



Szkoła – kultura – środowisko lokalne

redakcja naukowa

Alina Szczurek-Boruta
Barbara Chojnacka-Synaszko



Powiat Cieszyński



wydawnictwo
adam marszałek



Szkoła – kultura – środowisko lokalne

redakcja naukowa

Alina Szczurek-Boruta
Barbara Chojnacka-Synaszko



Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji
Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach



Powiat Cieszyński



Stowarzyszenie Wspierania Edukacji
Międzykulturowej



SERIA PEDAGOGIKA SPOŁECZNA

Publikacja przygotowana przez:

ZAKŁAD PEDAGOGIKI SPOŁECZNEJ I EDUKACJI MIĘDZYKULTUROWEJ INSTYTUTU NAUK O EDUKACJI
WYDZIAŁU ETNOLOGII I NAUK O EDUKACJI W CIESZYNIE UNIwersYTETU ŚLĄSKIEGO W KATOWICACH

STOWARZYSZENIE WSPIERANIA EDUKACJI MIĘDZYKULTUROWEJ

Redaktor serii

Alina Szczurek-Boruta

Recenzenci

prof. zw. dr hab. Tadeusz Lewowicki

prof. zw. dr hab. Andrzej Radziewicz-Winnicki

Redaktor prowadzący

Paweł Jaroniak

Korekta

Zespół

Redakcja językowa – język angielski

Anna Studenska

Redakcja techniczna

DYWIZ

Projekt logo serii Pedagogika Społeczna

Krzysztof Galus

Okładka

Monika Sosińska, Krzysztof Galus

© Copyright by WYDAWNICTWO ADAM MARSZAŁEK

Wszystkie prawa zastrzeżone. Książka, którą nabyłeś, jest dziełem twórcy i wydawcy. Żadna jej część nie może być reprodukowana jakimkolwiek sposobem – mechanicznie, elektronicznie, drogą fotokopii itp. – bez pisemnego zezwolenia wydawcy. Jeśli cytujesz fragmenty tej książki, nie zmieniaj ich treści i koniecznie zaznacz, czyje to dzieło

Toruń 2015

ISBN 978-83-8019-310-9

Publikacja współfinansowana ze środków Wydziału Etnologii i Nauk o Edukacji
Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach, Stowarzyszenia Wspierania Edukacji Międzykulturowej,
Powiatu Cieszyńskiego oraz Urzędu Miasta Cieszyna

Wydawnictwo prowadzi sprzedaż wysyłkową: tel./fax 56 648 50 70, marketing@marszalek.com.pl

Wydawnictwo Adam Marszałek, ul. Lubicka 44, 87-100 Toruń
tel. 56 660 81 60, e-mail: info@marszalek.com.pl, www.marszalek.com.pl
Drukarnia nr 2, ul. Warszawska 52, 87-148 Łysomice, tel. 56 678 34 78

Spis treści

Wprowadzenie	9
--------------------	---

Część I

Rola szkoły w kreowaniu kultury

Janusz Gajda

Szkoła środowiskowa współorganizatorem wyzwań edukacyjnych w dziedzinie kultury (refleksje dotyczące aktualnych problemów, szans i zagrożeń)	15
--	----

Jerzy Nikitorowicz

Międzykulturowa edukacja szkolna w procesie kreowania kultury pokoju i dialogu międzykulturowego	26
--	----

Barbara Dobrowolska

Współczesna szkoła w kontekstach wielokulturowości. Wzajemna recepcja „swoich” i „obcych” w praktyce szkolnej	42
---	----

Część II

Szkoła wobec problemów współczesnego człowieka

Maria Mendel

Szkoła poza szkołą. O odrywającym się desygnacie i postdemokratycznej wersji powszechnej edukacji	59
---	----

Jolanta Muszyńska

Szkoła w przestrzeni lokalnej – od partycypacji do zaangażowania	79
--	----

Ewa Jarosz

Dzieci jako aktorzy życia społecznego w różnych środowiskach życia	90
--	----

Tadeusz Pilch przy współpracy Anety Brzezińskiej-Poteć

Krótki raport o problemie dowożenia dzieci i młodzieży do szkół w regionie Warmii i Mazur ...	108
---	-----

Wioleta Danilewicz	
Adaptacja dzieci powracających z zagranicy do szkolnej codzienności w Polsce	129
Alica Petrasová, Štefan Porubský	
The impact of the school environment on developing educational strategies of Roma students	140
Marianna Müller de Morais	
Reflektívna kompetencia učiteľov vo vzťahu k sebaúčinnosti	152
Ewa Tłuczek-Tadla	
Rola szkoły ponadpodstawowej w budowaniu demokratycznego społeczeństwa	165
Justyna Ryszewska-Banko	
Szkoła przestrzenią kształtowania dziecięcego obrazu świata wartości	176
Алена Сергеевна Балеха	
Методическая система формирования естественнонаучной компетентности будущего учителя начальных классов	188

Część III

Szkoła wobec cyberprzemocy – diagnoza i programy wsparcia

Ctibor Határ	
Social pedagogue in the care system for the students with problematic behavior and behavioral disorder	205
Katarína Hollá	
Theoretical and empirical bases of cyberbullying	216
Lívia Fenyvesiová	
The school environment and cyberbullying	225
Jana Hanuliaková, Katarína Hollá	
School social climate – cyberbullying prevention	233
Katarína Szíjjártóová	
Cyberbullying prevention pedagogical aspects	243
Petra Jedličková	
Intergenerational learning versus cyberbullying phenomenon	254

Część IV

**Zaangażowanie różnych podmiotów działających w środowisku lokalnym
na rzecz aktywizacji społecznej i kulturalnej dzieci, młodzieży i dorosłych**

Zbigniew Wieczorek

**Udział mieszkańców w procesach decyzyjnych na przykładzie częstochowskiego budżetu
obywatelskiego 267**

Edyta Widawska

**Aktywizacja społeczności lokalnej w kontekście działań animacyjnych
na przykładzie częstochowskiego budżetu obywatelskiego 279**

Łukasz Konarzewski

Kultura i edukacja w działaniach Powiatu Cieszyńskiego 290

Izabela Kula

**Działania Biblioteki Miejskiej w Cieszynie na rzecz aktywizacji społecznej i kulturalnej
dzieci i młodzieży 295**

Grzegorz Studnicki

Działalność edukacyjna i popularyzatorska Muzeum Śląska Cieszyńskiego w Cieszynie 308

Ewa Tomaszewska

Można zrobić więcej – o współpracy teatru ze szkołą 331

Patrycja Łyżbicka

Rola szkoły w edukacji kulturowej. Szanse i problemy. Praktyczne rozwiązania 345

Beata Sabbath

Bukiet słów dla Ziemi Cieszyńskiej, czyli o poezji w Gimnazjum nr 2 w Cieszynie 356

Lubomir Špila

**Współpraca Zespołu Szkół Gastronomiczno-Hotelarskich w Wiśle ze środowiskiem
lokalnym 365**

Barbara Pasieka

Szkoła zawodowa w środowisku lokalnym 378**Prace z serii PEDAGOGIKA SPOŁECZNA 383**

School – cultures – local space

Contents

Introduction	9
--------------------	---

Part I

The role of school in culture creation

Janusz Gajda

Community school as a co-organizer of educational challenges concerning culture (reflections about current problems, chances and threats)	15
--	----

Jerzy Nikitorowicz

Intercultural school education in the process of creating the culture of peace and intercultural dialogue	26
--	----

Barbara Dobrowolska

Contemporary school in the context of multiculturalism. Mutual reception of "one's own" and „strangers" in school practice	42
---	----

Part II

School in the face of contemporary man problems

Maria Mendel

School beyond school. On the deriving designatum and on post-democratic public education	59
---	----

Jolanta Muszyńska

School in the local space – from participation to involvement	79
---	----

Ewa Jarosz

Children as social life actors in various life environments	90
---	----

Tadeusz Pilch, in cooperation with Aneta Brzezińska-Poteć Short report concerning children and youth commuting to school in Warmia and Mazury Region	108
Wioleta Danilewicz Adaptation of children returning from abroad of everyday school life in Poland	129
Alica Petrasová, Štefan Porubský The impact of the school environment on developing educational strategies of Roma students	140
Marianna Müller de Moraes Reflective competence of teachers concerning the sense of self-efficacy	152
Ewa Tłuczek-Tadla The role of post-primary school in building democratic society	165
Justyna Ryszewska-Banko School as a space of shaping the image of the world of values in children	176
Алена Сергеевна Балеха Methodical system of natural competence formation in future primary school teachers	188

Part III

School in the face of cyberbullying – diagnosis and programmes of support

Ctibor Határ Social pedagogue in the care system for the students with problematic behavior and behavioral disorder	205
Katarína Hollá Theoretical and empirical bases of cyberbullying	216
Lívia Fenyvesiová The school environment and cyberbullying	225
Jana Hanuliaková, Katarína Hollá School social climate – cyberbullying prevention	233
Katarína Szijjártóová Cyberbullying prevention pedagogical aspects	243

Petra Jedličková

Intergenerational learning versus cyberbullying phenomenon	254
--	-----

Part IV

Involvement of various subjects acting in local environment in social and cultural activation of children, youth and adults

Zbigniew Wieczorek

Participation of residents in decision-making processes on the example of Częstochowa civic budget	267
--	-----

Edyta Widawska

Activation of local community in the context of animation activities by example of Częstochowa civic budget	279
---	-----

Łukasz Konarzewski

Culture and education in the actions of Cieszyn District	290
--	-----

Izabela Kula

City Library activities for social and cultural activation of children and youth	295
--	-----

Grzegorz Studnicki

Educational and popularizing activities of Cieszyn Silesia Museum	308
---	-----

Ewa Tomaszewska

You can do more – the cooperation of the theater with school	331
--	-----

Patrycja Łyżbicka

Role of school in cultural education. Prospects and problems. Practical solutions	345
---	-----

Beata Sabath

Bouquet of words for the Cieszyn county – concerning poetry in the Middle School no. 2 in Cieszyn	356
---	-----

Lubomir Špila

Cooperation of Hospitality Schools in Wisła with local environment	365
--	-----

Barbara Pasieka

Vocational school in local environment	378
--	-----

Works in the series SOCIAL PEDAGOGY	383
---	-----

Wprowadzenie

Tom ten zawiera oryginalne teksty polskich, słowackich i ukraińskich autorów, które powstały z inspiracji i przy znaczącym udziale różnych środowisk naukowych szczególnie zaangażowanych w rozwój pedagogiki, wykazujących troskę o szkołę skoncentrowaną na człowieku, a nie jedynie na zasobach, kapitale i wizji rozwoju społecznego. Ukazuje się w serii prac **Pedagogika Społeczna** redagowanej przez Zakład Pedagogiki Społecznej i Edukacji Międzykulturowej Instytutu Nauk o Edukacji Wydziału Etnologii i Nauk o Edukacji w Cieszynie Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach.

Środowisko wychowawcze, w którym wzrasta i rozwija się człowiek, to przede wszystkim środowisko kulturowe. Obejmuje ono oddziałujące na jednostkę elementy społeczno-historycznego dorobku człowieka: dobra kultury materialnej i duchowej. Człowiek żyje w świecie kultury, ona stanowi pole jego działania, punkt odniesienia. Już Helena Radlińska podkreślała znaczenie kultury i wychowania w odnajdowaniu wartości, które stanowią najmocniejsze oparcie dla nowych poczynań¹.

Podjęta problematyka szkoły – kultury – środowiska lokalnego nie jest nowa, ale niezwykle istotna i aktualna. Sukcesy wychowawcze szkoły związane są i zależą w dużym stopniu od znajomości środowiska, w którym żyją dzieci i młodzież oraz od pozyskania tego środowiska jako współpartnera w procesie wychowania.

Autorzy poszczególnych tekstów podejmują dyskurs na temat środowisk wychowawczych – szkoły i środowiska lokalnego, istotną teoretyczną narrację na temat ich ważności i wartości, przedstawiają przykłady owocnej współpracy badaczy i praktyków z różnych rzeczywistości, różnych państw i ich konstruktywnego wspólnego pochylenia się nad problemem szkoły,

¹ H. Radlińska, *Pedagogika społeczna*, Wrocław 1961, Ossolineum, s. 21.

zastanawiają się nad tym: Jakie są szanse wychowania w szkole? Jaki jest udział szkoły w tworzeniu ładu społecznego korzystnego dla kształtowania warunków sprzyjających zarówno nieskrępowanemu rozwojowi jednostek, jak i tworzeniu wspólnot? Jakie są możliwości oraz bariery funkcjonowania szkoły w środowisku lokalnym? Jakie są relacje między środowiskiem szkolnym, środowiskiem kulturowym i środowiskiem lokalnym? Czy i ewentualnie jaki jest udział szkoły w kreowaniu lokalnych społeczności wielokulturowych?

Publikację cechuje różnorodność tematyki i form zgromadzonych w niej opracowań. Na zbiór składają się teksty z czterech kręgów tematycznych: rola szkoły w kreowaniu kultury; szkoła wobec problemów współczesnego człowieka, szkoła wobec cyberprzemocy – diagnoza i programy wsparcia oraz zaangażowanie różnych podmiotów działających w środowisku lokalnym na rzecz aktywizacji społecznej i kulturalnej dzieci i młodzieży.

Znajdują się tu rozważania teoretyczne, rozważania prowadzone na gruncie wyników badań, jak i opisy działań praktycznych przyczyniających się do pozytywnych zmian w otoczeniu. Autorzy poszczególnych tekstów, nawiązując do tradycji pedagogiki społecznej, opisują – na podstawie analizy rzeczywistych faktów i zjawisk – postępowanie społeczno-wychowawcze szkoły w środowisku lokalnym oraz przedstawiają nowe formy działalności szkół odpowiadające współczesnym odmianom wspólnot lokalnych, powstających w wyniku intensywnych zmian społeczno-kulturowych.

Poszerzeniem podjętej problematyki są opracowania prezentujące badania naukowe zrealizowane w Republice Słowackiej w ramach projektu badawczego *Cyberprzemoc – wykrywanie i rozwiązanie*, wskazujące na potrzebę systematycznego i wielodyscyplinarnego podejścia w analizach przyczyn i uwarunkowań cyberprzemocy, a nade wszystko tworzenia systemu wsparcia, doradztwa i pomocy w środowisku szkolnym.

Znaczące dla podjętej problematyki są opracowania przygotowane przez przedstawicieli wydziałów i jednostek Starostwa Powiatowego w Cieszynie, Urzędu Miasta Cieszyna, a nade wszystko dyrektorów, nauczycieli i pedagogów szkolnych. Dziękujemy za włączenie się do naszych działań budowania pomostów między teorią i praktyką, nauką, kulturą, oświatą i polityką.

Mamy nadzieję, że publikacja tej książki ułatwi wymianę poglądów i doświadczeń, pomoże w nawiązaniu dialogu badaczy i praktyków pedagogiki społecznej w różnych krajach.

Dziękujemy znakomitym Recenzentom – Panu Profesorowi Tadeuszowi Lewowickiemu i Panu Profesorowi Andrzejowi Radziewiczowi-Winnickiemu za życzliwe, cenne uwagi i merytoryczne sugestie.

Wydanie tej książki stało się możliwe dzięki niezmiennej przychylności, pomocy władz akademickich Uniwersytetu Śląskiego Wydziału Etnologii i Nauk o Edukacji w Cieszynie, Stowarzyszenia Wspierania Edukacji Międzykulturowej, Starostwa Powiatowego w Cieszynie, Urzędu Miasta Cieszyna. Wszystkim Osobom, które przyczyniły się do powstania publikacji, pragniemy wyrazić uznanie i podziękowania.

Redaktorzy tomu

Część I

Rola szkoły w kreowaniu kultury

Janusz Gajda

Szkoła środowiskowa współorganizatorem wyzwań edukacyjnych w dziedzinie kultury

(refleksje dotyczące aktualnych problemów, szans i zagrożeń)

Istnieje rzeczywistość faktów, sukcesów, ujmowana w kategorii pragmatyczne i użyteczne; (...). I istnieje rzeczywistość druga, rzeczywistość wartości (...) podejmowanych i broniących przez ludzi

B. Suchodolski

Czy wystarczy tradycyjny ideał uniwersalnych wartości humanistycznych, ucieleśnionych w wielkiej kulturze humanistycznej: religii, nauce, technice, sztuce? Czy może się powszechne wykształcenie odwracać od pop-kultury (...)?

S. Wołoszyn

Uwagi wstępne

Problemy szkoły, kultury i środowiska lokalnego, aczkolwiek nie nowe, są istotne, aktualne i złożone. Współczesność bowiem charakteryzuje się dynamicznymi, trudnymi do przewidzenia zaskakującymi przemianami, wielorakimi napięciami i ostrymi konfliktami w sferze politycznej, społeczno-ekonomicznej i kulturowej. Postępujące procesy globalizacji i pluralizmu wielokulturowego powodują poważne zawirowania na całym globie. Ideały demokracji i tolerancji, swobód obywatelskich ścierają się z narastającymi tendencjami nacjonalizmu, separatyzmu, ksenofobii, nietolerancji, terrory-

zmu i ludobójstwa. Są to nowe niełatwe zadania w procesie edukacji każdej szkoły, w tym szkół w środowisku lokalnym.

Główna teza tego opracowania wynika z jego tytułu i sensu cytowanych jako motto dwu wypowiedzi. Niemniej jednak uściślenia wymagają trzy pojęcia kluczowe. I tak przez **szkołę środowiskową** rozumiemy różne typy szkół mocno powiązanych ze środowiskiem lokalnym w zakresie szeroko pojętej edukacji, kultury i zagadnień opiekuńczo-socjalnych, a **wyzwania edukacyjne** zawężamy do postulatów deklaracji i raportów międzynarodowych, realizowanych na potrzeby realistycznego kształcenia w aspekcie wartości humanistyczno-antropologicznych. Natomiast **kulturę** traktujemy szeroko, akcentując jej globalny i pluralistyczny charakter jako jedność w różnorodności: wzajemne przenikanie się kultur o różnym poziomie i charakterze.

W tekście tym skoncentrujemy się na sygnałnym potraktowaniu zagadnień dotyczących:

- humanistyczno-antropologicznego rozumienia kultury i edukacyjnych funkcji kultury w międzynarodowych raportach i deklaracjach realizowanych w szkołach środowiskowych;
- współdziałania szkół z instytucjami i placówkami kultury, także odnośnie trudnych problemów kształcenia w przypadku przeciwstawnych kultur i konfliktowych wartości;
- budowania płaszczyzn dialogu, wzajemnego zrozumienia i pokojowego współistnienia.

Humanistyczno-antropologiczne rozumienie kultury i jej edukacyjne funkcje w międzynarodowych raportach i deklaracjach realizowane w szkołach środowiskowych

Jeśli odwołujemy się współcześnie do humanistyczno-antropologicznego rozumienia kultury i edukacji, to sięgamy mimowolnie do starożytności – greckiej idei *paidei* i *rymskiej* humanitas: kształcenie człowieczeństwa poprzez kontakty z dobrami kultury, człowieka jako swoistego wzoru osobowego, kształtowanego w zależności od wartości sztuki, nauki, akceptowanych systemów filozoficznych i religii. I takie humanistyczne pojmowanie kultury jako czynnika kreatywnego w życiu i edukacji legło u podstaw współczesnego nurtu pedagogiki kultury, której celem finalnym jest przygotowanie poszczególnych jednostek do aktywnego, twórczego udziału w życiu, wprowadzanie w świat ponadindywidualnych wartości, rozwijanie sił

duchowych i w efekcie dojrzała osobowość o ukształtowanej postawie moralnej. Oznacza to integralne wychowanie człowieka przez naukę, technikę i sztukę, jak również przez pracę i współżycie między ludźmi – a zatem szerokie traktowanie kultury jako świata człowieka, kultury obejmujące jej wszystkie kategorie oraz poziomy¹.

Cechą znaną takiego rozumienia kultury i edukacji jest ujmowanie świata człowieka w dwu głównych aspektach. Jest to świat zewnętrzny – otaczający go przyrodę, ale także świat tworzony przez człowieka: stosunków społeczno-ekonomicznych i kulturowych. Ów zewnętrzny świat może być postrzegany jako wrogi lub przyjazny ludziom, kiedy bierzemy pod uwagę czynniki obiektywne, jak warunki klimatyczne, bogactwo przyrody, zasoby mieszkańców i ich bezpieczeństwo, ustrój społeczny, a z czynników subiektywnych: pozycję w grupie społeczno-zawodowej, indywidualne poczucie tzw. powodzenia życiowego, szczęścia.

Drugi to świat wewnętrzny człowieka – uwarunkowany przez osobnicze czynniki: biologiczno-psychologiczne, intelektualne, odrębne dla każdego przeżycia. W zależności od owego wnętrza – intensywności przeżyć emocjonalnych, estetycznych, intelektualnych, moralnych – mamy olbrzymią skalę doznań: niemalże od ich braku do bardzo głębokich. Oba te światy – rozpatrywane w kategoriach aksjologicznych – mogą być wzbogacające, służące dobru jednostki oraz społeczeństwa i odwrotnie – mogą stanowić zagrożenie, być nieprzewidywalnymi, nie podlegać racjonalnej kontroli, a mogą także być nastawione na pasożytnicze korzystanie z innych, na czynienie zła społecznego.

Taka nasilająca się współcześnie różnorodność kulturowych postaw ludzkich stanowi jedno z wielu głównych wyzwań społeczno-politycznych w zakresie edukacji. Wyzwań formułowanych przede wszystkim w głośnych raportach i deklaracjach międzynarodowych. Stąd też w Raporcie Międzynarodowej Komisji Rozwoju Edukacji: *Uczyć się aby być*, pod redakcją Edgara Faure'a (Warszawa 1975) położono nacisk na wszechstronny rozwój człowieka, obejmujący wszystkie dziedziny jego życia. Wymownym natomiast przykładem troski o rozwój rodzimej kultury jest tzw. deklaracja meksykań-

¹ Por.: J. Gajda, *O nowy humanizm w edukacji*, Kraków 2000, Oficyna Wydawnicza Impuls; tenże, *Pedagogika kultury w zarysie*, Kraków 2006, Oficyna Wydawnicza Impuls (2 wydania); I. Wojnar, *Humanistyczne i antropologiczne rozumienie kultury*, w: D. Kubinowski (red.), *Kultura, wartości, kształcenie. Księga dedykowana prof. Januszowi Gajdzie*, Toruń 2003, Wydawnictwo Adam Marszałek.

ska (1982), która akcentuje różnorodność wszystkich kultur jako niezbywalnego dziedzictwa grup i narodów, kultur będących częścią wspólnego dziedzictwa ludzkości. Szczególnie znaczące dla edukacji są cztery jej pierwsze punkty:

1. *Każda kultura stanowi całokształt niepowtarzalnych i niedających się zastąpić wartości, ponieważ tradycje i formy ekspresji narodu są najistotniejszym źródłem, przy pomocy którego naród może zamaniifestować swą obecność w świecie.*
2. *Afirmacja tożsamości kulturalnej sprzyja wyzwoleniu narodów i na odwrót, każda forma dominacji jest zaprzeczeniem lub osłabieniem tej tożsamości.*
3. *Tożsamość kulturalna jest stymulującym bogactwem, które rozszerza możliwości rozwoju ludzkiego skłaniając każdy naród, każdą grupę, aby żywił się swą przeszłością i aby przyswajał elementy z zewnątrz, możliwe do pogodzenia ze swoim charakterem i w ten sposób kontynuował proces swej własnej kreacji.*
4. *Wszystkie kultury są częścią wspólnego dziedzictwa ludzkości. Tożsamość kulturalna narodów odradza się i wzbogaca w wyniku kontaktów z tradycjami i wartościami innych narodów. Kultura to dialog, wymiana idei, doświadczeń oraz uznania dla innych wartości i tradycji. W izolacji kultura więdnie i ginie².*

Deklaracja ta, jak wynika choćby z cytowanych wyżej tez, ma olbrzymie znaczenie w polityce kulturalnej i edukacji przez wyeksponowanie wysokiej rangi kultur(y) w kreowaniu tożsamości narodowych oraz określenie charakteru kontaktów między kulturami jako warunku ich rozwoju.

Idee te znalazły odbicie w 2008 r. ogłoszonym przez Parlament Europejski Rokiem Dialogu Międzykulturowego. Z kolei w raporcie pod redakcją Jacques'a Delorsa sformułowano główne cele (filary) edukacji: *uczyć się, aby wiedzieć, uczyć się, aby działać, uczyć się, aby żyć wspólnie, uczyć się, aby być* – dla przezwyciężenia napięć między: [...] *tym, co globalne a tym, co lokalne..., tym, co uniwersalne a tym, co jednostkowe..., między tradycją a nowoczesnością..., działaniem prospektywnym a działaniem doraźnym..., rozwojem wiedzy a zdolnością przyswajania jej..* oraz *między duchowością i material-*

² Cytuję za: K. Żygulski, *Kultura*, w: K. Wojciechowski (red.), *Encyklopedia oświaty i kultury dorosłych*, Warszawa 1986, Zakład Nar. im. Ossolińskich, s. 23–24.

*nością*³. Apeluje się w niej pośrednio o uznanie kultury popularnej w stwierdzeniu: *swobodny światowy przepływ obrazów i słowa, także z jego niedociągnięciami, przeobraził zarówno stosunki międzynarodowe, jak i rozumienie świata przez jednostkę*⁴.

Te dokumenty, nie umniejszając wagi innych tego typu opracowań, są szczególnie znaczące w rozwoju strategii edukacyjnej na XXI wiek. Wiele zawartych w nich propozycji znajduje odzwierciedlenie w późniejszych publikacjach Komisji Rady Europejskiej oraz wielorakie rozwinięcia w znaczących publikacjach pedagogicznych. Obligują one instytucje państw, a przede wszystkim szkolnictwo, w tym szkoły nierzadko głęboko zróżnicowane społecznie i kulturowo w środowiskach lokalnych, do twórczej realizacji owych szeroko rozumianych wyzwań edukacyjnych. Charakter tego zróżnicowania – wyróżnionej wyżej kultury zewnętrznej i wewnętrznej – powinien mieć decydujące znaczenie w realizacji owych postulatów: w treści, formach i metodach pracy szkół i ich wielorakiej współpracy z instytucjami, organizacjami i osobami danego środowiska. Będzie to zawsze kształcenie (nauczanie i wychowanie) szkolne: lekcyjne i pozalekcyjne oraz kształcenie równoległe – wykorzystujące bogatą ofertę edukacyjną programów popularno-naukowych i artystycznych, mass mediów i hipermediów na czele z telewizją i Internetem, a także potencjalne zasoby bliskiego i dalszego środowiska. Obfitego arsenału procesów upowszechniania kultury, form uczestnictwa i animacji społeczno-kulturowej o charakterze percepcyjnym i kreatywnym – stymulujące i rozwijające innowacyjne postawy. W ich wyborze najbardziej kompetentnym jest sumienny nauczyciel – rozeznany w potrzebach i możliwościach społeczności danego środowiska i podmiotowo traktujący swoich uczniów, stąd zbędne jest ich tu omawianie.

Współdziałanie szkół środowiskowych z instytucjami i placówkami kultury

Postawienie akcentu na współdziałanie szkół z bliskim i dalszym środowiskiem w realizacji omawianych wyzwań edukacyjnych jest wręcz oczywiste ze względu na osiągnięcia cywilizacyjne – ułatwiony kontakt bezpośredni z odległymi wyspecjalizowanymi instytucjami i placówkami oraz możli-

³ J. Delors, *Edukacja jest w niej ukryty skarb*, raport dla UNESCO, Warszawa 1998, Stowarzyszenie Oświatowców Polskich, UNESCO, s. 12–13.

⁴ Tamże, s. 37.

wości pośredniego internetowego uczestnictwa w ich zasobach; ponadto zmiany w rozmieszczeniu elit kulturalnych, coraz częściej zamieszkujących w przyjaznych ekologicznie małych aglomeracjach, sprzyjają nawiązywaniu kontaktów z ludnością zamieszkania. Szkoły uzupełniają proces kształcenia o specjalistyczne zajęcia pozaszkolne, jak choćby cieszące się popularnością zajęcia teatralne, taneczne, wokalne-muzyczne, ale także ściśle naukowe i rekreacyjno-sportowe, które nie są w stanie u siebie prowadzić w ogóle lub na wysokim poziomie ze względów kadrowych i finansowych; natomiast wyspecjalizowane placówki i instytucje mają ułatwione spełnianie statutowych zadań, a obie strony czerpią satysfakcję z osiągniętych sukcesów.

Współpraca ta nie zwalnia szkół z dyskretnego sprawowania funkcji kontrolnych dotyczących jej przebiegu i walorów wychowawczych, które są równie istotne, zwłaszcza w związku z zatrważającym obniżaniem się poziomu kultury obyczajowej. Ilustrują to liczne publikacje, jak np. ostatnio wydane Neila Postmana: *Zabawić się na śmierć. Dyskurs publiczny w epoce show-businessu* (Muza, Warszawa 2002) Thomasa H. Eriksena: *Tyrania chwili. Szybko i wolno płynący czas w erze informacji* (PIW, Warszawa 2003) i Briana McNair'a: *Seks – demokratyzacja pożądania i media, czyli kultura obnażania* (Muza, Warszawa 2004). I na koniec książka Franka Furediego o wymownym tytule: *Gdzie się podzieli wszyscy intelektualiści?*, w której mówi się o „kulcie banalności”, „równaniu w dół”, „elitarnym populizmie” i „kulturze schlebiania”. A oto krótki cytat z tej publikacji:

Zbyt często zawołanie do uznania dla zwyczajności bywa przykrywką dla nieuczciwego pochlebstwa. Ostatnimi czasy słowa „kreatywność” standardowo używa się w odniesieniu do każdego wysiłku podejmowanego przez jednostkę ludzką. W wypadku przedsięwzięć kulturalnych i edukacyjnych próbuje się zapewnić potencjalnych klientów, że wszyscy jesteśmy kreatywni i wszyscy jesteśmy wyjątkowi⁵.

Kultura, która istnieje po to, żeby pomóc ludziom odnaleźć siebie, sprzyja klimatowi obsesji na własnym punkcie i introwertyzmowi⁶.

Powinności wychowawcze, choć traktowane są na dalszym miejscu po dydaktyce, to nie zwalniają szkół z obowiązku nauczania wychowującego

⁵ F. Furedi, *Gdzie się podzieli wszyscy intelektualiści?*, przekł. K. Makaruk, Warszawa 2008, Państwowy Instytut Wydawniczy, s. 140.

⁶ Tamże, s. 149.

we wszystkich przedmiotach, a zwłaszcza humanistycznych i artystycznych oraz do sensownie zaplanowanych – zgodnie z potrzebami uczniów – oraz kompetentnie prowadzonych tzw. lekcji wychowawczych. Natomiast w tym podrozdziale konieczne jest poświęcenie nieco miejsca przynajmniej dwóm trudnym problemom edukacyjnym w przypadku przeciwstawnych postaw i konfliktowych wartości w skali mikro i makro. Są to: **fanatyzm religijny i ideologiczny oraz populizm i manipulacja jako istotne zagrożenia dla demokracji, pokoju, postaw moralnych i obywatelskich**. Fanatyzm ideologiczny i religijny zaznaczył się w historii ludzkości i zaznacza nadal potwornymi zbrodniami i masowym ludobójstwem. Najnowsze doniesienia medialne dostarczają wielu przykładów spektakularnych, wyrafinowanych mordów dokonywanych przez bojowników Islamskiego Państwa Iraku i Lewantu (IBIS lub ISIL) ogłoszonego przez ich twórców jako kalifat, wobec którego wyznawcy zobowiązani są do bezwzględnej posłuszeństwa pod groźbą śmierci za odejście od islamu i sprzymierzenie się z ciemnizcami, do których ugrupowanie to zalicza także władze irackie, szyitów, a nawet własnych bojowników rekrutowanych z Europy, deklarujących powrót do domu. Są oni mordowani na równi z innymi innowiercami – misjonarzami, wolontariuszami czy dziennikarzami... Mimo tego, ponoć 2/3 muzułmanów popiera idee zjednoczenia, a szeregi bojowników zasilają ochotnicy z Europy, gdzie dochodzi do konfliktów na tle religijnym⁷.

Inne w skutkach, ale równie poważne zagrożenie stanowią populizm i manipulacja, które zagnieździły się we wszystkich dziedzinach aktywności ludzkiej, a zwłaszcza w polityce⁸. Szastanie obietnicami bez pokrycia przez wielu parlamentarzystów to niebezpieczna dewaluacja wartości słowa, honoru osoby i godności sprawowanego przez nich urzędu i w rezultacie postępujący proces demoralizacji społeczeństwa, które traci zaufanie dla sprawujących władzę, pogłębia niechęć do brania udziału w kolejnych wyborach, stymuluje nastroje nacjonalistyczne, nietolerancję, godzi w ład społeczno-polityczny i podważa zaufanie do zasad „mądrej demokracji”, jaką była ateńska, a współcześnie jest demokracja kolaboratywna.

⁷ M. Gąsior, *Spokojnie to tylko kalifat. Przewodnik po islamskim państwie, które dzihadysty stworzyli w Syrii i Iraku*, <http://natemat.pl/108169,spokojnie-to-tylko-kalifat-przewodnik-po-islamskim-panstwie-ktore-dzihadysty-stworzyli-w-syrii-i-iraku>.

⁸ Za zgodą Autora w tekście artykułu skrócono fragment dotyczący populizmu (przyp. red.).

Budowanie płaszczyzn wzajemnego zrozumienia i pokojowego współistnienia

Fundamenty aksjologiczne w budowaniu płaszczyzny porozumienia między wielorako podzielonymi ekonomicznie, politycznie, etnicznie, religijnie, kulturowo społecznościami w skali makro i mikro, a w tym między tubylcami i imigrantami powinny być oparte na humanistyczno-antropologicznym rozumieniu kultury, a zatem na treściach i wartościach humanistycznych także dziedziczonej rodzimej tradycji oraz na wartościach pragmatycznych i konsumpcyjnych związanych z codzienną egzystencją człowieka. Chodzi tu głównie o kluczowe zagadnienia ujmowane przystępnie, a dotyczące: wiedzy o świecie i człowieku – jego potrzebach życiowych, wyżywieniu i zdrowiu oraz praw i obowiązków obywatelskich. W realizacji ich wydaje się być trafna dwutorowa praktyka edukacyjna, elastycznie stosowana w zależności od potrzeb i charakteru grup. W szerszym, bardziej ogólnym zakresie, eksponująca uniwersalne wartości związane z charakterem kultur, tradycjami wolności i demokracji i w węższym, bardziej pragmatycznym, uwzględniająca potrzeby grup migrantów o odmiennej kulturze. Edukacja obywatelska w społecznościach tych wymaga ze strony prowadzącego wręcz mistrzostwa – doskonałego przygotowania, umiejętności pozyskania zaufania i wyrozumiałości. Zdecydowana większość edukowanych dorosłych interesuje się Helsińską Deklaracją Praw i Obowiązków Obywatela wyłącznie pod kątem egzekwowania należnych sobie praw, poszanowania rodzimych obyczajów, a bagatelizuje powinności wynikające z dostosowania się do obowiązujących w kraju osiedlenia norm prawnych, że prawo bycia obywatelem oznacza obowiązki związane z tym przywilejem i respektowanie go jest nieodzownym warunkiem unikania konfliktów.

Dyrektywa edukacyjna wychowania obywatelskiego wymaga także rewizji historii narodu i lokalnej grupy etnicznej, a w tym rozprawienia się z błędnymi stereotypami myślenia oraz z utrwalonymi i rodzącymi się mitami, które nie służą dobru wspólnemu. Nie chodzi tu o zacieranie faktów, mijanie się z prawdą, ale o obiektywne ukazywanie i interpretacje zdarzeń, o unikanie projekcji w obciążaniu za własne winy innych, o uwzględnianie realiów zmieniającej się geopolitycznej mapy świata i uważne śledzenie trendów rozwoju społeczno-gospodarczego w celu zapobiegania zagrożeniom. Chodzi także o wyrabianie umiejętności podejmowania decyzji, o przekonywujące

zaprezentowanie swoich atutów, o operatywność. Ujmując najkrócej, chodzi o sprostanie wymogom rynku, co w przypadku migrantów na pierwszym miejscu stawia jako warunek opanowanie języka kraju osiedlenia, poznanie prawa i norm obyczajowych; po drugie, zdobycie kwalifikacji zawodowych zapewniających godziwe warunki bytowe oraz kompetencji komunikacyjnych ułatwiających porozumiewanie się z tubylcami i poprawne funkcjonowanie w środowisku osiedlenia.

Najłatwieszą i wypróbowaną formą zdobywania kompetencji komunikacyjnych i budowania więzi wspólnotowych stanowi uczestnictwo w formach ludyczno-artystycznych organizowanych przez społeczności lokalne, ale także migrantów, jak różne festyny folklorystyczne, imprezy taneczno-muzyczne, obrzędowe, konkursy kulinarne itp. Podczas tych spotkań unikać jednak należy eksponowania inności. Odmienne religie i związane z nią obrzędy dzielące te społeczności schodzą wtedy wyraźnie na dalszy plan. Uniwersalny język muzyki, tańca, melodii służy autentycznemu zbliżeniu, a jeśli urzeka, to bywa przyjmowany przez drugą stronę i włączany do wspólnego dziedzictwa kulturowego.

Wszystkie przywołane w tym tekście postulaty odwołujące się do głośnych raportów i deklaracji międzynarodowych oraz założeń edukacji humanistyczno-antropologicznej są wpisane w dużej mierze w chlubne polskie tradycje wychowania narodowego, państwowego i obywatelskiego w budowaniu więzi interpersonalnych grup etnicznych w skali kraju i wspólnoty ogólnoludzkiej.

Uwagi końcowe

Omówione tu wybiórczo i skrótowo zagadnienia dotyczące szkół środowiskowych wykraczają poza lokalność, ponieważ są częścią globalnego charakteru współczesnego świata z jego zagrożeniami będącymi wyzwaniem dla szeroko pojmowanej edukacji w ogóle i edukacji obywatelskiej w szczególności. Efektywność kształcenia – na zasadzie naczyń połączonych – uwarunkowana była i jest sytuacją ekonomiczną, polityczną, światopoglądową itp. jako wpływowymi czynnikami zewnętrznymi, ale także czynnikami wewnętrznymi, jak wartościowy, sprawnie funkcjonujący system kształcenia; kwalifikacje i kultura pedagogiczna nauczycieli, które w głównej mierze decydują o poziomie edukacji. Stąd też aby osiągnąć pożądaną sukcesy, konieczny jest kompleksowy program edukacji realizowany (współrealizowany) przez wszystkie niemalże instytucje społeczne w kraju. W edukacji obywatelskiej

(szczególnie w ostatnich latach w Polsce) konieczny jest akcent na dobro państwa ponad podziałami partyjnymi, o „służbę ojczyźnie” uwierzytelniającą się solidną, uczciwą pracą i przestrzeganiem zasad moralnych w stosunkach międzyludzkich, a zwalczanie przywar i iluzji w duchu sprawiedliwości, wolności i odpowiedzialności – **egzekwowanej proporcjonalnie do zajmowanego stanowiska od wszystkich obywateli, bez wyjątków!!!**

Bibliografia

- Delors J., *Edukacja jest w niej ukryty skarb*, raport dla UNESCO, Warszawa 1998, Stowarzyszenie Oświatowców Polskich, Wydawnictwo UNESCO.
- Gąsior M., *Spokojnie to tylko kalifat. Przewodnik po islamskim państwie, które dżihadysty stworzyli w Syrii i Iraku*, <http://natemat.pl/108169,spokojnie-to-tylko-kalifat-przewodnik-po-islamskim-panstwie-ktore-dzhadysty-stworzyli-w-syrii-i-iraku>.
- Faure E. (red.), *Uczyć się aby być*, Warszawa 1975, PWN.
- Furedi F., *Gdzie się podzieli wszyscy intelektualiści?*, przekł. K. Makaruk, Warszawa 2008, Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Gajda J., *O nowy humanizm w edukacji*, Kraków 2000, Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Gajda J., *Pedagogika kultury w zarysie*, Kraków 2006 (2 wydania), Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Wojnar I., *Humanistyczne i antropologiczne rozumienie kultury*, w: D. Kubinowski (red.), *Kultura, wartości, kształcenie. Księga dedykowana prof. Januszowi Gajdzie*, Toruń 2003, Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Żygulski K., *Kultura*, w: K. Wojciechowski (red.), *Encyklopedia oświaty i kultury dorosłych*, Warszawa 1986, Wyd. Zakład Nar. im. Ossolińskich.

Summary

The main thesis of this article is connected with its title and meaning of quoted motto. It concerns about the following issues:

- humanistic and anthropological meaning of culture and its educational challenges in international reports and declarations, executed in community schools;
- cooperation of schools with cultural institutions, also in the matter of contradictory attitudes and values, especially: religious and ideological fanaticism, populism and manipulation, which are a crucial threat to democracy, peace and moral attitudes;
- establishing common grounds of understanding and coexistence as a result of deliberate educational actions and civic education.

Key words: environmental school, educational challenges, educational functions of culture, political conditionings of education

Translated by Andrzej Gajda

NOTA O AUTORZE

Janusz Gajda – prof. zw. dr hab., humanista, pedagog. Jest członkiem rzeczywistym Lubelskiego Towarzystwa Naukowego, byłym członkiem Zespołu Edukacji i Kultury w Komitecie Prognoz Polska 2000 Plus przy Prezydium PAN oraz jest wiceprzewodniczącym Zespołu Pedagogiki Kultury i Edukacji Międzykulturowej Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN, członkiem zwyczajnym Międzynarodowej Akademii Humanizacji i Edukacji (IAHE). Obecnie jako emerytowany profesor Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej pracuje tylko w Wyższej Szkole Pedagogicznej Związku Nauczycielstwa Polskiego w Warszawie. Autor blisko 360 publikacji, w tym 20 monografii naukowych i podręczników akademickich. Pod jego redakcją ukazało się 10 prac zbiorowych.

Jerzy Nikitorowicz

Międzykulturowa edukacja szkolna w procesie kreowania kultury pokoju i dialogu międzykulturowego

Jeśli będziesz szanował tylko prawdę, nie będziesz miał wiele do szanowania. Dwa plus dwa równa się cztery, to będzie jedyny obiekt twojego szacunku. Poza tym będziesz stykał się z rzeczami niepewnymi: uczucia, normy, wartości, wybory – to wszystko są konstrukcje delikatne i płynne. Nie ma w nich nic z matematyki. Szacunkiem darzy się nie to, co jest zatwierdzone, lecz to, co jest proponowane

Ojciec Pons¹

Wstęp

Myślą przewodnią niniejszego tekstu uczyniłem edukację w rozumieniu starożytnej Grecji, edukację przygotowującą do bycia dobrymi obywatelami polis, nie odwzorowującą, a twórczą, innowacyjną, w kontekście zmieniających się warunków i potrzeb, edukację kreującą nowe przestrzenie rozwoju i wielowymiarowe spełnianie się w nich. Akceptuję perspektywę społecznego konstrukcjonizmu i przedstawioną z tej perspektywy przez Alinę Szczurek-Borutę strategię nauczania i uczenia się w kontekście zadań edukacji międzykulturowej².

¹ E.-E. Schmidt, *Dziecko Noego*, przekł. B. Grzegorzewska, Kraków 2007, Znak, s. 72.

² A. Szczurek-Boruta, *Konstrukcjonizm społeczny i jego znaczenie teoriopoznawcze w badaniach międzykulturowych*, w: T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur (red.),

Edukacja międzykulturowa uruchomiła nowy model interakcji, zauważyła człowieka, jego usytuowanie w przestrzeni i w czasie. Określiła paradygmat interaktywny w rozwoju człowieka diagnozując i prognozując zmianę społeczną w procesie uczenia się. Zauważyła wartości uniwersalne, ale i specyficzne dla miejsca i grupy, wskazała na nowe i tradycyjne postrzeganie rzeczywistości oraz jej wartościowanie jednostkowe i grupowe, czyniąc dialog obu stron istotą edukacji. Uważam także, że ukształtowała drogę wyprowadzania człowieka z uprzedzeń i stereotypowego postrzegania i interpretowania świata, podjęła kształtowanie odpowiedzialności za kulturowe wartości i kształtującą się tożsamość jednostkową uruchamiając trening wrażliwości wobec niejednoznaczności współczesnego świata³. Sądzę, że można mówić już o tradycji w rozwoju edukacji międzykulturowej. Za sprawą działalności Rady Europy została uznana za jeden z pięciu najważniejszych obszarów, w których należy podjąć działania rozwijające poszanowanie praw człowieka, demokracji, porozumienia, zrozumienia międzykulturowego, nabywania kompetencji międzykulturowych. Stąd nawiązuję do filozofii Alberta Schweitzera, laureata Pokojowej Nagrody Nobla, **twórcy zasady czci do życia**⁴. Aby uniknąć neoprymitywizmu należy wyposażać człowieka w kompetencje i umiejętności potrzebne do świadomego i odpowiedzialnego tworzenia kultury. Nowym więc **wyzwaniem szkolnej edukacji międzykulturowej jest przeciwstawianie się człowiekowi neoprymitywnemu, człowiekowi, który nie dysponuje kulturą odpowiadającą poziomowi cywilizacji i poprzez ten rozdźwięk staje się niebezpieczny dla siebie i innych, nieufny i podejrzliwy, uciekający w aksjologię administracyjną, nakazy, zakazy kreujące lęki, wrogość, kulturę strachu i terroryzmu. A. Schweitzer wskazywał: „Pierwszym naszym etycznym osiągnięciem jest rozszerzenie kręgu solidarności z innymi ludźmi”⁵. „Ten, kto ma odwagę sądzić i osądzać samego siebie, staje się coraz lepszy”⁶.**

Edukacja międzykulturowa – teorie, poglądy, doświadczenia społeczne, Cieszyn–Warszawa–Toruń 2010, Wydawnictwo Adam Marszałek.

³ J. Nikitorowicz, *Kreowanie tożsamości dziecka. Wyzwania edukacji międzykulturowej*, Gdańsk 2005, GWP; tenże, *Edukacja regionalna i międzykulturowa*, Warszawa 2009, WAiP.

⁴ A. Schweitzer, *Z mojego życia...*, Warszawa 1981, Instytut Wydawniczy PAX.

⁵ Tenże, *Życie*, przek. J. Piechowski, Warszawa 1971, Instytut Wydawniczy PAX, s. 11.

⁶ Tamże, s. 54.

W kontekście powyższego uważam, że to co obecnie wydaje się najbardziej istotne i możliwe do podjęcia przez instytucję szkoły, to kształtowanie poczucia obywatelstwa, kreowanie pokoju i dialogu międzykulturowego. Uważam, że jest to najbardziej istotne wyzwanie stojące przed nami w XXI wieku. Powyższe problemy winne być uwzględniane w programach nauczania, realizowane w pracy z uczniem i w systemie kształcenia i doskonalenia nauczycieli i rodziców. W procesie nabywania kompetencji międzykulturowych ważnym wskazaniem wydaje się być szacunek do wielu prawd, stąd mottem niniejszego artykułu uczyniłem wypowiedź ojca Ponsa w prowadzonej rozmowie z wychowankiem Josephem na temat różnic w religii. Zwrócił On uwagę, że żadna z religii nie jest ani prawdziwa, ani fałszywa, proponuje tylko pewien sposób życia. Wówczas Joseph zapytał: „Jak mam szanować religie, skoro nie są prawdziwe”. Ojciec Pons odpowiedział:

Jeśli będziesz szanował tylko prawdę, nie będziesz miał wiele do szanowania. Dwa plus dwa równa się cztery, to będzie jedyny obiekt twojego szacunku. Poza tym będziesz stykał się z rzeczami niepewnymi: uczucia, normy, wartości, wybory – to wszystko są konstrukcje delikatne i płynne. Nie ma w nich nic z matematyki. Szacunkiem darzy się nie to, co jest zatwierdzone, lecz to, co jest proponowane⁷.

Ku obywatelstwu w procesie kreowania kultury pokoju i dialogu międzykulturowego

Koncepcja obywatelstwa, związana z samostanowieniem, rozwijała się poczynając od czasów Jeana Jacquesa Rousseau. W dobie Oświecenia istotę obywatelstwa stanowiły obowiązki związane z zachowaniem kultury i przekazywaniem jej następcom oraz z obroną własnego terytorium. Generalnie obywatelstwo oznaczało przyporządkowanie do struktur państwa, co wiązało się z miejscem urodzenia i tradycjami. Do tego dołączono obywatelskie prawa, w tym prawo do emigracji i zrzeczenia się przynależności państwowej. Zmieniły się także obowiązki, które nie dotyczyły tylko gotowości do obrony państwa w sytuacjach zagrożenia. Istotą obywatelskości staje się uczestnictwo w zbiorowej tożsamości, aktywne działanie na rzecz dobra wspólnego danej zbiorowości, co jest wynikiem świadomych wyborów, świadomej i od-

⁷ E.-E. Schmidt, *Dziecko Noego*, cyt. wyd., s. 72.

powiedzialnej przynależności do organizacji, stowarzyszeń, wspólnot, grup etnicznych, religijnych, instytucji różnego rodzaju. Jak pisze Kazimierz Przyszczypkowski, nie ma jednej koncepcji obywatelstwa, a w każdym z dyskursów społecznych obowiązują odmienne miary racjonalności, skuteczności, ekonomiczności czy czasochłonności. „Stąd konieczność posiadania określonej wiedzy (władzy) związanej z „byciem” obywatelem w perspektywie szerszego społecznego funkcjonowania jednostki”⁸. Stąd zmiana mentalności społeczeństwa staje się problemem w skali mikro i makro⁹. Warunki wielokulturowości i dylematy z tym związane spowodowały pojawienie się nowego imperatywu „...lepszego rozumienia innych, lepszego rozumienia świata; konieczność wzajemnego zrozumienia, pokojowej wymiany idei, czy wręcz jedności. Tego najbardziej brakuje naszemu światu”¹⁰.

Niejednokrotnie wydaje się, że jakby zapomniano o tym, że każdy zamieszkuje w określonym miejscu globu ziemskiego i kształtuje określoną społeczność lokalną, a ona jego, nie mając wpływu na jej wybór. Jednocześnie żyje w wielkiej wspólnocie ludzkiej i już Diogenes, grecki filozof cynik, zapytany o swoje pochodzenie odpowiedział: „Jestem obywatelem świata”¹¹. Idee te nigdy nie zanikły, a rozwijały się w różnych miejscach globu ziemskiego, przyczyniając się do kształtowania szeroko rozumianych kompetencji obywatelskich. Obecnie wiemy, na co już wskazywał Herodot, że wiedza o innych kulturach uświadamia nam, że to, co uznajemy u siebie za naturalne i normalne, jest wynikiem konwencji i przyjętych zwyczajów. Jeśli nie dokonujemy krytycznych analiz, refleksyjnych wyborów spośród różnych możliwości, nie realizujemy edukacji pobudzającej krytyczne myślenie, nie ukierunkowujemy się na rozwój kulturowy będący efektem kontaktów między odmiennymi kulturami, nie wykorzystujemy w nauce naturalnej cieka-

⁸ K. Przyszczypkowski, *Postawy obywatelskie Polaków. Studium empiryczne*, w: Z. Melosik, K. Przyszczypkowski (red.), *Wychowanie obywatelskie*, Toruń–Poznań 1998, Wydawnictwo Edytor, s. 125.

⁹ Tenże, *Edukacja dla demokracji. Strategie zmian a kompetencje obywatelskie*, Toruń–Poznań 1999, Wydawnictwo Edytor.

¹⁰ J. Delors, *Edukacja. Jest w niej ukryty skarb*, Warszawa 1998, Stowarzyszenie Oświatowców Polskich, UNESCO, s. 17.

¹¹ M.C. Nussbaum, *W trosce o człowieczeństwo. Klasyczna obrona reformy kształcenia ogólnego*, Wrocław 2008, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, s. 62.

wości poznawczej, nie sprawdzamy nowych form współistnienia i współpracy z innymi kulturami.

Zadaniem szkoły w kontekście powyższego winno być pobudzanie do myślenia dywergencyjnego, czyli dostrzegania wielu możliwych odpowiedzi na określony problem. Uważam, że współczesna szkoła ukierunkowana międzykulturowo winna ustawicznie uprawiać parezję¹², czyli niegodzenie się, przeciwstawianie się pewnym stanom, sytuacjom, warunkom, które uniemożliwiają realizację potrzeb, doświadczanie siebie, współpracę i współdziałanie. Dlaczego zwracam uwagę na myślenie dywergencyjne i parezję? Otóż dlatego, że kultura, jako czynnik różnicujący, może zamykać tożsamościowo jednostki i grupy, wytwarzać lęki przed otwarciem, tworzyć uprzedzenia, stereotypy, całą gamę mitów związanych z utratą pierwszego (rdzennego) dziedzictwa kulturowego. Może także otwierać na inność, a dzieje się to dzięki działalności edukacji międzykulturowej, która inicjuje i motywuje do aktywnego uczestnictwa w procesie poznawania i uwrażliwiania na Innych i ich kultury. W tym trudnym i złożonym procesie niezbędna jest jednak świadomość własnych wartości, wzorów i zasad z jednoczesnym świadomym zauważaniem i szacunkiem do Innego i jego kultury, działaniem wolnym od lęków i zagrożeń związanych z utratą własnych wartości kulturowych. Rozwijać się i wzmacniać tożsamościowo możemy bowiem tylko poprzez interakcje z Innymi, poprzez porównania, odniesienia, zapożyczenia symetryczne, w innym przypadku będziemy zmierzać ku samounicestwieniu tożsamościowemu.

W pracach Katedry Edukacji Międzykulturowej przyjąłem, że edukacja jest drogą do urzeczywistniania kultury i środkiem kreującym tożsamość kulturową. Działalność edukacyjną ukierunkowałem na doświadczanie i rozumienie rzeczywistości, dokonywanie zmian społecznych, ustawiczne próby zrozumienia siebie i innych. Organizując „usensowione przeżywanie”, stwarzamy warunki i wdramy do przemyślanych i świadomych działań, korzystając z siły i mocy autorytetów, osób znaczących oraz z wartości kreujących kulturę. Realizowaliśmy i realizujemy wiele projektów poprzez uru-

¹² Forum Młodych Pedagogów przy KNP PAN zainicjowało wydawanie pisma „Parezja”. Jest ono wydawane przez Wydział Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu w Białymstoku. Redaktor, dr Alicja Korzeniecka-Bondar i zespół zaprasza do wypowiedziania się w nim, traktując parezję jako formę obywatelskiego obowiązku wyrażania krytycznych sądów, ryzyko mówienia prawdy, niegodzenia się na zakłamanie i funkcjonowanie w zakłamaniu.

chomienie trybu narracyjnego poprzez formułowanie problemów w zakresie My rodzinne, lokalne, parafialne, Ja i My klasowe, szkolne, religijne, narodowe, kontynentalne, europejskie, planetarne itp. Jestem przekonany, że pozostając w ustawicznym dialogu z innymi możemy się wzbogacać tożsamościowo, sprawdzać i rozwijać własne możliwości, a także uświadamiać swoją wartość i poczucie godności. Istnieją jednak, moim zdaniem nieuzasadnione, obawy, że dialog z innymi nie zawsze jest możliwy, nie wzmacnia i nie buduje, a prowadzi ku asymilacji.

A. Szczurek-Boruta zwróciła uwagę, że edukacja ma realizować jakby dwa wykluczające się cele: „...pogłębiać autonomię i tożsamość jednostki i promować otwartość wobec Innych i ich kultur”¹³. Píše, że szkoła jest powołana do realizacji pozornie sprzecznych zadań.

Z jednej strony jest organizacją nowoczesnego społeczeństwa przekazującą elementy nowoczesnej kultury, wdrażającą do określonego systemu społeczno-kulturowego, z drugiej zaś podstawowym zadaniem jest rozwój tożsamości jednostki¹⁴.

Istotna jest więc świadomość podmiotów w procesie realizacji celów i zadań, świadomość podjęcia trudu równoległego ich realizowania. Stąd wypracowane zostały zasady edukacji międzykulturowej dotyczące szacunku do odziedziczonej tożsamości kulturowej i ustawicznie nabywanej w procesie rozwoju, uczenia się uzgadniania podobieństw i różnic w wartościach, uzgadniania stanowisk i poglądów. Człowiek realizuje się i rozwija w procesie edukacji, formułując cele i zadania na bazie określonych wartości. Na drodze ku osiągnięciu szczęścia i radości życia dokonuje ustawicznych refleksji, czy dobrze ustawił żagle i wie ku czemu zmierza. Edukacja szkolna winna ustawicznie zachęcać do formułowania pytań – jakie i jak osiągać wartości: uniwersalne (dobro, prawda); poznawcze (wiedza, mądrość, refleksyjność); etyczno-moralne (godność, honor, odpowiedzialność, sprawiedliwość, uczciwość, skromność, szczerłość, wierność, przyjaźń); społeczne (rodzina, praca, wspólnota, role społeczne, służba społeczna, demokracja, patriotyzm, prawo-

¹³ A. Szczurek-Boruta, *Edukacja i odkrywanie tożsamości w warunkach wielokulturowości. Szkice pedagogiczne*, Katowice–Cieszyn–Kraków 2007, Oficyna Wydawnicza Impuls, s. 19.

¹⁴ Tamże, s. 33.

rzędność, solidarność); witalne (zdrowie, siła i moc fizyczna oraz psychiczna, pasje); estetyczne (piękno); transcendentne (świętość, wiara, zbawienie); pragmatyczne (zdolności, talenty, umiejętności, kompetencje). Szczególną rolę edukacji w procesie uobywatelniania jest podjęcie trudu uświadomienia czynników powodujących poddawanie się i zawłaszczanie współczesnego człowieka przez wartości prestiżowe (kariera, sława, majątek) oraz hedonistyczne (zabawa – łatwo, szybko, przyjemnie). W tym kontekście należy dokonywać ustawicznie refleksji i pytać:

- czy system kształcenia w naszym szkolnictwie nie zabija pasji, inicjatyw, ryzyka i twórczości na rzecz edukacji dla sukcesu, prestiżu, czy wartości hedonistycznych?
- czy kultura nastawiona na taką edukację nie uczy żyć w kłamstwie?
- dlaczego kształcenie nastawione jest na wytworzenie osoby obliczalnej, a nie na rozwój kompetencji międzykulturowych i solidarności międzyludzkiej?
- jak kształcić osoby, które oddają się zainteresowaniom i zamiłowaniom bezkompromisowo, prawdziwych pasjonatów, podejmujących ustawiczne ryzyko?
- czy dyplom ma być gwarantem nabycia umiejętności korzystania z wiedzy, nabycia pełnych postaw, tym samym zapewniać miejsce pracy w konkretnym zawodzie?
- czy obecny system edukacji instytucjonalnej, który został wymyślony, zaprojektowany i ustrukturyzowany w rzeczywistości innej epoki, w kulturze umysłowej oświecenia i w warunkach ekonomicznych rewolucji przemysłowej, jest adekwatny do współczesności?

Odpowiadając na te pytania zauważymy problem naszego jestestwa, własnej tożsamości jako zbioru uświadamianych autocharakterystyk (definicji siebie): kim jestem, dlaczego jestem, kim pragnę być, jak jestem i jak być, jak istnieć i uczestniczyć aktywnie i twórczo itp. Mając na uwadze nabywanie kompetencji międzykulturowych w szeroko rozumianym obywatelstwie, szkolna edukacja swoją działalnością winna wspierać państwa narodowe w procesie kreowania otwartej polityki wielokulturowości, zmieniać i modyfikować funkcje państw narodowych z militarno-obronnych i ekonomicznych na społeczno-kulturowe, związane z ochroną wspólnego dziedzictwa kulturowego, zabezpieczaniem twórczego rozwoju człowieka w warunkach wielokulturowości. Należy pracować nad zmianą postaw w tym zakresie i skupić się na zadaniach projektujących i profilaktycznych. Nastąpiła bowiem koncentracja

cja państw na ratowaniu systemu ekonomicznego, bankowego, militarnego, a **nie zauważa się zaniku postaw obywatelskich i upadku wiary w demokrację**, w poczucie europejskiej solidarności, we wspólne dobro. Cóż po demokracji jeżeli nie widzi się człowieka w ujęciu humanistycznym, ustawicznie straszy się zagrożeniami, patologią, z kimś się walczy, zwalcza itp. Ideologie militarystyczne wydają się nie słabnąć, a wręcz odwrotnie – rosnąć. Dlatego **siedemdziesiąt lat po zakończeniu II wojny światowej winniśmy równocześnie podjąć działania w zakresie kreowania kultury pokoju i dialogu międzykulturowego ku szeroko rozumianemu obywatelstwu**. Kreowanie kultury pokoju traktuję jako wartość uniwersalną, ideę i cel edukacji, a także postawę, łącząc ją z postawą szacunku dla drugiego człowieka, poszanowaniem godności, tolerancją.

W literaturze przedmiotu niejednokrotnie wskazywano na wychowanie dla pokoju, na pedagogikę pokoju. Z pewnością wiele myśli wniosła Maria Montessori wskazując na potrzebę opracowania pedagogiki pokoju zajmującej się moralnymi aspektami stosunków międzyludzkich, kształtowaniem wspólnoty¹⁵. Współczesna edukacja szkolna staje więc przed wyzwaniem świadomego i odpowiedzialnego kształtowania pełnych postaw człowieka (zrównoważone emocje, wiedza, świadome działania) we wszystkich wymiarach jego funkcjonowania (wymiar biologiczny, psychiczny, społeczny, ekonomiczny, gospodarczy, kulturowy, egzystencjalny, intelektualny itd.). Szczególnym zadaniem stojącym przed szkolną edukacją jest opanowanie, zawłaszczenie człowieka przez konsumeryzm cywilizacyjny (wytwory człowieka nie mogą służyć tylko wymiarowi biologicznemu). Stąd istotą jest uświadomić wartości i zasady życia społecznego niezwiązanych bezpośrednio z walką o byt, o przetrwanie, a odnoszące się do duchowej, etyczno-moralnej sfery uczuć, pozytywnych emocji i twórczej aktywności ludzkiej.

Uważam, że współczesna szkoła winna zdecydowanie się przeciwstawić zachodzącemu w Europie cichemu procesowi „przerabiania” młodzieży na konsumentów, kreowania infantylnej wspólnoty konsumentów. Tym nie wyprowadzimy z biedy, bezrobocia i bezradności, nie wyzwolimy wewnętrznych motywacji kształcenia, rozwoju zainteresowań i zamiłowań, realizowania się w wielowymiarowej tożsamości. W społeczeństwie wielokulturowym wspie-

¹⁵ M.in. I. Wojnar, *Humanistyczne intencje edukacji*, Warszawa 2000, Wydawnictwo Akademickie „Żak”; J. Nikitorowicz, *Kreowanie tożsamości dziecka. Wyzwania edukacji międzykulturowej*, cyt. wyd.

ranie rozwoju tożsamości wielowymiarowej i wielopłaszczyznowej uważam za szczególnie ważne wyzwanie stojące przed współczesną szkołą. Współczesny uczeń winien być wdrażany do uczenia się i nauczania się życia wielowymiarowego, życia na wielu poziomach – płaszczyznach, poczynając od wymiaru rodzinno-familijnego, lokalnego, parafialnego, regionalnego, poprzez narodowe, państwowe, do kontynentalnych i planetarnego. W tym procesie będzie się wdrażał do dokonywania wyborów, do podejmowania ryzyka, uczył się odpowiedzialności za wybór, nabywał świadomość konsekwencji określonych wyborów, analizowania możliwości i sytuacji itd. Problem ten dotyczy szczególnie z jednej strony świadomej obrony tradycji swojej grupy – dziedzictwa kulturowego, z drugiej zaś korzystania z wielu ofert kraju-państwa, w którym żyjemy, mikro i makroświata, swobodnych, indywidualnych wyborów. Istotą jest umiejętność korzystania ze swobody wyborów i rozwijanie refleksyjności w procesie stawania w wietrze myśli, jak mówiła Hannah Arendt, prowadzenia wewnętrznego dialogu, otwartości w myśleniu na twórczość, innowacyjność, nowe problemy i nowe rozwiązania i jednocześnie na zwątpienie i porażki, kierowanie się zasadą, że granice między kulturami istnieją jedynie w ludzkim umyśle, a Obcy to przyjaciel, którego nie znamy. Jak pisze Barbara Skarga, Grecy łączyli myślenie z troską o własną doskonałość i w tym niezbędny był dialog jako nieskończona rozmowa z sobą samym, ale przede wszystkim z innymi, gdy pragnie się coś zrozumieć i odnaleźć sens. Stąd w swojej ostatniej pracy wydaje się zadawać bardzo ważne w kontekście kreowania tożsamości otwartej pytania: dlaczego człowiek, będąc zwierzęciem myślącym, nie jest zarazem pięknym zwierzęciem? dlaczego demokracja tak często prowadzi przez niszczące ją kryzysy? dlaczego myślenie budujące duchowość Europy tak często krzepnie, zamiera, zwija się, instrumentalizuje, stając się przyczyną nieszczęść i kryzysów?¹⁶

Uważam, że w warunkach współczesnej wielokulturowości zagubiony został wielowymiarowy, samosterowalny, twórczy człowiek, a jego najbardziej istotne cechy zostały „uwięzione”, wewnętrzne oprogramowanie i wrażliwość zmarginalizowane. Nie przestrzegano w edukacji szkolnej norm zachowania, nie wdrożono do nabywania wiedzy i pozytywnych emocji i w efekcie nie ukształtowano twórczych, innowacyjnych postaw. Zauważone trudne sytuacje, frustracje, stany depresyjne, próbowano uzależnić od czynników zewnętrznych, a nie od naturalnych, „uśpionych” pokładów ludzkich możli-

¹⁶ B. Skarga, *Człowiek to nie jest piękne zwierzę*, Kraków 2007, Znak.

wości, naturalnych potrzeb poznawczych, twórczości i odpowiedzialności za własny rozwój i rozwój innych, dokonujący się w wyniku naturalnej komunikacji społecznej, wzajemnego doświadczania siebie, porównywania i wzajemnego motywowania. Budowanie tożsamości człowieka rozumiejącego innego człowieka odbywa się w wyniku interakcji społecznych. Z tego założenia wychodzi teoria porównań społecznych Leona Festingera, przyjmując, że potrzeba oceniania poglądów i zachowań jest wpisana w naturę człowieka i niezbędna do konstruowania obrazu samego siebie. Bez ustawicznych konfrontacji trudno określić własne możliwości i umiejętności. Do tego niezbędne jest porównywanie społeczne w górę z innymi, którzy posiadają określone cechy, wiedzę, umiejętności, zdolności, do czego nie zachęca i nie motywuje ani relatywizm, ani poprawność polityczna. Nie zachęca także do porównywania z ludźmi podobnymi, a to pomaga w adekwatnym budowaniu obrazu samego siebie i jak podkreśla L. Festinger, zwiększa optymizm, samozadowolenie i pozytywną samoocenę¹⁷.

Wiele krajów Europy Zachodniej przyjmując imigrantów umieszczało ich w oddzielonych od społeczeństwa osiedlach, odgradzając się od nich. Nikt się nad tym nie zastanawiał dopóki działały zabezpieczenia socjalne i nie powstały reakcje antyrządowe i antypaństwowe. Stąd obecnie należy zauważyć i określić konieczność realizacji przez szkołę nowych funkcji i zadań wynikających z trudnych procesów uobywatelniania ku kulturze pokoju i dialogu międzykulturowego. Należy określić zasady, przedstawić ofertę nowych form i metod pracy, aby wspierać utrzymywanie i budzeniu etosu, godności, honoru i dumy z wartości rodzimych i kształtować lojalność wobec kraju zamieszkiwania. Właśnie w tym procesie niezbędny jest twórczy dialog edukacyjny, ustawiczne negocjacje, a nie dotychczasowa zasada poprawności politycznej, która domagała się z góry bezwarunkowej akceptacji, nawet nie tolerancji, a akceptacji, a jeżeli prezentowano własne odmienne zdanie, miało często miejsce napiętnowanie jako rasisty. Stąd wycofywano się z dialogu, rezygnowano z wykazywania zainteresowania, nie podejmowano rozmów i negocjacji, nie wychodzono naprzeciw trudnościom poznania się i zrozumienia. Tak więc w efekcie prowadzono ku wykluczaniu, marginalizacji wytwarzającej wzajemną niechęć i niejednokrotnie wrogość. Jednym z licznych przykładów może być problem Wielkiej Brytanii, gdzie pod koniec

¹⁷ E. Aronson i in., *Psychologia społeczna. Serce i umysł*, Poznań 1997, Wydawnictwo Zysk i S-ka, s. 253.

XX wieku toczyła się debata nad tym, **jak powinna wyglądać szkoła w społeczeństwie, które staje się coraz bardziej wielokulturowe**. Na łamach prasy specjalistycznej i w periodykach naukowych próbowano uzasadniać konieczność odrzucenia tego, co narodowe. Wskazywano, że przekazywanie dzieciom poczucia tożsamości narodowej jest „nowym fundamentalizmem”, że brytyjskość narzuca „imperialistyczne programy nauczania”. Bernard Barker ze Stanground College napisał nawet, że cała angielska kultura umarła, a instytut badawczy Runnymede Trust ogłosił w 2000 roku w swoim raporcie, że brytyjskość ma konotacje rasowe, zatem naród to przestarzały wymysł i należy skończyć z tą koncepcją tożsamości kultury narodowej. W efekcie instytut wezwał rząd brytyjski, aby ogłosił Wielką Brytanię społeczeństwem wielokulturowym. Tak więc młodzi Brytyjczycy prawie nie poznają swojej narodowej historii, która obowiązuje w szkołach tylko do czternastego roku życia i prawie przemilcza okres imperium, co wydaje się kluczowe dla zrozumienia dzisiejszej Wielkiej Brytanii i brytyjskich wartości. Z pewnością niewolnictwo i handel niewolnikami to zbrodnie przeciwko ludzkości, jednak przemilczaniem tamtych wstydliwych czasów nie naprawi się wyrządzonych krzywd. Z pewnością w XVIII wieku takie miasta jak Liverpool czy Bristol ogromnie się bogaciły na handlu niewolnikami, a fortuny wielu rodzin rosły w gigantycznym tempie, co stało się problemem wstydliwym.

Sadzę, że refleksje nad historią są przydatne i kształtują świadomość, stąd dobrze się stało, że w postawach Brytyjczyków zaczęło coś się zmieniać i nie mają już zamiaru ukrywać, że wkład czarnoskórych w rozwój i ich bogactwo był znaczący. Jakby chcieli przez to powiedzieć, że jest im przykro z powodu cierpienia tylu ludzi i że rasizmu nie można dłużej ignorować i ukrywać. Dlaczego jednak taką drogą, drogą rezygnacji z faktów historycznych o francuskim absolutyzmie, kolonizacji czy cesarstwie w podręcznikach szkolnych? Święta, takie jak Boże Narodzenie są przemilczane, gdyż nauczyciele obawiają się urazić uczniów innych religii i wyznań. Z podręczników do historii w gimnazjach zniknęli francuscy monarchowie, zastąpili ich królowie i władcy z Indii, Afryki czy Chin. Należy zauważyć, że ponad 1/3 (ok. 3 mln) uczniów francuskich gimnazjów to dzieci z Afryki, Azji i krajów arabskich. Zdaniem Ministerstwa Edukacji dzieci mogłyby się czuć urażone, ucząc się o francuskim absolutyzmie, kolonizacji czy cesarstwie. Zjawiska te związane są z militarystką i walką o wpływy Francji na świecie, stąd francuski historyk Dimitri Casali wydał książkę *Alternatywny podręcznik historii Francji*, w której wylicza uchybienia resortu edukacji, wskazując, że młodzi ludzie

kończąc gimnazjum nic nie wiedzą o historii kraju, w którym żyją. W niektórych szkołach na przedmieściach już nawet nie uczy się francuskiego, tylko arabskiego, gdyż nie mają odwagi tego czynić, chociaż to szkoły państwowe.

Państwo niemieckie także nie potrafi pomóc młodym imigrantom i ich rodzinom. Matki, pochodzące z Turcji czy krajów arabskich, rozpieszczą swoje dzieci, nie wyznaczając im żadnych granic w procesie wychowania. W szkole nie przestrzegają żadnych norm, wagarują, wymuszają pieniądze, nie okazują żadnego respektu i szacunku innym, także nauczycielom. Szkoły kapitulują i nieustannie „przerzucają się” sprawiającymi trudności imigrantami, przenosząc ich ze szkoły do szkoły. Po jakimś czasie urzędy ds. młodzieży oferują rodzinie pomoc, jednak ta jest najczęściej odrzucana, a matki wyrażają przekonanie, że za problemy synów czy córek odpowiada niemiecki system. Szczególne problemy pojawiają się w wieku dojrzewania, gdy młodzi Turcy czy Arabowie odkrywają swoją seksualność. Dochodzi do pobić, napadów, kradzieży, rozbojów, gróźb, gwałtów, niekiedy niezwykle brutalnych i zaczyna się krąg karania oraz osadzania w poprawczakach i więzieniach. Problemem, jak sadzę, jest brak ściślej współpracy szkół, Urzędów ds. Młodzieży, policji, sądów, które odsuwają lub nie podejmują spraw kierując się poprawnością polityczną i falą młodocianych przestępców rośnie i nie daje się jej powstrzymać. Szkoła nie reaguje głównie z powodu posądzeń o rasizm, a Urzędy i sądy z tego samego powodu bardzo rzadko odbierają tureckim czy arabskim rodzicom dzieci. Policja z kolei jest bezradna wobec dzieci dilerów do 13 roku życia, których zatrzymuje wielokrotnie w związku z handlem heroiną i odwozi do rodziców, gdyż nie mogą odpowiadać nawet przed sądem dla nieletnich. Fiaskiem zakończył się także proces podziału dóbr konsumpcyjnych i rynku pracy między bogatych Francuzów i imigrantów, stąd w biednych dzielnicach nastąpił wybuch pod islamistycznymi hasłami, a ich nośnikiem stał się radykalny rap. Powstaje on na przedmieściach, a z islamizmem łączy go nienawiść do Francji i Europy, niejednokrotnie w niewiarygodnym stężeniu. Zauważalna jest coraz wyraźniej dekompozycja wielkich tradycji europejskich, tak jakby wyrok – fatwa obejmował nas wszystkich, którzy piją alkohol, bawią się, pozwalają na odsłonięte brzuchy itp. Dla Arabek jest to poniżej godności, stąd zakładają stowarzyszenia upominając się dynamicznego zniewolenia prawem koranicznym, noszenia chust itp.

W Anglii i we Francji w ramach ideologii poprawności politycznej kształtowane jest poczucie winy za kolonializm. Hasło „antykolonializm” jest w imię poprawności powtarzane bez historycznej wiedzy, z wyolbrzymia-

niem szkół, jakie kolonializm wyrządził, domaganiem się reparacji w formie przywilejów dla wyzyskiwanych i poniżanych. W imię poprawności politycznej w Szwecji i Anglii w szkołach nie motywuje się dzieci z mniejszości etnicznych do mówienia językiem kraju, w którym mieszkają, gdyż byłby to rasizm, obraza ich godności, negacja wartości ich kultury i ograniczanie wolności. Wszystkim dzieciom, ale nie nauczycielom, należy się szacunek i prawo do autoekspresji, zwłaszcza na lekcjach. Każdy ma prawo spełnić wszystkie swoje aspiracje, czyli wymagać od państwa, żeby je spełniało. Przestaje być istotne, że szkoły, które prowadzą nauczanie w duchu poprawności politycznej, produkują analfabetów.

Tak realizowana poprawność polityczna zaczyna w odczuciach wielu ludzi przeczyć wizji harmonijnego społeczeństwa i wspólnego dobra, z której wyrosła. Zamiast ludzi łączyć, rozdziela ich i segreguje, powodując antagonizmy i konflikty, załamując podstawy kształtowania pokoju i dialogu międzykulturowego. Ideologia wielokulturowości, dążąca do otwarcia na inne kultury, głosząca tolerancję i mówiąca ustawicznie o dialogu, faktycznie otwarcia, tolerancji i dialogu nie realizuje. Wspólne dobro i wartości humanistyczne coraz częściej zastępują interesy grupowe, gdzie zaczyna się dogmatycznie strzec swoich wywalczonych praw, swobód, stylu życia. Powstaje więc tożsamość zewnątrzsterowalna, pozbawiona ochrony i otoczki wartości osób znaczących, tożsamość bezbronna i otwarta na bezmyślne i nieodpowiedzialne korzystanie z ofert konsumeryzmu. Stąd wskazuje się na tożsamość pustki duchowej, gdzie dominują gadzety, fikcja, brak odpowiedzialności, ufności, empatii itp. Zwraca się także uwagę na tożsamość paniki moralnej, a w warunkach nowych technologii na dominację komunikacji pośredniej, nieustanny proces reifikacji, nabywania wciąż nowych przedmiotów, manifestowania ich posiadania itp. Chwalenie się zastępnikami kreuje tzw. tożsamość protezy, gdzie rzeczy i ich posiadanie określają tożsamość.

Sądzę, że królowanie w szkołach europejskich postmodernizmu zmierza ku końcowi i trudno będzie utrzymać skrajną poprawność polityczną (nie ma poglądów lepszych i gorszych, a nauczyciele nie powinni niczego narzucać, tylko pilnować, aby dzieci wyznawały jakieś wartości, nieważne jakie). Przecież radykalny islam i nihilizm to także wartości, jednak nie ma możliwości pogodzenia ich z kreowanym obywatelstwem. Żeby wpajać zrozumienie różnych kultur i tradycji, szkoła powinna jednocześnie przekazywać wiedzę i zrozumienie duchowego, moralnego, społecznego i kulturowego dziedzictwa kraju przodków i kraju gospodarzy. Na przykład uczenie o brytyjskiej hi-

storii i religii nie jest narzucaniem mniejszościom etnicznym obcej im kultury, ale ofertą niezbędną do kreowania społeczeństwa wielokulturowego. Tworzenie odrębnych klas i szkół dla dzieci z innych społeczności i uczenie tylko w języku rodzimym, brak bezpośredniego kontaktu z innymi, doświadczania siebie, nie zbliża i nie powoduje zrozumienia i porozumienia, a wręcz odwrotnie – wyzwała niechęć i agresję, postrzeganie w sobie wroga. Niechęć imigrantów do integracji i nieznajomość języka kraju przyjmującego przyczynia się do bezrobocia, pogłębiając ich frustrację i wrogość wobec nowego środowiska.

Uwagi końcowe

Chciałbym zauważyć, że wyzwaniem i zadaniem współczesnej szkoły i innych instytucji edukacyjnych jest dokonywanie krytycznych analiz funkcjonujących strategii edukacyjnych, wskazywanie na ich skutki i prezentowanie rozwiązań efektywnych w złożonych i dynamicznie kształtujących się społeczeństwach wielokulturowych. Może więc należałoby zastanowić się nad strategią wielokulturowości projektowanej, multikulturalizmu odgórnego, zaprojektowanego i realizowanego przez rządy (np. Australia, Kanada, kraje skandynawskie) z adaptacją i asymilacją projektowaną i dobrowolną, wielokulturowością wielopoziomową, uzupełniającą się. Może należałoby promować integrację obywatelską z poszanowaniem prawa do różnic kulturowych w kontekście doświadczeń amerykańskich, gdzie mamy dwa poziomy kultury (amerykański naród i poziom etniczny – grupy ojczyzniane i bezojczyzniane). Warto także zastanawiać się nad etnodemokracją, czyli prawem do własnych norm, realizowania się według własnych wartości i zasad w wielu wymiarach funkcjonowania człowieka (biologicznej, psychicznej, społecznej, ekonomicznej, religijnej, intelektualnej, ekspresywnej, egzystencjalnej, instrumentalnej itp.), jednak z poszanowaniem obowiązującego na danym terytorium prawa. Pojawiają się także głosy wskazujące na potrzebę powrotu do polityki asymilacji, z argumentacją, że kultura większościowa ma prawo wskazywać mniejszościom wartości pożądane i oczekiwać od nich przestrzegania określonych norm i zasad (możecie przebywać i funkcjonować u nas na naszych warunkach).

W kontekście powyższego szkolna edukacja międzykulturowa winna skupić się na uczeniu i kształtowaniu umiejętności osobistych, budowaniu relacji międzyludzkich, przekazywaniu wiedzy na temat innych kultur i kształto-

waniu wrażliwości międzykulturowej. Na poziomie umiejętności osobistych należy zwrócić szczególną uwagę na rozwój twórczego i krytycznego myślenia, brania większej odpowiedzialności za siebie, nabywania pełniejszej świadomości samych siebie oraz przypisywania mniejszego znaczenia rzeczom materialnym. Na poziomie relacji międzyludzkich (interpersonalnym) chodzi o okazywanie głębszej troski i wrażliwości wobec innych, sprawniejszego przystosowywania się do zmiennych warunków społecznych, doceniania różnorodności i znajdowania przyjemności w kontaktach i relacjach z innymi. Z kolei na poziomie międzykulturowym istotne byłoby ustawiczne pogłębianie znajomości innego kraju i jego kultury, zrozumienie natury różnic kulturowych, poszerzenie umiejętności rozumienia i komunikacji międzykulturowej, zwiększenie zainteresowania subtelnymi aspektami kultur globu ziemskiego, zaangażowanie w poszukiwanie rozwiązań problemów globalnych¹⁸.

Bibliografia

- Aronson E. i in., *Psychologia społeczna. Serce i umysł*, Poznań 1997, Zysk i S-ka.
- Brotto F., Huber J., Karwacka-Vogele K., Neuner G., Ruffino R., Teutsch R., *Kompetencje międzykulturowe dla wszystkich. Przygotowanie do życia w różnorodnym świecie*, Warszawa 2014, Ośrodek Rozwoju Edukacji.
- Delors J., *Edukacja. Jest w niej ukryty skarb*, Warszawa 1998, Stowarzyszenie Oświatowców Polskich, Wydawnictwa UNESCO.
- Nikitorowicz J., *Kreowanie tożsamości dziecka. Wyzwania edukacji międzykulturowej*, Gdańsk 2005, GWP.
- Nikitorowicz J., *Edukacja regionalna i międzykulturowa*, Warszawa 2009, WAIp.
- Nussbaum M.C., *W trosce o człowieczeństwo. Klasyczna obrona reformy kształcenia ogólnego*, Wrocław 2008, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Przyszczykowski K., *Edukacja dla demokracji. Strategie zmian a kompetencje obywatelskie*. Toruń–Poznań 1999, Wydawnictwo Edytor.
- Przyszczykowski K., *Postawy obywatelskie Polaków. Studium empiryczne*, w: Z. Melosik, K. Przyszczykowski (red.), *Wychowanie obywatelskie*, Toruń–Poznań 1998, Wydawnictwo Edytor.
- Schmidt E., *Dziecko Noego*, przekł. B. Grzegorzewska, Kraków 2007, Znak.

¹⁸ Szerzej na ten temat: F. Brotto, J. Huber, K. Karwacka-Vogele, G. Neuner, R. Ruffino, R. Teutsch, *Kompetencje międzykulturowe dla wszystkich. Przygotowanie do życia w różnorodnym świecie*, Warszawa 2014, Ośrodek Rozwoju Edukacji.

Schweitzer A., *Życie*, przekł. J. Piechowski, Warszawa 1971, Instytut Wydawniczy PAX.

Schweitzer A., *Z mojego życia...*, Warszawa 1981, Instytut Wydawniczy PAX.

Skarga B., *Człowiek to nie jest piękne zwierzę*, Kraków 2007, Znak.

Szczurek-Boruta A., *Edukacja i odkrywanie tożsamości w warunkach wielokulturowości. Szkice pedagogiczne*, Katowice–Cieszyn–Kraków 2007, Oficyna Wydawnicza Impuls.

Szczurek-Boruta A., *Konstrukcjonizm społeczny i jego znaczenie teoriopoznawcze w badaniach międzykulturowych*, w: T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur (red.), *Edukacja międzykulturowa – teorie, poglądy, doświadczenia społeczne*, Cieszyn–Warszawa–Toruń 2010, Wydawnictwo Adam Marszałek.

Wojnar I., *Humanistyczne intencje edukacji*, Warszawa 2000, Wydawnictwo Akademickie „Żak”.

Summary

The main thought of the article is education as was understood in ancient Greece i.e. education preparing to being good citizens of polis, not copying but creative, innovative in the context of changing conditions and needs. Such education creates new spaces for development and allows for multidimensional self – fulfillment in such spaces. In the Author's opinion if we remain in continual dialogue with the others, we can enrich ourselves in terms of our identity, test and develop our potential as well as become aware of our own worth and sense of dignity. Author believes that contemporary interculturally – oriented school should continually oppose certain states, situations, conditions which disenable the realization of needs, experiencing oneself and cooperation.

Key words: citizenship, multicultural school, immigrants in England, France, Germany and Scandinavian countries

Translated by Anna Studenska

NOTA O AUTORZE

Jerzy Nikitorowicz – prof. zw. dr hab., humanista, pedagog. Kierownik Katedry Edukacji Międzykulturowej na Wydziale Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu w Białymstoku. Sekretarz Komitetu Nauk Pedagogicznych Polskiej Akademii Nauk, przewodniczący Stowarzyszenia Wspierania Edukacji Międzykulturowej, członek Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego, International Academy of National Minorities Research, członek ciał redakcyjnych i programowych periodyków „The Educational Review”, „Pogranicze. Studia Społeczne”, „Edukacja Międzykulturowa”, „Europejczyca”, a także rady Fundacji Uniwersytetu w Białymstoku.

Barbara Dobrowolska

Współczesna szkoła w kontekstach wielokulturowości

Wzajemna recepcja „swoich” i „obcych” w praktyce szkolnej

Wstęp

Licznie ukazujące się publikacje dotyczące wielokulturowego środowiska polskich szkół wskazują na działania potwierdzające pozytywne zmiany, ale także na złożone problemy wynikające z braku kompleksowych rozwiązań w systemie edukacji. Stojąca przed napływem imigrantów i uchodźców polska szkoła potwierdzi określony stopień przygotowania organizacyjnego i merytorycznego lub też obnaży całkowitą indolencję wobec zdolności integracyjnych i konieczności organizacji środowiska szkoły naznaczonego odmiennością religii i kodów kulturowych. Trwające od wielu lat starania o nadanie polskiej szkole znamion otwartości kulturowej i zdolności do międzykulturowego dialogu wniosły z pewnością nową jakość w jej wychowawczą codzienność, ale pozostawiają jeszcze znaczną niszę. Stanowią ją braki w przygotowaniu akademickim przyszłych nauczycieli, instrumentalizm w przygotowaniu merytorycznym, żywe wciąż stereotypy kulturowe, niezrozumienie społecznego kontekstu pracy w wielokulturowej szkole. Wiele z polskich szkół od lat zdobywa doświadczenia w zakresie pracy z uczniem kulturowo „obcym”, o czym świadczą liczne analizy badawcze, opracowania, projekty edukacyjne¹. Ich prawdziwy obraz nie zawsze odpowiada pożądanym celom i założeniom edukacyjnym.

¹ Patrz: J. Nikitorowicz, *Funkcje współczesnej szkoły w kontekście wyzwań społeczeństw wielokulturowych*, w: T. Lewowicki, A., Różańska, G. Piechaczek-Ogierman (red.), *Wielokulturowość i problemy edukacji*, Cieszyn–Warszawa–Toruń 2012, Wy-

W prezentowanym artykule przedstawione zostaną dane empiryczne stanowiące część przeprowadzonych badań w wielokulturowych szkołach.

Cel, problematyka i teren badań

Celem przeprowadzonych w latach 2013/2014 roku badań było uzyskanie informacji o sytuacji wychowawczej w wielokulturowych klasach i wzajemnej recepcji uczniów oraz opis zastanej rzeczywistości szkolnej. Należy podkreślić, że badania przeprowadzono w trzech szkołach, w trzech różnych województwach, z czego każdą ze szkół cechuje obecność jednej z grup narodowościowych lub etnicznych, stanowiących znaczącą większość w wielonarodowej strukturze szkoły (Romowie, Wietnamczycy, Czeczeni). Określenie obszaru badań wynikało ze sformułowania problemu badawczego i przyjęcia określonej orientacji metodologicznej. Główny problem badawczy dotyczy postrzegania „obcych” przez uczniów polskich w strukturze klasy i szkoły, a także oceny polskich rówieśników i działań polskiej szkoły, dokonanej przez „obcych” kulturowo uczniów. Objęte badaniami środowiska szkolne nie stanowią grupy reprezentatywnej, niemniej wskazują na określone tendencje, zachowania i postawy. Badania mają charakter diagnostyczny.

dział Etnologii i Nauk o Edukacji UŚ, Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP w Warszawie, Stowarzyszenie Wspierania Edukacji Międzykulturowej, Wydawnictwo Adam Marszałek; T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur, A. Szczurek-Boruta (red.), *Praca nauczyciela w warunkach wielokulturowości – studia i doświadczenia z pogranicza polsko-czeskiego*, Toruń 2008, Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego, Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP w Warszawie, Wydawnictwo Adam Marszałek; M. Sobecki, *Kształtowanie postaw wobec odmienności jako nowe zadanie wychowania*, w: J. Nikitorowicz, M. Sobecki (red.), *Edukacja międzykulturowa w wymiarze instytucjonalnym*, Białystok 1999, Wydawnictwo Uniwersyteckie Trans Humana; A. Szczurek-Boruta, *Percepcja „innego” ucznia przez nauczyciela żyjącego i pracującego w warunkach wielokulturowości*, w: Z. Jasiński, T. Lewowicki (red.), *Oświata etniczna w Europie Środkowej*, Opole 2001, Instytut Nauk Pedagogicznych Uniwersytetu Opolskiego, Wyższa Szkoła Zarządzania i Administracji w Opolu, WSP ZNP; A. Szczurek-Boruta, *Swój i obcy w interpersonalnej przestrzeni społecznej (uwarunkowania kształtowania stereotypów i uprzedzeń etnicznych w warunkach wielokulturowości)*, w: T. Lewowicki, J. Nikitorowicz, T. Pilch, S. Tomiuk (red.), *Edukacja wobec ładu globalnego*, Warszawa 2002, Wyższa Szkoła Pedagogiczna Związku Nauczycielstwa Polskiego, Wydawnictwo Akademickie „Żak”.

Charakterystyka badanych osób

Łącznie objęto badaniami 374 uczniów narodowości polskiej klas V i VI szkół podstawowych. Uczniowie innej niż polska narodowości stanowili zdecydowaną mniejszość, co wynika z ich faktycznego stanu liczbowego w badanych szkołach (liczba osób w poszczególnych szkołach i klasach była bardzo zróżnicowana). Należy zaznaczyć, że w przypadku klas V i VI liczba ta wynosiła od kilku do kilkunastu osób. Badaniem objęto także nauczycieli w poszczególnych szkołach. Strukturę badanych uczniów narodowości polskiej przedstawia poniższa tabela.

Tabela 1. Płeć i klasa badanych uczniów– zestawienie zbiorcze (N=374) (dane%)

Płeć badanych				Klasa			
Dziewczynki		Chłopcy		V		VI	
N	%	N	%	N	%	N	%
191	51,06	183	48,94	185	49,46	189	50,54

Każda z wymienionych grup poddana została badaniom, a otrzymane wyniki stały się podstawą analiz empiryczno-teoretycznych dla poszczególnych środowisk szkolnych.

Metody i techniki badawcze

W badaniach użyto autorskiego kwestionariusza ankiety, wywiadu narracyjnego oraz autorskiego Testu Niedokończonych Zdąń dla uczniów polskich i uczniów narodowościowo i etnicznie „obcych”. Zastosowano także autorski kwestionariusz ankiety dla nauczycieli. Poza metodą sondażu diagnostycznego, techniką obserwacji, wywiadu zastosowano także technikę badania dokumentów. Wobec obcych kulturowo uczniów zastosowano wywiad narracyjny. Wynika to z faktu znacznych problemów językowych, szczególnie w odniesieniu do uczniów czeczeńskich. Wywiadami objęto także przedstawicieli grupy większościowej. Uzyskane dane empiryczne poddano analizie ilościowej oraz jakościowej.

Relacje w wielokulturowej klasie w badaniach własnych.

Recepcja „swoich” i „obcych” – wybrane zagadnienia

Uzyskane dane empiryczne przedstawiają zróżnicowany obraz postrzegania „obcych” w klasie szkolnej, ale także wskazują na różnice w recepcji polskiej szkoły z punktu widzenia uczniów narodowościowo i etnicznie obcych. Poniżej dokonano prezentacji uzyskanych danych, wskazując tylko wybrane aspekty wzajemnych relacji w wielokulturowej klasie. Całość prezentacji badań zostanie przedstawiona w przygotowywanej monografii. Z uwagi na różnice kulturowe wybranych uczniów dane empiryczne zostaną przedstawione w ramach poszczególnych szkół stanowiących odmienną przestrzeń społeczno-wychowawczą. Należy podkreślić, że w każdej z tych szkół prezentowana grupa uczniów innej narodowości stanowi większość w stosunku do przedstawicieli innych narodowości i grup etnicznych. Stąd też wynika podział na badane środowiska szkolne z uczniami romskimi, czeczeńskimi i wietnamskimi.

