



Wyższa Szkoła Humanistyczna
Towarzystwa Wiedzy Powszechnej
w Szczecinie

EDUKACJA HUMANISTYCZNA

Półrocznik
myśli społeczno-pedagogicznej

Nr 2 (41), 2019

Wersja drukowana jest wersją pierwotną

INDEX  COPERNICUS
I N T E R N A T I O N A L

Szczecin 2019

MIĘDZYKARODOWA RADA NAUKOWA
INTERNATIONAL SCIENTIFIC COMMITTEE

Wojciech Oleszak – przewodniczący, Wyższa Szkoła Humanistyczna TWP w Szczecinie, Polska
Kazimierz Kozłowski – zastępca przewodniczącego, Uniwersytet Szczeciński, Polska
Beáta Balogová, Uniwersytet Preszowski w Preszowie, Słowacja
Tadeusz Bąk, Państwowa Wyższa Szkoła Techniczno-Ekonomiczna im. B. Markiewicza w Jarosławiu, Polska
Erik Bratland, Nord University – Nesna, Norwegia
Claudia-Florentina Dobre, Uniwersytet Bukareszteński, Rumunia
Milan Ďuriš, Uniwersytet Mateja Bela w Bańskiej Bystrzycy, Słowacja
Stanisław Fel, Katolicki Uniwersytet Lubelski, Polska
Zbigniew Formella, Papieski Uniwersytet Salezjański w Rzymie, Włochy
Cezary Hendryk, Wyższa Szkoła Humanistyczna TWP w Szczecinie, Polska
Jarmila Honzиковá, Zachodnioczeski Uniwersytet w Pilźnie, Czechy
Kamil Kardis, Uniwersytet Preszowski w Preszowie, Słowacja
Pavel W. Kostenok, Południowo-Uralski Państwowy Instytut Sztuki, Rosja
Antonina Kowalewa, Moskiewski Uniwersytet Humanistyczny, Rosja
Roman Leppert, Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy, Polska
Janusz A. Majcherek, Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN w Krakowie, Polska
Josef Malach, Uniwersytet Ostrawski, Czechy
Andrzej Niesporek, Uniwersytet Śląski w Katowicach, Polska
Bogusław Pietrulewicz, Uniwersytet Zielonogórski, Polska
Czesław Plewka, Politechnika Koszalińska, Polska
Irina Polekhtova, Moskiewski Uniwersytet Państwowy im. M. Łomonosowa, Rosja
Henryk Skorowski, Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie, Polska
Izabela Skórzyńska, Uniwersytet Adama Mickiewicza, Polska
Marek Szczepański, Uniwersytet Śląski w Katowicach, Polska
Janusz Sztumski, Górnośląska Szkoła Handlowa, Polska
Ladislav Várkoly, Instytut Technologii w Dubnicy, Słowacja
Anna Wachowiak, Szkoła Główna Gospodarstwa Wiejskiego w Warszawie, Polska
Marek Woś, Wyższa Szkoła Humanistyczna TWP w Szczecinie, Polska
Robert Woźniak, Wyższa Szkoła Humanistyczna TWP w Szczecinie, Polska
Dariusz Zając, Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy, Polska

KOMITET REDAKCYJNY
EDITORIAL OFFICE COMMITTEE

REDAKTOR NACZELNY Eunika Baron-Polańczyk
ZASTĘPCA REDAKTORA NACZELNEGO Anna Oleszak
SEKRETARZ REDAKCJI Marta Musiej, Monika Urbanik-Pająk
CZŁONEK KOMITETU Grzegorz Dudarski
CZŁONEK KOMITETU Renata Kasperska

REDAKTORZY TEMATYCZNI
THEMATIC EDITORS

Pedagogika – Cezary Hendryk, Wyższa Szkoła Humanistyczna TWP w Szczecinie
Socjologia – Marek Woś, Wyższa Szkoła Humanistyczna TWP w Szczecinie
Psychologia – Zbigniew Nęcki, Krakowska Akademia im. Frycza Modrzewskiego w Krakowie
Dydaktyka – Alina Tomaszewska, Wyższa Szkoła Humanistyczna TWP w Szczecinie
Poradnictwo zawodowe – Aneta Klementowska, Uniwersytet Zielonogórski
Nauki o zarządzaniu – Renata Kasperska, Uniwersytet Zielonogórski
Media w edukacji – Jacek Jędrzykowski, Uniwersytet Zielonogórski
Prawo – Anna Oleszak, Wyższa Szkoła Humanistyczna TWP w Szczecinie
Nauki o bezpieczeństwie – Wojciech Oleszak, Wyższa Szkoła Humanistyczna TWP w Szczecinie
Ergonomia – Andrzej Lasota, Uniwersytet Zielonogórski

REDAKTORZY JĘZYKOWI
LANGUAGE EDITORS

Alla Matuszak, Czelabiński Państwowy Uniwersytet Pedagogiczny, Rosja – język rosyjski
Jarek Janio, Santa Ana College, Santa Ana, California, USA – język angielski
Anna Oleszak, Wyższa Szkoła Humanistyczna TWP w Szczecinie, Polska – język polski

REDAKTOR STATYSTYCZNY
STATISTIC EDITOR

Marek Hajdukiewicz, Wyższa Szkoła Humanistyczna TWP w Szczecinie, Polska

KOREKTOR / *PROOFREADER* Anna Oleszak
PROJEKT OKŁADKI / *COVER DESIGN* Piotr Mączka

Adres redakcji: Wyższa Szkoła Humanistyczna Towarzystwa Wiedzy Powszechnej w Szczecinie
70-466 Szczecin, ul. Monte Cassino 15
tel. (91) 424 32 00, fax (91) 424 32 03
e-mail: redakcja@wshtwp.pl
www: <http://edukacjahumanistyczna.wshtwp.pl>

© Wyższa Szkoła Humanistyczna TWP w Szczecinie, 2019
Wyższa Szkoła Humanistyczna TWP w Szczecinie
70-466 Szczecin, ul. Monte Cassino 15
www.wshtwp.pl
ISSN 1507-4943

Wydawca: „Pedagogium” Wydawnictwo OR TWP w Szczecinie
Szczecin 2019

www.twp.szczecin.pl
Nakład: 100 egz.

Skład i łamanie: Konrad Adamek
Druk i oprawa: UniPromotion Magdalena Kosobucka

SPIS TREŚCI

Od Redakcji.....	6
STUDIA I ROZPRAWY	
Robert B. Woźniak, <i>Socjologiczne i pedagogiczne problemy globoedukacji</i>	9
Lidia Kłos, Grażyna Leśniewska, <i>Równowaga życiowa jako uwarunkowanie ekomigracji</i>	27
Marek Woś, <i>Konieczność doksztalcania się jednostki wynikiem przystosowania się do rynku pracy</i> ..	39
Aleksandra Czarnańska, <i>Wolontariat uczniów w Zespole Szkół Towarzystwa Salezjańskiego w Szczecinie</i>	51
Antoni Kalka, Maria Mitek, <i>System wychowania Marii Karłowskiej i jego związek z logoterapią</i>	65
DONIESIENIA Z BADAŃ	
Czesław Plewka, <i>Edukacja medialna jako wyznacznik nowoczesnego społeczeństwa</i>	85
Klaudia Bączyk-Lesiuk, <i>Doniesienie z badań nad przejawami przemocy symbolicznej w edukacji wczesnoszkolnej na Ukrainie</i>	97
Barbara Jamrozowicz, <i>Quo vadis, polska edukacja seksualna?</i>	115
Sandra Kocha, <i>Folklor dziecięcy w poezji Danuty Wawiłow na podstawie wybranych tekstów z tomików, pt. „Rupaki” oraz „Strasznie ważna rzecz”</i>	133
Erik Bratland, <i>Neoliberal reforms, knowledge and the sociology of education: What concept of knowledge is behind neoliberal education reforms, and what are the organizational principles underlying this type of knowledge?</i>	151
Lubomir Žáčok, Milan Bernát, <i>Contribution to pedagogical diagnostics in teaching focused on health and safety at work for teachers of naturalist and technical subjects</i>	169
Z DONIESIENIA EDUKACYJNO-ZAWODOWYCH	
Joanna Kandzia, <i>Edukacja wspomagana e-learningiem, przykład praktyki pedagogicznej</i>	187
INFORMACJE Z ŻYCIA UCZELNI.....	199
ZASADY PRZYGOTOWANIA MATERIAŁÓW DO PUBLIKACJI W PÓLROČZNIKU	
EDUKACJA HUMANISTYCZNA	201

CONTENTS

From the Editor	6
DISSERTATIONS	
Robert B. Woźniak, <i>Sociological and pedagogical problems of globoeducation</i>	9
Lidia Kłos, Grażyna Leśniewska, <i>Life balance as the conditioning of ecomigration</i>	27
Marek Woś, <i>Necessity of individual's postgraduate education as a result of adaptation to labour market</i>	39
Aleksandra Czarnecka, <i>Voluntary service of Students in the School Complex of the Salesian Society in Szczecin</i>	51
Antoni Kalka, Maria Mitek, <i>Maria Karłowska's upbringing system and its relationship with logotherapy</i>	65
REPORTS OF THE RESEARCH	
Czesław Plewka, <i>Media education as a determinant of modern society</i>	85
Klaudia Bączyk-Lesiuk, <i>Report from research on the symptoms of symbolic violence in early childhood education in Ukraine</i>	97
Barbara Jamrozowicz, <i>Quo vada, sex education in Poland?</i>	115
Sandra Kocha, <i>Children's folklore in the poetry of Danuta Wawiłow based on selected texts from books entitled Rupaki and A terribly important thing</i>	133
Erik Bratland, <i>Neoliberal reforms, knowledge and the sociology of education: What concept of knowledge is behind neoliberal education reforms, and what are the organizational principles underlying this type of knowledge?</i>	151
Lubomir Žáčok, Milan Bernát, <i>Contribution to pedagogical diagnostics in teaching focused on health and safety at work for teachers of naturalist and technical subjects</i>	169
EDUCATION AND PROFESSIONAL REPORTS	
Joanna Kandzia, <i>E-learning supported education - an example of pedagogical practice</i>	187
INFORMATION ABOUT THE UNIVERSITY LIFE	199
REGULATIONS ON HOW TO PREPARE MATERIALS FOR PUBLICATION IN THE SEMI-ANNUAL	201

Od Redakcji

Przekazujemy w Państwa ręce kolejny numer półrocznika „Edukacja Humanistyczna” - wydawnictwa Wyższej Szkoły Humanistycznej Towarzystwa Wiedzy Powszechnej w Szczecinie. W tym wydaniu proponujemy naszym Czytelnikom dwanaście artykułów stanowiących wynik zarówno studiów teoretycznych, jak i badań empirycznych. Zróżnicowanie podejmowanych tematów jest dowodem na interdyscyplinarny charakter czasopisma.

Składamy serdeczne podziękowania Autorom za nadesłanie wyników swojej pracy badawczej, a szczególne wyrazy wdzięczności kierujemy do Recenzentów za cenne opinie, które wpływają na utrzymanie wysokiego poziomu i wymaganych standardów naukowych publikacji. Dziękujemy za współpracę i zaangażowanie.

Uprzejmie informujemy, że pod adresem: www.wshtwp.pl/edukacja-humanistyczna-redakcja dostępna jest elektroniczna wersja aktualnego numeru czasopisma oraz numerów archiwalnych. Zapraszamy do odwiedzania strony internetowej redakcji.

Mamy wielką nadzieję, że publikacje spotkają się z Państwa życzliwym zainteresowaniem oraz staną się inspiracją do dalszych badań i owocnych dyskusji.

Życzymy ciekawej lektury.

*Z-ca Redaktora Naczelnego
dr Anna Oleszak*

STUDIA I ROZPRAWY

EDUKACJA HUMANISTYCZNA nr 2 (41), 2019
Szczecin 2019

Robert B. Woźniak
Wyższa Szkoła Humanistyczna
Towarzystwa Wiedzy Powszechnej
w Szczecinie

SOCJOLOGICZNE I PEDAGOGICZNE PROBLEMY GLOBOEDUKACJI

Wstęp

Jednym z czynników determinujących życie społeczne, ekonomiczne, jak też kulturowe i polityczne okresu przełomu XX i XXI wieku jest globoedukacja¹. Pojęcie to oznacza złożony zakres zjawisk i działań o wymiarze narodowym i ogólnościowym. Badacze zgodnie podkreślają, że globalizacja to proces z jednej strony zbliżania się świata, upodobnianie, jak i integrowanie narodów i państw, z drugiej oznacza dramatyczny proces polaryzacji, podziałów i przepaści społecznych, przestrzennych i ekonomicznych narodów i ich gospodarek. Oznaczać to może, iż ten najbardziej narzucający się stan procesów i zabiegów niesie ze sobą zarówno korzyści, jak i ogromne zagrożenia. Te ostatnie najbardziej dotyczą społeczności biedniejszych, wobec których globalizacja stawia trudne wyzwania. Wskaźnikami owych wyzwań są zwłaszcza: wielkość, szybkość, zmienność, skuteczność, innowacyjność, wykształcenie i fachowość. Nowe warunki życia i zmian jakościowych, ludzi, kraju czy też społeczeństwa chcącego odnieść sukces muszą wykazać gotowość do zmian, adaptować się do nowych struktur. Oznacza to również zmianę tożsamości, postaw, systemu wartości i stereotypów podporządkowanych celom globalizacji. Owe zmiany muszą być przyjęte i zaakceptowane przez personel zarządzający oraz całe społeczeństwo, które w tym systemie żyje i pracuje².

Świat globoedukacji zdominowany przez zaawansowane technologie komputerowe, których podstawą jest elektroniczna komunikacja, staje się głównym narzędziem poznawania i doświadczania świata, z którego wypompowana (wybrana) została natura, przestrzeń

¹ Cz. Kupisiewicz, Cz. Banach, *Strategia rozwoju edukacji do roku 2020*, w: *Strategia rozwoju edukacji do roku 2020*, w: *Strategia rozwoju Polski do roku 2020*, t. 2, Warszawa 2000.

² J. Niemiec, *Globalizacja – podmiotowość – podatność – powszechność szkoły*, w: *Szkoła wobec społecznych i kulturowych wyzwań globalizacji*. Red. W. Kojas, Cieszyn 2003, Uniwersytet Śląski Filia w Cieszynie.

oraz czas i zastąpiły je doświadczenia medialne świata, w którym my sami jesteśmy nie tyle obecni, co teleobecni tam i nie wiadomo gdzie.

Globalność i wirtualność stają się nie tylko kategoriami, są zarazem hiperaktualne w określonym miejscu, szkoły czy też laboratorium, stanowiąc bezprecedensowy skok cywilizacyjny³. Kategoria ta stanowi globowirtualność, stanowi nowe narzędzie poznawcze, które już zagościło w systemach globoedukacji i świata, do którego szkoła ma daleko, najpierw musi być *globalna szkoła*. Globowirtualność edukacji nie jest do pomyslenia bez Globu Ziemińskiego, która zakłada realizację idei i zadań tejże edukacji⁴.

W tym tekście skupiam się na tytułowych określeniach, czyli globoedukacji społeczeństwa w aspekcie socjologicznym i pedagogicznym, wyjaśniam podstawowe pojęcia i dylematy przedmiotu globalistyki jako nauki wieloparadygmatycznej. Rozwinięcie wskazanych wątków poprzedzam teorią globoedukacji oraz bardzo skrótowym zarysowaniem obszarów edukacji.

1. Wokół pojęcia globalizacji i globoedukacji

Globalizacja to przestrzeń intensywnych przemian i wielostronnych działań, długofalowych, zwiększających aktywność wielu krajów podatnych do realizacji wielu dziedzin ekonomicznych i kulturowych oraz edukacyjnych, jak i innowacyjności kształcenia w systemie szkolnym. System teoretyczny globalizacji zawiera wiele nowych pojęć, wśród których można wymienić: globalizm, globalizację multi, mezo, makro czy też mega globalizm, wirtualność, casting, monitoring, liberalizm, uniwersalizm, marginalizm i inne. Warto jeszcze wymienić: transformację, trans nacjonalizm, transmigrację, trans decentralizację (J. C. Tedesco). Z wielowymiarowości elementów oraz przemian edukacyjnych i społecznych zatrzymamy się przy analizie modelu globoedukacji.

Początkowy zasięg wiedzy szkół sięgał problemów: kosmosu (zjawisk satelitarnych), globalnych (świat), kontynentalnych (Europa) oraz ojczyzn (państw, społeczeństw, narodu). W ewolucyjnie kształtującej się edukacji społeczeństw i szkoły istotne dla globalizacji stanowiły trzy filary, które opisał B. Suchodolski⁵ i J. Niemiec⁶, a którymi są: *podmiotowość* - *podatność* i *powszechność*. W rezultacie europeizacja szkolnictwa dążyła i wypracowała kompatybilny system oświaty w Europie, jednak bez interkulturowego modelu globoedukacji i społeczeństwa.

Edukacja ma charakter *narodowy*. W przypadku społeczeństwa wielonarodowego, jak i społeczeństwa wielonarodowościowego utożsamia się ze społeczeństwem i państwem, w którym żyje (np. Polacy i Niemcy) ma postać wielonarodowościową. W społeczeństwie wielonarodowym lub wieloetnicznym żyje wiele osób i w pewnych zakresach rozwija własną

³ S. Penny, *Dwa tysiące rzeczywistości wirtualnej*, Magazyn Sztuki 1996, nr 9.

⁴ P. Sachura, *Państwo, szkoła, klasy*, <http://www.empiak/panstwo>

⁵ B. Suchodolski, *Europa – trzy spojrzenia oraz Europa – niebezpieczeństwa integracji*. W: *Szkoła i nauczyciel a integracja Europy*. Red. R. Gerlach, Bydgoszcz 1993.

⁶ J. Niemiec, *Globalizacja – podmiotowość – podatność – powszechność szkoły*. W: *Szkoła wobec współczesnych i kulturowych wyzwań globalizacji*, Cieszyn 2003, Uniwersytet Śląski Filia w Cieszynie.

kulturę, współkształtuje wspólne instytucje, rozwija obyczaje i zwyczaje i odrębność wyznaczną.

Jednocześnie w obrębie wspólnego państwa tworzy szkoły, rozwija biznes i ponadetniczne instytucje kulturalne⁷. Presja czasu generuje konieczność dokonania wyboru i podjęcia decyzji w sprawie globoedukacji. Podobne starania podjęte przez Komisję Europejską, a także w raportach UNESCO, Klubu Rzymskiego i innych instytucji pomimo wielu działań i dokumentów wciąż nie odpowiadają rosnącym potrzebom kulturowym społeczeństwa ani wymogom demokracji, nie generują potrzeby wykorzystania wiedzy w dynamicznie rozwijającej się rzeczywistości świata.

Dotychczasowe problemy świata będą się pogłębiać, takie jak głód, przeludnienie, dewastacja środowiska, brak wody, wojny, klęski żywiołowe. Na świecie jest aż 130 mln dzieci nie objętych edukacją, a ponad 850 mln analfabetów. Problemy edukacyjne mają skalę planetarną. Produkt oświatowy założeniem na podtrzymanie i dalszy rozwój naszej cywilizacji. W efekcie powstaje nowa rzesza decydentów politycznych i biznesmenów rozpatrujących wszystko i wszystkich z własnej perspektywy.

Ogólne wskazania raportów i badań wskazują, aby model edukacji uwzględniał: powszechność i ustawiczność kształcenia, zmiany paradygmatu wartości i umiejętności, czyli uczenie się, aby wiedzieć, racjonalnie działać oraz umieć współpracować z innymi, potrzebę uczenia się alternatywnego i innowacyjnego⁸.

Powyższe zasady postulowane w raportach trafnie odnoszą się do globalnej rzeczywistości, lecz dany model musi odpowiadać na potrzeby i wyzwania edukacyjne i społeczno-kulturowe. Dalekie są od potrzeb i pożądań funkcjonującej rzeczywistości europejskiej, japońskiej lub nawet amerykańskiej⁹.

Analizę przemian społecznych można dokonywać nie tylko na podstawie redystrybucji systemu ekonomicznego, ale również alokacji kultury i edukacji, mechanizmów odwzajemniania. Model modernizacji edukacji dotyczy również technologii zastosowania wiedzy i informacji niezbędnej w przejściu od społeczeństwa tradycyjnego do społeczeństwa globalnego i jego struktur ujętych funkcjonalnie. Oznacza to racjonalne wykorzystanie i rozwój zasobów kadrowych do realizacji zadań obejmujących nowe formy działania (i sankcji) i kształt modelu edukacji.

Koncepcję cechuje całościowe (globalne, holistyczne) ujęcie powiązań edukacji z technologią, z pracą, polityką i społeczeństwem oraz jako człowiekiem (*homo sociologicus*) jego kręgami, grupami, wspólnotami, wielkimi zbiorowościami społecznymi czy też warstwami średnimi, jak i ludźmi dobrej woli. Oczywiście granice między tymi pojęciami są płynne, bowiem globalizacja umożliwia urzeczywistnienie tylko wartości społeczno-kulturowych, narodowych (historycznych) i cywilizacyjnych w różnym zakresie i stopniu.

⁷ R. B. Woźniak, *Socjoglobalistyka. Koncepcje i zagrożenia*, Szczecin 2009.

⁸ R. Siemieńska, *Wprowadzenie. Edukacja I. Polska reforma oświatowa w dobie globalizacji*. W: *Edukacja w dobie globalizacji*. Biuletyn Ośrodka Informacji Rady Europy. Centrum Europejskie Uniwersytetu Warszawskiego, 2001, nr 2-3.

⁹ A. Cybal-Michalska, *Orientacja proeuropejska – rozważania o naturze pojęcia*. W: *Edukacja w perspektywie integracji Europy*. Red. M. Ochmański, T. Sokołowska-Dzioba, Warszawa 2001, s. 71-82.

Jak powinien funkcjonować system edukacji odpowiadający potrzebom i przemianom współczesności, stanowiący podstawę dynamiki i rozwoju globalizacji? Musi koncentrować się na edukacji poszczególnych zbiorowości, rozwiązywaniu ich problemów nie tylko w wymiarze ekonomicznym, etnicznym, religijnym i rasowym, ale także przy wyrównywaniu szans migrantów.

Przedmiotem zainteresowań nauk społecznych są nie tylko sfery wpływu globalizacji na życie ludności, sfery ich warunków socjalnych i zdrowotnych, a także systemu (modelu) kształcenia. Współcześnie funkcjonującymi modelami kształcenia w warunkach globalizacji są modele edukacji: europejski, japoński, czy też amerykański¹⁰.

Modelowi *europejskiemu* edukacji szkolnej zarzuca się wysoki stopień sformalizowania, tradycjonalizm i dominację koncepcji kształcenia ogólnego o charakterze encyklopedycznym, co czyni go przestarzałym i mało efektywnym. Wciąż małą rolę odgrywa w nim system szkolnictwa zawodowego, postulowany przez pracodawców, i wyższego.

Model *japoński*, oparty na rywalizacji i intensywnym szkoleniu teoretycznym oraz treningu umiejętności praktycznych, a wspomagany rozwiniętymi pozaszkolnymi formami edukacji i szkolenia permanentnego organizowanego przez pracodawców, do tej pory okazał się efektywnym. Jednak w ostatnich latach narastające trudności gospodarcze, utrudnienia w procesie przemian społecznych uwiocznily jego pewne mankamenty, które stają się w Japonii podstawą rosnącej krytyki.

Model *amerykański*, oparty o szeroki udział instytucji prywatnych mających duży zakres swobody i autonomii, charakteryzujący się ponadto dużym zróżnicowaniem i pluralizmem, wykazuje też pewne niedomogi. Wprawdzie ten model edukacji jest współcześnie najbardziej pragmatyczny i utylitarny, lecz edukacja nastawiona na „radzenie sobie w życiu” daje zadowalające rezultaty na krótką metę; w długich okresach zawodzi jednak brak głębszych podstaw teoretycznych.

Ponadto Lidia Gabryś stwierdza, iż żaden z nich nie jest w pełni zadowalający, ani idealnie dopasowany do potrzeb edukacyjnych i wyzwań rozwojowych, którym powinien służyć. Trudno także założyć, że będzie on zmieniał się i doskonalił poprzez krzyżowanie lub hybrydyzację obecnie funkcjonujących. Zatem konieczne wydaje się stworzenie nowej koncepcji edukacyjnej, wykorzystującej dotychczasowe modele tylko w bardzo ograniczonym zakresie.

W świetle powyższego wydaje się trudne do rozumienia „model europejski”, nie uwzględniając pojęcia „Europa”. Funkcjonowanie tego pojęcia w świadomości społecznej jest zróżnicowane. Mówiąc Europa najczęściej kojarzy się z pozytywnymi cechami, jak: kontynent do naśladowania, dobrze rozwinięty gospodarczo, przynależność do państw europejskich, dziedzictwem kultury, która jest wzorem do naśladowania, jest jednością społeczno-kulturową i cywilizacyjną. Można więc sądzić, że odpowiada wyzwaniom XXI wieku. Bogactwo europejskiej tradycji, kultury i nauki oraz procesów cywilizacyjnych sprawia, że

¹⁰ R. B. Woźniak, *Zarys socjologii edukacji i zachowań społecznych. Ku społeczeństwu otwartej edukacji*, Szczecin 2002.

trudno jest określić jeden styl, zwany modelem europejskim i mówić o jednoczesnym współistnieniu narodów i grup etnicznych w Europie.

Dokonujące się na świecie i w Europie przemiany globalne zmierzają do tworzenia całości, uwzględniając dziedzictwo kulturowe Starego Kontynentu, całokształt materialnego i duchowego dorobku ludności, narodu, epoki, ich symbole, wzory zachowań, zręby edukacji, demokracji i wolności. Paradygmatu globoedukacji należy szukać w zastanych wartościach i potrzebach.

Globoedukacja nie jest do pomyślenia bez globu ziemskiego, która zakłada realizację idei i zadań tejej edukacji w ujęciu modułowym, twierdzi Dobiesław Jędrzejczyk z Wyższej Szkoły Gospodarki w Bydgoszczy¹¹. Jerzy Nikitorowicz sądzi, że „czy chcemy, czy też nie, mamy i będziemy mieli na globie ziemskim edukację”¹². Pojawiają się teksty na temat zmian ogólnoświatowych, stylu bycia w świecie, w szkole, pracy, na ulicy, o znikającej stoczni i uczenia się o funkcjonowaniu świata i wpływu globu¹³. Zjawiska te wymagają nowych kompetencji cywilizacyjnych umożliwiających człowiekowi świadome i skuteczne uczestniczenie w świecie, rozumienie podejmowanych reform, istnienie określonych instytucji i racjonalnych przemian.

2. Globoedukacja w neoliberalnej orientacji

Globopedagogika uwikłana jest w splot przeróżnych orientacji, które sprawiają, że znajduje się w różnych skrzyżowaniach wskazujących na potrzebę pogłębiania dylematów dyscypliny w sytuacji globalizacji i pedagogiki. Wcześniej już zauważyli problemy rynku edukacyjnego K. Denek, Z. Kwieciński, K. Lewowicki, jak i W. Olszewski oraz F. Bereźnicki, a również M. Czerepaniak-Walczak. Dokonującą się transformację społeczno-kulturową i wiele teorii neoliberalnych w aspekcie modernizacji szkoły i nauki. Dokonania globalizacyjne to nie tylko wymiana dóbr konsumpcyjnych, usług i technologii, ale także nurt nowej ekonomii i nauki¹⁴.

Globalizacja posiada swoisty charakter, którego dotyczy: stosunek do dóbr kultury – otwartość i standaryzacja; stosunek do wartości – pluralizm i relatywizm; stosunek do ludzi – personalizm i indywidualizm; stosunek do czasu – postęp i bieg do przodu¹⁵. Czyli globalizacja jest już procesem nieodwracalnym i wpisanym do historii, stwarza szansę powodzenia edukacji i dążenia do uniwersalizmu, sprzeciwia się dehumanizacji i koncepcji neoliberalnej orientacji.

¹¹ www.kpbc.ukw.edu.pl/dliba/plain_content?id=81762.

¹² https://repozytorium.uwb.edu.pl/Jerzy_Nikitorowicz. Zob. T. Lewowicki, *Aspiracje dzieci i młodzieży*, Warszawa 1987.

¹³ P. Sadura, *Państwo, szkoła, klasy*, <https://www.emjak/panstwo>.

¹⁴ Zob. K. Denek, *O nowy kształt edukacji*, Toruń 1998; Z. Kwieciński, *Tropy – ślady – próby. Studia i szkice z pogranicza pedagogiki pogranicza*, Poznań-Olsztyn 2000; T. Lewowicki, *Przemiany oświaty*, Wyd. PWN, Warszawa 1995; F. Bereźnicki, *Dobra szkoła to miejsce uczenia się jak się uczyć, współtworzenia wiedzy, a nie przekazywania wiedzy*. W: Cz. Plewka (red.), *Ku dobrej szkole. Cywilizacyjne dylematy współczesnej szkoły*, Szczecin-Radom 2009; M. Czerepaniak-Walczak, *Zmiana szkoły, szkoła zmiany. O koncepcjach zawodu nauczyciela*, w: *Ku dobrej szkole. Dylematy cywilizacyjne współczesnej edukacji*, red. Cz. Plewka, Radom 2009.

¹⁵ D. Maerten, *Globalizacja i edukacja. Szansa czy zagrożenie*. W: Cz. Plewka (red.), op. cit.

Neoliberalizm jest działaniem polityczno-ekonomicznym lansującym tezę o ludzkim dobrobycie i demokracji edukacji. E. Potulicka twierdzi, że proceder ten prowadzi do *erozji publicznego sektora edukacji*¹⁶. Edukacja końca XX wieku jest przedmiotem krytyki ze strony zwolenników neoliberalizmu, którzy zarzucają jej nieskuteczność w przygotowaniu społeczeństwo do stawienia czoła wyzwaniom globalizacji i nowych technologii, które decydują o charakterze tworzonego społeczeństwa oraz edukacji. W ramach praktyk polityczno-ekonomicznych, działacze głoszą, że ludzkiemu dobrobytowi najlepiej służyć będą przedsiębiorstwa w ramach instytucjonalnych, których cechy to: mocne prawa własności prywatnej, wolne rynki i wolny handel¹⁷. Rola państwa ma polegać na kreowaniu i utrzymaniu struktur instytucjonalnych, ma też gwarantować dobrą jakość i moc pieniądza, utrzymania funkcji militarnych, obronnych, policyjnych oraz prawnych, jakich wymaga zabezpieczenie prywatnych praw własności.

To, że zmiana i ruch wpisane są we wszystkie formy życia, nie oznacza, że nie zasługuje na poszukiwanie nowych mechanizmów, struktur i teorii, barier i zagrożeń.

W koncepcji neoliberalnej spotykamy takie pojęcia, jak: wolność wyboru i konkurencja, autonomia szkół, zarządzanie lokalne, które służą uzasadnianiu nowych rozwiązań, sprzyjających tworzeniu rynku edukacyjnego.

Urynkowanie oświaty, uważa W. Olszewski, ściśle wiąże się ze zjawiskiem komercjalizacji, gdzie zakupioną usługę ocenia się zgodnie z zasadami biznesu.

Konwencjonalna szkoła nie odpowiada potrzebom cywilizacji jutra. Obecnie coraz bardziej zauważalna jest zależność obrazu współczesnej cywilizacji od procesów globalizacji (A. Ćwikliński, s. 34). Nie jest przypadkiem, że nurt globalizacji dotyczy wszystkich wartości, rozszerza ten proces na wszystkich poziomach, m.in. ekonomicznym, kulturowym, politycznym i militarnym. W wielu przypadkach globalizacja powinna nazywać się „amerykанизacją” i w tej formie budzi ona obawy.

Jej otwarty (lub wieloczynnikowy) stosunek do: dóbr, wzrost, dysproporcje, stosunek do kultury (otwartość i standaryzacja), stosunek do wartości, postępowania i zwyczajów, pluralizm i relatywizm, stosunek do ludzi – personalizm i indywidualizm, stosunek do czasu - postępek i bieg do przodu¹⁸ jest ciągle mglisty.

Niewątpliwie wiek XX/XXI został zdominowany przez rozwój cywilizacji industrialnej i wizję porządku życia i zmian, wyzwań wobec których staje edukacja jako czynnik dialektycznego rozwoju¹⁹. U podstaw edukacji globalnej leży przekonanie, iż ludzkość żyje wspólnie w ramach globalnych systemów kulturowych i mikrospołecznych, akceptuje język angielski jako międzynarodowy, upowszechnianie osiągnięć naukowych itp. Ideał wychowawczy edukacji skierowanej na świat obejmuje kwestie pluralizmu kulturowego i dialogu,

¹⁶ E. Potulicka, *Nowa Prawica a edukacja, cz. 2: Reforma edukacji wg modelu demokracji rynkowej oraz z perspektywy demokracji liberalno-etycznej i socjaldemokratycznej*, Poznań-Toruń 1996, s. 40.

¹⁷ W. Olszewski, *Barier i zagrożenia pedagogiki neoliberalnej na rynku edukacyjnym*. W: Cz. Plewka (red.), *Ku dobrej szkole*, op. cit., s. 52.

¹⁸ D. Maerten, *Globalizacja i edukacja. Szanse czy zagrożenia?*. W: *Szkoła wobec społecznych i kulturowych wyzwań globalizacji*. Red. W. Kojas, Cieszyn 2003. Uniwersytet Śląski Filia w Cieszynie, s. 42 i n.

¹⁹ R. Łukasiewicz, *Alternatywy w kształceniu: szanse i ograniczenia*. W: *Wprowadzenie do pedagogiki. Wybór tekstów*. Dokonała Teresa Jaworska, Roman Leppert. Kraków 1998.

orientacji na globalną zmianę, przewidywanie trendów zmiany i rozwoju, jak i uczestnictwa w rozwiązywaniu problemów.

Państwo ma gwarantować dobrą jakość i moc pieniądza. Musi ustanawiać również takie struktury i funkcje militarne, obronne, policyjne oraz prawne, jakich wymaga zabezpieczenie prywatnych praw własności oraz zagwarantowanie, w razie potrzeby siłą, prawidłowego funkcjonowania rynków, również w obszarach takich jak ziemia, woda, *szkolnictwo*, opieka zdrowotna, bezpieczeństwo socjalne czy zanieczyszczenia środowiska, sądzi W. Olaszewski i D. Harvey²⁰.

Z ostrą krytyką prowadzoną przez Nową Prawicę spotkała się nie tylko oświata publiczna, ale również inne służby publiczne (służba zdrowia i opieka społeczna). Wielu krytyków proponuje powszechną prywatyzację wszystkich społecznych obowiązków państwa²¹. Lansują oni korporacyjny model edukacji jako jedynie słuszny. Postulują potrzebę prywatyzacji dóbr i usług publicznych jako jedynego sposobu pobudzenia wzrostu gospodarczego, polepszenia świadczenia usług, odciążenia struktur rządowych, zwiększenia wolności indywidualnej.

W zakresie teorii neoliberalnej spotykamy takie pojęcia, jak: wolność wyboru i konkurencja, autonomia szkół, zarządzanie lokalne, które służą uzasadnieniu nowych rozwiązań, sprzyjających tworzeniu rynku edukacyjnego. Urynkowienie oświaty ściśle wiąże się ze zjawiskiem komercjalizacji, gdzie zakupioną usługę ocenia się zgodnie z zasadami biznesu. Takie usytuowanie oświaty prowadzi do fundamentalnych zmian w realizacji polityki oświatowej państwa. Sektor prywatny realizujący jakąś społeczną usługę (służba zdrowia, opieka społeczna, oświata) nie ma z zasady wpływu na tworzenie polityki w swojej dziedzinie, ponieważ z definicji może reprezentować własne interesy, a tym samym bronić *status quo*. Zwolennicy drogi neoliberalnej zajmują dość wpływowe stanowiska w edukacji (uczelnie i liczne think-tanki, tj. dosłownie „myśloczołgi” – zespoły ekspertów ds. naukowo-teoretycznego podbudowywania polityki określonych grup interesu), w mediach²². Polityka oświatowa państwa została więc zdominowana przez interes korporacyjny i zasady biznesu. Przejawia się to w nieustannym ataku na służby i instytucje publiczne, na politykę państwa, uwzględniającego zasady równości i sprawiedliwości społecznej.

Zwolennikami podporządkowania instytucji szkolnej prawom wolnego rynku są nie tylko poszczególni przedstawiciele myśli neoliberalnej i partie polityczne o tej orientacji, organizacje pracodawców i różne lobby, reprezentujące interesy wielkich koncernów, lecz również Światowa Organizacja Handlu, Bank Światowy, Organizacja Współpracy Gospodarczej i Rozwoju czy Unia Europejska²³. W Polsce coraz częściej dochodzą do głosu zwolennicy urynkowienia edukacji. Charakterystyczny jest tu głos stwierdzający, że *w obecnych warunkach wydaje się absolutnie niezbędne poddanie edukacji mechanizmom wolnego*

²⁰ D. Harvey, *Neoliberalizm. Historia katastrofy*, przekł. J. P. Listwan, Warszawa 2008, s. 9.

²¹ R. Pachociński, *Strategie reform oświatowych na świecie. Szkolnictwo podstawowe i średnie*, Warszawa 2003, s. 23.

²² D. Harvey, op. cit., s. 10.

²³ W. Rabczuk, *Urynkowienie edukacji – szansa czy zagrożenie?*. W: A. Kargulowa, S. M. Kwiatkowski, T. Szkułdarek (red.), *Rynek i kultura neoliberalna a edukacja*, Kraków 2005, s. 52.

rynku, który bardzo wyraźnie weryfikuje edukacyjne potrzeby naszego społeczeństwa. Przyszedł odpowiedni moment na to, żeby nauczyciele, wykładowcy i zarządcy państwowych placówek, którzy nie ponoszą praktycznie żadnych konsekwencji w wyniku złego wykonywania swojej pracy, otrzymali dawkę wolnorynkowych bodźców, po to, żeby zwiększyć efektywność zapewnić uczniom i studentom edukację na jak najlepszym poziomie²⁴.

Neoliberalowie, idealizując rynek, przedstawiają go jako gwarantujący poprawę oraz tworzący naturalny porządek społeczny. Wolny rynek jest traktowany także jako optymalny mechanizm regulujący krążenie dóbr. Dlatego na wolnym rynku społecznym mają rządzić prawa ekonomii. Poprzez nadawanie określonej wartości (ceny) dobrom, wolny rynek ukazuje swoją racjonalność ekonomiczną. Wolny rynek stał się technologią życia codziennego²⁵ i jest traktowany jako *samonapędzający się regulator* wszelkich działań.

Koncepcja człowieka w ideologii wolnorynkowej to *homo oeconomicus*, człowiek kierujący się w postępowaniu chłodną kalkulacją własnego interesu, potrafiący przeliczyć każdą sytuację na korzyści z niej wypływające²⁶. Kapitalizm zakłada dążenie jednostki do maksymalnej korzyści własnej. Podmiotowość wolnorynkowa związana jest z orientacją merkantylnohandlową, polegającą na traktowaniu dóbr wszelkiego rodzaju – w tym edukacji i siebie – jako towaru. Ideałem jest człowiek przedsiębiorczy, łatwo się adaptujący, działający zgodnie z prawami wolnego rynku i akceptujący je, gotów do ponoszenia ryzyka, dynamiczny, dobrze prezentujący własne osiągnięcia. Charakteryzuje się on mentalnością indywidualistyczną i umiejętnością konkurowania, współzawodniczenia o pozycję na rynku²⁷.

Współczesna forma demokracji została przez W. Carra określona mianem demokracji rynkowej i jest ona skoncentrowana wokół nadrzędnej zasady – wolności indywidualnej. Zdaniem jej zwolenników, demokracja rozkwita w społeczeństwie indywidualistycznym z konkurencyjną gospodarką rynkową, minimalną interwencją państwa, pasywnymi politycznie obywatelami i silnym, aktywnym przewodnictwem politycznym, kierującym się zasadami liberalnymi oraz ograniczonymi regułami prawnymi. Zwykli ludzie nie mają obowiązku uczestniczenia w podejmowaniu decyzji politycznych i nie dążą do tego. Wyraźnie odróżnia się elitę aktywnego przywództwa politycznego oraz pasywną większość zwykłych obywateli. Uważa się ponadto, że zwykli ludzie mają ograniczenia intelektualne, których żadna edukacja nie może w sposób znaczący usunąć²⁸. Krytyczny głos w sprawie „demokratycznego kapitalizmu” (czyt.: neoliberalizmu) zajmuje D. Harvey, który zauważa, że *neoliberalizm ma w gruncie rzeczy „głęboko podejrzliwy stosunek do demokracji”*²⁹. Zwolennikom neoliberalizmu udało się zakorzenić w świadomości społeczeństwa pewien mit, że szkoły

²⁴ T. Sobierajski, *Edukacja potrzebuje wolnego rynku*, „Polska wyborcza”. Dodatek do dziennika „Polska” z 15 grudnia 2007, s. 6. Cytat za: W. Olszewski, op. cit.

²⁵ E. Potulicka, *Wolny rynek edukacyjny a zagrożenia dla demokracji*, w: A. Kargulowa, S. M. Kwiatkowski, T. Szkudlarek (red.), *Rynek...*, op. cit., s. 33.

²⁶ W. Olszewski, *Bariery i zagrożenia pedagogiki neoliberalnej...*, op. cit., s. 52.

²⁷ E. Potulicka, *Edukacja dla demokracji*, w: M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak (red.), *Wychowanie. Pojęcia – procesy – konteksty*, t. 2, Gdańsk 2007, s. 87.

²⁸ Ibidem, s. 34-35.

²⁹ A. Domosławski, *Nabici w neoliberalizm*, „Gazeta Wyborcza” z 19 sierpnia 2008, nr 193.5803, s. 13.

powinny opierać swoją działalność na takim nauczaniu, w którym uwzględnia się współzawodnictwo, ponieważ świat opiera się na nim, ale nie jest to w pełni prawdziwe. Istnienie świata, bardziej od współzawodnictwa, konkurowania zależy od współdziałania.

Orientacje na rzecz modernizacji szkoły w koncepcji odczytane z koncepcji W. Olszewskiego i innych³⁰ o procesach modernizowania szkoły przewiduje następujące możliwości, które skrótowo przedstawiam:

- edukacja zorientowana na osobę rozumianą jako podmiot – wolność jednostki;
- współpraca z otoczeniem; kryzys szkoły;
- komunikacja w szkole i rzeczywista współpraca z otoczeniem;
- system kontroli standardów edukacyjnych, różnorodności potrzeb i działań (nadrzędności);
- przypisane dzieciom i młodzieży zagrożenia stresem i pracą, zanikiem więzi, oddaleniem od nauki;
- pauperyzacja społeczeństwa i nauczycieli, wpływ i presja środowiska pracy i nowych technologii w szkole i życiu młodzieży;
- orientacje liberalne młodego pokolenia;
- rozbieżność między ideologią reform a ideologią nauczycieli;
- opór wobec zmian;
- brak otwarcia się władzy i lokalnego społeczeństwa na idee „lokalizmu”, załamanie się infrastruktury moralnej;
- nowe strategie edukacji.

Są to wybrane problemy edukacji i zagrożeń zawarte w literaturze przedmiotu, prezentujące akceleracje rozwoju pewnych dziedzin i kierunków oraz innych koncepcji szukających nowego modelu nauk społecznych. Deklarowane i rzeczywiste zmiany szkoły instytucji edukacyjnej mogą wywodzić się z różnych źródeł i szczebli, wymagają jednak dużego zaangażowania wielu sił społecznych i odpowiedzialności.

W poszczególnych formach edukacji wyłaniają się różnego rodzaju sprzeczności wynikające z podziałów, i to zarówno wewnętrznych, jak i wewnątrzsystemowych. Studia nad kierunkami rozwoju lub degradacji modelu edukacji mogą być ujęte w procesie jej modernizacji w interesie szkół, grup etnicznych, politycznych i kulturowych, zróżnicowanych pod względem poziomu i kierunku zmian.

W zmianie modelu występuje zwykle zachwianie równowagi między starym i nowym systemem społecznym. Na ile występuje *akceptacja* przez społeczeństwo (i państwo) nowego systemu i *negacja* jego modernizacji, jak wykazują działania dysymilacyjne względem modernizacyjnych w realizacji własnych celów.

Istnieją spory pomiędzy grupami wspierającymi procesy przemian struktury i teorii edukacji oraz grupy hamujące jej procesy, przyczyniające się do wstrzymania modernizacji

³⁰ R. B. Woźniak, *Globopedagogika a problem szkoły wyższej*, w: Cz. Plewka (red.), *Ku dobrej szkole. Cywilizacyjne dylematy współczesnej edukacji*, t. 1, Szczecin 2009, s. 31 i n.

i wzbudzania konfliktów, często dążące do realizacji własnych interesów. Postawy te, występujące u wielu osób, przybierają postać form antagonizmów edukacyjnych i kulturowych w danej zbiorowości społecznej czy też nauce³¹.

Kto jest ofiarą dotychczasowej globalizacji: ludzie stanowiący ofiary istniejącego systemu edukacji, ich dotyka bezrobocie, wtórny analfabetyzm, bez szansy zdobycia pracy, tworzą grupę „niekompatybilnych”, nie potrafią posługiwać się komputerem, Internetem, absolwenci wszelkiego rodzaju szkół. Wykluczenie dostępu do bazy danych. Na świecie jest 130 mln dzieci nie objętych edukacją, a nadal przeszło 850 mln analfabetów³². Wielkie ośrodki naukowe eksploatują mniejsze i słabsze ośrodki, „czyszcząc” je z najbardziej wykształconej kadry. Tyczy to również szkół niższych³³.

Również merkantylizm edukacji dowodzi, że nauka stała się również towarem (można kupić dowolną ekspertyzę).

Twórczość warunkuje sukces edukacji. Do najważniejszych pedagogicznych kategorii mieszczących się w paradygmatach globalnych związanych z pedagogiką J. Niemiec zalicza: pluralizm edukacyjny, powszechność systemu kształcenia, permanentność uczenia się, powszechność solaryzacji, partycypacja wielostronna oraz przemienność. Wyodrębnione kategorie ważna dla edukacji to *podmiotowość*, *podatność* i *powszechność*³⁴.

Podmiotowość jako funkcja obejmuje procesy samokształtowania osobowości, usytuowanie uznawanych wartości wspomaganych przez rodzinę, Kościół oraz obyczajność lokalną, narzucanych „z góry”, przymusu polityków oraz ideologów. Podatność realizacji zadań dydaktycznych ujawnia się w procesie kształcenia wielowymiarowo.

3. Dylematy przedmiotu globoedukacji

Podając wstępne pojęcia przedmiotu globoedukacji nie sposób pominąć problemów socjologicznych i pedagogicznych wyznaczających kręgi pytań i problemów socjo-pedagogicznych dotyczących wzajemnych relacji między społeczeństwem a edukacją i środowiskiem³⁵. Człowiek żyje w środowisku przyrodniczym i społecznym oraz wchodzi w przeróżne związki z elementami tych układów. Wskazując na humanistyczne założenia badań globoedukacji, problemami są:

- społeczeństwo i edukacja, etyka, moralność i prawo;
- przyroda, kosmos, całe środowisko przyrodnicze i społeczne;
- kultura i odpowiedzialność ekospołeczna;
- wychowanie człowieka dostrzegającego dobro i piękno oraz wartości osobowo twórcze;

³¹ Zob. D. L. Horowitz, *Ethnic Groups in Conflict. Second Edition*, Berkeley-Los Angeles-London, University of California Press 2000.

³² G. Rifkin, *Żyjemy szybciej, a nie lepiej*, „Forum” 2001, nr 41, s. 35.

³³ S. Konstańczak, *Czy edukacja może być globalna?*, w: *Szkoła wobec społecznych i kulturowych wyzwań globalizacji*, Cieszyn 2003, s. 69.

³⁴ J. Niemiec, *Globalizacja – podmiotowość – powszechność szkoły*, w: *Szkoła wobec...*, op. cit., s. 16.

³⁵ L. Gabryś, *Wyzwania globalizacji wobec systemu edukacji*. W: *Szkoła wobec społecznych i kulturowych wyzwań edukacji*. Red. W. Kojsa. Cieszyn 2003, s. 79.

- globalne ujmowanie postępu, nauki, techniki, technologii i dziedzictwa kultury narodów;
- globalna problematyka zrównoważonego rozwoju i zmiany świata, i jego historycznego i edukacyjnego rozwoju jako odpowiedzialności;
- uznanie personalistycznego rozwoju narodów świata i świadomości osoby ludzkiej, pochodzącego z całościowego poznania człowieka, czyli z poznania: potocznego, mądrościowego, naukowego, socjologicznego oraz pedagogicznego, filozoficznego, społeczno-kulturowego i religijnego.

Ujęcie wskazuje na podmiotowość oglądu świata i człowieka globopedagogiki i zarazem przedmiotu badań styczności w sytuacji rozwoju społeczeństwa informacyjnego, procesach globalizacji oraz przemianach cywilizacji współczesnej determinujących nowoczesną edukację³⁶.

Współczesny świat transformacji i globalizacji ustala nowe zasady i sposoby postępowania wraz z rosnącym znaczeniem nauki nastąpiła erupcja myśli pedagogicznej. W większości były to teoretyczne rozważania nad naturą człowieka i edukacją pozbawione w dużej mierze analizy złożoności współczesnego świata, w której globalizm stanowi podstawowe źródło refleksji nad kulturą i ekonomią światową, problemami ludzkości, strukturą analiz społecznych, politycznych i ekonomicznych, nowej wiedzy o człowieku i przyczynach destrukcji³⁷. Edukacji globalnej przypisuje się głębszy sens, odnoszący się do powszechnej, upełniamającej, holistycznej i wielokulturowej i prospektywnej edukacji³⁸.

Z. Kwiecieński twierdzi, że tak ujmowana edukacja zajmuje miejsce pośrednie między megapedagogizmem a pedagogicznym redukcjonizmem. Megapedagogizmowi zarzuca się *brak rozpoznania przyczyn, kryzysów i zagrożeń, nieuprawnione ekstrapolacje opisywanych zjawisk na skalę powszechną i na bliską przyszłość oraz przypisywanie edukacji wszechmocy sprawczej*.

Zaś redukcjonizm pedagogiczny przypisuje się rezygnacji z *wszelkiej szerszej perspektywy wychowanka niż jego osobista i dotyczące jego bezpośrednich kontaktów społecznych. Jest to także rezygnacja z „wszelkiej innej orientacji niż aktualistyczna”*.

Ciekawą propozycję pogranicza edukacji prezentuje L. Witkowski, wyodrębniając kolejno: ambiwalencję, idiosynkrazję, decentrację i uwiedzenie.

Ambiwalencja to *ontologiczne, nieredukowalne zagęszczenie świata*, to zmaganie się z wieloznaczną dwuznacznością. Idiosynkrazja to zdolność do przekraczania indywidualnych sposobów widzenia i wartościowania świata oraz budowania indywidualnej wrażliwości poznawczej, moralnej i estetycznej. Z kolei decentracja to wyjście poza stan harmonii i uporządkowania danego układu oraz nasycenie uniwersalizmu pogranicza różnicą, odmiennością i innością. Natomiast uwiedzenie to otwarcie jednostki na nowe sensory, znaczenia i wartości, to burzenie dotychczasowego schematu myślenia i wejścia w świat ludzkich

³⁶ R. B. Woźniak, *U podstaw socjoglobalistyki. Koncepcje i zagrożenia*, Szczecin 2009. Wyd. KaDruk.

³⁷ J. Gnitecki, *Trendy i poszukiwania badawcze nad edukacją*, Poznań 1997; tenże, *Globalistyka*, Poznań 2002.

³⁸ Z. Kwiecieński, *Edukacja do globalnego przetrwania i rozwoju*, Olsztyn 2000.

marzeń pełnych pokus, ale i pułapek. Ten nowy typ wiedzy o edukacji w przestrzeni edukacyjnej bywa też określany jako: uniwersalizm pogranicza edukacji, teoria wielkiej narracji, epistemologiczne konteksty pogranicza edukacji³⁹.

Tak rozumiane ujęcie edukacji charakteryzuje też heterogeniczność i pulsacja lub oscylacje sensów i znaczeń wokół jakiegoś wyjściowego stanu, słowa-symbolu⁴⁰.

Oscylacje te według J. Gniteckiego przyjmują postać równowagową (ustalony sens), nierównowagową (ustawiczna zmienność sensów) lub zrównoważoną (ustalona przestrzeń przeciwstawnych sensów wokół jakiegoś wyjściowego stanu na danym poziomie zmienności). Zrównoważona przestrzeń przeciwstawnych sensów stwarza możliwość ich asymetrycznego uspoźnienia, transferu w kierunku nadwyżki i redukcji sensu oraz partycypacji, czyli samoudzielania się. Zrównoważenie w przestrzeni edukacyjnej charakteryzuje przejście do etapu refleksji uniwersalistycznej. Asymetryczne uspoźnienie zrównoważonych sensów i znaczeń słowa – obrazu – symbolu, charakteryzuje przejście do etapu refleksji transcendentalnej. Natomiast transfer i partycypacja zrównoważonych i asymetrycznie uspoźnionych sensów i znaczeń w przestrzeni edukacyjnej charakteryzuje przejście do etapu refleksji transcendentalno-uniwersalistycznej. Łącznie zrównoważenie, asymetryczne uspoźnienie, transfer i partycypacja to kategorie wiedzy o wychowaniu umożliwiające rozwój wzwyż jednostek i grup społecznych. Można też powiedzieć, że kategorie ambiwalencji zrównoważonej, asymetrii uspoźnienia, transferu i partycypacji wyznaczają specyficzny typ myślenia pedagogicznego i wiedzy o edukacji w przestrzeni transcendentalno-uniwersalistycznej⁴¹.

Sferę uniwersalnej przestrzeni edukacyjnej tworzy globopedagogika jako wieloparadygmatyczna nauka. Globopedagogikę można określić jako naukę o globalnych problemach edukacyjnych i kulturowych współczesnego świata. Zajmuje się problemami teoretyczno-metodologicznymi poznawania świata, tworzenia nowego wizerunku człowieka i obywatela, społeczeństwa i globu za pomocą sieci metod analitycznych i empirycznych w szerokich uwarunkowaniach społeczno-demograficznych i kulturowych, oraz kierunkach transwersalności. Szuka dialogu, rozumienia i wyjaśniania nowego ładu globalnego, zrównoważonego rozwoju i edukacji w sferze faktów, działania, wartości, równości i wolności, piękna i dobra.

Jej poczynania dotyczą też problemów racjonalnego i skutecznego projektowania i rozwiązywania mikro-, mezo-, makro- i mega problemów współczesności i przyszłości życia społecznego.

Globopedagogika czyni przedmiotem swej refleksji naukowej *wszechludzkie problemy życia społecznego we wszystkich formach bytowania ludzkiego*. Istota i sposób pojmowania i formowania rzeczywistości globalnej, jak i transcendentalnej zmierza więc ku zmianie paradygmatu pedagogiki.

³⁹ L. Witkowski, *Tożsamość i zmiana*, Toruń 1988.

⁴⁰ T. Hejnicka-Bezwińska, *Tożsamość pedagogiki*, Warszawa 1998.

⁴¹ J. Gnitecki, *Trendy i poszukiwania...*, op. cit.

3.1. Globopedagogika jako nauka wieloparadygmatyczna

Paradygmat – jako powszechnie przyjęte przekonanie teoretyczne stanowiące tradycję badawczą – wprowadzony w XVIII wieku do filozofii ogólnej przez J. C. Lichtenberga, a do filozofii nauki w 1962 roku Thomasa S. Kuhna, funkcjonuje też w socjologii wiedzy i innych obszarach nauk społecznych.

Paradygmat (gr. *paradeigma* – wzór, przykład, sposób widzenia rzeczy, wspólne supozycje, które determinują poglądy ludzi pewnej epoki oraz ich podejście do zagadnień naukowych) to powszechnie przyjęte przykazanie teoretyczne w naukach społecznych i przyrodniczych, określające sposób badania, analizowania i oczekiwania efektów działania⁴².

Paradygmat w sensie szerokim daje wskazówki uczonym, jak i jakie wykonywać eksperymenty, określa sposób widzenia problemów oraz ich rozwiązań⁴³.

Teoria paradygmatów została sformułowana przez profesora historii nauki University of California Thomasa S. Kuhna w pracy *The Structure of Scientific Revolutions* (1962) i stanowi próbę syntetycznego ujęcia wewnętrznego mechanizmu rozwoju poszczególnych dyscyplin naukowych. Podstawą teorii Kuhna jest pojęcie *paradygmatu zdefiniowane jako ogólnie uznane osiągnięcie nauki (teoria nauk), które w pewnym czasie dostarcza modelowych rozwiązań określonej grupie ludzi uprawiających daną naukę*. Powstanie, rozwijanie i odrzucanie paradygmatów jest istotnym czynnikiem rozwoju poszczególnych dyscyplin naukowych.

W globopedagogice można wyodrębnić paradygmaty wyjaśniające zjawiska społeczne pedagogiki w wymiarze zintegrowanych paradygmatów.

Z. Melosik określa podstawowe problemy globalne współczesnej edukacji, wśród których wyróżnia:

- Kształtowanie przekonania o uniwersalnym charakterze osoby ludzkiej i konieczności odkrywania w procesie dydaktycznym powszechnej wartości ogólnoludzkiej kultury;
- Uświadomienie poczucia przynależności każdej jednostki wraz z całą wspólnotą ludzką do ziemskiego ekosystemu;
- Potwierdzenie możliwości osobistego udziału i swojej grupy społecznej w życiu ponadnarodowym społeczności;
- Rozwijanie zdolności rozumienia cywilizacji i kultury jako wspólnego, ogólnoludzkiego wytworu;
- Ukazywanie odmiennych opcji rozumienia świata i jego problemów z tytułu występowania różnych kryteriów ich wartościowania w licznych kulturach świata;

Przedstawione hasła mogą być przydatne dla wyłonienia paradygmatów globoedukacji.

⁴² T.S. Kuhn, *The Structure of Scientific Revolutions*, University of Chicago Press 1962.

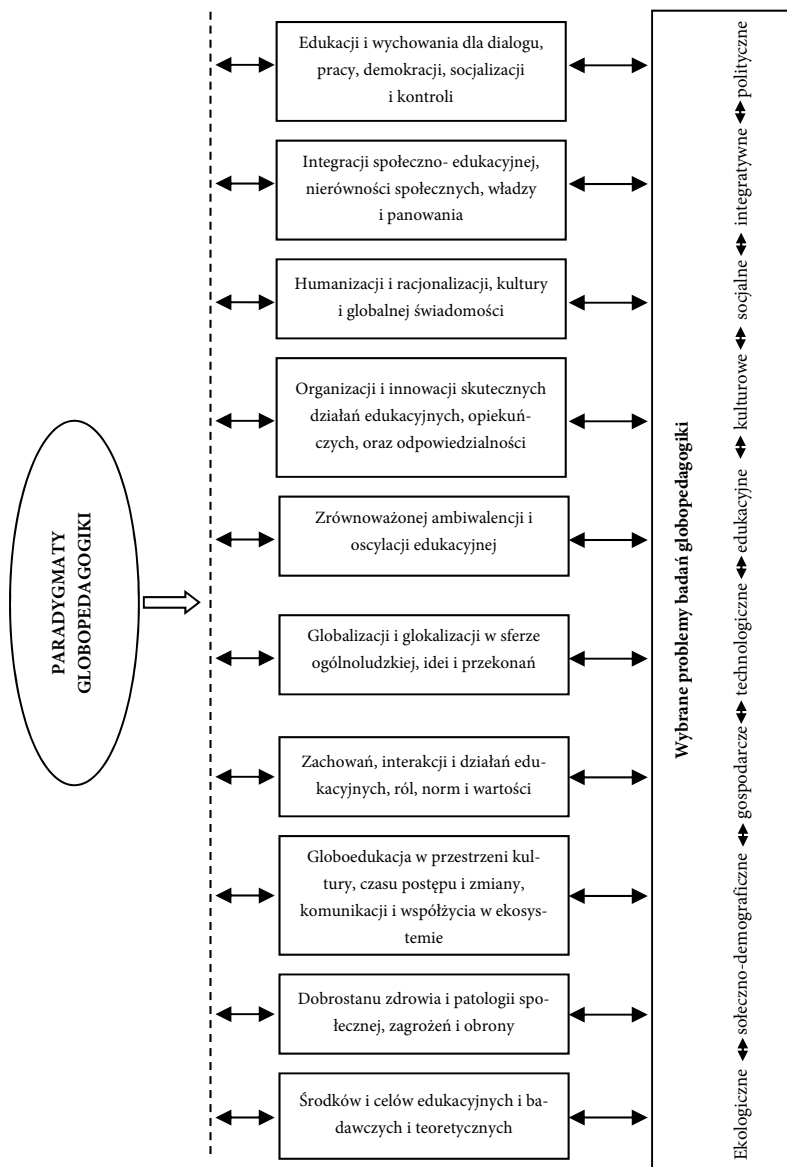
⁴³ J. Herbut (red.), *Leksykon filozofii klasycznej*, Lublin 1997.

Paradygmat naukowy określa istotę dyscypliny naukowej, jej wzorce badań, strukturę działalności, ideał dyscypliny, zakres pojęć i teorii naukowych. Globopedagogika ma charakter wieloparadygmatyczny, występuje w niej wielość paradygmatów naukowych, wiedzy, ujmowania faktów społecznych, kulturowych, pedagogicznych i edukacyjnych, stosowania badań ilościowych i jakościowych o dużej mocy eksplanacyjnej, heurystycznej i prognozy stycznej.

3.2. Paradygmaty globoedukacji

Globopedagogika podobnie jak socjoglobalistyka może być uprawiana jedno- bądź wieloparadygmatycznie. W analizach jednoparadygmatycznych obowiązuje jeden typ paradygmatu naukowego, np. globopedagogika wychowania, kultury czy polityki; ujęcie wieloparadygmatyczne ma charakter całościowy i uniwersalistyczny, łączy się ze stosowaniem wielu, często przeciwstawnych paradygmatów i teorii naukowych (J. Gnitecki, 2002), np. problem wojny i pokoju, zrównoważonego rozwoju i dezorganizacji czy też fundamentalizmu religijnego bądź ambiwalencji: chaos – porządek, przypadek – konieczność oraz różnicowanie i tożsamość zjawisk przyrodniczych, społecznych, kulturowych, pedagogicznych. Paradygmaty odnoszą się więc do wszechświata, w siatce której możemy wyodrębnić poszczególne kategorie, pojęcia, systemy całej rzeczywistości społecznej, stosując podejście globalne i systemowe.

Rysunek 1. Paradygmaty globopedagogiki.



Źródło: Opracowanie własne.

Występujące procesy globalizacji wyznaczają nowe kategorie myślenia pedagogicznego i zmiany paradygmatów dyscypliny. Poszczególne kategorie analityczne mają cechy heterogeniczne i ekspansywne, obejmują badania i eksplikacje nowych, nieznanych dotąd problemów uwikłanych w konstelacjach światowych. Nie są to kategorie i paradygmaty tworzone *de integro*, nazwowo, lecz wynikają z treści dyscypliny naukowej i mają jednak różne

poziomy (mikro-, mezo-, makro- i mega-), zakresy, funkcje, procesy, jak i nowe układy odniesienia oraz uniwersalne pogranicza. Wielki statek globalistyki dryfuje po oceanach świata obok małych kutrów i łodzi kierowanych przez gondolierów i żeglarzy świata. Owa gradacja występuje również w globopedagogice, gdzie obok olbrzyma Guliwera (paradygmat społeczeństwa globalnego) występują karły (mezospołeczności) i liliputy (mikrospołeczności). Równocześnie tworzą nowe bariery i zagrożenia edukacji w koncepcji neoliberalnej.

3.3. Teoretyczny model globoedukacji

Model teoretyczny globoedukacji stanowi konstrukcję hipotetyczną odwzorowującą daną dziedzinę rzeczywistości w sposób uproszczony, prowadząc jej cechy do związków najistotniejszych, budowany dla celów heurystycznych⁴⁴. Cechy te odzwierciedla globalizacja i edukacja oraz ich elementy i paradygmaty.

Globomodel edukacji można skrótowo określić też jako zorganizowany układ wnoszący rozwój niezbędnej wiedzy, rozumienia otaczającego świata oraz jego aspektów i potrzeb materialnych i niematerialnych, społeczno-kulturowych podstaw wymagających demokracji i wolności nauki, kultury i orientacji oraz wartości kognitywnych.

Model globoedukacji podlega procesowi kontroli i ocen, aby uniknąć zagrożeń i niebezpieczeństw. Oceny pozytywne dotyczą poziomu wiedzy, zachowań, poczucia bezpieczeństwa, poszukiwania możliwości samorealizacji i rozwoju, uczestnictwa w życiu szkoły, środowiska i kraju. Oceny negatywne odzwierciedlają stan świadomości i kultury, konfliktów i warunków nauki, wyobcowania i niezadowolenia z kierunku studiów, warunków życia i innych czynników podlegających ocenie: skala jakości życia i niematerialnych cech (poczucia więzi społecznej, sensu i stylu życia) poprzez konstruowanie cząstkowych i syntetycznych „wskaźników społecznych” dotyczących marginalizacji społecznej (zdeastrowane środowisko naturalne, alienację) czy też urządzeń infrastruktury społecznej. Wsparcie w tych sferach świadczą instytucje oferujące usługi w sferach oświaty i wychowania, ochrony zdrowia, pomocy społecznej, rekreacji i kultury fizycznej, różnorodnych wartości i postaw, a także zrozumienia i tolerancji osób mających odmienne poglądy i systemy wartości.

Czy też wzrost przestępczości, agresji, patologii oraz różnych przypadłości współczesnego świata.

Oczywiście, że każdy model musi być dostosowany do potrzeb uczelni i wyzwań edukacyjnych i społecznych, jak i gospodarczych. Trudno też sądzić, w jakim stopniu będzie odpowiadał uczelni, zmieniał i doskonalił swój projekt w zasięgu czasowym i przestrzennym.

⁴⁴ R. B. Woźniak, *Globopedagogika a problemy szkoły wyższej*. W: Cz. Plewka (red.), *Ku dobrej szkole. Cywilizacyjne dylematy współczesnej edukacji*, Radom 2009.

Podsumowanie

Badane problemy uwikłane są w sferze nowych wartości i ideologii. Ich struktury, orientacje zbiorowych (kolektywnych) i indywidualnych działań mają charakter instrumentalny i praktyczny. Po 1989 r. przybierają postać zmian, racjonalizacji i odczarowania wskutek nowych warunków życia i działania, oderwania świata. Przechodzenie do wolnego społeczeństwa, które nie degraduje ludzi, lecz również otwiera nowe szanse drogi ku lepszemu światu globalizacji i cywilizacji wszechludzkiej.

W tym zasięgu globalizacja sięga do wielostronnych przemian i działań ekonomicznych i kulturowych oraz edukacyjnych. System teoretyczny globalizacji zawiera wiele koncepcji, pojęć i rozwiązań interkulturowych powiązanych m.in. z edukacją, technologią, pracą, czy polityką. Analizuje koncepcję badań zwłaszcza teorię holizmu i neoliberalizacji, odkrywając teorie badań nad sprawstwem (agency), teorie badań społecznych po 1989 r.⁴⁵.

Reasumując należy dodać, iż podstawą kreowania i integracji społecznej i kulturowej już trzeciego pokolenia ludności i młodzieży obszarów Ziemi Zachodnich były instytucje zawodowe, praca, szkoły i rodziny, które tworzyły nową tożsamość społeczeństwa. Konstruktivistyczna globoedukacja stanowi perspektywiczny kontekst kształtowania świadomości i tożsamości społeczeństwa polskiego.

⁴⁵ Zob. R. B. Woźniak, *U podstaw socjoglobalistyki. Koncepcje i zagrożenia*, Szczecin 2009; tenże, *Problemy sozoglobalistyki społecznej w zarysie*, w: T. Zaborowski, W. Wawrzyniak, *Dominanty sozoglobalistyki. Monografia*, Zielona Góra 2010.

Bibliografia

- Bauman Z., *Globalizacja. I co z tego dla ludzi wynika*, Warszawa 2000.
- Beck U., *Społeczeństwo ryzyka. W drodze do innej nowoczesności*, Warszawa 2002.
- Beck U., *What Is Globalization?*, Cambridge 2000.
- Burchard L., *Teoria i praktyka badań ekologicznych*, Poznań 1994.
- Ciborowski A., *Polityka kształtowania środowiska*, Warszawa 1981.
- Denek K., *Zdrowie i jego promocja w edukacji dzieci, młodzieży i dorosłych*, w: *Edukacja dorosłych*, Toruń 1996.
- Galbraith J.K., *Społeczeństwo dobrobytu. Państwo przemysłowe*, Warszawa 1973.
- Gliński P., *Świadomość ekologiczna społeczeństwa polskiego - dotychczasowe wyniki badań*, „Kultura i Społeczeństwo” 1988, nr 3.
- Gnitecki J., *Globalistyka*, Poznań 2002.
- Gnitecki J., *Supernauczanie. Perspektywy nowej edukacji*, Poznań 1997.
- Gnitecki J., *Zasada ambiwalencji zrównoważonej i zasada spójności w filozofii, nauce i edukacji*, Poznań 1998.,
- Gossop M., *Narkomania. Mity i rzeczywistość*, Warszawa 1993.
- Górka K., *Ekonomia ochrony środowiska*, Aura 1988.
- Górka K., Poskrobko B., Radecki W., *Ochrona środowiska. Problemy społeczne, ekonomiczne i prawne*, Warszawa 1995.
- Held D., *Global transformations. Politics, economics and culture*, Cambridge 1999.
- Jałowiecki B., *Ekologia społeczna a nowe paradygmaty socjologii miasta*, w: *Szkola chicagowska w socjologii*, red. K. Wódz, K. Czekaj, Katowice 1992.
- Jaroszyński K., *Zagrożenia terroryzmu w wybranych krajach Europy Zachodniej oraz w Stanach Zjednoczonych*, Warszawa 2000.
- Jaroszyński K., *Globalizm a reforma edukacji w Polsce*, Warszawa 2000.
- Kapuściński R., *Poczwórna dyktatura Lapidarium*, „Gazeta Wyborcza” z 11 lipca 2002.
- Kozielecki J., *Transgresyjna koncepcja człowieka*, „Studia Filozoficzna” 1984, nr 4.
- Kozłowski S., *Koncepcje ekorozwoju w warunkach Polski*, „Nauka Polska” 1989, nr 6.
- Kwaśniewski K., *Tożsamość społeczna i kulturowa*, „Studia Socjologiczne” 1986, nr 3.
- Kwieciński Z., *Edukacja do globalnego przetrwania i rozwoju*, w: *Tropy – ślady – próby*, Poznań-Olsztyn 2000.
- Lapassade G., *L'ethnosociologie*, Paris, Meridiens, Klincksieck 1991.
- Malinowski A., *Wstęp do antropologii i ekologii człowieka*, Łódź 1999.
- Maritain J., *Humanizm integralny*, Londyn 1980.
- McMichael P., *Globalizacja: mity i realia*, w: *Socjologia wsi w Ameryce Północnej*, red. K. Gorlach, Toruń 1998.
- Melosik Z., *Edukacja globalna: nadzieje i kontrowersje*, w: *Ewolucja tożsamości pedagogiki*, red. H. Kwiatkowska, Warszawa 1994.
- Michałowski S., *Współpraca ekologiczna w Europie*, Warszawa 1990.

- Morawski W., *Globalizacja: wyzwania i problemy*, w: *Wymiary życia społecznego. Polska na przełomie XX i XXI wieku*, red. M. Marody, Warszawa 2002.
- Naisbitt J., *Megatrendy*, Poznań 1997.
- Obuchowski K., *Przez galaktykę potrzeb. Psychologia dążeń ludzkich*, Poznań 1995.
- Ostrowski M., *Bioarchitektura. Człowiek – przestrzeń*, Szczecin 1990.
- Pike G., Selby D., *Global education. Controversial issues in the curriculum*, Oxford 1986.
- Robertson R., Chirco R., *Humanity globalization world-wide religions resurgence: A theoretical exploration*, Culture and Societe 1985, nr 3.
- Robertson R., *Globalization: social theory and global culture*, London 1992.
- Rutkowiak J., *Pulsacyjne kategorie” jako wyznaczniki mapy odmian myślenia o edukacji*, w: *Odmiany myślenia o edukacji*, red. J. Rutkowiak, Kraków 1995.
- Schnaiberg A., *The Environment: From Surplus to Scarcity*, New York 1980.
- Sztompka P., *Teoria i wyjaśnienie. Z metodologicznych problemów socjologii*, Warszawa 1973.
- Świętochowska U., *Systemowe rozwiązania w zakresie zapobiegania i ograniczania patologii społecznej*, Gdańsk 1995.
- Toffler A., *Ekospazm*, Warszawa 1977.
- Toffler A., *Szok przyszłości*, Warszawa 1975.
- Witkowski L., *Tożsamość i zmiana. Wstęp do epistemologicznej analizy kontekstów edukacyjnych*, Toruń 1988.
- Witkowski L., *Tożsamość i zmiana. Wstęp do epistemologicznej analizy kontekstów edukacyjnych*, Toruń 1988.
- Woźniak R. B., *Socjoglobalistyka*, Szczecin 2009.
- Woźniak R. B., *Socjoglobalistyka. Problemy i kontrowersje*, Koszalin 2007.
- Woźniak R. B., *Sozoglobalistyka morska/Marine sozoglobalistics*, w: *Roczniki Socjologii Morskiej*, vol. XVII, Gdańsk-Szczecin 2006.
- Woźniak R. B., *Społeczność lokalna bezrobotnych*, Szczecin-Koszalin 1995.
- Woźniak R. B., *Społeczność miasta portowego w procesie przemian*, Szczecin 1991.
- Woźniak R. B., *U podstaw socjoglobalistyki. Koncepcje i zagrożenia*, Szczecin 2009.
- Woźniak R. B., *Zarys socjologii edukacji i zachowań społecznych. Ku społeczeństwu otwartej edukacji*, Szczecin 2002.
- Woźniak R. B. (red.), *Wybrane aspekty ekologii i sozologii społecznej*, w: *Ekologia i jej transkulturowe aspekty*, Gorzów Wielkopolski-Barlinek 1995.
- Wódcz J. (red.), *Problemy metodologiczne badań procesów planowych i żywiołowych w mieście*, Katowice 1990.
- Wódcz J. (red.), *Przestrzeń znacząca*, Katowice 1989.
- Zacher L. W., *Globalne problemy współczesności*, Lublin 1992.

Robert B. Woźniak

Socjologiczne i pedagogiczne problemy globoedukacji

Głównym celem artykułu jest ukazanie problemów wokół pojęcia globalizacji i globoedukacji oraz dylematów edukacji. Ważnym jest aby kwestie edukacji znać zarówno z przeszłości i widzieć w teraźniejszości oraz myśleć o przyszłości, aby wizja ta towarzyszyła wszystkim formom globoedukacji i życia społecznego.

Szersze otwarcie teoretyczne otworzył model globopedagogiki i globoedukacji Roberta Woźniaka, wprowadzany do szkół i innych instytucji (np. do prywatnych i publicznych szkół i przedszkoli). Aktualnie system oświatowy ma kłopoty z podmiotowością, a także z globalizacją, manipulacją i neoliberalizacją, jak i zjawiskami kompatybilności lokalnych i europejskich systemów edukacyjnych (znajomość języków, operowanie urządzeniami elektronicznymi, porozumiewa nie się i inne). Kłopoty te pochłonę globowirtualność edukacji, bądź nada nową pozycję.

Wirtualność staje się nie tylko kategorią, jest zarazem hiperaktualna w określonym miejscu, szkoły czy też laboratorium, stanowiąc bezprecedensowy skok cywilizacyjny. Czasy przełomu wyznaczają nowy model szkoły, zwiększając jej funkcje i odpowiedzialność. Współczesna szkoła staje się instrumentem: upodmiotowienia, humanizacji, kreatywności i demokracji.

