprozesses, die soziale Integration von Kindern mit ASD, die von den Lehrkräften der Einrichtung vertretenen Einstellungen zur schulischen Integration von Kindern mit Autismus-Spektrum-Störungen und die Bewertung dieser Art der Lösung durch Eltern der von in der Abteilung lernenden Kindern mit Autismus-Spektrum-Störungen. An der Untersuchung nahmen 33 Lehrer, die an der Schule arbeiten, und zwei Mütter von ASD-Schülern teil, die derzeit die dritte Klasse besuchen. Die gewonnenen Ergebnisse weisen auf eine positive Einstellung der Lehrkräfte zur schulischen Integration von Kindern mit ASD, in der Regel auf die Zufriedenheit der Eltern mit dem Funktionieren der Klasse hin. Dabei werden auch solche Bereiche umrissen, die einer Verbesserung oder besonderer Aufmerksamkeit bedürfen. Darüber hinaus zeigen die erzielten Ergebnisse, wie wichtig es für Eltern ist, ihre Kinder mit ASD in den gesellschaftlichen Schulalltag einzubeziehen.


**Schlüsselwörter:** Autismus-Spektrum-Störungen, Bildung, Sonderabteilung, öffentliche Schule





**Łucja Reczek-Zymróż**

Uczelnia Państwowa im. Jana Grodka w Sanoku

 <https://orcid.org/0000-0003-2487-7707>

## **Współpraca szkoły podstawowej z rodzicami w zakresie profilaktyki zachowań rykownych – przykład Polski i Węgier**

### **Wprowadzenie**

Nowoczesna profilaktyka zachowań ryzykownych sprowadza się do wzmacniania czynników chroniących, umożliwiających satysfakcjonujące życie i rozwijanie możliwości rozwojowych dzieci, oraz eliminowania czynników ryzyka i przeciwdziałania im<sup>1</sup>. Działania w zakresie profilaktyki zachowań ryzykownych to działania uniwersalne, skierowane do wszystkich uczestników życia szkolnego – uczniów, nauczycieli i rodziców oraz innych podmiotów wychowawczych. Powinny mieć charakter długofalowy i systematyczny, ponieważ tworzą podstawy całego profilaktycznego systemu szkolnego i od nich zależy powodzenie podejmowanych interwencji w sytuacjach ryzykownych<sup>2</sup>. Osoby podejmujące interwencje (zarówno nauczyciele, jak i rodzice) powinny zaspokoić wychowanków potrzebę bezpieczeństwa i autonomii. Istotą w tym działaniu jest uświadomienie sobie przez rodziców/wychowawców, w jakim stopniu akceptują oni dziecko, jaką mają hierarchię wartości związanych z wychowaniem, zrozumienie istoty

---

<sup>1</sup> Z.B. Gaś: *Profilaktyka w szkole. W: Zapobieganie uzależnieniom uczniów. Publikacja dla pracowników oświaty.* Red. B. Kamińska - Buśko. Warszawa: Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno Pedagogicznej, 1997.

<sup>2</sup> E. Czemięrowska-Koruba: *Agresja i przemoc w szkole, czyli co powinniśmy wiedzieć, by skutecznie działać.* Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji, 2014. [http://www.bc.ore.edu.pl/Content/830/Agresja\\_i\\_przemoc\\_w\\_szkole\\_Czemięrowska\\_wyd.+II.pdf](http://www.bc.ore.edu.pl/Content/830/Agresja_i_przemoc_w_szkole_Czemięrowska_wyd.+II.pdf) [15.06.2019].

granic wewnętrznych i zewnętrznych wychowanków oraz zdobycie świadomości, kiedy granice te są naruszane. Ważne jest rozwijanie przez wychowawców komunikacji werbalnej i niewerbalnej między nimi a uczniami oraz zrozumienie, jakie są konsekwencje trudności we wzajemnych stosunkach. Istotne jest także zachęcanie dzieci do współpracy w realizacji założonych przez dorosłych celów, zdobywanie przez wychowawców wiedzy o warunkach rozwoju dyscypliny wewnętrznej dziecka, wzbogacanie wiedzy o metodach rozwiązywania konfliktów bez zwycięzców i pokonanych oraz refleksja nad czynnikami warunkującymi samodzielność dziecka, a także wzmocnianie jego potencjału<sup>3</sup>.

### **Współpraca podmiotów wychowawczych warunkiem koniecznym efektywnej profilaktyki**

Efektywność działań profilaktycznych w zakresie zachowań ryzykownych opiera się w znacznym stopniu na współpracy rodziny i szkoły jako dwóch podstawowych środowisk wychowawczych dzieci. Współpraca ta, jak wskazują wyniki badań, polega na zapobieganiu występowaniu negatywnych zjawisk i powinna opierać się na wzajemnym zaufaniu, zrozumieniu i partnerstwie<sup>4</sup>. Partnerzy mają poczucie wspólnoty spraw, powinności, społecznej solidarności. W partnerstwie rozumianym jako wspólnota wszystkie zainteresowane strony odnoszą korzyści, w tym przypadku chodzi o korzyści płynące z eliminacji zachowań ryzykownych, których konsekwencje dotyczą całego społeczeństwa<sup>5</sup>.

Dom rodzinny i szkoła powinny z sobą ściśle współpracować w zakresie przeciwdziałania zachowaniom ryzykownym, ale należy mieć świadomość, że rodzice są pierwszymi i najważniejszymi nauczycielami dzieci. Rola rodziców nie kończy się w chwili, gdy dziecko rozpoczyna naukę w szkole. Nawet w okresie dorastania, kiedy dzieci odczuwają silną potrzebę niezależności, to rodziny mają istotny wpływ na zacho-

<sup>3</sup> M. Deptuła: *Odrzucenie rówieśnicze. Profilaktyka i terapia*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2013.

<sup>4</sup> B. Lulek, Ł. Reczek-Zymróż: *Rodzina i szkoła w zmieniającej się przestrzeni edukacyjnej. Dylematy czasu przemian / Family and School in Changing Educational Area. Dilemmas in Times of Transformation*. Rzeszów: „Bonus Liber” Wydawnictwo i Drukarnia Diecezji Rzeszowskiej, 2014, s. 243-250.

<sup>5</sup> M. Mendel: *Nauczyciel z uczniem i lokalną społecznością. Koncepcje partnerstwa edukacyjnego*. W: *Pedagogika wczesnoszkolna. Dyskursy, problemy, rozwiązania*. Red. D. Klus-Stańska, M. Szczepka-Pustkowska. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, 2009.



wania dzieci<sup>6</sup>. Na rodzicach ciąży obowiązek kształtowania u swoich dzieci właściwego systemu wartości, postaw społeczno-moralnych, uczenia dzieci rzetelnej pracy, uczciwości, właściwego stosunku do innych ludzi i do samych siebie, szkoła zaś winna wszechstronnie wspomagać rodziców w wypełnianiu tych obowiązków. Przebieg i rezultaty tego procesu zależą w znacznym stopniu od atmosfery życia rodzinnego. Poczucie bezpieczeństwa, doświadczanie zainteresowania, wyrozumiałości, aprobaty i pomocy pozwalają dziecku wypracować mechanizmy obronne przed zachowaniami ryzykownymi. Do zadań rodziców podejmowanych w ramach działań profilaktycznych powinno należeć rozpoznawanie niepokojących sygnałów zachowania dziecka wskazujących na zachowania ryzykowne, a także zdobywanie wiedzy na temat zagrożeń. Właściwa postawa rodziców polega również na zajmowaniu kategorycznego stanowiska względem niewłaściwych zachowań, a jednocześnie byciu wzorem do naśladowania. Budowanie silnych więzi rodzinnych, ustalenie kanonu zasad i reguł, które powinny być przestrzegane, rozwijanie u dziecka poczucia własnej wartości, niezależności, odpowiedzialności także stanowią ważne czynniki chroniące przed zagrożeniami. Zachęcanie do konstruktywnej aktywności, wykazywanie odpowiedzialności za własne dziecko stanowi dopełnienie działań profilaktycznych<sup>7</sup>.

Do zadań współczesnej szkoły coraz częściej należą działania profilaktyczne wynikające z pojawiania się zagrożeń dla zdrowia nie tylko fizycznego, lecz także psychicznego. Szkoła poprzez „odpowiednie zarządzanie klasą, działania integracyjne w klasie, odpowiednią organizację procesu nauczania, modelowanie właściwych zachowań, udzielanie indywidualnej opieki i wsparcia uczniom, włączanie rodziców”<sup>8</sup> w swoje przedsięwzięcia pozwala przeciwdziałać negatywnym zachowaniom uczniów, ewentualnie przerwać łańcuch takich negatywnych zachowań. Budowanie odporności uczniów na zagrożenia polega na włączaniu ich w każdą prospołeczną aktywność, okazywaniu publicznie szacunku, wzmacnianiu więzi z rodziną, uczeniu najważniejszych umiejętności psychologicznych i społecznych (aktywne słuchanie,

<sup>6</sup> Szkoła promująca zdrowie. Doświadczenia dziesięciu lat. Red. B. Woynarowska, M. Sokołowska. Warszawa: Krajowy Ośrodek Wspierania Edukacji Zawodowej, 2000.

<sup>7</sup> M. Springer: *Profilaktyka społeczna: rodzina, szkoła, środowisko lokalne*. Kielce: Wydawnictwo Akademii Świętokrzyskiej, 2004.