Relacje w wielokulturowej szkole

z udziałem uczniów narodowości czeczeńskiej

Badaniami objęto 192 uczniów narodowości polskiej (cztery klasy V i cztery klasy VI), 11 uczniów narodowości czeczeńskiej oraz 12 nauczycieli. Wybór klas uzasadniony był obecnością w nich uczniów kulturowo „obcych”. Uczniowie narodowości polskiej (75,0% badanych) lubią bądź bardzo lubią swoją szkołę, co dziesiąty wyraża odmienną opinię, zaś 16,0% nie potrafi dokonać jednoznacznej oceny. Pozytywną ocenę swojej szkoły badani uzasadniali bardzo różnie, ale warto podkreślić, że nie znalazły się tu odniesienia do obecności odmiennych kulturowo rówieśników. Relacje koleżeńskie, stanowiące podstawę pozytywnej oceny swojej szkoły odnoszą się do rówieśników polskich. Część badanych lubi swoją szkołę, ale negatywnie odnosi się do czeczeńskich rówieśników. Natomiast obecność dzieci narodowości czeczeńskiej jest dla badanych uczniów powodem ich niezadowolenia i krytycznej oceny szkoły. Trudność w jednoznacznej ocenie szkoły w kilku przypadkach wynika także z faktu obecności dzieci czeczeńskich w szkole. Badani uczniowie w większości posiadają przyjaciół (blisko 88,0%). Jednak żaden z nich nie wymienił wśród przyjaciół dziecka narodowości czeczeńskiej. Relacje uczniowskie wydają się pozytywne, poza faktem wyłączenia z przyjaźni

rówieśników narodowości czeczeńskiej. Świadczy to o słabym poziomie integracji społecznej pomiędzy uczniami polskimi i czeczeńskimi.

W odpowiedzi na pytanie dotyczące oceny obecności w klasie uczniów innej niż polska narodowości, obecność uczniów czeczeńskich w badanych klasach polscy uczniowie oceniają przede wszystkim jako (wielokrotność wyborów):

- *źródło nieporozumień i konfliktów* (63,0%);
- *przyczynę złej atmosfery w szkole* (52,60%);
- *możliwość poznania ciekawych osób i ich zwyczajów* (19,79%).

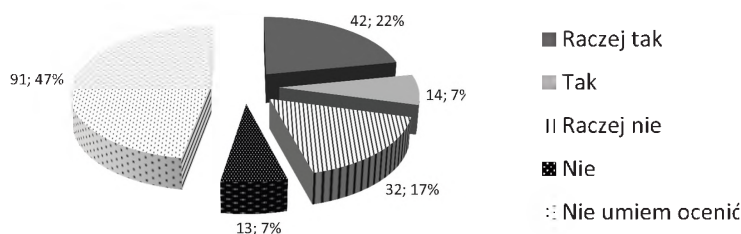
Uzyskano również opinie dotyczące interesujących – zdaniem badanych uczniów – stron obecności uczniów czeczeńskich w szkole. Wskazują one jednak na różny stopień tolerancji wobec „obcych” kulturowo rówieśników. Krytycznie oceniają zachowania uczniów czeczeńskich nie dostrzegając wartości kulturowych ich obecności w szkole.

Należy zaznaczyć, że w grupie 192 uczniów objętych badaniami, aż 84 nie udzieliło odpowiedzi na pytanie: *Co według Ciebie jest najbardziej interesujące ze strony Twoich szkolnych kolegów i koleżanek pochodzących z innych krajów?* Stanowi to blisko 43,8% badanych. Badani uczniowie wyraźnie podkreślają negatywne strony obecności Czeczenów w szkole. Są także tacy, którzy jawnie wyrażają sprzeciw wobec tej sytuacji.

Uczniowie określili także stopień sympatii swoich nauczycieli w stosunku do ich czeczeńskich rówieśników, co przedstawiają dane z wykresu 1.

Blisko połowa objętych badaniami uczniów (47,0%) nie umie określić jednoznacznie poziomu sympatii swoich nauczycieli wobec czeczeńskich rówieśników. Tylko 29,0% uczniów narodowości polskiej uważa, że nauczyciele *lubią* lub *raczej lubią* dzieci czeczeńskie. Przeciwnego zdania jest 24,0% badanych (nauczyciele wg nich *nie lubią* lub *raczej nie lubią*). Uzasadniając opinię badani uczniowie uznali nauczycieli za osoby wspierające uczniów innej narodowości (w tym przypadku czeczeńskiej).

Wykres 1. Sympatie nauczycieli względem uczniów z innych krajów w opinii badanych (N=192)(dane%)

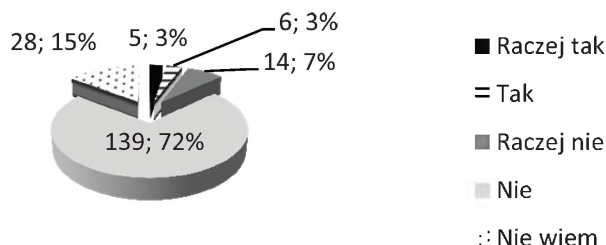


Źródło: Badania własne.

Korzyści, jakie odnieśli badani z relacji z czeczeńskimi rówieśnikami sprządzają się do zaznajomienia z kulturą czeczeńską, znajomością języka rosyjskiego lub słów czeczeńskich, tolerancji wobec „obcych”, empatii i zrozumienia sytuacji uchodźców. Są to jednak nieliczne wnioski. Aż 126 badanych osób (65,62%) uznało, że *niczego* nie nauczyło się od swoich czeczeńskich rówieśników. Opinie te wskazują na niski poziom integracji uczniów polskich i czeczeńskich, co nie służy budowaniu klimatu zrozumienia i międzykulturowego dialogu.

Aż 72,0% badanych uczniów *nie chce* zwiększenia w klasie osób innej narodowości, a 7,0% *raczej nie chce*. Niezdecydowanych jest 15,0%, a tylko 6,0% łącznie *chciałoby* lub *raczej chciałoby* zwiększenia liczby rówieśników w klasie innej narodowości (wykres 2).

Wykres 2. Opinie badanych dotyczące zwiększenia liczby osób w klasie innej narodowości (N=192)(dane%)



Źródło: Badania własne.

W kolejnym z zastosowanych w badaniu narzędzi, tj. Teście Niedokończonych Zdań uczniowie polscy formułują sądy i opinie, w których pojawia się krytyka czeczeńskich rówieśników. Uzyskane dane zostały poddane analizie jakościowej.

Równie nie najlepszą opinię polskich rówieśników wyrażają uczniowie czeczeńscy. W badaniach opinii uczniów czeczeńskich, dotyczących polskiej szkoły, najczęściej pojawia się krytyka zachowań polskich rówieśników (wywiady i Test Niedokończonych Zdań). Przeprowadzenie pełnego wywiadu nie było możliwe z racji bardzo słabej znajomości języka polskiego. Wartość diagnostyczna uzyskanych zdań nie wydaje się wystarczająca dla wniosków dotyczących adaptacji szkolnej uczniów czeczeńskich i ich funkcjonowania społecznego w szkole. Należy jednak podkreślić zróżnicowane oceny nauczycieli w świetle opinii wyrażanych przez uczniów czeczeńskich – od pozytywnych po skrajnie negatywne.

Relacje w wielokulturowej szkole z udziałem uczniów wietnamskich

Terenem badań była jedna ze szkół w województwie mazowieckim, której cechą od wielu lat jest niekwestionowana wielokulturowość. Charakterystyczną pozycję w międzykulturowym zespole uczniów tej szkoły stanowią uczniowie wietnamscy, z których większość urodziła się już w Polsce. Badaniami objęto uczniów narodowości polskiej (71 uczniów klas V i VI) i uczniów narodowości wietnamskiej (7 uczniów) oraz nauczycieli szkoły (12 osób).

Wynika z nich, że 71,0% objętych badaniami uczniów lubi swoją szkołę, bardzo lubi 7,0%, co łącznie stanowi ponad $\frac{3}{4}$ badanych. Nie lubi szkoły 11,0% i tyleż samo nie umie ocenić swojego stosunku do szkoły.

Blisko 96,0% badanych uczniów posiada lub raczej posiada przyjaciół w swojej klasie szkolnej, co potwierdza pozytywne oceny swojej szkoły jako miejsca spotkań, przyjaźni i dobrych relacji interpersonalnych. Ujawniają oni imiona swoich *przyjaciół*, wśród których znajdują się także osoby innej narodowości. Badani wymieniają swoich rówieśników wskazując na: *narodowość wietnamską, czeczeńską, rosyjską, armeńską, arabską, japońską, syryjską, ukraińską, holenderską i amerykańską*. Należy podkreślić, że uczniowie nie rozróżniają państwowości od przynależności narodowej, stąd też pojawiają się wskazane wyżej określenia.

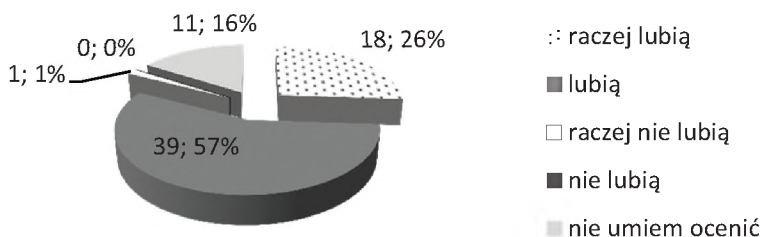
Z wielokrotnych wskazań badanych uczniów wynika, że za trzy najważniejsze kategorie dotyczące obecności uczniów innej narodowości w klasie

uznają oni: *poznanie ciekawych osób i ich zwyczajów* – 56 wyborów (78,87%); *uczenie się tolerancji wobec osób z innych krajów* – 52 wybory (73,23%); *jednakowe traktowanie przez nauczycieli, wzajemne uczenie się i wspólna pomoc* – 36 wyborów (50,70%).

Polscy uczniowie zauważają wiele zalet swoich wietnamskich rówieśników. W żadnej z wypowiedzi nie znalazła się negatywna opinia dotyczą uczniów wietnamskich. Są oni postrzegani jako mili i życzliwi, „normalni”, pozbawieni zazdrości, sympatyczni i otwarci – jak określają badani.

Aż 86,0% badanych uczniów jest zdania, że nauczyciele *lubią* lub *raczej lubią* uczniów z innych krajów. Żadna z badanych osób nie ocenia kategorycznie negatywnie tych sympatii, jedna zaś uważa, że *raczej nie lubią*. Aż 16,0% badanych nie umie dokonać jednoznacznej oceny (wykres 3).

Wykres 3. Sympatie nauczycieli względem uczniów z innych krajów w opinii badanych (N=71)(dane%)



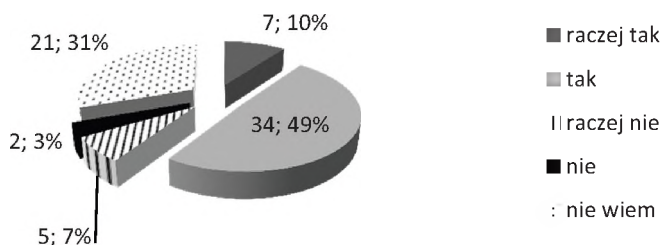
Źródło: Badania własne.

Badani uczniowie przedstawiają pozytywny wizerunek swoich nauczycieli, uznając ich za *sprawiedliwych, lubiących swoich uczniów, jednakowo traktujących wszystkich niezależnie od pochodzenia*.

W większości pozytywnie oceniają oni stosunek nauczycieli do uczniów innej narodowości. Należy zaznaczyć, że ocena „obcych” jest wynikiem obecności dzieci wietnamskich, które dobrze integrują się w polskich szkołach i nie sprawiają żadnych trudności wychowawczych.

Blisko 60,0% badanych uczniów *chciałoby* lub *raczej chciałoby*, aby w klasie była większa liczba uczniów innej, niż polska narodowości (wykres 4). Prawie co trzeci badany uczeń (31,0%) nie ma zdania, zaś 10, 0% badanych *nie chce* lub *raczej nie chce* zwiększenia liczby osób innej narodowości w klasie.

Wykres 4. Opinie badanych dotyczące zwiększenia liczby osób w klasie innej narodowości (N=71)(dane%)



Źródło: Badania własne.

Zwiększenie w klasie liczby uczniów innej narodowości stanowi w ich ocenie szansę na własny rozwój, poszerzenie kontaktów i dobrą atmosferę. Różnorodność kulturowa oceniana tu jest jako wartość pozytywna, zwiększająca możliwości rozwoju intelektualnego, jak i społecznego.

Opinie stanowiące wypowiedzi badanych w Teście Niedokończonych Zdań odzwierciedlają style postrzegania i organizację poznawczą świata wewnętrznego badanych uczniów, ich preferencje i systemy wartości. W użytym materiale badawczym nie pojawiają się jakiegokolwiek uwagi, które mogłyby świadczyć o wrogich postawach wobec obcych.

Z opinii badanych uczniów wietnamskich (wywiady, Test Niedokończonych Zdań) wynika, że oni również pozytywnie oceniają swoich polskich rówieśników podkreślając ich pozytywne cechy. Dotyczy to również polskich nauczycieli. Uczniowie wietnamscy nie stanowią hermetycznej grupy w swojej klasie czy szkole. Świetnie integrują się z polskimi rówieśnikami i dla wielu z nich nie ma znaczenia, z kim „siedzą” w ławce szkolnej. Wietnamczycy nie wykazują istotnych różnic w społecznym i kulturowym funkcjonowaniu na terenie szkoły².

² Por. R.A. Nguyen, *Refleksje pedagoga-praktyka na temat polsko-wietnamskiej edukacji międzykulturowej*, w: M. Kulesza, M. Smagowicz (red.), *Wietnamczycy w Polsce*, Warszawa 2008, Instytut Profilaktyki Społecznej i Resocjalizacji Uniwersytetu Warszawskiego, Międzynarodowe Centrum Adaptacji Zawodowej; T. Halik, E. Nowicka, *Wietnamczycy w Polsce. Integracja czy izolacja?*, Warszawa 2002, Instytut Orientalistyczny UW; T. Halik, E. Nowicka-Rusek, W. Połec, *Dziecko wietnamskie w polskiej szkole. Zmiana kulturowa i strategie przekazu kultury rodzimej w zbiorowości Wietnamczyków w Polsce*, Warszawa 2006, Wydawnictwo Prolog; B. Dobrowolska, *Eduka-*

Nauczyciele (grupa 12 osób) objęci badaniem sondażowym *nie zauważają* wrogich nastawień ze strony polskich uczniów w stosunku do „innych” kulturowo rówieśników. Wskazują na liczne uwarunkowania pracy z dzieckiem kulturowo „obcym”, co potwierdza ich kompetencje zawodowe.

Relacje w wielokulturowej szkole z udziałem uczniów romskich

Badania przeprowadzono wśród uczniów klas V i VI jednej ze szkół podstawowych w woj. dolnośląskim, która od kilku lat prowadzi nauczanie dzieci romskich. Badaniem ankietowym objęto grupę 111 uczniów polskich oraz 10 nauczycieli. Należy podkreślić, że w klasach V i VI w czasie prowadzonych badań uczniowie romscy przebywali poza terenem szkoły, co uniemożliwiło przeprowadzenie wywiadów. Szkoła jako teren badań została wybrana z uwagi na wieloletnie doświadczenia w pracy pedagogicznej z Romami. Większość uczniów klas V i VI narodowości romskiej odbywa edukację w domach w ramach orzeczenia poradni psychologiczno-pedagogicznych. Hermetyzm środowiska romskiego oddala jego przedstawicieli od edukacji, a tym samym minimalizuje możliwości integracji z rówieśnikami. Jest to jednak temat złożony, będący przedmiotem rozważań w licznych publikacjach³.

Sytuacja ta może znacząco wpływać na recepcję Romów przez środowisko szkoły. Utrudnia wzajemne poznanie i prowadzenie międzykulturowego

cja dzieci wietnamskich w Polsce, w: A. Roguska, M. Danielak-Chomać (red.), *Współczesna edukacja kulturowa. Oblicza – przemiany – perspektywy*, Siedlce 2010, Wydawnictwo Samorządowe Centrum Doradztwa i Doskonalenia Nauczycieli w Siedlcach, Fundacja Na Rzecz Dzieci i Młodzieży „Szansa”.

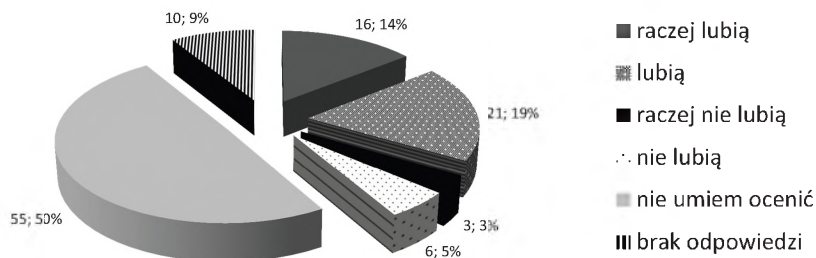
³ Patrz: J. Talewicz-Kwiatkowska, M. Kołaczek (red.), *Funkcjonowanie poznawcze i językowe dzieci romskich uczęszczających do szkół podstawowych specjalnych i masowych – konteksty społeczne*, Oświęcim 2011, Wydawnictwo Stowarzyszenie Romów w Polsce; B. Weigl, M. Różycka (red.), *Romowie 2013: od działań systemowych do rozwiązań lokalnych*, Warszawa 2013, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej im. M. Grzegorzewskiej; J. Milewski, *Gadziowskie refleksje o romskiej edukacji*, „Studia Romologica” 2009, nr 2; B. Dobrowolska, *Przemiany edukacji Romów w świetle procesów globalizacji i integracji europejskiej* w: A. Roguska, M. Danielak-Chomać (red.), *Współczesna edukacja kulturowa. Oblicza – przemiany – perspektywy*, cyt. wyd.; B. Dobrowolska, *Sytuacja dziecka romskiego w szkole w latach 80. XX wieku i współcześnie*, Toruń 2011, Wydawnictwo Adam Marszałek; J. Horyń, (red.), *Teraźniejszość i przyszłość edukacji społeczności romskiej*, Radom 2010, Wydawnictwo Naukowe Instytutu Technologii i Eksploatacji – BIPi.

dialogu. Bardziej oddala, niż zbliża, co w konsekwencji ma poważane skutki społeczne.

Dla 68,0% uczniów polskich objętych badaniami szkoła jest miejscem przyjaznym. Nie lubi jej 15,0% i tyleż samo nie potrafi dokonać jej oceny. W opinii badanych (wielokrotność wyborów kategorii znajdujących się w kafeterii) obecność uczniów innej niż polska narodowości sprzyja przede wszystkim *wzajemnemu uczeniu się i wspólnej pomocy* – 27 (24,32%); *uczeniu się tolerancji wobec osób innej narodowości* – 51 (45,94%); *poznaniu ciekawych osób i ich zwyczajów* – 59 (53,15%). W uzyskanych wypowiedziach nie ma żadnej informacji dotyczącej bezpośrednio Romów i ich cech kulturowych. Odnosi się wrażenie braku wiedzy badanych o kulturze romskiej, mimo obecności rówieśników romskich w szkole.

Połowa badanych ma trudności z oceną postaw nauczycieli wobec uczniów innej narodowości (wykres 5). Blisko 34,0% badanych wydaje pozytywną ocenę. Negatywnie ocenia nauczycieli tylko 8,0% badanych, zaś 9,0% nie udziela żadnej odpowiedzi. Brak zdolności oceny nauczycieli u połowy badanych wydaje się być uzasadniony. Nie mają oni możliwości bezpośredniej obserwacji zachowań nauczycieli wobec romskich rówieśników. Może też wynikać z recepcji dzieci romskich przez polskich rówieśników jako pełnoprawnych uczestników życia szkolnego, w pełni akceptowanych i nienoszących znamion „obcych”.

Wykres 5. Stosunek nauczycieli do uczniów innej narodowości w ocenie badanych uczniów (N=111) (dane%)

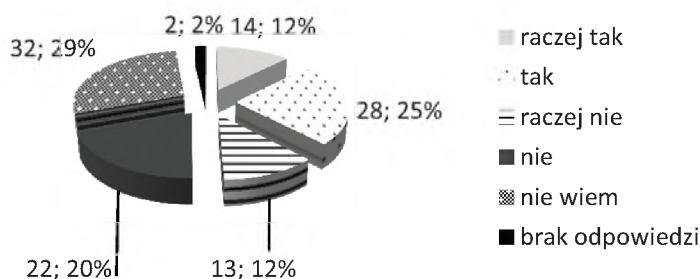


Źródło: Badania własne.

Tylko 37,0% badanych uczniów chce lub raczej chce w klasie osoby (lub ich zwiększenia) innej niż polską narodowości (wykres 6). Odmienne stanowisko prezentuje 32,0% badanych. Nie ma zdania na ten temat aż 29,0%, a 2,0% nie udziela żadnej odpowiedzi.

Uzyskane wskaźniki liczbowe nie potwierdzają pełnego zainteresowania badanych kontaktem z kulturowo „odmiennymi” rówieśnikami i ich otwartości wobec „obcych”.

Wykres 6. Opinie badanych dotyczące zwiększenia liczby osób w klasie innej narodowości (N=111) (dane%)



Źródło: Badania własne.

Wyniki te nie wskazują na znaczące zainteresowanie badanych uczniów zwiększeniem liczby „innych” narodowościowo czy etnicznie uczniów. Mimo prowadzonych przez szkołę imprez szkolnych, realizację programów edukacyjnych promujących romską kulturę, uczniowie nie wykazują większego zainteresowania obecnością „obcych”. Może to także oznaczać niski poziom integracji społecznej obu grup na terenie szkoły. Pozostawia to uczniów romskich poza sferą szkolnych interakcji i prowadzi do ich szkolnego „wykluczenia”. W związku z powyższym projekcja w opiniach badanych uczniów przenosi się prawdopodobnie na rzeczywistą sytuację i jej ocenę, w tle której nie ma romskich kolegów.

W zastosowanym w badaniach Teście Niedokończonych Zdań, którym objęto uczniów klas V i VI (112 osób), badani w swojej ocenie rówieśników innej narodowości również pomijali romskich kolegów, a ich opinie dotyczące różnych aspektów szkolnej edukacji całkowicie pozbawione były wątków związanych z obecnością Romów. W żadnej z odpowiedzi badani nie użyli

określenia odnoszącego się do rówieśników romskich. Romowie wydają się nieobecni w szkole i pozostają poza sferą ocen uczniowskich relacji.

Analizie jakościowej poddano orzeczenia poradni psychologiczno-pedagogicznej wydanej uczniom romskim. Warto podkreślić, że nie uwzględniają one uwarunkowań kulturowych społecznego funkcjonowania Romów i ich hierarchii wartości. Kwestionariuszem ankiety objęto także 10 nauczycieli pracujących z dziećmi romskimi.

Zakończenie

Przedstawione powyżej dane są efektem badań prowadzonych w trzech różnych szkołach. Ich wspólną cechą jest środowisko miejskie, co ma znaczenie w recepcji „obcych” z uwagi na szersze kontakty interpersonalne i społeczną mobilność w porównaniu z małą społecznością, np. wiejską. W artykule dokonano prezentacji części uzyskanych danych empirycznych. Z racji różnic kulturowych związanych z obecnością przedstawicieli określonej narodowości czy grupy etnicznej, każda ze szkół została zaprezentowana oddzielnie i wymaga indywidualnej analizy problemu z jednoczesną oceną szkolnej przestrzeni dla wielokulturowych interakcji. Wybrane aspekty wzajemnej recepcji „swoich” i „obcych” ukazują zróżnicowany obraz szkolnych społeczności wraz z ich wielokulturowym kontekstem.

Bibliografia

- Dobrowolska B., *Sytuacja dziecka romskiego w szkole w latach 80. XX wieku i współcześnie*, Toruń 2011, Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Dobrowolska B., *Edukacja dzieci wietnamskich w Polsce*, w: A. Roguska, M. Danielak-Chomać (red.), *Współczesna edukacja kulturowa. Oblicza – przemiany – perspektywy*, Siedlce 2010, Wyd. Samorządowe Centrum Doradztwa i Doskonalenia Nauczycieli w Siedlcach, Fundacja Na Rzecz Dzieci i Młodzieży „Szansa”.
- Dobrowolska B., *Przemiany edukacji Romów w świetle procesów globalizacji i integracji europejskiej*, w: A. Roguska, M. Danielak-Chomać (red.), *Współczesna edukacja kulturowa. Oblicza – przemiany – perspektywy*, Siedlce 2010, Wyd. Samorządowe Centrum Doradztwa i Doskonalenia Nauczycieli w Siedlcach, Fundacja Na Rzecz Dzieci i Młodzieży „Szansa”.
- Halik T., Nowicka E., *Wietnamczycy w Polsce. Integracja czy izolacja?*, Warszawa 2002, Instytut Orientalistyczny UW.

- Halik T., Nowicka-Rusek E., Połec W., *Dziecko wietnamskie w polskiej szkole. Zmiana kulturowa i strategię przekazu kultury rodzimej w zbiorowości Wietnamczyków w Polsce*, Warszawa 2006, Wydawnictwo Prolog.
- Horyń J., (red.), *Teraźniejszość i przyszłość edukacji społeczności romskiej*, Radom 2010, Wydawnictwo Naukowe Instytutu Technologii i Eksploatacji – BIP.
- Lewowicki T., Ogrodzka-Mazur E., Szczurek-Boruta A. (red.) *Praca nauczyciela w warunkach wielokulturowości – studia i doświadczenia z pogranicza polsko-czeskiego*, Toruń 2008, Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego, Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP w Warszawie, Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Milewski J., *Gadziowskie refleksje o romskiej edukacji*, „Studia Romologica” 2009, nr 2.
- Nguyen R.A., *Refleksje pedagoga-praktyka na temat polsko-wietnamskiej edukacji międzykulturowej*, w: M. Kulesza, M. Smagowicz (red.), *Wietnamczycy w Polsce*, Warszawa 2008, Instytut Profilaktyki Społecznej i Resocjalizacji Uniwersytet Warszawski, Międzynarodowe Centrum Adaptacji Zawodowej.
- Nikitorowicz J., *Funkcje współczesnej szkoły w kontekście wyzwań społeczeństw wielokulturowych*, w: T. Lewowicki, A. Różańska, G. Piechaczek-Ogierman (red.), *Wielokulturowość i problemy edukacji*, Cieszyń–Warszawa–Toruń 2012, Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji UŚ, Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP w Warszawie, Stowarzyszenie Wspierania Edukacji Międzykulturowej, Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Sobecki M., *Kształtowanie postaw wobec odmienności jako nowe zadanie wychowania*, w: J. Nikitorowicz, M. Sobecki (red.), *Edukacja międzykulturowa w wymiarze instytucjonalnym*, Białystok 1999, Wydawnictwo Uniwersyteckie Trans Humana.
- Szczurek-Boruta A., *Percepcja „innego” ucznia przez nauczyciela żyjącego i pracującego w warunkach wielokulturowości*, w: Z. Jasiński, T. Lewowicki (red.), *Oświata etniczna w Europie Środkowej*, Opole 2001, Instytut Nauk Pedagogicznych Uniwersytetu Opolskiego, Wyższa Szkoła Zarządzania i Administracji w Opolu, WSP ZNP.
- Szczurek-Boruta A., *Swój i obcy w interpersonalnej przestrzeni społecznej (uwarunkowania kształtowania stereotypów i uprzedzeń etnicznych w warunkach wielokulturowości)*, w: T. Lewowicki, J. Nikitorowicz, T. Pilch, S. Tomiuk (red.), *Edukacja wobec ładu globalnego*, Warszawa 2002, Wyższa Szkoła Pedagogiczna Związku Nauczycielstwa Polskiego, Wyd. Akademickie „Żak”.
- Talewicz-Kwiatkowska J., Kołaczek M. (red.), *Funkcjonowanie poznawcze i językowe dzieci romskich uczęszczających do szkół podstawowych specjalnych i masowych – konteksty społeczne*, Oświęcim 2011, Stowarzyszenie Romów w Polsce.
- Weigl B., Różycka M. (red.), *Romowie 2013: od działań systemowych do rozwiązań lokalnych*, Warszawa 2013, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej im. M. Grzegorzewskiej.

Summary

The article is a summary of research conducted in multicultural schools because of the presence of students representing various national and ethnic cultures. On the one hand, it confirms didactic actions carried out in Polish schools and the changing social contexts. On the other hand, it indicates internal problems resulting from the attitude of „one of us” to a „stranger”, varied by dissimilarity of cultural codes and religions.

However, actions declared by schools do not always reflect real communication and intercultural dialogue regarding the Polish school and the degree of its receptiveness to cultural dissimilarities. Empirical data obtained in three schools characterised by a significant presence of one group (Roma, Vietnamese, Chechen) reveal differences in socio-cultural reception. They are conditioned by numerous factors, such as: cultural patterns of a given national or ethnic community, school work organisation, and school campaigns for a multicultural school environment. Study results presented here are a part of research to be published in full in a future monograph.

Key words: students representing various national and ethnic cultures (Roma, Vietnamese, Chechen), school work organisation and school campaigns for a multicultural school environment

Translated by Dorota Winter

NOTA O AUTORZE

Barbara Dobrowolska – adiunkt w Instytucie Pedagogiki Wydziału Humanistycznego, Uniwersytet Przyrodniczo-Humanistyczny w Siedlcach. Zainteresowania badawcze: zagadnienia z zakresu pedagogiki społecznej, pedeutologii, edukacji międzykulturowej i wybranych obszarów funkcjonowania szkoły.

Część II

Szkoła wobec problemów współczesnego człowieka

Maria Mendel

Szkoła poza szkołą

O odrywającym się desygnacie i postdemokratycznej wersji powszechnej edukacji

Wstęp

Tytułowa *szkoła poza szkołą*, to wieloznaczność, w której – jak w hologramie – odnaleźć można wielowymiarowe reprezentacje szkoły, która na różne sposoby, mniej lub bardziej dosłownie, wychodzi poza samą siebie. Wieloznaczność ta wydaje się być szczególnie interesująca dla pedagogiki społecznej, której centralne kategorie – człowiek, wychowanie, środowisko – tworzą grunt dla edukacji środowiskowej czy społecznej, widzących szkołę w perspektywie jej zanurzenia w relacjach, wynoszących ją poza samą siebie i kształtujących nie tyle szkolną, co lokalną wspólnotę¹. Szkoła poza szkołą, to zatem także szkoła „poza własnymi murami”, choć to ujęcie, jako popularna metafora, może niebezpiecznie zawęzić myślenie, odnoszące się w tym

¹ Zob.: liczne prace Wiesława Theissa kształtujące współczesny wymiar edukacji środowiskowej z udziałem szkoły, m.in.: *Szkoła i edukacja środowiskowa*, „Wychowanie na co dzień” 1999, nr 1–2. Przegląd koncepcji w tym zakresie w: M. Winiarski, *Rodzina – szkoła – środowisko lokalne. Problemy edukacji środowiskowej*, Warszawa 2000, Wydawnictwo Instytutu Badań Edukacyjnych. Edukację społeczną, jako koncepcję bliską edukacji środowiskowej, a specyficznie skoncentrowaną na problematyce społecznej spójności, w której kluczową rolę odgrywa szkoła, przedstawia m.in.: M. Mendel, *Edukacja społeczna. Partnerstwo rodziny, szkoły i gminy w perspektywie amerykańskiej*, Toruń 2001, Wydawnictwo Adam Marszałek; też, *Edukacja społeczna jako odmiana myślenia o wczesnej edukacji*, Olsztyn 1999, Wydawnictwo „Glob”.

przypadku do szerokiego zakresu, obejmującego m.in. trialektyczne przenikanie się znaczeń, pojęć, zmiennych środowisk życia itd.²

Wieloznaczna szkoła poza szkołą pozwala też – z jednej strony – na artykulację rozmaitych niepokojów związanych z aktualną kondycją społecznej rzeczywistości, między innymi z warunkami postdemokracji. Tekst daje im wyraz, w perspektywie tendencji prywatyzacyjnych przedstawiając zmiany w rozumieniu i funkcjonowaniu szkoły publicznej, przekazywanej dzisiaj do prowadzenia organom z sektora prywatnego i na różne sposoby „demonutowanej” jako dobro publiczne³. Z drugiej, szkoła poza szkołą pozwala na przedstawianie budzącej nadzieję wizji szkoły lepszej i lepszego społeczeństwa zarazem. Wydaje się, że dzięki tej wieloznaczności, która tworzy możliwość krytycznego dystansu, można bowiem samą szkołę zobaczyć wyraźniej i kształtować perspektywne wizje jej rozwoju *pro bono publico*.

Tekst generalnie koncentruje się na jednym ze znaczeń szkoły poza szkołą, które akcentuje zaobserwowane tendencje prywatyzacyjne i – semiotycznie – interesujące odrywanie się obiektu, jakim jest szkoła, od desygnującej go nazwy „szkoła”. Jeszcze do niedawna uważaliśmy, że desygnatem słowa szkoła jest obiekt, o którym można zgodnie z prawdą powiedzieć, że jest szkołą. Aktualnie jest to zachwiane, na co dzień bowiem obserwujemy, jak słowo szkoła nie desygnuje już czegoś, co dotąd zawsze nią było. W świetle takiej „ucieczki desygnatu” powstają pytania zarówno o podłoże, jak konsekwencje dokonujących się przemian. Nie podejmując wyzwania, jakim jest wyczerpująca na nie odpowiedź (jej sformułowanie wymagałoby znacznie szerszych badań), w tej wypowiedzi staram się analizować pewne fragmenty rzeczywistości, opowiadając o szkole, jakby właśnie wykonującej ruch wychodzenia poza siebie, ścieżkami dywersyfikacji i prywatyzacji całego sektora, a w nim szkolnictwa publicznego. Kontekst tego ruchu stanowią warunki, w których ukształtowaniu dominował neoliberalny format wolnego rynku, konkurencyjności, opłacalności itd., a szkoła, tradycyjnie funkcjonalna wobec systemu, w którym działa, jak papierek lakmusowy wydaje się swoimi przemianami

² Zob.: M. Mendel, *Trialektyka jako logika pedagogiki społecznej*, w: E. Marynowicz-Hetka, E. Skoczylas-Namielska (red.), *Pedagogika społeczna. Wstępy i kontynuacje*, Łódź: 2015, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, s. 57–75.

³ „Demontaż szkolnictwa publicznego”, to określenie Wojciecha Książka w: K. Katka, „Niebezpieczny wyłom”. *Jak Gdańsk zmieni szkoły w Polsce*, „Gazeta Wyborcza”, 28.02.2014.

testować głębię aktualnego kryzysu społecznego, który jest zarazem kryzysem demokracji. Analizując polskie i zagraniczne przypadki, w których to, co zwykle nazywało się szkołą, dzisiaj otrzymuje nazwy inne, formułuję w zakończeniu gorący postulat troski o szkołę publiczną, a tym samym o głęboko humanistyczną, skoncentrowaną na człowieku, a nie jedynie na zasobach i kapitale, wizję rozwoju społecznego i kondycję współczesnego świata.

Postdemokratyczna szkoła – nieszkola⁴

Collin Crouch jest autorem książki, której tytuł: *Postdemokracja*, stał się popularnym dzisiaj szyldem dla kompleksu praktyk społecznych, wchodzących w miejsce przeżywającej głęboki kryzys demokracji⁵. To kryzys ugruntowany we współczesnym, wielowymiarowym kryzysie społeczno-kulturowym, z którym nierzadko jest on utożsamiany⁶. Według C. Croucha postdemokrację można scharakteryzować jako ład, wprawdzie nieustannie nawiązujący do demokracji i wykorzystujący stworzone w jej ramach układy i procesy zarządzania oraz instytucje, jednakże daleki od sedna ich działania. Stanowiące je wartości i budowane na nich dyspozycje do działań w kierunku dobra społecznego są w postdemokracji na różne sposoby unieważniane, co w końcu doprowadza do postępującego zaniku sprawstwa w sektorze publicznym i coraz bardziej niepodzielnego panowania sektora prywatnego. Proces ten jest niewątpliwie formą prywatyzacji. O jej polskich, „pełzających” odmianach zagarniających coraz to kolejne obszary usług publicznych pisał

⁴ Przedstawianą tu problematykę częściowo podejmowałam w artykule: *Postanowienie w postdemokracji*, „Pedagogika Społeczna” 2015, nr 2 (56), s. 25–37, a także w swoim wystąpieniu: *Czy demontaż szkolnictwa publicznego?* przygotowanym na V Konferencję Edukacji Krytycznej: Analiza – Edukacja – Działanie. Edukacja krytyczna dla ekonomicznej i społecznej sprawiedliwości, Wrocław 15–18 czerwca 2015.

⁵ C. Crouch, *Post-democracy*, Cambridge 2004, Polity Press.

⁶ Zob. m.in.: M. Mendel, T. Szkudlarek, *Demokratyczna izolacja. Krytyczna partycypacja obywatelska*, „Zoon Politikon” 2012, nr 3 [Oblicza partycypacji, pedagogika społeczna i demokracja, partycypacja w sieci, pod redakcją Barbary Markowskiej i Marii Mendel]; M. Mendel, T. Szkudlarek, *Kryzys jako dyskurs i narracja. Konteksty edukacyjne*, „Forum Oświatowe” 2013, nr 3 (50) [Edukacja dla zmiany. Kryzysy, diagnozy, działania pod redakcją Hany Červinkovej, Marii Mendel, Mirosławy Nowak-Dziemianowicz i Tomasza Szkudlarka].

Dawid Sześciłło⁷. Uważa on, że w Polsce długo udawało się uniknąć prywatyzacji dwóch kluczowych usług publicznych – oświaty i ochrony zdrowia. Aktualnie jednak, właśnie w sposób „pełzający”, „po cichu” usługi te podlegają coraz szerszej komercjalizacji i są na wiele sposobów prywatyzowane.

Postaci owego „pełzania” można zauważyć wiele. Pomagają w tym badania zrealizowane przez Instytut Badań Edukacyjnych⁸. Decentralizacja oświaty i przekazanie odpowiedzialności za organizację procesu edukacyjnego samorządom (w roku 1994), to jeden z najistotniejszych procesów politycznych, jakie zaszły w obszarze edukacji w ciągu ostatniego dwudziestolecia. Pod względem zarządzania oraz finansowania polski system oświaty jest jednym z najbardziej zdecentralizowanych w Europie⁹. Samorządy są w Polsce odpowiedzialne m.in. za utrzymanie i wyposażenie szkół, za politykę kadrową w lokalnej oświacie, za kształtowanie sieci szkół, w tym za ustalanie liczby uczniów w oddziałach szkolnych. Finansują powierzone im zadania oświatowe zarówno ze środków pochodzących z części oświatowej subwencji ogólnej, jak również wydając środki spoza budżetu centralnego.

Ostatnio zaś uważają – masowo – że nie stać ich na utrzymywanie szkół. To niewątpliwie jeden z wymiarów *pełzającej prywatyzacji*. Samorządy masowo dzisiaj „przekazują” prowadzone przez siebie szkoły stowarzyszeniom i innym podmiotom niepublicznym, które prowadzić mają publiczne placówki, jednocześnie zarabiając, nierzadko płacąc gminie czynsz itp.

W Raporcie o stanie edukacji w Polsce czytamy, że

na wszystkich etapach edukacji obserwujemy wzrost znaczenia placówek niepublicznych, które właściwie zdominowały szkolnictwo policealne (ponad 63% szkół i prawie połowa uczniów w 2012 r. to uczniowie szkół niepublicznych). Ge-

⁷ D. Sześciłło, *Rynek, prywatyzacja, interes publiczny. Wyzwania urynkowienia usług publicznych*, Warszawa 2013, Wydawnictwo Naukowe Scholar.

⁸ Chodzi tu głównie o dwa, uzupełniające się przedsięwzięcia badawcze, raportowane w następujących opracowaniach: J. Herczyński, A. Sobotka, *Diagnoza zmian w sieci szkół podstawowych i gimnazjów 2007–2012*, Warszawa 2013, IBE; A. Dziemianowicz-Bąk, J. Dzierzgowski, *Likwidacja szkół podstawowych oraz przekazywanie stowarzyszeniom. Kontekst, proces i skutki przemian edukacyjnych w społecznościach lokalnych na podstawie analizy studiów przypadku*, Warszawa 2014, IBE.

⁹ A. Dziemianowicz-Bąk, J. Dzierzgowski, *Likwidacja szkół podstawowych oraz przekazywanie stowarzyszeniom. Kontekst, proces i skutki przemian edukacyjnych w społecznościach lokalnych na podstawie analizy studiów przypadku*, cyt. wyd., s. 5.

neralnie, czym wyższy poziom edukacji tym większa proporcja uczniów w szkołach niepublicznych i większa liczba tych szkół (...) W ciągu ostatnich 6 lat powstały aż 344 niepubliczne szkoły podstawowe, i 157 niepublicznych gimnazjów. (...) w przypadku szkół podstawowych często dochodzi wyłącznie do zmiany organu prowadzącego w już istniejących szkołach, a nie do założenia całkowicie nowej placówki. Tak więc, **tak duża liczba niepublicznych szkół podstawowych pojawiających się w statystykach jest wynikiem przekazywania szkół gminnych stowarzyszeniom**¹⁰.

W latach 2008–2012 w ramach szkolnictwa podstawowego likwidacji uległo 1124 szkół, a 584 szkoły, wcześniej powszechne, samorządowe, stały się szkołami prowadzonymi przez organy niepubliczne. Jak piszą autorzy raportu o zmianach w sieci szkół w Polsce, aż w 177 przypadkach przekazania te dokonały się bez żadnej, na piśmie wyrażonej umowy¹¹.

Jeden z przypadków przekazania szkoły, w którym umowy zostały poddane społecznej kontroli, a prezydent, nazywając owo przekazanie uspołecznianiem szkolnictwa publicznego w mieście, w toku ponad rocznych debat społecznych przekonywał mieszkańców o słuszności planowanej decyzji, miał miejsce w Gdańsku w roku 2014. Był i jest to przypadek bezprecedensowy. Dotyczył przekazania niepublicznemu „operatorowi”¹² dużej, liczącej dzisiaj

¹⁰ *Liczą się nauczyciele. Raport o stanie edukacji 2013*, Warszawa 2014, IBE, s. 28.

¹¹ J. Herczyński, A. Sobotka, *Diagnoza zmian w sieci szkół podstawowych i gimnazjów 2007–2012*, cyt. wyd.

¹² Język tworzony w procesie przekazywania szkół przez samorzady stanowić może interesującą inspirację badawczą. Użytkując terminy, takie jak „operator” – w odniesieniu do stowarzyszenia, fundacji, czy osoby prywatnej prowadzącej otrzymaną w wyniku przekazania szkołę – język ten wydaje się ujawniać praktykę kreacji rzeczywistości, mającej jakby coś zasłaniać i coś sugerować jednocześnie. „Operator”, w odniesieniu do przekazanej szkoły, wzbudza skojarzenia związane z działalnością na zlecenie gminy, jako stale jej właściciela. Tymczasem sytuacja prawna bywa w tych przypadkach inna, nie opisując zależności: zlecająca – wykonawca usługi, lecz co najwyżej relację partnerstwa publiczno-prywatnego, w którym każdy z podmiotów wnosi do spółki wkład o uzgodnionej wartości i czerpie korzyści, ustalone jako satysfakcjonujące dla obu stron (jak wspomniałam, bywa, że dzieje się to bez żadnej umowy sporządzonej na piśmie). Dla wielu gmin w Polsce zdjęcie z budżetu najbardziej go obciążającego wydatku jest tak kuszące, że – dosłownie – przekazują swoje szkoły za bezcen. W tym świetle „operator” jest jednym z wyrazów języka, mającego maskować prywatyzację.

ok. 1000 uczniów szkoły, nowo wybudowanej za pieniądze z budżetu gminy (około 36 milionów zł). Szkoła publiczna, prowadzona przez organ niepubliczny (stowarzyszenie), otrzymuje subwencję na ucznia, na którą składa się to, co daje rząd oraz to, co stanowi wkład samorządu. Szkoła ta, dzierżawiąc lokal od samorządu, płaci mu czynsz dzierżawny i we własnym zakresie troszczy się o stan obiektu, bogato wyposażonego w miejsca i urządzenia do rekreacji, zajęć sportowych itd. (np. posiada basen, saunę). Gdański samorząd skreśla sobie tym samym dużą część wydatków, czyniąc to z satysfakcją, jak pewnie każda władza gminna w Polsce, borykająca się z licznymi problemami finansowymi (na barkach samorządów leży realizacja większości zadań publicznych). Zapewnia przy tym, że szkoła jest publiczna, rejonowa i otwarta na lokalną społeczność, a rodzice nie ponoszą opłat za edukację (nie płacą czesnego), ani też nie będą go płacić w przyszłości¹³. Z punktu widzenia gminy korzyści płynące z takiego stanu rzeczy są tak ogromne, że skuszone nimi władze Gdańska nie zawahały się przed wejściem na drogę rozwiązań kontrowersyjnych prawnie i zarazem etycznie, bo na podstawie dostrzeżonej luki systemowej ominięta została intencja ustawodawcy, który prawo przekazywania szkół przez gminy zarezerwował dla szkół małych, liczących do 70 uczniów¹⁴.

Tym samym lawinowo rośnie liczba szkół niepublicznych i uczniów realizujących w nich obowiązek szkolny. Uwagę też zwraca wzrost zatrudnienia nauczycieli w sektorze prywatnym¹⁵. Jak głosi *Raport o stanie edukacji* w roku 2013:

zmiany zatrudnienia nauczycieli w latach 2006/2007–2012/2013 zaszły przede wszystkim w sektorze prywatnym. (...) Największe zmiany dotyczą przedszkoli, gdzie to zwłaszcza sektor prywatny odpowiedział na rosnący popyt. W przedszkolach prywatnych doszło do 2,5-krotnego wzrostu liczby etatów nauczycieli, w prywatnych szkołach podstawowych i gimnazjach wzrost wyniósł, odpowiednio, 80 i 55 procent w okresie 2006/2007 – 2012/2013. Jest to odpowiedź na ro-

¹³ Dane przedstawione przez dyrektora szkoły i reprezentanta władz miasta, podczas seminarium w Zakładzie Pedagogiki Społecznej Instytutu Pedagogiki Uniwersytetu Gdańskiego: *Szkoła publiczna, czyli jaka?* w dniu 30.10.2014.

¹⁴ K. Katka, „Niebezpieczny wyłom”. *Jak Gdańsk zmieni szkoły w Polsce*, „Gazeta Wyborcza”, 28.02.2014.

¹⁵ Zob. *Liczą się nauczyciele. Raport o stanie edukacji 2013*, Warszawa 2014, IBE, s. 41.

snący popyt w sektorze prywatnym. Pomiędzy rokiem 2006/2007 a 2012/2013 liczba uczniów w prywatnych szkołach podstawowych i gimnazjach wzrosła o, odpowiednio, 72 i 41 procent¹⁶.

Interesująco lokuje się w tym kontekście fala rosnącej popularności praktyki tworzenia szkół, które jednak szkołami nie są, ponieważ funkcjonują w oparciu o zapisy ustawy o systemie edukacji, regulujące nauczanie domowe, czyli takie, za którego organizację, przebieg i wyniki odpowiada rodzic ucznia. Jak to przebiega? Rodzice w szkole obwodowej informują o swojej decyzji kształcenia dziecka w domu, „meldują” się w niej na – wymagane ustawą – egzaminy, kończące rok nauki. Nauka ta odbywa się jednak nie w domu, pod okiem rodziców, którzy to niejako deklarowali i co dopuszcza ustawa, lecz w takiej właśnie quasi-szkole, rozmaicie nazywanym miejscu edukacji, prowadzonym przez osoby prywatne czy prywatne instytucje, pobierające opłaty za realizowane w nim usługi edukacyjne¹⁷. Co ciekawe, inaczej, niż w odniesieniu do gdańskiego precedensu, o którym wspomniałam, nie towarzyszy temu społeczna dyskusja i nie widzi się w tym żadnej niespójności prawnej czy niestosowności praktykowanego szeroko, a nie do końca zbieżnego z intencją ustawodawcy rozwiązania. Szkoły – nieszkoły realizujące zlecenia otrzymane od rodziców, rzekomo zajmujących się edukacją domową własnych dzieci, rosną jak grzyby po deszczu, w tych sprzyjających dla siebie okolicznościach. Są zwykle firmowane czytelną ideologią, a odpowiadając na wzrastające zapotrzebowanie rodziców (których stać na opłacanie chesnego), głoszą użytkowanie nowoczesnych metod i form nauczania i kształtowania umiejętności, stwarzających solidny grunt pod przyszłe sukcesy życiowe i edukacyjne absolwentów. Wiele z nich wpisuje się w popularny w Polsce nurt tak zwanych „szkół demokratycznych”, a intensywnie rozwijająca się sieć quasi-szkół, nazywanych akademiami, prowadzonych przez Stowarzysze-

¹⁶ Tamże.

¹⁷ Posługuję się terminem *quasi-szkoła* zaproponowanym przez autorki interesujących badań tego fenomenu, Danutę Urygę i Martę Wiatr. Wstępne wyniki tych – trwających aktualnie – badań zostały zaprezentowane w konferencyjnych wystąpieniach w dniu 7 czerwca 2015 roku, podczas V Konferencji Edukacji Krytycznej: Analiza – Edukacja – Działanie. Edukacja krytyczna dla ekonomicznej i społecznej sprawiedliwości, Wrocław, 15–18 czerwca 2015. D. Uryga, *Quasi-szkoły – dziki zakątek polskiego systemu oświaty*; M. Wiatr, *Quasi-szkoły – ideologie edukacyjne nowych inicjatyw rodzicielskich*.

nie Dobra Edukacja, odwołuje się do nowatorstwa i innowacyjności w organizacji uczenia się swoich uczniów i osiąganiu jego najwyższych efektów¹⁸.

Wszystkie one, jak też „typowe” szkoły niepubliczne, zatrudniają osoby z wykształceniem nauczycielskim, ale wchodząc z nimi w stosunek pracy nie są – inaczej, niż każda publiczna szkoła w Polsce – prawnie zobowiązane do przestrzegania nauczycielskiego układu zbiorowego pracy, jakim jest Karta Nauczyciela. Karta, która jako rozwiązanie na obecne czasy z pewnością optymalna nie jest, niemniej jednak gwarantuje poszanowanie nauczycielskiego profesjonalizmu i odrębności zawodowej, z uwzględnieniem obowiązków i praw z niej wynikających. Jako niewątpliwe osiągnięcie, wypracowane przez środowisko nauczycielskie¹⁹, pewnie wymaga modernizacji, nie zaś totalnej negacji, jaka dokonuje się wraz z opisywanymi tu praktykami.

Oderwanie desygnatu znajduje w nich zarówno swój wyraz, jak jedną z najbardziej istotnych przyczyn. Szkoła nie może dalej być szkołą, bo ta oznacza obiekt z nauczycielami, których zatrudnienie jest stabilne, a praca jest honorowana tak, jak w ramach innych, branżowych układów zbiorowych praca inżynierów, górników czy lekarzy. To nie do utrzymania w świetle zasad nowego, publicznego i powszechnego zarządzania – New Public Management – kładących nacisk na konkurencyjność zatrudnienia i permanentne utrzymywanie się pracowników, których zatrudnienie postawione jest w stan potencjalny, w gotowości do bycia zatrudnionym (dyrektywa zatrudnialności – *employability*). Przemiany polskich szkół publicznych (przekształcanych w niepubliczne, wolne od Karty Nauczyciela) i powstawanie akademii, ośrodków edukacyjnych, centrów uczenia się i innych nie-szkół pokazuje, że z sukcesami trenujemy w Polsce New Public Management.

W tej perspektywie może być interesujące, jak jest poza Polską, w Wielkiej Brytanii i USA, krajach Margaret Thatcher i Ronalda Reagana, w których – za ich rządów – ustabilizowała się doktryna New Public Management. Według C. Croucha to ona legła u podstaw „zacierania się” istotowego sensu,

¹⁸ <http://dobraedukacja.edu.pl/pl/> (1.09.2015).

¹⁹ Karta Nauczyciela została uchwalona w czasie stanu wojennego (1982). Gorący nurt dyskusji wokół jej sensu dzisiaj skupia się na tym fakcie, wywołując liczne emocje i – niestety – gubiąc esencjonalne znaczenie Karty jako układu zbiorowego pracy, niebędącego niczym wyjątkowym w środowiskach branżowych. Polscy nauczyciele, podobnie jak nauczyciele w innych krajach i reprezentanci innych profesji, korzystających z tego rodzaju układów zbiorowych, mają prawo do posiadania swojej Karty.

sedna demokracji i stworzyła solidny grunt dla postdemokracji²⁰. W retoryce głośnej pochwały państwa dobrobytu, artykulacja praktyk prywatyzacyjnych słyszalna nie jest, polegając – na przykład tak, jak we współczesnym zarządzaniu miastami – na „cichym” zastępowaniu publicznych usługodawców prywatnymi. W odniesieniu do szkoły jest bezgłośnym zastępowaniem szkół publicznych szkołami niepublicznymi, akademiami i in., bardziej opłacalnymi dla klientów (rodziców, których stać na opłacanie czesnego, czyli przynajmniej względnie stabilnej klasy średniej), bo tańszymi przez wolność od „branżowo” w nich osadzonych nauczycieli, wymagających często niewygodnej politycznie autonomii²¹, nieśmięciowego zatrudnienia oraz systemowego wsparcia ustawicznego doskonalenia zawodowego; tworzących silne, świadome politycznie, krytyczne środowisko pracy.

Angielskie akademie

W Wielkiej Brytanii, na fali strategicznie ułożonego, rządowego zadania *dywersyfikacji szkolnictwa publicznego*, od kilku lat w sposób zintensyfikowany desygnat szkoły odrywa się od obiektu, który desygnuje. Trwa nasilający się proces przekształcania szkół publicznych w twory o nazwie *academies*. Akademie, czyli jednostki prowadzone przez organizacje pozarządowe i inne podmioty spoza sektora publicznego, są nadal publicznymi szkołami funkcjonującymi w oparciu o dotację na ucznia, ale inaczej wypłacaną i najczęściej wzbogaconą o środki sponsorskie²². Różnicę w formie dotowania czyni bezpośredniość czerpania ze źródła. Dotacja budżetowa płynie do akademii wprost z budżetu centralnego państwa. Dzieje się to bez pośrednika, jakim jest jednostka samorządowa, gmina. Rośnie więc w Wielkiej Brytanii liczba szkół (wśród samych szkół średnich akademie stanowią 59%²³), za

²⁰ C. Crouch, *Post-democracy*, cyt. wyd.

²¹ Nauczyciel jest autonomiczny, co oznacza bezpieczeństwo w kwestiach światopoglądowych, m.in. niemożność zwolnienia go z powodów ideologicznych. Bezpieczeństwo to, co oczywiste, jest pewne jedynie względnie, z uwagi na dyskursywny charakter życia społecznego i współkonstruowanie dominujących porządków ideologicznych, w które wpisana jest każda publiczna instytucja, również szkoła.

²² <https://www.gov.uk/types-of-school/print>; [http://en.wikipedia.org/wiki/Academy_\(English_school\)](http://en.wikipedia.org/wiki/Academy_(English_school)) (2.11.2014).

²³ *Academies Annual Report. Academic Year: 2011/2012*, Department for Education, London, The Stationery Office, s. 6.

które lokalne samorządy nie płacą nic, lecz i z którymi nie mają już praktycznie żadnego związku. Tracą na tym lokalne wspólnoty, traci też demokracja, wraz z takimi praktykami coraz bardziej przypominająca postdemokrację. Na tych stratach koncentruje się krytyka przemian publicznej szkoły w Wielkiej Brytanii²⁴.

Władze gmin przez akademie całkowicie odcinają więc sobie z budżetu wydatki na szkołę, ale wpływ na nią. Pokusa oszczędności jest duża i ma bezpośrednie przełożenia na polityczne korzyści z sytuacji, w której zmniejszają się wydatki na edukację i jednocześnie zwiększa się o kolejny wymiar lokalna przedsiębiorczość (akademia, choć z założenia *non profit*, jest jednak w tej postaci lokalnym biznesem). W związku z tym perspektywa staje się ogromnie kusząca dla władz. Wobec tej pokusy istnieje obawa, że intensywny wzrost liczby akademii w Wielkiej Brytanii jest wyrazem opowiadania się władz gmin nie po stronie mieszkańców, których reprezentują, lecz po stronie kapitału, którego przeciąganiu ze sfery publicznej do prywatnej służą praktyki przekształcania szkół w akademie. Publiczne dobro jakim jest szkoła, będąca integralną częścią gminy (i stanowiąca *naturalny* ośrodek życia społecznego, kulturalnego, rekreacji i wypoczynku dla mieszkańców) zanika w wersji jaką jest akademia. *Operator*, czyli organ prowadzący akademię, w ślad za fundującymi ją rozwiązaniami prawnymi, pozostaje wolny nie tylko od zależności finansowej wobec lokalnego samorządu, ale od wszelkiej od niego zależności. Odpowiada jedynie bezpośrednio przez rządem i swoimi sponsorami, którzy śmiało w tych warunkach mogą dyktować własne potrzeby, nierzadko uniemożliwiając tym samym sensowną odpowiedź na potrzeby lokalnej wspólnoty.

Zmusza to do krytycznych rekonstrukcji zaistniałej sytuacji. Z jednej strony widzimy, że akademie są szerokim otwarciem drzwi szkół na sponsoring. Sponsoring niebezpieczny, przed którym dawno już Naomi Klein ostrzegała, cytując korporacyjnego specjalistę od marketingu: „młodzieżowa grupa konsumencka stanowi nietknięte dotąd źródło nowych zysków (...). Grupa ta spędza większość każdego dnia w budynku szkoły. Problem polega więc na tym, jak się do niego dostać”²⁵. W USA i Wielkiej Brytanii gwałtowne ubo-

²⁴ Zob.: B. Roberts, *Exclusive: Flushed Out*, „Daily Mirror” 2006; G. Bedell, *Children of the Revolution*, „The Observer” 2008, przyt. za: http://en.wikipedia.org/wiki/Academy_%28English_school%29 (2.11.2014).

²⁵ N. Klein, *No Logo*, Izabelin 2004, Świat Literacki, s. 105.

zenie sektora publicznego, rozpoczynające się w końcu lat 70. wiąże się bezpośrednio z rządami Ronalda Reagana i Margaret Thatcher. Miało to również miejsce w wielu innych krajach, w których w owym czasie zwyciężały podobne opcje polityczne, zorientowane na neoliberalne, rynkowe rozwiązania kwestii społecznych²⁶. Powstawanie akademii i innych *alternatyw* wobec szkolnictwa publicznego oraz rozmaitych form *dywersyfikacji* budujących się w jego ramach, można wiązać z – zachodzącą wskutek neoliberalnych przemian lat 80. i 90. – pauperyzacją sektora publicznego. W konsekwencji – z postępującym otwieraniem szkół na sponsorskie wsparcie. Jednak sponsoring miał inne cele, widoczne *explicite* jeśli sparafrazować wypowiedź N. Klein: „[n]ie chodzi o to, by sponsorować kulturę, lecz żeby być kulturą”²⁷. Biznes wchodzący do szkół nie był i nie jest raczej zainteresowany ich wspieraniem, lecz uwewnętrznieniem ich dla swoich celów. Akademie stały się sponsorskie, w znaczeniu włączenia ich w krąg tożsamości sponsora. Władze gmin przekazujących im szkoły rażąco chyba nie mają przy tym świadomości, że „[p]odnosząc prestiż korporacji, sponsoring dewaluje jednocześnie to, co sponsoruje”²⁸. N. Klein opisuje szeroko – znane już z końca lat 80. – sytuacje zawłaszczenia przez sponsorujące korporacje przestrzeni publicznej w USA. Opisuje osiedla i całe miasta, a w nich szkoły, ogarnięte panowaniem wielkich firm, konkurujących ze sobą niejako poprzez podporządkowane obiekty. Na przykład wprzęgnięte w niezamierzone konflikty, apriorycznie zantagonizowane dzieci ze szkół jednej korporacji (dzieci *Nike’a*) rywalizują z rówieśnikami z drugiej (dzieci *Reeboka*). Dokonujące się wskutek tych praktyk zagarnianie obszarów jednostkowej i społecznej tożsamości, rysuje perspektywę świata jednolitego, w którym klasy średniej sen o indywidualności – obecny w postulatcie *alternatywy* i *dywersyfikacji szkoły publicznej* – służy nieprzerwanej reprodukcji wzorów masowego zniewolenia.

Z drugiej strony, angielskie doświadczenia ze sponsoringiem w akademiach przynoszą wiedzę o znikomym zainteresowaniu sponsorów zasilanymi przez nich placówkami. Przede wszystkim mało je w ogóle znają, płacąc na nie w ramach przynależności do rozmaitych związków sponsorskich i płacąc na nie znacznie mniej, niż spodziewały się tego partie, zwycięskie po rządach Partii Pracy i pewnie forsujące to rozwiązanie w angielskim parlamen-

²⁶ Np. Kanada, zob. tamże, s. 48.

²⁷ Tamże, s. 47.

²⁸ Tamże, s. 49.

cie²⁹. Ze strony sponsorów nie widać nastawienia na profit większy, niż zysk w postaci medialnego wizerunku firmy *społecznie wrażliwej*. Jednak sytuacja, w jakiej w związku z tym znalazły się akademie, nie nosi znamion porażki, wręcz przeciwnie, jest oficjalnie okrzykiwana jako wielki sukces. Jak głosi raport o akademiach oraz wieści na oficjalnej stronie brytyjskiego Ministerstwa edukacji, *nowe akademie* – w odróżnieniu od tych z początku XXI wieku, określanych jako *sponsored academies* i jasno akcentujących wymóg przynajmniej 10% sponsorskiego wkładu – są organizacjami *non profit*, które korzystają z niewielkich datków, a odnotowują wybitne osiągnięcia (m.in. w pracy z trudnymi środowiskami) i cieszą się swoją wolnością *ponad programami czy wymaganiami rynku pracy*³⁰. Owa konstrukcja gramatyczna, akcentująca korzyść tam, gdzie o nią w zaistniałych warunkach jakby trudno, wydaje się znaczącym przeformułowaniem logicznym, pokazującym wejście w kolejną fazę rozwoju akademii (kapitalizmu?) i – co za tym idzie – szkoły publicznej, pewnie nie tylko w Królestwie. Akademie są praktyczne – unikają finansowych problemów, ostatnio najczęściej łącząc się w klastry i łańcuchy (*chains*). Te zasilają sponsorzy, również powiązani w nowo tworzonych strukturach, odwołujących się do charytatywnych postaci społecznego działania³¹. Odnotowują sukcesy edukacyjne, wybierając uczniów w ramach rekrutacji na własnych warunkach, przy czym rodzice próbują utrzymać pozór przez nich dokonywanego wyboru³². I tak akademie rosną w siłę. Ideologicz-

²⁹ Za intensyfikacją działań w kierunku umożliwienia w Wielkiej Brytanii szybkiego wzrostu liczby akademii, czyli za *Academies Act 2010*, głosowali posłowie z opcji konserwatywnej i liberalno-demokratycznej. Argumentacja skupiała się na wsparciu, jakie szkołom w trudnej sytuacji finansowej może przynieść sponsoring. Zob. *Party policies, and developments since the end of the Labour Government*, http://en.wikipedia.org/wiki/Academy_%28English_school%29#cite_note-bedell-12 (3.11.2014).

³⁰ *Academies Annual Report. Academic Year: 2011/2012*, Department for Education, London, The Stationery Office, s. 6–7.

³¹ Tamże, s. 6.

³² Former leader of the Labour Party Neil Kinnock has criticised the academies scheme saying that they were a „distortion of choice” because they allowed schools to choose pupils, not parents to choose schools. He said they risked creating a „seller’s market” with „schools selecting parents and children instead of parents selecting schools” – „Kinnock criticises city academies”, BBC News, 18.04.2006, przyt. za: http://en.wikipedia.org/wiki/Academy_%28English_school%29#cite_note-Kinnock_criticises_city_academies-35 (3.11.2014).

nie wyraźnie liberalne, wpisują się w charakterystyczną dla tej ideologii logikę charytatywności, która – rozprzestrzeniając się – wypiera inną, zajmując jej miejsce wśród fundujących społeczną spójność, głęboko ludzkich odruchów. Rozwijające się akademie coraz bardziej przyczyniają się do utraty logiki, opartej na solidarności i jej odruchu, bez którego pozostaje tylko... charytatywność. Zygmunt Bauman, pisząc o współczesnej utracie odruchu solidarności, zwracał uwagę, że trudno dzisiaj szczególnie solidaryzować się z biednymi, o których myślimy, że wydzierają nam podatki z kieszeni, albo anarchizują system, w którym nam jest jako tako; wreszcie, że wydane na nich pieniądze i tak nic nie zmieniają, bo zdani oni są na stracenie³³. Akademie rozwijają się i jest ich coraz więcej, i wypierają tradycyjną szkołę publiczną. Ale czy chcą ją zastąpić? Czy w tym – mniej lub bardziej latentnym prospieckie – jest miejsce dla *zwykłej* publicznej szkoły? Jakie to będzie miejsce? Azylu, getta, całodobowej, dozorowanej świetlicy dla uczniów zagrażających bezpieczeństwu dzieci uczęszczających do akademii? Jaki jest w tej perspektywie los *zwykłych* publicznych szkół? Czyje dzieci będą się w nich uczyć? Gdzie, w jakich dzielnicach w miastach, w jakich miejscach będą ulokowane? Jaki będą miały sens społeczny?

Amerykańskie *charters*

W USA symptomy zmiany w podejściu do szkolnictwa publicznego można było zaobserwować w gorącej dyskusji o *parental choice* i potrzebie *alternatywnej szkoły*. Dyskusji owocującej w latach 90. ubiegłego wieku zróżnicowaniem organizacyjnym szkolnictwa publicznego i – w rezultacie – przenoszeniem środków publicznych do sektora prywatnego, m.in. za pośrednictwem tak zwanych *charter schools*. Niektórzy utożsamiają je z dzisiejszymi angielskimi akademiami³⁴. Chodzi o szkoły nadal publiczne, stale finansowane z budżetu państwowego, ale działające w oparciu o własne statuty, autono-

³³ Z. Bauman, *Życie na przemiał*, Kraków 2004, Wydawnictwo Literackie. Zob. ciekawa dyskusja wokół tezy Baumana w: P. Sałustowicz, *O zanikaniu solidarności we współczesnym społeczeństwie – na przykładzie tzw. „ludzi zbędnych”*, w: J. Krzyszkowski, K. Piątek (red.), *Rozwiązywanie problemów społecznych w teorii i praktyce. Z doświadczeń krajowych i europejskich*, Częstochowa 2006, Ośrodek Kształcenia Służb Publicznych i Socjalnych – Centrum AV, s. 169–176.

³⁴ England and Wales: http://en.wikipedia.org/wiki/Charter_school (20.11.2014).

mizujące je względem kontroli ze strony państwa – zarówno w odniesieniu do edukacji, jak gospodarowania finansami. Organem prowadzącym *charters* może być organizacja pozarządowa czy firma – podmiot działający *for profit*. Rodzice mogą płacić w nich chesne (reguluje to statut, na który się godzą) i szkoła może zarabiać na swoje potrzeby. Jak w Wielkiej Brytanii hasło *dywersyfikacji szkolnictwa publicznego*, tak w USA początek zmian w tym kierunku stanowiła dyskusja nad rodzicielskim wyborem szkoły dla dziecka³⁵. Temat *parental choice* owładnął Amerykanów, którzy – w świetle dominującej retoryki neoliberalnej i podtrzymującej ją maszyny rankingowej (rodzic – wtłoczony w nią – wie, jaka szkoła jest najlepsza) – zaakceptowali *ucieczkę desygnatu* (nadal wprowadzie mowa o szkołach, choć najczęściej po prostu: *charters*) i towarzyszące jej, gładkie pochłonięcie dużej części sektora publicznego przez prywatny.

Charters dają rodzicom wybór, ale jest to w istocie wybór ograniczony jedynie do tych, którzy mogą wybierać pomiędzy szkołą prywatną, a religijną; do klasy średniej, którą po prostu stać na wybór. W efekcie, wybierając szkołę *charter*, zasilają zorientowane na zysk administrowanie publicznymi zasobami. Jak piszą współcześni dekonstruktorzy mitów, regulujących życie amerykańskiej oświaty, zaliczając do nich *charters*, szkoły te nie działają ani lepiej, ani gorzej od tradycyjnych szkół publicznych (co potwierdzają licznie przywoływane badania osiągnięć uczniów)³⁶. Jednak ich liczba rośnie, bo rodziców, zainteresowanych gładkim wejściem ich pociech w wolnorynkowe ramy działania i tworzące je, prominentne środowisko, przyciągają zmitologizowane profity płynące z zarządzania nią jak dochodowym biznesem. Jest to jednak biznes prowadzony za publiczne pieniądze. Biznesowy nimi obrót nie jest *pro publico bono*, przynosi korzyści nie państwu i jego obywatelom, lecz określonej grupie biznesowych partnerów, którzy po prostu robią interes na szkole. Według danych na rok 2013 ponad 5% populacji amerykańskich uczniów uczęszcza do *charters*. Stanowi to osiemdziesięcioprocentowy wzrost w stosunku do roku 2009³⁷.

³⁵ C. Vincent, *Including parents? Education, citizenship and parental agency*, Buckingham–Philadelphia 2000, Open University Press.

³⁶ D.C. Berliner, G.V. Glass i in., *50 myths & lies that threaten America's public schools. The real crisis in education*, New York 2014, Teachers College Press.

³⁷ Tamże.

Dokonana w ten sposób nowa *dywersyfikacja* i *alternatywa* w amerykańskim szkolnictwie publicznym, wyrugowała zróżnicowania stare i – wraz z zachodzącymi w prywatyzacyjną stronę zmianami – w cień odeszły wybitne osiągnięcia tego systemu. Amerykanie mieli, na przykład, swoje szkoły wspólnotowe (*communitarian schools*) oraz gminne (*community schools*). Dzisiaj zdezaktualizował się w ogóle ten rejestr. Tak jakby neoliberalnie sformatowana Ameryka zapomniała o wspólnotowym rdzeniu, etosie *community*, z którego wyrosła... Wraz z tą *niepamięcią* giną funkcje amerykańskiej szkoły publicznej. Wspólnotowe szkoły to te wrosnięte w środowisko, otwarte zwykle w weekendy i po godzinach lekcyjnych, prawdziwe serca lokalnej społeczności. O powrót takiego ideału – już pod koniec lat 90. – upominali się krytycy *nowego* w amerykańskiej oświacie, m.in. Daniel J. Brown. W analizach ogromnej liczby wypowiedzi badanych rodziców – wolontariuszy odkrywał obraz powracającego do życia ideału małej, lokalnej placówki, którą każdy zapytany mieszkaniec miejscowości określał, jako *naszą szkołę*³⁸.

Podobnie w niepamięć odchodzą *community schools*, szkoły gminne, żywe reprezentacje amerykańskiego pragmatyzmu i *Nowego Wychowania*. To otwarte dla całej miejscowości *zakłady kształcenia i spędzania czasu wolnego*, angażujące w swoim funkcjonowaniu uczelnie i wszelkie zasoby lokalne. O aktualnej – także już w końcu lat 90. – potrzebie pracy na rzecz utrzymania takich szkół, na przykładach z Nowego Jorku, Filadelfii i in. pisze się w kontekście społeczeństwa ryzyka i idei Francisa Bacona oraz Johna Dewey'a „(wiedza powinna służyć jednostce i wspólnocie, przynosząc korzyść i pożytek w kształtowaniu i rozumieniu ich życia)”³⁹. Trudno powiedzieć czy to ożywi nadwątlone siły i przywróci wspólnotowego ducha Ameryce...

Zakończenie

Istotny kontekst przedstawionych zmian w krajobrazie instytucji edukacyjnych – zarówno w Polsce, jak poza nią – stanowi silna krytyka, czasem negacja, a pewnie najczęściej, wyrażane na rozmaite sposoby, manifestacyjne podważanie sensu szkoły powszechnej. Na przykład, jak można przeczytać

³⁸ D.J. Brown, *Schools with Heart. Voluntarism and Public Education*, Colorado Oxford 1998, Westview Press, s. 93 i dalsze.

³⁹ J.G. Dryfoos, *Safe Passage. Making It Through Adolescence in a Risky Society*, New York–Oxford 1998, Oxford University Press, s. 66.

w ulotce, zachęcającej do udziału w projekcie pt. *Inteligentne specjalizacje. Edupomorze 2014: Czas na przedsiębiorczość, czas na rozwój!*:

współczesna edukacja przestaje lub powinna przestać być elementem pomocy publicznej, która w minionych 200 latach miała zapewnić powszechność edukacji niezależnie od statusu materialnego. Edukacja powszechna i masowa ułatwia dostęp, ale obniża poziom (...) Utrzymywanie centralnej dystrybucji środków publicznych na edukację jest narzędziem mijającego systemu⁴⁰.

Trzeba w tym świetle postawić pytanie, czy rzeczywiście współczesna edukacja przestaje być elementem pomocy publicznej i czy jej powszechność, niezależnie od pozycji społecznej, statusu materialnego uczniów i ich rodzin, nie jest już wartością? Przeczy temu wszystko, co zapisano w politykach społecznych Unii Europejskiej⁴¹ i co realizowane jest również w Polsce, m.in. w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego, najpierw w Programie Operacyjnym Kapitał Ludzki, a do roku 2020 w Programie Operacyjnym Wiedza, Edukacja, Rozwój. Cała retoryka aktualnych strategii rozwoju społecznego wydaje się podtrzymywać wartość, jaką stanowi otwarta, zorientowana na inkluzję, publiczna szkoła... Rozziew pomiędzy praktyką życia społecznego, a deklaracjami w zakresie polityk społecznych jest w tej sprawie przerażający. Wydaje się, że cały czas przymykamy oko, jak w reklamie piwa bezalko-

⁴⁰ *Inteligentne specjalizacje. Edu Pomorze 2014: Czas na przedsiębiorczość, czas na rozwój!*, <http://drg.pomorskie.eu/-/podsumowanie-konferencji-pn-inteligentne-specjalizacje-pomorza>. W przywołanym kontekście znajduje się referencja do publikacji, w której treści niełatwo mi jednak znaleźć przypisywane jej w ulotce znaczenia. Wydaje się, że cytowana wypowiedź została sprofilowana stosownie do sposobu myślenia autorów projektu, promujących na Pomorzu „inteligentne specjalizacje” oraz „przedsiębiorczość i rozwój”, osiąganę drogą edukacji abstrahującej od szkolnictwa publicznego. Wspomniana referencja to: *Introduction to Social Studies Education*, http://www.pearsonhighered.com/assets/hip/us/hip_us_pearsonhighered/samplechapter/0137034253.pdf

⁴¹ Zob. m.in.: EUROPA 2020. Strategia na rzecz inteligentnego i zrównoważonego rozwoju sprzyjającego włączeniu społecznemu. Bruksela, 3.3.2010 KOM(2010)); Towards Social Investment for Growth and Cohesion – including implementing the European Social Fund 2014–2020. Brussels, 20.2.2013 COM(2013) – „Social Investment Package”; Policy Roadmap for the 2014 Implementation of the Social Investment Package, September 2014 (file:///C:/Users/Maria/Downloads/SIP%20Policy%20Roadmap%20_09_09_2014_en.pdf).

holowego, która pokazując jedno, służy sprzedaży drugiego. To quasi-rzeczywistość i demokracja na niby (postdemokracja), w której żyjąc dłużej osiągać pewnie będziemy taki poziom fikcji, że – jak w grach komputerowych – integracja społeczna i wzajemna pomoc stanie się rozgrywką w domenę kolejnych, wirtualnych żyć, nie zaś realną praktyką dotyczącą życia konkretnych ludzi, pozbawianych dostępu do publicznego dobra.

Dokąd zaszła prywatyzacja w sektorze edukacji; w jakim miejscu jest dzisiaj polska, *pełzająca* prywatyzacja? Jak daleko w nią zabrnęliśmy? Czy neoliberalizm i jego narzędzia, takie jak New Public Management, operujący logiką rynkową w odniesieniu do wszelkich spraw społecznych, sformatował nasze myślenie do tego stopnia, że nie widzimy absurdalności i aspołeczności rozwiązań, aplikowanych nam wraz z negacją powszechności edukacji i jej dostępu dla wszystkich, niezależnie od statusu i pozycji w społeczeństwie?

Poszukiwanie odpowiedzi na te pytania, to dołączenie do poszerzającego się nurtu studiów i badań nad przemianami szkół⁴² i quasi-szkołami⁴³ itp. Wydaje się, że – nie czekając na ich wyniki – trzeba „od zaraz” bronić szkoły publicznej, pracując na wzmacnianie jej zasobów oraz możliwości rozwojowych adekwatnych do wyzwań, przed którymi stoi i – przede wszystkim – konstruować na nowo, utracony w aktualnych warunkach, sens powszechnej edukacji i zarazem odruch bezwzględного ochraniańia tego wspólnego dobra.

Bibliografia

Academies Annual Report. Academic Year: 2011/2012, Department for Education, London, The Stationery Office.

Bauman Z., *Życie na przemiał*, Kraków 2004, Wydawnictwo Literackie.

⁴² M.in.: A. Dziemianowicz-Bąk, J. Dzierzgowski, *Likwidacja szkół podstawowych oraz przekazywanie stowarzyszeniom. Kontekst, proces i skutki przemian edukacyjnych w społecznościach lokalnych na podstawie analizy studiów przypadku*, cyt. wyd.; J. Herczyński, A. Sobotka, *Diagnoza zmian w sieci szkół podstawowych i gimnazjów 2007–2012*, cyt. wyd.

⁴³ M.in.: dokonania wspomnianych badaczek, Marty Wiatr i Danuty Urygi (wystąpienia na V Konferencji Edukacji Krytycznej: Analiza – Edukacja – Działanie. Edukacja krytyczna dla ekonomicznej i społecznej sprawiedliwości, Wrocław, 15–18 czerwca 2015).

- Berliner D.C., Glass G.V. i in., *50 myths & lies that threaten America's public schools. The real crisis in education*, New York 2014, Teachers College Press.
- Brown J.D., *Schools with Heart. Voluntarism and Public Education*, Colorado Oxford 1998, Westview Press.
- Crouch C., *Post-democracy*, Cambridge 2004, Polity Press.
- Dryfoos J.G., *Safe Passage. Making It Through Adolescence in a Risky Society*, New York–Oxford 1998, Oxford University Press.
- Dziemianowicz-Bąk A., Dzierżgowski J., *Likwidacja szkół podstawowych oraz przekazywanie stowarzyszeniom. Kontekst, proces i skutki przemian edukacyjnych w społecznościach lokalnych na podstawie analizy studiów przypadku*, Warszawa 2014, IBE.
- England and Wales: http://en.wikipedia.org/wiki/Charter_school.
- EUROPA 2020. Strategia na rzecz inteligentnego i zrównoważonego rozwoju sprzyjającego włączeniu społecznemu. Bruksela, 3.3.2010 KOM(2010)].
- Herczyński J., Sobotka A., *Diagnoza zmian w sieci szkół podstawowych i gimnazjów 2007–2012*, Warszawa 2013, IBE.
- [http://en.wikipedia.org/wiki/Academy_\(English_school\)](http://en.wikipedia.org/wiki/Academy_(English_school)).
- <http://dobraedukacja.edu.pl/pl/>.
- <https://www.gov.uk/types-of-school/print>.
- Inteligentne specjalizacje. EduPomorze 2014: Czas na przedsiębiorczość, czas na rozwój!*, <http://drg.pomorskie.eu/-/podsumowanie-konferencji-pn-inteligentne-specjalizacje-pomorza>
- Introduction to Social Studies Education*, http://www.pearsonhighered.com/assets/hip/us/hip_us_pearsonhighered/samplechapter/0137034253.pdf.
- Katka K., „Niebezpieczny wyłom”. Jak Gdańsk zmieni szkoły w Polsce, „Gazeta Wyborcza”, 28.02.2014.
- „Kinnock criticises city academies”, BBC News, 18.04.2006, przyt. za: http://en.wikipedia.org/wiki/Academy_%28English_school%29#cite_note-Kinnock_criticises_city_academies-35.
- Klein N., *No Logo*, Izabelin 2004, Świat Literacki.
- Liczą się nauczyciele. Raport o stanie edukacji 2013*, Warszawa 2014, IBE.
- Mendel M., *Czy demontaż szkolnictwa publicznego?*, wystąpienie przygotowane na V Konferencję Edukacji Krytycznej: Analiza-Edukacja-Działanie. Edukacja krytyczna dla ekonomicznej i społecznej sprawiedliwości, Wrocław 15–18 czerwca 2015.
- Mendel M., *Edukacja społeczna jako odmiana myślenia o wczesnej edukacji*, Olsztyn 1999, Wydawnictwo „Glob”.
- Mendel M., *Edukacja społeczna. Partnerstwo rodziny, szkoły i gminy w perspektywie amerykańskiej*, Toruń 2001, Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Mendel M., *Postaniamy w postdemokracji*, „Pedagogika Społeczna” 2015, nr 2 (56).
- Mendel M., Szkudlarek T., *Demokratyczna izolacja. Krytyczna partycypacja obywatelska*, „Zoon Politikon” 2012, nr 3 [Oblicza partycypacji, pedagogika społeczna i demokracja, partycypacja w sieci, pod redakcją Barbary Markowskiej i Marii Mendel].

- Mendel M., *Trialektyka jako logika pedagogiki społecznej*, w: E. Marynowicz-Hetka, E. Skoczylas-Namielska (red.), *Pedagogika społeczna. Wstępy i kontynuacje*, Łódź 2015, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Mendel M., Szkudlarek T., *Kryzys jako dyskurs i narracja. Konteksty edukacyjne*, „Forum Oświatowe” 2013, nr 3 (50) [*Edukacja dla zmiany. Kryzysy, diagnozy, działania* pod redakcją Hany Červinkovej, Marii Mendel, Mirosławy Nowak-Dziemianowicz i Tomasza Szkudlarka].
- Party policies, and developments since the end of the Labour Government*, http://en.wikipedia.org/wiki/Academy_%28English_school%29#cite_note-bedell-12.
- Policy Roadmap for the 2014 Implementation of the Social Investment Package, September 2014 (file:///C:/Users/Maria/Downloads/SIP%20Policy%20Roadmap%20_09_09_2014_en.pdf).
- Sałustowicz P., *O zanikaniu solidarności we współczesnym społeczeństwie – na przykładzie tzw. „ludzi zbędnych”*, w: J. Krzyszkowski, K. Piątek (red.), *Rozwiązywanie problemów społecznych w teorii i praktyce. Z doświadczeń krajowych i europejskich*, Częstochowa 2006, Ośrodek Kształcenia Służb Publicznych i Socjalnych – Centrum AV.
- Sześciłło D., *Rynek, prywatyzacja, interes publiczny. Wyzwania urynkwienia usług publicznych*, Warszawa 2013, Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Theiss W., *Szkoła i edukacja środowiskowa*, „Wychowanie na co dzień” 1999, nr 1–2.
- Towards Social Investment for Growth and Cohesion – including implementing the European Social Fund 2014–2020*. Brussels, 20.2.2013 COM(2013) – „Social Investment Package”.
- Vincent C., *Including parents? Education, citizenship and parental agency*, Buckingham–Philadelphia 2000, Open University Press.
- Winiarski M., *Rodzina – szkoła – środowisko lokalne. Problemy edukacji środowiskowej*, Warszawa 2000, Wydawnictwo Instytutu Badań Edukacyjnych.

Summary

The notion of ‘school beyond school’ speaks to the multidimensionality of school which makes it an institutions transgressive of itself. Such transgressive multidimensionality is especially interesting for social pedagogy, where the school is seen as shaping local communities. ‘The school beyond school’ is thus an ‘extra-mural’ institution, but this concept has to be treated as metaphor covering multiple relations of meanings and environmental factors, including those challenging and fearsome ones.

The text is focused on one such fearsome factor, i.e. on privatization of public schools which semiotically operates as deriving the concept of ‘school’ from its designatum. No longer does the word ‘school’ mean the object we used to call ‘the school’. The slippage of the signifier and the displacement of its designatum provokes questions concerning the conditions and consequences of such changes. The answer to these questions proposed here is fragmentary and it is focused on the transgression of the school moving beyond its so-far taken-for-granted limits. Such transgressions are part of the process of diversification and privatization of the system of education. It has been conditioned by neoliberal, market-driven

management imposing the criteria of profitability, competitiveness etc., while the school, always functional to current political systems, works as a litmus test of the depth of the crisis of the system, which appears to be crisis of democracy as well. Analysing Polish and foreign cases of re-naming schools so that no longer are they called 'schools' while taking over some of their functions, I am trying to reclaim the idea of public school with its humanistic focus going beyond the logic of capital and treating people and communities as its resources.

Key words: public school and public schooling, post-democracy, privatization

Translated by Maria Mendel

NOTA O AUTORZE

Maria Mendel – prof. dr hab., kierownik Zakładu Pedagogiki Społecznej Instytutu Pedagogiki Uniwersytetu Gdańskiego.

Jolanta Muszyńska

Szkoła w przestrzeni lokalnej – od partycypacji do zaangażowania

Wprowadzenie

Z badań prowadzonych między innymi przez Instytut Badań Edukacyjnych wyłania się obraz szkół jako jednych z głównych instytucji znaczących dla mieszkańców małych środowisk lokalnych, niekiedy ważniejszych niż tak zakorzenione lokalnie instytucje, jak urząd gminy czy Kościół.

Szkoła jest wpisana w przestrzeń lokalną zarówno jako placówka edukacyjna, ale też jako przestrzeń publiczna, w której mogą realizować się indywidualne i grupowe potrzeby mieszkańców, ponieważ jest płaszczyzną krzyżowania się powiązań członków społeczności lokalnej (dziadkowie, rodzice, uczniowie, nauczyciele, personel szkoły – to w większości przecież mieszkańcy danej miejscowości).

W tym kontekście zasadniczą kwestią wydaje się więc być pytanie o otwartość szkoły na środowisko lokalne. Czy współczesna szkoła funkcjonująca w konkretnej przestrzeni lokalnej jest otwarta na oczekiwania mieszkańców? Czy jest otwarta na ich potrzeby?

Szkoła otwarta na środowisko

Idea szkoły otwartej na środowisko obecna jest w polskiej pedagogice od lat. Warto w tym miejscu przypomnieć założenia szkoły środowiskowej proponowane przez Wiesława Theissa czy Mikołaja Winiarskiego. Realizacja edukacji środowiskowej opiera się na dwóch płaszczyznach. Pierwsza z nich dotyczy edukacji środowiskowej jako szkolno-edukacyjnej, druga zaś jako

edukacji społeczno-kulturalnej (pozaszkolnej). W każdej z tych płaszczyzn edukacyjnych dostrzegamy inne cele, nie wykluczające się wzajemnie, ale wymagające jednak innego podejścia i innych form jej realizacji. Celem edukacji interpretowanej jako proces dydaktyczno-wychowawczy realizowany w szkole jest między innymi ochrona regionalnego dziedzictwa kulturowego, natomiast edukacji społeczno-kulturalnej – organizowanie różnego rodzaju form aktywności (indywidualnej, grupowej, środowiskowej) w odniesieniu do zasobów kapitału społeczno-kulturowego miejsca (przeszłość historyczna miejsca, jego krajobraz kulturowy – wartości i normy, więzi międzyludzkie). Tak rozumiana edukacja staje się realizacją potrzeb, ideałów i zamierzeń środowiska lokalnego, skierowana jest nie tylko do najmłodszego pokolenia, ale również dorosłych, wspiera rozwój społeczności lokalnych, wzmacnia demokrację i służy budowaniu społeczeństwa obywatelskiego¹.

Pominę w tym miejscu realizację pierwszej płaszczyzny, czyli szkolno-edukacyjnej, a pozostanę przy społeczno-kulturalnej.

Edukacja środowiskowa jako edukacja lokalna² pozwala na to, by uczestnicy jej procesu odkrywali pozytywne i negatywne strony życia społecznego, poznawali mechanizmy społeczne ustanawiając reguły współżycia społecznego, odkrywali wartości kulturowe miejsca i nadawali im określoną rangę. W takim ujęciu przestrzeń środowiska lokalnego staje się swoistym „laboratorium demokracji”³.

Podstawową kwestią staje się więc pytanie, czy rzeczywiście szkoła realizuje takie zadania?

Próbując przynajmniej w części odpowiedzieć na to pytanie, posłużę się badaniami przeprowadzonymi przez CBOS w maju 2014 roku na losowo do-

¹ W. Theiss, *Mała Ojczyzna – w kręgu edukacji środowiskowej*, w: S. Mołda, B. Skrzypczak (red.), *Ośrodek kultury i aktywności lokalnej. W poszukiwaniu modelu instytucji społecznikowskiej*, Warszawa 2003, CAL.

² W literaturze przedmiotu funkcjonują zarówno określenia „edukacja środowiskowa” i „edukacja lokalna”, ze względu na potrzebę odniesienia się do konkretnej kategorii „środowiska” jako „środowiska lokalnego” uznaję za zasadne posługiwanie się pojęciem edukacji lokalnej, zob. M. Winiarki, *Edukacja środowiskowa*, w: D. Lalak, T. Pilch (red.), *Elementarne pojęcia pedagogiki społecznej i pracy socjalnej*, Warszawa 1999, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, s. 79–81.

³ Określenie użyte przez W. Theissa, w: *W laboratorium demokracji*, „Zeszyty Szkolne” 2003, nr 4, http://www.stentor.pl/files/produkty/pliki/116_fragment.pdf (5.02.2014).

branej grupie 1044 dorosłych mieszkańców Polski, opublikowanych w raporcie „Polska szkoła AD 2014”. Respondentom zadano pytania wymienione w tabeli 1.

Tabela 1. Opinie mieszkańców Polski na temat zadań realizowanych przez szkoły

Jak Pan/Pani sądzi, czy obecnie polskie szkoły na ogół:	Zdecydowanie tak	Raczej tak	Oceny pozytywne	Raczej nie	Zdecydowanie nie	Oceny negatywne	Trudno powiedzieć
	w procentach						
– zapewniają uczniom wysoki poziom wiedzy	10	52	62	22	5	27	11
– uczą patriotyzmu, miłości do ojczyzny	13	49	62	19	5	24	14
– rozwijają zainteresowania	13	49	62	21	5	26	12
– dbają o rozwój fizyczny uczniów	12	47	59	24	7	31	10
– uczą samodzielnego myślenia	12	45	57	22	8	30	13
– uczą pracy zespołowej, współdziałania przy rozwiązywaniu problemów	10	42	52	24	6	30	18
– przygotowują do aktywnego udziału w życiu swojej społeczności lokalnej	7	35	42	30	9	39	19
– przygotowują do aktywnego uczestnictwa w życiu społecznym i politycznym kraju	5	31	36	33	10	43	21
– uczą radzenia sobie z problemami, jakie niesie współczesne życie	7	28	35	37	13	50	15

Szczególną uwagę zwracam na te dane, które odnoszą się do kwestii budowania kapitału społecznego miejsca, kompetencji społecznych i obywatelskich, budowania wspólnoty lokalnej. Okazuje się, że działania szkoły w tym zakresie są niezadowolające – większość respondentów oceniła je raczej negatywnie.

Wiele problemów poszczególnych sfer życia społecznego współcześni badacze tłumaczą niedostatecznym poziomem kapitału społecznego, który jest niezbędnym elementem społeczeństwa obywatelskiego i warunkuje jego rozwój. Wyrazem kapitału społecznego jest między innymi aktywność obywatelska.

W jakich sferach zatem młodzi ludzie przejawiają swoją aktywność?

- Kluby sportowe, kluby kibica – 15%
- Chóry, zespoły taneczne, zespoły muzyczne, koła filmowe – 10%
- Organizacje hobbystyczne – 10%
- Stowarzyszenia religijne – 8%
- Organizacje pomocowe – 5%
- Harcerstwo – 1%
- Organizacje o charakterze politycznym – 1%⁴.

Trudno tu wskazać stowarzyszenia czy organizacje działające czy też angażujące się w życie społeczności lokalnej.

Badania przeprowadzone przez TNS Polska⁵ w 2013 roku wśród internautów (38% wśród nich stanowili młodzi ludzie, 48% mieszkańcy małych środowisk lokalnych – 35% mieszkańcy wsi, 13% mieszkańcy miejscowości do 20 tys. mieszkańców) wskazują że:

- Polacy potrafią działać zespołowo – 60%;
- brakuje możliwości, przestrzeni i inicjatyw do takich działań – 70%;
- częściej Polacy organizują działania przeciw czemuś – 50% niż wokół wspólnej idei i chęci wprowadzenia jej w życie – 40%;
- zaangażowanie w działania w swoim miejscu zamieszkania deklaruje 40% badanych;
- problemy lokalnych społeczności łatwiej rozwiązać razem – 79%;
- mieszkańcy wsi i małych miejscowości z sytuacją zaangażowania się w miejscu zamieszkania mieli do czynienia rzadziej – 35% udzieliło odpowiedzi „nigdy”.

⁴ Z raportu *Młodzi 2011*.

⁵ www.tnsglobal.pl/archiwumraportow (21.10.2015).