W prezentowanym artykule przedstawiam tezy dotyczące obszaru edukacji. Pierwsza dotyczy szeroko rozumianych procesów globalizacyjnych niosących ze sobą obok korzyści ograniczenia i zagrożenia. Druga natomiast przedstawia szanse edukacji szkolnej w warunkach neoliberalizacji. Trzecia część dotyczy dylematów przedmiotu edukacji, przybliża wielowymiarowość procesów globalizacji do homogenizacji świata.

Słowa kluczowe: globalizacja, globoedukacja, poziomy i formy.

Sociological and pedagogical problems of globoeducation

The main goal of the article is to show problems around the concept of globalization and globoeducation as well as education dilemmas. It is important for education issues to be familiar both from the past and to see it in the present and to think about the future, that this vision should accompany all forms of globoeducation and social life.

The wider theoretical opening has opened the model of globo education and globoeducation of Robert Woźniak, introduced to schools and other institutions (eg to private and public schools and kindergartens). Currently, the educational system has problems with subjectivity, as well as globalization, manipulation and neoliberalization, as well as compatibility phenomena of local and European educational systems (knowledge of languages, operation of electronic devices, communication and others). These problems will be absorbed by the education's globality, or give a new position.

Virtuality becomes not only a category, it is also hyper actual in a specific place, school or laboratory, constituting an unprecedented leap of civilization. The times of breakthrough determine the new school model, increase its functions and responsibility. Contemporary school becomes an instrument of empowerment, humanization, creativity and democracy.

In the presented article, I present the thesis concerning the area of educations. The first concerns broadly understood globalization processes carrying alongside the benefits of limitation and danger. The second one presents the chances of school education in the conditions of neoliberalization. The third part deals with the dilemmas of the subject of education, which approximates the multidimensionality of globalization processes to homogenize the world.

Keywords: globalization, globoeducation, levels and forms.

Translated by Robert B. Woźniak

Lidia Kłos
Uniwersytet Szczeciński

Grażyna Leśniewska
Wyższa Szkoła Humanistyczna
Towarzystwa Wiedzy Powszechnej
w Szczecinie

RÓWNOWAGA ŻYCIOWA JAKO UWARUNKOWANIE EKOMIGRACJI

Wstęp

Ludzie funkcjonują w trzech głównych obszarach. Obszary te, lub płaszczyzny naszego życia, to praca, rodzina i środowisko w którym żyjemy. Układ trzech obszarów życia każdego człowieka stanowi odzwierciedlenie równowagi życiowej jednostki. Problem pojawia się w momencie, gdy jeden z obszarów zostaje zaburzony.

Wpływ środowiska na życie i zdrowie człowieka nabiera coraz większego znaczenia. Świadczy o tym fakt, że prawo człowieka do życia w czystym środowisku stanowi podstawową zasadę zrównoważonego rozwoju. Została ona podjęta na „Szczycie Ziemi w Rio de Janeiro” w 1992 roku i uwzględniona w *Deklaracji w sprawie środowiska i rozwoju*.

Pojawienie się w ostatnim czasie nowej tendencji dotyczącej migracji ludności z miasta na wieś może być efektem pogarszającego się stanu środowiska naturalnego na terenie skupisk miejskich jak i świadomej postawy związanej ze stylem życia.

Równowaga życiowa rozumiana jest jako równowaga między pracą, życiem osobistym i miejscem zamieszkania. To stan, w którym jednostka radzi sobie z potencjalnym konfliktem między różnymi wymaganiami dotyczącymi jej czasu i energii w taki sposób, że zostaje zaspokojone jej pragnienie dobrobytu i spełnienia, przekładające się na jakość jej życia. Celem artykułu jest wskazanie czy równowaga życiowa może być powodem zmiany miejsca zamieszkania. Realizacji celu posłużyło przeprowadzenie badań za pomocą kwestionariusza ankiety oraz testu na równowagę życiową wśród pracowników.

1. Równowaga życiowa

O zaletach złotego środka pisał już Arystoteles¹, jednak nawet On nie przypuszczał, że zjawiska społeczne w XXI. wieku mogą przybrać tak intensywne tempo. Dziś osiągnięcie równowagi jest już nie tylko rekomendowanym sposobem na życie. To warunek konieczny, aby zachować zdrowie, dobre samopoczucie oraz uniknąć wypalenia zawodowego.

Termin związany z zachowaniem równowagi pomiędzy życiem zawodowym a życiem osobistym (rodzinnym) pojawił się po raz pierwszy w latach 70. ubiegłego stulecia w Stanach Zjednoczonych. WLB (z ang. work-life balance) to zachowanie równowagi między pracą a życiem osobistym mające miejsce wówczas, gdy praca nie zawłaszcza życia osobistego z jednej strony, ale z drugiej strony życie osobiste nie wpływa na jakość realizowanych zadań w pracy zawodowej². Rodzina, dom, zainteresowania pozazawodowe, zdrowie, aktywność społeczna muszą istnieć poza pracą. Według Davida Clutterbucka, równowaga między pracą, życiem osobistym a środowiskiem zamieszkania to stan, w którym jednostka radzi sobie z potencjalnym konfliktem między różnymi wymaganiami dotyczącymi jej czasu i energii w taki sposób, że zostaje zaspokojone jej pragnienie dobrobytu i spełnienia³.

Równowaga pomiędzy pracą, życiem osobistym a środowiskiem zamieszkania to zjawisko złożone, nieposiadające uniwersalnej definicji. H.J. Greenhaus i współautorzy określają ją jako stopień, w jakim dana osoba jest równomiernie zaangażowana w swoją rolę w pracy i w rodzinie oraz czy jest zadowolona z tych ról⁴.

Płaszczyzną równowagi jest również nasza indywidualna postawa. Badanie zrealizowane przez firmę Captivate w Stanach Zjednoczonych pokazuje, że generalnie lepiej z godzeniem życia prywatnego z zawodowym radzą sobie mężczyźni, mimo iż w pracy spędzają więcej czasu niż kobiety. 3/4 mężczyzn deklarowało, że w ich przypadku zachowana jest równowaga między pracą, życiem codziennym i środowiskiem zamieszkania. Kobiet, które mówiły podobnie, było o 5 punktów procentowych mniej. Z badań wynika, że najszcześliwszy pracownik to żonaty 39-latek, mający 1 dziecko. Pracuje na stanowisku menedżerskim w niepełnym wymiarze godzin (żona też pracuje w niepełnym wymiarze czasowym), a roczne dochody jego gospodarstwa domowego wahają się między 150 tys. a 200 tys. dolarów. Na drugim końcu skali, najbardziej niezadowolona jest 42-letnia kobieta zatrudniona na stanowisku specjalisty, z zarobkami rocznymi poniżej 100 tys. dolarów⁵.

Konflikt pomiędzy pracą a życiem osobistym jest w Europie powszechny. Szacuje się, że w jakiejś formie doświadcza go ponad 25% Europejczyków:

- 27% pracowników w UE uznaje, że spędza zbyt dużo czasu w pracy;

¹ Arystoteles, *Etyka nikomachejska*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2007.

² J. Bird, *The 2 Legs of Your Company's Work-Life Balance Ladder. A Complete. Ongoing Corporate Work/Life Strategy*, dokument elektroniczny, tryb dostępu: www.worklifebalance.com/assets/pdfs/ladder.pdf, data dostępu 23.09. 2018.

³ D. Clutterbuck, *Równowaga między życiem zawodowym a osobistym*, Wyd. PETIT, Warszawa, 2005, s. 136.

⁴ H.J. Greenhaus, M.K.Collins, *The relation between work-family balance and quality of life*, *Journal of Vocational Behaviour*, Vol. 63, 2003, ss. 510-531.

⁵ A. Poczrowski, *Praca i zarządzanie kapitałem ludzkim w perspektywie europejskiej*, Oficyna Wydawnicza, Łódź 2008, ss. 379 – 382.

- 28% ma poczucie, że zbyt mało czasu spędza z rodziną;
- 36% uznaje, że nie ma wystarczająco dużo czasu dla przyjaciół i na inne kontakty społeczne;
- 51% jest przekonane, że ma zbyt mało czasu na hobby i zainteresowania⁶.

Badania przeprowadzone przez Organizację Współpracy Gospodarczej i Rozwoju (OECD) z 2014 r. pokazały, że Polacy znajdują się w światowej czołówce „zapracowanych”. Pracujemy średnio 1984 godziny rocznie, co daje nam drugie miejsce za Koreą Południową. Średnia Unii Europejskiej to 1550 godzin rocznie. Mniej od nas pracują m.in. Japończycy, Brytyjczycy, Amerykanie i Niemcy.

Udostępniony przez OECD raport wskazuje na wyraźny trend dotyczący skracania czasu pracy na świecie. Coraz powszechniejsze jest dostrzeganie zalet w krótszej i efektywniejszej działalności zawodowej. Próby zmniejszenia liczby godzin spędzanych przez pracowników w biurze, czy przed komputerami w domu, podejmuje się m.in. w USA, Francji czy Szwecji. W tym kontekście OECD przypomina optymistyczne założenia brytyjskiego ekonomisty Johna Maynarda Keynesa, który zakładał, że do 2030 roku czas pracy skróci się do zaledwie 15 godzin w tygodniu.

W Polsce na 252 dni robocze w roku pracuje się średnio po 8 godzin w każdym. Eksperci ostrzegają przed przepracowywaniem się oraz przed stresem. Dzisiejsze wymagające środowisko pracy dla wielu wiąże się często z ogromnymi kosztami psychospołecznymi - alarmują autorzy raportu OECD⁷.

Polacy pytani w sondażu CBOS o stopień zaangażowania w rodzinę i pracę zupełnie inaczej oceniają siebie w porównaniu ze swoimi znajomymi (2013 r., próba losowa – 1094 osoby dorosłe). Dla przykładu prawie 70 proc. respondentów uznało, że rodzina stanowi ich główną treść codziennego życia. Natomiast zapytani o to, jak postrzegają w tej kwestii znajomych, aż 71 proc. odpowiada, że skupiają się oni głównie na pracy, a dopiero na kolejnej pozycji plasuje się życie rodzinne (52 proc.). Okazuje się, że kobiety częściej niż mężczyźni dbają o swoje zdrowie i życie rodzinne. Mężczyźni natomiast koncentrują się na zdobywaniu pieniędzy, pracy, korzystaniu z życia oraz lenistwie⁸.

Wszyscy ludzie funkcjonują w trzech głównych obszarach. Obszary te, lub płaszczyzny naszego życia to: praca, rodzina i szersze społeczności - mikro i makrostruktury oraz środowisko, w którym żyjemy. Osoba żyjąca w równowadze czuje się swobodnie we wszystkich trzech płaszczyznach, potrafi być sobą i odnaleźć się w każdym z tych trzech obszarów, odegrać w nim swoją rolę, w każdym odczuwając satysfakcję. Człowiek rozwija się przez całe życie i do swojego rozwoju potrzebuje różnorodnych informacji. Takich informacji dostarcza mu funkcjonowanie w rodzinie, w miejscu pracy i w społecznościach lokalnych. Tylko

⁶ E.I. Kotowska, A. Matysiak, M. Styr, A. Paillhe, A. Solaz, D. Vignoli, G. Vermeylen, & R. Anderson, *Second European Quality of Life Survey: Family life and work*, Office for Official Publications of the European Communities, Luxembourg 2010, ss. 1–96.

⁷ Dokument elektroniczny, tryb dostępu: <https://www.mpips.gov.pl/praca/programy/badanie-oecd-8222uczenie-sie-doroslych8221-8211-przeglad-tematyczny>, data dostępu: 16.09.2018.

⁸ Dokument elektroniczny, tryb dostępu: http://kadry.infor.pl/kadry/hrm/zarzadzanie/artykuly/524602,rownowaga_praca_zycie_kluczowym_elementem_zdrowej_organizacji.html#ixzz2t8h6lA8K, data dostępu 14.09.2018.

poruszanie się po trzech obszarach życia jednocześnie zapewnia jednostce odpowiedni rozwój i równowagę.

Ważnym elementem równowagi życiowej jest środowisko w którym żyjemy. Skutkiem fatalnego stanu powietrza w licznych ośrodkach miejskich kraju jest swoista „migracja ekologiczna”, czyli coraz powszechniejszy trend przeprowadzek z miast o najbardziej trującej atmosferze do lokalizacji o znacznie przyjaźniejszych parametrach zanieczyszczenia powietrza. Rozumienie swoich własnych potrzeb jest podstawowym warunkiem zachowania równowagi życiowej.

2. Ekomigracja jako zjawisko

Migracja (*łac. migratio* – przesiedlenie, lub synonimicznie: wędrówka, ruchliwość przestrzenna) to względnie trwała zmiana miejsca pobytu jednostek i grup w ramach określonej przestrzeni [por. Maryański⁹; Dobiszewski, Olszewski¹⁰; Holzer¹¹; Latuch¹². Przyczyny tego zjawiska są różne, ale najważniejsze z nich to poszukiwanie lepszych warunków do życia.

Migracja, czyli przemieszczanie się mas ludzi z jednego miejsca do drugiego, jest typowym zjawiskiem, które występowało, występuje i będzie występować w każdym kraju. Wyodróżniamy migracje zewnętrzne – z jednego kraju do drugiego i migracje wewnętrzne, która oznacza przemieszczanie ludności w obrębie jednego kraju. Ostatnio pojawił się nowy rodzaj migracji wewnętrznej zwany „ekomigracją” lub „ekouchodźctwem” lub „uchodźcami środowiskowymi” (*ang. Enviromental refugees*) spowodowany względami środowiskowymi.

Pojęcie to zaproponował już w 1976 roku amerykański uczoney Lester Brown. Ostatecznie pojęcie to zdefiniował jako pierwszy w 1985 roku Essam El-Hinnawi, badacz Programu Środowiskowego Narodów Zjednoczonych (UNEP). El-Hinnawi zdefiniował „uchodźcę ekologicznego”, jako osobę migrującą z powodów środowiskowych¹³.

Migracje środowiskowe mogą mieć różny wymiar czasowy (migracje sezonowe, czasowe, stałe) i przestrzenny (migracje lokalne, z obszarów wiejskich lub miejskich, z obszarów miejskich do wiejskich, międzynarodowe) co w znacznym stopniu utrudnia ocenę ich skali¹⁴.

⁹ A. Maryański, *Migracje w świecie*, Warszawa 1984, s.7.

¹⁰ Z. Dobiszewski, T. Olszewski, *Geografia ekonomiczna świata*, Warszawa 1982, s. 91.

¹¹ J. Z. Holzer, *Demografia*, Warszawa 1994, s. 282.

¹² M. Latuch, *Demografia społeczno-ekonomiczna*, Warszawa 1985, s. 307.

¹³ Więcej na temat historii pojęcia „uchodźcy ekologicznego”, a także zakresu tego pojęcia [w:], Rethinking the 'debate on environmental refugees': from 'maximalists and minimalists' to 'proponents and critics', Morrisey K., „Journal of Political Ecology” 2012, vol. 19.

¹⁴ A. Florczak, *Uchodźstwo*, Dokument elektroniczny, tryb dostępu: www.repozytorium.uni.wroc.pl/Content/6929/18_Agnieszka_Florczak.pdf, data dostępu 16.12.2018.

Pierwszym opisanym szeroko naukowo i kulturowo przypadkiem ekomigracji były „brudne lata trzydzieste” w USA. Gdy wyeksploatowane rolniczo środkowe stany nawiedziła susza, a z nią „suche susze pyłowe”, zwane „*dusterami*” powodując pylice i zmuszając nawet pół miliona rolników i innych mieszkańców do opuszczenia swoich gospodarstw¹⁵.

Międzynarodowa Organizacja ds. Uchodźców (The State of Environmental Migration, IOM) dzieli uchodźców ekologicznych na trzy grupy:

- nagłych, którzy opuszczają swoje wioski i miasta w wyniku katastrof naturalnych;
- przymusowych, których do ucieczki zmuszają zmieniające się warunki środowiskowe i klimatyczne;
- motywowanych, którzy wybierają przeprowadzkę, by uniknąć ewentualnych problemów w przyszłości¹⁶.

Tych pierwszych przybywa na świecie ze względu na notowane silne zjawisko El Nino¹⁷, które przyczyniło się do największych katastrof ekologicznej XXI wieku - pożary w Indonezji, a w innych miejscach świata susze, lecz powódzie. Do tych uciekinierów mogą w najbliższej przyszłości dołączyć uchodźcy klimatyczni migrujący ze względu na skutki globalnego ocieplenia. Przewiduje się, że liczba „ekouchodźców” będzie na świecie drastycznie wzrastać, a nawet, że przewyższy liczbę uchodźców wojennych, osiągając do 2050 roku nawet ćwierć miliona¹⁸.

Natomiast w dzisiejszych czasach obserwujemy nowe zjawisko, które nie miało jak dotąd miejsca a obecnie dotyczy nie tylko Polski, ale też państw takich jak: Stany Zjednoczone, Japonia, a także państw Europy zachodniej, czy też gwałtownie rozwijającej się Europy środkowej¹⁹.

Pojawienie się w ostatnim czasie nowej tendencji związanej z migracją ludności z miasta na wieś może być efektem pogarszającego się stanu środowiska naturalnego na terenie skupisk miejskich z jednej strony i rosnącej świadomości ekologicznej społeczeństwa co do warunków środowiskowych mających wpływ na nasze życie – z drugiej strony.

Raport Światowej Organizacji Zdrowia (WHO) przedstawia pomiary jakości powietrza z ponad 3 tys. miast w 103 krajach. Dane są bardzo pesymistyczne. Powietrze w większości miast na świecie, bo aż 80 proc., przekracza dopuszczalne normy. Zanieczyszczenie, mierzone liczbą pyłów zawieszonych, zwiększyło się w ciągu pięciu ostatnich lat o 8 proc.²⁰.

¹⁵ Dokument elektroniczny tryb dostępu: http://wyborcza.pl/1,75400,17952514,Nadchodzi_El_Nino__a_wraz_z_nim... data dostępu: 4.7.2018.

¹⁶ Migration, Environmental and Climate Change: Assessing the Evidence, F. Laczko, Ch. Aghazarm (red.), Raport IOM, Genewa 2009.

¹⁷ El Nino występuje co 3-7 lat i jest zjawiskiem, które prowadzi do wzrostu temperatury wód na powierzchni równikowej wschodniego Pacyfiku, co w znaczny sposób wpływa na globalny klimat. Efektem El Nino są między innymi susze, pożary lasów, powódzie czy problemy w rybołówstwie. wyborcza.pl/1,75400,17952514,Nadchodzi_El_Nino__a_wraz_z_nim... data dostępu: 4.7.2018.

¹⁸ Raport IOM, The State of Environmental Migration 2013, dokument elektroniczny, tryb dostępu: <https://poland.iom.int/publications-and-multimedia>, data dostępu: 16.12.2018.

¹⁹ Dokument elektroniczny, tryb dostępu: <http://wyborcza.pl/1,134154,20074237,who-ponad-80-proc-ludzi-w-miastach-oddycha-zanieczyszczonym.html?disableRedirects=true>, data wejścia: 3.7.2018.

²⁰ Raport, WHO, 2014, Dokument elektroniczny, tryb dostępu: http://www.who.int/phe/health_topics/outdoorair/databases/cities/en/, data dostępu: 14.12.2018.

W Europie niestety niechlubnymi rekordzistami są miasta polskie. W pierwszej dekadzie znajduje się aż siedem polskich miast, w pierwszej pięćdziesiątce jest ich aż 33.

Listę najbardziej zanieczyszczonych miast w Europie otwiera Żywiec, gdzie stężenie pyłów o średnicy 2,5 mikrometra (PM_{2,5}) przekracza 40 mikrogramów na metr sześcienny (zalecana przez WHO norma to nie więcej niż 25 mikrogramów na metr sześcienny - 25µg/m³). Z większych miast Polski w czołówce znalazły się: Rybnik (4. miejsce), Wodzisław Śląski (5.), Opoczno (6.), Sucha Beskidzka (7.) i Godów (8.) oraz Kraków na 11. Miejscu²¹.

O tym, że wpływ środowiska na życie i zdrowie człowieka przybiera coraz większe znaczenie świadczy fakt, iż prawo człowieka do życia w czystym środowisku stanowi podstawową zasadę zrównoważonego rozwoju²². Została ona sformułowana w prawie międzynarodowym i zapisana w Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej w art. 5, który stanowi: „(...) Rzeczpospolita Polska (...) zapewnia ochronę środowiska kierując się zasadą zrównoważonego rozwoju (...)”²³.

Pogarszające się warunki środowiska naturalnego w dobie wzrastającej świadomości ekologicznej stanowią istotny impuls do zmiany warunków życia na lepsze. Pojawienie się w ostatnim czasie nowej tendencji związanej z migracją ludności z miasta na wieś może być efektem pogarszającego się stanu środowiska naturalnego na terenie skupisk miejskich z jednej strony i rosnącej świadomości ekologicznej społeczeństwa co do warunków środowiskowych mających wpływ na nasze życie – z drugiej strony.

Ludzie uciekają z miasta na wieś w poszukiwaniu spokoju, którego nie zaznają w wielkotysięcznej aglomeracji. Uciekają od smogu, hałasu i stresu związanego z tempem i stylem życia w mieście. Opuszczają mieszkania w wielkich blokowiskach na rzecz ciszy i spokoju, jakie daje wieś gdzie mogą odpocząć od hałasu, pooddychać świeżym powietrzem, rozkoszować się słońcem, wszechobecną zielenią.

3. Metoda badań

Etapami procesu badawczego było przeprowadzenie badań kwestionariuszem ankiety i testem na równowagę życiową oraz analiza zebranego materiału empirycznego pod kątem zobrazowania osiągania równowagi życiowej przez respondentów oraz ich deklaracji chęci „ucieczki na wieś”. Jako metodę badawczą zastosowano Test na równowagę życiową oraz sondaż diagnostyczny w postaci kwestionariusza ankiety. Badanie przeprowadzono wśród 65 respondentów.

W badaniu respondentów wykorzystano „Test na równowagę życiową” opracowany przez Jacka Sobka. Służy ona do oszacowania trzech wymiarów równowagi życiowej. Składa się z 27 pozycji testowych. Osoba badana, odpowiadając na poszczególne pozycje testu,

²¹ Dokument elektroniczny, tryb dostępu: http://sojpwios.warszawa.pl/index.php?page=PM10_i_PM25, data dostępu: 3.7.2018.

²² Podjęta na Szczycie Ziemi w Rio de Janerio w 1992 roku i uwzględniona w Deklaracji w sprawie środowiska i rozwoju.

²³ Konstytucja RP z dnia 2 kwietnia 1997r., Dz. U. 1997, Nr 78, poz. 483.

w czteropunktowej skali określa prawdziwość twierdzeń opisujących przekonania, postawy i zachowania dotyczące różnych sytuacji życiowych.

Wyniki uzyskiwane przez badanych oblicza się zgodnie z uzyskaną punktacją.

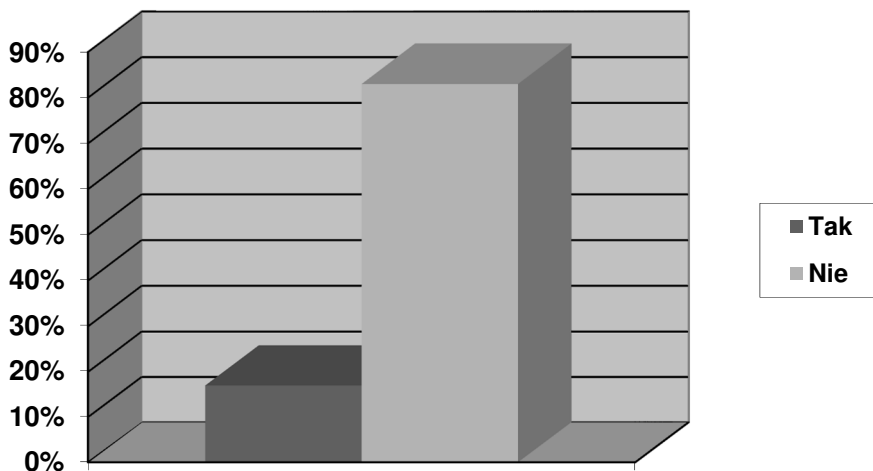
- 32 lub mniej punktów: Dobrze sobie radzi w znajdowaniu balansu pomiędzy pracą a życiem osobistym.
- 33 – 64 punkty: Prawdopodobnie potrzebuje pracy nad wybranymi obszarami, aby uzyskać lepszą równowagę życiową.
- 65 i więcej punktów: Jest bardzo prawdopodobne, że boryka się z konsekwencjami braku równowagi w życiu zawodowym i prywatnym.

Test pozwala na zmierzenie równowagi życiowej odczuwanej przez badanych. Może być stosowany w pracy terapeutycznej i diagnostycznej.

4. Równowaga życiowa jako uwarunkowanie ekomigracji

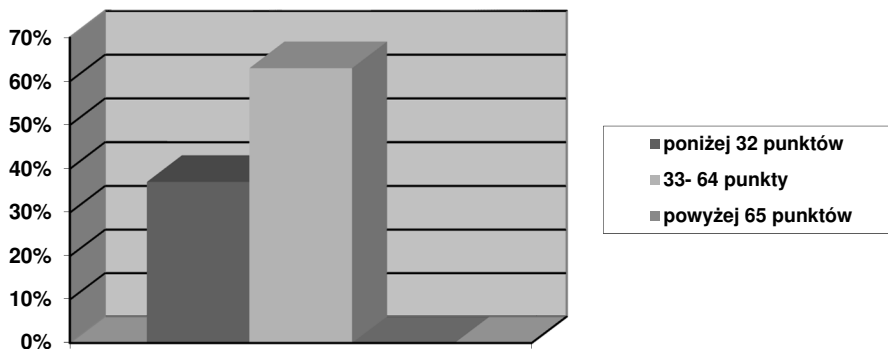
W badanej grupie respondentów zdecydowana większość bo aż 97% stanowiły kobiety i prawie 70% badanych jest mieszkańcami miast. Wiek badanych dominował w przedziale 31-40 lat – 46% badanych respondentów, następnie w grupie 41-50 lat – 38% i po 8% w przedziale wiekowym do 30 lat i powyżej 51-60 lat. Ponieważ w badaniu wzięły udział osoby pracujące ich staż zawodowy kształtował się w następujący sposób. Największą grupę wśród badanych stanowiły osoby ze stażem pracy w granicach 11-20 lat było to 43% respondentów, następną grupę stanowiły osoby zatrudnione do 10 lat pracy - 26% i między 21 a 30 lat 25% badanych. Powyżej 31 lat staż pracy wykazało niespełna 6% badanych.

Chęć ucieczki na wieś zadeklarowało 17% (Wykres 1) badanych jako główny powód zmiany miejsca zamieszkania wskazując na styl życia 82% i zanieczyszczenie środowiska 64%. Jest to duży odsetek badanych, gdyż są to osoby czynne zawodowo, a zmiana miejsca zamieszkania związana byłaby również ze zmianą miejsca pracy. Istotna wydaje się przyczyna ekomigracji – styl życia i zanieczyszczenie środowiska.

Wykres 1. Chęć „ucieczki” na wieś.

Źródło: Badanie własne

Styl życia będzie istotnie powiązany z równowagą życiową respondentów. W Teście na równowagę życiową otrzymano następujące wyniki: poniżej 32 punktów znalazło się 37% badanych i zgodnie z przyjętą punktacją oznacza to, że osoby w tej grupie dobrze radzą sobie w znajdowaniu balansu pomiędzy pracą a życiem osobistym. Najwięcej badanych znalazło się w przedziale 33- 64 punkty bo aż 63% ankietowanych tak zadeklarowało. Wskazuje to, że osoba w tej grupie prawdopodobnie potrzebuje pracy nad wybranymi obszarami, aby uzyskać lepszą równowagę życiową. Istotne jest, że nikt z badanych nie został zakwalifikowany do przedziału powyżej 65 punktów. Osiągnięcie 65 i więcej punktów to stan, który oznacza, że dana osoba boryka się z konsekwencjami braku równowagi w życiu zawodowym i prywatnym. Podsumowując otrzymane wyniki należy stwierdzić, że mimo iż zdecydowana większość z badanych respondentów wymaga niewielkiej pomocy w równoważeniu życia zawodowego z prywatnym, to aż 37% bardzo dobrze radzi sobie w utrzymaniu balansu pomiędzy życiem osobistym a zawodowym. Otrzymane wyniki przedstawiono na Wykresie 2.

Wykres 2. Równowaga życiowa.

Źródło: badanie własne.

Wydaje się, że równowaga życiowa ma wpływ na chęć zmiany miejsca zamieszkania. Aż 82% respondentów chcących przenieść się na wieś wskazywało styl życia jako istotny determinanta zmiany. Dynamika naszego życia zmienia się w czasie, przyjmujemy różne role każdego dnia. Wyznaczamy sobie cele, realizujemy plany, rozwijamy się zawodowo, pracujemy, funkcjonujemy w rodzinach. Środowisko w którym żyjemy istotnie wpływa na nasze samopoczucie i efektywność działań.

Podsumowanie

Coraz więcej ludzi całą swoją życiową energię poświęca dziś pracy, ignorując płynące z ciała sygnały zmęczenia – nawracające infekcje, bóle głowy i kręgosłupa. U niektórych pojawiają się oznaki wypalenia zawodowego, kłopoty z koncentracją, snem, nieumiejętność odpoczywania. Ekspertki zachęcają, aby zwrócić szczególną uwagę na jakość środowiska w miejscu zamieszkania. Wielu z nas nie zdaje sobie sprawy, że równowaga pomiędzy pracą, życiem osobistym a środowiskiem zamieszkania jest niezbędna, aby w pełni cieszyć się życiem i komfortem psychicznym. Musimy sami wypracować optymalny sposób osiągania równowagi życiowej. Wprawdzie przyczyny ekomigracji z miasta na wieś nie są dokładnie zbadane by można było jednoznacznie wskazać na ich wpływ na ruchy migracyjne. Jednakże w dobie wzrastającej świadomości ekologicznej społeczeństwa odnośnie wpływu pogarszających się warunków życia na zdrowie, jakość i równowagę życiową można liczyć się z nasileniem tego zjawiska.

Bibliografia

- Arystoteles, *Etyka nikomachejska*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2007.
- Bird J., *The Legs of Your Company's Work-Life Balance Ladder. A Complete. Ongoing Corporate Work/Life Strategy*, www.worklifebalance.com/assets/pdfs/ladder.pdf.
- Clutterbuck D., *Równowaga między życiem zawodowym a osobistym*, Wydawnictwo PETIT, Warszawa 2005.
- Dobiszewski Z., Olszewski T., *Geografia ekonomiczna świata*, Warszawa 1982.
- Florczak A., *Uchodźstwo*, Dokument elektroniczny, tryb dostępu: www.repozytorium.uni.wroc.pl/Content/6929/18_Agnieszka_Florczak.pdf, data dostępu 16.12.2018.
- Greenhaus H.J., Collins M.K., *The relation between work-family balance and quality of life*, *Journal of Vocational Behaviour*, 2003 Vol. 63.
- Holzer J. Z., *Demografia*, Warszawa 1994.
- Kotowska, E.I., Matysiak, A., Styrz, M., Paillhe, A., Solaz, A., Vignoli, D., Vermeylen, G. & Anderson, R., *Second European Quality of Life Survey: Family life and work*, Office for Official Publications of the European Communities, Luxembourg 2010.
- Latuch M., *Demografia społeczno-ekonomiczna*, Warszawa 1985.
- Maryański A., *Migracje w świecie*, Warszawa 1984.
- Migration, Environmental and Climate Change: Assessing the Evidence*, Laczko F., Aghazarm Ch. (red.), Raport IOM, Geneva 2009.
- Ottolenghi C., International Organization for Migration (IOM) and its Role vis-a-vis Migrant Workers. Raport IOM przedstawiony na seminarium KBWE w Warszawie, 21-25 marca 1994.
- Ochrona prawa do życia w czystym środowisku naturalnym i migracje ekologiczne*, Ukleja A., Wójcicka M., dokument elektroniczny, tryb dostępu: https://www.researchgate.net/profile/Aleksandra_Ukleja2/publication/261548559_Ochrona_prawa_do_zycia_w_czystym, data dostępu: 16.12.2018.
- Jakość powietrza, portal „Jakość powietrza” Głównego Inspektoratu Ochrony Środowiska, dokument elektroniczny, tryb dostępu: http://powietrze.gios.gov.pl/gios/site/content/alarm_levels, data dostępu: 13.12.2018.
- „The State of Environmental Migration 2013”, Raport IOM, dokument elektroniczny, tryb dostępu: [<https://poland.iom.int/publications-and-multimedia>], data dostępu: 16.12.2018.
- Konstytucja RP z dnia 2 kwietnia 1997r., Dz. U. 1997, Nr 78, poz. 483.
- Pocztowski A., *Praca i zarządzanie kapitałem ludzkim w perspektywie europejskiej*, Oficyna Ekonomiczna, Łódź 2008.
- Raport, WHO, 2014r., Dokument elektroniczny, tryb dostępu: http://www.who.int/phe/health_topics/outdoorair/databases/cities/en/, data dostępu: 14.12.2018r.
- Rethinking the 'debate on environmental refugees': from 'maximalists and minimalists' to 'proponents and critics', Morrisey J., „Journal of Political Ecology” 2012, vol. 19.

- Robak E., *Kształtowanie równowagi między pracą a życiem osobistym pracowników jako istotny cel współczesnego zarządzania zasobami ludzkimi*. W: *Wyzwania dla współczesnych organizacji w warunkach konkurencyjnej gospodarki*, Wydawnictwa AGH, Kraków 2010.
- Sobka J., (2012), *Test na równowagę życiową*, <https://www.farmacjapraczynna.pl/2012/05/test-zyciuppanuje-rownowaga>, data dostępu 20.04. 2018.
- Dokument elektroniczny, tryb dostępu: <http://szlakami.pl/migracje-wewnetrzne/> data dostępu: 30.06.2018.
- Dokument elektroniczny, tryb dostępu: <https://www.mpips.gov.pl/praca/programy/badanie-oecd-8222uczenie-sie-doroslych8221-8211-przegląd-tematyczny>, data dostępu: 16.09.2018.
- Dokument elektroniczny, tryb dostępu: <http://wyborcza.pl/1,134154,20074237,who-ponad-80-proc-ludzi-w-miastach-oddycha-zanieczyszczonym.html?disableRedirects=true>., data dostępu: 3.7.2018.
- Dokument elektroniczny, tryb dostępu: http://wyborcza.pl/zjawisko_el_nino/1,75400,17952514,Nadchodzi_El_Nino__a_wraz_z_nim data dostępu: 4.7.2018.
- Dokument elektroniczny, tryb dostępu: http://sojp.wios.warszawa.pl/index.php?page=PM10_i_PM25, data dostępu: 3.7.2018.
- Dokument elektroniczny tryb dostępu: http://kadry.infor.pl/kadry/hrm/zarządzanie/artykuly/524602,rownowaga_praca_zycie_kluczowym_elementem_zdrowej_organizacji.html#ixzz2t8h6lA8K, data dostępu 14. 09. 2018.

Lidia Kłos, Grażyna Leśniewska

Równowaga życiowa jako uwarunkowanie ekomigracji

Celem artykułu jest wskazanie czy równowaga życiowa może być powodem zmiany miejsca zamieszkania. Realizacji celu posłużyło przeprowadzenie badań ankietowych wśród pracowników.

Metoda badawcza to test na równowagę życiową oraz sondaż diagnostyczny przeprowadzony kwestionariuszem ankiety wśród respondentów. Na podstawie otrzymanych wyników zostały sformułowane rekomendacje odnośnie wpływu równowagi życiowej na chęć zmiany miejsca zamieszkania.

Słowa kluczowe: równowaga życiowa, ekomigracje, zrównoważony rozwój.

Life balance as the conditioning of ecomigration

The aim of the article is to show whether life balance can be a reason for changing your place of residence. The goal was to conduct surveys among employees. The research method is a life-balance test and a diagnostic survey conducted by a questionnaire among respondents.

Based on the results obtained, recommendations were made regarding the impact of life balance on the desire to change their place of residence.

Keywords: life balance, emmigration, sustainable development.

Translated by Grażyna Leśniewska

Marek Woś
Wyższa Szkoła Humanistyczna
Towarzystwa Wiedzy Powszechnej
w Szczecinie

KONIECZNOŚĆ DOKSZTAŁCANIA SIĘ JEDNOSTKI WYNIKIEM PRZYSTOSOWANIA SIĘ DO RYNKU PRACY

Wstęp

Zmieniająca się sytuacja na rynku pracy oraz chęć awansowania przez pracownika wymusza na nim konieczność ciągłego doskonalenia się, aby mógł sprostać czekającym go wyzwaniom. Coraz częściej absolwent studiów wyższych przekonany jest o tym, iż samo obronienie dyplomu uczelni, choć jest obowiązkowe, to jednak niewystarczające. Postęp technologiczny, rozszerzająca się globalizacja, chęć posiadania przez człowieka osiągnięć najnowszej technologii wywiera na nim presję stałego dokształcania.

Uczelnie wyższe oprócz zmiany podejścia do kształcenia studentów i przygotowania ich do czekających zadań, proponują im po zakończeniu I i II stopnia, studia podyplomowe, które mają związek z reorientacją rynku pracy. Wprowadzona, tzw. Ustawa 2.0 dla Nauki z 20 lipca 2018 roku¹, daje podstawę ośrodkom akademickim do szukania nowych rozwiązań i wycisowowania konkretnej propozycji absolwentom studiów wyższych.

1. Rynek pracy

Praca², jako proces, posiada wymiar moralny w życiu człowieka, ponieważ przedstawia sobą dobro. Ma ona aspekt udoskonalający jego życie³. Tym samym należy do kluczowych czynników jakości życia człowieka. Przyczynia się ona do szeroko rozumianego zdrowia

¹ Ustawa z dnia 20 lipca 2018 r., *Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce*, Dz. U. z 2018 r. poz. 1668, 2024, z późn. zm., art. 160.

² Poglądy na pracę i jej znaczenie zmieniały się na przestrzeni wieków. Więcej na ten temat: W. Urbanik, *Strategie dostosowawcze berobotnych w okresie zmiany systemowej w Polsce. Studia nad zbiorowością bezrobotnych Szczecinka 1993-2016*, Pedagogium Wydawnictwo OR TWP w Szczecinie, Szczecin 2018, s. 22-34.

³ W. Wieczorek, *Teologia pracy w nauczaniu Jana Pawła II*, „Roczniki Nauk o Rodzinie i Pracy Socjalnej” 2012/4 (59), s. 328.

jednostki⁴. Wynika z jego natury i jest podstawowym sposobem jej egzystencji w społeczeństwie⁵.

W trosce o rozwój szeroko pojętego świata i człowieka Kościół katolicki od początku swojego istnienia zachęca do świadczenia pracy wszystkie osoby wierzące i zdolne do jej podjęcia⁶, gdyż ma ona charakter wspólnotowy i społeczny. Człowiek bowiem korzystający z dorobku pokoleń powinien zadbać o to, aby pomnożyć dobro wspólne⁷.

Omawiając to zagadnienie należy pamiętać, iż nie można podchodzić do niej jedynie od strony zarobkowej, w której wyrażać będzie ona tylko nawiązanie stosunku zależności pomiędzy pracownikiem a pracodawcą, aby ten pierwszy mógł m.in. zaspokoić swoje materialne i niematerialne potrzeby⁸. W takim schematycznym podejściu może zachodzić obawa, że osoba zostanie uprzedmiotowiona przez pracę, stając się jednym z elementów produkcji. Innym niebezpieczeństwem jest oddzielenie kapitału/środków produkcji od świata pracy, przez co zyski mogą zostać spożytkowane przez wąską grupę właścicieli środków produkcji. Wtedy też zmierzać to będzie do zubożenia pracowników i nadwyrężenia ich kondycji fizyczno-psychicznej. Zatem przedmiotowe podejście do człowieka w wymiarze pracy prowadzi do zaburzenia porządku pracy, w którym pracownik, jako osoba, staje się jedynie elementem produkcji⁹.

Postępujące zmiany, które dokonują się we wszystkich dziedzinach życia ludzkiego, niosą ze sobą nowe wyzwania, m.in. takie jak: bezrobocie, migracje zarobkowe, globalne firmy, rosnące wymagania wobec pracowników, nowe formy zatrudnienia. Wobec tych i innych zagadnień problematyka pracy rozważana jest coraz częściej z różnej perspektywy, zarówno ekonomicznej i politycznej, społecznej i filozoficznej¹⁰, moralnej i teologicznej.

System edukacji, zwłaszcza na poziomie ponadpodstawowym, zorientowany jest na potrzeby rynku pracy, aby chronić jednostkę przed wykluczeniem społecznym, które może doprowadzić ją do utraty zdolności do pracy. Człowiek, jak i jego otoczenie, poddawany jest ciągłym zmianom, co wzmacnia napięcie w aspekcie problemów społecznych. Dlatego też pochylając się nad tym zagadnieniem nie wolno zapomnieć, iż redukcja zatrudnienia oraz zlecenie przez podmioty gospodarcze wykonywania usług na zewnątrz, a także powszechne stosowanie alternatywnych form zatrudnienia przyczynia się m.in. do zmniejszenia kosztów

⁴ U. Jeruszka, *Przemiany pracy we współczesnym świecie w kontekście potrzeby edukacji permanentnej*, [w:] Edukacja i praca. Konteksty-wyzwania-antynomie, red. R. Gerlach, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2008, s. 271.

⁵ W. Wieczorek, *Teologia pracy...*, dz. cyt., s. 325.

⁶ Tamże, s. 322.

⁷ Tamże, s. 330.

⁸ K. Zamorska, *Wartości polityki społecznej w zderzeniu ze zmianami w obszarze pracy*, [w:] *Współczesny rynek pracy. Zatrudnienie i bezrobocie w XXI wieku*, red. M. Makuch, Wydawnictwo CEdu Sp. z o.o., Wrocław 2014, s. 19.

⁹ W. Wieczorek, *Teologia pracy...*, dz. cyt., s. 327.

¹⁰ M. Makuch, Wprowadzenie. *Polityka społeczna wobec wyzwań rynku pracy w XXI wieku*, [w:] *Współczesny rynek pracy. Zatrudnienie i bezrobocie w XXI wieku*, red. M. Makuch, Wydawnictwo CEdu Sp. z o.o., Wrocław 2014, s. 7.

produkcji i redukcji etatów, w macierzystych zakładach pracy¹¹ doprowadzając niejednokrotnie do frustracji pracowników.

Zjawisko bezrobocia nie jest czymś nowym, jeżeli chodzi o egzystencję społeczeństw. Jednakże jedną z cech charakterystycznych dzisiejszych gospodarek jest bezzatrudnieniowy wzrost gospodarczy, który charakteryzuje się brakiem tworzenia nowych miejsc pracy. Przyglądając się rynkowi pracy można stwierdzić, że coraz większego znaczenia nabiera sytuacja, kiedy bezrobocie sięga absolwentów środowisk akademickich, którzy legitymizują się wykształceniem wyższym.

W związku z tym, żadnego państwa nie stać na to, aby absolwenci uczelni wyższych przez długi okres czasu przebywali na bezrobotnym, ponieważ jest to strata nie tylko kapitału ludzkiego, ale także społeczna, gdyż generuje ona liczbę osób wykluczonych społecznie. Taki stan w dłuższej perspektywie może doprowadzić do utraty przez jednostkę tożsamości i konieczności jej wsparcia, np. socjalnego.

Dzisiejszy brak stabilności gospodarki, propozycji stałych miejsc pracy w perspektywie całego życia zawodowego podpowiada, aby patrzeć na nią od strony ciągłego uczenia się, tzn. dokształcania. Coraz bardziej, przy rosnących wymaganiach ze strony rynku pracy, poszukiwani są pracownicy na krótkie okresy, na tzw. charakter zadaniowy¹². W dzisiejszej narracji tego zagadnienia mówi się o tym, iż praca jest tylko na chwilę¹³.

2. Problematyka jakości kształcenia akademickiego

Jeżeli dane społeczeństwo chce przetrwać to powinno ono przygotować młode jednostki do zmieniających się ról, które przyjdzie im podjąć i zrealizować dla dobra ich samych, jak i społeczeństwa. W związku z tym zasób kulturowy, zdolności oraz dążenia poprzedników muszą być im przekazane i modyfikowane. W ten sposób przy dokonującej się wymianie pokoleniowej dane społeczeństwo pozostanie sobą, aby móc zachować ciągłość swojego życia kulturalnego¹⁴. Dlatego też Florian Znaniecki, rozważając to zagadnienie, był przekonany o tym, iż jednostka nie angażuje całą swoją osobą w grupę. Wnosi ona w nią tylko to, czego ona od niej oczekuje, czy żąda. Cała reszta z osobowości danej jednostki jest niezaangażowana w grupę i zazwyczaj pozostająca w sferze prywatności¹⁵.

W szkolnictwie wyższym od wielu lat podnosi się kwestię jakości kształcenia. Sam termin jest dość kłopotliwy, ponieważ pojęcie *jakość* obciążone jest odniesieniem do wartości, do postrzegania tego zjawiska w subiektywnym odczuciu dobra i zła. Jest ono także wielowymiarowe, wieloznaczne i niejednolite, dlatego też nie ma co do niego zgody, w jaki sposób powinno być ono definiowane. Oprócz tego wszystkiego mieści ono w sobie takie aspekty

¹¹ Tamże, s. 9-10.

¹² Tamże, s. 10-11.

¹³ K. Zamorska, *Wartości polityki...*, dz. cyt., s. 22.

¹⁴ Znaniecki F., *Socjologia wychowania. Wychowujące społeczeństwo*, t. 1; *Urabianie osoby wychowanka*, t. 2, PWN, Warszawa 2001, s. 6.

¹⁵ Tamże, s. 25.

jak: doskonałość, niewystępowanie usterek, przygotowanie do osiągnięcia przez kogoś celów, spełnienie oczekiwań i potrzeb drugiej osoby oraz ciągły rozwój. Odzwierciedla w swoim zakresie dążenie do poprawy¹⁶.

W odniesieniu do środowiska akademickiego w znacznym stopniu zależy ono od kontekstu, w którym *jakość* jest uwarunkowana m.in.: stopniem spełnienia założonego standardu, zadowoleniem studentów z usługi, spełnieniem założonych przez uczelnię celów¹⁷. Pochylając się nad tym zagadnieniem warto zauważyć, iż K. Denek opisując *jakość* kształcenia akademickiego ujął ją we wzorze, który przedstawił następująco:

$$E_{k,s} = {}_{\varphi}P_k \leftrightarrow S_s, z, c, t, m, f, \acute{s}, l, e$$

gdzie, jakość akademickiej dydaktyki wyraża się w zakresie interakcji pracownik naukowo-dydaktyczny (P) ↔ student (S) i odpowiadających im procesów, tzn. kształcenia (k) i studiowania (s) oraz zmiennych wyznaczających ich efekty, czyli:

- respektowania zasad (z),
- ustalania celów w kategorii funkcji, czynności i zadań (c),
- doboru adekwatnych do ich realizacji treści (t), metod (m), form organizacyjnych (f), środków dydaktycznych (ś), miejsca odbywania zajęć (m) tzn. w laboratoriach, i salkach ćwiczeń, audytoriach wykładowych i poza *ławką szkolną*,
- sposobów ewaluacji (e) postępów, jakie studenci uzyskują w procesie kształcenia i studiowania¹⁸.

Usługa edukacyjna nie jest zatem towarem fizycznym, który podlega weryfikacji, czy też zakupu. Jest przede wszystkim informacją, procesem, który uzależniony jest od nieprzewidywanych wpływów w trakcie swojego trwania. Dlatego też trudno jednoznacznie podać jego cechy, mierząc oczekiwania, które zostaną lub też zostały spełnione¹⁹.

Świat otaczający dzisiejszych studentów jest w wirze intensywnego rozwoju naukowego. Egzemplifikacją tego jest m.in. rozwijający się obszar technologii informacyjnej, automatyzacji, jak i robotyzacji. Odpowiedzią na te zjawiska, które mają charakter globalny, powinna być dostosowana propozycja kierunków kształcenia ośrodków uniwersyteckich, w tym także doskonalące się metody i formy pracy ze studentami, które winny opierać się podczas np. ćwiczeń i laboratoriów na nowych technikach i technologiach przekazu wiedzy, a także oprzyrządowaniu²⁰, za pomocą którego przekaz wiedzy trafiałby do pokolenia wychowanego na technologii informacyjno-komunikacyjnej.

¹⁶ M. Jelonek, J. Skrzyńska, *Jakość kształcenia w szkolenictwie wyższym – uwagi wstępne*, [w:] *Ewaluacja jakości dydaktyki w szkolnictwie wyższym. Metody, narzędzia, dobre praktyki*, red. W. Przybylski, S. Rudnicki, A. Szwed, Wyższa Szkoła Europejska im. Ks. J. Tischnera, Kraków 2010, s. 18-19.

¹⁷ Tamże, s. 21-22.

¹⁸ K. Denek, *Teoretyczne i aplikacyjne aspekty jakości kształcenia akademickiego*, „Neodidagmata” 2012 (33/34), s. 56-57.

¹⁹ B. Karpińska-Musiał, *Tutoring akademicki jako rekonstrukcja relacji Uczeń – Mistrz wobec umasowienia kształcenia wyższego*, „Nauka i Szkolnictwo Wyższe” 2012/ 2 (40), s. 59.

²⁰ B. Baraniak, *Zmiany cywilizacyjne w rozwoju zawodownawstwa wyznaczającego kierunek modelowania i reformowania edukacji zawodowej*, „Szkoła. Zawód. Praca” 2014/7-8, s. 45.

Biorąc to wszystko pod uwagę zdaje się również, iż uczelnie powinny zabiegać o to, aby w studencie ugruntować przeświadczenie uczenia się, pojawiających się nowych zagadnień, ponieważ technika, z której obecnie korzysta ludzkość wkracza we wszystkie dziedziny życia i zmienia się z dnia na dzień. Tym samym nowe warunki pracy, jakie powstają w licznych sektorach gospodarczych, odgrywają zasadniczą rolę w przechodzeniu od natury do kultury, a tym samym budowaniu nowoczesnego społeczeństwa. W dojściu do jak najlepszych rozwiązań w przygotowaniu jednostki do czekających ją zadań środowiska akademickiego powinno zatem wyposażyć studenta w odpowiednią wiedzę i narzędzia, gdyż twórczość człowieka jest jego cechą gatunkową²¹.

3. Niektóre cechy jakości kształcenia akademickiego

Jak zostało to już wcześniej zasygnalizowane, jakość kształcenia akademickiego jest zjawiskiem trudnym do zdefiniowania²². Zawarta jest m.in. w deskryptorach (wiedza, umiejętności, postawy), które odpowiadają obszarom i poziomom kształcenia²³.

Odchodząc coraz częściej od dużej populacji studentów na kierunkach kształcenia uniwersyteckiego, tj. umasowienia studiów, wydaje się, iż należy powrócić w metodzie przekazu wiedzy akademickiej, do stylu starożytnej Grecji, czego egzemplifikacją jest metoda tutoring. Uwidacznia się ona w typie relacji pomiędzy studentem a wykładowcą, relacją Uczeń-Mistrz, czerpiąc swoje źródła z personalizowanego systemu tutorialnego Anglii. Metoda ta ma o tyle wyjątkowe znaczenie, gdyż wyzwala potencjał edukacyjny w osobach, które biorą w niej udział. Gwarantuje ona także częściej indywidualny rozwój jednostki, będąc przy okazji odpowiedzią na rosnącą dominację wąskotorowych specjalizacji oraz rozwarstwienia wiedzy na cząstki elementarne.

Podkreślając znaczenie edukacji spersonalizowanej należy wziąć ponadto pod uwagę refleksyjność, która łączy się ze samoświadomością²⁴. Oprócz wielu innych pozytywnych elementów, przede wszystkim charakteryzuje się ona relacją wspierającą studenta w procesie kształcenia ze strony wykładowcy, gdyż student podąża za planem i celami wykładowcy, jako osoby niepowtarzalnej i szczególnej. Jest on dla wykładowcy indywidualną jednostką, względem której nauczyciel stosuje określony, indywidualny wzorzec rozwoju²⁵.

Należy zaznaczyć, iż metoda tutoring koncentruje się z zasady na konkretnych, specyficznych, indywidualnych potrzebach odbiorcy, a zarazem na jego problemach i wyzwaniach. Do studenta niejako należy ustalenie celów i obszarów z nim pracy, ponieważ wykładowca ma za zadanie towarzyszenie jemu, w takim zakresie i stopniu, do jakiego zostanie przez studenta dopuszczony²⁶.

²¹ Tamże, s. 47.

²² B. Karpińska-Musiał, *Tutoring akademicki...*, dz. cyt., s. 56.

²³ K. Denek, *Teoretyczne i aplikacyjne...*, dz. cyt., s. 51-53.

²⁴ B. Karpińska-Musiał, *Tutoring akademicki...*, dz. cyt., s. 56-57.

²⁵ Tamże, s. 58.

²⁶ Tamże, s. 60.

Jednakże na każdym etapie edukacji ważne jest wdrożenie jednostki do refleksji, która określa stany rzeczy i zjawisk. Będąc pod jej wpływem, człowiek szukając prawdy, może dojść do niej. Zakorzeniona refleksja umacnia także w jednostce/studentcie pewność osądu, uwzględnienie możliwości i niemożliwości danej rzeczywistości oraz prawdopodobieństwa, konieczności i przypadkowości²⁷. Jej istotnymi elementami, według Daniela Golemana, są następujące założenia:

- student jest człowiekiem wolnym – w przypadku edukacji ulega ona jednak względnym ograniczeniom, np.: w ocenie studentów, na poziomie świadomości, mają oni wybór, który realizuje się w działaniu, m.in. w poddaniu się edukacji, przestrzeganiu społecznych praw i obowiązków, podleganiu strukturze środowiska akademickiego, które narzuca swój porządek;
- student stanowi podmiot edukacji – traktowany jest, jako osoba odrębna wobec innych oraz otaczającego świata, jako osoba poznająca i oddziaływująca na daną rzeczywistość we właściwy sobie sposób. Jest on wspierany i uczony odpowiedzialności za własne decyzje. Takie podejście do studenta zapewnia również jego aktywność, samorealizację i samostereowność;
- w stosunku do studenta, wykładowcę obowiązuje partnerstwo – opiera się ono na zasadzie równości osób, a kierowanie rozwojem studenta wynika z przewagi wykładowcy z racji opanowanej przez niego wiedzy, z doświadczenia, opanowanych umiejętności oraz z refleksyjności;
- komunikacja pomiędzy stronami przebiega na zasadzie dialogu edukacyjnego – oznacza to nic innego jak poszukiwanie prawdy na drodze dialogu, we współdziałaniu i współtworzeniu m.in. wyników nauczania;
- nauczaniu towarzyszy konsekwentne wdrażanie do refleksji²⁸.

4. Życie zawodowe, jako czas ciągłego doksztalcania się

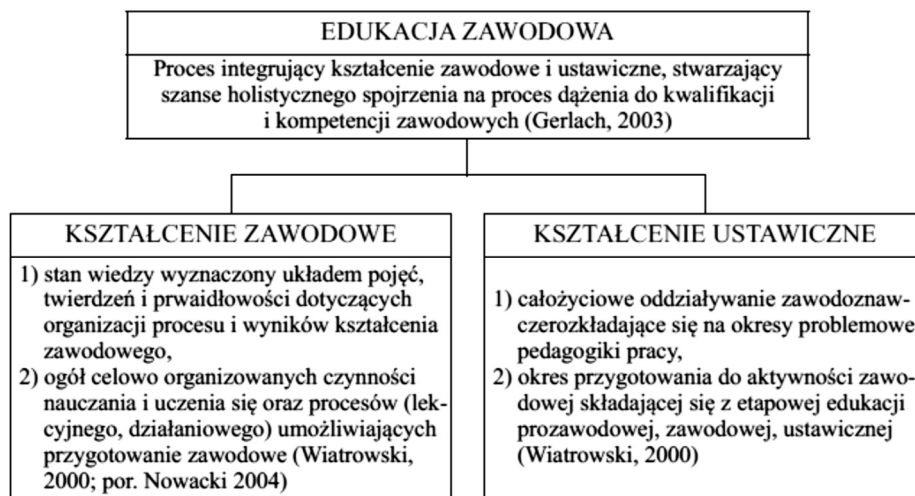
Współczesne życie zawodowe człowieka, jego ustawiczne doksztalcanie się, coraz bardziej nadaje kształt jego człowieczeństwu, tzn. jego osobowości. Jest to możliwe m.in. dzięki aktywności zawodowej jednostki, jej twórczym możliwościom, które przenoszone są przez nią na pracę zawodową, nadając jej rozwojowy charakter.

Sytuacja na rynku pracy wymusza na pracowniku podwyższanie kwalifikacji, umożliwiając jemu skuteczne realizowanie nowych zadań zawodowych, które są też pochodną postępu technicznego i technologicznego²⁹. W celu lepszego zobrazowania tego zagadnienia, na poniższym rysunku, przedstawiono strukturę edukacji zawodowej.

²⁷ W. Woronowicz, *Edukacja refleksyjna w świetle koncepcji inteligencji społecznej*, „Chowanna Tom Jubileuszowy” 2009/69-77, s. 70.

²⁸ Tamże, s. 74-75.

²⁹ B. Baraniak, *Zmiany cywilizacyjne...*, dz. cyt., s. 61.

Rysunek. 1. Struktura edukacji zawodowej

Źródło: B. Baraniak, *Zmiany cywilizacyjne...*, dz. cyt., s. 63.

Kształcenie przez całe życie, jako idea zawodowa, zostało zapoczątkowane przez Eduarda C. Lindemana na początku ubiegłego stulecia. Był on zdania, że na każdym etapie rozwoju zawodowego, kształcenie zawodowe może przyczynić się nie tylko do polepszenia odczucia z pracy³⁰, ale również może nadać odpowiedni sens życiu człowieka. Dlatego też pisał: „Education is life”³¹.

Studia podyplomowe realizowane w środowiskach akademickich, będąc elementem idei ustawicznego kształcenia, są jedną z form kształcenia na poziomie wyższym. Osoby legitymujące się dyplomem ukończenia studiów wyższych, w trakcie pracy często dochodzą do przekonania, iż potrzebują rozszerzenia posiadanej wiedzy i umiejętności związanych ze specjalizacją zawodową. Rynek pracy wymusza bowiem także na pracownikach zmianę pracy, a tym samym zawodu³².

Pochylając się nad funkcjami i celami kształcenia podyplomowego można dojść do przekonania, iż dopełniają/uzupełniają one kwalifikacje zawodowe. Stają się także integralną częścią zadań edukacyjnych wyższych uczelni. Dowodzą tego dane zgromadzone przez GUS, podkreślając znaczenie kierunków oferujących specjalistyczną wiedzę i uprawiania.

³⁰ „Secondly, education conceived as a process coterminous with life revolves about non-vocational ideals. In this word of specialists every one will of necessity learn to do his work, and if education of any variety can assist in this and in the further end of helping the worker to see the meaning of his labor, it will be education of a high order”, [w:] E.C. Lindeman, *The meaning of adult education*, New Republic, New York 1926, s. 7, <https://archive.org/details/meaningofadulded00lind> (21.10.2019).

³¹ Tamże, s. 204.

³² A. Marcinkiewicz, *Kształcenie podyplomowe wobec rynku pracy*, „E-mentor” 2012/2 (44), s. 55, http://www.e-mentor.edu.pl/_pdf/ementor44.pdf (21.10.2019).

Z racji przemian zachodzących na rynku pracy, pracownik zobligowany jest do uzupełnienia, odnowienia i poszerzenia swojej wiedzy. Oprócz tego powinien on zabiegać o to, aby sprostać coraz to nowym wymaganiom, zdobywając większe umiejętności z zakresu komunikatywności i rozwiązywania problemów³³. Świadom jest on także tego, iż oczekuje się od niego wysokiego poziomu fachowych kompetencji, umiejętności sformułowania problemu i rozwiązania go, zdolności do uczenia się, poprzez dostosowanie się do nieoczekiwanych sytuacji. Innowacyjność oraz umiejętność pracy w zespole to cechy, które pożądane są od pracownika przez pracodawców.

Jak już powyżej zaznaczono, na wykształcenie pracowników niezaprzeczalny wpływ wywiera rynek pracy, gdyż:

- trudno jest określić zawody potrzebne do wytworzenia danego produktu, dlatego też odchodzi się od wąskiej specjalizacji w przygotowaniu zawodowym,
- następuje dowartościowanie personelu średniego szczebla, a także inżynierów,
- z racji postępującej technologii człowiek zastępowalny jest urządzeniami technicznymi przy czynnościach powtarzających się, co powoduje odejście od pracowników z niskimi kwalifikacjami,
- osoby z niskim przygotowaniem zawodowym generują z zasady grupę osób bezrobotnych,
- pracownicy i pracodawcy odchodzą od modelu jednej pracy na całe życie,
- edukacja jest procesem życia człowieka,
- ewolucja pośród zawodów powoduje zanikanie i pojawianie się nowych zawodów i specjalizacji³⁴.

We współczesnym społeczeństwie wykształcenie ma stale rosnące znaczenie dla usytuowania w nim jednostki, bowiem jest wyznacznikiem szans podejmowania działalności zawodowej, powodzenia w życiu i odpowiedniego funkcjonowania w rodzinie, itp. Poziom wykształcenia może być traktowany w społeczeństwie, jako czynnik własnego rozwoju jednostki, dalszego pomyślnego rozwoju gospodarki oraz innych dziedzin kultury³⁵. A zatem z jednej strony uzyskanie dyplomu przez osobę pozostaje istotnym wyznacznikiem nie tylko statusu społecznego, ale też ekonomicznego, stając się elementem stratyfikacji społecznej; z drugiej zaś strony umasowienie edukacji na poziomie średnim i zwiększenie osób studiujących przyczynia się do nadprodukcji dyplomów i zmniejszenia ich rangi oraz znaczenia³⁶.

Zakończenie

Praca jest istotnym elementem w życiu człowieka. Jednakże nie można zapomnieć o tym, iż stanowi ona rolę instrumentalną w jego życiu.

³³ Tamże, s. 57.

³⁴ Tamże, s. 59.

³⁵ M. J. Szymański, *Socjologia edukacji. Zarys problematyki*, Impuls, Kraków 2013, s. 152-154.

³⁶ Więcej na ten temat zob. D. Ciechanowska, *Studiowanie jako przekraczanie ograniczeń habitus wynikłe z dążeń emancypacyjnych*, [w:] *Studiowanie w meandrach życiowych wyborów*, red. D. Ciechanowska, Volumina.pl., Szczecin 2012, s. 126 i nast.

Rezolucja przyjęta przez Zgromadzenie Ogólne na szczycie ONZ w dniu 25 września 2015 roku przyjęła dokument końcowy w sprawie Agendy rozwojowej po roku 2015. Pośród globalnych celów przyjęto dobrą jakość edukacji, po to, aby m.in. promować uczenie się przez całe życie, w celu polepszenia życia ludzi.

Do roku 2030 pośród zadań zadeklarowano zwiększenie liczby osób (także pośród dorosłych) odznaczających się odpowiednimi umiejętnościami technicznymi i zawodowymi, które ułatwią danym osobom zatrudnienie. Jest to efekt rozwoju technologii, która wywiera wpływ na rynek pracy, a dostosowanie się do niego jest wyzwaniem dla wszystkich społeczeństw³⁷.

Zmieniający się rynek pracy i zachodzące w nim zmiany technologiczne stanowią impuls dla osób posiadających określone kwalifikacje zawodowe. Dzięki osiągniętemu już wykształceniu wyższemu jednostki mogą znaleźć szybciej pracę w zawodach premiowanych z racji zmiany technologicznej. W Polsce pośród tych osób pierwszymi są te, które posiadają wykształcenie, m.in. z: pedagogiki, ochrony zdrowia, sztuki, nauk humanistycznych oraz nauk ścisłych, prawa i społecznych³⁸.

Ustawiczne uczenie się dorosłych, którzy zdobyli już wykształcenie wyższe, niejednokrotnie zapewnia im awans zawodowy. Przystwojenie konkretnej wiedzy często wiąże się w ich życiu zawodowym z przyjemnością i rozwojem osobowościowym, ponieważ mają oni jasno wytyczony cel.

Świat coraz bardziej jawi się tym jednostkom, jako atrakcyjny, dzięki możliwości awansowania w zakładzie pracy. Podnoszenie kwalifikacji przyczynia się do wzrostu ich kompetencji, a co ważniejsze, zadowolenia z życia. Dlatego też uczelnie powinny pamiętać, że nie poziom wykształcenia decyduje o wykluczeniu społecznym, ale nieadekwatne kwalifikacje absolwentów, które nie odpowiadają na zapotrzebowanie rynku pracy.

³⁷ OECD Employment Outlook 2017, *How technology and globalization are transforming the labour market*, OECD Publishing, Paris 2017, https://read.oecd-ilibrary.org/employment/oecd-employment-outlook-2017_empl_outlook-2017-en#page1 (21.10.2019).

³⁸ E. Chudzyńska, E. Cukrowska-Torzewska, *Znaczenia wykształcenia w obliczu zmian technologicznych na rynku pracy w Polsce*, „E-mentor” 2019/2 (79), s. 16-17, <http://dx.doi.org/10.15219/em79.1407> (21.10.2019).

Bibliografia

- Baraniak B., *Zmiany cywilizacyjne w rozwoju zawodoznawstwa wyznaczającego kierunek modelowania i reformowania edukacji zawodowej*, „Szkoła. Zawód. Praca” 2014/7-8.
- Ciechanowska D., *Studiowanie jako przekraczanie ograniczeń habitusu wynikłe z dążeń emancypacyjnych*, [w:] *Studiowanie w meandrach życiowych wyborów*, red. D. Ciechanowska, Volumina.pl, Szczecin 2012.
- Chudzyńska E., Cukrowska-Torzewska E., *Znaczenia wykształcenia w obliczu zmian technologicznych na rynku pracy w Polsce*, „E-mentor” 2019/2 (79), <http://dx.doi.org/10.15219/em79.1407> (21.10.2019).
- Denek K., *Teoretyczne i aplikacyjne aspekty jakości kształcenia akademickiego*, „Neodidagmata” 2012/33-34.
- Jelonek M., Skrzyńska J., *Jakość kształcenia w szkolnictwie wyższym – uwagi wstępne*, [w:] *Ewaluacja jakości dydaktyki w szkolnictwie wyższym. Metody, narzędzia, dobre praktyki*, red. W. Przybylski, S. Rudnicki, A. Szwed, Wyższa Szkoła Europejska im. Ks. J. Tischnera, Kraków 2010.
- Jeruszka U., *Przemiany pracy we współczesnym świecie w kontekście potrzeby edukacji permanentnej*, [w:] *Edukacja i praca. Konteksty-wyzwania-antynomie*, red. R. Gerlach, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2008.
- Karpińska-Musiał B., *Tutoring akademicki jako rekonstrukcja relacji Uczeń – Mistrz wobec umasowienia kształcenia wyższego*, „Nauka i Szkolnictwo Wyższe” 2012/2 (40).
- Lindeman E. C., *The meaning of adult education*, New Republic, New York 1926, <https://archive.org/details/meaningofadulted00lind> (21.10.2019).
- Makuch M., *Wprowadzenie. Polityka społeczna wobec wyzwań rynku pracy w XXI wieku*, [w:] *Współczesny rynek pracy. Zatrudnienie i bezrobocie w XXI wieku*, red. M. Makuch, Wydawnictwo CEdu Sp. z o.o., Wrocław 2014.
- Marcinkiewicz A., *Kształcenie podyplomowe wobec rynku pracy*, „E-mentor” 2012/2 (44), http://www.e-mentor.edu.pl/_pdf/ementor44.pdf (21.10.2019).
- OECD Employment Outlook 2017, *How technology and globalization are transforming the labour market*, OECD Publishing, Paris 2017, https://read.oecd-ilibrary.org/employment/oecd-employment-outlook-2017_empl_outlook-2017-en#page1 (21.10.2019).
- Szymański M. J., *Socjologia edukacji. Zarys problematyki*, Impuls, Kraków 2013.
- Urbanik W., *Strategie dostosowawcze bezrobotnych w okresie zmiany systemowej w Polsce. Studia nad zbiorowością bezrobotnych Szczecinka 1993-2016*, Pedagogium Wydawnictwo OR TWP w Szczecinie, Szczecin 2018.
- Wieczorek W., *Teologia pracy w nauczaniu Jana Pawła II*, „Roczniki Nauk o Rodzinie i Pracy Socjalnej” 2012/4 (59).
- Woronowicz W., *Edukacja refleksyjna w świetle koncepcji inteligencji społecznej*, „Chowanna Tom Jubileuszowy” 2009/69-77.

Zamorska K., *Wartości polityki społecznej w zderzeniu ze zmianami w obszarze pracy*, [w:] *Współczesny rynek pracy. Zatrudnienie i bezrobocie w XXI wieku*, red. M. Makuch, Wydawnictwo CEdu Sp. z.o.o., Wrocław 2014.

Znaniński F., *Nauki o kulturze. Narodziny i rozwój*, przeł. J. Szacki, PWN, Warszawa 1971.

Znaniński F., *Socjologia wychowania. Wychowujące społeczeństwo*, t. 1; *Urabianie osoby wychowanka*, t. 2, PWN, Warszawa 2001.

Marek Woś

Konieczność doksztalcania się jednostki wynikiem przystosowania się do rynku pracy

Doksztalcanie się pracowników stanowi jeden z nieodłącznych elementów życia zawodowego. Praca zawodowa przyczynia się nie tylko m.in. do postępu technologicznego, ale przede wszystkim do rozwoju osoby i jej poczucia wartości.

Środowiska akademickie, często we współpracy z przedsiębiorcami, proponują absolwentom studiów wyższych studia podyplomowe w ramach doksztalcania. Uzyskany dyplom przez jednostkę daje jej gwarancję doskonalenia oraz odnalezienia się w zmieniającym się rynku pracy.

Aby sprostać dzisiejszym wyzwaniom w sferze m.in. gospodarczej, uczelnie przez cały czas powinny dalej modelować swoje podejście do studentów, jako przyszłych pracowników. Wdrożenie lub też utrwalanie metod i form oddziaływania oraz współpracy ze studentami, które się sprawdzają i podnoszą jakość kształcenia, m.in. metoda tutoring i refleksji, daje nadzieję na kształcenie jednostek, która utrwała i pomnaża szeroko rozumiany dorobek kultury ludzkiej.

Słowa kluczowe: praca, doksztalcanie, uczelnie wyższe, studia podyplomowe.

Necessity of individual's postgraduate education as a result of adaptation to labour market

Graduate training scheme is an inherent part of labour life. Occupational work makes not only for technological progress but mainly for personal development and self-esteem.

Graduates are often offered postgraduate education by academe or businessmen. Individual's graduating is a guarantee of cultivating and finding oneself in decreasing labour market.

In order to equal today's challenge i.e. in business area, universities should still design their attitude towards students, as further workers. Implementation or consolidation methods and forms of influencing on students' cooperation, which are verified and upgrade education i.e. tutoring method and reflection, gives hope to educating individuals, who consolidate and multiply in the broad sense cultural achievement.

Keywords: work, postgraduate education, universities.

Translated by Marek Woś

Aleksandra Czarnecka
Uniwersytet Szczeciński

WOŁONTARIAT UCZNIÓW W ZESPOLE SZKÓŁ TOWARZYSTWA SALEZJAŃSKIEGO W SZCZECINIE

Wprowadzenie

Szkoły Salezjańskie w Szczecinie powstały dzięki osobie salezjanina księdza Lucjana Gierosa, który w 1992 roku rozpoczął budowę kompleksu szkół¹. Od 1994 roku zaczęła funkcjonować Stolarska Zasadnicza Szkoła Zawodowa. W 2001 roku powstało Gimnazjum Towarzystwa Salezjańskiego im. św. Józefa. W 2003 roku została utworzona Szkoła Podstawowa Towarzystwa Salezjańskiego im. św. Józefa, a 2004 roku Liceum Ogólnokształcące Towarzystwa Salezjańskiego im. św. Józefa pod patronatem Uniwersytetu Warszawskiego im. Kardynała Stefana Wyszyńskiego. W 2006 roku powstała Wielofunkcyjna Placówka Opiekuńczo-Wychowawcza². Zgodnie z Ustawą Prawo oświatowe są to niepubliczne instytucje oświatowo-wychowawcze o uprawnieniach szkół publicznych³. Organem prowadzącym jest Towarzystwo Salezjańskie z Inspektorią w Pile. Szkolny program wychowawczy został sformułowany na podstawie systemu wychowawczego św. Jana Bosko, założyciela zakonu salezjanów. Model wychowania oparty jest na takich wartościach jak: serdeczność, dobroć, wzajemne zaufanie i zrozumienie, wynikających z trzech filarów salezjańskiego wychowania: miłość, religia i rozum⁴.

Szkoła jako instytucja oświatowo-wychowawcza może zachęcać uczniów do działalności pozaszkolnej, wśród której istnieje wolontariat, który za Ireną Marczyk można uznać za doskonałą formę kształtowania postaw altruistycznych i narzędzie edukacji obywatelskiej⁵. Przedmiotem badań była działalność Szkolnego Koła Wolontariatu w Zespole Szkół

¹ <https://szkolysalezjanskie.pl/index.php/o-nas-liceum-ogolnoksztalcacy/>, [dostęp 21.07.2019].

² W. Mostek, *Dzieło Ku Słońcu*, „Ku Słońcu” Kwartalnik Szkół Salezjańskich 2013/1, s. 3.

³ Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. Prawo oświatowe, Dz. U. z 2019, poz. 1148, 1078, 1287, 1680 i 1681.

⁴ <https://szkolysalezjanskie.pl/>, [dostęp 21.07.2019].

⁵ I. Marczyk, *Wolontariat szkolny-krok po kroku*, „Wychowawca” 2010/2, s. 10.

Towarzystwa Salezjańskiego w Szczecinie. Celem badań było poznanie, opisanie, wyjaśnianie i ocena wolontariatu uczniów w Szkołach Salezjańskich w Szczecinie. Główny problem badań został sformułowany następująco: Na czym polegała działalność Szkolnego Koła Wolontariatu w latach 2001-2019? Uzyskanie odpowiedzi na to pytanie służyło sformułowanie problemów szczegółowych: Jakie były formy uczniowskiego wolontariatu realizowanego w Zespole Szkół Salezjańskich w Szczecinie? Jaki zakres współpracy podejmowali wolontariusze? Jakie były obszary aktywności Szkolnego Koła Wolontariatu? Terenem badań był Zespół Szkół Towarzystwa Salezjańskiego w Szczecinie. Badania źródłowe prowadzono w czerwcu 2019 roku. W tym samym czasie odbyło się zbieranie relacji ustnych dyrektor szkoły i kilkunastu uczniów, należących do Szkolnego Koła Wolontariatu. Zakres chronologiczny artykułu dotyczy lat 2001-2019. Rok 2001 wiąże się z powstaniem Szkolnego Koła Wolontariatu w Zespole Szkół Towarzystwa Salezjańskiego w Szczecinie, a czerwiec 2019 roku oznacza czas zakończenia badania. Artykuł ma charakter historyczno-pedagogiczny. Zastosowano w nim metody typowe dla subdyscypliny pedagogicznej, którą jest historia wychowania, oparte na analizie źródeł rękopiśmiennych, drukowanych i historii mówionej⁶. Badacz poznanie przeszłości historycznej czerpie ze źródeł, które są przedmiotem poznania czynności ludzi⁷. Do podstaw źródłowych artykułu należały: Kroniki Zespołu Szkół Towarzystwa Salezjańskiego w Szczecinie, pisemka szkolne „Ku Słóńcu” Kwartalnik Szkół Salezjańskich w Szczecinie, „Słonecznik” oraz strona internetowa szkoły, a także materiał relacyjny, uzyskany z rozmów z założycielką Koła Wolontariatu-Ewą Berdyszak oraz jego członkami. Procedura badań obejmowała: heurystykę, krytykę (zewnętrzną i wewnętrzną) i tworzenie syntezy historiograficznej⁸. Wiodącą metodą ustalania faktów na podstawie danych źródłowych była metoda indukcyjna⁹.