<sup>8</sup> A. Borkowska, J. Szymańska, M. Witkowska: *Przeciwdziałanie agresji i przemocy w szkole. Poradnik dla nauczycieli*. Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji, 2012. [https://bezpiecznaszkola.men.gov.pl/wp-content/uploads/2015/09/agresja\\_i\\_przemoc\\_poradnik\\_nauczyciel\\_przeciwdziaanie\\_agresji\\_i\\_przemocy\\_w\\_szkole.pdf](https://bezpiecznaszkola.men.gov.pl/wp-content/uploads/2015/09/agresja_i_przemoc_poradnik_nauczyciel_przeciwdziaanie_agresji_i_przemocy_w_szkole.pdf) [15.06.2019], s. 17-18.

kontrolowanie emocji, nawiązywanie przyjaznych kontaktów z rówieśnikami i dorosłymi, konstruktywne rozwiązywanie problemów i asertywność) oraz ustalaniu i przestrzeganiu czytelnich granic. Bezpieczeństwo emocjonalne uwzględniające opiekę i wsparcie udzielane uczniom, zwłaszcza słabym, pokazuje kierunek działania pozostałym członkom zespołu, to zaś ułatwia dzieciom rozumienie problemów innych. Komunikowanie uczniom wysokich, ale i realistycznych oczekiwań dotyczących osiągnięć w nauce uczy wytrwałości i angażuje do działania. Zespołowe przedsięwzięcia szkolne i środowiskowe projekty pozwalają integrować grupę i przeciwdziałać wykluczeniu<sup>9</sup>.

„Szkolenia dla nauczycieli z zakresu problematyki agresji i przemocy, udzielania uczniom wsparcia, uczenia umiejętności psychologicznych i społecznych, podejmowania interwencji profilaktycznych, reagowania w sytuacjach kryzysowych”<sup>10</sup> dotyczą organizacji pracy, między innymi właściwego pełnienia dyżurów podczas przerw, włączania „rodziców w podejmowanie decyzji dotyczących szkoły, zwłaszcza działań na rzecz zwiększenia bezpieczeństwa uczniów”<sup>11</sup>. „Opracowanie i upowszechnianie jasnych oczekiwań dotyczących zachowania, zasad i reguł w konsultacjach z rodzicami i uczniami oraz konsekwencji w przypadku ich nieprzestrzegania, opracowanie procedury reagowania w sytuacjach kryzysowych [...], pielęgnowanie pozytywnych tradycji szkoły, działania edukacyjne dla rodziców zwiększające ich kompetencje wychowawcze, [...] programy rówieśnicze, jak pomoc koleżeńska w nauce, rówieśniczy doradcy czy rówieśniczy mediatorzy”<sup>12</sup> przyczyniają się do efektywności działań profilaktycznych.

Pierwszym krokiem w efektywnej profilaktyce jest zawarcie z klasą kontraktu normującego zasady zachowania. Realizowanie treningu empatii, który ma na celu wzbudzenie współodczuwania z potencjalnymi ofiarami przez ewentualnych świadków i domniemanych sprawców aktów przemocy, to kolejny krok profilaktyczny<sup>13</sup>. Trening atrybucji służy „wyjaśnianiu przyczyn zachowań w różnych sytuac-

<sup>9</sup> K. Durnaś et al.: *Przemoc rówieśnicza wobec dzieci ze SPE*. Cz. 2. [Materiały pokonferencyjne. Konferencja „Przeciwdziałanie przemocy rówieśniczej wobec dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w szkole – cz. 2”. Warszawa, Ośrodek Rozwoju Edukacji, 2.07.2015]. <https://www.ore.edu.pl/wp-content/plugins/download-attachments/includes/download.php?id=6257> [15.06.2019], s. 10.

<sup>10</sup> A. Borkowska, J. Szymańska, M. Witkowska: *Przeciwdziałanie agresji i przemocy w szkole...*, s. 15.

<sup>11</sup> Ibidem.

<sup>12</sup> Ibidem, s. 15–16.

<sup>13</sup> T. Garstka: *Postawy i oddziaływania dorosłych w przeciwdziałaniu przemocy rówieśniczej*. Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji, 2012. <https://>

acjach (m.in. konfliktowych) z punktu widzenia drugiej osoby; ma to na celu rozwijanie umiejętności przewidywania, rozpoznawania i nazywania możliwych konsekwencji płynących z różnic w zakresie systemów wartości, obyczajów, stylów życia, upodobań<sup>14</sup>. Trening twórczego wykorzystywania podobieństw i różnic polega na ćwiczeniu „w identyfikowaniu i nazywaniu podobieństw i różnic między różnymi osobami (grupami); poszukiwanie możliwości twórczego wykorzystywania różnic w działaniach oraz odwoływania się do wspólnoty ponad podziałami<sup>15</sup>. Organizowanie symulacji „różnych sytuacji tak, by ich uczestnicy mogli przeżyć i zrozumieć [...] uczucia i działania innych w sytuacjach skrajnych<sup>16</sup>, oraz warsztatów radzenia sobie z trudnymi emocjami służy konstruktywnemu radzeniu sobie z emocjami i frustracją<sup>17</sup>.

Współdziałanie rodziców ze szkołą w zakresie działań profilaktycznych obejmuje: uzgadnianie wspólnie tematów, tak zwanych tematów drażliwych i kontrowersyjnych, które warto omawiać z dziećmi przy okazji różnych wydarzeń, stwarzanie rodzicom możliwości wyrażania opinii o samopoczuciu dziecka w szkole, zachęcanie rodziców mających odpowiednie kompetencje do współprowadzenia niektórych zajęć w klasie, umożliwianie rodzicom korzystania z różnych form edukacji w szkole, współorganizowanie imprez i kampanii o tematyce przeciwdziałania zachowaniom ryzykownym<sup>18</sup>.

Przyjęcie przez nauczycieli i rodziców ról w szeroko rozumianej profilaktyce zachowań ryzykownych wymaga właściwego postrzegania przez nich sytuacji niosących zagrożenie; od dorosłych oczekuje się indywidualnych postaw, znajomości tematów dotyczących sprawców, ofiar i świadków, własnej roli w zapobieganiu temu zjawisku i reagowaniu na nie, a także emocji i impulsywnych reakcji wobec tego zjawiska<sup>19</sup>. Forma przekazu informacji o zjawiskach agresji i przemocy skierowanej do rodziców ma duże znaczenie. „Najczęściej organizowane są w tym celu [...] konsultacje, wykłady, pogadanki czy dyskusje, prowadzone przez kompetentne osoby. Warto jednak pomyśleć również o innych formach przekazywania wiedzy rodzicom. Może to być

---

[docplayer.pl/10271213-Tomasz-garstka-postawy-i-oddziaływania-doroslych-w-przeciwdzialaniu-przemocy-rowiesniczej.html](http://docplayer.pl/10271213-Tomasz-garstka-postawy-i-oddziaływania-doroslych-w-przeciwdzialaniu-przemocy-rowiesniczej.html) [15.06.2019], s. 14.

<sup>14</sup> Ibidem.

<sup>15</sup> Ibidem.

<sup>16</sup> Ibidem.

<sup>17</sup> Ibidem, s. 15.

<sup>18</sup> Szkoła promująca zdrowie...

<sup>19</sup> T. G a r s t k a: *Postawy i oddziaływania dorosłych w przeciwdziałaniu przemocy rówieśniczej...*, s. 2.

organizowanie grup edukacyjnych lub grup wsparcia dla rodziców. Przydatne okazuje się opracowanie ulotek informacyjnych np. o sygnałach, które ułatwiają rozpoznanie ofiary i sprawcy przemocy, a także ulotek zawierających adresy i telefony instytucji, w których rodzice mogą uzyskać specjalistyczną pomoc dla siebie lub swoich dzieci”<sup>20</sup>.

Efektywność działań profilaktycznych podejmowanych we współpracy rodziny i szkoły polega głównie na reagowaniu i nadawaniu właściwego znaczenia sygnałom zapowiadającym zagrożenie, a także rozpoznawaniu możliwości wpływania na środowisko wychowawcze dzieci.

### Założenia metodologiczne badań

Przedstawione wyniki badań stanowią fragment szerszych poszukiwań badawczych prowadzonych w latach 2015–2016 i poświęconych współdziałaniu pedagogicznemu środowiska lokalnego ze szkołą podstawową. Badania zostały przeprowadzone na terenie południowo-wschodniej Polski (w Tarnowie) i północnych Węgier (miasta Eger i Ózd).

Główny problem badawczy zawierał się w pytaniu: Jak przedstawia się współpraca rodziców ze szkołą w zakresie profilaktyki zachowań ryzykownych? Wyodrębniono następujące pytania szczegółowe:

1. W jaki sposób grupy badanych rodziców (z Polski i Węgier) współdziałały ze szkołą podstawową w zakresie profilaktyki zachowań ryzykownych?
2. Jakie inicjatywy uwzględnia współdziałanie obu grup rodziców (z Polski i Węgier) z nauczycielami szkoły podstawowej w zakresie profilaktyki zachowań ryzykownych?
3. Jakie są cele współdziałania obu grup rodziców (z Polski i Węgier) z nauczycielami w zakresie profilaktyki zachowań ryzykownych uczniów?
4. Jakie czynniki warunkują współdziałanie obu grup rodziców (z Polski i Węgier) ze szkołą podstawową w zakresie profilaktyki zachowań ryzykownych?
5. Jakie są efekty współpracy obu grup rodziców (z Polski i Węgier) ze szkołą podstawową w zakresie działań profilaktycznych?

Metodą zastosowaną w badaniach był sondaż diagnostyczny. W obrębie tej metody wykorzystano technikę ankiety (ankiety przeprowadzono wśród nauczycieli i rodziców) oraz technikę wywiadu (wywiad zrealizowano z dyrektorami szkół). Narzędziem badawczym był

<sup>20</sup> E. Czemirowska-Koruba: *Agresja i przemoc w szkole...*, s. 23.

kwestionariusz ankiety i wywiadu. Pytania zawarte w kwestionariuszu ankiety miały charakter półotwarty, zastosowano również skale. Próbę badawczą stanowiło 120 rodziców dzieci z 5 publicznych szkół podstawowych z klas I–VI z Polski (z Tarnowa) i 176 rodziców dzieci uczęszczających do 5 szkół podstawowych na Węgrzech (teren Egeru i Ózdu). Wybór terenu badań oraz grup badawczych podyktowany był porównywalnym (proporcjonalnie do liczby mieszkańców obu krajów) poziomem urbanizacji tych miejsc: Eger to stolica województwa Herves, Ózd to drugie co do wielkości miasto w województwie Borsod-Abaj-Zemplen.