Wśród wielu przyczyn braku zaangażowania się ludzi w działania społeczne za jedną z istotniejszych respondenci uznali brak wiary w to, że uda się coś zrobić – 55%. Respondenci z dużych miast (od 200 tys.) ten argument podawali rzadziej – 45%. Jednocześnie też 20% respondentów mieszkających na wsi nie wie, gdzie i z kim może współpracować.

Mimo iż zaprezentowane dane nie odnoszą się wprost do działań podejmowanych przez szkoły, to w dużej mierze ilustrują braki działań ze strony tej instytucji w zakresie edukacji obywatelskiej, edukacji wspólnotowej.

Środowisko życia samo w sobie, w myśl założeń „współczynnika humanistycznego” Floriana Znanieckiego, nie wpływa na czynności społeczne, takie jak czynności wychowawcze czy edukacyjne. To „człowiek działający” w określonej przestrzeni społecznej wyznacza sens i nadaje jej znaczenie. Tę przyczynowość dostrzega Danuta Urbaniak-Zajac stwierdzając: „(...) człowieka jako aktywnie działający podmiot można ujmować wyłącznie poprzez jego uczestnictwo w świecie. Tworzone niezależne od siebie opisy tego owego „świata” – który nazywamy środowiskiem – i stanu, w jakim znajduje się człowiek, mogą być wyłącznie teoretycznymi abstrakcjami. Nie stanowią one bowiem dwóch uzupełniających się części, które zestawione razem tworzyłyby całość”⁶. Mówiąc o wspólnotcie, mówimy o „człowieku działającym”, współdziałającym i współoddziałującym, „zakorzenionym”, dla którego wartości środowiska życia są zobiektywizowane i obdarzone pozytywnymi ocenami. „Człowiek działający” to człowiek zaangażowany i współzależny do innych.

W pewnych obszarach możemy wskazać otwartość szkoły na potrzeby środowiska, dotyczy to przede wszystkim udostępniania infrastruktury szkoły – place zabaw, boiska szkolne, wynajem sal na spotkania mieszkańców czy też udostępnianie biblioteki szkolnej wszystkim mieszkańcom. Działania te, choć ważne, są niewystarczające, by mówić o pełnej realizacji potrzeb społecznych mieszkańców.

⁶ D. Urbaniak-Zajac, „Środowisko” – historyczne czy teoretyczne pojęcia pedagogiki społecznej?, w: J. Piekarski, T. Pilch, W. Theiss, D. Urbaniak-Zajac (red.), *Edukacja społeczna wobec problemów współczesnego człowieka i społeczeństwa*, Łódź 2010, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, s. 135.

Od partycypacji do zaangażowania

Szkoła partycypuje w życiu społeczności lokalnej, ale nie angażuje uczniów w to życie.

Świadomie rozróżniam pojęcie partycypacji i zaangażowania. Partycypacja oznacza uczestniczyć, brać udział biernie lub czynnie⁷, natomiast zaangażowanie oznacza zawsze aktywny, emocjonalny udział w jakimś przedsięwzięciu lub projekcie, wkładanie w coś wiele wysiłku⁸.

Szkoła partycypuje w życiu społeczności lokalnej poprzez różne formy współpracy z innymi instytucjami lokalnymi. Współpraca szkoły ze środowiskiem lokalnym jest również elementem oceny pracy szkoły w świetle Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 7.10.2009 roku w sprawie nadzoru pedagogicznego (DZ.U. 09/168/ 1324 z dnia 9.10.2009 roku).

Z punktu widzenia szkoły jako instytucji, najogólniej mówiąc, można wskazać dwie kategorie owej współpracy:

- formalnoprawne (współpraca wynikająca z prawa oświatowego: współpraca z organami prowadzącymi i nadzorującymi – samorządy lokalne; okręgowa komisja egzaminacyjna, poradnia psychologiczno-pedagogiczna, policja itp.);
- dydaktyczno-społeczne (współpraca wynikająca z celów szeroko rozumianej edukacji nastawionej na kreowanie jednostki twórczej i aktywnej w swoim środowisku lokalnym).

W odniesieniu do tej drugiej formy współpracy szczególnie istotnej w kontekście otwartości szkoły na środowisko można wyróżnić, korzystając z koncepcji Adila Najama⁹ „modelu czterech C”, następujące formy współpracy:

- kooperacja – wg A. Najama ma miejsce wtedy, gdy cele i sposoby działania organizacji są podobne (współpraca między różnymi szkołami funkcjonującymi w danym środowisku lokalnym i poza nim, np. współpraca międzynarodowa w ramach programu Comenius);

⁷ W. Kopaliński, *Słownik wyrazów obcych i zwrotów obcojęzycznych z almanachem*, Warszawa 2007, Oficyna Wydawnicza RYTM.

⁸ W. Doroszewski, *Słownik języka polskiego*, Warszawa 1996, PWN.

⁹ A. Najam, *The Four-C's of Third Sector Government Relations: Cooperation, Confrontation, Complementarity and Co-optation*, „Nonprofit Management and Leadership” 2000, NO 10/4, p. 375 – 396, http://www.researchgate.net/publication/227711700_The_Four_C's_of_GovernmentThird_Sector_Relations

- konfrontacja – gdy cele i sposoby działania są odmienne (np. swoista rywalizacja szkół publicznych i niepublicznych funkcjonujących w tym samym środowisku);
- komplementarność – gdy cele są podobne, ale różne sposoby działania (współpraca z organizacjami i instytucjami wspierającymi szeroko rozumiany rozwój i aktywność uczniów);
- kooptacja (inkluzja) – gdy cele są różne, a sposoby działania podobne (narzucanie szkole określonych form działań, włączanie np. do realizacji określonych projektów przez organizacje i instytucje lokalne).

Komplementarność to najbardziej pożądaný typ społecznej współzależności, który daje podstawy kreowania wspólnoty. Komplementarności działań towarzyszy wspólnota upodobań i pamięć wspólnego życia¹⁰. Komplementarność to taki rodzaj działań społecznych, które angażuje jednostkę w życie społeczne.

Czy rzeczywiście możemy mówić o komplementarnej współpracy szkoły ze środowiskiem lokalnym?

Przeglądając raporty ewaluacji pracy szkół zamieszczone w Internecie, dotyczące współpracy szkoły ze środowiskiem, odnajdujemy w nich szereg ważnych założeń, np. w większości raportów sformułowane założenia współpracy odnoszą się do:

- wykorzystywania zasobów środowiska na rzecz wzajemnego rozwoju;
- podejmowania inicjatyw na rzecz środowiska;
- współpracy z instytucjami i organizacjami działającymi w środowisku lokalnym;
- uwzględniania w działaniach szkoły możliwości i potrzeb środowiska;
- współpracy szkoły z instytucjami i organizacjami działającymi w środowisku w zakresie korzystnego rozwoju edukacji uczniów¹¹.

Wydaje się więc, że przynajmniej w sferze założeń możemy mówić o komplementarności działań. Jednak w sferze realizacji przynajmniej część z nich odnosi się do kreowania biernego uczestnictwa, np. udział w apelach, spotkaniach, wycieczkach itp.

¹⁰ M. Marody, A. Giza-Poleszczuk, *Przemiany więzi społecznych*, Warszawa 2004, Wydawnictwo Naukowe Scholar, s. 139.

¹¹ Np. raporty, <http://www.zstryncza.itl.pl/inc/dokumenty/ewaluacja.pdf>; http://ekonomiktg.edupage.org/files/Raport_-_ewaluacja_wspolpraca_ze_srodowiskiem.pdf; www.gim19.katowice.pl/REW.

Takie wskazania odnajdujemy między innymi w ankiecie przeprowadzonej wśród losowo wybranej grupy rodziców uczniów klas I–III gimnazjum funkcjonującego w małej społeczności lokalnej. Na pytanie: *W jakich działaniach organizowanych przez szkołę bierze udział pańskie dziecko?*, badani odpowiadali:

- akademie – 21,25%
- wycieczki – 23,75%
- wyjazdy do kina, muzeum – 28,75%
- wyjazdy na basen – 17,60%
- festyny – 6,25%
- inne – 2,50%.

Wypowiedzi tej grupy rodziców w moim przekonaniu (również jako rodzica) ukazują specyficzną metodę aktywizacji uczniów – opartą na założeniach „zwrotu performatywnego”¹², który według Ewy Domańskiej rozumiany jest jako działania o charakterze teatralnym, przejawiające się w demonstracjach, paradach, festiwalach i innych gestach lub „wizualizacji kultury”¹³, o czym pisał Andrzej Szpociński. Przeżyć związanych z uczestnictwem w takich formach aktywności nie da się jednoznacznie przełożyć na wzory zachowań czy normy obowiązujące w świecie współczesnym. Forma doświadczeń poprzez udział nawet w najbardziej znaczących uroczystościach, wyjazdach nie stanowi w moim przekonaniu o zaangażowaniu w życie społeczne środowiska lokalnego.

Problemem, który dostrzegam, jest przede wszystkim „zamknięcie” szkoły na zasoby i potencjał społeczno-kulturowy miejsca.

Posłużę się przykładem Wiesława Kazaneckiego, poety i pisarza, od zawsze związanego z Białymstokiem. W mieście jest jedna szkoła nosząca jego imię i ulica na osiedlu, na którym zawsze mieszkał. Jednak przeciętny współczesny młody białostoczanin nie wie, kim był W. Kazanecki. Podobnie przykłady możemy wskazać w wielu innych dziedzinach życia społecznego – chociażby biznes – nie znają lokalnych firm i przedsiębiorstw, ale na pewno wiedzą kim jest Bill Gates.

Zadaniem szkoły otwartej jest kreowanie jednostki twórczej, aktywnie uczestniczącej w życiu społeczności lokalnej poprzez podejmowanie działań

¹² E. Domańska, „Zwrot performatywny” we współczesnej humanistyce, „Teksty Drugie” 2007, nr 5.

¹³ A. Szpociński, *Miejsca pamięci*, „Teksty Drugie” 2008, nr 4.

związanych zarówno z zachowaniem dziedzictwa kulturowego miejsca, ale też ukazującej możliwości realizacji siebie z uwzględnieniem potrzeb definiovanych przez pryzmat oczekiwań świata wobec współczesnego człowieka.

Ważnym aspektem jest uwzględnienie odwołania się do współczesnych wzorów osobowych i przez pryzmat ich działań wskazywanie, jakie możliwości rozwoju daje jednostce jej środowisko lokalne. Codzienne funkcjonowanie w życiu społecznym konkretnej społeczności, dostrzeganie zależności, związków, relacji międzyludzkich, które są wynikiem urzeczywistnienia realizowanych przez jednostki ról społecznych pozwala zrozumieć nie tylko świat małej ojczyzny, lecz przygotować jednostkę do realizacji praktyk społecznych opartych na wspólnej odpowiedzialności, sprawiedliwości, równości społecznej. Taka szkoła i taka forma edukacji lokalnej kreuje kapitał społeczno-kulturowy miejsca: zaufanie, współdziałanie, współpracę, solidarność¹⁴.

Podsumowując:

- Dostrzegam otwartość szkoły na potrzeby środowiska lokalnego w zakresie szerokiego udostępniania infrastruktury szkoły mieszkańcom.
- Dostrzegam zamknięcie szkoły na wykorzystanie „zasobów i potencjału osobowego i kulturowego środowiska lokalnego”.
- Dostrzegam również problem otwartości instytucji lokalnych na potrzeby szkoły.
- Uważam, że dominującą kategorią współpracy pomiędzy szkołą a instytucjami lokalnymi jest współpraca formalnoprawna.
- Dostrzegam problem z autonomią szkoły, przejawiający się między innymi „upartyjnieniem” funkcji dyrektorów szkół.

Zmiana jakościowa relacji pomiędzy jednostką a jej środowiskiem społecznym, którą dostrzegam w konieczności wykorzystania potencjału społeczno-kulturowego przestrzeni lokalnej, przynosi „korzyści” jednostce, konkretnej społeczności lokalnej, społeczeństwu. Można uznać, że to w końcu nic nowego, przecież każda koncepcja edukacji – klasyczna czy też współczesna – zakłada taki przebieg tego procesu, by jednostka stała się pełnym i świadomym członkiem społeczeństwa. Uznaję jednak za istotne podkreślenie znaczenia aktywności jednostki i jej działalności w różnych sferach codziennego funkcjonowania. Funkcjonowanie to przebiega właśnie w środowisku lokalnym. Zatem edukacja do aktywności w sferze lokalnej jest w moim przekonaniu

¹⁴ W. Theiss, *Edukacja środowiskowa – wprowadzenie*, w: W. Theiss, B. Skrzypczak (red), *Edukacja i animacja społeczna w środowisku lokalnym*, cyt. wyd.

nie tylko potrzebą społeczną, lecz koniecznością. Nacisk położony na rozwój aktywności jednostki w jej miejscu zamieszkania nie tylko zmienia oblicze przestrzeni lokalnej, ale przede wszystkim kreuje jej przywiązanie, tożsamość, poczucie wspólnotowości. Zbyszko Melosik napisał o „pedagogice trwałych relacji międzyludzkich”, której głównym celem jest „kształtowanie dyspozycji do konstruowania całościowych (...), względnie całościowych i stabilnych związków (...)”¹⁵ i która ma zapobiegać fragmentaryzacji relacji międzyludzkich. Edukacja zaangażowania – w moim przekonaniu – odpowiada przywołanym założeniom, konstytuuje aktywność i działanie jako cele i jako następstwa tego procesu, daje podstawy konstruowania wspólnoty.

Bibliografia

- Domańska E., „Zwrot performatywny” we współczesnej humanistyce, *„Teksty Drugie”* 2007, nr 5.
- Marody M., Giza-Poleszczuk A., *Przemiany więzi społecznych*, Warszawa 2004, Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Melosik Z., *Kultura popularna i tożsamość młodzieży. W niewoli władzy i wolności*, Kraków 2013, Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Najam A., *The Four-C's of Third Sector Government Relations: Cooperation, Confrontation, Complementarity and Co-optation*, „Nonprofit Management and Leadership” 2000, nr 10/4.
- Szpociński A., *Miejsca pamięci*, „Teksty Drugie” 2008, nr 4.
- Śliwerski B., *Edukacja (w) polityce. Polityka (w) edukacji*, Kraków 2015, Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Theiss W., *Mała Ojczyzna – w kręgu edukacji środowiskowej*, w: S. Mołda, B. Skrzypczak (red.), *Ośrodek kultury i aktywności lokalnej. W poszukiwaniu modelu instytucji społecznikowskiej*, Warszawa 2003, CAL.
- Theiss W., Skrzypczak B., (red.), *Edukacja i animacja społeczna w środowisku lokalnym*, Warszawa 2006, CAL.
- Urbaniak-Zajęc D., „Środowisko” – historyczne czy teoretyczne pojęcia pedagogiki społecznej?, w: J. Piekarski, T. Pilch, W. Theiss, D. Urbaniak-Zajęc (red.), *Edukacja społeczna wobec problemów współczesnego człowieka i społeczeństwa*, Łódź 2010, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Winiarki M., *Edukacja środowiskowa*, w: D. Lalak, T. Pilch (red.), *Elementarne pojęcia pedagogiki społecznej i pracy socjalnej*, Warszawa 1999, Wydawnictwo Akademickie „Żak”.

¹⁵ Z. Melosik, *Kultura popularna i tożsamość młodzieży. W niewoli władzy i wolności*, Kraków 2013, Oficyna Wydawnicza Impuls, s. 456.

Summary

The school is an important institution for the residents of small local communities, sometimes more important than the so-rooted local institutions, such as the commune office or church. The school is registered in the local space both as an educational institution but also as a public space, where individual and collective needs of residents may be realized. In this context, important is the question of openness schools on the local community. Does contemporary school functioning in a particular local space is open and realizes the expectations of citizens?

Key words: open school, the local community, the forms of cooperation, models of co-operation

Translated by Jolanta Muszyńska

NOTA O AUTORZE

Jolanta Muszyńska – dr hab., Katedra Edukacji Międzykulturowej Uniwersytet w Białymstoku, Wydział Pedagogiki i Psychologii. Zajmuje się problematyką środowiska lokalnego i relacji społecznych w tradycyjnie zróżnicowanych kulturowo społecznościach lokalnych północno-wschodniego pogranicza Polski. Szczególnym obszarem jej zainteresowań są wspólnoty lokalne i poczucie wspólnotowości.

Ewa Jarosz

Dzieci jako aktorzy życia społecznego w różnych środowiskach życia

Mówiąc o dzieciach jako aktorach życia społecznego mam na myśli koncepcję społecznej partycypacji dzieci. W ostatnich dekadach koncepcja ta cieszy się coraz większym zainteresowaniem badaczy reprezentujących różne dyscypliny. Współczesny dyskurs o partycypacji społecznej dzieci i młodzieży staje się wyraźnie dyskursem interdyscyplinarnym. Jeszcze niedawno koncepcja ta traktowana była jako pedagogiczna fanaberia, wymysł nielicznych pedagogicznych wizjonerów. Obecnie jest ona widoczna jako idea ważna społecznie, jako zasadniczy kierunek działań na rzecz poprawy jakości życia społecznego oraz rozwoju społeczeństw opartych na dialogu i na poszanowaniu praw człowieka oraz akcentujących wspólne zaangażowanie obywateli i członków społeczności w budowanie swojej przyszłości oraz przyszłości świata. W idei partycypacji społecznej dzieci traktowane są jako aktorzy działający i aktywni w transformowaniu społeczeństw. W imię wielu „korzyści” płynących z partycypacji dzieci, koncepcja ta jest coraz intensywniej urzeczywistniania – wdrażana w praktykę społeczną. Zdaniem niektórych autorów dyskurs teoretyczny, jak i praktyczne działania na rzecz rozwoju partycypacji dzieci i młodzieży stają się podstawowymi nurtami w zakresie rozwijania społecznej filozofii inkluzji, przynależności, demokracji i partycypacji wszystkich członków społeczeństwa¹.

¹ Np. E.F. Isin, B.S. Turner, *Citizenship studies: An introduction*, w: E.F. Isin, B.S. Turner (red.), *Handbook of Citizenship Studies*, Londyn 2002, Sage Publications, s. 1–10.

Teoretyczno-polityczne zaplecze koncepcji partycypacji społecznej dzieci i jej współczesne rozumienie

Korzenie koncepcji partycypacji społecznej sięgają pierwszej połowy XX wieku. Wówczas to Janusz Korczak, pisał pioniersko o dziecku obywatelu, akcentował „nie dopiero będzie a już”. Nazywał dzieci „współobywatelami”, podkreślając ich aktualne, a nie przyszłe prawo do uczestnictwa społecznego² oraz przyznając uczestnictwu dzieci wielkie znaczenie, w rozumieniu ich udziału jako aktywnego działania oraz jako opiniowania i relacjonowania spraw, działań i warunków, które ich dotyczą³.

W bezpośredni sposób rozwój koncepcji partycypacji społecznej dzieci związany jest z ogólniejszym dyskursem na temat dzieciństwa, dziecka i praw dzieci, jaki od lat 70. XX wieku rozpoczęli socjologowie dzieciństwa oraz pedagodzy z nurtu wyzwolenia i emancypacji dziecka⁴. W tym to czasie John Holt przedstawił postulat „prawa, przywileje, obowiązki i odpowiedzialność obywatelska powinny być dostępne młodym ludziom w jakimkolwiek wieku, jeśli tylko ci chcą z nich skorzystać”⁵. Wypowiedź ta została skomentowana przez ówczesny pedagogiczny *establishment* jako sianie anarchistyczno-libertyńskiego fermentu, jednak wkrótce w podobnym do niej tonie pojawiać zaczęły się i inne wypowiedzi kontestujące dotychczasowe stanowisko spostrzegające dziecko jako niekompletnego człowieka, jeszcze nie członka społeczeństwa, a dopiero dorastającego do bycia obywatelem. Kontestować też zaczęto dotychczasową retorykę o dziecku oraz o relacjach pomiędzy dziećmi a dorosłymi, która prześlągnięta była określeniami „zaspokajanie (przez dorosłych) potrzeb dziecka”, „działanie (przez dorosłych) w interesie dziecka” czy „kierowanie się (dorosłych) w decyzjach dobrem dziecka”. Krytykowano ją, podkreślając, iż taki styl wypowiedzi utwierdza protekcjonizm dorosłych

² J. Korczak, *Wstęp*, w: M. Rogowska-Falska, *Zakład wychowawczy „Nasz Dom”*, Warszawa 1928, Tow. „Nasz Dom”.

³ L. Krappman, *Dziecko jako obywatel*, w: B. Smolińska-Theiss (red.), *Rok Janusza Korczaka. Nie ma dzieci są ludzie*, Warszawa 2013, Biuro Rzecznika Praw Dziecka.

⁴ T. Cockburn, *Rethinking children's citizenship*, Basingstoke 2013, Palgrave Macmillan; D. Archard, *Children Rights and Childhood*, New York–London 2015, Routledge, s. 64–70.

⁵ J. Holt, *Escape from childhood: The needs and rights of children*, Londyn 1974, Penguin, s. 15.

nad dziećmi i legitymizuje nierówność między dorosłymi a dziećmi, podtrzymując społeczny status dziecka jako obiektu, jako przedmiotu działań ochronnych, opiekuńczych, wychowawczych⁶. W „nowym” dyskursie dzieci pojawiły się jako jednostki, które mają swoje własne troski, aspiracje i priorytety, ale co najistotniejsze, zaczęły być spostrzegane i opisywane jako zdolne do wypowiedzania się i stanowienia, do decydowania o swoich sprawach. Jako reaktywacja korczakowskich myśli zaczął się rozwijać dyskurs o dzieciach jako obywatelach, jako tych, którzy mają swoje obywatelskie prawa i przywileje, w tym prawo do pełnej partycypacji społecznej.

Odniesienia konceptualno-teoretyczne partycypacji społecznej dzieci i młodzieży zakorzenione są przede wszystkim w pedagogice emancypacyjnej, pedagogice antyautorytarnej oraz w nowej socjologii dziecka. W tych nurtach teoretycznych dzieci i młodzież traktowane są nie tylko jako posiadające własne priorytety i aspiracje, ale też jako ci, którzy mają prawo realizować, tworzyć życie społeczne, a nie tylko obiekt protekcji i ochrony. Nurt emancypacyjno-partycypacyjny akcentuje dzieci jako aktywne społecznie podmioty, jako społecznych aktorów zdolnych do działania na własny rachunek oraz zdolnych – i co ważne – upoważnionych do zabierania głosu na temat tego, co się dla nich robi i jak się wobec nich postępuje⁷. W tym wymiarze dyskurs rozwinął się także w kierunku stanowiska, iż dzieci są uprawnione do zabierania głosu także w sprawach pozasobistych – społecznych i życia społecznego, w którym biorą udział⁸. To perspektywa traktowania dziecka jako równoprawnego dorosłemu, jako już obywatela, jako posiadającego swoje prawa głosu i decyzji, ale też jako zdolnego do współdziałania i działania na własny rachunek oraz dla dobra i na rzecz innych⁹. W ten sposób akcentuje się w obecnym dyskursie partycypację dzieci nie tylko w sprawach osobistych, ale też publicznych. Perspektywa poszanowania

⁶ W. Stainton Rogers, *Promocja lepszego dzieciństwa. Konstrukcje troski o dziecko*, w: M.J. Kehily (red.), *Wprowadzenie do badań nad dzieciństwem*, Kraków 2008, Wydawnictwo WAM.

⁷ Tamże.

⁸ R. Lister, *Unpacking children citizenship*, w: A. Invernizzi, J. Williams (red.), *Children and citizenship*, Los Angeles–London–New Delhi–Singapore 2009, Sage Publications.

⁹ J. Qvortrup (et al.), *Childhood matters. An Introduction*, Avebury–Aldershot 1994. Podaję za: M. Szczepka-Pustkowska, *Od filozofii dzieciństwa do dziecięcej filozofii życia*, Kraków 2011, Oficyna Wydawnicza Impuls.

praw dziecka ucieleśnia się obecnie przede wszystkim w partycypacji dzieci na szczeblu lokalnym, regionalnym i państwowym, co stanowi podstawowy profil idei włączania dzieci w życie społeczne¹⁰.

Sens koncepcji partycypacji społecznej dzieci oraz jej społeczne wdrażanie wynikają, poza argumentami socjologów, pedagogów i psychologów, także z uznania potrzeby ugruntowania demokratycznego statusu dziecka jako członka społeczności – społeczności lokalnej i państwa oraz zaakcentowania. To zaplecze koncepcji można określić jako polityczne. W tym świetle obywatelstwo dzieci i młodzieży, ich partycypacja społeczna staje się obecnie podstawowym wymiarem i potrzebą w zakresie realizacji praw człowieka. Akcentowanie prawa dzieci do publicznego uczestnictwa stało się szczególnie wyraźne, gdy Komitet Praw Dziecka kontrolujący wdrażanie Konwencji o prawach dziecka podniósł po 2006 roku problem wdrażania art. 12 Konwencji, który mówi o prawie dziecka do bycia wysłuchanym. W świetle zebranych przez Komitet informacji, w tym od samych dzieci, stwierdzono, iż stan realizacji tego właśnie prawa pozostawia wiele do życzenia¹¹. Dzieci z którymi członkowie Komitetu rozmawiali, narzekały, że ich opinie i poglądy nie są szanowane, brane pod uwagę w miejscach, w których żyją – w szkołach, instytucjach oraz w rodzinach. Okazało się, iż raportowane przez państwa działania dotyczące wdrażania artykułu 12 takie, jak parlamenty dziecięce i konferencje młodzieżowe jako przedstawicielstwa dzieci, które miały prezentować opinie i poglądy młodych ludzi, są w dużej mierze działaniami pozorowanymi; odbywały się jako okazjonalne wydarzenia i nic specjalnie z nich nie wynikało, poza postulatami kierowanymi do rządów i administracji, które prawie w ogóle nie były uwzględniane. Thomas Hammarberg podkreślał wówczas, iż prawo dziecka do bycia wysłuchanym jest najmniej rozumiane i najrzadziej realizowane¹². Należy podkreślić, iż nie tylko art. 12 Konwencji wyraża ideę partycypacji dzieci, są i inne prawa formułowane w tym wymiarze w Konwencji. Chodzi o prawa dzieci, takie jak: prawo do

¹⁰ L. Krappmann, *Dziecko jako obywatel*, w: B. Smolińska-Theiss (red.), *Rok Janusza Korczaka. Nie ma dzieci są ludzie*, cyt. wyd.

¹¹ Tamże.

¹² T. Hammarberg, *Dzieci mają prawo do własnego zdania a dorośli powinni go wysłuchać*, Wykład Korczakowski Rady Europy, maj 2008, w: www.coe.int.

swobodnego wypowiedzania się, dostępu do informacji, swobody myślenia, sumienia i wyznania, swobodnego zrzeszanie się (art. 13–17)¹³.

W konsekwencji niezadowolającej diagnozy stanu realizacji prawa dzieci do partycypacji społecznej Komitet wystosował Komentarz Ogólny nr 12: *The right of the child to be heard* w 2009 roku, a Rada Europy w tym samym roku przedstawiła specjalną rekomendację pt. *Promoting the participation by children in decisions affecting them* (Rec1864/ 2009). Ponadto w tym samym czasie rozpoczął się program Rady Europy „Building a Europe for and with children” realizowany w latach 2009–2011.

W przytoczonych dokumentach wskazywano, iż młodych ludzi powinno się zachęcać do formułowania i wyrażania swoich poglądów, a także powinno się im stwarzać warunki, które umożliwiają im urzeczywistnianie ich prawa do bycia wysłuchanym. Podkreślano, iż poglądy, opinie i wola dzieci powinny być brane pod uwagę przy podejmowaniu decyzji, przy budowaniu rozwiązań polityki lokalnej i ogólnospołecznej, jak też podczas przygotowywania ustaw czy sposobów działania, które mają odnosić się do dzieci i ich sytuacji życiowej. Zwracano też uwagę, iż opinie dzieci powinny być także brane pod uwagę przy ewaluacji działań dotyczących ich spraw. Co ważne, w dokumentach tych podkreślano, iż społeczna partycypacja dzieci i młodzieży nie opiera się na pojedynczych wydarzeniach czy manifestacjach obecności dzieci w społeczeństwie lub społeczności lokalnej, iż nie mogą to być akcydentalne, okolicznościowe wydarzenia, jak na przykład raz w roku obradujący parlament dziecięcy czy fasadowo istniejące samorządy uczniów. Zaakcentowano, iż w idei partycypacji społecznej dzieci chodzi o rozwijanie procesu głębokiej wymiany opinii i rzeczywistego współdziałania pomiędzy dorosłymi a młodymi ludźmi we wszystkich istotnych dla dzieci i młodzieży kontekstach życia. Podkreślano, że chodzi o wspólne tworzenie rzeczywistości, wspólne rozwiązywanie problemów, wspólne realizowanie projektów, a także o przejmowanie przez dzieci i młodzież w możliwie szerokim zakresie inicjatywy i realizacji działań społecznych służących im samym i innym.

W tym ostatnim aspekcie można się dopatrzyć zaakcentowania korczakowskiego rozumienia uczestnictwa społecznego dzieci, czyli ich samorządności, oznaczającej sytuację, gdy dzieci podejmują ważne decyzje w oko-

¹³ B. Milne, *From chattels to citizens? Eighty years of Englantyna Jebb's legacy to children and beyond*, w: A. Invernizzi, J. Williams (red.), *Children and citizenship*, Los Angeles–London–New Delhi–Singapore 2009, Sage Publications.

licznościach i sytuacjach, które rozumieją i są im one znane, co do działań i rozwiązań, jakie należy zastosować i jakich konsekwencje rozumieją oraz za które to decyzje są odpowiedzialne¹⁴. W precyzowaniu idei partycypacji społecznej podkreślano nadto, iż owo obywatelstwo młodych oznacza nie tylko „bycie obywatelem”, ale na równi „działanie obywatelskie”; nie tylko cieszenie się statusem posiadania praw i przywilejów wyrażania zdania i współdecydowania oraz oceniania, ale też realizację obywatelstwa poprzez faktyczną aktywność społeczną i polityczną¹⁵. Innymi słowy partycypację społeczną dzieci rozumie się jako pełną społeczną obecność dzieci i młodzieży w życiu społecznym, politycznym, ekonomicznym i kulturowym środowiska lokalnego oraz państwa. Jak formułuje to *Europejska karta o uczestnictwie młodych ludzi w lokalnym i regionalnym życiu* (2003) – partycypacja społeczna oznacza posiadanie przez dzieci prawa, środków, przestrzeni i możliwości, a także zapewnianie im potrzebnego wsparcia w uczestniczeniu i wpływaniu na decyzje, ale również zaangażowanie dzieci w działania i aktywności w zakresie udziału w budowaniu lepszego społeczeństwa.

Rozwijanie koncepcji partycypacji dzieci i umożliwianie im bycia aktywnymi aktorami życia społecznego oznacza różnego rodzaju procesy i rozwiązania, w wyniku których dzieci pozyskują faktyczną możliwość oddziaływania na podejmowanie decyzji w sprawach z nimi związanych oraz dotyczących warunków, w których żyją, bądź możliwość współdecydowania we własnych sprawach, jak też możliwość wyrażania ocen co do działań czy rozwiązań realizowanych w „interesie dzieci”. Ale także udostępnianie dzieciom możliwości oraz zachęcanie do działania dla siebie i innych, do aktywności dla „wspólnego dobra”.

Możliwości realizacji partycypacji społecznej dzieci

W idei partycypacji społecznej dzieci i młodzieży na plan pierwszy wysuwa się kwestia możliwości decydowania wspólnie z dorosłymi, a jeśli to możliwe, także samodzielnie w sprawach, które dzieci dotyczą. Pod tym względem partycypacja może być realizowana w kilku postaciach a jednocześnie

¹⁴ L. Krappman, *Dziecko jako obywatel*, w: B. Smolińska-Theiss (red.), *Rok Janusza Korczaka. Nie ma dzieci są ludzie*, cyt. wyd.

¹⁵ R. Lister, *Unpacking children citizenship*, w: A. Invernizzi, J. Williams (red.), *Children and citizenship*, cyt. wyd.

poziomów, na tle uwzględnienia formuły rozwijających się zdolności dziecka /*evolving capacities*/ oraz uwzględniania przedmiotu, kontekstu oraz sytuacji decydowania¹⁶:

- I. zachęcanie dzieci do wyrażania swojego zdania i opinii;
- II. dogłębne informowanie dzieci i tłumaczenie im charakteru oraz powodów podjętych decyzji;
- III. konsultowanie decyzji z dziećmi;
- IV. uwzględnianie opinii dzieci przy podejmowaniu przez dorosłych decyzji;
- V. umożliwianie dzieciom i młodzieży oceniania i modyfikowania decyzji podjętych w ich sprawach przez dorosłych;
- VI. wpływanie przez dzieci i młodzież (w różny sposób) na proces podejmowania decyzji przez dorosłych;
- VII. rzeczywisty współudział dzieci i młodzieży w dokonywaniu wyborów – wspólne podejmowanie decyzji;
- VIII. samodzielne podejmowanie i decyzji i realizowanie działań przy pomocy dorosłych.

Realizacja partycypacji społecznej dzieci i młodzieży powinna mieć miejsce we wszystkich środowiskach życia dzieci: w rodzinie, szkole, instytucjach opiekuńczych, w środowisku lokalnym, w instytucjach wymiaru sprawiedliwości oraz w systemie ochrony zdrowia, oraz w miejscu pracy. W każdym z miejsc (środowisk), zachowując sens zasadniczy specyfikuje się treść partycypacji (rys. 1).

W rodzinie uczestnictwo dziecka polega na stopniowym zwiększaniu możliwości dokonywania wyborów przez dziecko w codziennym życiu wobec początkowo spraw, które dotyczą bezpośrednio samego dziecka, a z czasem także ogólnych spraw rodziny.

W szkole z kolei partycypacja dzieci oznacza możliwość gwarantowaną im oficjalnie uczestniczenia w różnych decyzjach, które dotyczą uczniów oraz samego procesu edukacji (jego treści i form). Oznacza też możliwość dokonywania oceny przez uczniów różnych decyzji ich dotyczących oraz co do proponowanych im działań i rozwiązań odnoszących się do ich życia w szkole i samej edukacji. Ponadto partycypacja uczniów na terenie szkoły oznacza

¹⁶ *Promoting the participation by children in decisions affecting them*, Recommendation 1864 (2009, <http://assembly.coe.int/nw/xml/XRef/Xref-XML2HTML-en.asp?fileid=17721&lang=EN> (20.04.2015); G. Lansdowne, *The evolving capacities of the child*, Florence, UNICEF Innocenti Research Centre, 2005.

informowanie dzieci o różnych sprawach dotyczących szkoły w sposób odpowiedni i dostosowany do ich możliwości i wreszcie oznacza też możliwość tworzenia własnych stowarzyszeń. W formułach występowania chodzi tu o rzeczywistą działalność samorządu uczniowskiego i jego realny wpływ na sprawy dotyczące szkoły, życia uczniów oraz charakteru realizowanej edukacji, w tym także oceniania uczniów. Pożądanym stanem jest osiągnięcie sytuacji współzarządzania szkołą przez dorosłych i uczniów.

W **środowisku lokalnym** natomiast partycypacja dzieci to ich dostęp do odpowiedniej informacji o polityce, jaką władze administracyjne prowadzą w sprawie dzieci oraz informacji o różnych działaniach lokalnych projektowanych i podejmowanych na ich rzecz. To także konsultowanie decyzji, jakie mają być podejmowane w sprawach dzieci, w tym dotyczących miejsc i instytucji dla dzieci. W praktyce chodzi też o różne postaci współdecydowania na temat środowiska lokalnego przez młodzieżowych reprezentantów (rady młodzieżowe), ale także o realizowanie badania potrzeb dzieci i młodzieży z ich aktywnym udziałem. W wymiarze środowiska lokalnego partycypacja dzieci polega również na możliwości wyrażania oceny działań, jakie są na rzecz dzieci podejmowane oraz uwzględniania tych ocen przy modernizacji działań. Także możliwość zakładania organizacji i stowarzyszeń młodzieżowych w środowisku lokalnym jest przejawem poszanowania i urzeczywistniania dziecięcych praw partycypacyjnych.

Na wyższym poziomie społecznym, jakim jest całe społeczeństwo i w formule organizacyjnej – **państwo**, uczestnictwo dzieci i młodzieży oznacza ich dostęp do odpowiednio przekazywanej im informacji na temat różnych rozwiązań, jakie mają być w stosunku do spraw dzieci wprowadzane w państwie oraz tych rozwiązań i działań, które już funkcjonują. Powinien to także być rzeczywisty udział dzieci w procesach kreowania polityki całego państwa wobec dzieci i częściowo rodziny, edukacji czy innych sektorów mających związek z sytuacją życiową dzieci, w tym prawa dotyczącego dzieci, polityki finansowej wobec spraw dzieci i ich problemów. Na poziomie państwowym partycypacja dzieci i młodzieży oznaczać powinna także pełny udział dzieci w badaniach dotyczących ich sytuacji oraz ich uczestniczenie w rozwijaniu systemu danych na temat dzieci. Opinie dzieci powinno się także uwzględniać w ocenie działań i polityki państwowej w różnych sektorach życia społecznego. Poza podstawowymi poziomami społecznymi i środowiskami życia dzieci, idea partycypacji społecznej jest wyrażana także w perspektywie róż-

nych instytucji, w których dzieci funkcjonują lub z którymi „mają do czynienia”: służby zdrowia, wymiaru sprawiedliwości czy pracy (zob. rys. 1).

Rzeczywistość partycypacji dzieci i młodzieży

Na całym świecie znaleźć można wiele cennych inicjatyw dobrej realizacji idei partycypacji społecznej dzieci i młodzieży. Różne jej postaci są urzeczywistnianie na poszczególnych poziomach społecznych. Na poziomie mikrośrodków przykładem są faktycznie działające i decydujące o wielu sytuacjach szkolnych samorządy uczniowskie. Na poziomie lokalnym w wielu miejscach działają młodzieżowe rady gminne oraz z inicjatywy młodych organizacje młodzieżowe. Na poziomie państwowym przykładami są krajowe rady młodzieżowe, jak w Słowenii, systematycznie obradujące parlamenty dziecięce – jak na Litwie, czy seminaria konsultacyjne z dziećmi i młodzieżą w Estonii. Egzemplifikacją partycypacji młodych są też wspólnie z młodzieżą projektowane programy krajowe, jak to miało miejsce w Niemczech. Istnieją też formy regionalne partycypacji dzieci i młodzieży, których przykładem jest European Youth Forum. Na poziomie globalnym z kolei wskazać można by w tym względzie szeroko prowadzone konsultacje z dziećmi przy tworzeniu światowego raportu o przemocy wobec dzieci ONZ¹⁷ oraz prowadzone na bieżąco konsultacyjne rozmowy z dziećmi na temat ich sytuacji i doświadczanych problemów realizowane na świecie przez Specjalnego Przedstawiciela Sekretarza Generalnego ONZ. W wielu krajach, a także na poziomie globalnym dzieci i młodzież są konsultantami, partnerami i współudziałowcami debat i projektów oraz propozycji dotyczących ograniczania różnych zjawisk i problemów społecznych, które je dotyczą, takich jak przemoc wobec dzieci, handel dziećmi, dziecięca prostytutka. W wielu krajach (np. Finlandia, Łotwa, Macedonia, Mołdawia, Słowenia) wprowadzana jest polityka i regulacje prawne wspierające partycypację społeczną dzieci i młodzieży oraz przepisy nakazujące uwzględnianie ich opinii i poglądów. W Norwegii na przykład ustanowiona jest stała konsultacja pomiędzy młodymi ludźmi a ministrem do spraw dzieci. W kilku krajach, w tym w Polsce i w Norwegii,

¹⁷ P.S. Pinheiro, *Violence against children*, Lisbon 2006, [http://www.unicef.org/lac/full_tex\(1\).pdf](http://www.unicef.org/lac/full_tex(1).pdf) (20.04.2015).

Rys. 1. Społeczne konteksty realizacji partycypacji dzieci i młodzi

rodzina	•stopniowo rozszerzane możliwości dokonywania codziennych wyborów oraz włączanie w decyzje na temat siebie i życia rodzinnego
szkoła	•możliwość uczestniczenia w decyzjach dotyczących szkoły, uczniów i edukacji (np. rady uczniów, samorządy uczniowskie, edukacja rówieśnicza), ocena rozwiązań i decyzji dotyczących edukacji uczniów i jej organizacji
społeczność lokalna	•dostęp do odpowiedniej informacji o polityce w sprawie dzieci i działaniach lokalnych na ich rzecz, konsultowanie decyzji w sprawach dzieci (w tym dotyczących miejsc i instytucji dla dzieci), współdecydowanie o środowisku lokalnym przez młodzieżowych reprezentantów (rady młodzieżowe), realizowanie badania potrzeb dzieci i młodzieży, ocena działań na rzecz dzieci, możliwość zakładania organizacji i stowarzyszeń młodzieżowych
państwo	•dostęp do informacji na temat rozwiązań dotyczących dzieci, udział w procesach kreowania polityki i rozwiązań w sprawach dzieci, na temat prawa dotyczące dzieci, systemu danych na temat dzieci, budżetowania i planowania w kwestiach związanych z dziećmi oraz ocena działań polityki państwowej
instytucje opiekuńcze	•dostęp do informacji na temat sytuacji i planów dotyczących życia, możliwość wyrażania własnych poglądów w tej mierze i stosowne ich uwzględnianie, oraz stopniowy udział w decyzjach dotyczących codzienności i przyszłości
procedury cywilne	•możliwość wyrażania zdania i uwzględnianie tego zdania przez sąd w decyzjach dotyczących rozwiązań problemów rodzinnych i przyszłości rodziny oraz własnej (np. rozwód, separacja, adopcja); odpowiednia informacja na temat procedur cywilnych i specyfiki działania sądu), prawo do specjalnego reprezentanta, jeśli jest potrzebny oraz odpowiedniej porady prawnej
system zdrowia	•dostęp do odpowiedniej informacji na temat stanu zdrowia i procedur medycznych oraz stopniowy udział w decyzjach dotyczących zdrowia i leczenia oraz informowania innych o stanie zdrowia
miejsce pracy	•składanie skarg na warunki pracy oraz niegodziwe i niesprawiedliwe traktowanie, możliwość zrzeszania się, wsparcie organizacji/grup pomocowych
wymiar sprawiedliwości dla młodzieży	•uwzględnianie opinii w procesie sądowym, dostęp do pomocy prawnej, interpretacji prawnej oraz do prywatności. Po osadzeniu, prawo do bezpieczeństwa i odpowiednich warunków. Przebieg procesu przyjazny dla dziecka. Dziecko, które jest ofiarą lub świadkiem przestępstwa, zapewnienie specjalnej protekcji i sposobu przesłuchania

Źródło: Opracowanie własne na podstawie: *Participate with you, participate with me*, w: www.resourcentre.savethechildren.se/start/library.

prawo oświatowe zapewnia partycypację uczniów poprzez rady uczniowskie i udział uczniów w radach szkoły¹⁸.

Z drugiej strony zaznacza się, iż wiele jest w praktyce **zjawisk para-uczestnictwa dzieci**. Postaci fałszywych partycypacji czy pozornych. Roger Hart wskazuje pod tym względem na kilka typów: manipulację, dekorację oraz *tokenizm*¹⁹.

Manipulacja dziećmi

Oznacza sytuacje, kiedy dorośli wykorzystują dzieci do wsparcia własnych projektów udając, że są one inspirowane przez dzieci i młodzież. Tak naprawdę jednak narzucają czy podsuwają dzieciom cele i zadania oraz środki, a także poglądy i oceny, o które im (dorosłym) chodzi (które są w ich interesie), stwarzając przy tym ułudę, że pochodzą one od dzieci. Przykładem jest wykorzystywanie dzieci do propagowania jakichś działań, zmian czy posunięć realizowanych przez rządy w ramach polityki społecznej lub sytuacje, kiedy dzieci są namawiane do udziału w jakichś marszach, protestach albo są nakłanianie do noszenia plakatów, transparentów podczas manifestacji społecznych lub akcji wyborczych, albo też są angażowane jako aktorzy w reklamach społecznych. Jeśli dzieci nie rozumieją danych zagadnień, celu działań i swojego w nich udziału, wówczas jest to manipulacja. Innym przykładem manipulacji jest pozorne konsultowanie jakichś kwestii z dziećmi, ale bez poważnego traktowania ich opinii oraz bez jakiegokolwiek przekazania im zwrotnej, rzetelnej informacji o podjętym działaniu i jego rezultatach. Manipulacja to również sytuacje, gdy dorośli pozornie zbierają opinie dzieci w jakiejś sprawie (np. wyposażenia placu zabaw czy zlokalizowania klubu dla

¹⁸ Art. 51 Ustawy z dnia 7 września 1991 roku o systemie oświaty (Dz.U. Nr 22, poz. 162, z późn. zm), wymienia uczniów jako członków rady szkoły, a art. 55 dotyczący samorządu uczniowskiego ustala, iż samorząd tworzą wszyscy uczniowie szkoły oraz iż zasady wyboru organów samorządu szkoły są uchwalane przez wszystkich uczniów w tajnym powszechnym głosowaniu, a także, iż samorząd może przedstawiać wnioski i opinie we wszystkich sprawach szkoły, a w szczególności dotyczące realizacji podstawowych praw uczniów.

¹⁹ R.A. Hart, *Children's Participation: The Theory and Practice of Involving Young Citizens in Community Development and Environmental Care*, London in association with UNICEF 1997, Earthscan.

młodzieży), ale dzieci nie biorą udziału w ostatecznym wyborze opcji, jak również rezultaty podjętych decyzji i działań nie są dzieciom przedstawiane.

Dekorowanie się dziećmi

Polega na tym, iż dorośli korzystają z wizerunku dzieci, wykorzystują ich obecność dla wsparcia swojego projektu, sugerując, że jest to działanie przyjazne dzieciom i takie, które im się podoba. W tym wypadku dorośli nie udają (jak przy manipulacji), że dany projekt działania, poglądy są inspirowane przez dzieci. Używają wizerunku dzieci jako przekazu, że dane działanie, rozwiązanie, propozycja służy dzieciom, że jest to dla nich dobre i jest przez nie aprobowane. Przykładem są sytuacje używania wizerunków dzieci czy organizowania występów artystycznych dzieci przy reklamowaniu jakichś działań, haseł, produktów, programów wyborczych, gdyż dzieci nie mają najczęściej zupełnie świadomości, w czym dokładnie biorą udział, nie rozumieją lub nie mają pełnego obrazu co się dzieje, a także nie mają oczywiście żadnego wpływu na przebieg takich wydarzeń.

Tokenizm

Oznacza sytuacje, kiedy dzieciom pozornie „udziela się głosu”, ale w rzeczywistości nie mają one wcale lub mają niewielki wpływ na to, co robią, w czym uczestniczą i na to co się wokół nich dzieje. Dzieci nie mają możliwości decydowania zarówno o przedmiocie swojej wypowiedzi, jak i jej stylu oraz sposobie komunikowania, często nie mają wówczas swobodnej możliwości formułowania swoich faktycznych opinii, które są na dodatek uzgadniane albo dzieci są wręcz do nich przymuszane. Przykładem *tokenizmu* jest wykorzystywanie obecności dzieci w różnych dyskusjach i konferencjach panelowych, kiedy to (wybrane często przez dorosłych) dzieci wypowiadają jakieś (skontrolowane przez dorosłych) opinie bez faktycznej możliwości zaprezentowania własnego stanowiska, które na dodatek powinno być skonsultowane z rówieśnikami, których uczestnicy takich spotkań reprezentują. Przykładem *tokenizmu* są też popularne sesje „świętecznych” parlamentów, do których dzieci nie zostały wybrane w odpowiedni sposób (zostały wybrane przez dorosłych) oraz podczas których dzieci wygłaszają kwestie czy postulaty, o których treści i sposobie zaprezentowania zdecydowali właściwie dorośli. Często też sam udział dzieci w takich wyda-

rzeniach nie wynika z faktycznego zainteresowania i chęci udziału w nim dzieci. *Tokenizm* jest postacią pseudopartycypacji zbliżoną bardzo do postulowanego rzeczywistego charakteru, jednak charakteryzuje się brakiem istotnego elementu, jakim jest świadomość i pełne (w miarę możliwości) rozeznanie sytuacji przez dzieci oraz ich rzeczywiste decydowanie o chęci udziału, treści, sposobie i formie udziału w jakimś wydarzeniu czy inicjatywie społecznej.

Fałszywe formy partycypacji dzieci stanowią zawoalowaną postać wykorzystywania dzieci do procesów i działań społecznych, które są organizowane i dyktowane przez dorosłych. W gruncie rzeczy jest to wykorzystywanie dzieci przez dorosłych dla własnych interesów. Takie sytuacje jak tokenizm czy manipulacja lub dekorowanie się dziećmi są pozornym tylko respektem podmiotowości dzieci²⁰. Badacze tematu uczestnictwa dzieci podkreślają wyraźną różnicę pomiędzy powierzchowną i sztuczną partycypacją a faktyczną i zgodną z intencją całej koncepcji jej realizacją, według której to idei dzieci i młodzież powinny na co dzień i w wielu kontekstach i układach społecznych doświadczać partnerstwa, obywatelstwa i demokracji. Krytyka pozornej (pseudo) partycypacji dzieci i młodzieży dotyczy też różnych fasadowych aczkolwiek spektakularnie atrakcyjnych działań i inicjatyw, jakimi przykładowo są incydentalnie organizowane i pozbawione faktycznego wpływu na rzeczywistość świąteczne/jednodniowe sejmy czy parlamenty dziecięce lub jednorazowe konsultacje z dziećmi w jakichś drobnych kwestiach (np. przy tworzeniu placu zabaw). Podkreśla się, że takie działania stanowią w rzeczywistości „dymne zasłony” i służą tak naprawdę podtrzymaniu dominacji i wyłączności dorosłych w sprawach decyzyjnych, w sprawach dzieci oraz w rzeczy samej maskują faktycznie istniejący problem społecznego wykluczenia dzieci²¹.

²⁰ S. Wilson, *Schooling for democracy*, Australia 2000, „Youth Studies Australia”, <http://acys.info/> (10.10.2010).

²¹ M. Szczepka-Pustkowska, *Dziecko – obywatel czy wykluczony?* „Problemy Wczesnej Edukacji” 2012, nr 2 (17), s. 8–23; *Promoting the participation by children in decisions affecting them* Recommendation1864 (2009), cyt. wyd.

Kryteria urzeczywistniania partycypacji społecznej dzieci

Na tle krytyki pozornej partycypacji można wskazać kryteria rzeczywistej partycypacji społecznej dzieci przedstawione przez R. Harta. Są nimi²²:

- świadomość i rozumienie intencji danego projektu przez dzieci;
- dobrowolność udziału lub własna inicjatywa dzieci co do jego powstania;
- rozumienie zasad swojego udziału w wyrażaniu opinii i w podejmowaniu decyzji;
- ważność udziału i moc wpływu na wybór /decyzję/ (a nie dekoracyjność);
- rzeczywiste reprezentowanie rówieśników;
- duży stopień swobody co do formy i szczegółowych aspektów wypowiedzi.

Jednocześnie w dyskursie o społecznej partycypacji dzieci przedstawia się warunki realizowania w sposób pełny tej koncepcji. Jak formułuje to jedna z ekspertek tematu Gerison Lansdowne²³, rzeczywista i pełna realizacja partycypacji społecznej dzieci i młodzieży opiera się na wprowadzeniu całej gamy warunków legislacyjnych, politycznych oraz praktycznych, które mają gwarantować zarówno zobowiązanie, jak i określać możliwość wdrażania przez rząd oraz podmioty państwowe, podmioty lokalne i instytucjonalne konkretnych działań urzeczywistniania udziału dzieci. W obszarze tych warunków autorka wymienia²⁴:

ustanowienie uprawnień formalnych dla dzieci

- przykładem jest procedura składania zażaleń (np. *Protokół fakultatywny do KOPD w sprawie procedury rozpoznawania skarg dla dzieci i młodzieży*), ustanawianie procedur dostępu do sądów i prowadzonych w ich ramach postępowań, uprawnienia formalne do współstanowienia

²² R.A. Hart, *Children's Participation: The Theory and Practice of Involving Young Citizens in Community Development and Environmental Care*. London in association with UNICEF 1997, Earthscan; tenże, *Children's participation, from tokenism to citizenship*, Florence 1992, Innocenti Insight: UNICEF.

²³ G. Lansdowne, *The realisation of children's participation rights: critical reflection*, w: B. Percy-Smith, N. Thomas (red.), *A handbook of children and young people's participation. Perspective from theory and practice*. Oxon–New York 2010, Routledge.

²⁴ Tamże.

o sprawach szkoły czy nawet kwestia możliwości zawierania małżeństw przez młodych ludzi lub ustawowe obniżenie wieku wyborczego;

systematyczne dostarczanie dzieciom informacji o ich prawach i możliwościach w sposób odpowiedni dla ich wieku i zdolności poznawczych

- przykładem realizacji tego warunku jest wiele działań:
 - edukacja o prawach człowieka realizowana w szkołach,
 - dostarczanie tzw. „przyjaznych dzieciom” opracowań na temat różnych inicjatyw i działań,
 - dostarczanie przystępnie opracowanych informacji na temat spraw, które ich dotyczą,
 - udostępnianie dzieciom w odpowiedniej, przystępnej postaci dokumentów państwowych czy raportów, które ich dotyczą lub zawierają informacje na ich temat,
 - udostępnianie dzieciom materiałów, które w odpowiedniej formie przedstawiają funkcjonowanie różnych instytucji, do których trafiają dzieci (np. szpitale, sądy, rzecznictwo obywatelskie) oraz na temat instytucji dotyczących dzieci takich, jak np. policyjna izba dziecka, pogotowia opiekuńcze, rodziny zastępcze itp.;

Przykłady opracowań dla dzieci w wersji przyjaznej dzieciom (*child friendly*)



źródło: <http://resourcecentre.savethechildren.se/search/library/what%20is>.

realizacja edukacji społecznej uwrażliwiającej różne grupy społeczne na kwestie obywatelstwa dzieci i ogólnie praw dzieci

- poprzez np. włączanie tematyki partycypacji dzieci w treści programów edukacyjnych dla dzieci, przez umieszczanie tematu partycypacji w podstawowych kursach kształceniowych oraz doskonalenia zawodowego dla wszystkich grup zawodowych pracujących z dziećmi (nauczyciele, pomoc społeczna, służba zdrowia, wymiar sprawiedliwości itp.) oraz poprzez programy edukacyjne dla rodziców;
- *faktyczne udostępnianie współpodejmowania decyzji* dzieciom na różnych poziomach społecznych,
- *rozwój przyjaznych dziecku służb publicznych,*
- *rozwój i wsparcie dla organizacji dziecięcych* inicjowanych i prowadzonych przez nie same,
- *dostęp do mediów* i do decydowania o treściach w nich występujących w programach adresowanych do dzieci i młodzieży,
- *systematycznie działające reprezentacje dziecięce* na poziomie organów decyzyjnych instytucjonalnych, lokalnych i państwowych,
- *stały dostęp dzieci do podmiotów rządzących* w celu rozwoju dialogu z nimi w różnych aspektach spraw dzieci oraz ogólniej rozwoju społeczeństwa,
- *wzmacnianie zdolności dzieci do obrony swoich praw* poprzez działania rozwijające umiejętności dzieci do przeciwstawiania się łamaniu ich praw w różnych środowiskach i przez różne osoby.

Zakończenie

Idea partycypacji społecznej dzieci propagowana od wielu już lat w różnych środowiskach życia dzieci wydaje się być stale w postaci początkowej procesu swojego rozwoju i jednocześnie dalekiej od postulowanego obrazu – właściwego sensu pełnej partycypacji społecznej. Taką ocenę sytuacji można wyrazić wobec wielu społeczeństw, także w stosunku do Polski. O ile w perspektywie działań społecznych, tj. udziału dzieci i młodzieży w organizacjach dziecięcych i młodzieżowych, a także w obszarze działania młodych ludzi na rzecz innych (np. wolontariat czy projekty młodzieżowe) sytuacja zaczyna się ostatnio dynamicznie zmieniać i udział młodych ludzi w tego typu wydarzeniach wrasta, o tyle współdecydowanie przez dzieci i młodzież w różnych

kontekstach i środowiskach ich życia, jako esencja idei partycypacji wymaga zdecydowanych działań mających na celu jego urealnienie. Przykładem dobrej praktyki w tym względzie w Polsce jest tworzenie młodzieżowych rad gminnych czy młodzieżowych rad miasta²⁵. Choć rzeczywisty ich wpływ na życie społeczności lokalnych nie jest jeszcze wystarczająco rozpoznany. Wydaje się, iż wiele jeszcze pozostaje nam do zrealizowania warunków spośród wymienionych wcześniej, by w sposób uprawniony twierdzić o rozwijaniu się w Polsce idei partycypacji społecznej dzieci, a tym bardziej chlubić się demokratyzacją życia społecznego w perspektywie udziału dzieci.

Bibliografia

- Archard D., *Children Rights and Childhood*, New York–London 2015, Routledge.
- Cockburn T., *Rethinking children's citizenship*, Basingstoke 2013, Palgrave Macmillan.
- Hart R.A., *Children's participation, from tokenism to citizenship*, Florence 1992, Innocenti Insight: UNICEF.
- Hart R.A., *Children's Participation: The Theory and Practice of Involving Young Citizens in Community Development and Environmental Care*, London in association with UNICEF 1997, Earthscan.
- Holt J., *Escape from childhood: The needs and rights of children*, Londyn 1974, Penguin.
- Korczak J., *Wstęp*, w: M. Rogowska-Falska, *Zakład wychowawczy „Nasz Dom”*, Warszawa 1928, Tow. „Nasz Dom”.
- Krappman L., *Dziecko jako obywatel*, w: B. Smolińska-Theiss (red.), *Rok Janusza Korczaka. Nie ma dzieci są ludzie*, Warszawa 2013, Biuro Rzecznika Praw Dziecka.
- Lansdowne G., *The realisation of children's participation rights: critical reflection*, w: B. Percy-Smith, N. Thomas (red.), *A handbook of children and young people's participation. Perspectives from theory and practice*, Oxon–New York 2010, Routledge.
- Lister R., *Unpacking children citizenship*, w: A. Invernizzi, J. Williams (red.), *Children and citizenship*, Los Angeles–London–New Delhi–Singapore 2009, Sage Publications.
- Milne B., *From chattels to citizens? Eighty years of Englantyna Jebb's legacy to children and beyond*, w: A. Invernizzi, J. Williams (red.), *Children and citizenship*, Los Angeles–London–New Delhi–Singapore 2009, SAGE Publications.
- Pinheiro P.S., *Violence against children*, Lisbon 2006, w: www.studyviolence.org

²⁵ Por. np. *Partycypacja obywatelska młodzieży. Przykład młodzieżowych rad gmin*, Warszawa 2012, Wyd. Fundacja CIVIS Polonus.

- Stainton Rogers W., *Promocja lepszego dzieciństwa. Konstrukcje troski o dziecko*, w: M. J. Kehily (red.), *Wprowadzenie do badań nad dzieciństwem*, Kraków 2008, Wydawnictwo WAM.
- Szczepka-Pustkowska M., *Dziecko – obywatel czy wykluczony?* „Problemy Wczesnej Edukacji” 2012, nr 2 (17).
- Szczepka-Pustkowska M., *Od filozofii dzieciństwa do dziecięcej filozofii życia*, Kraków 2011, Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Wilson S., *Schooling for democracy*, Australia 2000, „Youth Studies Australia”, <http://acys.info/>.

Summary

The paper presents the child participation idea, its roots, theoretical and political foundations and problems of its development in contemporary societies. The special attention is paid to the reality of the implementation of child participation as it is founded in CRC, with presentation of different positive forms but also with explanation of the false forms such as manipulation, decoration and tokenism. On this basis the Author presents the criteria of the genuine child participation as they are understood by experts of the theme in contemporary literature.

Key words: child participation, children's citizenship, child rights

Translated by Ewa Jarosz

NOTA O AUTORZE

Ewa Jarosz – dr. hab., pedagog społeczny, pracuje w Katedrze Pedagogiki Społecznej na Wydziale Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach. Od ponad dwudziestu lat zajmuje się problematyką praw dziecka w dwóch podstawowych nurtach badawczych, tj. przemocy wobec dzieci i systemów oraz działań ograniczania zjawiska, a także partycypacji społecznej dzieci i dziecięcego obywatelstwa. Autorka licznych artykułów naukowych i książek dotyczących jej zainteresowań badawczych. Ponadto autorka popularnych w środowisku akademickim książek z zakresu diagnostyki pedagogicznej. W latach 2011–2015 zastępca przewodniczącego Zespołu Pedagogiki Społecznej przy Komitecie Nauk Pedagogicznych Polskiej Akademii Nauk. Od 2011 roku członek Społecznej Rady Doradczej Rzecznika Praw Dziecka oraz autorka corocznych raportów na temat społecznych postaw wobec przemocy w wychowaniu. Laureatka Nagrody im. Ireny Lepalczyk za wybitne prace z pedagogiki społecznej w 2009 roku. Laureatka Nagrody Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego za wybitne osiągnięcia naukowe w 2010 roku.

Tadeusz Pilch
przy współpracy Anety Brzezińskiej-Poteć

Krótki raport o problemie dowożenia dzieci i młodzieży do szkół w regionie Warmii i Mazur

Reforma systemu edukacji narodowej miała wyrównywać szanse edukacyjne dzieci i młodzieży wiejskiej. Tymczasem wiele posunięć „reformatorskich” nosi znamiona, może nie zamierzonych, lecz działań, które w istocie rzeczy nie tylko nie niwelują „nierówności dostępu”, lecz mogą je pogłębiać. Obserwujemy oto, trwające od kilkunastu lat, zjawisko likwidacji małych szkół wiejskich, będących w wielu przypadkach jedynym ośrodkiem kultury w danej miejscowości. Zamykanie szkół, które jak wykazał to raport NIK tłumaczone jest nieprawdziwym argumentem oszczędności finansowych powoduje m.in. zwiększenie czasu dojazdu do szkoły, wykluczeniem dziecka z rozwojowych lub kompensacyjnych zajęć pozalekcyjnych i pozaszkolnych, dezorganizacją rozkładu dnia i w konsekwencji zmniejszenie ilości czasu na naukę własną¹.

Obok problemu zamykania szkół występuje wiele dylematów związanych ze szkolnictwem na wsi, w tym ważny problem dotyczący dojazdów do placówek edukacyjnych.

Zjawisko nabiera szczególnego znaczenia w regionie, który legitymuje się jednym z najwyższych wskaźników rozproszenia osadniczego. Tu należy podkreślić, że większość dotychczasowych badań nad dojazdami młodzieży

¹ Por. *Informacja o wynikach kontroli działania organów samorządów gminnych w sprawach likwidacji szkół i placówek oświatowo-wychowawczych*, Warszawa, sierpień 2005 r., Najwyższa Izba Kontroli, Departament Nauki, Oświaty i Dziedzictwa Narodowego, archiwum.ugkrasnosielc-bip.pl/Download/get/id,14686.pdf

do szkół koncentrowała się w regionie wielkich miast, ponieważ do nich dojeżdżała młodzież szkół średnich. W przedstawionym zarysie badań zawarta jest intencja, aby poddać badaniom nowe warunki dowożenia dzieci i młodzieży do szkół podstawowych i gimnazjalnych po wprowadzeniu reformy z 1999 roku.

Jan Stanisław Bystron w swojej pracy pt. *Szkola jako zjawisko społeczne*, wydanej w 1934 roku, prezentuje opis rozwoju sieci szkolnej w różnych krajach oraz formułuje ważną dla polskiej polityki oświatowej opinię o mechanizmach stworzenia szybkiego i łatwego dostępu do szkoły. Autor uważał, że „...daleko właściwą rzeczą z punktu widzenia racjonalnej polityki szkolnej jest zakładanie możliwie dobrze wyposażonych szkół dla obszerniejszego terytorium, aniżeli dziesięciokrotne większej ilości drogich, ale mało efektywnych, co do rezultatów nauczania szkolek, oczywiście o ile istotne warunki komunikacyjne umożliwiają łatwy, szybki i tani dostęp do szkoły”². Nawet przy tym ostatnim zastrzeżeniu można wyrazić zdziwienie dla wniosku wybitnego socjologa, który nie dostrzega innych funkcji szkoły w środowisku lokalnym oprócz funkcji dydaktycznych. Oczywiście należy wziąć poprawkę na okoliczności powstania takiej opinii – to były lata 30. XX wieku, kiedy kraj dźwigał się z wiekowych zapóźnień i chodziło w ogóle o realizację wypełniania powszechnego obowiązku szkolnego.

Pierwsze prace na temat dojazdów do szkół powstały w okresie międzywojennym, podkreślając najpierw bariery geograficzne, a następnie społeczne, ekonomiczne i kulturalne. Zauważając przy tym przemiany wsi i to, jak wpływają dojazdy na uczniów³. Zarówno zwracając uwagę, że droga przebyta do i ze szkoły ma negatywne skutki nie tylko zdrowotne, niosąc ze sobą zmęczenie, ale wpływa również niekorzystnie na zachowanie, złe wyniki w nauce uczniów dojeżdżających do szkoły.

Kwestią dojazdów uczniów do szkół zajmowała się autorka pracy pt. *Codzienne wędrówki młodzieży szkolnej do Wielkiego Krakowa*⁴. Rozpatrywała ona problem dojazdów od strony geograficzno-terytorialnej. Na podstawie materiału zgromadzonego za pomocą ankiet oraz wiadomości geograficz-

² Cyt. za: A. Szyszko-Bohusz, *Oddziaływanie dojazdów do szkół na zachowanie młodzieży wiejskiej*, Kraków 1969, PAN, s. 20.

³ Tamże, s. 19.

⁴ M.S. Książkówna, *Codzienne wędrówki młodzieży szkolnej do Wielkiego Krakowa*, „Wiadomości Geograficzne” 1932, nr 6–7.

nych wyznaczających strefę wpływu krakowskich szkół, zbadała codzienne wędrówki młodzieży mieszkającej poza granicami Wielkiego Krakowa.

Problem dojazdów młodzieży do szkół stał się częstym przedmiotem zainteresowania licznych autorów, nauczycieli, uczonych, publicystów w okresie powojennym. Ich prace, badania opisuje bardziej szczegółowo Andrzej Szyszko-Bohusz w swojej monografii pt. *Oddziaływanie dojazdów do szkół na zachowania młodzieży i jej postępy w nauce*. Wskazano tutaj na znaczenie społeczne, ekonomiczne oraz kulturowe dojazdów do szkół, próbowano zrozumieć nasilenie i okoliczności owych wędrówek oraz skutki, jakie dojazdy przynosiły⁵, zajmowano się wykrywaniem reakcji psychofizycznej po wykonanym wysiłku w związku z dojazdem dziecka do szkoły. Wskazano, iż długi dojazd ucznia do szkoły wywołuje reakcje znużenia i zmęczenia. Bywało również tak, iż dojazdy stawały się przyczyną drugoroczności uczniów, ponieważ spędzając dużo swojego wolnego czasu na podróżach do szkoły, dzieciom nie zostawało zbyt wiele czasu na odrabianie prac domowych czy naukę. Maksymilian Siemieński dzięki swoim badaniom na temat wpływu dojazdów na uczniów dowiódł, iż dzieci dojeżdżające do szkół są narażone na chaotyczny porządek dnia oraz zbędną utratę energii. Wnioski ze swoich badań zawarł autor w pracy pt. *Psychofizjologiczne i społeczne uwarunkowania procesu uczenia się w szkole wyższej*⁶.

A. Szyszko-Bohusz, w swojej powszechnie znanej pracy, najobszerniej prezentującej wyniki badań nad dojazdami młodzieży do szkół w regionie krakowskim swymi badaniami dowiódł, iż „dojazdy młodzieży do szkół bywają często czynnikiem oddziałującym w sposób ujemny na zachowanie, stan zdrowia oraz postępy w nauce młodzieży”⁷.

Z zebranych przez A. Szyszko-Bohusza materiałów wynikało jasno, że zarówno przepełnione środki komunikacji, jak i dworce kolejowe, które są nierzadko miejscem spotkań osób z marginesu społecznego i jednocześnie przymusowym miejscem przebywania dojeżdżającej młodzieży, należą do środowisk wywierających negatywny, a niekiedy również demoralizują-

⁵ A. Szyszko-Bohusz, *Oddziaływanie dojazdów do szkół na zachowanie młodzieży i jej wyniki w nauce*, cyt. wyd., s. 22.

⁶ M. Siemieński, *Psychofizyczne i społeczne uwarunkowania procesu uczenia się w szkole wyższej*, Wrocław–Kraków 1960, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, s. 54–55, s. 54–55.

⁷ A. Szyszko-Bohusz, *Dojazdy młodzieży do szkół*, Kraków 1974, PWN, s. 15–16.

cy wpływ na młodego człowieka. Badania te wykazały również, że szkodliwy wpływ na zachowanie, postępy w nauce oraz zdrowie pewnej części dojeżdżającej młodzieży ma codzienna podróż do szkół, odbywana najczęściej w mało sprzyjających warunkach, często zadymionymi i zatłoczonymi środkami lokomocji, również zmęczenie wielokilometrową niekiedy wędrówką ze znacznym obciążeniem (zawartość plecaka, ciężka odzież zimą), narażenie na częste zmiany temperatury, sprzeczny z zasadami higieny porządek dnia, pór posiłków oraz snu mogą wywierać ogromny wpływ na dorastającą młodzież⁸.

Na podstawie wyników badań A. Szyszko-Bohusz określił typowe trudności, na które narażona była młodzież dojeżdżająca. Należą do nich między innymi: 1. duże utrudnienia lub niemożność zaplanowania prawidłowego, stałego porządku dnia, regularnej nauki w domu, ponieważ dziecko dojeżdżające często musi dostosować się do rozkładu jazdy środków komunikacji oraz stracić bardzo dużo czasu na drogę do szkoły i powrót; 2. uczniowie dojeżdżający do szkół mają ograniczone możliwości uczestnictwa w działalności społecznej, kulturalnej lub sportowej; 3. uczniowie dojeżdżający narażeni są często na spóźnienia oraz nieobecności na zajęciach lekcyjnych spowodowane zaburzeniami w funkcjonowaniu komunikacji zwłaszcza w porze zimowej; 4. codzienne, długotrwałe przebywanie uczniów w dużych skupiskach ludzi narażają młodzież na kontakt z różnorodnymi dewiacjami, co potęguje nasilenie trudności wychowawczych; 5. dzieci dojeżdżające narażone są również na zmęczenie odbywaną drogą oraz niedostateczną ilość snu, co powoduje obniżenie sprawności uwagi uczniów na zajęciach; 6. częste zmiany klimatyczne powodują obniżenie odporności i co za tym idzie częstsze zapadanie na choroby – głównie dróg oddechowych⁹.

Wymienione wyżej trudności zaburzają prawidłowy przebieg procesu dydaktyczno-wychowawczego, mają wpływ na wyniki nauczania młodzieży dojeżdżającej. Przeprowadzone przez autora badania potwierdziły przyjętą przez niego hipotezę o ujemnym oddziaływaniu dojazdów do szkół na stan zdrowia, zachowanie oraz postępy w nauce, jednak nie można wyników tych uogólniać na całą młodzież¹⁰.

Wdrożenie nowego ustroju szkolnego ustawą ze stycznia 1999 roku wprowadziło zmiany w istniejącej sieci szkół i całkowicie zmieniło sytuację w za-

⁸ Tamże, s. 16.

⁹ Tamże, s. 16–17.

¹⁰ Tamże, s. 23.

kresie dojazdów dzieci i młodzieży do szkół. Dowożenie dzieci i młodzieży do szkół stało się obowiązkiem ustawowym władz lokalnych. Dojazdy do szkół ponadpodstawowych zeszły na margines zainteresowania, natomiast dowożenie do szkół i gimnazjów dzieci i młodzieży stało się wielkim wyzwaniem organizacyjnym, finansowym i logistycznym. Dla naszych badań zasadniczą była hipoteza o niekorzystnych społecznych i dydaktycznych skutkach dojazdów do szkół. Drugą ważną hipotezą było przekonanie, że proces likwidacji szkół jest zjawiskiem społecznie szkodliwym i nie znajduje uzasadnienia ekonomicznego.

Jak wynika z danych GUS „Oświata i wychowanie w roku 2011/2012” w roku szkolnym 2011/2012 działało 13 777 szkół podstawowych, z tego w miastach 4616 i na wsi – 9161. W porównaniu do roku szkolnego 2003/2004 liczba szkół podstawowych na obszarach wiejskich zmniejszyła się o 1309 (tj. o 12,5%). W roku szkolnym 2011/2012 działało 7331 gimnazjów dla dzieci i młodzieży, z czego w miastach – 3795, a na wsi – 3536¹¹. Pomijając gimnazja specjalne liczby te wynosiły odpowiednio 3135 gimnazjów z obszarów miejskich oraz 3366 gimnazjów usytuowanych w obszarach wiejskich. Rozmiary zjawiska dowożenia dzieci do szkół w obliczu powyższych danych obrazuje niżej przedstawiona przez Główny Urząd Statystyczny tabela.

Tabela 1. Odsetek dzieci i młodzieży dowożonych do szkół podstawowych i gimnazjów w roku szkolnym 2011/12 (bez szkół specjalnych)

Szkoly podstawowe			Gimnazja		
Ogółem	Miasto	Wieś	Ogółem	Miasto	Wieś
13,6%	4,5%	27,1%	26,6%	11,2%	45,7%

Źródło: *Oświata i wychowanie 2011/2012*, Warszawa 2012, GUS, https://men.gov.pl/wp-content/uploads/2013/08/dane_2011_2012.pdf.

Wobec masowości zjawiska bezpieczeństwo dojazdów urosło do rangi strategicznego zadania władz oświatowych, lokalnych oraz organów powołanych do strzeżenia bezpieczeństwa na drogach. Władze państwowe i policja czynią wiele starań, podejmują liczne działania i akcje zmierzające do zapew-

¹¹ *Oświata i wychowanie w roku 2011/2012*, Warszawa 2012, Warszawa 2012, GUS, https://men.gov.pl/wp-content/uploads/2013/08/dane_2011_2012.pdf.

nienia dzieciom bezpiecznej drogi do i ze szkoły. Ministerstwo Edukacji Narodowej ogłosiło rok szkolny 2012/2013 *Rokiem bezpiecznej szkoły*.

Warunki dojazdu do szkół stały się przedmiotem kontroli przeprowadzonej przez Najwyższą Izbę Kontroli Delegaturę w Olsztynie w 2009 roku. Miała ona na celu sprawdzenie wykonywania przez gminy zadań w zakresie organizacji dowozu uczniów do szkół podstawowych i gimnazjów w woj. warmińsko-mazurskim. Kontrolą objęto lata szkolne 2007/2008 i 2008/2009 (do 31 marca 2009 roku)¹². W wyniku ponad 3800 kontroli pojazdów przewożących uczniów, przeprowadzonych na terenie województwa przez Wojewódzki Inspektorat Transportu Drogowego w Olsztynie oraz funkcjonariuszy policji, kontrolujący m.in. zatrzymali 243 dowody rejestracyjne pojazdów z uwagi na ich zły stan techniczny, nałożyli na kierujących 211 mandatów karnych, a czterem zatrzymali prawo jazdy. W 31 przypadkach kontrolujący stwierdzili brak opiekunów w pojazdach przewożących uczniów.

Podczas kontroli stwierdzono następujące nieprawidłowości:

- przypadki niezapewnienia transportu i opieki uczniom niepełnosprawnym zamieszkałym w pobliżu szkół;
- niewłaściwą opiekę w czasie przewozu uczniów transportem zorganizowanym przez gminę;
- używanie pojazdów zagrażających bezpieczeństwu ruchu drogowego;
- nieprawidłowości w procesie udzielania zamówień publicznych;
- przewóz uczniów w liczbie przekraczającej określoną w dowodzie rejestracyjnym pojazdu;
- zbyt długi czas dojazdu, oczekiwania uczniów na zajęcia i powrót do domu;
- brak nadzoru przewoźników i niewywiązywanie się z warunków zawartych umów;
- brak kar umownych z tytułu nienależytej realizacji umów¹³.

Zasadniczą przyczyną występowania nieprawidłowości było nierzetelne wywiązywanie się ze swoich obowiązków przez pracowników odpowiedzialnych za organizację dowożenia uczniów oraz nienależyte sprawowany

¹² Informacja o wynikach kontroli zapewnienia uczniom bezpiecznych warunków dowozu do szkół podstawowych i gimnazjów w wybranych gminach województwa warmińsko-mazurskiego, Olsztyn 2009, NIK, s. 4, <https://www.nik.gov.pl/plik/id,1261,yp,1265.pdf>.

¹³ Tamże, s. 8.

nadzór w tym zakresie przez kierowników kontrolowanych jednostek. Przedstawione w raporcie wyniki wskazują na ogromne zagrożenie dla uczniów dojeżdżających do szkół. Nie tylko stan techniczny pojazdów, ale również miejsce oczekiwania na transport do szkoły budził wiele zastrzeżeń.

Wyniki kontroli wskazują na potrzebę podjęcia przez organy gmin działań zapewniających wszystkim uczniom bezpieczny dowóz do szkół. Zmiany w tym kierunku mogą nastąpić w wyniku kolejnych nowelizacji ustawy i zaangażowania polityków. Przede wszystkim trzeba zwrócić uwagę na tak ważny problem, jakim jest bezpieczna edukacja.

Wiele argumentów przemawia za badawczym zainteresowaniem pedagogiki społecznej regionem warmińsko-mazurskim. Z przedstawionych już charakterystyk wynika, iż spotykamy tu szczególne nasilenie czynników społecznego upośledzenia. Mamy na myśli najwyższy w kraju wskaźnik bezrobocia. Za to najniższy wskaźnik opieki przedszkolnej. Najwyższy wskaźnik ubóstwa i najniższy wskaźnik uprzemysłowienia. Drugi od końca wskaźnik zaludnienia i automatycznie najwyższe wskaźniki rozproszenia osadniczego. I ten ostatni czynnik był dla naszych celów badawczych szczególnie ważny. Wymusza on bowiem dowożenie dzieci i młodzieży do szkół w skali niespotykanej w innych regionach kraju.

Badania zostały przeprowadzone w następujących gminach: Bartoszyce – gmina wiejska, gimnazjum w Kinkajmach; Biskupiec – gmina miejsko-wiejska, gimnazjum nr 1 w Biskupcu; Dąbrówno – gmina wiejska, gimnazjum w Dąbrównie; Dobrze Miasto – gmina miejsko-wiejska, gimnazjum w Dobrym Mieście; Górowo Iławeckie – gmina wiejska, gimnazjum w Górowie Iławeckim; Iława – gmina wiejska, gimnazjum we Franciszkowie; Lidzbark Warmiński – gmina miejska, gimnazjum nr 2 w Lidzbarku Warmińskim; Lidzbark Warmiński – gmina wiejska, gimnazjum w Kraszewie i szkoła podstawowa w Runowie; Lubawa – gmina wiejska, gimnazjum w Grabowie – Wałdykach oraz szkoła podstawowa w Rożentalu. Łukta – gmina wiejska, Zespół Szkolno-Przedszkolny w Łukcie; Olsztynek – gmina miejsko-wiejska, gimnazjum w Olsztynku.

Pragniemy w niniejszym raporcie zasygnalizować kilka najważniejszych wątków badawczych ilustrując je indywidualnymi przypadkami poszczególnych gmin, bez aspiracji do ukazania sumarycznych wyników, które znajdują się w publikacji zbiorowej.

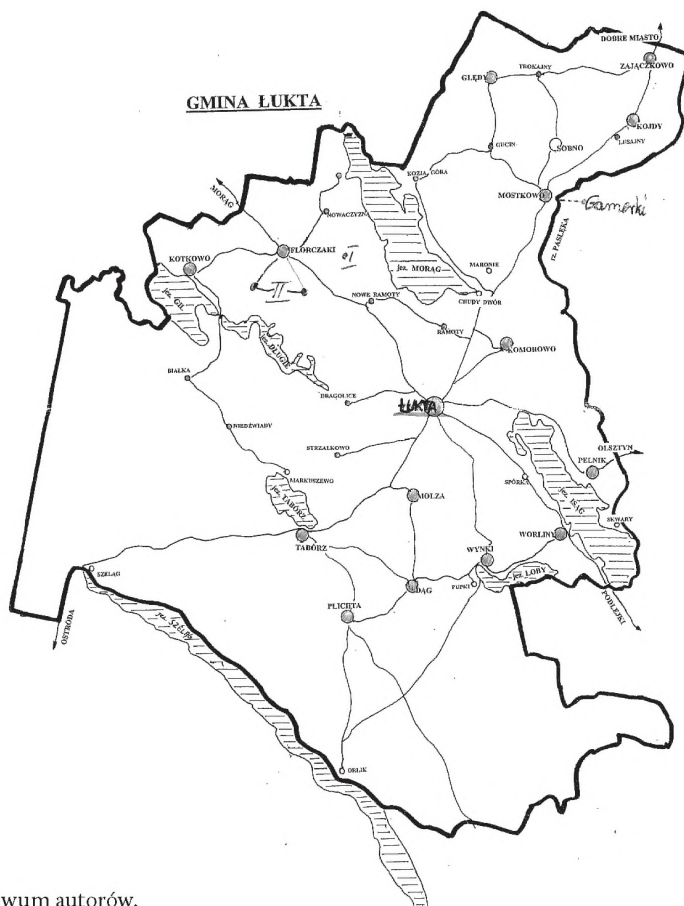
Tabela 2. Miejsce zamieszkania uczniów dojeżdżających, liczba osób dowożonych oraz odległość dzieląca miejsce zamieszkania uczniów od Publicznego Gimnazjum na przykładzie gminy Łukta

Miejsce zamieszkania	Odległość [km]	Uczniowie dojeżdżający
Dąg	5	5
Dragolice	3	1
Florczaki	8	6
Gamerki	1	3
Głędy	10	8
Gucin	10	2
Komorowo	7	9
Kotkowo	12	1
Kozia Góra	9	2
Molza	3	5
Mostkowo	8	6
Nowaczyna	10	2
Nowe Ramoty	5	1
Pelnik	6	7
Plichta	7	3
Ramoty	6	10
Tabórz	5	1
Trokajny	13	4
Worliny	5	6
Wynki	5	2
Zajączkowo	12	4
Ogółem		88*

* liczba badanych uczniów

Źródło: Badania mgr Joanny Kubickiej w Gminie Łukta.

Rycina 1. Mapa obszaru i tras dojazdów w gminie Łukta



Źródło: Archiwum autorów.

Na wspomniane już wielkie rozproszenie osadnicze nakłada się szczególne rzeźba topograficzna terenu, pociętego jeziorami i silnie zalesionego. Drogi Warmii i Mazur są kręte i wymagają wielkiej ostrożności komunikacyjnej. Do gimnazjum w Łukcie dojeżdża młodzież z 21 miejscowości. W innych naszych gminach dojazdy obejmowały ponad 30 miejscowości, a grafik zapisu kilku tras z precyzyjnym oznaczeniem minutowego planu przyjazdu i odjazdu autobusów imponuje swoją precyzją. Na podkreślenie zasługuje okoliczność, że mimo różnych godzin kończenia lekcji, czasem także rozpoczynania – nigdzie nie zaobserwowaliśmy chaosu i rażących niepunktualności.

Tabela 3. Skład grupy badanej

Klasa	Liczba uczniów ogółem	Liczba uczniów dojeżdżających	Liczba uczniów, która wzięła udział w badaniu
SP+I	493	315	300
II	444	286	282
III	508	382	364
Ogółem	1 445	983	946

Źródło: Badania własne.

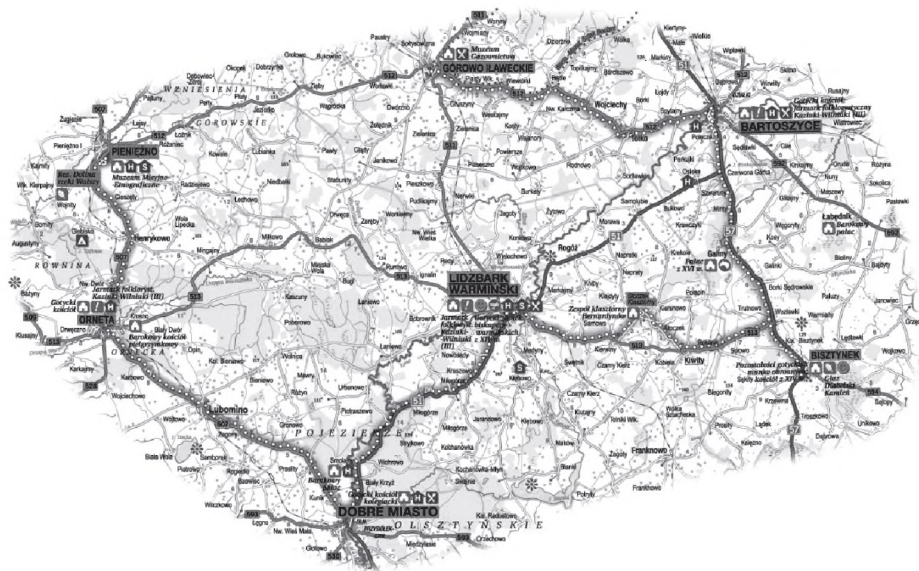
W trzynastu badanych przez nas szkołach uczyło się w sumie 1445 dzieci i młodzieży, w tym w szkole podstawowej, w Rożentalu uczy się 50 dzieci, a w podstawówce w Runowie 112 uczniów, z których 96, czyli 83% codziennie dojeżdża do szkoły z trzynastu okolicznych wiosek. Zjawisko jest na tyle osobliwe, że warto pokazać jego topograficzny kształt, aby uświadomić czytelnikowi jak złożone zadanie spoczywa na gminie w zakresie organizacji dowożenia dzieci w tak małej szkole podstawowej. Jest to także wizerunek szczególnej formy rozproszenia osadniczego, które wyróżnia region warmińsko-mazurski spośród innych regionów naszego kraju.

Zebrane informacje we wszystkich szkołach w badanych gminach dowiodły, że młodzież dojeżdżająca stanowi prawie wszędzie większość. Runowo – 83,0% dojeżdżających dzieci, gimnazjum w Grabowie – Wałdykach – 78,5% gimnazjalistów dojeżdżających, gimnazjum w Łukcie – 75,38% młodzieży, to młodzież dojeżdżająca... itp. Jedynie w gminie Biskupiec odsetek młodzieży dojeżdżającej jest niższy od ilości młodzieży miejscowej (42,4%).

Można więc powiedzieć, że na różnych poziomach nauczania i niemal w każdej szkole ponadpodstawowej zjawisko dojazdów, ze względu na jego rozmiary jest poważnym problemem dydaktycznym, wychowawczym, a także zdrowotnym w naszym regionie.

Jednym z pierwszych problemów jaki nas zainteresował były możliwości korzystania przez dzieci i młodzież z posiłków. Zmienną różnicującą miała być zamożność rodziny określana przez badane dzieci. Mieliśmy świadomość subiektywności takich ocen, ale były one weryfikowane w administracji szkolnej.

Rycina 2. Miejscowości, z których dojeżdżają dzieci do szkoły podstawowej w Ru-
nowie



Źródło: <http://bi.gazeta.pl/im/9/10134/m10134839,MAPA-LIDZBARK.jpg>.

Tabela 4. Korzystanie z posiłków w szkole przez uczniów dojeżdżających a sytuacja materialna rodziny

Sytuacja materialna rodziny	Korzystanie z posiłków przez osoby dojeżdżające			Ogółem
	obiad	szklanka mleka, herbata	bułka, kanapka z domu	
Zamożna	40	20	63	123
Średnio zamożna	112	22	253	387
Uboga	34	11	36	81
Ogółem	186	53	352	591

Źródło: Obliczenia własne. Młodzież z gmin: Biskupiec, Iława, Lubawa, Łukta, Olsztynek, Kraszewo, Dobre Miasto.

Proporcje młodzieży korzystającej z posiłków w szkole do tych, którzy korzystają z domowych zapasów jest dramatycznie niekorzystna. Na jedno dziecko jedzące obiad w szkole przypada dwoje, które nie jada obiadów. Zważywszy harmonogram dojazdów i czas przebywania poza domem dzieci – sytuację taką uważamy za alarmującą.

Z problematyki wychowawczej badaliśmy m.in. zachowania uczniów, którzy w prawdzie podlegają kontroli opiekunów, ale i tak prezentują całą gamę młodzieżowego „rozrabiania”.

Tabela 5. Zachowanie uczniów dojeżdżających podczas podróży

Zachowanie uczniów w czasie podróży	dziewczęta	chłopcy	Ogółem
Używanie wulgaryzmów, wyzwisk, przeklinanie	207	200	407
Dokuczanie dziewczętom, słabszym kolegom, „kozłom ofiarnym”	79	70	149
Aroganckie zachowanie wobec dorosłych	56	40	96
Niszczenie mienia, przedmiotów, urządzeń	28	34	62
Palenie papierosów, picie alkoholu, używanie narkotyków	28	26	54
Krzyki, hałas, popychanie	103	92	195
Inne niewłaściwe zachowania	13	12	25
Ogółem	514	474	988

Źródło: Obliczenia własne. Wybory wielokrotne.

Jedyną okolicznością, która wywołuje swoiste zdziwienie czytelnika jest fakt, iż w zakresie zachowań nagannych we wszystkich niemal manifestacjach przewodzą dziewczęta. I tej okoliczności nie tłumaczy nieznacznie wyższa liczebność dziewcząt w populacji badanej młodzieży.

Jednym z kluczowych zjawisk, które mieściło się w rejestrze objawów niekorzystnego wpływu dojazdów do szkoły na kondycję dydaktyczną i wychowawczą młodzieży były skutki fizjologiczne i zdrowotne, jakie wywołuje codzienne dojeżdżanie do szkoły.

Tabela 6. Odczucia uczniów podczas lekcji spowodowane dojazdami

Odczucia uczniów w trakcie lekcji	Klasa I +SP		Klasa II		Klasa III		Ogółem	Ogółem %
	dz.	chł.	dz.	chł.	dz.	chł.		
Zmęczenie	49	62	68	85	78	64	406	24,85
Senność	60	57	51	86	66	84	404	24,72
Nieuwaga, rozproszenie	18	21	20	24	34	23	140	8,57
Rozdrażnienie	26	40	34	33	37	77	247	15,12
Inne objawy zmęczenia	13	17	11	8	27	23	99	6,06
Nic nie odczuwam	69	64	56	52	50	47	338	20,68
Razem	235	261	240	288	292	318	1634	100,00

Źródło: Obliczenia własne. Wybory wielokrotne.

Innym ważnym czynnikiem mającym wpływ na proces rozwojowy dzieci i młodzieży jest ich uczestnictwo w zajęciach pozalekcyjnych i pozaszkolnych. Te możliwości, pomijając powszechne zjawisko ograniczeń, komercjalizowania lub wręcz likwidowania takich zajęć, są w przypadku młodzieży dojeżdżającej mocno ograniczone i według naszych badań młodzież dojeżdżająca, mimo że stanowi większość w badanych szkołach, relatywnie kilkakrotnie rzadziej bierze udział w zajęciach rozwojowych. Nie bez znaczenia jest powszechne komercjalizowanie takich zajęć, a jesteśmy wszak na Warmii i Mazurach, gdzie współczynnik ubóstwa jest najwyższy w kraju.

Tabela 7. Uczestnictwo uczniów dojeżdżających w zajęciach pozalekcyjnych i kółkach zainteresowań

Zajęcia pozalekcyjne i kółka zainteresowań	Uczniowie uczestniczący		Ogółem	% uczestnic- stwa
	dziewczęta	chłopcy		
Tak, jakich? (kółko biologiczne, matematyczne, historyczne, kółko informatyczne, kółka językowe, kółko plastyczne, zajęcia sportowe, rzeźbiarstwo)	168	129	297	34,94
Nie, brak zainteresowania	103	134	237	27,88
Nie, brak takich zajęć	29	67	96	11,30
Nie, nie pozwalają na to dojazdy	124	96	220	25,88
Ogółem	424	426	850	100,00

Źródło: Obliczenia własne.

Odrębnym przedmiotem naszego zainteresowania był m.in. udział w olimpiadach przedmiotowych. Dość szczegółowo badaliśmy warunki dojazdów, miejsce oczekiwania na szkolny autobus, czasowy wymiar oczekiwania, przejazdu, powrotu i co ważne – sposób spędzania czasu, który w skrajnych przypadkach przekraczał nawet 1,5 godziny. Ważnym przedmiotem badań był zakres obowiązków domowych, czas wolny i jego wykorzystanie

Powyższa fotografia obrazuje dość typowe miejsce oczekiwania na autobus szkolny. Odrobina wyobraźni, jesienna ulewa, styczniowy mróz i losowe spóźnienie autobusu – pokazują ewentualny los dojeżdżającego dziecka. Przyznać jednak trzeba, że na ok. 150 skontrolowanych przez nas „przystanków”, ok. 1/3 miało wiaty i część

Fotografia 1. Miejsce oczekiwania uczniów ze wsi Kalbornia



Źródło: Archiwum Anety Brzezińskiej-Poteć.

z nich nadawała się nawet do wykorzystania jako schronienie przed niesprzyjającymi warunkami atmosferycznymi. Część wiat nie kwalifikowała się do jakiegokolwiek kontaktu z człowiekiem, a już szczególnie z dzieckiem, natomiast zapowiadane przez lansującego reformę gimnazjalną ministra S. Handke „światlice przydrożne” – reprezentował jeden przypadek w gminie Łukta.