Wolontariat szkolny w literaturze przedmiotu

Wolontariat jest rozumiany jako „dobrowolna i bezpłatna działalność na rzecz innych, wykraczająca poza relacje oraz obowiązki rodzinne i przyjacielskie”¹⁰. Marta Kukowska wiąże wolontariat z odkrywaniem możliwości, sił i dobra w sobie i innych ludziach¹¹. Wolontariusz to osoba, która przez pewien okres nieodpłatnie, dobrowolnie, bezinteresownie świadczy pomoc chorym, biednym, potrzebującym¹². Według Ustawy o działalności pożytku publicznego i o wolontariacie z 24 kwietnia 2003 roku wolontariusz angażuje się w pracę na rzecz: organizacji pozarządowych, organów administracji publicznej, instytucji

⁶ Historia mówiona, oral history jest ustną relacją dotyczącą określonych wydarzeń historycznych zawierającą wspomnienia i doświadczenia człowieka z określonego miejsca i czasu (K. Nowak, *Metodologia oral history*, „Czasopismo Naukowe Kultura i Historia” 2011).

⁷ M. Pawlak, J. Serczyk, *Podstawy badań historycznych*, Bydgoszcz 1999, s. 23.

⁸ J. Topolski, *Jak się pisze i rozumie historię. Tajemnice narracji historycznej*, Poznań 2008, s. 315-316.

⁹ B. Miśkiewicz, *Wstęp do badań historycznych*, Warszawa-Poznań 1985, s. 230-231.

¹⁰ Cz. Kupisiewicz, M. Kupisiewicz, *Słownik pedagogiczny*, Warszawa 2009, s. 191.

¹¹ M. Kukowska, *Przepis na wolontariat*, Warszawa 2015, s. 22.

¹² T. W. Nowacki, K. Korabiowska- Nowacka, B. Baraniak, *Nowy słownik pedagogiki pracy*, Warszawa 2000, s. 285.

i osób¹³. Problematyka wolontariatu doczekała się już licznych analiz¹⁴. Jak podaje literatura przedmiotu wolontariat powinien posiadać cechy: dobrowolności, bezinteresowności, bezpośredniości, ciągłości i systematyczności¹⁵. Wolontariusze realizują różne działania: towarzyszące, pośrednie i bezpośrednie¹⁶. Działania pośrednie polegają na zaangażowaniu w prowadzenie akcji informacyjnych, pracach biurowych i innych. Działania bezpośrednie to świadczenie konkretnych usług innym¹⁷. Wolontariat obejmuje formy krótkoterminowe, polegające na zaangażowaniu się w jednorazowe lub cyklicznie powtarzające się akcje¹⁸. Działania wolontaryjne obejmują wiele obszarów, do których można zaliczyć: pomoc dzieciom, ludziom starszym, niepełnosprawnym, rówieśnikom, bezrobotnym, ludziom śmiertelnie chorym¹⁹. Jak twierdzi Jan Chrapek: „wolontariat to jedna z najbardziej szlachetnych postaw człowieka, a zarazem wzniosłe i bezcenne dzieło jego ducha”²⁰.

Anna Klimowicz pisała, że prężne działania młodych ludzi w wolontariacie szczególnie szkolnym są godne podziwu i niezwykle cenne dla społeczeństwa, ale także dla uczniów, którzy są wolontariuszami. Ich zaangażowanie w pomaganie innym niesie ze sobą niezwykłą wartość wychowawczą dla nich samych. Wolontariat pełni funkcję socjalizacyjną²¹. Jak dodaje Paulina Gumowska wolontariat wprowadza uczniów w świat wartości, kształtuje postawy i poglądy młodych ludzi. Uczniowie zdobywają doświadczenie w kontaktach z innymi

¹³ Dziennik Ustaw 2003 nr 96 poz. 873, Ustawa z dnia 24 kwietnia 2003 r. o działalności pożytku publicznego i o wolontariacie.

¹⁴ A. Bejma, *Wolontariat w Polsce i w Europie Środkowo-Wschodniej: prawo i praktyka*, A. Błachnio, *Starość non profit: wolontariat na Uniwersytetach Trzeciego Wieku w Polsce i na świecie*, E. Bogacz-Wojtanowska, M. Rymśza, *Nie tylko społecznie: zatrudnienie i wolontariat w organizacjach pozarządowych*, K. Braun, *Wolontariat- młodzież- wychowanie*, D. Buttler, *Pozycja wolontariuszy na rynku pracy*, G. Całek, *Stowarzyszenie rodziców: tworzenie, rozwój, wolontariat kompetencji*, M. Danielak-Chomać, B. Dobrowolska, A. Roguska, *Wolontariat w teorii i praktyce*, M. Górecki, *Idea, instytucjonalizacja i funkcje wolontariatu*, P. P. Grzybowski, *Doktor klaun: terapia śmiechem, wolontariat, edukacja międzykulturowa*, M. Jachowicz, *Edukacja dla integracji: wolontariat na rzecz uchodźców*, A. M. Kola, K. M. Wasilewska-Ostrowska, *Wolontariat szansą rozwoju społecznego: rekomendacje dla pracy socjalnej*, J. Korzeniowski, *Wolontariat młodzieżowy*, B. Kromolicka, *Wolontariusz w służbie człowiekowi umierającemu: na przykładzie Szczecińskiego Hospicjum Domowego*, B. Kromolicka, *Wolontariat w obszarze humanistycznych wyzwań opiekuńczych*, M. Kukowska, *Przepis na wolontariat*, M. Kwapiszewska, J. Kwapiszewski, *Polityka społeczna, praca socjalna i wolontariat*, D. Moroń, *Wolontariat w trzecim sektorze: prawo i praktyka*, M. Nowak, *Teoria nieracjonalnego działania: socjologiczne studium na temat wolontariatu i społecznego aktywizmu*, J. Nowocień, K. Zuchor, *Wolontariat w edukacji, sporcie, w ruchu olimpijskim i paraolimpijskim, Volunteering in education, sport, olympic and paralympic movement*, A. Piasecka, *Poradnictwo wolontariackie*, A. Ruszewska, J. Ruszewski, *ABC wolontariatu: poradnik*, P. Stawiarska, *Wolontariat hospicyjny: perspektywa interdyscyplinarna*, E. Zdebska, *Wolontariat w opiece hospicyjnej nad dzieckiem i inne*.

¹⁵ *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku* tom VII, Warszawa 2008, s. 218.

¹⁶ A. J. Sowiński, *W poszukiwaniu ideału osobowości wolontariusza*, [w:] *Wolontariat w obszarze humanistycznych wyzwań opiekuńczych*, red. B. Kromolicka, Toruń 2005, s. 95.

¹⁷ M. Górecki, *Wolontariat-idea, organizacja, doświadczenia*, „Warmińsko-Mazurski Kwartalnik Naukowy” 2013, s.86.

¹⁸ Cz. Kupisiewicz, M. Kupisiewicz, *Słownik pedagogiczny*, s. 191.

¹⁹ U. Michalak, *Wolontariat młodzieżowy: program wychowawczy*, „Biblioteka w Szkole” 2002/12, s. 11; A. Barwicka, M. Andrzejak, *Program „Projektor-wolontariat studencki” jako forma aktywności społeczności lokalnej*, [w:] *Wolontariat szansą rozwoju społecznego. Rekomendacje dla pracy socjalnej*, red. A. M. Kola, K.M. Wasilewska-Ostrowska, Toruń 2012, s. 204.

²⁰ J. Chrapek, *Dzielmy się miłością*, „Wychowawca” 2010, nr 2, s. 6.

²¹ A. Klimowicz, *Kwestie Organizacyjne*, „Dyrektor Szkoły” 2014/3, s. 79.

ludźmi, ale równocześnie dzielą się swoim doświadczeniem i uczą się troski o innych. Wolontariat jest w porównywalnym stopniu nie tylko dawaniem, ale i otrzymywaniem²². Karolina Kramkowska Jaskowska zaznaczyła, że „wolontariat potrafi wydobyć to, co w człowieku najcenniejsze, ukazuje jego talenty i słabości, uczy pokory i wyznacza wartości”²³.

Cecylia Małgorzata Dziewięcka dostrzega, że „w swej istocie wolontaryzm jest otwarciem się na drugiego człowieka”²⁴. Agnieszka Bejma uważa, że podejmowana przez wolontariuszy „aktywność ochotnicza jest cennym i bardzo wartościowym doświadczeniem edukacyjnym, ponieważ umożliwia wszechstronny rozwój jednostki”²⁵. Mirosław Górecki podkreśla, że wolontariat podejmowany w szkole posiada wiele walorów: kształtuje postawy prospołeczne, poszerza więzi środowiskowe, sprzyja samorozwojowi młodych ludzi²⁶. Działalność wolontariuszy według Barbary Kromolickiej „wskazuje na wielkie pokłady ludzkiej wrażliwości, na gotowość ludzi do odczytywania istoty swojego człowieczeństwa”²⁷.

Jak wskazują powyższe rozważania wolontariat, w tym wolontariat szkolny posiada wiele wartości wychowawczych i jest wykorzystywany w procesie kształtowania młodego człowieka. Kwestie działalności wolontariatu szkolnego zostały uporządkowane w Ustawie Prawo oświatowe, w której wprowadzono przepis, zgodnie z którym samorząd uczniowski w porozumieniu z dyrektorem szkoły może podejmować działania z zakresu wolontariatu²⁸.

Powstanie i działalność Koła Wolontariatu w Zespole Szkół Towarzystwa Salezjańskiego w Szczecinie

Zespół Szkół Towarzystwa Salezjańskiego zachęca dzieci i młodzież do zaangażowania się w wolontariat. Jak wspomina wicedyrektor Szkół Salezjańskich – Ewa Berdyszak praca na rzecz innych rozpoczęła się od rozmów z uczniami, które dotyczyły preferowanych przez społeczność uczniowską form wolontariatu. W 2001 roku powstało Szkolne Koło Wolontariatu i rozpoczęło dzieło pomocy. Od początku jego istnienia opiekunem była Ewa Berdyszak. Do koła należą chętni uczniowie gimnazjum i liceum, którzy angażują się w różne formy wolontariatu podejmowane w szkole. Uczniowie koordynują akcje charytatywne i są ich uczestnikami. Do wielu akcji charytatywnych przyłączają się również uczniowie ze szkoły podstawowej. W Szkołach Salezjańskich można dostrzec różne oblicza wolontariatu. Grono uczniów z Koła Wolontariatu angażuje się w działania polegające na: odwiedzaniu dzieci, osób starszych; przygotowywaniu prezentów czy przedstawień. Pozostali uczniowie

²² P. Gumowska, *Uczniowska pomoc*, „Dyrektor Szkoły” 2014/3, s. 84.

²³ K. Kramkowska Jaskowska, *Szkoła życia i człowieczeństwa*, „Wychowawca” 2010/2, s.15.

²⁴ C. M. Dziewięcka, *Wolontariat jako czynnik sprzyjający postępowi na drodze humanizacji. O innym obliczu wolontariatu, który może nie tylko zmienić na lepsze życie konkretnego człowieka, ale i dokonać zmiany w myśleniu całej społeczności*, [w:] *Wolontariat szansą rozwoju...*, red. A. M. Kola, K.M. Wasilewska-Ostrowska, s. 175.

²⁵ A. Bejma, *Rola wolontariatu w społeczeństwie obywatelskim*, [w:] *Wolontariat szansą rozwoju...*, red. A. M. Kola, K. M. Wasilewska-Ostrowska, s. 29.

²⁶ M. Górecki, *Idea, instytucjonalizacja i funkcje wolontariatu*, Warszawa 2013, s. 314.

²⁷ B. Kromolicka, *Wolontariat w obszarze humanistycznych wyzwań opiekuńczych*, Toruń 2005, s. 10.

²⁸ Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. Prawo oświatowe, Dz. U. z 2019, poz. 1148, 1078, 1287, 1680 i 1681, art. 85, ust.6.

są zachęceni do udziału w akcjach ogólnoszkolnych, podczas których mogą przynieść artykuły spożywcze lub inne, wspierając w ten sposób najbardziej potrzebujących.

Od 2001 roku Koło Wolontariatu Szkół Salezjańskich, wspiera osoby potrzebujące, szczególnie w okresie świątecznym. Uczniowie organizowali kiermasze, z których dochód był przeznaczany na pomoc dzieciom czy osobom starszym. W roku 2001 została przeprowadzona aukcja przedmiotów zebranych na rzecz rodzinnych domów dziecka. Zorganizowano loterię fantową, która dostarczyła środków finansowych na przygotowanie paczek dla dzieci ze świetlicy salezjańskiej²⁹. W kolejnym roku do Szkół Salezjańskich zostały zaproszone dzieci z Domu Dziecka w Tanowie na wspólne kolędowanie³⁰. W 2004 roku licealiści odwiedzili dzieci w Ośrodku Szkolno-Wychowawczym w Tanowie i przygotowali dla nich prezenty i podarki³¹. Młodzież sprzedawała ciasta, ozdoby świąteczne, wyroby stolarskie na kiermaszu w szkole. Zebrane fundusze przekazała do Ośrodka Szkolno-Wychowawczego w Tanowie na zorganizowanie zabawy noworocznej.

W następnych latach kontynuowano współpracę z Ośrodkiem Szkolno-Wychowawczym w Tanowie. Na rzecz tej placówki zorganizowano zbiórkę artykułów higienicznych pod hasłem akcja „Pachnące upominki”³². Od 2005 roku młodzi wolontariusze Szkół Salezjańskich włączyli się do ogólnopolskiej akcji charytatywnej prowadzonej przez Polski Czerwony Krzyż pod nazwą „Wyprawka dla Żaka”, którą kontynuowano w kolejnych latach³³. Była to zbiórka przyborów szkolnych dla uczniów ze Szczecina, którzy potrzebowali takiego wsparcia³⁴. Pomocą w uzyskiwaniu funduszy służyło organizowanie festynów. Przykładem może być festyn rodzinny z okazji obchodów 10. lecia Szkół Salezjańskich, podczas którego sprzedawano ciasta i inne smakołyki oraz urządzono kiermasz prac uczniowskich. Dochód z tego wydarzenia został przeznaczony na wypoczynek letni dla najuboższych dzieci³⁵.

Od 2006 roku rozpoczęło się zbieranie produktów spożywczych i środków czystości pod nazwą „Termometr Miłości”³⁶. Ta inicjatywa polega na tym, że każda klasa otrzymuje szablon termometru, na którym za każdy przyniesiony produkt spożywczy zaznacza jeden stopień. Produkty przekazywane są do potrzebujących rodzin, świetlic środowiskowych czy Domu Samotnej Matki w Szczecinie. W tym samym roku uczniowie z Koła Wolontariatu zainicjowali zbiórkę artykułów spożywczych dla świetlic środowiskowych w Szczecinie³⁷. W 2007 roku, oprócz kontynuacji poprzednich działań, uczniowie zbierali pieniądze na leczenie i rehabilitację dzieci i dorosłych, biorąc udział w wydarzeniu „Jałmużna wielkopostna” organizowanym przez Caritas³⁸. Działania podejmowane w ramach aktywności „Termometr Miłości” pozwoliły wesprzeć Dom Samotnej Matki oraz stołówkę dla osób

²⁹ Kronika Zespołu Szkół Towarzystwa Salezjańskiego 2000/2001.

³⁰ Kronika Zespołu Szkół Towarzystwa Salezjańskiego 2002/2003.

³¹ Kronika Zespołu Szkół Towarzystwa Salezjańskiego 2004/2005.

³² „Słonecznik” 2005/3 (10), s. 2.

³³ „Słonecznik” 2006/1 (14), s. 3.

³⁴ „Słonecznik” 2005/2 (9), s. 3.

³⁵ Kronika Zespołu Szkół Towarzystwa Salezjańskiego 2004/2005.

³⁶ „Słonecznik” 2006/3 (16), s. 2.

³⁷ Kronika Zespołu Szkół Towarzystwa Salezjańskiego 2005/2006.

³⁸ „Słonecznik” 2007/5 (18), s. 2.

bezdolnych prowadzoną przez Siostry Misjonarki Miłości³⁹. Młodzi wolontariusze zbierali grosze dla najbardziej potrzebujących dzieci, biorąc udział w akcji „Góra Grosza”⁴⁰. Oprócz pomocy ludziom, z wielkim zaangażowaniem pomagali zwierzętom, prowadząc zbiórkę żywności i przekazując ją Stowarzyszeniu Społeczno-Ekologicznemu „Zwierzęcy Telefon Zaufania”⁴¹ oraz szczecińskim schroniskom dla zwierząt⁴².

W roku 2008 oprócz kontynuacji cyklicznych działań wolontaryjnych uczniowie ze Szkół Salezjańskich zorganizowali wizytę mikołajkową w Domu Kombatanta w Szczecinie⁴³. W kolejnym roku kontynuowali zbiórkę artykułów szkolnych oraz kiermasz świąteczny, z którego dochód był przeznaczony na cele charytatywne⁴⁴. Zorganizowali Tydzień Wolontariatu. Gościem Gimnazjum i Liceum Salezjańskiego była absolwentka Agnieszka Gołda, która opowiadała o misjach i o byciu wolontariuszem na co dzień. Podczas Tygodnia Wolontariatu odbyło się spotkanie młodzieży z profesorką Barbarą Kromolicką z Instytutu Pedagogiki Uniwersytetu Szczecińskiego, zajmującą się naukowo i praktycznie problematyką wolontariatu. Po tych wydarzeniach w szkolnej kronice zapisano: „Podczas spotkań dysktowaliśmy o tym, kto to jest wolontariusz, kiedy się nim jest, jakie powinien mieć cechy dobrego wolontariusza. Wymieniliśmy swoje doświadczenia”⁴⁵.

W 2010 roku odbyła się szósta akcja charytatywna „Wyprawka dla Żaka”⁴⁶. Zorganizowano kiermasz bożonarodzeniowy, na którym uczniowie sprzedawali własnoręcznie wykonane ozdoby i wypieki. Dochód z kiermaszu był przeznaczony na paczki świąteczne dla potrzebujących. Szkoła wzięła udział w „Szlachetnej Paczce”, zbierając rzeczy dla czterech potrzebujących rodzin. Jak można przeczytać w kronice szkolnej „wolontariusze wnieśli do domów nie tylko paczki, ale nadzieję na lepsze jutro”⁴⁷. Od 2011 roku uczniowie zaangażowali się w upiększanie miasta, sadząc cebulki kwiatów w ramach akcji „Hospicjum to też życie”. Brali udział w akcji „Pola Nadziei”, kwestując w supermarketach na rzecz chorych wymagających stałej opieki medycznej i socjalnej z Hospicjum św. Jana Ewangelisty w Szczecinie⁴⁸. W kolejnym roku brali udział w zbiórce karmy dla zwierząt do Schroniska dla Bezdolnych Zwierząt w Szczecinie i Towarzystwa Opieki nad Zwierzętami⁴⁹. W ramach akcji „Wyprawka dla Żaka” przekazali przybory szkolne dzieciom z parafii w Kaławie oraz dzieciom w Domu Młodzieży w Trzcincu⁵⁰. Środki finansowe uzyskane z kiermaszu

³⁹ „Słonecznik” 2007/3 (23), s. 4.

⁴⁰ „Słonecznik” 2007/1 (21), s. 3.

⁴¹ Tamże, s. 13.

⁴² Kronika Zespołu Szkół Towarzystwa Salezjańskiego 2007/2008.

⁴³ Kronika Zespołu Szkół Towarzystwa Salezjańskiego 2008/2009.

⁴⁴ Kronika Zespołu Szkół Towarzystwa Salezjańskiego 2009/2010.

⁴⁵ Tamże.

⁴⁶ „Słonecznik” 2010/1 (35), s. 2.

⁴⁷ Kronika Zespołu Szkół Towarzystwa Salezjańskiego 2010/2011.

⁴⁸ Kronika Zespołu Szkół Towarzystwa Salezjańskiego 2011/2012.

⁴⁹ „Słonecznik” 2012/1 (41), s. 3.

⁵⁰ K. Ogródowska, *Dzielmy się sercem... i nie tylko*, „Słonecznik” 2012/1 (41), s. 5.

bożonarodzeniowego zostały przeznaczone na cele charytatywne⁵¹, a z kiermaszu wielkonoconego na zakup paczek świątecznych dla potrzebujących rodzin⁵².

W 2013 roku uczniowie zaangażowali się w przygotowanie kilkuset kotylionów dla Szczecinian z okazji Narodowego Święta Niepodległości oraz prowadzenie śpiewu pieśni patriotycznych. Ten rok obfitował w takie akcje jak: „Wyprawka dla Żaka”, „Papieskie Kremówki”, „Wielkopostna Skarbonka”, świąteczne kiermasze, „Góra Grosza”, „Termometr Miłości”, „Pola Nadziei”, zbiórka karmy dla bezdomnych zwierząt⁵³. Dochód z kiermaszu bożonarodzeniowego wyniósł ponad 3 tysiące złotych i został przekazany na Hospicjum św. Jana Ewangelisty⁵⁴. Członkowie Koła Wolontariatu sadzili cebulki żonkili na rondzie ks. Gierosa. Dochód ze sprzedaży tych kwiatów przeznaczyli na Fundację Dom Hospicyjny-Hospicjum św. Jana Ewangelisty w Szczecinie⁵⁵. Niezwykłym wydarzeniem był przygotowany przez Koło Wolontariatu Bal dla Osób Niepełnosprawnych i Upośledzonych. „Niepełnosprawnym trzeba nie tylko pomagać żyć, nie tylko ich rozumieć, ale także dziękować im za wartości, które wnoszą do świata ludzi pełnosprawnych”⁵⁶ - czytamy w kronice szkolnej. Zorganizowano spotkanie z mieszkańcami Domu Pomocy Społecznej i wspólne śpiewanie piosenek. Kontynuowano zbiórkę karmy dla psów i kotów⁵⁷.

W roku 2014 pięćdziesięciu sześciu uczniów kwestowało w centrach handlowych Szczecina na rzecz chorych na nowotwory ze szczecińskiego Hospicjum św. Jana Ewangelisty. Uczniowie uczęszczający na zajęcia Koła Teatralnego w Szkole Salezjańskiej włączyli się w akcję charytatywną i przygotowali przedstawienie oraz odwiedzili pacjentów Zespołu Szkół Szpitalnych w Samodzielnym Publicznym Szpitalu Klinicznym nr 1 w Szczecinie. Uczniowie Koła Wolontariatu wzięli udział w koncercie charytatywnym w ramach X Kampanii Społecznej „Hospicjum to też życie” oraz przekazali dochód z kiermaszu świątecznego na rzecz potrzebujących. Zorganizowali bal karnawałowy dla dzieci objętych opieką przez Miejski Ośrodek Pomocy Rodzinie oraz dla ludzi niepełnosprawnych umysłowo i ruchowo. Koło wolontariuszy prowadziło zbiórki dla rodzin potrzebujących oraz wspomagało siostry Misjonarki Miłosierdzia, opiekujące się osobami bezdomnymi⁵⁸.

W roku 2015 oprócz kontynuacji poprzednich działań wolontaryjnych, uczniowie zbierali zabawki dla dzieci z Samodzielnego Publicznego Szpitala Klinicznego nr 1 w Szczecinie⁵⁹. Zgromadzone artykuły spożywcze w akcji „Termometr Miłości” zostały przekazane dla osób ubogich i bezdomnych⁶⁰. Szkolne Koło Wolontariatu odwiedziło Dom Pomocy Społecznej na ul. Romera w Szczecinie z występem z okazji odzyskania niepodległości. Troje uczniów z Koła Wolontariatu rozpoczęła cotygodniowe odwiedziny mieszkańców DPS-u.

⁵¹ Kronika Zespołu Szkół Towarzystwa Salezjańskiego 2012/2013.

⁵² Kronika Zespołu Szkół Towarzystwa Salezjańskiego 2011/2012.

⁵³ „Słonecznik” 2013/2 (46), s. 12.

⁵⁴ „Słonecznik” 2013/3 (47), s. 11.

⁵⁵ Kronika Zespołu Szkół Towarzystwa Salezjańskiego 2012/2013.

⁵⁶ Tamże.

⁵⁷ Kronika Zespołu Szkół Towarzystwa Salezjańskiego 2013/2014.

⁵⁸ „Ku Słońcu” Kwartalnik Szkół Salezjańskich w Szczecinie 2014/1, s. 13.

⁵⁹ A. Raźniewska, *Mamy dużo pomysłów*, „Ku Słońcu” Kwartalnik Szkół Salezjańskich w Szczecinie 2015/1, s. 7.

⁶⁰ W. Mostek, *Jakie przygotowanie-takie świętowanie*, „Słonecznik” 2015/3 (57), s. 2.

Uczniowie z Koła Wolontariatu świadczyli pomoc w nauce dzieciom z rodzin zastępczych i przygotowali występ dla Domu Pomocy Społecznej „Słoneczne Tarasy”. Wśród różnych obszarów aktywności koła można wyróżnić: organizację i prowadzenie Balu dla Osób Niepełnosprawnych; wspieranie Hospicjum dla Dorosłych poprzez sadzenie jesienią cebulek, a wiosną kwestowanie w centrach handlowych; włączenie się w zbiórki charytatywne prowadzone przez Caritas; zbiórka karmy dla zwierząt; obdarowanie prezentami, żywnością i środkami czystości z okazji świąt Bożego Narodzenia dwóch ubogich rodzin wskazanych przez MOPR. Podarunki zakupiono za pieniądze uzyskane ze szkolnego kiermaszu. Uczniowie postanowili zaprosić obdarowane rodziny na szkolne jasełka⁶¹. Z okazji Międzynarodowego Dnia Seniora Koło Wolontariatu zaprosiło podopiecznych DPS-u i Domu Dniennego Pobytu na program artystyczny w auli szkolnej⁶².

Podobnie działało Koło Wolontariatu w kolejnych latach. Członkowie koła odwiedzali mieszkańców DPS-u „Słoneczne Tarasy”, zawozili ciasto, razem z mieszkańcami DPS-u wykonywali świąteczne ozdoby⁶³. W 2017 roku dla podopiecznych szczecińskich DPS-ów urządzili wieczór kolędowy połączony ze spektaklem „Opowieść wigilijna”. W 2018 roku podopiecznym DPS „Słoneczne Tarasy” zorganizowali bal karnawałowy. Do szkoły zaprosili mieszkańców szczecińskich Domów Pomocy Społecznej na przedstawienie „Pasja”. Z okazji Europejskiego Dnia Seniora młodzież i absolwenci Szkół Salezjańskich oraz Zespół Pieśni i Tańca Szczecininanie zaprosili seniorów podopiecznych szczecińskich DPS-ów na spotkanie. Koło Wolontariatu przygotowało wiersze i występ muzyczny dla mieszkańców Domu Kombatanta przy ulicy Romera w Szczecinie⁶⁴.

Cyklicznie pomagali w organizacji Balu dla Niepełnosprawnych, którego liczba uczestników w 2017 roku wyniosła około 100 osób, a w 2018 – 120 osób. Na balu uczniowie prowadzili loterię fantową, z której uzyskane fundusze przeznaczono na dofinansowanie wyjazdu osób niepełnosprawnych na rekolokację w Wisiełce. W 2018 roku po raz szósty Koło Wolontariatu zbierało fundusze, kwestując w centrach handlowych w Sterze, Molo, Turzynie i Kaskadzie na rzecz opieki hospicyjnej. Wolontariusze ze Szkół Salezjańskich stanowili największą grupę, biorącą udział w tej akcji⁶⁵. Włączyli się również w akcję ulotkową, zachęcającą do udziału w koncercie charytatywnym na rzecz Hospicjum dla Dorosłych⁶⁶. Rozdawali żonkile za dobrowolne datki na rzecz Hospicjum, a także brali udział w akcji sadzenia żonkili⁶⁷.

W bieżącym roku wolontariusze ze Szkół Salezjańskich kontynuowali pomoc materialną i osobową szczecińskiemu Hospicjum oraz mieszkańcom DPS-ów (odwiedzanie seniorów, wspólne zdobienie wielkanocnych pisanek)⁶⁸. Po raz ósmy Koło Wolontariatu brało

⁶¹ E. Berdyszak, *Wolontariat w szkołach salezjańskich...*, s. 28.

⁶² Kronika Zespołu Szkół Towarzystwa Salezjańskiego 2015/2016.

⁶³ <https://szkolysalezjanskie.pl/index.php/wolontariat/> [dostęp 15.05.2019].

⁶⁴ Tamże.

⁶⁵ <https://szkolysalezjanskie.pl/index.php/wolontariat/> [dostęp 15.05.2019].

⁶⁶ Tamże.

⁶⁷ Tamże.

⁶⁸ Tamże.

udział w akcji „Pola Nadziei”, w której zbierało pieniądze dla osób ciężko chorych. Zorganizowało akcje: „Piórniki dla Afryki”, „Termometr Miłości”, kartki świąteczne i występy artystyczne w Ośrodku Opieki nad Osobami Starszymi „Nasza Ostoja”.

Wolontariat szkolny i jego znaczenie w Zespole Szkół Towarzystwa Salezjańskiego

Wolontariat w rozumieniu założycielki Koła Wolontariatu działającego w Zespole Szkół Salezjańskich w Szczecinie E. Berdyszak to zaangażowanie, spotkanie, doświadczanie drugiego człowieka poprzez spędzony z nim czas. „Nigdy nie zmuszałam młodzieży – wspominała E. Berdyszak – ale zachęcałam, żeby spróbowali i zobaczyli jak to jest”⁶⁹. W opinii założycielki Koła Wolontariatu „należy uczyć dzieci i młodzież obcowania z potrzebującymi. W dzisiejszych czasach kiedy rodziny wielopokoleniowe mieszkające razem są rzadkością, dzieci nie doświadczają bycia z osobami starszymi. Często czują się zakłopotane w kontakcie z osobą starszą czy chorą. Działania wolontaryjne to bycie przy drugim człowieku, złapanie go za rękę, rozmowa. Nauczyciele i rodzice powinni właściwie pojmować wolontariat nie jako zbiórkę np. kupię puszkę, paczkę żywności i jestem wolontariuszem. Bycie wolontariuszem to pójście na spotkanie z tymi potrzebującymi i realne doświadczenie ich wzruszenia, smutku czy radości. Nasi uczniowie odwiedzali starsze osoby w domach i jeszcze po skończeniu liceum kontynuowali znajomości i nadal pomagali starszym. Często uczniowie byli zaskoczeni, że osoby ciężko chore okazują się radosne i pogodnie patrzące na świat”⁷⁰.

Na łamach pisemka szkolnego „Ku Słońcu” pisząc o wolontariacie szkolnym E. Berdyszak stwierdziła: „To „branie” w wyniku „dawania” to nie tylko radość z tego, że komuś się pomogło, że wywołało u kogoś uśmiech na twarzy – to również duża pomoc w pokonywaniu własnych słabości i rozwiązywaniu przeżywanych problemów, to zmiana sposobu patrzenia na życie z czarnego lub szarego na jasny i kolorowy”⁷¹.

Analizując szkolne gazetki Szkół Salezjańskich można w nich znaleźć wypowiedzi nauczycieli i uczniów dotyczące znaczenia szkolnego wolontariatu. Pracownicy pedagogiczni Szkół Salezjańskich rozumieją znaczenie wychowawcze działań wolontaryjnych podejmowanych przez uczniów, czego wyraz dają w tekstach zamieszczanych w szkolnych pisemkach: „Ku Słońcu Kwartalnik Szkół Salezjańskich w Szczecinie” i „Słonecznik”. Katarzyna Ogrodowska pedagog w szczecińskich Szkołach Salezjańskich pisała: „Akcje charytatywne w Szkole Podstawowej Towarzystwa Salezjańskiego w Szczecinie są jej niezbędnym i na stałe wpisanym w jej działalność elementem. Prowadzone są cyklicznie i koordynowane przez nauczycieli. W procesie wychowania młodego człowieka jako dobrego obywatela i chrześci-

⁶⁹ Rozmowa z wicedyrektor Szkoły Salezjańskiej Ewą Berdyszak, 14.06.2019.

⁷⁰ Tamże.

⁷¹ E. Berdyszak, *Wolontariat w szkołach salezjańskich*, „Ku Słońcu” Kwartalnik Szkół Salezjańskich w Szczecinie 2015/2, s. 28.

janina zależy nam, aby wyrobić nawyk pomagania oraz wrażliwość na najbardziej potrzebujących⁷². K. Ogrodowska koordynatorka wielu akcji charytatywnych twierdzi, że uczniowie w Szkole Salezjańskiej uczą się jak pomagać innym poprzez zaangażowanie w różne działania na rzecz drugiego człowieka⁷³.

Dlaczego młodzież z oddaniem bierze udział w akcjach charytatywnych? Na to pytanie Przemek uczestnik Koła Wolontariatu Szkół Salezjańskich na łamach szkolnej gazetki odpowiedział w następujący sposób: „Lubię pomagać... Jest to wspaniałe uczucie pomagać potrzebującym i jednocześnie robić to wraz z przyjaciółmi, w gronie miłych i wspaniałych ludzi, którzy zdolni są poświęcić wszystko dla tych, których życie nie oszczędziło⁷⁴. Dominika należąca do Koła Wolontariatu w Szkole Salezjańskiej stwierdziła: „Bardzo lubię pomagać innym, dlatego sprawiło mi to radość i dało dużo satysfakcji⁷⁵”.

Co daje wolontariat młodym ludziom? Adriana z Koła Wolontariatu w Szkole Salezjańskiej twierdziła: „Nauczyło mnie to, jak działać w grupie i nawiązywać nowe znajomości, gdyż byłam bardzo nieśmiała. Dzięki wolontariatowi kształtuje się w nas człowieczeństwo. Stajemy się wrażliwi na krzywdę i cierpienie drugiego człowieka”. Radek dodawał: „Wolontariat jest potrzebny nie tylko ludziom, którzy potrzebują pomocy, ale również tym, którzy pomagają. Ponieważ człowiek pomagający może doświadczyć w praktyce, co to jest empatia”. Weronika uczestniczka szkolnego wolontariatu wyraziła następującą opinię: „Wolontariat jest dla mnie nie tylko pomocą dla innych, ale również i dla siebie samej. To przedsięwzięcie umożliwiło mi poczucie bycia potrzebną oraz nawiązanie nowych kontaktów i przyjaźni. ...Pomoc nieoczekująca nic w zamian jest najpiękniejsza⁷⁶. Ola, wyjaśniając pobudki wstąpienia do Koła Wolontariatu, doszła do wniosku, że: „Do szkolnego wolontariatu ... zdecydowałam się tam zapisać, ponieważ chciałam znaleźć sposób na nudę⁷⁷”.

Na łamach szkolnej gazetki znajdują się odpowiedzi uczniów na pytanie: Czym jest właściwie wolontariat? Jeden z uczniów odpowiedział: „Sposobem na przeżycie niezapomnianych momentów w naszym życiu... Twoja pomoc może wydawać się nieznaczna, jednak jeżeli włożysz w nią serce, ofiarujesz komuś coś bardzo ważnego⁷⁸”.

Wolontariat w Zespole Szkół Towarzystwa Salezjańskiego wiąże się ściśle z duchowością salezjańską i charyzmatem świętego Jana Bosko, który zachęca do służby innym ludziom zwłaszcza tym potrzebującym na całym świecie. Od 2003 roku w Polsce istnieje Międzynarodowy Wolontariat Don Bosco⁷⁹. Agnieszka uczennica Szkoły Salezjańskiej, angażująca się w szkolny wolontariat, po ukończeniu szkoły już jako absolwentka Gimnazjum Salezjańskiego kontynuowała działania wolontaryjne poprzez wyjazd na misje do Ugandy

⁷² K. Ogrodowska, *Kropła drążąca skałę*, „Ku Słońcu” Kwartalnik Szkół Salezjańskich 2015/1, s. 18.

⁷³ Tamże, s. 18-19.

⁷⁴ „Ku Słońcu” Kwartalnik Szkół Salezjańskich w Szczecinie 2014/2, s. 14.

⁷⁵ Tamże, s. 14.

⁷⁶ Tamże, s. 15.

⁷⁷ O. Jakutowicz, *Jestem wolontariuszką*, „Ku Słońcu” Kwartalnik Szkół Salezjańskich w Szczecinie 2015/1, s. 18.

⁷⁸ J. Zuba, K. Worysz, *Wolontariat od wewnątrz*, „Ku Słońcu” Kwartalnik Szkół Salezjańskich 2013/1, s. 25-26.

⁷⁹ E. Aksamit, E. Pieczyńska, H. Pośpiech, *Na krańce świata-słów kilka o wolontariacie misyjnym*, w: A. M. Kola, K.M. Wasilewska-Ostrowska, *Wolontariat szansą rozwoju...*, s. 103.

z Salezjańskiego Ośrodka Misyjnego. Podejmowała również działania społeczne w Stowarzyszeniu RAZEM i Stowarzyszeniu ANIMATOR. Była współorganizatorką beзуżywkowej imprezy chrześcijańskiej SPIRITUAL ATTACK⁸⁰.

Wnioski

Wolontariat realizowany przez uczniów z Koła Wolontariatu w Zespole Szkół Towarzystwa Salezjańskiego w Szczecinie w latach 2001-2019 obejmował różnorodne formy, szeroki zakres współpracy i wiele obszarów podejmowanych przez młodych ludzi aktywności na rzecz pomocy innym. Analiza źródeł pisanych i drukowanych oraz relacyjnych wskazuje na fakt, iż wolontariat uczniowski stanowi ważny i potrzebny obszar działalności szkoły, niesie bowiem wiele wartości wychowawczych dla uczniów. Jest sposobem na życie młodego człowieka, uczy postaw prospołecznych i zachowań altruistycznych. Poprzez działania wolontaryjne uczniowie Szkół Salezjańskich kształtują postawy wskazujące na podmiotowość i godność drugiego człowieka, żyjącego obok nas. Dyrekcja szkoły, nauczyciele i pedagodzy zachęcają młodzież do działań na rzecz innych i popierają inicjatywy Szkolnego Koła Wolontariatu. Jak twierdzi jego założycielka E. Berdyszak: „wolontariat zaszczepiany uczniom pomaga kształtować w nich prawidłową hierarchię wartości, uczy właściwych kontaktów interpersonalnych”⁸¹. Analizy zawarte w powyższym tekście wskazują na to, że wolontariusze z Zespołu Szkół Towarzystwa Salezjańskiego w Szczecinie dobrowolnie i bezinteresownie angażują się w wiele akcji na rzecz społeczności szkolnej, środowiska lokalnego, czy działań ogólnopolskich, które są godne podziwu i pozwalają przypuszczać, że młodzi ludzie nie są obojętni na los bliźnich. Wolontariusze z Zespołu Szkół Towarzystwa Salezjańskiego w latach 2001-2019 brali udział w licznych akcjach charytatywnych, pomagając wielu ludziom potrzebującym wsparcia zarówno osobowego, jak i materialnego. Angażowali się w działania pośrednie i bezpośrednie, realizując wolontariat: rzeczowy, finansowy i artystyczny. Inicjatywy podejmowane przez uczniów Szkół Salezjańskich trafiają do różnych środowisk: dzieci, seniorów, ludzi bezdomnych, chorych, niepełnosprawnych i innych. Uczniowie realizują przede wszystkim wolontariat opiekuńczy na rzecz hospicjum, domu opieki, domu dziecka. Ich działania pozwalają stwierdzić, że wobec potrzeb społecznych Szczecina nieodzowna jest bezinteresowna pomoc dzieci i młodzieży na rzecz innych ludzi. Młodzi wolontariusze uczą się nie tylko otwartości na potrzeby innych, ale również sami czerpią wiele satysfakcji z zaangażowania się w działalność dobroczynną. Poświęcają wolny czas, aby wspomóc tych, którzy są w potrzebie i wywołać uśmiech na ich twarzach, a często i łzy wzruszenia. W szkołach salezjańskich wolontariat jest prowadzony systematycznie, a inspiracją do podejmowania działań wolontaryjnych są pory roku, święta czy wydarzenia szkolne. Wolontariusze angażują się w jednorazowe lub cykliczne przedsięwzięcia w ciągu całego roku szkolnego. Aktywność Koła Wolontariatu jest przejawem inicjatywy uczniów w służbie bliźnim.

⁸⁰ A. Gołda, W. Mostek, *Szkoda czasu, by się lenić*, „Ku Słońcu” Kwartalnik Szkół Salezjańskich 2013, nr1, s. 21.

⁸¹ Rozmowa z wicedyrektorem..., 14.06.2019.

Bibliografia

- Berdyszak E., *Wolontariat w szkołach salezjańskich*, „Ku Słońcu” Kwartalnik Szkół Salezjańskich w Szczecinie 2015/2.
- Dziennik Ustaw 2003 nr 96 poz. 873, Ustawa z dnia 24 kwietnia 2003 r. o działalności pożytku publicznego i o wolontariacie.
- Gołda A., Mostek W., *Szkoda czasu, by się lenić*, „Ku Słońcu” Kwartalnik Szkół Salezjańskich 2013/1.
- Jakutowicz O., *Jestem wolontariuszką*, „Ku Słońcu” Kwartalnik Szkół Salezjańskich w Szczecinie 2015/1.
- Kronika Zespołu Szkół Towarzystwa Salezjańskiego za lata 2000/2001-2015/2016.
- „Ku Słońcu” Kwartalnik Szkół Salezjańskich w Szczecinie 2014/1.
- „Ku Słońcu” Kwartalnik Szkół Salezjańskich w Szczecinie 2014/2.
- Mostek W., *Dzieło Ku Słońcu*, „Ku Słońcu” Kwartalnik Szkół Salezjańskich 2013/1.
- Mostek W., *Jakie przygotowanie-takie świętowanie*, „Słonecznik” 2015/3 (57).
- Ogrodowska K., *Dzielmy się sercem... i nie tylko*, „Słonecznik” 2012/1 (41).
- Ogrodowska K., *Kropla drążąca skałę*, „Ku Słońcu” Kwartalnik Szkół Salezjańskich 2015/1.
- Raźniewska A., *Mamy dużo pomysłów*, „Ku Słońcu” Kwartalnik Szkół Salezjańskich w Szczecinie 2015/1.
- „Słonecznik” 2005/2 (9).
- „Słonecznik” 2005/3 (10).
- „Słonecznik” 2006/1 (14).
- „Słonecznik” 2006/3 (16).
- „Słonecznik” 2007/1 (21).
- „Słonecznik” 2007/3 (23).
- „Słonecznik” 2007/5 (18).
- „Słonecznik” 2010/1 (35).
- „Słonecznik” 2012/1 (41).
- „Słonecznik” 2013/2 (46).
- „Słonecznik” 2013/3 (47).
- Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. Prawo oświatowe, Dz. U. z 2019, poz. 1148, 1078, 1287, 1680 i 1681.
- Zuba J., Worysz K., *Wolontariat od wewnątrz*, „Ku Słońcu” Kwartalnik Szkół Salezjańskich 2013/1.

Prace zwarte

- Aksamit E., Pieczyńska E., Pośpiech H., *Na krańce świata-słów kilka o wolontariacie misyjnym*, [w:] *Wolontariat szansą rozwoju społecznego. Rekomendacje dla pracy socjalnej*, red. A. M. Kola, K. M. Wasilewska-Ostrowska, Toruń 2012.
- Barwicka A., Andrzejak M., Program „*Projektor-wolontariat studencki*” jako forma aktywności społeczności lokalnej, [w:] *Wolontariat szansą rozwoju społecznego*.

Rekomendacje dla pracy socjalnej, red. A. M. Kola, K. M. Wasilewska-Ostrowska, Toruń 2012.

Bejma A., *Rola wolontariatu w społeczeństwie obywatelskim*, [w:] *Wolontariat szansą rozwoju społecznego. Rekomendacje dla pracy socjalnej*, red. A. M. Kola, K. M. Wasilewska-Ostrowska, Toruń 2012.

Dziewięcka C. M., *Wolontariat jako czynnik sprzyjający postępowi na drodze humanizacji. O innym obliczu wolontariatu, który może nie tylko zmienić na lepsze życie konkretnego człowieka, ale i dokonać zmiany w myśleniu całej społeczności*, [w:] *Wolontariat szansą rozwoju społecznego. Rekomendacje dla pracy socjalnej*, red. A. M. Kola, K. M. Wasilewska-Ostrowska, Toruń 2012.

Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku tom VII, Warszawa 2008.

Górecki M., *Idea, instytucjonalizacja i funkcje wolontariatu*, Warszawa 2013.

Kromolicka B., *Wolontariat w obszarze humanistycznych wyzwań opiekuńczych*, Toruń 2005.

Kukowska M., *Przepis na wolontariat*, Warszawa 2015.

Kupisiewicz Cz., Kupisiewicz M., *Słownik pedagogiczny*, Warszawa 2009.

Miśkiewicz B., *Wstęp do badań historycznych*, Warszawa-Poznań 1985.

Nowacki T. W., Korabiowska- Nowacka K., Baraniak B., *Nowy słownik pedagogiki pracy*, Warszawa 2000.

Pawlak M., Serczyk J., *Podstawy badań historycznych*, Bydgoszcz 1999.

Sowiński A. J., *W poszukiwaniu ideału osobowości wolontariusza*, [w:] *Wolontariat w obszarze humanistycznych wyzwań opiekuńczych*, red. B. Kromolicka, Toruń 2005.

Topolski J., *Jak się pisze i rozumie historię. Tajemnice narracji historycznej*, Poznań 2008.

Artykuły w czasopismach

Chrapek J., *Dzielmy się miłością*, „Wychowawca” 2010/2.

Górecki M., *Wolontariat-idea, organizacja, doświadczenia*, „Warmińsko-Mazurski Kwartalnik Naukowy” 2013.

Gumowska P., *Uczniowska pomoc*, „Dyrektor Szkoły” 2014/3.

Klimowicz A., *Kwestie Organizacyjne*, „Dyrektor Szkoły” 2014/3.

Kramkowska Jaszowska K., *Szkoła życia i człowieczeństwa*, „Wychowawca” 2010/2.

Marczyk I., *Wolontariat szkolny-krok po kroku*, „Wychowawca” 2010/2.

Michalak U., *Wolontariat młodzieżowy: program wychowawczy*, „Biblioteka w szkole” 2002/12.

Nowak K., *Metodologia oral history*, „Czasopismo Naukowe Kultura i Historia” 2011.

Strony internetowe

<https://szkolysalezjanskie.pl/index.php/wolontariat/> [dostęp 15.05.2019].

<https://szkolysalezjanskie.pl/index.php/o-nas-liceum-ogolnoksztalcacy/>, [dostęp 21.07.2019].

Aleksandra Czarnecka

Wolontariat uczniów w Zespole Szkół Towarzystwa Salezjańskiego w Szczecinie

Celem artykułu było ukazanie działalności Koła Wolontariatu w Zespole Szkół Towarzystwa Salezjańskiego w Szczecinie. Szkolni wolontariusze prowadzą zróżnicowaną działalność na rzecz pomocy drugiemu człowiekowi w potrzebie. Swoim zakresem obejmują zarówno pomoc dzieciom, młodzieży, dorosłym, osobom starszym, osobom potrzebującym, chorym, niepełnosprawnym, a także pomoc zwierzętom. Wolontariat ma charakter lokalny i ogólnopolski.

Słowa kluczowe: wolontariat, szkolne koło wolontariatu, Zespół Szkół Towarzystwa Salezjańskiego w Szczecinie.

Voluntary service of Students in the School Complex of the Salesian Society in Szczecin

The purpose of the article is to show the activities of the Voluntary Circle in the School Complex of the Salesian Society in Szczecin. School volunteers conduct diverse activities to help other people in need. They range from helping children, teenagers, adults, the elderly, the needy, the sick, the disabled, and also helping animals. Volunteering is local and nationwide.

Keywords: Voluntary service, school voluntary circle, School Complex of the Salesian Society in Szczecin.

Translated by Kaszycka-Farbey Tetyana

Antoni Kalka

Maria Mitek

Wydział Nauk Pedagogicznych

Dolnośląska Szkoła Wyższa we Wrocławiu

SYSTEM WYCHOWANIA MARII KARŁOWSKIEJ I JEGO ZWIĄZEK Z LOGOTERAPIĄ

Wstęp

Celem autorów niniejszych rozważań jest kontekstualne zaprezentowanie sylwetki wybitnej działaczki filantropijno-oświatowej, charyzmatycznej przywódczyni, Marii Karłowskiej (1865-1935), która w swej aktywności prowadzonej na przełomie XIX i XX wieku wniosła istotny wkład w resocjalizację młodych polskich kobiet zagrożonych prostytutką, a ponadto zestawienie wybranych jej poglądów wychowawczych w kontekście aksjologicznym związanym z logoterapią.

W każdej epoce poszukiwano koncepcji i obrazu człowieka, formułowano cele i dobierano odpowiednie metody wychowawcze. Dziś też wychowawcy nadal szukają wzorów godnych naśladowania, a przez służbę ojczyźnie wciąż rozumie się poświęcenie się działalności o charakterze społecznym. Nadal aktualne pozostaje pytanie, jak wychowywać młodych ludzi i do jakich wartości się odwoływać?

Prób udzielenia odpowiedzi na tak postawione pytanie podejmowało się (i podejmuje nadal) wielu pedagogów, wychowawców, historyków czy artystów. Wśród tego grona jawi się także postać Karłowskiej, wychowawczyni kobiet niedostosowanych społecznie.

Należy zaznaczyć, iż jej działalność wpisuje się – w wyróżniony przez Ewę Marynowicz-Hetkę – pierwszy etap rozwoju polskiej pedagogiki społecznej, czyli w fazę „przed pedagogiką społeczną”, obejmującą praktyki społeczno-wychowawcze, „wyrażającą się w działalności wybitnych praktyków oraz w powstawaniu placówek, będących odpowiedzią na problemy społeczne. W tej fazie rozwoju i doskonalenia praktyki istotną funkcję pełnią przyjęte przekonania i ideologie, również ważne jest znaczenie kontekstu społecznego”¹.

¹ E. Marynowicz-Hetka, *Pedagogika społeczna*, Warszawa 2006, t. 1, s. 213.

Ponieważ zaangażowanie Karłowskiej (uznanej przez Kościół katolicki za błogosławioną) przybrało trwałe formy instytucjonalne, m.in. w postaci założonego przez nią Zgromadzenia Sióstr Pasterek od Opatrzności Bożej, naszym celem jest prezentacja stosowanych zasad i metod wychowawczych (zgodnie z założeniami pracy resocjalizacyjnej i szerszej społeczno-wychowawczej) sformułowanych i realizowanych przez Marię Karłowską.

Zrozumienie aktywności resocjalizacyjnej podejmowanej przez Karłowską wymaga przybliżenia uwarunkowań społecznych, w jakich się wychowywała, a następnie prowadziła swoją działalność. Szczególną uwagę należy skupić na sytuacji społeczno-politycznej zaboru pruskiego. Zarówno Wielkopolska, jak i Pomorze (m.in. ważny w życiu Karłowskiej - Poznań i Toruń) znajdowały się bowiem pod rządami pruskimi.

Podejmowane w tym okresie społeczne inicjatywy na rzecz walki z patologiami wynikały z przekonania o konieczności wspierania osób, które nie były w stanie samodzielnie zapewnić sobie godnych warunków bytowych. Przedsięwzięcia takie odwoływały się w swej misji i działalności do koncepcji filantropii oraz dobroczynności. Z jednej strony - do działalności podejmowanej na rzecz ubogich oraz wykluczonych, a odwołującej się do haseł humanitaryzmu (znanego z oświecenia i kultury świeckiej). Z drugiej - do organizowania opieki nad potrzebującymi, będącej efektem pobudek religijnych („miłosierdzia”, „działalności charytatywnej”). Dobroczynność opiera się bowiem na założeniu, że obowiązkiem religijnym i moralnym jest wspieranie osób ubogich w trudnych sytuacjach życiowych².

W latach osiemdziesiątych XIX w., a więc okresie, na który przypada młodość Karłowskiej, Wielkopolska ubożała³. Pozbawiona ziemi społeczność wiejska ulegała niemieckiej kolonizacji. W miastach rozwijał się przemysł, ale jednocześnie (w wyniku tzw. „dzikiego kapitalizmu”) pogarszał się poziom życia (warunki bytowe) tamtejszej ludności. Trudny był też los kobiet, które, doprowadzone do materialnej nędzy, uciekały się niejednokrotnie do prostytucji, będącej często jedynym sposobem na utrzymanie siebie i rodziny⁴.

Sytuacja taka panowała m.in. w Poznaniu, w którym Karłowska spędziła dzieciństwo i młodość. Koniec XIX w. (okres dynamicznego rozwoju, likwidacji murów miejskich oraz znaczącej industrializacji) był dla Poznania (i wszystkich ówczesnych metropolii europejskich) czasem narastających problemów społecznych, takich jak: migracja ludności ze wsi, zagubienie młodzieży, alkoholizm oraz prostytucja młodocianych, w tym przede wszystkim kobiet. W polskiej publicystyce schyłku XIX w. odnotowano, iż około 75% polskiej ludności wiejskiej należało do tzw. klasy najemników lub posiadaczy działek o wielkości poniżej hektara. Przemiana struktury agrarnej oraz niezwykle szybki rozwój przemysłu wywołały

² M. Piotrowska-Marchewa, *Nędzarze i filantropi. Problem ubóstwa w polskiej opinii publicznej w latach 1815-1863*, Toruń 2004, s. 75-83; E. Leś, *Zarys historii dobroczynności i filantropii w Polsce*, Warszawa 2001, s. 17; B. Geremek, *Litość i szubienica. Dzieje nędzy i miłosierdzia*, Warszawa 1989, s. 285-290; J. Królikowska, *Socjologia dobroczynności. Zarys problematyki biedy i pomocy na tle doświadczeń angielskich*, Warszawa 2004, s. 27-33.

³ Por. A. Cichy, *Poznań*, Wydawnictwo Poznańskie, Poznań 1978.

⁴ S. Suwiński, *Duchowość sióstr pasterek*, Pelplin 2002, s. 22-26.

w II poł. XIX w. proces intensywnej urbanizacji⁵. Wzrost demograficzny wynikał ze stopniowego podnoszenia się stopy życiowej. (w porównaniu z czasami feudalnymi). Sprzyjał temu również postęp wiedzy w zakresie medycyny. Masowa migracja ludności wiejskiej do miast pociągała za sobą wzrost bezrobocia. W miarę rozwoju przemysłu rosła liczba kobiet (m.in. młodocianych) pracujących w zakładach produkcyjnych jako tania siła robocza. (ich wynagrodzenie było zdecydowanie niższe od zarobków mężczyzn). Stolica Wielkopolski nie była przystosowana do przyjęcia rzesz ludności napływających z terenów wiejskich. Urządzenia komunalne i ówczesne budownictwo mieszkaniowe nie rozwijały się proporcjonalnie do przyrostu ogólnej liczby mieszkańców miasta. W efekcie około 10% poznaników musiało zamieszkiwać strychy oraz sutereny. Płace robotników (poza nielicznymi wyjątkami) kształtowały się zdecydowanie poniżej przeciętnej zarobków w Rzeszy Niemieckiej⁶.

Na przełomie XIX i XX w. zachodziły również zmiany w Kościele katolickim. Jak uważa Marcin Maksymilian Łobożek, XIX wiek przyniósł znaczne ożywienie życia zakonnego. Wzrosła liczba nowych zgromadzeń zakonnych, zwłaszcza w zachodniej Europie. Przy czym na terenach polskich (pod zaborem) próbowano maksymalnie ograniczać działalność zakonów. Na obszarze zaboru pruskiego w 1831 r. wydano dekret, w myśl którego zobowiązano wszystkie urzędy i kurie biskupie do posługiwania się wyłącznie językiem niemieckim⁷. W 1833 r. skasowano klasztory, które nie podporządkowały się nowym zaleceniom i skonfiskowano ich dobra. W zaborze pruskim nie dawano zbyt wielu możliwości do rozwoju życia duchowego osób zakonnych. W 1871 r. Prusacy rozpoczęli otwartą walkę z Kościołem (tzw. Kulturkampf⁸). Na terenie Wielkopolski nasilono proces wynarodowienia Polaków, niszczone polską kulturę i zakazywano wszelkich form religijności. Ograniczono prawo Kościoła katolickiego do kształcenia kleryków i możliwości finansowania działalności seminariów. Wsparcie materialne mogły uzyskać jedynie te, które w pełni zaangażowały się w proces germanizacji. Kulturkampf przyniósł jednakże paradoksalnie dobre skutki dla ówczesnego Kościoła, ponieważ zahartował i umocnił w wierze duchowieństwo i mieszkańców zaboru pruskiego. Przyczynił się do przetrwania ucisku i przerwania procesu wynarodowienia⁹.

W tym okresie poważnie ograniczano rozwój zgromadzeń zakonnych. Jednym z nielicznych, które wówczas powstało, było założone przez Karłowską Zgromadzenie Sióstr Pasterek od Opatrzności Bożej¹⁰. To między innymi M.in. dzięki niej przełom XIX/XX w. w dorobku myśli opiekuńczo-wychowawczej uznano za okres: poszukiwania skutecznych metod wychowania; czas umacniania się więzi społecznych na terenie zajętej przez zaborów

⁵ M. Trzeciakowska, L. Trzeciakowski, *W dziewiętnastowiecznym Poznaniu. Życie codzienne miasta 1815-1914*, Wydawnictwo Poznańskie, Poznań 1982, s. 245 i n.

⁶ Z. Boras, L. Trzeciakowski, *W dawnym Poznaniu*, Wydawnictwo Poznańskie, Poznań 1969, s. 202 i n.

⁷ M.M. Łobożek, *Błogosławiona Maria Karłowska*, „Folia Historica Cracoviensia” 2009/2010, vol. XV/XVI, s. 415.

⁸ Por. G. Kucharczyk, *Kulturkampf: Walka Berlina z katolicyzmem (1846-1918)*, Warszawa 2009.; J. Krasuski, *Kulturkampf: Katolicyzm i liberalizm w Niemczech XIX wieku*, Poznań 1963.

⁹ M.M. Łobożek, op. cit., s. 415.

¹⁰ W. Rozynkowski, *Szpital Dobrego Pasterza w Toruniu i jego wpływ na ewolucję Zgromadzenia Sióstr Pasterek*, *Nasza Przeszość*, 2002, t. 98, s. 504.

Polski; działalności licznych grup (towarzystw, stowarzyszeń i związków pielęgnujących wartości kulturalne, socjalne, patriotyczne i wychowawcze). W ocenie historyków najważniejsze znaczenie miały działania społeczne respektujące zasady religijne i metody prewencyjne (modlitwa i praca z elementami wychowania perspektywicznego)¹¹.

Podjęte dotąd nieliczne próby badawcze zogniskowane na analizie przejawów walki z prostytucją i zaniedbaniem moralnym kobiet w XIX-wiecznej Polsce pod zaborami dowodzą, iż najodważniejsze *inicjatywy interwencyjne* zainaugurowały siostry zakonne (we własnych zakładach i prowadzonych przez siebie domach). Zapobiegały również różnym patologiom (*działania prewencyjne*), w tym prostytucji, zmniejszając w ten sposób rozmiary zaniedbania moralnego w społeczeństwie¹².

W nurt tych działań, mocno osadzonych w duchu epoki, włączyła się w 1894 r. Karłowska. Zainaugurowana przez nią w Poznaniu działalność opiekuńcza przerodziła się w zorganizowane wychowanie resocjalizacyjne dziewcząt i kobiet, głównie prostytutek i wenerycznie chorych. To ona również przez cztery lata otoczyła opieką i pomocą zaniedbaną moralnie młodzież męską¹³.

Karłowska to kobieta, która poświęciła całe swoje życie służbie pokrzywdzonym kobietom, skazanym na wykluczenie ze względu na złe prowadzenie się i sprzedawanie własnego ciała w zamian za zdobycie środków pozwalających na przeżycie w trudnych warunkach. Jej misją było zatem wskazanie im właściwej ścieżki, niczym zagubionym owieczkom, które odsunęły się od Boga. Było to możliwe dzięki założeniu Zgromadzenia Sióstr Pasterek od Opatrzności Bożej, pełniącego funkcję przystani i miejsca, w którym kobiety mogły nauczyć się życia w warunkach zupełnie odmiennych od tych, do których były przyzwyczajone – w atmosferze bezpieczeństwa i zrozumienia.

Jedną z podstawowych zasad kierujących Marią Karłowską było zrozumienie sytuacji drugiej osoby, bowiem starała się ona wczuć w sytuację kobiet i pokazać im, że możliwa jest zmiana sposobu życia wynikająca choćby ze środowiska, z jakiego się wywodziły i trudnych warunków, w jakich przyszło im żyć. Maria Karłowska powtarzała: „Pamiętając o miłości Dobrego Pasterza dla grzeszników, musimy wykluczyć z serc naszych w pracy nad wychowanymi na zawsze wszelką nie-miłość, (...) ostrość w traktowaniu (...) ranienie uczuć tych chorych dusz, jako truciznę w pracy bezwzględnej nad nimi, odrzucimy to na zawsze, a zdołamy owoce, trzymając się zasady miłości i wyrozumiałości”¹⁴.

W celu osiągnięcia założonych efektów wychowawczych Karłowska wykorzystywała konkretne zasady i metody, dzięki którym możliwe było nauczanie kobiet innego patrzenia na świat i zmiany systemu wartości.

¹¹ Por. W. Jakóbczyk, *Przetrwać nad Wartą (1815-1914), Dzieje narodu i państwa polskiego*, Warszawa 1986, s. 56. Byli to: bł. ks. Bronisław Markiewicz - wychowujący w duchu powściągliwości i pracy; Kazimierz Jeżewski - tworzący „Gniazda Sieroco”. Ibidem.

¹² Por. J. Umiński, *Historia Kościoła*, t. 2, Opole 1960, s. 504.

¹³ Por. Ruszczynska S.H., *Historia Zgromadzenia Sióstr Pasterek od Opatrzności Bożej*, Wąbrzeźno 1936, s. 41.

¹⁴ M. Karłowska, *Duch Pasterek w powołaniu apostołskim w pracy nad duszami*, 1910.

W niniejszym opracowaniu przedstawione zostaną te zasady i metody, a także sposób ich wykorzystania obecnie przez Siostry Zgromadzenia Sióstr Pasterek od Opatrzności Bożej, które kontynuują misję Błogosławionej Marii Karłowskiej.

Idee i zasady wychowawcze Marii Karłowskiej

W swoim postępowaniu Karłowska kierowała się przede wszystkim dobrem kobiet, którym pomagała. Chcąc dokładniej przyjrzeć się zasadom, które przyświecały jej działalności, należy przywołać trzy z nich: miłość bliźniego, poszanowanie godności osoby ludzkiej i wolność osobistą.

Miłość bliźniego

Karłowska doskonale zdawała sobie sprawę, że w większości domów rodzinnych dziewcząt, które trafiały do Zgromadzenia, miłość nie była uczuciem często spotykanym, dlatego wychowanie musiało opierać się przede wszystkim na stworzeniu kobietom bezpiecznego miejsca, w którym miłość będzie podstawową zasadą rządzącą relacjami międzyludzkimi. Potrzeba miłości jest bowiem jedną z najważniejszych potrzeb. Jej brak wpływa na powstanie emocjonalnej luki, która musi zostać zapełniona. W przeciwnym razie mamy do czynienia z sytuacją patologiczną, trudną, z której jednak można się wydostać dzięki uzupełnieniu deficytu miłości (w odpowiedniej formie) i wyleczeniu się z choroby „głodu miłości”¹⁵.

Karłowska starała się podchodzić do podopiecznych z wyrozumiałością i traktować je tak, aby poczuły się bezpiecznie, czyli inaczej niż w środowisku, w którym żyły wcześniej. W tym zachowaniu była podobna do Dobrego Pasterza, który nie zostawia owieczki samej sobie, lecz stara się ją uleczyć i wskazuje jej właściwą drogę. Miłość do bliźniego była więc podstawową zasadą, dzięki której kobiety czuły, że nie są odrzucane. Było to bardzo ważne, ponieważ uważano, że stanowią one margines społeczeństwa, stąd odrzucenie i pogarda, jaką manifestowano wobec nich.

Kierowanie się zasadą miłości łączyło się z koniecznością zapewnienia podopiecznym warunków, w których będą czuły się jak w szczęśliwej, kochającej się rodzinie, gdzie wszyscy są szanowani i mają do siebie nawzajem zaufanie. W związku z tym Karłowska dbała o to, aby w Zgromadzeniu panowała atmosfera kojarząca się z domem rodzinnym. To właśnie w otoczeniu najbliższych, w domu dziecko uczy się wyrażać uczucia, zdobywa doświadczenia, buduje system własnych wartości, którym będzie kierowało się w przyszłości. Między rodzicami i dziećmi powstaje najgłębsza relacja, która ma wpływ na późniejsze tworzenie relacji z innymi¹⁶. Karłowska była więc z jednej strony wychowawczynią dziewcząt, z drugiej

¹⁵ Por. A. Maslow: *W stronę psychologii istnienia*, Warszawa 1986, s. 47; L. Cian : *System zapobiegawczy św. Jana Bosko*, Warszawa 1986, s. 48-49.

¹⁶ S. Stryna: *Znaczenie wychowania w rodzinie dla rozwoju osobowego dziecka*. W: *Wychowanie w rodzinie chrześcijańskiej*. Red. F. Adamski, Kraków 1984.

zaś pełniła rolę matki. „Stosunek M. Karłowskiej do wychowanek opierał się na bezgranicznej, czulej, macierzyńskiej miłości: Nie masz już rodziców? – pyta ze współczuciem – odtąd ja będę twoją mamusią”¹⁷.

Chrześcijańska zasada miłości bliźniego pozwalała zatem Karłowskiej stworzyć bezpieczną przestrzeń, w której dziewczęta mogły uczyć się od nowa budowania relacji z innymi ludźmi. W ten sposób leczony był „głód miłości”, co pozwalało przygotować podopieczne do przyszłego życia poza Zgromadzeniem. Dzięki temu kobiety miały poczucie, że są rozumiane i mają osoby, do których mogą się zwrócić o pomoc. Karłowska i siostry pracujące w zakładzie ofiarowywały podopiecznym miłość, którą one z kolei uczyły się odwzajemniać, w zgodzie z chrześcijańską zasadą miłości bliźniego.

Poszanowanie godności osoby ludzkiej

Kolejną zasadą, na której Karłowska opierała działalność wychowawczą, było poszanowanie godności osoby ludzkiej. Opierało się ono między innymi na przekonaniu, że „osobliwą rację godności ludzkiej stanowi powołanie człowieka do uczestnictwa w życiu Boga. Człowiek już od swego początku jest zaproszony do rozmowy z Bogiem: istnieje bowiem dlatego, że Bóg stworzył go z miłości”¹⁸.

Podopieczne Zgromadzenia były pozbawione poczucia własnej wartości. W związku z wykonywanym zajęciem (prostyucją) utraciły poczucie godności. Karłowska jednak nie skreślała kobiet przez ich wcześniejsze życie, wręcz przeciwnie – widziała w każdej istocie osobę stworzoną na podobieństwo Boga. W związku z tym każdemu należał się szacunek, ponieważ w ten sposób można było okazać szacunek samemu Bogu, który zawsze daje ludziom kolejną szansę.

Poczucie poniżenia, które towarzyszyło kobietom, miało być zastępowane przez satysfakcję płynącą z pokonywania własnych słabości i z pracy nad eliminowaniem swoich wad. Podopieczne, poznając siebie, miały odnaleźć w sobie mocne strony pozwalające im na pokonywanie różnych problemów w życiu. Ważne było odzyskanie szacunku do siebie, co wymagało jednak dyscypliny i chęci do krytycznego spojrzenia na własną osobę i zmiany wad w zalety. Karłowska próbowała wpoić dziewczętom, że praca nad sobą jest jedyną drogą do odzyskania pewności siebie, która miała zastąpić poczucie poniżenia i niedowartościowania¹⁹.

Zagadnienie poszanowania godności osoby ludzkiej łączyło się ściśle z indywidualnym podejściem do każdej osoby i nietraktowaniem wszystkich w ten sam sposób. Ważne było bowiem wykształcenie w podopiecznych przekonania, że każda z nich zasługuje na szacunek, dlatego wszystkie potrzeby powinny zostać zaspokojone w indywidualny sposób, ponieważ „[...] nie wszystko jest dla wszystkich. Co dla jednej będzie z korzyścią, dla drugiej

¹⁷ A.Narzymska: *Rys życia Marii Karłowskiej(1865-1935) założycielki Zgromadzenia Sióstr Pasterek od Opatrzności Bożej*. W: *Pisma ascetyczne*, t. 1, Warszawa 1981, s. 67.

¹⁸ *Konstytucja duszpasterska o Kościele w świecie współczesnym. Gaudium et spes* 19. W: *Sobór Watykański II. Konstytucje, dekryty, deklaracje*. Poznań 1968.

¹⁹ A. Masłow A., *W stronę psychologii...* s. 196.

będzie niezrozumiałe i ze stratą²⁰. Takie podejście było również sprzeczne ze stosowaniem kar cielesnych – Karłowska zdecydowanie się mu sprzeciwiała, uważając, że chorobę można przezwyciężyć jedynie poprzez otoczenie dziewcząt miłością, a nie tworzenie atmosfery strachu.

Należy zauważyć, że poszanowanie godności ludzkiej oznacza również umożliwianie podopiecznym wyrażania siebie w taki sposób, jaki najbardziej odpowiada danej osobie, dzięki czemu czuje się ona spełniona. Może to być np. modlitwa, praca czy innego rodzaju aktywności, dzięki którym następuje rozwój duchowy.

Wolność osobista

Pojęcie wolności ściśle wiąże się z zagadnieniem wolnej woli. Człowiek w szczególny sposób doświadcza wolności za każdym razem, gdy podejmuje jakąś decyzję²¹. Karłowska uważała, że silna wola i wolność działania to „najpiękniejsza częśćka, jaka się człowiekowi dostała w udziale²²”.

Wolność jest zatem darem, który jednak może być źle wykorzystywany. Zadaniem Karłowskiej było więc przede wszystkim uświadomienie podopiecznym, że ich życie jest całkowicie zależne od nich samych i od ich działań, które są pochodną zdobytych doświadczeń. Wolna wola jest tym elementem, który w pewnym stopniu zbliża człowieka do Boga, sprawia, że staje się on do niego podobny. Przekazanie tej wiedzy również było zadaniem Marii Karłowskiej, która w działalności wychowawczej cały czas starała się dbać o wolność osobistą wszystkich kobiet, którym pomagała. Ważna w tym kontekście była świadomość, że podopieczne same muszą zdać sobie sprawę z tego, że mogą we właściwy sposób korzystać z wolności. Karłowska starała się wskazywać im właściwą drogę, jednak uważała, że nie należy niczego narzucać podopiecznym siłą, ponieważ najczęściej sprawia to, że nauka jest odrzucana. Nie oznacza to, że nie mogły istnieć żadne zakazy i ograniczenia, lecz musiały być one przedstawiane w taki sposób, aby kobiety same chciały się im podporządkowywać i w ten sposób uczyć się we właściwy sposób korzystać z daru wolności osobistej.

W rozumieniu Karłowskiej wychowanie „polega na kierowaniu wolnością bez zadawania jej gwałtu²³”. Oznacza to pozostawienie danej osobie prawa wyboru. Choć kobiety, którym pomagała, były pokrzywdzone przez los i miały wiele przykrych doświadczeń, musiały same dojrzeć do decyzji o zmianie dotychczasowego sposobu życia. Nie było to łatwe zadanie, ponieważ podopieczne często były zagubione i nie bardzo wierzyły w to, że ich życie może się odmienić, lecz Karłowska przekonywała je, że jedynie dzięki ciężkiej pracy będą mogły osiągać cele, które mogą sobie wyznaczać właśnie dzięki darowi wolności osobistej.

Brak przymusu dotyczył wszystkich aspektów nauczania, nawet modlitwy czy uczestnictwa w nabożeństwach. Chociaż były to bardzo istotne elementy, Karłowska przestrzegwała siostry, aby nie zmuszały podopiecznych do uczestnictwa w życiu religijnym, jeśli nie były

²⁰ J.K. Bąk J. K., *W poszukiwaniu miłości*. Kraków 2001, s. 34-35.

²¹ *Słownik teologiczny*. [red.] Zuberbier A., t. 3. Katowice 1989, s. 374-375.

²² Karłowska M. : *Duch Pasterek* ..., s. 63.

²³ *Ibidem*.

na to gotowe. Mówiła: „Akt religijny to przede wszystkim akt wolny. Im więcej w nim własnego popędu, tym lepszy jest i pożyteczniejszy, i tu jest podstawowe i najważniejsze źródło jego skuteczności”²⁴.

Przemiana człowieka powinna być zatem związana ze świadomą decyzją, która jest podejmowana w związku z wolną wolą. Osoba, która jest zmuszana do wykonywania pewnych rzeczy, może się zrazić i odwrócić od osoby próbującej pomóc człowiekowi w danej sytuacji. Celem Karłowskiej było stworzenie warunków, w których każda z kobiet sama podejmuje decyzję o chęci zmiany życia. Miało temu służyć odpowiednie podejście wychowawczyń, które miały służyć radą, być dobrze nastawione do podopiecznych, szanować ich decyzje i charakter. Jedynie w takiej atmosferze możliwe było odkrycie przez kobiety, że mogą decydować o własnym losie i podejmować kroki, które przybliżą je do zmiany. Oczywiście ważne było zawierzenie Bogu, który miał wspierać kobiety w ich działaniu. Musiały one jednak same poczuć chęć pojednania z nim, a nie być do tego zmuszane.

Karłowska, opierając się na trzech wskazanych zasadach – miłości bliźniego, poszanowania godności ludzkiej i wolności osobistej, stworzyła system, dzięki któremu pomogła wielu kobietom. Aby działania były efektywne, musiały być uzupełnione odpowiednimi metodami wychowania, o których będzie mowa w dalszej części niniejszego opracowania.

Metody wychowawcze Marii Karłowskiej

System przestrzegający a system uprzedzający

Karłowska odwoływała się do dwóch systemów – przestrzegającego i uprzedzającego, przy czym ten pierwszy traktowała z dużym dystansem, skupiając się na rozwijaniu tego drugiego. Warto jednak przyjrzeć się pokrótce zasadom, na których opierał się system przestrzegający. Przede wszystkim cechuje go przywiązanie do zasad, które powinny być z góry przedstawione podopiecznym. Wychowawca ma za zadanie dbać o to, aby prawa były przestrzegane, a w razie ich złamania konieczne jest ponoszenie konsekwencji, które jednak nie mogą być karami cielesnymi.

Ważne w systemie przestrzegającym jest całkowite zawierzenie Bogu, który stanowi oparcie i daje siłę. To przede wszystkim on jest zatem sprawcą wszystkiego dobrego, co uda się wychowawcy osiągnąć²⁵. Jednocześnie istotnym aspektem omawianego systemu jest sama relacja między wychowawcą a podopiecznymi. Wychowawca musi mieć kontakt z osobami, którym pomaga, lecz musi być on ograniczony do minimum. Relacja, choć powinna być serdeczna i oparta na zaufaniu, musi cechować się także dystansem. Niewskazane jest zbyt duże zbliżenie się do podopiecznych, ponieważ mogłoby to zostać uznane za spofalanie. Przez to niemożliwe jest stworzenie prawdziwie rodzinnej atmosfery, co było jed-

²⁴ *Ibidem*.

²⁵ *Ibidem*, s. 64.

nym z najważniejszych założeń Karłowskiej. Można podejrzewać, że właśnie dlatego odrzuciła ona ten system, skupiając się na rozwijaniu systemu uprzedzającego, który był zgodny z jej misją.