## Analiza wyników badań

Analiza wyników badań dowiodła, że spektrum działań obejmujących współpracę rodziców i nauczycieli w zakresie przeciwdziałania zachowaniom ryzykownym w grupie uczniów szkół podstawowych jest szerokie. Według Jerzego Kujawińskiego, to współpracowywanie, współustalanie, współprzygotowywanie, a również współprojektowanie i współplanowanie<sup>21</sup>, dlatego współpraca rodziny ze szkołą stanowi – według założeń MEN – coraz ważniejszy czynnik efektywności działań nauczycieli<sup>22</sup>.

Z grupy 120 rodziców z Polski jedynie 30 (25%) deklaruje współpracę ze szkołą w zakresie profilaktyki zachowań ryzykownych. Wskaźnik ten jest wyższy wśród węgierskich respondentów, ale także niezadowolający – spośród 176 ankietowanych rodziców współpracuje 97 (55,1%) (tabela 1). Przy narastających problemach wychowawczych związanych z zachowaniami ryzykownymi dzieci i młodzieży przedstawione dane mogą niepokoić. Wykształcenie respondentów różnicuje uzyskane wyniki badań – współpracę ze szkołą podejmują polscy i węgierscy rodzice głównie z wykształceniem podstawowym lub zasadniczym, Polacy mający już doświadczenie w tym zakresie, ponieważ mają 2 lub więcej dzieci, a Węgrzy mający 1 dziecko. Zastanawia mała aktywność rodziców z wykształceniem średnim lub wyższym. Może to świadczyć o ich

---

<sup>21</sup> J. K u j a w i ń s k i: *Współdziałanie partnerskie w szkole. Uczniów z nauczycielami i uczniów ze sobą*. Poznań: Wydawnictwo Eruditus, 1998.

<sup>22</sup> *Podstawa programowa wychowania przedszkolnego i kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej z komentarzem. Wychowanie przedszkolne i edukacja wczesnoszkolna*. Warszawa: Ministerstwo Edukacji Narodowej-Ośrodek Rzeczoznawstwa Edukacji, 2017. <https://www.ore.edu.pl/wp-content/uploads/2017/05/wychowanie-przedszkolne-i-edukacja-wczesnoszkolna.-pp-z-komentarzem.pdf> [15.06.2019].

braku świadomości, iż obszar współpracy w zakresie profilaktyki we współczesnej szkole stanowi istotny czynnik warunkujący powodzenie szkolne (i nie tylko), o przekonaniu opiekunów, iż rodziny są samowystarczalne w zakresie przeciwdziałania zachowaniom ryzykownym, ale i o braku zaufania (w tym obszarze) do instytucji edukacyjnych, a w końcu o wyparci - przekonaniu, że problem ich nie dotyczy.

Tabela 1

Odpowiedzi rodziców dzieci ze szkół podstawowych na pytanie, czy współpracują z nauczycielami w zakresie profilaktyki zachowań ryzykownych (dane grupy polskiej i węgierskiej)

Odpowiedź		Ogółem		Wykształcenie				Liczba dzieci			
		Polska	Węgry	podstawowe lub zasadnicze		średnie lub wyższe		1 dziecko		2 dzieci lub więcej	
				Polska	Węgry	Polska	Węgry	Polska	Węgry	Polska	Węgry
Tak	N	30	97	8	51	22	46	20	85	10	12
	procent	25,0	55,1	36,3	60,0	22,4	50,5	22,7	57,4	31,2	42,8
Nie	N	90	79	14	34	76	45	68	63	22	16
	procent	75,0	44,8	63,6	40,0	77,5	49,4	77,2	42,5	68,7	57,1
Razem (N)		120	176	22	85	98	91	88	148	32	28

Objaśnienia: N - liczba badanych.

W tabeli wyróżniono dane procentowe, które wskazują na przewagę danej odpowiedzi w konkretnej - polskiej lub węgierskiej - grupie respondentów.

W badanych szkołach rodzice współdziałają z nauczycielami głównie w realizacji programów profilaktycznych (rodzice z Polski - 36,6%; rodzice z Węgier - 25,7%) (zob. tabela 2), co wynika - jak można domniemywać - w dużym stopniu z formalnego wymogu konsultacji z rodzicami treści zawartych w szkolnych programach profilaktycznych i wychowawczych. Istotne różnice w odpowiedziach respondentów wystąpiły przy działalności dotyczącej pomocy w organizowaniu warsztatów terapeutycznych (rodzice z Polski - 3,3%; rodzice z Węgier - 37,1%). Grupa węgierskich ankietowanych czynnie włącza się w przygotowywanie takich warsztatów, natomiast polska grupa - sporadycznie, polscy rodzice oddają inicjatywę nauczycielom. Trudno jednoznacznie negatywnie ocenić podejście polskich rodziców do takiej aktywności, ich postawa może bowiem wynikać ze świadomości braku własnych kompetencji w zakresie doboru/wyboru ekspertów. Natomiast może dziwić małe zaangażowanie obu grup rodziców w działania profilaktyczne, obejmujące między innymi organizację czasu wolnego wycho-



Tabela 2

Odpowiedzi rodziców dzieci ze szkoły podstawowej dotyczące rodzajów współpracy z nauczycielami w zakresie profilaktyki zachowań ryzykownych (dane grupy polskiej i węgierskiej)

Rodzaj współpracy	Ogółem		Wykształcenie				Liczba dzieci			
	Polska (N=30)	Węgry (N=97)	podstawowe lub zasadnicze		średnie lub wyższe		1 dziecko		2 dzieci lub więcej	
			Polska (N=8)	Węgry (N=51)	Polska (N=22)	Węgry (N=46)	Polska (N=20)	Węgry (N=85)	Polska (N=10)	Węgry (N=12)
Pomoc w organizowaniu spotkań z psychologiem, lekarzem, sędzią, prokuratorem	N	7	1	21	6	10	6	26	1	6
	procent	23,3	31,9	12,5	41,1	27,2	30,0	30,5	10,0	41,6
Pomoc w organizowaniu terapii	N	7	-	5	1	2	1	7	-	-
	procent	3,3	7,2	-	9,8	4,5	5,0	8,2	-	-
Pomoc w organizowaniu warsztatów profilaktycznych	N	1	36	-	15	7	-	35	1	1
	procent	3,3	37,1	-	29,4	4,5	15,2	41,1	10,0	8,3
Pomoc w organizowaniu apeli, akcji promujących zachowania prospołeczne, prozdrowotne	N	1	10	-	2	8	-	9	1	1
	procent	3,3	10,3	-	3,9	17,3	-	10,5	10,0	8,3
Pomoc w przygotowaniu realizacji szkolnych programów profilaktycznych	N	11	25	1	9	10	7	22	4	3
	procent	36,6	25,7	12,5	17,6	45,4	35,0	25,8	40,0	25,0
Podjęcie działań wyprzedzających zachowania niepożądane (czas wolny)	N	5	22	-	9	13	4	17	1	5
	procent	16,6	22,6	-	17,6	22,7	20,0	20,0	10,0	41,6
Razem (N)	26	131	2	61	23	54	18	116	8	15

Objaśnienia: N - liczba badanych.

W tabeli wyróżniono dane procentowe, które wskazują na przewagę danej odpowiedzi w konkretnej - polskiej lub węgierskiej - grupie respondentów.

Dane procentowe nie sumują się do 100%, a liczbowe do N, ponieważ badani mogli wybrać więcej niż jedną odpowiedź lub nie wybrać żadnej odpowiedzi.



wanków (rodzice z Polski – 16,6%; rodzice z Węgier – 22,6%). Spotkania tego typu, często nieformalne, sprzyjają bliższemu poznaniu się nie tylko podopiecznych, lecz także ich rodzin, co sprzyja efektywnej kooperacji. Przyczyny tego stanu rzeczy mogą wynikać zarówno z niechęci rodziców do angażowania się w sprawy szkolne (często przeszkodą jest znaczna ilość obowiązków zawodowych i domowych), jak i z braku zachęty do działania ze strony szkoły, która koncentruje się głównie na dydaktyce. Aktywniejsi – we wskazanych zakresach współpracy – byli polscy ankietowani z wykształceniem wyższym. Liczba posiadanych przez respondentów dzieci nie znajdowała przełożenia na poziom zaangażowania. W przypadku węgierskich respondentów ani wykształcenie, ani liczba dzieci nie były związane z decyzją rodziców o podjęciu lub niepodjęciu działań profilaktycznych we współpracy ze szkołą.

Wskazanie celów współpracy rodziców z nauczycielami w zakresie przeciwdziałania zachowaniom ryzykownym stanowiło kolejne zagadnienie poddane analizie w przedstawionych badaniach. Głównym celem współpracy, zdaniem polskiej grupy (tabela 3), jest organizowanie spotkań/warsztatów zapobiegających zachowaniom ryzykownym (ten cel wskazało 60% polskich respondentów). Węgierscy ankietowani wszystkie proponowane cele w zakresie działań profilaktycznych uznali za istotne. W obu grupach – polskiej i węgierskiej – cele te były wskazywane najczęściej przez osoby z wykształceniem średnim lub wyższym, które mają większą świadomość współczesnych zagrożeń, oraz osoby z 1 dzieckiem, czyli niemające doświadczenia wynikającego z posiadania większej liczby dzieci w szkole.