Okolicznością, która budzi po części zdumienie, po części wielki niepokój jest bilans snu dojeżdżającej młodzieży. Tylko dzieci ze szkoły podstawowej czas kładzenia się spać i pory wstawania, mają zbliżone do norm higienicznych. Młodzież gimnazjalna deklaruje zachowania, które rodzą pytania o wiedzę rodziców o roli snu i wypoczynku młodzieży w wieku rozwojowym. Jeśli takie wyniki są prawdziwe, to szkoły powinny podjąć działania uświadamiające rodziców o normach higienicznych i potrzebach młodego organizmu.

Tabela 8. Czas wstawania i pora pójścia spać dzieci dojeżdżających do gimnazjum (bez szkół podstawowych)

Pora pójścia spać Pora wstawania	Godziny				
	20:00 – 21:29	21:30 – 22:29	22:30 – 23:29	23:30 – 01:00	Razem
5 ³⁰ – 5 ⁵⁹	35	59	61	40	195
6 ⁰⁰ – 6 ³⁰	52	123	97	37	309
6 ³¹ – 7 ⁰⁰	14	26	28	19	87
7 ⁰¹ – 7 ³⁰	3	5	6	3	17
OGÓŁEM	104	213	192	99	608

Źródło: Obliczenia własne.

Ogromny odsetek badanej młodzieży narusza zasady higieny wypoczynku i normy snu, konieczne dla właściwego funkcjonowania młodego organizmu. Podobne wyniki uzyskaliśmy w deklaracjach młodzieży północnych gmin Mazowsza, Opinogóry i Strzegowa. Jest to w tej sytuacji poważny problem społeczny i zdrowotny.

Nasze zainteresowanie i w pewnym sensie niepokój wywołały plany życiowe badanej młodzieży. Ich cechą jest swoisty minimalizm.

Tabela 9. Dalsze plany szkolne uczniów dojeżdżających po ukończeniu gimnazjum

Rodzaj szkoły	Plany uczniów dojeżdżających po gimnazjum			OGÓŁEM
	Klasa I	Klasa II	Klasa III	
Zawodowa	66	77	84	227
Technikum	64	66	83	213
Liceum	82	78	96	256
Nie wiem	61	22	9	92
OGÓŁEM	273	243	272	788

Źródło: Badania własne.

Tabela 10. Chęć podjęcia studiów przez uczniów dojeżdżających

Zamiar studiowania	Uczniowie dojeżdżający		RAZEM
	Dziewczęta	Chłopcy	
Tak	228	154	382
Nie	181	282	463
OGÓŁEM	409	436	845

Źródło: Badania własne.

Całość naszych badań, dla prezentacji których, w tym krótkim raporcie nie ma miejsca, upoważnia nas do sformułowania zarówno uwag ogólnostrategicznych, jak również praktycznych rozwiązań organizacyjnych, opiekuńczych i wychowawczych. Zawsze uważałem, że strategia likwidacji małych szkół, szczególnie na wsi – wyjąwszy kilka racjonalnych okoliczności, które usprawiedliwiają taką decyzję – jest kulturowym barbarzyństwem. Dlatego konkluzje raportu otwiera następujące twierdzenie:

- 1. Zamiast likwidować małe szkoły wiejskie i infrastrukturę kulturową należy pilnie opracować nowe paradygmaty istnienia i strategię działania małych szkół wiejskich oraz infrastruktury kulturowej, przygotowując w tym celu nauczycieli, których obecnie mamy nad-**

miar, odrzucając kompromitujące zdrowy rozsądek założenia, że oświata i wychowanie muszą być poddane rygorom rachunku rynkowego.

Prosty stąd wniosek: nierówność szans oświatowych jest prostą pochodną nierówności ekonomicznych i rozwarstwienia społecznego, które w naszym kraju przybierają patologiczną postać i które są owocem specyficznej strategii rozwojowej naszego państwa, polityki neoliberalnej zapoczątkowanej przez rząd lewicowy, kontynuowanej z determinacją przez rząd prawicowy i następnie przez rząd, który aspirował zresztą do miana rządu liberalnego. Należy też koniecznie wspomnieć o natrętnej tendencji do komercjalizowania wszelkich „ponadnormatywnych” „usług” oświatowych, co stanowi dodatkowy czynnik wykluczenia ubogich z szans rozwojowych. Nie przyniosą więc owoców w usuwaniu nierówności żadne debaty naukowe ani diagnozy, ani szlachetne inicjatywy społeczne, jeśli nie zmieni się generalna strategia polityki społecznej państwa oparta o sakralne traktowanie praw rynku i gospodarki, te bowiem, jak wiadomo, zamiast sumienia mają kalkulatory.

2. Badania nasze stanowią ważny sygnał, że zjawisko dojazdów dzieci i młodzieży do szkół stanowi istotny problem społeczny i pedagogiczny i wymaga zarówno szerszego, ogólnokrajowego rozpoznania, jak również stałego monitoringu naukowego i administracyjnego. Według prowizorycznych szacunków w całym kraju dowożonych do szkół jest ok. 700 tys. dzieci i młodzieży. Nikt odpowiedzialny nie może pozostać obojętny na skutki dydaktyczne i wychowawcze tego zjawiska wobec takiej liczby młodzieży.
3. Statystyki dowodzą, że proces likwidacji małych szkół, szczególnie na wsi, dokonuje się żywiolowo, a głównym motywem likwidacji szkół są reguły rachunku ekonomicznego. Proces ten nie niesie znaczących pozytywnych zmian dla jakości procesu nauczania ani przez zmianę poziomu nauczania, ani przez sposób wyposażenia dydaktycznego szkół. Winę za to destrukcyjne zjawisko ponoszą nie samorządy lokalne, lecz polityka wszystkich rządów, niezależnie od ich deklaracji ideowych, nacechowana neoliberalną beztroską o wartości socjalne i społeczne.
4. Zjawisko likwidacji małych szkół wiejskich i związane z nim zjawisko masowego dowożenia młodzieży do szkół podstawowych i gimnazjów nie mieszczą się w racjonalnej polityce wyrównywania szans oświatowych.

wych, usuwania barier edukacyjnych dla dzieci i młodzieży ze środowisk defaworyzowanych przez ich uczestnictwo w sieci szkolnictwa lepiej wyposażonego, i o znacząco wyższym poziomie dydaktycznym.

5. Zmiana organizacji sieci szkolnej nie przyniosła wymiernych oszczędności gminom, jak dowiodły tego badania NIK. Czyli nie służą niczemu ani nikomu. Są natomiast czynnikiem dewastującym w znacznym stopniu pejzaż kulturowy wsi, często pozbawionej jakiegokolwiek innej instytucji i organów skupienia społecznego (remizy, świetlicy, parafii...).

Do głównych wniosków organizacyjnych, opiekuńczych i wychowawczych zaliczam następujące ustalenia:

1. Badania nie dowiodły, że nowe, zbiorcze szkoły podjęły starania i działania skierowane na wyrównywanie i podnoszenie poziomu intelektualnego i przygotowania szkolnego młodzieży ze środowisk zaniedbanych edukacyjnie. I nie jest to rezultatem ich braku dobrej woli, lecz czynników organizacyjnych wynikających z logistyki dowożenia, nie dającej szans na prowadzenia zajęć rozwojowych i wyrównawczych.
2. Obserwacje i wyniki badań dowodzą, że wielka część młodzieży marnotrawi czas oczekiwania na powrót do domu. Strategia wykorzystywania małych odcinków czasu jest nieznana nie tylko uczniom, ale szkołom i ich nauczycielom. Ta strategia w sytuacji uczniów dojeżdżających jest ogromnie ważna.
3. Niepokoi także dominacja telewizji i fascynacji Internetem w czasie wolnym w domu. Są to najmniej owocne formy aktywności młodych ludzi. Umiejętność właściwego wykorzystania i zorganizowania czasu wolnego przez młodzież dojeżdżającą to kolejne zadanie szkoły wobec swoich uczniów i jej rodziców.
4. Najbardziej powszechnym skutkiem dojeżdżania dzieci i młodzieży do szkół jest poczucie zmęczenia i wynikające z tego stanu efekty intelektualne i emocjonalne. Konieczne jest nauczanie dzieci sposobów odreagowywania stanów zmęczenia i radzenia sobie z towarzyszącymi zmęczeniu stanami emocjonalnymi. Uważamy to za jedno z ważnych zadań poradni psychologiczno-wychowawczych na początku każdego roku szkolnego.
5. Drugim niebezpiecznym objawem organizacji życia dzieci i młodzieży dojeżdżającej jest jej rażąco niehigieniczny tryb snu i wypoczynku. Nasze badania wskazują, że niemal co czwarty uczeń nie przestrzega odpowiednich godzin snu i wypoczynku. Szkoły powinny wziąć na sie-

bie obowiązek poinformowania rodziców o zdrowotnych skutkach nieprzestrzegania właściwych pór chodzenia spać, zapewnienia dzieciom odpowiedniej ilości snu i wypoczynku. Wychowawcy powinni wdrożyć dzieci i młodzież do odpowiedniej dyscypliny w organizowaniu obowiązków pracy szkolnej, pomocy w domu i sztuki wypoczywania.

6. Co trzeci uczeń dostrzega ujemny wpływ dojazdów na swoje zdrowie. To kolejny argument o reintrodukcję opieki lekarskiej do szkół, niegdyś bezmyślnie zlikwidowanej. Lekarz i pielęgniarka powinni wrócić do szkoły, jeśli poważnie traktujemy strategię profilaktyki i edukacji zdrowotnej. Wymóg minimum to okresowe badania lekarskie i stała opieka pielęgniarska.
7. Przy tak masowym zjawisku dowożenia dzieci i młodzieży do szkół, na władzach spoczywa oczywisty obowiązek organizacji i zapewnienia dożywiania wszystkim dzieciom, bez względu na ich sytuację ekonomiczną. Nasze badania ukazują spore zaniedbania w tej mierze i całkowity indywidualizm w rozwiązywaniu tego problemu. Finlandia w ciągu trzech lat zdołała zorganizować powszechne i bezpłatne dożywianie wszystkich dzieci w szkołach. Wiele krajów uznało dożywianie dzieci za oczywistą powinność państwa. Nie widzimy powodów, aby Polska nie mogła iść takim śladem. Nie ma bardziej racjonalnej strategii rozwoju niż inwestowanie w kondycję psychiczną i fizyczną młodego pokolenia.
8. Na uznanie zasługują starania władz gminnych o właściwą organizację samego procesu dowożenia. Jak wynika z naszego rozeznania jest on w większości zorganizowany perfekcyjnie. Niedomogi w postaci braku wiat na przystankach są zjawiskiem cywilizacyjnego zapóźnienia w infrastrukturze, które mogło by zostać naprawione. Wszędzie, gdzie to możliwe uczniowie powinni mieć możliwość skorzystania z zamkniętych pomieszczeń w oczekiwaniu na autobus.

Jak już podkreślałem, Warmia i Mazury charakteryzują się wyjątkowymi cechami społeczno-ekonomicznymi, a także historyczno-geograficznymi. Jest pilną koniecznością prowadzenie podobnych badań pedagogicznych w innych regionach naszego kraju.

Bibliografia

- Informacja o wynikach kontroli działania organów samorządów gminnych w sprawach likwidacji szkół i placówek oświatowo-wychowawczych*, Warszawa, sierpień 2005 r., Najwyższa Izba Kontroli, Departament Nauki, Oświaty i Dziedzictwa Narodowego, archiwum.ugkrasnosielc-bip.pl/Download/get/id,14686.pdf
- Informacja o wynikach kontroli zapewnienia uczniom bezpiecznych warunków dowozu do szkół podstawowych i gimnazjów w wybranych gminach województwa warmińsko-mazurskiego*, Olsztyn 2009, NIK, s. 4, <https://www.nik.gov.pl/plik/id,1261,vp,1265.pdf>.
- Oświata i wychowanie w roku 2011/2012*, Warszawa 2012, GUS, https://men.gov.pl/wp-content/uploads/2013/08/dane_2011_2012.pdf.
- Siemieniecki M., *Psychofizyczne i społeczne uwarunkowania procesu uczenia się w szkole wyższej*, Wrocław–Kraków 1960, Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Szysko-Bohusz A., *Dojazdy młodzieży do szkół*, Kraków 1974, PWN.
- Szysko-Bohusz A., *Oddziaływanie dojazdów do szkół na zachowanie młodzieży wiejskiej*, Kraków 1969, PAN.

Summary

The aim of the article is to present the documented truths concerning commutes for children and teenagers to schools. The study contains the short outline of the research on commuting which commenced as early as in the beginning of the XX century in the region of Poland called Małopolska and which were continued in the second half of the century by prof. A. Szysko-Bohusz. The research on the theme are still conducted in XXI century in the regions of Warmia and Mazury in entirely different conditions of law and political system.

The main thesis of the old and most recent research is formulated as follows: commuting to school is a significant impediment in the organization of learning, leisure, it creates barriers in the access to activities which enhance development, poses dangers to health and to conditions allowing for balanced rest. Commuting is an inevitable source of inequities in the access to education and the obstacle to developmental processes. Therefore, gathering documentation concerning unfounded thesis which claims economic benefits from the liquidation of small schools, the following practical conclusion was formulated: instead of liquidating country schools and imposing worse developmental conditions on children, new paradigms of existence and operating strategies for small country schools should be formulated. The centers of cultural and spiritual life for local communities should be created around such schools taking advantage of the reserves in teaching staff which emerged as a result in demographic crisis in education.

Key words: problem of children and youth commuting to educational institutions, closing country schools, report

Translated by Anna Studenska

NOTA O AUTORZE

Tadeusz Pilch – prof. zw. dr hab., pedagog społeczny, kierownik Ośrodka Badań Problemów Nietolerancji, długoletni kierownik Katedry Pedagogiki Społecznej Instytutu Profilaktyki Społecznej i Resocjalizacji Uniwersytetu Warszawskiego; przewodniczący Zespołu Pedagogiki Społecznej KNP PAN. Ukończył studia filozoficzne na Uniwersytecie Warszawskim. Karierę akademicką rozpoczął w Katedrze Pedagogiki Społecznej pod kierunkiem prof. R. Wroczyńskiego, ucznia Heleny Radlińskiej. Główne zainteresowania to zjawiska i procesy edukacyjne w wymiarze badawczym, fenomenologicznym i funkcjonalnym. Stąd w twórczości naukowej opracowania metodologiczne, monografie zjawisk i dzieła podręcznikowe. W tym nurcie mieszczą się podręczniki metodologii, pedagogiki społecznej oraz redagowana 8-tomowa *Encyklopedia Pedagogiczna XXI wieku* z udziałem kilkuset autorów z Polski i zagranicy. Nieobce są Mu pasje społecznikowskie i polityczne.

Aneta Brzezińska-Kopeć – mgr, Wyższa Szkoła Informatyki i Ekonomii TWP Olsztyn.

Adaptacja dzieci powracających z zagranicy do szkolnej codzienności w Polsce

Z szacunkowych danych zgromadzonych podczas Narodowego Spisu Powszechnego¹ w 2011 roku wynika, że w końcu tego roku poza granicami Polski przebywało czasowo około 2060 tys. mieszkańców, tj. o 60 tys. więcej niż w 2010 roku. Tak wysoka liczba emigrantów utrzymała się w kolejnych latach. Przemieszczenia migracyjne Polaków wynikają z wielu przyczyn. Są to powody wypychające, takie jak niezadowolająca sytuacja ekonomiczna, tradycje migracyjne, sieć migrancka oraz przyczyny przyciągające, np. akcesja Polski do Unii Europejskiej, wyższe zarobki, lepsza osłona socjalna itp. Przyczyny zagranicznej mobilności Polaków związane są także z ogólnosięciowymi tendencjami, wśród których przemieszczenia są stałym elementem.

Włączenie Polski do UE spowodowało masowe zainteresowanie tą formą ruchliwości przestrzennej. Nowe rozwiązania instytucjonalne – po raz pierwszy w historii nowożytnej Polski powodują, że Polacy mogą swobodnie podejmować pracę w wybranych państwach UE. Migracje to jednak nie tylko wyjazdy. Są to także powroty. Już w XIX wieku Ernst G. Ravenstein² sformułował prawa, z których wynika m.in., że każdy strumień migracyjny wywołuje strumień powrotów. Biorąc pod uwagę fakt, że fala migracyjna Polaków

¹ *Ludność. Stan i struktura demograficzno-społeczna*. Narodowy Spis Powszechny Ludności i Mieszkań 2011, za: <http://www.stat.gov.pl/> źródło: http://www.stat.gov.pl/cps/rde/xbcr/gus/LUD_ludnosc_stan_str_dem_spo_NS2011.pdf, s. 78.

² K. Iglicka-Okólska, *Analiza zachowań migracyjnych na podstawie wyników badania sondażowego migracji zagranicznych w wybranych regionach Polski w latach 1975–1994*, Warszawa 1998, Oficyna Wydawnicza SGH.

miała miejsce po 2004 roku, zakłada się że niektórzy z nich powracają. Przyczyna migracji powrotnych tkwi także w zastępowaniu jednej „siły roboczej” – inną – mniej wymagającą (np. na rynku USA, ale także w Europie).

W czasie ostatniego kryzysu finansowego odnotowano zmiany w liczbie przyjazdów do Polski i wyjazdów za granicę³. Według szacunkowych informacji w ciągu ostatnich dwóch lat do kraju wróciło około pół miliona rodaków pracujących za granicą⁴. Dynamika tego zjawiska powoduje ogromną trudność w ujęciu statystycznym migracji powrotnych, lecz bez wątpienia ma ona wpływ na kształtowanie się dzisiejszego obrazu życia Polaków. Należy tu jednak wyraźnie zauważyć, że oczekiwana fala powrotów nie nastąpiła. Prawdopodobnie dlatego, że cechą polskiej emigracji jest elastyczność, co oznacza, że owszem – nasi migranci przemieścili się, lecz raczej do innych krajów, np. skandynawskich. Jednak migracje powrotne wciąż towarzyszą migrantom. Dlatego celem tego opracowania jest prezentacja migracji powrotnych oraz wynikających z nich konsekwencji w życiu dzieci remigrantów, zwłaszcza w sferze edukacyjnej.

Migracje powrotne w ujęciu definicyjnym

W dobie powszechnych migracji powroty dotyczą pojedynczych osób i całych rodzin. Migracje powrotne (*return migration*)⁵ to proces, w wyniku którego ludzie powracają do kraju lub miejsca pochodzenia po spędzeniu znacznego okresu czasu w innym kraju lub regionie lub na dłuższy pobyt⁶ (nie dotyczą tych migrantów, którzy składają krótkie wizyty w domu, przeważnie w czasie wakacji⁷).

³ Informacja o rozmiarach i kierunkach emigracji z Polski w latach 2004–2010, Warszawa 2011, Departament Badań Demograficznych, GUS, s. 1.

⁴ Dane o migracjach dotyczące I–III kwartału 2009 roku pochodzą z rejestru ludności PESEL (MSWiA), dane dla IV kwartału zostały wstępnie oszacowane.

⁵ G. Gmelch, *Return Migration*, „Annual Review of Anthropology” 1980, vol. 8. Autor wskazuje inne terminy opisujące migracje powrotne: *reflux migration*, *home-ward migration*, *remigration*, *return flow*, *second-time migration*.

⁶ M. Boyd, *Family and Personal Networks in International Migration, Recent Developments and New Agendas*, „International Migration Review” 1989, nr 23 (3), s. 638–670.

⁷ G. Gmelch, *Return Migration*, „Annual Review of Anthropology” 1980, vol. 8.

Według teorii Migracji Powrotnych Francesco P. Cerase⁸ można wyróżnić cztery typy powrotów ze względu na aspiracje, oczekiwania i potrzeby migrantów. Pierwszy typ powrotu związany jest z porażką (*return of failure*) tych migrantów, którym ze względu na stereotypy i uprzedzenia nie udało się zintegrować ze środowiskiem w kraju migracji. Powrót z powodów zachowawczych (*return of conservatism*) to drugi typ, dotyczący tych osób, które zakładały, że po zgromadzeniu odpowiednich nakładów finansowych powrócą do kraju. Kolejny typ to powrót innowacji (*return of innovation*) i dotyczy migrantów, którzy chcą w kraju pochodzenia wykorzystać zdobyte doświadczenie i wprowadzić zmiany (np. dzięki oszczędnościom). Migranci ci odnieśli sukces i zintegrowali się w dużym stopniu ze społeczeństwem, jednak zawsze w ich odczuciu pozostanie bariera, której nigdy nie przekroczą. Może ona dotyczyć odmienności kulturowej, religii, koloru skóry, dlatego wracają do ojczyzny, aby wykorzystać zdobyte doświadczenie. Ostatni typ powrót – na starość, na emeryturę (*return of retirement*) dotyczący migrantów, którzy weszli w wiek emerytalny, powracają do kraju, aby dożyć swojej starości⁹.

W polskiej literaturze naukowej próby klasyfikacji migracji powrotnych podjęła Agnieszka Weiner, proponując typologię opartą na motywach powrotu do kraju. Autorka swoją koncepcję oparła na wspomnianej teorii migracji powrotnych F.P. Cerase i wyróżnia trzy motywy powrotów: racjonalne, sentymentalne oraz mieszane. Motywy racjonalne dotyczą tych migrantów, którzy postrzegani są jako racjonalni „gracze” chcący pomnożyć swój kapitał, dlatego ich migracja ma charakter ekonomiczny. Do tej grupy motywów zaliczamy reemigrację kosmopolityczną (zwaną również transnarodową), która dotyczy osób o wysokim kapitale kulturowym ucieleśnionym, które migracje wykorzystują do pomnożenia i inwestowania kapitałów, czego efektem końcowym ma być maksymalizacja zysków. Kosmopolita to migrant ponadnarodowy, który „czuje się związany ze społecznością narodową, nie przejawia

⁸ F.P. Cerase, *Expectations and reality: A case study of return migration from the United States to southern Italy*, „International Migration Review” 1974, nr 23(2), s. 245–265, za: M. Dziekońska, *W poszukiwaniu własnego miejsca – powroty jako element migracji zagranicznych*, w: W. Danilewicz (red.), *Oblicza współczesności w perspektywie pedagogiki społecznej*, Białystok 2009, Wydawnictwo Uniwersytecie Trans Humana.

⁹ K. Iglicka, *Migracje powrotne w świetle najnowszych ujęć teoretycznych*, w: K. Iglicka (red.), *Migracje powrotne Polaków. Powroty sukcesu czy rozczarowania?*, Warszawa 2002, Instytut Spraw Publicznych.

związków z polskością, nie interesuje się tożsamością, nie martwi go problem integracji”¹⁰. Reemigracja taktyczna dotyczy osób, które dokonały bilansu strat i zysków, a awans społeczno-ekonomiczny na migracji porównują z możliwościami jakie mają w Polsce. Powrót w przypadku tych migrantów jest swoistą możliwością odbicia się od „szklanego sufitu”. Zazwyczaj osoby te czują większy związek z Polską niż pozostali, wracają do kraju z nadzieją, że ojczyzna da większe możliwości, niż kraj migracji. Ostatni rodzaj remigracji zaliczany do motywów racjonalnych to remigracja przegranego. Jak sama nazwa wskazuje „przegrany” jest emigrant, którego głównym motywem powrotu jest niepowodzenie emigracji. Bilansując zyski i straty emigrant kieruje się racjonalnym wyborem i decyduje się na powrót jako bardziej opłacalny. Do motywów sentymentalnych A. Weiner zalicza remigrację patriotyczną, która jest bliska szczególnie tym osobom, dla których patriotyzm stanowi trwałą wartość. „Możliwość realizacji swego patriotyzmu skłania ich do podjęcia tego kroku, jest to zatem powrót uwalniający zasoby kapitału kulturowego i umożliwiający jego pełny rozwój”¹¹. Poszukiwanie pełnej tożsamości, odnalezienia brakujących elementów, które dopełniają osobowość to dominujące motywy remigracji tożsamościowej. W remigracji „dla dzieci”, głównym motywem powrotu do kraju jest troska właśnie o nie i zapewnienie im stabilności emocjonalnej. Remigracja „z powodów rodzinnych” i remigracja dzieci to ostatnie dwie kategorie zaliczane do motywów sentymentalnych. Przyczyny tych powrotów są bardzo realne, jest to zazwyczaj choroba bliskich czy też zagrożenie utratą bliskości z osobami pozostawionymi w Polsce. Decyzje tych osób podejmowane są zazwyczaj szybko, nie liczy się koszt zysków czy strat, ale lojalność wobec tych, którzy pozostali w Polsce. Emigracja dzieci często wymuszana jest przez emigrację rodziców. Motywy mieszane dotyczą remigracji emeryckiej, „emigranci powracający do Polski na emeryturę podają zwykle dwa powody zwiększenia kapitału ekonomicznego poprzez konsumpcję dóbr nabytych podczas emigracji, w tym również prawa do zasiłku emerytalnego w kraju przyjmującym oraz przywiązania do wartości kraju wysyłającego, w którym mogą spożytkować swój kapitał ekonomiczny i społeczny”¹².

¹⁰ A. Weiner, *Reemigranci jako aktorzy zmiany społecznej*, w: K. Iglicka (red.), *Migracje powrotne Polaków. Powroty sukcesu czy rozczarowania?*, cyt. wyd., s. 53.

¹¹ Tamże, s. 59.

¹² Tamże, s. 64.

W badaniach nad greckimi repatriantami i ich problemami tożsamościowymi Ewa Nowicka¹³ posługuje się koncepcją „powracającego do domu” (*homecomer*) Alfreda Schutza, która odnosi się do powrotu do ojczyzny. A. Schutz w swojej koncepcji odwołuje się do archetypicznego przypadku Odyseusza powracającego po wielu latach do domu, do Itaki. Metafora ta odnosi się do rozumienia domu jako „punktu życiowego startu – wyjścia jednostki, jak i zarazem punktu dojścia – realnego bądź upragnionego celu powrotu”. Dom zajmuje szczególne miejsce, nie jest to tylko obecność osób bliskich ani szereg przedmiotów i zachowań związanych z codziennością. W rozumieniu tej koncepcji dom „to możliwości posługiwania się znajomymi nam przedmiotami, jedzenia znanych i lubianych potraw, możliwość kultywowania naszych drobnych przyzwyczajzeń, niezauważonych przez nas samych. (...) jest to stan, gdy w zasadzie posługujemy się gotowymi schematami interpretacji zachowań innych członków naszej grupy, tym samym przewidując ich czynności oraz stosunek wobec naszej osoby”¹⁴. Powrót do domu nie zawsze jednoznaczny jest z powrotem swojskości, wręcz przeciwnie, może pojawić się obcość. „Homecomer” jednak oczekuje, że świat, do którego wraca, jest światem, z którym wiązały i nadal wiążą go bliskie intymne więzi – wystarczy przywołać wspomnienia przeszłości, aby ten świat na nowo stał się bliski.

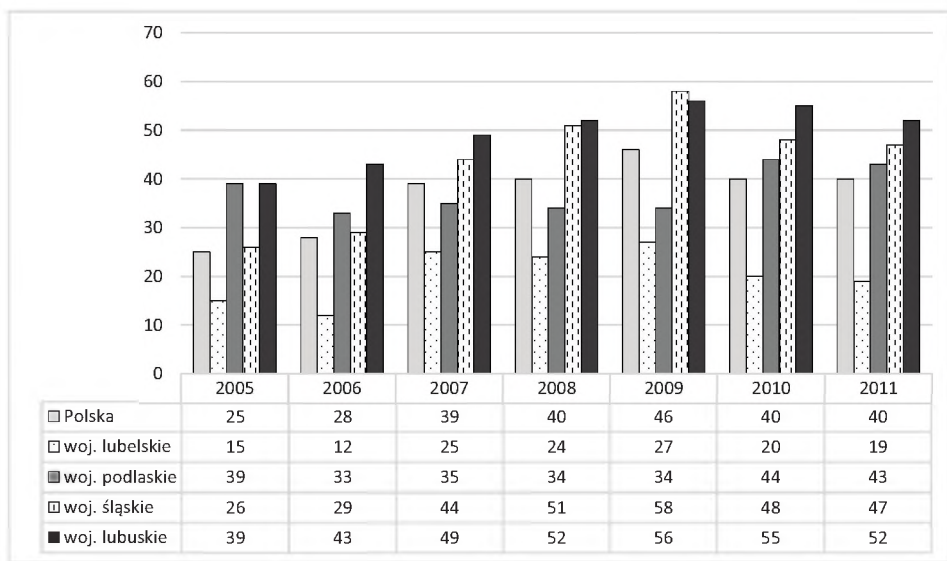
Z badań prowadzonych w czterech województwach (podlaskim, śląskim, lubuskim i lubelskim) wynika, że w Polsce (oprócz rządowego programu Powrotnik) nie istnieje celowy system wsparcia adresowany do migrantów powrotnych.

Ci, którzy zdecydowali się powrócić mogą stać się osobami wykluczonymi z rynku pracy. A ci, którzy wrócili z całą rodziną, mogą także doświadczać trudności dzieci w sferze edukacyjnej.

¹³ E. Nowicka, *Powrót do domu czy emigracja? Co się dzieje z tożsamością?*, w: M. Kempny, G. Woroniecka, P. Załęcki (red.), *Tożsamość i przynależność. O współczesnych przemianach identyfikacji kulturowej w Polsce i Europie*, Toruń 2008, Wydawnictwo Naukowe UMK.

¹⁴ Tamże.

Wykres 1. Liczba osób powracających do poszczególnych województw i do Polski na 100 tys. mieszkańców, lata 2005–2011



Źródło: Opracowanie M. Dziekońskiej na podstawie danych US w Lublinie, Białymstoku, Katowicach i Zielonej Górze, w: *Powroty z zagranicy mieszkańców województwa podlaskiego*, Białystok 2012, PUW; http://www.pops.up.podlasie.pl/uploads/upload/raporty/siodmy/powroty_z_zagr_mieszk_wp.pdf.

Dzieci – remigracja – kierunki wsparcia

Z badań prowadzonych m.in. w województwie podlaskim (w regionie z tradycjami migracyjnymi) migranci powrotni to grupa nierozpoznana dotąd przez instytucje i organizacje, które statutowo zajmują się niesieniem pomocy i wsparcia. Prawdopodobnie w świadomości mieszkańców Podlasia utrwaliło się przeświadczenie o sukcesie wiążącym się z migracją zagraniczną. Na tej podstawie osoby po powrocie postrzegane są jako dysponujące środkami finansowymi, a do tego elastyczne (np. w razie niepowodzenia mogące reemigrować) i przedsiębiorcze. Być może właśnie z tych powodów migrant powrotny nie funkcjonuje w świadomości społecznej jako osoba potrzebująca wsparcia – pomocy materialnej, psychologicznej i innych. W konsekwencji pomoc i wsparcie dla tej grupy osób na poziomie instytucjonalnym

nie istnieje. Realia natomiast wskazują, że po powrocie z zagranicy osoby najczęściej uzyskują status osoby bezrobotnej. Tylko niektórzy powracający znajdują pracę. Wracają do sytuacji, z której wyjechali (byli migrantami ekonomicznymi) i znaleźli się w podobnej lub jeszcze trudniejszej sytuacji. Tym bardziej, że niektórzy migranci powracają wraz z dziećmi do Polski po kilkuletnim pobycie za granicą.

Oto przykład wypowiedzi/poszukiwań rodzica – remigranta znajdującej się na jednym z forów internetowych:

„Dowiedziałam się, że szkoła może dziecku po powrocie dać bezpłatne lekcje polskiego i z innych przedmiotów, ale czy można też liczyć na pomoc psychologiczną szkoły w razie problemów (nieodpłatną)? W jakiej formie, poproszę o wszelkie wskazówki, kogo trzeba dopytać, do kogo się zgłosić?”¹⁵.

Rodzic poszukuje zatem wsparcia dla dziecka w różnych zakresach. Prawdopodobnie nie otrzymał szczegółowych informacji ze strony szkoły lub innych instytucji. Być może nie wie do kogo udać się z prośbą o pomoc.

Obszary do rozpoznania i działań w zakresie potrzeb dzieci powracających z zagranicy

Nowe wyzwania dla pracy socjalnej oraz systemu edukacji wynikające z migracji zagranicznych związane są ze zróżnicowaną sytuacją dziecka i jego rodziny (mogą powrócić z całą rodziną, pojedynczym rodzicem, bez rodziców).

Spójrzmy na dwa obszary, wokół których należy rozpatrywać podjętą problematykę. Są to: 1. rodzina i dziecko (sfera pomocy społecznej i pracy socjalnej); 2. dziecko i rodzina (sfera edukacji).

Przedłużający się czas nieobecności migrantów na rynku pracy zmniejsza możliwości jej znalezienia i podjęcia (zwłaszcza w małych środowiskach lokalnych). Niektórzy rodzice nie mogą w rezultacie znaleźć pracy, co wpływa na sytuację ekonomiczną rodziny, ale też klimat życia. A przecież trudna sytuacja życiowa dziecka wynika z trudnej sytuacji życiowej rodziny. Dlatego rozpoznawanie konsekwencji migracji zagranicznych i adekwatnie do nich

¹⁵ Szerzej portal internetowy: <http://zielonalinia.gov.pl/Jak-pomoc-w-polskiej-szkole-dzieciom-powracajacym-z-rodzinami-z-czasowej-emigracji-12335> (19.02.2014).

przygotowywanie kierunków działań wspierających powinno stać się aktualnym wyzwaniem dla polityki społecznej. Nie ulega dyskusji fakt, że aby zminimalizować negatywne doświadczenia rodzin należy je przede wszystkim wspierać poprzez politykę dającą możliwości zabezpieczenia potrzeb bez migracji. Dopóki jednak są one udziałem wielu osób, zauważam następujące zadania instytucji pomocowych:

- rozpoznanie potrzeb osób (a zwłaszcza dzieci i rodzin) dotkniętych lub zagrożonych negatywnymi konsekwencjami migracji zagranicznych;
- organizację i przekaz informacji o istniejących już formach wsparcia rodzin w danym środowisku (wsparcia socjalnego, psychologiczno-pedagogicznego, prawnego) w razie takiej potrzeby;
- wskazanie możliwości działań wspierających dzieci i ich rodziny ze strony szkoły oraz innych instytucji w środowisku lokalnym;
- współpracę i koordynację działań instytucjonalnych w środowisku lokalnym.

Kolejny obszar życia dzieci to szkoła wraz rówieśnikami, nauczycielami, programem, wymaganiami, przestrzenią.

Niektóre dzieci po powrocie z zagranicy mają trudności w adaptacji (edukacyjnej, w grupie rówieśniczej), z którymi bez konkretnych działań pomocowych mogą sobie nie poradzić. Adaptację traktuję jako dostosowanie się do nowego otoczenia w sensie pozytywnego ustosunkowania się do jego wymagań oraz pełnej identyfikacji z reprezentowanymi dla niego wzorami. Podkreśla się, że owo dopasowanie jest warunkiem utrzymania równowagi wewnętrznej jednostki¹⁶. Opierając się na klasyfikacji rodzajów adaptacji zaproponowanej przez Macieja Wilskiego¹⁷ szczególną rolę szkoły dostrzegam w pomocy dziecku w adaptacji społecznej, zadaniowej, organizacyjnej. Adaptacja społeczna w środowisku szkolnym to zdolność dziecka do adekwatnej odpowiedzi na wyzwania, jakie stawia przed nim grupa innych uczniów. Adaptacja zadaniowa to zdolność do adekwatnej odpowiedzi na wyzwania, jakie stawia przed uczniem nauczyciel i program nauczania. Przebieg adaptacji zadaniowej uzależniony jest przede wszystkim od osoby nauczyciela. To głównie on stawia wymagania i motywuje ucznia do aktywności poznawczej,

¹⁶ K. Barłóg, *Adaptacja nauczycieli nauczania początkowego do pracy z dziećmi z odchyleniami normy*, Rzeszów 1998, Wydawnictwo WSP, s. 20.

¹⁷ M. Wilski, *Adaptacja uczniów do warunków szkolnych*, w: Kowalik S., *Psychologia uczenia i nauczania*, Warszawa 2001, PWN.

wpływając tym samym na proces jego rozwoju. Trudności adaptacyjne pojawiające się na tej płaszczyźnie dotyczą najczęściej nieodpowiedniego dopasowania wymagań do możliwości ucznia.

Adaptacja organizacyjna definiowana jest jako zdolność do adekwatnej odpowiedzi na wyzwania, jakie stawia przed uczniem szkoła jako organizacja. Ten rodzaj procesu adaptacji dotyczy szczególnie relacji uczeń–instytucja edukacyjna.

W pracach badawczych istnieje wyraźna luka dotycząca zagadnień związanych z remigracją, zwłaszcza jeśli doświadczają jej dzieci. Wiedza na temat szkolnej adaptacji uczniów powracających z migracji jest marginalna. Sygnały ze strony Rzecznika Praw Dziecka, dyrektorów poszczególnych szkół na terenie woj. podlaskiego na temat trudności niektórych tych uczniów utwierdzają w przekonaniu o konieczności podjęcia badań w tym zakresie służących budowaniu praktycznych rozwiązań.

Ze wstępnych badań pilotażowych przeprowadzonych na przełomie 2013/2014 roku przez Katarzynę Gromadzką wynika, że w szkołach podstawowych, gimnazjalnych, średnich znajdujących się na terenie woj. podlaskiego 150 uczniów powróciło z migracji zagranicznych. Z całą pewnością nie jest to pełna liczba. Nie wszyscy dyrektorzy szkół odpowiedzieli na prośbę Kuratorium Oświaty dotyczącą wskazania liczby uczniów – reemigrantów. Brak wiedzy w tym zakresie oraz niektóre wypowiedzi dają podstawy do wskazania niezbędnych zadań szkoły dotyczących pomocy uczniom powracającym z zagranicy. Wśród niezbędnych zadań szkoły zauważam:

- poznanie skali potrzeb dzieci migrantów powrotnych;
- rozpoznanie poziomu adaptacji uczniów do środowiska szkolnego (poziomu edukacji, grupy rówieśniczej);
- dostarczenie nauczycielom wiedzy na temat obrazu adaptacji szkolnej uczniów powracających z migracji zagranicznej oraz uwarunkowań z nią związanych, będzie mogło posłużyć jako kompendium wiedzy przy konstrukcji programów pomocy psychologiczno-pedagogicznych;
- zbudowanie modelu działań wspierających dla tych uczniów, które wyznaczałyby zakres wskazań do oddziaływań pedagogicznych, psychologicznych kadry pedagogicznej szkół.

Zaprezentowana problematyka dotyczy określonej grupy dzieci. Z całą pewnością niektóre z nich radzą sobie doskonale z nową codziennością, przy wsparciu rodziców, szkoły, rówieśników. Ale również z całą pewnością stwierdzam (o czym świadczą pilotażowe badania), że wiele dzieci potrze-

buje uwagi w zakresie ich adaptacji do nowych warunków. Jestem głęboko przekonana, że należy dokonać rozpoznania skali migracji powrotnych dzieci, a zwłaszcza uczniów. Taka wiedza pozwoli na pogłębioną diagnozę ich potrzeb, a w konsekwencji zbudowania systemu działań pomocowych.

Bibliografia

- Boyd M., *Family and Personal Networks in International Migration, Recent Developments and New Agendas*, „*International Migration Review*” 1989, nr 23 (3).
- Danilewicz W., *Rodzina ponad granicami. Transnarodowe doświadczenia wspólnoty rodzinnej*, Białystok 2010, Wydawnictwo Trans Humana.
- Dąbrowska A., *Sytuacja rodzinna i społeczna rodziców migrujących zarobkowo z województwa świętokrzyskiego*, Kielce 2011, Akademia Przedsiębiorczości.
- Dziekońska M., *Powroty z zagranicy mieszkańców województwa podlaskiego*, Białystok 2012, PUW, http://www.pops.up.podlasie.pl/uploads/upload/raporty/siodmy/powroty_z_zagr_mieszk_wp.pdf.
- Gmelch G., *Return Migration*, „*Annual Review of Anthropology*” 1980, vol. 8.
- King R., *Generalizations from the History of Return Migration*, w: B. Gosh, *Return Migration, Journey of Hope or Despair?*, International Organization for Migration, Geneva 2000, UN.
- Iglicka-Okólska K., *Analiza zachowań migracyjnych na podstawie wyników badania sondażowego migracji zagranicznych w wybranych regionach Polski w latach 1975–1994*, Warszawa 1998, Oficyna Wydawnicza SGH.
- Iglicka K., *Wyniki badań nad migracjami powrotnymi w świetle najmowych ujęć teoretycznych*, w: *Poakcesyjne migracje powrotne: geneza, przyczyny i konsekwencje*, Warszawa 2010, Biuro Rzecznika Praw Obywatelskich.
- Ludność. Stan i struktura demograficzno-społeczna. Narodowy Spis Powszechny Ludności i Mieszkań 2011*, za: <http://www.stat.gov.pl/> źródło: http://www.stat.gov.pl/cps/rde/xbcr/gus/LUD_ludnosc_stan_str_dem_spo_NS2011.pdf.
- Sęk H., Cieślak R., *Wsparcie społeczne, stres i zdrowie*, Warszawa 2013, PWN.
- Weinar A., *Reemigranci jako aktorzy zmiany społecznej*, w: K. Iglicka, *Migracje powrotne Polaków. Powroty sukcesu czy rozczarowania?*, Warszawa 2002, Instytut Spraw Publicznych.
- Winiarski M., *Wsparcie społeczne*, w: T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 7, Warszawa 2008, Wydawnictwo Akademickie „Żak”.

Summary

Return migration is a process by which the people return to the country or the place of origin after having spent a significant amount of time in a different country or region or during a longer stay. Despite of the fact that the Poles continue to emigrate, many of them, for different reasons, also decide to come back. The research carried out e.g. in Podlaskie (a region with rich migration history), return migrants are a group never recognised before by institutions and organisations whose statutory duty is to provide help and support. Also in the research there is a noticeable gap concerning the issues related to remigration, especially if experienced by children. Knowledge about school adaptation of students returning from foreign countries is marginal. The signs of the difficulties experienced by some of those children, given by the Children's Ombudsman, by the directors of individual schools, e.g. in the Podlaskie Region, strengthen the conviction that the research in this area should be started. Such research would help to develop practical solutions. Such knowledge will allow to make a deeper diagnosis of their needs and, as a consequence, build a system of supporting activities.

Key words: return migration, school adaptation of students, diagnosis of students needs

Translated by Wioleta Danilewicz

NOTA O AUTORZE

Wioleta Danilewicz – dr hab. prof. UwB, prodekan ds. nauki Wydziału Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu w Białymstoku, pracuje w Zakładzie Pedagogiki Społecznej, zastępca redaktora naczelnego Kwartalnika „Pedagogika Społeczna”, członek Zespołu Pedagogiki Społecznej przy Komitecie Nauk Pedagogicznych PAN, zainteresowania naukowe dotyczą migracji, sytuacji rodzin doświadczających migracji.

Alica Petrasová, Štefan Porubský

The impact of the school environment on developing educational strategies of Roma students

Introduction

Development of economic, social and cultural conditions in the last two decades, has led in Slovakia to a number of positive trends. However, these trends are also marked by some negative tendencies. One of them is distinctive social stratification, because of which the large part of society found itself in the zone of poverty and socio-cultural deprivation. Strong representative of this group are marginalized Roma communities living in segregated settlements. As a consequence of social exclusion, a specific socio-cultural environment is formed. This environment does not allow community members to participate in the standard social life and causes many social problems that are often marked by an increase of prejudices and racist attitudes toward members of the community.

The impact of the school environment on developing educational strategies of Roma students – research methodology

Educational achievement significantly shapes the lives of people. It opens the way to opportunities in the labor market, it affects the choice of a life partner, it leads to higher living standards and overall higher quality of life. Therefore, the issue of ensuring the access to quality education is the main concern of educational policy-makers in all developed countries.

The issue of how the education system affects the life chances of students from different socio-cultural environments is interesting for professionals

and educational policy-makers. The present study is the result of the research project „*Research on the impact of the school environment on developing educational strategies of Roma students in segregated and integrated schools in Slovakia*”, whose realization began in December 2011.

The analysis does not attempt to explain the causes of inequalities in education. The primary objective of the research is *to identify breakpoints of educational strategies of Roma pupils of lower secondary education from socially disadvantaged backgrounds (SDB).*

The aim of the study is to present the perspective of the educational trajectory of Roma pupils from socially disadvantaged backgrounds of primary schools through comparison with the educational trajectory of non-Roma pupils who attend the same school¹. The aim of researchers is to find answers to the questions:

- Where do routes of Roma and non-Roma pupils from socially disadvantaged and standard backgrounds merge and how do they differ?
- What are important and problematic points on their way to achieving education?

The research was conducted in four stages in order to obtain both quantitative and qualitative information. Stages of the research in terms of methodology were as follows:

1. questionnaire for pupils of lower secondary education;
2. observation of the work of teachers of lower secondary education;
3. interview with teachers of lower secondary education;
4. interview with pupils of lower secondary education.

First stage of the research was quantitative; second, third and fourth stage of the research was qualitative².

¹ Author's Note: All elementary schools where the research was conducted, are involved in the project *Education of teachers for inclusion of marginalized Roma communities*.

² Notes of authors: The results of the research and their interpretation are publication in the print version (see: A. Petrasová, Š. Porubský, *Vzdelávacie cesty rómskych žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia*, Bratislava 2013, OSF) and on the web-side (see: www.osf.sk). In this study we present the analysis of the results.

Reflection on the current situation in education of roma pupils – analysis of the results of the research

It turns out, even in the case of this research, the creation of an inclusive school environment is very difficult, long and, in fact, a contradictory process. While all public documents, projects and initiatives in recent years are part of the policy of inclusion, in school reality the situation does not develop fast enough and in a direction declared. Based on past experience and level of knowledge of the phenomenon³ it can be concluded that the basic obstacles to the successful implementation of the principles of inclusive education in compulsory school life are mainly:

- unclear definition of the target categories of state educational policy in this area and inconsistent partial goals and strategies,
- lack of „political will” to respect this phenomenon as one of the policy priorities of government policy (not as a matter of one particular government department),
- lack of „political will” to create harmony between adequate legislative framework and budget resources for their implementation,
- disregard of historical, regional and socio-cultural conditions in which the problem of exclusion of Roma communities developed,
- perception of school reforms only at the organizational level (how the system is organized) and only to a small extent at the institutional level (how the system works). This manifests mainly in the constancy of nature of educational processes in the learning process in the classroom
- reform ends at the door of the classrooms.

Education Act of 2008 introduced a system of two-level curriculum with the state education program at the national level and school educational program at the local school level. This should pave the way to the national standards where each school can create its own training program tailored

³ See: A. Petrasová, Š. Porubský, *Vzdelávacie cesty rómskych žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia*, Bratislava 2013, OSF; J. Huttová, O. Gyárfašová, M. Sekulová, *Segregation or Inclusion of Roma in Education: Option for schools?*, Bratislava 2012, Nadácia otvorenej spoločnosti; M. Kaleja, *Romové a škola versus rodiče a žáci*, Ostrava 2011, Pedagogická fakulta, Ostravská univerzita v Ostravě; A. Petrasová, *The content and Process of Education*, in: *Answers to Questions on (de)Segregation of Roma Students in Slovak Education System*, Bratislava 2011, Open Society Foundation.

to its degree. As a result of voluntaristic state education policy, however, the schools are implicitly pushed to make their profile focused on achieving the best results in measurable indicators that are monitored at state and national levels.

However, the nature of policy of inclusion is not about pursuing external evaluation indicators. It is based on internal indicators of educational and developmental needs of the specific students who attend a school. Therefore it is not surprising that there is no model example of successful implementation and realization of school-based educational program to meet the educational and developmental needs of Roma children from socially disadvantaged backgrounds. Such school educational programs would probably not put the school in the best position in monitoring testing of students of ninth grade; quite the contrary. This is confirmed by the results of our research. For example, most of the observed indicators, where a negative experience of the Roma children from SDB was represented, fall into the 3rd category of schools – schools with 61% – 80% of Roma pupils from SDB, or schools of category B – schools with 61% – 100% of Roma pupils from SDB. At these schools, this group of students is in slight predominance. However, this predominance doesn't prevent the school from scoring in the nationwide monitoring testing. A significant proportion of these „unadaptable” students is seen as an obstacle rather than the chance for success. This is supported by interviews with teachers, conducted at schools that due to the percentage of Roma children from SDB partially fall into the above categories.

In the question focused on the evaluation of the school, despite the fact that the percentage of Roma pupils at both schools is very high, none of the teachers evaluated their schools in terms of school strategies aimed at educating these pupils. Similar evaluations also occurred in the interviews with the best students at these schools: *„I would change the classes, so that we are not in the same class with Roma, because they would also prefer to have the separate Roma class... Nothing, I think, or actually – less Gypsies”*. It is necessary to add, however, that the majority of students did not have this attitude.

Even though the Durkheim⁴ model is attractive for schools, it is clear that the current school, at least in our society, is not a socio-cultural homogeniza-

⁴ French sociologist Emile Durkheim (1858–1917) was convinced that the structure of society is so powerful that it controls the actions of the individual. A society is healthy only if it can make individual be subordinated to its moral norms. That is

tion institution. It corresponds to earlier theories of P. Bourdieu⁵ – the school is an institution that reproduces the existing socio-cultural differences in society. According to these theories, the school has cultural characteristics and creates a cultural environment which reflects the dominant feature of the culture of dominant class in society. For students who come from this dominant class, the school enhances their cultural affiliation. On the other hand, in the case of students from non-dominant classes, a cultural violence occurs⁶. If we understand the concept of violence in the figurative sense, then it really applies to our schools attended by Roma pupils from SDB. However, this violence generally ends by teachers' resignation and finding the reasons why these students cannot be fully involved in the educational process in the standard model of the school. This is illustrated in the statements of teachers from our research:

Today in this social situation, work with Roma pupils is very difficult. Parents are not interested in their children and also pupils are not interested in studying. In the past, 10 or 15 years ago, the work with Roma children was a little better.

Bourdieu points out that the result of this kind of „not consummated cultural violence” is not cultural assimilation, but cultural exclusion. As a result, Roma pupils from SDB are outside of the standard framework of education and social position. It would be a mistake to attribute this situation to the teachers. They are an integral part of the system which developed in the bourdieu style in this region for more than three centuries. That is why teachers do not even think about the need of some fundamental changes at school, as it was observed in the interviews. Thereby, however, teachers as institutio-

why the function of the school is not only to educate and develop student's potential, but primarily to develop those qualities that the society requires. The individual then enters the world of predetermined values and standards. This means that the role of school is social control.

⁵ Pierre Bourdieu (1930–2002) came to the realization that was contrary to the conventional view on the school as an institution designed to create social equality in society. He questioned its democratization function and highlighted the role of legitimizing inequalities in attitude towards culture, and also towards social benefits that the society provides to its members.

⁶ P. Bourdieu, J.C. Passeron, *The Inheritors: French Students and Their Relations to Culture*, Chicago 1979, University of Chicago Press.

nal representatives of the school, are at the same level as the parents of these students.

Our school has historically evolved as an institution that serves primarily to cultural transmission. This is more or less a one-way process, in which the role of the school is an intergenerational cultural transfer toward pupils. Acquisition of the contents of this transmission is largely on the shoulders of families of students. The school just verifies to what extent is the family effort successful. Social conditionality of success of students at our schools is also documented by international measurements such as the Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD)⁷. Increasing the level of social stratification of society after 1989 is also transferred into the field of school education. The degree of social exclusion of certain groups of the population is directly proportional to the rate of school success of their children. It's not ethnic specificity, but this fact is manifested mostly in the group of Roma pupils from segregated settlement communities. In our society, the degree of their social exclusion is the highest. Proof of our argument is the fact that in large number of items of our questionnaire, the difference in answers was made not by ethnicity of pupils, but the social conditions of the family – one group was formed by Roma and non-Roma pupils from socially disadvantaged backgrounds and the other group was formed by Roma and non-Roma pupils from standard social conditions.

It is very likely that the problem is a multidimensional phenomenon and its crucial determinants are: ethnicity, social exclusion, culture of poverty, group psychology, ethnocentrism of public opinion and political practice of mainstream society, mono-cultural nature of the school environment as well as the conservatism of the institutional system. This multidimensional problem requires multidimensional approaches. However, current practice applies rather partial approaches. Even in our case it is not different. Our aim was not to apply a multidimensional or interdisciplinary approach to solve the problem, because it would require much more material and personnel expenses. We are aware of this handicap and we were trying to look at the issue with the knowledge of this wider context.

In terms of educational routes and perspectives of Roma pupils from socially disadvantaged backgrounds, the crucial determinants are:

- a) the closed system and low intercultural sensitivity of schooling;

⁷ OECD PISA 2003, 2006, 2009 and 2012.

- b) professional mentality of teachers and teaching staff of the school;
- c) constantly deepening process of not only social, but also the cultural marginalization and isolation of large number of Roma communities;
- d) social and cultural helplessness of Roma pupils from socially disadvantaged backgrounds, who are leaving their community without a real support.

The closed system and low intercultural sensitivity of schooling is reflected especially in the fact that the problem of failure of Roma pupils from SDB is attributed to their „unadaptiveness” to requirements of the school. This „unadaptiveness” is considered as one of dominant features of their ethnicity. There is no doubt that the ethnicity of each person is one of the determinants of personality. However, in this case, it is probably not so dominant as it is considered to be. The exception is the case, when the student does not understand the language of the school, because he only speaks the local Roma language. It is therefore appropriate to ask whether it is better to teach these students in the process of initial education in their mother tongue. Undoubtedly, this would be a significant step forward, but only in the case it was perceived as a more effective way of developing language code of these students. This is considered to be a fundamental socio-cultural problem of social inclusion.

The previously mentioned theory of P. Bourdieu tells us about creating the so-called primary habitus in a family environment. The habitus reflects the lifestyle of a social group and the behavior of individuals; it takes the form of so-called mental routines; how people think, how they use gestures, hobbies they have or how they act in certain situations. Habitus acquired in the family in the process of primary socialization creates conditions for the formation of others. School staff should be aware of differences between the primary habitus and habitus formed by school. But the reality is that the school ignores this fact and acts as if all pupils had the primary habitus which corresponds to the culture represented by the school. This problem is particularly manifested in the process of language use, which is one of the fundamental habitual attributes.

Professional mentality of teachers and teaching staff of the school, as we have already mentioned, is formed by centuries-old tradition of transmissible school based on the idea of intergenerational cultural transmission. The teachers in their pedagogical work fully focus on this. That is why they perceive their classes more as a whole and therefore they favor frontal teaching methods that are suitable just for those students whose primary habitus and

language code acquired in home environment is closest to school conditions.

Observations show that teachers from the survey sample cannot fully provide students a safe environment in the classroom, the environment that would enable all students to participate in the education processes. Frontal teaching methods do not enable interpersonal and intercultural interaction between students. Cooperative activities of students in the learning process did not occur at all. Students have not many opportunities for discussion, argumentation and creative thinking which are ways of developing different habitus and language code. It seems almost symptomatic that only three teachers encouraged interaction and promoted positive relationships between Roma and non-Roma pupils. Both Roma and non-Roma pupils solved the same tasks, the same questions were asked. Teachers had no strategies to encourage the development of higher cognitive functions. Questions asked did not lead students to come up with their own solutions, opinions and attitudes. None of the teachers asked the questions in order to contribute to a change in the interaction formula and create a climate in which pupils themselves would formulate and ask questions.

If we look for key junctions on educational journeys of Roma pupils from socially disadvantaged backgrounds, then their teachers as institutional representatives of the school, are definitely crucial. It seems that, not only in this group of students, a fundamental change in the objectives, means and processes in education of teachers is needed. Teachers should not be perceived as popularizers of science. They should become experts in the integrated social and personal development of the student.

The constantly deepening process of not only social, but also the cultural marginalization and isolation of large number of Roma communities, further increases the threshold for successful entry of children from these communities into the institutional education system. Their social and cultural world, which form their primary habitus and the language code, is getting too different from the standard school in some cases. This results into the increase of teaching pessimism among teachers on one hand, and the escape of these students from a school environment on the other hand. In this school environment they must do activities and act in a way that does not make any sense to them, considering their social and cultural experience. Increasing educational pessimism leads to the fact that the teachers see the way out in repression rather than in prevention and openness.

According to the respondents, the causes of the problems in education of Roma pupils are Roma themselves, their ethnic cultural differences and social system. None of the teachers identified the school as the cause of the problems in education of Roma pupils. Results of this survey show that the attitudes, projections, desires and partially ambitions of these students in relation to their educational trajectories, are not different from attitudes, projections, desires and ambitions of other students. Only when it comes to implementation – many of them fail. It is therefore adequate to consider changes in our education system so that it can ensure equal learning opportunities for these students not only at the beginning, but actually during the whole period of compulsory education. At the same time, the majority society needs to find effective ways of penetration of edifying and educational institutions in the social space of marginalized Roma communities, so that they stimulate not only schoolchildren, but as many people of all generations as possible. Although it will require significant material and personnel investments, their socio-cultural and economic returns are almost certain.

Social and cultural helplessness of Roma pupils from socially disadvantaged backgrounds, who are leaving their community without a real support, is documented in replies of these students interviewed in our research:

- *No school is good; neither is ours. At school you cannot learn and do what you want. The positive is that they give us something to eat and we can work with computers. And teachers are not good because they only want us to learn.*
- *Some teachers are good, some bad, and some of them do not want to teach Roma, only white students.*
- *I don't like it that I am not in the class with just Roma children, but also with whites.*
- *There are mixed Roma and white classes; there should be classes for Roma and for white only.*

Being successful is a natural human need. However, success is a relative category; therefore it is not surprising that these students often expressed their wish to be „among Roma”. Everything is fine there and students feel their social and cultural security. The majority of the society does not offer a lot of opportunities to experience educational success, but even these students feel a need to be educated. Therefore, they naturally feel good in their community. Although it is a Roma community, it does not necessarily have to be an ethnic community – rather a shared socio-cultural identity. Roma

from other Roma communities are also „foreign” for them, similar as „white”. This should serve as a memento for political efforts to introduce the boarding schools for Roma children from socially disadvantaged backgrounds⁸. Quite the contrary, school and institutional education should be as close to the environment of these students as possible, in both the physical and the cultural sense. It certainly does not mean modifying the standard requirements, but looking for ways how to span the gap between the culture of the school and home environment of these students. That is the true meaning of the concept of inclusive school.

Conclusion

The research brings new findings on implications of these segregationist policies on the key stakeholders themselves – students, teachers and parents from their own perspective. We want to show readers a view „from the other side” – an in-depth social probe into the interpersonal and inter-ethnic relations at schools. They also explain how the school environment determines and forms the educational ways of Roma pupils.

Bibliography

- Bernstein B., *Pedagogy, symbolic control and identity: Theory, research, critique* (revised edition), London 2000, Rowman & Littlefield.
- Bourdieu P., Passeron J.C., *The Inheritors: French Students and Their Relations to Culture*, Chicago 1979, University of Chicago Press.
- Huttová J., Gyárfašová O., Sekulová M., *Segregation or Inclusion of Roma in Education: Option for schools?*, Bratislava 2012, Nadácia otvorenej spoločnosti.
- Kaleja M., *Romové a škola versus rodiče a žáci*, Ostrava 2011, Pedagogická fakulta, Ostravská univerzita v Ostravě.
- Petrasová A., *The content and Process of Education*, in: *Answers to Questions on (de)Segregation of Roma Students in Slovak Education System*, Bratislava 2011, Open Society Foundation.

⁸ In February 2013, Prime Minister Robert Fico presented the same attitude toward the situation of education of children from Roma families during discussion with university students. He returned to the proposal of boarding schools – „special institutions”, where the children from Roma families would be placed.

Petrasová A., Porubský Š., *Vzdelávacie cesty rómskych žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia*, Bratislava 2013, OSF.

PISA SK 2003, 2006, 2009 and 2012. Národná správa, Bratislava, ŠPÚ.

Zákon č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní a o zmene a doplnení niektorých zákonov (*Act No. 245/2008 Coll. on education; changes and amendments to certain laws*), http://www.minedu.sk/data/USERDATA/Legislativa/Zakony/2008_245.pdf.

Summary

The issue of how the education system affects the life chances of students from different socio-cultural environment is interesting for professionals and educational policy-makers. The present study is the result of the research project „*Research on the impact of school environment on developing educational ways of Roma students in segregated and integrated schools in Slovakia*”, whose realization was in the years 2011–2013.

Key words: inclusion in education, educational ways of Roma children

Translated by Alica Petrasová

Streszczenie

Wpływ środowiska szkolnego na rozwijanie strategii edukacyjnych uczniów romskich

Kwestia tego, jak system edukacyjny wpływa na perspektywy życiowe uczniów z różnych środowisk społeczno-kulturalnych jest interesująca dla pedagogiki oraz polityki edukacyjnej. Przedstawiony raport jest wynikiem realizacji w latach 2011–2013 projektu badawczego „Wpływ środowiska szkolnego na edukacyjne drogi uczniów romskich na Słowacji w szkołach dla mniejszości oraz szkołach integrujących uczniów z różnych środowisk”.

Słowa kluczowe: włączenie w edukacji, edukacyjne drogi dzieci romskich

NOTE ABOUT THE AUTHORS

Alica Petrasová, Assoc. Prof, PaedDr., Ph.D. is professionally affiliated with the Faculty of Education of Prešov University in Prešov. She has been involved in the long term in the introduction and empirical verification of innovation strategies in school practice. She has lecturing experience both from Slovakia and abroad, mainly in the field of critical thinking development through reading and writing activities and implementation of multicultural education in pedagogical practice.

Štefan Porubský, Assoc. Prof, PaedDr., Ph.D. is professionally affiliated with the Faculty of Education of Matej Bel University in Banská Bystrica. He works at Department of Pre-primary and Primary Education. He has professional experiences as a teacher at primary and lower secondary school and also as a teacher educator in Slovakia and abroad in a field of innovative and inclusive education. He professionally deals with the questions of education policy in a wider historical and socio-political context, mainly in a connection with school reforms.

Reflektívna kompetencia učiteľov vo vzťahu k sebaúčinnosti

Úvod

V zahraničnej i našej literatúre sa venuje čoraz väčšia pozornosť inováciám v učiteľskom povolani s cieľom zvýšiť kvalitu pregraduálnej prípravy študentov učiteľstva. V súvislosti s celospoločenskými zmenami sa zvyšujú i nároky kladené na ich osobné a odborné kvality. Od učiteľa sa vyžaduje viac zodpovednosti, trpezlivosti, citu i lásky k deťom, ako aj učiteľskému povolaniu.

Profesionalita učiteľa sa v celoeurópskom kontexte zároveň vníma veľmi dynamicky, ako jeho otvorenosť voči zmenám, vďaka ktorej môže stále optimalizovať vyučovací proces a zlepšovať svoju prácu¹. Je nesporné, že to predpokladá neustále sebazdokonaľovanie, štúdium najnovších poznatkov v profesii, úsilie o zdokonaľovanie metód, foriem svojej práce, záujem o novšie, inovatívne možnosti výchovy a vzdelávania, ako aj sústavné prehodnocovanie vlastnej práce. Ide o spôsobilosť sebareflexie, ktorú Vlastimil Švec v pedagogickom kontexte definuje ako: „Uvedomenie si svojich (t.j. učiteľských) poznatkov, skúseností a prežitkov z pedagogickej činnosti, najmä z riešenia pedagogických situácií”². Takéto poňatie sa označuje ako model reflexívneho profesionála, účastníka dynamicky sa učiacej komunity a facilitátora učenia

¹ B. Kosová, *Miesto andragogiky v rozvoji učiteľskej profesie*, in: G. Porubská, J. Perhács (eds.), *Základy andragogickej pedeutológie a sociálnej andragogiky*, Nitra 2007, PF UKE, p. 1.

² E. Petlák, *Sebareflexia pedagogickej činnosti učiteľa*, „Naša škola” 1998/99, roč. 2, č. 3, p. 94.

žiakov, ktorý je schopný teoreticky reflektovať vlastné praktické skúsenosti³. Dobrý učiteľ nezaobíde bez systematického sebahodnotenia a sebareflexie vlastnej práce, ktorá vedie učiteľa k vnútornému dialógu so sebou samým, pomáha mu optimalizovať edukačný proces a smeruje k zvýšeniu efektivity jeho činnosti.

Profesijnú sebareflexiu učiteľov chápeme i ako jednu z *hlavných pedagogických kompetencií*, ktorá facilituje personálnu, profesionálnu i morálno-hodnotovú dimenziu, rast učiteľa a je predpokladom jeho profesijného sebazdokonaľovania.

J. Řezáč *sebareflexivní kompetenciu* definuje ako „kvalifikovaný pohľad na osobnostné vlastnosti a črty, prejavujúce sa v prežívaní a správaní vo vzťahu k dôsledkom aktivít orientovaných na iných ľudí, produktom spoločnej činnosti a dôsledkom vzájomných kontaktov s inými ľuďmi za účelom optimalizácie (ďalšieho zdokonaľenia) týchto aktivít a vzťahov“⁴. Autor tiež sebareflexiu chápe ako prostriedok kultivácie ďalších sociálnych spôsobilostí.

Bronislava Kasáčová⁵ označuje schopnosť reflexie pojmom **reflexivita**. Reflexivitu vymedzuje ako *schopnosť reálne poznať a posúdiť seba samého, svoje možnosti, resp. toho, čo nás v procese rozvoja determinovalo a čo si so sebou nesieme*. Reflexivitu tiež považuje za integrujúcu spôsobilosť pri rozvoji všetkých ostatných spôsobilostí. Mieru reflexivity vyjadruje ako stupeň zhody medzi objektívnym meraním osobnostných charakteristík, sebahodnotením tých istých charakteristík a priemerom z hodnotení inými ľuďmi.

V. Švec⁶ reflexivnú kompetenciu povýšil na *východiskovú kompetenciu*, pretože podmieňuje profesijné sebarozvíjanie učiteľa. Do jej obsahu patrí:

- spôsobilosť viesť so sebou vnútorný dialóg, t.j. klásť si sebareflexívne otázky;
- spôsobilosť vyjadrovať písomne odpovede na sebareflexívne otázky;
- spôsobilosť opísať, hodnotiť, usporiadať a zovšeobecniť pedagogickú činnosť a jej dôsledky.

³ E. Walterová, *Učitelé: Proměny profese a rekonstrukce jejich vzdělávání*, „Pedagogická revue“ 2002, roč. 54, č. 3, p. 228.

⁴ J. Řezáč, *Možnosti intervence do procesu utváření profesijných dovedností učitele z hlediska psychologického*, in: V. Švec et al. *Cesty k učitelské profesi: Utváření a rozvíjení pedagogických dovedností*, Brno 2002, Paido.

⁵ B. Kasáčová, *Reflexivní výučba a reflexia v pregraduálnej príprave študentov učiteľstva*, Banská Bystrica 2005, Pedagogická fakulta, Univerzita Mateja Bela, p. 147–150.

⁶ V. Švec, *Pedagogická příprava budoucích učitelů*, Brno 1999, Paido, p. 22–24.

Vztah reflektívnej kompetencie a sebaúčinnosti

Sebareflexia je proces, ktorý je prvou časťou autokreácie jeho činnosti. Viedie ho k návrhom riešení, ako prácu zmeniť tak, aby viedla k efektívnejším výsledkom. V tomto procese si učiteľ kladie sebareflekujúce otázky, na základe ktorých opisuje, analyzuje, hodnotí, usporadúva a zovšeobecňuje výsledky svojej práce. Sebareflexia edukačnej činnosti je však je osobnou záležitosťou toho ktorého učiteľa. Nemožno učiteľov prinútiť, aby sa nad svojou prácou zamýšľali, sebakriticky hľadali príčiny neúspechu i možnosti, ako edukačnú činnosť optimalizovať. Sebareflexia, sebazdokonaľovanie musí vychádzať predovšetkým z pochopenia jej významu, podstaty a predovšetkým ich vnútorných záujmu podrobovať svoju prácu kritickej analýze, hodnoteniu, hľadaniu možností ako svoju prácu neustále zdokonaľovať.

Ako najdôležitejší prediktor správania, ktorý ovplyvňuje postoje k životu i schopnosť riešiť životné situácie sa preukázalo presvedčenie o vlastných schopnostiach, či sebaúčinnosť (self-efficacy). Self-efficacy ovplyvňuje myslenie, motiváciu i city človeka, ktoré rozhodujú o celi konania, ktorého dosiahnutie či nedosiahnutie spätne ovplyvňuje self-efficacy⁷.

Predpokladali sme, že globálne sebahodnotenie, presnejšie presvedčenie učiteľa o svojej účinnosti a schopnostiach (self-efficacy) môže ovplyvniť úroveň jeho reflektívnej spôsobilosti (opísať, analyzovať, hodnotiť a zovšeobecniť svoju činnosť).

Pojem sebaúčinnosť sa používa na označenie sebaocenenia (sebaúcty) v špecifickom ponímaní, resp. vo vzťahu k špecifickej schopnosti potrebnej na úspešné zvládnutie určitého okruhu činností. Z hľadiska efektívnosti dosahovaných výsledkov však tento koncept považuje za užitočnejší ako sebaocenenie (self esteem). Vyjadruje presvedčenie jednotlivca, že má na to, aby robil veci dobre a vzťahuje sa na očakávanie účinnosti (t.j. presvedčenie, že sa uplatní správanie nevyhnutné na dosiahnutie cieľa) a očakávanie výsledkov správania⁸. Výstižná je definícia self-efficacy, ktoré si jednotlivec uvedomuje

⁷ J. Výrost, *Stratégie sebauplatnenia v sociálnom kontexte*, in: J. Výrost, I. Slaměník (eds.), *Aplikovaná sociální psychologie II*, Praha 2001, Grada Publishing, p. 234.

⁸ L. Páleník, *Sociální motivácia*, in: T. Kollárik et al., *Sociální psychologie*, Bratislava 2004, Vydavateľstvo Univerzity Komenského, p. 372.

ako „presvedčenie o vlastnej spôsobilosti plánovať a konať spôsobom potrebným na dosiahnutie zvoleného cieľa alebo pre zvládnutie situácie či úloh”⁹.

Domnievame sa, že globálne sebahodnotenie, presnejšie presvedčenie učiteľa o svojej účinnosti a schopnostiach (self-efficacy) môže ovplyvniť úroveň jeho reflektívnej spôsobilosti (opísať, analyzovať, hodnotiť a zovšeobecniť svoju činnosť). Pri formulovaní tohto predpokladu sme vychádzali z myšlienok Jana Čápa a Jiří Mareša¹⁰, podľa ktorých je adekvátnosť učiteľovho sebahodnotenia rozhodujúca pre jeho ďalšiu prax, realizáciu ďalších výchovných postupov. Sebaapreceňujúci učiteľ môže totiž svoj chybný postup hodnotiť kladne, a naopak sebaподceňujúci učiteľ, ktorý má nízku dôveru vo svoje kvality (v našom poňatí nízke presvedčenie o self-efficacy), môže neprávom pochybovať o svojom postupe, i keď bol správny.

- Cieľom výskumu bolo zistiť, aký je vzťah medzi úrovňou reflektívnej kompetencie učiteľov a ich sebaúčinnosťou (self-efficacy).
- Predpokladali sme, že existuje pozitívny vzťah medzi reflexívnou kompetenciou a sebaúčinnosťou (self-efficacy).
- Výberový súbor tvorilo 119 participantov, ktorých sme získali náhodným stratifikovaným výberom. Boli to učitelia s rôznou dĺžkou praxe a rôznych typov škôl (základné školy, gymnáziá, stredné odborné školy, stredné odborné učilištia) v Nitrianskom kraji.

Metodika výskumu

Zisťovanie reflektívnej kompetencie učiteľa

Na zisťovanie úrovne reflektívnej kompetencie učiteľov sme uplatnili kombináciu kvantitatívneho a kvalitatívneho prístupu. Vybrali sme reflektívne učiteľské bilancie a jednu dotazníkovú charakteristiku, ktoré podľa nás zisťujú (reprezentujú) čo je obsahom spôsobilosti sebareflexie. Rozhodli sme sa úroveň reflektívnej kompetencie vyjadriť prostredníctvom hĺbky sebareflexie a frekvencie sebareflexie.

⁹ B. Buchtová, *Sociální psychologie nezaměstnenosti*, in: J. Výrost, I. Slaměník (eds.), *Aplikovaná sociální psychologie II*, op.cit., p. 95.

¹⁰ J. Čáp, J. Mareš, *Psychologie pro učitele*, Praha 2001, Portál, p. 385.

1. Hĺbku sebareflexie, t.j. spôsobilosť opisovať, hodnotiť, usporiadať a zovšeobecniť svoju činnosť sme zisťovali pomocou analýzy reflektívnych učiteľských bilancií.

Reflektívne učiteľské bilancie sú „príbehy vyučovacích hodín“, t.j. písomne zachytené čerstvé (tzn. staré, nie viac ako 1–3 dni) spomienky učiteľa na priebeh jedného „školského obrazu“ – vyučovacej hodiny. Ide o voľné expresívne vyjadrenie toho, čo sa na hodine uskutočnilo, bez predchádzajúceho zámeru a výberu javov, na ktoré mala byť zameraná pozornosť. Takto poňaté reflektívne bilancie majú charakter projektívnej výpovede¹¹.

Podobne i podľa Šveca¹² do obsahu reflektívnej spôsobilosti (kompetencie) patrí zručnosť viesť so sebou vnútorný dialóg, t.j. klásť si sebareflektívne otázky, písomne na ne odpovedať a pomocou nich opísať, hodnotiť, usporiadať a zovšeobecniť pedagogickú činnosť a jej dôsledky.

Opis, hodnotenie, usporiadanie (vysvetlenie) a *zovšeobecnenie* (projektovanie) predstavovali kategórie, ktoré sa stali východiskom pre kategorizáciu jednotiek obsahovej analýzy. Kategórie sú usporiadané hierarchicky, od najnižšej (1 – *opis*), po najvyššiu (4 – *zovšeobecnenie*). Kategóriu *hodnotenie* sme poňali ako rovnocennú s kategóriou *prežívanie*, nakoľko má *prežívanie* hodnotiaci charakter, aj keď ale jeho výroky nemajú jasne formulovaný súd (priatie, resp. odmietnutie). Kvantifikáciu obsahových jednotiek v rámci kvalitatívnych kategórií sme uskutočnili na základe kvantifikačného (sčítavacieho) postupu. V rámci neho sme uplatnili dichotomický postup. Vo zvolenej kategórii a jej podkategóriách sme zisťovali, či sa v nich daná jednotka vyskytuje, alebo nie, pričom sme nebrali do úvahy frekvenciu výskytu.

Na základe kategorizácie údajov sme u každého respondenta (učiteľa) určili stupeň hĺbky sebareflexie. Stupeň hĺbky sebareflexie zodpovedá spôsobilosti učiteľa *opísať* (**hĺbka 1**), *hodnotiť* (**hĺbka 2**), *usporiadať* (**hĺbka 3**) a *zovšeobecniť* (**hĺbka 4**) vlastnú skúsenosť zo školskej praxe. Ak mal aspoň jednu analytickú jednotku zaradenú do kategórie „*zovšeobecnenie*“, bol zaradený do skupiny respondentov s reflektívnou spôsobilosťou na úrovni *zovšeobecnenie*. Ak mal aspoň jednu analytickú jednotku zaradenú do kategórie „*usporiada-*

¹¹ J. Slavík, D. Čapková, *Reflexe učiteľské profese: divadlo, dílna a těžký život v pojetí výuky*, „Pedagogika“ 1994, roč. XLIV, č. 2, p. 379.

¹² V. Švec, *Klíčové dovednosti ve vyučování a výcviku*, Brno 1998, Pedagogická fakulta MU, p. 117.

nie", ale žiadnu do kategórie *zovšeobecnenie*, bol zaradený do skupiny respondentov s reflektívnou spôsobilosťou na úrovni *usporiadania*. Ak mal výpoveď na úrovni *„hodnotenia“*, ale nie na úrovni *zovšeobecnenia* a *usporiadania*, bol zaradený do skupiny s reflektívnou spôsobilosťou na úrovni *hodnotenia*. Ak mal jednotky (výpoveď) iba na úrovni *„opisu“*, bol zaradený do poslednej skupiny so spôsobilosťou reflexie na tejto úrovni. Takto vznikli štyri skupiny respondentov, zodpovedajúce štyrom kategóriám stupňa hĺbky sebareflexie, resp. úrovni reflektívnej spôsobilosti. Aby sme si overili spoľahlivosť nášho kódovania, požiadali sme dvoch spolupracovníkov (psychológa a pedagóga), aby na základe tohto postupu samostatne určili stupeň hĺbky sebareflexie. Nejednoznačné kategórie boli korigované v spoločnej diskusii.

2. Zisťovanie frekvencie sebareflexie. Pre potreby kvantitatívneho výskumu sme ďalej uplatnili dotazníkovú metódu.

Respondentom (vybranej skupine učiteľov) sme administrovali vlastne vytvorený dotazník ktorým sme zisťovali **celkovú frekvenciu sebareflexie**, ako ukazovateľ systematickosti sebahodnotenia (od 1 až 7, smerom k väčšej frekvencii):

- a) po každej vyučovacej hodine (frekvencia 7),
- b) po každom vyučovacom dni (frekvencia 6);
- c) po skončení tematického celku (frekvencia 5),
- d) na konci školského polroka (frekvencia 4),
- e) na konci školského roka (frekvencia 3),
- f) príležitostne (napr. ak sa mi nepodarí splniť stanovené ciele, ak skúšam nové postupy, ak sa vyskytnú problémové situácie, a i.) (frekvencia 2),
- g) nezamýšľam sa, obvykle uplatňujem rutinný prístup (frekvencia 1).

Zisťovanie sebaúčinnosti (self-efficacy)

Na zistenie sebaúčinnosti (self-efficacy) sme použili Škálu všeobecnej úspešnosti GSES (Generalized Self-Efficacy Scale), ktorá meria úroveň sebaúčinnosti. Slovenská verzia obsahuje 10 položiek a umožňuje zistiť úroveň hodnotenia vlastných schopností vysporiadať sa s rôznymi životnými stresor-

mi. Nízke skóre naznačuje anxiétu, depresiu, pocity bezmocnosti, vysoké skóre vyššiu úroveň sebavedomia a optimizmus¹³.

Metódy štatistického spracovania

Spearmanov korelačný koeficient – slúži na meranie vzťahu medzi dvomi ordinálnymi premennými (Softwareový program SPSS ver. 8).

Výsledky a vyhodnotenie výskumu

Self-efficacy, presvedčenie o vlastných schopnostiach sa preukázalo ako najdôležitejší prediktor správania. Ovplyvňuje postoje k životu i schopnosť riešiť životné situácie. Self-efficacy ovplyvňuje myslenie, motiváciu i city človeka, ktoré rozhodujú o celi konania, ktorého dosiahnutie či nedosiahnutie spätne ovplyvňuje self-efficacy¹⁴.

Predpokladali sme, že globálne sebahodnotenie, presnejšie presvedčenie učiteľa o svojej účinnosti a schopnostiach (self-efficacy) môže ovplyvniť úroveň jeho reflektívnej spôsobilosti (opísať, analyzovať, hodnotiť a zovšeobecniť svoju činnosť).

Analýza výsledkov overovania hypotézy *H₁* **potvrdila, že existuje pozitívny vzťah medzi reflexívnou kompetenciou a sebaúčinnosťou (self-efficacy), čo nás viedlo k prijatiu tejto hypotézy** (viď Tab. 2 a Graf 1–2).

Tabuľka 1. Spearmanove korelačné koeficienty medzi indikátormi reflektívnej kompetencie a sebaúčinnosťou (self-efficacy)

	Reflektívna kompetencia		Sebaúčinnosť (self-efficacy)
Spearmanov rho	frekvencia sebareflexie	korelačný koeficient	0,372***
		Sig. (2-tailed)	0,000
		N	219

¹³ E. Ficková, M. Košč, *Sebapôsobenie (self-efficacy) a zvládanie stresu*, in: I. Sarmány-Schuller (ed.), *Práca a jej kontexty*, Psychologické dni, Zborník príspevkov, Bratislava 2003.

¹⁴ J. Výrost, *Stratégie sebauplatnenia v sociálnom kontexte*, op.cit., p. 234.

	Reflektívna kompetencia		Sebaúčinnosť (self-efficacy)
	hĺbka sebareflexie	korelačný koeficient	0,421***
		Sig. (2-tailed)	0,000
		N	219

*** korelácia významná na hladine významnosti ,001

Na hladine významnosti 0,001 sme zistili, že korelačný koeficient medzi self-efficacy a frekvenciou sebareflexie dosahuje hodnotu $r = 0,372$ a medzi self-efficacy a hĺbkou sebareflexie hodnotu $r = 0,421$, čo svedčí o stredne silnom vzťahu (pozri Tab. 1 a Graf 1–2). Hypotéza, že existuje pozitívny vzťah medzi reflexívnou kompetenciou a self-efficacy sa podporila. Z korelačnej analýzy vyplývajú závery, že reflektívna spôsobilosťou a sebaúčinnosť majú dokázateľnú pozitívnu súvislosť, čo znamená, že rastom sebaúčinnosti rastie i frekvencia sebareflexie a hĺbka sebareflexie.

Pri formulovaní našich predpokladov sme vychádzali z myšlienok J. Čápa a J. Mareša, podľa ktorých je adekvátnosť učiteľovho sebahodnotenia rozhodujúca pre jeho ďalšiu prax, realizáciu ďalších výchovných postupov. Seba-preceňujúci učiteľ môže totiž svoj chybný postup hodnotiť kladne, a naopak sebaopodceňujúci učiteľ, ktorý má nízku dôveru vo svoje kvality (v našom poňatí nízke presvedčenie o self-efficacy), môže neprávom pochybovať o svojom postupe, i keď bol správny. Predpokladáme však i spätné pôsobenie dôsledkov reflektívnej spôsobilosti na self-efficacy. Učiteľ s nízkou úrovňou reflektívnej spôsobilosti sa totiž v dôsledku nedostatočnej analýzy a hodnotenia svojej práce môže v práci dopustiť mnohých chýb, nedostatkov a naopak, učiteľ s vysokou úrovňou reflektívnej spôsobilosti v dôsledku dôkladnej analýzy a hodnotenia svojej práce viacerým nedostatkom predchádzať. Percipovaný či reálny úspech a neúspech potom tiež spätne ovplyvňuje jeho presvedčenie o self-efficacy (sebaúčinnosti).

Reflektívne spôsobilosti sa zaraďujú i do oblasti sociálnych spôsobilostí. V našom výskume učitelia s väčšou spôsobilosťou sebareflexie dosiahli vyššie skóre v ukazovateľoch sebaocenenia, čo zároveň potvrdzuje i zistenia, ktoré uvádza L. Páleník, že vysoká miera sebaocenenia je nevyhnutným predpokla-

dom a jedným z dôležitých prediktorov úspešného pracovného správania, najmä v oblastiach vyžadujúcich sociálne spôsobilosti¹⁵.

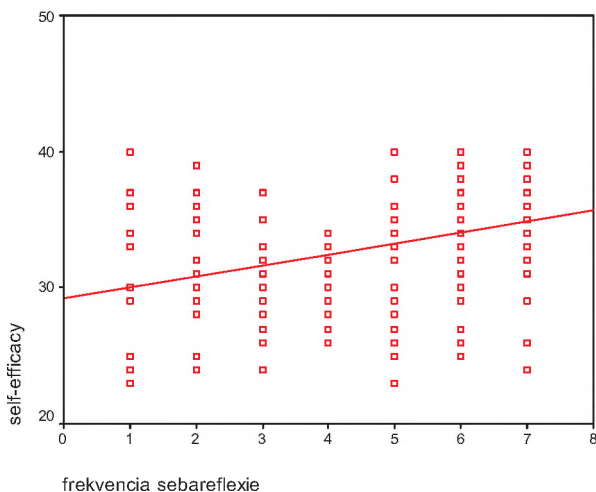
Závery Alberta Banduru¹⁶ poskytujú príležitosť vysvetliť i správanie učiteľov v záťažových, frustrujúcich či problémových situáciách. Takýmto môžu byť napr. narastajúce povinnosti učiteľov i mimo vyučovania, protiklad medzi rozsahom učiva vymedzeného normou a množstvom vyučovacieho času, ktorý je pre učivo k dispozícii, stále agresívnejšie správanie žiakov voči učiteľom a i. Učiteľ musí častokrát denne riešiť i mnohé kritické incidenty (incident – nepríjemná, rušivá udalosť, príhoda), ktoré sa môžu vyskytnúť medzi žiakmi navzájom, učiteľom a žiakmi, ale i učiteľom a rodičmi. Ak učiteľ rieši konfliktné situácie na vyučovaní zvyšovaním hlasu, kritikou, prípade neprimerane strieda výchovné štýly, čiastočne stráca rešpekt. Prísny postup učiteľa pri riešení kritických incidentov teda môže zhoršiť situáciu. Učiteľ môže mať vtedy pocit, že zlyhal – nielen ako dospelý, ale hlavne ako pedagóg. Úsudok učiteľa o svojej spôsobilosti úspešne sa správať a zvládnuť riešenie zložitých pedagogických situácií tak, aby dosiahol žiaduci výsledok (self-efficacy) ovplyvní jeho postoje k situácii, k žiakom i schopnosť riešiť ich. Určí tiež, či nespokojnosť so sebou samým vyvolá zvýšené úsilie, teda bude motivujúce, alebo ho odradí od ďalšieho úsilia. Učelia, ktorí pestujú pochybnosti o svojich schopnostiach, sa ľahko odradia neúspechom. Naopak, ak sú presvedčení o svojich schopnostiach i v prípade, ak sa im nedarí, zosilnia svoje snaženie a vytrvávajú tak dlho, pokiaľ sa im nepodari dosiahnuť očakávaný výsledok. Ak sa teda učiteľovi nepodari incident adekvátne vyriešiť priamo na hodine, resp. v autentickej situácii, môže sa k nej vrátiť a prehodnotiť ju prostredníctvom sebareflexie – vo fáze analýzy a hodnotenia. Profesijná sebareflexia mu môže pomôcť lepšie porozumieť situácii, spätne si uvedomiť niektoré jej aspekty, ktoré predtým nevnímal, odhaľovať hlbšie príčiny svojho úspechu či neúspechu a predvídať dôsledky svojich rozhodnutí, konania. Tým sa učiteľ môže vyvarovať následných chýb, neopakovať ich. Samozrejme je dôležitejšie vyhýbať sa takýmto kritickým situáciám, aby vôbec nenastali, v čom mu môže byť opäť nápomocná cielavedomá a systematická profesijná sebareflexia.

¹⁵ L. Páleník, *Motivácia k sociálnej moci, úspešnosti a sociálnemu správaniu*, in: T. Kollárik, E. Sollárová et al., *Metódy sociálnopsychologickej praxe*, Bratislava 2004, Ikar, p. 193.

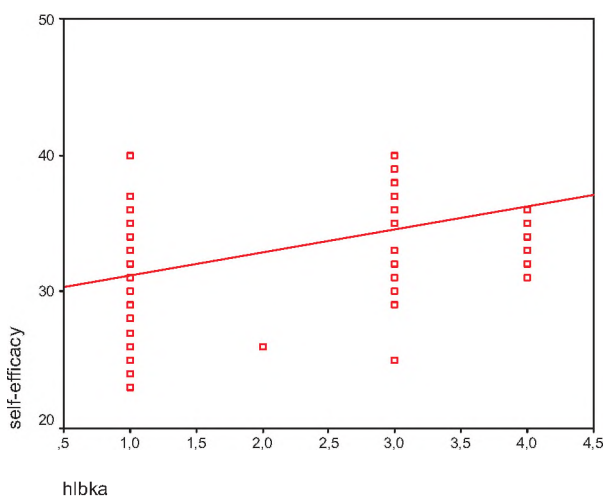
¹⁶ J. Výrost, *Stratégie sebauplatnenia v sociálnom kontexte*, op.cit., p. 234.

Grafické znázornenie vzťahu medzi sebareflexie frekvenciou sebareflexie a sebaúčinnosťou prezentuje Graf 1 a grafické znázornenie vzťahu medzi hĺbkou sebareflexie a sebaúčinnosťou Graf 2.

Graf 1. Grafické znázornenie vzťahu medzi sebareflexie frekvenciou sebareflexie a sebaúčinnosťou (self-efficacy)



Graf 2. Grafické znázornenie vzťahu medzi hĺbkou sebareflexie a sebaúčinnosťou



Záver

Sme presvedčení, že edukátor, ktorý denne prehodnocuje svoju prácu, je viac otvorený voči inovatívnym možnostiam v riadení edukačného procesu a progresívnym zmenám z pohľadu najnovších teórií či výsledkov z praxe. Je tiež potrebné zdôrazniť, že sebareflexia je *vytváranou spôsobilosťou*, a preto vyžaduje cieľavedomý, systematický nácvik v rámci odbornej prípravy a odborného výcviku riadeného skúsenými pedagógmi i psychologicky kvalifikovanými inštruktormi, ako aj ďalší rozvoj a kultiváciu v priebehu celoživotnej profesijnej dráhy učiteľa/andragóga.

Medzi naše priority na Pedagogickej fakulte UKF v Nitre v rámci pregraduálnej prípravy študentov učiteľstva nesporne patrí i formovanie a rozvoj už opísaných špecifických sebareflexívnych spôsobilostí budúcich učiteľov, ktoré im umožnia lepšie rozpoznať nielen vlastný štýl učenia sa, efektívnejšie možnosti svojej edukačnej práce, ale aj potencionality a štýl učenia sa žiakov, možnosti ich optimálneho rozvoja pri uplatňovaní individuálneho a diferencovaného prístupu k žiakom.

Bibliography

- Buchtová B., *Sociální psychologie nezaměstnenosti*, in: J. Výrost, I. Slaměník (eds.), *Aplikovaná sociální psychologie II*, Praha 2001, Grada Publishing.
- Čáp J., Mareš J., *Psychologie pro učitele*, Praha 2001, Portál.
- Ficková E., Košč M., *Sebapůsobenie (self-efficacy) a zvládanie stresu*, in: I. Sarmány-Schuller (ed.), *Práca a jej kontexty*, Psychologické dni, Zborník príspevkov, Bratislava 2003.
- Hupková M., *Profesijná sebareflexia učiteľov*, Nitra 2006, PF UKF.
- Hupková M., *Profesijná sebareflexia učiteľov vo vzťahu k sociálnej motivácii. Dizertačná práca. Školiteľ: prof. PhDr. Erich Petlák, CSc.* Nitra 2005, PF UKF.
- Hupková M., Petlák E., *Sebareflexia a kompetencie v práci učiteľa*, Bratislava 2004, Iris.
- Kasáčová B., *Reflexívna výučba a reflexia v pregraduálnej príprave študentov učiteľstva*, Banská Bystrica 2005, Pedagogická fakulta, Univerzita Mateja Bela.
- Kosová B., *Miesto andragogiky v rozvoji učiteľskej profesie*, in: G. Porubská, J. Perhács (eds.), *Základy andragogickej pedeutológie a sociálnej andragogiky*, Nitra 2007, PF UKF.
- Musil J. V., Musilová M., *Řízená sebereflexe – pedagogova dovednost a zdroj speciálních schopností*, „Pedagogická orientace“ 1997, č. 4.

- Nezvalová D., *Reflexe v pregraduálnej príprave učiteľa*, Olomouc 2000, Pedagogická fakulta Univerzity Palackého.
- Páleník Ľ., *Motivácia k sociálnej moci, úspešnosti a sociálnemu správaniu*, in: T. Kollárik, E. Sollárová et al., *Metódy sociálnopsychologickej praxe*, Bratislava 2004, Ikar.
- Páleník Ľ., *Sociálna motivácia*, in: T. Kollárik et al., *Sociálna psychológia*, Bratislava 2004, Vydavateľstvo Univerzity Komenského.
- Petlák E., *Sebareflexia pedagogickej činnosti učiteľa*, „Naša škola“ 1998/99, roč. 2, č. 3.
- Řezáč J., *Možnosti intervence do procesu utváření profesijných dovedností učitele z hlediska psychologického*, in: V. Švec et al., *Cesty k učitelské profesi: Utváření a rozvíjení pedagogických dovedností*, Brno 2002, Paido.
- Slavík J., Čapková D., *Divadlo, dílna a těžký život v profesní reflexi učitelů*, in: *Stát se učitelem*, [Výskumná zpráva.] Praha 1994, Pedagogická fakulta.
- Slavík J., Čapková D., *Reflexe učitelské profese: divadlo, dílna a těžký život v pojetí výuky*, „Pedagogika“ 1994, roč. XLIV, č. 2.
- Švec V., *Klíčové dovednosti ve vyučování a výcviku*, Brno 1998, Pedagogická fakulta MU.
- Švec V., *Pedagogická příprava budoucích učitelů*, Brno 1999, Paido.
- Výrost J., *Stratégie sebauplatnenia v sociálnom kontexte*, in: J. Výrost, I. Slaměnik (eds.), *Aplikovaná sociální psychologie II*, Praha 2001, Grada Publishing.
- Walterová E., *Učitelé: Proměny profese a rekonstrukce jejich vzdělávání*, „Pedagogická revue“ 2002, roč. 54, č. 3.