Najogólniej można powiedzieć, że system uprzedzający opiera się na zapobieganiu złu, co przyjmuje różne formy. Z systemem przestrzegającym łączy go to, że ważne jest przestrzeganie z góry ustalonych zasad, z którymi podopieczne muszą zapoznać się na samym początku. Nieprzestrzeganie ich musi łączyć się z konsekwencjami, lecz nie mogą to być kary cielesne. W przeciwieństwie do systemu przestrzegającego, w systemie uprzedzającym zmienia się relacja wychowawcy z podopiecznymi. Kobiety potrzebujące pomocy muszą z jednej strony być obserwowane, aby nie popełniły żadnych błędów, z drugiej zaś wychowawczyni powinny obdarzać podopieczne zaufaniem, być dla nich przyjazne, pełnić rolę ich życiowych przewodniczek, które w każdej chwili mogą posłużyć radą. W porównaniu do systemu przestrzegającego jest to zatem relacja bardziej oparta na miłości i dobroci, dystans jest w niej wręcz niewskazany. Kobiety powinny poczuć się tak, jakby przebywały wśród najbliższych osób. Stworzenie rodzinnej atmosfery jest więc kluczowe według tego systemu.

Podopieczne Karłowskiej (zanim trafiły pod jej opiekę) popełniały wiele błędów. Zostały one wyróżnione w dziele *Duch pasterek w powołaniu apostołskim w pracy nad duszami*. Kobiety bywały między innymi lekkomyślne (m.in. poprzez podejmowanie pochopnych decyzji), dlatego konieczne było przypominanie im reguł; bywały też leniwe, dlatego rolą opiekunek było zapewnienie im pracy pozwalającej im pożytecznie spędzać czas i uczenia się przy okazji nowych rzeczy. Poza tym często przypominając sobie przeszłość, popadały w rozpacz, dlatego konieczne było wtedy zapewnienie im rozrywki, która pozwoliłaby zapomnieć o przykrych doświadczeniach i z nadzieją spojrzeć w przyszłość. Poza tym dawne przeżycia sprawiały, że były skłonne do hysterii, co wymagało odpowiedniego podejścia opiekunek, które okazałyby kobietom miłość. System uprzedzający polegał więc w dużym stopniu na dokładnym poznaniu psychiki podopiecznych. Dopiero to pozwalało na prowadzenie działalności, dzięki której możliwe było eliminowanie zła i podejmowanie działań, które będą z jednej strony pozwalały kobietom się rozwijać, a z drugiej – będą upewniać je w przeświadczeniu, że są akceptowane i kochane²⁶.

Z systemem uprzedzającym ściśle łączą się metody, które Karłowska wprowadzała, aby zapewnić swoim podopiecznym odpowiedni sposób wychowania, który pozwalał na zmianę życia. Należały do nich przede wszystkim: nauczanie, modlitwa, praca oraz milczenie. Warto przyrzeć się dokładniej roli każdej z tych metod.

Nauczanie

Pierwszą stosowaną formą aktywności jest nauczanie, które według Karłowskiej jest kluczowe w drodze prowadzącej do nawrócenia. Chodzi w nim nie tylko o przekazywanie

²⁶ *Ibidem*, s. 69-70.

prawd wiary i katechizację, lecz także o zdobywanie praktycznych i zawodowych umiejętności, przydatnych w przyszłości²⁷.

Katechizacja jest o tyle istotna, że stanowi jedyną nadzieję dla człowieka, który błędzi w życiu. W przypadku podopiecznych Karłowskiej w nauczaniu chodziło przede wszystkim o wskazanie innego systemu wartości od tego, którym kobiety kierowały się wcześniej. Nauczanie pozwalało pokazać podopiecznym, że grzeszne życie, które prowadziły, jest już przeszłością i należy skupić się na tym, co jest tu i teraz. Myślenie tych kobiet można było uznać za prymitywne i opierające się na grzechu. Zadaniem Sióstr było doprowadzenie do sytuacji zastąpienia dawnego sposobu myślenia nowym, ściśle powiązanim z chrześcijańskim sposobem wychowania. Należało zaszczerpić w nich myślenie o Bogu oraz o prawdach wiecznych²⁸.

Celem nauczania Karłowskiej było wykształcenie umiłowania pobożności, która miała być drogą prowadzącą do osiągnięcia pełni szczęścia w pojednaniu z Bogiem. Podopieczne miały dojrzewać w wierze. Najważniejsze było jednak to, że nauczanie odbywało się bez przymusu, z poszanowaniem opisanej już wolności osobistej, co wiązało się z akceptacją początkowej niechęci do praktyk religijnych i ze stopniowym dochodzeniem do momentu, w którym podopieczne były gotowe na przyjęcie chrześcijańskiego nauczania. Kobiety miały więc zdobywać dojrzałość zarówno ludzką, jak i chrześcijańską²⁹.

Nawrócenie kobiet i przyjęcie przez nie prawd wiecznych miało przejawiać się w codziennym życiu – w ich zachowaniu i w dawanym przez nie świadectwie. Czyny były zatem wyznacznikiem nauczania, któremu Karłowska przypisywała szczególną rolę, głosząc, że jest to jedyna droga prowadząca do odkupienia win i zmiany wartości.

Modlitwa

W działalności wychowawczej Marii Karłowskiej szczególne miejsce zajmowała modlitwa, która była ważna nie tylko dla podopiecznych, dla których miała być środkiem przybliżającym je do zmiany życia, lecz także dla samych sióstr, które dzięki modlitwie mogły prowadzić działalność misyjną. Modlitwa stanowiła jeden z ważniejszych kroków przybliżających upadłe kobiety do zmiany wynikającej z krytycznego spojrzenia na życie prowadzone do tej pory.

Należy podkreślić, że Karłowska musiała przede wszystkim uzmysłowić kobietom, że modlitwa nie jest jedynie automatycznym powtarzaniem wyuczonych formułek, lecz że stanowi szczególny rodzaj indywidualnej rozmowy z Bogiem, która ma intymny charakter i która pozwala na wyznanie wszystkich popełnionych grzechów. Podopieczne miały same odczuwać potrzebę zwracania się do Boga. Modlitwa nie mogła być przymusem, ponieważ wtedy była nieskuteczna.

Karłowska starała się zachęcić podopieczne do modlitwy i do uczestnictwa w liturgii, pokazując im różnorodność świąt roku liturgicznego. Kobiety przygotowywały się krok po

²⁷ A. Narzymska : *Matka Maria Karłowska*. Toruń 1980, s. 43.

²⁸ H. Ruszczyńska: *Historia Zgromadzenia Sióstr Pasterek od Opatrzości Bożej*. Jabłonowo Pomorskie 1936, s. 71.

²⁹ L. Cian: *System zapobiegawczy..*, s. 127-128.

kroku do każdego z tych świąt, dzięki czemu można było zaobserwować pewną płynność polegającą na przechodzeniu od jednej uroczystości do innej. Jako przykład święta można przywołać obrzęd mycia nóg wychowankom w Wielki Czwartek. „Po przeniesieniu Najświętszego Sakramentu do ciemnicy dziewczęta zajmowały w kaplicy miejsca w ławkach ustawionych półkolem. Matka na klęczkach przesuwała się od wychowanki do wychowanki, umywając każdej nogi i całując je. Niektóre z dziewcząt płakały, wzbraniały się, wyznawały swoje winy”³⁰.

Ważnym elementem było uczestnictwo we mszy, w tym – przyjmowanie komunii świętej, która miała być dla kobiet pokarmem duchowym, umacniającym je i przybliżającym do Boga. Karłowska zachęcała podopieczne do tego, ale nie zmuszała ich, zdając sobie sprawę z tego, że przymus nie przyniesie żadnych pozytywnych efektów. Kobiety miały same dojrzeć do uczestnictwa w sakramentach i dzięki modlitwie zbliżyć się do Boga. Nie można również zapominać o sakramencie pokuty, który stanowił najbardziej szczerą, a jednocześnie trudną rozmowę z Bogiem. Był to jednak element konieczny do uzyskania odpuszczenia nie tylko obecnych, lecz także dawnych grzechów. Spowiedź miała być „lekarstwem gorzkim dla zmysłowej natury i grzesznej duszy”³¹. W związku ze spowiedzią bardzo istotny był rachunek sumienia, dlatego Karłowska uczyła podopieczne prawidłowego wykonywania go. Przedstawiała im nawet gotowy wzór zawierający pytania, na które należało udzielić szczerych odpowiedzi. Dzięki temu kobiety miały poczucie, że dobrze przygotowują się do spowiedzi i że niczego nie ukrywają przed Bogiem.

Modlitwa w nauczaniu Karłowskiej miała zatem ogromne znaczenie, ponieważ była środkiem do prowadzenia dialogu z Bogiem. Ten zaś był jedynym sposobem na pojednanie ze Stwórcą i zmianę dotychczasowego sposobu życia.

Praca

Kolejną ważną formą aktywności stosowaną przez Marię Karłowską w wychowaniu była praca. Stanowiła ona kluczowy element z kilku względów. Przede wszystkim pozwalała na uwolnienie się od grzechu i wkroczenie na drogę życia zgodnego z prawem, w którym na wszystko trzeba uczciwie zapracować. Praca miała być sposobem na zbliżenie do Boga. Dzięki zaangażowaniu w pracę kobiety odsuwały się od grzesznego życia, które wcześniej prowadziły, i pokazywały, że zależy im na zmianie postępowania. Karłowska nie wyobrażała sobie, żeby istniał inny sposób pozwalający na uzyskanie zbawienia niż uczciwa praca pozwalająca na zarobek. W listach pisała: „Przede wszystkim praca, praca, praca – dopóki wychowanki nie mają zamiłowania do pracy, nie ma podstawy ich nawrócenia”³².

Aby praca spełniała właściwą funkcję, konieczne było jej odpowiednie dopasowanie do każdej z kobiet. Ponieważ Karłowska była zwolenniczką indywidualnego podejścia do podopiecznych, pozwalała im wybierać sobie takie prace, które będą dla nich satysfakcjonujące i zgodne z posiadanymi umiejętnościami. Dlatego też przed powierzeniem komuś danej

³⁰ A. Narzyska A: *Matka Maria Karłowska...*, s. 31.

³¹ Dokumenty dotyczące Marii Karłowskiej znajdujące się w Archiwum Domu Generalnego Zgromadzenia Sióstr Pasterek od Opatrzności Boskiej w Jabłonowie Pomorskim, sygn. AZ MK 63, s. 18.

³² AZ MK 53/5-8, s. 241.

pracy, „[...] najpierw sama jej próbowała, starając się wymyślić sposoby ułatwiające wykonanie. I rzeczywiście, umiała doskonale wytłumaczyć, jak wykonać każdą rzecz, przy możliwie największej oszczędności sił, czasu materiału”³³.

Warto podkreślić też, że według Karłowskiej praca jest kolejnym elementem, który pozwala człowiekowi zbliżyć się do Boga i pokazuje, że człowiek pod pewnym względem jest do niego podobny. Pracując, ludzie spełniają założenie Stwórcy, który dzięki „pracy” zaprojektował świat i powołał człowieka do życia. Bóg oddał człowiekowi świat we władanie, nakazując mu zajmowanie się ziemią (Rdz 1, 28)³⁴. Poprzez pracę ukazana zostaje również godność człowieka.

Choć praca nie jest jedynym elementem pozwalającym człowiekowi na rozwój i zmianę sposobu myślenia, pozwala mu wykształcić system wartości, którym będzie kierował się w życiu. Dlatego też Karłowska podkreślała, jak ważny jest ten aspekt w wychowaniu kobiet, które miały za sobą trudną przeszłość i które potrzebowały poczucia, że mogą żyć godnie i być szanowane przez społeczeństwo.

Milczenie

Jako ostatnią metodę wychowawczą stosowaną przez Karłowską warto wskazać milczenie. Mogłoby się wydawać, że w sytuacji kobiet prowadzących niegdyś niemoralne życie ważne będzie opowiedzenie o wszystkim i zmierzenie się z przeszłością poprzez wymianę doświadczeń. Karłowska uważała jednak, że powrót do dawnych wydarzeń i rozpamiętywanie ich nie służy niczemu dobremu, a wręcz stanowi przeszkodę w zmianie życia. Dlatego nie można było rozmawiać o prostytucji i zwierzać się. Choć zdarzały się takie sytuacje, były one objęte tajemnicą. Jedynie konfesjonał był miejscem, w którym uzasadnione było odwoływanie się do doświadczeń związanych z dawnym niemoralnym życiem. Plotkowanie i gadulstwo były uznawane za złe nawyki, które należało wyplenić, a milczenie stanowiło największy skarb, pomagający w pracy nad sobą³⁵.

Obowiązek milczenia był związany z przeświadczeniem, że bez niego niemożliwe jest nawrócenie. Do tego bowiem konieczne było zajrzenie w głąb siebie, co wymagało skupienia³⁶. Ponadto nie chciano, aby poprzez nadmierne gadulstwo szerzyły się złe nawyki, z którymi kobiety przybyły do Zgromadzenia, takie jak wulgarne słownictwo, plotkowanie czy kłamstwo. Milczenie było zatem z jednej strony testem dla kobiet, ponieważ wymagało od nich dużo siły pozwalającej na walkę ze złymi nawykami, z drugiej zaś stanowiło ważny krok w kierunku zrozumienia siebie.

Na koniec wreszcie należy zauważyć, że milczenie jest ściśle związane z praktykami religijnymi, w których konieczne jest wyciszenie się, aby usłyszeć głos Boga. Ucząc kobiety powściągliwości języka, Karłowska jednocześnie pokazywała im, że można prowadzić dialog z Bogiem bez wypowiedzania żadnych słów. Taka rozmowa ma same pozytywne strony,

³³ A. Narzyska A: *Matka Maria Karłowska...*, s. 31.

³⁴ *Słownik teologii biblijnej*, red. X. Leon-Dufour. Poznań 1990, s. 478.

³⁵ M. Karłowska M.: *Duch Pasterek...*, s. 71.

³⁶ J. Stabińska: *Bardzo umiłowała. Matka Maria Karłowska, Założycielka Zgromadzenia Sióstr Pasterek od Opatrzności Boskiej*. Jabłonowo 1986, s. 31.

natomiast poprzez rozmowę z drugim człowiekiem można – nawet nieświadomie – popełnić grzech. Tego natomiast podopieczne miały się wystrzeżać.

Wykorzystanie metod Marii Karłowskiej w dzisiejszym nauczaniu

Domy Dobrego Pasterza funkcjonują również dzisiaj. Warto zastanowić się, czy nadal wykorzystywane są w nich metody proponowane przez Karłowską. Pierwszą omówioną metodą było nauczanie. Obecnie nauczanie oznacza zarówno przygotowanie zawodowe, jak i katechizację. Istotną różnicą jest jednak to, że dzisiaj nauka nie odbywa się jedynie w Domu Dobrego Pasterza, ponieważ podopieczne chodzą do różnych szkół w mieście, mają praktyki zawodowe w różnych miejscach. Raz w tygodniu dziewczęta uczestniczą w katechezie, choć – co ważne – nie ma wymogu, aby wszystkie podopieczne były wyznania katolickiego. Istnieje w tym zakresie tolerancja. Oczekuje się jednak, że wszystkie osoby będą uczestniczyć w katechezie, aby nie wprowadzać wyjątków i nie dawać żadnych sygnałów, które mogłyby ewentualnie zachęcić dziewczęta do buntu. Uczestnictwo w katechezie nie jest jednak przymuszaniem do wiary.

Kolejną zasadą stosowaną przez Karłowską była modlitwa i uczestnictwo w sakramentach. Obecnie również jest to ważny element, aczkolwiek w tym aspekcie pozostawia się podopiecznym wolność – nikt nie zmusza nikogo do modlitwy czy uczestnictwa w nabożeństwach. Siostry starają się dawać dobry przykład, modląc się i tworząc atmosferę pobożności, lecz rozumieją, że każda z dziewcząt sama musi zdecydować, czy będzie chciała uczestniczyć w życiu religijnym czy też nie.

Praca cały czas stanowi bardzo istotny element rozwoju i wychowywania dziewcząt. Uczy ona bowiem samodzielności, sumienności, radzenia sobie w życiu, pracowitości, punktualności. Poza tym człowiek, pracując, uczy się szacunku nie tylko do pracy, lecz także do siebie i do drugiej osoby. Nie mniej ważny jest aspekt duchowy wynikający z kontynuowania dzieła stworzenia świata.

Zasada milczenia nie jest dzisiaj wykorzystywana w takim stopniu jak za czasów działalności Karłowskiej, gdy stanowiła ona jedną z najważniejszych reguł. Dzisiaj milczenie jest raczej traktowane jako forma wyciszenia, która jednak nie oznacza wstrzemięźliwości języka. Milczenie jest wykorzystywane w niektórych sytuacjach, np. podczas posiłku, gdy dziewczęta słuchają muzyki lub nagranych rozważań, co pozwala im na moment wyciszyć się, by za chwilę powrócić do codziennych obowiązków.

Na koniec warto podkreślić, że niezmienna pozostała zasada nierozmawiania o przeszłości. Szczegółową historię życia każdej z dziewcząt zna jedynie siostra przełożona i wychowawczynie. Dzięki temu możliwe jest pozostawienie przeszłości za sobą, co jest pomocne w procesie wychowania i zmiany życia na lepsze. Siostry nie prowadzą również żadnej dokumentacji na temat dziewcząt, którymi się opiekują.

Przesłanie Marii Karłowskiej

Karłowska w swojej działalności kierowała się poczuciem misji, którą zesłał na nią Bóg. Aby jednak nauczanie było efektywne, konieczne było opracowanie zasad i metod, które pozwalały na stworzenie systemu, dzięki któremu kobiety pokrzywdzone przez los mogły znaleźć pomoc i w przyszłości powrócić do społeczeństwa, które wcześniej je odrzuciło.

W nauczaniu Karłowska kierowała się trzema głównymi zasadami: miłością bliźniego, poszanowaniem godności osoby ludzkiej i wolnością osobistą. Dzięki temu podopieczne miały poczucie zrozumienia i odzyskiwały nadzieję na poprawę swojego życia. Założycielka Zgromadzenia chciała, aby podopieczne nauczyły się odpowiedzialności za siebie i za swoje czyny, w związku z tym uświadamiała je, że posiadają dar wolności, z którego muszą nauczyć się korzystać. Zachęcała je do pracy nad sobą i do wiary we własne siły, co było bardzo ważne w procesie powrotu na właściwą drogę życia.

Karłowska w nauczaniu stosowała przede wszystkim takie metody, jak: nauczanie, modlitwa, praca oraz milczenie. Połączenie tych czterech elementów sprawiało, że sposób nauczania był z jednej strony wymagający w stosunku do podopiecznych, natomiast z drugiej - pozwalał zbudować taki system wartości, którego kobiety wcześniej nie znały i który miał im pomóc stanąć na nogi.

Domy Dobrego Pasterza funkcjonują również obecnie, niosąc pomoc potrzebującym kobietom. Choć czasy się zmieniły, główne metody nauczania pozostały właściwie niezmienne. To pokazuje, że Maria Karłowska stworzyła system, który sprawdza się niezależnie od zewnętrznych uwarunkowań.

Konteksty aksjologiczne - logoterapia

Przegląd biografii, metod i zasad nauczania pozwala na sformułowanie kilku wniosków. Warto zwrócić uwagę na to, że Karłowska przede wszystkim zwracała uwagę na tzw. wartości wyższe czy – mówiąc językiem logoterapeutów (np. Viktor Emil Frankl czy Kazimierz Popielski) noetyczne, to jest związane ze sferą duchowości człowieka, „dzięki której może on wykroczyć poza samego siebie i zainicjować proces samorealizacji (...)”³⁷. Wartości te – jak pisze Kazimierz Popielski- „należą do klasy i jakości pojęć, które wywodzą się ze struktur egzystencjalnych, a genetycznie wiążą się z pragnieniami, potrzebami, celami, dążeniami i odniesieniami charakterystycznymi dla form egzystencji specyficznie ludzkiej”³⁸.

Do jakości noetycznych Kazimierz Popielski zalicza: wolność, odpowiedzialność, godność, wartość (tu jako obecność, dążenie i wybór czegoś z jakości egzystencjalnie znaczących, sens/znaczenie, dążenie/wolę, odniesienie „ku”, miłość/afirmację, cierpienie, nadzieję/zaufanie, otwartość, cele/ukierunkowanie, samoakceptację, podmiotowość³⁹.

³⁷ J. Różycka J, K. Skrzypińska K: *Perspektywa noetyczna w psychologicznym funkcjonowaniu człowieka*. W : *Roczniki Psychologiczne*, tom XIV, nr 2/2011, s. 103. https://www.kul.pl/files/1024/Roczniki_Psychologiczne/2011/2/RocznikiPsychologiczne_14_2011_nr2_B5_s101-121.pdf. Data dostępu: 29.12.2018r.

³⁸ K. Popielski: *Noetyczne jakości Życia i ich znaczenie w procesie „bycia i stawania się” egzystencji*. „Chowanna” 1, s. 9-25/ 2018. : <http://bazhum.muzhp.pl/media/files/Chowanna/Chowanna-r2008-t1/Chowanna-r2008-t1-s9-25/Chowanna-r2008-t1-s9-25.pdf> . Data dostępu: 2.12.2018r., s. 10.

³⁹ K. Popielski: *Wartości dla życia*. Red. K. Popielski. Lublin : Katolicki Uniwersytet Lubelski , 2018, s. 18.

Karwowska, nie zaniedbując wymiaru biologicznego (zapewniała dziewczętom byt, środki do życia) i psychicznego człowieka (np. kładła nacisk na procesy emocjonalno-uczuciowe w prowadzonych przez siebie placówkach, na odpowiedni mechanizm funkcjonowania osobowości kobiet, dynamikę rozwoju, gotowość człowieka do zmian i trud z tym się wiążący), dostrzegła, że jest jeszcze inny wymiar życia każdego człowieka. To właśnie płaszczyna noetyczna, wymiar „najbardziej wewnętrzny i zewnętrzny dzięki procesom internalizacji oraz podmiotowo-osobowej samoświadomości i autorefleksji. Wyraża się w powiązaniu z całością egzystencji biopsychonoetycznej i przez dynamikę głębokiego „ja” podmiotowo-osobowego. Realizuje się w formie aktywności własnej, autotranscendencji, autodystansu, wyborów świadomych, działań podmiotowych, osobistych decyzji, dążeń i odniesień”⁴⁰.

Według logoterapeutów wymienionych wyżej bardzo ważne są wartości związane z postawą człowieka⁴¹. Logoterapia (pojęcie „logos” wiązać należy z sensem) wiele uwagi poświęca przyszłości, jest introspektywna. Maria Karłowska również pokazywała kobietom, że znalezienie nadrzędnego celu życia pozwoli im pozbyć się lęków, mówiąc językiem logoterapeutów, frustracji egzystencjalnej, nerwic noogennych, słowem - egzystencjalnych problemów i egzystencjalnej pustki. Starła się uświadomić im, że powinny zmienić swoje życie, a jednocześnie pozostawiała im swobodę decyzji. Sens życia pokazywała im, działając, zachęcając do pracy nad samym sobą i dla dobra innych. Sama, jak osoba głęboko wierząca, mogła korzystać z doświadczenia związanego z poznaniem Boga, i swoim życiem pokazywała, co dla niej jest ważne. Starła się skupić uwagę kobiet na zajęciu odpowiedniej postawy wobec swego życia i nadać mu sens, pokazać, że każda egzystencja ma wartość, każdy człowiek jest wolny i w każdej chwili może się zmienić. Cierpienie nikogo nie przekreśla, a wręcz przeciwnie – dzięki niemu jednostka staje się silniejsza, bogatsza o pewne doświadczenia.

Wymiar noetyczny jest specyficzny tylko dla człowieka i stanowi najgłębszą warstwę podmiotowo-osobowej egzystencji. To właśnie możliwości i treści związane z noetycznym wymiarem egzystencji są zarówno źródłem motywacji, jak i podmiotowo-osobowej dynamiki egzystencji. Są gwarantem otwartości i wolności ludzkiej jednostki, dzięki którym człowiek nieustannie staje się, spełnia i określa, jest ukierunkowany „ku”, odnosi się do wartości. W związku z wymiarem noetycznym dane jest człowiekowi doświadczenie sensu i wartości⁴².

Sedno kryje się właśnie w tym przymyku „ku”. Kazimierz Popielski przyjmuje za Franklem następujące założenie: Człowiekowi nie chodzi tylko o wartości, ale także o taką ich kwalifikację i jakość, którą można określić mianem metawartości. Wartości stają się wów-

⁴⁰ Ibidem, s. 13.

⁴¹ V.E. Frankl: *Bóg ukryty. W poszukiwaniu ostatecznego sensu*. Warszawa : Czarna Owca 2018, s.153.

⁴² M. Gonsiewski, K. Popielski, *Ogólnoosobowościowe uwarunkowania zdrowego stylu życia młodzieży akademickiej-ujęcie nooteoretyczne*. W: K. Popielski, *Wartości dla życia*. Red. K. Popielski. Lublin : Katolicki Uniwersytet Lubelski , 2018, ,s. 452.

czas tym, co człowieka głęboko motywuje, rozwija, ukierunkowuje, pociąga, fascynuje, odnosi go „ku”.... Tak rozumiane wartości umożliwiają pełną sensu realizację i kierowanie własnej egzystencji⁴³.

Logoterapia pokazuje sens miłości. „Miłość to jedyna droga, aby w pełni ogarnąć je-stestwa drugiego człowieka. Nikt nie zdoła całkowicie uświadomić sobie istoty swego bliź-niego, o ile go nie pokocha”⁴⁴. Karłowska, nie narzucając nikomu swego światopoglądu, swojej religii, pokazywała, że właśnie miłość w życiu jest najważniejsza.

Konkludując, wiele myśli Karłowskiej wpisuje się w nurt logoterapii, której zasadni-czym celem jest, jak wspomniano już wyżej, „uwolnienie woli sensu i wspieranie pacjenta w takim zakresie, aby pomóc mu dostrzec w jego życiu sens”⁴⁵.

Przesłanie końcowe

Już na wstępnym etapie badań można założyć, iż Karłowska inspirowała się w swej działalności resocjalizacyjnej przede wszystkim swoją edukacją religijną, z ważnym jej ry-sem, jakim była rozwijająca się wówczas tzw. katolicka nauka społeczna. Termin „spo-łeczna” wskazuje w tym zwrocie „na cele [...] działalności Kościoła, który ludzkiej społecz-ności określa sposób urzędzenia swego życia na Ziemi, jako życia obywateli”⁴⁶.

Katolicka nauka społeczna obejmuje zbiorowe problemy społeczne, szerzej – ludzkie. Określana zatem jest jako: „społeczna nauka Kościoła”, „doktryna społeczna Kościoła”, „na-uczanie społeczne Kościoła”⁴⁷. Jej powstanie jest związane z encykliką *Rerum novarum* (1891) papieża Leona XIII, stanowiącą odpowiedź na zachodzące w XIX w. zmiany spo-łeczno-ekonomiczno-polityczne.

Fundamentem tej nauki społecznej jest głównie Pismo Święte. Zdaniem Karola Woj-tyły nauka ta: „wchodzi w samą istotną treść i zadania Ewangelii, która powinna być ciągle głoszona i realizowana (w pewnym sensie zawsze na nowo) w zmiennych kształtach życia społecznego, w samym centrum problemów, które zeń wynikają”⁴⁸. Stanowi swoistą dok-trynę per se. Jej celem jest dawanie świadectwa Chrystusowi poprzez odniesienia do obec-nych (współczesnych) problemów, zarówno jednostkowych, jak i społecznych.

Katolicka nauka społeczna opiera się też na doktrynie św. Tomasza z Akwinu, która oddziałuje na takie kategorie, jak: wolność, prawo, społeczeństwo, państwo, legitymizacja władzy (oparta na koncepcji „dobra wspólnego”⁴⁹). „Myśl tomaszowa” specyfikuje katolicką

⁴³ K. Popielski s. 521 Zakończenie. Wartości „w życiu” i wartości „dla życia”. W: Wartości dla życia. Red. K. Popielski. Lublin : Katolicki Uniwersytet Lubelski, 2018, s. 521.

⁴⁴ V.E. Frankl: Człowiek w poszukiwaniu sensu. Warszawa: Czarna Owca, 2018, s. 167.

⁴⁵ V.E. Frankl: Bóg ukryty. W poszukiwaniu ostatecznego sensu. Warszawa: Czarna Owca, 2012, s. 158.

⁴⁶ M. Łuszczynska, *Katolicka nauka społeczna – doktryna per se czy per participationem?*, „Studia Iuridica Lubli-nensia”, 2012, nr 17, s. 89.

⁴⁷ *Kompendium nauki społecznej Kościoła*, Kielce 2005, s. 34, 55.

⁴⁸ K. Wojtyła, *Czy jest możliwa nauka społeczna Kościoła*, [w:] V. Possenti, *Katolicka nauka społeczna wobec dziedzictwa oświecenia*, Kraków 2000, s. 343.

⁴⁹ M. Sadowski, *Uwagi o ewolucji idei sprawiedliwości w papieskich encyklikach społecznych*, [w:] P. Sadowski, E. Kozerska, A. Szymański (red.), *Prawne, historyczne i doktrynalne aspekty sprawiedliwości*, Opole 2007, s. 94-96

naukę społeczną, która posiada charakter dziedziny interdyscyplinarnej. Odnosi się do problematyki stanowiącej przedmiot dociekań m.in.: filozofii, pedagogiki, etyki, prawa, ekonomii, socjologii, teologii oraz politologii⁵⁰.

Całościowy dokument w pełni syntetyzujący społeczne nauczanie Kościoła powstał w 2004 r. Wykazano w nim istotny związek między zaangażowaniem Kościoła w obszar – rozumianych szeroko – spraw społecznych a procesem ewangelizacji.

Zakończenie

Pasterki obecnie poświęcają się pracy w 20 placówkach zakonnych w całej Polsce (wcześniej w 33) oraz w jednej na terenie Rzymu i jednej w Kazachstanie (wcześniej w 2). Siostry prowadzą placówki o charakterze wychowawczo-resocjalizacyjnym, przeznaczone dla dziewcząt niedostosowanych społecznie oraz dla kobiet słabych lub zagubionych pod względem moralnym. Najmłodszym wychowankom pomagają ukończyć naukę w otwartej dla ich potrzeb szkole podstawowej (*przed ostatnią reformą oświatową-gimnazjalną*). Starszym pomagają uzupełniać wykształcenie, przede wszystkim w celu odpowiedniego przygotowania do wykonywania zawodu oraz do samodzielnego życia. Pracują w świetlicach dla dzieci z rodzin zagrożonych niedostosowaniem społecznym. Udzielają pomocy samotnym matkom oraz ich dzieciom. Posługują jako pielęgniarki w zakładach opiekuńczo-leczniczych przeznaczonych dla kobiet. Pasterki wypiekają komunikanty oraz opłatki wigilijne, a także wykonują hafty liturgiczne. Biorą aktywny udział w apostołstwie liturgicznym na terenie więzień, prowadzą rekolekcje oraz dni skupienia dla dziewcząt oraz dla kobiet (*są to rekolekcje ewangelizacyjne i powołaniowe*) (ADG MK 121/III-1). Ponadto włączają się w duszpasterstwo Kościoła katolickiego jako katechetki, zakrystianki oraz organistki.

Należy mieć nadzieję, że siostry pasterki będą kontynuować swą pracę w dziedzinie resocjalizacji dziewcząt i kobiet uwikłanych w prostytucję. W polskim społeczeństwie bowiem nadal istnieje poważny problem dotyczący osób prostytuujących się⁵¹ (ADG sygn. MK 109). Idee Karłowskiej przyczyniły się do zmian ich sytuacji nie tylko w okresie międzywojennym. Są one nadal żywe, nie tylko w zgromadzeniu pasterek. O ich aktualności świadczy także fakt, że wpisują się w nurt logoterapii, na co zwrócono uwagę w końcowej części tekstu.

⁵⁰ M. Łuszczynska, *Katolicka nauka społeczna – doktryna...*, op. cit., s. 90.

⁵¹ O. Jerzy Mrówczyński, *Śługa Boża Maria Karłowska. Życie i działalność*, t. II, Rozdział 41: *Sylwetka Duchowa Matki Karłowskiej*, Rzym 1987, s. 520.

Bibliografia

- ADG - Archiwum Główne Sióstr Pasterek od Opatrzności Bożej, Jabłonowo Pomorskie.
- Bąk J.K.: *W poszukiwaniu miłości*. Kraków 2001.
- Boras Z., Trzeciakowski L., *W dawnym Poznaniu*, Poznań 1969.
- Cian L.: *System zapobiegawczy św. Jana Bosko*. Warszawa 1986.
- Cichy A., *Poznań*, Poznań 1978.
- Geremek B., *Litość i szubienica. Dzieje nędzy i miłosierdzia*, Warszawa 1989.
- Gonsiewski M., Popielski K.: *Ogólnoosobowościowe uwarunkowania zdrowego stylu życia młodzieży akademickiej-ujęcie nooteoretyczne*. [w:] K. Popielski, *Wartości dla życia*. Red. K. Popielski, Lublin 2018.
- Frank V.E.: *Bóg ukryty. W poszukiwaniu ostatecznego sensu*. Warszawa 2012.
- Frank V.E.: *Człowiek w poszukiwaniu sensu*. Warszawa 2018.
- Jakóbczyk W., *Przetrwac nad Wartą (1815-1914), Dzieje narodu i państwa polskiego*, Warszawa 1986.
- Karłowska M.: *Duch Pasterek w powołaniu apostołskim w pracy nad duszami*, 1910.
- Kompendium nauki społecznej Kościoła*, Kielce 2005.
- Konstytucja duszpasterska o Kościele w świecie współczesnym. Gaudium et spes* 19. [w:] *Sobór Watykański II. Konstytucje, dekrety, deklaracje*. Poznań 1968.
- Krasuski J., *Kulturkampf: Katolicyzm i liberalizm w Niemczech XIX wieku*, Poznań 1963.
- Królikowska J., *Socjologia dobroczynności. Zarys problematyki biedy i pomocy na tle doświadczeń angielskich*, Warszawa 2004.
- Kucharczyk G., *Kulturkampf: Walka Berlina z katolicyzmem (1846-1918)*, Warszawa 2009.
- Leś E., *Zarys historii dobroczynności i filantropii w Polsce*, Warszawa 2001.
- Łobozek M. M., *Błogosławiona Maria Karłowska*, „Folia Historica Cracoviensia” 2009/2010.
- Łuszczńska M., *Katolicka nauka społeczna – doktryna per se czy per participationem?*, „Studia Iuridica Lublinensia”, 2012.
- Marynowicz-Hetka E., *Pedagogika społeczna*, Warszawa 2006.
- Masłow A.: *W stronę psychologii istnienia*. Warszawa, 1986.
- Mrówczyński J., *Śługa Boża Maria Karłowska. Życie i działalność*, t. II, Rozdział 41: *Sylwetka Duchowa Matki Karłowskiej*, Rzym 1987.
- Narzymaska A., *Matka Maria Karłowska*, Toruń 1980.
- Narzymaska A.: *Rys życia Marii Karłowskiej (1865-1935) założycielki Zgromadzenia Sióstr Pasterek od Opatrzności Bożej*. W: *Pisma ascetyczne*, t. 1, Warszawa 1981.
- Piotrowska-Marchewa M., *Nędzarze i filantropi. Problem ubóstwa w polskiej opinii publicznej w latach 1815-1863*, Toruń 2004.
- Popielski K. : *Noetyczne jakości Życia i ich znaczenie w procesie „bycia i stawiania się” egzystencji*. „Chowanna” 1, s. 9-25/ 2018. : <http://bazhum.muzhp.pl/media/files/Chowanna/Chowanna-r2008-t1/Chowanna-r2008-t1-s9-25/Chowanna-r2008-t1-s9-25.pdf>. Data dostępu: 2.12.2018r.

- Popielski K.: *Wartości dla życia*. Red. K. Popielski. Lublin 2018.
- Rozynkowski W., *Szpital Dobrego Pasterza w Toruniu i jego wpływ na ewolucję Zgromadzenia Sióstr Pasterek*, Nasza Przeszłość, 2002.
- Różycka, J., Skrzypińska K.: *Pespektywa noetyczna w psychologicznym funkcjonowaniu człowieka*. [w:] Roczniki Psychologiczne, tom XIV, nr 2/2011, s. 103.
https://www.kul.pl/files/1024/Roczniki_Psychologiczne/2011/2/RocznikiPsychologiczne_14_2011_nr2_B5_s101-121.pdf. Data dostępu: 29.12.2018r.
- Ruszczyńska H.: *Historia Zgromadzenia Sióstr Pasterek od Opatrzności Bożej*. Jabłonowo Pomorskie, 1936.
- Sadowski M., *Uwagi o ewolucji idei sprawiedliwości w papieskich encyklikach społecznych*, [w:] P. Sadowski, Kozerska E., Szymański A., [(red)], *Prawne, historyczne i doktrynalne aspekty sprawiedliwości*, Opole 2007.
- Słownik teologiczny*, [red.] A. Zuberbier, t. 3, Katowice 1989.
- Słownik teologii biblijnej*, [red.] X. Leon-Dufour, Poznań 1990.
- Stabińska J.: *Bardzo umiłowała. Matka Maria Karłowska, Założycielka Zgromadzenia Sióstr Pasterek od Opatrzności Boskiej*, Jabłonowo 1986.
- Stryna S.: *Znaczenie wychowania w rodzinie dla rozwoju osobowego dziecka*.
W: *Wychowanie w rodzinie chrześcijańskiej*. Red. F. Adamski, Kraków 1984.
- Suwiński S., *Duchowość sióstr pasterek*, Pelplin 2002.
- Trzeciakowska M., Trzeciakowski L., *W dziewiętnastowiecznym Poznaniu. Życie codzienne miasta 1815-1914*, Poznań 1982.
- Umiński J., *Historia Kościoła*, t. 2, Opole 1960.
- Wojtyła K., *Czy jest możliwa nauka społeczna Kościoła*, [w:] V. Possenti, *Katolicka nauka społeczna wobec dziedzictwa oświecenia*, Kraków 2000.

Maria Mitek, Antoni Kalka

System wychowania Marii Karłowskiej i jego związek z logoterapią

Maria Karłowska w swojej działalności kierowała się przede wszystkim dobrem kobiet pokrzywdzonych przez los. W związku z tym prowadziła działalność wychowawczą pozwalającą podopiecznym na zmianę życia. Niniejsze opracowanie odwołuje się do zagadnienia zasad i metod wychowawczych stosowanych przez Karłowską. Były to zasady: miłości bliźniego, poszanowania godności osoby ludzkiej i wolności osobistej. Metodami były natomiast: nauczanie, modlitwa, milczenie i praca. O skuteczności tego systemu wychowawczego świadczy fakt, że również dzisiaj jest on wykorzystywany w Domach Dobrego Pasterza, które kontynuują misję Marii Karłowskiej. Poglądy Marii Karłowskiej warto także zestawić z w kontekście aksjologicznym związanym z logoterapią.

Słowa kluczowe: Karłowska, wychowanie, nauczanie, wolność, modlitwa, praca, wartość, aksjologia, logoterapia.

Maria Karłowska's upbringing system and its relationship with logotherapy

Maria Karłowska in her activity was primarily guided by the good of women who were harmed by fate. In this connection, she led an educational activity that allowed her to change her life. This study refers to the issue of principles and methods of education used by Karłowska. These were the principles of: loving one's neighbor, respecting the dignity of the human person and personal freedom. Instead, the methods were: teaching, prayer, silence and work. The effectiveness of this educational system is evidenced by the fact that today it is also used in the homes of the Good Shepherd, which continue the mission of Maria Karłowska. The views of Maria Karłowska are also worth comparing with the axiological context related to logotherapy.

Keywords: Karłowska, education, teaching, freedom, prayer, work, value, axiology, logotherapy.

Translated by Maria Mitek, Antoni Kalka

DONIESIENIA Z BADAŃ

EDUKACJA HUMANISTYCZNA nr 2 (41), 2019
Szczecin 2019

Czesław Plewka
Politechnika Koszalińska

EDUKACJA MEDIALNA JAKO WYZNACZNIK NOWOCZESNEGO SPOŁECZEŃSTWA

*Świat, w którym będą żyły nasze dzieci
zmienia się cztery razy szybciej niż szkoła.*
- Willard Daggatt

Wprowadzenie

Nie bez przyczyny rozważania dotyczące wybranych aspektów edukacji medialnej zacząłem od przywołania niniejszego aforyzmu, bowiem uważam, że doskonale odzwierciedla on swoistość współczesnego świata. Świata, w którym z jednej strony tempo przemian i towarzyszący im postęp dotyczący niemal wszystkich przestrzeni naszego życia są imponujące i nieodwracalne. Z drugiej zaś edukacyjna rzeczywistość podmiotów odpowiedzialnych za przygotowanie człowieka zdolnego do funkcjonowania w tym nowoczesnym świecie ciągle jeszcze w dużym stopniu tkwi w poczynaniach wziętych wprost z przeszłości. Dotyczy to także edukacji medialnej, która w owej edukacyjnej rzeczywistości nie znalazła – jak dotychczas – dla siebie właściwego miejsca. Ciągle jeszcze traktowana jest jako potrzeba dalszego rzędu i w różny sposób (nieustannie zmieniany) sytuowana w edukacyjnych programach. Brak jest jednoznacznej i spójnej koncepcji edukacji medialnej, systematycznie realizowanej na kolejnych etapach systemu edukacyjnego. Bez wątpienia stan ten świadczy o małym poziomie świadomości osób odpowiedzialnych za politykę edukacyjną kraju, bowiem nie przystaje on do uwarunkowań wynikających ze współczesnej cywilizacji, w której zadania z zakresu edukacji medialnej i informacyjnej powinny być jednym z najważniejszych wyzwań stojących przed państwem. To państwo odpowiedzialne jest za tworzenie warunków sprzyjających przygotowaniu społeczeństwa do funkcjonowania w czasie, gdy wytwarzanie i obieg informacji stają się podstawą jego egzystencji. Ponieważ w kreowaniu takiego społeczeń-

czeństwa ogromną rolę odgrywają media i technologie informacyjne, stąd edukacja medialna nie może być realizowana jakby przy okazji. Między innymi dlatego eksperci formułujący różnego rodzaju zalecenia czy też postulaty kierowane pod adresem różnych podmiotów edukacyjnych nie mają złudzeń co do tego, iż nieodzownym warunkiem skutecznego przygotowania nowoczesnego społeczeństwa – określanego jako społeczeństwo globalnej informacji i wiedzy – jest stworzenie systemu, w którym edukacja medialna będzie traktowana jako proces kształtowania i upowszechniania umiejętności świadomego i krytycznego korzystania ze środków społecznego przekazu we wszystkich grupach społecznych oraz wiekowych. Proces edukacji medialnej to działania, które powinny trwać przez całe życie, ponieważ formy i technologie przekazu ulegają zmianom, a ponadto społeczeństwo także ulega ciągłym przeobrażeniom¹. Oznacza to, że proces ten nie powinien zachodzić jedynie w szkole, lecz w różnych podmiotach życia społecznego, w aczkolwiek szkole w szerokim rozumieniu tej instytucji (poczynając od edukacji dzieci i młodzieży, poprzez edukację na poziomie wyższym, aż po edukację dorosłych) w procesie tym przypisuje się szczególną rolę. To w szkole, a wcześniej w rodzinie powinien być tworzony dobry fundament pod proces całościowego uczenia się.

Antycypowane i rzeczywiste cechy nowoczesnego społeczeństwa

W każdym okresie istnienia ludzkości, człowiek w procesie tworzenia zarówno wszelkich komponentów świata materialnego, jak i niematerialnego zawsze był i nadal jest podmiotem sprawczym. To on jest sprawcą wszelkiego postępu, zagospodarowując na użytek społeczeństwa co raz, to nowe przestrzenie otaczającej go rzeczywistości. Jako sprawca wszelkiego postępu jest zarazem jego konsumentem. Zarówno jako podmiot sprawczy, jak również jako konsument podlega określonym normom obowiązującym w społeczeństwie, którego sam jest członkiem. Posiada określone cechy charakteryzujące owe społeczeństwo. Rodzi się zatem pytanie o to, jakie cechy powinny go charakteryzować?

Aby wygenerować kilka podstawowych cech, które charakteryzują człowieka współczesnej cywilizacji należy odpowiedzieć na kilka podstawowych pytań. Czym jest nowoczesne społeczeństwo, jakie są jego charakterystyczne cechy i jakimi zasadami oraz prawami się ono rządzi? Jakie są potrzeby i główne wyzwania tego społeczeństwa? Jaka wreszcie jest „kondycja” obywateli tworzących owe nowoczesne społeczeństwo i „kondycja” różnego rodzaju podmiotów działających na ich rzecz? Owe pytania z natury rzeczy wydają się być stosunkowo pytaniami prostymi, ale odpowiedź na nie, nie jest ani taka prosta ani jednoznaczna.

¹ Dyrektywa medialna. Pytania i odpowiedzi, Krajowa Rada Radiofonii i Telewizji, <http://www.krrit.gov.pl/dla-mediow-i-analitykow/dyrektywa-medialna/pytania-i-odpowiedzi> (dostęp 17.11.2011).

Pojęcie nowoczesnego społeczeństwa – w opiniach przedstawicieli różnych dyscyplin naukowych – używane jest zamiennie z takimi pojęciami jak: społeczeństwo postindustrialne², społeczeństwo informacyjne³, czy społeczeństwo trzeciej fali⁴. Niezależnie od tego, jakim terminem określane jest to społeczeństwo, zawsze podkreśla się, że fundamentalne znaczenie w jego funkcjonowaniu nabiera informacja oraz komunikacja. Wskazuje się, że to właśnie one są siłą sprawczą nowoczesnego społeczeństwa, które dla nieustającego doskonalenia otaczającej go rzeczywistości potrzebuje także dobrze zorganizowanego systemu umożliwiającego rozwój własny. Mówi się o rozwoju całościowym, w którym nieustannie zmienia się jego wiedza, umiejętności i postawy. Budowanie systemu wiedzy, umiejętności i postaw, ale także otwartość na autonomiczne rozumowanie cywilizacyjnych przemian to podstawowe wyzwania nowoczesnego społeczeństwa. Niewątpliwie w budowaniu takiego systemu ogromną rolę przypisuje się nowym technikom reprezentacji rzeczywistości i komunikacji, a głównie umiejętności ich właściwego wykorzystania. Umiejętność ta jest oczywistą koniecznością nowoczesnego społeczeństwa, bowiem już dziś dwa miliardy ludzkości na świecie ma dostęp do Internetu, a pod koniec obecnej dekady z sieci za pośrednictwem smartfonów, tabletów, laptopów i innych urządzeń, które do tego czasu powstaną dzięki ludzkiej inwencji będzie korzystać pięć miliardów mieszkańców globu⁵. Już teraz ponad 1,2 miliarda osób korzysta z Facebooka, a 2,7 miliarda ludzkości, czyli prawie 40% ludzkości świata regularnie korzysta z mediów społecznościowych⁶. Witryny takie jak Facebook, YouTube, Instagram i wiele innych sprawiają, że w łatwy sposób można upowszechnić informacje i nawiązywać kontakty. W obecnej sytuacji – jak już w latach sześćdziesiątych przewidział Marshal McLuhan⁷ – każdy człowiek może porozumieć się z kimś z przeciwległego krańca ziemi, z osobą mówiącą innym językiem, zakorzenioną w innej kulturze, operującą często innym aparatem pojęć i alfabetem symboli. W takiej rzeczywistości surfowanie po Internecie staje się coraz bardziej powszechne i nieograniczone.

Wszystko to sprawia, że pokolenie osób urodzonych po latach 1980. nazywane „generacją Y”, dorastające wśród telefonów komórkowych i komputerów (określane przez Marca Prensky’ego społeczeństwem „cyfrowych tubylców”) nie zna świata bez Internetu, komputerów, telefonów komórkowych i innych podobnych im urządzeń, a także następnie w jeszcze większym stopniu będzie związane z technologiami, które będą towarzyszyć człowiekowi od urodzenia aż po kres jego życia. W obliczu takiego świata w błyskawicznie zmieniającej się rzeczywistości warunkiem przetrwania jest podążanie za tempem tych przemian. To wyzwanie ma wymiar interdyscyplinarny, a jedną z istotnych sfer, która nie może od tego wyzwania uciekać jest edukacja. Jest to o tyle ważne – jak podkreśla wielu uczonych –

² D. Bell, *The Coming of Postindustrial Society*, New York 1977.

³ T. Goban-Klas, P. Stenkiewicz, *Spoleczeństwo globalnej informacji. Spoleczeństwo informacyjne. Szanse, zagrożenia, wyzwania*, Kraków 1999.

⁴ A. Toffler, *Trzecia fala*, Warszawa 1997.

⁵ Zob. H. Pitler, E. R. Hubbell, M. Kuhn, *Efektywne wykorzystanie nowych technologii na lekcjach*, przeł. P. Szmyd, Stowarzyszenie ds. Nadzoru Szkolnego i Rozwoju Programów Nauczania, Warszawa 2015.

⁶ Zob. Raport „The Horizon Report” z 2012 r., przygotowany przez New Media Consortium.

⁷ M. McLuhan, *Przekazniki, czyli przedłużenie człowieka*, [w:] tegoż, *Wybór pism*, tłum. K. Jakubowicz, wybór J. Fuksiewicz, wstęp K. T. Toeplitz, WAIIF, Warszawa 1995.

że udział nowoczesnych rozwiązań w procesie poznawczym ma znamienny wpływ na kształtowanie się zdolności adaptacyjnych każdego społeczeństwa, a w sposób szczególny społeczeństwa nowoczesnego. Stąd w dobie powszechnej cyfryzacji techno- edukacja oraz związana z nią edukacja medialna powinny być naturalnymi działaniami edukacyjnymi stosowanymi na każdym etapie i w każdym wieku procesu nauczania-uczenia się.

Człowiek nowoczesny – jak trafnie określa go Grzegorz Łęcicki – „to nie tylko istota potrafiąca sprawnie się posługiwać coraz nowocześniejszymi i coraz bardziej skomplikowanymi urządzeniami codziennego użytku, w tym także rozmaitymi nośnikami i odbiornikami mass mediów, ale także mająca nowoczesny umysł, nadążający za postępem technicznym”⁸.

Rola i znaczenie edukacji medialnej

Żeby móc w sposób rzeczowy podjąć rozważania na temat roli i znaczenia, jakie przypisuje się edukacji medialnej warto przypomnieć, że słowo „edukacja” pochodzi od [łacińskiego *educatio* – wychowanie], ogół procesów, którego celem jest zmienianie ludzi, przede wszystkim dzieci i młodzieży – stosownie do panujących w danym społeczeństwie ideałów i celów wychowawczych⁹. Zatem w praktyce celem edukacji jest kształtowanie i rozwijanie osobowości człowieka, a więc jego sfery poznawczo-intelektualnej, emocjonalno-motywacyjnej i motoryczno-sprawczej. Innymi słowy – jak podkreśla Waclaw Strychowski – „w trakcie edukacji następuje rozwijanie wiedzy, umiejętności i zdolności intelektualnych, kształtowanie umiejętności i sprawności manualnych, motorycznych, a także kształtowanie systemu wartości, postaw i przekonań ludzi”¹⁰. W ramach tak pojmowanej edukacji zawiera się również edukacja medialna, która w różny (nie zawsze właściwy) sposób jest postrzegana i opisywana. Bardzo często jest ona sprowadzana jedynie do edukacji przez media lub też z zastosowaniem mediów w edukacji, a niekiedy również edukację dotyczącą budowy i zasad obsługi różnego rodzaju urządzeń medialnych (komputer, projektor multimedialny, czy też tablica interaktywna).

W Polsce nadal mamy – jak to trafnie ujmuje Piotr Drzewiecki – problem ze zgodnym rozumieniem, czym jest edukacja medialna, czy tylko wychowaniem do odbioru i korzystania ze środków przekazu, czy takim działaniem, którego „celem staje się nie tylko umiejętność technicznego korzystania z mediów jako narzędzi informacji i tworzenia, ale również kształtowania postaw względem przekazów medialnych, zwłaszcza postawy krytycznej, świadomej, i selektywnej”¹¹. Dalej autor ten dodaje: „Edukacja medialna nie jest ideologią. (...) Ma służyć edukacji złożonej, określonym dziedzinom poznania i naszej aktywności.

⁸ Zob. G. Łęcicki, *Edukacja medialna jako istotna cecha nowoczesnego społeczeństwa*, *Kultura – Media – Teologia* 2010, nr 3, s. 80.

⁹ W. Okoń, *Słownik pedagogiczny*, PWN, Warszawa 1984, s. 66.

¹⁰ W. Strykowski, *Rola mediów i edukacji medialnej we współczesnym społeczeństwie*, *Chowanna* 2003, nr 1, s. 114-115.

¹¹ P. Drzewiecki, *Edukacja medialna w Polsce w latach 2008-2011. Najważniejsze inicjatywy, główne problemy, perspektywa rozwoju*, s. 67, <http://presscafe.eu/assets/edukacja-medialna-w-polsce.pdf>

Ona jedynie dostarcza instrumentarium (...). Edukacja medialna odwołuje się do aksjologii, co nie znaczy, że staje się określoną ideologią. W edukacji medialnej nie narzucamy określonych wartości odbiorcy, ale wzmacniamy jego zdolność wartościowania. (...) Krytyczna postawa wobec mediów polega na niedowierzaniu wszystkiemu, co jest mi przekazywane poprzez media. Po drugie jest badaniem danego przekazu, zgodnie z przyjętą aksjologią. Po trzecie jest kształtowaniem własnej aksjologii, zbioru wartości, którymi się kierujemy w życiu. W krytycznej postawie mówimy także o budowaniu własnych poglądów i opinii na dany przekaz, o dokonywaniu ocen moralnych. Stąd program edukacji medialnej obejmuje również zagadnienia etyczne i estetyczne, związane z oceną przekazów. Edukacja medialna to również elementy aksjologii, dyskusji o wartościach, które są przekazywane w mediach¹². Tak rozumianą rolę i znaczenie edukacji medialnej, w wyniku której powinno następować kształtowanie kompetencji medialnej i informacyjnej pozwalającej zarówno świadomie i krytycznie odbierać treści różnych komunikatów, jak i samemu je tworzyć bądź współtworzyć, zaczęło podkreślać coraz więcej przedstawicieli nauki, a także różnego rodzaju instytucje i organizacje tak krajowe jak i międzynarodowe.

Duży udział w kreowaniu roli i znaczenia edukacji medialnej można przypisać UNESCO, które niemal od początku swojego istnienia stało na stanowisku, że warunkiem dobrego dialogu i wzajemnego porozumiewania się jest wiedza i umiejętności, które powinna dostarczyć ludzkości edukacja medialna. To właśnie dzięki UNESCO można mówić o przełomowym rozwoju edukacji medialnej. Początek takiego rozwoju dało seminarium eksperckie zorganizowane w 1982 roku w miejscowości Grünwald w Niemczech, które uświetniło drogę dla edukacji medialnej w skali międzynarodowej. Dalsze działania i inicjatywy na rzecz edukacji medialnej nieustannie podejmowane są wraz z rozwojem nowych mediów. Kolejną znaczącą inicjatywą dla upowszechnienia roli i znaczenia edukacji medialnej było światowe spotkanie ekspertów zorganizowane na temat edukacji medialnej w Paryżu w 2007 roku, które zaowocowało wydaniem 12 Zaleceń (Paris Agenda or 12 Recommendations for media education)¹³. Wydane zalecenia w zasadzie potwierdziły aktualność Deklaracji z Grünwaldu, podkreślając, że jej zapisy stają się coraz silniejsze wraz z rozwojem społeczeństwa informacyjnego i społeczeństwa wiedzy. Zatem są one głównie rozwinięciem i uszczegółowioną wersją poprzedniej Deklaracji i dotyczą:

1. Konieczności przyjęcia inkluzyjnej definicji edukacji medialnej, precyzyjnego określenia zakresu tego pojęcia i potrzeby włączenia edukacji medialnej do programów szkolnych. Podkreślono, że inkluzyjna koncepcja edukacji medialnej stawia sobie trzy podstawowe cele:
 - a) umożliwienie wszystkim ludziom dostępu do wszystkich rodzajów mediów jako potencjalnych narzędzi rozumienia społeczeństwa i udziału w życiu demokratycznym;

¹² P. Drzewiecki, *Media aktywni. Dlaczego i jak uczyć edukacji medialnej? Program nauczania edukacji medialnej dla gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych z opracowaniem metodycznym*, Otwock-Warszawa 2010, <http://presscafe.edu/images/mediaaktywni.pdf>, s. 188.

¹³ http://www.diplomatic.gouv.fr/fr/IMG/pdf/Parisagendafin_en.pdf

- b) rozwijanie umiejętności krytycznej analizy przekazu zarówno informacji, jak i rozrywki;
 - c) zachęcanie do produkcji, kreatywności i interaktywności na różnych płaszczyznach komunikacji medialnej.
2. Wzmocnienia powiązań między edukacją medialną, różnorodnością kulturową i poszanowaniem praw człowieka.
 3. Określenia, w oparciu o powyższe zasady podstawowych umiejętności do opanowania na poszczególnych poziomach edukacyjnych, a także systemów ewaluacji tych umiejętności.
 4. Włączenia edukacji medialnej do kształcenia nauczycieli.
 5. Wypracowania odpowiednich metod pedagogicznych, przewidujących zwiększony poziom uczestnictwa uczniów/studentów oraz bliższe relacje pomiędzy szkołą i światem zewnętrznym.
 6. Mobilizowanie osób współtworzących system edukacji (twórców programów, dyrektorów szkół, kuratorów oświaty itp.) do integrowania edukacji medialnej z tym systemem.
 7. Mobilizowanie na rzecz edukacji medialnej przedstawicieli sfery społecznej (m.in. rodzin, stowarzyszeń, środowisk zawodowo związanych z mediami) oraz organów regulacyjnych, ponieważ edukacja ta nie może ograniczać się do środowiska szkolnego.
 8. Usytuowanie edukacji medialnej w ramach kształcenia ustawicznego i objęcia nią również dorosłych.
 9. Rozwijania edukacji medialnej i interdyscyplinarnych badań w jej zakresie na poziomie szkolnictwa wyższego.
 10. Tworzenia krajowych, regionalnych i międzynarodowych sieci badawczych w dziedzinie edukacji medialnej.
 11. Organizowania wymiany międzynarodowej w celu upowszechniania dobrych praktyk dotyczących edukacji medialnej oraz wymiany informacji o podejmowanych w tym zakresie działaniach.
 12. Zwiększania świadomości społecznej i mobilizowania decydentów na rzecz edukacji medialnej przez UNESCO przy współpracy z takimi organizacjami, jak Rada Europy czy UE¹⁴.

Niejako potwierdzeniem aktualności zapisów Deklaracji z Grünwaldu, a następnie uaktualnionej w czasie światowego spotkania ekspertów w Paryżu w 2007 roku jest Deklaracja Paryska¹⁵ przygotowana przez uczestników I Europejskiego Forum Kompetencji Medialnych i Informacyjnych (MIL), które przy współpracy UNESCO z Komisją Europejską odbyło się w maju 2014 roku. W przyjętej Deklaracji Paryskiej potwierdzono znaczenie

¹⁴ Por. S. Ratajski, *Wprowadzenie*, [w:] *O potrzebie edukacji medialnej w Polsce*, red. nauk. M. Fedorowicz, S. Ratajski, Polski Komitet do Spraw UNESCO, Krajowa Rada Radiofonii i Telewizji, wydanie elektroniczne, Warszawa 17.12.2015, s. 19-20.

¹⁵ <http://www.europeanmedialiteracyforum.org/2014/07/paris-declaration-on-media-and.html>

kompetencji medialnych i informacyjnych w otoczeniu cyfrowym współczesnego świata i istotną rolę współpracy wszystkich zainteresowanych sprawami ich rozwoju. W deklaracji tej zwrócono także uwagę na rosnącą potrzebę pozyskiwania kompetencji medialnych i informacyjnych związanych ze stałym rozwojem technologii, wszechobecność Internetu i mediów.

Godnym podkreślenia jest także stanowisko Polskiego Komitetu IFAP UNESCO, w którym uznano, że niezbędną potrzebą jest przyjęcie w Polsce systemowej strategii edukacji medialnej obejmującej zarówno system edukacji formalnej (szkoła i inne placówki edukacyjne), jak i nieformalnej (środowisko rodzinne, organizacje pozarządowe, sieć bibliotek i instytucji kultury). Wskazano na szczególne znaczenie edukacji medialnej adresowanej do dzieci i młodzieży, a także dorosłych, którzy z różnych względów mogą być zagrożeni wykluczeniem cyfrowym.

Konkludując warto pamiętać, że istotą edukacji medialnej organizowanej na każdym etapie rozwoju jednostki ludzkiej jest przygotowanie jej do aktywnego, a zarazem krytycznego i refleksyjnego odbioru przekazu medialnego. Edukacja medialna jawi się zatem jako istotna potrzeba nowoczesnego społeczeństwa zdolnego do aktywnego udziału w życiu publicznym i komunikowania się w szeroko rozumianej przestrzeni społecznej.

Polskie doświadczenia w zakresie edukacji medialnej

Niemal od początku istnienia szkoły jako podstawowej instytucji edukacyjnej toczą się dyskusje na temat jej powinności, a także skuteczności prowadzonych w niej działań. Co jakiś czas jawią się nowe pomysły (w ostatnim okresie wydaje się zbyt często i co więcej bez należytego przygotowania) na zwiększenie skuteczności i atrakcyjności podejmowanych działań. Preferowane są także ciągle inne obszary owych działań. Ciągle jeszcze zamiast uczyć sposobów uczenia się, zdobywania potrzebnej wiedzy i kształtowania umiejętności jej przetwarzania i wykorzystywania w nowych sytuacjach – szkoła pozostaje „reproduktorem” pewnych zastanych kanonów, uczy podstawowych schematów, wzorców czy procesów (w ostatnim okresie – zwłaszcza tych, które przydatne są do rozwiązywania testów egzaminacyjnych). Rodzą się zatem pytania o to, kiedy szkoła odejdzie od procesów pamięciowego uczenia na rzecz upowszechnienia procesów myślowych i działaniowych? Kiedy zaczną w jej działaniach dominować procesy zmierzające do kształtowania umiejętności gromadzenia, selekcjonowania, przetwarzania i właściwego wykorzystywania informacji?

Poszukując odpowiedzi na te i inne, im podobne pytania – co pewien czas – dokonuje się różnego rodzaju zmian w podejściu do proponowanych procesów edukacyjnych rozumianych jako działania nauczyciela i uczniów, w toku których nauczyciel bądź przekazuje uczniom gotową wiedzę, bądź też kieruje pracą uczniów, stwarzając im warunki do samodzielnego zdobywania wiedzy i rozwijania osobowości. W tym względzie coraz częściej sięga się po nowe technologie informacyjno-komunikacyjne i w różny sposób wykorzystuje się je w procesie edukacyjnym.

Możliwość korzystania z technologii informacyjno-komunikacyjnych zarówno w procesach edukacyjnych, jak również w życiu codziennym sprawiły, że coraz częściej zaczęto myśleć i mówić o edukacji medialnej. Początkowo edukację tę rozumiano jako potrzebę przygotowania uczniów do właściwego odbioru przekazów medialnych, a także praktycznego posługiwania się narzędziami medialnymi i informatycznymi. Realizowano w szkole elementy tak rozumianej edukacji medialnej w ramach różnych przedmiotów, takich jak język polski, wychowanie techniczne czy plastyka. W największym zakresie przygotowanie uczniów do właściwego odbioru komunikatów medialnych występowało w ramach programów języka polskiego pod hasłem: „edukacja filmowa”, a następnie „edukacja audiowizualna”¹⁶.

W późniejszym okresie potrzeba wprowadzenia edukacji medialnej do szkoły, pojawiła się na nowo w drugiej połowie lat dziewięćdziesiątych, gdy w związku z reformą szkolną podjęto trud tworzenia podstaw programowych. Dalsze upowszechnienie edukacji medialnej miało miejsce w drugiej połowie XX wieku w okresie oddziaływania na człowieka dwóch odmiennych systemów cywilizacyjnych: cywilizacji naukowo-technicznej i kultury humanistycznej. Idea edukacji medialnej przybierała różne postaci i formy. Dyskutowano też – jak przypomina W. Strykowski – różne nazwy tej dziedziny kształcenia, m.in. takie jak: „edukacja audiowizualna”, „kultura informacyjna”, „technologie informacyjne”. Ostatecznie dokonano integracji edukacji medialnej z czytelnictwem, wprowadzając w 1998 r. ścieżkę edukacyjną o nazwie: „edukacja czytelnicza i medialna”¹⁷.

Przez długi okres czasu trwały dyskusje nad tym, czy edukacja medialna powinna być realizowana jako ścieżka edukacyjna czy jako oddzielny przedmiot nauczania, albo uczeniem o mediach prowadzonym przez wszystkich nauczycieli w ramach realizowanych przez nich treści różnych przedmiotów. W tej sprawie w przeprowadzonych na zlecenie Krajowej Rady Radiofonii i Telewizji badań dokonanych w 2005 r. przez TNS OBOP: 63% badanych opowiedziało się za wprowadzeniem do szkoły edukacji medialnej jako odrębnego przedmiotu. Także aż 93% badanych uznało, że szkoła jest najważniejszym miejscem wychowania do mediów, a na drugim miejscu – 52% – wskazano rodzinę¹⁸.

Ostatecznie po niezbyt długim okresie realizacji edukacji medialnej w ramach ścieżki edukacji czytelniczej i medialnej rozwiązanie to zostało zastąpione postulatem uczenia o mediach przez wszystkich nauczycieli w ramach realizacji treści poszczególnych programów nauczania¹⁹.

¹⁶ Zob. W. Strykowski, *Rola mediów i edukacji medialnej...*, op. cit., s. 118.

¹⁷ Tamże, s. 126.

¹⁸ Prezentacja przygotowana przez TNS OBOP na temat edukacji medialnej, <http://owo.kwit.gov.pl/bip/link-click.aspx?ileticket=XtKxb%3d&tabid=310> (dostęp 23.01.2010).

¹⁹ Zob. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstaw programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej (Dz. U. z 2017 r., poz. 356); Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 stycznia 2018 r. w sprawie podstawy programowej kształcenia ogólnokształcącego, techników oraz branżowej szkoły II stopnia (Dz. U. z 2017 r., poz. 59, 949, 2203).

W rozporządzeniu MEN w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej i kształcenia ogólnego branżowej szkoły I stopnia, nawet nie wspomniano wprost o edukacji medialnej. Jedyne prezentując powinności tego typu szkół zapisano, że „szkoła ma stworzyć uczniom warunki do nabywania wiedzy i umiejętności potrzebnych do rozwiązywania problemów z wykorzystaniem metod i technik wywodzących się z informatyki, w tym logicznego i algorytmicznego myślenia, programowania, posługiwania się aplikacjami komputerowymi, wyszukiwania i wykorzystywania informacji z różnych źródeł, posługiwania się komputerem i podstawowymi urządzeniami cyfrowymi oraz stosowania tych umiejętności na zajęciach z różnych przedmiotów m.in. do pracy nad tekstem, wykonywania obliczeń, przetwarzania informacji i jej prezentacji w różnych postaciach. Szkoła ma również przygotować ich do dokonywania świadomych i odpowiedzialnych wyborów w trakcie korzystania z zasobów dostępnych w Internecie, krytycznej analizy informacji, bezpiecznego poruszania się w przestrzeni cyfrowej, w tym nawiązywania i utrzymywania relacji z innymi użytkownikami sieci opartych na wzajemnym szacunku”²⁰.

Równie w sposób niezwykle lakoniczny odniesiono się do edukacji medialnej w podstawie programowej kształcenia ogólnego czteroletniego liceum ogólnokształcącego i pięcioletniego technikum pisząc, że: „Ważnym zadaniem szkoły jest przygotowanie uczniów do życia w społeczeństwie informacyjnym. Nauczyciele wszystkich przedmiotów powinni stwarzać uczniom warunki do nabywania umiejętności wyszukiwania, porządkowania i wykorzystywania informacji z różnych źródeł do dokumentowania swojej pracy, z uwzględnieniem kompozycji tekstu i zasad jego organizacji, z zastosowaniem technologii informacyjno-komunikacyjnych. (...)”. Dodając: „Ponieważ środki społecznego przekazu odgrywają coraz większą rolę, zarówno w życiu społecznym, jak i indywidualnym, każdy nauczyciel powinien poświęcić dużo uwagi edukacji medialnej, czyli wychowaniu uczniów do właściwego odbioru i wykorzystania mediów”²¹.

Należy zatem zadać pytanie, czy o takiej edukacji medialnej myśleli twórcy Deklaracji z Grünwaldu czy Agendy 12, Recommendations for media education z Paryża, a także przedstawiciele Polskiego Komitetu Programu Informacja dla Wszystkich działającego przy Polskim Komitecie do Spraw UNESCO oraz wielu konferencji poświęconych problematyce wychowania dla mediów. Pytanie to pozostawiam bez komentarza.

Trzeba jednak zauważyć, że edukacja medialna, czy też inaczej – wychowanie dla mediów – nie powinna być jedynie zadaniem dedukowanym dla szkoły. Zgodnie z zaleceniami Unii Europejskiej edukacja medialna powinna dotyczyć wszystkich grup społecznych: od dzieci przedszkolnych po seniorów²². Oznacza to, że współcześnie edukacja staje się raczej całościowym procesem, który przy świadomym udziale jednostki ludzkiej, realizowany jest w różnych przestrzeniach życia jednostki.

²⁰ Zob. Rozporządzenie MEN w sprawie podstawy programowej..., op. cit. (Dz. U. z 2017 r., poz. 356).

²¹ Zob. Rozporządzenie MEN w sprawie podstawy programowej..., op. cit. (Dz. U. z 2017 r., poz. 59; 949; 2203).

²² Zob. Rezolucja Parlamentu Europejskiego z dnia 16 grudnia 2008 r. w sprawie umiejętności korzystania z mediów w środowisku cyfrowym (2008/2129 (INI), nr 11).

Bibliografia

- Bell D., *The Coming of Postindustrial Society*, New York 1977.
- Drzewiecki P., *Edukacja medialna w Polsce w latach 2008-2011. Najważniejsze inicjatywy, główne problemy, perspektywa rozwoju*, s. 67, <http://presscafe.eu/assets/edukacja-medialna-w-polsce.pdf>.
- Drzewiecki P., *Media aktywni. Dlaczego i jak uczyć edukacji medialnej? Program nauczania edukacji medialnej dla gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych z opracowaniem metodycznym*, Otwock-Warszawa 2010, <http://presscafe.edu/images/mediaaktywni.pdf>.
- Dyrektiva medialna. Pytania i odpowiedzi*, Krajowa Rada Radiofonii i Telewizji, <http://www.krrit.gov.pl/dla-mediow-i-analitykow/dyrektiva-medialna/pytania-i-odpowiedzi> (dostęp 17.11.2011).
- Gajda J., Juszczyk S., Siemieniecki B., *Edukacja medialna*, Wyd. Adam Marszałek, Toruń 2002.
- Goban-Klas T., Sienkiewicz P., *Spółeczeństwo globalnej informacji. Spółeczeństwo informacyjne. Szanse, zagrożenia, wyzwania*, Kraków 1999.
- Górecka D., Komorowski T., Korzeniowska E., Krywoszejew B., Pacewicz A., Ptaszek G., *Model Edukacji Medialnej, Informacyjnej i Cyfrowej (MEMIC)* Wyd. Centrum Edukacji Obywatelskiej, Polskie Towarzystwo Edukacji Medialnej, Stowarzyszenie Cyfrowy Dialog, i. in., Kraków – Warszawa 2019.
- Łęcicki G., *Edukacja medialna jako istotna cecha nowoczesnego społeczeństwa*, Kultura – Media – Teologia 2010, nr 3.
- McLuhan M., *Przeказniki, czyli przedłużenie człowieka*, [w:] tegoż, *Wybór pism*, tłum. K. Jakubowicz, wybór J. Fuksiewicz, wstęp K. T. Toeplitz, WAI F, Warszawa 1995.
- Okoń W., *Słownik pedagogiczny*, PWN, Warszawa 1984.
- Pedagogika medialna, Podręcznik akademicki*, (red.) B. Siemieniecki, t. 1, Wyd. PWN, Warszawa 2008.
- Pitler H., Hubbell E. R., Kuhn M., *Efekttywne wykorzystanie nowych technologii na lekcjach*, przeł. P. Szmyd, Stowarzyszenie ds. Nadzoru Szkolnego i Rozwoju Programów Nauczania, Warszawa 2015.
- Ptaszek G., *Edukacja Medialna 3.0. Krytyczne rozumienie mediów cyfrowych w delcie Big Data i algorytmizacji*, Wyd. Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2019.
- Ratajski S., *Wprowadzenie*, [w:] *O potrzebie edukacji medialnej w Polsce*, red. nauk. M. Fedorowicz, S. Ratajski, Polski Komitet do Spraw UNESCO, Krajowa Rada Radiofonii i Telewizji, wydanie elektroniczne, Warszawa 17.12.2015.
- Rezolucja Parlamentu Europejskiego z dnia 16 grudnia 2008 r. w sprawie umiejętności korzystania z mediów w środowisku cyfrowym (2008/2129 (INI), nr 11.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstaw programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym uczniów z niepełnosprawnością

intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej (Dz.U. z 2017 r., poz. 356).

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 stycznia 2018 r. w sprawie podstawy programowej kształcenia ogólnokształcącego, techników oraz branżowej szkoły II stopnia (Dz.U. z 2017 r., poz. 59, 949, 2203).

Strykowski W., *Rola mediów i edukacji medialnej we współczesnym społeczeństwie*, Chowania 2003, nr 1.

Toffler A., *Trzecia fala*, Warszawa 1997.

Czesław Plewka

Edukacja medialna jako wyznacznik nowoczesnego społeczeństwa

Jesteśmy uczestnikami cywilizacji, w której rozwój technologii i narzędzi informacyjno-komunikacyjnych ciągle wyznacza nowe wyzwania dla współczesnego społeczeństwa. Wyzwania te sprawiają, że nie wystarczy już sama fascynacja nowymi technologiami. Trzeba umieć z nich korzystać w różnych sytuacjach życiowych i zawodowych. Znamienna rola w kształtowaniu owych umiejętności przypada edukacji, a w niej - w sposób szczególny - edukacji medialnej.

W niniejszym artykule podjęto próbę przybliżenia niektórych cech, które powinny charakteryzować nowoczesne społeczeństwo, jak również ukazanie roli i znaczenia edukacji medialnej w kreowaniu takiego społeczeństwa. W końcowej części zostały przywołane niektóre polskie doświadczenia z zakresu edukacji medialnej.

Słowa kluczowe: edukacja medialna, społeczeństwo, doświadczenia.

Media education as a determinant of modern society

We are participants of civilization in which the development of Technologies, information and communication tools constantly sets a new challenges for modern society. These challenges make the fascination with new technologies insufficient. It is manageable to use them in various life and professional situations. The significant role in shaping those skills is Falls in education, furthermore in a special way - media education.

This article attempted to close up some of the features that should characterize modern society, as well as to show the role and importance of media education in creating such a society. In the final part were recalled some Polish experiences in the field of media education.

Keywords: media education, society, experience.