Wysokie notowania wśród form współpracy w zakresie profilaktyki mają w odpowiedziach grup z obu krajów indywidualne konsultacje z nauczycielami (respondenci z Polski – 53,3%; respondenci z Węgier – 64,9%) (tabela 4). Zebrania ogólne odbywają się głównie w polskich szkołach podstawowych (wskazuje na nie jako formę profilaktyki 46,6% rodziców polskich uczniów). W węgierskiej grupie żaden respondent nie wskazał tej formy kontaktów jako dominującej, co świadczy o tym, iż zarówno nauczyciele, jak i rodzice mają świadomość małej efektywności spotkań rodziców wszystkich dzieci z klasy. Niewielką popularnością w obu grupach badanych populacji cieszą się zajęcia otwarte, które stanowią wartościową formę kontaktów rodziców z nauczycielami, nie tylko w zakresie profilaktyki zachowań ryzykownych. Zajęcia takie wymagają jednak starannego przygotowania merytorycznego i metodycznego ze strony nauczycieli, aby mogły stanowić podstawę do obserwacji i wymiany opinii na temat funkcjonowania dzieci w naturalnym środowisku szkolnym. Zajęcia otwarte jako wartościową formę współpracy rodziców z nauczycielami wskazywali najczęściej polscy i węgierscy respondenci z wykształceniem średnim

Tabela 3

Odpowiedzi rodziców dzieci ze szkoły podstawowej na pytanie o cele współpracy z nauczycielami w zakresie profilaktyki zachowań ryzykownych (dane grupy polskiej i węgierskiej)

Cel współpracy	Ogółem		Wykształcenie				Liczba dzieci			
	Polska (N = 30)	Węgry (N = 97)	podstawowe lub zasadnicze		średnie lub wyższe		1 dziecko		2 dzieci lub więcej	
			Polska (N = 8)	Węgry (N = 51)	Polska (N = 22)	Węgry (N = 46)	Polska (N = 20)	Węgry (N = 85)	Polska (N = 10)	Węgry (N = 12)
Uzupelnienie działań różnych instytucji zagospodarowujących czas wolny dzieci	N	41	1	24	8	17	7	34	2	7
	procent	30,0	42,2	12,5	47,5	36,3	36,9	35,0	40,0	20,0
Organizowanie spotkań, zajęć zapobiegających powstawaniu negatywnych zjawisk	N	18	1	18	17	20	14	34	4	4
	procent	60,0	39,1	12,5	35,2	77,2	43,4	70,0	40,0	40,0
Ukazywanie skutków nałogów: narkomanii, alkoholizmu itp.	N	8	1	20	7	22	6	39	2	3
	procent	26,6	43,2	12,5	39,2	31,8	30,0	45,8	20,0	25,0
Razem (N)	35	121	3	62	32	59	27	107	8	14

Objaśnienia: N – liczba badanych.

W tabeli wyróżniono dane procentowe, które wskazują na przewagę danej odpowiedzi w konkretnej – polskiej lub węgierskiej – grupie respondentów.

Dane procentowe nie sumują się do 100%, a liczbowe do N, ponieważ badani mogli wybrać więcej niż jedną odpowiedź lub nie wybrać żadnej odpowiedzi.

Tabela 4

Odpowiedzi rodziców dzieci ze szkoły podstawowej na pytanie o to, które formy współpracy z nauczycielami w zakresie profilaktyki zachowań ryzykownych cenią najbardziej (dane grupy polskiej i węgierskiej)

Forma współpracy	Ogółem		Wykształcenie				Liczba dzieci				
	Polska (N = 30)	Węgry (N = 97)	podstawowe lub zasadnicze		średnie lub wyższe		1 dziecko		2 dzieci lub więcej		
			Polska (N = 8)	Węgry (N = 51)	Polska (N = 22)	Węgry (N = 46)	Polska (N = 20)	Węgry (N = 85)	Polska (N = 10)	Węgry (N = 12)	
Rozmowy indywidualne	N	63	3	31	13	32	11	55	5	8	
	procent	53,3	64,9	37,5	60,7	59,0	69,5	55,0	64,7	50,0	66,6
Spotkania, konsultacje grupowe	N	29	1	16	8	13	6	26	3	3	
	procent	30,0	29,8	12,5	31,3	36,3	28,2	30,0	30,5	30,0	25,0
Zebrania ogólne	N	-	2	-	12	-	11	-	-	3	-
	procent	46,6	-	25,0	-	54,5	-	55,0	-	30,0	-
Korespondencja	N	4	-	3	2	1	2	3	-	1	
	procent	6,6	4,1	-	5,8	9,0	2,1	10,0	3,5	-	8,3
Wykłady	N	17	-	2	3	15	2	15	1	2	
	procent	10,0	17,5	-	3,9	13,6	32,6	10,0	17,6	10,0	16,6
Zajęcia otwarte	N	6	-	5	3	1	3	4	-	2	
	procent	10,0	6,1	-	9,8	13,6	2,1	15,0	4,7	-	16,6
Spotkania na imprezach środowniskowych	N	21	1	8	5	13	4	21	2	-	
	procent	20,0	21,6	12,5	15,8	22,7	28,2	20,0	24,7	20,0	-
Wycieczki	N	12	1	3	7	10	7	11	1	1	
	procent	26,6	12,3	12,5	5,8	31,8	21,7	35,0	12,9	10,0	8,3
Razem (N)	61	152	8	68	53	85	46	135	15	17	

Objaśnienia: N – liczba badanych.

W tabeli wyróżniono dane procentowe, które wskazują na przewagę danej odpowiedzi w konkretnej – polskiej lub węgierskiej – grupie respondentów.

Dane procentowe nie sumują się do 100%, a liczbowe do N, ponieważ badani mogli wybrać więcej niż jedną odpowiedź lub nie wybrać żadnej odpowiedzi.

lub wyższym; w polskiej grupie zajęcia otwarte cenili rodzice mający 1 dziecko, natomiast w węgierskiej – mający 2 dzieci lub więcej.

Kolejne pytanie kwestionariusza dotyczyło czynników, które ułatwiają lub utrudniają współpracę rodziców ze szkołą w zakresie działań profilaktycznych (tabele 5 i 6). Respondenci uznali, że najbardziej ułatwia współpracę postawa nauczyciela: otwarta, pełna zrozumienia i akceptacji (rodzice z Polski – 63,3%; rodzice z Węgier – 67%). Nieco rzadziej w obu badanych populacjach wskazywano na otwartą postawę dziecka jako czynnik ułatwiający współpracę rodziców z nauczycielami. Niepokoi fakt, że ankietowani rodzice zarówno polscy, jak i węgierscy nie dostrzegają zależności pomiędzy częstotliwością kontaktów rodziców ze szkołą a efektywnością współpracy w zakresie profilaktyki (rodzice z Polski – 6,6%; rodzice z Węgier – 11,3%). Sporadyczne i przypadkowe kontakty rodziców ze szkołą, na co narzekają nauczyciele, nie pozwalają na efektywną współpracę, ale rodzice nie dostrzegają tego problemu. Wartością mało cenioną we współpracy rodziców ze szkołą, szczególnie przez polskich rodziców, jest także partnerstwo w działaniu (rodzice z Polski – 10%; rodzice z Węgier – 30,9%). Rodzice oddają tym samym inicjatywę w ręce nauczycieli, a sami pełnią jedynie rolę biernych wykonawców, którzy nie ponoszą współodpowiedzialności za podejmowane wobec dzieci działania. Takie stanowisko prezentują głównie polscy i węgierscy ankietowani z wykształceniem średnim lub wyższym oraz ci mający 1 dziecko. Można wysnuć wniosek, że wykształcenie wpływa na poczucie, że partnerstwo ma znaczenie dla efektywności działań (tabela 5).

Węgierscy rodzice wyżej oceniają efekty współpracy z nauczycielami w zakresie profilaktyki zachowań ryzykownych ( $M = 4,78$ ) niż polscy respondenci ( $M = 3,7$ ) (tabela 6). Wysokie oceny wystawili głównie rodzice z Węgier z wykształceniem podstawowym lub zasadniczym oraz z 2 dzieci lub więcej; w polskiej grupie minimalnie wyżej efekty współpracy z nauczycielami oceniali rodzice z wykształceniem średnim lub wyższym lub również z przynajmniej 2 dzieci. Rodzice przyznawali punkty na skali od 1 („ocenił bardzo nisko”) do 5 („ocenił bardzo wysoko”).

Do prośby o ocenę efektów współpracy rodziców z nauczycielami dołączono prośbę o wskazanie konkretnych efektów tej współpracy (tabela 7).

Najczęściej w obu grupach wskazywano, że można zaobserwować wzrost świadomości dzieci dotyczącej zagrożeń wyrażający się prezentowaną przez dzieci wiedzą (rodzice z Polski – 56,6%; rodzice z Węgier – 49,4%) oraz ograniczenie zachowań agresywnych na terenie szkoły (rodzice z Polski – 60%; rodzice z Węgier – 43,2%). Najrzadziej efekty współpracy rodziców ze szkołą – jak wskazują respondenci –

Tabela 5

Odpowiedzi rodziców dzieci ze szkoły podstawowej o to, jakie czynniki ułatwiają współpracę rodziców z nauczycielami w zakresie profilaktyki zachowań ryzykownych (dane grupy polskiej i węgierskiej)

Czynniki ułatwiające współpracę rodziców z nauczycielami	Ogółem		Wykształcenie				Liczba dzieci				
	Polska (N = 30)	Węgry (N = 97)	podstawowe lub zasadnicze		średnie lub wyższe		1 dziecko		2 dzieci lub więcej		
			Polska (N = 8)	Węgry (N = 51)	Polska (N = 22)	Węgry (N = 46)	Polska (N = 20)	Węgry (N = 85)			
Postawa nauczyciela (przyjazna, pełna zrozumienia i akceptacji)	N	65	3	36	16	29	12	57	7	8	
	procent	63,3	67,0	37,5	70,5	72,7	63,0	60,0	67,0	70,0	66,6
Postawa dziecka (otwarta)	N	33	2	15	13	18	10	31	5	2	
	procent	50,0	34,0	25,0	29,4	59,0	39,1	50,0	36,4	50,0	16,6
Wzajemna inicjatywa rodziców i nauczycieli	N	19	1	6	10	13	7	17	3	2	
	procent	36,6	19,5	12,5	11,7	45,4	28,2	35,0	20,7	30,0	16,6
Partnerstwo w działaniu	N	3	30	-	10	3	20	3	27	-	3
	procent	10,0	30,9	-	19,6	13,6	43,4	15,0	31,7	-	25,0
Wspieranie inicjatyw przez dyrektora szkoły	N	9	6	1	2	8	4	8	6	1	-
	procent	30,0	6,1	12,5	3,9	36,3	8,6	40,0	7,0	10,0	-
Częste/systematyczne kontakty rodziców z nauczycielami	N	2	11	-	7	2	4	2	10	-	1
	procent	6,6	11,3	-	13,7	9,0	8,6	10,0	11,7	-	8,3
Własne (pozytywne) doświadczenia z okresu nauki szkolnej	N	-	4	-	2	-	2	-	4	-	-
	procent	-	4,1	-	3,9	-	4,3	-	4,7	-	-
Środki finansowe	N	-	7	-	2	-	5	-	5	-	2
	procent	-	7,2	-	3,9	-	10,8	-	5,8	-	16,6
Razem (N)	59	175	7	80	52	95	42	157	16	18	

Objaśnienia: N - liczba badanych.