Summary

In the text presented and discussed the results of surveys conducted among teachers. An attempt was made to determine the level of their skill sets of self-reflection and the frequency of its occurrence. It was pointed out that the teacher, being a reflective practitioner can optimize edukacyjną activity, taking into account not only their own abilities, but also the potential and learning styles of students.

Key words: reflection, self-reflection in educational activities, self-efficacy

Translated by Marianna Müller de Morais

Streszczenie

Umiejętność autorefleksji nauczycieli a poczucie własnej skuteczności

W tekście przedstawiono i omówiono wyniki badań sondażowych przeprowadzonych wśród nauczycieli. Podjęto próbę określenia poziomu ich umiejętności autorefleksji i częstotliwości jej występowania. Wskazano, że nauczyciel będąc refleksyjnym praktykiem może

optymalizować działalność edukacyjną, uwzględniając nie tylko własne predyspozycje, ale także potencjał i style uczenia się uczniów.

Słowa kluczowe: refleksja, autorefleksja podczas podejmowania działalności edukacyjnej, poczucie własnej skuteczności

NOTE ABOUT THE AUTHOR

Doc. PaedDr. Marianna Müller de Morais, PhD. deals with development of social skills in helping professions within research. She has gone through a systematic training within cognitive behavioral therapy according to EU criteria and she also practices at psychological counselling.

Ewa Tłuczek-Tadla

Rola szkoły ponadpodstawowej w budowaniu demokratycznego społeczeństwa

Wstęp

Jak zauważył Bogusław Śliwerski w książce *Szkoła na wirażu zmian politycznych. Bez cenzury*, „Dzisiaj jest «demokracja», ale tylko i wyłącznie proceduralna. Kiedyś była «demokracja» socjalistyczna, a dzisiaj jest autokratyczna. Co za różnica. Zmieniła się tylko ideologia władzy. Obecna, o której mówi się wprost, że została wyłoniona z partii władzy, sugeruje, że wszystko, co ustanawia, jest dla dobra dzieci i ich rodziców. To, że nie pyta ich o to, czy się z tym zgadzają, czy tak to postrzegają, nie ma żadnego znaczenia, skoro czyni to dla ich dobra”¹. Piotr Gliński również zwraca uwagę na brak zaangażowania obywateli w sferę życia publicznego. Píše on mianowicie, że „współczesna demokracja, odwrotnie niż jej ateński pierwowzór, cierpi przede wszystkim na brak spontanicznej, oddolnej aktywności obywateli, ich masowego uczestnictwa w życiu społecznym i publicznym, w szeroko rozumianych procesach sprawowania władzy. Ale cierpi również często na brak uczestnictwa roztropnego, odnoszącego się do mądrego rozumienia i praktykowania idei republikańskiej”².

¹ B. Śliwerski, *Szkoła na wirażu zmian politycznych. Bez cenzury*, Kraków 2012, Oficyna Wydawnicza Impuls, s. 10.

² P. Gliński, *Demokracja bez partycypacji. O konieczności zaangażowania obywatelskiego uczniów*, w: M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak (red.), *Wychowanie. Pojęcia. Procesy. Konteksty. Interdyscyplinarne ujęcie*, t. 4, Gdańsk 2008, GWP, s. 174–175.

Spostrzeżenia przywołanych autorów wskazują pośrednio na to, jakie oczekiwania kierowane są względem tych, którzy do bycia obywatelami w ustroju demokratycznym przygotowują się, korzystając z edukacji na kolejnych etapach kształcenia. Interesujące jest w tym względzie poznanie opinii uczniów. Co przyczynić się może do oceny kondycji edukacji obywatelskiej w polskiej szkole?

Pisząc o edukacji obywatelskiej nie sposób nie przyjąć określonych założeń teoretycznych dotyczących rozumienia kategorii społeczeństwa obywatelskiego. Wydaje się to konieczne, ponieważ sposób interpretacji tego pojęcia wyznacza oczekiwania kierowane względem tego zakresu edukacji. W oparciu o analizę literatury przedmiotu przyjęto zatem, że społeczeństwo obywatelskie będące efektem edukacji obywatelskiej jest wspólnotą jednostek, które pomimo zróżnicowania chcą realizować nie tylko własne, ale i wspólne interesy. Jednostkom tym można przypisać zainteresowanie sprawami publicznymi, zdolność do ofiarności i przezwyciężania egoizmu, poczucie odpowiedzialności, poczucie więzi grupowych, tolerancji społecznej, czyli uznania prawa do odmienności oraz aktywność społeczną. Jednostki te wyposażone są także w konkretne umiejętności, m.in. zdolność do samoorganizowania się i samorządności, kreatywności w działaniu, współpracy w grupie, w tym prowadzenia negocjacji, mediacji i dyskusji oraz rozwiązywania konfliktów³.

Partycypacja obywatelska – zgodnie ze stanowiskiem P. Glińskiego „polega na zinstytucjonalizowanej artykulacji potrzeb i interesów różnorodnych grup społeczeństwa, współwyznaczania celów rozwojowych (...), kontroli władzy na wszystkich jej szczeblach i we wszystkich fazach rządzenia, współuczestniczenia w procesie przygotowania, podejmowania i realizacji decyzji władzy (między innymi zabierania głosu w sprawach publicznych, różnorodne konsultacje, wysłuchania publiczne, uczestnictwo w pracach ciał doradczych i decyzyjnych, (...) wreszcie na samodzielnej realizacji wielu różnorodnych zadań społecznych i publicznych (od skromnych, lokalnych i bardzo konkretnych działań praktycznych, po wszelkie projekty edukacyjne czy samoświadomościowe”⁴. Autor podkreśla również, że „(...) aby sprostać cywi-

³ A. Szerląg, *Przedmowa: obywatelskość mentalnego tułacza*, w: A. Szerląg (red.), *Edukacja obywatelska w społeczeństwach wielokulturowych*, Kraków 2007, Oficyna Wydawnicza Impuls.

⁴ P. Gliński, *Demokracja bez partycypacji. O konieczności zaangażowania obywatelskiego uczniów*, cyt. wyd., s. 174.

lizowanym standardom współczesnych demokracji, musimy jasno sformułować cel polskiej szkoły: powinno być nim nie tylko wyedukowanie polskiej młodzieży, ale także wychowanie światłego kompetentnego i sprawnego obywatela”⁵.

Instytucje edukacyjne w Polsce działają w oparciu o Ustawę z dnia 7 IX 1991 r. o systemie oświaty⁶ oraz Ustawę z dnia 27 VII 2005 r. – Prawo o szkolnictwie wyższym (Dz.U. Nr 164, poz. 1365) z późn. zm.⁷. W skład systemu oświaty wchodzi od roku szkolnego 1999/2000 6-letnie szkoły podstawowe, 3-letnie gimnazja, powstałe w miejsce 8-letnich szkół podstawowych oraz szkoły ponadgimnazjalne.

W podjętych rozważaniach koncentruję się na etapie kształcenia gimnazjalnego (etap III), który rozpoczyna bardziej dojrzały czas uczestnictwa ucznia w różnych obszarach jego życia, jednak przywołane cele kształcenia ogólnego odnoszą się również do IV etapu edukacyjnego (ponadgimnazjalnego). Programowo spójne kształcenie ucznia w gimnazjum oraz szkole ponadgimnazjalnej, umożliwia zdobycie fundamentu wykształcenia, które pozwoli na dalsze kształcenie zawodowe, jak również podejmowanie przez niego kształcenia przez całe życie⁸.

Celami kształcenia ogólnego na III i IV etapie edukacyjnym są: przyswojenie przez uczniów określonego zasobu wiadomości na temat faktów, zasad i teorii; zdobycie przez uczniów umiejętności wykorzystania posiadanych wiadomości podczas wykonywania zadań i rozwiązywania problemów; kształtowanie u uczniów postaw warunkujących sprawne i odpowiedzialne funkcjonowanie we współczesnym świecie.

⁵ Tamże, s. 193.

⁶ Ustawa z dnia 7 IX 1991 r. o systemie oświaty. Tekst jednolity Dz.U. 2004, nr 256, poz. 2572, z późn. zm.

⁷ Ustawa z dnia 27 VII 2005 r. Prawo o szkolnictwie wyższym z późniejszymi zmianami. Dz.U. Nr 164, poz. 1365.

⁸ Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych, których ukończenie umożliwia uzyskanie świadectwa dojrzałości po zdaniu egzaminu maturalnego Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 27 sierpnia 2012 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół. Załącznik nr 4, D.U. RP, 30 sierpnia 2012 r., poz. 977, s. 73–74, www.men.gov.pl/images/ksztalcenia_kadra.htm (28.09.2014).

Do najważniejszych umiejętności w trakcie kształcenia ogólnego na III i IV etapie edukacyjnym należy poszerzanie tych, które były już obecne na II etapie oraz włączanie nowych. Do umiejętności tych należą: czytanie; myślenie matematyczne; myślenie naukowe; umiejętność komunikowania się w języku ojczystym i w językach obcych, zarówno w mowie, jak i piśmie; sprawne posługiwanie się nowoczesnymi technologiami informacyjno-komunikacyjnymi⁹.

Analizując przedstawione powyżej cele kształcenia ogólnego na III i IV etapie edukacyjnym, można zauważyć, że niezmiernie słabo wyakcentowane zostały cele odnoszące się do wykształcenia zaangażowanego obywatela. Z pewnością wszystkie wyszczególnione cele stanowią podstawę do tego, aby jednostka mogła podejmować w sposób samorządny i odpowiedzialny zadania wynikające z pełnienia różnych ról życiowych, również tych, które wykraczają poza jej obszar życia prywatnego i zawodowego. Oczywiście nie można pominąć też faktu, że cele kształcenia zamieszczone w podstawie programowej odnoszą się także do poszczególnych przedmiotów, gdzie ma miejsce ich uszczegółowienie i odniesienie do różnych obszarów rozwoju jednostki¹⁰.

Procedura badań i prezentacja wyników

Badania przeprowadzone zostały wśród studentów kierunku pedagogika Uniwersytetu Rzeszowskiego w maju 2015 roku. W badaniach wzięło udział 133 respondentów, w tym 97% (129) kobiet i 3% (4) mężczyzn. Większość z badanych to mieszkańcy wsi – 58% (77 osób), 42% (56 osób) mieszka w mieście.

Głównym problemem badawczym było pytanie: Jaka jest rola szkoły ponadpodstawowej w budowaniu demokratycznego społeczeństwa? Interesowało mnie to: Czy młodzież była zaangażowana w życie społeczne w szkole ponadpodstawowej (samorządność uczniowska, organizacje uczniowskie, wolontariat) i w środowisku lokalnym (stowarzyszenia młodzieżowe, wolontariat)? Czy i w jakim zakresie szkoła ponadpodstawowa, w opinii badanych, kształtowała u nich kompetencje obywatelskie? Jaka, w opinii badanych studentów, jest rola gimnazjum i szkoły ponadgimnazjalnej w pobudzaniu młodzieży do aktywności w środowisku lokalnym?

⁹ Tamże, s. 77–78.

¹⁰ Tamże.

W badaniach wykorzystano technikę ankiety. Kwestionariusz ankiety został skonstruowany na potrzeby badań i składał się z części zasadniczej, w której zamieszczonych zostało 15 pytań oraz 8 pytań metryczki. Pytania zamieszczone w części zasadniczej kwestionariusza ankiety to pytania półotwarte. W każdym z nich badani byli proszeni o uzasadnienie wybranej odpowiedzi. Na zakończenie kwestionariusza studenci mogli dopisać jeszcze własne spostrzeżenia czy uwagi, które zrodziły im się w trakcie jego wypełniania.

W zdecydowanej większości badani udzielili odpowiedzi na pytania (ponad 95% respondentów). Większość respondentów (ponad 60%) zamieściła również uzasadnienie do wybranej odpowiedzi. W tekście zamieszczone zostaną wyniki badań, które odnoszą się do etapu kształcenia gimnazjalnego.

Przeprowadzone badania pozwoliły poznać doświadczenia edukacyjne studentów z etapu kształcenia gimnazjalnego.

Większość badanych 67% (89 osób) nie była w gimnazjum członkiem samorządu uczniowskiego. Jak również większość respondentów 64% (85) nie należała w gimnazjum do jakiegokolwiek organizacji uczniowskiej. 81% badanych (108) nie była nigdy w gimnazjum wolontariuszem.

Wyniki przeprowadzonych badań wskazują na to, że zdecydowana większość nauczycieli (72%) nie zachęcała respondentów do werbalnego wyrażania własnych potrzeb (poznawczych, kulturowych, psychologicznych, społecznych). Może budzić to zdziwienie u wnikliwego badacza procesu edukacyjnego, dlatego cennymi stają się w tym względzie uważne przyjrzenie się uzasadnieniom, które zamieszczone zostały pod zakreślonymi odpowiedziami. Otóż najczęściej badani (46 odpowiedzi) pisali, że nauczyciele nie zachęcali ich do mówienia o własnych potrzebach, ponieważ koncentrowali się oni na realizacji programu. Niewiele osób (6) wskazało, że tylko na niektórych lekcjach, np. języku polskim czy historii, byli zachęceni do takiej aktywności.

Zdecydowana większość nauczycieli (72%) nie zachęcała badanych do zadawania pytań na lekcjach. Można zatem przypuszczać, że większość lekcji, w których uczestniczyli respondenci była prowadzona metodami podającymi, które w swoich założeniach nie akcentują potrzeby aktywizowania uczestników procesu edukacyjnego. Uzasadniając swoje wypowiedzi respondenci pisali najczęściej, że nauczyciele nie zachęcali ich do zadawania pytań, ponieważ koncentrowali się oni na realizacji programu nauczania (32 odpowiedzi). Niektórzy wskazywali też, że nie zadawali niewygodnych pytań (4 odpowiedzi), jak również, że zdanie, jakie wypowiadali było nieważne

z perspektywy nauczycieli (3 odpowiedzi). Tylko 8 respondentów napisało w uzasadnieniu, że na niektórych lekcjach mogli zadawać pytania.

Nawet na lekcjach wychowawczych, które w swoich założeniach powinny być w głównej mierze skoncentrowane na zróżnicowanych potrzebach uczniów, mniej niż połowa wychowawców (43%) motywowała badanych do angażowania się w jej przebieg poprzez zadawanie pytań, zabieranie głosu w sprawach, które wychodziły z oddolnej inicjatywy samych uczniów. Przyczyną takiego przebiegu lekcji wychowawczych było w opiniach badanych to, że sprawy bieżące, którymi się zajmowano dominowały na większości tych lekcji (36 odpowiedzi), bądź były one lekcjami luźnymi, niezaplanowanymi przez wychowawcę i wtedy badani rozmawiali ze swoimi rówieśnikami. Kilkadziesiąt osób podkreślało również ważną rolę, jaką pełnił dla nich wychowawca. Wskazywali oni, że do wychowawcy można było zawsze przyjść porozmawiać czy poradzić się w jakimś problemie (26 odpowiedzi) lub że poruszał on na lekcjach wychowawczych tematy dla nich interesujące (13 odpowiedzi). Kilka osób (6 odpowiedzi) zaznaczało, że wychowawcy zachęcali ich do zadawania pytań na lekcjach wychowawczych, ale tylko wtedy kiedy te lekcje się odbywały.

Tabela 1. W gimnazjum nauczyciele/wychowawcy uwrażliwiali nas na to, że należy nieść pomoc innym ludziom ze środowiska lokalnego jeżeli znajdują się w trudnych sytuacjach życiowych (np. kolegom/koleżankom, sąsiadom itp.):

Lp.	ODPOWIEDZI	LICZBA	%
1	Tak	29	22
2	Raczej tak	58	44
3	Raczej nie	33	25
4	Nie	13	9
	Ogółem	133	100

Źródło: Badania własne.

Jak wynika z przedstawionych w tabeli danych, zdecydowana większość nauczycieli/wychowawców (66%) zwracała uwagę uczniom na potrzebę angażowania się w pomoc tym, którzy tego potrzebują. To dość optymistyczne wyniki, porównując z tymi, które zaprezentowano wcześniej. Badani uzasad-

nając swoje odpowiedzi, pisali że w związku z tym odbywały się spotkania dotyczące pomocy słabszym uczniom w nauce czy też chorym (23 odpowiedzi), miały miejsce charytatywne zbiórki/akcje (15 odpowiedzi). Niektórzy pisali w uzasadnieniu, że nauczyciele czy wychowawcy pragnęli wzbudzić w nich empatię (5 odpowiedzi), wskazywali na lekcje, na których miało to miejsce: lekcje wychowawcze, WOS (6 odpowiedzi) czy lekcje religii (4 odpowiedzi).

Tabela 2. W gimnazjum nauczyciele/wychowawcy uwrażliwiali nas na to, że należy interesować się tym, co dzieje w szkole, angażować się np. w działalność samorządu szkolnego, organizacji uczniowskich czy też „bycia” wolontariuszem:

Lp.	ODPOWIEDZI	LICZBA	%
1	Tak	20	15
2	Raczej tak	49	37
3	Raczej nie	43	32
4	Nie	21	16
	Ogółem	133	100

Źródło: Badania własne.

Z danych zamieszczonych w powyżej tabeli wynika, że 52% nauczycieli wychowawców zachęcało uczniów do interesowania się tym, co dzieje się w szkole, poza lekcjami obowiązkowymi czy zajęciami dydaktycznymi dodatkowymi. Zaznaczyć należy, że niektórzy z badanych nie przeczytali pytania z należytą uwagą, ponieważ uzasadniając swoją pozytywną odpowiedź pisali, że zachęcano ich do angażowania się w konkursy czy pracę kół zainteresowań (14 odpowiedzi), a w zadany pytanie, nie o takie uczestnictwo chodziło. Niektórzy z badanych podkreślali, że tylko nieliczni nauczyciele czy wychowawcy motywowali ich do tego rodzaju aktywności.

Tabela 3. W gimnazjum nauczyciele/wychowawcy często podkreślali, że współpracując z innymi ze szkoły, z najbliższego środowiska lokalnego (organizacji pozarządowych, Kościoła itp.) można skuteczniej dbać o zaspokojenie różnych potrzeb lokalnych czy też rozwiązywać różne problemy, które pojawiają się w tym środowisku:

Lp.	ODPOWIEDZI	LICZBA	%
1	Tak	9	7
2	Raczej tak	32	24
3	Raczej nie	55	41
4	Nie	37	28
	Ogółem	133	100

Źródło: Badania własne.

Uzyskane dane nie pozostawiają wątpliwości, że zdecydowana większość nauczycieli czy wychowawców nie była przekonana, że umiejętność współpracy jest cenną kompetencją, w którą warto wyposażać uczniów w trakcie procesu edukacyjnego. W tym przypadku rzadko uczniowie uzasadniali swoje odpowiedzi, ale najczęściej wskazywali, że brak było na to czasu (6 odpowiedzi), że tylko ksiądz o tym mówił (5 odpowiedzi), a także wskazywali, z kim odbywała się ta współpraca, np. z parafią, Caritasem (5 odpowiedzi).

W gimnazjum 72% badanych nigdy nie działało w samorządzie uczniowskim. Uzasadniając swoją odpowiedź, 23 badanych stwierdziło, że bardziej popularni uczniowie byli wybierani do samorządu, 22 osoby wskazywały na to, że brakowało im do tego odpowiednich predyspozycji (byli nieśmiali, skryci, nie poradziłiby sobie w tej roli). Uzasadniając natomiast fakt zaangażowania w samorząd uczniowski (28%), badani wskazywali, że to dzięki kolegom i koleżankom, którzy ich lubili i wybrali mogli pełnić te funkcje (11 odpowiedzi), jak również, że chcieli mieć wpływ na to, co dzieje się w ich szkole (9 odpowiedzi).

Zdecydowana większość respondentów (68%) nie działała w gimnazjum w organizacjach uczniowskich na terenie szkoły. Było to spowodowane – jak pisali – tym, że nie było takich organizacji, które ich interesowały (21 odpowiedzi), nie odczuwali potrzeby takiego zaangażowania (20 odpowiedzi), brakowało im czasu na taką działalność, ponieważ poświęcali go na naukę

(9 odpowiedzi). Kilkoro z nich wskazywało, że wolą poświęcić swój wolny czas na inną aktywność, np. zajęcia sportowe (4 odpowiedzi), aktywność w takich organizacjach, w których ich umiejętności były przydatne i doceniane (4 odpowiedzi).

W gimnazjum 75% badanych nigdy nie działało na rzecz środowiska lokalnego. Uzasadniając swoją odpowiedź respondenci najczęściej pisali, że nie było stowarzyszeń w ich środowisku lokalnym (17 odpowiedzi), nie mieli na to czasu, ponieważ uczyli się bądź mieli problemy zdrowotne (13 odpowiedzi), nie mieli możliwości (13 odpowiedzi), nie było wtedy mody na wolontariat (9 odpowiedzi) czy też nie mieli predyspozycji do tego rodzaju działalności (7 odpowiedzi). Tylko 3 osoby uzasadniając swoje zaangażowanie wskazało, że taka działalność dawała im satysfakcję.

Zakończenie

Wyniki przeprowadzonych badań pozwalają stwierdzić, że zdecydowana większość badanych nie była zaangażowana w życie społeczne w gimnazjum i środowisku lokalnym. Większość nauczycieli w niewielkim zakresie kształtowała u uczniów umiejętności komunikacyjne, zwłaszcza w obszarze informowania o własnych potrzebach czy zadawania pytań ważnych z ich perspektywy. Pedagodzy nie kształtowali u uczniów postawy zaangażowania w działalność społeczną w szkole i środowisku lokalnym, z wyjątkiem niesienia pomocy osobom znajdującym się w trudnej sytuacji życiowej.

Szkoła ponadpodstawowa (gimnazjum) w niezadawalającym stopniu kształtuje u uczniów kompetencje obywatelskie. Budowanie demokratycznego społeczeństwa jest, jak sama nazwa wskazuje, procesem, którego jakość uzależniona jest od tego, jaka jest bieżąca i przyszła kondycja społeczeństwa obywatelskiego w Polsce. Kondycja ta warunkowana jest natomiast jakością przygotowania członków tego społeczeństwa, również w szkołach publicznych na poszczególnych jej etapach kształcenia. P. Gliński sugeruje natomiast, że „polska szkoła nie przygotowuje systemowo do odpowiedzialnego funkcjonowania w demokracji partycypacyjnej, nie kształci postaw i sprawności obywatelskich. Prawie wszystko, co w tym zakresie zrobiono w Polsce po roku 1989, stanowi zasługę instytucji pozarządowych, przede wszystkim Centrum Edukacji Obywatelskiej (...)”¹¹. Pierwsza część wypowiedzi stanowi

¹¹ Tamże, s. 195.

niezwykle adekwatny komentarz do przedstawionych w tym tekście wyników badań. Wskazują one na to, że działalność badanych gimnazjów nie wyposaża w należytym stopniu uczniów w ważne kompetencje obywatelskie. P. Glišński pisze, że „olbrzymie znaczenie ma zwłaszcza uczenie młodzieży (...) umiejętności i wiedzy obywatelskiej poprzez doświadczenie i praktykowanie działań obywatelskich, rozwiązywanie konkretnych problemów społecznych i lokalnych czy wręcz uczestniczenie w instytucjach partycypacji obywatelskiej (choć zacząć należy po prostu od reaktywowania autentycznego samorządu uczniowskiego i szkolnego)¹².

Ogląd efektów działań edukacyjnych ostatnich kilkunastu lat w Polsce może rodzić wiele pytań, wątpliwości co do ich słuszności czy po prostu sprzeciwu wobec całokształtu edukacji. Dla znawców problematyki edukacji obywatelskiej zasadnicze staje się natomiast pytanie, jakiego obywatela próbuje kształtować system edukacji w Polsce? Czy jest to cel ważny z perspektywy tego co dzieje się w codzienności szkolnej? Czy jest to cel, który dla samych nauczycieli czy wychowawców wart jest długotrwałych zabiegów wychowawczych?

Jak pisał Edmund Wnuk-Lipiński, coraz bardziej widoczna w Polsce obecność ideologii neoliberalnej powoduje, że społeczeństwo obywatelskie zmienia swoje oblicze¹³. Dlatego też tym bardziej otwarte pozostaje pytanie czy to co dzieje się w szkole w obszarze edukacji obywatelskiej przygotowuje ucznia do pełnienia ról, nie tylko tych w życiu prywatnym, ale również publicznym?

Bibliografia

Glišński P., *Demokracja bez partycypacji. O konieczności zaangażowania obywatelskiego uczniów*, w: M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak (red.), *Wychowanie. Pojęcia. Procesy. Konteksty. Interdyscyplinarne ujęcie*, t. 4, Gdańsk 2008, Wydawnictwo GWP.

Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla gimnazjów i szkół ponagimnazjalnych, których ukończenie umożliwia uzyskanie świadectwa dojrzałości po zdaniu egzaminu maturalnego Rozporządzenie Ministra edukacji Narodowej z dnia 27 sierpnia 2012 r. w sprawie podstawy

¹² Tamże, s. 199.

¹³ E. Wnuk-Lipiński, *Świat międzyepoki. Globalizacja, demokracja, państwa narodowe*, Kraków 2004, bwm, s. 103.

- programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół. Załącznik nr 4, Dziennik Ustaw Rzeczypospolitej Polskiej, Warszawa, dnia 30 sierpnia 2012 r., poz. 977, s. 73–74, www.men.gov.pl/images/ksztalcenia_kadra.htm.
- Szerląg A., *Przedmowa: obywatelskość mentalnego tułacza*, w: A. Szerląg (red.), *Edukacja obywatelska w społeczeństwach wielokulturowych*, Kraków 2007, Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Śliwerski B., *Szkoła na wirażu zmian politycznych. Bez cenzury*, Kraków 2012, Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Tłuczek-Tadla E., *Edukacja obywatelska w stowarzyszeniu młodzieżowym. Studium teoretyczno-empiryczne*, Rzeszów 2012, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego.
- Wnuk-Lipiński E., *Świat międzyepoki. Globalizacja, demokracja, państwa narodowe*, Kraków 2004, bmv.
- Ustawa z dnia 7 IX 1991 r. o systemie oświaty. Tekst jednolity Dz.U. 2004, nr 256, poz. 2572, z późn. zm.
- Ustawa z dnia 27 VII 2005 r. Prawo o szkolnictwie wyższym z późniejszymi zmianami. Dz.U. Nr 164, poz. 1365.

Summary

The paper focuses on presenting the role of post-primary school (gymnasium) in the process of giving shape to the democratic society in Poland. A short introduction, discussing theoretical concepts related to democracy, will be followed with a presentation of the main educational objectives assigned to the 3rd and 4th stage of schooling in Poland. The subsequent parts will present the research procedure and the characteristics of the study group and, finally, a discussion of findings acquired during the previously described stages of the study. Finally, the author will present conclusions based on the present findings, and the text will end with a recapitulation.

Key words: post-primary school, democratic society, the local environment

Translated by Ewa Tłuczek-Tadla

NOTA O AUTORZE

Ewa Tłuczek-Tadla – adiunkt na Wydziale Pedagogicznym Uniwersytetu Rzeszowskiego. Zainteresowania naukowe lokują się w obszarze edukacji obywatelskiej młodzieży (szkolnej i pozaszkolnej), samorządności uczniowskiej, działalności organizacji pozarządowych, wolontariatu, ewaluacji w edukacji.

Justyna Ryszewska-Banko

Szkoła przestrzeni kształtowania dziecięcego obrazu świata wartości

Człowiek uzyskuje wartość poprzez wartość, ku której się kieruje

Józef Tischner¹

Wstęp

Edukacja szkolna stanowi jeden ze znaczących etapów wychowania i socjalizacji dziecka. W trakcie jej trwania mały człowiek doświadcza siebie, określając indywidualne miejsce w otaczającej przestrzeni społeczno-kulturowej, kształtuje tożsamość, poznając kim jest dla świata. Wartości wspólnie z normami stanowią w tym kontekście elementarne składniki kulturowego dziedzictwa, będącego zbiorem materialnych oraz niematerialnych treści, nadających sens i wytyczających kierunek ludzkich interakcji². Ich geneza ma wymiar nie tylko społeczny, lecz również cywilizacyjny, gdyż określają one efekt międzypokoleniowego przekazu, implikowanego dialektycznym związkiem z kulturą, która je współtworzy oraz z nich wyrasta³.

W znaczeniu asymilacyjnym, to właśnie wychowanie uznaje się za instrumentalny proces, warunkujący poznanie dziedzictwa kulturowego, w tym

¹ J. Tischner, *Myślenie według wartości*, Kraków 1993, Znak, s. 431.

² A. Giddens, *Socjologia*, Warszawa 2006, Wydawnictwo Naukowe PWN, s. 45–46.

³ M. Filipiak, *Socjologia kultury. Zarys zagadnień*, Lublin 2003, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, s. 129.

wartości wpisanych w zróżnicowany obszar jego kategorii i systemów⁴. W ich zakres wchodzi m.in. rodzina (uznawana za grupę wychowawczą) oraz szkoła (jako znaczący element socjalizacyjny)⁵. Natomiast specyficznym obszarem wzajemnych relacji i oddziaływań tychże środowisk jest oświata. Wskazane uwarunkowania stanowią w tym kontekście cel nauczania zintegrowanego i zależą od „wychowanka, wychowawcy, sytuacji społecznej i politycznej”⁶. Wymiary te sprawiają, że tematyka wartości, zwłaszcza na etapie edukacji elementarnej urasta do rangi ważnego i ponadczasowego, pedagogicznego dyskursu.

Założenia teoretyczne

Podając próbę poznania miejsca i roli szkoły w kształtowaniu dziecięcego obrazu świata wartości należy zastanowić się nad jej rangą i usytuowaniem w życiu i hierarchii danej zbiorowości. Istotne zatem jest przybliżenie zakresu znaczeniowego pojęcia środowiska lokalnego i ustalenie jego związku z przestrzenią szkolną w wymiarze definicyjnym oraz instytucjonalnym.

Środowisko lokalne w literaturze przedmiotu jest definiowane jako wytworzony przez ludzi bądź przyrodę układ obiektów, które współtworzą elementarne warunki do życia i aktywizacji jednostek (dzieci, młodzieży, dorosłych), wpisane także w program szkoły (np. sposób spędzania czasu wolnego)⁷. Stanowi ono, obok rodziny, najważniejszy czynnik socjalizacyjny oraz wieloskładnikowe, uwarunkowane historycznymi kategoriami otoczenie człowieka, implikujące pewien ustalony, wspólnotowy porządek (tzn. wzorce działania)⁸. W wymiarze instytucjonalnym to względnie zamknięta przestrzeń służąca organizacji życia społecznego⁹. Powołując się w tym miej-

⁴ Podaję za: Z. Łomny, *Człowiek i edukacja wobec przemian globalnych*, Radom 1996, Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, s. 42–44.

⁵ Tamże, s. 44.

⁶ B. Wołoskiuk, *Wychowanie do wartości w edukacji wczesnoszkolnej*, Lublin 2010, Wydawnictwo KUL, s. 40.

⁷ W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa 1998, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, s. 393, 385.

⁸ T. Pilch, *Środowisko lokalne – struktura, funkcje, przemiany*, w: I. Lepalczyk, T. Pilch (red.), *Pedagogika społeczna*. Warszawa 1995, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, s. 155–156.

⁹ Tamże, s. 155–156.

scu na definicje wartości, stanowią one elementy systemu ludzkich przekonań (normatywnych i nienormatywnych); sądy; sposoby postrzegania oraz przedmioty (symboliczne, niesymboliczne, idealne lub materialne), implikujące jednostkowe wybory i dążenia¹⁰.

Według przyjętej w niniejszym opracowaniu typologii Maxa Schelera, wartości można rozdzielić na: duchowe (warunkujące życie psychiczno-umysłowe jednostki, tzn. walory poznawcze, etyczne i estetyczne); religijne (relacja człowiek a Bóg); witalne (czynniki służące podtrzymaniu życia biologicznego, które są częściowo oparte na zależnościach ekonomicznych); utylitarne (tzn. potrzeby użyteczne) oraz hedonistyczne (tj. przyjemnościowe)¹¹. Wymienione grupy nadają im zaś wymiar personalistyczny i teistyczny¹². W tym kontekście sądy i normy wartościujące mają szczególne znaczenie w kształtowaniu moralnej sylwetki dziecka, zarówno w wymiarze indywidualnych, jak i międzyludzkich preferencji. W ujęciu M. Schelera owo preferowanie stanowi „akt poznania aksjologicznego”, który jest uwarunkowany hierarchicznym stosunkiem wartości uznanych za wyższe nad niższymi, determinując tym samym ludzkie wybory empiryczne (tzn. dookreślane względem dóbr) oraz aprioryczne (tj. walory niezależne od dóbr), osadzone w zmieniających się ramach czasowych¹³. Sposób i zakres interioryzowania przez jednostkę wartości wyznaczają m.in. komunikaty otrzymane z otoczenia, w tym indywidualne doświadczenia i obserwacje zachowań osób znaczących. Fakt ten podnosi Emil Durkheim, pisząc „świadomość jednostkowa jest kształtowana przez treści i formę świadomości zbiorowej”¹⁴. Podobnego wymiaru nabierają wła-

¹⁰ Cz. Wiśniewski, *Wychowanie – studia teoriopoznawcze i aksjologiczne*, Łódź 2009, Wydawnictwo AHE, s. 167; B. Szacka, *Wprowadzenie do socjologii*, Warszawa 2008, Oficyna Naukowa, s. 83; M. Łobocki, *Teoria wychowania w zarysie*, Kraków 2007, Oficyna Wydawnicza Impuls, s. 95.

¹¹ S. Kowalczyk, *Człowiek w poszukiwaniu wartości. Elementy aksjologii personalistycznej*, Lublin 2011, Wydawnictwo KUL, s. 139.

¹² Tamże, s. 139.

¹³ M. Scheler, *Wartości „wyższe” i „niższe”*, w: W. Galewicz (red.), *Z fenomenologii wartości*, Kraków 1988, Papieska Akademia Teologiczna – Wydział Filozoficzny, s. 168; S. Kunowski, *Wartości w procesie wychowania*, Kraków 2003, Oficyna Wydawnicza Impuls, s. 21–22.

¹⁴ M. Tyszkowa, *Rola kultury w rozwoju psychicznym jednostki*, w: M. Przetacznik-Gierowska, M. Tyszkowa (red.), *Psychologia rozwoju człowieka*, t. 1, Warszawa 2009, Wydawnictwo Naukowe PWN, s. 102.

ściwości przejawiane przez określoną kulturę, warunkując kierunek rozwoju jednostkowego¹⁵. Znacząca rola przypada tutaj szkole, którą można uznać – w moim przekonaniu – za czynnik pośredniczący między środowiskiem lokalnym a społeczeństwem. W tym kontekście pełni ona rolę pomostu pomiędzy socjalizacyjną funkcją rodziny, a wymogami otoczenia, warunkując rozwój społeczno-emocjonalny dziecka. Czas nauki przedszkolnej i szkolnej to okres, w którym kształtują się kompetencje osobowościowe małego człowieka, gdyż poprzez przygotowanie do pełnego udziału w zbiorowości, następuje indukowanie zmian w zakresie preferowanych i akceptowanych zasad¹⁶. Instytucje oświatowe powinny na tym etapie wspierać rodziców w procesie wychowania, sprawując opiekę i kontrolę nad zinterioryzowanym przez wzrastającą jednostkę systemem wartości.

W kontekście społeczno-cywilizacyjnych oddziaływań na edukację należy wskazać na proces alfabetyzacji kulturalnej, czyli stopniowego wprowadzania jednostki w świat różnorodności i mnogości, który rozpoczyna się w rodzinie, a następnie rozszerza się na krąg oddziaływań kultury danej społeczności (w tym instytucji oświatowych), wraz z przejawianymi przez nie normami, wartościami¹⁷. Zjawisko to stwarza z jednej strony możliwości podtrzymania walorów rdzennych, natomiast z drugiej – egzekwuje zmiany dotychczasowych rozwiązań dydaktycznych na rzecz poszukiwania nowych, podyktowanych przemianami cywilizacyjnymi, pedagogicznymi dyrektyw. Potrzebę tę zauważa m.in. Jerzy Nikitorowicz, który wobec nasilającego się zagrożenia dla wartości centralnych, wskazuje na konieczność nowego spojrzenia na funkcje opiekuńcze i wychowawcze¹⁸. Autor wzywa do poszukiwania wymiarów autonomii w zakresie współdziałania i współwystępowania instytucji środowiska lokalnego, niezależnie od ich publicznego bądź prywatnego statusu, co przyczyni się do lepszego zrozumienia oraz identyfikacji

¹⁵ Tamże, s. 105.

¹⁶ Szerzej problem omawiają: E. Gruba, *Rozwój społeczny*, w: B. Harwas-Napierała (red.), *Psychologia rozwoju człowieka. Charakterystyka okresów życia*, t. 2, Warszawa 2006, Wydawnictwo Naukowe PWN, s. 218; S. Kowalik, *Rozwój społeczny*, w: B. Harwas-Napierała, J. Trempała (red.), *Psychologia rozwoju człowieka. Rozwój funkcji psychicznych*, t. 3, Warszawa 2004, Wydawnictwo Naukowe PWN, s. 71, 74.

¹⁷ A. Horbowski, *Edukacja kulturalna jako system działań społeczno-wychowawczych*, Rzeszów 2000, Wydawnictwo Oświatowe FOSZE, s. 113.

¹⁸ J. Nikitorowicz, *Pogranicze, tożsamość, edukacja międzykulturowa*, Białystok 2001, Wydawnictwo Uniwersyteckie Trans Humana, s. 112–113.

z najbliższym otoczeniem przyrodniczo-kulturowym¹⁹. Natomiast Tadeusz Lewowicki wskazuje na potrzebę odczytania na nowo i poszukiwania uniwersalnych, tradycyjnych walorów humanistycznych, m.in. podmiotowości, tolerancji, wolności i godności osoby ludzkiej i jej praw (w tym godziwego poziomu duchowej i materialnej egzystencji)²⁰. To one warunkują aksjologiczne cele edukacji, w tym zdolności jednostki do samorealizacji, i jej autonomię²¹. Egzekwowanie tych elementów w wychowaniu pozwala małemu człowiekowi stać aktywnym współuczestnikiem i odbiorcą kultury lokalnej.

Franciszek Ziemiński podkreśla, „iż dziecko, przychodząc na świat, nie otrzymuje gotowego dziedzictwa cywilizacyjnego, lecz zyskuje je w wyniku procesu wychowania, mającego kolejno miejsce m.in. w rodzinie, szkole i innych instytucjach”²². Fakt ten można odnieść do procesu krystalizacji tożsamości indywidualnej, czyli spójności i odrębności człowieka względem Innych²³. Z drugiej strony następuje kreowanie tożsamości grupowej, czyli rodzinno-familijnej, a więc określenia pozycji osoby we wspólnocie, strukturalizacji jej egzystencji, przy jednoczesnym ustaleniu przynależności do rodziny, grupy, społeczności oraz rozbudzeniu lojalności wobec jej dorobku²⁴. Wówczas człowiek przestaje postępować w myśl zasady „ja”, a następnie identyfikuje się z członkami wspólnoty, w której uczestniczy, umacniając poczucie więzi z grupą i narodem²⁵. Relacja ta przekłada się na jakość i rodzaj norm, idei oraz poglądów przejawianych zwłaszcza w postawie wobec innych osób. Warto wskazać w tym miejscu na grupę rówieśniczą, która za sprawą ideałów uznawanych i urzeczywistnianych we wzajemnych interakcjach mię-

¹⁹ Tamże, s. 113.

²⁰ T. Lewowicki, *Przemiany oświaty. Szkice o ideach i praktyce edukacyjnej*, Warszawa 1997, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, s. 23–25.

²¹ Tamże.

²² F. Ziemiński, *Dziecko w świecie tradycji rodzinnych i środowiskowych*, w: B. Dymara, W. Korzeniowska, F. Ziemiński (red.), *Dziecko w świecie tradycji*. Kraków 2002, Oficyna Wydawnicza Impuls, s. 46.

²³ J. Nikitorowicz, *Edukacja regionalna i międzykulturowa*, Warszawa 2009, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, s. 358.

²⁴ Tamże, s. 351–352.

²⁵ E. Rewińska, *Tożsamość przyszłych pedagogów w aspekcie edukacji międzykulturowej*, w: G. Gajewska, A. Szczęsna, E. Rewińska (red.), *Wychowanie do tolerancji. Teoretyczno-metodyczne aspekty warsztatu pedagoga*, Zielona Góra 2006, Wydawnictwo PEKW „Gaja”, s. 42.

dzyludzkich, warunkuje określone wzorce zachowań, pełniąc funkcje układu odniesienia i pośrednika w stosunku do przyswojonych przez jednostkę norm i wartości²⁶. Istota owych oddziaływań jest także wpisana w aspekt wchodzenia w obszar nowych ról społecznych, jako ucznia, rówieśnika, kolegi. Poprzez identyfikację z rolą, jednostka nabywa samoświadomość własnej osoby, dostrzega motywy swego istnienia.

Podjmując próbę ustalenia roli szkoły jako przestrzeni wielowymiarowych relacji międzyludzkich w kształtowaniu dziecięcego obrazu świata wartości nie należy pominąć roli nauczycieli – moralnych i autorytarnych przewodników ucznia. Zajmują oni istotne miejsce wśród znaczących dla małego człowieka osób, implikując dokonywanie codziennych, etycznych wyborów. Sytuacja ta wymaga od nauczycieli umiejętnego modelowania wśród uczniów zdolności do autorefleksji skierowanej na poznawanie i przyswajanie wartości uniwersalnych, m.in. dobra, piękna, prawdy²⁷. Urzeczywistnianie tych cech w postawie małego dziecka wymaga wspólnych oddziaływań wszystkich uczestników procesu wychowania, zwłaszcza w zakresie nieustannego poszukiwania nowych rozwiązań pedagogicznych i nakłada na podmioty tej relacji moralne i prawne powinności²⁸. Kierując się ku prawdzie człowiek krystalizuje samoświadomość aksjologicznych wyborów. Według Józefa Tischnera jest ona związana z wartością „ja”, gdyż warunkuje zdolność rozróżnienia pomiędzy walorami estetycznymi (piękno–brzydota) i moralnymi (dobro–wina)²⁹.

Trzeba w tym miejscu podkreślić, iż wprowadzanie jednostki w świat norm moralnych odbywa się zwłaszcza w rodzinie, będącej naturalnym środowiskiem wychowawczym, warunkującym przebieg socjalizacji pierwotnej. Jak twierdzi Zbigniew Tyszką, „rodzina (...) jest nierozzerwalnie związana z istnieniem ludzkiego społeczeństwa i kultury”, gdyż przekazuje wiedzę o otaczającej rzeczywistości społeczno-przyrodniczej oraz kształtuje dziecięcy system wartości, wpisany w aspekt ideologiczno-społeczny procesu

²⁶ T. Pilch, *Grupa rówieśnicza jako środowisko wychowawcze*, w: T. Pilch, I. Lepalczyk (red.): *Pedagogika społeczna*, Warszawa 1995, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, s. 183, 405.

²⁷ M. Łobocki, *W trosce o wychowanie w szkole*, Kraków 2009, Oficyna Wydawnicza Impuls, s. 83.

²⁸ A.W. Janke, S. Kawula, *Stosunki rodziny i szkoły. Integracja i syntonía*, Toruń 2005, Wydawnictwo Adam Marszałek, s. 223.

²⁹ J. Tischner, *Myślenie według wartości*, cyt. wyd., s. 431.

wychowania³⁰. Stanowi ona w tym kontekście podstawową instytucję, swoiste otoczenie, odpowiedzialne za kształt wspomnianej wcześniej tożsamości indywidualnej i zbiorowej człowieka. Janina Maciszkowa wskazuje na zależności więzi, łączących dziecko z rodzicami, będącymi m.in. źródłem międzygeneracyjnego i kulturowego przekazu wartości moralnych, politycznych, społecznych, estetycznych, warunkujących późniejsze jego postawy i przekonania wobec egzystencjalnych zjawisk³¹. W odniesieniu do kategorii znaczeniowej środowiska lokalnego, rodzina urasta do rangi partnera szkoły, zwłaszcza w wymiarze edukacji regionalnej³². Jak podkreśla Stanisław Kawula, owa partycypacja stanowi najkorzystniejszy wychowawczo czynnik, gdyż opiera się ona na partnersko-inspirujących relacjach pomiędzy szkołą a rodziną, które są determinowane pozytywnymi postawami rodziców wobec realizacji elementarnych zadań dydaktycznych³³.

Założenia metodologiczne i prezentacja wyników badań własnych

Na podstawie analizy literatury przedmiotu oraz własnych doświadczeń i obserwacji przyjąłam założenie, że nauczyciele edukacji elementarnej mają świadomość roli szkoły w kształtowaniu dziecięcego obrazu świata wartości. Dostrzegają udział rodziny w tym procesie oraz potrzebę współpracy z rodzicami.

Na przełomie września i października 2015 roku przeprowadziłam badania sondażowe, z wykorzystaniem techniki ankiety³⁴. Objęto nimi nauczy-

³⁰ Z. Tyszka, *Socjologia rodziny*, Warszawa 1979, PWN, s. 54, 64.

³¹ Podaję za: G. Gajewska: *Edukacja środowiskowa w przestrzeni życiowej dzieci i młodzieży*, Toruń 2002, Wydawnictwo Akapit, s. 59.

³² S. Gawlik, *Istota wychowania regionalnego dzieci i młodzieży*, w: A. Kociszewski, A. Omelaniuk, W. Pilarczyk (red.), *Szkoła a regionalizm*, Ciechanów 1996, Zakład Wydawniczo-Poligraficzny Arjada, s. 98.

³³ S. Kawula, *Zagadnienia integracji oddziaływań wychowawczych szkoły i rodziny*, w: S. Kawula (red.), *Studia z pedagogiki społecznej*, Olsztyn 1996, Wyższa Szkoła Pedagogiczna, s. 152.

³⁴ Metoda sondażu diagnostycznego stwarza badaczowi możliwość odniesienia się do zachowań werbalnych, tzn. ustnych i pisemnych wypowiedzi respondentów. Poprzez posłużenie się w badaniach sondażowych techniką ankiety, skonstruowanej w oparciu o przyjęte uprzednio założenia teoretyczne, osoba badająca uzyskuje informacje o rzeczywistości edukacyjnej. K. Rubacha, *Metody ilościowe*, w: Z. Kwieciński,

cieli pięciu szkół podstawowych powiatu wodzisławskiego³⁵. Ogółem w badaniach uczestniczyło 85 nauczycieli. Analizie poddano 71 kwestionariuszy z uwagi na braki w ich wypełnieniu.

Pytania zawarte w kwestionariuszu ankiety dotyczyły opinii nauczycieli na temat wybranych wartości Schelerowskich dominujących w środowisku uczniowskim oraz roli szkoły w budowaniu dziecięcego obrazu świata wartości.

Wychowanie to proces wprowadzania w świat wartości, który zgodnie ze stanowiskiem Władysława Cichonia wymaga refleksji nad miejscem i rolą czynników moralnych, ustalenia ich związku z dyspozycjami, postępowaniem jednostki, a także poznania uwarunkowań i różnic w obrębie „aksjologicznej natury” człowieka³⁶. Ich dookreślenie jest niezbędne dla efektywnego ukierunkowania i sprawnego kształtowania osobowości wychowanka³⁷. Wobec tego poproszono ankietowanych nauczycieli, aby w oparciu o skalę złożoną z wybranych wartości Schelerowskich wskazali walory dominujące współcześnie w środowisku uczniowskim. Odpowiedzi respondentów dowodzą, iż obecnie dzieci w wieku przedszkolnym oraz w młodszym wieku szkolnym wyżej cenią wartości hedonistyczne nad absolutnymi, jak Ojczyzna (1%) i Bóg (2%). Coraz mniej miejsca zajmują ideały moralne, a dziecięcy obraz świata wartości opiera się wyłącznie na posiadaniu rzeczy materialnych (24%) oraz pieniędzy (25%). Niżej lokowane były: zdrowie i szacunek (13%), dobro (10%), prawda (7%), oraz miłość (5%). Niewielka liczba ankietowanych nauczycieli wskazała na wiarę (1%). Wynik ten potwierdził tezę Jana Galarowicza, zgodnie z którą współczesna więź człowieka z wartościami jest zagrożona „hedonizacją” kultury, wyrażoną prymatem walorów przyjemno-

B. Śliwerski (red.), *Pedagogika*, t. 1, Warszawa 2011, Wydawnictwo Naukowe PWN, s. 47, 48, 51.

³⁵ Inspiracją dla podjęcia badań na temat roli szkoły w kształtowaniu dziecięcego obrazu świata wartości była tematyka badawcza realizowana w marcu i kwietniu 2014 roku w ramach pracy magisterskiej – Justyna Ryszewska-Banko, *Rola środowiska wychowawczego w kształtowaniu dziecięcego obrazu świata wartości*, Uniwersytet Śląski w Katowicach, WEiNoE w Cieszynie 2014, praca przygotowana pod kierunkiem dr hab. Aliny Szczurek-Boruty, prof. UŚ.

³⁶ W. Cichoń, *Wartości, człowiek, wychowanie: zarys problematyki aksjologiczno-wychowawczej*, Kraków 1996, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, s. 119.

³⁷ Tamże, s. 119.

ściowych i utylitarnych, a jedynym ratunkiem dla podtrzymania człowieczeństwa jest powrót do „mocnych wartości” wyższych³⁸.

Istotne dla prowadzonych poczyniń badawczych było poznanie opinii nauczycieli na temat roli szkoły w budowaniu dziecięcego obrazu świata wartości. 35% badanych nauczycieli edukacji elementarnej uważa, że szkoła znacząco warunkuje system wartości dzieci, 51% wskazuje na średni udział szkoły w tym procesie, 8% wskazuje na niski udział szkoły, a 6% stwierdza, że szkoła w ogóle nie warunkuje dziecięcego obrazu wartości.

Badani nauczyciele dostrzegają konieczność współpracy szkoły z środowiskiem rodzinnym (23%), potrzebę wspierania i koordynowania wzorców przekazywanych przez rodziców/opiekunów (18%) oraz przekazywania właściwych, społecznych norm (13%). Niewielu ankietowanych (7%) wskazało na potrzebę budowania autorytetu nauczyciela oraz roli szkoły w kształtowaniu pozytywnego stosunku dziecka do samego siebie i świata (w tym środowiska, kultury), grupy rówieśniczej oraz osób starszych (1%). Nauczyciele deklarowali, iż zadaniem szkoły jest kształtowanie postaw szacunku u dzieci (2%), korygowanie niewłaściwych zachowań w środowisku uczniowskim (5%), wytyczanie granic pomiędzy dobrem a złem (7%) oraz indywidualizacja procesu nauczania (8%). Niewielka liczba badanych wskazuje na konieczność kształtowania wartości uniwersalnych, jak dobro, prawda, piękno oraz stwarzanie dziecku możliwości uczestniczenia w życiu społeczności lokalnej (4%).

Wyniki przeprowadzonych badań ukazują optymistyczny obraz szkoły – na poziomie edukacji elementarnej – która pomimo krytyki i wielu problemów oddziałuje na kształtowanie się dziecięcego obrazu wartości.

Podsumowanie

Przeprowadzone badania uwydatniły, jak ważnym i ponadczasowym zadaniem szkoły jest kształtowanie dziecięcego obrazu świata wartości, szczególnie na etapie kształcenia elementarnego. Pozwoliły poznać opinie nauczycieli na temat wartości preferowanych wśród uczniów.

Szkoła obok rodziny stanowi znaczące środowisko wychowawcze w życiu każdego człowieka. To przestrzeń nabywania norm i wartości oraz miejsce kultywowania i podtrzymywania rdzennego dziedzictwa kulturowego. Urzeczywistnianie tych elementów w postawie wzrastającej jednostki wy-

³⁸ J. Galarowicz, *Powrót do wartości*, Kraków 2011, Wydawnictwo Petrus, s. 119.

maga nieustannego poszukiwania nowych, podyktowanych względami cywilizacyjnymi, celów konstytuujących się po pierwsze wokół relacji rodzice–szkoła–uczniowie, a także uwydatniających aktualną hierarchizację wartości dziecka. Jak twierdzi Jerzy Nikitorowicz, najbardziej istotne w tej relacji jest nadanie znaczenia walorom rdzennym, tzw. „rodzinno-lokalnym”, gdyż one są istotnym elementem „mikroświata”, warunkującego podtrzymanie ideałów uniwersalnych, podstawą walki z zagubieniem i uprzedmiotowieniem jednostki w świecie kultury masowej, a z drugiej – implikują społeczną tożsamość człowieka³⁹.

Bibliografia

- Cichoń W., *Wartości, człowiek, wychowanie: zarys problematyki aksjologiczno-wychowawczej*, Kraków 1996, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Dymara B., Korzeniowska W., Ziemiński F. (red.), *Dziecko w świecie tradycji*, Kraków 2002, Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Filipiak M., *Socjologia kultury. Zarys zagadnień*, Lublin 2003, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Gajewska G., *Edukacja środowiskowa w przestrzeni życiowej dzieci i młodzieży*, Toruń 2002, Wydawnictwo Akapit.
- Gajewska G., Szczęsna A., Rewińska E., *Wychowanie do tolerancji. Teoretyczno-metodyczne aspekty warsztatu pedagoga*, Zielona Góra 2006, Wydawnictwo PEKW „Gaja”.
- Galarowicz J., *Powrót do wartości*, Kraków 2011, Wydawnictwo Petrus.
- Galewicz W. (red.), *Z fenomenologii wartości*, Kraków 1988, Papieska Akademia Teologiczna – Wydział Filozoficzny.
- Giddens A., *Socjologia*, Warszawa 2006, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Harwas-Napierała B. (red.), *Psychologia rozwoju człowieka. Charakterystyka okresów życia*, t. 2, Warszawa 2006, PWN.
- Harwas-Napierała B., Trempała J. (red.), *Psychologia rozwoju człowieka. Rozwój funkcji psychicznych*, t. 3, Warszawa 2004, Wydawnictwo Naukowe PWN.

³⁹ J. Nikitorowicz, *Wartości etosu jako podstawa kształtowania tożsamości wielokulturowej, podłoże konfliktów kulturowych i cel edukacji międzykulturowej*, w: T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur, A. Gajdzica (red.), *Świat wartości i edukacja międzykulturowa*. Cieszyn–Warszawa 2003, Uniwersytet Śląski w Filia w Cieszynie, Wyższa Szkoła ZNP w Warszawie, s. 46.

- Horbowski A., *Edukacja kulturalna jako system działań społeczno-wychowawczych*, Rzeszów 2000, Wydawnictwo Oświatowe Fosze.
- Janke A. W., Kawula S., *Stosunki rodziny i szkoły. Integracja i syntonía*, Toruń 2005, Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Kawula S. (red.), *Studia z pedagogiki społecznej*, Olsztyn 1996, Wyższa Szkoła Pedagogiczna.
- Kociszewski A., Omelaniuk A., Pilarczyk W. (red.), *Szkoła a regionalizm*, Ciechanów 1996, Zakład Wydawniczo-Poligraficzny Arjada.
- Kowalczyk S., *Człowiek w poszukiwaniu wartości. Elementy aksjologii personalistycznej*, Lublin 2011, Wydawnictwo KUL.
- Kunowski S., *Wartości w procesie wychowania*, Kraków 2003, Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Kwieciński Z., Śliwerski B. (red.), *Pedagogika*, t. 1, Warszawa 2011, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Lepalczyk I., Pilch T. (red.), *Pedagogika społeczna*, Warszawa 1995, Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Lewowicki T., *Przemiany oświaty. Szkice o ideach i praktyce edukacyjnej*, Warszawa 1997, Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Lewowicki T., Ogrodzka-Mazur E., Gajdzica A. (red.), *Świat wartości i edukacja międzykulturowa*, Cieszyń–Warszawa 2003, Uniwersytet Śląski w Filii w Cieszyźnie, Wyższa Szkoła ZNP w Warszawie.
- Łobocki M., *W trosce o wychowanie w szkole*, Kraków 2009, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Łomny Z., *Człowiek i edukacja wobec przemian globalnych*, Radom 1996, Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego.
- Nikitorowicz J., *Edukacja regionalna i międzykulturowa*, Warszawa 2009, Wydawnictwo Akademickie i Profesjonalne.
- Nikitorowicz J., *Pogranicze, tożsamość, edukacja międzykulturowa*, Białystok 2001, Wydawnictwo Uniwersyteckie Trans Humana.
- Okoń W., *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa 1998, Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Przetacznik-Gierowska M., Tyszkowa M. (red.), *Psychologia rozwoju człowieka*, t. 1, Warszawa 2009, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Szacka B., *Wprowadzenie do socjologii*, Warszawa 2008, Oficyna Naukowa.
- Łobocki M., *Teoria wychowania w zarysie*, Kraków 2007, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Tischner J., *Myślenie według wartości*, Kraków 1993, Wydawnictwo Znak.
- Tyszka Z., *Socjologia rodziny*, Warszawa 1979, PWN.
- Wiśniewski Cz., *Wychowanie – studia teoriopoznawcze i aksjologiczne*, Łódź 2009, Wydawnictwo AHE.
- Wołoskiuk B., *Wychowanie do wartości w edukacji wczesnoszkolnej*, Lublin 2010, Wydawnictwo KUL.

Summary

The subject matter of this elaboration is the question of the schools' participation shaping the image of values of the world of childhood. The theoretical considerations were additionally supported by the teachers' opinions of preschool education and primary schools in the Country of Wodzisław, on the place and role of educational institutions towards introducing a child to the world of universal values. Based on the respondents indicate an attempt to show the current hierarchy of values preferred in the students' environment. The axiological education requires the search for new educational aims aimed at their implementation in the attitude of a small child and warrants the need for cooperation of the family, school, local community. In the context of socio-cultural changes, the subject of values is still current and pedagogical discourse.

Key words: value, education, the local environment

Translated by Justyna Ryszewska-Banko

NOTA O AUTORZE

Justyna Ryszewska-Banko – mgr, absolwentka, doktorantka Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach. Autorka publikacji o tematyce autyzmu i tolerancji. Zainteresowania badawcze konstytuują się wokół zagadnień wartości w wychowaniu przedszkolnym oraz edukacji wczesnoszkolnej.

Алена Сергеевна Балеха

Методическая система формирования естественнонаучной компетентности будущего учителя начальных классов

Современные требования к общеобразовательной подготовке учащихся начальной школы в соответствии с задачами нового варианта Государственного стандарта начального общего образования предусматривают усовершенствование профессиональной подготовки будущих учителей. Важными становятся вопросы базовой и методической подготовки студентов к решению задач, входящих в образовательную отрасль «Естествознание». Государственный стандарт предусматривает формирование естественнонаучной компетентности учащихся путем усвоения ими системы интегрированных знаний о природе, развитие умственных способностей и познавательной активности¹. Соответственно, подготовка будущего учителя к преподаванию естествознания должна ориентироваться на формирование у него особой компетентности, а именно естественнонаучной.

О значении этого предмета для начальной школы в своей работе „Новая школа” писала известный педагог София Русова. Она считала, что ... „во главе начальной школы должно стоять естествознание, как источник самого нужного научного знания, как лучшая дисциплина ума, приучает ребенка к пристальным наблюдениям, к последователь-

¹ *Державний стандарт початкової загальної освіти, „Початкова школа” 2011, № 18 (594).*

ным выводам, как предмет, имеющий моральное и эстетическое воздействие на воспитание человека”².

Специалист должен сочетать в себе широкую фундаментальную научную и практическую подготовку, в совершенстве владеть своей специальностью, постоянно пополнять свои знания, расширять кругозор, уметь на практике применять принципы научной организации деятельности. В соответствии с этим, на факультете дошкольного и начального образования Херсонского государственного университета методическая система подготовки студентов направлена на формирование конкурентоспособного специалиста, обеспечивая его готовность к выполнению информационной, развивающей, мобилизующей и исследовательской функций, ведь методическая система обучения представляет собой совокупность иерархически связанных компонентов: целей обучения, содержания, методов, средств и форм организации обучения, образуют единую целостную функциональную структуру, ориентированную на достижение целей обучения.

Анализ учебных дисциплин на факультете, которые способствуют формированию естественнонаучной компетентности будущих учителей начальных классов, дал нам возможность сделать вывод, что они объединены в четыре группы: гуманитарные и социально-экономические дисциплины; дисциплины естественнонаучной (фундаментальные) подготовки; дисциплины общепрофессиональной подготовки; дисциплины профессионально и практически ориентированные.

Среди предметов группы гуманитарных и социально-экономических дисциплин стоит остановиться на философии (философия, религиоведение, логика, этика, эстетика)³. Изучение данной дисциплины начинается на втором курсе и направлено на современную концепцию философского образования студентов высших учебных заведений Украины, основой которой является основательная историко-философская подготовка в сочетании с ориентацией на мировоззренчески-философские проблемы современности. Задачей курса является рассмотрение таких проблем как философское понимание мира, общества и человека, составляющих основу теоретической подготовки будущих специалистов,

² С. Русова, *Вибрані педагогічні твори*, Київ 1996, Освіта, с. 209.

³ Л.В. Губерський, І.Ф. Надольний, В.П. Андрущенко та ін., *Філософія: Навч. Посіб.*, За ред. І.Ф. Надольного. – К., Київ 2001, Вікар.

а значит, влияют на формирование их естественнонаучной компетентности. Философия сосредоточена на формировании и развитии логического и критического мышления, формирование теоретического уровня мировоззрения.

Чтобы сформировать у будущих учителей научное восприятие целостной картины мира через призму естественнонаучной и педагогической науки, студентам необходимо изучить философию⁴. Раздел „Философия. Мировой философский процесс” раскрывает понятие мировоззрения как форму самосознания человека. Раздел „Основные разделы и проблемы современной философии” предусматривает тему „Философская онтология”, в которой рассматриваются онтологические категории *существование, мир, человеческое бытие*. Программа акцентирует внимание на мир как совокупную реальность и единство природы и человека, материального мира и человеческого духа. Раскрываются понятия *движение и покой, движение и развитие, пространство и время как формы бытия*, что несет в себе пропедевтический характер. Выяснив основные положения данной темы, студентам легче понять и реализовать на практике методику содержательной линии „Взаимосвязи в природе”, определенной в соответствии с Государственным стандартом.

В теме „Философская антропология” изложены вопросы познания природного, социокультурного и духовного мира человека. Эти знания являются не только частью естественнонаучной компетентности будущего специалиста, но и помогут ему раскрыть в начальной школе по предмету „Естествознание” понятие „Человек как часть живой природы. Биологическое и социальное в человеке”.

Задачей эстетики как науки является выяснение вопросов: что представляет собой красота, чем отличается она от других качеств предметов и явлений действительности, ее значение в жизни и деятельности людей. Поэтому тема „Эстетика” направлена на формирование у студентов чувства прекрасного, умение видеть вокруг красоту и гармонию природы, а главное, учить этому детей.

В группу естественнонаучной (фундаментальные) подготовки вошли дисциплины, которые в значительной степени влияют на теоретическую составляющую естественнонаучной компетентности и подготовку учителя к преподаванию естествознания в начальных классах. Эту

⁴ Там же.

группу составляют: основы естествознания: землеведение, ботаника, зоология; возрастная физиология и основы валеологии; анатомия и физиология детей с основами генетики; основы медицинских знаний и охрана здоровья; экология.

Проведенный нами анализ свидетельствует, что каждая из названных фундаментальных дисциплин обеспечивает специальную целенаправленную подготовку классоведа и вместе с тем способствует формированию у него естественнонаучной компетентности, которая позволяют будущему специалисту реализовывать образовательную отрасль „Естествознание” в начальных классах в соответствии с Государственным стандартом и современным и требованиями.

Проанализировав программу и учебники с курса „Основы естествознания: землеведение”⁵ можно отметить, что, изучая его, студенты усваивают основные физико-географические понятия, в них создается четкое представление о взаимосвязи географических объектов, процессов, явлений, необходимые для того, чтобы осознать объективную потребность в природоохранных мероприятиях. Кроме того, студенты приобретают навыки практической работы с объектами природы, картами, глобусами, теллурием, коллекциями горных пород.

При изучении курса „Основы естествознания: землеведение” студенты овладевают простыми и доступными методами определения основных горных пород, анализируют атмосферные явления, наблюдаемые в течение года. Такие умения, как ориентирование на местности, описание почв, флоры и фауны местности, закрепляются во время естественнонаучной практики.

В разделе „Гидросфера” говорится о воде и ее свойствах, круговорот воды в природе. Приобретенные знания используются студентами не только во время разработок уроков по естествознанию к практическим занятиям с курса „Методика обучения естествознания” на втором курсе, но и во время прохождения учебной практики в школах города. Раздел „Атмосфера” учит студентов организовывать и проводить наблюдения за погодой, дает понятие о климате, его типы, о составе и строении атмосферы. Полученные компетенции помогают в дальнейшем студентам качественно и методически правильно организовывать ежедневные

⁵ Н.С. Ратобильский, П.А. Ляровский, *Землеведение и краеведение: Учеб. Пособие*, Минск 1987, „Университетское”.

наблюдения и записи их в классном календаре природы. Ведь анализ дисциплины доказывает, что данный курс является пропедевтическим для освоения методики обучения естествознания на втором курсе.

Анализ программы и учебников по курсу „Основы естествознания: ботаника”⁶, показывает, что этот предмет имеет цель дать будущим учителям начальных классов знания, необходимые для преподавания естествознания в начальной школе. Изучение ботаники в высшей школе напрямую связано с представлениями о естественно-научной картине мира. Изучая ботанику, студенты знакомятся с разнообразием растительных форм; с взаимосвязями, которые существуют между растениями и окружающей средой, с процессами, происходящими в органах растений, значением и необходимостью рационального использования и охраны растительных ресурсов. Так, в разделе „Растения и среда” на основе сравнений различных видов изменений в природе устанавливаются факторы влияния на изменение в растительном мире определенной природной зоны.

При изучении растений красной нитью проходит проблема охраны и сохранения растительного мира. Этот аспект остается одним из основных в содержании естествознания в начальной школе. Изучив разделы ботаники „Строение растительного организма” (органы растения, корень и его функции, стебель и его функции, листок, цветок, плод и их функции и т.д.) и „Общие сведения о размножении растений. Рост и развитие семенных растений”, студенты используют полученные знания на практических занятиях по методике обучения естествознания при подготовке и проведении урока по теме „Растения, их строение” (1 класс)⁷. Ознакомившись на ботанике с сезонными явлениями в жизни растений, будущие учителя применяют свои знания на занятиях по методике обучения естествознания при организации фенологических наблюдений, экскурсий и работы с календарями природы.

⁶ М.М. Барна, *Ботаніка. Терміни. Поняття*. Київ 1997, Видавничий центр „Академія”.

⁷ *Державний стандарт початкової загальної освіти*, цит. изд.; *Навчальна програма для загальноосвітніх навч. закл. із навчанням українською мовою. 1–4 класи*, Київ 2013, Видавничий дім „Освіта”.

Анализ содержания программы по основам естествознания: зоология⁸ с целью определения ее значения в процессе формирования естественнонаучной компетентности студентов, свидетельствует о наличии значительного объема таких компетенций. Задача курса заключается в ознакомлении студентов с возможностями использования различных объектов и явлений природы в процессе преподавания естествознания, экологией основных групп животных, их роли в биоценозах и значение для человека, приобретение естественнонаучных знаний путем наблюдений, экспериментов, работы со справочной литературой, формирование естественнонаучной картины мира.

Особое внимание при изучении зоологии уделяется экологической направленности учебного материала. Программа рекомендует экологическую характеристику каждой систематической группы изучать в такой последовательности: а) условия существования животных и общее распространение; б) экологические группы животных и особенности их организации в связи с условиями жизни; в) биологические периоды в жизни животных; г) место и значение животных в биогеоценозах; д) значение отдельных представителей животного мира в природе и для человека.

Сохранение здоровья детей является одной из главных задач сегодняшнего дня. Программой по анатомии и физиологии детей с основами генетики⁹ предусмотрено формирование у студентов, будущих учителей, компетенций о возрастных особенностях строения и функции детского организма, о месте человека в природе, ее биологические и психосоциальные потребности. Осознать, что человек – биосоциальное существо, с присущими биологическими и психосоциальными потребностями, от степени удовлетворения которых зависит здоровье и жизнь человека. Развивать критическое мышление как метод развития жизненной компетентности. Ознакомить студентов с профилактическими мерами по сохранению наследственного здоровья. Особое внимание здесь принадлежит изучению анатомо-физиологических особенностей детей шестилетнего возраста в связи с тем, что обучение в школе начинается с этого возраста.

⁸ Г.В. Ковальчук, *Зоологія з основами екології*, Суми 2007, ВТД „Університетська книга”.

⁹ Г.І. Коляденко, *Анатомія людини: Підручник*, Київ 2001, Либідь.

Изучение тем курса „Анатомия и физиология с основами генетики”, таких как: „Опорно-двигательный аппарат”, „Органы дыхания, их возрастные особенности”, „Пищеварительная система”, „Сердечно-сосудистая система, их возрастные особенности” несет пропедевтическую направленность, поскольку полученные знания помогут студентам успешно освоить методику обучения теме „Человек и его организм”, предусмотренную учебной программой для общеобразовательных учебных заведений в 3 классе¹⁰.

В наше время проблема экологии, охраны природы находится в центре внимания мировой науки, становится глобальной. Экологическое образование официально признано одним из приоритетных направлений совершенствования деятельности образовательных систем. Экология является основой формирования нового образа жизни, который характеризуется гармонией в отношениях человека с природой, что возможно лишь при условии изменения сознания человечества и внедрение мероприятий, экологически обоснованных решений, направленных на сохранение биосферы¹¹. В связи с этим сегодня во всем мире экологические знания начали прививать с детских и школьных лет. Уроки естествознания, начиная с 1 класса, невозможны без определения проблем, стоящих перед обществом. Поэтому, одним из важных курсов на факультете дошкольного и начального образования Херсонского государственного университета, направленным на формирование у студентов естественнонаучной компетентности, является курс „Экология”, что позволит будущим учителям начальной школы воспитывать у детей бережное отношение к растениям и животным, ко всей окружающей их среде. В данном курсе студенты изучают разделы, материал которых касается охраны атмосферы, водных ресурсов, земель, растительности, животного мира, ландшафтов; международной деятельности по охране природы и т.д. используют во время проведения уроков естествознания. Усвоения вопросов данной программы поможет будущим учителям успешно усвоить методику обучения содержательной линии „Охрана и сохранение природы”, предусмотренную государственным стандартом, а также стать убежденными сторонниками природоохран-

¹⁰ Навчальна програма для загальноосвітніх навч. закл. із навчанням українською мовою. 1–4 класи, цит. изд.

¹¹ Г.В. Ковальчук, Зоологія з основами екології, цит. изд.

ного подхода к природным ресурсам и окружающей среде. Это позволит им самим в дальнейшей работе воспитывать у детей бережное отношение к растениям и животным, ко всей окружающей среде.

Группа дисциплин общепрофессиональной подготовки. Учитель начальной школы должен обеспечивать условия для систематического и основательного овладения учащимися знаниями, практическими навыками, способствовать развитию их способностей, повышению общекультурного уровня, бережному отношению к окружающей среде. Эти задачи в состоянии решать только тот учитель, который глубоко овладел психологической и педагогической теорией, может использовать ее при изучении методики преподавания естественных предметов. Поэтому нами были проанализированы программы психологии и педагогики.

Изучая общую психологию¹², студенты рассматривают тему «Психология личности»: психология личности, ее структура, развитие личности и ее воспитания. Знания, приобретенные при изучении данной темы, используются студентами при освоении темы «Технологии преподавания курса естествознания в начальной школе» на занятиях по методике обучения естествознания. Ведь компетентность учителя заключается не только в том *чему* научить, но и *как* научить, не забывая о внутренней мотивации и интересе младших школьников, которые сегодня требуют от учителей кардинально нового подхода к учебно-воспитательному процессу.

Дисциплина «Основы педагогики» имеет целью вооружить будущих учителей знаниями теоретических основ современной педагогической науки. Этот курс является ведущим в системе профессиональной подготовки учителей начальных классов и призван заложить основы их педагогического мышления, научить принимать наиболее эффективные решения в соответствии с педагогическими закономерностями.

При изучении раздела «Педагогика в системе современного человекознания» студенты усваивают понятия: *содержание образования, методы обучения, формы обучения*. Эти понятия закрепляются, развиваются и конкретизируются на занятиях по методике обучения естествознания при изучении тем «Анализ программ и учебников по

¹² С.Д. Максименко, *Загальна психологія: Навчальний посібник*, Київ 2004, «Центр навчальної літератури»; М.М. Заброцький, *Основи вікової психології. Навчальний посібник*, Тернопіль 2002, Навчальна книга – Богдан.

естествознанию. Планирование работы учителя”, „Методы обучения естествознанию”, „Формы организации обучения естествознанию”.

Мы также проанализировали курс „История педагогики”¹³, поскольку он занимает ведущее место в системе подготовки педагогических кадров в области начального обучения. История педагогики как учебная дисциплина – необходимое звено формирования целостного представления будущего педагога о своей профессиональной деятельности. История педагогики накопила обширные знания о развитии педагогических идей в сфере воспитания, начиная с древних времен. Углубленные историко-педагогические знания сегодня необходимы каждому учителю не только для формирования естественнонаучной компетентности, но и профессиональной в целом.

Глубокое понимание любой теории невозможно без изучения ее истории, в наибольшей степени это касается первоисточников, поскольку вопрос той или иной теории является основой современных дискуссий и практической реализации. В произведениях классиков педагогической мысли сконцентрированы методология и методика исследования проблем обучения и воспитания, что является решающим условием профессиональной подготовки и становления учителя. При творческом использовании приобретенных знаний с курса «История педагогики» уроки и их фрагменты из естествознания проводятся на высшем уровне. В этом особенно помогает изучение раздела „Школа и педагогика Новейшего времени с 1945 года”, а именно, тема „Педагогическая деятельность и литературное наследие В. Сухомлинского”¹⁴.

Пропедевтическое значение данной темы заключается в том, что выдающийся украинский педагог В. Сухомлинский особую роль придавал природе, общению с ней как фактором умственного развития. В книге „Сердце отдаю детям” ученый отмечал, что всегда стремился к тому, чтобы дети, прежде чем открыть книгу, прочитать по слогам первое

¹³ Л.Є. Петухова, *Теоретичні основи підготовки вчителів початкових класів в умовах інформаційно-комунікаційного педагогічного середовища: Монографія*, Херсон 2007, Айлант; Л.Є. Петухова, Н.А. Воропай, *Практикум з курсу «Історія педагогіки» для студентів напряму підготовки 6.010101 «Початкова освіта» денної та заочної форм навчання: Посібник*, Херсон 2013, Айлант.

¹⁴ Айлант; Л.Є. Петухова, Н.А. Воропай, *Практикум з курсу «Історія педагогіки» для студентів напряму підготовки 6.010101 «Початкова освіта» денної та заочної форм навчання: Посібник*, цит. изд., с. 47–48.

слово, научились читать страницы лучшей в мире книги – книги природы. Ученый неоднократно отмечал, что сама природа не воспитывает, воспитывает только активное воздействие в ней. „Меня поражало, – писал ученый, – что увлеченность детей красотой переплеталась с безразличием к судьбе прекрасного. Восхищение красотой – это лишь первый росток хорошего чувства, которое следует развивать, превращать в активное стремление к деятельности”. Он настаивал на гармоничном сочетании различных организационных форм обучения, советовал учителям начальных классов не ограничиваться уроком. Он доказывал, что чтение «Книги природы» во время экскурсий, путешествий должно быть не обычным восприятием картин и образов природы, а началом активного мышления, теоретического познания мира.

Уникальным сборником, который обобщил данный опыт выдающегося соотечественника представляет собой сборник произведений „Все хорошие люди – одна семья”, которую сегодня активно используют на уроках учителя начальных классов. В сборник вошли около сотни сказок, притч и рассказов, действующими лицами которых являются очеловеченные животные, растения, природные явления и люди. Все произведения раскрывают перед ребенком разнообразие родной природы, красоту окружающего мира, величие или ничтожность поступков человека. А потому, перед будущим специалистом стоит задача научиться раскрывать различные процессы и явления природы, используя опыт В. Сухомлинского.

На каждом из уроков естествознания целесообразно ввести анализ одного из произведений сборника, в соответствии с содержанием темы. Так, при изучении содержательной линии „Взаимосвязи в природе” анализируя рассказ „Фиалка и пчелка”¹⁵, будущий учитель сможет не только раскрыть его художественно-эстетическую ценность, проанализировать образы и композицию, описать внутреннюю красоту героев, их стремление и поступки, но и раскрыть уникальную примету предсказания погоды, подтверждение которой дети найдут на практике.

Анализ произведений сборника В. Сухомлинского дает возможность учителю делать не только литературоведческий анализ произведения, но и знакомить детей с важными взаимосвязями в природе.

¹⁵ В. Сухомлинський, *Всі добрі люди – одна сім'я*, мал. О. Макієвої. Харків 2014, ВД „Школа”, с. 35.

К дисциплинам профессиональной и практической подготовки относится непосредственно „Методика обучения образовательной отрасли «Естествознание»”, которая направлена на теоретическую и практическую подготовку будущих учителей начальных классов по методике ознакомления учащихся с природой в соответствии с Государственными стандартами образовательной отрасли „Естествознание”, формирование естественнонаучной компетентности.

Курс методики обучения естествознания реализуется через систему лекций, практических занятий, педагогическую практику студентов. На лекциях излагаются основные теоретические сведения с опорой на результаты психолого-педагогических исследований, передового опыта учителей.

На практических занятиях студенты учатся выполнять методические задачи, работать с методической литературой, творчески ее использовать. Студенты приобретают умение составлять фрагменты и конспекты уроков, проводить уроки, деловые игры.

В программе рассматриваются общие вопросы методики преподавания естествознания. Специальные вопросы, такие как анализ содержания учебников и программ естествознания, методика работы по отдельным темам, изучаются на практических занятиях.

Практическая подготовка на факультете предусматривает организацию и проведение учебной, производственной и преддипломной практики, которая проходит на базах херсонских школ. Именно в условиях непосредственного учебно-воспитательного процесса будущие учителя начальных классов имеют возможность проявить свою профессиональную, и естественнонаучную компетентность в частности.

Проанализировав программы гуманитарных и социально-экономических, фундаментальных дисциплин и профессионально ориентированных, изучаемых студентами факультета дошкольного и начального образования, определив их влияние на формирование у студентов естественнонаучной компетентности, мы приходим к выводам. Результаты анализа содержания дисциплин на факультете дошкольного и начального образования, согласно учебному плану, свидетельствуют о том, что гуманитарные и социально-экономические дисциплины и дисциплины профессиональной подготовки меньше, а фундаментальные и дисциплины профессиональной и практической подготовки – в значитель-

ной степени влияют на формирование естественнонаучной компетентности будущего учителя начальных классов.

В целях формирования естественнонаучной компетентности будущих специалистов, студенты с первого курса нацеливаются на овладение содержанием тех научных дисциплин, материал которых влияет на подготовку учителя к преподаванию естествознания в начальных классах. Этим и объясняется, почему в педагогических учебных заведениях методики преподавания различных предметов обычно изучают последними, когда основные научные дисциплины естественного и психолого-педагогического направления уже изучены.

Чтобы у будущих учителей начальных классов формировалась естественнонаучная компетентность, содержание естественнонаучного и педагогического образования в высшем учебном заведении должно, по нашему мнению, иметь мировоззренческое направление на основе существующих научных естественнонаучных и педагогических концепций.

Таким образом, на факультете дошкольного и начального образования Херсонского государственного университета существует определенная методическая система формирования естественнонаучной компетентности будущих учителей начальной школы и их подготовки к преподаванию курса „Естествознание”, совершенствование которой продолжается.

Бібліографія

- Барна М.М., *Ботаніка. Терміни. Поняття*, Київ 1997, Видавничий центр „Академія”.
- Грущинська І.В., *Природознавство: підруч. для 1 кл*, Київ 2012, Видавничий дім „Освіта”.
- Грущинська І.В., *Природознавство: підруч. для 2 кл*, Київ 2012, Видавничий дім „Освіта”.
- Грущинська І.В., *Природознавство: підруч. для 3 кл. загальноосвіт. навч. закл.*, Київ 2013, Видавничий дім „Освіта”.
- Грущинська І.В., *Природознавство: підруч. для 4 кл. загальноосвіт. навч. закл.*, Київ 2015, Видавничий дім „Освіта”.
- Губерський Л.В., Надольний І.Ф., Андрущенко В.П. та ін., *Філософія: Навч. Посіб*, За ред. І.Ф. Надольного, Київ 2001, Вікар.
- Державний стандарт початкової загальної освіти*, „Початкова школа” 2011, № 18 (594).

- Заброцький М.М., *Основи вікової психології. Навчальний посібник*, Тернопіль 2002, Навчальна книга – Богдан.
- Ковальчук Г.В., *Зоологія з основами екології*, Суми 2007, ВТД „Університетська книга”.
- Коляденко Г.І., *Анатомія людини: Підручник*. Київ 2001, Либідь.
- Кукалець М.В., *Методика викладання природознавства у початковій школі: навчально-методичний посібник за модульно-рейтинговою системою навчання студентів спеціальності „Початкова освіта”, Львів 2013, „Новий Світ – 2000”.*
- Максименко С.Д., *Загальна психологія: Навчальний посібник*, Київ 2004, „Центр навчальної літератури”.
- Навчальна програма для загальноосвітніх навч. закл. із навчанням українською мовою. 1–4 класи*, 2013, Видавничий дім „Освіта”.
- Освітньо-кваліфікаційна характеристика освітньо-кваліфікаційного рівня „бакалавр”.*
- Освітньо-професійна програма підготовки освітньо-кваліфікаційного рівня „бакалавр”.*
- Петухова Л.Є., *Теоретичні основи підготовки вчителів початкових класів в умовах інформаційно-комунікаційного педагогічного середовища: Монографія*, Херсон 2007, Айлант.
- Петухова Л.Є., Воропай Н.А., *Практикум з курсу «Історія педагогіки» для студентів напряму підготовки 6.010101 «Початкова освіта» денної та заочної форм навчання: Посібник*, Херсон 2013, Айлант.
- Ратобильский Н.С., Ляский П.А., *Землеведение и краеведение: Учеб. Пособие*, Минск 1987, „Университетское”.
- Русова С., *Вибрані педагогічні твори*, Київ 1996, Освіта.
- Сухомлинський В., *Всі добрі люди – одна сім’я*, мал. О. Макієвої, Харків 2014, ВД „Школа”.

Summary

In the article the basic features of future primary school teachers technical training are discussed. A list of subjects aimed at high school formation of Natural competence of future primary school teachers is presented. We investigate the compliance of future teacher requirements to the standards of primary education.

Key words: natural competence, science, primary school, methodical approach

Translated by Alena Sergeyevna Balekha

Streszczenie**Кształtowanie kompetencji w zakresie nauk przyrodniczych u przyszłego nauczyciela szkoły podstawowej**

W artykule omówiono podstawowe cechy kształcenia przyszłych nauczycieli szkoły podstawowej. Przedstawiono listę przedmiotów prowadzonych w ramach edukacji wyższej, których celem jest kształtowanie kompetencji w zakresie nauk przyrodniczych u przyszłych nauczycieli.

Słowa kluczowe: kompetencje w zakresie nauk przyrodniczych, kandydaci na nauczycieli, szkoła podstawowa, podejście metodyczne

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ

Балеха Алена Сергеевна – преподаватель кафедры естественно-математических наук и логопедии факультета дошкольного и начального образования Херсонского государственного университета.

Część III

Szkoła wobec cyberprzemocy – diagnoza i programy wsparcia

Ctibor Határ

Social pedagogue in the care system for the students with problematic behavior and behavioral disorder

Introduction

The educational problems, the behavioral disorder and emotionality or the social-pathological phenomena have the various forms, causes and consequences described in the number of domestic and foreign publications. But it is necessary to say that the aggressive behavior of the students, the submitted document is dealing with, takes the new face recently. A good example is cyberbullying as an unbalanced form of aggression, realized in the virtual environment, called also an electronic bullying or cyberbullying. The number of authors are focused or were focused to the theoretical discussion and especially to the empiric analysis of this undesirable behavior of children, e.g. Kateřina Vágnerová et al.¹, Maria Vašutová et al.², Katarína Hollá³, Ingrid Emmerová⁴,

¹ K. Vágnerová et al., *Minimalizace šikany. Praktické rady pro rodiče*, Praha 2009, Portál, p. 152.

² M. Vašutová et al., *Proměny šikany ve světě nových médií*, Ostrava 2010, OU, p. 226.

³ K. Hollá, *Elektronické šikanovanie – nová forma agresie*, Bratislava 2010, Iris, s. 92; K. Hollá, *Kyberšikana*, Bratislava 2013, Iris, p. 123.

⁴ I. Emmerová, *Preventívna a sociálno-výchovná práca s problémovými deťmi a mládežou*, Banská Bystrica 2012, UMB, p. 142.

Monika Gregussová and Miroslav Drobny⁵, Anna Hudecová and Katarína Kurčíková⁶ and others.

But the subject of our interest still stays on the social pedagogue as expert school employee acting in accordance with the School Act in force in the field of educational advisory and prevention, whose target group is created also by the students with educationally problematic and behavioral disorder, including the actors of electronic bullying, their teachers and parents.

Student with Problematic Behavior and Behavioral Disorder as a Client of Social Pedagogue

In the literature we can find the various characteristics or definitions of the educational problems, the behavioral disorder and emotionality or the social-pathological phenomena⁷. Utilization of the individual terms depends on the context of work and especially the scientific discipline to which belongs the author of concerned work. But that does not change the fact that the present school practice must deal with a lot of inappropriate behaviors of the students against other students, school employees and often against themselves. The symptomatology and the etiopathogenesis of the conduct are diverse.

Miron Zelina⁸ writes that there is couple of criteria for dividing of the problems and distortions of behaviors and he divides them to the following four categories:

⁵ M. Gregussová, M. Drobny, *Deti v sieti. Ako chrániť seba a naše deti na internete*, Lučenec 2013, eSlovensko, p. 106.

⁶ A. Hudecová, K. Kurčíková, *Kyberšikanovanie ako rizikové správanie*, Banská Bystrica 2014, UMB, p. 114.

⁷ We note only marginally that J. Hroncová, B. Kraus et al. differentiate the social-pathological phenomena (e.g. criminality, drug addictions, pathological gambling etc.) from the socially undesirable phenomena (e.g. poverty, unemployment, homelessness etc.) with the reasoning that the socially undesirable phenomena do not break the social standards, although they also represent the serious individual and social problem of the society. In the context of our work we take the terms the social-pathological phenomena and the socially undesirable phenomena as synonyms.

⁸ M. Zelina, *Problémy s problémami v správaní detí a mládeže*, „Prevencia” 2011, roč. 10, č. 2, p. 4.

1. *according to the causes* – they can be genetic, social, personality and multicultural;
2. *according to the symptoms* – those are the individual types and ways of inappropriate behavior (aggression, ADHD etc.);
3. *according to the selecting theories* – those put the individual types of inappropriate behavior to a certain explanation frame, i.e. inappropriate behavior localized to the cognitive area, the social area, the genetic base etc.;
4. *according to the intensity* – here it is crucial if the inappropriate behavior is being managed by the parent, the teacher, the psychologist, the special pedagogue ..., or if the intensity of that behavior requires intervention of the police, the judge or the psychiatrist.

The authors of the methodical-informational material called *Student with distorted behavior at elementary school and high school* (2013) which was approved by the Ministry of Education, Science, Research and Sport of the Slovak Republic, differ the three groups of distorted behavior:

1. *specific (developmental) behavioral disorders caused by neurological disorders/damages or CNS biochemical modifications* (the disorders in the emotional development area, in perception-motorial area and cognitive functions area);
2. *behavioral disorders caused by the inappropriate educational influences or insufficient or incorrect education* which can show themselves by the adaptation problems or asocial or antisocial behavior and performance;
3. *other behavioral disorders* (they can be a result of distorted mental health or chronic illnesses, here belong various neural development disorders etc.).

By analyzing some published works from the psychologists and (special, social, treatment) pedagogues we have come to a cognition that often there are the blurred boundaries between an educationally problematic behavior on one hand and behavioral and emotionality disorder on the other hand, although the authors dealing with those problems and also the educational practice itself notify not only to a different content of these terms but also to a different impact of that behavior to the individual actors of the school and family life.

M. Zelina⁹ in his work further introduces that at classifying of the students to the individual categories of undesirable behavior it is necessary to

⁹ Ibidem, p. 6.

take into account *a type – seriousness of the undesirable behavior, frequency, extensiveness and intensity of behavior* and, last but not least, *reparability*. The author recommends dividing the behavioral problems and disorders as following: 1) *undisciplined behavior (asocial)*, 2) *problematic behavior (dissocial)*¹⁰ and 3) *behavioral disorders (antisocial)*¹¹. But it is necessary to add that within a framework of three mentioned degrees there are certain significant deviations dependent on the standard zone¹².

So it comes out from the above mentioned facts that the act of cyberbullying itself or behavior of the aggressor can be assessed and classified differently. We think that with respect to the severity and durability ratio of this phenomenon it can be classified as a severe problematic behavior, not to say the behavioral disorder. By that the aggressor and also the cyberbullying victim become the clients of social pedagogue who works (not only) with them preventively (tertiary prevention) and curatively.

Social Pedagogue as an Assisting Profession (not only) in the School Environment¹³

In the introduction of this chapter we want to mention that in the conditions of Slovak Republic, compared with other countries of V4 (e.g. Czech Republic and Poland) the social pedagogue was set up legislatively by four legal standards, namely *the Act no. 245/2008 Coll. on Upbringing and Edu-*

¹⁰ The special-pedagogical literature describes the dissocial behavior as the first degree of an undesirable behavior which is followed by an asocial behavior and then follows an antisocial behavior as the most severe behavior (compare with e.g. L. Edelsberger, F. Kábele et al., *Speciální pedagogika pro učitele prvního stupně základní školy*, Praha 1988, SPN, p. 176; M. Novotná, M. Kremličková, *Kapitoly ze speciální pedagogiky pro učitele*, Praha 1997, SPN, p. 115).

¹¹ M. Zelina, *Problémy s problémy v správání dětí a mládeže*, op.cit., p. 4–6.

¹² A. Gordošová-Szábóová, *Špeciálna pedagogika*, Bratislava 1988, PF UK, S. Fischer, J. Škoda, *Sociální patologie. Analýza příčin a možnosti ovlivňování závažných sociálně patologických jevů*, Praha 2009, Grada, p. 218; P. Ondrejko et al., *Sociálna patológia*, 3. doplnené a prepracované vydanie. Bratislava 2009, VEDA, p. 580 are dealing closer with the norm and the normality in behavior or tolerance limit.

¹³ The part of this chapter was published in another works of the author, especially in the book *Social pedagogue in the system of social-educational advisory, prevention and prophylaxis*.

cation (Schools Act) as amended, the Act no. 448/2008 Coll. on Social Services in Municipalities and Higher Territorial units as amended, the Act no. 317/2009 Coll. on Educational and Professional Staff as amended and also by the Act no. 219/2014 Coll. on Social Work and on Conditions for the Performance of Some Professional Activities in the Area of Social Affairs and Family. Recently in Slovakia was published a lot of theoretical articles about this profession dealing with it generally¹⁴ and also the articles with a methodical impact to the educational practice¹⁵.

According to § 130, Section 3, letter e) of the Act no. 245/2008 Coll. on Upbringing and Education (Schools Act) as amended the social pedagogue became one of the integral parts of the educational advisory system and prevention. Within the meaning of § 130, Section 5 of the above mentioned Act he (she) can be employed at schools (nursery school, primary school, high school, secondary technical school, conservatory, school for children and students with special upbringing-educational needs), dormitory, special educational facilities (diagnostic center, reeducational center, medical-educational sanatorium), center of pedagogical-psychological advisory and prevention and center of special-pedagogical advisory.

Another law from the school department, namely the Act no. 317/2009 Coll. on Educational and Professional Staff as amended allocates the social pedagogue between the professional staff¹⁶, participating on performing of the professional activities of the specific nature. According to § 24 of this act the social pedagogue performs *the professional activities within*

¹⁴ L. Kamarášová, *Profesijné kompetencie sociálneho pedagóga v prevencii sociálno-patologických javov*, Banská Bystrica 2009, UMB, p. 178; C. Határ, *Sociálny pedagóg v systéme sociálno-edukačného poradenstva, prevencie a profylaxie*, Nitra 2010, UKF, p. 108; M. Niklová, *Profesijné kompetencie a špecifiká pôsobenia sociálnych pedagógov v školách*, Banská Bystrica 2013, UMB, p. 91; M. Dulovics, *Špecifiká pôsobenia sociálnych pedagógov v školskom prostredí*, Banská Bystrica 2014, UMB, p. 138.