Translated by Czesław Plewka

Klaudia Bączyk-Lesiuk
Collegium Da Vinci
w Poznaniu

DONIESIENIE Z BADAŃ NAD PRZEJAWAMI PRZEMOCY SYMBOLICZNEJ W EDUKACJI WCZESNOSZKOLNEJ NA UKRAINIE

*Wychowawca, który nie wtlacza, a wyzwala, nie ciągnie, a wznosi, nie ugniata,
a kształtuje, nie dyktuje, a uczy, nie żąda, a zapytuje, przeżyje wraz z dzieckiem wiele na-
tchnionych chwil, łzawym wzrokiem nieraz patrzeć będzie na walkę anioła z szatanem,
gdzie biały anioł tryumf odnosi.*

- Janusz Korczak

Wprowadzenie

Zjawisko przemocy podobnie jak każde znaczące doświadczenie odciska swój ślad w psychospołecznym funkcjonowaniu dziecka. Dodatkowo istotnym okazuje się fakt, że jego sprawcami często stają się rodzice, opiekunowie, nauczyciele, czyli osoby, od których oczekuje się zapewnienia dziecku bezpieczeństwa bardziej, niż od innych dorosłych. Z tego powodu sytuacja dziecka źle traktowanego jest trudna w dwójnasób: nie tylko przez przeżywanie przykrych doświadczeń, ale dodatkowo, ze względu na odczuwaną bezradność i samotnienie. Zjawisko przemocy jest czymś bolesnym, dotkliwym. Pojęcie to wywołuje zwykle jedynie pejoratywne asocjacje. Jednostka zetknięta z takim przejawem wrogości odczuje jego piętno w późniejszym życiu, do końca pozostając obarczona lękiem i emocjami wyzwolonymi w obliczu niepokoju o swe bezpieczeństwo.

Praca jest doniesieniem z badań nad przejawami przemocy w edukacji wczesnoszkolnej na Ukrainie. W jaki sposób nauczyciele traktują zjawisko przemocy symbolicznej? Kim w tym wszystkim jest uczeń: nieświadomą ofiarą czy po prostu uczestnikiem życia społecznego? Próba odpowiedzi na te pytania w odniesieniu do ukraińskiego systemu edukacji stanie się przyczynkiem do dalszych rozważań na temat ewolucji habitusów i ciągłego nakładania się na siebie warstw subiektywizmu i zbiorowości.

Badania przeprowadzone zostały przez autorkę artykułu, a asumptem do ich realizacji stała się wstępna obserwacja przejawów przemocy symbolicznej w środowisku ukraińskim

(podczas pracy badaczki w okresach: 1.09.2011-31.08.2012; 1.09.2013-31.08.2015), a następnie jej pogłębienie na przełomie lat 2017/2018. Ze względu na obszerność tematu w pracy pominięto prezentację samych wyników badań, zmienne w nich zawarte stanowią jednak przedmiot przedstawionej analizy i interpretacji.

Habitus uwikłany - współczesna definicja przemocy

Przemoc jest zjawiskiem powszechnie spotykanym w życiu społecznym oddziaływującym, na szereg decyzji związanych z życiem, zdrowiem, a także z prawidłowym rozwojem fizycznym i psychicznym dziecka. Potoczne rozumienie tego terminu nadal niesie ze sobą szereg skojarzeń negatywnych, wielokrotnie zestawiając samo istnienie przemocy ze zjawiskiem ściśle fizycznym, namacalnym. To niepełne rozumienie powoduje, iż często potrzeby najmłodszych pomijane są również w środowisku szkolnym.

Teoretycy i praktycy zajmujący się badaniem przemocy, w obszarze zainteresowań najczęściej uwzględniają trzy zasadnicze kryteria: rodzaj zachowania sprawcy, jego intencje oraz skutki przemocy u ofiary¹. Całościowa analiza ma pomóc w stworzeniu jak najpełniejszej definicji tego zjawiska, jednakże jego złożoność powoduje, iż nadal spotkać można się z synonimicznymi, aczkolwiek nie do końca zbliżonymi opisami. Zdaniem Z. Kwiecińskiego: „przemoc bezpośrednia (osobista) jest odczuwalna przez podmiot jako czynność użycia przeważającej siły fizycznej, bądź jako agresja psychiczna czy jako stan zależności realizacji elementarnych potrzeb i interesów od podporządkowania się innemu podmiotowi indywidualnemu lub pośredniczonymu przez organizację”². Według I. Pospiszyl przemoc to: „wszelkie nieprzypadkowe akty godzące w osobistą wolność jednostki lub przyczyniające się do fizycznej, a także psychicznej szkody osoby, wykraczające poza społeczne zasady wzajemnych relacji”³. Dalej uznaje ona, iż: „przemoc to wszystkie nieprzypadkowe akty godzące w osobistą wolność jednostki lub przyczyniające się do fizycznej lub psychicznej szkody osoby, wykraczające poza społeczne zasady wzajemnych relacji”⁴. Podając natomiast za A. Rosiano, przemoc należy rozumieć jako: „wszelkiego rodzaju uszczerbek fizyczny bądź psychologiczny, jakiego w sposób nieprzypadkowy doznało dziecko przed ukończeniem osiemnastego roku życia, spowodowany przez osoby lub instytucje, mogący być skutkiem czy to działania fizycznego, seksualnego lub emocjonalnego, czy też zaniedbania, a który zagraża normalnemu rozwojowi zarówno fizycznemu, jak i psychologicznemu dziecka”⁵. Przytoczone definicje ukazują szerokie rozumienie przemocy, uwzględniając zarówno intencjonalność, rodzaj zachowania i jego skutki.

Od kilku lat następuje wzrost zainteresowania przemocą symboliczną, zjawiskiem, zdefiniowanym przez P. Bourdieu. Autor określa, że: „istnieje ona [...] dzięki szczególnemu

¹ W. Badura-Madej, A. Dobrzyńska-Mesterhazy, *Przemoc w rodzinie, interwencja kryzysowa i psychoterapia*, Kraków 2000, s. 12.

² Z. Kwieciński, *Socjopatologia edukacji*, Olecko 1995, s. 125.

³ I. Pospiszyl, *Przemoc w rodzinie*, Warszawa 1994, s. 14.

⁴ Tamże, s. 21.

⁵ A. Rosiano, *Przemoc wobec dzieci*, Kraków 2002, s. 41.

typowi posłuszeństwa, którego zdominowany nie może wypowiedzieć dominującemu”⁶. Przemoc ta według definicji:

realizuje się w aktach poznania i nierozpoznania, pozostających poza kontrolą świadomości i woli, w mrokach schematów wpisanych w nawyki. To nie natura jest podstawą porządku politycznego, ale strategia polityczna zawsze interpretuje i przerabowuje dane naturalne, np. polityka płci jest wynikiem wolności w interpretacji bez znaczących różnic między płciami i uregulowaniem relacji między nimi. Przejście układu sił w prawomocny autorytet (system znaczeń) stanowi, z tego punktu widzenia, istotę wszelkich działań kulturowych. Nie istnieje układ sił, który nie wywoływałby efektu symbolicznego. Działanie tego systemu zawsze obiektywnie mieści się między dwoma nieosiągalnymi biegunami - czystej mocy i czystego rozumu, co oznacza, że system ten musi tym bardziej uciekać się do bezpośrednich środków przymusu, im mniej umocowane przez niego znaczenia, narzucają się mocą natury biologicznej bądź rozumu logicznego⁷.

Przemoc symboliczna przygotowuje młode jednostki do życia w panującym systemie, ale często ma także za zadanie utrwalić wśród uczniów ukryty program, narzucając im stereotypowe role społeczne. Tego rodzaju działania mają bowiem na celu kształtowanie społeczeństwa tak, by elity, zarządzające pewnym kapitałem np. edukacyjnym, mogły realizować swoje cele⁸. Zagrożenia związane z jej (często nieświadomym) stosowaniem analizowane są także w kontekście ukraińskim. Autorzy coraz częściej podejmują próbę zestawienia jej przejawów, wskazując na istotność tematu przemocy symbolicznej:

The relevance of this topic is evident. In modern Ukraine the escalation of physical violence in the struggle for political, economic, ideological, and other powers takes place. Symbolic violence is another «space» of confrontation, factor of transferring the forces collision from the phase of direct physical interaction to phase mediated by signs and symbols. The process of formation of a «new order» involves the formation of new power relations, new forms of subordination, coercion and hegemony, new methods of regulation and legitimation (the «new», at least, for the Ukrainian society). And one of the key instruments of this process is namely symbolic violence. This process is the key means of symbolic struggle by using stigmatization, (re)symbolization, symbolic deconstruction and other facilities of symbolic violence⁹.

⁶ P. Bourdieu, w: *Socjologia. Lektury*, P. Sztompa, M. Kucia (red.), Kraków 2007, s. 504.

⁷ *Słownik Filozofii*, A. Aduszkiewicz (red.), Warszawa 2004, s. 419.

⁸ Jak podkreśla P. Bourdieu: „Jako przemoc symboliczna DP może wytwarzać typowe dla niego efekty, to znaczy efekty czysto pedagogiczne, jedynie w określonych warunkach społecznych narzucania i wdrażania, to znaczy w układach sił, do których nie odwołuje się formalna definicja komunikowania” (P. Bourdieu, J. Passeron, *Reprodukcja. Elementy teorii systemu nauczania*, tłum. E. Neyman, Warszawa 2006, s. 79.).

⁹ D. Voiko, *Символічне насильство як об'єкт соціологічного дослідження: між Бурд'є та Жижеком. Вісник ХНУ імені В. Н. Каразіна. Серія «Соціологічні дослідження сучасного суспільства: методологія, теорія, методи»*, <https://periodicals.karazin.ua/ssms/article/view/6537>, s. 58. [dostęp: 1.02.2019].

W jaki zatem sposób objawia się ona w ukraińskich placówkach oświatowych? Czy jej działania przynoszą jedynie straty oraz czy zjawisko przemocy symbolicznej pojawia się w ogóle w dyskursie nauczycieli i osób powiązanych z edukacją?

Założenia metodologiczne

Cel badań

Podstawowy problem badawczy dotyczy poszukiwania odpowiedzi na pytanie związane z przejawami przemocy symbolicznej w edukacji wczesnoszkolnej na Ukrainie. Kwestia ta zostaje poddana analizie na trzech płaszczyznach: oceniania ucznia, przestrzeni dydaktycznej oraz komunikacji werbalnej i niewerbalnej. Dodatkowo istotnymi okazują się być: znajomość zagadnienia przez nauczycieli, a także świadome bądź nie wykorzystywanie przemocy w celach edukacyjnych i wychowawczych.

Techniki badań pedagogicznych

Podczas badań zastosowano dwie techniki badawcze: ankietowanie wśród nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej oraz obserwację lekcji, która miała stanowić uzupełnienie badania ilościowego, wskazując na ukryte przejawy przemocy symbolicznej (ukazujące się chociażby poprzez komunikację niewerbalną)¹⁰.

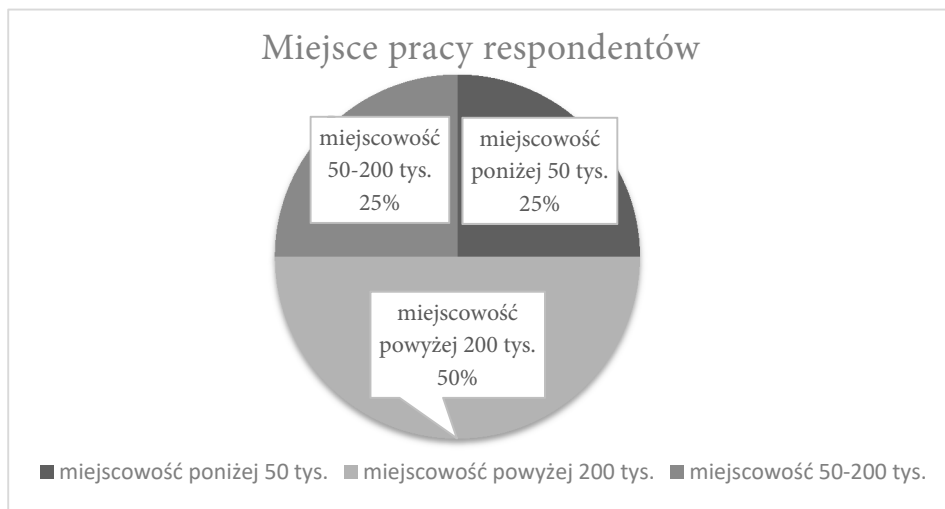
Badania ankietowe i ogólna charakterystyka respondentów

W badaniach nad świadomością przemocy symbolicznej w edukacji zastosowano anonimowe ankiety środowiskowe¹¹. Łącznie przeprowadzono sto ankiet, z których połowa respondentów zatrudniona była w Iwano-Frankiwsku (dawnym Stanisławowie), natomiast pozostałe osoby jako miejsce pracy wskazywały mniejsze miasta znajdujące się w obwodzie iwano-frankiwskim. Pod uwagę brano jedynie szkoły publiczne funkcjonujące w ukraińskim systemie edukacji (a zatem wśród respondentów nie znaleźli się nauczyciele kierowani do pracy z innych krajów, w tym również i Polski).

¹⁰ Odwołując się do T. Pilcha, ankietowanie i obserwacja jako jedne z czynności poznawczych, należą do technik badań pedagogicznych. Jak zauważa bowiem A. Kamiński są to: „czynności praktyczne, regulowane starannie wypracowanymi dyrektywami, pozwalającymi na uzyskanie optymalnie sprawdzalnych informacji, opinii, faktów”. (A. Kamiński [cyt. za:] T. Pilch, *Zasady badań pedagogicznych*, Warszawa 1998, s. 76.).

¹¹ Pojęcie za: *Wstęp do metod i technik badań społecznych*, J. Sztumski (red.), Katowice 2005, s. 72.

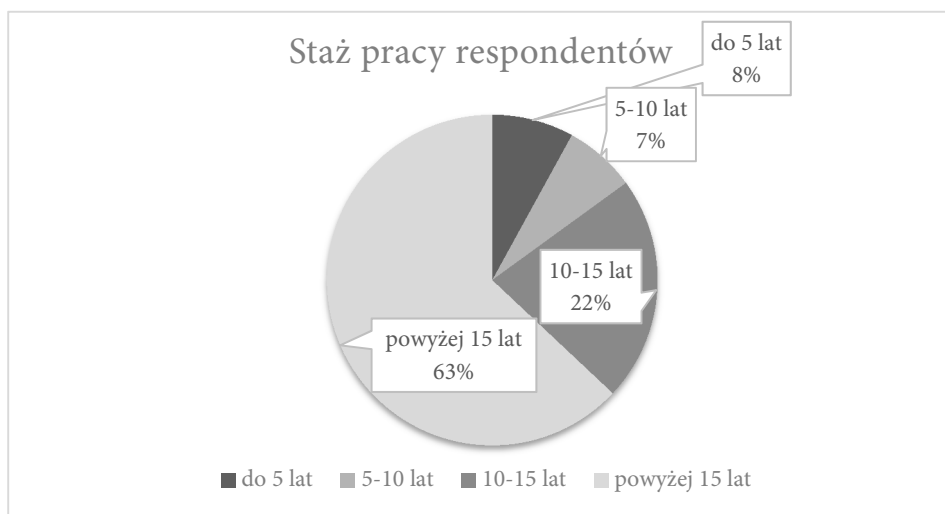
Wykres nr 1. Miejsce pracy respondentów



źródło: ankieta

Badanymi były tylko kobiety¹², w większości posiadające ogólny staż pracy w szkole powyżej 15 lat.

Wykres nr 2. Staż pracy w szkole respondentów



źródło: ankieta

¹² W badanych szkołach nie zastano mężczyzn, którzy pracowaliby jako nauczyciele w klasach 1-3. Na Ukrainie nadal zdaje się panować przekonanie, jakoby był to zawód przeznaczony tylko dla kobiet.

Ankieta rozdawana była nauczycielom osobiście przez badającego za zgodą dyrekcji w poszczególnych szkołach. Jednocześnie zapewniano respondentów o zachowaniu anonimowości udziału w badaniu. Ankieta składała się z 12 pytań dotyczących kilku obszarów związanych z przemocą symboliczną (komunikacja werbalna i niewerbalna, ocenianie, przestrzeń dydaktyczna) i przeprowadzana była w języku ukraińskim. Przeważającą większość stanowiły pytania zamknięte, aczkolwiek z możliwością udzielenia wypowiedzi w polu „Inne” w przypadku, gdy dana kafeteria nie dostarczała dopasowanej do sytuacji odpowiedzi. Początkowa część ankiety zawierała podstawowe informacje na temat badanego: wiek, płeć, staż zawodowy, miejsce pracy (tak zwane pytania metryczkowe). W pierwszej kolejności istotne było poznanie kwestii samego zagadnienia i jej świadomości wśród nauczycieli. Chciano także poznać powody stosowania przemocy i jej nadużywania. W celu pełnego zdefiniowania problemu, dopytywano również o poszczególne elementy lekcji i zachowania nauczycieli, by następnie sprawdzić, które z uzyskanych danych można zaklasyfikować jako przemocowe. Pytano więc między innymi o sposoby oceniania i nierówności w traktowaniu uczniów. Co ciekawe respondenci chętnie podejmowali tematy związane z ich relacjami z uczniami i rodzicami (często o podłożu finansowym) oraz naciskiem ze strony dyrekcji. Ponadto umożliwiono nauczycielom przedstawienie własnych uwag dotyczących stosowania w edukacji wczesnoszkolnej przejawów przemocy symbolicznej.

Obserwacja jako technika badawcza

Podczas badań przeprowadzono trzydzieści obserwacji zajęć lekcyjnych w edukacji wczesnoszkolnej na Ukrainie. Połowa z nich odbyła się w Iwano-Frankiwsku, mieście-stolicy obwodu (ok. 220 tys. mieszkańców), kolejne miały miejsce w mniejszych miejscowościach: Rohatyn, Tyśmienica i Kałusz (w których przedział mieszkańców wynosi od ok. 9 tys. do 70 tys.). Przyjęta rozbieżność miejsc pozwoliła na dokładne zapoznanie się ze szkołami, które nie mają wystarczającego wsparcia ze strony władz i rodziców dzieci. Należy bowiem dodać, iż na Ukrainie to właśnie rodzice zaopatrują szkołę w niezbędne materiały, a także samodzielnie wykonują prace remontowe w salach lekcyjnych, w których uczą się ich dzieci¹³. Przyjmując obserwację jako technikę badawczą¹⁴, uznano, iż będzie ona: jawna (nauczyciele wiedzieli, że zajęcia będą hospitowane, jednakże samo zagadnienie przemocy symbolicznej nie zostało im przedstawione, by nie wpływać na wyniki badań), bezpośrednia z ograniczonym stopniem uczestnictwa (dokonywana przez badacza, który nie wykazywał swej aktywności podczas lekcji, przyjmując pozycję bierną) i niekontrolowana (choć była

¹³ W szkołach panuje zwyczaj, iż na koniec czwartej klasy (edukacja wczesnoszkolna na Ukrainie trwa cztery, a nie trzy lata, jak to ma miejsce np. w Polsce – przyp. autora), remontowane są sale lekcyjne, a dla szkoły kupuje się jakiś prezent (np. telewizor czy magnetofon).

¹⁴ T. Pilch wskazuje, iż w związku na złożoność i wszechstronność obserwacji często bywa nazywana metodą badawczą. Dodaje przy tym, iż: „nie jest to tendencja słuszna, zważywszy, że obserwacja swe naczelnie miejsce wśród sposobów poznania zawdzięcza konieczności łączenia w niej wielu technik pomocniczych”. (T. Pilch, dz. cyt., s. 76.).

dokonywana w oparciu o określone narzędzie systematyzujące jakim są arkusze obserwacji¹⁵ to jednak miała charakter swobodny, a wszystkie spostrzeżenia, które nie zostały ujęte w arkuszu, zapisywane były w dzienniku obserwacji¹⁶).

Raport z badań

Wobec przemocy symbolicznej nauczyciele przyjmowali dwie dominujące postawy: indyferentną bądź fatalistyczną¹⁷. Osoby świadome istnienia tego zjawiska zdawały się być przekonane jego o nieuchronności, co często uzasadniały wiarą w istniejący system edukacji i niemożnością dokonania jakichkolwiek zmian. Nauczyciele fataliści zaznaczali, iż ich praca wiąże się z wykonywaniem poleceń przełożonych czy też osób z większym stażem, oni sami natomiast są jedynie „marionetkami”, które nie mają wpływu na cokolwiek¹⁸. Z drugiej strony w ankietach zarysowuje się obraz pedagogów, którzy zdają się być obojętni na zjawisko przemocy symbolicznej. Swoje zachowanie usprawiedliwiają brakiem wystarczającej wiedzy na dany temat i ilością własnych obowiązków, w natłoku których nie mają czasu na dogłębne zaznajamianie się z przejawami przemocy¹⁹.

Komunikacja werbalna i niewerbalna

Najsilniejszym przejawem przemocy symbolicznej zdaje się być komunikacja, w której wiele zależy od intencji narzuconych przez nadawcę (to on świadomie kieruje językiem, piętnując przy tym odbiorców). Tymczasem należy pamiętać, iż język winien być: „dla nas baśniowym mechanizmem pozwalającym wyrazić nieskończoną liczbę myśli lub rzeczy za pomocą skończonej liczby znaków, ponieważ znaki te zostały tak dobrane, by mogły odtwo-

¹⁵ Podczas obserwacji wykorzystano istniejące już scheduly obserwacyjne, które kolejno zostały dostosowane do lokalnych warunków życia szkoły. Za najważniejsze kategorie uznano między innymi: reakcje werbalne i niewerbalne nauczycieli, zachowanie się dzieci ze specjalnym uwzględnieniem ich odpowiedzi na dominację prowadzącego, atmosfera klasy jako bezpośrednie następstwo zachowania się nauczyciela, przejawy różnorodnej aktywności prowadzącego i uczniów, styl nauczania na lekcji.

¹⁶ Dziennik uwzględniał następujące dane: „nazwisko i imię obserwowanego, klasa, do której uczęszcza, data dokonywanych spostrzeżeń, opis zachowujących się uczniów, warunki i sytuacje w których wystąpiło zaobserwowane zachowanie się, próba interpretacji, sugestie i zalecenia” (B. Schertzer i H. J. Peters, w: M. Łobocki, *Metody i techniki badań pedagogicznych*, Kraków 2000, s. 66.). Całość wzbogacono także o następujące informacje: staż pracy nauczyciela, opis warunków szkolnych/klasowych (widoczne przejawy przemocy symbolicznej w zakresie organizacji przestrzeni).

¹⁷ Zob. P. B. Horton i G. R. Leslie [cyt. za:] *Wstęp do metod i technik badań społecznych*, dz. cyt., s. 48.

¹⁸ Kilkakrotnie powtarzają się zdania typu: „Jestem nowym nauczycielem, co ja mogę zrobić?”, „Dyrektorka zabrania mi dokonywania jakichkolwiek zmian”, „Skoro coś istnieje od wielu lat to po co to zmieniać?!", „Kiedyś powiesiłam prace dzieci na gazetce, usłyszałam od dyrekcji i rodziców, że są nieestetyczne i pokazują złe wzorce. Po co zatem próbować?” (tłum. K. Bączyk-Lesiuk). Wypowiedzi dotyczące dyrekcji pokazują tylko, iż przemoc symboliczna w szkole, związana jest z władzą, a zatem jest zależna od sytuacji społeczno-politycznej w kraju.

¹⁹ Charakterystycznymi wypowiedziami w ankietach zdają się być: „Dzisiaj jest przemoc symboliczna, jutro coś innego. Kto by za tym nadążył?!", „Mam pracę, później korepetycje, dom i rodzinę, kiedy mam czytać o jakiejś przemocy”, „Przemoc oglądam codziennie, dzieci mają naprawdę poważniejsze problemy niż jakaś symbolika”, „A co to w ogóle jest ta przemoc symboliczna?” (tłum. K. Bączyk-Lesiuk).

rzyć dokładnie to wszystko, co może okazać się nowym znaczeniem, i powierzyć mu oczywistość pierwotnych oznaczeń rzeczy”²⁰. Język jako kod nie jest bowiem bytem samym w sobie, stając się nieodzownym elementem procesu komunikacji. Jak ukazuje M. Falkiewicz-Szult: „Rozwijające się kompetencje językowe dzieci, w tym także rozumienie mowy, sprawiają, że komunikacja werbalna jest jedną z najważniejszych form wzajemnych oddziaływań między nimi a osobami dorosłymi”²¹. Wrodzona naiwność dziecka powoduje, że bez jakichkolwiek wątpliwości przyjmuje ono przekazywane treści oraz w sposób naturalny uczy się interpretować sam sposób ich przekazywania. J. Ziółkowski pokazuje bowiem, iż:

dziecko uczy się języka w ramach uporządkowanych, celowych interakcji z dorosłymi; gesty wokalne, a potem znaczące słowa pełnią tu istotną rolę w zaspokajaniu potrzeb i wzajemnym przystosowywaniu, a dziecko jest stymulowane do używania słów we właściwych znaczeniach²².

Następstwa nadużywania błędów wynikających z kategorii aktów języka mogą być tragiczne i na stałe wpłynąć na rozwój danych jednostek. Zdaje się, że jednym z najistotniejszych błędów komunikacyjnych na płaszczyźnie nauczyciel-uczeń jest nadużywanie władzy²³. Zdaniem P. Bourdieu zjawisko to staje się powszechne, kiedy dotyczy osób zajmujących „asymetryczne pozycje w dystrybucji odpowiedniego kapitału językowego”²⁴. Podobnego zdania jest także B. Bernstein, uznając, iż to właśnie „określony charakter stosunków społecznych wpływa w sposób selekcyjny na to, co, kiedy i jak się mówi”²⁵. Ciągłe podkreślanie własnego autorytetu jedynie potęguje podział między dominującym a dominowanym, wyznaczając barierę nie do pokonania. Powtarzając za W. Żłobickim:

osoba Y panuje potencjalnie nad osobą X wtedy i tylko wtedy, gdy Y jest w stanie stworzyć stany rzeczy, na które X odpowiada zniewoleniem, a więc skłonnością do realizacji preferencji Y-a. Jeżeli Y rzeczywiście takie stany rzeczy stwarza, a więc doprowadza faktycznie do zniewolenia X-a, mówimy, że panuje nad X efektywnie²⁶.

²⁰ M. Merlau-Panty, [cyt. za:] M. Mądry-Kupiec, *Komunikacja werbalna nauczyciela i ucznia na lekcji*, Kraków 2011, s.14.

²¹ M. Falkiewicz-Szult, *Przemoc symboliczna w przedszkolu*, Kraków 2006, s. 67.

²² J. Ziółkowski, [cyt. za:] Tamże, s. 56.

²³ A. Janowski podkreśla nadmierną władzę nad porozumiewaniem się w klasie jako jeden z istotnym elementów, które należy brać pod uwagę, chcąc lepiej poznać swoich uczniów. Wskazuje: „Sprawować władzę nad ludźmi to sprawować władzę nad porozumiewaniem się ich między sobą. Wyrazem władzy nauczyciela nad uczniami jest fakt, że tylko on ma w klasie prawo do wypowiedzenia komunikatów na temat wypowiedzi, czyli tzw. metakomunikatów. Są to wypowiedzi mające na celu ukierunkowanie uwagi, nadzorowanie tego, co jest mówione, potwierdzenie zrozumienia, poprawianie itp.”.

(A. Janowski, *Poznanawanie uczniów jako podstawa indywidualizacji kształcenia*, http://www.ptde.org/plugin-file.php/13/mod_page/content/6/Archiwum/XIII/03.A.Janowski_poznanawanie_uczni_w.pdf, s. 4. [dostęp: 2.05.2019]).

²⁴ P. Bourdieu, *Zaproszenie do socjologii refleksyjnej*, Warszawa 2001, s. 136.

²⁵ B. Bernstein, *Socjolingwistyczne ujęcie procesu socjalizacji: uwagi dotyczące podatności na oddziaływanie szkoły*, w: *Badania nad rozwojem języka dziecka*, G. W. Shugar, M. Smoczyńska (red.), Warszawa 1980, s. 55.

²⁶ W. Żłobicki, [cyt. za:] M. Falkiewicz-Szult, dz. cyt., s. 69.

W ankietach często powtarzaną okazała się wypowiedź dotycząca używania na lekcjach języka specjalistycznego, który na Ukrainie bywa utożsamiany z językiem lepszym, jedynym słusznym. Wielu nauczycieli zdaje się traktować język oficjalny jako jedyny słuszny język instytucji oświatowych, zapominając, iż najważniejszym elementem komunikacji jest zrozumienie. Ponad 90% respondentów przyznała, że domaga się używania gotowych sformułowań (wyuczonych odpowiedzi), które traktowane są jako synonim szacunku dla nauczyciela i szkoły²⁷. Dodatkowo nauczyciele uzasadniali swoje postępowanie, wskazując na pozytywny aspekt (samo)edukacji: „po wielokrotnym powtarzaniu danego zdania, jego sens staje się dla ucznia oczywisty i nie wymaga już dodatkowych tłumaczeń”²⁸. Narzucanie dzieciom słownictwa specjalistycznego nie sprzyja jednak optymalnemu rozwojowi jednostki, powodując, że uczniowie jedynie powtarzają słowa bez ich zrozumienia. Zgodnie ze spostrzeżeniami M. Falkiewicz-Szult:

Jeśli więc stale lub przez dłuższy czas będziemy przymuszać dziecko do zapamiętywania zbioru znaczeń przypadkowych, to istnieje zagrożenie, że uzna ono ich przyswojenie za naturalne zjawisko, a nawet konieczność, mimo iż nie daje się ono racjonalnie uprawomocnić. Ten przymusowy proces przyswajania przypadkowego języka będzie się odbywać machinalnie, bez rozumienia znaczeń, przy ustawicznej dominacji nauczyciela²⁹.

Nie oznacza to jednak, iż nie należy dzieciom proponować pojęć specjalistycznych, winno się jednak pamiętać o dostosowaniu ich trudności do danego etapu rozwoju. Jak podkreśla M. Falkiewicz-Szult: „Stymulując rozwój poznawczy dziecka poprzez wprowadzenie nowych pojęć w kierowanych do niego komunikatach, trzeba pamiętać, że muszą to być pojęcia nowe, ale dające się wytłumaczyć na bazie już posiadanego przez dzieci aparatu pojęciowego”³⁰.

Kolejnym przejawem przemocy symbolicznej wyrażanej w procesie komunikacji werbalnej jest traktowanie wszystkich uczniów jak dzieci, co wielokrotnie uwidacznia się w języku za pomocą zbyt prostych konstrukcji składniowych oraz w formie komunikatów zdrobniących. Wbrew pozorom z posługiwaniem się tego typu językiem spotkać można się nie tylko w przedszkolach. Nauczyciele, często chcąc nawiązać lepszy kontakt z uczniem, starają się złagodzić swoje wypowiedzi, stosując zdrobnienia. Ich używanie wielokrotnie związane jest z segregacją uczniów, kiedy to w klasie pojawiają się: Maria/Mariczka, Zofia (Sofia/Sofijka). W tym przypadku nazewnictwo staje się przejawem kategoryzowania uczniów, wyrażając przy tym emocjonalny stosunek nauczyciela do poszczególnych osób. Przekłada się ono również na stopień zaangażowania jednostki, która także chce czuć się wyjątkową, a doznając odrzucenia, zaczyna negatywnie postrzegać nie tylko nauczyciela, ale

²⁷ Właściwie, dostosowane do wymogów prowadzącego, odpowiadanie, to taktyka polegająca na adekwatnej interpretacji oczekiwań nauczycieli. W strategii tej liczy się nie tylko treść wypowiedzi, ale przede wszystkim szybkie reagowanie na zachowania odpytującego (a więc obserwacja jego zachowań, ze szczególnym uwzględnieniem gestów i mimiki). (Zob. J. Holt, *How Children Fail*, Harmondsworth 1970.).

²⁸ Ankieta.

²⁹ M. Falkiewicz-Szult, dz. cyt., s. 77.

³⁰ Tamże.

także prowadzący przez niego przedmiot. Upraszczenie słownictwa bądź posługiwanie się tzw. językiem dziecięcym na Ukrainie zdaje się nie istnieć. W szkołach nauczyciele starają się uczyć odpowiadania zgodnie z ustalonym schematem, nawet jeśli sens wypowiedzianych słów nie jest dla ucznia jasny. Wszyscy respondenci zgodnie podkreślili, że nigdy nie zdarzyło im się używać zdrobnień w odniesieniu do otaczającej rzeczywistości (jedynym wyjątkiem stają się uczniowie)³¹, uzasadniając to tym, że mowa dziecięca na etapie wczesnoszkolnym jest zjawiskiem nie tyle niewłaściwym, co wręcz odgórnie niepożądanym, a błędy nauczycieli mogą prowadzić do często nieodwracalnych nawyków (jak np. infantylizacji języka).

Świadomość roli zawodowej nauczyciela oraz właściwa ocena umiejętności uczniów mogą przyczynić się do tego, że w komunikacji nie tylko werbalnej, ale i niewerbalnej widoczne będą przejawy przemocy symbolicznej. Akty kinetyczne takie, jak: gestykulacja, mimika czy intonacja głosu wymuszają odpowiednie reakcje wśród odbiorców. Dzieci bardzo szybko odczytują stany emocjonalne z zachowania swych nauczycieli. Już nawet: „z wyrazu oczu uczestnicy interakcji mogą odczytać cechy charakteru, inteligencję, wzajemne zainteresowanie, szacunek, życzliwość czy obojętność, lekceważenie i wrogość”³². Także podniesiony głos nauczyciela odgrywa istotną rolę w procesie komunikacyjnym. W świecie dzieci każdy ruch lub gest stają się odpowiednikiem danego słowa, dlatego tak istotne jest ich odpowiednie wykorzystanie. Oto niektóre przykłady unaoczniające złe wykorzystanie komunikacji niewerbalnej:

Sytuacja 1 – Na sygnał nauczycielki dzieci miały się ustawić w parach. Niezrozumienie przez uczniów znaczenia słowa „para” spowodowało, że niektóre z nich stanęły w rzędzie, inne natomiast ustawiły się w trójki. Zdenerwowana nauczycielka nie próbowała dociekać, dlaczego dzieci źle wykonały polecenie. Ekspresywnie gestykułując, „na siłę” ustawiła uczniów.

Sytuacja 2 – Dzieci siedziały w ławkach i przepisywały zdania. Nagle jedna z uczennic powiedziała, że musi wyjść do toalety. Nauczycielka stwierdziła, że musi poczekać do przerwy. Dziewczynka zaczęła się odwracać i kręcić, nie mogła się skoncentrować, w następstwie czego nauczycielka zaczęła na nią krzyczeć, nakłaniając do wykonania zadania³³.

M. Falkiewicz-Szult słusznie stwierdza, iż: „za pomocą wymienionych środków komunikacji, będących formami przemocy symbolicznej, nauczyciel może wpływać na zachowanie dziecka, nie zdając sobie z tego sprawy”³⁴. Nagroda za ciszę, słuchanie poleceń i przytrzymywanie palca na ustach u dzieci, choć są codziennością, także wpisują się w rytuał umacniający władzę nauczyciela. Uświadomienie sobie siły komunikacji niewerbalnej może

³¹ Stosowanie zdrobnień (np. Nastia - Nastunia, Ihor - Ihorczyk, Julian - Julik, Ola - Oliczka) w kontekście nazywania uczniów uzasadniane jest próbą ich rozróżniania. Nauczyciele przekonywali, iż nie ma to żadnego związku z oznakami przywiązania bądź niechęci w stosunku do konkretnych dzieci.

³² Tamże, s. 87.

³³ Obserwacja.

³⁴ M. Falkiewicz-Szult, dz. cyt., s. 89.

pozwolić prowadzącemu zajęcia uniknąć tworzenia sztucznych barier, utrzymywania przestarzałych schematów, często ograniczających rolę ucznia³⁵.

Ocenianie

Przemoc symboliczna w placówkach oświatowych przejawia się także w formie oceniania. Zdaje się, iż proces ten jest już na tyle wrośnięty w system oświaty, że nikt nawet nie zauważa jego negatywnych skutków. Uczeń podlega ocenie w sytuacjach edukacyjnych. Nie oznacza to jednak, iż przejawem konieczności oceniania jest jedynie stosowanie not, ale także oceny opisowej, a nawet komunikatów werbalnych, które same w sobie zawierają wiele sądów. Co zatem podlega ocenie? Z jednej strony analizuje się wytwory ucznia, jego prace, osiągnięcia edukacyjne, z drugiej natomiast patrzy się na jego zachowanie zgodne z przyjętą normą. W odniesieniu do niej patrzy się także na wygląd zewnętrzny ucznia i często nie tyle istotna jest jego schludna prezencja, co sztywne dopasowanie się do pewnych reguł. W badanych szkołach na etapie edukacji wczesnoszkolnej dzieci muszą zachować tzw. formę, co stanowi niejako odpowiednik polskiego stroju galowego: dziewczynki mają mieć założone białe bluzki i granatowe spodnie bądź spódnice, a chłopcy granatowe spodnie i białe koszulki lub granatowe swetry. Za przestrzeganie obowiązujących zasad odpowiada wychowawca klasy, który poddawany jest ocenie zarówno przed dyrekcją szkoły, jak i innymi nauczycielami. Strój wraz z naszytym emblematem szkoły jest powodem do dumy, dlatego też tak ważne jest przestrzeganie jednakowego ubrania, a wszelkie przejawy indywidualizmu poddawane są krytyce i jawnej negacji. Odstępstwa od normy określane są przymiotnikami nacechowanymi pejoratywnie, takimi jak: brzydki, zły, gorszy, których stosowanie przyczynia się do obniżenia samooceny dziecka³⁶. W tym ciągu ocen dziecko zetknięte może się z istotnym przejawem przemocy symbolicznej, którym jest niesprawiedliwość. Częstokrotnie powierzchowna ocena, przejawiana wrogość bądź obojętność w stosunku do ucznia, mogą przynieść antyrozwojowe efekty. Jak pokazuje M. Falkiewicz-Szult:

Odrzucanie wartości kulturowych domu rodzinnego, dyskryminacja dzieci słabszych, mniej zdolnych czy nieśmiałych mogą prowadzić do stopniowego wyalienowania dziecka z grupy, a nawet z przedszkola, intensyfikowania agresywności, lęku, nieumiejętności radzenia sobie z konfliktami, problemami czy porażkami. Nie ulega wątpliwości, że są to ukryte próby wydobycia się dziecka z opresji, w której się znalazło³⁷.

³⁵ Respondenci jasno jednak podkreślali, iż poprzez komunikację niewerbalną nie można zastosować przemocy. Dla nich oczywistym była asocjacja przemocy z jej fizycznym aspektem, od którego się odcinali, uznając, iż wykonują swoją pracę prawidłowo.

³⁶ Podczas jednej z obserwowanych lekcji nauczycielka zaczęła krzyczeć na dziecko w powodu jego nieodpowiedniego stroju (dziewczynka miała różową spódniczkę). Jednocześnie skrytykowała ona rodziców uczennicy, winiąc ich za brak gustu i nieznaną podstawowych zasad. Może to nasuwać wniosek, jakoby stosowanie krzyku i niechęć do rozmowy z uczniem pojawiały się często, stając się nieodzownym elementem ukraińskiej edukacji (i tym samym przejawem przemocy symbolicznej).

³⁷ M. Falkiewicz-Szult, dz. cyt., s. 103-104.

Kategoryzowanie dzieci staje się poważnym problemem, jedynie podkreślającym działanie przemocy symbolicznej. A. Suchocka dotyka zagadnienia, które pojawiło się także w przeprowadzonych ankietach:

Nauczyciele różnicują uczniów nie tylko ze względu na płeć, ale również na ich status majątkowy (a raczej rodziców). W szkole występuje segregacja uczniów, jej kryteria to zamożność, miejsce zamieszkania, pozycje zawodowe rodziców. Przyczynia się ona do wykluczenia uczniów o stygmatyzujących cechach z życia klasy i szkoły. Do praktyk wykluczających zaliczyć można wycieczki szkolne, korzystanie z darmowych obiadów, zbiórki ubrań dla dzieci ubogich, zajęcia wyrównawcze czy też korzystanie z pomocy dydaktycznych³⁸.

W stosunku do wszystkich uczniów stosuje się takie same kryteria oceniania, zapominając o ich indywidualnych predyspozycjach³⁹. Na niepokojący proceder ustanawiania optymalnych wskaźników do charakteryzowania poszczególnych kompetencji zwraca uwagę M. Nowicka, pisząc:

Przyjmowanie narzucanych kanonów i mentalnych definicji tego, na czym polega istota kompetencji jest wyrazem bezrefleksyjności i nieświadomego służenia procesom normalizacyjnym. Blokują też indywidualne rozumienie i interpretowanie kompetencji przez nauczycieli, co w praktyce edukacyjnej skutkuje naśladownictwem, a nie generowaniem własnych pomysłów na działania edukacyjne z uczniami⁴⁰.

Ponad 90% nauczycieli przyznała w ankietach, iż zdarza im się inaczej traktować bogatszych uczniów. W szkołach na Ukrainie status majątkowy jest jawny, widać bowiem, kto finansuje remonty, kto organizuje wycieczki czy zabiega o nowy sprzęt elektroniczny. Dzieci takich rodziców mają lepsze oceny i częściej wysyłane są na konkursy, o czym czytamy w jednej z ankiet: „Dziewczynka brała udział w konkursie recytatorskim. Nie była najlepsza, ale powiedziano nam, że jeśli wygra to jej rodzice zawiozą mnie i kilkoro dzieci do innego miasta, gdzie odbywał się następny etap konkursu. Co miałam robić? W przeciwnym wypadku musielibyśmy jechać autobusem, co byłoby kosztowne i czasochłonne”⁴¹.

³⁸ A. Suchocka, *Przemoc symboliczna jako element ukrytego programu kształcenia polskiej szkoły*, „Zeszyty Naukowe Akademii Marynarki Wojennej” 2011, nr 4, s. 299.

³⁹ ak wskazuje M. Falkiewicz-Szult: „Tendencja do ujednociania wymagań stawianych dzieciom niezależnie od ich doświadczeń, kondycji intelektualnej i pochodzenia społecznego oraz oczekiwanie od dzieci zachowania właściwego członkom klasy społecznej, do której należą sami nauczyciele, jest niewątpliwie przejawem społeczno-kulturowego wymiaru badanej przemocy. Nauczyciel jawi się zatem jako osoba arbitralnie narzucająca kulturę wyższych grup społecznych, pomijając kulturę grup o niższym statusie społeczno-ekonomicznym. W tej sytuacji trudno mówić o lepszym rozumieniu oczekiwań dzieci, ich zachowań i właściwym kreowaniu ich indywidualną linią rozwoju”. (M. Falkiewicz-Szult, dz. cyt., s. 103.).

⁴⁰ M. Nowicka, *O niedostatkach uwzględniania perspektywy ucznia w szkolnym procesie rozwijania kompetencji*, w: *Kompetencje kluczowe dzieci i młodzieży. Teoria i badania*, J. Uszyńska-Jarmoc, M. Bilewicz (red.), Warszawa 2015, s. 42.

⁴¹ Ankieta.

By uniknąć podobnych sytuacji, w których przejawia się przemoc symboliczna, należałoby dostosować wymagania do tego, ile dane dziecko: „potrafi z siebie dać, przy czym nauczyciel określa to na podstawie jego osobistych zdolności i indywidualnej historii życia, a nie na podstawie teoretycznych możliwości przeciętnego dziecka czy własnych intuicyjnych, subiektywnych odczuć”⁴². Konstruktywna ocena wkładu pracy ucznia, a następnie prawidłowo sformułowana informacja zwrotna, mogą zachęcić go do dalszej pracy, wysiłku i zaangażowania. Często przyjazne nastawienie nauczyciela powoduje, że uczeń chętniej uczestniczy w zajęciach, jego motywacja do uzyskania pochwały jest jeszcze większa, co z kolei przekłada się na poszerzenie jego potencjału⁴³. Odpowiednie podejście prowadzącego, szacunek dla dziecka, jego rodziny oraz wyznawanych przez nich wartości pozwalają zachęcić do siebie ucznia, zapewniając mu możliwość stymulującego rozwoju w poczuciu akceptacji i zrozumienia.

Przestrzeń dydaktyczna

Jak się okazuje, nie tylko poprzez bezpośrednie działanie można odczuć przejawy przemocy symbolicznej. Równie istotnym jest przestrzeń dydaktyczna, w której dochodzi do procesu edukacyjnego⁴⁴, a o czym, jak wynika z przeprowadzonej ankiety, często nauczyciele zapominają. W odpowiedzi na pytanie: „W jaki sposób przemoc symboliczna może przejawiać się w zagospodarowaniu przestrzeni dydaktycznej?”, wszyscy respondenci odpowiedzieli, że przemoc nie ma nic wspólnego z miejscem nauki. Jednocześnie trzy osoby podkreśliły, że negatywnym przejawem „grania terenem” okazuje się ostatnia, karna ławka, w której sadzani są niesforni uczniowie (nie łączono tego jednak z przemocą). Zdaje się, że dopiero obserwacja sal lekcyjnych pozwoliła dostrzec typowe, aczkolwiek często ukryte (dla nauczycieli, rodziców, jak i dzieci) akty przemocy symbolicznej. Na czym zatem polega przemoc symboliczna wpisana w przestrzeń dydaktyczną na Ukrainie? Pierwszym jej przejawem jest wyraźne zaznaczenie grup: dominującej i dominowanej. Nauczyciel ma wygospodarowane miejsce naprzeciw stolików uczniów z wyraźnym podkreśleniem, iż jest to tylko jego przestrzeń. Układ ten, jak podkreślają ukraińscy badacze, jest pozostałością radzieckiego systemu edukacji⁴⁵. Zauważa to również, choć w odniesieniu do edukacji w Polsce, K. Konarzewski, pisząc:

⁴² D. M. Wall, [cyt. za:] M. Falkiewicz-Szult, dz. cyt., s. 109.

⁴³ Jak zaznaczają E. Misiorna i A. Brzezińska: „miarę tego, jak daleko w rozwoju jest dziecko pod względem wymagań stawianych mu przez nauczyciela; wskaźnik tego, jak myśli o dziecku (odbiera je) nauczyciel; wskaźnik jakości zaangażowania wysiłku dziecka oraz jakości uzyskiwanych przez nie efektów; czynnik uruchamiający samoocenę”. (E. Misiorna, A. Brzezińska, *Ocenianie dziecka w młodszym wieku szkolnym*, „Edukacja i Dialog” 1993, nr 5, s. 36.).

⁴⁴ F. Zaniecki ukazuje próbę wyzbycia się wśród uczniów jakichkolwiek przejawów indywidualizmu. Pisze: „zespoły ludzkie, zwłaszcza zespoły tworzące grupy zorganizowane, zwykle mają w sferze zbiorowego doświadczenia i działania pewne wartości przestrzenne, które traktują jako wspólną wartość nie w sensie czysto ekonomicznym, lecz w tym ogólniejszym znaczeniu, że nimi wspólnie władają, posługując się nimi dla wykonywania czynności zbiorowych lub upoważniając jednostki do posługiwania się nimi, przy wykonywaniu pewnych czynności indywidualnych”. F. Zaniecki, [cyt. za:] M. Falkiewicz-Szult, s. 91-94.

⁴⁵ W artykule poświęconym tematyce współczesnej szkoły na Ukrainie piszą: „Шкільний дизайн в Україні сьогодні не спирається на сучасні педагогічні вимоги, а являє собою еkleктичну суміш радянських традицій з «евроремонтom». Можна стверджувати, що головні особливості предметно-просторової

na centralnym uświęconym miejscu, niby ołtarz – stolik nauczyciela, a za nim tablica. Dalej – przestrzeń uczniów. Kilka rzędów stolików, pod ścianami jakieś szafy, zwykle zamknięte albo puste, na ścianach plansze z wyrazami na rz i wzorami na objętość graniastostupa, na parapetach rachityczne paprotki. Kredowy pył pokrywa klasę patyną powagi i nudy. Cała scenografia od pierwszego dnia nauki przekonuje dziecko iż klasa to miejsce, w którym się siedzi, że nawet gdyby można się było poruszać, nie odkryłoby się nic interesującego, że w klasie każdy pracuje z osobna nad tym samym, a o tym, co ma robić, decyduje nauczyciel⁴⁶.

W tym minipaństwie wyraźnie zaznaczona jest granica pomiędzy nauczycielem a jego podwładnymi, uczniami⁴⁷. Wydzielone miejsce dla prowadzącego zajęcia podkreśla wagę jego osoby. Biurko urasta do symbolu władzy, który zdecydowanie nie należy do sfery uczniów. Pytani o biurko ukraińscy nauczyciele zgodnie przyznawali, że jest ono strefą niedostępną dla ucznia, a próba zbliżenia się do niego przez dzieci jednoznaczna jest z brakiem szacunku dla prowadzącego (w ankietach odpowiada tak aż 100 % respondentów; potwierdzają to także obserwacje zajęć). Ten oto szkolny ołtarz ma pokazać świętość nauczyciela, ucząc tym samym hierarchii panującej w szkole. Należy zauważyć, iż zawsze miejsce przebywania prowadzącego jest w znacznej odległości od uczniów, tak by mógł on kontrolować całą sytuację, ale jednocześnie, by nikt nie zapomniał, że to on jest w centrum. Ustalone miejsca (tzw. terytorializm) okazują się być niezwykle ważne w przestrzeni edukacyjnej. Raz ustanowiony porządek nigdy prawie nie bywa zmieniany, krzesła i stoły stoją na jednakowym miejscu. Można to było zauważyć także podczas obserwowanych zajęć, kiedy to nigdy nie łączono ani nie przestawiano stolików. W związku z tym dzieci pracowały indywidualnie (nigdy w grupach), nie opuszczając swojej przestrzeni. Nauczyciel także przebywał w jasno określonych miejscach: siedział przy biurku bądź stał obok tablicy, nigdy natomiast nie podchodził do ostatnich ławek, cały czas będąc niejako na czele klasy. Zdaje się, iż jakiegokolwiek zaburzenie tego porządku, równałoby się z upadkiem systemu, z włączeniem do życia zbędnego chaosu.

organizacji szkoły mająć підґрунтя у дуже спрощеній, примітивізованій концепції класно-урочної організації навчально-виховного процесу з використанням виключно методів фронтального навчання – тим часом як сучасна школа тяжіє до урізноманітнення форм та методів навчальної роботи. Школа сьогодні відмовляється від домінування фронтального навчання, доповнюючи його іншими організаційними формами (індивідуальні проекти, кейсові дослідження у малих групах, обговорення у колі тощо)". (Косенко Д. Ю., Жембровська Т. Ю., Чебікіна М. В., Донець К. В. (2018). "технології та дизайн", No1(26), https://www.researchgate.net/publication/323557558_Mebli_dla_gnuczkogo_navcalnogo_prostoru_v_umovah_obmezenoi_plosi_klasnogo_primisenna, s. 1. [dostęp: 1.02.2019])).

⁴⁶ K. Konarzewski, [cyt. za:] M. Falkiewicz-Szult, s. 114.

⁴⁷ Należy jednak pamiętać, iż często sam prowadzący nie ma wpływu na układ mebli, stając się także ofiarą przemocy symbolicznej.

Podsumowanie

Ścieranie się habitusów w życiu każdego człowieka jest czymś naturalnym, choć nie zawsze jeszcze uświadamianym. Szczególny przejaw pierwszej styczności z cudzymi habitusami daje środowisko szkolne. W ukraińskich placówkach oświatowych także jest ono codziennością, chociaż zdaje się, iż wiedza na ich temat jest znikoma. Nauczyciele wielokrotnie nie zmieniają metod nauczania, wpisując się w stale obowiązujący system edukacji⁴⁸. Efektem takiego działania jest wykorzystywanie przemocy symbolicznej, częstokroć hamującej dalszy rozwój jednostki. W związku z powyższym klasy nie są dostosowane do potrzeb edukacyjnych dzieci, a wychowawcy dalej utrwalają stereotypowe wizje świata. Takie rozumienie przyczynia się do nietolerancji i nierówności społecznej, dzieci bardzo szybko poznają podział na silnych mężczyzn i słabe kobiety, na jednostki pracujące zawodowo i te, zajmujące się domem (uznawane za gorsze). Przemoc symboliczna w takim aspekcie przynosi wiele szkód, które zdają się być niemożliwe do naprawienia. Analiza wyników badań utwierdza w przekonaniu o niechęci do zmian ukraińskich nauczycieli. Przyzwyczajeni do dawnych metod pracy, pokazują, że lepiej odwoływać się do tradycji aniżeli nowatorskich (o ile takimi można nazwać te odwołujące się do definicji przemocy symbolicznej) teorii. Nasuwa się zatem pytanie: czy możliwa jest zmiana w edukacji, jeśli sami nauczyciele nie zauważają jej potrzeby?

⁴⁸ Niechęć do zmian w sposobach edukowania dzieci i młodzieży przejawia się także w zagospodarowaniu przestrzeni. Na frontalne metody nauczania panujące na Ukrainie uwagę zwraca d. ю. косенко, pisząc: „Проте активного використання у вітчизняній практиці подібні концепції досі не набули, відповідно, не змінюється і асортимент учнівських меблів. Перевага фронтальних методів навчання в українській школі не дозволяє в нашій країні сформуватись запиту на нові типи учнівських меблів”. (Косенко Д.Ю., Жембровська т. ю. (2016) організація гнучкого навчального простору в типовому класному приміщенні початкової школи. тези доповідей хv всеукраїнської наукової конференції молодих учених та студентів «Наукові розробки молоді на сучасному етапі» том I, 221, http://biblio.knutd.edu.ua/conference/2016/NRMSE2016_T1.pdf, s. 259. [dostęp: 1.02.2019]).

Bibliografia

- Badura-Madej W., Dobrzyńska-Mesterhazy A., *Przemoc w rodzinie, interwencja kryzysowa i psychoterapia*, Kraków 2000.
- Bernstein B., *Socjolingwistyczne ujęcie procesu socjalizacji: uwagi dotyczące podatności na oddziaływanie szkoły*, w: *Badania nad rozwojem języka dziecka*, G. W. Shugar, M. Smoczyńska (red.), Warszawa 1980.
- Boiko D., *Символічне насильство як об'єкт соціологічного дослідження: між Бурд'є та Жижеком. Вісник ХНУ імені В. Н. Каразіна. Серія «Соціологічні дослідження сучасного суспільства: методологія, теорія, методи»*, <https://periodicals.karazin.ua/ssms/article/view/6537>.
- Bourdieu P., Passeron J. C., *Reprodukcia, Elementy teorii systemu nauczania*, przeł. E. Neyman, Warszawa 2006.
- Bourdieu P., *Zaproszenie do socjologii refleksyjnej*, Warszawa 2001.
- Falkiewicz-Szult M., *Przemoc symboliczna w przedszkolu*, Kraków 2006.
- Holt J., *How Children Fail*, Harmondsworth 1970.
- Janowski A., *Poznanawanie uczniów jako podstawa indywidualizacji kształcenia*, http://www.ptde.org/pluginfile.php/13/mod_page/content/6/Archiwum/XIII/03.A.Janowski_poznanawanie_uczni_w.pdf.
- Косенко Д. Ю., Жембровська Т. Ю., Чебикіна М. В., Донець К. В. (2018). меблі для гнучкого навчального простору в умовах обмеженої площі класного приміщення. "технології та дизайн", No1(26), https://www.researchgate.net/publication/323557558_Mebli_dla_gnuckogo_navcalnogo_prostoru_v_umovah_obmezenoi_plosi_klasnogo_primisenna.
- Косенко Д.Ю., Жембровська т. ю. (2016) організація гнучкого навчального простору в типовому класному приміщенні початкової школи. тези доповідей хv всеукраїнської наукової конференції молодих учених та студентів «Наукові розробки молоді на сучасному етапі» том I, http://biblio.knutd.edu.ua/conference/2016/NRMSE2016_T1.pdf.
- Kwieciński Z., *Socjopatologia edukacji*, Olecko 1995.
- Łobocki M., *Metody i techniki badań pedagogicznych*, Kraków 2000.
- Mądry-Kupiec M., *Komunikacja werbalna nauczyciela i ucznia na lekcji*, Kraków 2011.
- Misiorna E., Brzezińska A., *Ocenianie dziecka w młodszym wieku szkolnym*, „Edukacja i Dialog” 1993, nr 5.
- Nowicka M., *O niedostatkach uwzględniania perspektywy ucznia w szkolnym procesie rozwijania kompetencji*, w: *Kompetencje kluczowe dzieci i młodzieży. Teoria i badania*, J. Uszyńska-Jarmoc, M. Bilewicz (red.), Warszawa 2015.
- Pilch T., *Zasady badań pedagogicznych*, Warszawa 1998.
- Pospiszyl I., *Przemoc w rodzinie*, Warszawa 1994.
- Rosiano A., *Przemoc wobec dzieci*, Kraków 2002.
- Słownik Filozofii*, A. Aduszkiewicz (red.), Warszawa 2004.

Socjologia. Lektury, P. Sztompa, M. Kucia (red.), Kraków 2007.

Suchocka A., *Przemoc symboliczna jako element ukrytego programu kształcenia polskiej szkoły*, „Zeszyty Naukowe Akademii Marynarki Wojennej” 2011, nr 4.

Wstęp do metod i technik badań społecznych, J. Sztumski (red.), Katowice 2005.

Klaudia Bączyk-Lesiuk

Doniesienie z badań nad przejawami przemocy symbolicznej w edukacji wczesnoszkolnej na Ukrainie

Praca jest doniesieniem z badań nad przemocą symboliczną w edukacji wczesnoszkolnej. Odwołując się do trzech aspektów: komunikacji werbalnej i niewerbalnej, oceniania oraz przestrzeni dydaktycznej, stanowi próbę analizy i interpretacji zjawiska w realiach ukraińskiego systemu edukacji. Opracowane wyniki badań (ankiet i obserwacji zajęć lekcyjnych) staną się asumptem do pytania o potrzebę zmian w procesie edukacyjnym, będąc dodatkowym źródłem wiedzy na temat przemocy symbolicznej dla rodziców, opiekunów (tu również: w żłobkach i klubikach dziecięcych), jak i nauczycieli (szkół i przedszkoli).

Słowa kluczowe: przemoc symboliczna, Ukraina, edukacja wczesnoszkolna.

Report from research on the symptoms of symbolic violence in early childhood education in Ukraine

The work is a report from research on symbolic violence in early childhood education. Referring to three aspects: verbal and non-verbal communication, assessment and didactic space, it is an attempt to analyze and interpret the phenomenon in the realities of the Ukrainian education system. The developed research results (questionnaires and observation of classes) will become an answer to the question about the need for changes in the educational process, being an important source of knowledge about symbolic violence for parents, carers (also in nurseries and children's clubs) and teachers (schools and kindergartens).

Keywords: symbolic violence, Ukraine, early school education.

Translated by Klaudia Bączyk-Lesiuk

Barbara Jamrozowicz
Uniwersytet Jagielloński

QUO VADIS POLSKA EDUKACJO SEKSUALNA?¹

Wprowadzenie

Instytucjonalizacja edukacji seksualnej² w Polsce nieodmiennie łączy się ze antynomiami wśród podmiotów i instytucji, które czują się odpowiedzialne za jego kształt. Szczególnym obiektem ich zainteresowania staje się nie tyle edukowanie dzieci i młodzieży w środowiskach rodzinnych czy rówieśniczych, co formalna edukacja wprowadzana w życie w szkole. Konstytuowaniu się przedmiotu szkolnego: *Wychowanie do życia w rodzinie* jak żadnemu innemu przedmiotowi objętemu szkolnym programem kształcenia towarzyszyło żywe zainteresowanie ze strony polityków różnych opcji. Można wręcz przyjąć, iż zajęcia te stanowiły i niezmiennie stanowią swoisty element w dyskursie władzy³. W jego ramach włącza się w program szkół różnych szczebli działania na rzecz wytworzenia w uczniach określonego podejścia do seksualności. W efekcie tego typu zabiegów edukacja seksualna ma skutecznie przyczynić się do powstania pożądanych społecznie skutków w dziedzinie

¹ Tekst artykułu zawiera niektóre wnioski z niepublikowanej rozprawy doktorskiej: *Modele wychowania seksualnego w szkole gimnazjalnej i ponadgimnazjalnej* napisanej pod kierunkiem dr hab. Z. J. Danilewskiej i obronionej w październiku 2016 roku w Instytucie Pedagogiki Uniwersytetu Jagiellońskiego.

² W niniejszym tekście pojęcie to zostanie potraktowane jako neutralna nazwa własna. Mam jednak świadomość, że w zależności od dysponentów określonego dyskursu *edukacja seksualna* bywa niekiedy traktowana bądź jako opcja laicko-permisywna i „techniczno-instruktażowa”, której przypisuje się: ukierunkowanie na rozpatrywanie życia ludzkiego w kategoriach: „tu i teraz” w trosce o jego wygodę czy przyjemność oraz przyzwala się na swobodne zachowania seksualne przy dążeniu do zniwelowania ich konsekwencji (zob. m.in.: U. Dudziak, *Seksualność a polityka od socjalizmu do liberalizmu*, Toruń 2002; W. Fijałkowski, *Rodzicielstwo w zgodzie z naturą. Ekologiczne spojrzenie na płciowość*, Poznań 1999; M. Chomczyńska – Miliszkievicz, *Modele szkolnej edukacji seksualnej*, „Kwartalnik pedagogiczny” nr 3 – 4/1996; Z. Izdebski, *Edukacja seksualna* [w:] (red.), *Seks po polsku*, Z. Izdebski, A. Ostrowska (red.), Warszawa 2006; Z. Izdebski, *Seksualność Polaków na początku XXI wieku. Studium badawcze*, Kraków 2012.

³ M. Foucault M., *Historia seksualności*, Warszawa 1995; J. Kochanowski, *Seksualność w dyskursie politycznym*, Warszawa 2008; A. Ostolski, *Dyskurs u władzy. Filozofia polityczna Michela Foucaulta*, [w:] „Etyka” nr 36 / 2003; E. Nowakowska, *Swawole w szkole* [w:] „Polityka” nr 4/1997; H. Ostrowicka, *Kategoria dyskursu w języku i badaniach edukacyjnych – w poszukiwaniu osobliwości pedagogicznie zorientowanej analizy dyskursu* [w:] „Forum Oświatowe” nr 2 (52) / 2014.

pliciowości. Potraktowaniu tych dwóch obszarów w kategorii „naczynia połączonego” towarzyszy w tym artykule pojawienie się specyficznego obszaru analiz. Jego wyodrębnieniu służyło wyłonienie charakterystyk polityki społeczno - demograficznej oraz poddanie analitom treści podstaw programowych zajęć: „Wychowanie do życia w rodzinie” obowiązujących w szkole gimnazjalnej i ponadgimnazjalnej⁴ w okresie pomiędzy 1999 a 2014 rokiem. Przyjęłam, że podstawa programowa nie tylko pełni funkcję tekstu określającego zakres tematów, które powinny znaleźć się w podręczniku, ale stanowi swego rodzaju odzwierciedlenie przekonań dominujących grup społecznych na kwestie społeczno - demograficzne. Na potrzeby pracy doktorskiej teksty podstawy programowej zostały potraktowane jako jeden z *kontekstów dyskursywnych* dla konstrukcji modeli wychowania seksualnego, co łączyło się krytycznym ich „odczytaniem”. W niniejszym tekście wraz z tą ostatnią praktyką celem stało się przede wszystkim prześledzenie tendencji obecnych w polityce społeczno – demograficznej przenikających do podstawy programowej, a dalej również rekonstrukcja jej znaczeń. Analizy te stanowiły wynik inspiracji propozycją badawczą Normana Fairclougha⁵, mieszczącą się w polu badań odnoszących się do języka (w) edukacji⁶. Podjęte rozważania stały się podstawą do formułowania wniosków na temat teraźniejszości i przyszłości szkolnej edukacji seksualnej.

Społeczno – demograficzny kontekst konstruowania założeń dla edukacji seksualnej

Analizując determinanty określonego podejścia do zajęć: *Wychowanie do życia w rodzinie* można zwrócić uwagę na specyfikę sytuacji polityczno – demograficznej towarzyszącej konstruowaniu założeń dla edukacji seksualnej okresu ostatniego kilkunastolecia. Na początek należy jednak zauważyć, że przeobrażenia, które miały miejsce w Polsce potransformacyjnej wyrażały się przede wszystkim w częstym opóźnieniu czasu zawarcia związku małżeńskiego czy decyzji o urodzeniu dziecka, zmniejszeniu dzietności, a dalej zmianach modelu rodziny i struktury gospodarstw domowych⁷. W tym okresie Polska znalazła się

⁴ Wybór ten stanowi konsekwencję dostrzeżenia specyfiki społecznego pozycjonowania młodzieży gimnazjalnej i ponadgimnazjalnej ze względu na „posiadaną” przez nich seksualność. Przyjęłam, że zachowania seksualne młodzieży są najczęściej wyjaśniane bądź w kontekście specyfiki „wewnętrznych” procesów psychologicznych i biologicznych (zob. np.: M. Przetacznik- Gierowska, Z. Włodarski, *Psychologia wychowawcza*, t. 2, Warszawa 1998) albo w odniesieniu do mechanizmów socjalizacji przebiegających „na zewnątrz” jednostki (zob. m.in.: I. Chmura – Rutkowska, *Przemoc równieźnicza w gimnazjum a pleć. Kontekst społeczno – kulturowy* [w:] „Forum Oświatowe” 1 (46) 2012; A. Ilendo – Milewska, *Dysfunkcjonalność uczniów gimnazjum*, Warszawa 2009). Skutkiem tego może się stać traktowanie młodych ludzi jako „obiektów” na które oddziałują czynniki pozostające poza ich dostateczną „kontrolą” (por. F. Beals, *Reading Between the Lines: Representations and Constructions of Youth and Crime in Aotearoa/New Zealand*, Saarbrücken, Germany 2008). Taka konstrukcja młodzieżowej seksualności niesie za sobą „wymóg” podjęcia działań *normalizacyjnych* ujawniających się również w toku szkolnej edukacji seksualnej.

⁵ N. Fairclough, *Language and Power*, London 1989; N. Fairclough, *Analysing Discourse: Textual Analysis for Social Research*, London 2003.

⁶ zob. E. Zamojska, „Murzynek Bambo wiecznie żywy!” *Rzeczywistość politycznej poprawności w podręcznikach szkolnych* [w:] „Przegląd pedagogiczny” nr 2 2012.

⁷ T. Rapley, *Analiza konwersacji, dyskursu i dokumentów*, Warszawa 2010.

⁷ J. Szymańczak, *Zmiany demograficzne* [w:] „Informacja BSE nr 735/ (b.d.) (IP – 925), s. 6.

w obszarze już nie tyle zawężonej zastępowalności pokoleń (a zatem braku prostej zastępowalności pokoleń w skali kraju), ale niskiej liczby urodzeń⁸. Można było wręcz mówić o istnieniu głębokiej *depresji urodzeniowej*⁹, a wraz z nią silnej tendencji spadkowej dotyczącej *przyrostu naturalnego*. Ujemny jego wymiar pierwszy raz ujawniono w okresie ustalania zakresu treści dla interesujących mnie w tym tekście zajęć w polskich szkołach i wprowadzania go do szkół tzn. w latach 1998 i 1999¹⁰. Jak odnotowano, w 1999 roku współczynnik dzietności teoretycznej¹¹ w Polsce obniżył się do 1,37, co przyczyniło się do tego, że Polska znalazła się wśród państw z najniższym wskaźnikiem płodności¹². Podkreślano wówczas, że sytuacja taka w żadnym wypadku nie będzie gwarantować zastępowalności pokoleń¹³. W tym kontekście można mówić nie tylko o zmniejszaniu się liczby urodzeń, ale i o spadku dzietności całkowitej¹⁴. Osobno podkreślano, że drastyczne obniżenie dzietności dotyczy przede wszystkim kobiet poniżej 25 roku życia¹⁵. Przyczyniło się to dalej i do tego, iż od 1999 roku za zauważalne uznano obniżanie się udziału dzieci i młodzieży (0-17 r.ż.) w całej populacji oraz zwiększenie w niej odsetka osób powyżej 65 roku życia¹⁶. Co istotne - od początku lat dziewięćdziesiątych XX wieku wzrastał odsetek urodzeń pozamałżeńskich. Przykładowo zatem w 1998 roku wskaźnik ten wyniósł 11,6%, w poprzedniej dekadzie nie przekraczał 5%¹⁷. W ostatnich latach mieścił się on nawet i między 20-24%. Odsetek ten okazuje się wyższy w miastach - w 2014 r. wynosił prawie 26%, tymczasem na wsi - ponad 20%¹⁸.

⁸ Podkreśla się tu, że zapewnieniu prostej zastępowalności pokoleń miałyby się wiązać z odsetkiem 2,1 dzieci na kobietę (zob. M. Wróbel, *Tendencje zmian współczynników dzietności w miastach 100-tysięcznych i wiejskich w latach 1999-2012* [w:] „Studia Ekonomiczne. Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego w Katowicach” Nr 223/2015.

www.statsoft.pl/Portals/0/Downloads/Rozpad_malzenstw_i_spoleczna.pdf [stan na dzień 7.09. 2015], s. 186; E. Frączczak, J. Balicki, Ch. B. Nam, *Przemiany ludnościowe: fakty – interpretacje – opinie*, Warszawa 2007.

⁹ W. Magdzik, D. Naruszewicz-Lesiuk, M. P. Czarkowski, *Sytuacja demograficzna polski w latach 1950-1998 i prognoza jej rozwoju do 2050 roku* [w:] „Przegląd Epidemiologiczny” 54/2000, s. 215.

¹⁰ Tamże.

¹¹ Jest ona definiowana jako przeciętna liczba potomstwa, jaką pomiędzy 15 a 49 rokiem życia (traktowanym tu jako okres rozrodczy) wydaje na świat kobieta (zob. P. Szukalski, *Przestrzenne zróżnicowanie dzietności w Polsce* [w:] „Wiadomości Statystyczne” nr 4/2015).

¹² J. Kurkiewicz, *Przemiany zachowań demograficznych społeczeństwa rozwiniętego* [w:] J. Kurkiewicz, B. Podolec (red.), *Spoleczno-ekonomiczne warunkowania procesów ludnościowych i kształtowania się potrzeb*, Kraków 2008, s. 99).

¹³ J. Szymańczak, *Zmiany demograficzne* [w:] „Informacja BSE, dz. cyt.

¹⁴ zob. G. Marciniak, *Przewidywane zmiany dzietności kobiet i ich konsekwencje do roku 2010* [w:] „Wiadomości Statystyczne” 44 (12)/1999, s. 23-30; za: W. Magdzik, D. Naruszewicz-Lesiuk, M. P. Czarkowski, *Sytuacja demograficzna Polski w latach 1950-1998 i prognoza jej rozwoju do 2050 roku* [w:] „Przegląd Epidemiologiczny” 54/2000, s. 209.

¹⁵ zob. J. Szymańczak, *Zmiany demograficzne* [w:] „Informacja BSE, dz. cyt., s. 9.

¹⁶ Tamże, s. 11.

¹⁷ zob. G. Marciniak, *Przewidywane zmiany dzietności kobiet i ich konsekwencje do roku 2010* [w:] „Wiadomości Statystyczne”, dz. cyt., s. 23-30; za: W. Magdzik, D. Naruszewicz-Lesiuk, M. P. Czarkowski, *Sytuacja demograficzna Polski...*, dz. cyt., s. 209.

¹⁸ stat.gov.pl/.../dzieci_w_polsce_w_2014_roku_charakterystyka_demograficzna.pdf [stan na dzień: 23.05. 2015].

Jeśli chodzi o liczbę zawieranych małżeństw nie powinno więc dziwić to, że w tym obszarze nastąpiła tendencja spadkowa (zob. wyniki analiz GUS w latach 1999-2014¹⁹). Liczba ta w 1998 roku okazała się niższa o 18% w porównaniu z liczbą małżeństw zawieranych w 1989 roku²⁰. Dodatkowo od początku lat 90. XX wieku można mówić o przewadze liczby małżeństw, które uległy rozwiązaniu nad tymi, które zawarto²¹. W 1999 roku wprowadzono w Polsce procedurę prawnego orzekania separacji. Początkowo cieszyła się ona pewnym „powodzeniem”, jednak od 2006 roku doszło do spadku w tym obszarze. Jeśli chodzi o odsetek rozwodów - w latach 1995-2002 orzekano ok. 40-45 tysięcy rozwodów rocznie, po czym od 2004 roku nastąpił gwałtowny wzrost ich liczby do 72 tysięcy w 2006 roku²².

Jeśli chodzi o sytuację demograficzną za stan pożądany uznaje się prostą zastępowalność pokoleń, jest to rodzaj postulatu stawianego społeczeństwu i władzom publicznym²³. Stan ten łączy się bowiem z osiągnięciem stabilizacji w strukturze ludności z punktu widzenia wieku. Jest to traktowane jako najważniejsza zmienna porządkująca bieg indywidualnego życia oraz rozwój społeczny²⁴. Poszukiwanie przyczyn opisanego wyżej stanu rzeczy może stanowić i stanowi dla analityków obszar nie tyle interesujący, co niejednoznaczny i generujący spory. Wśród przyczyn wyodrębnia się wzrost zatrudnienia kobiet, ich zawodowe zaangażowanie czy niekorzystne warunki bytowe, wysoki współczynnik bezrobocia itp.²⁵. Za nie mniej istotny powód uznaje się pluralizm w obszarze związków partnerskich i powszechność antykoncepcji²⁶. Podkreśla się również, iż do postaw oraz zachowań w odniesieniu do prokreacji przyczyniają się przemiany w systemie wartości²⁷. Opisane zjawiska

¹⁹ Dane dotyczące liczby zawieranych małżeństw w okresie między 1999 a 2014 rokiem można znaleźć na następujących stronach: http://ec.europa.eu/eurostat/statisticsexplained/index.php/Marriages_and_births_in_Poland/pl [stan na dzień: 23.06. 2015]; http://stat.gov.pl/files/gfx/portalinformacyjny/pl/defaultaktualnosci/5468/12/5/1/podstawowe_informacje_o_rozwoju_demograficznym_polski_do_2014.pdf [stan na dzień: 23.06. 2015]; <http://wszedukacja.pl/content/uploads/2012/04/Rocznik-demograficzny-2010.pdf> [stan na dzień: 23.06. 2015]; http://stat.gov.pl/cps/rde/xbcr/gus/rs_rocznik_statystyczny_rp_2011.pdf [stan na dzień: 23.06. 2015]; http://stat.gov.pl/cps/rde/xbcr/gus/rs_rocznik_demograficzny_2012.pdf [stan na dzień: 23.06. 2015]; http://stat.gov.pl/cps/rde/xbcr/gus/rs_rocznik_demograficzny_2013.pdf [stan na dzień: 23.06. 2015]).

²⁰ zob. G. Marciniak, *Przewidywane zmiany dzietności kobiet i ich konsekwencje do roku 2010* [w:] „Wiadomości Statystyczne”, dz. cyt., s. 23-30; za: W. Magdzik, D. Naruszewicz-Lesiuk, M. P. Czarkowski, *Sytuacja demograficzna Polski...*, dz. cyt., s. 209.

²¹ J. Szymańczak, *Zmiany demograficzne* [w:] „Informacja BSE, dz. cyt, s. 10.

²² www.statsoft.pl/Portals/0/Downloads/Rozpad_malzenstw_i_spoleczna.pdf [stan na dzień: 23.06. 2015].

²³ stat.gov.pl/download/gfx/.../pl/.../5468/23/.../malzenstwa_i_dzietnosc_w_polsce.pdf [stan na dzień: 21.06. 2015]; M. Lange, *Starzenie się ludności w kontekście zmian w rozrodczości*, „ACTA UNIVERSITATIS LODZIENSIS FOLIA OECONOMICA” 2013 / 291.

²⁴ zob. np.: P. Szukalski, *Rozwody we współczesnej Polsce* [w:] „Demografia i Gerontologia Społeczna – Biuletyn Informacyjny” nr 10/2011.

²⁵ W. Magdzik, D. Naruszewicz-Lesiuk, M. P. Czarkowski, *Sytuacja demograficzna polski w latach 1950-1998 i prognoza jej rozwoju do 2050 roku* [w:] „Przegląd Epidemiologiczny” 54/2000.