W tabeli wyróżniono dane procentowe, które wskazują na przewagę danej odpowiedzi w konkretnej - polskiej lub węgierskiej - grupie respondentów.

Dane procentowe nie sumują się do 100%, a liczbowe do N, ponieważ badani mogli wybrać więcej niż jedną odpowiedź lub nie wybrać żadnej odpowiedzi.

Tabela 6

Odpowiedzi rodziców dzieci ze szkoły podstawowej na pytanie o to, jak oceniają (w skali od 1 do 5) efekty współpracy z nauczycielami w zakresie profilaktyki zachowań ryzykownych (dane grupy polskiej i węgierskiej)

Ocena	Ogółem		Wykształcenie				Liczba dzieci			
			podstawowe lub zasadnicze		średnie lub wyższe		1 dziecko		2 dzieci lub więcej	
	Polska (N = 30)	Węgry (N = 97)	Polska (N = 8)	Węgry (N = 51)	Polska (N = 22)	Węgry (N = 46)	Polska (N = 20)	Węgry (N = 85)	Polska (N = 10)	Węgry (N = 12)
5	5	83	2	48	3	35	3	73	2	10
4	12	9	3	1	9	8	8	7	4	2
3	12	4	2	2	10	2	8	4	4	-
2	1	-	1	-	-	-	1	-	-	-
1	-	1	-	-	-	1	-	1	-	-
<i>M</i>	3,70	4,78	3,75	4,90	3,68	4,65	3,65	4,78	3,80	4,83

Objaśnienia: *M* - średnia arytmetyczna.

zaobserwować można w stałych kontaktach z profesjonalistami z poradni specjalistycznych. Niepokoi fakt, iż czynne włączanie się dzieci w realizację programów profilaktycznych jest stosunkowo rzadko obserwowane, a stanowi o istocie podejmowanych przedsięwzięć. Wymienione efekty w grupie polskich respondentów wskazali głównie ci z wykształceniem wyższym. W węgierskiej grupie wykształcenie oraz liczba dzieci w rodzinie nie różnicowały wyników badań.

Tabela 7

Odpowiedzi rodziców dzieci ze szkoły podstawowej o to, jakie są efekty współpracy z nauczycielami w zakresie profilaktyki zachowań ryzykownych (dane grupy polskiej i węgierskiej)

Efekty współpracy rodziców z nauczycielami	Ogółem		Wykształcenie				Liczba dzieci	
	Polska (N = 30)	Węgry (N = 97)	podstawowe lub zasadnicze	średnie lub wyższe	1 dziecko	2 dzieci lub więcej		
			Polska (N = 8) Węgry (N = 51)	Polska (N = 22) Węgry (N = 46)	Polska (N = 20) Węgry (N = 85)	Polska (N = 10) Węgry (N = 12)		
Wzrost świadomości dzieci dotyczącej zagrożeń płynących z uzależnienia, w tym uzależnienia od narkotyków	N	48	3	14	13	4	7	
	procent	56,6	37,5	63,6	41,3	65,0	40,0	
Ograniczenie zachowań agresywnych na terenie szkoły	N	42	2	16	12	6	6	
	procent	60,0	43,2	25,0	72,7	60,0	60,0	
Czynny udział uczniów w programach profilaktycznych organizowanych w szkole	N	35	-	7	20	5	3	
	procent	23,3	36,0	-	31,8	25,0	20,0	
Utrzymywanie stałych kontaktów ze specjalistami (terapia, badania w poradniach)	N	7	-	4	2	4	-	
	procent	13,3	7,2	-	18,1	20,0	-	
Razem (N)	46	132	5	41	34	116	16	

Objaśnienia: N - liczba badanych.

W tabeli wyróżniono dane procentowe, które wskazują na przewagę danej odpowiedzi w konkretnej - polskiej lub węgierskiej - grupie respondentów. Dane procentowe nie sumują się do 100%, a liczbowe do N, ponieważ badani mogli wybrać więcej niż jedną odpowiedź lub nie wybrać żadnej odpowiedzi.



## Wnioski

Odsetek rodziców współpracujących ze szkołą w zakresie profilaktyki zachowań ryzykownych jest bardzo niski w Polsce i niski na Węgrzech. Jest to zjawisko niepokojące ze względu na sygnalizowaną przez te środowiska wychowawcze potrzebę wspólnych działań. W grupie podejmujących współpracę dominują rodzice z wykształceniem podstawowym lub zasadniczym oraz mający 2 lub więcej dzieci w rodzinie w Polsce oraz 1 dziecko w węgierskiej rodzinie. Pogłębiona analiza aktywności obu grup dowodzi, że większą inicjatywę wykazują ankietowani z wykształceniem średnim lub wyższym i 1 dzieckiem, co wskazuje, że wykształcenie warunkuje stopień zaangażowania respondentów w obu krajach.

Badani rodzice z obu grup deklarują współpracę głównie w zakresie realizacji programów profilaktycznych. Do wspólnych działań polskie szkoły są zobligowane, dlatego trudno stwierdzić, w jakim stopniu wynika to z obowiązku, a w jakim z aktywności respondentów. Bardzo rzadko wzajemna współpraca dotyczy włączania rodziców z obu krajów w organizację czasu wolnego dzieciom.

Głównym celem współpracy w zakresie profilaktyki, zdaniem polskiej grupy, jest organizowanie spotkań/zajęć wyprzedzających, które dają możliwość zapobiegania negatywnym zjawiskom, co nie znajduje potwierdzenia we wskazywanych przez rodziców zakresach współpracy.

Dominującą formą współpracy w zakresie profilaktyki, w przypadku obu badanych populacji, są rozmowy indywidualne. Mało efektywne zebrania ogólne są domeną polskich szkół, natomiast zapraszanie rodziców na zajęcia otwarte występuje sporadycznie zarówno u Węgrów, jak i Polaków.

Czynniki sprzyjające współpracy rodziców ze szkołą w zakresie profilaktyki zachowań ryzykownych koncentrują się na pierwiastku ludzkim: otwartej postawie nauczycieli i dzieci. Warto zauważyć, że rodzice nie widzą zależności między częstotliwością spotkań a efektywnością współpracy, co w istotny sposób zaburza, zdaniem nauczycieli, właściwe kontakty.

Ocena efektów współpracy rodziców z nauczycielami, szczególnie w przypadku polskich respondentów, jest stosunkowo niska, a jej efekty widoczne są głównie w obniżeniu poziomu agresji na terenie szkoły oraz w wiedzy podopiecznych na temat zachowań ryzykownych.

## Bibliografia

- Borkowska A., Szymańska J., Witkowska M.: *Przeciwdziałanie agresji i przemocy w szkole. Poradnik dla nauczycieli*. Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji, 2012. [https://bezpiecznaszkola.men.gov.pl/wp-content/uploads/2015/09/agresja\\_i\\_przemoc\\_poradnik\\_nauczyciel\\_przeciwdziaanie\\_agresji\\_i\\_przemocy\\_w\\_szkole.pdf](https://bezpiecznaszkola.men.gov.pl/wp-content/uploads/2015/09/agresja_i_przemoc_poradnik_nauczyciel_przeciwdziaanie_agresji_i_przemocy_w_szkole.pdf) [15.06.2019].
- Czemięrowska-Koruba E.: *Agresja i przemoc w szkole, czyli co powinniśmy wiedzieć, by skutecznie działać*. Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji, 2014. [http://www.bc.ore.edu.pl/Content/830/Agresja\\_i\\_przemoc\\_w\\_szkole\\_Czemięrowska\\_wyd.+II.pdf](http://www.bc.ore.edu.pl/Content/830/Agresja_i_przemoc_w_szkole_Czemięrowska_wyd.+II.pdf) [15.06.2019].
- Deptuła M.: *Odrzucenie rówieśnicze. Profilaktyka i terapia*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2013.
- Durnaś K. et al.: *Przemoc rówieśnicza wobec dzieci ze SPE*. Cz. 2. [Materiały pokonferencyjne. Konferencja „Przeciwdziałanie przemocy rówieśniczej wobec dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w szkole - cz. 2”. Warszawa, Ośrodek Rozwoju Edukacji, 2.07.2015]. <https://www.ore.edu.pl/wp-content/plugins/download-attachments/includes/download.php?id=6257> [15.06.2019].
- Garstka T.: *Postawy i oddziaływania dorosłych w przeciwdziałaniu przemocy rówieśniczej*. Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji, 2012. <https://docplayer.pl/10271213-Tomasz-garstka-postawy-i-oddziaływanie-dorosłych-w-przeciwdziałaniu-przemocy-rowieśniczej.html> [15.06.2019].
- Gaś Z.B.: *Profilaktyka w szkole*. W: *Zapobieganie uzależnieniom uczniów. Publikacja dla pracowników oświaty*. Red. B. Kamińska-Buśko. Warszawa: Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno Pedagogicznej, 1997.
- Kujawiński J.: *Współdziałanie partnerskie w szkole. Uczniów z nauczycielami i uczniów ze sobą*. Poznań: Wydawnictwo Eruditus, 1998.
- Lulek B., Reczek-Zymróż Ł.: *Rodzina i szkoła w zmieniającej się przestrzeni edukacyjnej. Dylematy czasu przemian / Family and School in Changing Educational Area. Dilemmas in Times of Transformation*. Rzeszów: „Bonus Liber” Wydawnictwo i Drukarnia Diecezji Rzeszowskiej, 2014.
- Mendel M.: *Nauczyciel z uczniem i lokalną społecznością. Koncepcje partnerstwa edukacyjnego*. W: *Pedagogika wczesnoszkolna. Dyskursy, problemy, rozwiązania*. Red. D. Klus-Stańska, M. Szczepka-Pustkowska. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, 2009.
- Podstawa programowa wychowania przedszkolnego i kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej z komentarzem. Wychowanie przedszkolne*