¹⁵ J. Hroncová, I. Emmerová et al., *Sociálny pedagóg v škole*, Banská Bystrica 2012, UMB, p. 242; J. Hroncová, I. Emmerová, K. Kropáčpová et al., *Preventívna sociálno-výchovná činnosť v škole. Metodická príručka pre sociálnych pedagógov a koordinátorov prevencie*, Banská Bystrica 2013, UMB, p. 343.

¹⁶ Within the meaning of § 19 of the mentioned act it is possible to distinguish five categories of professional staff: 1) psychologist, school psychologist, 2) school speech therapist, 3) special pedagogue, school special pedagogue, field special pedagogue, 4) treatment pedagogue and 5) social pedagogue.

the framework of prevention, intervention and advisory especially for children and the students endangered by the social-pathological phenomena, from a socially disadvantaged environment, drug addicts or other disadvantaged children and students, their legal representatives and pedagogical staff of the schools and the school facilities. Furthermore he (she) fulfills the tasks of *social education, supporting of pro-social, ethical behavior, social-pedagogical diagnostics of environment and relations, social-pedagogical advisory, prevention of social-pathological phenomena and behavioral reeducation.* Apart from the above mentioned he (she) also performs *the expertise and the activities of further education.*

The similar definition of work content of the social pedagogue is introduced in § 131, Section 4 of the Act no. 245/2008 Coll. on Upbringing and Education (Schools Act) as amended, according to which the social pedagogue within the framework of *social activities* ensures the following:

- *monitoring and evaluation of children behavior by the methods, the techniques and the procedures corresponding to the present knowledge of social pedagogy and practice status;*
- *social advisory;*
- *sociotherapy*¹⁷;
- *utilization of the social pedagogy diagnostics methods.*

The target group of the social pedagogue professional action are first of all the educationally and socially problematic and risky children and young persons, although from the social pedagogue work content we can read that some of his (her) professional activities fulfill also the preventive function especially in relation to the social-pathological phenomena. But it is necessary to say that the mentioned professional activities are not only broadly drafted (under each of them we can see a complex of more functions) but also defined indifferently (e.g. intervention nature of the sociotherapy and the reeducation itself, or to which area the expertise activities will be relates etc.).

¹⁷ The term social therapy or sociotherapy is not uniquely defined yet in the literature. According to L. Lozsi et al. "the sociotherapy objective is to enhance the life quality of an individual, to mobilize his (her) internal capacities and the capacities of his (her) social relations toward to easing the tension in the individual and in his (her) social system". (L. Lozsi et al., *Socioterapia*, Bratislava 2013, ASP, p. 17). The definition of sociotherapy in question can be fully applied, however, with modification of some department terms, also in the social pedagogy conditions.

§ 32, Section 2 of the Act no. 317/2009 Coll. on Educational and Professional Staff as amended allows the social pedagogue to act in two career positions of which the first is related to performing of specialized activities and the second is related to performing of managing activities. That means that *the social pedagogue - specialist* can act, according to § 33, section 10 of this act, in position of *the introducing professional employee, the supervisor or the prevention coordinator, the educational or career advisor*.

Another legislative standard from the Ministry of Labour, Social Affairs and Family of the Slovak Republic is the Act no. 448/2008 Coll. on Social Services as amended which in § 84, Section 4, letter a) and b) and Section 13 counts on the social-pedagogical or pedagogical qualification at performing of the following professional activities: *basic social advisory, assistance at exercising of the rights and the interests protected by law, assistance at performing of the custody rights and duties*. The mentioned act defines in § 9, Section 3 the social pedagogue as a professional employee.

On 9th of July 2014 the Slovak Government approved the Act no. 219/2014 on the social work and on the conditions defining the conduct of some of the expert activities in the field of social affairs and family which refers to the social pedagogue in § 12, Section. 2.

On the basis of the above mentioned acts we can state that the social pedagogue is entitled to perform *professional and educational advisory, social-pedagogical diagnostics, prevention, intervention and reeducation*. Zlatica Bakošová¹⁸ has a similar opinion and she wrote that to the social pedagogue special competences belong *competence of education, reeducation, advisory, prevention and managing competence*.

Deriving from the number of theoretical articles and from the analysis of the studying programs and the graduate profile we have performed in 2006 and 2011 and also from the Slovak legislation in force we have defined the following professional competences of the social pedagogue. To *the key (primary) professional competences* we classify (re)educational competence, advisory competence, social-educational diagnostic and prognostic competence, social-educational prevention competence, competence of intervention, therapy and rehabilitation, social, communication and (re)socialization competence and to *the additional (secondary) professional competences* we clas-

¹⁸ Z. Bakošová, *Sociálna pedagogika ako životná pomoc*, Bratislava 2005, STIMUL, p. 15–19.

*sify organizational-managing, evaluating, administrative and co-operational competence, integration-compensation and facilitator competence, social-pedagogical training competence and scientific research competence applied especially in the pedagogical research area and socio-educational reality experimentally forming competence*¹⁹.

While during the work with the students with educational problems or behavioral disorders (including the actors of cyberbullying) the social pedagogue can fully exercise all his (her) key professional competences, during the work with the parents or the legal representatives and the teachers of those students he (her) can exercise only the diagnostic-prognostic competence (to know the child as a client and to know the conditions and the relations of the case being solved) and the advisory competence.

Instead of Conclusion

The educational problems and later also the behavioral and emotionality disorders, which have the various forms, often require an interdisciplinary approach not only for their solution but also for the tertiary prevention. The social pedagogue who we are dealing with in the submitted study, which the author's output from the project VEGA of the Ministry of Education, Science, Research and Sport of the Slovak Republic and SAV no. 1/0244/15 called *Cyberbullying detection and solution*, should be a part of the professional team of employees taking part on the prevention and solution of the outlined problems. It is well known that not each professional employee of the school is authorized to work with the concerned group and therefore there should be realized the cooperation of those employees in more areas, e.g. in diagnosing of an undesirable behavior of the students, what we deem especially important, as some problems or behavioral disorders can be diagnosed solely by the psychologists or the diagnostic tools which usage is conditioned by psychological qualification. The advantage of the social pedagogue profession in comparison with other assisting profession is that it is not burdened by various prejudices and thank to that fact it becomes the more acceptable alternative for the students with behavioral problems or disorders and their parents.

¹⁹ C. Határ C., *Odborný kompetenčný profil sociálneho pedagóga*, in: M. Bargel, E. Jarosz, M. Jůzl (eds.), *Sociální pedagogika v souvislostech globální krize: sborník příspěvků z mezinárodní conference*, Brno 2011, IMS.

Bibliography

- Bakošová Z., *Sociálna pedagogika ako životná pomoc*, Bratislava 2005, STIMUL.
- Dulovics M., *Špecifiká pôsobenia sociálnych pedagógov v školskom prostredí*, Banská Bystrica 2014, UMB.
- Edelsberger L., Kábele F., *Speciální pedagogika pro učitele prvního stupně základní školy*, Praha 1988, SPN.
- Emmerová I., *Preventívna a sociálno-výchovná práca s problémovými deťmi a mládežou*, Banská Bystrica 2012, UMB.
- Fischer S., Škoda J., *Sociální patologie. Analýza příčin a možnosti ovlivňování závažných sociálně patologických jevů*, Praha 2009, Grada.
- Gordošová-Szábóová A., *Speciálna pedagogika*, Bratislava 1988, PF UK.
- Gregussová M., Drobny M., *Deti v sieti. Ako chrániť seba a naše deti na internete*, Lučenec 2013, eSlovensko.
- Határ C., *Odborný kompetenčný profil sociálneho pedagoga*, in: M. Bargel, E. Jarosz, M. Jůzl (eds.), *Sociální pedagogika v souvislostech globální krize : sborník příspěvků z mezinárodní konference*, Brno 2011, IMS.
- Határ C., *Participácia pomáhajúcich profesií na prevencii a riešení výchovných problémov žiakov*, in: J. Hroncová, I. Emmerová (eds.), *Prevenencia sociálnopatologických javov v školskom prostredí a jej profesionalizácia*, Banská Bystrica 2013, UMB.
- Határ C., *Profilácia recipročných relácií medzi sociálnou pedagogikou, sociálnou andragogikou a sociálnou prácou*, Dizertačná práca, Nitra 2006, PF UKF.
- Határ C., *Sociálna andragogika. Kapitoly z teórie a metodiky sociálno-edukačnej starostlivosti o dospelých*, Nitra 2012, UKF.
- Határ C., *Sociálny pedagóg v systéme sociálno-edukačného poradenstva, prevencie a profylaxie*, Nitra 2010, UKF.
- Hollá K., *Elektronické šikanovanie – nová forma agresie*, Bratislava 2010, Iris.
- Hollá K., *Kyberšikana*, Bratislava 2013, Iris.
- Hroncová J., Emmerová I. et al., *Sociálny pedagóg v škole*, Banská Bystrica 2012, UMB.
- Hroncová J., Emmerová I., Kropáčková K. et al., *Preventívna sociálno-výchovná činnosť v škole. Metodická príručka pre sociálnych pedagógov a koordinátorov prevencie*, Banská Bystrica 2013, UMB.
- Hroncová J., Kraus B. et al., *Sociálna patológia pre sociálnych pracovníkov a pedagógov*, Banská Bystrica 2006, UMB.
- Hudecová A., Kurčíková K., *Kyberšikanovanie ako rizikové spranie*, Banská Bystrica 2014, UMB.
- Kamarášová L., *Profesijné kompetencie sociálneho pedagoga v prevencii sociálno-patologických javov*, Banská Bystrica 2009, UMB.

- Kolektív autorom, *Žiak s poruchami správania v základnej a strednej škole*, Metodicko-informatívny materiál. Bratislava 2013, ŠPÚ. Dostupné na internete: https://www.minedu.sk/data/files/2577_mim.pdf.
- Komárik E., *Pedagogika emocionálne a sociálne narušených*, Bratislava 1999, UK.
- Lechta V., Hučík J. (eds.), *Poruchy správania v edukačnom procese : zborník z medzinárodnej vedeckej špeciálnopedagogickej konferencie konanej 3. – 5. mája 2007 v Košiciach*, Martin 2008, Osveta. Dostupné na internete: http://www.efeta.sk/upload/oldies/efeta_2007_5.pdf.
- Lozsi L. et al., *Socioterapia*, Bratislava 2013, ASP.
- Niklová M., *Profesijné kompetencie a špecifiká pôsobenia sociálnych pedagógov v školách*, Banská Bystrica 2013, UMB.
- Novotná M., Kremličková M., *Kapitoly ze speciální pedagogiky pro učitele*, Praha 1997, SPN, 115 s.
- Ondrejko P. et al., *Sociálna patológia*. 3. doplnené a prepracované vydanie, Bratislava 2009, VEDA.
- Švec Š. et al., *Metodológia vied o výchove. Kvantitatívno-scientistické a kvalitatívno-humanitné prístupy*, Bratislava 1998, Iris.
- Vágnerová K. et al., *Minimalizace šikany. Praktické rady pro rodiče*, Praha 2009, Portál.
- Vašutová M. et al., *Proměny šikany ve světě nových médií*, Ostrava 2010, OU.
- Zákon č. 219/2014 o sociálnej práci a o podmienkach na výkon niektorých odborných činností v oblasti sociálnych vecí a rodiny. Dostupné na internete: <http://www.employment.gov.sk/sk/rodina-socialna-pomoc/vykon-socialnej-prace-upravuje-zakon.html>.
- Zákon č. 317/2009 Z. z. o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch v znení neskorších predpisov. Dostupné na internete: <http://www.minedu.sk/12272-sk/zakony/>.
- Zákon č. 448/2008 Z. z. o sociálnych službách v znení neskorších predpisov. Dostupné na internete: <http://www.employment.gov.sk/files/slovensky/uvod/legislativa/socialna-pomoc-podpora/448-2008.pdf>.
- Zákon č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní v znení neskorších predpisov. Dostupné na internete: <http://www.minedu.sk/12272-sk/zakony>.
- Zelina M., *Problémy s problémami v správaní detí a mládeže*, „Prevencia“ 2011, roč. 10, č. 2.

Summary

The submitted study is the author's input work to the project VEGA of the Ministry of Education, Science, Research and Sport of the Slovak Republic and SAV no. 1/0244/15 in which he deals with application of social pedagogue as an expert employee at school, his duties, target groups of his professional acting with accent to the students with educational problems and behavioral disorder, including cyberbullying and also with his expert competence profile in relation to the mentioned target groups.

Key words: social pedagogue, educational problems of the students, behavioral disorder of the students, cyberbullying, social pedagogue professional competences

Streszczenie

Pedagog społeczny w systemie opieki nad uczniami z problemami i zaburzeniami w zachowaniu

Autor koncentruje się na roli pedagoga szkolnego, który powinien być członkiem – powołanego na terenie szkoły – profesjonalnego i interdyscyplinarnego zespołu pracowników, podejmujących działania w zakresie zapobiegania zjawiskom społecznie niepożądanym wśród uczniów i rozpoznawania zaburzeń w ich zachowaniu. Między innymi chodzi tutaj o zjawisko cyberprzemocy, które wiąże się z przejawianiem niezrównoważonej agresji w środowisku wirtualnym. Badania naukowe zostały zrealizowane w ramach projektu VEGA nr. 1/0244/15 o nazwie *Cyberprzemoc – wykrywanie i rozwiązanie*.

Słowa kluczowe: pedagog społeczny, problemy edukacyjne uczniów, zaburzenia zachowania uczniów, cyberprzemoc, kompetencje zawodowe pedagoga społecznego

NOTE ABOUT THE AUTHOR

Doc. PaedDr. Ctibor Határ, PhD. – works at the Department of Pedagogy, Faculty of Education, CPU in Nitra. He lectures: Theoretical foundations of education, Social Pedagogy, Androgogy, Social Androgogy and Geragogy. Contact the author: Katedra pedagogiky PF UKF, Drážovská 4 949 74 Nitra, e-mail: chatar@ukf.sk, tel.: 00421376408253.

Theoretical and empirical bases of cyberbullying

Introduction

The massive spread of information-communication technologies results in creation of the new world called cyberspace or cyberworld. It is a virtual space which has its own rules and specifics. At adherence of the rules the cyberspace represents a place where an individual or a group of people can obtain various information. But a breach of the rules can cause various menaces. Between the biggest menaces of the cyberworld we classify abuse of information and data, internet frauds, hazardous internet acquaintances and cyberbullying. The cyberbullying represents an aggressive behavior which takes place via electronic media. It is a relatively new form of cyberbullying and at present it attracts increasing attention. Abroad the online attack problem is worked out on higher professional level in comparison with the Slovak Republic. Despite of that there are some deficiencies at drafting of the theoretical bases. One of the deficiencies is a problem related with the term cyberbullying and therefore it is necessary to unify the terminology.

Theoretical Bases of Cyberbullying

The theoretical definition of cyberbullying is closely bound with a concept of traditional bullying which is being rather widely examined in the Slovak literature and the literature from abroad. According to Dan Olweus at the identification of bullying (and at present also cyberbullying, author's note) to exclude the occasional acts of aggression directed to the various persons in the various time intervals. Coming out from the definition of tradi-

tional bullying Veronika Krejčí and Kamil Kopecký refine the cyberbullying as “a dangerous communication phenomena realized via information and telecommunication technologies which are resulting to hurting or other damage of a victim”¹. Marian Panáček² views it as a pathological phenomenon performed via internet, mobile phones and social networks, which gave space to technically more capable individuals to modify a traditional bullying to the virtual space, where the aggressor does not come physically to the contact with his (her) victim. Maritta Välimäki et al.³ define the cyberbullying as a bullying and harassing of others via new electronic technologies, especially the mobile phones and the Internet. The definitions which we have introduced notify to the interconnection of bullying and cyberbullying. The individual definition contain pitfalls concerning the cyberbullying definitions related to the participant of cyberbullying. Robin M. Kowalski⁴ characterizes the cyberbullying through the situations when the child old young person repeatedly hurts, threats, stalks, humiliates, mocks or is by other way focused to other child or young person by means of text messages, e-mails, instant messages or by means of any other type of the modern communication technologies. This definition refers to children and young persons involved to the cyberbullying. Also Parry Aftab⁵ considers that the cyberbullying occurs between minors. There is a consensus between the experts that it is a repeated, intentional and aggressive behavior realized by means of online attacks which put the victims to the hurting situation against which they can not defend themselves. It is necessary to create the clear definition of cyberbullying which will be in accordance with perception of the students, as the lack of conceptual clearness can lead to the situation when the scientists and the respondents perceive this phenomenon differently. The term ‘cyberbullying’ is

¹ V. Krejčí, K. Kopecký, *Nebezpečí elektronické komunikace – zpráva z výzkumného šetření v rámci projektu E-bezpečí*, 2011, <http://www.prvok.upol.cz>. (5.08.2011), p. 3.

² M. Panáček, *Kyberšikana – aktuální sociálně patologický jev v prostředí středoskolské mládeže. Sborník příspěvků z conference*, Košice 2011, V tlači.

³ M. Välimäki et al., *Doporučení k prevenci kyberšikany ve školním prostředí: přehled a rady*. Cyberpsychology.eu. 2012. Dostupné na: <http://www.cyberpsychology.eu/team/storage/COST-2012-cyberbullying->

⁴ R.M. Kowalski et al., *Cyber bullying: Bullying in the Digital Age*, USA 2008, Blackwell Publishing Ltd.

⁵ P. Aftab, *Wired safety*, 2006. Dostupné na: <http://wiredsafety.net>.

not accepted worldwide. It is defined formally as cyberbullying but from the view of difference of the cultures, the languages and the individual its name is different⁶.

We explicate the cyberbullying as *an aggressive behavior which contains harassment, endangering, stalking, humiliating and other negative behavior of child or young person against victim or victims by means of repeated attacks via computer, mobile phone or other electronic devices, which causes emotional damage*⁷.

Michal Kolář introduces couple of cyberbullying practices⁸:

1. sending of derogatory and deterrent text messages via e-mail, SMS and MMS messages;
2. distributing of dishonoring videos and photos of a victim;
3. creation of websites where the victim is insulted and humiliated etc.;
4. establishing of negative internet inquiries;
5. publishing of pornographic photos with victim's face;
6. recording episodes of victim's humiliation;
7. refined long-term games – the aggressors create a false identity and communicate with victim, create a “seemingly” good relation with victim and are amused by his (her) confidence;
8. indirect attacks and cyberbullying via mediator – creation of false profiles with victim's name where they send the derogatory messages on his (her) behalf etc.

Empirical Bases of Cyberbullying

In the previous chapter we brought forward a couple of problems related to the theoretical definition of cyberbullying. The objective of this section is to outline the empirical bases of cyberbullying. We know that as the theoretical definition also the empirical bases have their specifics and it is not possible to analyze them with respect to their scope. There were developed couple of tools that examine the cyberbullying abroad but not all of them inform about their psychometric properties. One of the research tools is Cyberbully-

⁶ H. Vandebosch, C. van Cleemput, *Defining Cyberbullying: A qualitative research into the perceptions of youngsters*, „Cyberpsychology and Behavior” 2008, nr 11.

⁷ K. Hollá, *Kyberšikana*, Bratislava 2013, Iris.

⁸ M. Kolář, *Nová cesta k léčbě šikany*, Praha 2011, Portál, p. 87–88.

ing Questionnaire CQ created by group of authors from Goldsmiths, University of London. The objective of that questionnaire was to map a prevalence and general knowledge about cyberbullying in the age group of 11–18 year in England. The questionnaire examines:

- occurrence of bullying and cyberbullying and school and outside school and differs between seven forms of cyberbullying (SMS/MMS messages, photos and videos captured by mobile phones, harassing and threatening calls, e-mails, chat, instant messaging;
- awareness on various bullying and cyberbullying forms;
- impact of various bullying and cyberbullying forms.

It was proved that the most frequent forms of cyberbullying are the attacks via phone, sms messages and e-mails. The cyberbullying prevalence was proved higher outside schools than at schools.

The research tool Cyberbullying Questionnaire CBQ created by the authors Manuel Gámez-Guadix, Fabiola Villa-George and Esther Calvete was focused to the measuring of cyberbullying commission between the young persons in Mexico. From the psychometric properties the CBQ questionnaire proved its internal consistency measured by Cronbach's coefficient alpha, which was 5.90 for the cyberbullying scale and 5,079 for the scale of victims. The differences between genders in the cyberbullying prevalence were proved on the sample of 1494 Mexican adolescents (52.4% of boys and 47.6% of girls). The commission of bullying in cyberspace was significantly higher at the boys while there were not found any differences between the victims of cyberbullying.

The important personalities who deals with examining of cyberbullying are the founders of Cyberbullying Research Center, Justin W. Patchin and Sameer Hinduja. The above mentioned experts developed the research tool Cyberbullying and Online Aggression focused to mapping of the cyber-victims and the cyberaggressors during 30 days. Cyberbullying and Online Aggression is a tool which uses the Likert scale (0 – none, 1 – once, 2 – sometimes, 3 – often, 4 – every day) for mapping of the occurrence of cyberbullying forms from the cyberaggressor and the cybervictim point of view. The questionnaire psychometric properties for the scale of persons victimized by cyberbullying indicated the internal reliability obtained through Cronbach's coefficient alpha of 0.926–0.935. Cronbach's coefficient alpha in the cyberaggressor subscale was 0.956–0.969. Their findings notify of the fact that the girls are more frequent victims of bullying, they proved the relation between

the classroom climate and the cyberbullying while the victims perceived the classroom climate worse than the cyberaggressors. They also proved that the victims of cyberbullying had a lower self-confidence than the persons not involved into the cyberbullying⁹.

In 2012 in the Czech Republic there was realized a research on the sample of 2092 students (aged 12 – 18 years) focused to the online harassment and the cyberbullying. From the research findings it came out that the 3.7% of the respondents took part on the online harassment as the aggressors, 4.8% of the respondents were aggressors and victims, 17% of the respondents were victims and 31.8% were the witnesses¹⁰. Jan Šmahaj¹¹ used the modified CQ questionnaire together with other psychological questionnaires for the students of primary schools, high schools and colleges. From the psychological aspects examined within the framework of research investigation it was proved that the students bullied via internet (I) or mobile phone (MP) complained about anger (I = 74%, MP = 74.8%), agitation (I = 49.3%, MP = 74.8%) and fear (I = 35.6%, MP = 33%).

Several experts deal with the cyberbullying problems in the Slovak Republic on theoretical and empirical level. In the Slovak Republic there were performed a few partial researches.

The research findings of Anna Hudecová¹² realized on the sample of 400 students showed to the fact that although the most of the respondents have their account on the social network Facebook (91.3%), the social network Pokec (59.5%) is more frequently misused for cyberbullying. In the similar research A. Hudecová in co-operation with Katerina Kurčíková (research sample of 691 respondents) found out that:

- cyberbullying is closely related to traditional bullying;

⁹ S. Hinduja, J.W. Patchin, *Bullying Beyond the Schoolyard: Preventing and Responding to Cyberbullying*, 2009, CA: Sage Publications (Corwin Press).

¹⁰ H. Macháčková, A. Černá, L. Dědková, A. Ševčíková, E. Blažková, *Online obťažovaní a kyberšikana. Zpráva projektu Copingové strategie kyberšikany u adolescentu*, 2012. Dostupné na: http://www.cyberpsychology.eu/team/storage/2012-Machackova-Online_obtezovani_a_kybersikana.pdf, p. 6.

¹¹ J. Šmahaj, *Specifics of cyberbullying and its impact on the psychological condition of the individual*, in: *Young researchers forum*, Bratislava 2012, SPN.

¹² A. Hudecová, *Kyberšikanovanie ako rizikové správanie*, in: K. Kurčíková, M. Šavrnachová, *Kyberpriestor a jeho sociálne riziká*, Banská Bystrica 2014, PF UMB.

- almost half of the respondents, the high school students (48.3%), is exposed to some form of cyberbullying;
- the most frequent forms of cyberbullying are the sexual innuendos and proposals (48,3%) and vulgarisms and invectives (35.5%);
- the cyberbullying prevention at primary and secondary schools is not sufficient¹³.

According to the research the cyberbullying aggressors are the students prone to aggressive behavior and also the students who appear trouble free in everyday life¹⁴.

The researches realized by Katarína Hollá on the sample of 697 students (43.33% boys and 56.53% girls) aged 11 – 18 revealed the following:

- from the research sample 31.8% of the students used at least one form of online attack against others;
- the most frequent for of the cyberbullying is publishing of hurting information on the internet, especially via social networks;
- the victims were being endangered by sending and publishing of the negative and hurting information and the notes in the internet (total n = 229; 32.9%), spreading of gossip, scuttlebutt and false information (total n = 181; 26%), identity theft – abusing of the passwords and the profiles to intentional hurting (total n = 105; 15.1%), publishing of negative and hurting pictures and photos (total n = 97; 14%), threatening by injury via internet (total n = 78; 11.2%);
- through the maximum likelihood method (CML) it was proven that the cyberaggressors more frequently use the form of rough and offensive expression in cyberspace (-2.776). It is the simplest way of online attacking. Consequently, there is 50% probability that it will used also by the students with relatively low level of cyberaggression¹⁵.

¹³ A. Hudecová, K. Kurčíková, *Kyberšikanovanie ako rizikové správanie*, Banská Bystrica 2014, PF UMB, p. 105–106.

¹⁴ M. Dulovics, *Kyberšikanovanie ako forma negatívneho deviantného správania u žiakov základných a stredných škôl*, in: *Zborník vedeckovýskumných prác Katedry pedagogiky (7)*, Banská Bystrica 2011, Pedagogická fakulta, Univerzita Mateja Bela, p. 177.

¹⁵ K. Hollá, *Cyberbullying and its Forms*, in *Pupils in the Slovak Republic*, „The New Educational Review” 2014, Vol. 38, No. 4.

Conclusion

The cyberbullying is a powerful weapon in the hands of the persons who realize the attacks. Nowadays, more and more children become the cyberbullying victims not only in European but also non-European context. The examination of cyberbullying has the certain limits residing in a possibility of utilization of such methods, which would help to define the characteristic of victim, aggressor, witness, victim's coping strategies and other.

The individual research findings of K. Hollá were obtained through the modified questionnaire Cyberbullying and Online Aggression from the authors J. W. Patchin and S. Hinduja. The mentioned tool was chosen intentionally and used as a pilot empiric investigation to a following standardization of the research tool in the Slovak Republic. After the questionnaire translation by two independent translators *the internal reliability by Cronbach alpha for subscale of victims* – victimized by cyberbullying was 0.846 and for the subscale of predators, i.e. the cyberaggressors the Cronbach alpha was 0.905. We want to note that the original questionnaire contains apart from the mentioned two parts also the third part focused to the sexting. As that part was not a subject of internal reliability examining, for the needs of research in the Slovak Republic we analyzed also the third part after text modification. *Cronbach alpha for sexting subscale in the modified questionnaire reached the value of 0.953.*

The mentioned values of Cronbach alpha show a very good internal reliability of the research tool. Simultaneously, those data are the partial objective of the project VEGA of the Ministry of Education, Science, Research and Sport of the Slovak Republic and SAV no. 1/0244/15 – Cyberbullying detection and solution.

Bibliography

Aftab P., *Wired safety*, 2006. Dostupné na: <http://wiredsafety.net>.

Dulovics M., *Kyberšikanovanie ako forma negatívneho deviantného správania u žiakov základných a stredných škôl*, in: *Zborník vedeckovýskumných prác Katedry pedagogiky (7)*, Banská Bystrica 2011, Pedagogická fakulta, Univerzita Mateja Bela.

- Emmerová I., *Preventívna a sociálno-výchovná práca s problémovými deťmi a mládežou*, Banská Bystrica 2012, PF UKF.
- Gámez-Guadix M., Villa-George F., Calvete E., *Psychometric Properties of the Cyberbullying Questionnaire (CBQ). „Among Mexican Adolescents. Violence and Victims”* 2014, Vol. 29, No 2.
- Gregussová M. et al., *Dospievajúci vo virtuálnom priestore. Záverečná správa z výskumu 2010*, Bratislava 2011, Výskumný ústav detskej psychológie a patopsychológie. Dostupné na: http://www.zodpovedne.sk/download/vyskumna_sprava_sk.pdf.
- Hinduja S., Patchin J.W., *Bullying Beyond the Schoolyard: Preventing and Responding to Cyberbullying*, 2009, CA: Sage Publications (Corwin Press).
- Hollá K., *Cyberbullying and its Forms*, in *Pupils in the Slovak Republic. „The New Educational Review”* 2014, Vol. 38, No. 4.
- Hollá K., *Kyberšikana*, Bratislava 2013, Iris.
- Hudecová A., *Kyberšikanovanie ako rizikové správanie*, in: K. Kurčíková, M. Šavrnichová, *Kyberpriestor a jeho sociálne riziká*, Banská Bystrica 2014, PF UMB.
- Hudecová A., Kurčíková K., *Kyberšikanovanie ako rizikové správanie*, Banská Bystrica 2014, PF UMB.
- Krejčí V., Kopecký K., *Nebezpečí elektronické komunikace – zpráva z výzkumného šetření v rámci projektu E-bezpečí*, 2011, <http://www.prvok.upol.cz>.
- Kolář M., *Nová cesta k léčbě šikany*, Praha 2011, Portál.
- Kowalski R.M. et al., *Cyber bullying : Bullying in the Digital Age*, USA 2008, Blackwell Publishing Ltd.
- Macháčková H., Černá A., Dědková L., Ševčíková A., Blažková E., *Online obtežování a kyberšikana. Zpráva projektu Copingové strategie kyberšikany u adolescentu*, 2012. Dostupné na: http://www.cyberpsychology.eu/team/storage/2012-Machackova-Online_obtezovani_a_kybersikana.pdf.
- Panáček M., *Kyberšikana – aktuální sociálně patologický jev v prostředí středoškolské mládeže. Sborník příspěvků z konferencje*, Košice 2011, V tlači.
- Smith P. K., Mahdavi J., Carvalho M., Fisher S., Russell S., & Tippett, N., *Cyberbullying: Its nature and impact in secondary school pupils*, „Journal of Child Psychology & Psychiatry” 2008, No. 49.
- Šmahaj J., *Specifics of cyberbullying and its impact on the psychological condition of the individual*, in: *Young researchers forum*, Bratislava 2012, SPN.
- Trolley B.C., Hanel C., *Cyber kids, cyber bullying, cyber balance*, 2010, CA : Corwin.
- Vandebosch H. et al., *Cyberpesten bij jongeren in Vlaanderen, studie in opdracht van het viWta*, 2006. Dostupné na: [http://www.viWta.be/files/Eindrapport_cyberpesten_\(nw\).pdf](http://www.viWta.be/files/Eindrapport_cyberpesten_(nw).pdf).
- Vandebosch H., van Cleemput C., *Defining Cyberbullying: A qualitative research into the perceptions of youngsters*. „Cyberpsychology and Behavior” 2008, nr 11.
- Välimäki M. et al., *Doporučení k prevenci kyberšikany ve školním prostředí: přehled a rady*. *Cyberpsychology.eu*. 2012, Dostupné na: <http://www.cyberpsychology.eu/team/storage/COST-2012-cyberbullying->.
- Willard N., *We hate Ashley: Counteracting cyber bullying inside-and outside-school grounds*, District Administration, 2009. Dostupné na: <http://www.districtadministration.com/viewarticle.aspx?articleid=1675>.

Summary

The article is an input study of the project VEGA of the Ministry of Education, Science, Research and Sport of the Slovak Republic and SAV no. 1/0244/15 – Cyberbullying detection and solution in which the authoress deals with the theoretical bases of cyberbullying of the students at school. It clarifies the cyberbullying definition and its forms. The special attention is paid to the selected research results abroad and in the Slovak Republic. The article brings information on the results of inner reliability of the modified questionnaire Cyberbullying and Online Aggression which restandardization will allow detecting the cyberbullying in the Slovak Republic.

Key words: cyberbullying, research, reliability, questionnaire Cyberbullying and Online Aggression

Streszczenie

Teoretyczne i empiryczne podstawy cyberprzemocy

Tekst zawiera informacje na temat cyberprzemocy i jej form. Zestawia wyniki badań – przeprowadzonych w Republice Słowackiej i poza jej granicami – dotyczące zjawiska cyberprzemocy. Dostarcza danych na temat niezawodności zmodyfikowanego kwestionariusza Cyberprzemoc i Agresja Online. Założenia zostały opracowane w ramach projektu badawczego VEGA nr. 1/0244/15 o nazwie *Cyberprzemoc – wykrywanie i rozwiązywanie*.

Słowa kluczowe: cyberprzemoc, niezawodność, kwestionariusz Cyberprzemoc i Agresja Online

NOTE ABOUT THE AUTHOR

PaedDr. Katarína Hollá, PhD. – works at the Department of Pedagogy, Faculty of Education, CPU in Nitra. Her research interests include aspects of traditional and electronic harassment, the media and aggressive behavior. Contact the author: Katedra pedagogiky PF UKF, Drážovská 4 949 74 Nitra, e-mail: kholla@ukf.sk.

The school environment and cyberbullying

Introduction

Today the modern information-communication technologies are a part of day-to-day reality of people almost irrespectively of age, gender or education. According to the data published on zodpovedne.sk portal the internet is used daily by 97.4% of children of the age of 11–16 years. Apart from the positive aspects of the internet (fast access to information) during the last decades the intensive attention is paid also to its negative impacts such as increased occurrence of cyberbullying. The online cyberbullying is an interdisciplinary theme investigated by psychologists, teachers, sociologists, media experts and lawyers and others.

Basic aspects of cyberbullying

There is a lot of definitions of cyberbullying and this term becomes more exact. In the simplest understanding it is a form of bullying through mass media techniques. According to Michal Kolář* the cyberbullying is a type of psychological bullying especially via internet and mobile phone¹.

Bill Belsey interprets cyberbullying as „utilizing of information and communication technologies (e-mail, mobile phones, pagers, text messages, personal web sites) for deliberated, repeated and hostile behavior of an individual or a group in order to hurt the others“².

¹ M. Kolář, *Nová cesta k léčbě šikany*, Praha 2011, Portál, p. 83.

² B. Belsey, *Cyberbullying*. 2004, [online]. Dostupné na: www.cyberbullying.ca

Czech author group led by Hana Macháčková³ views cyberbullying as a more specific term as online harassment and by that term marks those on-line attacks which meet the following criteria:

- the aggressive and intentionally hurting attacks (performed individually or by a group);
- repeated attacks;
- the attacks which get a victim to a situation in which he (she) cannot defend himself (herself) (e.g. power imbalance);
- the attacks performed through internet or mobile phones;
- the attacks perceived by the victim as hurtful.

On the basis of the mentioned definitions the basic attributes of cyberbullying can be narrowed down as follows:

Repeatability of bullying act. While at assessment of bullying the key factor is repeating of attacks of an aggressor, at cyberbullying the attack of aggressor can be one-off event. Martin Brestovanský points out to the fact that "on social network any displeasure can spread uncontrollably – it persists, it is visible for anyone without restraint, even it is possible to search for the event thematically"⁴. The bullying act itself can spread uncontrollably in cyberspace and also can hurt the victim repeatedly.

Imbalance in power of aggressor and victim. The cyberspace specifics cause that a victim cannot defend against an aggressor's attacks as they are not performed face-to-face. Another factor which amplifies the power imbalance is that an aggressor is often anonymous. Sometimes it is even impossible to trace the author of hurting e-mail, video or text message.

Time and space limitlessness. A classic bullying takes place usually between peers, e.g. adolescents at school and usually in the characteristic premises and time (during breaks, toilet-rooms, school canteens etc.). Those characteristics do not apply for cyberbullying, as it often occurs across generations, irrespectively of age and gender⁵.

³ H. Macháčková a kol., *Online obtěžování a kyberšikana. Zpráva projektu „Copin-gové strategie kyberšikany u adolescentů“*. [online] Brno 2012, FSS MU. Dostupné na: http://www.cyberpsychology.eu/team/storage/2012-MachackovaOnline_obtezovani_a_kybersikana.pdf (20.04.2015).

⁴ M. Brestovanský, *Kyberšikanovanie*, in: M. Šimegová, B. Kováčová (eds.), *Šikano-vanie v prostredí školy. (Možnosti prevencie a zvládania)*, Trnava 2011, PF TU, p. 89.

⁵ Ibidem, p. 96.

Psychological hurting. The cyberbullying has very serious psychological consequences in form of permanent psychological after-effects and suicides.

Apart from the above mentioned characteristics M. Brestovanský warns about another phenomenon: „cyberspace provides not only the new forms for readily disposed aggressor but the cyberspace also generates its own specific culture which can be a trigger of pathological behavior”⁶. Also for that reason it is necessary to pay an intensive attention to the cyberbullying. We presuppose that it is necessary to invest especially into prevention and simultaneously it is necessary to look for the optimum strategies for solving of the impacts on the persons involved in this psychologically demanding phenomenon.

Cyberbullying in context of school environment

The number of researches dealing with problems of utilization of modern information-communication technologies by children and young persons increases continuously. We dare to argue that the Slovak association eSlovensko for several years successfully realizes the projects focused to safe utilization of the internet by children. Despite this fact we are missing the larger theoretical and empiric studies mapping the occurrence of cyberbullying in Slovakia. A larger research in Slovak educational space was performed by Katarína Hollá⁷ during the school year 2012/2013. The authoress realized her research on a sample of 697 respondents at 11–18 of age and the research objective was to find out representation of young people in the part of aggressor, victim or witness of cyberbullying. The research proved that the boys play the role of an aggressor more often (16,9%) in comparison with the girls (11,8%). The investigation revealed that 35.7% of the students were the cyberbullying victims while the girls were the victims more often. The authoress by her research emphasizes that the cyberbullying witness plays an important part in the aggressive act – in positive and also in negative sense. 58.2% of the total number of respondents told that they knew somebody who was the cyberbullying victim.

The cyberbullying takes place in the cyberspace, which spreads far beyond the school limits. The authors of methodological manual for teachers (www.ncbi.cz) believe that in the most case the cyberbullying indicates bully-

⁶ Ibidem, p. 94.

⁷ K. Hollá, *Kyberšikana*, Bratislava 2013, Iris.

ing at school and is related to the school relations and created on their basis. On the basis of this fact it is possible to describe the certain characteristics of the school environment which „support” arising of that phenomenon and they are the following: aggressive climate, occurrence of classic bullying and creation of the factions between the students.

If we are describing the cyberbullying in the context of school environment it is suitable to distinct couple of categories of the participants, the so called actors of that phenomenon. The person, who is the author of hurting video, text message or defamatory message, is marked as the cyberaggressor. There are still not any explicit researches on the basis of which it should be possible unequivocally characterize a cyberaggressor from the age, gender or other personal variables point of view. But, from the periodicity point of view, it is possible to distinct the regular aggressors, which are mostly the boys, and the occasional aggressors, which are mostly the girls. On the basis that the cyberbullying is mostly based on psychological and emotional attack, according to many researches the girls have a relatively high representation in the aggressor part in comparison with traditional bullying. It is determined by number of facts, e.g. strong verbal abilities necessary for formulation of the electronic texts, low possibility of a real confrontation with a victim thanks to anonymity etc.⁸

According to K. Hollá⁹, the victims of cyberbullying are mostly the students considered as different by the school community. The research findings confirm that the girls become victims more often than the boys. The observers, the indirect actors, play the important part on cyberbullying process. The peer relations play a significant role especially during puberty and adolescence and thus the schoolmates and the friend play an important part in the way how the victim deals with given situation. H. Macháčková et al.¹⁰ distinct three types of reactions of the indirect participants of cyberbullying: support to the victim (providing advice and help), support to the aggressor (spreading of hurting content), passivity (the observer does not react particularly react to given situation). The research carried out by the authoress in cooperation with her colleagues indicates that 80% of the respondents, from

⁸ Ibidem, p. 34.

⁹ Ibidem, p. 37.

¹⁰ H. Macháčková a kol., *Online obtěžování a kyberšikana. Zpráva projektu „Copin-gové strategie kyberšikany u adolescentů“*, op.cit., p. 15.

the total number of 2092 respondents, helped the aggressor, while only 1% of the participants helped the victim. The teachers represent a specific category of the cyberbullying actors in the school environment. They become victims or witnesses of the online cyberbullying. The researches even prove that the teacher profession belongs between the most endangered professions.

System of prevention and support of cyberbullying participants at the schools in Slovakia

The school is obliged to realize active battle against social-pathological phenomena within the meaning of health protection of children and young persons. The cyberbullying requires a comprehensive approach of the experts from the prevention and impact solution point of view. The researches dealing with the strategies for cyberbullying and stress management indicate to the fact that the victims who talk to somebody about their endangering or try to solve the situation, show less health problems than the victims trying to avoid the stress. Orsolya Kurucz¹¹ on the basis of the analysis of the debates with the school principals found the results which can contribute to enhancing quality of preventive and intervention measures of the school. The results are the following: a) the schools do not watch and monitor a communications and relations of the students on the social networks; b) the schools await solutions from other institutions and tightening of the laws; c) the schools consider as an important thing the screening of social-pathological phenomena and elaboration of prevention and intervention strategy. On the basis of those findings the authoress came to the conclusion that one of the tasks the school is facing and which can play a key part in prevention and solution of the cyberbullying is monitoring of the public online contents.

At present every school in Slovakia has elaborated an educational program with an objective to eliminate the most frequent undesirable phenomena (school code), elaborated the system and practical measures in school organization (internal school directives) and the methodologies for ensuring of the optimum climate and the safe environment for the students.

¹¹ K. Domonkos, A. Ujhelyi, *Az online zaklatás médiaprezentációja*. [online] „Neveléstudomány” 2015, No. 1. Dostupné na: http://nevestudomany.elte.hu/downloads/2015/nevestudomany_2015_1_77-92.pdf (20.04.2015).

The preventive and advisory system in the school environment in Slovakia is set out in the Act No. 245/2008 on Upbringing and Education. According to the Act the educational advisor, the social pedagogue, the school psychologist, the treatment pedagogue, the school special pedagogue and the prevention coordinator are the part of the prevention system directly in the schools and the school facilities. The basic tasks and competences of the above mentioned pedagogical and specialist staff is furthermore defined in the Act no. 317/2009 on Pedagogical Staff and Professional Staff and in the pedagogical-organizational instructions in the actual school year. But we dare to argue that the delegation of the competences in prevention, intervention and advisory in problems of social-pathological phenomena in practice is ambiguous, despite the number of directions. At present the teachers themselves are assigned for the individual tasks. Nonetheless, based on the researches mapping the educational needs of the teachers, the social-pathological phenomena prevention area seems to be the area for which the teachers are unsuitably prepared during their pre-graduate preparation. It is one of the areas where the competences of the teachers must be strengthened and improved.

Conclusion

Cyberbullying is a phenomenon of 21st century. In the context of school environment it endangers the mental health of children and also the teachers. Within the prevention and within the solution of the impact it requires a systematic and multidisciplinary approach, which should respect the following principles: comprehensiveness of the methods and also the social network the endangered person participates (family, school class etc.); coordination – accurate definition of competences of individual institutes and experts to prevent duplicity in the individual steps; continuity – from prevention up to elimination of impropriety; multi-institutionalism – based of cooperation of the experts from the involved institutions; preventiveness – on all levels; synergy – within the meaning of interaction of individual system elements; primarity of psychic regulation – within the meaning of orientation to the development and strengthening of the behavior psychological regulation of children and young persons¹².

¹² A. Dragulová a kol., *Nové metódy odbornej činnosti v systéme výchovného poradenstva a prevencie*, Bratislava 2013, MPC, p. 28.

Bibliography

- Belsey B., *Cyberbullying*. 2004, [online]. Dostupné na: www.cyberbullying.ca.
- Beran T., Li Q., *The relationship between cyberbullying and school bullying*. [online] „Journal of Student Wellbeing” 2007, Vol. 1 (2). Dostupné na: <http://www.ojs.unisa.edu.au/index.php/JSW/article/view/172>.
- Brestovanský M., *Kyberšikanovanie*, in: Šimegová M., Kováčová B. (eds.), *Šikanovanie v prostredí školy. (Možnosti prevencie a zvládania)*, Trnava 2011, PF TU.
- Domonkos K., Ujhelyi A., *Az online zaklatás médiaprezentációja*. [online] „Neveléstudomány” 2015, No. 1. Dostupné na: http://nevelestudomany.elte.hu/downloads/2015/nevelestudomany_2015_1_77-92.pdf.
- Dragulová A. a kol., *Nové metódy odbornej činnosti v systéme výchovného poradenstva a prezencie*, Bratislava 2013, MPC.
- Hollá K., *Elektronické šikanovanie nová forma agresie*, Bratislava 2010, Iris.
- Hollá K., *Kyberšikanovanie učiteľov*, „Pedagogika” 2012, Vol. 3, No. 3.
- Hollá K., *Kyberšikana*, Bratislava 2013, Iris.
- Kolář M., *Nová cesta k léčbě šikany*, Praha 2011, Portál.
- Kyberšikana ve školním prostředí*, Metodický materiál pro pedagogické pracovníky. 2012. Dostupné na: www.nbci.cz.
- Macháčková H. a kol., *Online obtěžování a kyberšikana. Zpráva projektu „Copingové strategie kyberšikany u adolescentů”*. [online] Brno 2012, FSS MU. Dostupné na: http://www.cyberpsychology.eu/team/storage/2012-MachackovaOnline_obtezovani_a_kybersikana.pdf.
- Šimegová M., Kováčová B. (eds.), *Šikanovanie v prostredí školy. (Možnosti prevencie a zvládania)*, Trnava 2011, PF TU.
- Zákon NR SR číslo 245/2008 o výchove a vzdelávaní*.
- Zákon NR SR číslo 319/2009 o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch* www.zodpovedne.sk.

Summary

Although a school environment is not always a primary environment for electronic bullying, its consequences have serious impacts to behavior of students at school and undoubtedly also to their studying results. In this article we analyze the basic aspects of cyberbullying and we focus also to advisory system and help in the school environment. This article is a part of VEGA 1/0244/15 project solution.

Key words: cyberbullying, school environment, system of prevention and support

Streszczenie

Środowisko szkolne i cyberprzemoc

W niniejszym tekście dokonano analizy podstawowych aspektów cyberprzemocy. Wskazano, że również szkoła może stać się środowiskiem dla elektronicznego mobbingu, w wyniku którego narasta agresywny klimat i tworzą się frakcje między uczniami. Specyficzną kategorię podmiotów cyberprzemocy w środowisku szkolnym stanowią także nauczyciele. Stają się ofiarami lub świadkami cyberprzemocy online. Wobec tego należy zastosować systematyczne i wielodyscyplinarne podejście w tworzeniu systemu wsparcia, doradztwa i pomocy w środowisku szkolnym. Badania naukowe zostały zrealizowane w ramach projektu VEGA nr. 1/0244/15 o nazwie *Cyberprzemoc – wykrywanie i rozwiązywanie*.

Słowa kluczowe: cyberprzemoc, środowisko szkolne, system profilaktyki i wsparcia

NOTE ABOUT THE AUTHOR

Doc. PaedDr. Lívia Fenyvesiová, PhD. – works at the Department of Pedagogy, Faculty of Education, CPU in Nitra. The focus of her research interests is the area of teaching methods and styles of teacher-student interaction. Contact the author: Katedra pedagogiky PF UKF, Drážovská 4 949 74 Nitra, e-mail: lfenyvesiova@ukf.sk.

School social climate – cyberbullying prevention

Introduction

The school environment is a specific environment with various interactions, values, role models, rules, communication and demonstrations of behavior. The life at school is influenced by many positive and negative factors being brought by the present globalized world. In the school environment it means especially the mutual conflicts between students and between teachers and students, various forms of discrimination, negative perception of student population diversity, multiculturalism, emotional and physical (un)safety of the school, negative forms of students' behavior (aggressiveness, bullying, cyberbullying). Routing of education in modern and actual intentions requires the suitable environment and the climate of the school which guarantee an effective education progress and a desirable result. The modern trends of the society come to school environments. The requirements for educational action of the teachers, the educators and activity of the students at school are significantly influenced by the global thinking. The innovations in the contemporary schools become evident in openness to the new knowledge, active approach to problem solving in the contemporary globalized world, autonomous deciding, correct evaluation of information etc.

School Social Climate

Each school is typical by its actual climate. It impacts and influences all the processes in school environment. It shows itself in everyday life, school management process, education process, evaluation process, interactions

and perception of the school by its actors. The priority task of the school, i.e. education of students, is nowadays being added intensively by creation of challenging and optimal education environment. Present days require creation of the environment with an adjective „safe”. It requires safety not only in a sense of material safety, but also a socially safe environment and an emotionally safe environment. The creation of school environment and school climate, which is present at school, is a demanding and a long-term process.

The school environment is typical by its various types of interactions. From the social point of view the climate is typical by mutual respect, deference, considerateness, tolerance, empathy, cooperation but also by excessive competitiveness, sneaking, mocking, taunting, treating with irony and degrading. The school and class climate we perceive as a characteristic manifestation of school and class life. The climate and environment quality is determined by sociable, social and cultural dimension. It can be regarded as phenomenon of education environment with emphasis on social and cultural part which surrounds and affects the students, the teachers from outside and connects them by subjective experience, evaluation and assessment. It is the result of interaction between students and education. It can also be said that it is a part of education reality, synthetic concept, certain constellation of signs of educational situation, „enchanted” or „irritating” aspects of educational environment¹. The interest in social climate of the school is particularly arising out from the improvement of relational structures at school point of view on the level between the students and also on the teacher-student level. At present social life dynamics the situation in interpersonal relations is critical and that is brought also to the school environment. The inappropriate behavior of the students against their peers and in extreme cases also against their teachers is not exceptional. Non-acceptance of people, non-managing of own emotions, aggressiveness, adverse expressions against differences, incorrect understanding of democracy, lack of values, absence of real role models are only some of the reasons of increasing aggressiveness of the students. All the above mentioned characteristics come out from poor mutual social interactions and unachieved emotional competences of the students. Social and emotional part of the climate creates space for an active development of the social and emotional competences of the students.

¹ H. Grecmanová, *Klima současné školy*, in: M. Chráška et al., *In zborník z medzinárodnej vedeckej konferencie „Klima súčasné české školy“*, Brno 2003, Konvoj, p. 20.

The beginnings of the classroom social climate research can be dated to 1949 when James Withall tried to map a social-emotional climate in the classroom. Jiří Mareš² realized research of the climate from a psychosocial aspect, from the aspect of school presentation through Powerpoint presentation etc.; C. Pierce examined the climate of classroom with prevailing troublemakers; Y.C. Cheng pays attention to the teacher's personality, his way of management and exercising of teacher's authority. It is possible to talk about the social climate on five theoretical levels at least. The first level is *ecological*, people are present in it rather indirectly (environment of school building, study room, laboratory etc.). The second level is a *level of the individuals* (individual teachers and students). The third level is a *level of small social groups* (classroom). The fourth level is a *level of larger social groups* (school climate). The last fifth level is a *level of large social groups*, for example a level of education of given country, its peculiarities, culture³. The school climate social dimension also relates to the way of communication and cooperation within the group and between the groups in the classroom.

In conjunction with theoretical questions of social climate it should be recalled couple of standpoints on the basis of which it is possible to look at the given climate type. J. Mareš⁴ defines a *social climate* as a specific social-psychological variable created by all the students visiting the given classroom, the groups of students the classroom is usually divided for and the individuals standing apart of that group, individual students and teachers teaching in the given classroom. He marks them by a common term „the climate actors”. Marie Linková takes the classroom social climate as a collection of generalized standpoints, affective answers and perceptions in relation to the processes between the students in the classroom⁵. The level of social climate in the classroom testifies in considerably way about the level of adaptation of

² J. Mareš, *Sociální klima školy jako teoretický a výzkumný problém*, Brno 2007, MU FSS.

³ J. Mareš, *Sociální klima školní třídy*, (přehledová studie) Praha 1998, Asociace školní psychologie ČR a SR. Dostupné na: http://klima.pedagogika.cz/trida/doc/Mares_Klima_tridy.pdf (11.07.2006), p. 87.

⁴ J. Čáp, J. Mareš, *Psychologie pro učitele*, Praha 2001, Portál, p. 577.

⁵ M. Linková, *Sociální klima školní třídy*, in: *Nové možnosti vzdělávání a pedagogický výzkum*, Ostrava 2002, ČAPV a PdF OU, p. 44.

the students to the conditions at school⁶. It mirrors internalization of values in the spirit of which the school educates its students and the intentions in which it acts. We take the social climate also as the final product of social environment quality rebound effects to the people. The specific educational environment created by every school becomes one of the basic factors underlying the effectiveness of acting of the whole educational process. In the literature we can also find the term social-psychological climate, which represents the relatively permanent *quality of school internal environment* experienced by the actors belonging to the school and it also simultaneously affects their behavior.

By its content the classroom social climate contains the standard processes of perception, evaluation and reaction to the situation in the classroom. The climate is a collection of⁷:

- a) generalized standpoints;
- b) abilities to perceive the processes taking place in the school, the classroom or teaching staff;
- c) emotional reactions of students and teachers. The emphasis is put on how is the climate perceived and interpreted by the actors themselves (students, teachers) rather than to the 'objectivity' of the climate.

From the various factors involved in the quality of the social climate in the group we appeal the fact to emphasize the part of a leader, which is, in the case of a classroom, the teacher. The leader's standpoint and his (her) approach in the group affect the relations in the group, the mutual coexistence and the cooperation of its members. There is a couple of manifestations of the student aggressive behavior: stress, inability to held the friendly relations, educational influence in the family, social contacts also outside the family and the school, mass media influence, addictions, teacher's approach and the whole school educational environment.

⁶ H. Hrubíšková, E. Marušicová, *Zmeny v charaktere sociálnej klímy tried a motívácii učenia sa žiakov alternatívnych škôl po prechode do školy tradičného typu*, „Pedagogická revue” 1998, roč. 50, č. 4, p. 309.

⁷ M. Havlíková, *Pohoda sociálneho prostredí*, in: P. Kopřiva et al. *Rukověť projektu zdravá škola*, Praha 1998, Portál, p. 95.

Educational Environment Supporting the Social Part of Student Personality

The social competences of the students create a part of personal qualities. They are taking part on the student's success, creation of quality interactions in the classroom, communication method and co-producing of the classroom environment. The students' competences represent an open system which can be developed, enhanced and improved. *Social environment* is created by individuals who are in a mutual interaction. Jan Průcha, Jiří Mareš, Eliška Walterová limited the term 'social environment'

as all the phenomena, conditions, processes and relations which are surrounding the human being in the family, the social group, social stratum and the whole community; collection of all the influences of other people and groups which the individual meets in the community, affecting the proceeding and the results of the educational process⁸.

The school and the classroom social environment quality is affected by all the students who take part on its creation and development. At the given process the students' competences are exercised from the social point of view. Those are especially the following abilities: to perceive an existence in the group; to observe the verbal and non-verbal demonstrations of other people; to perceive and observe the emotional signs of other people; to listen actively; empathy; to feel the desires of other people; to respect the needs of other people; to communicate about his (her) own feelings; to manage his (her) own emotions; to deal with the negative emotions and take them as a part of emotionality.

Social Climate and Cyberbullying

The modern technologies and the internet became a part of our everyday lives. They brought the various forms of communication, information spreading, leisure activities and also the various forms of aggressive behavior. The cyberbullying is a modern-day reality phenomenon. The literature introduces that it is a form of old bullying. The communication intensity in virtual

⁸ J. Průcha, E. Walterová, J. Mareš, *Pedagogický slovník*, Praha 2003, Portál, p. 218.

space is in many cases more intensive than oral communication. The communication in virtual world is accessible to a large group of people, the communication is anonymous, fast and dynamic. The expansion of technologies affects the students' abilities and skills. The task of the school is to define the positive perception and usage of the new technologies through its intensive influence to the students. It is necessary to focus on the negative aspects and misuse of the new technological tools. At present the inconvenient behavior of the students spreads and represents an extraordinary discussed theme. The situation is solved actively by the pedagogues, the psychologists and the experts. „By the aggressive behavior we mean a violation of social standards determined by the society, restriction of the rights and distortion of integrity of living individuals and non-living objects”⁹. In the context with school environment the literature talks about violence with intent as a starting element. Peter Ondrejkoivič introduces the global causes of violence in our schools¹⁰:

- *violence as reaction to violence* (reason of violence as passing to greater violence, as a reaction to violence committed by some other person);
- *violence as „ultima ratio”* (last resort);
- *violence as a factor of discipline* (the conflicts can be solved through violence which can restore order);
- *violence as a normal behavioral pattern* (normal adaptation to dominating way of behavior);
- *violence as a solution of controversial situations* (the bullies are being reflected to the position of audacious vanguard in contrast to the adults);
- *violence as an expression of protest, declination of own failure at school* (violence as substitutions for failures);
- *violence as a playing role of „black sheep”* (reflecting, passing of blame for own difficulties and mistakes to other people who become a target of mockery).

At present the aggression, the harassment and the threatening moves to the virtual space. Despite the difference of the space where the cyberbullying is being realized, it is necessary to emphasize that the cyberbullying is not being realized in some vacuum or separated virtual space. It is a reaction to

⁹ E. Smiková, A. Kopányiová, *Pedagogické možnosti znižovania agresivity detí v školskom veku*, Bratislava 2013, MPC.

¹⁰ P. Ondrejkoivič a kol., *Sociálna patológia*, Bratislava 2000, Veda.

the events of outside world, to the mutual relations. In many cases of cyberbullying, despite anonymity, the aggressor and the victim are not unfamiliar. They know themselves from their environment, although the victim need not to know who hurts him (her). The above mentioned fact is a basis for cyberbullying prevention. It is necessary and important to develop and support the relations in the real world.

The school must use a number of methods of paying attention to the cyberbullying problem.

- a) *Formal method* – represented by medial education and informatics class, organizing discussions, lectures, workshops, brainstorming. Development and supporting of medial literacy of the students must be oriented to working with modern technologies, to inform and make accessible the information materials related to cyberbullying, to investigate the school climate by means of anonymous questionnaires, to realize the educational concerts.
- b) *Informal method* – appreciation of informal, hidden curriculum of the school which represents the school climate, applying of relaxing activities for the students, appealing to the quality of relations between the students, establishing of ‘confidential boxes’ which help the teachers solve an aggressive behavior of the students with the legal representatives.

Living and evaluating of the relations at school expresses in the school climate. The school climate and its individual factors affect the occurrence of unsuitable behavior of the students. The school climate quality can be a positive contribution for elimination of the undesired form of behavior. At present at school it is necessary to focus on creation and internalization of values and act educationally to the ethical behavior of the students. In the context of cyberbullying the emphasizing of ethics is of particular importance. It is necessary to create the role models for behavior and acting of the students. The students’ emotions are an important part of the school climate. It is necessary to eliminate stress, inappropriate behavior, to emphasize that the problems can be solved without diminishing of feeling of emotional safety at school. The task of the school is to lead the students to gradual work with their own emotions (verbalizing, managing, describing). The students’ working with positive or negative emotions is an important factor which must be highlighted at elimination of bullying and cyberbullying. The school must be the place where the students feel safe. The safety in the given context rep-

represent a social dimension – the students are a part of quality and valuable interactions, the students actively participate in solving of incurred interaction conflicts. The school climate represents the informally hidden curriculum at school. In the context of cyberbullying and inappropriate behavior it is necessary to appeal, from the part of the teachers, to the active involvement of the students to the school climate creation process. The prevention against inappropriate behavior in school environment requires active participation of students, parents and general public. There is a number of programs primarily focused on removal of undesired forms of behavior. One of the ways which can be used directly on the school educational process is to create an optimal school climate. This implies that it is necessary to respect the requirement of emotiveness in the education.

Conclusion

Utilization of modern technologies is an important part of everyday life. But only the meaningful utilization ensures accomplishment of their task. Abuse of the modern technologies comes out from the collapse of values in the community, general social climate, perception of social relations and that is being brought to the school environment. The interconnection of social climate, its individual factors and cyberbullying is well-founded, as they have a couple of common factors (quality relations, living of emotions, communication, empathy and understanding). The school climate affects the students, the teachers, the parents, the non-pedagogical employees and, retrospectively, the actors affect the school climate. The teachers have to focus to the students' personalities within the meaning of motivation, supporting of relations, social, emotional and medial literacy which are very necessary at present. The occurrence of inappropriate behavior reflects the low level of the mentioned literacies. The intervention and work of the teachers must be focused to *social aspect* (mutual relations, communication, cooperation), *emotional aspect* (displaying of feelings, empathy, acceptance, verbalizing of feelings, managing of feelings), *moral aspect* (values, value orientation, acceptance and internalization of values) etc. The modern technologies have fast information transfer, graphics and visual quality. But it is necessary to emphasize also the information-technological ethics of their utilization as a tool for education, leisure and informal education.

Bibliography

- Čáp J., Mareš J., *Psychologie pro učitele*, Praha 2001, Portál.
- Grecmanová H., *Klima současné školy*, in: M. Chráska et al., *In zborník z medzinárodnej vedeckej konferencie „Klima současné české školy“*, Brno 2003, Konvoj.
- Havlíňová M., 1998. *Pohoda sociálního prostředí*, in: P. Kopřiva et al. *Rukověť projektu zdravá škola*, Praha 1998, Portál.
- Hrubíšková H., Marušicová E., *Zmeny v charaktere sociálnej klímy tried a motivácii učenia sa žiakov alternatívnych škôl po prechode do školy tradičného typu*, „Pedagogická revue“ 1998, roč. 50, č. 4.
- Linková M., *Sociální klima školní třídy*, in: *Nové možnosti vzdělávání a pedagogický výzkum*, Ostrava 2002, ČAPV a PdF OU.
- Mareš J., *Sociální klima školní třídy*, (přehledová studie) Praha 1998, Asociace školní psychologie ČR a SR. Dostupné na: http://klima.pedagogika.cz/trida/doc/Mares_Klima_tridy.pdf.
- Mareš J., *Sociální klima školy*. „Pedagogická revue“ 2000, roč. 52, č. 3.
- Mareš J., *Sociální klima školy jako teoretický a výzkumný problém*, Brno 2007, MU FSS.
- Prucha J., Walterová E., Mareš J., *Pedagogický slovník*, Praha 2003, Portál.
- Ondrejko P. a kol., *Sociálna patológia*, Bratislava 2000, Veda.
- Smíková E., Kopányiová A., *Pedagogické možnosti snižování agresivity dětí v školském věku*, Bratislava 2013, MPC.

Summary

The school climate is an important variable and an educational process quality indicator. It represents a specific type of school social climate manifesting itself in a particular school. It influences the student personality in positive or negative sense. A positive social climate stimulates the students in achieving of results, supports their relations, mental well-being and ensures a socially and emotionally safe education environment. Creation of social climate requires the active participation of the students via activating methods. In a theoretical context we are focusing to specification of the school basic bases and its influence to the cyberbullying.

Key words: social climate, optimal and positive climate, safe environment, prevention of cyberbullying

Streszczenie

Szkolny klimat społeczny – zapobieganie cyberprzemocy

W tekście wskazano, że dążąc do ograniczania i eliminacji niepożądanych form zachowania się uczniów w szkole należy włączyć wychowanków w proces tworzenia optymalnego klimatu szkoły. Ważny element składowy atmosfery w szkole stanowią emocje uczniowskie, wobec tego konieczne jest przezwyciężanie stresu na drodze stopniowego poznawania i rozumienia własnych i cudzych stanów emocjonalnych poprzez ich rozpoznawanie, opisywanie, werbalizowanie, kontrolowanie. Ponadto uczniów należy wdrażać do wzajemnej współpracy, wspierania relacji społecznych i bezpośredniej komunikacji. Tego typu przedsięwzięcia mogą pomóc w eliminacji mobbingu i cyberprzemocy. Założenia zostały opracowane w ramach projektu badawczego VEGA nr. 1/0244/15 o nazwie *Cyberprzemoc – wykrywanie i rozwiązywanie*.

Słowa kluczowe: klimat społeczny, optymalny i pozytywny klimat, bezpieczne środowisko, zapobieganie cyberprzemocy

NOTE ABOUT THE AUTHORS

PaedDr. Jana Hanuliaková, PhD. – works at the Institute of Technology in Dubnica. Her research interests include the specifics of the classroom social climate, the performance of students in science. Contact the author: Dubnický technologický inštitút, 018 41 Dubnica nad Váhom.

PaedDr. Katarína Hollá, PhD. – works at the Department of Pedagogy, Faculty of Education, CPU in Nitra. Her research interests include aspects of traditional and electronic harassment, the media and aggressive behavior. Contact the author: Katedra pedagogiky PF UKF, Drážovská 4 949 74 Nitra, e-mail: kholla@ukf.sk.

Cyberbullying prevention pedagogical aspects

The general name for violence at school is bullying. In case that such violent behavior is moved to virtual space we call it a cyberbullying. By the above mentioned we indicated our perception of cyberbullying which we apprehend as the bullying moved from real, physical space to the „imaginary” space. But the results of such violent behavior are definitely not imaginary. If the violence is performed in real, physical space or cyberspace, its etiology, triggers, mechanisms, processes and results are the same or comparable ones. There are, naturally, the determinants typical only for the cyberbullying, which we take fully into account, but simultaneously we are sure that at solving of the cyberbullying we should proceed analogically as at eliminating and solving of the bullying problem. What we perceive as common comes out particularly from the knowledge what leads the human being to hurt the other people. Only the etiological bases can lead us to be able to prevent the given phenomena and to eliminate them at a very start. Let's introduce the selected factor which we can perceive as the catalysts of the violent behavior in general and which must be accepted in the cyberbullying prevention and intervention.

Aggression is a natural part of life. The inborn aggressive behavior plays an important role at the most animals and therefore there is no reason to presume that the human is an exception.

There are various theories explaining aggression. We can introduce, for example, the theories which explain the aggression from a biological base as a part of natural genetic equipment, as a basic inborn need, an instinct. The characteristic of any inborn need is production of impulses which must be released by their satisfying. When the need is not satisfied, the tension in-

creases and the unpleasant feelings are growing. When the need is satisfied the tension decreases, the unpleasant feelings disappear and the production of impulses is temporarily stopped – e.g. hunger and its satisfying. According to E. Freud the aggression is a manifestation of so called death instinct, i.e. inborn need of destruction directed against the opposite instinct serving to preserve life.

Against the existence of the inborn need for destruction showing itself by violence we can make objections that at human we do not observe a periodical increasing of tension and aggression as it is at other basic needs (hunger, thirst, sexual need). Also the comparison of various cultures persuades us that aggression ratio is conditioned by social community and other factors. In some cultures aggression is missing almost completely – e.g. Hopi Indian tribe.

An interesting look to the aggression problem provides Erich Fromm who in his work *The Anatomy of Human Destructiveness* distinguishes two different types of aggression – „benign” and „malign”. The benign aggression (harmless) is, according to Fromm, a defensive reaction serving for preservation of an individual and his interests. It is a genetically coded drive to attack (or to escape) on a case of endangering and disappears when the endangering disappears. This aggression is common for humans and animals. It is not spontaneous, it does not accumulate, it does not escalate. It has a significantly defensive nature and is directed to removal of endangering. „If the human aggression has approximately equal level than an aggression of other mammals – especially the chimpanzees which are closest to us – the human society would be peaceful and only little violent. ... The human aggression is apparently much bigger than the aggression of his animal ancestors; man is in contrary to most animals the real «killer»”¹. The second type of aggression is indicated by E. Fromm as malign. It is understood as a destructive aggression which does not represent a defense against endangering, is not programed phylogenetically, appears in humans only and is harmful as it disturbs the social structures. Its main manifestations are cruelty and murder. They provide pleasure without serving other objective. Malign aggression is not instinctive, it is purely a human potential rooted in the conditions of human existence. According to Fromm the malign aggression is not inborn, thus it can

¹ E. Fromm, *Anatomie lidské destruktivity*, Praha 1997, Lidové noviny, p. 189.

be outrooted. We have to add to his words that particularly the teachers have their place in this optimistic vision.

Other theory points out to a relation between aggression and the basic psychical needs, satisfaction of which is inevitable for the healthy development of human beings. It is also the need to confirm one's own social success. Human thus needs acceptance of his own competence by the others. It strengthens self-evaluation and creates the image of „Me”. Dissatisfaction of that need leads to increased aggression. It is similar situation when human (but also animal) must deal with hard and challenging life situation. At that time he can react by aggression or escape. In a civilized environment where the child is socialized those original mechanisms are in various extent subjected to control Nevertheless, in the way of solving of the challenging life situations we can observe the basic features of one or the other method. We can understand the aggressive behavior as an answer of human being to a certain internal situation – frustration, stress, emotional distress etc.

The other group is created by the theories which explain aggression as a result of social learning, they come out of influence of a role model during socialization and influence of strengthening in social learning. Imitation, even if it is ontogenetically mostly used in younger age of the child, functions especially in the new and unknown life situations. Likewise the reason of aggressive behavior can be a strengthening or a reward for a certain behavior. An individual behaves aggressively because it provides to him a hidden or apparent reward – achieving of certain benefit simply pays out.

We deem inevitable to know the aggression etiology to help at its effective elimination. From our point of view it is crucial to focus prevention, particularly to the factors leading an individual to hurting other people. It is also important to take into account the determinants affecting human behavior in a group, what is characteristic for the cyberbullying cases. We come out from knowledge of group dynamics and where it can lead. The pressure of the group and the environment can move us to exceeding our limits in the positive acts, to heroism on the various levels. In the context of the problems we want to notify especially to such group mechanisms which „forces” a human to make the thing he would never make in other circumstances, which he would with the highest probability never make alone and not under the influence of group, which he considers impermissible and which is in opposition to his belief and values. We highlight these statements on the basis of the results of the researche which revealed how the other people can af-

fect our behavior. From this point of view the most known researches are so called Milgram's experiments, the purpose of which was to examine obedience of human to the authority. The result of the Milgram's findings was that humans transfer responsibility for their acting to other people or something other, the so called „blind” obedience². The Milgram's experiment reveals that a human being is prone rather to oppose to his own conscience than to the authority. In case of cyberbullying it can clarify or illustrate the fact of participation i hurting. If we understand the dynamics of children and youth groups and influence of the classroom „stars” everybody wants be like them, from the point of view of the natural leaders, this relation is clear for us. When such a person becomes an evil authority, it is highly probable that the other persons of the collective will imitate, accompany, add and possibly overcome his (her) violent behavior in the effort to achieve his (her) appreciation. We come out from a defensive mechanism known under the name introjection. In this context we introduce for illustration the proverb well known in Slovakia – „Turk-convert is worse than true-born Turk”. From the knowledge of the Milgram's experiment we can draw out also the significant element utilizable in the prevention and the intervention. It is the fact that most of people refuse to obey the authority's order to hurt an innocent human being provided that in their company is somebody, who refuses to proceed, stays himself (herself) in opposition. From the above mentioned two lines come out for the prevention: The first line we can see in the possibility to motivate an individual to the courage to oppose the pressure of the authority which is a main actor of cyberbullying and to strengthen him (her) in a belief that he (she) will be with the majority of the group which also does not agree with a given acting but simply has not a strength to oppose as an individual. And that creates a space for stopping of the aggressive attacks spreading and proceeding. The second utilizable dimension we see towards to the potential victims of cyberbullying. In this context we have a possibility to motivate such behavior which directs the victimized individuals to search for „allies” which will help him to stop the aggressive acts by holding their back. It is a common fact that the victims of aggression feel to be alone in the battle against aggression, they isolate themselves against their surrounding coming out from the belief that nobody can help them. But it is particularly the support of other people what can significantly help at minimization or

² D.D. Cumminsová, *Záhady experimentální psychologie*, 2. vyd. Praha 2006, Portál.

full stop of the aggressive acts of the aggressor and his (her) followers. With respect to the results of the Milgram's experiments the major motive of prevention would be the message that each of us can act as an catalyst of rebellion against a violent authority.

The other significant factor we recommend to count on in the case of cyberbullying prevention and solution is the conformity aspect. We perceive conformism as an adaptation to the prevailing or the dominant beliefs, requests, standards of the group or the society in which the human being lives and the suppression of own manifestations. A certain degree of conformity is one of the logical consequences of socialization and guarantees functioning of the community free of conflicts, but the excessive conformity leads to suppression of own individuality. We obtain the experimental confirmation from the Solomon Asch's research findings³ who proved that in a case of social pressure we rather do not believe our own eyes that we would oppose the group. We feel the pressure to line up with the majority, to adapt to the group, to get into line to the detriment of own belief and we are rather willing to suppress our individuality and to deny our own opinion. But this mechanism can be corrupted when there is just one individual in the group who has a different opinion and it does not matter if that opinion is not the same that our opinion. Just the occurrence of one different opinion motivates us to stand up for our belief and to believe „our own eyes” and to defend our belief. Again, in that we see the base for cyberbullying prevention and especially prevention of its massive occurrence. The support of the right to see the things and the phenomena differently than our surrounding is a strong motivation in elimination of spreading of the violent acts via virtual space. At clarifying of those mechanisms we can more effectively strengthen the courage of children to express their incongruous standpoint against acting of the majority. We realize that the need of conformity is natural and often crucial for children and young persons. Despite that we think that by the appropriate procedures we are able to form in children and young persons a standpoint which will lead them to express their beliefs even if they are not in accordance with beliefs of the group.

The distributed responsibility factors are the other factors we should emphasize within the prevention and the intervention. Coming out from the previous experiments we realize that in the case when we are the only ones

³ Ibidem.

who can intervene in a given situation, there is a much higher probability that we will do it. But if the whole situation is also perceived by other persons, we do not feel responsible for our acting (or non-acting) and therefore there is a much lower probability that we will help the victim, as we suppose, that somebody else will do it. We can find two ways from the cyberbullying point of view in the given context. On the basis of understanding of the given mechanisms we deem inspiring to teach the potential victims not to put themselves to a passive role and not to wait that somebody will stand up for them of his (her) own free will, but, on the contrary, they must denominate their endangering and to ask a particular person from the group of cyberbullying witnesses and participants for help or to „appoint” the person responsible for providing help. Such appeal need not be realized by the victimized but it can be any witness of aggression who is able to mobilize himself (herself). Therefore the other crucial factor in cyberbullying prevention and intervention is to encourage children not to accept the non-acting of others and not to wait that the situation they are witnessing will be solved by somebody else. We think that if children will be acquainted in appropriate way through the competent educators with the mechanisms described by above mentioned experiments, they will be able to orientate in the aggression situations much sooner and by this they will significantly contribute to the cyberbullying elimination or the early intervention.

The cyberbullying is not the phenomenon taking place solely between the aggressor and the victim even when it appears so at first sight. It can exist and persist only in the conditions of favorable social and cultural environment climate – in our case it is a school environment. The school environment is determined on the one hand by the relations between children and adults and on the other hand by the factors which affects favorably or unfavorably the violence between children. The other factors participating in the cyberbullying are tolerance of violence and aggressive acts, preferring and emphasizing of strength and power, atmosphere of rivalry and competition, absence of clear and firm rules of behavior, insufficient and ineffective communication between children and adults and interpretation of violence in any form as a natural phenomenon and its hidden acceptance.

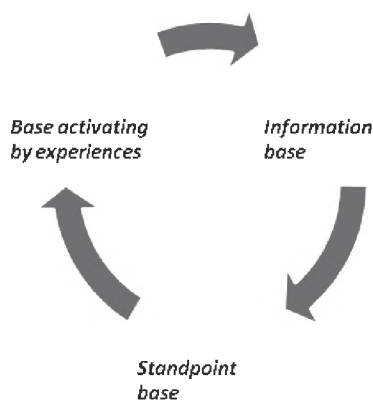
The cyberbullying prevention should act upon not only children as a possible victims (in effort to eliminate their victimization) but also upon potential aggressors. Obviously the prevention must affect all the engaged and par-

ticipating experts (educators, doctors, social workers, psychologists, lawyers, policemen etc.).

The effective cyberbullying prevention must consist of the number of interconnected layers:

- information base – education $\Rightarrow$ information on fundamentals, forms, reasons and consequences of the cyberbullying is the inevitable but not the most important and final layer;
- change of standpoints – sensitization of expert and non-expert public $\Rightarrow$ sensitization of public against the violent acts via virtual space with the objective to awake interest in the given problems, what is an inevitable condition of the willingness and motivation to eliminate and solve the given social-pathological phenomenon, to take position within own competence;
- base activating by experiences $\Rightarrow$ the prevention is more successful if it offers to their actors a possibility to live through certain experiences which can change their standpoints and, subsequently, also their opinions and acting, therefore more preventive activities should be realized where the techniques of activating by experiences would be used by the participants under the expert leading of the experienced teachers or the lecturers.

Figure no. 1: Cyberbullying prevention



At prevention of cyberbullying we should not focus our attention narrowly to the virtual reality only but to work with the violence as such in wider

dimension. We are conscious of the cyberbullying specifics which are given especially by an indirect contact with a victim, indirect or none feedback which leads to minimizing of empathy and, to some extent, anonymity. The first part of the whole school approach is created by the information base. It essentially provides to the teachers the necessary information about problem, its scope, consequences, reasons, possible manifestations, diagnostics and solution of particular cases. It is natural that children themselves should have the basic information about cyberbullying and be able to recognize it. Equally, the children and their parents should be informed about an intention of the school do not tolerate the violence and about the readiness to unveil and to solve all the cyberbullying acts.

The information on cyberbullying is an inevitable part of fighting against this pathological phenomenon, but it is not enough. It must be tied with creation of favorable environment. Here we mainly mean especially the requirement of creation of the clear rules of acceptable behavior and safe coexistence which are known to all and binding to all. It is appropriate and even desirable if children take part on their drafting. Also it is necessary to determine clearly the sanctions for infringement and to give them justly. The rules and their observing can be "sealed" by an agreement signed by children and adults. We can create a climate unfavorable for cyberbullying also by preferring the education based on positive evaluation and not on punishment. That is closely tied with a necessity to build up the open relation between the teachers and children within which the child can express his (her) opinions, feelings and needs which should be respected by the adults. The discussion on cultural, racial or other differences and children rights will strengthen a mutual respect and tolerance in children. Also it is suitable to exercise a co-operation principle between children at all the school activities where it is possible. Similarly it is suitable to incorporate the basic ideas and values of the cyberbullying prevention into curriculum. The principles of non-violent relations and the value of a respect to the people and the surrounding as such should not be presented isolated. The ideas of assistance, solidarity, compassion and empathy should be an integral part of the educational process. The school is not a factory for facts and information. Our domain is the education to the values acceptable by society. Let's utilize each subject to lead children by the path of tolerance, solidarity and respect. It is not suitable to pass this task only to the ethical and religious and social instructions. We deem important to utilize also the educational possibilities of other subjects of study. For ex-

ample at teaching of Slovak language we can pay attention to the works rejecting the violence or cyberbullying, the students can process such theme as an essay; at history class we can point out the historically significant persons who fought for the rights of others and condemned humiliation and violence or at math class we can calculate the percentage of children at some school who participated in cyberbullying etc.

The third area of cyberbullying prevention at school, which is extraordinarily important and underestimated, is the self-discovery of the child and the training of social skills. Those are inevitable from two views. At one hand they defend the future and the present victims by which the hazard and the intensity of cyberbullying is decreased and on the other hand their application mitigates the needs of children to react aggressively and violently. Those skills help the child to enforce their will by an acceptable way. The effective communication belongs to the basic social skills. It is a crucial condition of understanding between people- training of self-conscious verbal and non-verbal expression (clear and explicit speech, look into the eyes, self-conscious walk etc.) belong to this area. One of the forms of an effective communication is the ability of assertiveness. To be assertive means to know how to express your needs, opinions, emotions and rights without denying and infringing the rights of other people. The objective of assertive behavior is to react neither aggressively nor submissively, to strengthen the right for expression of own standpoint, opinion, feeling even if they are not in accordance with the presented opinions of other group members or the generally accepted opinions of the surrounding. The assertiveness can help the child to solve the conflicts by non-violent way. Also the training focused on development of empathy, acceptance and open-minded and critical thinking is necessary. Children also feel frustration, confusion, anxiety and hopelessness; they also feel anger and pain. Therefore the techniques allowing an adequate processing and acceptable ventilation of those negative and endangering feelings should belong to their "equipment" for life.

The whole school approach to the cyberbullying prevention should contain also the co-operation with the parents. A lot of problems will be solved much simpler and with higher quality if the school and the family will not stay isolated and we will be able to overcome that barrier which they built up, maybe unwillingly, between them.

The above mentioned ideas do not claim to find the comprehensive answers to the questions related to cyberbullying prevention and intervention. They are

meant as the selected pedagogical aspects, one of the angles of view which we perceive as one of the possibilities of the cyberbullying problem solutions.

Bibliography

- Arendotová H., *O násilí*, 1. vyd. Praha 1995, ISE.
- Buermann U., *Jak (pře)žít s médii*, 1. vyd., Hranice 2009, Fabula.
- Cumminsová D.D., *Základy experimentální psychologie*, 2. vyd., Praha 2006, Portál.
- Dulovics M., *Kyberšikanovanie ako prejav agresie v systéme virtuálnej komunikácie a možnosti jeho prevencie*, <http://protidrogovaprevencia.wenode.sk/news/kybersikanovanie-a>.
- Černá A. (ed.), *Kyberšikana*, 1. vyd., Praha 2013, Grada.
- Elliottová M., *Jak ochránit své dítě*, 1. vyd., Praha 1995, Portál.
- Fromm E., *Anatomie lidské destruktivity*, Praha 1997, Lidové noviny.
- Herzog R., *Násilí není řešení*, 1. vyd., Plzeň 2009, Fraus.
- Hollá K., *Elektronické šikanovanie*, 1. vyd. Bratislava 2010, IRIS.
- Hollá K., *Kyberšikana*, 1. vyd., Bratislava 2013, Iris.
- Hulanová L., *Internetová kriminalita páchaná na dětech*, 1. vyd., Praha 2012, Triton.
- Koukolík F., Drtilová J. *Vzpoura depravantů*, 1. vyd., Makropolus, Praha 1996.
- Munková G., *Sociální deviace*, 1. vyd., Praha 2004, Karolinum.
- Pöthe P., *Dítě v ohrožení*, 2. vyd., Praha 1999, G+G.
- Říčan P., *Agresivita a šikanovanie medzi deťmi*, 1. vyd., Bratislav 1998, Educatio.
- Říčan P., Jánošová P., *Jak na šikanu*, 1. vyd., Praha 2010, Grada.
- Šimegová M.A., Kováčová B., *Šikanovanie v prostredí školy*, 1. vyd., Trnava 2014, PF TU.
- Vaňkátová E., *Kyberšikanovanie ako jedno z rizík elektronickej komunikácie*, „Sociálna prevencia” 2010, No. 1.

Summary

The text presents the basic guidelines for the prevention and combating cyberbullying. These include the creation of a database (information) about cyberbullying, cooperation of school and family, determination and respect for the principles of decent behavior and safe coexistence, the adoption of penalties for breaching the rules, to spread the idea of help, solidarity, empathy, implementation for effective communication, respect and tolerance towards people of different.

Key words: cyberbullying, prevention

Streszczenie**Zapobieganie cyberprzemocy – aspekty pedagogiczne**

W tekście przedstawiono podstawowe wytyczne w zakresie zapobiegania i zwalczania cyberprzemocy. Należą do nich stworzenie bazy danych (informacji) na temat cyberprzemocy, współpraca szkoły i rodziny, określenie i przestrzeganie zasad przyzwoitego zachowania i bezpiecznego współistnienia, przyjęcie sankcji za naruszenie zasad, szerzenie idei pomocy, solidarności, empatii, wdrażanie do skutecznej komunikacji, okazywania szacunku i tolerancji względem ludzi odmiennych.

Słowa kluczowe: cyberprzemoc, zapobieganie

NOTE ABOUT THE AUTHOR

PaedDr. Katarína Szíjjártóová, PhD. – responsible coordinator of teaching experience teaching curricula performed at FPV, FF and PF UKF in Nitra. Contact the author: Dekanát PF UKF, Drážovská 4, 949 74 Nitra, e-mail: kszijjartoova@ukf.sk.

Petra Jedličková

Intergenerational learning versus cyberbullying phenomenon

Introduction

The internet brought the new possibilities of communication, information spreading, leisure but, unfortunately, also aggression forms. There came to existence a virtual world with its own characteristics and rules in which people make friends, meet, communicate, share their ideas, but at present the modern technology becomes a tool of spreading of cyberbullying phenomenon.

(Cyber)bullying as Actual Problem

The authoresses Anna Hudecová and Katarína Kurčíková¹ in their publication claim that there exists a relation and a link between the traditional bullying and the cyberbullying. Those are two sides of one coin with different and common characteristics. The cyberbullying against traditional bullying uses much more effective weapons – figuratively speaking, against the traditional weapons as are the letters and the phones, it uses the weapons of mass destruction – mobile phone and internet².

The bullying realized in the school or other social environment often does not stop in the real world but it also interferes into the cyberspace. At that

¹ A. Hudecová, K. Kurčíková, *Kyberšikanovanie ako rizikové správanie*, Banská Bystrica 2014, UMB.

² V. Rogers, *Kyberšikana*, Praha 2011, Portál.

form the aggressor uses the modern technologies (computer, internet, mobile phone, game consoles etc.) for repeated and intentional mockery, hurting, humiliation and maltreating of his (her) victims and executes his (her) attacks via the tools as e-mail, IM (instant messenger – Skype, Viber, WhatsApp...), chat, discuss forums, social networks, blogs, SMS, messages, phone calls etc.³.

Social Factors of the Cyberbullying Rise

Generally it is not possible to define and determine a sole motive for which one person bullies other person and there does not exist a clear model or pattern to which we could accordingly classify the girl or the boy as a (cyber)bullying victim or the aggressor. The scientific publications in this respect refer to the set of factors which “facilitate” and support the rise of this phenomenon type⁴. The social determinants, the particular environment of family, school or peer groups have their share on the occurrence of cyberbullying. Therefore the responsibility for (cyber)bullying cannot be directed only to the person realizing an aggression, but also the parents, the teachers, the other adults, the friends and also the victims have their share of blame. Therefore, to perform an effective intervention and prevention, it is necessary to focus on all the factors conditioning the rise and the development of the cyberbullying in the child or the young person in any form⁵.

In our article we are focusing especially on the family which affects the child by its relations and is frequently the trigger of his (her) aggressive forms of behavior and simultaneously the most important preventive factor. It is the primary socializing environment in which every human being learns to become a human or to communicate, co-operate, respect and show respect to the others, to take various roles from which the respective duties and re-

³ M. Drobný, M. Gregussová, *Kyberšikanovanie.sk. Metodická príručka*, 2015. Dostupné na internete: www.kybersikanovanie.sk. (08.04.2015); Ch. Avilés, *Bullying y Cyberbullying*, „Convives: Acoso entre iguales. Ciberacoso” 2013, No. 3; A. Černá a kol., *Kyberšikana*, Praha 2013, Grada.

⁴ L.O. Lopez, *Acoso escolar y ciberacoso: propuestas para la acción*, Madrid 2013, Gobierno de España. Dostupné na internete : www.savethechildren.es. (11.04.2015.)

⁵ K. Hollá, *Kyberšikana*, Bratislava 2013, IRIS; M. Vašutová a kol., *Proměny šikany ve světě nových médií*, Ostrava 2010, FF OU; B. Šišková, *Šikana. Novodobý fenomén*, Bratislava 2013, TRIO.

sponsibilities etc. come out. The environment belongs to the most important factors which affect the origination of the aggressive way of acting and behavior.

From the number of sources⁶ we extract the elements which initiate origination of (cyber)bullying in the aggressor:

- toleration of child's aggressive behavior; using of the upbringing methods based on physical punishment, brutality and emotional violence of the parents or absence of supervision of the parents or the guardians of the child;
- the parents who use inconsistent and too liberal upbringing style in a relation to children and do not react to the aggressive behavior of their children do not set out the sufficiently clear and solid rules to their offspring or the strict authoritative upbringing accompanied with deficient displaying of love;
- insufficient checking of the activities realized on internet, ambiguous and split upbringing or upbringing by the parent with delinquent behavior or manifestations of social inadaptability; absence of spiritual and moral values;
- poor awareness and underestimation of the (cyber)bullying problem;
- shallow, emotionally empty and negative relations between the parents and children, lack of sense of safety, interest in children and even indifference, emotional coldness, quarrels, humiliation, frequent conflicts.

Role of Family in the Context of Cyberbullying Prevention

The family and the school play the most important upbringing, formative and socializing role for achieving of the intact development of the child and also at prevention of risky behavior and social-pathological manifestations of behavior in a relation to the utilization of the present tools of the cyberspace. Within the project *zodpovedne.sk* it is recommended to the parents, within the framework of prevention, to take care about the follow-

⁶ M. Vašutová a kol., *Proměny šikany ve světě nových médií*, op.cit.; L.O. Lopez, *Acoso escolar y ciberacoso: propuestas para la acción*, op.cit.; K. Hollá, *Kyberšikana*, op.cit.; E. Gajdošová, *Prevencia násilia a agresie v školách v práci školského psychologa*, in: E. Gajdošová a kol., *Spoločne proti násiliu za bránami škôl*, Bratislava 2005, UK.

ing areas⁷ (we have pointed out only the areas related to the intergenerational learning):

- *communication* – it is necessary to talk with children about the actual threats and dangers connected with utilization of internet and also about other actual social-pathological phenomena they can encounter. Simultaneously it is necessary to lead them to the responsible behavior to the others also in the virtual world;
- *strong relationship bonds* – the strong and safe family relations between the parents and their offspring are surely the best and the surest prevention before all the booby traps associated with the cyberspace;
- *critical thinking* – it is necessary to teach children to distinguish and to assess the content offered online, to create their own opinion and simultaneously to select what is necessary and beneficial. Forbidden access to the internet is not the solution but it is more important to support and to stimulate children to confidential communication, sharing of their experiences and knowledge, whatever they are.

Other authors complete the list of other factors within preventive action:

- to lead children and young persons not only to utilize safely all the achievements of modern society but also to understand the responsibility for their acting in the virtual world⁸;
- to lead children to perceive the fact they often forget that the content published on the internet is mostly public and anybody can read it⁹;
- *resilience* – psychic resistance, ability to deal with the load, the obstacles and the unpleasant events in life;
- *child's sources* – quality of the relations affects experiencing and reactions of child encountering the cyberbullying. At strong background and with the support of his (her) close relatives he (she) is able to deal with given situation. But if the child is a part of family with distorted and dysfunctional relations or if the family has to deal with other chal-

⁷ M. Dulovics, *Hrozby kyberpriestoru vo vzťahu k deťom a mládeži*, in: K. Kurčíková, M. Šavrnichová (eds.), *Kyberpriestor a jeho sociálne riziká. Zborník príspevkov z vedeckého workshopu*, Banská Bystrica 2014, UMB.

⁸ A. Hudecová, *Kyberšikanovanie ako rizikové správanie*, in: K. Kurčíková, M. Šavrnichová (eds.), *Kyberpriestor a jeho sociálne riziká. Zborník príspevkov z vedeckého workshopu*, op.cit.

⁹ K. Hollá, *Kyberšikana*, op.cit.

lenging situations, it will be much harder for the child to deal or to manage frustration arising out from the cyberbullying;

- *expressing of emotions* – a great benefit for the child is to be able to distinguish, denominate and express his (her) own emotions and simultaneously to have a circle of people to whom he (she) can believe and open his (her) hearth;
- *social skills* – the ability to acquire friends, ask for help, solve the conflicting situations without aggressive behavior help to young generation to react correctly in the situations at encountering the cyberbullying¹⁰;
- to manifest interest on children, talk with them regularly and open dialogue in confidential atmosphere;
- to know the friend of their children and also the people they meet at daily basis;
- to direct and regulate time which children spend at TV screens and also to limit the usage of other modern technology (computer, internet, mobile phone...);
- to know the friends the children met on the internet;
- to help children to clarify, understand and differentiate the real world from the virtual one;
- to take part on the extra-curricular events and the lectures or the seminars focused to prevention¹¹.

Intergenerational Learning in Family as a Preventive Tool

The intergenerational learning exists from the arising of humanity. The education between the generations was known and natural from the earliest days of human civilization. So the concept of "intergenerationality" is not new but it is embedded historically to the family relations of the various cultures¹². Over time the intergenerational learning get weaker together with a weakening of the family pattern. Nowadays we start to recognize again that

¹⁰ M. Drobný, M. Gregussová, *Kyberšikanovanie.sk. Metodická príručka*, op.cit.

¹¹ C.F.G. Panes, *Prevención del acoso escolar*, 2012. Dostupné na internete: <http://www.cecypuebla.edu.mx/img/academico/Bullying.pdf>. (16.04.2015).

¹² A.K. Bostrum et al., *Una valoración general de iniciativas de PI en los países involucrados*, in: *Programas intergeneracionales: Política Publica e Implicaciones de la Investigación. Una perspectiva internacional*, Hamburg 2001, Instituto de la UNESCO para la Educación. 2001. Dostupné na internete: <http://www.unesco.org/education/uie/pdf/intergenspa.pdf>. (28.04.2015).

the different generations, older and younger, can be a mutual source of emotional and social support¹³ and their relation is of the same value from the point of view of the mutual benefit.