²⁶ M. Duszczyk, A. Fihel, M. Kielkowska, A. Kordasiewicz, A. Radziwinowiczówna, *Analiza kontekstualna i przyczynowa zmian rodziny i dzietności*, Projekt badawczy Ośrodka Badań nad Migracjami Uniwersytetu Warszawskiego w ramach programu Narodowego Centrum Nauki „Maestro” (grant nr UMO-2013/08/A/HS4/00602) kierowany przez prof. dr. hab. Marka Okólskiego, Październik 2014.

²⁷ M. Wróbel, *Tendencje zmian współczynników dzietności w miastach 100-tysięcznych i większych w latach 1999-2012* [w:] „Studia Ekonomiczne. Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego w Katowicach” Nr 223/2015, s. 187; www.statsoft.pl/Portals/0/Downloads/Rozpad_malzenstw_i_spoleczna.pdf [stan na dzień 7.09. 2015].

nie są w dyskursie społecznym jednoznacznie negowane. Również „instrumenty” oddziałujące na poziom dzietności nie stanowią zestawu jednoznacznych wytycznych²⁸. Dla ograniczenia zasięgu niskiej dzietności podejmuje się jednak działania mające *pronatalistyczny* charakter. Te, które są tworzone w ramach polityki ludnościowej mogą się łączyć według A. Gauthier²⁹ z:

1. wprowadzaniem rozbudowanego, uniwersalnego albo selektywnego systemu świadczeń rodzinnych pozwalających na zwiększenie dochodu i/lub jednoczesne zmniejszenie kosztów, które wiążą się z wychowaniem dziecka;

W ślad za tym dopiero w 2016 roku wprowadzono program 500+ w ramach którego przyznaje się pieniądze świadczenia wychowawcze rodzicom lub prawnym opiekunom dziecka / dzieci. Wysokość świadczeń to 500 zł miesięcznie przypadające na drugie oraz kolejne dziecko w rodzinie. Dodatkowo rodziny, które wykażą niskie dochody, mogą otrzymać wsparcie finansowe również dla pierwszego lub jedynego dziecka. Na jednej ze stron firmowanych przez Ministerstwo Pracy i Polityki Społecznej można znaleźć oficjalną informację dotyczącą celu jaki jest zakładany w związku z pojawieniem się tego świadczenia, a jest nim zwiększenie odsetka bardzo niskiej dzietności³⁰.

2. zastosowaniem praktyk mających usprawnić godzenie rodzicielstwa z realizacją innych ról społecznych (tj.: np.: płatne urlopy macierzyńskie czy organizowane i współfinansowane przez podmioty polityki społecznej usługi o charakterze opiekuńczo-wychowawczym);

Należy tu podkreślić, że w polskiej rzeczywistości potransformacyjnej można mówić o zróżnicowanym podejściu do świadczeń i usług wymienionych w tym punkcie. Wśród nich na przestrzeni ostatnich lat wydłużono i uelastyczniono urlopy rodzicielskie, wprowadzając jednak także i ograniczenia w ich dzieleniu³¹.

3. kształtowaniem prorodzinnej i pronatalistycznej świadomości społecznej. W tym przypadku zakłada się, że ludzkie preferencje prokreacyjne są zmienne, co uprawomocnia promocję idei życia w rodzinie i potrzeby bycia rodzicem. Praktyki te łączą się

²⁸ zob. A. Baranowska-Rataj, *Premarital conceptions and their resolution. The decomposition of trends in rural and urban areas in Poland 1985 – 2009* [w:] “ISD Working Paper” nr 10, Warszawa 2012; G. Neyer, *Family Policies and fertility in Europe: Fertility policies at the intersection of gender policies, employment policies and care policies* [w:] MPIDR Working Paper nr 10, 2006; M. Książkowski, B. Rysz-Kowalczyk, C. Żołędowski, *Polityka społeczna w kryzysie*, Warszawa 2009; za: A. Brodziak, A. Wolińska, E. Ziółko, *Próba weryfikacji interdyscyplinarnej hipotezy wyjaśniającej spadek liczby urodzeń* [w:] „Medycyna Środowiskowa - Environmental Medicine” Vol. 15, No. 4/2012.

²⁹ A. Gauthier, *Family policy and population ageing: An examination of the pronatalist effects of family policy* [w:] P. Festy, J.-S. Sardon (dir.), *Hommage à Gérard Calot. Profession: démographe*, Paris 2008.

³⁰ zob. <https://www.mpips.gov.pl/wsparcie-dla-rodzin-z-dziecmi/rodzina-500-plus/wyjasniamy-krok-po-kroku/>; <http://www.program500plus.pl/> [stan na dzień: 23.01. 2016].

³¹ <http://kadry.infor.pl/urlopy/wychowawczy/736055,Urlop-wychowawczy-po-zmianach-2016.html>http://grantthornton.pl/wp-content/uploads/2015/12/Purpurowy_informator_GT_no2.pdf [stan na dzień: 23.02. 2017].

także z działaniami na rzecz zwiększania wiedzy potencjalnych matek i ojców o rozwiązania, które zostały omówione w dwóch wcześniejszych punktach. Kluczowym celem działań publicznych w tym przypadku jest promowanie „popytu” na dzieci traktowane jako dobro, które świadczy o powodzeniu jednostki czy o zgodności roli rodzicielskiej z akceptowanym społecznie ideałem udanego, pomyślnego życia.

Zawartość punktu trzeciego wydaje się w szczególności sposób kierunkować działania, które w polskiej rzeczywistości edukacyjnej „zasilają” zajęcia: *Wychowanie do życia w rodzinie* realizowane w polskich szkołach z udziałem uczniów od piątej klasy szkoły podstawowej w wymiarze godzinowym. Zgodnie z treścią obowiązującego w interesującym mnie okresie rozporządzenia³² na realizację zajęć w szkołach publicznych przeznaczano w szkolnym planie nauczania dla uczniów poszczególnych klas po 14 godzin, w tym po 5 godzin z podziałem na grupy dziewcząt i chłopców³³. Zajęcia te uznano za nie podlegające ocenianiu i zalecane, choć nieobowiązkowe. Nieobligatoryjność łączyła się tu z konstytucyjnym prawem rodziców lub prawnych opiekunów niepełnoletniego ucznia do wychowania (niepełnoletnich) dzieci zgodnie z własnymi preferencjami / przekonaniami³⁴. Wiązało się to ze specyficznym usytuowaniem tego przedmiotu w nurcie polskiej polityki edukacyjnej³⁵.

Wychowanie do życia w rodzinie - Jakie jest? Jakie będzie?

W toku analiz szczególną uwagę obdarzyłam charakterystyki polskiej polityki edukacyjnej, w ramach której tworzono zakres treści przewidzianych dla zajęć: *Wychowanie do życia w rodzinie*³⁶. Za kluczowe dla ich konstruowania uznałam rozproszenie w odniesieniu do miejsca, w którym znajduje się zapis fundujący „być” dla tego przedmiotu i wstępnie również dla prezentowanych w jego obrębie treści. Łączyło się to z umiejscowieniem odpowiedniego³⁷ zapisu w *Ustawie z dnia 7 stycznia 1993 r. o planowaniu rodziny, ochronie płodu ludzkiego i warunkach dopuszczalności przerywania ciąży*, firmowanej przez resort zdrowia (Ministerstwo Zdrowia) i równoczesnym cedowaniem odpowiedzialności za wcielanie tego zapisu w życie na pracowników resortu oświaty i wychowania (Ministerstwo Edukacji Na-

³² zob. Rozporządzenie MEN z dnia 12 sierpnia 1999 r. w sprawie sposobu nauczania szkolnego oraz zakresu treści dotyczących wiedzy o życiu seksualnym człowieka, o zasadach świadomego i odpowiedzialnego rodzicielstwa, o wartości rodziny, życia w fazie prenatalnej oraz metodach i środkach świadomej prokreacji zawartych w podstawie programowej kształcenia ogólnego (Dz. U. Nr 67, poz. 756 ze zm.).

³³ http://www.wdz.edu.pl/index.php?s=prawo_oswiatowe&id=7 [stan na dzień: 15.06. 2015].

³⁴ zob. <http://orka2.sejm.gov.pl/IZ6.nsf/main/04FE5E61> [stan na dzień: 23.06. 2012].

³⁵ Tryb uczestnictwa w zajęciach został omówiony w tekście mojego autorstwa: *O możliwościach wspomagania szkolnego wychowania seksualnego (między ugruntowaniem tego, co zastane, a włączeniem tego, co nowe)*, „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce” Vol. 11, 2016, No 1(39).

³⁶ por. E. Wejbert-Wąsiewicz, J. Stanisław (2009) *Sto lat oświaty seksualnej w Polsce. Ideologia i polityka a potrzeby społeczne* [w:] „Kultura i edukacja” nr 2 (71).

³⁷ Mam tu na myśli artykuł 4, zgodnie z którym: 1. [d]o programów nauczania szkolnego wprowadza się wiedzę o życiu seksualnym człowieka, o zasadach świadomego i odpowiedzialnego rodzicielstwa, o wartości rodziny, życia poczętego oraz metodach i środkach świadomej prokreacji oraz 2. Minister Edukacji Narodowej ustala szczegółowy program nauczania szkolnego, o którym owa w ust. 1.

rodowej). Proces ten można wiązać z próbą wypracowania wspólnego dla tych treści ideologicznego fundamentu, ale można też odczytywać jako działanie skutkujące rozproszeniem odpowiedzialności w odniesieniu do formułowania założeń dla proponowanych oddziaływań czy do późniejszej ich ewaluacji. Dodatkowo mamy tu do czynienia z wykluczeniem z dyskursu publicznego opisu specyfiki współpracy między pracownikami resortu zdrowia i resortu edukacji. Upublicznieniu ulega końcowy efekt tej współpracy – konstrukt znany pod nazwą: *Wychowanie do życia w rodzinie* wraz z zakresem przewidzianych dla nich w podstawie programowej treści czy określoną metodyką. Wyciszeniu ulegają niejasności i napięcia w procesie tworzenia rozwiązań metodycznych i merytorycznych dla interesujących mnie zajęć. Uniewidzialnia się również procedury konstruowania płaszczyzny porozumienia w przypadku kwestii uznanych za drażliwe i narażone na społeczne interwencje.

Odnosząc się w toku analiz do tekstów podstaw programowych dla szkół gimnazjalnych i ponadgimnazjalnych miałam na myśli zapis obecny w następujących dokumentach:

- w rozporządzeniu w sprawie podstawy programowej kształcenia ogólnego z 1999 roku³⁸,
- w rozporządzeniu w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół z 2002³⁹,
- w rozporządzeniu w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół z 2008 roku⁴⁰.

Treści wymienionych wyżej podstaw programowych⁴¹ można postrzegać w kategorii czynnika służącego standaryzacji jakości edukacji w obszarze seksualności. Tworzony w nich zapis był bowiem wyznaczany przez konstrukcje, które na potrzeby tego artykułu zostały ujęte jako dotyczące: procesów rozwojowych, relacji interpersonalnych oraz profi-laktyki.

³⁸ zob. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 15 lutego 1999 roku w sprawie podstawy programowej kształcenia ogólnego na podstawie art. 22 ust. 2 pkt 2 ustawy z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (Dz. U. z 1996 r. Nr 67, poz. 329 i Nr 106, poz. 496, z 1997 r. Nr 28, poz. 153 i Nr 141, poz. 943 oraz z 1998 r. Nr 117, poz. 759 i Nr 162, poz. 1126).

³⁹ ob. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 26 lutego 2002 roku w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół. Na podstawie art. 22 ust. 2 pkt 2 lit. a i b ustawy z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (Dz. U. z 1996 r. Nr 67, poz. 329 i Nr 106, poz. 496, z 1997 r. Nr 28, poz. 153 i Nr 141, poz. 943, z 1998 r. Nr 117, poz. 759 i Nr 162, poz. 1126, z 2000 r. Nr 12, poz. 136, Nr 19, poz. 239, Nr 48, poz. 550, Nr 104, poz. 1104, Nr 120, poz. 1268 i Nr 122, poz. 1320 oraz z 2001 r. Nr 111, poz. 1194 i Nr 144, poz. 1615).

⁴⁰ zob. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 roku w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół.

⁴¹ Z uwagi na to, że zapisy obecne w rozporządzeniu z 2001 roku nie przyniosły zasadniczych zmian w interesującym mnie obszarze, zostały one w analizach pominięte (zob. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 21 maja 2001 roku w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego, kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół oraz kształcenia w profilach w liceach profilowanych. Na podstawie art. 22 ust. 2 pkt 2 ustawy z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (Dz. U. z 1996 r. Nr 67, poz. 329 i Nr 106, poz. 496, z 1997 r. Nr 28, poz. 153 i Nr 141, poz. 943, z 1998 r. Nr 117, poz. 759 i Nr 162, poz. 1126 oraz z 2000 r. Nr 12, poz. 136, Nr 19, poz. 239, Nr 48, poz. 550, Nr 104, poz. 1104, Nr 120, poz. 1268 i Nr 122, poz. 1320).

- w przypadku procesów rozwojowych można mówić o ukierunkowaniu obecnej w podstawach programowych problematyki na to, co dotyczy procesualnego uzyskiwania statusu dojrzałej jednostki. Hasła składające się na zapis obecny w podstawach programowych można uznać za wyraz konsekwencji w ukazywaniu rozwoju seksualnego jako etapowego. Zadania przypisywane poszczególnym etapom można uznać za jednoznaczne i w zasadzie bezalternatywne;
- jeśli chodzi o relacje interpersonalne, to w przypadku pozbawienia ich seksualnego pierwiastka są one ujmowane w szerokiej perspektywie. Jeżeli miałyby one jednak charakter seksualny, to również w zasadzie *implicite* małżeński i otwarty na prokreację. Obszary te można uznać za nierozdzielne i nie podatne na negocjację;
- w przypadku profilaktyki można zauważyć jej odniesienie przede wszystkim do kwestii zdrowia prokreacyjnego (reprodukcyjnego). W obecnych w podstawach programowych zapisach nie czyni się wysiłku na rzecz wprowadzania różnic i powiązań między zdrowiem seksualnym oraz reprodukcyjnym.

Tak oto zajęcia dla których podstawą stały się omówione wyżej treści miały przyczynić się do kształtowania i wzmocnienia postawy szacunku w odniesieniu do siebie oraz drugiego człowieka i zwiększać zasób wiedzy dotyczącej funkcjonowania organizmu, metod planowania rodziny oraz środków antykoncepcyjnych czy norm seksualnych. Miały również sprzyjać niezakłóconemu rozwojowi psychoseksualnemu, zwiększaniu poziomu odpowiedzialności w przeżywaniu własnej płciowości oraz przygotowywać do założenia rodziny. Zajęcia te w zamyśle skłaniałyby uczniów do refleksyjnej postawy w odniesieniu do jednostki ludzkiej, jej natury, sfery moralności i różnych sytuacji życiowych. Konsekwencją tego miałyby się stać branie przez uczniów odpowiedzialności za słowa i czyny, także w kwestii nieplanowanej ciąży oraz chorób, które są przenoszone drogą seksualną⁴².

Treści podstawy programowej można uznać za konstruowane z użyciem pozornie uniwersalnego języka *personalizmu chrześcijańskiego*. Seksualność nie funkcjonuje tu jako twór samodzielny i jest ujmowana w kontekście *integralności*. *Integralność* dotyczy wizji osoby ludzkiej i wizji jej seksualności uznanej za wartość wewnątrzsobową i relacyjną. Aktywność seksualna wiąże się więc konsekwentnie z realizacją funkcji: wyrażania miłości, budowania więzi oraz rodzicielstwa. Takie ujęcie aktywności seksualnej okazuje się spójne z interpretacjami płciowości obecnymi w posynodalnej adhortacji papieża Jana Pawła II. Adhortacja ta dotyczy zadań rodziny chrześcijańskiej we współczesności⁴³. Promowane z udziałem tego tekstu integralne postrzeganie płciowości ma w zamyśle uzdalniać człowieka do przeżywania pełnej (tu: małżeńskiej) relacji seksualnej⁴⁴ otwartej na przeżywanie macierzyństwa i ojcostwa. Ujęcia seksualności można uznać za jednoznacznie personalistyczne. Umieszczanie kategorii seksualności w sąsiedztwie innych zagadnień daje możli-

⁴² <http://orka2.sejm.gov.pl/IZ6.nsf/main/04FE5E61>[stan na dzień: 23.06. 2015]

⁴³ zob. *Familiaris consortio. Ojca Świętego Jana Pawła II do Biskupów Kapłanów i Wiernych Całego Kościoła Katolickiego o Zadaniach Rodziny Chrześcijańskiej w Świecie Współczesnym*, Watykan 1981.

⁴⁴ por. A. Marcol, *Etyka życia seksualnego*, Warszawa 1995.

wość jej kontekstualizacji i tworzenia możliwości szerokiej interpretacji. Ta wieloperspektywiczność okazuje się jednak pozorna i jako taka jest w każdej wersji podstawy programowej potwierdzana przez władze oświatowe,

Zapowiadane pod koniec 2016 roku zmiany w zapisie podstawy programowej nie przyniosły w zasadzie żadnej rewolucji. Jej kształt⁴⁵ wydaje się stanowić krok w kierunku standaryzacji fundamentu moralnego dla wychowania seksualnego w szkole. Wiąże się to z trwałą obecnością wskazanej wyżej problematyki i nieobecnością innej dotyczącej m.in.: kwestii LGBTQ czy przemocy ze względu na płeć. Zgodnie z oficjalnie artykułowanymi w dyskursie publicznym komunikatami⁴⁶, treści szkolnej edukacji seksualnej miałyby w interesującym mnie okresie wychodzić naprzeciw poprawie alarmujących danych⁴⁷ – wśród nich także tych dotyczących ciąży u młodocianych⁴⁸. Za sugerujące cele działań edukacyjnych i je podtrzymujące można uznać również wyniki ekspertyz w ramach których „potwierdza” się zależność między istniejącymi rozwiązaniami w obszarze szkolnego wychowania seksualnego a sytuacją epidemiologiczną odnoszącą się do chorób przenoszonych drogą płciową i HIV/AIDS. Wyniki ekspertyz wskazujących na potrzebę wprowadzania określonych rozwiązań w zakresie wychowania seksualnego. Wśród nich istnieją takie, zgodnie z którymi Polska na tle innych europejskich krajów „wypada” najlepiej jeśli chodzi o liczbę ciąż nastolatek, zakażeń wirusem HIV i średnią wieku inicjacji seksualnej⁴⁹. W kontekście wyników „osiąganych” w innych państwach sytuacja ta miałaby się rzekomo przedstawiać optymistycznie⁵⁰. Na podstawie m.in.: wyników badań Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) Study można przyjąć, że częstotliwość urodzeń pozamałżeńskich czy pojawiania się ryzykownej aktywności seksualnej (przedwczesnej inicjacji seksualnej, przerywania ciąży) u polskich nastolatków jest mniejsza niż pośród ich rówieśników w krajach, w których istnieją różnice w programach edukacji seksualnej⁵¹.

Tymczasem dane, które pochodzą z innych źródeł podważają tego rodzaju zależności. Przykładowo zatem w raporcie: *Wpływ edukacji seksualnej na zachowanie seksualne młodzieży* (Grunseit & Kippax WHO/GPA, Genewa 1993) autorzy ukazują szersze tło i szereg odniesień dla efektów „określonej” edukacji seksualnej. Podobnie rzecz ma się w przypadku:

⁴⁵ <https://men.gov.pl/wp-content/uploads/2016/11/podstawa-programowa-wychowanie-do-zycia-w-rodzynie-klasy-iv-viii.pdf> [stan na dzień: 23.03. 2017].

⁴⁶ <http://www.stowarzyszeniefidestratio.pl/Presentations0/16.11-Edukacja.pdf> [stan na dzień: 23.09. 2016]; <http://www.miesiecznik.znak.com.pl/6822012ankietajak-uczyc-o-seksualnosci/> [stan na dzień: 23.06. 2016].

⁴⁷ zob. http://www.hli.org.pl/pl/wd/konferencja-zdrowieprokreacyjnienastolatkow/Strzalkowska_Alina/htm [stan na dzień: 23.06. 2015].

⁴⁸ Tak oto bowiem odniesieniu do interesującego w tym artykule obszaru dziecięcej i młodzieżowej seksualności, która jest poddawana działaniom edukacyjnym, można zauważyć, iż wzrostowi ulega także wskaźnik ciąż i urodzeń u młodocianych (zob. m.in.: P. Szukalski, *Rozwody we współczesnej Polsce* [w:] „Demografia i Gerontologia Społeczna – Biuletyn Informacyjny” nr 10/2011).

⁴⁹ zob. <http://epp.eurostat.ec.europa.eu> [stan na dzień: 23.06. 2015].

⁵⁰ <http://www.pro-life.pl/wp-content/uploads/2015/10/w-polskiej-oswiacie-dobre-wychowanie-seksualne.pdf> [stan na dzień: 23.06. 2015].

⁵¹ C. Currie et al. (eds.), *Social Determinants of Health and Well-being among Young People. Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) Study: International Report from the 2009/2010 Survey, Copenhagen, WHO Regional Office for Europe, 2012 (Health Policy for Children and Adolescents, No. 6, s. 174; http://www.psychologia.net.pl/artykul.php?level=652* [stan na dzień: 23.06. 2015].

Europejskiej strategii dla zdrowia i rozwoju dzieci i młodzieży (WHO 2005)⁵². Przykładowo zatem niewielki odsetek cięż młodych kobiet⁵³ to nie tyle i nie tylko konsekwencja edukacyjnie promowanej „czystości przedmażeńskiej”, opierającej się na abstynencji dającej młodemu człowiekowi poczucie panowania nad sobą⁵⁴. Spadek liczby cięż (i dodatkowo także zakażeń HIV) w odniesieniu do nieletnich może być skutkiem działania szeregu innych indywidualnych, społecznych czy medialnych czynników. W tym kontekście ów niski odsetek nie może być więc uznawany za w prostej linii sukces polskiego wariantu edukacji seksualnej. Poparcie dla aktualnego kształtu szkolnej edukacji seksualnej nie łączy się z uwzględnianiem czynników pośredniczących, które mogą wywoływać tego rodzaju stan rzeczy. Za nieobecne można również uznać statystyczne potwierdzenie zależności pomiędzy realizowanymi w szkołach zajęciami: *Wychowanie do życia w rodzinie*, a wzrostem decyzji o charakterze prokreacyjnym u uczestników tych zajęć.

W tym względzie należy zwrócić uwagę na to, że również niektórzy polscy badacze jako punkt wyjścia dla oddziaływań edukacyjnych uznają zdrowie seksualne zdefiniowane w 1986 roku przez ekspertów z WHO jako: integrację biologicznych, emocjonalnych, intelektualnych i społecznych aspektów życia seksualnego, ważnych dla pozytywnego rozwoju osobowości, miłości, komunikacji⁵⁵. Ze zdrowiem seksualnym wiąże się również kwestie zdrowia reprodukcyjnego oznaczającego, że ludzie mogą prowadzić satysfakcjonujące i bezpieczne życie seksualne oraz że mają zdolność do wydawania na świat potomstwa, jak również swobodę decydowania czy, kiedy i ile chcą mieć dzieci⁵⁶. Wyodrębnienie w dyskursie społecznym zagadnień zdrowia seksualnego znalazło swój wyraz w *Karcie Praw Seksualnych i Reprodukcyjnych Międzynarodowej Federacji Planowania Rodzicielstwa* (IPPT)⁵⁷. Nowe elementy w rozumieniu zdrowia seksualnego wniosła Deklaracja Praw Seksualnych (2002) opracowana przez przedstawicieli Światowej Organizacji Zdrowia⁵⁸. Kładzie się również nacisk na to, by programy edukacyjne poświęcone seksualności człowieka były zgodne z zasadą równości kobiet i mężczyzn oraz promowały partnerski model relacji między nimi. Ich

⁵² Oba te dokumenty można znaleźć odpowiednio pod linkami: http://ec.europa.eu/health/ph_overview/Documents/strategy_wp_pl.pdf [stan na dzień: 23.06. 2015]; www.lider.szs.pl/biblioteka/download.php?plik_id=1033&f...1033... [stan na dzień: 23.06. 2015].

⁵³ B. Frankowicz-Gasiul, A. Michalik, A. Czerwińska, M. Zydorek, J. Olszewska, J. Olszewski, *Cięża młodych – problem medyczny i społeczny*, „Studia Medyczne” 2008/11, s. 58.

⁵⁴ por. http://www.hli.org.pl/mp3//konferencja-zdrowie-prokreacyjne-nastolatkow/Strzalkowska_Alina/wyklad.htm [stan na dzień: 23.06. 2015].

⁵⁵ T. Langfeldt, M. Porter, *Sexuality and family planning: report of a consultation and research findings*, Copenhagen 1986.

⁵⁶ zob. Platforma Działania Pekin (1995), biurose.sejm.gov.pl/teksty_pdf_95/i-323.pdf [stan na dzień: 23.06. 2015]; Program Działania Kair (1994), www.federa.org.pl/dokumenty_pdf/.../Zeszyt-Pelnomocniczki.doc [stan na dzień: 23.06. 2015].

⁵⁷ 2000; E. Kasperek, M. Piorunek, *Promocja zdrowia seksualnego w praktyce oświatowej* [w:] L. Gapik, A. Woźniak (red.), *Terapia w seksuologii*, Poznań 2001; za: K. Waszyńska, J. Groth, R. Kowalczyk, *Kontrowersje wokół współczesnej edukacji seksualnej. Teoria i (nie)rzeczywistość*, [w:] „Studia Edukacyjne” nr 24/2013, s. 174.

⁵⁸ zob. <http://kobieta.kph.org.pl/index.php/podrecznik/co-to-jest-zdrowie-seksualne/> [stan na dzień: 23.06. 2015]; zob. Z. Lew-Starowicz, A. Długolecka, *Edukacja seksualna*, Warszawa 2006: 267; K. Waszyńska, J. Groth, R. Kowalczyk, *Kontrowersje wokół współczesnej edukacji seksualnej. Teoria i (nie)rzeczywistość*, [w:] „Studia Edukacyjne” nr 24/2013; 175-176.

podstawą miałyby się stać poszanowanie praw seksualnych oraz praw reprodukcyjnych⁵⁹, a zatem i pełna wiedza na temat fizjologii płodności⁶⁰ czy antykoncepcji⁶¹.

Osobno można zauważyć, że omówione wcześniej założenia (dla) edukacji seksualnej podlegają w dyskursie publicznym wielokrotnym (re)interpretacjom i (re)kontekstualizacjom. Podobnie rzecz ma się w przypadku wdrażanych już efektów decyzji o reformie systemu oświaty (także seksualnych). Za kontrowersyjny uznano w niektórych środowiskach nie tyle pomysł utworzenia grupy ekspertów przygotowujących program i podręczniki do zajęć: *Wychowanie do życia w rodzinie*, co powołanie na jej czele prof. Urszuli Dudziak, uznanej za podtrzymującą dotychczasowy, konserwatywny charakter polskiej edukacji seksualnej⁶².

Podsumowanie

Szkoła może być uznawana za miejsce, gdzie uczniowie (za wiedzą oraz zgodą rodziców) mogą pod okiem nauczycieli przygotowywać się do uczestnictwa w życiu społecznym. Dotyczy to również omawiania kwestii dotyczących płciowości. Tworzenie polityki (dla) wychowania seksualnego nie jest jednak zadaniem nieskomplikowanym. Odwołanie się do niewielkiego odsetka cięż nieletnich czy zakażeń chorobami przenoszonymi drogą płciową przedstawiane w towarzystwie alarmujących statystyk z innych państw europejskich (w których jest realizowany zgoła odmienny model edukacji seksualnej) pozwoliło w niektórych kręgach na wypracowanie „wyższości” naszego polskiego modelu nad innymi. Niemniej niezmiennie jest on narażony na społeczną krytykę. Jak zauważają Mariola Bieńko, Zbigniew Izdebski oraz Krzysztof Wąż, wypowiedzi dyrektorów szkół oraz uczniów umożliwiają sformułowanie postulatu, który odnosi się do konieczności podwyższenia w szkole statusu przedmiotu: *Wychowanie do życia w rodzinie*, równorzędnego traktowania go z innymi zajęciami, zwiększenia jego puli godzin i wprowadzenia ich pełnej obligatoryjności. W tym kontekście można również zalecić m.in.: destereotypizację odnoszoną do tematów, które zasilają treści kształcenia oraz do samej warstwy przekazu językowego. Niezbędne okazuje się nie tylko przygotowanie dla nauczycieli szerokiej oferty doskonalenia zawodo-

⁵⁹ SZANUJ MOJE PRAWA, SZANUJ MOJĄ GODNOŚĆ. MODUŁ 3 – PRAWA SEKSUALNE I REPRODUKCYJNE SĄ PRAWAMI CZŁOWIEKA, Warszawa 2015.

⁶⁰ M. Biskupska, T. J. Niewiadomski, *Wiedza na temat fizjologii płodności – obszar niezagospodarowany przez sektor edukacji i sektor ochrony zdrowia*, „Nowiny Lekarskie” 2011, 80.

⁶¹ E. Wejbert-Wąsiewicz, *Antykoncepcja jako tabu. O nieważności tego, co ważne*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja” Tom 18, numer 4(72).

⁶² <http://wyborcza.pl/7,75398,20916600,nowa-ekspertka-men-od-wychowania-do-zycia-w-rodzinie-antykoncepcja.html> [stan na dzień: 23.06. 2015]; <http://www.polityka.pl/tygodnikpolityka/spoleczenstwo/1684598,1,radiomaryjna-specjalistka-od-wychowania-do-zycia-w-rodzinie.read> [stan na dzień: 23.06. 2015].

wego, ale i otwartość na współpracę ze specjalistami zewnętrznymi oddziałującymi na merytoryczny i formalny poziom analizowanych zajęć w szkole⁶³. Wydaje się jednak, że aktualnie obserwowane przeobrażenia mają niewiele wspólnego z proponowanymi przez wymienionych autorów zaleceniami tworzącymi przestrzeń dla negocjacji często trudnych kwestii związanych z płcią i seksualnością.

⁶³ M. Bieńko, Z. Izdebski, K. Wąż, *Realizacja zajęć wychowanie do życia w rodzinie w szkołach podstawowych, gimnazjach i szkołach ponadgimnazjalnych. Perspektywa uczniów i dyrektorów szkół. Projekt „Kontrola realizacji prawa młodzieży do edukacji seksualnej”*. REKOMENDACJE., Warszawa 2016, s. 3-6.

Bibliografia

- Baranowska-Rataj A., *Premarital conceptions and their resolution. The decomposition of trends in rural and urban areas in Poland 1985 – 2009* [w:] "ISD Working Paper" nr 10, Warszawa 2012.
- Beals F., *Reading Between the Lines: Representations and Constructions of Youth and Crime in Aotearoa/New Zealand*, Saarbrücken, Germany 2008.
- Bieńko M., Izdebski Z., Wąż K., *Realizacja zajęć wychowanie do życia w rodzinie w szkołach podstawowych, gimnazjach i szkołach ponadgimnazjalnych. Perspektywa uczniów i dyrektorów szkół. Projekt "Kontrola realizacji prawa młodzieży do edukacji seksualnej". REKOMENDACJE*, Warszawa 2016, s. 3-6.
- Biskupska M., Niewiadomski T. J., *Wiedza na temat fizjologii płodności – obszar niezagospodarowany przez sektor edukacji i sektor ochrony zdrowia*, „Nowiny Lekarskie” 2011, 80.
- Brodziak A., Wolińska A., Ziółko E., *Próba weryfikacji interdyscyplinarnej hipotezy wyjaśniającej spadek liczby urodzeń* [w:] „Medycyna Środowiskowa - Environmental Medicine” Vol. 15, No. 4/2012.
- Chmura – Rutkowska I., *Przemoc rówieśnicza w gimnazjum a płęć. Kontekst społeczno – kulturowy* [w:] „Forum Oświatowe” 1 (46) 2012; A. Hendo – Milewska, *Dysfunkcjonalność uczniów gimnazjum*, Warszawa 2009.
- Chomczyńska – Miliszkiewicz M., *Modele szkolnej edukacji seksualnej*, „Kwartalnik pedagogiczny” nr 3 – 4/1996.
- Currie C. et al. (eds.), *Social Determinants of Health and Well-being among Young People. Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) Study: International Report from the 2009/2010 Survey, Copenhagen*.
- Dominiak Ł., *Problematyka seksualności w filozofii politycznej Michela Foucaulta* [w:] „Dialogi polityczne” nr 8/2007.
- Dudziak U., *Seksualność a polityka od socjalizmu do liberalizmu*, Toruń 2002; *Familiaris consortio. Ojca Świętego Jana Pawła II do Biskupów Kapłanów i Wiernych Cąłego Kościoła Katolickiego o Zadaniach Rodziny Chrześcijańskiej w Świecie Współczesnym*, Watykan 1981.
- Fijałkowski W., *Rodzicielstwo w zgodzie z naturą. Ekologiczne spojrzenie na płciowość*, Poznań 1999.
- Foucault M., *Historia seksualności*, Warszawa 1995.
- Frankowicz-Gasiul B., Michalik A., Czerwińska A., Zydorek M., Olszewska J., Olszewski J., *Ciąża młodocianych – problem medyczny i społeczny*, „Studia Medyczne” 2008/11, s. 58.
- Frątczak E., Balicki J., Nam Ch.B., *Przemiany ludnościowe: fakty – interpretacje – opinie*, Warszawa 2007.

- Gauthier A., *Family policy and population ageing: An examination of the pronatalist effects of family policy* [w:] P. Festy, J.-S. Sardon (dir.), *Hommage à Gérard Calot. Profession: démographe*, Paris 2008.
- http://ec.europa.eu/eurostat/statisticsexplained/index.php/Marriages_and_births_in_Poland/pl [stan na dzień: 23.06. 2015]; http://stat.gov.pl/files/gfx/portalinformacyjny/pl/defaultaktualnosci/5468/12/5/1/podstawowe_informacje_o_rozwoju_demograficznym_polski_do_2014.pdf [stan na dzień: 23.06. 2015]; <http://wszedukacja.pl/content/uploads/2012/04/Rocznik-demograficzny-2010.pdf> [stan na dzień: 23.06. 2015]; http://stat.gov.pl/cps/rde/xbr/gus/rs_rocznik_statystyczny_rp_2011.pdf [stan na dzień: 23.06. 2015], http://stat.gov.pl/cps/rde/xbr/gus/rs_rocznik_demograficzny_2012.pdf [stan na dzień: 23.06. 2015]; http://stat.gov.pl/cps/rde/xbr/gus/rs_rocznik_demograficzny_2013.pdf [stan na dzień: 23.06. 2015].
- www.statsoft.pl/Portals/0/Downloads/Rozpad_malzenstw_i_spoleczna.pdf [stan na dzień: 23.06. 2015].
- stat.gov.pl/download/gfx/.../pl/.../5468/23/.../malzenstwa_i_dzietnosc_w_polsce.pdf [stan na dzień: 21.06. 2015].
- stat.gov.pl/.../dzieci_w_polsce_w_2014_roku_charakterystyka_demograficzna.pdf [stan na dzień: 23.05. 2015].
- <https://www.mpips.gov.pl/wsparcie-dla-rodzin-z-dziecmi/rodzina-500-plus/wyjasniamy-krok-po-kroku/>; <http://www.program500plus.pl/> [stan na dzień: 23.01. 2016].
- <http://kadry.infor.pl/urlopy/wychowawczy/736055,Urlop-wychowawczy-po-zmianach-2016.html>http://grantthornton.pl/wp-content/uploads/2015/12/Purpurowy_informator_GT_no2.pdf [stan na dzień: 23.02. 2017].
- <http://orka2.sejm.gov.pl/IZ6.nsf/main/04FE5E61> [stan na dzień: 23.06. 2012].
- http://www.wdz.edu.pl/index.php?s=prawo_oswiatowe&id=7 [stan na dzień: 23.06. 2015]
- <https://men.gov.pl/wp-content/uploads/2016/11/podstawa-programowa-wychowanie-dozycia-w-rodzynie-klasy-iv-viii.pdf> [stan na dzień: 23.03. 2017].
- <http://www.stowarzyszeniefidesratio.pl/Presentations0/16.11-Edukacja.pdf> [stan na dzień: 23.09. 2016]; <http://www.miesiecznik.znak.com.pl/6822012ankietajak-uczycio-seksualnosci/> [stan na dzień: 23.06. 2016].
- http://www.hli.org.pl/pl/wd/konferencja-zdrowieprokreacyjnienastolatkow/Strzalkowska_Alina/htm [stan na dzień: 23.06. 2015].
- zob. <http://epp.eurostat.ec.europa.eu> [stan na dzień: 23.06. 2015].
- <http://www.pro-life.pl/wp-content/uploads/2015/10/w-polskiej-oswiacie-dobre-wychowanie-seksualne.pdf> [stan na dzień: 23.06. 2015].
- <http://www.psychologia.net.pl/artykul.php?level=652> [stan na dzień: 23.06. 2015].
- http://ec.europa.eu/health/ph_overview/Documents/strategy_wp_pl.pdf [stan na dzień: 23.06. 2015]; www.lider.szs.pl/biblioteka/download.php?plik_id=1033&f...1033... [stan na dzień: 23.06. 2015].
- Platforma Działania Pekin (1995), biurose.sejm.gov.pl/teksty_pdf_95/i-323.pdf [stan na dzień: 23.06. 2015].

- Program Działania Kair (1994), www.federa.org.pl/dokumenty_pdf/.../Zeszyt-Pelnomocniczki.doc [stan na dzień: 23.06. 2015].
- <http://kobieta.kph.org.pl/index.php/podrecznik/co-to-jest-zdrowie-seksualne/> [stan na dzień: 23.06. 2015].
- <http://wyborcza.pl/7,75398,20916600,nowa-ekspertka-men-od-wychowania-do-zycia-w-rodzynie-antykoncepcja.html> [stan na dzień: 23.06. 2015].
- <http://www.polityka.pl/tygodnikpolityka/spoleczenstwo/1684598,1,radiomaryjna-specjalistka-od-wychowania-do-zycia-w-rodzynie.read> [stan na dzień: 23.06. 2015]
- Izdebski Z., Edukacja seksualna [w:] (red.), Seks po polsku, Z. Izdebski, A. Ostrowska (red.), Warszawa 2006.
- Izdebski Z., Seksualność Polaków na początku XXI wieku. Studium badawcze., Kraków 2012.
- Kasperek E., Piorunek M., Promocja zdrowia seksualnego w praktyce oświatowej [w:] L. Gapik, A. Woźniak (red.), Terapia w seksuologii, Poznań 2001.
- Kochanowski J., Seksualność w dyskursie politycznym, Warszawa 2008.
- Księżopolski M., Rysz-Kowalczyk B., Żołędowski C., Polityka społeczna w kryzysie, Warszawa 2009.
- Kurkiewicz J., Przemiany zachowań demograficznych społeczeństwa rozwiniętego [w:] J. Kurkiewicz, B. Podolec (red.), Społeczno-ekonomiczne warunki procesów ludnościowych i kształtowania się potrzeb, Kraków 2008.
- Lange M., Starzenie się ludności w kontekście zmian w rozrodczości, „ACTA UNIVERSITATIS LODZIENSIS FOLIA OECONOMICA” 2013/291.
- Langfeldt T, Porter M., Sexuality and family planning: report of a consultation and research findings, Copenhagen 1986.
- Lew-Starowicz Z., Długołęcka A., Edukacja seksualna, Warszawa 2006.
- M. Duszczyk, A. Fihel, M. Kielkowska, A. Kordasiewicz, A. Radziwinowiczówna, Analiza kontekstualna i przyczynowa zmian rodziny i dzietności, Projekt badawczy Ośrodka Badań nad Migracjami Uniwersytetu Warszawskiego w ramach programu Narodowego Centrum Nauki „Maestro” (grant nr UMO-2013/08/A/HS4/00602) kierowany przez prof. dr. hab. Marka Okólskiego, Październik 2014.
- Magdzik W., Naruszewicz-Lesiuk D., Czarkowski M.P. Sytuacja demograficzna polski w latach 1950-1998 i prognoza jej rozwoju do 2050 roku [w:] „Przegląd Epidemiologiczny” 54/2000.
- Marciniak G., Przewidywane zmiany dzietności kobiet i ich konsekwencje do roku 2010 [w:] „Wiadomości Statystyczne” 44 (12)/1999.
- Marcol A., Etyka życia seksualnego, Warszawa 1995.
- Neyer G., Family Policies and fertility in Europe: Fertility policeat the intersection of gender policies, employment policies and care policies [w:] MPIDR Working Paper nr 10, 2006.
- Nowakowska E., Swawole w szkole [w:] „Polityka” nr 4/1997.
- Ostolski A., Dyskurs u władzy. Filozofia polityczna Michela Foucaulta, [w:] „Etyka” nr 36 / 2003.

- Ostrowicka H., *Kategoria dyskursu w języku i badaniach edukacyjnych – w poszukiwaniu osobliwości pedagogicznie zorientowanej analizy dyskursu* [w:] „Forum Oświatowe” nr 2 (52)/ 2014.
- Przetacznik- Gierowska M., Włodarski Z., *Psychologia wychowawcza*, t. 2, Warszawa 1998.
- Rapley T., *Analiza konwersacji, dyskursu i dokumentów*, Warszawa 2010.
- Rozporządzenie MEN z dnia 12 sierpnia 1999 r. w sprawie sposobu nauczania szkolnego oraz zakresu treści dotyczących wiedzy o życiu seksualnym człowieka, o zasadach świadomego i odpowiedzialnego rodzicielstwa, o wartości rodziny, życia w fazie prenatalnej oraz metodach i środkach świadomej prokreacji zawartych w podstawie programowej kształcenia ogólnego (Dz. U. Nr 67, poz. 756 ze zm.), <http://prawo.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU19990670756> [stan na dzień 23.09. 2015].
- Smoter B., *O możliwościach wspomagania szkolnego wychowania seksualnego (między ugruntowaniem tego, co zastane, a włączeniem tego, co nowe)*, „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce” Vol. 11, 2016, No 1(39).
- SZANUJ MOJE PRAWA, SZANUJ MOJĄ GODNOŚĆ. MODUŁ 3 – PRAWA SEKSUALNE I REPRODUKCYJNE SĄ PRAWAMI CZŁOWIEKA (2015), Warszawa: Amnesty International.
- Szukalski P., *Przestrzenne zróżnicowanie dzietności w Polsce* [w:] „Wiadomości Statystyczne” nr 4/2015.
- Szukalski P., *Rozwody we współczesnej Polsce* [w:] „Demografia i Gerontologia Społeczna – Biuletyn Informacyjny” nr 10/2011.
- Szymańczak J., *Zmiany demograficzne* [w:] „Informacja BSE nr 735/ (b.d.) (IP – 925).
- Waszyńska K., Groth J., Kowalczyk R., *Kontrowersje wokół współczesnej edukacji seksualnej. Teoria i (nie)rzeczywistość.*, [w:] „Studia Edukacyjne” nr 24/2013.
- Wejbert-Wąsiewicz E., *Antykoncepcja jako tabu. O nieważności tego, co ważne, „Terazniejszość – Człowiek – Edukacja” Tom 18, numer 4 (72).*
- Wejbert-Wąsiewicz E., Stanisław J., *Sto lat oświaty seksualnej w Polsce. Ideologia i polityka a potrzeby społeczne* [w:] „Kultura i edukacja” nr 2 (71) /2009;
- WHO Regional Office for Europe, 2012 (*Health Policy for Children and Adolescents*, No. 6, s. 174; <http://www.psychologia.net.pl/artukul.php?level=652> [stan na dzień 21.09. 2015].
- Wróbel M., *Tendencje zmian współczynników dzietności w miastach 100-tysięcznych i większych w latach 1999-2012* [w:] „Studia Ekonomiczne. Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego w Katowicach” Nr 223/2015.
- Zamojska E., *„Murzynek Bambo wiecznie żywy!” Rzeczywistość politycznej poprawności w podręcznikach szkolnych* [w:] „Przegląd pedagogiczny” nr 2 2012.
- Ustawa z dnia 7 stycznia 1993 r. o planowaniu rodziny, ochronie płodu ludzkiego i warunkach dopuszczalności przerywania ciąży (Dz. U. 1993 nr 17 poz. 78).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 15 lutego 1999 roku w sprawie podstawy programowej kształcenia ogólnego na podstawie art. 22 ust. 2 pkt 2 ustawy

z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (Dz. U z 1996 r. Nr 67, poz. 329 i Nr 106, poz. 496, z 1997 r. Nr 28, poz. 153 i Nr 141, poz. 943 oraz z 1998 r. Nr 117, poz. 759 i Nr 162, poz. 1126).

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 26 lutego 2002 roku w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół. Na podstawie art. 22 ust. 2 pkt 2 lit. a i b ustawy z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (Dz. U. z 1996 r. Nr 67, poz. 329 i Nr 106, poz. 496, z 1997 r. Nr 28, poz. 153 i Nr 141, poz. 943, z 1998 r. Nr 117, poz. 759 i Nr 162, poz. 1126, z 2000 r. Nr 12, poz. 136, Nr 19, poz. 239, Nr 48, poz. 550, Nr 104, poz. 1104, Nr 120, poz. 1268 i Nr 122, poz. 1320 oraz z 2001 r. Nr 111, poz. 1194 i Nr 144, poz. 1615).

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 roku w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół.

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 21 maja 2001 roku w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego, kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół oraz kształcenia w profilach w liceach profilowanych. Na podstawie art. 22 ust. 2 pkt 2 ustawy z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (Dz. U. z 1996 r. Nr 67, poz. 329 i Nr 106, poz. 496, z 1997 r. Nr 28, poz. 153 i Nr 141, poz. 943, z 1998 r. Nr 117, poz. 759 i Nr 162, poz. 1126 oraz z 2000 r. Nr 12, poz. 136, Nr 19, poz. 239, Nr 48, poz. 550, Nr 104, poz. 1104, Nr 120, poz. 1268 i Nr 122, poz. 1320).

Barbara Jamrozowicz

Quo Vadis polska edukacja seksualna?

Instytucjonalizacja edukacji seksualnej w Polsce oraz konstytuowanie się treści dla zajęć: *Wychowanie do życia w rodzinie* to procesy, którym na przestrzeni ostatnich lat towarzyszyło żywe zainteresowanie ze strony polityków różnych opcji. Oba procesy stanowiły swoisty element dyskursu władzy, którego częścią stały się dążenia do wytworzenia w uczniach „określonego” podejścia do seksualności, a wraz z nim pożądaných społecznie skutków „w dziedzinie płciowości”. Potraktowaniu tych dwóch obszarów w kategorii „naczynia połączonego” towarzyszy w tym artykule pojawienie się specyficznego obszaru analiz. Jego wyodrębnieniu służyło opisanie charakterystyk polityki społeczno - demograficznej oraz poddanie analizom treści podstaw programowych zajęć: *Wychowanie do życia* obowiązujących w szkole gimnazjalnej i ponadgimnazjalnej w okresie pomiędzy 1999 a 2014 rokiem. Przyjęłam, że podstawa programowa nie tylko pełni funkcję tekstu określającego zakres problematyki, która powinna się znaleźć w podręczniku, ale także odzwierciedla przekonania dominujących grup społecznych na kwestie społeczno - demograficzne. Celem podjętych rozważań stało się więc prześledzenie tendencji obecnych w polityce społeczno – demograficznej i przenikających do podstawy programowej, a dalej też rekonstrukcja jej znaczeń. Analizy te stanowiły wynik inspiracji propozycją badawczą Normana Fairclougha, mieszczącą się w polu badań odnoszących się do języka (w) edukacji. Podjęte rozważania stały się podstawą do formułowania wniosków odnoszących się do teraźniejszości i przyszłości szkolnej edukacji seksualnej.

Słowa kluczowe: edukacja seksualna, polityka społeczno – demograficzna, podstawa programowa.

Quo vads, sex education in Poland?

Institutionalization of sex education in Poland and the constitution of content for classes: *Family life education* are processes which have been accompanied by a keen interest from politicians of various options over recent years. Both processes constituted a specific element of the discourse of power, part of which became the striving to create in students a "specific" approach to sexuality, and with it the socially desirable effects "in the field of sexuality". The treatment of these two areas in the category of "connected vessels" is accompanied by the appearance of a specific area of analysis in this article. Its separation was used to describe the characteristics of socio-demographic policy and to subject the content of the core curriculum to analyzes: *Family life education* in junior high and high school in the period between 1999 and 2014. I assumed that the core curriculum not only serves as a text defining the scope of the problem, which should be included in the textbook, but also reflects the beliefs of the dominant social groups on socio-demographic issues. Therefore, the aim of the undertaken considerations is to follow the tendencies present in socio-demographic policy and penetrate to the core curriculum, and also to reconstruct its meanings. These analyzes were the result of inspiration from the research proposal of Norman Fairclough, falling into the field of research relating to language (in) education. The considerations undertaken became the basis for formulating conclusions referring to the present and the future of school sex education.

Keywords: sex education, socio – demographic policy, core curriculum.

Translated by Barbara Jamrozowicz

Sandra Kocha
Uniwersytet Kazimierza Wielkiego
w Bydgoszczy

FOLKLOR DZIECIĘCY W POEZJI DANUTY WAWIŁOW NA PODSTAWIE WYBRANYCH TEKSTÓW Z TOMIKÓW, PT. *RUPAKI ORAZ STRASZNIE WAŻNA RZECZ*

Wprowadzenie

Dzieciństwo Jerzy Cieślukowski określa mianem rajy „do przeżycia”, a nawet – rajy „przeżytego”, ponieważ zdajemy sobie o nim sprawę dopiero z perspektywy czasu, a konkretniej – dorosłości¹. W okresie tym ujawniają się rozmaite formy twórczości dzieci, które zawierają w sobie wszystkie treści i zjawiska dostosowywane przez nie podług ich własnej inwencji twórczej². Zbiór tekstów uznawany przez dzieci, wykorzystywany, powtarzany oraz przerabiany³ wchodzi w skład folkloru dziecięcego, który zalicza się do dyscypliny naukowej – folklorystyki.

Wokół pojęcia „folklor dziecięcy”

Termin *folklor* definiuje się jako wiedzę ludu. Zgodnie ze *Słownikiem folkloru polskiego* angielski wyraz *folk-lore*, a dokładniej – zlepek *lore* oznacza „kulturę jakiejś grupy społecznej, jej swoisty sposób mówienia, jej pieśni, opowiadania, wierzenia itp.”⁴. Z kolei Jerzy Bartmiński zwraca uwagę na to, że częścią *folk* odnosi się do ludu jako najstarszego składnika ludzkości, zaś *lore* – zespołu znaczeń najbardziej archaicznych i pierwotnych⁵. Podobnie Roch Sulima twierdzi, że u podstaw folkloru znajduje się kultura społeczeństw pierwotnych.

¹ J. Cieślukowski, *Literatura i popkultura dziecięca*, Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk 1974, s. 158-159.

² D. Simonides, *Współczesny folklor dzieci i nastolatków*, Wrocław 1976, s. 34.

³ B. Kucharska, *Folklor dziecięcy i sposoby jego zastosowania w pracy dydaktycznej z dziećmi w wieku wczesnoszkolnym*, „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce: kwartalnik dla nauczycieli” 2012, nr 2, s. 83.

⁴ *Słownik folkloru polskiego*, red. J. Krzyżanowski, Warszawa 1965, s. 104.

⁵ J. Bartmiński, *Folklor*, [w:] *Encyklopedia katolicka*, red. J. Bieńkowski, t. 5, Lublin 1989, s. 368-374.

W późniejszym czasie, zdaniem badacza, niezwykle ważne było wyodrębnienie się społeczności lokalnych, kultury ludowej oraz kultur środowiskowo-zawodowych, które miały ogromny wpływ na jego dalszy rozwój⁶. Folklor zatem, zgodnie z definicją Joanny Papuzińskiej, można uznać za „formę kultury tradycyjnej występującej w zamkniętych społecznościach z dominującym obiegiem oralnym, niemożliwym do utrwalenia na jakimkolwiek nośniku poza pamięcią”⁷.

Folklor dziecięcy należy do dziedziny folkloru. Nazwa wskazuje na odrębność, ale nie pod względem terytorium czy zawodu, ale – wieku (czy też odrębności psychofizycznej)⁸. W obszarze tej nauki główną rolę odgrywa zbiorowość, mianowicie – społeczność dziecięca, która tworzyła ją oraz rozpowszechniała. W jej obrębie można wyróżnić następujące podkategorie: folklor pastuszy, folklor podwórek, folklor szkolny oraz folklor kolonii letnich⁹. Mówiąc o folklorze dziecięcym, należy wówczas pamiętać o twórcach kreowanych przez dzieci oraz przejętych z kultury dorosłych. Warto wspomnieć, że obok twórczości dzieci występuje również folklor dla dzieci powoływany przez dorosłych, o czym wspomina Aleksandra Paulina Błach, zwracając uwagę na to, że wcześniej nie rozdzielano tych dwóch form. Otóż, jej zdaniem, „większość (...) autorów pierwszej połowy XX wieku – wyjątek stanowi Jan St. Bystron – nie zastosowała wyraźnej granicy i zestawiała te dwie odrębne dziedziny. Różnią się one przecież nie tylko charakterem relacji nadawczo-odbiorczych, zakresem tematycznym, ale przede wszystkim funkcją i warunkami obiegu. Folklor dla dzieci jest ponadto daleko ściślej związany z folklorem dorosłych, szczególnie folklorem wiejskim”¹⁰.

Folklor dziecięcy można także podzielić ze względu na obszar występowania, pojawia się opozycja wieś – miasto. Wiejska sytuacja folklorotwórcza nieco różniła się od miejskiej, gdyż tutaj inicjatywę przejęli dorośli, którzy mieli na uwadze zajęcie dzieci, ich zabawianie czy usypianie. W tych twórcach dominuje poetyka codzienności a więc występuje w nich wypas bydła, pławienie koni, chodzenie do lasu po grzyby, na jagody czy jarmark, zaś wśród typowych miejsc rozgrywanych wydarzeń można wyróżnić: las, łąkę, rzekę, wiejską drogę, kościół. Warto zaznaczyć, że w środowisku wiejskim silnie zaznacza się gromadne przebywanie dzieci bez nadzoru dorosłych¹¹. Folklor dziecięcy społeczności miejskiej natomiast różni się nie tylko czynnikiem twórczym, ale i typowymi miejscami. W mieście jego autorami są dzieci, przy czym należy podkreślić, że rodzice także mieli wpływ na jego kształt i rozwój. Wydarzenia z kolei na ogół rozgrywają się w przedszkolu, szkole albo na podwórku¹².

⁶ R. Sulima, *Folklor i literatura. Szkice o kulturze i literaturze współczesnej*, Warszawa 1976, s. 5-6.

⁷ J. Papuzińska, *Folklor dziecięcy i jego losy*, „Tekstualia” 2010, nr 21, t. 21, s. 37.

⁸ J. Cieślowski, *Literatura i popkultura dziecięca*, op. cit., s. 73.

⁹ J. Papuzińska, *Folklor dziecięcy i jego losy*, op. cit., s. 37.

¹⁰ A. P. Błach, *Dzieci, i tylko dzieci rozrzuciły je i toczyły jak piłeczki – czyli chwila z folklorem dziecięcym*, „Kwartalnik Młodych Muzykologów UJ” 2010, nr 8, s. 7.

¹¹ E. Rąbkowska, *Dzieci, zwierzęta i wielka zabawa. Przekształcenia wątków zwierzęcego folkloru w polskiej literaturze dla dzieci i młodzieży w perspektywie kulturowych studiów nad zwierzętami (cultural animals studies)*, „Polonistyka. Innowacje” 2017, nr 5, s. 90.

¹² Ibidem, s. 90.

W anonimowej twórczości dzieci środkami znaczeniowymi są obraz, słowo i gest. Występują zatem twory wizualne (napis, ikona), słowne (piosenka, zagadka, bajka, formułki magiczne, wykrzykanki) oraz gestyczne (pantomima, ruch, zabawy konstrukcyjne, zabawki)¹³. W tym przypadku na uwagę zasługuje ankieta Franciszka Krćeka z 1900 roku, której celem nadrzędnym było usystematyzowanie zbioru twórczości mającej wpływ na rozwój dziecka. Wyróżnił on

- „– mętowania,
- rymowanki dotyczące roślin i zwierząt,
- wołanki naśladowujące głosy zwierząt,
- rymowanki dzieci Słowian Zachodnich towarzyszące wiosennemu sporządzeniu piszczalek z wierzyby lub z gałązek innych drzew,
- rymowanki i pieśni dotyczące deszczu i słońca wygłaszane podczas żniw i modlitwy, bądź też bez żadnej widocznej przyczyny,
- rymowanki i pieśni towarzyszące zabawom rodziców z małymi dziećmi, na przykład huśtaniu na kolanach czy przeliczaniu paluszków,
- rymowanki i pieśni uczące dzieci trudnych do wymówienia połączeń wyrazów, nierzadko zawierających aliteracje,
- zagadki przechodzące czasami w grę wyrazów,
- rymowanki i pieśni na określone święta,
- gry i zabawy dziecięce”¹⁴.

Powyzsza klasyfikacja najlepiej obrazuje siłę wyobraźni dziecięcej, która przyczyniła się do powstania tak wielkiego dorobku. Warto dodać, że przywołany materiał wykorzystywany jest do dzisiaj, służąc nie tylko zabawie, ale i nauce.

Folklor od najdawniejszych czasów ściśle wiąże się z ludyzmem, który, zdaniem Johana Huizingi, jest starszy od kultury i towarzyszył zarówno zwierzętom, jak i ludziom. Ponadto „w zabawie i grze »współgra« coś, co wykracza poza bezpośredni pęd do utrzymania się przy życiu i co nadaje pewien sens działalności życiowej”¹⁵. Wspomina o tym także Jerzy Cieślowski, przy okazji eksplikacji znaczenia terminu „folklor”, stawiając anonimową i spontaniczną twórczość słowną na równi z gramami i zabawami ruchowymi lub manualnymi, które zostały wymyślone przez dorosłych dla dzieci, a ich myślą przewodnią była zabawa¹⁶. Źródła kultury dziecięcej zatem należy upatrywać w potrzebie bawienia się, bo – „człowiek z natury jest istotą bawiącą się (...), cała nasza kultura ma charakter zabawy”, w tym też aspekcie – można by rzec – zachowania dorosłych niewiele różnią się od dziecięcych¹⁷.

¹³ I. Burczyk, *Folklor dziecięcy*, „Wartości w muzyce” 2012, nr 4, s. 390.

¹⁴ A. P. Błach, op. cit., s. 6.

¹⁵ J. Huizinga, *„Homo ludens”. Zabawa jako źródło kultury*, przeł. M. Kurecka, W. Wirpsza, Warszawa 2007, s. 11-12.

¹⁶ J. Cieślowski, *Wstęp*, [w:] *Antologia poezji dziecięcej*, red. J. Cieślowski, Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk–Łódź 1981, s. LI.

¹⁷ J. Cieślowski, *Wielka zabawa*, Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk–Łódź 1985, s. 12-13.

Wiele tekstów układanych przez anonimowych twórców dziecięcych towarzyszą płąsom oraz zabawom ruchowym, np. „zgadywanki, wywracanki logiczne i słowne, przezywanki, zamawianki (zaklęcia), tak zwane skrętacze języka, przysłowia”¹⁸. Cała „popkultura dziecięca” mieści w sobie rozmaite wytwory odnoszące się do tradycji, m.in. pukawki z papieru, budowle z piasku, kompozycje z szyszek, liści, szkiełek czy kapsli. Cechuje ją autoteliczność, zorientowanie na proces a co za tym idzie – deprecjacja rezultatu, ponieważ zdarza się, że wytwór ulega zniszczeniu¹⁹. W dziecięcej kulturze zabawy występuje przede wszystkim „karnalizacja świata, poetyka absurdu, wizje odwróconej rzeczywistości »na opak«, przy czym świat »na opak«, przedstawiający odwrócone relacje władzy i poddaństwa, mądrości i głupoty, dzieciństwa i dojrzałości, *sacrum* i *profanum*, bogactwa i nędzy, obecny jest nie tylko w popkulturze dziecięcej, lecz także w całej kulturze ludowej – w postaci tak zwanych niebylic czy wątków sowizdrzalskich”²⁰.

Warto dodać, że poezja absurdu zaznaczała się już w tekstach z XIX wieku, m.in. u Stanisława Jachowicza, następnie w latach 30. XX wieku u Jana Brzechwy czy Juliana Tuwima. Nurt poetyki zabawy występował także w dobie socrealizmu w twórczości Wandy Chotomskiej, Ludwika Jerzego Kerna, Danuty Wawiłow, a później wyłonili się jego kontynuatorzy, np. Małgorzata Strzałkowska, Marcin Brykczyński, którzy wzbogacili go o nowe tematy i formy²¹. Przywołana wyżej poetka, tj. Danuta Wawiłow, wydała, m.in. dwa tomiki poezji dla dzieci, pierwszy w 1977 roku zatytułowany *Rupaki*²², drugi natomiast rok później – *Strasznie ważna rzecz*²³. W pierwszym z wyróżnionych zbiorów wierszyków można dostrzec fascynację zarówno folklorem ludowym, jak i dziecięcym, a w drugim – dziecięcy sposób myślenia, mówienia oraz „składania rymów”²⁴. Bądź co bądź, w utworach poetki nie brakuje żartu logicznego, zabaw słowem, a także znamiennego dla dziecka przemieszania świata realnego z fantastycznym²⁵.

Folklor dziecięcy w wierszach Danuty Wawiłow

Danuta Wawiłow, zdaniem Urszuli Hoczyk, inspirowała się folklorem oraz poezją dla dzieci i młodzieży. Badaczka posuwa się nawet do stwierdzenia, że „folklor był jej wielką miłością. Wraz z mężem przygotowywała zbiory polskiego folkloru. Najbardziej pociągała w nim poetkę ta anonimowość. Jej również marzyło się, aby teksty były anonimowe i można je było przerabiać w dowolny sposób, zgodnie z własną potrzebą. Tak jak to bywało kiedyś,

¹⁸ J. Papuzińska, op. cit., s. 40.

¹⁹ Ibidem, s. 40.

²⁰ Ibidem, s. 41.

²¹ Ibidem, s. 43-44.

²² D. Wawiłow, *Rupaki. Wiersze dla dzieci*, Warszawa 2009.

²³ D. Wawiłow, *Strasznie ważna rzecz*, Warszawa 1978.

²⁴ M. Kulpa, *Poezja Danuty Wawiłow w przedszkolu*, „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce : kwartalnik dla nauczycieli” 2012, nr 2, s. 47.

²⁵ M. Kulik, *Rupaki w bibliotece*, „Guliwer. Czasopismo o książce dla dziecka” 2003, nr 4, s. 92.

każdy tekst był wielokrotnie zmieniany szlifowany, poddawany przeróbkom przez całe pokolenia, zanim przybrał ostateczną formę²⁶. Fascynację Danuty Wawiłow ludowością najlepiej oddają jej utwory zawierające liczne wyrażenia charakterystyczne dla baśni czy legend. W jej wierszach zatem występują formuły inicjalne oraz finalne, które nie wprowadzają żadnych precyzyjnych danych co do czasu czy przestrzeni²⁷, mianowicie: „Polem, lasem/Idzie Bzdura²⁸”, „Była raz sobie (...) Aż kiedyś raz (...) Toż to (...) I odtąd (...) Tak to²⁹”, „Raz na³⁰”, „Pewnego razu (...) I od tej pory³¹”, „Szedł raz człowiek³²”, „Było sobie raz³³”. Przywołane kliszowe wyrażenia formułiczne wprowadzają dziecko w świat tekstu, sytuują opowiadane wydarzenia w odległym czasie, a także miejscu znajdującym się daleko poza obszarem oswojonym i bezpiecznym³⁴. Warto dodać, że zainteresowanie poetki folklorem nie kończy się na tomiku *Rupaki*, gdyż także w zbiorze *Strasznie ważna rzecz* nasładowuje narrację tekstów folklorystycznych, czego dowodem są nie tylko formuły charakterystyczne dla tego typu utworów, ale i stylizacje na język mówiony: kolokwializmy, liczne powtórzenia, partykuły, eksklamacje, dynamizm (nagromadzenie spójników „i”), dialogi, frazeologizmy, onomatopetje oraz nagromadzenie motywów wiejskich.

Poza tym Danuta Wawiłow posługuje się w wierszach dwoma charakterystycznymi dla bajek chwytami konstrukcyjnymi – animizacją oraz personifikacją, toteż przedstawione przez nią rzeczy i obiekty przyrodnicze posiadają cechy przynależne istotom żyjącym, jak również myślącym³⁵. Umożliwiają one bezkolizyjny kontakt pomiędzy istotami żywymi i przedmiotami martwymi. Za przykład może posłużyć utwór *Człowiek ze złotym parasolem*, w którym parasol nie tylko śpiewał, bzykał jak mucha, ale także „bajki plół [człowiekowi] do ucha (...), gadał (...) po parasolsku³⁶”. W tekście ujawnia się funkcja dydaktyczna, gdyż za pomocą rozmowy antropomorfizowanego³⁷ parasola z człowiekiem autorka uświadamia odbiorcy, że w komunikacji niezwykle istotny okazuje się wspólny język, którego w tym wypadku zabrakło. Ponadto zastosowane w wierszu metafory zachęcają dzieci do puszczania wodzy fantazji oraz uwrażliwiają je na otaczający świat.

Poetka w swoich utworach wspomina o rozmaitych zabawach ruchowych czy aktywności twórczej dzieci. Na przykład, w wierszu *Zapach czekolady*³⁸ dziecko rozmyśla o układance, jeździe na rowerze oraz zabawie lalkami, a w utworze *O Fabianie* podmiot liryczny

²⁶ U. Hoczyk, „Dziecko jest człowiekiem od urodzenia” – w *cudownym świecie dziecięcej wyobraźni Danuty Wawiłow*, „Guliwer. Czasopismo o książce dla dziecka” 2014, nr 1, s. 28.

²⁷ J. Ługowska, *Ludowa bajka magiczna jako tworzywo literatury*, Wrocław 1981, S. 86-87.

²⁸ D. Wawiłow, *Bzdura*, [w:] D. Wawiłow, *Rupaki*, op. cit., s. 28.

²⁹ D. Wawiłow, *Trójkątna bajka*, [w:] D. Wawiłow, *Rupaki*, op. cit., s. 20-21.

³⁰ D. Wawiłow, *Dziwny kot*, [w:] D. Wawiłow, *Rupaki*, op. cit., s. 25.

³¹ D. Wawiłow, *Nie wiem kto*, [w:] D. Wawiłow, *Rupaki*, op. cit., s. 26.

³² D. Wawiłow, *Człowiek ze złotym parasolem*, [w:] D. Wawiłow, *Strasznie ważna rzecz*, op. cit., s. 8

³³ D. Wawiłow, *Strasznie ważna rzecz*, [w:] D. Wawiłow, *Strasznie ważna rzecz*, op. cit., s. 15.

³⁴ M. Wójtowicz, *Semantyka wybranych liczb w kulturze ludowej mieszkańców wsi*, „Studia Wschodniosłowiańskie” 2013, t. 13, s. 369.

³⁵ J. Ługowska, *Bajka w literaturze dziecięcej*, Warszawa 1988, s. 12.

³⁶ D. Wawiłow, *Człowiek ze złotym parasolem*, op. cit., s. 8.

³⁷ J. Ługowska, *Bajka w literaturze dziecięcej*, op. cit., s. 24.

³⁸ D. Wawiłow, *Zapach czekolady*, [w:] D. Wawiłow, *Rupaki*, op. cit., s. 16.

przedstawia kuzyna w trakcie przerabiania realnego świata. Aktywność chłopca, mianowicie – przekształcanie rzeczy w sposób absurdalny, nadaje utworowi odcień komiczny. W końcu w rzeczywistości nie jest możliwe wytworzenie pożywienia z poduszki, tj. słonych paluszków. Można by zatem rzec, że niewiele dziecku potrzeba do zabawy, gdyż wystarczy odrobina wyobraźni a zwykłe rzeczy staną się zabawką. Co oddaje poniższy cytat:

„Mój kuzyn, Kowalski Fabian,
 Ciągłe wszystko przerabiał.
 Ledwie włożył ubranie,
 Brał się za przerabianie.
 Z muszelki robił pędzelki,
 Z poduszki – słone paluszki,
 Z parówki – temperówki,
 Z firanki – wycinaki”³⁹.

Oprócz tego w wierszyku *Trójkątna bajka* autorstwa Danuty Wawiłow oraz Olega Usenki na plan pierwszy wysuwa się zabawa w układanie figur z papieru, która tutaj służy do oswojenia dziecka z specyfiką bajki rozumianą jako opowiadanie zmyślane. Dlatego też tworzone konstrukcje na początku są trójkątne – najbardziej bliskie rzeczywistości, by później otrzymać nowy kształt – okrągły z błahego, mogłoby się wydawać, powodu:

„Tak to z powodu
 zwykłego jajka –
 z trójkątnej okrągła
 zrobiła się bajka”⁴⁰.

W ten oto sposób ukazano stopniowe przechodzenie ze świata rzeczywistego w fantastyczny. W utworze *Niewidzialna plastelina* z kolei dziecko kreuje, m.in. domek, kwiaty, pieska, lalki, z tą jednak różnicą, że tworzywem jest fantazja. Dzieło zatem w sposób przystępny uświadamia odbiorcy znaczenie myślenia kreatywnego w codziennym życiu człowieka.

Poza lepieniem plasteliny niezwykle pouczającą zabawą jest rysunek. Rozwija on dziecko na wielu płaszczyznach, tj. motorycznej, emocjonalnej i intelektualnej. Ponadto daje mu poczucie sprawczości, satysfakcji a co za tym idzie – radości, pod warunkiem, że nikt nie będzie ingerował w jego aktywność⁴¹. Obraz służy wizualizacji myśli, toteż artysta może w dowolny sposób przerabiać świat, dawać upust wyobraźni. W wierszyku zatytułowanym *Rysunek* bohater liryczny tworzy portret członków rodziny. Nieskrępowany przymusem wiernego odzwierciedlania rzeczywistości zmienia naturalne barwy oczu rodziców na nietypowe: czerwone, żółte oraz fioletowe. Co się okazuje – podmiot liryczny pochwała takie zachowanie, dając jasno do zrozumienia, że większą wartość posiadają cechy indywidualne

³⁹ D. Wawiłow, *O Fabianie*, [w:] D. Wawiłow, *Rupaki*, op. cit., s. 30.

⁴⁰ D. Wawiłow, O. Usenko, *Trójkątna bajka*, [w:] D. Wawiłow, *Rupaki*, op. cit., s. 20-21.

⁴¹ <http://kreatywnoscdziecka.pl/rysunki-dzieci/> [dostęp 09.11.2019]

w zestawieniu z przeciętnymi. Wyłania się zatem przesłanie dydaktyczne o akceptacji odmienności u siebie, a także u innych.

Warto dodać, że podczas zabaw typu konstrukcyjnego sprawdzają się narzędzia, umożliwiające dziecku wyzwolenie sił twórczych, np. „piasek, śnieg, glina, plastelina, kolorowy papier, kamyczki, itp.”. Powstałe z przywołanych przedmiotów dzieła „przybierają różną postać, są wyrazem przeżyć dziecka, jego wiadomości o świecie i zainteresowań”⁴². Także rymy, nonsensowne skojarzenia i obrazy, które stosuje Danuta Wawiłow, według Ryszarda Waksmanda służą „w istocie dziecku za środek poznania realnych praw rządzących otaczającym go światem. To rozumne „samoutwierdzenie się” co do właściwego stanu rzeczy dokonuje się, co ważne, nie drogą dydaktycznej perswazji, ale poprzez tkwiący w ich naturze element gry i zabawy”⁴³. Poetka zatem, wtapiając w swoje utwory element zabawy, w sposób przystępny przekazuje dzieciom informacje na temat reguł panujących w rzeczywistości. Ponadto zachęca je do dalszego poszerzania wiedzy.

W wierszu *Nie Wiem Kto* również ujawnia się specyficzna skłonność dzieci do wykorzystywania rzeczy codziennego użytku do zabawy, np. grzebienia, by na nim grać. W dodatku autorka wspomina o włóczeniu się, czyli chodzeniu, jeżdżeniu „bez określonego celu z jednego miejsca w inne”⁴⁴, które bywa częstym zajęciem dzieci, tak samo jak wygrzebywanie brudu z kałuży czy obrzucanie szyszkami w wierszu *Kałużyści*. Zajęcia te utwierdzają w przekonaniu, że dzieci cechuje wolność – one nie działają z powodów racjonalnych, zaplanowanych, lecz spontanicznie. Świat dzieci oraz dorosłych najlepiej ukazuje Antoine de Saint-Exupéry w powieści filozoficznej pt. *Mały Książe*. Narrator podejmuje liczne próby odszukania w świecie dorosłych kogoś, kto zrozumiałby jego rysunki przedstawiające węża boa. Jednak nikt z tego świata ich nie pojmuje, ponieważ jego przedstawiciele patrzą przez pryzmat wartości materialnych (w ich świecie ogromną rolę odgrywają – posiadany majątek, władza oraz kariera). Troszcząc się tylko o własne sprawy, nie dostrzegają drugiego człowieka⁴⁵. W świecie dorosłych nie ma miejsca na wyobraźnię. Dopiero dla dzieci sens okazuje się zrozumiały i nie budzi żadnych wątpliwości. Dzieje się tak, ponieważ one są spontaniczne, otwarte, naiwne, nie trzymają się kurczowo tego, co sprawdzone, pewne, racjonalne. To nie wartość finansowa stanowi dla nich kategorię nadrzędną w podejmowaniu decyzji, ale – sentymalna, dlatego wygrzebią lalkę z gałganków lub zniszczonego misia zamiast drogiej i nowej zabawki. Dzieci ponadto odróżniają się od dorosłych wrażliwością oraz ciekawością świata, toteż nieustannie poszukują nowych doświadczeń⁴⁶. Za przejaw ich wol-

⁴² P. Kowolik, *Kształcąca i wychowująca funkcja zabawek: zarys problemu*, „Nauczyciel i Szkoła” 2005, nr 3-4, s. 161.

⁴³ R. Waksmund, *Od literatury dla dzieci do literatury dziecięcej (tematy, gatunki, konteksty)*, Wrocław 2000, s. 44.

⁴⁴ <https://sjp.pwn.pl/sjp/wloczyc-sie;2536972.html> [dostęp 16.04.2018].

⁴⁵ D. Borowski, *Literackie nawiązania do „Małego Księcia” Antoine’a de Saint Exupéry’ego – spojrzenie intertekstualne*, [w:] *Teksty kultury w edukacji polonistycznej i refleksji badawczej*, red. Z. Ożóg-Winiarska, Kielce 2014, s. 42.

⁴⁶ J. Iskra, *Ekspresja rozwoju osobowości Antoine de Saint-Exupéry w jego twórczości literackiej. Jakościowa i ilościowa analiza*, [w:] *Studia z psychologii w KUL. Tom 15*, red. P. Francuz, W. Otrębski, Lublin 2008, s. 53, 57.

ności i oderwania od dóbr materialnych można uznać także ich pęd ku naturze, np. spędzanie czasu w otoczeniu przyrody, zabawa w środowisku naturalnym, budowanie zamków z piasku, plecenie wianuszków, zrywanie kwiatów oraz robienie bukietów, o czym wspomina Wawiłow w wierszyku *Pokrzywa*⁴⁷.

Inwencję twórczą dzieci najlepiej oddaje Danuta Wawiłow w utworze *Rupaki*, w którym ujawnia się dziecięca skłonność do fantazjowania i snucia opowieści przepełnionych brakiem logiki⁴⁸. Wyraz „Rupaki” to neologizm⁴⁹ na określenie stworków przychodzących przed snem a zarazem efektu możliwości kreacyjnych dziecka:

„To są takie zwierzaki –
trochę jakby kociaki,
trochę jakby dzieciaki,
trochę jakby motyle,
krokodyle czy raki...”⁵⁰

Tytułowe Rupaki mieszkają wszędzie, ponieważ spotyka się je

„w różnych dziurach i kątach,
i na przykład za szafą,
gdzie się kurzu nie sprząta,
i w szufladzie tatusia,
i na półce z książkami,
i w wózek dla lalki
też nocują czasami”⁵¹.