- i edukacja wczesnoszkolna*. Warszawa: Ministerstwo Edukacji Narodowej–Ośrodek Rzeczoznawstwa Edukacji, 2017. <https://www.ore.edu.pl/wp-content/uploads/2017/05/wychowanie-przedszkolne-i-edukacja-wczesnoszkolna.-pp-z-komentarzem.pdf> [15.06.2019].
- Szkoła promująca zdrowie. Doświadczenia dziesięciu lat*. Red. B. Woynarowska, M. Sokołowska. Warszawa: Krajowy Ośrodek Wspierania Edukacji Zawodowej, 2000.
- Szpringer M.: *Profilaktyka społeczna: rodzina, szkoła, środowisko lokalne*. Kielce: Wydawnictwo Akademii Świętokrzyskiej, 2004.

Łucja Reczek-Zymróz

### **Cooperation Between Primary School and Parents in the Field of Risk Behaviours Prevention in Poland and Hungary**

**Summary:** The article concerns preventive cooperation of primary schools with parents within the scope of risk behaviours. It contains both a theoretical and research analysis. In today's school, preventive actions are not seen as the main task, but to an ever greater degree, they prove the efficacy of didactic-educational actions. In the article, the practical implementation of the said cooperation is discussed in detail: purpose, content, forms, and effects. What constitutes the basis upon which the author draws her conclusions is the collected comparative research material from 2015 and 2016 obtained from 120 parents of primary school students from Poland (Tarnów) and 176 parents of primary school students from Hungary (the area of Eger and Ózd). The research purpose was to collect information and compare cooperation between primary schools and parents in the selected areas of the countries in question.

**Keywords:** primary school, family cooperation, preventive maintenance

Łucja Reczek-Zymróz

### **Zusammenarbeit der Grundschule mit Eltern im Bereich der Prophylaxe gegen Risikoverhaltensweisen – dargestellt am Beispiel von Polen und Ungarn**

**Zusammenfassung:** Der Artikel handelt von der Zusammenarbeit der Grundschule mit Eltern im Bereich der Prophylaxe gegen Risikoverhaltensweisen und hat einen theoretisch-wissenschaftlichen Charakter. Die Prophylaxe ist keine Hauptströmung in der Funktionsweise einer modernen Schule, aber zeugt immer häufiger von der Wirksamkeit der ergriffenen didaktischen und erzieherischen Maßnahmen. Der Text analysiert die Bereiche, Ziele, Formen und Bewertung der Auswirkungen der Zusammenarbeit zwischen Eltern und Schule im Bereich der Prophylaxe gegen Risikoverhaltensweisen. Als Grundlage für die dargestellten Daten dienen die Vergleichsstudien aus den Jahren

2015 und 2016, die unter 120 Eltern von Schülern aus 5 Grundschulen aus Polen (aus Tarnów) und 176 Eltern von Schülern aus 5 Grundschulen aus Ungarn (Region Eger und Ózd) durchgeführt wurden. Ziel der Studie war es, die Informationen über die Zusammenarbeit zwischen Schule und Eltern auf den ausgewählten Gebieten in beiden Ländern zu sammeln und zu vergleichen.

**Schlüsselwörter:** Grundschule, Familie, Zusammenarbeit, Prophylaxe

**Recenzje,  
komunikaty,  
polemiki**





**Irena Przybylska: *Dyskursy o emocjach – pedagogika i codzienność szkolna.*  
Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2018, 468 s.,  
ISBN 978-83-226-3611-4**

Emocje towarzyszą człowiekowi w realizacji codziennych zadań, wpisane są w przestrzeń życia zarówno osobistego, intymnego, jak i społecznego. Stanowią istotę człowieczeństwa. Czasem emocje są sprzymierzeńcem człowieka, czasem wpędzają go w kłopoty – stale jednak nam towarzyszą.

Do tej pory ukazało się wiele prac poświęconych emocjom człowieka, mechanizmom nimi rządzącym. Jednakże problematyka emocji rozgrywających się w codzienności szkolnej nie jest nazbyt często podejmowana przez badaczy z zakresu nauk społecznych. To temat trudny do uchwycenia, wymagający zarówno szczególnego podejścia badawczego, jak i ogromnej wiedzy połączonej z umiejętnościami wydobywania na jaw czegoś nieuchwytnego, skrytego, osobistego, a jednocześnie zanurzonego w sieci relacji społecznych, kreowanych poniekąd także kulturą przestrzeni, w której emocje się rozgrywają. Szkoła – jako środowisko znacząco zaangażowane w proces rozwoju, kształtowania się osobowości i edukacji uczniów – jest też miejscem kreowania, doświadczania, wyzwiania i blokowania emocji. W zaproponowanej przez Irenę Przybylską w pracy *Dyskursy o emocjach – pedagogika i codzienność szkolna* perspektywie pedagogiki i codzienności szkolnej emocje uczyniono wyrazistym i istotnym elementem dyskusji o edukacji. Niezmiernie ważne jest w tym kontekście stwierdzenie autorki: „kulturę emocjonalną szkoły możemy jednak rozpatrywać w kategorii »braku« – wypierania, tłumienia i zaprzeczania emocjom w imię realizacji zaplanowanych celów i zasad, usankcjonowanych do-



kumentami oraz tradycją. Susan Boler metaforycznie opisuje szkolną filozofię emocji jako ich »nieobecną obecność« (*absent presence of emotion*)” (s. 9). Dobrze się stało, iż wydana została publikacja, w której ukazano znaczenie emocji w odniesieniu do procesów adaptacyjnych, rozwiązywania problemów, funkcjonowania w grupie społecznej, czy wreszcie udziału emocji w procesach uczenia się, ale też opisano tendencję do banalizowania emocji w edukacji, co przejawia się na przykład ograniczaniem ich znaczenia do dobrego samopoczucia, miłej atmosfery czy empatycznego nauczyciela.

Recenzowana książka składa się z pięciu rozdziałów. W rozdziale pierwszym: *Dyskursy o emocjach – pedagogiczne inspiracje*, autorka proponuje czytelnikowi przegląd dyskursów o emocjach – od historycznego i filozoficznego, przez antropologiczny, psychologiczny, aż po socjologiczny. We wszystkich tych spojrzeniach Przybylska akcentuje pedagogiczne odczytania, co pozwala jej wskazywać implikacje pedagogiczne zarówno dla teorii, jak i dla praktyki edukacyjnej. Wyłaniają się z tych rozważań dwie podstawowe dla recenzowanej pracy kategorie: dyskursywność i kulturowe uczenie się emocji.

W rozdziale drugim, zatytułowanym *Kultura emocjonalna – kultura emocji*, autorka – opierając się na Stevena Gordona i Arlie Russell Hochschild koncepcji kultury emocjonalnej, jak i Cliforda Geertza koncepcji kultury – poszukuje punktów stycznych dwóch kategorii: kultury i emocji. Pozostając w tych ramach teoretycznych, ciekawie opisuje przemiany kultury, których znaczącą tendencją są zmiany w uczeniu się emocji, a dokładnie, jak pisze, rosnący analfabetyzm emocjonalny oraz przekraczanie reguł życia prywatnego i społecznego. Przybylska stwierdza: „nieadekwatność zachowań do sytuacji, epatowanie intymnymi doznaniem w przestrzeni medialnej nie pozostawia złudzeń, iż granice kultury emocjonalnej zostały przekroczone” (s. 104). Podjęte w tym rozdziale rozważania stanowią próbę wyjaśnienia przemian nowoczesności, które autorka kreśli w odwołaniach między innymi do Zygmunta Baumana, Zbyszka Melosika, Jürgena Habermasa, Susan Sontag, Arlie Russell Hochschild, Richarda Senneta, Ulricha Becka, Anthony’ego Giddensa, Ericha Fromma. Rozważania te są bardzo pomocne, gdy zrozumieć chcemy znaczenie szkoły i jej kultury emocjonalnej w procesie wychowania człowieka oraz przygotowania go do samodzielnego funkcjonowania w świecie społecznym.

Rozdział trzeci: *Klimat emocjonalny klasy – „powierzchnia” kultury emocjonalnej*, zawiera rozważania nad zagadnieniem emocji w kontekście codzienności życia szkolnego. Autorka poświęca wiele uwagi klimatowi emocjonalnemu w klasie szkolnej: prezentuje modele teoretyczne i badawcze klimatu emocjonalnego, a także jego uwarunkowania proksymalne i dystalne. Szczególnie ciekawy i wart uwagi

jest podrozdział, w którym Przybylska zaprezentowała własny model klimatu emocjonalnego klasy – w ramach tego modelu zaproponowała, by badać klimat emocjonalny w kontekście kultury emocjonalnej. Propozycja autorki wydaje się ciekawa. Przybylska pisze: „źródło i istota klimatu tkwią bowiem znacznie głębiej niż tylko w obserwowanym zachowaniu nauczycieli i uczniów, dotyczą przekonań, wartości, poglądów uczniów oraz nauczycieli i ich własnej koncepcji wychowania, szkoły i rozwoju ucznia” (s. 159). Zwraca szczególną uwagę na pracę emocjonalną nauczyciela (zagadnieniu temu poświęca osobny podrozdział). Na koniec prezentuje analizy różnych orientacji w wychowaniu emocjonalnym – rozpoczyna od ideologii transmisji kulturowej, po czym przedstawia ideologię romantyczną, kończy zaś na progresywnej.