So the intergenerational learning is understood as any interaction between two or more generations. In the family environment is this term understood as the common activities of the different generations as the family outings, common meal, time before sleeping, discussions and communication, lounges, working in the garden, collective meal preparation, visiting cultural or sport events etc.¹⁴ With respect to the recognition of its positive contribution for the participating representatives of the generations we perceive and consider the intergenerational education as the means of prevention and also the intervention in relation to the concurrent social-pathological phenomena (thus also the cyberbullying) as it is documented by the particular programs mentioned in the last section of our article.

We know that the aggressiveness is a comprehensive phenomenon with its positive and negative aspects and the act of aggression can reflect the psychosocial development of the individual, the actual situation of the individual or the constellation of the personality dispositions and the cognitive strategies. So the reasons can be of biological (inborn) and also social (acquired) nature. Then acquired dispositions are especially related to the level of social learning¹⁵ which proceeds in the family at the first place. Therefore it is very important to focus within prevention especially to the social environments of the child and which primarily affect his (her) standpoints, opinions and implant to him (her) the values which are further reflected in his (her) acting and behavior against the others. The first place in this belongs indisputably to the family 'in which the child learns to create the relation to himself (/herself), to the others, the society, where the child develops his (her) abilities, adopts the standards and the rules, learns empathy, tolerance, respect and understanding of surrounding people.

The question of prevention and elimination of various form of aggressiveness, in our case it is the cyberbullying, is to a large extent complicated and also the effectiveness differs. One of the important prevention and also in-

¹³ M. Žumárová, B. Balogová, *Medzigeneračné mosty*, Košice 2010, Menta Media.

¹⁴ M. Rabušicová et al., *O mezigeneračním učení*, Brno 2011, Masarykova univerzita.

¹⁵ S. Fischer, J. Škoda, *Sociální patologie*, Praha 2014, Grada.

intervention tools at present is the intergenerational learning or the intergenerational programs which have positive impact on the general personality development of the child and also strengthen the relations of whole family. In our article we are focusing especially on the generation of the grandparents and grandchildren (or seniors and children) as at present the generation of grandparents is emphasized and accentuated as an important element at upbringing of children, especially when, due to various reasons, the parental functions fail. The grandparents can be, to certain extent, the compensating mechanism for grandchildren offering them their interest, willingness to listen and share their living, to be an emotional and social support for them etc. The intergenerational learning between the grandparents and grandchildren helps to develop the individual prevention areas which we have mentioned in the section about the tasks of the family in the context of cyberbullying prevention, as are communication, strong relation bonds, expression of interest, expression of emotions, social skills, resilience, critical thinking, leisure, extracurricular activities etc. The publications focused to the intergenerational problems introduces also the other positive aspects of participation and engaging in the intergenerational learning activities which we can indicate as the preventive and protective factors before the rise of (cyber)bullying:

- the older generation supports the younger one in the time of hardships and problems, *the participation in the aggressive, the asocial and the antisocial acts* is recorded in a lesser extent;
- increasing personal value and self-confidence feeling¹⁶;
- increasing school attendance, better school results, *lower probability of social-pathological behavior*¹⁷;
- escape from loneliness, reintegration to the families and society, arising of new friendships, increasing of self-esteem and motivation factors; development of social skills of new technological instrument utilization;

¹⁶ M. Sánchez et al., *Programas intergeneracionales*, Guía introductoria. Madrid 2010, IMSERSO. 2010. Dostupné na internete: http://www.aepumayores.org/sites/default/files/Programas_Intergeneracionales_Coleccion_Manuales_Guias_IMSERSO_%202010.pdf. (20.05.2013).

¹⁷ M. Rabušicová et al., *O mezigeneračním učení*, op.cit.

- it removes the obstacles dividing both generations; it is a base of amicable dialogue which solves the conflicts, supports solidarity, mutual understanding and harmony;
- increasing social responsibility sense, taking part on various leisure activities in collaboration with the seniors, which is simultaneously *a prevention against drug addiction and antisocial behavior*¹⁸.

Intergenerational Projects as an Inspiration for Preventive Activities

The following intergenerational projects or programs focused to the generation of old people and children are documenting and supporting the effectiveness and importance of the intergenerational learning at prevention of social-pathological phenomena. The result of participation in the projects is decreasing and elimination of problematic behavior of children and young persons and they can be also an inspiration for realization of similar programs the content of which could be the cyberbullying theme in a context of primary or secondary prevention.

Chain of experiences – bridge of generations: it is a long-term intergenerational project based on mutual meetings of the senior generation and the school generation. Within the mutual interactions the oldest and the youngest generation interchange knowledge, experiences and their views of world through the common experiences and activities as cooking, barbecuing, gardening, foreign languages and also do-it-yourself activities or *familiarizing with modern technology*. The project ensured the intergenerational connecting of the seniors which is very important for them. On the other hand children taught the seniors to use modern technologies. Another benefit of the project is also the elimination of anonymity and indifference, higher solidarity, friendship of generations, easier creation of social relations, *removal of children pathological behavior*, isolation or possible hostility of some seniors against today's children¹⁹.

Calgary After School – the project was created for children and young persons of school age with the objective to help the utilize meaningfully "the

¹⁸ M. Sánchez et al., *Programas intergeneracionales*, op.cit.

¹⁹ M. Grebeňová-Laczová, *Řetaz zkušeností – most generací. Celoroční partnerský projekt*, 2012. Dostupné na internetu: <http://www.humanisti.sk/view.php?cisloc-lanku=2012030040> (26.04.2014).

critical afternoon hours" after school through the mutual meetings with the members of senior population. Its promoters are fully aware of the positive results – especially decreasing of criminality and improving of the intergenerational relations which are brought by the fact of the intergenerational change. The target group is especially children and young persons aged 12–16. There is a possibility to affect the cyberbullying prevention area by the discussions or the other activities focused on prevention of this form of aggressive behavior (<http://www.link-ages.ca/schoolPrograms.html#senior>).

Conclusion

At present we are the witnesses of increased number and frequency of social-pathological phenomena, criminality and delinquency of any kind and degree, where one of the reasons is also a neglected or incorrect education, inability of young generation to communicate, create the long-term, strong and healthy relations and, on the basis of them, to mature as a human being in biological, mental and spiritual area. Therefore we perceive the intergenerational learning and application of the intergenerational project as an effective way to prevent the undesirable social phenomena, where belongs also the cyberbullying.

Bibliography

- Avilés Ch., *Bullying y Cyberbullying*, „Convives: Acoso entre iguales. Ciberacoso” 2013, No. 3.
- Bostrum A.K. et al., *Una valoración general de iniciativas de PI en los países involucrados*, in: *Programas intergeneracionales: Política Publica e Implicaciones de la Investigación. Una perspectiva internacional*, Hamburg 2001, Instituto de la UNESCO para la Educación. 2001. Dostupné na internete: <http://www.unesco.org/education/uie/pdf/intergenspa.pdf>.
- Černá A. a kol., *Kyberšikana*, Praha 2013, Grada.
- Dulovics M., *Hrozby kyberpriestoru vo vzťahu k deťom a mládeži*, in: K. Kurčíková, M. Šavrnichová (eds.), *Kyberpriestor a jeho sociálne riziká. Zborník príspevkov z vedeckého workshopu*, Banská Bystrica 2014, UMB.
- Drobný M., Gregussová M., *Kyberšikanovanie.sk. Metodická príručka*, 2015. Dostupné na internete: www.kybersikanovanie.sk.
- Fischer S., Škoda J., *Sociální patologie*, Praha 2014, Grada.

- Gajdošová E., *Prevenencia násilia a agresie v školách v práci školského psychológa*, in: E. Gajdošová a kol., *Spoločne proti násiliu za bránami škôl*, Bratislava 2005, UK.
- Grebeňová-Laczová M., *Reťaz skúseností – most generácií. Celoročný partnerský projekt*, 2012. Dostupné na internete: <http://www.humanisti.sk/view.php?cislociklanku=2012030040>.
- Hollá K., *Kyberšikana*, Bratislava 2013, IRIS.
- Hudecová A., *Kyberšikanovanie ako rizikové spranie*, in: K. Kurčíková, M. Šavrnichová (eds.), *Kyberpriestor a jeho sociálne riziká. Zborník príspevkov z vedeckého workshopu*, Banská Bystrica 2014, UMB.
- Hudecová A., Kurčíková K., *Kyberšikanovanie ako rizikové spranie*, Banská Bystrica 2014, UMB.
- Lopez L.O., *Acoso escolar y ciberacoso: propuestas para la acción*, Madrid 2013, Gobierno de España. Dostupné na internete: www.savethechildren.es.
- Panes C.F.G., *Prevención del acoso escolar*, 2012. Dostupné na internete: <http://www.cecypublibla.edu.mx/img/academico/Bullying.pdf>.
- Pinto T.A. et al., *Spoločne včera, dnes a zajtra*, Sprievodca nápadov k plánovaniu a vybudovaniu medzigeneračných projektov projekt MATES. Portugalsko 2009, Association VIDA.
- Rabušicová M. et al., *O mezigeneračním učení*, Brno 2011, Masarykova Univerzita.
- Rogers V., *Kyberšikana*, Praha 2011, Portál.
- Sánchez M. et al., *Programas intergeneracionales*, Guía introductoria. Madrid 2010, IMSERSO. 2010. Dostupné na internete: http://www.aepumayores.org/sites/default/files/Programas_Intergeneracionales_Coleccion_Manuales_Guias_IMSERSO_%202010.pdf.
- Šišková B., *Šikana. Novodobý fenomén*, Bratislava 2013, TRIO.
- Vašutová M. a kol., *Proměny šikany ve světě nových médií*, Ostrava 2010, FF OU.
- Žumárová M., Balogová B., *Medzigeneračné mosty*, Košice 2010, Menta Media.

Summary

At present the phenomena as aggression, aggressive behavior and their various forms as bullying or cyberbullying are much talked, as the frequency of their occurrence increases. Therefore the given theme is extremely actual and it is necessary to solve it by adequate way. The objective of our article is to point out to intergenerational learning which takes increasingly important place in today's society as one of possible prevention and also intervention tools in relation to the spreading of cyberbullying phenomenon.

Key words: cyberbullying, intergenerational learning, family, prevention

Streszczenie

Międzypokoleniowe uczenie się versus zjawisko cyberprzemocy

Autorka prezentuje programy nastawione na międzypokoleniową współpracę dzieci, młodzieży oraz seniorów. W ramach wzajemnych oddziaływań, wymiany doświadczeń, podejmowania wspólnych działań młoda generacja wyzbywa się anonimowości, obojętności, izolacji i wrogości. Zostaje stopniowo wdrażana do tworzenia relacji społecznych opartych na solidarności i przyjaźni oraz do poprawy stosunków międzypokoleniowych. Badania naukowe zostały zrealizowane w ramach projektu VEGA nr. 1/0244/15 o nazwie *Cyberprzemoc – wykrywanie i rozwiązywanie*.

Słowa kluczowe: cyberprzemoc, międzypokoleniowe uczenie się, rodzina, zapobieganie

NOTE ABOUT THE AUTHOR

Mgr Petra Jedlicková – an internal PhD student at the Department of Pedagogy, Constantine the Philosopher University in Nitra, Slovakia. Her PhD thesis deals with the intergenerational relations as well as prevention of socio-pathological phenomena. Contact the author: Katedra pedagogiky PF UKF, Drážovská 4 949 74 Nitra, e-mail: petra.jedlickova@ukf.sk.

Część IV

Zaangażowanie różnych podmiotów działających w środowisku lokalnym na rzecz aktywizacji społecznej i kulturalnej dzieci, młodzieży i dorosłych

Udział mieszkańców w procesach decyzyjnych na przykładzie częstochowskiego budżetu obywatelskiego

Budżet partycypacyjny, zwany często obywatelskim, jest w Polsce stosunkowo nową metodą włączania obywateli do procesów zarządzania gminą. Jak każda nowość budzi wiele kontrowersji zarówno wśród zwolenników, jak i przeciwników tej formy demokracji. Częstochowa jest miejscem, gdzie budżet obywatelski wprowadzany był w sposób specyficzny, odbiegający nieco od polskich standardów. Może stanowić przykład dobrych praktyk i być może inspirację dla innych miast. W dalszej części opracowania przedstawione będą założenia budżetu obywatelskiego, opis działań wprowadzonych w Częstochowie oraz przykłady aktywizacji obywateli do udziału w zagospodarowywaniu swojego bezpośredniego otoczenia.

Budżet partycypacyjny, to specyficzna forma konsultacji społecznych, w których obywatele podejmują decyzję co do zagospodarowania określonej puli miejskich finansów. Byśmy mogli mówić o takiej formie uczestnictwa, konieczne jest spełnienie kilku warunków. „Po pierwsze, jego integralną częścią jest publiczna dyskusja pomiędzy mieszkańcami, którzy na przynajmniej jednym z etapów inicjatywy spotykają się i deliberują na specjalnie do tego celu powołanych zebraniach czy forach. W tym celu budżet partycypacyjny nie opiera się (jedynie) na istniejących ciałach politycznych [...] i nie wykorzystuje narzędzi nie pozwalających mieszkańcom na wymianę poglądów [...]. Po drugie, dyskusja w ramach budżetu partycypacyjnego dotyczy jasno określonych, ograniczonych środków finansowych. Po trzecie, budżet partycypacyjny nie jest ograniczony do poziomu dzielnicy, osiedla lub instytucji [...]. Po czwarte, jego wyniki są wiążące (co wyraźnie odróżnia budżet

partycypacyjny od konsultacji społecznych). Propozycje inwestycyjne wybrane przez mieszkańców są realizowane. Mieszkańcy otrzymują informację zwrotną dotyczącą zarówno projektów wybranych w ramach dyskusji, jak i tych, które zostały odrzucone. Proces wdrażania inwestycji wynikających z budżetu partycypacyjnego jest monitorowany. Po piąte, budżet partycypacyjny nie jest procesem jednorazowym, ale długofalowym – jest organizowany rokrocznie przez lata¹.

Jak można zobaczyć, spełnienie tych warunków nie jest proste i nie zawsze udaje się zachować właściwe reguły gry. Może się zdarzyć, że wpływ mieszkańców będzie tylko pozorny, ograniczony lokalną polityką. Proces ten można zobaczyć zapoznając się z historią budżetu partycypacyjnego zarówno na świecie, jak i w Polsce.

Budżet partycypacyjny powstał w latach dziewięćdziesiątych ubiegłego wieku w Porto Alegre, stolicy stanu Rio Grande do Sul w Brazylii, jako wynik przemian politycznych. Z punktu widzenia mechanizmów demokratycznych wprowadzony został jako inicjatywa oddolna² z poparciem lokalnych władz. Za przykładem Porto Alegre poszło około 200 miast liczących w sumie 44 miliony obywateli. Specyfika brazylijskiego budżetu polegała na ciągłym deliberowaniu, spotykaniu się i opracowywaniu poszczególnych działań, można powiedzieć, że wspierały to zarówno klimat w sensie politycznym, jak geograficznym, gdyż większość spotkań odbywała się pod gołym niebem. W zależności od miasta i roku budżetowego, mieszkańcy mieli do dyspozycji różne, często naprawdę znaczące fundusze. „Budżet partycypacyjny w Porto Alegre opierał się na jednorocznych cyklach zgromadzeń i spotkań, które odbywały na dwóch poziomach: terytorialnym [...] i tematycznym [...] Pojedynczy cykl składał się z trzech etapów. Pierwszy etap (marzec–kwiecień) rozpoczynały otwarte zgromadzenia na 16 osiedlach i w 5 obszarach tematycznych. Ich celem było udzielenie mieszkańcom podstawowych informacji dotyczących budżetu partycypacyjnego, jak również przyciągnięcie nowych uczestników — spotkaniom towarzyszyła szeroko zakrojona kampania informacyjna. Na zgromadzeniach mieszkańcy uzyskiwali informacje dotyczące inwestycji zrealizowanych w poprzednim roku oraz projektów proponowanych do realizacji przez przedstawicieli Urzędu Miasta w nowym roku, a tak-

¹ W. Kębłowski, *Budżet partycypacyjny. Krótka instrukcja obsługi*, Warszawa 2013, Instytut Obywatelski, s. 8–9.

² Tamże, s. 11.

że dokonywali rewizji zasad przeprowadzenia budżetu partycypacyjnego. Co ważne, mieszkańcy wspólnie określali priorytety inwestycyjne miasta – choć co roku ulegały one zmianom, szereg zagadnień, takich jak: polityka mieszkaniowa, edukacja, infrastruktura drogowa czy kanalizacja, regularnie wybierano jako najważniejsze³. Później następowały głosowania na delegatów (wybór na rok), ci musieli uzyskać poparcie obywateli by potem reprezentować głosujących na forach mieszkańców. Te spotykały się raz na miesiąc mobilizując i prowadząc dialog z wszystkimi interesariuszami. Delegaci uczestniczyli w warsztatach, na których zdobywali potrzebne umiejętności, oprócz tego nie uzyskiwali żadnego wynagrodzenia oraz podlegali ścisłej kontroli mieszkańców, co miało dać pewność, że będą właściwie reprezentowali poszczególne osiedla. Kolejnym etapem były „spotkania pośrednie”⁴, rozmawiano o potrzebach poszczególnych osiedli i jakości w nich życia, co oczywiście prowadziło do burzliwych dyskusji. Wszystkie spotkania były otwarte, uczestniczyli w nich obywatele oraz przedstawiciele władz lokalnych, to tutaj powstawały pomysły na inwestycje i zmiany. „W trzecim etapie [...] ponownie zawiązywały się otwarte zgromadzenia – tym razem, by wybrać członków Rady Budżetu Partycypacyjnego [...] z każdego zgromadzenia terytorialnego i tematycznego. Członkowie Rady mogli być wybrani tylko dwa razy i – podobnie jak delegaci – byli ściśle kontrolowani przez mieszkańców i nie otrzymywali wynagrodzenia. Rada miała za zadanie zebrać zhierarchizowane propozycje z całego miasta i porównać ich listę z dostępnymi środkami [...] oraz istniejącymi regulacjami formalno-prawnymi”⁵. Efektem pracy był projekt budżetu, który następnie był dyskutowany na dzielnicach, a w końcu przekazywany do realizacji. Jak można zauważyć, przedstawiony powyżej proces pozwala na pełne uczestnictwo obywateli w procesach decyzyjnych, na każdym etapie działania. Efektem działania procesów partycypacji było ograniczenie korupcji oraz poprawienie jakości życia mieszkańców. Z perspektywy polskiej, biorąc pod uwagę doświadczenia PRL i trudną walkę o uzyskanie wpływu na swoje życie, projekt wydaje się wręcz utopiijny. Nie ma się więc co dziwić, że najpierw w Europie, a później w naszym kraju pojawiły się bardziej lub mniej udane próby wprowadzenia budżetów partycypacyjnych. „W Europie budżet partycypacyjny wprowadzany jest w gminach w Hiszpanii, Belgii,

³ Tamże, s. 27.

⁴ Zob. tamże, s. 28.

⁵ Tamże, s. 29.

Włoszech, Niemczech, Francji, Portugalii, Danii, Szwajcarii, Holandii i Wielkiej Brytanii. Udane próby wprowadzenia modelu podejmują też miasta afrykańskie (m.in. w Kamerunie) i azjatyckie (m.in. na Sri Lance)⁶.

Nie do końca udało się wprowadzić ten typ udziału obywateli w Kordobie, próbowano tam powielić model z Porto Alegre. Mimo udanego początku okazało się, że lokalne władze nie były gotowe na oddanie inicjatywy, co doprowadziło do nierówności podczas partycypacji i fiaska projektu. „Frustracja mieszkańców, u których pamięć o reformie była wciąż żywa, doprowadziła do spadku ich uczestnictwa, a następnie zmiany ekipy rządzącej w następnych wyborach lokalnych. Budżet partycypacyjny został permanentnie wstrzymany w 2007 roku”⁷. Jak można było przewidzieć, mieszkańcy chętnie uczestniczą jeśli mogą podejmować decyzję, niespecjalnie jednak, jeśli mają być tylko przedstawianymi na planszy figurkami. Jeśli chcemy kogoś zachęcać do aktywności społecznej, nie może to być działanie pozorne, gdyż doprowadzi to do odwrotnego skutku. Najważniejszy wydaje się tutaj wspomniany już element budżetu partycypacyjnego, jakim jest wykonywanie przez władze lokalne działań wybranych przez obywateli. Jeśli obywatele będą poświęcać czas i energię na procesy partycypacji, a potem władza arbitralnie zdecyduje co robić, a co nie, to należy się spodziewać zniechęcenia i odejścia od aktywności. Oczywiście, jeśli wziąć pod uwagę wszystkie wymienione wcześniej cechy budżetu partycypacyjnego, to sprawa wygląda bardziej skomplikowanie. Wojciech Kęłowski dość ostro wypowiada się na temat polskiej partycypacji. „Tylko co dziesiąty badany budżet obywatelski spełnia wszystkie ze wspomnianych wcześniej podstawowych kryteriów wynikających z definicji budżetu partycypacyjnego [...]. Do tego niewielkiego grona należą: (od 2013 roku) Dąbrowa Górnicza, Kołobrzeg, Krobia, Międzychód, Puławy, Wałbrzych, (od 2014 roku) Warszawa i Wrocław. Pozostałe 90,7% analizowanych przypadków to nieobywatelskie pseudobudżety, które choć naśladują budżet partycypacyjny, w rzeczywistości mają z nim niewiele wspólnego”⁸. Polska specyfika sprawowania władzy, powiązana z niską aktywnością wyborczą, wydaje się klonować także w procesach partycypacji.

⁶ <https://mac.gov.pl/aktualnosci/historia-budzetowania-partycypacyjnego> (1.10.2015).

⁷ W. Kęłowski, *Budżet partycypacyjny. Krótka instrukcja obsługi*, cyt. wyd., s. 32.

⁸ Tenże, *Budżet partycypacyjny w Polsce. Ewaluacja*, Warszawa 2014, Instytut Obywatelski, s. 20. Częstochowa nie była brana pod uwagę ze względu na trwający właśnie proces tworzenia uchwały budżetowej.

Na szczęście choć budżety obywatelskie dalekie są od ideału to pozwalają, jednak w mniejszym lub większym zakresie, na udział obywateli w podejmowaniu decyzji co do własnego miejsca zamieszkania.

Podczas wprowadzania budżetu partycypacyjnego w Częstochowie było już wiadomo, na podstawie doświadczenia innych miast, że mieszkańcy nie chcą się godzić na działania pozorne. Podjęte działania miały też dobre podstawy, tzn. wprowadzenie uchwały dotyczącej konsultacji społecznych w sposób zaplanowany i uwzględniający aktywność mieszkańców. „Początkiem projektu *Jasne, że konsultacje* była współpraca pomiędzy Polskim Instytutem Mediacji i Integracji Społecznej (dalej: PIMIS): a Urzędem Miasta w Częstochowie (dalej: UM). Było to przygotowanie wspólnie z mieszkańcami aktu prawa miejscowego – uchwały o trybie i zasadach przeprowadzania konsultacji społecznych w Częstochowie. Działanie odbywało się w miesiącach od lutego do czerwca 2010 roku. Celami projektu było: umożliwienie mieszkańcom miasta współuczestniczenia w przygotowaniu aktu prawa miejscowego w postaci projektu uchwały Rady Miasta o trybie i zasadach przeprowadzania konsultacji społecznych w Częstochowie; zwiększenie zaangażowania mieszkańców w życie wspólnoty; wzrost wiedzy dotyczącej funkcjonowania samorządu, konsultacji społecznych oraz tworzenia aktów prawa miejscowego wśród członków Rad Dzielnic i liderów lokalnych⁹. W ramach projektu zbudowano platformę internetową www.konsultacje.czestochowa.pl umożliwiającą kontakt elektroniczny i aktywne uczestniczenie w konsultacjach społecznych. Przeprowadzono szereg szkoleń dla urzędników, pracowników jednostek i spółek miejskich oraz przedstawicieli rad dzielnic – łącznie 125 osób. W ramach szkoleń zbierano rekomendacje do uchwały dotyczącej konsultacji społecznych. Po zakończeniu szkolenia nastąpiło wysłuchanie publiczne: „wszyscy uczestnicy spotkania mieli możliwość bezpośredniego wnoszenia uwag i wspólnie dyskutowali nad zasadnością zapisów znajdujących się w przygotowywanym projekcie uchwały. Przedstawione propozycje zmian w brzmieniu zapisów były szeroko dyskutowane. Efektem końcowym spotkania była jednolita treść projektu uchwały zaakceptowana przez wszystkich obecnych i gotowa do przedłożenia odpowiednim organom miasta¹⁰. W wyniku podjętych działań stworzono uchwałę dotyczącą konsulta-

⁹ E. Widawska, Z. Wieczorek, *Metody prowadzenia konsultacji społecznych*, Częstochowa 2014, Wydawnictwo Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie, s. 5.

¹⁰ Tamże, s. 6.

cji społecznych w oparciu o techniki i mechanizmy prowadzenia konsultacji społecznych. Projekt został umieszczony na witrynie Prezydent RP jako przykład dobrych praktyk¹¹. Doświadczanie zdobyte przy konsultacjach dało początek działaniom związanym z budżetem partycypacyjnym.

Kolejny projekt rozpoczął się od opisu stanu zastanego. Zdiagnozowano następujące problemy dotyczące środowiska lokalnego: słaba aktywność mieszkańców w podejmowaniu decyzji dotyczących lokalnej społeczności oraz we współdecydowaniu o przeznaczeniu środków z budżetu miasta; słabe przygotowanie mieszkańców do współdecydowania, małe poczucie odpowiedzialności, niska frekwencja wyborcza, niska aktywność kobiet, mała liczba NGO wspomagających rozwój wspólnot mieszkańców. Urząd Miasta Częstochowy podjął partnerstwo z Polskim Instytutem Mediacji i Integracji Społecznej wspólnie został przygotowany projekt wprowadzenie budżetu partycypacyjnego analogiczny do opisanych powyżej konsultacji społecznych. Projekt rozpoczął się w 2014 roku, a jego celem było stworzenie uchwały dotyczącej budżetu obywatelskiego. „Budując model budżetu partycypacyjnego w Częstochowie opieraliśmy się na modelu wprowadzania uchwały dotyczącej konsultacji społecznych. Przede wszystkim odbywały się warsztaty szkoleniowe dla mieszkańców. Chcąc podejmować decyzje, trzeba mieć świadomość do czego zmierzamy, stąd potrzebna jest określona wiedza i doświadczenie. Sam model pracy jest bardzo prosty: uchwałę a konkretnie rekomendacje do uchwały powinni tworzyć sami zainteresowani mieszkańcy w porozumieniu z urzędnikami Urzędu Miasta oraz przedstawicielami NGO. Przygotowując rekomendacje pod kątem wspólnie opisanych potrzeb przygotowujemy uchwałę skrojoną na miarę Częstochowy i jej mieszkańców”¹². Projekt odbywał się według następującego planu: 1) przeprowadzenie szkoleń dotyczących metod prowadzenia konsultacji społecznych dla 160 osób w tym: przedstawiciele NGO, przedstawiciele rad dzielnic, pracownicy administracji samorządowej; 2) przygotowanie konsultacyjnego portalu internetowego; 3) prace 20-osobowej grupy roboczej – przygotowanie założeń i oczekiwań do projektu uchwały o budżecie partycypacyjnych na rok 2015 roku; 4) opracowanie raportu z rekomendacjami do sposobu wdra-

¹¹ https://www.prezydent.pl/download/gfx/prezydent/pl/witrynaobywatelska/3170/projekty/22/opis_konsultacje_czestochowa_regulamin.pdf (1.10. 2015).

¹² E. Widawska, Z. Wieczorek, *Metody prowadzenia konsultacji społecznych*, cyt.wyd., s. 39.

żania budżetu partycypacyjnego, który trafi do NGO i Rad Dzielnic; 5) działania doradcze dla przedstawicieli Rad Dzielnic i NGO w zakresie narzędzi konsultacyjnych; 6) zgłaszanie wniosków do budżetu partycypacyjnego; 7) wysłuchanie publiczne; 8) wybory inicjatyw do budżetu partycypacyjnego; 9) zaplanowanie i wdrożenie przez Urząd Miasta budżetu partycypacyjnego; 10) przyjęcie budżetu miasta na 2015 rok; 11) kampania promocyjna (wrzesień 2013 roku – grudzień 2014 roku).

Celem projektu było oczywiście nie tylko stworzenie uchwały budżetowej, ale aktywizacja grup mieszkańców i rozpoczęcie procesu partycypacji. Nastroje wśród uczestników projektu wbrew temu, czego można by się spodziewać po ochotnikach, nie były zbyt pozytywne. Panowało raczej przekonanie, że cała praca pójdzie na marne, gdyż Rada Miasta Częstochowy nie zatwierdzi projektu uchwały. Strategia szkoleniowa oparta była o zasadę wkładu własnego wykorzystywana zarówno w marketingu, jak i działaniach społecznych. Włożenie wysiłku w jakiś proces zgodnie z teorią redukcji dysonansu poznawczego powinno prowadzić do zwiększenia poczucia „własności” danego projektu. Żeby się jednak tak stało, konieczne jest spełnienie kilku warunków. Dość trafnie przedstawia sytuację Em Griffin przytaczając koncepcję teorii szans rozpracowani przekazu. Podczas badań nad siłą perswazyjną określonych komunikatów Richard Petty i John Cacioppo brali pod uwagę wiarygodność źródła informacji oraz siłę argumentów. „Jak się okazało, wyniki zmieniały się w zależności od tego, którą z dwóch ścieżek myślenia wybrał odbiorca komunikatu. R. Petty określił te dwa typy procesów poznawczych jako tor centralny i tor peryferyjny. Doszedł do wniosku, że takie rozróżnienie pozwala pogodzić wiele sprzecznych danych uzyskiwanych w badaniach nad perswazją. [...]. Korzystanie z toru centralnego polega na rozpracowaniu przekazu. [...] Osoby wykorzystujące centralny tor poddają nową informację racjonalnemu opracowaniu, to znaczy analizują daną ideę, starają się ocenić jej wartość i rozpatrują jej implikacje. Proces rozpracowania wymaga wysokiego poziomu wysiłku poznawczego [...]. Tor peryferyjny stanowi drogę na skróty do zaakceptowania lub odrzucenia komunikatu [...] Aby uniknąć intensywnej pracy poznawczej, odbiorca wiadomości odwołuje się do rozmaitych sygnałów, które pozwalają mu podjąć szybką decyzję”¹³. W przypadku toru peryferyjnego grają rolę takie mechanizmy wpływu, jak: zasada wzajemności, poczucie konsekwencji, do-

¹³ E. Griffin, *Podstawy komunikacji społecznej*, Gdańsk 2003, GWP, s. 219.

wód społeczny, sympatia, autorytet czy też zasada niedostępności. Efekt takiego działania jest widoczny jednak zazwyczaj krótkotrwały. W przypadku toru centralnego efekt jest trwały, gdyż dochodzi do zmiany postaw wobec omawianego problemu. Ryzyko jest takie, że jeśli proces przebiegnie nieprawidłowo, może wytworzyć się przeciwna do oczekiwanej postawa. „R. Petty i J. Cacioppo zakładają, że człowiek ma motywację do kształtowania prawidłowych postaw. Autorzy przyznają, że nie zawsze stać nas na logikę, ale ich zdaniem staramy się uczciwie dążyć do poznania prawdy; pragniemy zająć rozsądne stanowisko. Liczba idei, które możemy wziąć pod lupę, jest jednak ograniczona. Jesteśmy wystawieni na tak wiele komunikatów perswazyjnych, że nastąpiłoby poważne przeciążenie informacyjne, gdybyśmy próbowali rozpracować każdą nową koncepcję, o której słyszymy albo czytamy. Jedynym sposobem na rozwiązanie tego problemu jest lenistwo i niezwracanie uwagi na większość zagadnień. R. Petty i J. Cacioppo sugerują, że dysponujemy swego rodzaju umysłowym filtrem, który pozwala nam przepuszczać bez opracowania te wiadomości, które postrzegamy jako mniej istotne. Natomiast stwierdzenia na temat spraw, które interesują nas osobiście, są zatrzymywane i testowane”¹⁴.

Efekt zmiany postawy uzyskujemy, jeśli uwzględnimy kilka zmiennych. Przede wszystkim słuchacz musi mieć możliwość zrozumienia treści przekazu, musi być dostosowany do jego perspektywy poznawczej. W ramach szkoleń uczestnicy zapoznawali się z przykładami budżetów partycypacyjnych z innych miast, mieli czas na rozważanie plusów i minusów. W każdej grupie znajdowali się przedstawiciele różnych środowisk, urzędnicy, przedstawiciele rad dzielnic, NGO, a także mieszkańcy zainteresowani tematem. Pozwalało to konfrontować różne perspektywy i urealniać postulaty uczestników. Myślenie nie może być tendencyjne, ideologiczne. Podczas szkoleń skupiano się na przedstawianiu faktów ocenę pozostawiając uczestnikom. Argumenty muszą mieć charakter praktyczny, odnoszący się do znanej rzeczywistości. Konieczne jest przedstawienie realnych kosztów, sum, faktów, liczb. Ostateczny warunek to poświęcenie czasu na przemyślenia, ten został zapewniony przez czas poświęcony na szkolenia. Kluczowym dla projektu było wykazanie pełnej transparentności działań. Wszystkie efekty pracy były archiwizowane i przekazywane uczestnikom drogą elektroniczną, owocowało to dodatkową pracą nad uchwałą w czasie poza spotkaniami. Można

¹⁴ Tamże, s. 221.

stwierdzić, że uczestnicy zajęć posługiwali się torem centralnym. „Niewiele słuchaczy ma motywację i zdolność do wykonania pracy umysłowej, która stanowi warunek znaczniejszej zmiany postawy. Hipoteza dwóch torów tłumaczy też, dlaczego trafne argumenty i rozumowanie czasami mogą zmienić życie człowieka, ale najczęściej w ogóle nie wywierają efektu”¹⁵. W przypadku opisywanego projektu efektem włożonej pracy było zaangażowanie się uczestników szkoleń w proces partycypacji zarówno na etapie tworzenia uchwały, jak w dalszym toku działań związanych z budżetem partycypacyjnym. W szczególności zmianę widać było w pracach grupy roboczej pracującej nad rekomendacjami do uchwały. Początkowy rodzaj entuzjazmu, który można by uznać za „roszczeniowy” zaczęła zastępować świadomość i poczucie odpowiedzialności. „Warto tu docenić mądrość społeczności lokalnej, w ramach tworzenia częstochowskiej wersji budżetu, podczas spotkań grupy roboczej wyraźnie było widać troskę o właściwe zagospodarowanie środków na budżet obywatelski, która w pewnym momencie zaowocowała samoograniczeniem przy wnioskowaniu co do wysokości środków przeznaczonych do głosowania [...]. Jeśli nie ma się pewności, że publiczne pieniądze będą właściwie wydatkowane nie powinno się nimi szafować. Wiele spotkań grupy roboczej poświęcone było szczegółowym rozważaniom, dotyczącym tego jak zabezpieczyć budżet obywatelski przed z jednej strony wydatkowaniem pieniędzy na coś niewłaściwego, z drugiej strony na zapewnienie tego, żeby to mieszkańcy sami decydowali co jest dla nich właściwe. [...]. Członkowie grupy roboczej mieli świadomość, że do demokracji się dorasta i nie ma pewności, że mieszkańcy będą aktywnie uczestniczyli w składaniu wniosków i głosowaniu”¹⁶. Po wprowadzeniu budżetu partycypacyjnego okazało się, że wielu uczestników szkoleń zostało lokalnymi liderami partycypacji, aktywnie działając w społeczności lokalnej.

Efektem pierwszej edycji budżetu obywatelskiego było zgłoszenie około pięciuset wniosków, co jest imponującym efektem, uwzględniając wielkość Częstochowy. Do głosowania przystąpiło około piętnastu tysięcy mieszkańców, co jest już mniej imponujące, ale należy pamiętać, że proces partycypacji dopiero się rozpoczynał. Aby budżet był faktycznie partycypacyjny, konieczna jest jego ewaluacja i oczywiście realizacja zadań. W ramach wy-

¹⁵ E. Griffin, *Podstawy komunikacji społecznej*, cyt. wyd., s. 228.

¹⁶ E. Widawska, Z. Wieczorek, *Metody prowadzenia konsultacji społecznych*, cyt. wyd., s. 81–82.

słuchania publicznego obywatele odnieśli się do uchwały wprowadzając kilka istotnych z ich punktu widzenia zmian. Najważniejsze dotyczyły braku oceny merytorycznej dokonywanej przez urzędników oraz możliwości poprawiania i negocjowania wniosków. Choć częstochowska uchwała nie przewidywała oceny przez urzędników, to okazało się, że stare nawyki połączone z brakiem wskazania ścieżki odwoławczej doprowadziły do zablokowania niektórych projektów. Po poprawkach wprowadzono możliwość kontaktowania się z wnioskodawcami w przypadku wątpliwości, poprawiania wniosków, a także wprowadzono możliwość kontaktowania ze sobą zainteresowanych wnioskodawców. Wszystkie wnioski w całości prezentowane są na stronach internetowych Urzędu Miasta Częstochowy. Oprócz kwestii formalnej skupiono się także na wygodzie oraz procesie edukacyjnym. Dokonana została zmiana nazwy z budżetu partycypacyjnego na obywatelski. Wskazano na braki występujące na etapie dyskusji nad wnioskami oraz kampanii promującej wnioski. Okazało się też, że w częstochowskim budżecie w bardzo niewielkim stopniu biorą udział seniorzy, a także w niewielkim stopniu wykorzystywana była droga elektroniczna. W związku z powyższym, złożono skutecznie wnioski w ramach Funduszu Inicjatyw Obywatelskich, Ministerstwa Pracy i Polityki Społecznej oraz Rządowego Programu na Rzecz Aktywności Społecznej Osób Starszych na lata 2014–2020. Powstały programy o nazwach „Jasne, że razem” oraz „Obywatelski katalizator zmiany” ponownie wprowadzone wspólnie przez UM, jak Polski Instytut Mediacji i Integracji Społecznej, lecz tym razem PIMIS był liderem projektu (poprzednio liderem był UM). Zmiana ta wskazuje, że organizacje pozarządowe mogą stanowić skuteczne narzędzie w działaniach lokalnych, także tych zmierzających do zmiany zapisów prawa. Projekty oparte były o zajęcia warsztatowe, zgodnie z doświadczeniem uzyskanym we wcześniejszych działaniach. W ramach projektów przewidziane były następujące tematyki: poznanie założeń budżetu obywatelskiego, warsztaty opracowania propozycji zadań do budżetu obywatelskiego, mediacje i negocjacje, warsztaty – lider partycypacji, szkolenie komputerowe – pod kątem budżetu obywatelskiego. Uruchomione też zostały punkty konsultacyjno-doradcze dla osób składających wnioski. W ramach programu FIO przeprowadzono cykl spotkań w Radach Dzielnic, szkolenia z założeń budżetu obywatelskiego oraz cykl spotkań doradczych. Projekt wzbogacano przez włączenie częstochowskich szkół, gdzie w miesiącu wrześniu prowadzone były zajęcia dydaktyczne na temat budżetu obywatelskiego w oparciu o autorski program Edyty Widawskiej z Polskiego

Instytutu Mediacji i Integracji Społecznej. W ramach projektów zrealizowano happening, grę miejską oraz konkurs dla młodzieży.

W tegorocznej edycji budżetu obywatelskiego złożonych zostało ponad siedemset wniosków, szczególnie cieszy wielokrotne pomnożenie wniosków składanych przez seniorów. W porównaniu do ubiegłego roku, zmniejszył się odsetek wniosków odrzuconych z przyczyn formalnych. Realizatorzy projektu mają nadzieję, że jest to związane z szeroko zakrojoną akcją konsultacyjno-doradczą. We wszystkich dzielnicach, a także na spotkaniach ogólnomiejских można było zarówno przedyskutować swój wniosek, jak i ustalić strategię zachęcania do głosowania. Po zakończeniu cyklu będzie można w pełni ocenić zmiany, jednak już na chwilę obecną widać wyraźnie większy udział mieszkańców w procesach decyzyjnych, a co ważniejsze, większe ich zaangażowanie i poczucie przynależności.

Kluczem doświadczeń częstochowskich okazał się wkład własny uczestników, wykonana przez nich praca. Samorządowcy choć często zachęcają obywateli do aktywności to jednak rzadko pozwalają, by aktywność ta miała realny wymiar, gdyż oznacza to oddanie części władzy. W przypadku Częstochowy udało się to zmienić, mieszkańcy dostali możliwość dokonania zmiany i skorzystali z niej w pełny i odpowiedzialny sposób. W ramach wkładu własnego odbywały się warsztaty i szkolenia. Tutaj szczególnie istotne było spotkanie się różnych grup interesantów. Poznawanie perspektyw widzenia innych osób sprawiało, że decyzje były bardziej demokratyczne. Przykładem może być spór o wiek osób składających wnioski oraz wiek uprawnionych do głosowania. Pierwsze rozwiązania były raczej surowe. W toku dyskusji, po ustaleniu plusów i minusów, wprowadzono rozwiązanie pozwalające na włączenie młodzieży do składania wniosków i głosowania. W piękny sposób mieszkańcy, którzy dostali określoną władzę, sami podzieli się nią z nową grupą społeczną.

Bibliografia

Griffin E., *Podstawy komunikacji społecznej*, Gdańsk 2003, GWP.

<https://mac.gov.pl/aktualnosci/historia-budzetowania-partycypacyjnego>

https://www.prezydent.pl/download/gfx/prezydent/pl/witrynaobywatelska/3170/projekty/22/opis_konsultacje_czestochowa_regulamin.pdf

Kęłbowski W., *Budżet partycypacyjny. Krótka instrukcja obsługi*, Warszawa 2013, Instytut Obywatelski.

Kęłbowski W., *Budżet partycypacyjny w Polsce. Ewaluacja*, Warszawa 2014, Instytut Obywatelski.

Widawska E., Wieczorek Z., *Metody prowadzenia konsultacji społecznych*, Częstochowa 2014, Wydawnictwo Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie.

Summary

Participatory budgeting, in Poland is a relatively new way to involve the citizens of the municipality management processes. Like any innovation, it arouses curiosity and doubt.

Częstochowa is the place where civic budget was introduced in a specific way, different than usual. It can be an example of good practice and perhaps inspire other cities. The study will be presented general principles of civil budget. Description of measures introduced in Częstochowa and examples of active citizenship.

Key words: participative budget, civil budget, democracy, education, activity

Translated by Zbigniew Wieczorek

NOTA O AUTORZE

Zbigniew Wieczorek – dr nauk humanistycznych, pedagog społeczny i socjolog, adiunkt w Zakładzie Pedagogiki Społecznej i Terapii Pedagogicznej Akademii im. J. Długosza w Częstochowie. Od dziewiętnastu lat prowadzi treningi asertywności i umiejętności komunikacyjnych. Zainteresowania zawodowe koncentrują się wokół szeroko rozumianej komunikacji społecznej oraz wykorzystania technik różnych szkół terapeutycznych w procesach samorozwoju i uczenia się nowych zachowań. Członek Stowarzyszenia Polski Instytut Mediacji i Integracji Społecznej, od 2010 roku zaangażowany w procesy partycypacji społecznej i zwiększania aktywności własnej w społeczności lokalnej. Zainteresowania prywatne to jazda na rowerze, wspinaczka i turystyka górską.

Edyta Widawska

Aktywizacja społeczności lokalnej w kontekście działań animacyjnych na przykładzie częstochowskiego budżetu obywatelskiego

*Podmioty działania same się przekształcają,
dążąc do zmiany społecznej¹*

Wstęp

Wykorzystanie formuły animacji społecznej w działaniach na rzecz aktywizacji społeczności lokalnej stanowi podstawę podjętych rozważań. Bazując na doświadczeniach wdrażania jednego z rodzajów konsultacji społecznych, jakim jest budżet obywatelski, zostanie zaprezentowana realizacja animacyjnych zasad pracy na rzecz zmiany w środowisku lokalnym.

Rozpatrując system społeczny, idąc za myślą Alaina Touraine, jako konglomerat wzajemnie wpływających na siebie trzech poziomów – autonomicznych i zhierarchizowanych jednocześnie – poziomu organizacyjnego, politycznego i pola historyczności, można podjąć próbę analizy procesów partycypacyjnych na poziomie lokalnym. Jak pisze A. Touraine, „gdyby społeczeństwo było tylko organizacją, mogłoby reprodukować się jedynie, poszukując odtworzenia własnej równowagi za każdym razem, gdy jest ona zagrożona przez jakieś wydarzenia. Jeśli stanowiłoby ono wyłącznie system polityczny, historia byłaby tylko wojną i dyplomacją, a rozwój ekonomiczny i kulturowy pozostawałby

¹ M.S. Archer, *Człowieczeństwo. Problem sprawstwa*, Kraków 2013, Zakład Wydawniczy Nomos, s. 269.

niezrozumiały. Nie można sprowadzać istnienia społeczeństwa do pola historyczności, musiałyby ono nie mieć granic, rządu i prawa. Ale społeczeństwo, którego organizacja i system polityczny byłyby całkowicie oraz bezpośrednio kontrolowane przez jego pola historyczności, zostałyby utożsamione z wartościami Państwa, a więc zamknięte w nienaruszalności zasad². Ten sposób deskrypcji struktury społecznej wskazuje na jej dynamiczność i możliwość zmiany. Zmiany, która dokonuje się lub może się dokonać również z wykorzystaniem instrumentarium dostępnego w ramach animacji społecznej.

Animacja społeczna

Proces animacji społecznej jest działaniem ukierunkowanym na dokonanie zmiany. Jego podstawę stanowi diagnoza potrzeb indywidualnych i społecznych opracowywana w oparciu o analizę zastanej rzeczywistości. W aktywności animacyjnej kierunek nadawany jest przez samych uczestników życia społecznego. To właśnie na podstawie ich zainteresowań, wewnętrznych motywacji oraz potrzeb (nazywanych w analizie transakcyjnej „głodami”) budowana jest dalsza strategia działań. Rozpoczynając od próby odpowiedzi na pytanie „Gdzie jesteśmy?”, a kończąc na wizji przyszłości, której egzemplifikacją jest refleksja nad tym „Dokąd chcemy dojść?”³, uczestnicy procesu animacyjnego przechodzą przez kolejne etapy zaplanowanej pracy.

Rozpatrując samą animację społeczną i poszukując jej synonimów możemy mówić o procesie zachęcania, pobudzania czy też skłaniania do podejmowania aktywności na rzecz zmiany. Ten sposób deskrypcji ukazuje sedno animacyjnych działań, w których centrum znajdują się indywidualne osoby czy też członkowie określonej grupy społecznej. Osoby, które są samoistnymi ekspertami od ich rzeczywistości społecznej⁴. Ten aspekt podmiotowości wysuwa się często na pierwszy plan, gdy mówimy o animacji społecznej.

² A. Touraine, *Samotworzenie się społeczeństwa*, Kraków 2010, Zakład Wydawniczy Nomos, s. 376.

³ R.W. Bradford, J.P. Duncan, B. Tarcy, *Simplified Strategic Planning: A No-Non-sense Guide for Busy People Who Want Results Fast*, Worcester 2000, Chandler House Press, s. 3–6.

⁴ E. Widawska, *Animacja społeczna jako narzędzie zmiany. Próba analizy na przykładzie zrealizowanych projektów animacyjnych*, w: K. Rędziński, M. Łapot (red.), *Pedagogika XXI*, Częstochowa 2012, Wydawnictwo Akademii im. Jana Długosza, s. 203.

Bazując na wprowadzonym przez Józefa Kargula sposobie definiowania tego społecznego procesu zmiany, możemy wyróżnić trzy jego wymiary. Wszystkie koncentrują się na aktywności podmiotowej sprawcy działań, różnią się jednakowoż ze względu na główny cel⁵. Pierwszy dotyczy wyzwalania twórczych możliwości osób uczestniczących w animacji społecznej. Oznacza to odniesienie się do myślenia rozbieżnego – dywergencyjnego. W procesie tym poprzez stymulację zewnętrzną (osoba animatora, inni uczestnicy spotkania) dochodzi do tworzenia innych, alternatywnych dróg rozwiązań określonego problemu. Drugi sposób deskrypcji animacji społecznej oparty jest na celu jakim jest ulepszenie życia danej społeczności. Tworzenie pozytywnej wizji przyszłości, jej opisanie oraz wskazanie na poszczególne kroki, na drodze do jej osiągnięcia są w tym wymiarze definicyjnym kluczowe. Trzeci, ostatni sposób opisu, skoncentrowany jest na aspekcie samopoznania. Osoby uczestniczące w działaniach animacyjnych mają możliwość odkrywania siebie w nowych aktywnościach, rozpoznawania swoich potencjałów, identyfikacji swoich mocnych i słabych stron, poszukiwania zasobów wewnętrznych i zewnętrznych. To proces swoistego *empowermentu* realizowanego w wymiarze społecznych interakcji.

Patrząc na społeczność lokalną można dostrzec wiele przestrzeni, w których warsztat animacji społecznej, w wymienionych powyżej trzech wymiarach, może znaleźć swoje zastosowanie. Jednym z nich jest przestrzeń współuczestniczenia w podejmowaniu decyzji przez mieszkańców, w sprawach ich dotyczących. Mowa tutaj nie o podejmowaniu decyzji w procesie wyborczym (wybory samorządowe), ale o możliwości konsultowania w miarę zaistniałych potrzeb decyzji podejmowanych przez władze samorządowe. Dochodziemy w ten sposób do problematyki partycypacji społecznej.

Partycypacja społeczna

Partycypacja społeczna to proces, który jest prowadzony w sposób systematyczny, w oparciu o wypracowane reguły i zasady, służący podejmowaniu publicznych decyzji. W jego trakcie mieszkańcy/mieszkanki, eksperci/ekspertki, urzędnicy/urzędniczki oraz radni/radne mają możliwość wymiany i dzielenia się swoimi doświadczeniami, wiedzą, opiniami i poglądami, w celu

⁵ J. Kargul, *Upowszechnianie, animacja, komercjalizacja kultury*, Warszawa 2012, Wydawnictwo Naukowe PWN, s. 157.

stworzenia wspólnego planu działania. Inaczej rzecz ujmując można określić tę aktywność jako konglomerat wszystkich zachowań osób, których dotyczą procesy decyzyjne, ukierunkowanych na wpływanie na sprawy publiczne⁶. Ten wpływ może być wywierany w sposób pośredni (np. wybieranie przedstawicieli do rady miasta) lub bezpośredni (np. różne formy społecznych akcji protestacyjnych).

W sytuacji prowadzenia działań publicznych uwzględnia się ich dynamikę, która również ma swoje strategiczne punkty. Efektywne działanie rozpoczyna się od wyboru celu⁷. Wymaga to pogłębionej wiedzy o problemie oraz podmiotach w niego zaangażowanych, analizy interesariuszy i ich potrzeb⁸, opracowania wstępnej koncepcji rozwiązania problemu. Na tym etapie podejmuje się pierwsze rozmowy z decydentami. Jeśli nie zakończą się one wypracowaniem wspólnego stanowiska dochodzi do impasu, którego przerwanie wymaga zdolności negocjacyjnych. Negocjacje z władzą o formie i sposobach dokonania konkretnych zmian w środowisku lokalnym są immanentnym elementem życia społecznego i winny być traktowane jako czynnik służący rozwojowi. Jak pisze Lewis A. Coser: „Konflikt nie zawsze jest dysfunkcyjny dla stosunku społecznego, w którym zachodzi; jest on często niezbędny do utrzymania tego stosunku. Bez sposobów dawania upustu wzajemnej wrogości oraz wyrażania sprzeciwu członkowie grupy mogą czuć się całkowicie zduszeni i zareagować wycofaniem się z grupy. Wyzwalając stłumione uczucia wrogości, konflikt służy podtrzymaniu stosunku”⁹. Ujawniając konflikty buduje się przestrzeń do negocjowania znaczeń i – być może powolnego – dochodzenia do porozumienia. Tak postrzegana partycypacja społeczna ukierunkowana jest na realizację ważnych społecznie celów, w tym m.in.:

⁶ M. Parés, H. March, *Short Guides for Citizen Participation*, 3, *Guide to Evaluating Participatory Processes*, Barcelona 2013, Government of Catalonia, Department of Governance and Institutional Relations Innovation and Democratic Quality Programme, s. 7.

⁷ E. Widawska, *Aktywny uczeń – dorosły obywatel. Animacja społeczna w świetle analizy transakcyjnej*, w: J. Jagieła (red.), *Analiza transakcyjna w edukacji*, Częstochowa 2011, Wydawnictwo Akademii im. Jana Długosza, s. 161–164.

⁸ J. Froomean, *Stakeholder Influence Strategies*, „The Academy of Management Review” 1999, Vol. 24, No. 2.

⁹ L.A. Coser, *Funkcje konfliktu społecznego*, Kraków 2009, Zakład Wydawniczy Nomos, s. 37.

- doprowadzenie do tego, iż poinformowana, świadoma i jawna większość lokalnej społeczności wykazuje zrozumienie, akceptację i wsparcie dla uznawanej za wspólnie podjętą, odpowiedniej pod względem technicznym decyzji;
- równoważenie społecznych interesów;
- przygotowanie lepszych jakościowo rozwiązań w dziedzinie polityki społeczno-gospodarczej poprzez uzyskanie szerszej i wielowymiarowej wiedzy na temat problemów;
- przygotowanie partnerów społecznych, społeczeństwa i obywateli do efektywnego wdrażania programów polityki publicznej;
- uzupełnienie tradycyjnych form kontroli władzy (na różnych szczeblach)¹⁰.

Konsultacje społeczne

Prowadzenie dialogu społecznego wymaga „obecności” minimum dwóch stron. W warunkach lokalnych są to najczęściej przedstawiciele samorządu *versus* przedstawiciele różnych grup interesu. „Zorganizowane grupy interesu wskazują na wytworzenie się nowych emergentnych własności osób, których siła polega na tym, że potrafią zapewnić stabilność systemu społecznego lub zainicjować zmianę. Tylko ci, którzy wiedzą czego chcą, którzy są w stanie to wyartykułować sobie oraz innym, i którzy zorganizowali się, by to uzyskać, mogą zaangażować się we wspólne działania w celu przekształcenia lub podtrzymania własności strukturalnych i/lub kulturowych”¹¹. Grupy interesu to uczestnicy konsultacji społecznych, które są formą partycypacji. To dzięki formule konsultacyjnej zbierane są opinie, propozycje i stanowiska od podmiotów (osób, grup, instytucji), których bezpośrednio lub pośrednio dotkną skutki proponowanych przez administrację działań.

Efektem prowadzonych konsultacji społecznych mogą być: nowe zobowiązania (np. w przypadku „rewolucji śmieciowej”); przyznane uprawnienia (np. dotyczące współpracy organizacji pozarządowych z samorządem); możliwości korzystania ze środków finansowych (np. realizacja budżetu obywa-

¹⁰ *Zasady Dialogu Społecznego. Dokument Programowy Rządu przyjęty przez Radę Ministrów w dniu 22 października 2002 r.*, Rada Ministrów, Warszawa 2002, s. 6.

¹¹ M.S. Archer, *Człowieczeństwo. Problem sprawstwa*, cyt. wyd., s. 265.

telskiego) czy też udziału we wdrażaniu działań samorządowych (np. delegowanie zadań własnych gminy).

Ważnym elementem tego procesu są uprawnienia osób w nim uczestniczących. Mają oni prawo do publicznego artykułowania swoich opinii i sądów, a co za tym idzie do proponowania rozwiązań innych, alternatywnych do tych przedstawionych przez decydentów systemu. Dodatkowym walorem konsultacji społecznych jest udział w nich ekspertów, specjalistów w danej dziedzinie, co poszerza zakres wiedzy osób biorących udział w tej formie partycypacji oraz pozwala na wprowadzanie modyfikacji do już przyjętych sposobów rozwiązywania istotnego społecznie problemu¹².

Proces partycypacyjny winien przebiegać według pewnych, wcześniej określonych reguł. Do kluczowych zalicza się: jasne przedstawienie zasad konsultacji tak, aby każdy uczestnik wiedział w czym bierze udział i w sposób świadomy przyłączał się do tego procesu (przedstawienie celu i zasad wspólnej pracy); skuteczne upublicznienie informacji o harmonogramie i zasadach prowadzonych konsultacji, najpóźniej w dniu rozpoczęcia procesu (umieszczenie informacji np. jedynie na stronach Biuletynu Informacji Publicznej danej instytucji nie spełnia warunku „skuteczności”); poinformowanie wszystkich zainteresowanych uczestników jaki organ jest odpowiedzialny za podjęcie decyzji (efekt rozmytej odpowiedzialności jest naruszeniem tej reguły); wskazanie miejsc, w których można uzyskać dodatkowe informacje na temat przedmiotu konsultacji oraz sposobie ich pozyskiwania (dostęp do wiedzy specjalistycznej ważnej z punktu widzenia problemu, który jest rozpatrywany); dbałość o rzetelność i czytelność udostępnionych informacji dla wszystkich uczestników konsultacji (dostosowanie przekazywanych danych do grupy docelowej oraz podanie wszystkich, nieocenzurowanych informacji)¹³.

W tak przygotowanym procesie mogą uczestniczyć wszyscy zainteresowani określonym tematem mieszkańcy i mieszkanki. Niezaprzeczalnie tematem takim jest budżet miasta/gminy. To w jaki sposób jest on realizowany, na jakie cele przeznaczane są z niego środki, jak wygląda budowanie priorytetów wydatkowania pieniędzy z budżetu stanowi kwestie ważne dla większości członków społeczności lokalnej. Jeszcze do niedawna poszczególni miesz-

¹² E. Widawska, Z. Wieczorek, *Metody prowadzenia konsultacji społecznych*, Częstochowa 2014, Wydawnictwo Akademii im. Jana Długosza, s. 20.

¹³ Tamże, s. 20.

kańcy mieli znikomy wpływ na te zagadnienia. Idea budżetu obywatelskiego zmieniła tę rzeczywistość.

Częstochowski budżet obywatelski

Budżet obywatelski (partycypacyjny) to formuła, która dotyczy konsultowania przez i między mieszkańcami wydatków miasta/gminy. Ten zamysł, który został przeniesiony do Europy z Brazylii¹⁴ spotkał się z dużym zainteresowaniem również w naszym kraju. Możliwość aktywnego udziału w planowaniu wydatków budżetowych na miarę potrzeb mieszkańców i mieszkanki stała się dobrą alternatywą dla dotychczasowego stanu rzeczy. Wybór pomiędzy strategią obywatelską – „Ja mogę podejmować świadome decyzje i tworzyć przestrzeń, w której funkcjonuję”, a strategią klientelistyczną – „Ja czekam na propozycje, ofertę i ewentualnie zdecyduję co z tej oferty wybiorę (jeśli w ogóle)”¹⁵, został w Częstochowie rozstrzygnięty w 2014 roku na korzyść partycypacji.

W 2014 roku została przyjęta uchwała w sprawie wdrożenia budżetu partycypacyjnego na rok 2015. Proces jej przygotowania miał również konsultacyjny charakter i był kolejną odsłoną działań na rzecz partycypacji podejmowanych przez organizację pozarządową (Polski Instytut Mediacji i Integracji Społecznej, dalej: PIMIS). Zainicjowanie działań na rzecz wprowadzenia możliwości publicznej, horyzontalnej debaty o potrzebach mieszkańców, realizowanej przez samych zainteresowanych¹⁶ było początkiem prężnie rozwijającej się społecznej akcji animacyjnej. Wykorzystując warsztat animacji społecznej zostały podjęte liczne inicjatywy, których przebieg był zaplanowany zgodnie z „wytycznymi” prekursorki animacji społecznej Heleny Radlińskiej.

¹⁴ A. Novy, B. Leubolt, *Participatory Budgeting in Porto Alegre: Social Innovation and the Dialectical Relationship of State and Civil Society*, „Urban Studies” 2005, Vol. 42, No. 11, s. 2023–2036.

¹⁵ E. Widawska, *Różne drogi dążenia do szczęścia*, w: E. Widawska, J. Jagieła (red.), *Szanse i bariery rozwoju człowieka*, Częstochowa 2009, Wydawnictwo Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie, s. 31–37.

¹⁶ Y. Sintomer, C. Herzberg, G. Allegretti i inni, *Participatory Budgeting Worldwide – Updated Version. Study*, Dialog Global, Bonn, November 2013, s. 10–11.

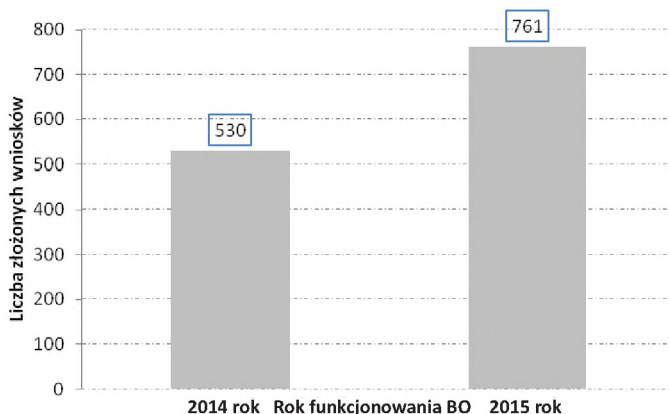
Pierwsza edycja częstochowskiego budżetu obywatelskiego rozpoczęła się od poinformowania oraz zaproszenia mieszkańców i mieszkanek do przygotowania propozycji zadań do budżetu miasta. Wyjście od problemu, analiza, określenie celów – te elementy znalazły się w opisie zasad. Następnym krokiem było zebranie opinii samych zainteresowanych (w 2014 roku zgłoszono 530 propozycji zadań), by przejść do ich promowania, dyskusowania, analizowania. Po tym etapie przyszedł czas na podjęcie decyzji, czyli odpowiedź na pytanie, które ze zgłoszonych przez mieszkańców pomysłów stanowi odpowiedź na realne potrzeby innych użytkowników przestrzeni miasta (powszechne głosowanie nad projektami, głosują osoby mieszkające w Częstochowie, które w dniu głosowania ukończyły 13. rok życia). Do realizacji przeszły 72 zadania (8 zadań dotyczących potrzeb ogólnomiejskich; 64 zadania dzielnicowe). Ostatni etap działań animacyjnych stanowi ewaluacja podjętych aktywności, która również w tym przypadku została przeprowadzona. Jedną ze zmian wprowadzonych po zakończonej ocenie procesu była korekta nazwy – z budżetu partycypacyjnego na budżet obywatelski (w opinii uczestników nazwa jest bardziej czytelna dla większości odbiorców).

Proces ten został powtórzony w kolejnym roku (również przy znaczącym udziale partnera społecznego PIMIS). Wyniki ewaluacji wskazały na relatywnie niskie zaangażowanie osób młodych (poniżej 18. roku życia) oraz seniorów w proces konsultacji budżetowych w 2014 roku i to właśnie do tych grup zostały skierowane działania realizowane przez PIMIS, we współpracy z Urzędem Miasta. Efektem podjętych aktywności – ponownie realizowanych w oparciu o animacyjny wzór działań strategicznych – był 44% wzrost liczby złożonych przez mieszkańców propozycji zadań (wykres 1) oraz tworzenie się pozaformalnych koalicji (grup interesu) na rzecz lokalnej zmiany.

Liczba złożonych w 2015 roku propozycji zadań do budżetu obywatelskiego plasuje częstochowian, w rankingu na najbardziej aktywnych uczestników konsultacji społecznych, na wysokiej pozycji. Skąd ten progres i skąd zainteresowanie taką formą partycypacji w mieście, którego charakterystyczną cechą jest powtarzanie przez osoby tu mieszkające, iż „tutaj nic się nie dzieje”? Jednej, z zapewne wielowątkowych, odpowiedzi można poszukiwać w samej strukturze zaproponowanego (przez autorkę niniejszego artykułu i skutecznie wdrożonego) przebiegu procesu konsultacyjnego. Stanowi on przełożenie zasad, reguł i instrumentarium animacji społecznej na grunt partycypacji. Wyeksponowanie zasobów tkwiących (niejako w uśpieniu) w mieszkańcach,

zachęcenie do podejmowania działań i stworzenie przestrzeni do wspólnych dyskusji jawi się jako antidotum na erozję kapitału społecznego.

Wykres 1. Liczba złożonych wniosków do budżetu obywatelskiego w latach 2014–2015



Źródło: Opracowanie własne.

Zakończenie

Robert D. Putnam w swojej pracy pod wymownym tytułem *Samotna gra w kręgle* wskazuje na jedną z możliwych przyczyn niszczenia społecznego kapitału jakim jest wielki rząd (*big government*)¹⁷. Im więcej państwa (władzy), tym mniej obywatela. W zaprezentowanym sposobie konsultacji społecznych, a dokładniej jednej z jego form jaką jest budżet obywatelski, budowana jest i wzmacniana strona obywatelska. Uczestniczący aktywnie w życiu społeczności lokalnej mieszkańcy mają okazję być współtwórcami swojego najbliższego otoczenia.

Do najbardziej znaczących zalet procesu konsultacyjnego można zaliczyć: zwiększenie jakości decyzji (efekt związany z twórczym podejściem do problemu); budowanie zgody, zaufania i poczucia wspólnoty (to potrzeby samych zainteresowanych są zaspokajane); ułatwienie implementacji (wdrożenie „na-

¹⁷ R.D. Putnam, *Samotna gra w kręgle. Upadek i odrodzenie wspólnot lokalnych w Stanach Zjednoczonych*, Warszawa 2008, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, s. 463.

szych” pomysłów jest zdecydowanie łatwiejsze niż wprowadzanie pomysłów „cudzych”); uniknięcie działań konfrontacyjnych (stwarzanie przestrzeni do negocjacji); uwrażliwienie pracowników administracji na potrzeby lokalnej społeczności (nawet projekty, które nie uzyskują finansowania są informacją o tym co jest dla mieszkańców ważne); edukacja lokalnej społeczności i jej liderów (w ramach spotkań, dyskusji, wymiany opinii etc.), stworzenie pozytywnego wizerunku społeczności lokalnej (społeczności obywatelskiej, nie zaś klientelistycznej). Dodatkowo pojawia się tutaj efekt związany z uczestnictwem w animacji społecznej, który można nazwać „energetycznym doładowaniem”. Osoba będąca uczestnikiem tego procesu odkrywa siebie na nowo, poznaje się w odmiennej od dotychczasowej sytuacji. Ta redefinicja odnosi się do trzeciego wymiaru analiz animacji (wspomnianego powyżej), niezwykle istotnego we wszelkich ukierunkowanych na progresywną zmianę działaniach społecznych.

Bibliografia

- Archer M.S., *Człowieczeństwo. Problem sprawstwa*, Kraków 2013, Zakład Wydawniczy Nomos.
- Bradford R.W., Duncan J.P., Tarcy B., *Simplified Strategic Planning: A No-Nonsense Guide for Busy People Who Want Results Fast*, Worcester 2000, Chandler House Press.
- Coser L.A., *Funkcje konfliktu społecznego*, Kraków 2009, Zakład Wydawniczy Nomos.
- Frooman J., *Stakeholder Influence Strategies*, „The Academy of Management Review” 1999 Vol. 24, No. 2.
- Kargul J., *Upowszechnianie, animacja, komercjalizacja kultury*, Warszawa 2012, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Novy A., Leubolt B., *Participatory Budgeting in Porto Alegre: Social Innovation and the Dialectical Relationship of State and Civil Society*, „Urban Studies” 2005, Vol. 42, No. 11, 2023–2036.
- Parés M., March H., *Short Guides for Citizen Participation, 3, Guide to Evaluating Participatory Processes*, Barcelona 2013, Government of Catalonia, Department of Governance and Institutional Relations Innovation and Democratic Quality Programme.
- Putnam R.D., *Samotna gra w kręgle. Upadek i odrodzenie wspólnot lokalnych w Stanach Zjednoczonych*, Warszawa 2008, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Sintomer Y., Herzberg C., Allegretti G. i inni, *Participatory Budgeting Worldwide – Updated Version. Study*, Dialog Global, Bonn, November 2013.
- Touraine A., *Samotworzenie się społeczeństwa*, Kraków 2010, Zakład Wydawniczy Nomos.

- Widawska E., *Aktywny uczeń – dorosły obywatel. Animacja społeczna w świetle analizy transakcyjnej*, w: J. Jagieła (red.), *Analiza transakcyjna w edukacji*, Częstochowa 2011, Wydawnictwo Akademii im. Jana Długosza.
- Widawska E., *Animacja społeczna jako narzędzie zmiany. Próba analizy na przykładzie zrealizowanych projektów animacyjnych*, w: K. Rędziński, M. Łopot (red.), *Pedagogika XXI*, Częstochowa 2012, Wydawnictwo Akademii im. Jana Długosza.
- Widawska E., *Różne drogi dążenia do szczęścia*, w: E. Widawska, J. Jagieła (red.), *Szanse i bariery rozwoju człowieka*, Częstochowa 2009, Wydawnictwo Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie.
- Widawska E., Wieczorek Z., *Metody prowadzenia konsultacji społecznych*, Częstochowa 2014, Wydawnictwo Akademii im. Jana Długosza.
- Zasady Dialogu Społecznego. Dokument Programowy Rządu przyjęty przez Radę Ministrów w dniu 22 października 2002 r.*, Rada Ministrów, Warszawa 2002.

Summary

The use of social animation formula in activities for local community development is the basis of considerations taken. Based on the experiences during implementation of one of the public consultations, which is the participatory budgeting, there will be presented examples of realizing the principle of resource extraction from the inhabitants of Czeszochowa.

Key words: subjectively, social animation, responsibility, participatory budgeting, stakeholders, participation (decision making)

Translated by Edyta Widawska

NOTA O AUTORZE

Edyta Widawska – adiunkt w Instytucie Pedagogiki UŚ, doktor nauk humanistycznych w zakresie socjologii, założycielka Polskiego Instytutu Mediacji i Integracji Społecznej, absolwentka Szkoły Praw Człowieka Helsińskiej Fundacji Praw Człowieka, specjalistka ds. praw człowieka i monitoringu, wieloletnia trenerka i edukatorka działań równościowych, partycypacyjnych i strażniczych w kraju i za granicą, współpracująca z wieloma organizacjami trzeciego sektora. Autorka i współautorka licznych publikacji naukowych, dydaktycznych i popularnonaukowych. Pracę w obszarze badań naukowych łączy skutecznie z praktyką, realizując projekty we współpracy z instytucjami zaangażowanymi we wprowadzanie polityk równościowych i partycypacyjnych na poziomie krajowym i międzynarodowym (m.in. RPO, MAiC, OBWE, ONZ, RE, UE, UNHCR).

Łukasz Konarzewski

Kultura i edukacja w działaniach Powiatu Cieszyńskiego

Dziedzictwo kulturowe Śląska Cieszyńskiego wyraża się w jego zasobach, których zarówno ilość, jak i jakość mają znaczenie ponadregionalne. Powiatowy samorząd terytorialny, za pośrednictwem Wydziału Kultury, Sportu, Turystyki i Informacji Starostwa Powiatowego w Cieszynie, podejmuje działania służące identyfikacji i opisaniu zasobów, a zebrane w ten sposób informacje są wykorzystywane dalej, w szczególności do pracy służącej rozwojowi kultury i jej promocji.

W związku z ukończonymi w ostatnich latach pracami nad *Leksykonem współczesnych twórców kultury i zespołów artystycznych*, *Programem opieki nad zabytkami w powiecie cieszyńskim* i zestawieniem ewidencji obiektów zabytkowych powiatu cieszyńskiego, opublikowanymi na stronie internetowej Powiatu, zebrana i poszerzona została podstawowa wiedza o zasobach kulturowych, którą można aktualnie wykorzystywać do celów promocji regionu i jego w istocie wyjątkowych w skali Polski zasobów kulturowych. Między innymi na tej podstawie coraz większej liczbie mieszkańców naszego kraju znane są znaczące festiwale i inne cykliczne imprezy artystyczne o zasięgu ogólnopolskim, a czasami o znaczeniu międzynarodowym, które coraz mocniej wpływają także na korzystny wizerunek powiatu cieszyńskiego.

Wielkość i jakość zasobów kulturowych Śląska Cieszyńskiego pozwala w całości śmiało ujrzyć ich skalę i wartość jako ponadlokalne i wpisane w sposób widoczny, oryginalny i już obecnie trwały w skarbnicę kultury polskiej i europejskiej. Oprócz faktu bycia tak cennym depozytem kultura na-

szego regionu nakłada jednak na nas szczególny obowiązek jej zachowywania oraz stanowienia opieki nad jej dalszym rozwojem.

Naturalne więc stało się umiejscowienie zagadnień kultury w samorządowym dokumencie planistycznym zatytułowanym *Strategia rozwoju Śląska Cieszyńskiego 2001–2016*, powstałym w powiecie cieszyńskim niedługo po reaktywowaniu samorządów powiatowych w Polsce w 1999 r. Dokument został przygotowany przez zespół ekspercki z Małopolskiego Instytutu Samorządów Terytorialnych i Administracji w Krakowie we współpracy z instytucjami i powiatową administracją publiczną związanymi z działaniami w sferze kultury. Powstanie tego opracowania poprzedziła oczywiście istotna analiza SWOT słabych i mocnych stron środowiska lokalnego. W zakresie domeny kultury dokument obejmuje trzy cele strategiczne służące edukacji, zachowaniu i promocji kultury. Cel edukacyjny to „stworzenie programu udostępniania kultury wszystkim mieszkańcom oraz edukacji regionalnej, artystycznej i kulturowej”. Cel chroniący dziedzictwo kulturowe postuluje „zachowanie i kultywowanie lokalnych tradycji oraz ochronę krajobrazu kulturowego Śląska Cieszyńskiego”. Wreszcie cel trzeci – promocyjny – zapisano jako „wykorzystanie walorów kulturowych dla promocji regionu”. Celom strategicznym są podporządkowane cele operacyjne, a następnie projekty zadań służące już bezpośrednio ich realizacji. Z czasem określono również zakres odpowiedzialności za realizację zadań oraz ramy czasowe i częściowo alokację środków finansowych.

W aspekcie finansowym zaś działania w sferze kultury z ramienia samorządu powiatowego dzielą się na prowadzenie Muzeum Śląska Cieszyńskiego, nadzór nad Powiatową Biblioteką Publiczną, działającą w ramach Biblioteki Miejskiej w Cieszynie, oraz na tak zwaną pozostałą działalność, w której mieszczą się współorganizacja bądź organizacja imprez artystycznych oraz współpraca z organizacjami pozarządowymi tematycznie zajmującymi się kulturą. Natomiast merytorycznie głównymi priorytetami Powiatu Cieszyńskiego w dziedzinie kultury i sztuki są wspieranie i ochrona sztuki niekomercyjnej (w tym rękodzielnictwa ludowego, gwary, ale także plastyki profesjonalnej, literatury, muzyki poważnej) oraz wspieranie działań edukacyjno-kulturalnych. W tym celu między innymi wypracowano właśnie zasady współpracy z organizacjami pozarządowymi działającymi w sferze kultury i oświaty lub zajmującymi się łącznie kwestiami kulturalno-oświatowymi i kulturalno-społecznymi. Współpraca ta służy tematycznemu poszerzaniu zadań oraz zwiększaniu możliwości realizacji przedsięwzięć kulturalnych.

Niezbędna jest jednak bliższa niż do tej pory również bezpośrednia współpraca z placówkami zajmującymi się edukacją kulturalną, których w powiecie cieszyńskim jest w stosunku do całej Polski wiele. Na terenie powiatu cieszyńskiego w zakresie szkolnictwa artystycznego wyróżnia się zwłaszcza edukacja muzyczna, a także plastyczna, ponadto istnieje również edukacja taneczna i teatralna. Szkolnictwo muzyczne i plastyczne jest prowadzone w szczególności przez Wydział Artystyczny w Cieszynie Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach. Kształcenie muzyczne na poziomie podstawowym i średnim odbywa się w Państwowej Szkole Muzycznej I i II stopnia im. Ignacego Paderewskiego w Cieszynie. Muzyczny ruch amatorski kształtują natomiast ogniska muzyczne w Skoczowie, Ustroniu i Wiśle, a w pewnej mierze także Ognisko Pracy Pozaszkolnej w Koniakowie, które jest samorządową – powiatową – placówką edukacyjną. W pewnym także stopniu dość różnorodną dyscyplinarnie edukacją artystyczną zajmuje się również kilka spośród 12 samorządowych ośrodków i centrów kultury w poszczególnych gminach powiatu cieszyńskiego, a ze względów praktycznych i rekrutacyjnych w zakresie muzycznym i tanecznym – także co najmniej kilka spośród blisko 50 zespołów regionalnych powiatu.

Można zauważyć, że na terenie powiatu cieszyńskiego, prawdopodobnie głównie z racji lokalnych tradycji kulturowych, w tym muzycznych, edukacja artystyczna ma większe znaczenie niż w innych regionach województwa śląskiego, a także całej Polski. Należy podkreślić, że w dużej także mierze jest to edukacja na szczeblu studiów wyższych. Można bowiem oszacować, że ze stałych źródeł edukacji artystycznej w powiecie cieszyńskim korzysta na wszystkich szczeblach około 2000 osób. Blisko połowa z nich edukuje się muzycznie; prawie zaś połowa to studenci tutejszej uczelni. Ze względu na rozmiary zapotrzebowania lokalnego rynku pracy wielu z nich migruje też po Polsce, a czasem po wielu zakątkach świata. Ma to tę dobrą stronę, że może stanowić szczególny rodzaj promocji regionu, przysparzając mu dobrej sławy i przyczyniając się do istotnej poprawy jego wizerunku. Wydaje się więc, że skala zjawiska edukacji artystycznej w powiecie cieszyńskim z pewnością wykracza poza i ponad region macierzysty.

Możliwości i zasady współpracy z wszystkimi placówkami zajmującymi się edukacją artystyczną na terenie powiatu cieszyńskiego reguluje w pewnym stopniu zapis drugiego celu strategicznego: „stworzenie programu udostępniania kultury wszystkim mieszkańcom oraz edukacji regionalnej, artystycznej i kulturowej w domenie kultury” we wspomnianej *Strategii rozwoju*

Śląska Cieszyńskiego 2001–2016. Umiejscowione tamże cele operacyjne i zadania realizowane są głównie poprzez lekcje muzealne i biblioteczne oraz warsztaty w Muzeum Śląska Cieszyńskiego i Bibliotece Miejskiej w Cieszynie, pełniącej obowiązki Powiatowej Biblioteki Publicznej, oraz współpracę z organizacjami pozarządowymi, które co roku w konkursie grantów organizują w dużej części zadania edukacyjno-kulturalne ze środków pochodzących z budżetu Powiatu.

Innymi działaniami służącymi edukacji kulturalnej, rozumianej również jako wzrost świadomości służący budowaniu własnej tożsamości, jest działalność wydawnicza Powiatu Cieszyńskiego. Od 1999 r. w Starostwie Powiatowym w Cieszynie ukazało się około 100 wydawnictw, z których bodaj najważniejsze dla wspomnianych tu celów stanowi ośmiotomowa monografia *Dzieje Śląska Cieszyńskiego od zarania do czasów współczesnych* pod redakcją prof. Idziego Panica.

Patrząc na dziedzinę kultury w powiecie cieszyńskim z perspektywy ekonomicznej, która przecież nie do końca jest jej obca, należy dostrzec, że jest ona, w tym edukacja artystyczna i kulturalna, istotnym elementem promocyjnym kształtującym wizerunek miejscowości, regionu i kraju. Postrzegana jest również, a może być w jeszcze większym stopniu, jako ważny element rozwoju całego regionu. Poza bezdyskusyjnie niewymiernymi wartościami kultury oraz koniecznością pozostawienia jej swobody rozwoju pozwala to zatem w pewnej części (z perspektywy całości zjawisk gospodarczych) widzieć w niej także pewien element gry ekonomicznej, której jednak daleko siężne efekty bywają zazwyczaj niedoceniane. W grze tej edukacja kulturalna jest ważna dla młodego pokolenia zarówno w zakresie kształtowania się poziomu świadomości, jak i własnej przyszłości zawodowej.

Summary

The text, aside from presenting the outline of the scale and the character of the resources of culture in Cieszyn district, includes the description of the basis, framework and forms of cooperation as far as culture and cultural education in the area of Cieszyn district is concerned from the point of view of territorial government and arts education which is highly developed in the area.

Key words: cultural heritage, territorial government, education

Translated by Anna Studenska

NOTA O AUTORZE

Łukasz Konarzewski – mgr, zastępca naczelnika Wydziału Kultury, Sportu, Turystyki i Informacji Starostwa Powiatowego w Cieszynie. Autor z ramienia publicznego zajmuje się zasobami, zarządzaniem oraz upowszechnianiem kultury, ochroną zabytków, a także kształtowaniem otoczenia. Między innymi w latach 1991–1999 był Miejskim Konserwatorem Zabytków w Cieszynie. Od końca lat 90. zajmuje się identyfikacją, deskrypcją, zarządzaniem, promocją i ochroną dziedzictwa kulturowego w Wydziale Kultury, Sportu, Turystyki i Informacji Starostwa Powiatowego w Cieszynie. Jest m.in. autorem jednego z pierwszych w Polsce *Powiatowego programu opieki nad zabytkami w powiecie cieszyńskim* oraz *Vademecum współczesnych twórców kultury i zespołów artystycznych ... w powiecie cieszyńskim*. W regionie tym jest też m.in. współtwórcą Nagrody im. ks. Leopolda Jana Szersznika, stanowiącej najwyższe wyróżnienie powiatowego samorządu terytorialnego dla osób oraz instytucji tworzących, upowszechniających i chroniących dziedzictwo kulturowe po polskiej stronie Śląska Cieszyńskiego, a także w leżącej w Republice Czeskiej zachodniej jego części, zwanej Zaolziem.

Izabela Kula

Działania Biblioteki Miejskiej w Cieszynie na rzecz aktywizacji społecznej i kulturalnej dzieci i młodzieży

Wstęp

Biblioteka Miejska w Cieszynie jest najważniejszym ośrodkiem kształtowania kultury czytelniczej w środowisku lokalnym. Instytucja usytuowana jest w zabytkowej kamienicy w centrum 36-tysięcznego, przygranicznego miasta, przy głównej arterii handlowej biegnącej od Wzgórza Zamkowego do rynku. Strukturę miejskiej sieci bibliotecznej tworzą Centrala, w skład której wchodzi: Wypożyczalnia dla dorosłych, Czytelnia ogólna, Pracownia multimedialna YOURmedi@TWOJEmedia i Oddział dla dzieci oraz cztery placówki filialne, w tym trzy o charakterze uniwersalnym i jedna specjalistyczna, z której usług korzystają osoby z dysfunkcją narządu wzroku. Od stycznia 2001 roku instytucja pełni zadania biblioteki powiatowej.

Obsługa czytelnicza i informacyjna mieszkańców

Centrala Biblioteki Miejskiej obsługuje czytelników z miasta Cieszyna (62% ogółu zarejestrowanych) i innych miejscowości powiatu cieszyńskiego (30%), a także czytelników spoza powiatu (6% – głównie studenci cieszyńskich wydziałów Uniwersytetu Śląskiego) oraz czytelników z Republiki Czeskiej (2%). Filie w przeważającej mierze prowadzą obsługę czytelniczą mieszkańców osiedli, na których działają oraz okolicznych domów jednorodzinnych.

W roku 2013 odnotowano 9490 zarejestrowanych czytelników, którzy odwiedzili Bibliotekę 126 295 razy. Wypożyczono łącznie 206 960 książek, czasopism i zbiorów specjalnych¹. Zainteresowanie książką i biblioteką jest wynikiem szerokiej oferty instytucji skierowanej do mieszkańców powiatu cieszyńskiego, sporej liczby szkół i innych placówek oświatowo-edukacyjnych działających w mieście i okolicy, jak też bogatych tradycji czytelnich na Śląsku Cieszyńskim, gdzie przed wiekami swoje biblioteki zakładali m.in. tak znakomici działacze, jak Leopold Jan Szersznik czy Paweł Stalmach. Potrzeba korzystania z biblioteki, jak również głęboko zakorzeniony wśród mieszkańców miasta szacunek do książki sprawiają, iż pomimo utrzymującej się w wielu regionach Polski tendencji spadkowej, wskaźnik czytelnictwa w cieszyńskiej Bibliotece Miejskiej utrzymuje się na stałym poziomie.

Celem usprawnienia obsługi czytelniczej i informacyjnej mieszkańców miasta i powiatu w lipcu 2012 roku Biblioteka Miejska wdrożyła nowy system biblioteczny o nazwie MATEUSZ. Jest on programem stosowanym w wielu bibliotekach w Polsce, który umożliwia pełną automatyzację procesów związanych z katalogowaniem różnego rodzaju materiałów bibliotecznych, rejestracją wypożyczeń i prowadzeniem centralnej bazy danych czytelników zarejestrowanych w Bibliotece.

Nowy system posiada wiele udogodnień dla użytkowników, którzy mogą korzystać z księgozbioru centrali i wszystkich filii cieszyńskiej Biblioteki, posiadając tylko jedną kartę biblioteczną. Numer i PIN karty biblitecznej, którą czytelnik otrzymuje bezpłatnie, umożliwiają dostęp do własnego konta poprzez stronę internetową Biblioteki. Zalogowani czytelnicy mają wgląd w swoje konto biblioteczne, możliwość prolongaty terminu wypożyczonych przez siebie materiałów bibliotecznych, a także rezerwacji pozycji aktualnie wypożyczonych. Podanie adresu e-mail w profilu konta pozwala na powiadamianie o zbliżającym się terminie zwrotu i oczekujących rezerwacjach. Nową formą kontaktu z czytelnikiem jest także usługa powiadamiania SMS-em

¹ Podane dane statystyczne dotyczą stanu na dzień 31 grudnia 2013 roku, z uwagi na to, że w roku 2014 Centrala Biblioteki Miejskiej w Cieszynie była nieczynna z powodu realizacji projektu inwestycyjnego „Biblioteka + – Modernizacja i doposażenie zabytkowej siedziby Biblioteki Miejskiej w Cieszynie” w ramach PROGRAMU WIELOLETNIEGO KULTURA+ PRIORYTET „BIBLIOTEKA+ INFRASTRUKTURA BIBLIOTEK”.

o rezerwacjach, którą na życzenie czytelnika, bibliotekarz może uruchomić z poziomu programu.

Zaletą nowego systemu jest również uruchomienie wygodnego w użyciu katalogu on-line, dostępnego na bibliotecznej stronie www. Czytelnik bez wychodzenia z domu może, przeglądając katalogi Biblioteki, otrzymać szybką informację o nowościach, a także o dostępności interesującej go pozycji książkowej czy audiobooku i okresie, na jaki może je wypożyczyć.

Nowością jest także udostępnienie czytelnikom Biblioteki dostępu do bazy IBUK Libra i umożliwienie korzystania z oferty niemal 2000 tytułów książek z zakresu literatury pięknej oraz publikacji naukowych i specjalistycznych w wersji elektronicznej. Publikacje w IBUK-u można czytać nie tylko na komputerze, ale także na urządzeniach mobilnych typu tablet czy smartfon. Wierzymy, że wersje elektroniczne nigdy całkowicie nie wyprą książek tradycyjnych, jednak podobnie jak inne biblioteki w Polsce i na świecie, chcemy być otwarci na potrzeby różnych grup użytkowników. Stąd oferta e-booków jest dla nas doskonałym uzupełnieniem dotychczasowych zasobów i możliwości korzystania z nich.

W ramach miejskiej sieci bibliotecznej czytelnicy mają także dostęp do 41 komputerów z bezpłatnym dostępem do Internetu, ponadto mają do dyspozycji terminale, na których mogą przeglądać bazy on-line.

Atutem cieszyńskiej Biblioteki jest bogata oferta kulturalno-edukacyjna skierowana do dzieci, młodzieży i dorosłych. Biblioteka aktywnie włącza się w organizację miejskich imprez, takich jak *Święto Trzech Braci*, *INDUSTRİADA* – coroczne święto i główne wydarzenie promujące Szlak Zabytków Techniki Województwa Śląskiego, *Noc Muzeów* czy *Skarby z cieszyńskiej trówały*. Działania te podejmowane są we współpracy z innymi podmiotami, m.in. cieszyńskimi instytucjami kultury i stowarzyszeniami. W wyniku realizacji projektu inwestycyjnego pod nazwą „Biblioteka +” – *modernizacja i doposażenie zabytkowego budynku Biblioteki Miejskiej w Cieszynie* oraz ciągłego dostosowywania oferty bibliotecznej do stale zmieniających się potrzeb społeczności lokalnej cieszyńska Biblioteka przekształciła się w nowoczesne, wielofunkcyjne centrum dostępu do wiedzy, informacji i kultury, będące naturalnym miejscem edukacji dla każdej grupy wiekowej.

Działalność kulturalna i edukacyjna służąca promowaniu czytelnictwa wśród dzieci

Szczególnie bogata oferta skierowana jest do najmłodszych użytkowników Biblioteki. Stałym zainteresowaniem wśród przedszkolaków i uczniów szkół podstawowych cieszą się cykliczne formy zajęciowe realizowane w godzinach popołudniowych, do których zaliczyć należy: warsztaty literackie w tzw. *Strefie czytania*, warsztaty plastyczne odbywające się w *Strefie plastyka*, warsztaty ekologiczne pod nazwą *Dal-EKO-wzroczni*, *Akademia dobrych manier* – warsztaty biblioterapeutyczne o charakterze wychowawczo-profilaktycznym, FUN English – zajęcia prowadzone w języku angielskim, a także warsztaty językowe prowadzone we współpracy ze Szkołą Języka Angielskiego Centrum Helen Doron.

Zdjęcie 1. Warsztaty języka angielskiego w Oddziale dla dzieci



Źródło: Archiwum własne.

Dla zorganizowanych grup szkolnych w godzinach dopołudniowych prowadzone są przysposobienia biblioteczne i pasowania na czytelnika, lekcje o regionie pn. *Zwyczaj i obrzędy doroczne na Śląsku Cieszyńskim* oraz lekcje związane z promowaniem literatury dziecięcej, których tematy przygotowywane są przez bibliotekarzy wg życzeń nauczycieli i wychowawców. Uczniowie szkół podstawowych zapraszani są również na spotkania autorskie z pisarzami i ilustratorami ulubionych książek.

Zdjęcie 2. Warsztaty regionalne w Oddziale dla dzieci



Źródło: Archiwum własne.

Sporym zainteresowaniem cieszą się cotygodniowe spotkania rodzinne, w których uczestniczą mamy z dziećmi w wieku do lat 4 pod nazwą *Gromadka Uszatka*. Spotkania te prowadzą bibliotekarki lub specjaliści: psycholodzy, logopedzi, pediatrzy, a ich celem jest wymiana poglądów i myśli dotyczących rodzicielstwa oraz wskazanie wartościowych tytułów książek i prasy. Dzieci w tym czasie przebywają pod fachową opieką bibliotekarek w tzw. *Kąciku Malucha*, wyposażonym w kolorowe książeczki, zabawki, kukiełki, pacynki, gry i wygodne mebelki, których wymiary są dostosowane do wzrostu najmłodszych użytkowników.

Ogromnym zainteresowaniem cieszy się również całonocna impreza dla dzieci *Noc z Andersenem*, związana z obchodami Międzynarodowego Dnia

Książki Dziecięcej oraz akcje *Wakacje z biblioteką*, *Ferie z biblioteką*, skierowane do dzieci, które podczas przerw w nauce szkolnej pozostają w swoim miejscu zamieszkania.

Biblioteka aktywnie uczestniczy również w *Ogólnopolskim Tygodniu Bibliotek* oraz *Ogólnopolskim Tygodniu czytania dzieciom*, wspierającym kampanię społeczną *Cała Polska czyta dzieciom*, organizując warsztaty literackie i spotkania z lekturą.

Pracownicy Biblioteki Miejskiej starają się stymulować zainteresowanie książką wychodząc poza mury instytucji i organizując takie przedsięwzięcia, jak *Bajki, które leczą* – akcja polegająca na czytaniu bajek terapeutycznych małym pacjentom Oddziału dziecięcego Szpitala Śląskiego przez wolontariuszy i bibliotekarki, organizowana we współpracy z Wydziałem Promocji Zdrowia Starostwa Powiatowego w Cieszynie oraz *Mobilna biblioteka* – warsztaty czytelnicze z wykorzystaniem teatru ilustracji *Kamishibai*, prowadzone według zgłoszeń nauczycieli i wychowawców na terenie przedszkoli.

Bibliotekarki z Oddziału dla dzieci szczególną opieką otaczają czytelnictwo dzieci i młodzieży specjalnej troski. Co tydzień, w ramach programu *Czytanie zbliża*, przygotowywane są warsztaty biblioterapeutyczne dla dzieci z upośledzeniem umysłowym w stopniu umiarkowanym i lekkim oraz młodzieży z trudnościami wychowawczymi. Znajomość pedagogiki specjalnej (bibliotekarki posiadają wykształcenie pedagogiczne i kursy z zakresu oligofrenopedagogiki) oraz rzetelność i pomysłowość w zakresie organizowanych zajęć sprawiają, że od lat, w ramach stałej współpracy, odwiedzają Bibliotekę wychowankowie Specjalnego Ośrodka Szkolno-Wychowawczego w Cieszynie, Ośrodka Rehabilitacyjno-Edukacyjno-Wychowawczego w Cieszynie oraz Domu Pomocy Społecznej FENIKS ze Skoczowa. Dzieci te, wspólnie z czytelnikami Oddziału dla dzieci, uczestniczą również w okolicznościowych spotkaniach mikołajkowych i opłatkowych. W ciągu roku organizuje się około 70 warsztatów biblioterapeutycznych z wykorzystaniem elementów dramy i pedagogiki zabawy.