Za Danutą Muchą można przyjąć, iż „Rupak jest wytworem wyobraźni dziecka, a jednocześnie bohaterem lirycznym wiersza. Łączy on dwa światy – realny i fantastyczny, bowiem jako mały wyimaginowany stworek żyje w świecie rzeczywistym. Jest bliski sercu dziecka, a jego dziecięce związki uczuciowe z nim wydają się silniejsze od relacji z innymi osobami, gdyż dziecko czuje się przy nim *dorosłe*”⁵². Dodatkowo występujące w wierszu wyliczenia, jak również spiętrzenie bzdur i nonsensów tworzą za pomocą słów świat na opak⁵³. Tytułowe stworki wytworzone przez Wawiłow są animizacją strachu, ponieważ dzięki zabiegowi karnawalizacji (przedrzeźnianiu negatywnych odczuć) dzieci deprecjonują lęk wywołany poczuciem zagrożenia. W kulturze dziecięcej przeistaczanie grozy w groteskę to naturalne zjawisko. Zabawy dziecięce, zdaniem Katarzyny Slany, w wielu przypadkach służą

⁴⁷ D. Wawiłow, *Pokrzywa*, [w:] D. Wawiłow, *Rupaki*, op. cit., s. 27.

⁴⁸ B. Kucharska, op. cit., s. 87.

⁴⁹ W wierszykach Wawiłow występują także derywaty, np. od słowa parasol – parasolski, kałuży – kałużysta (nazwa dzieci bawiących się w kałuży).

⁵⁰ D. Wawiłow, *Rupaki*, [w:] D. Wawiłow, *Rupaki*, op. cit., s. 5.

⁵¹ Ibidem, s. 6.

⁵² D. Mucha, *Dziecko oczami Danuty Wawiłow*, „Akant” 2010, nr 7, s. 17.

⁵³ B. Niesporek-Szamburska, *Zabawy brzmieniem we współczesnych wierszach dziecięcych*, „Język Artystyczny” 2010, nr 14, s. 149.

wysztychaniu grozy, a w efekcie – odbiciu jej w krzywym zwierciadle⁵⁴. Przedstawianie rzeczy lub sytuacji wzbudzających strach za pomocą karnawalizacji jest niezawodnym i najprostszym sposobem na osvajanie dzieci z różnymi lękami czy niepokojami⁵⁵. Także w utworze *Bzdura* autorka posłużyła się zbiorem nonsensów, by za jego pomocą zachwiać równowagę w przyrodzie oraz ukazać świat, w którym nie rządzą racjonalne prawa, a co najważniejsze – uwypuklić znaczenie słowa „bzdura”

„W jasnym niebie
Płynie chmura.
– Co za bzdura! –
Mówi Bzdura.
Krzyczą ludzie:
W moście dziura!
– Co za bzdura! –
mówi Bzdura.
– Zniosłam jajko! –
Gdączy kura.
– Co za bzdura! –
mówi Bzdura⁵⁶”.

Podobny tok myślenia ujawnia się w wierszu *Czego mi się chce*, w którym zastawiono rzeczy w rzeczywistości niemających ze sobą żadnego związku, jak mucha tse-tse-tse, cukierek, banan, piasek oraz siano:

„Od samego dzisiaj rana
czegoś mi się chce...
Nie cukierka, nie banana –
może piasku, może siana
albo nawet – nie wiem sama –
muchy tse-tse-tse?”⁵⁷

Również w utworze *Strasznie ważna rzecz* wyliczane słowa (niekiedy przerwane) wywołują efekt szybkiego przeskoku między obrazkami. Użyte wyrazy nie tworzą jednak logicznej całości, ale tzw. paplaninę, czyli mówienie o czymś bez wyraźnego sensu:

„Mama, nie pisz, tylko słuchaj!
Zaraz powiem ci do ucha
strasznie ważną rzecz:
była sowie wielka much...”

⁵⁴ K. Słany, *Karnawalizacja grozy w folklorze dziecięcym*, „Literatura Ludowa” 2017, nr 1, s. 15-16.

⁵⁵ D. Mucha, *Twórczość Danuty Wawiłow w opinii krytyków i badaczy literatury*, „Guliwer. Czasopismo o książce dla dziecka” 2005, nr 2, s. 22.

⁵⁶ D. Wawiłow, *Bzdura*, [w:] D. Wawiłow, *Rupaki*, op. cit., s. 28.

⁵⁷ D. Wawiłow, *Czego mi się chce*, [w:] D. Wawiłow, *Strasznie ważna rzecz*, op. cit., s. 9.

raz urwała się z łańcuch...
 zjadła tacie pół kożuch...
 i uciekała precz!”⁵⁸

Zdania urwane upodabniają tekst do żywej mowy, a wielokropki kończące niektóre wersy przypominają proces mówienia, tzn. moment zarówno zastanawiania się nadawcy wypowiedzi, jak i poprzedzający zaskakującą puentę⁵⁹. Można to dostrzec w zakończeniu utworu, trudnym do odgadnięcia, ponieważ strasznie ważną rzeczą okazała się więź łącząca dziecko z matką: „Przecież jak się kogoś kocha, / To jest strasznie ważna rzecz!”⁶⁰. Odbiorca dzięki utworowi zdaje sobie sprawę z tego, że trudno wyrazić uczucia słowami, dlatego też wyznanie miłości poprzedza bajdurzenie, zdania urwane, eksklamacje świadczące o emocjonalnym charakterze wypowiedzi.

Ogromną rolę w wierszach Danuty Wawiłow odgrywają twory słowne, jak: wyliczanki, zagadki, wyzywanki oraz gry słów. W tomiku *Rupaki* autorka stworzyła wyliczankę zatytułowaną *Dziwny pies*, która z powodzeniem może być wykorzystywana przez dzieci podczas zabawy lub ją poprzedzać. Wynika to przede wszystkim z jej funkcji polegającej na eliminacji bawiących się uczestników, obdzielania ich czymś czy skazywania na coś⁶¹:

„Jeden, dwa,
 jeden, dwa
 pewna pani
 miała psa.
 Trzy i cztery,
 trzy i cztery,
 pies ten dziwne
 miał maniery.
 Pięć i sześć,
 pięć i sześć,
 wcale lodów nie chciał jeść.
 Siedem, osiem,
 siedem, osiem,
 wciąż o kości
 tylko prosił.
 Dziewięć, dziesięć,
 dziewięć, dziesięć,
 kto z nas kości
 mu przyniesie?
 Może ja?

⁵⁸ Ibidem, s. 15.

⁵⁹ J. Pogonowski, *Wielokropek*, „Folia Scandinavica” 2011, t.12, s. 212.

⁶⁰ D. Wawiłow, *Strasznie ważna rzecz*, [w:] D. Wawiłow, *Strasznie ważna rzecz*, op. cit., s. 15.

⁶¹ I. Burczyk, op. cit., s. 393.

Może ty?
Licz od nowa –
raz, dwa, trzy...⁶²

W tym przypadku poetka „wykorzystała charakter ‘liczbowy’ wyliczanek sytuacyjno-opisowych, gdzie tworzenie rymów opiera się na schemacie, w którym pierwszym rymem w parze jest zawsze liczebnik⁶³. Co więcej, zdaniem Krystyny Pisarkowej, kojarzenie męto-
wania z metą oraz wywodzenie wyliczanek od gier losujących dziecko, np. goniące w berku
czy szukające w ciuciubabce, jest sporym uproszczeniem. Badaczka zauważyła, iż w ten spo-
sób w społecznościach pierwotnych wyznaczano ofiary⁶⁴. Oprócz wyliczanek wśród twórców
słownych, wymagających odnalezienia odpowiedzi na postawione pytanie, umiejętności
wykorzystywania posiadanej wiedzy, logicznego wnioskowania, intuicji, znajduje się także
zagadka, którą dziecko zadaje w utworze pt. *Trudna zagadka* z tomiku *Strasznie ważna
rzecz*:

„Na ulicy stoi klatka,
a w tej klatce sobie siedzi
bardzo dużo złych niedźwiedzi
i pilnuje klatki pies!
Zgadnij, tatuś, co to jest?”⁶⁵

Jednak jej rozwiązanie okazuje się absurdalne, ponieważ stanowi jej treść:

„Ja ci powiem: to jest klatka!!!
Taka klatka, w której siedzi
bardzo dużo złych niedźwiedzi
i pilnuje klatki pies!
A ty nie wiesz, co to jest!”⁶⁶

Zagadki, jak wiadomo, należą do zabaw dydaktycznych, a rozwiązywanie ich nie tylko
uczy myślenia, ale i bawi⁶⁷. Te proste i zwarte formy André Jolles przyporządkował do kon-
struktów „samo powstających”, czyli takich, które wykuły się bezpośrednio z języka i uform-
mowały się w nim bez celowej ingerencji autora⁶⁸. Po raz kolejny wylania się paidalność
wierszy Wawiłow, a więc ukazywanie swoistego rozumowania dziecka, wymykającego się
spod logiki świata dorosłych. W tym samym tomiku poetka stworzyła również formę zbli-
żoną do wyzywanki, gdyż wierszyk *Pożałuj mnie* jest odpowiedzią na czyjeś zachowanie,
a konkretniej – gniew. Dziecko licytuje się w możliwościach z dorosłym⁶⁹:

⁶² D. Wawiłow, *Dziwny pies*, [w:] D. Wawiłow, *Rupaki*, op. cit., s. 24.

⁶³ A. Ungerheuer-Gołąb, *Wyliczanki pani Danki*, „Guliwer. Czasopismo o książce dla dziecka” 1999, nr 5, s. 24.

⁶⁴ K. Pisarkowa, *Wyliczanki polskie*, Wrocław-Warszawa-Kraków-Gdańsk 1975, s. 9.

⁶⁵ D. Wawiłow, *Trudna zagadka*, [w:] D. Wawiłow, *Strasznie ważna rzecz*, op. cit., s. 5.

⁶⁶ Ibidem.

⁶⁷ M. Wojnowska, *Zagadki w edukacji dziecka: zarys tematu*, „Nauczyciel i Szkoła” 2001, nr 1-2, s. 177-178.

⁶⁸ A. Jolles, *Baśń*, przeł. R. Handke, „Przegląd Humanistyczny” 1965, nr 5, s. 83.

⁶⁹ J. Cieślowski, *Literatura i popkultura dziecięca*, op. cit., s. 142.

„Jak się będziesz gniewać na mnie,
 to ołówki ci połamię,
 i pałacu nie zbuduję!
 Z kuchni wezmę ci zapałki,
 potną obrus na kawałki,
 będę płakać coraz gorzej,
 aż napłaczę wielkie morze
 i ci wszystkie książki zmokną,
 i wyrzucę cię za okno!
 Albo mnie zaraz pożałuj...
 Albo zaraz mnie pocałuj!...”⁷⁰

Poza tym utwory przyporządkowane do folkloru dziecięcego cechują się wyolbrzymianiem rzeczy, wydawałoby się z punktu widzenia dojrzałego odbiorcy, mało istotnych. Dziecko w wierszu *Bez ogródek* wyraża swoje negatywne emocje, co podkreślają hiperbole oraz eksklamacje, by wymusić na rodzicu przystanie na jego żądania. Niejednokrotnie dzieci wzburzone zakazami czy pozbawieniem ich ulubionej zabawki reagują płaczem, chcąc osiągnąć swój cel. Tak też w przywołanym utworze dziecko domaga się okazania mu współczucia przez rodzica, gdyż w przeciwnym razie będzie niegrzeczne. Nietrudno zauważyć tu specyficzny dziecięcy szantaż emocjonalny a więc jedną z najczęściej stosowanych metod manipulacji dorosłymi.

W innym wierszyku *Kwiat 26* (z tego samego tomiku) pojawia się zabawa foniczną materią języka. Tytuł utworu jest bogatym w treść komunikatem, gdyż nasuwa skojarzenia z autem. Stanowi przykład zabawy słowem, jego „dźwiękiem, melodią, intonacją, wieloznacznością”⁷¹. Dziecko w utworze potrafi grać pojedynczymi słowami zarówno na poziomie fonicznym, jak i semantycznym⁷², o czym świadczy poniższy przykład:

„Nie mam chęci dokazywać,
 skakać ani jeść...
 Tatuś, kupisz mi samochód
 Kwiat dwadzieścia sześć?

Tylko jeden mały Kwiacik,
 Kwiat dwadzieścia sześć...
 Kierownicę w rękę chwycę,
 sygnał dam – i cześć!

I pojedę, i zatrąbię
 na całutki świat:
 Patrzcie, patrzcie na mój nowy,
 na mój piękny, kolorowy,

⁷⁰ D. Wawilow, *Pożałuj mnie*, [w:] D. Wawilow, *Strasznie ważna rzecz*, op. cit., s. 6.

⁷¹ J. Cieślikowski, *Wielka zabawa*, op. cit., s. 248.

⁷² B. Niesporek-Szamburska, op. cit., s. 142.

mój bombowy Kwiat!”⁷³

Wierszyk odnosi się do samochodu marki fiat 126p, który tutaj nazywa się „Kwiat”, co oznacza, że dziecko posłużyło się innym słowem, bardziej mu znanym, by określić wymarzone auto. Przekręcanie, przeinaczanie nazw jest cechą dystynktywną słowotwórczej działalności dzieci, która wynika z braku umiejętności czytania i odtwarzania ze słuchu wyrazów. Zazwyczaj tworzą one fałszywe formy, kojarząc je z innymi, znanymi im fonetycznie wyrazami – tutaj: kwiatem, dzięki czemu w wierszu uzyskano efekt humorystyczny. Grę znaczeń⁷⁴ wykorzystano także w wierszyku, pt. *Świnka*:

„– Chodźmy bawić się do Oli!
– Nieee, jej mama nie pozwoli!
Tylko nie mów nic nikomu!
Oni mają świnkę w domu!
– Co ty mówisz? Jaką świnkę?
Czy ma ryjek i szczecinkę?
Czym ją karmią? Cukierkami?
Czemu bawią się z nią sami?
– Popatrz w okno! Tam jest świnka!
– To nie świnka, to dziewczynka!
Siedzi smutna, zapuchnięta,
wielką chustką owinięta.
– Właśnie przyszła od doktora.
Ona jest na świnkę chora!”⁷⁵

Danuta Wawiłow w swoich utworach stosuje wiele słów służących zabawie „dla ucha”. Wśród nich Benadetta Niesporek-Szamburska wymienia leksykę wieloznaczną „(homonimy – leksykalne i morfologiczne, czasem także homofony), w której gra słów powstaje w skutek dwuznaczności jednakowego brzmienia dwóch różnych znaczeniowo wyrazów. Stanowią one całkiem pokaźny zbiór, często dodatkowo „ilustrowany” wyrazami pochodnymi, czasem frazeologizmami”⁷⁶.

Zakończenie

Reasumując, wierszyki Danuty Wawiłow zawarte w tomikach *Rupaki* oraz *Strasznie ważna rzecz* koncentrują się na dziecięcych przeżyciach i doświadczeniach w pierwszych kontaktach z otoczeniem. Większość z nich opowiada o zabawach dzieci, do których niewiele im potrzeba, np. wystarczy kartka papieru (*Rysunek*), plastelina (*Niewidziana plastelina*), szum wiatru (*Wiatr*) czy zwierzątko zanurzające się w wodzie (*Dziwny kot*), by mogły

⁷³ D. Wawiłow, *Kwiat* 26, [w:] *Strasznie ważna rzecz*, op. cit., s. 12.

⁷⁴ J. Cieślowski, *Literatura i popkultura dziecięca*, op. cit., s. 143.

⁷⁵ D. Wawiłow, *Świnka*, [w:] D. Wawiłow, *Rupaki*, op. cit., s. 17.

⁷⁶ B. Niesporek-Szamburska, op. cit., s. 150.

one wyczarować swój własny świat „na opak”. Odwołania do folkloru są wyraźne. Większość z jej utworów cechuje prostota środków poetyckiego wyrazu, melodyjność, a także rytmika. W wierszykach pojawiają się, m.in. zagadki, wyliczanki, gry słowne, które nadają im wydźwięk humorystyczny. Odnotować należy fakt, że Wawilów w swoich utworach czerpie z folkloru dziecięcego, by dzięki niemu zjednać sobie dzieci, a przy okazji przekazać im rozmaite treści dydaktyczne. Poza tym sama też tworzy nowe postaci (np. *Rupaki*), wyliczanki czy wyzywanki, które odbiorcy mogą wykorzystać podług własnej woli.

Zabawę właśnie, jak zauważył Janusz Korczak, można uznać za sposób poznawania świata⁷⁷, a tej formy aktywności służącej rozrywce nie brakuje w folklorze dziecięcym. Pierwszą zabawą dorosłego z dzieckiem jest wprowadzanie go w świat książki za pomocą głośnego czytania czy recytacji „z pamięci” różnego rodzaju rymowanek lub wierszyków. Często zdarza się, że mały odbiorca książkę traktuje jako substytut zabawy, o czym świadczy, np. gniesienie i darcie kartek, stukanie książką o inne przedmioty, wywoływanie hałasu⁷⁸. Sama Danuta Wawilów niejednokrotnie „ucząc dzieci przez zabawę, odkrywała przed nimi tajniki zawodu. Fakt ten dobitnie świadczy o prawdziwym stosunku pisarki do życia, o potrzebie usamodzielnienia dzieci, przekazywania im wiedzy, o profesjonalizmie. Głęboka mądrość życiowa przemawiała przez nią jako matkę, bawiącą się z dziećmi w wiersze”⁷⁹. Cała aktywność dziecka wiąże się z zabawą, której towarzyszą różnego rodzaju rymowanki, skrętacz języka, zgadywanki czy przysłowia.

Na koniec warto wspomnieć, że wiele zajęć dzieci się zdezaktualizowało, ponieważ w dzisiejszych czasach, np. dzieci na wsi nie pasają bydła i nie tworzą piszczalek. Dla współczesnego dziecka wiersz o fiacie 126p również nie będzie czytelny, gdyż zabrakło desygnatu. Warto jednak podkreślić, że teksty należące do folkloru dziecięcego tak samo, jak inne wytwory kultury są reinterpretowane, więc mogą stać się źródłem inspiracji. Folklor zatem jest skarbnicą rodzimej tradycji oraz ciągle żywym materiałem twórczym nie tylko pod kątem językowym, lecz także funkcjonalnym⁸⁰.

⁷⁷ E. Rąbkowska, op. cit., s. 93.

⁷⁸ J. Ługowska, „Literackie dzieciństwo” – w kręgu czytelniczych inicjacji, „Polonistyka” 2016, nr 3, s. 90.

⁷⁹ D. Mucha, *Dziecko oczami Danuty Wawilów*, op. cit., s. 18.

⁸⁰ J. Cieślowski, *Wielka zabawa*, op. cit., s. 187.

Bibliografia

- Bartmiński J., *Folklor*, [w:] *Encyklopedia katolicka*. T. 5, red. J. Bieńkowski, Lublin 1989, s. 368-374.
- Błach A. P., *Dzieci, i tylko dzieci rozrzuciły je i toczyły jak piłeczki – czyli chwila z folklorem dziecięcym*, „Kwartalnik Młodych Muzykologów UJ” 2010, nr 8, s. 1-10.
- Borowski D., *Literackie nawiązania do „Małego Księcia” Antoine’a de Saint Exupéry’ego – spojrzenie intertekstualne*, [w:] *Teksty kultury w edukacji polonistycznej i refleksji badawczej*, red. Z. Ożóg-Winiarska, Kielce 2014, s. 41-54.
- Burczyk I., *Folklor dziecięcy*, „Wartości w muzyce” 2012, nr 4, s. 390-397.
- Cieślakowski J., *Literatura i popkultura dziecięca*, Wrocław 1974.
- Cieślakowski J., *Wstęp*, [w:] *Antologia poezji dziecięcej*, red. J. Cieślakowski, Wrocław 1981, s. III-LXVIII.
- Cieślakowski J., *Wielka zabawa*, Wrocław 1985.
- Hoczyk U., „*Dziecko jest człowiekiem od urodzenia*” – w cudownym świecie dziecięcej wyobraźni Danuty Wawiłow, „Guliwer. Czasopismo o książce dla dziecka” 2014, nr 1, s. 28-43.
- Huizinga J., „*Homo ludens*”. *Zabawa jako źródło kultury*, przeł. M. Kurecka, W. Wirpsza, Warszawa 2007.
- Iskra J., *Ekspresja rozwoju osobowości Antoine de Saint-Exupéry w jego twórczości literackiej. Jakościowa i ilościowa analiza*, [w:] *Studia z psychologii w KUL. Tom 15*, red P. Francuz, W. Otrębski, Lublin 2008, s. 39-64.
- Jolles A., *Baśń*, przeł. R. Handke, „Przegląd Humanistyczny” 1965, nr 5, s. 65-81.
- Kowolik P., *Kształcąca i wychowująca funkcja zabawek: zarys problemu*, „Nauczyciel i Szkoła” 2005, nr 3-4, s. 160-164.
- Kucharska B., *Folklor dziecięcy i sposoby jego zastosowania w pracy dydaktycznej z dziećmi w wieku wczesnoszkolnym*, „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce: kwartalnik dla nauczycieli” 2012, nr 2, s. 83-93.
- Kulik M., *Rupaki w bibliotece*, „Guliwer. Czasopismo o książce dla dziecka” 2003, nr 4, s. 92-94.
- Kulpa M., *Poezja Danuty Wawiłow w przedszkolu*, „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce: kwartalnik dla nauczycieli” 2012, nr 2, s. 45-59.
- Ługowska J., *Bajka w literaturze dziecięcej*, Warszawa 1988.
- Ługowska J., „*Literackie dzieciństwo*” – w kręgu czytelniczych inicjacji, „Polonistyka. Innowacje” 2016, nr 3, s. 89-98.
- Ługowska J., *Ludowa bajka magiczna jako tworzywo literatury*, Wrocław 1981.
- Mucha D., *Dziecko oczami Danuty Wawiłow*, „Akant” 2010, nr 7, s. 17-18.
- Mucha D., *Twórczość Danuty Wawiłow w opinii krytyków i badaczy literatury*, „Guliwer. Czasopismo o książce dla dziecka” 2005, nr 2, s. 19-27.
- Niesporek-Szamburska B., *Zabawy brzmieniem we współczesnych wierszach dziecięcych*, „Język Artystyczny” 2010, nr 14, s. 141-157.

- Papuzińska J., *Folklor dziecięcy i jego losy*, „Tekstualia” 2010, nr 2 (21), s. 37-50.
- Pisarkowa K., *Wyliczanki polskie*, Wrocław-Warszawa-Kraków-Gdańsk 1975.
- Pogonowski J., *Wielokropek*, „Folia Scandinavica” 2011, t. 12, s. 211-229.
- Rąbkowska E., *Dzieci, zwierzęta i wielka zabawa. Przekształcenia wątków zwierzęcego folkloru w polskiej literaturze dla dzieci i młodzieży w perspektywie kulturowych studiów nad zwierzętami (cultural Animals studies)*, „Polonistyka. Innowacje” 2017, nr 5, s. 85-101.
- Simonides D., *Współczesny folklor dzieci i nastolatków*, Wrocław 1976.
- Slany K., *Karnawalizacja grozy w folklorze dziecięcym*, „Literatura Ludowa” 2017, nr 1, s. 3-19.
- Sulima R., *Folklor i literatura. Szkice o kulturze i literaturze współczesnej*, Warszawa 1976.
- Ungerheuer-Gołąb A., *Wyliczanki pani Danki*, „Guliwer. Czasopismo o książce dla dziecka” 1999, nr 5, s. 22-25.
- Waksmund R., *Od literatury dla dzieci do literatury dziecięcej (tematy, gatunki, konteksty)*, Wrocław 2000.
- Wawiłow D., *Rupaki. Wiersze dla dzieci*. Warszawa 2009.
- Wawiłow D., *Strasznie ważna rzecz*, Warszawa: 1978.
- Wojnowska, M., *Zagadki w edukacji dziecka: zarys tematu*, „Nauczyciel i Szkoła” 2001, nr 1-2, s. 177-184.
- Wójtowicz M., *Semantyka wybranych liczb w kulturze ludowej mieszkańców wsi*, „Studia Wschodniosłowiańskie” 2013, t. 13, s. 361-374.
- Słownik folkloru polskiego*, red. J. Krzyżanowski, Warszawa 1965.
- Słownik poprawnej polszczyzny*, red. W. Doroszewski, Warszawa 1980.
- <http://kreatywnoscdziecka.pl/rysunki-dzieci/> [dostęp 09.11.2019].
- <https://sjp.pwn.pl/sjp/wlaczyc-sie;2536972.html> [dostęp 16.04.2018].

Sandra Kocha

Folklor dziecięcy w poezji Danuty Wawiłow na podstawie wybranych tekstów z tomików pt. *Rupaki* oraz *Strasznie ważna rzecz*

Artykuł skupia się na folklorze dziecięcym, który dominuje w twórczości Danuty Wawiłow. Folklor dziecięcy, według Jerzego Cieślukowskiego, to słowne formy ekspresji dziecięcej zarówno własne, jak i dorosłych. Obejmuje on twory słowne (wyliczanki, rymowanki), wizualne (rysunek kredą na asfalcie) oraz gestyczne (skakanie, gra w klasy). Z racji występowania w wierszach Danuty Wawiłow folkloru dziecięcego, bardzo często wykorzystuje się je podczas pracy z dziećmi. Wynika to także z obecności w nich aspektu psychologicznego, np. sposobów osvajania dzieci z lękami, nawiązywania i podtrzymywania kontaktów interpersonalnych. Dlatego też utwory zawarte w tomiku *Rupaki* (1977) Grzegorz Leszczyński określił mianem liryki „oddziecięcej”. W tomiku *Strasznie ważna rzecz* (1978) natomiast poetka koncentruje się na twórczości dzieci, m.in. wyliczankach, rymowankach i zabawach. Utwory Danuty Wawiłow spełniają ogromną rolę nie tylko kształcącą, ale i integracyjną, wychowawczą, zabawową. Źródłem kultury dziecięcej bowiem okazuje się potrzeba bawienia się, której nie brakuje w twórczości przywołanej poetki.

Słowa kluczowe: folklor, wyliczanka, rymowanka, ludowość, zabawa.

Children's folklore in the poetry of Danuta Wawiłow based on selected texts from books entitled *Rupaki* and *A terribly important thing*

The article focuses on children's folklore, which dominates in the work of Danuta Wawiłow. Children's folklore, according to Jerzy Cieślukowski, are verbal forms of children's expression, both their own and adults. It includes verbal forms (rhymes, rhymes), visual (drawing with chalk on asphalt) and gestures (jumping, playing in classes). Due to the existence of children's folklore in the poems of Danuta Wawiłow, they are very often used when working with children. This is also due to the presence of a psychological aspect in them, such as ways to tame children with fears, establish and maintain interpersonal contacts. That is why the works contained in the volume *Rupaki* (1977) by Grzegorz Leszczyński referred to as “fromchildren”. In the volume *A terribly important thing* (1978), the poet focuses on children's creativity, including counting, rhymes and games. Danuta Wawiłow's works play a huge role not only in education, but also in integrational, educational and playful activities. The source of children's culture turns out to be the need of playing, which is not lacking in the work of the summoned poet.

Keywords: folklore, rhyme, rhyme, folk, fun.

Translated by Sandra Kocha

Erik Bratland
Nord University
Norway

NEOLIBERAL REFORMS, KNOWLEDGE AND THE SOCIOLOGY OF EDUCATION: WHAT CONCEPT OF KNOWLEDGE IS BEHIND NEOLIBERAL EDUCATION REFORMS, AND WHAT ARE THE ORGANIZATIONAL PRINCIPLES UNDERLYING THIS TYPE OF KNOWLEDGE?

Introduction

Education is changing all over the world, and this change is especially evident in schools. The current neoliberal school reforms, which stress skills and competences, are a sign of fundamental societal changes, the transition to a society where new skills and applied forms of knowledge form the basis for the new knowledge-based economy and functioning of a society¹. This new societal context, often called knowledge society or information society, has generated new curricula in many countries and inspired new slogans about what sort of education we presumably will need in the future. In many articles and books the claim is made that future education should consider the competence requirements of the new labor market, the 21st century skills. Students in this new and digitalized education should create knowledge themselves, without a clear link to established research-based knowledge².

Sociology of education is poorly equipped to meet this new trend because of its primary focus on the external relationship between education and society. At the same time, what Bernstein³ has called the “internal relation”, has largely been ignored by sociology. Several sociological approaches reduce the analysis of education to be equivalent to its

¹ Lauder, H., et. al (Ed.) (2012). *Educating for the knowledge economy?: critical perspectives*. London: Routledge.

² Ananiadou, K., & Claro, M. (2009). 21st Century Skills and Competences for New Millennium Learners in OECD Countries. *OECD Education Working Papers*(41), 0_1-33; Krumsvik, R. J., & Wenger, E. (2009). *Learning in the network society and the digitized school*. New York: Nova Science Publishers; Young, M. F. D. (2008). *Bringing knowledge back in: from social constructivism to social realism in the sociology of education*. London: Routledge.

³ Bernstein, B. (2001). From pedagogies to knowledges. In A. Morais (Ed.), *Towards a sociology of pedagogy: the contribution of Basil Bernstein to research* (Vol. vol. 23, pp. 363-384). New York: Peter Lang.

external relation, obfuscating the social character of the field of education, which has created its own practices by applying particular forms of knowledge with their underlying principles⁴. Lacking this insight, education, in these sociological analyses tends to be reduced to being a systems of social reproduction, where knowledge is understood in terms of power and particular interests and where the content of school learning is interpreted in terms of its impact on social class, gender, or ethnicity⁵.

In his last paper Bernstein⁶ called for movement “from pedagogies to knowledges”. The field of education is a social field, and I argue in this paper that the particular forms of knowledge of each field should be analyzed regardless their external relations. With his theory of “pedagogical devices” and later “knowledge structures” Bernstein⁷ opened the field of education for a new type of sociological analysis, identifying problems that are still relevant. Of special importance is his analysis of knowledge in education. Bernstein's theory has been further developed by social realism⁸, and Karl Maton⁹ presents knowledge as an independent object of study. Knowledge is not a homogeneous or neutral category in education, and different forms of knowledge create limitations and opportunities for knowledge development, which has further implications for progression or success in a subject or in a program. By relying on Bernstein and Maton's Legitimate Code Theory (LCT), this paper will provide examples of how forms of knowledge in neoliberal education can be analyzed and how these forms of education have social effects and further influence progression and learning.

⁴ Maton, K. (2014). *Knowledge and knowers: towards a realist sociology of education*. New York: Routledge.

⁵ Moore, R., & Muller, J. (2010). "Voice Discourse" and the Problem of Knowledge and Identity. In K. Maton & R. Moore (Eds.), *Social realism, knowledge and the sociology of education: coalitions of the mind* (pp. 60-80). London: Continuum; Moore, R. (2013). Social Realism and the problem of the problem of knowledge in the sociology of education. *British Journal of Sociology of Education*, 34(3), 333-353. doi:10.1080/01425692.2012.714251

⁶ Bernstein, B. (2001). From pedagogies to knowledges. In A. Morais (Ed.), *Towards a sociology of pedagogy: the contribution of Basil Bernstein to research* (Vol. vol. 23, pp. 363-384). New York: Peter Lang.

⁷ Bernstein, B. (1990). *Class, codes and control: 4: The structuring of pedagogic discourse*. London: Routledge & Kegan Paul; Bernstein, B. (1996). *Pedagogy, symbolic control and identity: theory, research, critique*. London: Taylor & Francis; Bernstein, B. (1999). Vertical and horizontal discourse: An essay. *British Journal of Sociology of Education*, 20 (2), 157-173; Bernstein, B. (2000). *Pedagogy, symbolic control and identity: theory, research, critique*. Lanham: Rowman & Littlefield.

⁸ Moore, R., & Muller, J. (2010). "Voice Discourse" and the Problem of Knowledge and Identity. In K. Maton & R. Moore (Eds.), *Social realism, knowledge and the sociology of education: coalitions of the mind* (pp. 60-80). London: Continuum.

⁹ Maton, K. (2014). *Knowledge and knowers: towards a realist sociology of education*. New York: Routledge.

Bernstein and knowledge in the field of education

With the concepts *pedagogic device* and *knowledge structures*, Basil Bernstein¹⁰ introduces a complex and differentiated analysis of knowledge in the field of education. According to Bernstein¹¹, education consists of three different social fields called the field of *knowledge production*, the field of *recontextualization*, and the field of *reproduction*. In the field of knowledge production, new knowledge is constructed and positioned; the field of recontextualization is where discourses from the field of production are selected, adapted, and processed in order to be school knowledge; the field of reproduction is where school knowledge is transmitted and acquired. These fields have a unique character with their respective social bases that over time have molded the fields into their institutionalized form. Forms of knowledge vary in the different fields with their own properties and powers that cannot be reduced to social practices but that nevertheless contribute to creating these practices.

In the field of knowledge production, the structuring of knowledge creates particular social practices, and Bernstein¹² here distinguishes between *hierarchical and horizontal knowledge structures*. A crucial difference between these knowledge structures is linked to the question of how new emerging theories are subsumed under and integrated into earlier theories in the field with the development of increasingly abstract and general theories or if new theories are incompatible with established theories¹³. Horizontal knowledge structures belong to the latter category. Horizontal knowledge structures are typically found in the social sciences and in the humanities and are characterized by several parallel theories; here progress means the emergence of a new theory. According to Bernstein¹⁴, sociology is a discipline with a horizontal knowledge structure and with a limited ability to integrate new theories because each theory operates with its own concepts and conceptual definitions, which means that disputes cannot be solved by empirical research. This situation leads to fragmentation or, more precisely, to a particular form of segmentalism, which limits the ability for theory development in the form of cumulative knowledge building. While the natural sciences allow progression with hierarchical integration of knowledge, sociology appears to be marked by ideological fault lines between positions and alternative theories with

¹⁰ Bernstein, B. (1990). *Class, codes and control: 4: The structuring of pedagogic discourse*. London: Routledge & Kegan Paul; Bernstein, B. (1996). *Pedagogy, symbolic control and identity: theory, research, critique*. London: Taylor & Francis; Bernstein, B. (1999). Vertical and horizontal discourse: An essay. *British Journal of Sociology of Education*, 20 (2), 157-173; Bernstein, B. (2000). *Pedagogy, symbolic control and identity: theory, research, critique*. Lanham: Rowman & Littlefield.

¹¹ Bernstein, B. (1990). *Class, codes and control: 4: The structuring of pedagogic discourse*. London: Routledge & Kegan Paul; Bernstein, B. (1996). *Pedagogy, symbolic control and identity: theory, research, critique*. London: Taylor & Francis.

¹² Bernstein, B. (1999). Vertical and horizontal discourse: An essay. *British Journal of Sociology of Education*, 20 (2), 157-173; Bernstein, B. (2000). *Pedagogy, symbolic control and identity: theory, research, critique*. Lanham: Rowman & Littlefield.

¹³ Moore, R., & Maton, K. (2001). Founding the sociology of knowledge: Basil Bernstein, intellectual fields and the epistemic device. In A. Morais (Ed.), *Towards a sociology of pedagogy: the contribution of Basil Bernstein to research* (Vol. vol. 23). New York: Peter Lang.

¹⁴ Bernstein, B. (2000). *Pedagogy, symbolic control and identity: theory, research, critique*. Lanham: Rowman & Littlefield.

ongoing disputes where the most important thing seems to be by whom a particular knowledge claim is made¹⁵. This means that in the discipline of sociology knowledge is structured by a kind of “knower” culture (who makes a claim is more important than what kind of claim is made). A key question for future sociology is how to find a new path of development with stronger emphasis on cumulative knowledge development¹⁶.

The field of recontextualization and the field of reproduction are directly and indirectly related to the field of knowledge production, but at the same time the concept of recontextualization implies that curricular structure is something different from knowledge structure. Bernstein's¹⁷ analysis was aimed at the development of knowledge structures in the field of knowledge production, and was not directed to curricular structures, pedagogical structures, or knowledge practices in the classroom. Nevertheless, Bernstein's theory, with its concepts and definition of problems, can be adapted for a further analysis of the field of recontextualization and the field of reproduction. This is because school curricula are to some degree build on knowledge from the discipline subjects and because the knowledge practices of subject teachers is informed by social and epistemic relations to knowledge. In this context an earlier remark of Bernstein can be mentioned, insisting that these fields have an ideological dimension, which the neoliberal reforms illustrate perfectly. The authorities can create curricula for schools and teacher education based on their particular aims and motivations. In a more general sense, the new pedagogical currents such as progressivism and constructivism, with their slogans such as “learning by doing” have influenced curricula and teaching practices. During the last decade a number of research contributions have been made that in different ways explore how Bernstein's concepts and perspectives can be adapted to the field of recontextualization and the field of reproduction. Based on Bernstein's concept of knowledge structures, Wheelahan¹⁸ studies how neoliberal reforms with their emphasis on new skills and competences dethrone knowledge in vocational education in Australia. She argues that the neoliberal reforms, which manifest themselves in *Competency Based Training*, exclude the working class and disadvantaged groups from access to vertical knowledge, the type of knowledge that is crucial for the future labor market. In a similar vein, Christie¹⁹ has shown that students who follow the subject of English in the English school, where the knowledge structure in the curriculum is opaque, often experience segmental forms of learning where knowledge cannot be integrated with earlier acquired knowledge. These examples show that knowledge is an object that can be studied

¹⁵ Maton, K., & Muller, J. (2008). A sociology for the transmission of knowledges In F. Christie & J. R. Martin (Eds.), *Language, knowledge and pedagogy: functional linguistic and sociological perspectives* (pp. 14-33). London, New York: Continuum.

¹⁶ Moore, R., & Maton, K. (2001). Founding the sociology of knowledge: Basil Bernstein, intellectual fields and the epistemic device. In A. Morais (Ed.), *Towards a sociology of pedagogy: the contribution of Basil Bernstein to research* (Vol. vol. 23). New York: Peter Lang; Maton, K. (2014). *Knowledge and knowers: towards a realist sociology of education*. New York: Routledge.

¹⁷ Bernstein, B. (1999). Vertical and horizontal discourse: An essay. *British Journal of Sociology of Education*, 20 (2), 157-173; Bernstein, B. (2000). *Pedagogy, symbolic control and identity: theory, research, critique*. Lanham: Rowman & Littlefield.

¹⁸ Wheelahan, L. (2010). *Why knowledge matters in curriculum: a social realist argument*. London: Routledge.

¹⁹ Christie, F., & Martin, J. R. (Eds.). (2008). *Language, knowledge and pedagogy: functional linguistic and sociological perspectives*. London, New York: Continuum.

in all parts of the system of education, and it shows the necessity to further develop Bernstein's concepts in order to develop new ways to analyze curricula and classroom practices.

Legitimate Code Theory

Maton's Legitimate Code Theory (LCT)²⁰ further develops, rephrases, and expands Bernstein's theory for example by relying on Bourdieu's field theory and insights from social realism²¹. His LCT-theory focuses on the field of knowledge production but also introduces elements that open up the field of contextualization and the field reproduction for a sociological analysis of the forms of knowledge that are dominant in programs, disciplines, or subjects. This theory encompasses a number of dimensions that are developed for the analysis of the legitimate codes underlying the knowledge practices of the actors. In this paper I will focus on the most frequently used dimensions of the LCT-theory: semantics and specialized codes.

The semantic dimension studies discourses and practices and how these can be illuminated with a set of semantic codes (see figure 4), described as semantic gravity and semantic density. *Semantic gravity* can be described in the following way²²:

The degree to which meaning relates to its context, whether that is social or symbolic. Semantic gravity may be relatively stronger (+) or weaker (-) along a continuum of strengths. The stronger the semantic gravity (SG+), the more closely the meaning is condensed within symbols; the weaker the gravity (SG-, the less dependent meaning is on its context.

In a similar vein, *semantic density* is described as

the degree of condensation of meaning within symbols (terms, concepts, phrases, expressions, gestures, clothing, etc.) Semantic density may be relatively stronger (+) or weaker (-) along a continuum of strengths. The stronger semantic density (SD+), the more meaning is condensed within symbols; the weaker semantic density (SD-, the less meaning is condensed.

While semantic gravity (SG +,-) describes external relations to knowledge practices, semantic density (SD +,-) describes internal relations of these practices. These two relations can be represented by a horizontal and vertical axis resulting in four principally different code (see figure 4). All practices contain both semantic gravity and semantic density, but the strength of these relations will vary (+,-). Semantic gravity refers to the context-dependence of meaning. This context dependence allows practically infinite gradation of strength,

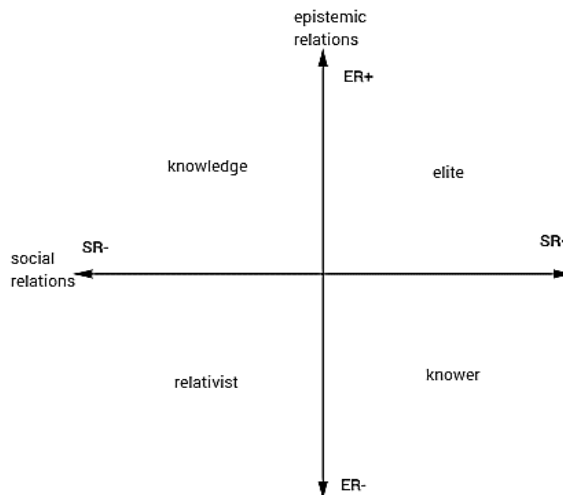
²⁰ Maton, K. (2014). *Knowledge and knowers: towards a realist sociology of education*. New York: Routledge.

²¹ Moore, R., & Muller, J. (2010). "Voice Discourse" and the Problem of Knowledge and Identity. In K. Maton & R. Moore (Eds.), *Social realism, knowledge and the sociology of education: coalitions of the mind* (pp. 60-80). London: Continuum.

²² Maton, K. (2011). Theories and things: The semantics of disciplinarity. In F. Christie & K. Maton (Eds.), *Disciplinarity* (pp. 65-66).

where strong semantic gravity (SG+) refers to meaning that has a high dependence on context (for example on a specific event) while weak semantic gravity refers to more context-independent meaning (for example a theoretical explanation of an event). A concept that condenses many meanings, such as social class, will have a relatively strong semantic density (SD+), while a concept such as classroom will have fewer meanings and thus a weaker density (SD-).

LCT-specialization starts with the assumption that practices, understandings, or knowledge claims are oriented towards something or someone. In order to have progress in education, individual practices must match the underlying code, which is conceptualized as legitimate in the subject or the program. Analytically one can distinguish between epistemic relations (ER), between practices and their object or focus and social relations (SR), and between practices and their subject, author, or agent (who is responsible for particular practices). In the same way, in the realization of knowledge requirements one can differentiate between epistemic relations (ER) to the object of study and social relations (SR) to subjects or authors. The strength of these relations determines what can be seen as a legitimate knowledge and who can be a legitimate knower. As mentioned above, each of these relations can be strong (+) or weak (-), which creates four principally different specialized and legitimizing codes: *Knowledge* (ER+, SR-), *knower* (ER-, SR+), *elite* (ER+, SR+), and *relativist*. These codes can be represented and analyzed with the following model: *Figure 1*²³.



²³ Maton, K., Hood, S., & Shay, S. (2016). *Knowledge-building: educational studies in legitimation code theory*. Routledge, Taylor & Francis Group, p. 12.

Neoliberal reforms and the introduction of technology in school

The neoliberal reforms have different characteristics in different countries, but one common element is the introduction of new technology in school²⁴. This development, including the implementation of digital technology in school, is driven by the authorities, often with reference to the emergence of a new society called knowledge or information society, characterized by a new type of labor market²⁵. Seen from the perspective of the authorities, the digitalization of school is a measure that aims at adaptation of the school and its students to a new time requiring new digital skills and competences. This section aims at answering the following question: what types of knowledge are favored in these plans, and why do the official plans clash with teachers' knowledge practices in school subjects?

With a starting point in Maton's LCT-theory²⁶ and the dimension of specialized codes, I will present my own study of official Norwegian plans to digitalize school²⁷. In the frame of this paper it is not possible to discuss all aspects of this research, and I will limit myself to providing some examples analyzing the forms of knowledge or the underlying principles that inform the official strategy of digitalization and how this strategy clashes with teachers' knowledge practices in school subjects.

The Norwegian curriculum Knowledge Promotion (LK06) emphasizes the development of digital competence and digital skills in all school subjects. The official program for school digitalization was further developed in two central plans: the *Program for Digital Competence 2004-2008* (Program for digital kompetanse - PED 2004) and *Future, Innovation, and Digitalization – Digitalization Strategy for Primary and Secondary Education from 2017 to 2021* (Framtid, fornyelse og digitalisering. Digitaliseringsstrategi for grunnp-læringen - FFD 2017). A common characteristic for these documents is that they treat knowledge as a neutral category and assume that technology can be integrated into the classroom without any friction. To analyze the two latter plans, a *translation device* was developed that is suitable to analyze data with concepts from the LCT-theory²⁸.

²⁴ Selwyn, N. (2016). *Is technology good for education?* Cambridge: Polity.

²⁵ Lauder, H., et. al (Ed.) (2012). *Educating for the knowledge economy?: critical perspectives*. London: Routledge; Bratland, E., Siemieniecka, D., & Siemieniecki, B. (2016). *Knowledge, ICT and education: a variety of perspectives*. Torun: Wydawnictwo Adam Marszałek.

²⁶ Maton, K. (2014). *Knowledge and knowers: towards a realist sociology of education*. New York: Routledge.

²⁷ Bratland, E. (2018a). Code clash and code match in education: why does the government's digitalization strategy clash with teachers' knowledge practices in school subjects? In (pp. 23-39). Torun: Wydawnictwo Adam Marszałek, 2018.

²⁸ Chen, R., Maton, K. & Bennett, S.. (2011). Absenting discipline: Constructivist approaches in online learning. In F. Christie, F. Christi, & K. Maton (Eds.), *Disciplinary: functional linguistic and sociological perspectives*

Table 1: A translation device for specialization codes and political documents

EPISTEMIC RELATIONS (ER)			
Concept		Indicators	Example quotes from empirical data
content knowledge	ER+	Content knowledge is emphasized as determining form of legitimate educational knowledge	Scientific subjects and other areas of knowledge are in continuous transition, and school subjects must be based on updated knowledge (FFD, p. 16)
	ER-	Content knowledge is downplayed as less important in defining legitimate educational knowledge	The digital competence of students is not developed by itself but by daily exposure to different digital media, which creates interest, a low threshold for use, and a good basis for learning (PDK, p. 20)

SOCIAL RELATIONS (ER)			
Concept		Indicators	Example quotes from empirical data
Personal knowledge and experience	SR+	Personal experience and opinions are viewed as legitimate educational knowledge	The learner is seen as an active and creative producer of knowledge and is not just a recipient of information and knowledge from external sources (PDK, p. 25)
	SR-	Personal experience and opinions are downplayed and distinguished from legitimate educational knowledge	To achieve competence in a subject means to be able to acquire and to apply knowledge and skills for being able to master challenges and to solve problems in known and unknown contexts and situations (FFD, p. 17)
Concept		Indicators	Example quotes from empirical data
Societal need for competence	SR+	The competence that is needed for the labor market is seen as legitimate educational knowledge	A changing labor market requires that students are prepared for lifelong learning, to think in new ways and apply what they have learned in new contexts (FFD, p. 16)
	SR-	Competence in the workplace is downplayed and distinguished from legitimate educational knowledge	The use of ICT in some subjects forms part of those subjects both through the competence aims and the methods teachers choose to use (Preface, FFD)

This analysis is based on specialized LCT-codes, distinguishing between epistemic relations (ER) and social relations (SR) to knowledge. Inside each of these dimensions, there are constructed concepts and indicators that are used to categories statements as weak or strong epistemic relations (ER+, ER-) and as social relations (SR+, SR-).

As the selected quotations show, the mentioned plans contain both epistemic and social relations to knowledge; however, an analysis shows that social relations have a stronger position in the plans, compared with epistemic relations, although in different ways. The 2004 plan focuses on the opportunities of technology, where each student can become an active participant in a school setting, supported by a pedagogy emphasizing the interests

and acquired digital competences of young people²⁹. This, however, is different in the 2017 plan. Even though this plan is also optimistic with regard to the opportunities for better learning in school, it focuses strongly on new societal needs including a new labor market requiring new forms of competence, skills, and knowledge. The use of technology in teaching is meant to enable students to participate in a “knowledge intensive and specialized labor market” (FFD, p.16). Social relations are important in both plans, and they legitimize the use of technology in education with new needs following the growth of a new type of labor market where digital skills, creativity, problem-solving, and applied knowledge are central. This means that *social relations* (SR+) have a strong position in the official plans to digitalize school, while *epistemic relations* (ER-) have a far weaker position. The aim of digitalization is not the need to learn specialized knowledge in the school subjects, but rather the need to enable students to participate in social life and in a new workplace environment. This form of legitimizing digital technology privileges practices in education that are characterized by a *knower code*. This situation leads to code clashes and to some degree to code matches between the official strategy for digitalization of school and established forms of knowledge and knowledge practices in the classroom.

Code clashes and code matches in the integration of technology in school subjects

The official plans for a digital school are based on a wide meaning of the concept of competence including skills, attitudes, and applied knowledge, which are treated as being equivalent³⁰. Knowledge is described as a descriptive and neutral category, something that can be acquired in all subjects with the help of technology. Norwegian authorities here overlook international research on the integration of technology in school³¹, showing that different forms of knowledge in the subjects and knowledge practices in the classroom will determine to which degree technology is implemented in the classroom. School knowledge is not neutral knowledge, and some forms of using ICT tools will match some subject areas better than others do. The integration of technology in school is marked by the subjects’ forms of knowledge and by the teachers’ knowledge practices, which are affected by the teachers’ understanding of how students can best learn the subject.

Howard and Maton show that the integration of technology varies, sometimes considerably, as between the subjects of English and mathematics. Based on the LCT-theory, which is being applied to a large database, collected from teachers in Australia, Howard and Maton argue that the underlying codes of the subjects are crucial for the application and integration of technology in these subjects. In mathematics the practices are formed by

²⁹ Skagen, K. (2014). *Digitalisering som statlig avdidaktisering av klasserommet*. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 98(6), 440-451.

³⁰ Bratland, E., Siemieniecka, D., & Siemieniecki, B. (2016). *Knowledge, ICT and education: a variety of perspectives*. Torun: Wydawnictwo Adam Marszałek.

³¹ Howard, S., & Maton, K. (2011). Theorising Knowledge Practices: A Missing Piece of the Educational Technology Puzzle. *Research in Learning Technology*, 19(3), 191-206. doi:10.1080/21567069.2011.624170; Maton, K., Hood, S., & Shay, S. (2016). *Knowledge-building: educational studies in legitimation code theory*. Routledge, Taylor & Francis Group.

a *knowledge code* that stresses epistemic relations ($ER+$)³². The use of technology is geared towards learning specialized mathematical knowledge, where ICT is used to create graphic presentations and illustrations for example by using calculation tables. English, on the other hand, is marked by a *knower code*, where the social relations ($SR+$) are stronger than the epistemic relations ($ER-$). It is emphasized in the subject that ICT can support students' learning by practicing how they can express themselves personally. Furthermore, the technology can stimulate reading and writing as well as open up for new creative work methods in the subject. The subjects of mathematics and English have considerably different codes, and these results can be illustrated in the following way:

Fig. 2. Teachers perceptions of bases of achievement of English

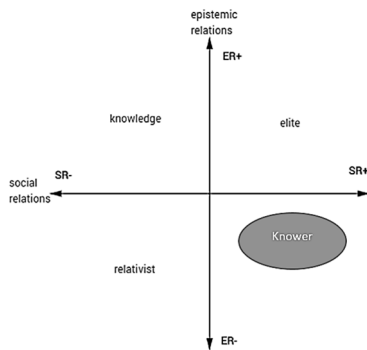
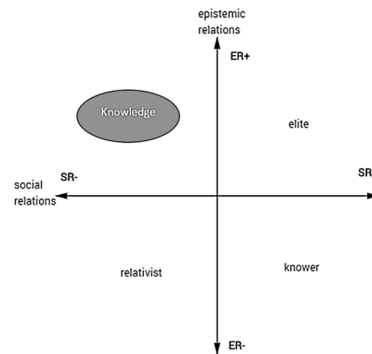


Fig. 3. Teachers perceptions of bases of achievement of mathematics



These figures show that the subjects have different forms of knowledge. The underlying codes of the subjects as well as teachers' knowledge practices play a decisive role for the integration of technology in the subjects. Howard and Maton's³³ analysis shows that the teachers' understanding of their subject and how students can best progress in the subject determine the use of technology in the subject area. Based on an analysis of the underlying relations ($SR+, ER +,-$), Howard and Maton³⁴ show how the integration of technology is determined by the subject's knower code ($SR+, ER-$), and the teachers knowledge practices. In the subject of English the practices are driven by a knower code, where students principally are seen as legitimate knowers and where the technology is seen as an option for the students to express themselves. The subject of mathematics is characterized by a knowledge code ($ER+, SR-$), and the use of technology is much more selective with the aim to learn the specialized knowledge of mathematics.

³² Howard, S., & Maton, K. (2011). Theorising Knowledge Practices: A Missing Piece of the Educational Technology Puzzle. *Research in Learning Technology*, 19(3), 191-206. doi:10.1080/21567069.2011.624170.

³³ Ibidem.

³⁴ Ibidem.

Howard and Maton's³⁵ research is an important contribution showing how the subjects' forms of knowledge and knowledge practices in schools play a decisive role for learning and the use of technology. There are now a number of related studies³⁶, explaining why the official strategy for digitalization of schools has had little success. This strategy does not take into account the different forms of knowledge in the subjects but assumes a general social need for digital skills and competences. I argue that the social conditions that are emphasized by the official strategy of digitalization is based on a *knower code* (SR+, ER-)³⁷, which clashes in part with the practices and forms of knowledge that exist in the school subjects.

Forms of knowledge in the neoliberal education reforms

The neoliberal education reform ultimately legitimizes itself by referring to the emergence of a new society, called the knowledge society, with a new and knowledge-driven labor market³⁸. In the neoliberal reforms, education is not a goal in itself, instead the point of education is to take care of the needs that are supposed to arise with the emergence of a new society, creating jobs that require new forms of competence, skills, and applied knowledge³⁹. Even though the concept of knowledge is frequently used in the neoliberal discourse, the analysis above shows that these reforms are based on social forms of knowledge with weak epistemic relations.

In the the field of recontextualization⁴⁰, the neoliberal reforms lead to new curricula, that may differ between countries, but still have the common denominator that they assume the emergence of new social requirements that are best met by forms of competence, skills, and applied knowledge. In my own analysis of the Norwegian curriculum Knowledge Promotion (LK06), I discuss how the plan replaces knowledge aims in the subjects with a broad sense of competence, which does not distinguish between skills, norms, attitudes, and knowledge⁴¹. Based on Bernstein's concept of knowledge structures, Wheelahan⁴² conducted an extensive analysis of the neoliberal changes of vocational education in Australia. As mentioned, these reforms emphasize "Competency Based Training" (CBT), a transition

³⁵ Maton, K. (2011). Theories and things: The semantics of disciplinarity. In F. Christie & K. Maton (Eds.), *Disciplinarity* (pp. 62-84).

³⁶ Maton, K., Hood, S., & Shay, S. (2016). *Knowledge-building: educational studies in legitimation code theory*: Routledge, Taylor & Francis Group; Bratland, E. (2018b). Technology and education: Why do students still need access to specialized knowledge? In E. Baron-Polańczyk (Ed.), *ICT in educational design* (Vol. 12, pp. 37-49): Zialona Gora University Press.

³⁷ Bratland, E. (2018a). Code clash and code match in education: why does the government's digitalization strategy clash with teachers' knowledge practices in school subjects? In (pp. 23-39). Torun: Wydawnictwo Adam Marszałek, 2018.

³⁸ Lauder, H., et. al (Ed.) (2012). *Educating for the knowledge economy?: critical perspectives*. London: Routledge.

³⁹ Bratland, E., Siemieniecka, D., & Siemieniecki, B. (2016). *Knowledge, ICT and education: a variety of perspectives*. Torun: Wydawnictwo Adam Marszałek.

⁴⁰ Bernstein, B. (1990). *Class, codes and control: 4: The structuring of pedagogic discourse*. London: Routledge & Kegan Paul; Bernstein, B. (1996). *Pedagogy, symbolic control and identity: theory, research, critique*. London: Taylor & Francis.

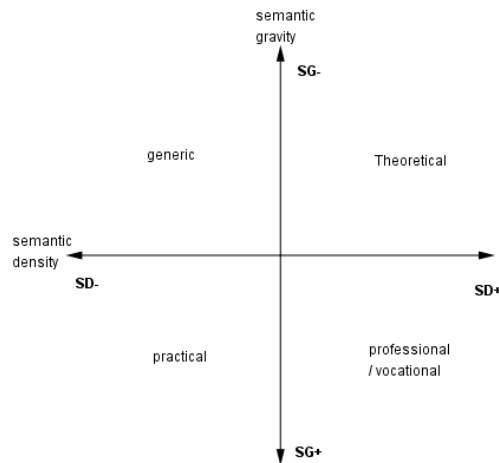
⁴¹ Bratland, E., Siemieniecka, D., & Siemieniecki, B. (2016). *Knowledge, ICT and education: a variety of perspectives*. Torun: Wydawnictwo Adam Marszałek.

⁴² Wheelahan, L. (2010). *Why knowledge matters in curriculum: a social realist argument*. London: Routledge.

that Wheelahan⁴³ characterizes as dethronement of knowledge in education, which in particular affects disadvantaged groups.

To explain the effects of the neoliberal reforms it is necessary to create a new theoretical approach suitable for a classification of the type of knowledge and the skills that are favored in the neoliberal reforms. With a starting point in Bernstein and Maton's theories, Shay developed a model suitable for the analysis of the forms of knowledge found in curricula for professional and vocational programs. The figure below, based on my own adaptation of Shay's model⁴⁴, illustrates the four principally different forms of knowledge which can be expressed in curricula for professional and vocational education programs.

Figure 4: Forms of knowledge in curricula⁴⁵.



This figure goes beyond the old discussion about the relation between theoretical and practical knowledge in vocational education, where it is often claimed that practical knowledge should be prioritized. By introducing the terms generic and professional / vocational knowledge, it becomes possible to analyze the contemporary neoliberal reforms and curricula, as well as the effects on the field for recontextualization and the field for reproduction. Vocational knowledge, as it is described by Wheelahan⁴⁶, is a result of the recon-

⁴³ Wheelahan, L. (2010). *Why knowledge matters in curriculum: a social realist argument*. London: Routledge, p.87.

⁴⁴ Bratland, E. (2017). Professional knowledge in education: What kind of organizational principles are behind the knowledge practices, and what are the conditions for developing this knowledge? *Prolemy Profesjonlogii*, pp. 167-177.

⁴⁵ Shay, S. (2013). Conceptualizing curriculum differentiation in higher education: a sociology of knowledge point of view. *British Journal of Sociology of Education*, 34(4), p.572.

⁴⁶ Wheelahan, L. (2010). *Why knowledge matters in curriculum: a social realist argument*. London: Routledge.

textualization of knowledge, formed by education and the curriculum regulating the program. Shay's model⁴⁷, which is a further development of Maton's LCT-theory, is an innovative conceptual framework based on an analysis of knowledge and qualification requirements in several curricula. Shay distinguishes between four curricular modalities: theoretical, practical, generic, and professional / vocational. Professional and vocational education will require one or several of these qualifications, which has consequences for the knowledge practices in education. Shay's concepts illuminate the principles that underlie different concepts of knowledge in vocational education:

- Theoretical knowledge (SG-, SD+), where basic achievements are characterized by relative context-independence and highly complex meanings
- Practical knowledge (SG+, SD-), where legitimacy is linked to more context-dependent practices with simpler meanings
- Generic knowledge (SG-, SD-), where meaning of legitimate practices is relatively context-independent, with relatively simple meanings
- Professional / vocational knowledge (SG+, SD+), where legitimacy is related to context-dependent practices that condense abstract and variable meanings

This overview shows how different forms of knowledge are regulated by different semantic codes. The debate about vocational education is marked by a dichotomy between practice and theory, but Shay's model shows, furthermore there is a distinction between generic and theoretical knowledge that is overlooked in the public debate. The model shows that the opposition between practical and theoretical knowledge is a false choice for vocational education. The semantic codes show that vocational education is not only regulated by practical forms of knowledge, but that it also contains abstract and highly condensed meanings. Vocational education is characterized by relatively strong semantic gravity and high semantic density. The underlying codes create clear distinctions between practical, generic, and theoretical forms of knowledge. Even though practical knowledge has the capacity to develop systematic principal knowledge, it cannot be converted to theoretical knowledge⁴⁸. Similarly, generic knowledge cannot be converted into vocational knowledge.

Shay's model provides the opportunity to deepen Wheelahan's⁴⁹ analysis of the neoliberal reforms of vocational education in Australia. Wheelahan's analysis encompasses the curriculum and the field of reproduction and shows how the competence-driven reform (CBT) stresses practical, informal, adapted, and contextual forms of knowledge. This reform privileges "the workplace as the site of learning and knowledge production at the expense of disciplinary knowledge"⁵⁰. The aim of neoliberal reforms is to adapt education to society,

⁴⁷ Shay, S. (2013). Conceptualizing curriculum differentiation in higher education: a sociology of knowledge point of view. *British Journal of Sociology of Education*, 34(4), 563-582. doi:10.1080/01425692.2012.722285

⁴⁸ Gamble, J. (2004). Retrieving the general from the particular: The structure of craft knowledge. In A. Morais, B. Davies, & J. Muller (Eds.), *Reading Bernstein, researching Bernstein* (pp. 189-203). London: Routledge-Falmer.

⁴⁹ Wheelahan, L. (2010). *Why knowledge matters in curriculum: a social realist argument*. London: Routledge.

⁵⁰ Wheelahan, L. (2010). *Why knowledge matters in curriculum: a social realist argument*. London: Routledge, p. 136

meaning that the differences between knowledge that is needed at work and in education are reduced to a minimum. The ideal is a form of generic knowledge, which is supposed to function independently of a particular context. Generic knowledge, translated into the curricula as new skills and competences, is a context-independent form of knowledge that is based on simple opinions. Wheelahan⁵¹ points out that the current neoliberal reforms with their strong emphasis on generic forms of knowledge create several problems for student in vocational education. To function in the workplace, craftsmen must be able to combine theoretical and practical knowledge in several contexts. To be able to solve problems in such contexts, it is crucial that students in vocational education have access to specialized knowledge, which is a prerequisite for “the confident embedding of theoretically informed action in practice”⁵². When the knowledge base in vocational education is reduced to a generic form of knowledge, this has clearly negative effects, also in terms of reduced opportunities for good professional practice. When theoretical knowledge is pushed out of education, it primarily affects social groups such as young working class adults who will not have access to specialized knowledge⁵³. More generally, the neoliberal reforms severely limit the students’ opportunities to progress in education by participating in processes with cumulative knowledge building⁵⁴. Instead, it is highly likely that these students will experience segmental forms of learning and knowledge building where the result consists of fragmented and local forms of knowledge, making it difficult for students to transfer this knowledge to new contexts.

Conclusion

This paper begins with a description of how the neoliberal reforms with their focus on the present labor market, including demands for new forms of skills and competences are changing education all over the world. The paper points out that the sociology of education is poorly equipped to engage with this development because it has been over-focusing on the external relations between education and society. In line with Bernstein⁵⁵, the paper argues that education is a separate social field with its own forms of practices and knowledge. With a starting point in Maton’s⁵⁶ LCT-theory (specialization and semantics) and with examples from Norway and Australia, the paper demonstrates how knowledge and knowledge practices can be studied in education as what Bernstein⁵⁷ calls the field of recontextualization and the field of reproduction. The paper seeks to uncover what concept of knowledge

⁵¹ Wheelahan, L. (2010). *Why knowledge matters in curriculum: a social realist argument*. London: Routledge.

⁵² Clarke, L., & Winch, C. (2004). Apprenticeship and Applied Theoretical Knowledge. *Educational Philosophy and Theory*, 36(5), 509-521. doi:10.1111/j.1469-5812.2004.087_1.x p.511.

⁵³ Wheelahan, L. (2010). *Why knowledge matters in curriculum: a social realist argument*. London: Routledge.

⁵⁴ Maton, K. (2014). *Knowledge and knowers: towards a realist sociology of education*. New York: Routledge.

⁵⁵ Bernstein, B. (2000). *Pedagogy, symbolic control and identity: theory, research, critique*. Lanham: Rowman & Littlefield; Bernstein, B. (2001). From pedagogies to knowledges. In A. Morais (Ed.), *Towards a sociology of pedagogy: the contribution of Basil Bernstein to research* (Vol. vol. 23, pp. 363-384). New York: Peter Lang.

⁵⁶ *Ibidem*, p. 136.

⁵⁷ Bernstein, B. (1990). *Class, codes and control: 4: The structuring of pedagogic discourse*. London: Routledge & Kegan Paul; Bernstein, B. (1996). *Pedagogy, symbolic control and identity: theory, research, critique*. London: Taylor & Francis.

characterizes the neoliberal education reforms, and what its further effects are. Using concepts from Maton's theory, the paper analyses the digitalization of education and how the strategy of the Norwegian authorities clashes with the knowledge practices of subject teachers at school. In the next step, the paper provides an analysis of Wheelahan⁵⁸ by illuminating the semantic codes that mark vocational education in Australia. The common denominator for the neoliberal reforms is that they privilege the new labor market and assume that education has the function to satisfy its requirements for new skills and competences. In Norway these reforms have been introduced as a knowledge reform even though the reform Knowledge Promotion (LK06) in reality tones down specialized knowledge in education⁵⁹. An analysis shows that the official strategy for digitalization of the Norwegian school was not developed based on the subjects' specialized knowledge but on the idea to serve social needs stressing social forms of knowledge based on a *knower code* (SR+, ER-). On the other hand, an analysis of the forms of knowledge in vocational education in Australia shows that it is marked by the need for practical and adapted forms of knowledge and qualifications, defined as compatibility with the new labor market. This neoliberal reform, described by Wheelahan⁶⁰ as *Competency Based Training*, is marked by a specific form of *generic knowledge* (SG-, SD-). Generic knowledge is a form of knowledge that is context-independent based on singular opinions and without connection to the forms of theoretical knowledge that the students will need in their vocational education. The neoliberal reforms are characterized by the fact that they tone down theoretical knowledge and privilege social and generic forms of knowledge in education. This turn, where the students do not receive access to specialized knowledge in education creates unfortunate effects and results and produces programs that hardly live up to the idea of a knowledge society.

⁵⁸ Wheelahan, L. (2010). *Why knowledge matters in curriculum: a social realist argument*. London: Routledge.

⁵⁹ Bratland, E., Siemieniecka, D., & Siemieniecki, B. (2016). *Knowledge, ICT and education: a variety of perspectives*. Torun: Wydawnictwo Adam Marszałek.

⁶⁰ Wheelahan, L. (2010). *Why knowledge matters in curriculum: a social realist argument*. London: Routledge.

Bibliography

- Ananiadou, K., & Claro, M. (2009). 21st Century Skills and Competences for New Millennium Learners in OECD Countries. *OECD Education Working Papers*(41), 0_1-33.
- Bernstein, B. (1990). *Class, codes and control: 4: The structuring of pedagogic discourse*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Bernstein, B. (1996). *Pedagogy, symbolic control and identity: theory, research, critique*. London: Taylor & Francis.
- Bernstein, B. (1999). Vertical and horizontal discourse: An essay. *British Journal of Sociology of Education*., 20 (2), 157-173.
- Bernstein, B. (2000). *Pedagogy, symbolic control and identity: theory, research, critique*. Lanham: Rowman & Littlefield.
- Bernstein, B. (2001). From pedagogies to knowledges. In A. Morais (Ed.), *Towards a sociology of pedagogy: the contribution of Basil Bernstein to research* (Vol. vol. 23, pp. 363-384). New York: Peter Lang.
- Bratland, E. (2018a). Code clash and code match in education: why does the government's digitalization strategy clash with teachers' knowledge practices in school subjects? In (pp. 23-39). Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek, 2018.
- Bratland, E. (2018b). Technology and education: Why do students still need access to specialized knowledge? In E. Baron-Polańczyk (Ed.), *ICT in educational design* (Vol. 12, pp. 37-49): Zialona Gora University Press.
- Bratland, E. (2017). Professional knowledge in education: What kind of organizational principles are behind the knowledge practices, and what are the conditions for developing this knowledge? *Prolemy Profesjonlogii*, pp. 167-177.
- Bratland, E., Siemieniecka, D., & Siemieniecki, B. (2016). *Knowledge, ICT and education: a variety of perspectives*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Chen, R., Maton, K. & Bennett, S.. (2011). Absenting discipline: Constructivist approaches in online learning. In F. Christie, F. Christi, & K. Maton (Eds.), *Disciplinarity: functional linguistic and sociological perspectives*.
- Christie, F., & Martin, J. R. (Eds.). (2008). *Language, knowledge and pedagogy: functional linguistic and sociological perspectives*. London,;New York: Continuum.
- Clarke, L., & Winch, C. (2004). Apprenticeship and Applied Theoretical Knowledge. *Educational Philosophy and Theory*, 36(5), 509-521. doi:10.1111/j.1469-5812.2004.087_1.x.
- Gamble, J. (2004). Retrieving the general from the particular: The structure of craft knowledge. In A. Morais, B. Davies, & J. Muller (Eds.), *Reading Bernstein, researching Bernstein* (pp. 189-203). London: RoutledgeFalmer.
- Howard, S., & Maton, K. (2011). Theorising Knowledge Practices: A Missing Piece of the Educational Technology Puzzle. *Research in Learning Technology*, 19 (3), 191-206. doi:10.1080/21567069.2011.624170.

- Krumsvik, R. J., & Wenger, E. (2009). *Learning in the network society and the digitized school*. New York: Nova Science Publishers.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Framtid, fornyelse og digitalisering. Digitaliseringsstrategi for grunnskolen 2017-2021*. Oslo.
- Lauder, H., et. al (Ed.) (2012). *Educating for the knowledge economy?: critical perspectives*. London: Routledge.
- Maton, K. (2011). Theories and things: The semantics of disciplinarity. In F. Christie & K. Maton (Eds.), *Disciplinarity* (pp. 62-84).
- Maton, K. (2014). *Knowledge and knowers: towards a realist sociology of education*. New York: Routledge.
- Maton, K., Hood, S., & Shay, S. (2016). *Knowledge-building: educational studies in legitimation code theory*: Routledge, Taylor & Francis Group.
- Maton, K., & Muller, J. (2008). A sociology for the transmission of knowledges In F. Christie & J. R. Martin (Eds.), *Language, knowledge and pedagogy: functional linguistic and sociological perspectives* (pp. 14-33). London, New York: Continuum.
- Moore, R. (2006). *Knowledge, power and educational reform: applying the sociology of Basil Bernstein*. New York: Routledge.
- Moore, R. (2013). Social Realism and the problem of the problem of knowledge in the sociology of education. *British Journal of Sociology of Education*, 34(3), 333-353. doi:10.1080/01425692.2012.714251.
- Moore, R., & Maton, K. (2001). Founding the sociology of knowledge: Basil Bernstein, intellectual fields and the epistemic device. In A. Morais (Ed.), *Towards a sociology of pedagogy: the contribution of Basil Bernstein to research* (Vol. vol. 23). New York: Peter Lang.
- Moore, R., & Muller, J. (2010). "Voice Discourse" and the Problem of Knowledge and Identity. In K. Maton & R. Moore (Eds.), *Social realism, knowledge and the sociology of education: coalitions of the mind* (pp. 60-80). London: Continuum.
- Norges Utdannings- og forskningsdepartement. (2004). *Program for digital kompetanse 2004-2008*. Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet.
- Selwyn, N. (2016). *Is technology good for education?* Cambridge: Polity.
- Shay, S. (2013). Conceptualizing curriculum differentiation in higher education: a sociology of knowledge point of view. *British Journal of Sociology of Education*, 34(4), 563-582. doi:10.1080/01425692.2012.722285.
- UFD. (2006). *Kunnskapsløftet: læreplan for grunnskolen og videregående opplæring (LK06)*. Oslo: UFD.
- Wheelahan, L. (2010). *Why knowledge matters in curriculum: a social realist argument*. London: Routledge.
- Young, M. F. D. (2008). *Bringing knowledge back in: from social constructivism to social realism in the sociology of education*. London: Routledge.
- Skagen, K. (2014). *Digitalisering som statlig avdidaktisering av klasserommet*. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 98(6).

Erik Bratland

Neoliberal reforms, knowledge and the sociology of education: What concept of knowledge is behind neoliberal education reforms, and what are the organizational principles underlying this type of knowledge?

The current neoliberal reforms have given school a new content, with strong emphasis on skills and competencies, which the knowledge society allegedly requires. The sociology of education is poorly equipped to meet this development. To examine the content of neoliberal education reforms and their further effects, the paper calls for, in line with Bernstein, a new theory of knowledge in education. This paper is based on social realism and Maton's Legitimate Code Theory, claiming that the forms knowledge takes will be crucial for students' opportunities to build cumulative and context-exceeding knowledge inside and outside education. Providing examples from neoliberal education reforms in Norway and Australia, this paper demonstrates how specialized knowledge is being pushed out of education.

Keywords: neoliberal education reforms, knowledge, sociology of education, Legitimate Code Theory, LCT-specialization, LCT-semantics.

Reformy neoliberalne, wiedza i socjologia edukacji. Jakie pojęcie wiedzy kryje się za reformami edukacji neoliberalnej i jakie są zasady organizacyjne leżące u podstaw tego rodzaju wiedzy?

Obecne reformy neoliberalne nadały szkole nową treść, kładąc silny nacisk na umiejętności i kompetencje, których wymaga społeczeństwo wiedzy. Socjologia edukacji jest słabo przygotowana, aby sprostać tym zmianom. Aby zbadać treść neoliberalnych reform edukacji i ich dalsze skutki, w artykule przytoczono teorię Bernsteina jako nową teorię wiedzy w edukacji. Artykuł przedstawia również aspekty realizmu społecznego i Uzasadnioną Teorię Kodu Matona, według których, formy jakie przybiera wiedza, będą miały kluczowe znaczenie dla możliwości budowania przez uczniów skumulowanej i przekraczającej kontekst wiedzy w ramach edukacji i poza nią. W artykule podano przykłady neoliberalnych reform edukacji w Norwegii i Australii, wskazując w jaki sposób specjalistyczna wiedza jest wypychana z edukacji.

Słowa kluczowe: neoliberalne reformy edukacji, wiedza, socjologia edukacji, uzasadniona teoria kodu, specjalizacja LCT, semantyka LCT.

Translated by Grażyna Leśniewska

Lubomir Žáčok

*Faculty of Natural Sciences, UMB Banská Bystrica
Slovak Republic*

Milan Bernát

*University of Prešov in Prešov
Slovak Republic*

CONTRIBUTION TO PEDAGOGICAL DIAGNOSTICS IN TEACHING FOCUSED ON HEALTH AND SAFETY AT WORK FOR TEACHERS OF NATURALIST AND TECHNICAL SUBJECTS

1. Introduction

Questions about didactic tests focusing on the selected problems health and safety issues for teachers of naturalist subjects are very discussed topic today. Particular problems of the topic are creation and using the tests as form of investigation of knowledge and skills level of students as well as objectivity and reliability of the tests¹.

The test represents an exam with the same conditions for all tested persons and with quantitative character of their results. The didactic test is a special kind of test for evaluation of results in educational process.

2 Development of a Didactic Test

The development of a didactic test may be split into basic stages:

- planning of a didactic test,
- designing a didactic test,
- validation of a didactic test.