W rozdziale czwartym pod tytułem *Metodologiczne podstawy badań własnych* przedstawione zostały założenia projektu badań własnych autorki. Badanie klimatu i pracy emocjonalnej, jak stwierdza Przybylska, to badanie emocji w codzienności klasy szkolnej czy codzienności z perspektywy emocji jej uczestników (s. 226). Przedmiot badania stanowiły dwie kategorie: klimat emocjonalny klasy i praca emocjonalna nauczyciela, w których ujawnia się kultura emocjonalna; celem był opis i wyjaśnienie tych aspektów życia klasy, w których przejawiają się skrypty kultury emocjonalnej, oraz ich interpretacja w kontekście znaczeń pedagogicznych. Podjęte przez badaczkę analizy zasługują na podkreślenie z kilku powodów. Po pierwsze: autorka objęła swymi badaniami 29 szkół (1 217 uczniów z 54 klas oraz 54 nauczycieli). Liczebność próby badawczej wymagała zapewne dużego zaangażowania czasowego i dyscypliny. Po drugie: w procedurze badań została zastosowana triangulacja, co wyraża się w połączeniu metod podejścia jakościowego i ilościowego. W strategii jakościowej zastosowano wywiad fokusowy z uczniami, wywiad jakościowy z nauczycielami oraz obserwację jakościową; w strategii ilościowej wykorzystane zostały trzy skonstruowane przez Przybylską kwestionariusze ze skalami szacunkowymi (Kwestionariusz Klimatu Emocjonalnego dla ucznia, Kwestionariusz Praca Emocjonalna Nauczyciela oraz Kwestionariusz Emocje w Szkole – Uczeń). Taka różnorodność narzędzi pozwala na zebranie ciekawego materiału badawczego, ale też powoduje trudności – w procesie analizy danych należy się uporać z obfitością materiału i poświęcić sporo czasu na jego opracowanie. Zaprojektowana przez autorkę strategia postępowania badawczego jest w pełni zasadna w odniesieniu do postawionego celu. Badanie ulotnych aspektów życia szkolnego, jakimi są emocje, jak też nadawanie im znaczenia pedagogicznego jest niełatwym zadaniem, wymagającym respektowania kontekstowości i intersubiektywności przedmiotu eksploracji.

W rozdziale piątym: *Emocje w codzienności życia szkoły – empiryczne egzemplifikacje*, możemy zapoznać się z wynikami projektu badawczego autorki. Klimat emocjonalny klasy szkolnej badany przez pryzmat percepcji uczniów został tutaj przedstawiony zarówno w toku analizy ilościowej, jak i formie bardzo sugestywnych i ciekawie zaprezentowanych ilustracji empirycznych (pochodzących ze zgromadzonego w toku badań jakościowych materiału). Praca emocjonalna nauczyciela opisana została z dwóch perspektyw: klimatu emocjonalnego klasy (na podstawie danych ilościowych) oraz narracji nauczycieli (dane jakościowe). Perspektywy te wzajemnie się dopełniają. W mojej ocenie w tym rozdziale Irena Przybylska najmocniej ujawnia swoje zdolności analityczne – do opisu i interpretacji danych używa języka niezwykle dopracowanego, sugestywnego, jednocześnie klarownego i łatwego w odbiorze. Narracja jest ciekawa, a w jej toku czytelnikowi serwowane są kolejne dane (wyniki badań zarówno ilościowych, jak i jakościowych).


Wnioski z przeprowadzonych analiz materiału badawczego zostały zaprezentowane w wyodrębnionym rozdziale zatytułowanym *Empiryczne „wzory” kultury, klimatu i pracy emocjonalnej nauczyciela – wnioski z badań* i potwierdzają to, co było dyskutowane w rozdziałach teoretycznych. W analizach uwidocznił się związek między pracą emocjonalną nauczyciela a klimatem emocjonalnym klasy. Jak zauważa autorka, „konwencje emocjonalne w szkole są prawdopodobnie bardziej pożądane niż same emocje i to one kształtują określony klimat emocjonalny w przestrzeni klasy” (s. 404). W piętnastu punktach Przybylska prezentuje odczytane z wypowiedzi uczniów i nauczycieli **prawidłowości** (jak je nazywa), w których ukryte są reguły dotyczące wyrażania i regulowania emocji w przestrzeni szkoły. Do zaskakujących i w mojej opinii niepokojących należą dwa sformułowania: „nuda jest emocją powszechną, akceptowaną w szkole i uznaną przez większość nauczycieli za normalną szkolną emocję” (s. 405); „nauczyciele odwołują się do strachu, aby motywować uczniów do nauki i właściwego zachowania” (s. 405). W tym kontekście słuszne wydaje się stwierdzenie, iż „kulturę szkoły, a do niej należy zaliczyć emocje i ich kulturowe konwencje, można zmienić tylko od wewnątrz, zmieniając postawy, przekonania i zachowania osób ją tworzących” (s. 406). Nauczyciel jest tym, który w znaczącym stopniu jest odpowiedzialny za tworzenie tego klimatu. Uważam, że sformułowane przez autorkę rekomendacje dotyczące konieczności wprowadzenia zmian w kształceniu nauczycieli i ich rozwoju zawodowym są jak najbardziej uzasadnione w świetle wyników zaprezentowanych w recenzowanej książce badań. Jak pisze Irena Przybylska: „uczenie się jest emocjonalną praktyką, a kontekst uczenia się wydaje się tak samo ważny (jeśli nie ważniejszy) niż jego treść. [...] Palącym problemem jest więc stworzenie systemu kształce-

nia nauczycieli oraz wsparcia w miejscu pracy, aby mógł myśleć i działać jak pedagog, także w ramach kultury emocjonalnej” (s. 420).

Książka Ireny Przybylskiej *Dyskursy o emocjach – pedagogika i codzienność szkolna* stanowi wartościowy głos w niepokojąco tłumionej dyskusji o emocjach w przestrzeni szkoły. Analizy teoretyczne i zgromadzony materiał badawczy mogą, w mojej ocenie, istotnie przyczynić się do podniesienia ważności tej dyskusji i uczynienia kwestii emocji tematem dysput akademickich, ważnym elementem kształcenia nauczycieli i pedagogów, a także służyć budowaniu świadomości rodziców i innych aktorów przestrzeni życia szkoły.

*Agnieszka Majewska-Kafarowska*

Uniwersytet Śląski w Katowicach

 <https://orcid.org/0000-0002-9673-6172>





**Alina Dworak: *Zdrowie i zachowania zdrowotne kobiet. Perspektywa społeczno-pedagogiczna*. Toruń: Wydawnictwo Edukacyjne „Akapit”, 2018, 152 s., ISBN 978-83-63955-55-7**

Zdrowie stanowi wartość dla pojedynczego człowieka i dla całego społeczeństwa. „Dobry stan zdrowia obywateli jest jednym z bogactw naturalnych kraju determinujących rozwój społeczny, gospodarczy czy indywidualny”<sup>1</sup>. Zdrowie jest nie tylko „kategorią biologiczną, ale i społeczną, obyczajową i kulturową, osadzoną w realiach czasu i przestrzeni”<sup>2</sup>. Zachowania jednostki związane ze zdrowiem są warunkowane kontekstem społecznym i kulturowym<sup>3</sup>. Badania socjomedyczne wskazują na związek stanu zdrowia z indywidualnymi wynikającymi ze stylu życia zachowaniami ludzi oraz z właściwościami życia społecznego. Wszystko to uzasadnia potrzebę prowadzenia badań nad stanem zdrowia i zachowaniami je warunkującymi w różnych grupach społecznych.

W książce Aliny Dworak *Zdrowie i zachowania zdrowotne kobiet. Perspektywa społeczno-pedagogiczna* w interesujący sposób przedstawiona została problematyka zdrowia w grupie kobiet. Głównym celem podjętych w pracy badań i analiz jest „ukazanie współczesnej kobie-

---

<sup>1</sup> Karta ottawska w tłumaczeniu Jerzego B. Karskiego w: *Promocja zdrowia. Wprowadzenie do zagadnień krzewienia zdrowia*. Red. J.B. Karski, Z. Słoińska, B.W. Wasilewski. Wyd. 2. Warszawa: Sanmedia, 1994, s. 425.

<sup>2</sup> J. Aleksandrowicz: *Nie ma nieuleczalnie chorych*. Warszawa: Iskry, 1982, s. 10.

<sup>3</sup> A. Ostrowska: *Styl życia a zdrowie. Z zagadnień promocji zdrowia*. Warszawa: Wydawnictwo Instytutu Filozofii i Socjologii PAN, 1999, s. 15.

ty, jej sytuacji zdrowotnej, podejmowanych zachowań zdrowotnych będących determinantami stylu życia i warunkującymi jakość życia w perspektywie społeczno-pedagogicznej oraz konieczność podejmowania działań kompensacyjnych służących podniesieniu świadomości zdrowotnej współczesnej kobiety” (s. 8). Badania obejmują następujące zagadnienia:

1. Styl życia badanych kobiet:
  - a) sposób i jakość odżywiania się;
  - b) podejmowanie aktywności fizycznej;
  - c) stosowanie używek;
  - d) sposoby radzenia sobie ze stresem.
2. Podejmowanie przez ankietowane kobiety działań profilaktycznych w zakresie ochrony zdrowia z wyodrębnieniem obszarów edukacji zdrowotnej w poszczególnych latach życia (s. 9).

Publikacja składa się z wprowadzenia, trzech rozdziałów i zakończenia, a także starannie opracowanej bibliografii, spisu tabel, schematów i wykresów.

We wprowadzeniu przedstawiony został ogólny zarys problematyki analizowanej w pracy oraz założenia metodologiczne podjętych badań.

Rozdział pierwszy, zatytułowany: *Interdyscyplinarny kontekst problematyki funkcjonowania współczesnej kobiety*, poświęcono koncepcjom biologicznym i rolom społecznym kobiet. Autorka przywołuje istotną z punktu widzenia analizowanej problematyki literaturę, a na jej podstawie w zwięzły i przejrzysty sposób przedstawia kształtowanie się roli kobiety od starożytności do czasów współczesnych. W podsumowaniu tego wątku podkreśla: „Przedstawione zagadnienia są przedmiotem nieustannej dyskusji nad współczesnym funkcjonowaniem kobiet. Zdrowie kobiet jest warunkiem podstawowym ich funkcjonowania w różnych rolach społecznych, stanowi bowiem wartość umożliwiającą realizację celów i życiowych zadań, gwarantując tym samym satysfakcję życiową” (s. 29). Kontynuacją rozważań jest zawarta w tym rozdziale analiza rozstrzygnięć terminologicznych dotyczących pojęcia „zdrowie”. Przytoczenie najnowszych raportów i badań służy przedstawieniu sytuacji zdrowotnej Polaków, ze wskazaniem różnic w problemach zdrowotnych kobiet i mężczyzn. Drugim obok zdrowia kluczowym pojęciem – jak pisze Alina Dworak – „są czynniki determinujące zdrowie człowieka” (s. 41). W dalszej części rozdziału pierwszego omówiony jest styl życia i zachowania związane ze zdrowiem. Rozdział ten zamykają rozważania na temat związku między nierównościami społecznymi a nierównościami w dostępie do zdrowia. Autorka podkreśla: „nierówności społeczne stanowią główną przyczynę nierówności w dostępie do zdrowia. [...] wyrównanie nierówności



w zdrowiu spowodowanych nierównościami społecznymi jest priorytetowym celem strategii działań na rzecz zdrowia” (s. 53).

Jak pisze Anna Gawęł, „Każdy człowiek może być kreatorem własnego zdrowia, obraz jego stylu życia jest bowiem w znacznym stopniu efektem indywidualnych decyzji i wyborów”<sup>4</sup>. Problematyce stylu życia w kontekście zdrowia człowieka poświęcony jest rozdział drugi recenzowanej pracy zatytułowany: *Zachowania zdrowotne w codzienności życia współczesnej kobiety*. Rozdział ten zawiera analizę badań własnych autorki na temat zachowań zdrowotnych kobiet. Czytelnik zapoznany zostaje z charakterystyką demograficzno-społeczną badanej grupy kobiet (445 mieszkanki województwa śląskiego w wieku 20–45 lat). Analizę stylu życia badanych kobiet poprzedza krótka charakterystyka ich sytuacji zdrowotnej. W badaniach stylu życia kobiet autorka skupiła się na zachowaniach żywieniowych i aktywności fizycznej jako elementach zdrowego stylu życia oraz na zachowaniach antyzdrowotnych, takich jak: palenie tytoniu i częstotliwość spożywania alkoholu. Jako istotny element stylu życia wskazała też radzenie sobie ze stresem. Omówienie tego zagadnienia, jak i zagadnienia dotyczącego wypoczynku zamyka rozdział drugi pracy.

Rozdział trzeci, zatytułowany: *Potrzeba edukacji zdrowotnej w kształtowaniu świadomości zdrowotnej kobiet*, rozpoczyna się następującymi słowami: „Zachowania człowieka w codziennym życiu ukierunkowane są na ochronę i promocję własnego zdrowia, obejmując wszelkie działania i środki służące zapobieganiu chorobom, zwane działaniami profilaktycznymi. Najbardziej efektywną metodą zwalczania i niwelowania chorób jest profilaktyka [...]. A zatem wyrazem troski o własne zdrowie jest świadome i regularne korzystanie ze świadczeń zdrowotnych, poprzez realizowane na szeroką skalę programy profilaktyczne” (s. 103). W rozdziale trzecim ukazano zakres badań profilaktycznych podejmowanych przez badane kobiety, z uwzględnieniem następujących aspektów: motywy, częstotliwość i rodzaje badań (badania stomatologiczne, ogólne krwi, pomiar ciśnienia, badania cytologiczne, mammografia, USG piersi) (s. 107). W rozdziale tym autorka ukazała rys historyczny pojęcia „promocja zdrowia” i dokonała analizy tego pojęcia. Omówiła także zadania edukacji zdrowotnej na poszczególnych etapach ontogenezy kobiet.

Pragnę podkreślić, iż po przeczytaniu książki Aliny Dworak czytelnik uświadamia sobie znaczenie stylu życia dla zachowania i pomnażania potencjału zdrowia oraz wagę prowadzenia badań profilaktycz-

---

<sup>4</sup> A. Gawęł: *Zdrowie jako przedmiot edukacji*. W: M. Kowalski, A. Gawęł: *Zdrowie. Wartość. Edukacja*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2006, s. 116.


nych w celu wczesnego wykrycia ewentualnych chorób. Recenzowana publikacja jest godna polecenia, gdyż podjęto w niej analizę ważnych zagadnień, zaprezentowano pogłębioną syntezę literatury przedmiotu i przeprowadzonych badań. Z tą publikacją powinny się zapoznać wszystkie osoby mające wpływ na kształtowanie zachowań zdrowotnych kobiet: nauczyciele akademicy realizujący zagadnienia z zakresu zdrowia i jego promocji, promotorzy zdrowia, pracownicy opieki zdrowotnej oraz nauczyciele i pedagodzy szkół średnich.

## Bibliografia

- A l e k s a n d r o w i c z J.: *Nie ma nieuleczalnie chorych*. Warszawa: Iskry, 1982.
- G a w e ł A.: *Zdrowie jako przedmiot edukacji*. W: M. K o w a ł s k i, A. G a w e ł: *Zdrowie. Wartość. Edukacja*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2006.
- O s t r o w s k a A.: *Styl życia a zdrowie. Z zagadnień promocji zdrowia*. Warszawa: Wydawnictwo Instytutu Filozofii i Socjologii PAN, 1999.
- Promocja zdrowia. Wprowadzenie do zagadnień krzewienia zdrowia*. Red. J.B. K a r s k i, Z. S ł o Ń s k a, B.W. W a s i l e w s k i. Wyd. 2. Warszawa: Sanmedia, 1994.

Elżbieta Kościńska

Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy

 <https://orcid.org/0000-0002-5016-7170>

### **Recenzenci**

Redakcja ogłasza listę Recenzentów w ostatnim tomie z danego roku oraz na stronie internetowej czasopisma.

### **Dla Autorów**

Szczegółowe informacje dotyczące nadsyłania tekstów oraz procedury wydawniczej znajdują się na stronie internetowej czasopisma: [www.chowanna.us.edu.pl](http://www.chowanna.us.edu.pl)

„Chowanna” została zamieszczona  
w bazie bibliograficznej czasopism humanistycznych i społecznych BazHum  
oraz w Index Copernicus International Journals Master List

Redakcja i korekta  
Magdalena Pache

Projekt okładki i szaty graficznej  
Tomasz Gut

Przygotowanie okładki  
Beata Klyta

Motyw graficzny na okładce i stronach tytułowych artykułów  
Aleksander Herman

Łamanie  
Edward Wilk

**ISSN 2353-9682**

Czasopismo wcześniej ukazywało się również w formie drukowanej  
ISSN 0137-706X

Publikacja na licencji Creative Commons Uznanie Autorstwa-Na tych  
samyach warunkach 4.0 Międzynarodowe (CC BY-SA 4.0)



Wersją pierwotną (referencyjną) czasopisma jest wersja elektroniczna,  
ukazująca się na platformie [www.journals.us.edu.pl](http://www.journals.us.edu.pl)  
W formie elektronicznej publikacja dostępna jest również w zasobach  
Central and Eastern European Online Library ([www.ceeol.com](http://www.ceeol.com))

Wydawca  
Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego  
ul. Bankowa 12B, 40-007 Katowice  
[www.wydawnictwo.us.edu.pl](http://www.wydawnictwo.us.edu.pl)  
e-mail: [wydawus@us.edu.pl](mailto:wydawus@us.edu.pl)

Wydanie I. Ark. wyd. 17,5. Ark. druk. 16,5.

**Czasopisma objęte patronatem  
Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN lub jego zespołów:**

**BIULETYN HISTORII WYCHOWANIA**

[www.historiawychowania.amu.edu.pl/biuletyn.html](http://www.historiawychowania.amu.edu.pl/biuletyn.html)

**CHOWANNA**

[www.chowanna.us.edu.pl](http://www.chowanna.us.edu.pl)

**FORUM PEDAGOGICZNE**

[www.forumpedagogiczne.uksw.edu.pl](http://www.forumpedagogiczne.uksw.edu.pl)

**HORYZONTY WYCHOWANIA**

<https://horyzonty.ignatianum.edu.pl>

**PAEDAGOGIA CHRISTIANA**

[www.paedchrist.umk.pl](http://www.paedchrist.umk.pl)

**PAREZJA**

Czasopismo Forum Młodych Pedagogów  
przy Komitecie Nauk Pedagogicznych PAN

[www.parezja.uwb.edu.pl](http://www.parezja.uwb.edu.pl)

**PEDAGOGIKA SPOŁECZNA**

<http://pedagogikaspoleczna.com>

**PRZEGLĄD PEDAGOGICZNY**

[www.przeglادpedagogiczny.ukw.edu.pl](http://www.przeglادpedagogiczny.ukw.edu.pl)

**RESOCJALIZACJA POLSKA**

[www.resocjalizacjapolska.pl](http://www.resocjalizacjapolska.pl)

**ROCZNIK PEDAGOGICZNY**

<https://pressto.amu.edu.pl/index.php/rp>

**STUDIA PEDAGOGICZNE**

<http://spedagogiczne.ptp-pl.org>

**STUDIA Z TEORII WYCHOWANIA**

<http://sztw.chat.edu.pl/>

Egzemplarz bezpłatny

ISSN 2353-9682



9 2

9 772353 968900

Więcej o książce