¹ Melezinek A.(1986) *Ingenieurpädagogik: Praxis der Vermittlung technische Wissens techn. Wissens*. Wien, New York, Springer, 1986; TUREK, Ivan (2014): *Didaktika*, Bratislava, Wolters Kluwer 2017, ISBN: 978-80-8168-004-5.

2.1 Planning of Didactic Test

One of the basic requirements imposed upon a good didactic test is that a didactic test should ensure uniform, representative coverage of the knowledge being verified, i.e. to ensure maximum content validity of the didactic test. The educational practice offers several techniques to specify the contents of a didactic test. In their practice, the teachers use both techniques - the specification table technique (see Table I. part 2.1.1) and the specific target list technique (see Table II. part 2.1.2).

2.1.1 Specification Table Technique (in DT planning)

The specification table technique is especially suitable for planning of baseline and final didactic tests (with greater temporal and thematic extent of curriculum testing).

The development of a specification table consists of three steps:

- a) definition of the structure of the curriculum to be tested,
- b) definition of the number of tasks in the didactic test,
- c) definition of the level of knowledge that the tasks aim to verify.

Re a) definition of the structure of the curriculum to be tested - The first step in development of the specification table involves the specification of the curriculum units (column 2) associated with the number of lessons used to cover the specific curriculum unit (column 3). In case of self-learning number of pages in textbook devoted to individual thematic units can be recommended instead of the number of lessons. The absolute numbers (number of hours) in column 3 are converted to percentage in column 4.

Table I. Specifications Table Technique (in DT planning)

o. of thematic unit	Curriculum units (thematic units)	Number of lessons		Number of tasks focused on			Total number of tasks			
		absol.	rel. %	R - remembering	U - understanding	TrD+TrN - application (direct and indirect transfer)	Preliminary		Final	
							absol.	rel. %	absol.	rel. %
1	I. Safety of work on electrical equipment	9	31,04	3	2	1		31	4	28.57
2	II. Three-phase system	9	31,03	3	2	1		31	4	28.57
3	III. Generation, transmission and distribution of electric power.	11	37,93	1	3	5		38	6	42.86
	TOTAL	29	100	7	7	7	14	100	14	100

Re b) The second step is to determine the number of tasks in the didactic test. The number of tasks is determined by a series of circumstances. Primarily it is the requirement for high reliability and accuracy, i.e. test reliability. As the reliability of the test increases with the number of tasks, it is necessary for the didactic test to contain the highest number of tasks. Ten tasks are considered the minimum limit. The maximum limit of the number of tasks in the didactic test is determined by the age specifics of the persons being educated.

Re c) The specification table defines the level of knowledge to be tested by individual tasks. A good didactic test should not contain only tasks aimed at remembering the knowledge, but also at understanding and application of the knowledge. When considering the level of knowledge that the tasks are aimed at testing, the taxonomies of educational objectives are of great benefit (e.g. Bloom, Tollinger, Niemierko, etc.)

The requirements applicable upon the knowledge of the individual being educated in the field focusing on the selected problems Health and Safety Issues for teachers of naturalist subjects are best satisfied by the classification of the tasks based on Niemerko's taxonomy of education objectives. When formulating the educational objectives, we use active verbs,

i.e. verbs that represent observable activity. B. Niemierko recognizes 4 levels of educational objectives, specifically²:

- a) Remembering information (knowledge),
- b) Understanding the information (knowledge),
- c) Application of information (application of knowledge) in typical situations - solving typical school tasks - specific transfer
- d) Application of the information (knowledge) in problem situations - non-specific transfer.

Re a) At this level, the student is required to recall, recognize, reproduce the terms, facts, words, relationships, acts, principles of activities, procedures, etc., i.e. memory reproduction of the curriculum elements. Typical active verbs used at this level to express the actions by the students are: list, write, define, repeat, name, draw, etc.

Re b) The student is able to present the remembered knowledge (information) in a form different from the one he/she remembered, with ability to make it brief, interpret the content using his/her own words, etc. Typical active verbs: explain, translate, express in a different way, clarify, express in your own words, recognize, list examples, describe activities, etc.

Re c). The student is able to apply the acquired knowledge according to the presented template, addressing similar tasks to those solved previously by the teacher or those in the textbook, workbook, etc. Typical active verbs: search, resolve, apply, draw schematically, test, decide, classify, etc.

Re d.) The student is able to formulate the problems, perform analysis, synthesis of new phenomena, formulate the sequence of activities, solve problematic tasks, etc. Typical active verbs: suggest, derive conclusions, defend, construct, assess, etc.³.

The developer of the didactic test may leave out or join some learning levels.

Through application of Niemierko's theory upon the learning levels in the field of didactic tests focusing on the selected problems Health and Safety Issues for teachers of naturalist subjects, the following types of tasks can be designed:

- a) memory tasks – reproductive,
- b) tasks verifying the understanding (comprehension) of knowledge,
- c) tasks aimed at the application of knowledge in typical school situations - specific transfer,
- d) tasks for application of knowledge in problem situations mainly in practice - non-specific transfer

² Bernát, M.(2015): *Visualization of some electro-physical process through computer for didactic purposes and its application in teaching electrotechnical subjects*. PhD. Thesis, PdF UKF Nitra 2015; Melezinek A. (1986) *Ingenieurpädagogik: Praxis der Vermittlung technische Wissens techn. Wissens*. Wien, New York, Springer, 1986; Turek, Ivan (2014): *Didaktika*, Bratislava, Wolters Kluwer 2017, ISBN: 978-80-8168-004-5 .

³ Turek, Ivan (2014): *Didaktika*, Bratislava, Wolters Kluwer 2017, ISBN: 978-80-8168-004-5 .

Re a) memory tasks - reproductive

With respect to activation, these represent didactically least effective type of test tasks. However, they fulfil an essential role regarding the purpose, such as inquiry or verification questions. Through memory tasks the teacher is able to verify the current level of knowledge and skills. E.g.

T1. Draw a graphic symbol (letter) identifying neutral conductor terminal.

T2. List the methods of protection against direct contact

Re b) tasks verifying the understanding (comprehension) of knowledge

These are targeted at the memory component of the concept-creation process as well as at the use of elementary cognitive operations, especially analysis-synthesis, induction - deduction, comparison and generalization. Using thus focused tasks, the student is searching for links between the current and previously learned terms, as well as the causal relationships between them. The teacher uses this type of tasks in order to associate the learning of facts with comprehension of the relationships between them. These tasks include:

T3. Explain the concept of three-phase AC system.

T4. Explain the meaning of digits in IP XY designation,

T5. Figure 1 depicts the basic components of the circuit in residential installation, with the schematic (functional diagram) to be completed. The circuit is characteristic by the fact that it is used to control (independently turning on/off) of a light bulb (lamp) from three different (remote) locations. (+, B, U).

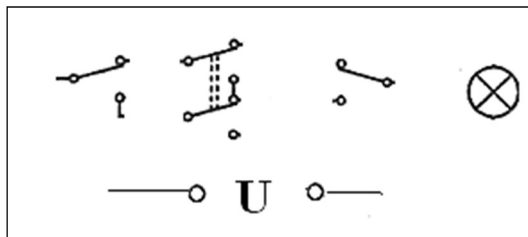


Figure 1. Created by M. Bernát

Re c) tasks aimed at the application of knowledge in typical school situations - specific transfer

T6. Figure 2 shows an incomplete schematic. The circuit is characteristic by the fact that both light bulbs (lamps) can be controlled independently. (+, B, TrD) (complete the drawing and colour-code the phase, neutral and protective. use colour pencil).

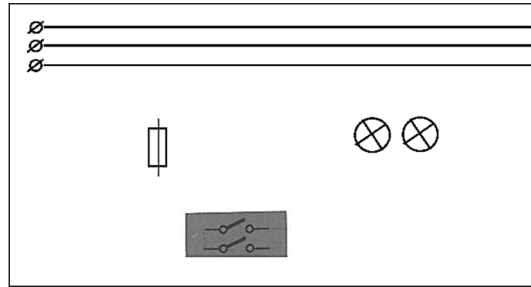


Figure 2. Created by M. Bernát

The student is able to apply knowledge based on the presented template (we ask for knowledge in similar situations as it those previously made available), solve tasks similar to those previously solved or as mentioned in the textbook.

T7. Propose algorithmic schematic procedure for indirect heart massage and CPR. (+, B, TrD).

T8. Describe types of protection against electric shock.

T9. Imagine that we want to design the electrical wiring for lighting of a "long room". We want to control the bulb from two places (at the beginning and end of the room), so that we want to be able to turn it off and on anywhere. Please tick the correct answer: To achieve the above objective, from the list of installation components listed in Fig. 4., we will use the item: (+, B, Tr.P)

- a) serial switch - (circuit with two switches),
- b) alternating switch - (circuit with two switches),
- c) circuit with three switches (crossover switch).

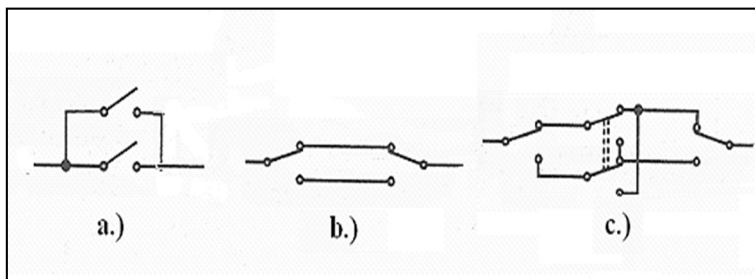


Figure 3. Created by M. Bernát

Re d) tasks for application of knowledge in problem situations mainly in practice - non-specific transfer

These are the tasks in which problems are formulated, the analysis being performed, the synthesis for the students of new phenomena, the formulas of the action, difficult tasks

are solved. The application also includes the use of the learned method of measurement in a specific situation.

T10 When designing residential wiring, the beginner electrical engineer drew incorrect electrical wiring diagram (lighting), that was installed incorrectly and the lights don't work. Can you correct the error in the wiring diagram in Figure 4? (use coloured pencil) (+, B, TrND)

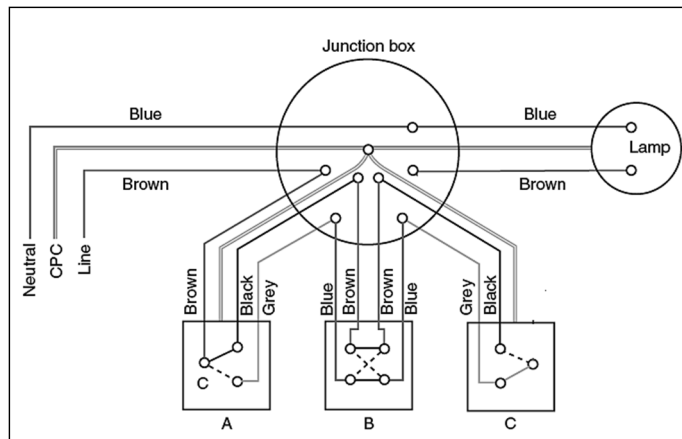


Figure 4. Created by M. Bernát

For completeness, let's mention the procedure for planning a didactic test based on the specific objectives list technique.

2.1.2 Specific objectives list technique (in DT planning)

With the specific objectives list technique, the planning of DT is based on specific objectives, i.e. definite and verifiable objectives. These objectives are described in the performance standard. This technique can be explained on a model for development of a didactic test in the selected problems Health and Safety Issues for teachers of naturalist subjects. As there is no performance standard available for this subject yet, developed by a central authority of state or "school administration", we had to develop it ourselves.

For the needs of further DT analysis, taking into account the level of learning (the taxonomy of the educational goals of by B. Niemerko), we can divide the DT tasks of didactic tests focusing on the selected problems health and safety issues for teachers of naturalist subjects into 4 subtests:

- subtest A - Remembering information (concepts, definitions, relationships) (R).
- subtest B - Understanding of information (relationships, laws, procedures) (U).
- subtest C - application of information I. - specific transfer (relationships, laws, procedures) (Tr.D).
- subtest D - application of information II. - non-specific transfer (TrND).

Table II. Specifications objectives list technique (in DT planning)

<p>The university course of Electrical engineering for teachers education (thematic section Basics of Electrical Power Engineering). Study programme at the Faculty of Natural Sciences at the University of Prešov.</p> <p>After (upon) studying the chapter, the student should know:</p> <p><i>I. Thematic unit (Safety of work on electrical equipment)</i></p> <p>Explain the difference between live and non-live parts of the electrical equipment and the difference between direct and indirect by touching (+, B, U).; Classify the size of the safe voltage in the environment (+, B, R).; Appoint the protective measures to protect against direct or indirect touch (+, B, R).; - Explain the differences between devices of safety class 0 to III (+, B, U).; Name the main factor that affects the physiological effects of electrical current on the human organism (+, B, R).; Propose a schematic algorithm for indirect heart and CPR massage (+, B, TrD).;</p> <p><i>II. Thematic unit (Three-phase system)</i></p> <p>Explain the principle of generating three-phase voltage by coils and magnet (+, B, R).; Draw the voltage curve in the three-phase system (+, B, R).; - Draw connecting the device to a power source according to star and triangle (+, B, U).; Know the effective phase and line voltage values in the low-voltage network in the Slovak Republic, (+, B, R).; To derive the relationship between phase and line voltages and also between phase and line currents (+, B, U).; Derive the relationship Write down formulas for the calculation of individual types of output in the three-phase system (+, B, Tr.D).;</p> <p><i>III. Thematic unit (Generation, transmission and distribution of electric power)</i></p> <p>Characterize the technological equipment in individual types of power plants (+, B, U).; Explain the principle of power transmission with emphasis on explanation of transformer function in electricity transmission (+, B, U).; List and recognize the schematic symbols of individual components of houses electrical wiring (identify mainly by name of the component) (+, B, R).; Recognize - the difference between the functional and the installation scheme of the residential electrical installation circuits of all basic wiring schematics of the electrical installation in the houses (+, B, U).; Identify, recognize and eliminate simple design errors in the installation schemstic of the electrical wiring in the houses (or individual errors in current installation) (+, B, TrP).; Design different simple application modifications of the basic circuits wiring diagrams in the houses (+, B, TrND).; Apply the knowledge in the design of a simple power distribution system in residential environment. (+, B, TrND).; - To draws and explain the basic technical principles of protection against dangerous touch voltage with specifics for electrical installation in the residential (+, B, TrND).; List the basic installation principles to be complied with in electrical installation (+, B, TRPN).; - Select a suitable electronic kit for installation works within the thematic unit (-, B, U).; - Practical application of a fast cursory check of the condition of components and circuits within the thematic unit (-, B, TRND).; Assemble (under teacher´s supervision) - using electronic kit - the basic circuits of the thematic unit (-, B, Tr.D).; Demonstrate - using the electronic kit - the functions of the circuits of the thematic unit Basics of Power Engineering (-, B, TrD).; Using the tester light bulbs (supervised by teachers) indicate the voltage of the electrical installation in the classroom (-, B, TrD).</p>
--

When compiling this specification table (see Table I), it was decided that the didactic test would consist of 21 tasks, divided into individual thematic units of the curriculum so that it corresponds approximately to the percentage of lessons to be learned in each thematic unit. The table further specifies that 6 tasks in the didactic test should test the remembering of knowledge, 6 knowledge understanding tasks and 9 knowledge application tasks.

For each specific objective, it is necessary (as can be seen from the previous lines) to determine its importance, in particular whether it belongs to the basic curriculum, whether the curriculum contained in the specific subject can be tested with a didactic test and finally the required level of learning the subject matter within a specific objective. This is therefore the determination of the indicators for each specific objective: importance, testability, level of adoption.

Table III. Legend

	importance	testability	Level of adoption
List the methods of protection against indirect contact	B	+	R
Demonstrate indirect heart message using plastic model	B	-	U

Legend: B - basic curriculum, + - tested objective (the knowledge contained within can be tested using the selected DTs), R - level of remembering, U - level of comprehension. Tr - transfer (application).

2.2 Designing the Didactic Test

Once the didactic test plan has been completed, it should be clear to the author of the test what, at what level and how many tasks should be used. When designing a didactic test, it is necessary to develop individual test tasks and to create the first proposal (prototype) of the didactic test. The test task is basically a question, problem or task included in the test. The pedagogical literature also uses the term test item, in practice also the terms question, problem are used.

2.2.1 Choosing the Form of the Test Tasks

Literary sources concerned with design of didactic tests list the following forms of tasks in didactic test⁴: Figure 5

⁴ Turek, Ivan (2014): *Didaktika*, Bratislava, Wolters Kluwer 2017, ISBN: 978-80-8168-004-5 .

- A. Open:
1. with broad answer
 - a. non-structured (A1a)
 - b. structured (A1b)
 2. with brief answer
 - a. production (A2a)
 - b. fill-in (A2b)
- B. CLOSED:
1. dichotomic (B1)
 2. multiple choice (B2)
 3. matching (B3)
 4. sorting (B4)

Figure 5. Created by M. Bernát

Depending on how the student responds to the test task, we distinguish open and closed forms of tasks. The difference is that with open tasks, the student creates an answer, i.e. writes, draws, calculates. With closed answers, he/she can choose from offered answers only. The open tasks may have broad or brief answers.

(A) Open Task)

(A1) Open Tasks with Broad Answer

If a teacher uses an open, broad-based answer in the didactic test, the response to this task is to have provide a broad response (e.g. 1/2 pages ...), e.g.:

T11. *Describe types of protection against electric shock.*

Sometimes, with an open task with a broad answer, the teacher can define the structure of the required response (structured task), e.g.: List the methods of protection against direct contact List the methods of protection against indirect contact. Such open tasks with broad answer are easy to design but very difficult to score. It is virtually impossible to evaluate the responses to such tasks objectively, therefore they should only be used sparingly in the DTs. They are more suitable for the assessment of creativity.

(A2) Open Tasks with Brief Answer

It is more appropriate to include in the didactic test the open tasks with a brief answer, in which the student is required to write a short answer (sentence, word, few words, mark...). These tasks include the production and fill-in form of tasks. Example of a production test task.

T13. *What is the difference between one-pole and two-pole contact*

If they are in the form of an incomplete sentence, with answer to be filled-in, they are called fill-in tasks. For example:

T14. Figure 6 shows a functional diagram drawing of an electrical wiring circuit of residential electrical installation. Please fill-in (using the provided space) the name of the electric circuit, with functional diagram shown in Figure 6. (+, B, U)

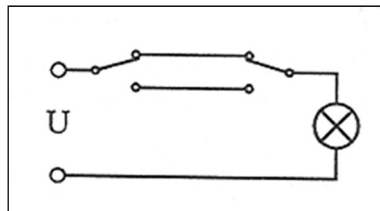


Figure 6. Created by M. Bernát

T15. Using the provided space, provide the name of the city in Slovakia where the Slovak energy dispatch centre (SED) is located. It is located in the city of..... (+, B, R)

T16. Figure 7 shows the installation diagram of the electrical wiring circuit of residential electrical installation. Please use the provided space to fill in the name of this electric circuit. (+, B, U).

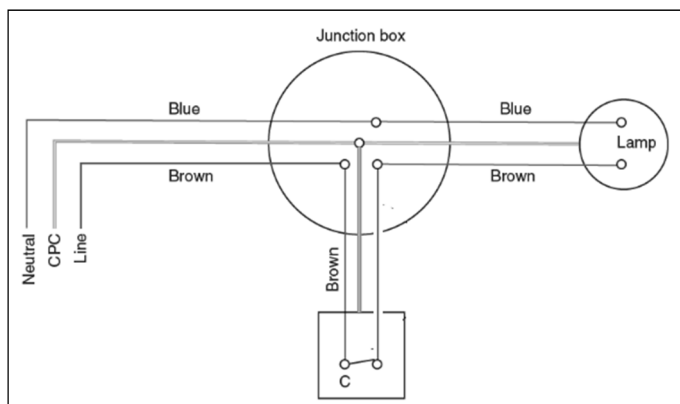


Figure 7. Created by M. Bernát

(B) Closed Tasks

(B1) Dichotomic (binary) Closed Tasks

Dichotomic tasks are represented by statements that can be answered in a binary way: yes-no, correct-incorrect. For example:

T17. *The extension cord must have two conductors.*

yes – no.

(B2) Multiple-choice Closed Tasks

Multiple-choice tasks are used most commonly. These multiple-choice tasks are used in several forms:

- a) "single correct answer"
- b) "single most accurate answer"
- c) "single incorrect answer"

or other alternative modifications of these forms.

Find below several examples of the alternatives of the multiple choice tasks:

T18. *What colour is used to identify a protective conductor? Choose and tick the answer.*

- a) light blue
- b) green-yellow
- c) yellow-black

I this type of tasks is used, the students should be cautioned that there may be several correct answers.

T19. *Choose the correct answer. (Attention: there may be several correct answers). The following equations apply to an ideal single-phase transformer:*

- A. $U_2 I_1 = U_1 I_2$
- B. $U_2 / U_1 = I_1 / I_2$
- C. $U_2 I_2 = U_1 I_1$
- D. $U_1 / U_2 = I_1 / I_2$

Note: (U_1, I_1 - voltage and current in primary coil, U_2, I_2 - voltage and current in secondary coil)

Multiple-choice tasks with negation in the formulation of the task:

T20. *The following colour may not be used for STOP/OFF switch:*

- a) red
- b) green
- c) black

For tasks of this type, the negative text in the task text should be highlighted e.g. by underlining, because it is easy for the responder to overlook it and answer incorrectly despite having the required knowledge.

(B3) Matching Closed Tasks

Matching tasks are based on two sets of terms and instructions. For each term in the first group (so-called label), the DT responder has to assign one of the terms of the second group (so-called add-ons) so that the assignment of the add-on to the label correctly reflects their relationship defined in the instruction.

For example:

T21. Please mark (by circling) using the same colour in Figure 8 the pairs that match. The pairs consist of the name of the component of residential electrical installation and its schematic symbol used in the layout diagrams. For example the first pair is circled - grounding and its schematic symbol. (+, B, R) [Name of the component of residential electrical installation; its schematic symbol]

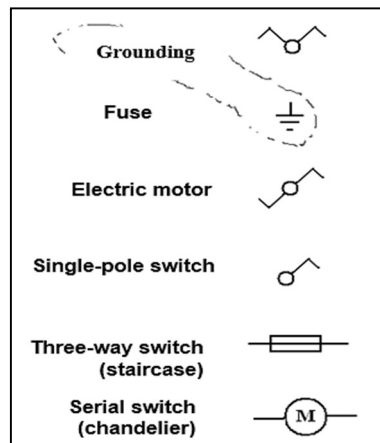


Figure 8. Created by M. Bernát

2.2.2 Appropriateness of Individual DT Task Forms for the Measurement of Individual Learning Levels [3]

Task form	Remembering	Comprehension	Application
Broad answer	-	-	+
Production	++	++	+
Fill-in	++	+	+
Binary	++	++	+
Multiple-choice	+	++	++
Matching	++	++	+
Sorting	+	++	-

The principle of the didactic test is based on the fact that the selected objectives from the tested curriculum are reformulated into the form of test tasks⁵. The performance standard includes the objectives to be met by all students. For example one of the objectives listed in the performance standard may have the following formulation: List (and identify) the schematic symbols of individual components of residential electrical wiring (identify mainly by name of the component). (+, B, R). The verb "list" is an instruction that tells us that this objective should be met by all students at the level of remembering the information. For this level of learning we can find suitable form of task in the table. Production, fill-in, binary or matching tasks are appropriate for the remembering level. If a matching (closed) form of the task is used, the test task may have the following format – (see T21, Figure 8).

2.2.3 Designing a Database of Test Tasks

As we have already mentioned, the principle of DT design is based on re-formulation of the specific objectives, defined in the form of test tasks. For each specific objective, with "+" symbol, i.e. one that can be tested, it is necessary to design at least one task (of course it is possible to design more in line with the required test parameters, e.g. the ratio of the tasks, testing individual learning levels or, in general, the importance of the specific objective).

For example:

Specific objective1: *Upon studying the chapter, the student should: Know the principle of nuclear power plant operation (+, B, U)*

Task testing the compliance with the objective1: *e.g.T23: Draw the principal diagram of a nuclear power plant, with annotation, and divide it into primary and secondary circuit. (+, B, U).*

⁵ Bernát, M.(2015): *Visualization of some electro-physical process through computer for didactic purposes and its application in teaching electrotechnical subjects*. PhD. Thesis, PdF UKF Nitra 2015; Bernátová R.(2001): *Proposal for use of visualization of logical foundation of subject matter and its ways of application in connection with elevating effectiveness of a teaching process.*, Rokus 2001, Prešov, ISBN 80-89055-08-7; Bernátová, R., Bernát, M., Cimbala, R.(2009): *On Increasing Efficiency in Teaching Technical and Natural Sciences by Means of Java Applets II. (Experimental Research)*, Journal Of Technology And Information Education, vol. 1 issue 1, 2009; Harachová, D., Tóth, T. (2018): *Insertion of teeth into engagement and their effect on the deformation of the elastic wheel harmonic gear*, Ad Alta Journal Of Interdisciplinary Research, 2018, 265-267. Vol 08 No 01, ISSN: 2464-6733; Kreydenko, T., Chernyaev, M., Grigorieva, E., Korenevskaya, M. (2018): *Enhancing the energy efficiency of oil and gas companies as a factor of their sustainable development*, Ad Alta Journal Of Interdisciplinary Research, (2018), 08/01-IV, p. 176-183, ISSN: 2464-6733; Melezinek A.(1986) *Ingenieurpädagogik: Praxis der Vermittlung technischer Wissens*. Wien, New York, Springer, 1986; Pavlovkin, Ján a kol (2016): *Elektrotechnika*, Belianum, UMB BB 2016, ISBN 979 – 80- 557-0777-8; Satková, J. (2013): *Specifics of university experimental teaching of didactic disciplines in the fine art education*, Ad Alta Journal Of Interdisciplinary Research, 2013, Vol 03, No 02 , p.58-60, ISSN: 2464-6733; Trevor Linsley (2008) : *Basic Electrical Installation Work*, Fifth Edition 2008, ISBN 978-0-7506-8751-5; Turek, Ivan (2014): *Didaktika*, Bratislava, Wolters Kluwer 2017, ISBN: 978-80-8168-004-5.

Other examples:

Specific objective2: Upon studying the chapter, the student should – name the basic principles (rules) to be complied with in electrical installations (+, B, R)

Tasks, testing the compliance with the objective2: e.g.T24: Please mark the correct answer. Which terminal is used to connect the phase conductor, when you are standing in front of a wall outlet, as per Fig. 9 (pin up) ? The phase conductor is connected to: (+, B, R)

a.) left terminal b.) right terminal c.) pin

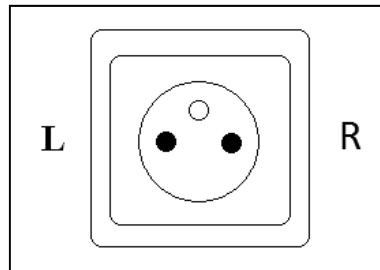


Figure 9. Created by M. Bernát

Specific objective3: Upon studying the chapter, the student should: – Design various simple application modifications of the basic circuits of residential electrical installation. (+, B, TrND)

Tasks, testing the compliance with the objective3: e.g. T25: The designer developed a functional diagram for connection of a chandelier with two lamps. However, the client decided to use a chandelier with three lamps (lamp1, lamp2, lamp3) Propose a functional connection diagram enabling the control of three lamps in the chandelier, using three switches - (switch1, switch2, switch3). The original diagram is in Figure 10. (+, B, TrND).

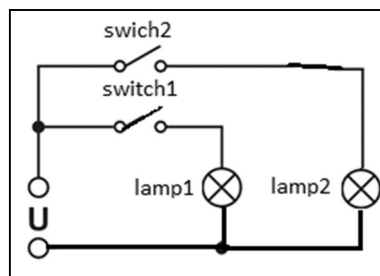


Figure 10. Created by M. Bernát

3. Summary and conclusion

The designer of a didactic test is seldom successful in proposing perfect test tasks at first attempt. It is appropriate to have the test tasks evaluated by an expert, e.g. colleague teaching the same subject.

The draft (prototype) didactic test is then assembled using the proposed test tasks with positive assessment by experts. The test development should include the determination of the time available to complete the test. When determining the duration of the DT, it is necessary to consider especially the number and difficulty of the test tasks to be included in the DT, as well as the number of tasks. In general, about 1 to 1.5 minutes are required to complete each objective task, unless calculation is involved. The time limit should be determined loosely and mostly the student should be left to work practically without time limit. A more accurate estimate of the time required to complete the task can be determined upon first use of the didactic test on a sample of students.

A database of didactic tests oriented on selected problems Health and Safety Issues for Teachers of Naturalist Subjects⁶. The authors will be glad to make them available to anyone interested.

⁶ Bernát M.(2014): *Dynamics of space charges in highly non-homogeneous DC and AC fields*, PhD thesis, FEI TU Košice 2014; Bernat, M. (1997): *Dynamika priestorových nábojov v silne neho-mogénných poliach vytvorených jedno-smerným a striedavým napätím*, Písomná práca k dizertačnej skúške, Košice 1997; Harachová, D., Tóth, T. (2018): *Insertion of teeth into engagement and their effect on the deformation of the elastic wheel harmonic gear*, Ad Alta Journal Of Interdisciplinary Research, 2018, 265-267. Vol 08 No 01, ISSN: 2464-6733; Satková, J. (2013): *Specifics of university experimental teaching of didactic disciplines in the fine art education*, Ad Alta Journal Of Interdisciplinary Research, 2013, Vol 03, No 02 , p.58-60, ISSN: 2464-6733; Trevor Linsley (2008) : *Basic Electrical Installation Work*, Fifth Edition 2008, ISBN 978-0-7506-8751-5; Turek, Ivan (2014): *Didaktika*, Bratislava, Wolters Kluwer 2017, ISBN: 978-80-8168-004-5.

Bibliography

- Bernát M.(2014): *Dynamics of space charges in highly non-homogeneous DC and AC fields*, PhD thesis, FEI TU Košice 2014.
- Bernat, M. (1997): *Dynamika priestorových nábojov v silne neho-mogénnych poliach vytvorených jedno-smerným a striedavým napätím*, Písomná práca k dizertačnej skúške, Košice 1997.
- Bernátová, Renáta - Bernát, Milan (2007): *Dvojúrovňové testy v prírodných a technických vedách*. In: Vplyv technickej výchovy na rozvoj osobnosti žiaka- vedecký seminár. Nitra: Katedra technickej výchovy Pedagogickej fakulty UKF, 2007, s. 34-35. ISBN 80-8050-169-6.
- Bernát, M.(2015): *Visualization of some electro-physical process through computer for didactic purposes and its application in teaching electrotechnical subjects*. PhD. Thesis, PdF UKF Nitra 2015.
- Bernátová R.(2001): *Proposal for use of visualization of logical foundation of subject matter and its ways of application in connection with elevating effectiveness of a teaching process.*, Rokus 2001, Prešov, ISBN 80-89055-08-7.
- Bernátová, R., Bernát, M., Cimbala, R.(2009): *On Increasing Efficiency in Teaching Technical and Natural Sciences by Means of JAVA Applets II. (Experimental Research)*, Journal of Technology and Information Education, vol. 1 issue 1, 2009.
- Harachová, D., Tóth, T. (2018): *Isertion of teeth into engagement and their effect the deformation of the elastic wheel harmonic gear*, Ad Alta Journal Of Interdisciplinary Research, 2018, 265-267. Vol O8 No 01, ISSN: 2464-6733.
- Kreydenko, T., Chernyaev, M., Grigorieva, E., Korenevskaya, M. (2018): *Enhancing the energy efficiency of oil and gas companies as a factor their sustainable development*, Ad Alta Journal OF Interdisciplinary Research, (2018), 08/01-IV, p. 176-183, ISSN: 2464-6733.
- Melezinek A.(1986) *Ingenieurpädagogik: Praxis der Vermittlung technische Wissens techn. Wissens*. Wien, New York, Springer, 1986.
- Pavlovkin, Ján a kol (2016): *Elektrotechnika*, Belianum, UMB BB 2016, ISBN 979 – 80- 557-0777-8.
- Satková, J. (2013): *Specifics of university experimental teaching of didactic disciplines in the fine art education*, Ad Alta Journal Of Interdisciplinary Research, 2013, Vol 03, No 02 , p.58-60, ISSN: 2464-6733.
- Trevor Linsley (2008) : *Basic Electrical Installation Work*, Fifth Edition 2008, ISBN 978-0-7506-8751-5.
- Turek, Ivan (2014): *Didaktika*, Bratislava, Wolters Kluwer 2017, ISBN: 978-80-8168-004-5.

Lubomir Žáčok, Milan Bernát

Contribution to pedagogical diagnostics in teaching focused on health and safety at work for teachers of naturalist and technical subjects

The paper describes a research topic dealing with the methodology of planning, design and application of a didactic test oriented on selected problems Health and Safety Issues for Teachers of Naturalist Subjects. Specific problems of the topic are the creation and use of the tests as a form of investigation of the knowledge and skills of the students as well as the objectivity and reliability of the tests.

Keywords: Teaching science and technology subjects. Fundamentals of Health and Safety at Work and Safety of Technical Equipment.

Wkład w diagnostykę pedagogiczną w nauczaniu dotyczącym bezpieczeństwa i higieny pracy dla nauczycieli przedmiotów przyrodniczych i technicznych

W artykule opisano temat badawczy dotyczący metodologii planowania, projektowania i stosowania testu dydaktycznego zorientowanego na wybrane problemy bezpieczeństwa i higieny pracy dla nauczycieli przedmiotów przyrodniczych i technicznych. Specyficznym problemem w tym zakresie jest tworzenie i stosowanie testów jako formy badania wiedzy i umiejętności uczniów, a także obiektywność i wiarygodność testów.

Słowa kluczowe: Nauczanie przedmiotów ścisłych i technicznych. Podstawy bezpieczeństwa i higieny pracy oraz bezpieczeństwa urządzeń technicznych.

Translated by Anna Oleszak

Joanna Kandzia
Wydział Matematyczno-Przyrodniczy
Szkoła Nauk Ścisłych
UKSW

EDUKACJA WSPOMAGANA E-LEARNINGIEM – PRZYKŁAD PRAKTYKI PEDAGOGICZNEJ

Wprowadzenie

Współczesny świat ceni człowieka kreatywnego z inicjatywą, potrafiącego rozwiązywać problemy oraz współpracować z innymi członkami społeczności. Jednym z głównych zadań nauczyciela jest przygotowanie młodego pokolenia do funkcjonowania w społeczeństwie informacyjnym, w społeczeństwie wiedzy. Sposób przekazywania wiedzy powinien być dostosowany do potrzeb ucznia tak, aby w pełni mógł sprostać wymaganiom zmieniającego się świata, aby świadomie i odpowiedzialnie potrafił korzystać z zasobów internetowych, krytycznie analizować informację, bezpiecznie poruszać się w cyberprzestrzeni, potrafił wykorzystać nowe technologie do zdobywania wykształcenia. Istnieje konieczność zapewnienia luki pomiędzy edukacją tradycyjną a taką, która wykorzystuje zdobycze technologii informacyjnych¹.

„Nauczyciele powinni stwarzać uczniom warunki do nabywania umiejętności wyszukiwania, porządkowania i wykorzystywania informacji z różnych źródeł, z zastosowaniem technologii informacyjno-komunikacyjnych, na zajęciach z różnych przedmiotów”.

Ważną funkcję w korzystaniu z nowych technologii odgrywa kształcenie na odległość. Edukacji na odległość, która jest realizowana z dużym powodzeniem w wielu krajach nie da się uniknąć na gruncie polskim. Należy się jednak dobrze do niej przygotować, nie tylko pod względem technicznym ale również intelektualnym². Dotyczy to wszystkich podmiotów

¹ J. Bednarek., 2015, *Człowiek w obliczu nowych wyzwań informacyjno-informatycznych*, [w:] *Cyberprzestrzeń Człowiek Edukacja, Dylematy społeczności cyfrowej*, red. J. Bednarek, A. Andrzejewska, Kraków 2015, s. 31.

² Siemieniecki B. (2009a). *Kulturowe uwarunkowania kształcenia na odległość* [w:] T. Lewowicki, B. Siemieniecki, red. *Współczesne problemy kształcenia na odległość*, Toruń 2009a, s. 16, 17.

procesu edukacji nie tylko nauczycieli, ale również uczniów. Świadomość rygorów i wymogów związana z nauczaniem zdalnym będzie większa, jeżeli jego elementy będą wprowadzane powszechnie nie tylko w szkołach wyższych, ale również na niższych szczeblach edukacji. Na razie odbywa się to sporadycznie w niektórych szkołach ponadgimnazjalnych jako próba „eksperymentowania” z dostępną na zasadach open source platformą Moodle.

E-uczeń

Szybko zmieniająca się rzeczywistość wymusza na systemie edukacji i zarządzaniu wiele modyfikacji. Wpływa także na stosowane przez nauczycieli metody i formy pracy. Wymaga od nich znajomości konstruktywizmu jako teorii wiedzy, poznawania i uczenia się. Zdobycia odpowiednich umiejętności, takich jak: efektywny kontakt z uczącymi się; aranżowanie wirtualnych sytuacji problemowych, w pełni spełniających kryterium powiązania z realnym życiem i praktyką; rzetelna ewaluacja osiągnięć każdego ucznia³.

Większość nauczycieli, rodziców, wychowawców i decydentów odpowiedzialnych za kształt systemu edukacji należy do pokolenia cyfrowych imigrantów, którego nawyki percepcyjne kształtowały się w poprzedniej epoce informacyjnej⁴ - mobilna edukacja, m-learning, czyli (r)ewolucja w nauczaniu. Stąd problemy w zrozumieniu nowego pokolenia przez starszą generację. Na początku XXI wieku uczymy według XIX-wiecznego systemu szkolnego. Nasi uczniowie, to „pokolenie cyfrowych tubylców”. Czy zatem oferta edukacyjna jest adekwatna do potrzeb młodego pokolenia? Na nauczycielach ciąży obowiązek nie tylko wykorzystania multimedialnych narzędzi w swojej pracy czy tworzenia nowoczesnych programów edukacyjnych, ale również zachęcanie uczniów do świadomego uczestnictwa w nich oraz inspirowania do tworzenia swoich własnych. Ma to szczególne znaczenie w procesie tworzenia fundamentów postawy jednostki chętnej zdobywać wiedzę przez całe życie⁵.

Definiując rolę mediów w procesie kształcenia i określenie zakresu wykorzystania ich w procesie uczenia się i nauczania warto przywołać poglądy McLuhana, że: „siłą kształtującą środka jest środek sam w sobie”⁶. Wskazuje on na szereg specyficznych cech „elektrycznych technik, które: [...] obalają przestrzeń i czas; są błyskawiczne i wszechobecne i wytwarzają liczne ośrodki bez marginesów; wskazują na konieczność strukturalnego podejścia do wszelkiej wiedzy; faworyzują nie to, co fragmentaryczne, lecz to, co organiczne; nie wytwarzają narodu lecz, plemię, nie powierzchowny związek równych sobie jednostek, lecz spójny model w pełni powiązanych grup pokrewieństwa; są głęboko decentralizujące i rozdzielające, jeśli chodzi o ich skutki psychologiczne i społeczne”⁷.

W sformułowaniach tych można dostrzec wiele aspektów naszej rzeczywistości. Należy odrzucić zachowawcze postawy wobec przemian technologicznych i refleksyjnie odnieść się do form i metod kształcenia, aby były zgodne ze specyfiką „wieku elektryczności”.

³ M. Szafraniec, oprac. na podstawie *Some Thoughts About WebQuest* by B. Dodge, <http://www.intereol.net>.

⁴ J. Kandzia, *Edukacja matematyczna a cywilizacja cyfrowa, Podmioty kształcenia wobec wyzwań technologii informacyjnych*, Warszawa 2016, s. 129.

⁵ Tamże, s. 128, 129.

⁶ M. E. McLuhan, F. Zingrone, red. *Wybór tekstów*, Poznań 2001, s. 54.

⁷ Tamże, s. 228.

Dotyczy to zarówno decydentów jak i wszystkich podmiotów związanych z edukacją. A zatem trafne i skuteczne formy i metody funkcjonowania mediów cyfrowych w nauczaniu i uczeniu się?

Kompetencje ucznia w kształceniu online

E-uczeń, główny podmiot procesu kształcenia powinien dysponować specyficznymi kwalifikacjami i predyspozycjami i to zarówno w wymiarze: edukacyjno-technicznym – znajomość technologii informacyjnych, przygotowanie do samokształcenia; społecznym – bezkonfliktowość, sumiennosc, wytrwalosc, tolerancyjnosc, precyzja w formułowaniu opinii i sądów; psychologicznym – silna wola i motywacja, predyspozycje do komunikacji sieciowej, organizacja czasu, konsekwencja; cywilizacyjno-kulturowym – znajomość wyznaczników kultury współuczestników kształcenia⁸. Osoba deklarująca swój udział w nauczaniu na odległość musi być wewnętrznie nastawiona na poznanie, zdobycie nowej wiedzy czy umiejętności dla potrzeb własnych lub też w związku ze spodziewaną, przyszłą nauką/karierą zawodową. Motywacja i odpowiedzialność ucznia/studenta, który sam decyduje czego, jak, kiedy i gdzie się uczyć stanowi jeden z ważniejszych samoregulatorów jego zachowania w procesie edukacji zdalnej. Zdobycie wiedzy, a nie świadectwa powinno stanowić cel każdego uczącego się bez osobistego nadzoru nauczyciela⁹.

Nauczanie na odległość sprawdza się w zespołach, które mają wyrobione nawyki samokształcenia jako dopełnienie do tradycyjnych form nauczania¹⁰. Weryfikacja samodzielności uczestników kształcenia online powinna odbywać się w sposób tradycyjny bądź, tak jak czyni to autorka, w sposób kontrolowany.

E-nauczyciel

Rola nauczyciela w procesie edukacji zmienia się diametralnie. Z mistrza i mentora na organizatora otoczenia, przestrzeni dla uczniów w wymiarze fizycznym i mentalnym. Zgodnie z konstruktywistyczną teorią kształcenia uczniowie samodzielnie konstruują wiedzę wykorzystując narzędzia technologiczne, łącząc się poprzez sieć z innymi uczącymi się ludźmi nie tylko w kraju, ale też na świecie. Rozwój współpracy międzynarodowej, wzrost świadomości znaczenia edukacji dla rozwoju¹¹ stawia przed (zwłaszcza młodymi) nauczycielami wyzwania, ale też szanse. Kluczem do rozwoju zawodowego, sukcesu i efektywnej przemiany szkolnictwa są odpowiednie kompetencje nauczyciela i ucznia.

⁸ M. Zajac, W. Zawisza, *O potrzebie określenia kompetencji nauczycieli podejmujących kształcenie online*. „E-mentor” 2(14), 2006, s. 27.

⁹ B. Siemieniecki, *Kulturowe uwarunkowania kształcenia na odległość* [w:] T. Lewowicki, B. Siemieniecki, red. *Współczesne problemy kształcenia na odległość*, Toruń 2009a., s. 11-19.

¹⁰ W. Kwiatkowska, *Możliwości wykorzystania platformy e-learningowej w opinii studentów pedagogiki*, [w:] D. Siemieniecka red., *Współczesne konteksty edukacyjne technologii informacyjnej*, Toruń 2009, s. 230.

¹¹ Zasada zrównoważonego rozwoju została wpisana do konstytucji RP - artykuł 5 Konstytucji RP z 1997 r., Wszystkie kraje powinny rozwijać się w taki sposób, aby odpowiadać na potrzeby obywateli, ale jednocześnie nie utrudniać rozwoju przyszłych pokoleń. www.mos.gov.pl/g2/big/.../f1b83164c55a9491aec31b305e88d689.pdf [02.04.2014].

W nauczaniu online priorytetową rolę pełni e-nauczyciel. Jego kompetencje i zaangażowanie mają bezpośredni wpływ na efektywność i jakość procesu dydaktycznego, udoskonalanie zajęć, reagowanie na bieżąco na różne sytuacje dydaktyczne¹².

Kompetencje nauczyciela w kształceniu online

Edukacja na odległość staje się, choć nie bez trudności, trwałym segmentem szkolnictwa wyższego (miejmy nadzieję, że niebawem również ponadpodstawowego) i to zarówno komercyjnego, jak i publicznego. W trosce o wysoką jakość i poziom tej formy kształcenia należy określić kompetencje nauczycieli wkraczających w obszar nauczania zdalnego jako przewodników po sieciowych zasobach informacji. Niezmienne pozostało – ocenianie i sprawdzanie poziomu zdobytych przez uczniów wiadomości i umiejętności. Zmianie uległy narzędzia. Na skalę niespotykaną dotąd wzrosły oczekiwania i zapotrzebowanie w obszarze umiejętności tworzenia wartościowych materiałów edukacyjnych, czego nie było w nauczaniu tradycyjnym. Niebawo przyrost informacji i natychmiastowy do niej dostęp generują nowe umiejętności wynikające ze specyfiki komunikowania się. Zmuszają nas – nauczycieli, wykładowców, tutorów, twórców materiałów dydaktycznych w edukacji na odległość - do nieustannego przeszukiwania, śledzenia, reagowania i przystosowywania materiałów do wymagań uczestników/klientów procesu edukacji¹³.

E-learning jest odpowiedzią na rosnące potrzeby rozwijania i doskonalenia kwalifikacji, kształcenia przez całe życie. Zatem odpowiednie standardy, dobrze przygotowana, kompetentna kadra.

Dość klarowny i czytelny (jednak nie jedyny¹⁴) wydaje się podział kompetencji w nauczaniu online na następujące obszary: techniczno-lingwistyczne; psychologiczno-pedagogiczne – mistrz, przewodnik, przyjaciel, twórca, dobry organizator i kierownik; diagnostyczne – poznanie uczniów i ich środowiska; w zakresie planowania i projektowania – tworzy programy, scenariusze, testy–diagnozujące, ewaluacyjne; dydaktyczno-metodyczne – pedagog, metodyk, dydaktyk rozwijający działalność badawczo-naukową; komunikacyjne i medialne – umiejętnie (jasno, precyzyjnie, jednoznacznie) komunikuje się z wirtualną społecznością; w obszarze kontroli osiągnięć uczniów i jakościowego pomiaru pracy szkoły – ocena osiągnięć uczniów, ewaluacja swoich zajęć; w zakresie projektowania i oceny programów – projektowanie programów autorskich oraz ich ocena; autoedukacyjne – dbałość o własny rozwój zawodowy; moralne – przestrzeganie norm etycznych i moralnych w rzeczywistości i w świecie wirtualnym¹⁵.

¹² J. Kandzia, *Edukacja matematyczna a cywilizacja cyfrowa, Podmioty kształcenia wobec wyzwań technologii informacyjnych*, Warszawa 2016, s. 133.

¹³ Tamże, s. 134.

¹⁴ Wykaz kompetencji kluczowych można znaleźć na stronie Stowarzyszenia E-learningu Akademickiego, http://www.sea.edu.pl/kryteria/pliki/SEA-kompetencje_e-nauczyciela, [04.08.2018].

¹⁵ M. Zając, W. Zawisza, *O potrzebie określenia kompetencji nauczycieli podejmujących kształcenie online*. „E-mentor” 2(14), 2006, s. 24-28.

Minimum kompetencji nauczyciela w kształceniu online niewiele odbiega od standardów przygotowania każdego nauczyciela w zakresie znajomości technologii informacyjnych. Narzędzia zdalnego nauczania są coraz bardziej przyjazne, zatem nie jest potrzebna rozległa wiedza techniczna w tych obszarach¹⁶.

Mamy zatem obraz idealnego e-nauczyciela? Jednak rzeczywistość weryfikuje ideały. Niemniej mając pewne wzorce i przepisy łatwiej podążać we właściwym kierunku. Każdy pedagog otwarty na technologie edukacyjne, znający ich możliwości i ograniczenia, chcący je stosować bez problemu osiągnie pożądane kompetencje. Zdecydowanie najlepsze rezultaty przynosi nauka skoncentrowana na aktualnych potrzebach ucznia - mobilizuje do pracy, nie przytłacza ogromem materiału dydaktycznego.

Wychodząc naprzeciw powyższym dylematom Autorka przedstawia dwa przykłady wykorzystania e-learningu w praktyce.

Projekt edukacyjny dla uczniów klas ósmych z wykorzystaniem Technologii Informacyjnych

W roku szkolnym 2018/2019 Autorka zrealizowała projekt pt.: Z technologią informacyjną w fascynującą podróż do matematyczno-przyrodniczej krainy, współfinansowany przez NCBiR ze środków europejskich WND-POWR.03.01.00-00-U055/17-01. Był on dedykowany uczniom Szkoły Podstawowej nr 368 w Warszawie. Grupę docelową stanowiło 61 uczniów dwóch klas ósmych o profilu matematycznym. Cztery grupy uczestniczyły w 8 blokach tematycznych obejmujących moduły: fizyczny; informatyczny; matematyczny - tworzenie kursu e-learningowego przez uczniów, wykłady i ćwiczenia z matematyki na platformie Moodle oraz konkurs matematyczny online; projekt edukacyjny; pokazowy wykład z chemii; piknik popularyzujący Nauki Matematyczno-Przyrodnicze.

Głównym celem przeprowadzonego eksperymentu było podniesienie/rozwój kompetencji ogólnorozwojowych w zakresie nauk matematyczno-przyrodniczych w ścisłej korelacji z technologiami informacyjnymi związanych z poprawnym argumentowaniem, krytycznym i samodzielnym myśleniem, logiką i heurystyką.

Warsztaty z matematyki – uczniowie tworzą kurs e-learningowy (8 godz. dyd.). Rezultatem warsztatów był kurs e-learningowy na platformie Moodle składający się z krótkich materiałów teoretycznych oraz testów utworzonych przez uczniów w zakresie wiedzy matematycznej na poziomie klasy 8. Zajęcia zostały poprzedzone testem i zakończone posttestem¹⁷ składającym się z 10 pytań dotyczących wiedzy w zakresie znajomości platformy Moodle oraz tworzenia kursu e-learningowego.

¹⁶ M. Sysło, <http://syslo.nq.pl/Edukacja/Dokumenty/Standardy-przygotowania-nauczycieli> [20.08.2014].

¹⁷ K. Rubacha, *Metodologia badań nad edukacją*, Warszawa 2008, s.162.

Tabela 1. Wyniki testu i posttestu dla czterech grup (61 uczniów) z zakresu tworzenia kursu z matematyki

Grupa/klasa	Pretest- max 50 pkt. punktowo/procentowo		Posttest – max 50 pkt. punktowo/procentowo		Przyrost pkt. procentowe
I/8b	276	36,8%	558	74,4%	37,6
II/8b	263	30,9%	678	79,8%	48,8
I/8c	230	30,7%	611	81,5%	50,8
II/8c	278	39,71%	514	73,43%	33,71
Razem	1047/3050	34,3%	2361/3050	77,4%	43,1

Analizując globalnie wyniki pretestu i posttestu zebrane w tabeli 1 można zauważyć zdecydowany przyrost wiedzy w zakresie znajomości pracy na platformie e-learningowej: z 34,3% poprawnych odpowiedzi do 77,4% czyli wzrost o 43 punkty procentowe. Tematyka była nowa dla uczestników. Do tej pory, poza librustem nie mieli okazji pracować online, nie mówiąc o tworzeniu materiału w takiej formie. Poza tym, kurs „od środka” wygląda inaczej. Łatwiej było im zrozumieć, jak działa platforma, czego nie widać jeżeli jest się tylko słuchaczem. Stworzony materiał dydaktyczny odpowiadał możliwościom uczniów na tym etapie edukacyjnym. Głównym problemem było przekonanie uczniów do przygotowania części teoretycznej i poprawnego jej sformatowania. Techniczna strona kursu, czyli umieszczanie zasobów i testów na platformie nie sprawiło większych kłopotów.

Matematyka na platformie Moodle – wykłady i ćwiczenia (27 godz. dydaktycznych). Podsumowaniem każdego wykładu był test sprawdzający wiedzę. Uczniowie wypowiadali się na forach dyskusyjnych: Poznajmy się, Twoje doświadczenia z nauczaniem zdalnym, Twoje plany związane z dalszą edukacją.

Analizując wyniki testów oraz forów można stwierdzić, że wszyscy uzyskali założone minimum przyrostu wiedzy - 65,0%. 15 uczniów zmieściło się w przedziale od 65,0% do 75,0%; 32 w przedziale 76,0% do 86,0%; 14 w przedziale 87,0% do 95,0%. Największy odsetek można zauważyć w przedziale wyników średnich. Średni wynik kursu to 79,26%¹⁸. Można go uznać za zadowalający. Biorąc pod uwagę fakt, że były to klasy o profilu matematycznym należało się spodziewać wyższych wyników.

Sporym problemem dla prowadzącej było utrzymanie zaangażowania, systematyczności, punktualności oraz terminowości wykonywania prac przez uczniów. Dzięki wytrwałości i konsekwencji w sprawdzaniu działań wszyscy uczestnicy zaliczyli zajęcia, które okazały się dla nich satysfakcjonujące. Warto przytoczyć wypowiedzi na forum „Twoje doświadczenia z nauczaniem online”. Można je było pogrupować tematycznie:

1. Nauczanie online jest bardzo przyjemne, nowoczesne, skuteczne i wygodne, bardzo dobra metoda nauki, dużo się z niej wynosi.

¹⁸ Szczegółowe dane znajdują się na platformie Moodle: <https://e.uksw.edu.pl/grade/report/grader/index.php?id=11827>

2. Świetne rozwiązanie dla młodzieży XXI wieku.
3. Testy można robić wszędzie i na każdym komputerze.
4. Testy pomogły w niektórych przedmiotach szkolnych. Nauczyły skupienia i logicznego myślenia.
5. Uczą odpowiedzialności, systematyczności i wywiązywania się ze swoich obowiązków.
6. Z czasem pisanie na forum i rozwiązywanie testów z matematyki sprawiało przyjemność.
7. Wszystko wyjaśniane było w sposób zrozumiały i prosty, można było dowiedzieć się zupełnie nowych i interesujących rzeczy, które można wykorzystać w życiu codziennym.
8. To jest bardzo ciekawe doświadczenie i daje obraz, jak będzie wyglądało nauczanie w przyszłości. Zdecydowanie poleciłabym innym wypróbować taki kurs
9. Sprawdzanie wiedzy poprzez kartkówki internetowe jest znacznie lepsze niż tradycyjne testy - więcej czasu na zastanowienie się, dużo mniejszy stres, decyzja o terminie wykonania ,co skutkowało lepszymi wynikami.
10. Nauczyłam się posługiwać komputerem, co sprawiało radość.
11. Przez Internet też można się uczyć.

Dla dwóch osób zajęcia online były niezadowolające:

1. Nudziły ich wykłady.
2. Nauczyciele w szkole nie potrafili dopilnować by uczniowie wykonali testy w terminach (to uczniowie powinni tego pilnować).

Uczestnicy projektu wynieśli sporo korzyści intelektualnych z kształcenia online. Na 61 uczniów tylko trzy osoby były niezadowolone w tym uczeń, który potraktował temat niepoważnie (raczej jak wpis na koleżeńskim portalu). Byli bardzo zadowoleni z zajęć i możliwości „pracy” na uczelni. Wnioski są konsekwencją powyższych wypowiedzi oraz ankiety ewaluacyjnej z kursów.

Główny cel - pokazanie interdyscyplinarności i wzajemnego powiązania nauk matematyczno–przyrodniczych i ich ścisłego związku z nowymi technologiami został osiągnięty.

W edukacji matematycznej platformę zdalnego nauczania traktować należy jako narzędzie wspomagające proces zdobywania wiedzy. Brak naukowych dowodów¹⁹ nie pozwala stwierdzić czy i jakie efekty można osiągnąć przekładając na nią cały ciężar nauczania i uczenia się.

¹⁹ Eksperyment zaprezentowany przez Autorkę w książce pt.: Edukacja matematyczna a cywilizacja cyfrowa. Podmioty kształcenia wobec wyzwań technologii informacyjnych (Podrozd. Sens i istota kompetencji matematycznych we wspomagany sieciowo nauczaniu matematyki) stanowi niewielki wycinek rzeczywistości, żeby można go uogólniać.

Zastosowanie platformy e-learningowej do stworzenia zasobnika wiedzy dla potrzeb studentów WNP UKSW w Warszawie

W roku 2017 i 2019 Autorka prowadziła warsztaty pt.: Zastosowanie platformy e-learningowej do stworzenia zasobnika wiedzy dla potrzeb studentów Wydziału Nauk Pedagogicznych UKSW w Warszawie, realizowanych w ramach projektu – Nowoczesny pedagog.

Grupę docelową - 4 grupy ćwiczeniowe (27 osób) stanowili studenci WNP UKSW. Zaplanowano 30 godzin dydaktycznych zajęć. Nie była ona zbyt liczna jednak można się pokusić o pewne wnioski. Rezultatem warsztatów każdej z grup były cztery kursy e-learningowe stworzone na platformie Moodle składające się z wykładów, quizów/testów i prezentacji multimedialnych obejmujących tematy: Bajki w filmie i literaturze i ich rola w wychowaniu dzieci w wieku przedszkolnym, Dziecko w wieku wczesnoszkolnym w elektronicznej sieci – wartości edukacyjne i zagrożenia, Gry i zabawy dydaktyczne na zajęciach zintegrowanych w przedszkolu, Formy komunikacji z dziećmi. Zajęcia zostały poprzedzone testem i zakończone posttestem²⁰ składającym się z 10 pytań wiedzy w zakresie znajomości platformy Moodle oraz tworzenia kursu e-learningowego.

Głównym celem przeprowadzonego eksperymentu było zdobycie kompetencji niezbędnych dla nauczyciela w kształceniu online. Szczególną uwagę zwrócono na zdobycie wiedzy i praktycznych umiejętności potrzebnych do korzystania z platformy e-learningowej Moodle, poznanie zagadnień związanych z planowaniem, tworzeniem i zarządzaniem kursami e-learningowymi.

Tabela 2. Wyniki testu i posttestu dla 4 grup studentów (27 osób)

Grupa/rok	Pretest- max 50 pkt. punktowo/procentowo		Posttest – max 50 pkt. punktowo/procentowo		Przyrost pkt. procentowe
I/2017	40/270	14,2%	220/270	81,5%	67,3
II/2017	110/405	27,2%	372/405	91,9%	64,7
I/2019	44/150	29,(3) %	123/150	82,0%	52,7
II/2019	86/300	28,(6) %	239/300	79,(6) %	51
Razem	280/1125	24,9%	954/1125	84,8%	61,2

Analizując globalnie wyniki pretestu i posttestu zebrane w tabeli 2 można zauważyć duży przyrost wiedzy w zakresie znajomości platformy Moodle oraz tworzenia kursu e-learningowego z 24,9% do 84,8% czyli o 61,2 punkty procentowe. Najniższy potencjał wyjściowy można zaobserwować w grupie I/2017. Przyrosty wiedzy w grupach z 2017 roku był wyższy (ok. 70 pkt. procentowych) niż w 2019 roku (niewiele ponad 50 pkt. procentowych).

²⁰ K. Rubacha, *Metodologia badań nad edukacją*, Warszawa 2008, s.162.

Początkowe problemy ze zrozumieniem przez uczestników specyfiki tworzenia kursu e-learningowego zostały zażegnane i studentki chętnie, z dużym zaangażowaniem tworzyły kurs. Cieszą się osiągnięte wyniki.

Podsumowując, uważam, że nie wszyscy posiadali kompetencje konieczne do bycia uczestnikiem kursu online a tym bardziej nauczycielem stosującym tę metodę. Prowadząca musiała przełamać niechęć studentek do przygotowania materiałów. Szczególnie trudną była grupa I/2017. Uczestniczki opuszczały zajęcia, niechętnie pracowały. Uważały, że opracowane tematy powinny otrzymać od nauczyciela. Kompetencje nabywali w trakcie zajęć – przebieg warsztatów oraz zdobyte umiejętności pozwalają mieć nadzieję, że w przyszłości nauczycielki spróbują zastosować to czego się nauczyły w pracy zawodowej.

Cele założone w eksperymencie zostały osiągnięte. Studentki nabyły podstawowe kompetencje, które pozwolą im w przyszłej pracy zawodowej stosować e-learning.

Podsumowanie

Pokolenie „cyfrowych tubylców” oczekuje od nauczycieli pewnej swobody technologicznej. Dotyczy to całej kadry pedagogicznej – doświadczonych nauczycieli, tych rozpoczynających przygodę zawodową czy też studentów przygotowujących się do zawodu. Pomimo tego, że startują oni z zupełnie innego poziomu – w obliczu tak dużego nasycenia naszego życia technologiami informacyjnymi - zobowiązani są wykorzystywać media cyfrowe jako właściwe narzędzie wspomagające proces dydaktyczny.

Prócz wiedzy potrzebna jest integracja obecnego nauczania i uczenia się oraz rozwijanie kompetencji kluczowych takich jak twórcze, krytyczne myślenie, bycie kreatywnym i pomysłowym wraz z interdyscyplinarnym podejściem pogłębiającym świadomość obywatelską, przedsiębiorczość czy globalną perspektywę²¹.

Przeprowadzone warsztaty pokazały, że e-edukacja powinna dotrzeć również na niższe szczeble nauczania a taki przedmiot praktyczny jak tworzenie e-kursów, e-materiałów powinien na stałe zagościć w edukacji uniwersyteckiej przyszłych nauczycieli, niezależnie od przedmiotów kierunkowych. Nauczyciele akademicy, zobowiązani są do szkolenia kadry potrafiącej sprostać wymaganiom ery hiper-szybkości. Oblicze współczesnej szkoły to cyberprzestrzeń czy światy wirtualne.

Przeprowadzony eksperyment pokazał, że uczniowie chętnie korzystają z e-learningu. Powinni mieć możliwość takiej formy nauki w szkole. Przed nauczycielami rysują ogromne wyzwania. Zobowiązani są przeorganizować swój warsztat pracy tak, aby przynajmniej niektóre zajęcia były prowadzone tą metodą. Powinni dołożyć wszelkich starań aby zdobyć/zdobywać umiejętności oraz kompetencje w kształceniu zdalnym. Rodzice świadomi zmian zachodzących w otaczającym świecie powinni dopominać się aby w placówkach edukacyjnych stosowano nowe metody nauczania.

²¹ Siemieniecki B. (2009b). *Rzeczywistość wirtualna a edukacja*, [w:] T. Lewowicki, B. Siemieniecki, red. *Cyberprzestrzeń i edukacja*, Toruń 2009b, s. 22-29.

Bibliografia

- Bednarek J., *Człowiek w obliczu nowych wyzwań informacyjno-informatycznych* [w:] *Cyberprzestrzeń Człowiek Edukacja, Dylematy społeczności cyfrowej*, red. J. Bednarek, A. Andrzejewska, Kraków 2015.
- Kandzia J., *Edukacja matematyczna a cywilizacja cyfrowa, Podmioty kształcenia wobec wyzwań technologii informacyjnych*, Warszawa 2016.
- Kwiatkowska W., *Możliwości wykorzystania platformy e-learningowej w opinii studentów pedagogiki*, [w:] D. Siemieniecka, red., *Współczesne konteksty edukacyjne technologii informacyjnej*, Toruń 2009.
- McLuhan M.E., Zingrone F., red. *Wybór tekstów*, Poznań 2001.
- Rubacha K., *Metodologia badań nad edukacją*, Warszawa 2008.
- Siemieniecki B., *Kulturowe uwarunkowania kształcenia na odległość* [w:] T. Lewowicki, B. Siemieniecki, red. *Współczesne problemy kształcenia na odległość*, Toruń 2009a.
- Siemieniecki B., *Rzeczywistość wirtualna a edukacja*, [w:] T. Lewowicki, B. Siemieniecki, red. *Cyberprzestrzeń i edukacja*, Toruń 2009.
- Sysło M., <http://syslo.nq.pl/Edukacja/Dokumenty/Standardy-przygotowania-nauczycieli> [20.08.2014].
- Szafraniec M., na podstawie *Some Thoughts About WebQuest* by B. Dodge, <http://www.intereol.net> [10.03.2013].
- Zajac M., Zawisza W., *O potrzebie określenia kompetencji nauczycieli podejmujących kształcenie online*. „E-mentor” 2(14), 2006.

Źródła

- http://www.sea.edu.pl/kryteria/pliki/SEA-kompetencje_e-nauczyciela.pdf [04.08.2014].
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r Dz.U. 2017 poz. 356, [prawo.sejm.gov.pl › isap.nsf › DocDetails › id=WDU20170000356S.13](http://prawo.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails?id=WDU20170000356S.13)
- Sysło M., <http://syslo.nq.pl/Edukacja/Dokumenty/Standardy-przygotowania-nauczycieli> [20.08.2014].
- Szafraniec M., na podstawie *Some Thoughts About WebQuest* by B. Dodge, <http://www.intereol.net> [10.03.2013].

Joanna Kandzia

Edukacja wspomagana e-learningiem – przykład praktyki pedagogicznej

W artykule zwrócono uwagę na zmiany zachodzące w procesie edukacji. Scharakteryzowano e-ucznia, e-nauczyciela oraz ich kompetencje w kształceniu online. Przedstawiono krótką charakterystykę projektów przeprowadzonych przez Autorkę, dotyczących zastosowania platformy e-learningowej - „Z technologią informacyjną do fascynującej matematyczno-przyrodniczej krainy” oraz „Zastosowanie platformy e-learningowej do stworzenia zasobnika wiedzy dla potrzeb studentów Wydziału Nauk Pedagogicznych UKSW”.

Słowa kluczowe: e-edukacja, e-nauczyciel, e-uczeń, kompetencje w nauczaniu online, platforma e-learningowa.

E-learning supported education - an example of pedagogical practice

The article draws attention to changes occurring in the education process. The e-student, e-teacher and their competences in online learning were characterized. A short description of the projects carried out by the author regarding the use of the e-learning platform - "With information technology for a fascinating mathematical and natural landscape" and "The use of the e-learning platform to create a knowledge container for the needs of students of the Faculty of Pedagogical Sciences UKSW" are presented".

Keywords: competence in online teaching, e-education, e-learning platform, e-student, e-teacher.

Translated by Joanna Kandzia

INFORMACJE Z ŻYCIA UCZELNI

EDUKACJA HUMANISTYCZNA nr 2 (41), 2019
Szczecin 2019

Inauguracja roku akademickiego Wyższej Szkoły Humanistycznej TWP w Szczecinie

W piątek 11 października 2019 r. miało miejsce uroczyste rozpoczęcie roku akademickiego 2019/2020. Przedstawiciele studentów, którzy w tym roku rozpoczynają naukę na uczelni, uroczyście ślubowali oraz odebrali z rąk władz uczelni indeksy. Wykład inauguracyjny pt. „Kultura pracy warunkiem pomyślności zawodowej” wygłosił prof. dr hab. Zdzisław Wołk.

Debata pt. „Problemy obronności i bezpieczeństwa w procesie edukacji”

W dniu 10 października 2019 r. przeprowadzono debatę organizowaną w ramach II Kongresu Polska Bezpieczna pt. „Problemy obronności i bezpieczeństwa w procesie edukacji”. Debatę współorganizowaną przez WSH TWP i Instytut Polska Bezpieczna zaszczytli swoją obecnością: Maciej Kopeć – Podsekretarz Stanu w Ministerstwie Edukacji Narodowej, Dr Waldemar Urbanik – Rektor Wyższej Szkoły Humanistycznej Towarzystwa Wiedzy Powszechnej w Szczecinie, Gen. brygady rezerwy Dariusz Górniak, Inspektor dr Piotr Ostrowski – Z-ca Komendanta Wojewódzkiego Policji w Szczecinie, Płk Daniel Kowalczyk – Komendant Oddziału Żandarmerii Wojskowej w Szczecinie, Płk dr Paweł Rodzoś – Dyrektor Wydziału Bezpieczeństwa i Zarządzania Kryzysowego Zachodniopomorskiego Urzędu Wojewódzkiego w Szczecinie, doradca Sejmowej Komisji Obrony Narodowej, Prof. dr hab. Józef Oleński – Uczelnia Łazarskiego w Warszawie oraz Bogdan Dziewulski – Dyrektor Liceum Ogólnokształcącego nr VII im K.K. Baczyńskiego w Szczecinie. Moderatorem debaty była dr Grażyna Leśniewska, dziekan Wydziału Nauk Społecznych WSH TWP.

Inauguracja roku akademickiego Dziecięcego Uniwersytetu Humanistycznego

W czwartek 24 października 2019 r. odbyła się uroczysta inauguracja roku akademickiego Dziecięcego Uniwersytetu Humanistycznego. Wykład inauguracyjny "Kim są superczytelnicy i dlaczego warto czytać książki" wygłosiła dr Iwona Korpaczewska-Piskorz. Spotkanie cieszyło się ogromnym zainteresowaniem. Młodzi Studenci od listopada studiują na trzech specjalnościach: „Eksperymenty i wynalazki”, „Kocie sprawy, psie zabawy” oraz „Klockomania”.

Spotkanie autorskie z pułkownikiem Grzegorzem Kaliciakiem nt. "Raport z polskich misji. Wspomnienia dowódcy z Karbali"

W dniu 5 listopada 2019 r. w murach Wyższej Szkoły Humanistycznej odbyło się spotkanie autorskie z pułkownikiem Grzegorzem Kaliciakiem nt. "Raport z polskich misji. Wspomnienia dowódcy z Karbali". Spotkanie skierowane było do uczniów klas mundurowych oraz ich opiekunów. Pułkownik Grzegorz Kaliciak, legendarny dowódca obrony ratusza w irackiej Karbali, opowiedział jak 15 lat temu przez 4 dni bronili przed islamskimi ekstremistami siedzibę legalnych władz. Obrona City Hall w Karbali była największą bitwą z udziałem polskich żołnierzy od czasów II wojny światowej. Na podstawie bitwy o ratusz w Karbali powstały dwie książki i film. Niektórzy twierdzą, że udana obrona ratusza była cudem - nie zginął ani jeden polski żołnierz. Młodzież, która wzięła udział w spotkaniu, była pod ogromnym wrażeniem.

Konferencja Naukowa nt. „Potrzeby społeczności lokalnej a rynek usług społecznych”

Dnia 5 grudnia 2019 r. odbyła się Konferencja Naukowa nt. „Potrzeby społeczności lokalnej a rynek usług społecznych” zorganizowana przez Zachodniopomorski Oddział Polskiego Towarzystwa Polityki Społecznej, Wyższą Szkołę Humanistyczną oraz Towarzystwo Wiedzy Powszechnej Oddział Regionalny w Szczecinie. Podjęto debatę w zakresie potrzeby zmiany profilu świadczonych usług społecznych na poziomie lokalnym. Uczestnikom przybliżono ustawowe rozwiązania dot. organizowania Centrów Usług Społecznych. W gronie prelegentów znaleźli się zarówno przedstawiciele środowisk naukowych, jak i również praktycy, na co dzień pracujący w instytucjach realizujących zadania polityki społecznej. Konferencja stworzyła niepowtarzalną okazję do wymiany poglądów oraz wypracowania wspólnych wniosków.

ZASADY PRZYGOTOWANIA MATERIAŁÓW DO PUBLIKACJI W PÓŁROCZNIKU EDUKACJA HUMANISTYCZNA

EDUKACJA HUMANISTYCZNA nr 2 (41), 2019
Szczecin 2019

Procedura wydawnicza obejmuje kilka etapów:

1. Artykuły do kolejnych numerów „Edukacji Humanistycznej” przyjmowane są w terminie wyznaczonym w zakładce CFP (*Call for Papers* – zaproszenie do publikacji) na stronie internetowej: <http://wshtwp.pl/edukacja-humanistyczna/>
2. Teksty przyjmowane są w formie elektronicznej na adres: redakcja@wshtwp.pl
3. Każdy artykuł weryfikowany jest przez Redakcję pod względem:
 - a) zgodności jego treści z profilem tematycznym czasopisma,
 - b) zgodności struktury tekstu z zasadami metodologii nauk,
 - c) formalnym (dane do kontaktu z Autorem; tytuł, streszczenie tekstu i słowa kluczowe w języku polskim oraz angielskim; poprawność edycyjna).
4. Redakcja dokonuje wstępnej oceny merytorycznej tekstów. Na jej podstawie ostateczną decyzję o przekazaniu tekstów do recenzji zewnętrznej podejmuje Przewodniczący Rady Naukowej.
5. Artykuły, zaakceptowane podczas wstępnej oceny merytorycznej, trafiają do dwóch niezależnych Recenzentów (z różnych jednostek naukowych), którzy zajmują się problematyką poruszaną w tekście. Stosowana jest zasada *double-blind review*, co oznacza, że Recenzenci nie znają tożsamości Autora tekstu, a Autor nie zna tożsamości Recenzentów.
6. Do druku zostaną dopuszczone tylko te artykuły, które uzyskają obie opinie pozytywne. W sytuacjach spornych zostaje powołany trzeci Recenzent.
7. Recenzent w Formularzu recenzji formułuje wniosek dotyczący warunków dopuszczenia tekstu do wydania lub przyczyny jego odrzucenia.
8. Autor nanosi ewentualne poprawki zgodnie z uwagami Recenzentów i ponownie przesyła tekst do Redakcji.
9. Sekretarz redakcji wysyła do Autorów formularz umowy na przeniesienie praw autorskich. Wypełnienie oraz podpisanie umowy jest warunkiem umieszczenia tekstu w „Edukacji Humanistycznej”.
10. O przebiegu każdego etapu Autorzy są informowani na bieżąco przez Sekretarza Redakcji.
11. Teksty, które zostały dopuszczone do druku, przekazywane są do opracowania i korekty wydawniczej.

12. Po przeprowadzeniu korekty wydawniczej teksty przekazywane są Redakcji do wglądu. Po sprawdzeniu poprawności edytorskiej materiał poddany zostaje ponownej korekcie i przekazany do ostatecznego druku.

WYMOGI EDYTORSKIE

Dane Autora (lewy górny róg pierwszej strony): imię i nazwisko oraz afiliacja.

Tytuł oraz podtytuły pogrubione.

Czcionka: Times New Roman 11 pkt.

Układ strony: marginesy 2,5 cm, interlinia 1,5.

Objętość tekstu powinna wynosić do 20 tys. znaków (ok. 10 stron).

Format: doc, docx, rtf.

Przypisy dolne według zapisu:

L. Olszański, *Media i dziennikarstwo internetowe*, Warszawa 2012, s. 26–39.

K. Denek, *Uniwersytet. Między tradycją a wyzwaniem współczesności i przyszłości*, „Edukacja Humanistyczna” 2013, nr 1 (28), s. 9.

J. M. Zając, K. Rakocy, A. Nowak, *Interaktywne, choć osobiste blogi i blogowanie a komunikacja z otoczeniem*, [w:] *Tekst (w) sieci 1. Tekst. Język. Gatunki*, red. D. Ulicka, Warszawa 2009, s. 219–229.

Bibliografia według zapisu:

Denek K., *Uniwersytet. Między tradycją a wyzwaniem współczesności i przyszłości*, „Edukacja Humanistyczna” 2013, nr 1 (28).

Olszański L., *Media i dziennikarstwo internetowe*, Warszawa 2012.

Zając J. M., Rakocy K., Nowak A., *Interaktywne, choć osobiste blogi i blogowanie a komunikacja z otoczeniem*, [w:] *Tekst (w) sieci 1. Tekst. Język. Gatunki*, red. D. Ulicka, Warszawa 2009.

Abstrakt i słowa kluczowe:

Do artykułu należy dołączyć:

- abstrakt w języku polskim wraz ze słowami kluczowymi (3–5).
- abstrakt i tytuł artykułu w języku angielskim wraz ze słowami kluczowymi (3–5) oraz imieniem i nazwiskiem tłumacza.

Wszystkie materiały ilustracyjne: rysunki, zdjęcia, tabele, fotokopie, mapy, wykresy, wzory strukturalne powinny być dostarczone także osobno w formie plików graficznych.

Redakcja zastrzega sobie prawo do skracania i opracowania edytorskiego nadesłanych tekstów.