Zdjęcie 3. Biblioteczny bal karnawałowy



Źródło: Archiwum własne.

Do najważniejszych wydarzeń związanych z promocją czytelnictwa dziecięcego, a jednocześnie regionu, zaliczyć należy *Międzynarodowy Festiwal Czytania nad Olzą*, organizowany od 2008 roku we współpracy z Biblioteką Miejską w Czeskim Cieszynie.

Zdjęcie 4. Międzynarodowy Festiwal Czytania nad Olzą



Źródło: Archiwum własne.

Przedsięwzięcie to ma na celu promowanie głośnego czytania dzieciom i wspólnego, rodzinnego spędzania czasu wolnego. Uroczysta Inauguracja Festiwalu odbywa się w Teatrze im. A. Mickiewicza w Cieszynie i rozpoczyna wspólnym odczytaniem tekstu *Lokomotywy* Juliana Tuwima przez publiczność i zaproszonych gości. Następnie na scenie odbywają się występy artystyczne, przedstawienia czy koncerty. W latach ubiegłych gościliśmy m.in. Teatr Baniałuka z Bielska-Białej, popularną piosenkarkę Majkę Jeżowską czy Ryszarda Bazarnika specjalizującego się w ekstremalnych projektach muzycznych, m.in. grze na instrumentach dziwnych. Podczas tegorocznej edycji zaplanowano m.in. takie atrakcje, jak występ zespołu ROBI SHOW & KILLERSI, którzy zaprezentowali wiersze J. Tuwima i Jana Brzechwy w nowej pop rockowej aranżacji oraz pokaz laserowy grupy MULTIVISUAL, laureata programu Mam Talent. W kolejnych dniach trwania Festiwalu co roku zostaje uruchomiony szereg różnorodnych działań skoncentrowanych wokół książki i czytelnictwa, jak realizacja konkursu czytelniczego, literackiego, międzynarodowej konferencji bibliotekarzy, spotkania autorskie, spektakle teatralne interpretujące literaturę dla dzieci, lekcje i warsztaty biblioterapeutyczne z udziałem dzieci polskich i czeskich.

Realizowany co roku Festiwal ma sprzyjać rozwojowi kompetencji czytelniczych u dzieci w roli odbiorców treści literackich, ale i w roli twórców, poprzez zmagania w międzynarodowych konkursach literackich oraz zwróceniu uwagi dorosłych na znaczenie czytelnictwa w dobie komputera i Internetu.

Działalność kulturalna i edukacyjna cieszyńskiej Biblioteki skierowana do młodzieży

W roku 2014 Biblioteka Miejska w Cieszynie była beneficjentem Programu Wieloletniego Kultura + Priorytet „Biblioteka + Infrastruktura bibliotek” ze środków finansowych Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego oraz Gminy Cieszyn, w ramach którego zrealizowano projekt „Biblioteka +” – *modernizacja i wyposażenie zabytkowego budynku Biblioteki Miejskiej w Cieszynie*. Najważniejszym elementem zadania była likwidacja barier architektonicznych, utrudniających specjalnym grupom użytkowników korzystanie ze zbiorów bibliotecznych i oferty kulturalnej instytucji, czyli budowa windy osobowej i podjazdów, a także termomodernizacja i wyposażenie pomieszczeń w sprzęt i meble biblioteczne. Warunkiem uzyskania dofinansowania

było przygotowanie nowej oferty edukacyjno-kulturalnej skierowanej do lokalnej społeczności.

Cieszyńska biblioteka od lat może szczycić się wieloma osiągnięciami w zakresie upowszechniania czytelnictwa wśród najmłodszych, o czym, oprócz frekwencji dziecięcej publiczności, uznania rodziców i nauczycieli, świadczyć mogą medal i trzy statuetki zdobyte w *Ogólnopolskim konkursie na najlepiej przeprowadzoną kampanię społeczną „Cała Polska czyta dzieciom”* w latach 2009–2012. Także oferta skierowana do dorosłych: kursy komputerowe dla seniorów, spotkania autorskie, konferencje o tematyce prozdrowotnej i inne akcje, zyskała aprobatę lokalnej społeczności i uznanie Stowarzyszenia Bibliotekarzy Polskich (II miejsce w ogólnopolskim konkursie Mistrz Promocji Czytelnictwa w roku 2011).

Stąd zmiany w zakresie dotychczasowej oferty objęły głównie intensyfikację działań w zakresie edukacji medialnej, niezbędnej w czasach społeczeństwa informacyjnego, które skierowaliśmy przede wszystkim do młodzieży, jako grupy najmniej aktywnej, zarówno pod względem czytelnictwa, jak i uczestnictwa w kulturze.

Jak wynikało z obserwacji bibliotekarzy, głównym powodem wizyt nastolatków w Bibliotece była konieczność wypożyczenia obowiązkowej lektury, bądź skorzystania z zestawień bibliograficznych. Ponadto, z powodu braku odpowiedniego miejsca dedykowanego tej grupie użytkowników oraz braku wyposażenia w sprzęt multimedialny, oferta dla młodzieży była najsłabszym punktem cieszyńskiej biblioteki.

W wyniku realizacji projektu powstała zatem pracownia multimedialna YOURmedi@TWOJEmedia (YM@TM), dla której bezpośrednią inspiracją był projekt edukacji medialnej dla nastolatków o nazwie YOUmedia, realizowany w Chicago Public Library, z którym miałam okazję zapoznać się w grudniu 2010 roku uczestnicząc w wyjeździe studyjnym grupy bibliotekarzy do Stanów Zjednoczonych, zorganizowanym przez Fundację Rozwoju Społeczeństwa Informacyjnego i Ambasadę Stanów Zjednoczonych Ameryki w Polsce w ramach programu Departamentu Stanu USA „International Visitor Leadership Program”. YOUmedia to ogromna przestrzeń (511 m²), wyposażona w najnowocześniejsze urządzenia i cyfrowe technologie, gdzie oprócz bieżącego udostępniania nastolatkom mediów, prowadzone są stałe warsztaty, m.in. z zakresu fotografii cyfrowej, projektowania grafiki, tworzenia cyfrowych filmów, muzyki czy gier. Poza działalnością bieżącą, w ramach projektu proponuje się tutaj młodzieży udział w różnych programach edu-

kacyjnych, których zadaniem, oprócz podnoszenia umiejętności, jest także obywatelskie zaangażowanie jego uczestników. Projekt YOUmedia jest oczywiście ogromnym przedsięwzięciem, realizowanym na dużą skalę, odpowiadającym na potrzeby liczącego prawie trzy miliony mieszkańców, wielonarodowościowego, zróżnicowanego pod względem kulturowym i wyznaniowym miasta Chicago. Stąd, przystępując do Programu Wieloletniego Kultura+ Priorytet „Biblioteka+ Infrastruktura bibliotek”, wspólnie z bibliotekarzami i młodymi użytkownikami naszej biblioteki, dokonaliśmy oceny potrzeb i analizy oczekiwań młodzieży mieszkającej w Cieszynie, mieście liczącym niecałe 36 tysięcy mieszkańców, biorąc jednocześnie pod uwagę możliwości lokalowe i finansowe naszej instytucji.

I tak, dzięki dofinansowaniu i zaangażowaniu lokalnej społeczności w przygranicznym, stosunkowo niedużym mieście, udało nam się stworzyć na terenie biblioteki nową przestrzeń służącą edukacji medialnej, której gospodarzem jest młodzież. Na wspólnej powierzchni zgromadziliśmy książki i cyfrowe urządzenia: aparaty, kamery, tablety, telewizor 3D oraz dwaście komputerów z dotykowymi ekranami wraz z oprogramowaniem do obróbki dźwięku i obrazu. Opiekunami młodzieży w YM@TM są instruktorzy oraz przeszkoleni bibliotekarze. System organizacji YM@TM zakłada wdrożenie mechanizmów merytokratycznych, gdzie każdy młody użytkownik, po nabyciu odpowiednich kompetencji i wniesieniu twórczego wkładu na rzecz społeczności, będzie mógł uzyskać z czasem „stanowisko” o nazwie *Junior Mentor* – czyli stać się nastoletnim ekspertem-przewodnikiem uczącym mniej zaawansowanych kolegów. Członkiem YM@TM może zostać każdy, kto posiada aktywną kartę biblioteczną. Założeniem projektu jest przyciągnięcie młodych ludzi do biblioteki możliwościami rozrywki, po to, by zaangażować ich w bardziej systematyczne i społeczne przeżywanie oraz kreowanie idei i cyfrowych produktów. Ostatecznym celem ma być podejmowanie głębszych problemów społecznych, kształtowanie postaw oraz społecznej i obywatelskiej odpowiedzialności młodzieży. Stąd, od listopada 2014 roku, w YM@TM, oprócz bieżącego udostępniania młodzieży mediów, pojawiła się nowa oferta edukacji medialnej i czytelnicznej, kompatybilna z ofertą skierowaną do osób w wieku poprodukcyjnym i seniorów. Użytkownicy biblioteki korzystają z kursu fotografii cyfrowej pn. FOTOMedia oraz warsztatów z cyklu CODEmedia z zakresu programowania w języku Scratch, które prowadzą trenerzy, a zarazem członkowie Fundacji CoderDojo. Młodzi ludzie często również traktują YM@TM jako gościnną przystań, gdzie łączą

się w zespoły i organizują turnieje popularnych gier komputerowych, m.in. League of Legends. Tak też, z inicjatywy młodzieży, powstała nowa oferta cieszyńskiej pracowni – GAMEmedia. Seniorzy natomiast systematycznie korzystają z indywidualnych konsultacji z zakresu obsługi nowych mediów, m.in. telefonów komórkowych, tabletów i laptopów, których udzielają nie tylko pracownicy Biblioteki, ale przede wszystkim młodzi członkowie społeczności YM@TM.

Zdjęcie 5. GAMEmedia – spotkania miłośników gier komputerowych



Źródło: Archiwum własne.

W 2015 roku zaplanowaliśmy wdrożenie nowych propozycji z zakresu edukacji medialnej dla wszystkich grup wiekowych użytkowników, m.in.: warsztaty filmowe VIDEOmedia, GRAPHICmedia – spotkania pasjonatów grafiki komputerowej, warsztaty dla początkujących DJ-ów oraz spotkania z cyklu TRAVELmedia dla osób poszukujących tanich sposobów podróżowania (okazyjne bilety lotnicze, tanie noclegi).

Zorganizowane grupy uczniów szkół ponadgimnazjalnych z powodzeniem korzystają z dotychczasowej oferty bibliotecznej, jak tematyczne lekcje biblioteczne, prezentacje multimedialne na temat życia i twórczości znanych postaci oraz akcji Matura na 100%, której celem jest pomoc młodzieży w przygotowaniu się do egzaminu dojrzałości. Młodzi ludzie korzystają tak-

że z oferty bibliotecznej skierowanej do wszystkich dorosłych użytkowników instytucji, do których zaliczyć można m.in. spotkania autorskie z pisarzami, konkursy, wystawy, konferencje, warsztaty rękodzieła artystycznego pod nazwą „Biblioteczny rękodzielnik” czy spotkania Dyskusyjnego Klubu Książki. Otwarte dla osób w każdym wieku są też przedsięwzięcia o szerszym zasięgu, organizowane poza murami Biblioteki, jak *Narodowe Czytanie w Cieszynie* – uliczny happening czytelniczy organizowany co roku pod patronatem honorowym Prezydenta Rzeczypospolitej Polskiej oraz akcja *Odjazdowy bibliotekarz*, w której bibliotekarze, czytelnicy, a jednocześnie miłośnicy książek i rowerów wyruszają na wspólną wycieczkę, którą wieńczy piknik obfitujący w wiele atrakcji kulturalnych, jak konkursy literackie, spotkania z poezją i ciekawymi ludźmi.

Zakończenie

Od wielu lat cieszyńska Biblioteka jest organizatorem wielu przedsięwzięć kulturalno-edukacyjnych o zasięgu lokalnym. Realizuje też projekty o zasięgu regionalnym i transgranicznym we współpracy z bibliotekami oraz innymi krajowymi i zagranicznymi instytucjami kultury, w szczególności z Biblioteką Miejską w Czeskim Cieszynie. Oferta Biblioteki jest elastyczna i ciągle dostosowywana do stale zmieniających się potrzeb jej użytkowników. Dzięki realizacji projektu inwestycyjnego, doposażeniu w sprzęt elektroniczny oraz wdrożeniu nowych propozycji edukacyjnych dla mieszkańców Biblioteka stała się odpowiadającym współczesnym standardom, wielofunkcyjnym centrum informacyjnym z bogatą ofertą edukacji czytelniczej, kulturalnej i medialnej, skierowaną nie tylko do dzieci i młodzieży, ale do wszystkich bez wyjątku mieszkańców miasta – otwartą na ambicje i umysły ludzi młodych, będącą jednocześnie przewodnikiem dla ludzi starszych w świecie nowych mediów.

Summary

The Town Library in Cieszyn, which is a town with a population of 36 thousand located close to the Polish-Czech border, is situated in the town's high street. The main function of the library is to provide reader and information services to residents. The municipal library's organizational structure comprises a central library consisting of an adult section, a children's

section and reading room, and four branch libraries – three universal libraries and one specialist library for the visually impaired. In 2014 the Cieszyn Town Library delivered a project called „Library +” – *refurbishment of, and provision of additional equipment for, the historical Town Library building* funded by the Ministry of Culture and National Heritage. As a result of the project the library has been adapted to serve the needs of the disabled and the YOUR-medi@TWOJEmedia media lab has been established to cater for the needs of young people.

The library organizes a wide range of cultural and educational activities designed to promote children's reading. These include major projects, such as *the International Reading Festival on the Olza River*, *School Holidays with the Library*, *Winter Break with the Library* or such initiatives as *Fairy tales that heal*. What also enjoys significant interest from the public is cyclical activities and events: reading, arts, environmental, regional, linguistic and bibliotherapeutic workshops, intended also for disabled children and youth. Since October 2014 a media education offering has been provided for youth, including film and photographic workshops, computer programming workshops, computer graphics workshops and other activities. The library's programme for youth is complete with meet the author events, exhibitions, conferences and book discussion group meetings. The library's offering is flexible and continues to be adapted to the users' evolving needs.

Key words: The Town Library in Cieszyn, culture, education

Translated by Grzegorz Mysiński

NOTA O AUTORZE

Izabela Kula od dziewięciu lat jest dyrektorem Biblioteki Miejskiej w Cieszynie, pełniąc zadania biblioteki powiatowej. Z wykształcenia jest bibliotekarzem, pedagogiem i animatorem kultury. W ramach podyplomowych studiów ukończyła Wydział Prawa i Administracji Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach. Jest autorką licznych artykułów nt. zawodu bibliotekarza, działalności Biblioteki Miejskiej w Cieszynie oraz bibliotek publicznych powiatu cieszyńskiego, opublikowanych w ogólnopolskiej prasie fachowej, miesięczniku „Śląsk” i prasie lokalnej. W roku 2010 na wniosek Dyrektora Biblioteki Śląskiej otrzymała odznaczenie Zasłużony dla Kultury Polskiej, rok później była laureatką nagrody Powiatu Cieszyńskiego im. ks. L. Szersznika w kategorii upowszechniania kultury. Z kolei w roku 2012 w uznaniu nowatorskich działań w dziedzinie upowszechniania kultury otrzymała Nagrodę Miasta Cieszyna.

Działalność edukacyjna i popularyzatorska Muzeum Śląska Cieszyńskiego w Cieszynie¹

Niniejszy tekst poświęcony jest wybranym przykładom oferty adresowanej do dzieci i młodzieży w wieku szkolnym przez Muzeum Śląska Cieszyńskiego w Cieszynie [dalej MŚC] w latach 2002–2014. Wspomniana instytucja podlega od 1999 roku Starostwu Powiatowemu (Wydziałowi Kultury, Sportu, Turystyki i Informacji) – jest to podyktowane m.in. tym, że wspomniana jednostka posiada swoje oddziały w innych gminach powiatu cieszyńskiego: w Wiśle (Muzeum Beskidzkie im. Andrzeja Podzorskiego [dalej MB]), w Górkach Wielkich (Muzeum Zofii Kossak-Sztuckiej) oraz w Skoczowie (Muzeum im. Gustawa Morcinka). W latach 1983–2002 obecny budynek przy ul. Rege-ra 6 (dawna posiadłość rodziny Larisch-Mönich, wybudowana na przełomie XVIII i XIX wieku), w którym mieści się muzeum od 1931 roku (początkowo jako Muzeum Miejskie), poddany był gruntownemu remontowi. Uniemożliwiało to m.in. zwiedzanie ekspozycji stałej, a oferta wystawiennicza, skierowana do różnych grup wiekowych, ograniczała się głównie do wystaw czasowych, które realizowano bądź w galerii przy ulicy Srebrnej, bądź w salach budynku mieszczącego się przy ulicy Rynek 18. W tym czasie, podobnie jak we wcześniejszych dekadach, oferta muzealna kierowana do dzieci i młodzieży szkolnej ograniczała się głównie do zwiedzania wystawy stałej lub czasowych. Zakończenie remontu i ponowne otwarcie MŚC dla zwiedzających nastąpiło w nowej rzeczywistości, która wymusiła przeformułowanie spo-

¹ Praca naukowa finansowana w ramach programu MNiSW pod nazwą „Narodowy Program Rozwoju Humanistyki” w latach 2012–2015. Projekt badawczy 11H11 02598.

sobów funkcjonowania instytucji muzealnych oraz dostosowanie ich oferty celem zwiększenia atrakcyjności i podwyższenia frekwencji. Jednym z charakterystycznych rysów tych przeobrażeń jest pojawienie się w ofercie muzealnej m.in. lekcji muzealnych². Można je postrzegać jako rodzaj edukacji muzealnej³, która stanowi z kolei część edukacji kulturalnej⁴. Pojawienie się ich

² W *Słowniku pojęć Głównego Urzędu Statystycznego* lekcję muzealną definiuje się jako organizowane przez muzea specjalistyczne lekcje (lub cykle lekcji na jeden temat) dla zorganizowanych grup młodzieży szkolnej, podczas których prezentuje się zagadnienia z dziedziny historii, sztuki, techniki, nauki itp. bądź popularyzuje się sztukę wytwórczą (np. wytwarzanie papieru czerpanego, ozdabianie pisanek, haftowanie lub wycinanki wzorów ludowych itp.) w oparciu o techniki i tradycje przy pomocy zgromadzonych w muzeum zabytków; por. <http://tnij.org/xp0zwb5> (17.05.2015).

³ Andrzej Kusztelak postrzega edukację muzealną jako jedną z form – obok edukacji teatralnej, filmowej, literackiej, muzycznej, plastycznej – edukacji kulturalnej. Wyróżnikiem tej pierwszej ma być proces dydaktyczno-wychowawczy realizowany na obszarze należącym do określonej instytucji muzealnej, oparty na różnorodnych formach organizacyjnych i przedmiotowych, mający na celu doprowadzenie jednostki przez proces interioryzacji wartości do internacjonalizacji norm i wartości tkwiących w dobrach kulturowych zgromadzonych i prezentowanych przez dane muzeum; A. Kusztelak, *Aksjologiczne i pedagogiczne aspekty edukacji muzealnej*, w: U. Nowakowska (red.), *Muzea w edukacji. Formy współpracy muzeów ze współczesną szkołą*, Szreniawa 2011, Muzeum Narodowe Rolnictwa i Przemysłu Rolno-Spożywczego w Szreniawie, s. 11.

⁴ Zdaniem Dzierżymira Jankowskiego i Andrzeja Kusztelaka, edukacja kulturalna może być postrzegana jako część szerszej kategorii, jaką jest edukacja humanistyczna. Ich zdaniem powinna uczyć „rozumienia i przeżywania dzieł, procesów i wartości kultury symbolicznej”, prowadzić „do sublimacji i eksterioryzacji doświadczanej przez jednostkę aktywności kulturalnej”, a także powinna pozwalać „oddziaływać na jednostkę poprzez całe bogactwo dostępnych środowiskowych – regionalnych i lokalnych – form życia kulturalnego (wzorów, zwyczajów, obyczajów, obrzędów itp.)”. Edukacja kulturalna powinna prowadzić do refleksyjnej intensyfikacji gotowości do obcowania z dobrami kultury symbolicznej, zwiększać aktywność kulturalną jednostek i grup oraz poddawać ją wysublimowaniu. Powinna także wspomagać proces (samo)wychowania, który z kolei ma prowadzić jednostki do poszukiwania w dziedzictwie (globalnym, regionalnym i regionalnym) odpowiedzi na pytanie „co to znaczy być człowiekiem”; por. D. Jankowski, *Pedagogika kultury. Studia i koncepcje*, Kraków 2006, Oficyna Wydawnicza Impuls, s. 31–33; A. Kusztelak, *Aksjologiczne i pedagogiczne aspekty edukacji muzealnej*, cyt. wyd. s. 8–9. Według krytycznej definicji edukacji kulturalnej proponowanej przez Barbarę Fatygę, termin ten obejmuje „proces przyswajania wartości, wzorców i potrzeb nie tyle – nie wyłącznie – legitymizują-

[lekcji muzealnych], w połowie lat 80. XX wieku można ogólnie wiązać z próbami przezwyciężenia przez pracowników instytucji muzealnych dotychczasowej nudy związanej ze zwiedzaniem przez dzieci i młodzież muzeów, które obute w filcowe kapcie oglądały zgromadzone w oszklonych gablotach ekspozyty i słuchały nieraz obfitującego w szczegóły monotonnego monologu przewodnika – była to próba przejścia od instytucji zamkniętej (elitarnej) do otwartej (egalitarnej) oraz działanie zmierzające do zerwania z dotychczasową formą przestrzeni muzealnej oderwanej od codziennego życia i podążania w kierunku miejsca atrakcyjnego, które nie tylko dostarcza określonej wiedzy, ale także rodzi kolejne pytania oraz zmusza do poszukiwania odpowiedzi⁵.

MŚC tworzą ekspozyty pochodzące m.in. z założonego w 1802 roku przez ks. Leopolda Jana Szersznika (1747–1814) muzeum, działającego od 1901 roku Polskiego Towarzystwa Ludoznawczego w Cieszynie (od 1929 roku działa ono jako Towarzystwo Ludoznawcze) [dalej PTL], utworzonego w tym samym czasie z inicjatywy austriackiego oficera Oskara Weissman'a muzeum miejskiego, ale także część prywatnej kolekcji Bruna Konczakowskiego (1881–1959) z Cieszyna oraz zbiory Koła Krajoznawczego im. Lubomira Sawickiego działającego (od 1919 roku) przy Seminarium Nauczycielskim w Bo-

cy i podtrzymujący tradycyjne, często anachroniczne przekonania i systemy działań, ile wskazujący jednostkom i grupom możliwości i konsekwencje wyborów (również z rezerwuaru tradycji) na drodze dyskusji i poszukiwań, a nie na drodze przemocy symbolicznej". Jak zauważa wspomniana badaczka, „[k]westią absolutnie kluczową jest akceptacja twierdzenia, że edukacja kulturalna nie ma sensu, jeśli nie opiera się na – akceptowanym w danym społeczeństwie (albo grupie lub środowisku lokalnym) wzorcu grzeczności – czyli wzorcu, uznawanych za prawidłowe, relacji społecznych między zróżnicowanymi kategoriami społecznymi, np.: młodymi i starymi; kobietami i mężczyznami; bogatymi i biednymi; posiadającymi władzę i podporządkowanymi władzy, itd. Pochodne przyjęcia zasady grzeczności to: respektowanie prawa głosu słabszych czy mniej licznych; respektowanie prawa wyboru wartości i dóbr kultury; respektowanie różnorodności; respektowanie zasady wielowymiarowej i niekoniecznie ekwiwalentnej wymiany". Jej zdaniem „[s]ą to minimalne warunki edukacji kulturalnej; w innych przypadkach zasadne jest używanie raczej pojęcia treningu lub tresury”; B. Fatyga, *Edukacja kulturalna*, <http://tnij.org/fnklzz5> (17.05.2015).

⁵ Por. A. Kusztelak, *Aksjologiczne i pedagogiczne aspekty edukacji muzealnej*, cyt. wyd., s. 12.; W. Przewoźny, *Edukacyjna rola muzeów*, w: A. W. Brzezińska, A. Hulewska, J. Słomka (red.), *Edukacja regionalna*, Warszawa 2006, Wydawnictwo Naukowe PWN, s. 145.

brku koło Cieszyna czy założonego w 1929 roku Muzeum Macierzy Szkolnej w Czechosłowacji przy Polskim Gimnazjum Realnym im. Juliusza Słowackiego w Orłowej. Można tutaj także znaleźć, obok pochodzących z ostatnich ośmiu dekad przekazów, darowizn, zakupów, eksponaty pochodzące z utworzonego na początku lat 30. XX wieku Muzeum Szkolnego przy Gimnazjum Matematyczno-Przyrodniczego w Cieszynie.

Niektóre z przywołanych powyżej instytucji, z których pochodzą eksponaty tworzące obecne zbiory MŚC, wskazują na istniejący na Śląsku Cieszyńskim od początku XIX wieku związek między muzeum a edukacją szkolną. Przykładem może być utworzone w 1802 roku, przez ks. L.J. Szersznika muzeum przy prowadzonym przez niego katolickim gimnazjum dla chłopców w Cieszynie, które mieściło się pierwotnie w budynku przy kościele p.w. Św. Krzyża (obecna ul. Szersznika). Wraz z mieszczącą się tam biblioteką pełniło ono funkcję zaplecza naukowego (dydaktycznego), a zgromadzone w nim eksponaty służyły „unaocznieniu” przekazywanych w ramach zajęć treści. Z kolei początki funkcjonującego od 1901 roku PTL są ściśle powiązane ze śląkocieszyńskim gronem pedagogicznym. W jednym z pierwszych numerów ukazującego się na Śląsku Cieszyńskim „Miesięcznika Pedagogicznego” pojawia się informacja, że 22 grudnia 1891 roku, podczas walnego zgromadzenia członków Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego, nauczyciel Jan Kubisz (1848–1929) zaapelował do polskich nauczycieli Śląska Cieszyńskiego, by ci zbierali pieśni, bajki, podania ludowe (1892)⁶. Warto wspomnieć, że J. Kubisz kilka lat później – 16 grudnia 1895 roku – był delegatem na zjeździe Polskiego Towarzystwa Ludoznawczego we Lwowie. Uczestnictwo w tych wydarzeniach przełożyło się na jego postulat przedstawiony 16 grudnia 1896 roku, w którym nawoływał do utworzenia śląskiego oddziału tej organizacji w Cieszynie⁷. Do tego jednak nie doszło, a jego pomysł został częściowo zrealizowany dopiero w 1901 roku, kiedy to w Cieszynie powołano samodzielne Polskie Towarzystwo Ludoznawcze Księstwa Cieszyńskiego (od 1929 do 1939 nosiło ono nazwę Towarzystwa Ludoznawczego), które skupiało się na gromadzeniu oraz dokumentowaniu przejawów kultury polskiej na Śląsku Cieszyńskim. Tworzyła je miejscowa polska inteligencja, wśród której znaleźli się – jak już sygnalizowano – liczni nauczyciele. Jedną z inicjatyw PTL

⁶ Z „Polskiego Kółka Pedagogicznego”, „Miesięcznik Pedagogiczny” 1992, nr 1, s. 9.

⁷ Nadzwyczajne walne zebranie „Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego w Cieszynie”, „Miesięcznik Pedagogiczny” 1997, nr 1, s. 9.

było otwarcie w polskim gimnazjum w Cieszynie, w dniach od 30 sierpnia do 8 września 1903 roku, wystawy ludoznawczej. Zgromadzono na niej wiele dokumentów historycznych, etnograficznych, sakralnych, które zwożono z różnych części Śląska Cieszyńskiego. Po zakończeniu wystawy na magazyn zbiorów cieszyńskiego PTL wyznaczono kilka pomieszczeń wspomnianego gimnazjum. W 1904 roku kolekcję usytuowano w klasztorze oo. Bonifratrów w Cieszynie, by stamtąd w 1911 roku przenieść ją do nowo wybudowanego polskiego seminarium nauczycielskiego na Bobrku pod Cieszynem⁸.

W Cieszynie w latach 20. XX wieku podejmowane były przez niektórych nauczycieli działania łączące elementy wychowania plastycznego z praktykami ludoznawczymi. Przykładem takich działań może być zorganizowana w 1924 roku w Cieszynie wystawa „Śląska sztuka ludowa”, której początek dał nauczyciel rysunku Bronisław Małkowski (1883–1936). Wspomniana osoba od 1920 roku wraz z uczniami cieszyńskiego Państwowego Gimnazjum im. A. Osuchowskiego (od 1928 roku jako Gimnazjum Matematyczno-Przyrodniczego), rozpoczęła gromadzenie materiałów ludoznawczych⁹. Zebrane artefakty stały się z czasem podstawą „Zbiorów sekcji etnograficznej uczniów gimnazjum matematyczno-przyrodniczego w Cieszynie” (od 1931 roku zbiórów funkcjonował jako muzeum szkolne) i były prezentowane w jednej ze szkolnych sal. W 1933 roku muzeum szkolne przekazało 200 muzealiów do Muzeum Miejskiego w Cieszynie¹⁰. Podobną drogę przeszło muzeum przy cieszyńskim gimnazjum żeńskim, którym opiekował się Adam Borkowski¹¹.

Na szczególną uwagę zasługuje utworzone w 1929 roku Muzeum Macierzy Szkolnej działające przy polskim Gimnazjum w Orłowej, którym opiekował się Gustaw Fierla. Do lat 1937–1938, kiedy to rozpoczęto procedurę jego przenoszenia do nowej siedziby w Czeskim Cieszynie – za co była odpowiedzialna powołana Sekcja Muzealna przy Zarządzie Głównym Ma-

⁸ J. Spyra, *Ks. Józef Londzin (1863–1929) a cieszyńskie tradycje muzealne*, „Ziemia Śląska” 2001, t. 5, s. 64.

⁹ M. Makowski, *Problematyka kultury plastycznej i jej upowszechniania na łamach „Miesięcznika Pedagogicznego” oraz w działalności cieszyńskich pedagogów w latach 1892–1939*, „Pamiętnik Cieszyński” 1992, t. 4, s. 70.

¹⁰ Por. B. Małkowski, *Muzeum Szkolne w Cieszynie*, „Zaranie Śląskie” 1936, R. 12, z. 3, s. 120–123.

¹¹ M. Makowski, *Problematyka kultury plastycznej i jej upowszechniania na łamach „Miesięcznika Pedagogicznego” oraz w działalności cieszyńskich pedagogów w latach 1892–1939*, cyt. wyd., s. 70.

cierzy Szkolnej w Czechosłowacji¹², a po zaanektowaniu przez Polskę Zaolzia (2 października 1938 roku), rozpoczęto włączanie jego zbiorów do działającego w Cieszynie Muzeum Miejskiego¹³, zgromadzono w nim około 875 eksponatów pochodzących głównie ze Śląska Cieszyńskiego. Pełniły one nie tylko funkcję dokumentującą kulturę ludową i przeszłość regionu, ale były także wykorzystywane jako pomoc naukowa w prowadzonych przez Gustawa Fierlę (1896–1918) lekcjach rysunku. W adnotacji umieszczonej na pierwszej stronie prowadzonej przez niego księgi inwentarzowej można m.in. przeczytać:

„Muzeum Macierzy Szkolnej w polskim gimnazjum realnym w Orłowej zapoczątkowały eksponaty zebrane dla Powszechnej Wystawy Krajowej w Poznaniu w r. 1929. Okazy Muzeum Macierzy Szkolnej w polskim gimnazjum realnym w Orłowej zebrałem częściowo sam, wyjeżdżając do poszczególnych gmin na Śląsku. Pomagali mi owocnie uczniowie naszego gimnazjum, przynosząc wiele rzeczy. Wiele też zawdzięczam naszemu Szanownemu Nauczycielstwu”¹⁴.

Za decyzją przeniesienia zbiorów Muzeum z gimnazjum w Orłowej do gmachu „Polonii” w Czeskim Cieszynie (obecnie budynek hotelu „Piast”) stały względy lokalowe – pomieszczenia szkolne nie były w stanie gromadzić nowych nabytków oraz zapewnić odpowiedniego ich zabezpieczenia oraz wyeksponowania. Dodatkowo uznano, że nowa siedziba – ze względu na usytuowanie Czeskiego Cieszyna – będzie bardziej dostępna dla odwiedzającej go młodzieży szkolnej oraz dorosłych mieszkańców regionu¹⁵.

Zbiory o charakterze muzealnym posiadało działające w latach 1919–1938 przy Seminarium Nauczycielskim na Bobrku koło Cieszyna, Koło Krajoznawcze im. L. Malickiego prowadzone przez Alojzego Milatę (1885–1936). Wzorowało się na Kołach Krajoznawczo-Turystycznych, dla których pierwowzorem było założone w 1906 r. w Warszawie Polskie Towarzystwo Krajoznawcze. Zadania cieszyńskiego koła oddaje jego statut, w którym wymienia

¹² Por. *Sprawozdanie Macierzy Szkolnej w Czechosłowacji za rok 1936*, Czeski Cieszyn 1937, s. 3–7; *Sprawozdanie Macierzy Szkolnej za rok 1937*, Czeski Cieszyn 1938, s. 3–7; K. P[iegza], *Utwórzmy jedno polskie muzeum na Śląsku*, „Dziennik Polski” 1936, R. 3, nr 171, s. 3.

¹³ Por. *Sprawozdanie Macierzy Szkolnej na Zaolziu za rok 1938*, Cieszyn Zachodni 1939, s. 59–61.

¹⁴ Archiwum Zabytkowe Muzeum Śląska Cieszyńskiego, sygn. 118, s. 3.

¹⁵ *Sprawozdanie Macierzy Szkolnej w Czechosłowacji za rok 1936*, cyt. wyd., s. 3.

się dwa główne cele, jak: (1) gromadzenie materiałów naukowych krajoznawczo-geograficznych, antropologicznych, etnograficznych, kartograficznych dotyczących ziem polskich, zwłaszcza zaś Śląska Cieszyńskiego oraz (2) poprzez studium krajoznawcze w ramach koła przygotować kandydatów do zawodu nauczycielskiego. Jego członkowie w ramach Koła mieli „poznać wszechstronnie piękności i bogactwa Ziem Polskich, zrozumieć organizację i przejawy naszego życia gospodarczego, rozczytując się w ogóle w bogatej literaturze krajoznawczej, poznając przy tym także kraje obce”¹⁶. Pośrednio miało się to przełożyć na budzenie wśród młodzieży szkolnej „miłości do ojczyzny i wychowania nauczycieli, świadomych wartości Państwa i jego samodzielności, oddanych kultowi pracy około uświadamiania i uszczęśliwiania szerokich warstw społeczeństwa polskiego”¹⁷. Jak widać, polski pierwiastek narodowy był tutaj wyraźnie akcentowany. W ciągu pierwszych dziesięciu lat działalności Koła Krajoznawczego przewinęło się przez nie około 300 osób, a jego członkowie zdołali w tym czasie zgromadzić 1438 przedmiotów, wśród których znalazło się m.in. 35 *żywotków* (tj. gorsetów) kobiecych, 20 czepców, 90 akwarelowych kopii zdobnictwa ludowego znajdujących się na drewnianych skrzyniach, szafach czy łózkach, kilka modeli *trowieł* (malowanych skrzyń drewnianych), kilka albumów poświęconych architekturze wsi śląskiej czy okuciom metalowym na śląskich skrzyniach ludowych. W 1929 roku część tych zbiorów (w ilości 116 sztuk) została wysłana na wystawę okręgową w Katowicach, skąd znaczna ich część trafiła na organizowaną w tym samym roku Powszechną Wystawę Krajową w Poznaniu¹⁸. Zgromadzone przez uczestników seminarium nauczycielskiego przedmioty wykorzystano również podczas zorganizowanej w Cieszynie, w dniach 17–27 maja 1930 roku, wystawie prezentującej działalność kolekcjonerską Koła. W 1938 roku, po likwidacji Seminarium, część zgromadzonych przez członków Koła artefaktów przekazana została cieszyńskiemu muzeum¹⁹.

¹⁶ *Pamiętnik dziesięciolecia Koła Krajoznawczego im. L. Sawickiego uczniów Seminarium Nauczycielskiego w Bobrku koło Cieszyna*, Bobrek–Cieszyn 1929, nakład Koła Krajoznawczego im. L. Sawickiego, s. 20–31.

¹⁷ Tamże, s. 20.

¹⁸ Tamże, s. 25–26.

¹⁹ M. Makowski, *Problematyka kultury plastycznej i jej upowszechniania na łamach „Miesięcznika Pedagogicznego” oraz w działalności cieszyńskich pedagogów w latach 1893–1939*, cyt. wyd., s. 69.

Jak widać na przywołanych powyżej przykładach, w tworzenie miejsc o charakterze muzealnym, które łączono z praktyką pedagogiczną i dydaktyczną angażowali się głównie nauczyciele. Były one wplecione zarówno w bezpośrednią realizację programu szkolnego, jak również działania pozalekcyjne mające rozwijać zainteresowania uczniów regionalną przeszłością (orientacja historyczna) i kulturą (orientacja ludoznawcza i folklorystyczna), a także w proces przygotowania nauczycieli do przyszłego zawodu. Z jednej strony jest to konsekwencja i kontynuacja praktyk rozpoczętych w drugiej połowie XIX i pierwszych dekadach XX wieku, stanowiących część dyskursu narodowego, a polegających na jednoczesnym budzeniu świadomości narodowej oraz powstrzymywaniu procesu wynaradawiania poprzez uciekanie się do praktyk zrzeszania się w celu gromadzenia śladów kultury ludowej i dziedzictwa regionu oraz ich badania czy to przez samych nauczycieli, czy też poprzez angażowanie w tę formę aktywności wychowanków²⁰. Jednocześnie pokrywały się one (praktyki i strategie) z coraz powszechniejszym programem regionalizmu, który także znajdował się „w objęciach” narracji narodowej. Wyrazem takiego stanowiska w okresie dwudziestolecia międzywojennego mogą być słowa cieszyńskiego nauczyciela i zarazem prezesa cieszyńskiego Towarzystwa Ludoznawczego Franciszka Popiołka (1868–1962), które wypowiedział w 1930 roku podczas referatu w ramach kursu metodycznego w Katowicach:

Zadaniem nauczyciela jest poznanie miejscowości, w której ma pracować, i jej najbliższej okolicy, zorientowanie się w stosunkach miejscowych (...). Ten z dokładnego poznania miejscowości, będącej siedzibą szkoły średniej i jej okolicy, osiąga wielokrotny pożytek: 1. Pogłębia swoją wiedzę i rozszerza ją o znajomość danego miasta i zarazem jednej części Polski, przez poznanie szczegółów zyskuje szerszy pogląd na całość. (...) odkrywa nieraz i wydobywa nieraz na światło nowe wartości kulturalne. (...). Poznanie zabytków miejscowych, historii miasta i kraju umożliwia nauczycielowi historii oprzeć dzieje Polski, czy powszechne, na dobrze pojętym regionalizmie, pozwoli wychodzić nauce od szczegółów, które uczeń może znać lub które można pokazać, do pojęć ogólnych, wyjaśnić na dostępnych przykładach rzeczy trudniejsze do zrozumienia, zrobić z nauki historii naukę eksperymentalną, przy której uczeń za pomocą autopsji, osobistej

²⁰ J. Galicz, *Historja ruchu narodowego wśród młodzieży szkół średnich Ks. Cieszyńskiego*, Cieszyn 1926, Drukarnia „Dziedzictwa”, s. 7–15.

obserwacji, dochodzi do wyrobienia sobie poglądu na świat, jego dzieje i stosunki w ubiegłych wiekach²¹.

Przechodząc do współczesnych form edukacji muzealnej proponowanej przez MŚC warto zauważyć, że wydaje się ona pokrywać z przedstawionymi w latach 30. XX wieku przez F. Popiołka postulatami regionalizmu. Jednocześnie uwzględnia współczesne spojrzenie na muzeum, jakie proponuje w swym statucie i kodeksie etycznym z 1992 roku Międzynarodowa Rada Muzeów (ang. International Council of Muzeum, ICOM), zgodnie z którym muzeum definiowane jest jako „instytucja służąca społeczeństwu i jego rozwojowi, otwartą dla publiczności, która pozyskuje, konserwuje, udostępnia i wystawia w celu badawczym, edukacyjnym lub dla rozrywki materialne i niematerialne świadectwa ludzi oraz nich środowiska”²². Statut cieszyńskiego muzeum odzwierciedla jednocześnie zapisy zawarte w Dzienniku Ustaw Rzeczypospolitej Polskiej z 1996 roku, z których wynika, że muzeum „jest jednostką organizacyjną nienastawioną na osiągnięcie zysku, której celem jest gromadzenie i trwała ochrona dóbr naturalnego i kulturalnego dziedzictwa ludzkości o charakterze materialnym i niematerialnym, informowanie o wartościach i treściach gromadzonych zbiorów, upowszechnianie podstawowych wartości historii, nauki i kultury polskiej oraz światowej, kształtowanie wrażliwości poznawczej i estetycznej oraz umożliwianie korzystania ze zgromadzonych zbiorów”. Wśród celów, jakie mają spełniać tego typu miejsca, ustawodawstwa wymienia: (1) gromadzenie zabytków w statutowo określonym zakresie; (2) katalogowanie i naukowe opracowywanie zgromadzonych zbiorów; (3) przechowywanie gromadzonych zabytków w warunkach zapewniających im właściwy stan zachowania i bezpieczeństwo oraz magazynowanie ich w sposób dostępny do celów naukowych; (4) zabezpieczanie i konserwację zbiorów oraz, w miarę możliwości, zabezpieczanie zabytków archeologicznych nieruchomych oraz innych nieruchomych obiektów kultury materialnej i przyrody; (5) urządzanie wystaw stałych i czasowych; (6) organizowanie badań i ekspedycji naukowych, w tym archeologicznych; (7) prowadzenie działalności edukacyjnej; (7a) popieranie i prowadzenie działalności artystycznej i upowszechniającej kulturę; (8) udostępnianie zbiorów do celów edukacyj-

²¹ F. Popiołek, *Wykorzystanie warunków miejscowych w nauczaniu historii*, „Miesięcznik Pedagogiczny” 1935, nr 2, s. 12–13.

²² *Kodeks Etyki ICOM dla Muzeów*, <http://tnij.org/mmng4sb> (17.05.2015).

nych i naukowych; (9) zapewnianie właściwych warunków zwiedzania oraz korzystania ze zbiorów i zgromadzonych informacji; (10) prowadzenie działalności wydawniczej.

Wymienione w Dzienniku Ustaw w punktach 7. i 8. cele MŚC realizuje głównie za pośrednictwem tematycznych lekcji muzealnych adresowanych do dzieci w wieku przedszkolnym oraz uczniów szkół podstawowych, gimnazjalnych i ponadgimnazjalnych. Prowadzą je pracownicy merytoryczni z działów: Sztuki, Fotografii, Historii, Archeologii, Etnografii oraz Biblioteki Naukowej. Oferta edukacyjna w postaci lekcji muzealnych obejmuje 27 tematów skupionych głównie wokół Śląska Cieszyńskiego, jego dziejów i kultury, ale także uwzględnia procesy i zjawiska mające charakter ponadregionalny: (1) Garncarstwo ludowe – techniki wykonywania i zdobienia; (2) Strój cieszyński i Górali Beskidu Śląskiego; (3) Skrzynie malowane i ryzowane – techniki zdobnicze stosowane przy wykonaniu mebli ludowych; (4) Obrzędy i zwyczaje na Śląsku Cieszyńskim; (6) Najstarsza sztuka na Śląsku Cieszyńskim; (7) Muzeum ks. J.L. Szersznika; (8) Mieszkanie cieszyński – życie codzienne; (9) Techniki artystyczne; (10) Europejskie rzemiosło artystyczne – na podstawie kolekcji B. Konczakowskiego; (11) Rezydencje szlachty cieszyńskiej na przestrzeni wieków; (12) „Pisanie obrazów, czyli o ikonie słów kilka” – wykład połączony z prezentacją przeźroczy; (13) Książka w muzeum – książka jako dzieło sztuki – wykład połączony z prezentacją przeźroczy; (14) „Jak patrzeć, aby widzieć – spojrzenie na rzeźbę” – wykład połączony z prezentacją przeźroczy; (15) „Jak patrzeć, aby widzieć obraz – czytanie malarstwa” – wykład połączony z prezentacją przeźroczy; (16) „Jak patrzeć, aby widzieć – portret i autoportret” – wykład połączony z prezentacją przeźroczy; (17) Księstwo Cieszyńskie w średniowieczu; (18) Władcy cieszyńscy: Piastowie i Habsburgowie; (18) Szlachta i jej rola w dziejach Śląska Cieszyńskiego; (19) Złoty wiek Cieszyna, czyli rozwój urbanistyczny, gospodarczy i społeczny miasta u progu XX wieku; (20) Podział Cieszyna i Śląska Cieszyńskiego w 1920 roku; (21) Od euforii po dramat – Śląsk Cieszyński w 1. połowie XX wieku; (22) Cieszyn i Śląsk Cieszyński w starej fotografii; (23) Wzgórze Zamkowe – od prehistorii do czasów nowożytnych; (24) Ewolucja wytworów kultury materialnej człowieka na podstawie zbiorów archeologicznych Muzeum Śląska Cieszyńskiego – od prehistorii do średniowiecza. (25) Sztuka starożytnej Grecji – lekcja zobra-

zowana slajdami; (26) Na czym polega praca archeologa? – lekcja zobrazowana slajdami; (27) Słowianie na Śląsku Cieszyńskim²³.

Przywołane w powyższym akapicie lekcje muzealne odbywają się głównie w salach muzealnych, w których znajdują się eksponaty współtworzące stałą wystawę (ekspozycję) pt. „Na skrzyżowaniu kultur i dziejów” – tym sposobem uczestnicy tych zajęć mają okazję przebywać w otoczeniu autentycznych przedmiotów, wyrażających, uwiarygadniając czy też potwierdzających swoją obecnością przekazywane w ramach zajęć informacje, czyniąc pewne zjawiska, wydarzenia i procesy bardziej namacalnymi, realnymi i dostępnymi zmysłom. Uczestnicy tego typu zajęć mogą czasem podczas ich trwania dotknąć niektórych z eksponatów. Innym miejscem, w którym prowadzone są lekcje muzealne, jest niewielka sala wyposażona w rzutnik multimedialny oraz kilka stołów umożliwiających prowadzenie zajęć mających rys warsztatów z wykorzystaniem techniki rysunku, wycinania i klejenia, odlewania w gipsie itp. W przypadku niektórych tematów (np. nr 12, 14, 15, 16), po obejrzeniu w tym miejscu pokazu slajdów dzieci – głównie w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym – udają się na ekspozycję stałą, by odnaleźć tam niektóre z prezentowanych podczas prelekcji eksponatów, korzystając w tym celu z odpowiednio wcześniej przygotowanych materiałów w postaci karteczek, na których znajdują się charakterystyczne fragmenty muzealnych artefaktów. Zdarza się także, że niektóre tematy lekcji realizowane są poza budynkiem MŚC – tak jest w przypadku tematu poświęconego historii zamku cieszyńskiego, które prowadzi archeolog muzealny na Wzgórzu Zamkowym w Cieszynie. Warto także dodać, że co jakiś czas oferta lekcji czy prelekcji muzealnych adresowanych do dzieci i młodzieży jest wzbogacana o organizowane w MŚC wystawy czasowe. Przykładem mogą być lekcje tematyczne towarzyszące takim wystawom, jak „Świat dziecka dawniej, wczoraj, dziś” (22 czerwca – 16 września 2011 roku²⁴) czy „Od Rogulski do blendera” (1 października – 30 listopada 2014 roku²⁵). W przypadku pierwszej z wymienionych wystaw, w jej aranżację włączono częściowo dzieci uczestniczące w pół-

²³ *Tematy lekcji muzealnych w Muzeum Śląska Cieszyńskiego w Cieszynie*, <http://tnij.org/qsq2cx2> (17.05.2015).

²⁴ Sprawozdanie z działalności Działu Etnografii MŚC za rok 2011 [sygn. MC.DE.032.1.2012].

²⁵ Sprawozdanie z działalności Działu Etnografii MŚC za rok 2014 [sygn. MC.DE.032.3.2014].

koloniach prowadzonych przez Świetlicę Krytyki Politycznej w Cieszynie – podczas wizyty w MŚC i prowadzonych warsztatów naniosły one na specjalnie przygotowanej wykładzinie, przy użyciu farb akrylowych, „trasę” do gry w „kolarzy” oraz pola do gry w „klasy”, a następnie zaniosły ją do jednej z sal galerii wystaw czasowych czyniąc z niej element ekspozycji czasowej²⁶.

Warto w tym miejscu dodać, że dobra znajomość języka czeskiego prezentowana przez niektórych pracowników MŚC umożliwia prowadzenie lekcji muzealnych i oprowadzania po ekspozycji stałej adresowanych do czeskojęzycznych dzieci i młodzieży zamieszkującej czeską część Śląska Cieszyńskiego. Należy także dodać, że forma przekazu treści edukacji muzealnej dostosowana jest do wieku ich odbiorców. Prowadzący tego typu zajęcia nie posiadają formalnego przygotowania pedagogicznego (kursów, studiów), a metody prowadzenia zajęć czy oprowadzania budowane są w oparciu o osobiste doświadczenia pracowników merytorycznych. Można także zaznaczyć, że spośród proponowanych tematów lekcji muzealnych niektóre cieszą się szczególnym zainteresowaniem, inne są raczej pomijane. Na przykładzie lekcji oferowanych w ramach działalności Działu Etnografii można powiedzieć, że najczęściej wybierane są te zajęcia, które poświęcone są strojom ludowym oraz dawnym zwyczajom i obrzędom dorocznym na Śląsku Cieszyńskim. Można to wiązać z tym, że najbardziej odpowiadają potocznym wyobrażeniom na temat tego, czym zajmuje się etnografia oraz za pośrednictwem czego może być wyrażana regionalna specyfika. Warto dodać, że tematyka tych lekcji wpisuje się w rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 21 maja 2001 roku (Dz.U. z dnia 19.06.2001 r., nr 61, poz. 625) dotyczące „Edukacji regionalnej – dziedzictwa kulturowego w regionie”, gdzie edukacja regionalna jest ujmowana jako ścieżka edukacyjna bądź jako element danego przedmiotu szkolnego lub jako jeden z modułów innych ścieżek edukacyjnych²⁷. Warto zaznaczyć, że stwarza to pewnego rodzaju niebezpieczeństwo

²⁶ Scenariusz wystawy czasowej „Świat dziecka dawniej, wczoraj, dziś” [dokumentacja MŚC].

²⁷ Ścieżka edukacyjna – rodzaj zajęć edukacyjnych o charakterze międzyprzedmiotowym – treści koncentrują się wokół tematyki, która nie mieści się w całości w żadnym z przedmiotów nauczania oraz ma szczególne znaczenie poznawcze i wychowawcze, jak również służy całościowemu postrzeganiu przez ucznia otaczającej rzeczywistości. W tym miejscu warto przywołać cele jakie przyświecają edukacji regionalnej: (1) „Poznanie własnego regionu, w tym dziedzictwa kulturowego, jako części Polski i Europy”; (2) „Pogłębienie więzi ze swoim środowiskiem, regionem, kra-

stereotypowego ujmowania kultury typu ludowego w kategoriach strojów regionalnych i dawnych zwyczajów z pominięciem złożoności tego typu kultury oraz procesów zachodzących w niedalekiej przeszłości.

Ofertę edukacji muzealnej adresowanej do dzieci tworzą również organizowane w przestrzeni MŚC jednorazowe wydarzenia łączące elementy edukacyjne i ludyczne. Przykładem może być impreza pt. „Noc w Muzeum” (5.10.2007) zorganizowana na wzór odbywających się co roku „Nocy muzeów”, z tą tylko różnicą, że jej adresatami były głównie dzieci uczęszczające do szkół podstawowych²⁸ – podczas jej trwania pracownicy MŚC przebrani w stroje z różnych epok historycznych lub przywołujące skojarzenia z niektórymi postaciami historycznymi lub bajkowymi opowiadali o niektórych zgromadzonych w muzeum eksponatach.

Innym przykładem może być „Noc pełna niespodzianek” (5.11.2010 roku), podczas której dzieci brały udział w przygotowanych przez studentów i studentki Wydziału Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego oraz osoby związane ze Świątlicą Krytyki Politycznej w Cieszynie zajęciach tanecznych, plastycznych czy grach²⁹.

Podobną, choć nieco skromniejszą, imprezę – zatytułowaną „Tajemnicza Noc w Muzeum” – zorganizowano 21 października 2011 roku. Jej głównym wydarzeniem były warsztaty teatralne prowadzone przez osoby związane z lalkarskim Teatrem „Księżyc”³⁰. MŚC zaangażowało się w ogólnopolską imprezę adresowaną do młodzieży szkolnej pt. „Moja Przygoda w Muzeum” – w jej ramach uczniowie szkół przygotowują i prezentują konkursowe prace plastyczne nawiązujące do tematyki muzealnej.

Warto także wspomnieć o działaniach Działu Naukowo-Oświatowego MŚC w postaci realizowanego z pieniędzy Wspólnego Funduszu Małych Projektów Phare 2002 oraz INTERREG IIIA Czecho – Polska – Fundusz Mikroprojektów – Euroregion Śląsk Cieszyński zadania, jakim była „Zabawa w Mu-

jem”; (3) „Kształtowanie tożsamości regionalnej w kontekście wartości narodowych i europejskich”; (4) „Przygotowanie do dojrzałego życia w strukturach regionalnych, narodowych, państwowych i europejskich”; (5) „Rozwijanie szacunku wobec innych wspólnot regionalnych, etnicznych i narodowych”.

²⁸ *Noc w Muzeum*, <http://tnij.org/4i3x747> (17.05.2015).

²⁹ *Noc Pełna Niespodzianek w Muzeum Śląska Cieszyńskiego*, <http://tnij.org/avx48q9> (17.5.2015); S. Konopka, *Noc Pełna Niespodzianek*, <http://tnij.org/pxlng6x> (17.05.2015).

³⁰ *Tajemnicza Noc w Muzeum*, <http://tnij.org/46nqelc> (17.05.2015).

zeum". W ramach tego projektu nie tylko zorganizowano niektóre wykłady i warsztaty mające uczyć młodych ludzi samodzielności myślenia niezbędnego do „twórczego odbioru otaczającego świata”, ale także wyposażono salę (w której realizowane są niektóre z przywołanych już wcześniej lekcji muzealnych) oraz przygotowano wydawnictwa edukacyjne w postaci folderów, przewodników oraz gier „Eurokolekcjoner” i PEXESO, których twórcy zostali Laureatami Nagrody Marszałka Województwa Śląskiego za Wydarzenie Muzealne roku 2006 w kategorii „dokonania z zakresu inicjatyw edukacyjnych”³¹.

Płaszczyzną, w której dochodzi do pewnych form współpracy między MŚC a miejscowymi szkołami, są różnego rodzaju konkursy adresowane dla dzieci w wieku szkolnym. Przykładem może być nie tylko wspomniany ogólnokrajowy konkurs „Moja przygoda w muzeum”, ale także mający miejsce w 2014 roku konkurs pt. „Dzieciństwo na Śląsku Cieszyńskim – gry i zabawy naszych dziadków” adresowany do uczniów i uczennic szkół podstawowych powiatu cieszyńskiego. W ocenie nadesłanych prac wzięli udział (jako członkowie jury) pracownicy MŚC i Wydziału Etnologii i Nauk o Edukacji. Dodatkowo znaczna część wyróżnionych i nagrodzonych prac konkursowych została wyeksponowana w jednej z sal MŚC, gdzie można było je zobaczyć podczas Cieszyńskiej Nocy Muzeów³².

We wcześniejszych latach w salach cieszyńskiego muzeum odbywały się także konkursy gwarowe i recytatorskie oraz prezentacje uczniów śląskocieszyńskich szkół lub innych instytucji czy ośrodków zajmujących się dziećmi (np. w 2009 roku była to wystawa „Kwadratkowo”, na której znalazły się prace plastyczne uczniów z Ośrodka Edukacyjno-Rehabilitacyjno-Wychowawczego z Ustronia)³³. W tych przypadkach współpraca MŚC sprowadza się do udostępnienia sali, sprzętu bądź dostarczenia drobnych nagród. Organizowanie tego typu imprez ukazuje, że instytucja muzeum postrzegana jest przez organizujących tego typu inicjatywy jako atrakcyjna – z jednej strony dotyczy to przestrzeni, która poprzez nagromadzone w niej przedmioty stanowiące świadectwo minionych wieków i upływu czasu jawi się jako nieco-

³¹ *Dział Naukowo-Oświatowy*, <http://tnij.org/pd1pf1z> (17.05.2015); *Laureaci Nagród Marszałka Województwa Śląskiego za Wydarzenie Muzealne roku 2006*, <http://tnij.org/3thuaum> (17.05.2015); M. Dembiniok, *Muzeum Śląska Cieszyńskiego w latach 2007–2009*, „Cieszyńskie Studia Muzealne – Těšínský Muzejní Zborník” 2011, t. 4, s. 352.

³² *Regionalny konkurs SP 1 rozstrzygnięty!*, <http://tnij.org/a0oaeli> (17.05.2015).

³³ *Kwadratkowo*, <http://tnij.org/wpl6hn0> (17.05.2015).

dzienna i atrakcyjna, z drugiej społeczne usytuowanie przestrzeni dodatkowo uatrakcyjniła wydarzenie, ale także legitymizuje je, nadając mu pewnego rodzaju rangi i niezwykłości.

Wśród działań o charakterze edukacyjno-ludycznym wspomnieć można zorganizowaną przez MŚC wspólnie z Zespołem Pieśni i Tańca im. J. Marcinkowej i Cieszyński Ośrodek Kultury „Dom Narodowy” coroczną imprezę pod tytułem „Cieszyński Przekładaniec... czyli, co z tą tradycją”. Wydarzenie to organizowane jest od 2008 roku i skupione jest wokół tematyki etnograficznej. Ma ono charakter warsztatów tanecznych, muzycznych, plastycznych (rysowanie ornamentów spotykanych na dawnych strojach ludowych z regionu Śląska Cieszyńskiego, kolorowanie – malowanie – odlewanych w gipsie motywów pierników cieszyńskich), pokazów tradycyjnego rzemiosła (m.in. obróbki lnu i wełny, niektórych prac i technik złotniczych), którym towarzyszą prelekcje na temat strojów ludowych, pożywienia czy prezentacja dawnych gier i zabaw. Wspomniana impreza jest bezpłatna i ma charakter plenerowy – odbywa się na dziedzińcu muzeum oraz w przylegającym do wspomnianej instytucji Parku Pokoju³⁴. Adresowana jest głównie do dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym, choć nie wyklucza także aktywnego udziału dorosłych uczestników wydarzenia.

Z przytoczonych powyżej przykładów wynika, że MŚC stara się podążać za ogólniejszą tendencją otwierania się instytucji muzealnych oraz czynienia ich oferty atrakcyjną dla różnych grup wiekowych. Jednym z czynników, który ogranicza dalsze poszerzenie, wzbogacanie i uatrakcyjnienie oferty mającej cechy edukacji muzealnej, jest brak odpowiedniego zaplecza w postaci sal, w których można by prowadzić lekcje muzealne obejmujące działania np. z zakresu ceramiki lub innych warsztatów rozwijających jednocześnie kompetencje kulturowe i zdolności manualne (motoryczne). Wynika to poniekąd z tego, że muzeum znajduje się w budynku z przełomu XVIII i XIX wieku, który pierwotnie miał inne funkcje niż ekspozycyjno-edukacyjne. Sala ekspozycyjna, w której znajdują się autentyczne artefakty czy eksponaty stanowiące świadectwo minionych czasów, zarówno dla obecnych, jak i przyszłych pokoleń wprowadza pewne ograniczenia. Dodatkowym czynnikiem jest wy-

³⁴ B. Stelmach-Kubaszczyk, *Cieszyński Przekładaniec, czyli co z tą tradycją*, <http://tnij.org/nj747qn> (17.05.2015); S. Konopka, *Cieszyński przekładaniec*, w: <http://tnij.org/rq45qzo>; (17.05.2015); tenże, „Cieszyński przekładaniec” na dziedzińcu muzeum, <http://tnij.org/ormcfwc> (17.05.2015).

miar ekonomiczny, a dokładnie skromna ilość środków przeznaczanych na działalność instytucji kulturalnych. Ma to przełożenie nie tylko na nieprzystosowanie przestrzeni muzeum do celów edukacyjnych (np. utworzenie pracowni, w której można prowadzić warsztaty, także te z wykorzystaniem nowych mediów), ale także na niezwiększającą się liczbę etatów w MŚC. Zatrudnieni pracownicy merytoryczni MŚC – po jednym w każdym z działów i nie zawsze na cały etat – mają także obowiązki w postaci naukowego opracowywania zbiorów, popularyzację wiedzy za pośrednictwem publikacji, przygotowywaniem kwerend, wypożyczeń itp. Podobnie sytuacja ma się z Działem kulturalno-oświatowym, gdzie zatrudnione są trzy osoby, które jako przewodnicy zajmują się w dużej mierze oprowadzaniem zwiedzających muzeum. Dlatego też MŚC nie prowadzi także lekcji muzealnych „eksportowanych” bezpośrednio do instytucji szkolnych i przedszkolnych. Z tą formą działalności, która jest jak najbardziej obiecująca z perspektywy poszerzania kompetencji kulturowych adresatów tej formy oferty muzealnej wiąże się także pewne zagrożenie, które jest o tyle większe, o ile edukacja muzealna ograniczy się tylko do tej formy. Mianowicie młodzi ludzie „zamknięci” w przestrzeni szkolnej/przedszkolnej – mimo przekazywanych w tej formie zajęć potencjalnie interesujących treści – nie będą mieli okazji do kontaktu z przestrzenią muzealną. Tym samym muzeum może jawić się im jako przestrzeń obca i nieoswojona.

Potencjalną szansą na rozwiązanie kwestii związanych z reorganizacją przestrzeni muzealnej, tak by dostosować ją do współczesnych oczekiwań związanych z edukacyjną funkcją muzeum i podnieść jej atrakcyjność, mogą być środki pozyskiwane z Unii Europejskiej. W tej materii przykładu dostarcza Muzeum Beskidzkie w Wiśle. Dzięki pozyskanym środkom z Europejskiego Funduszu Rozwoju Regionalnego (niepełna 1 mln zł) za pośrednictwem Regionalnego Programu Operacyjnego Województwa Śląskiego na lata 2007–2013 udało się w 2010 roku utworzyć w bezpośrednim sąsiedztwie tej placówki Enklawę Budownictwa Drewnianego. Wspomniane miejsce tworzy rodzaj skansenu, na który składają się współczesne repliki *kolyby* (szałas) pasterskiej wraz z *koszorem* (drewnianym ogrodzeniem utworzone z *tynin* – tj. listew drewnianych), chaty *kumornika* (dawniej określano tym mianem uboższą część społeczności wiejskiej nieposiadającej ziemi i zabudowań, mieszkającej u innych chłopów), kuźnia, pasieki pszczelarskie i zielnik (ogródek z ziołami). Miejsce to pełni zarazem rodzaj atrakcji turystycznej ukazującej część materialnego dziedzictwa Górali Śląskich oraz przestrzeni

o charakterze edukacyjnym i popularyzującym wiedzę na temat tradycji Beskidu Śląskiego adresowanej do różnych grup wiekowych. Czyni się to m.in. za pośrednictwem organizowanego co roku, w okresie letnim, od 2011 roku, cyklu imprez pod nazwą „Lato z tradycją i kulturą Górali Śląskich”, podczas których prezentowane są m.in. *szkubaczki* (darcie pierza), pokazy rzemiosła kowalskiego, wyrób *szyndziłów* (gontów) drewnianych, twórczość artystów i rzemieślników ludowych, wyrób sera owczego (bundzu), degustacja potraw regionalnych, występy zespołów regionalnych – wydarzenie to dofinansowane jest ze środków Unii Europejskiej³⁵. Dodatkowo w wyremontowanym w 2014 r. budynku wiślańskiej szkoły z 1891 roku, wchodzącym w skład Enklawy Budownictwa Drewnianego³⁶, odbywają się zajęcia edukacyjne, podczas których dzieci i młodzież zapoznają się w jaki sposób kiedyś uczyli się ich rówieśnicy, m.in. piszą gęsim piórem, korzystając z łupkowych tabliczek, licząc na liczydło. Przy okazji zapoznają się z zeszytami szkolnymi swoich rówieśników sprzed 100 lat oraz tekstami zadań szkolnych i obowiązkami ucznia. Stara szkoła, podobnie jak i inne budynki Enklawy oraz siedziba MB służą prowadzeniu zajęć oraz wydarzeń popularyzujących wiedzę górskiej części Śląska Cieszyńskiego, a które „spina” nazwa „Żywe lekcje tradycji”³⁷. Podczas ich trwania dzieci i młodzież mogą uczestniczyć w zajęciach zatytułowanych: „Owca, wełna, filc”, „Kto ma owce, ten ma co chce” (podczas ich trwania uczestnicy zaznajamiają się z informacjami o obróbce wełny, tradycjami pasterskimi), „Kryzban, kryzbau, stromek”, „Ale jaja! Czyli rzecz o Wielkanocy i o tym, jak przyozdobić jajko drutem na świąteczny stół”, „Hej wyszijmy, wyszijmy Janiczкови koszulę”, „Kwiaty z bibuły”, „Malowane, haftowane”, „Różecka”, „Chałupa Górala Beskidu Śląskiego” (dotyczy drewnianego budownictwa Beskidu Śląskiego), „Od wsi do uzdrowiska – Dziedzictwo architektoniczne Wisły” (prezentacja ciekawych obiektów architektonicznych Wisły), „Z grafiką każdego dnia”, „Czesław Kuryatto: W światło-cieniu”, „Jan Wałach: Artysta dnia powszedniego” czy „Paweł

³⁵ Ł. Klimiec, *Tak w Wiśle żyli ludzie*, <http://tnij.org/dkxxwfw> (17.05.2015); *Lato z tradycją i kulturą Górali śląskich*, <http://tnij.org/hgb9c63> (17.05.2015); *Enklawa budownictwa drewnianego*, <http://tnij.org/qgwcxgv> (17.05.2015); *O projekcie*, <http://tnij.org/euz6gbk> (17.05.2015); *Otwarcie Enklawy Budownictwa Drewnianego w Wiśle*, <http://tnij.org/bkl2ihm> (17.05.2015).

³⁶ H. Blokesz-Bacza, *W Wiśle powstaje stara szkoła*, <http://tnij.org/2bot811> (17.05.2015).

³⁷ *Żywe lekcje tradycji*, w: <http://tnij.org/5jznp7k> (17.05.2015).

Steller: *Twarze śląskie*" (wymienione nazwiska wiążą się z artystami, których losy i działalność artystyczna związane są ze Śląskiem Cieszyńskim)³⁸.

Przywołane powyżej przykłady edukacji muzealnej MŚC i MB odwzorowują – co już sygnalizowano – proces, w którym odchodzi się od koncepcji miejsca „muzeum-świątyni wiedzy” w kierunku „muzeum-ośrodka kulturotwórczego” proponującego ofertę edukacyjno-oświatową wykorzystującą zgromadzoną, przetwarzaną i przekazywaną w ramach tej instytucji wiedzę na temat minionych czasów oraz umożliwiając kontakt ze znajdującymi się w niej zbiorami. Taka forma edukacji zdaje się uruchamiać aktywność emocjonalną, intelektualną, sensoryczną, motoryczną, recepcyjną oraz werbalną poprzez zachęcanie uczestników tych zajęć do słuchania, oglądania, dotykania, smakowania, mówienia, zadawania pytań itp. Jednocześnie oscyluje ona wokół figury „małej ojczyzny” i śląkocieszyńskiego regionu. Potencjalnie pozwala to dzieciom i młodzieży spojrzeć na wspomniane kategorie, przez pryzmat minionych lat przy jednoczesnym kontakcie z pochodzącymi z przeszłości artefaktami, które z kolei dla reprezentantów starszego pokolenia jawią się jako świat, który jeszcze pamiętają i w którym uczestniczyli. Ważne wydaje się także, by zapraszać do tego typu działań gości będących świadkami tego, co minione lub pełniących funkcję strażników lokalnej czy regionalnej tradycji. Postulat ten wydają się uwzględniać „żywe lekcje tradycji”, gdzie program popularyzujący wiedzę realizują niejednokrotnie zapraszani do przestrzeni muzealnej członkowie zespołów folklorystycznych, jednostki wykonujące rzemiosło kojarzące się z tym co dawne, ludowe czy tradycyjne oraz osoby związane ze stowarzyszeniami, których jednym z głównych celów działalności jest ochrona lokalnego czy regionalnego dziedzictwa, czy tradycji.

Przyglądając się działaniom z obszaru edukacji muzealnej, które współtworzą podejmujące się tej działalności osoby, jak również otoczenie, w którym rozgrywają się rozmaite praktyki dyskursywne, narracyjne i performatywne (np. wyrób masła, obróbka lnu), dają złudzenie uczestnictwa tu i teraz w tym, co nie jest już obecne, co ulega przemijaniu, czyli w przeszłości. Działania tego typu stają się zarazem „wehikułem czasu” i spektaklu mającego pierwiastek ludyczny³⁹. Z jednej strony towarzyszące edukacji muzealnej ar-

³⁸ *Lekcje muzealne*, w: <http://tnij.org/q4zwpil> (17.05.2015).

³⁹ Ł.M. Dominiak, *Zabawa w przeszłość. Festyn archeologiczny jako forma karnawału*, w: J. Grad, H. Mamzer (red.), *Karnawalizacja. Tendencje ludyczne w kulturze współczesnej*, Poznań 2004, Wyd. Naukowe PWN, s. 81.

tefakty i otoczenie pełnią funkcję semioforów, czyli przedmiotów, które tracą swą pierwotną funkcję użytkową na rzecz oglądania i przywoływanych znaczeń (np. święte obrazy mogą tracić wymiar sakralny na rzecz estetycznego lub symbolizującego idee religijności ludowej, skarbiec królewski przywołuje potęgę polityczną, militarną oraz władcy itd.)⁴⁰. Przedmioty tego typu (A) zyskują znaczenie – czyli stają się semioforami – wtedy, gdy połączy się ich obecność z jakąś ideą (B), którą się chce przedstawić np. jako rozwój pewnych praktyk lub to, co określa się jako dziedzictwo, kulturę regionu, kulturę ludową itd., a dokładnie wtedy, gdy pojawia się grupa (C), która tego dokonuje oraz zakłada obecność odbiorców zdolnych odczytywać przekazywane znaczenia czy reprezentacje. Przyjmuje się wtedy, że „A jest częścią B”, „A jest bliskie B”, „A jest wytworem B” lub „A jest podobne do B”. Jak zauważa K. Pomian, każdy przedmiot kolekcji pozostaje zawsze, przynajmniej w jednym z wyżej wymienionych stosunków z jakimś niewidzialnym światem (A reprezentuje B z punktu widzenia C, czyli obserwatora)⁴¹. Inaczej mówiąc przedmioty gromadzone w tego typu miejscach są nie tyle ze względu na ich użyteczność, ile z powodu ich znaczenia tak, by idea, którą przywołują, stała się „dostępna” wzrokowi, by artefakty pośredniczyły między widzami a światem niewidzialnej idei. W tym wymiarze muzealia, współczesne repliki dawnych przedmiotów, dawna ornamentyka, podejmowane czynności kojarzone z dawnością mogą wspierać proces edukacji, potencjalnie służąc zwiększaniu i rozwijaniu posiadanych kompetencji kulturowych (i nie tylko) uczestników tego typu działań.

Z drugiej strony w edukacji muzealnej obecny jest element ludyczny wynikający jednocześnie ze specyfiki przestrzeni muzealnej, jak i podejmowanych w ramach działań edukacyjnych praktyk. Chodzi tutaj głównie o pierwiastek ludyczny kojarzony z grami i zabawami typu *mimicra* – a więc związanymi z naśladownictwem, udawaniem czy czerpaniem przyjemności z odgrywania lub wczuwania się w kogoś innego bądź oglądania kogoś, kto to odgrywa inne osoby zjawiska itp. Z przestrzenią muzealną i mającą w niej miejsce edukacją można wiązać stany charakterystyczne dla gier typu *ilinx*, czyli bazujących na pojawieniu się niecodziennych stanów kojarzących się m.in.

⁴⁰ K. Pomian, *Zbieracze i osobliwości. Paryż–Wenecja XVI–XVIII wiek*, Gdańsk 2012, Słowo/obraz/terytoria, s. 44.

⁴¹ Tamże, s. 39–40.

z oszołomieniem⁴². Należy zaznaczyć, że wymiar ludyczny nie jest cechą wyłącznie współczesnych czasów, ale można go dostrzec u zarania kształtującej się instytucji muzealnej. Jako przykład mogą posłużyć dawne tzw. gabinety osobiowości, które dostarczały odwiedzającym je osobom niecodziennych przeżyć i wrażeń, kiedy to stykali się w nich z czymś nieprzeciętnym, wyjątkowym i odbiegającym od tego, co było bliskie ich codziennemu życiu oraz doświadczeniom⁴³. Sama przestrzeń wystawy muzealnej wydaje się wymagać od zwiedzających przekroczenia perspektywy, która towarzyszy ich codziennemu życiu, obowiązkom, doświadczeniom, a więc ma ona nie tylko coś wspólnego ze stanem charakterystycznym dla zabaw typu *illinx*, ale zawiera także w sobie pierwiastek doświadczenia transkulturowego.

Kończąc niniejsze rozważania warto podkreślić, że wymiar ludyczny wydaje się wspierać sferę praktyk edukacyjnych, popularyzujących wiedzę czy zwiększających kompetencje kulturowe odwiedzających muzeum jednostek. Oddaje to poniekąd podzielaną w społeczeństwie maksymę, że „zabawa uczy”. Niemniej pierwiastek ludyczny występujący w przestrzeni muzeum może nieść ze sobą niepowołane skutki, szczególnie wtedy, kiedy element zabawowy staje się tylko celem lub drogą prowadzącą tylko do podnoszenia takich wskaźników, jak frekwencja czy zyski rozpatrywane z perspektywy komercyjno-konsumpcyjnej i/lub w kategoriach zaspakajania potrzeb hedonistycznych bądź dostarczania rozrywki nieangażującej odbiorcę w proces przekraczania swoich przyzwyczajzeń oraz aktywność poznawczą czy refleksję⁴⁴. Jako przykład można podać program towarzyszący Nocy Muzeów, gdzie w tej samej przestrzeni, obok zwiedzania ekspozycji, pokazów żywej historii towarzyszą praktyki malowania twarzy dzieciom czy malowanie makiem obrazków, które nie mają niczego wspólnego z edukacją muzealną ani nie odnoszą się do przestrzeni instytucji muzeum. Jest to wszechobecna

⁴² R. Caillois oprócz wspomnianych typów gier i zabaw wyróżnia także: *agon* – oparte na współzawodnictwie czy też rywalizacji oraz *alea*, czyli gry losowe. Por. tenże, *Gry i ludzie*, Warszawa 1997, Oficyna Wydawnicza „Volumen”, s. 21–43; por. G. Studnicki, *Prywatne izby regionalne – w poszukiwaniu tradycji i atrakcji. Ujęcie antropologiczno-socjologiczne*, „Cieszyńskie Studia Muzealne – Těšínský Muzejní Zborník” 2008, t. 3, s. 257.

⁴³ J. Podsiadło, *Muzeum miejscem zabawy?*, w: R. Kantor i inni (red.), *Wąz w raju: Zabawa w społeczeństwie konsumpcyjnym*, Kraków 2011, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, s. 128.

⁴⁴ Tamże, s. 127–131.

tendencja spotykana nie tylko w Cieszynie, ale w większości polskich miast, gdzie bardzo wiele wydarzeń zupełnie nie wpisuje się w pierwotne (sprzed dwunastu lat, na wzór wydarzenia, które odbywało się w Berlinie celem upowszechniania edukacji muzealnej) założenia Nocy Muzeów, ale jest raczej próbą poszerzenia oferty na zasadzie powiększenia listy atrakcji i uczynienia z tego wydarzenia jego karykatury – „Nocy Jarmarków”⁴⁵. Tego typu praktyka wydaje się raczej sprzyjać kulturowej wszystkożerności, w ramach której treści kultury „wysokiej”, „uznanej”, „celebrowanej”, „uświęconej”, popkultury czy kultury masowej i tandety ulegają zrównaniu – „wrzuca się je do tego samego worka”, co uniemożliwia rozróżnienie ich rangi, znaczenia, wagi⁴⁶.

Bibliografia

- Archiwum Zabytkowe Muzeum Śląska Cieszyńskiego, sygn. 118.
Blokesz-Bacza H., *W Wiśle powstaje stara szkoła*, <http://tnij.org/2bot811>.
Caillois R., *Gry i ludzie*, Warszawa 1997, Oficyna Wydawnicza „Volumen”.
„Cieszyński przekładaniec” na dziedzińcu muzeum, <http://tnij.org/orcmfwc>.
Dembiniok M., *Muzeum Śląska Cieszyńskiego w latach 2007–2009*, „Cieszyńskie Studia Muzealne – Těšínský Muzejní Zborník” 2011, t. 4.
Dominiak Ł.M., *Zabawa w przeszłość. Festyn archeologiczny jako forma karnawału*, w: Grad J., Mamzer H. (red.), *Karnawalizacja. Tendencje ludyczne w kulturze współczesnej*, Poznań 2004, Wydawnictwo Naukowe PWN.
Dział Naukowo-Oświatowy, <http://tnij.org/pd1pf1z>.
Enklawa budownictwa drewnianego, <http://tnij.org/qgwcxgv>.
Fatygą B., *Edukacja kulturalna*, <http://tnij.org/fnklzz5>.
Galicz J., *Historia ruchu narodowego wśród młodzieży szkół średnich Ks. Cieszyńskiego*, Cieszyn 1926, „Drukarnia „Dziedzictwa”.
<http://tnij.org/xp0zwb5>.
Jankowski D., *Pedagogika kultury. Studia i koncepcje*, Kraków 2006, Oficyna Wydawnicza Impuls.
Klimiec Ł., *Tak w Wiśle żyli ludzie*, <http://tnij.org/dkxxwfw>.
Kodeks Etyki ICOM dla Muzeów, <http://tnij.org/mmng4sb>.
Konopka S., *Cieszyński przekładaniec*, <http://tnij.org/rq45qzo>.

⁴⁵ P. Sarzyński, *Muzea na nocne pożarcie*, <http://tnij.org/zp1dxwo> (17.05.2015).

⁴⁶ T. Szlendak, *Aktywność kulturalna*, W. J. Burszta i inni, *Kultura miejska z perspektywy interdyscyplinarnych badań jakościowych*, Warszawa 2010, Narodowe Centrum Kultury, s. 14.

- Konopka S., *Noc Pełna Niespodzianek*, w: <http://tnij.org/pxlng6x>.
- Kusztelak A., *Aksjologiczne i pedagogiczne aspekty edukacji muzealnej*, w: Nowakowska U. (red.), *Muzea w edukacji. Formy współpracy muzeów ze współczesną szkołą*, Szreniawa 2011, Wyd. Muzeum Narodowe Rolnictwa i Przemysłu Rolno-Spożywczego w Szreniawie Kwadratkowo, <http://tnij.org/wpl6hn0>.
- Lato z tradycją i kulturą Górali śląskich*, <http://tnij.org/hgb9c63>.
- Laureaci Nagród Marszałka Województwa Śląskiego za Wydarzenie Muzealne roku 2006*, <http://tnij.org/3thuaum>.
- Lekcje muzealne*, <http://tnij.org/q4zwp1>.
- Małowski M., *Problematyka kultury plastycznej i jej upowszechniania na łamach „Miesięcznika Pedagogicznego” oraz w działalności cieszyńskich pedagogów w latach 1892–1939*, „Pamiętnik Cieszyński” 1992, t. 4.
- Małowski B., *Muzeum Szkolne w Cieszynie*, „Zaranie Śląskie” 1936, R. 12, z. 3.
- Nadzwyczajne walne zebranie „Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego w Cieszynie”*, „Miesięcznik Pedagogiczny” 1997, nr 1.
- Noc Pełna Niespodzianek w Muzeum Śląska Cieszyńskiego*, <http://tnij.org/avx48q9>.
- Noc w Muzeum*, <http://tnij.org/4i3x747> (17.05.2015).
- P[iegza] K., *Utwórzmy jedno polskie muzeum na Śląsku*, „Dziennik Polski” 1936, R. 3.
- Pamiętnik dziesięciolecia Koła Krajoznawczego im. L. Sawickiego uczniów Seminarium Nauczycielskiego w Bobrku koło Cieszyna*, Bobrek–Cieszyn 1929, nakład Koła Krajoznawczego im. L. Sawickiego .
- Podsiadło J., *Muzeum miejscem zabawy?*, w: Kantor R. i inni (red.), *Wąz w raju: Zabawa w społeczeństwie konsumpcyjnym*, Kraków 2011, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Pomian K., *Zbieracze i osobliwości. Paryż–Wenecja XVI–XVIII wiek*, Gdańsk 2012, Słowo/obraz-terytoria.
- Popiołek F., *Wykorzystanie warunków miejscowych w nauczaniu historii*, „Miesięcznik Pedagogiczny” 1935, nr 2.
- Przewoźny W., *Edukacyjna rola muzeów*, w: Brzezińska A.W., Hulewska A., Słomka J. (red.), *Edukacja regionalna*, Warszawa 2006, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Regionalny konkurs SP 1 rozstrzygnięty!*, <http://tnij.org/a0oael>
- Sarzyński P., *Muzea na nocne pożarcie*, <http://tnij.org/zp1dxwo>
- Scenariusz wystawy czasowej *Otwarcie Enklawy Budownictwa Drewnianego w Wiśle*, <http://tnij.org/bkl2ihm>.
- Sprawozdanie Macierzy Szkolnej na Zaolziu za rok 1938*, Cieszyn Zachodni 1939.
- Sprawozdanie Macierzy Szkolnej w Czechosłowacji za rok 1936*, Czeski Cieszyn 1937.
- Sprawozdanie Macierzy Szkolnej za rok 1937*, Czeski Cieszyn 1938.
- Sprawozdanie z działalności Działu Etnografii MŚC za rok 2014 [sygn. MC.DE.032.3.2014].
- Sprawozdanie z działalności Działu Etnografii MŚC za rok 2011 [sygn. MC.DE.032.1.2012].

Summary

The article deals with some examples of contemporary informal educational and popularizing activities, which are carried out in the Museum of Cieszyn Silesia in Cieszyn and addressed to inhabitants of the region. The author also presents some teachers' initiatives which were the compilation of school education and activities documenting regional folk culture and the past of Cieszyn Silesia in the late nineteenth and the first decades of the twentieth century.

Key words: museum, education, Cieszyn Silesia

Translated by Grzegorz Studnicki

NOTA O AUTORZE

Grzegorz Studnicki – adiunkt w Instytucie Etnologii i Antropologii Kulturowej Wydziału Etnologii i Nauk o Edukacji UŚ, etnograf w Muzeum Śląska Cieszyńskiego w Cieszynie.

Można zrobić więcej – o współpracy teatru ze szkołą

Wstęp

Środki teatralne są stale obecne w praktyce pedagogicznej placówek edukacyjnych, mimo że nie są wpisane do programów dydaktycznych realizowanych w szkołach. Już w przedszkolach dzieci realizują małe formy teatralne, które w szkołach stanowią jeden z ważniejszych elementów integrujących społeczność szkolną, a także pozwalają na wykazanie się uczniów poza murami szkoły. Dzieje się tak, ponieważ już od starożytności ta forma ekspresji twórczej udowodniła swoją niezwykle przydatność w działaniach pedagogicznych, dającą duże możliwości wspomagania wszechstronnego rozwoju człowieka.

Niestety, w pracy teatralnej z dziećmi i młodzieżą nauczyciele, nie posiadając odpowiedniej wiedzy ani umiejętności¹, posługują się głównie intuicją i skromnym doświadczeniem wynikającym z tego, że sami kiedyś byli w teatrze. Wprawdzie organizowanie wycieczek do teatru lub zapraszanie spektakli do szkół, a zwłaszcza do przedszkoli, jest dość częstą praktyką, jednak jakość prezentowanych widowisk, ich poziom artystyczny jest często bardzo niski.

Z drugiej strony, nauczyciele często pozostawiając dzieci same z doświadczeniem artystycznym, nie rozmawiają z nimi, a spotkanie z teatrem traktują jak zabawowy przerywnik w codziennej rutynie. Nie jest zjawiskiem rzad-

¹ Z badań pilotażowych przeprowadzonych przez Mirosławę Gad wynika, że aż 78% badanych nauczycieli prowadzących teatralne zespoły szkolne nie posiada żadnego przygotowania (praca magisterska *Teatr szkolny jako jedna z form teatru amatorskiego i jego aspekty społeczno-wychowawcze – w opinii prowadzących grupy*, promotor: dr J. Skutnik, Cieszyn 2008).

kim, że nauczyciele przyprowadzają dzieci do teatru oddając je pod opiekę obsługi teatru, a sami pozostają we foyer całkowicie obojętni na to, co jest prezentowane dzieciom. Trudno więc oczekiwać, że będą potem rozmawiać na temat spektaklu, którego nie oglądali. Niechaj ilustracją takich sytuacji będzie spektakularne zdarzenie, w którym po dość kontrowersyjnych działaniach adresowanych do dzieci przedszkolnych zapytałam wychowawczynię czy dzieci rozmawiały na ten temat – nauczycielka odpowiedziała, że tak, ale gdy zapytałam co dzieci mówiły, usłyszałam: „Nie wiem, nie kazała mi Pani słuchać”.

Poniższy tekst jest zatem próbą pokazania jak ważny jest kontakt dzieci z teatrem oraz jak mogłaby i powinna wyglądać twórcza współpraca teatru z nauczycielami.

Dziecko we współczesnym świecie

Rzeczywistość, w której żyjemy Zygmunt Bauman określił trafną metaforą – „płynna nowoczesność”². Wszystko płynie, jedno zjawisko zamienia się w inne, nie ma granic ani norm, będących wytycznymi dla życia człowieka. Podstawowymi cechami tego świata są: hiperkonsumpcjonizm, przemieniający wszystko w towar, powstanie równoległej rzeczywistości medialnej, która przybrała formę nieskończonego morza informacji przekazywanych cyfrowymi kanałami, a także dekonstrukcja dotychczasowych reguł i zasad, dekompozycja formalna oraz kryzys tożsamości, polegający na niewiedzy tego czym i kim jesteśmy³. Nieograniczona wolność oferowana przez „płynną nowoczesność” tylko pozornie pozwala człowiekowi dowolnie kształtować siebie. Ksiądz Józef Tischner dostrzega „stopniowy zanik doświadczenia tego, co w nas swoiście i najbardziej ludzkie – doświadczenia człowieczeństwa człowieka. To nie pojęć o człowieku nam brak, lecz doświadczeń. Jakbyśmy nie umieli przeżywać tego, co naprawdę nas stanowi”⁴.

W szczególnej sytuacji jest dziecko, które przychodząc na świat, zaczyna poznawać go poprzez obserwację i doświadczenie, ucząc się komunika-

² Z. Bauman, *Płynna nowoczesność*, Kraków 2006, Wydawnictwo Literackie.

³ A. Giddens, *Nowoczesność i tożsamość. „Ja” i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*, Warszawa 2001, Wydawnictwo Naukowe PWN.

⁴ J. Tischner, *Śmierć człowieka*, <http://www.akcentpismo.pl/pliki/nr3.08/tischner.html> (10.05.2014).

nia z innymi ludźmi. W tym wieloletnim procesie musi uformować własne poglądy na rzeczywistość, w której wyrasta, ukształtować swoją osobowość i zbudować tożsamość poprzez integrację wewnętrzną. W dzisiejszej płynnej nowoczesności ta indywidualna praca zostaje zaburzona i to wielokrotnie. W sytuacji braku określonych systemów wartości (bo każdy ma je sobie stworzyć sam), braku wyraźnych ram i granic zachowań w życiu społecznym, wobec ciągłego rozproszenia przez technologie cyfrowe oraz wobec ciągłego oddziaływania (manipulacji) mediów⁵ – dzieci i młodzież stają wobec ogromnych trudności w zbudowaniu własnego wewnętrznego świata oraz poznaniu świata zewnętrznego. Efektem jest zagubienie, lęk i frustracja.

Jednocześnie praca młodych mózgów zastąpiona zostaje smartfonem, komputerem, kalkulatorem, GPS-em czego efektem jest degradacja neuronów. Manfred Spitzer⁶ pisze, że aby komórki nerwowe łączyły się ze strukturą mózgu i rozwijały „potrzeba zadań, które w określonym kontekście, wynikającym z kombinacji aktualnych bodźców i nabytej w przeszłości wiedzy, wymuszają odpowiednie zachowania”⁷. To właśnie zbieranie doświadczeń, poznawanie własnego otoczenia oraz radzenie sobie z trudnościami i zmieniającymi się kolejami losu, a przede wszystkim kontaktowanie się z innymi ludźmi, poznawanie ich, zrozumienie ich sposobów myślenia i postępowania pozwala człowiekowi podejmować właściwe decyzje oraz działać, planować (czasem rezygnować z własnych planów), dogadywać się z innymi i trzymać ustalonych zasad. W ten sposób człowiek doświadcza pełni istnienia i to właśnie – jak podkreśla M. Spitzer – „jest siłą utrzymującą nowe komórki przy życiu”⁸. Dlatego wszechobecność cyfrowych mediów okazuje się zagrożeniem dla rozwoju młodego pokolenia⁹.

⁵ N. Carr, *Płytki umysł. Jak Internet wpływa na nasz mózg*, Gliwice 2013, Helion.

⁶ Prof. Manfred Spitzer – niemiecki psychiatra i neurobiolog, dr nauk medycznych i filozofii, od 2004 roku kieruje Centrum Wymiany Wiedzy z Dziedziny Neuro-nauk i Edukacji prowadzącym badania na polu neurodydaktyki.

⁷ M. Spitzer, *Cyfrowa demencja. W jaki sposób pozbawiamy rozumu siebie i swoje dzieci*, Słupsk 2013, Wydawnictwo Dobra Literatura, s. 54.

⁸ Tamże, s. 55.

⁹ „...stajemy się coraz bardziej zależni od tych narzędzi. Proces ten w kolokwialnych słowach wyraził pewien nastolatek (...), mówiąc, że *gdybym zgubił komórkę, zgubiłbym połowę mózgu*”, cyt. za: M. Prensky, *Cyfrowy człowiek – homo sapiens digital*, http://edunews.pl/index.php?option=com_content&task=view&id=623&Itemid=15 (9.03.2009).

Sztuka i dziecko

Jedną z dróg wspierających dziecko w budowaniu „siebie” jest sztuka. Sztuka dla dziecka jest formą artystycznego spotkania dorosłego, profesjonalnego twórcy z dziecięcym odbiorcą, a co za tym idzie jest możliwością artystycznego dialogu, w którym twórca przekazuje własne doświadczenia, przemyślenia i konstatacje dotyczące życia, świata, ludzi, a odbiorca ma szansę się do tego przekazu ustosunkować, zaakceptować przekazywane prawdy lub się przeciw nim zbuntować, lub całkiem je odrzucić. Wszystkie te postawy odbiorcy już są wartością, bo zawsze są efektem jego przemyśleń i jego wyborów. Zatem sztuka dla dziecka powinna być traktowana jako forma komunikacji, w której chodzi o budzenie ciekawości świata oraz potrzebę zadawania najbardziej podstawowych i jednocześnie istotnych pytań, które są motorem uczenia się rozumianego jako „pobudzenie jednostek do samodzielnego myślenia w oparciu o doświadczenie w krytycznym upominaniu się o siebie jako człowieka i obywatela”¹⁰. Szczególną rolę w tym procesie pełni teatr.

Teatr

Teatr jest sztuką specyficzną. Jako jedyna z form ekspresji twórczej nie posiada własnej materii twórczej. Twórca posługuje się bowiem materiałami wszystkich innych sztuk (literatury, muzyki, plastyki, tańca, filmu, a dziś nawet animacjami komputerowymi i wizualizacjami) tworząc jednak dzieło będące tworem specyficznym, autonomicznym. Przedstawienie teatralne znacząco różni się od dzieł tworzonych z pomocą poszczególnych składowych materii artystycznych. Przemawia do odbiorcy nie tylko słowem, ale także obrazem tworzonym zarówno z komponowanych działań aktorów, jak i plastycznych wizji budowanych w przestrzeni bryłami, płaszczyznami, kolorem czy światłem, a także filmowymi czy komputerowymi wizualizacjami. Wszystko to dopełnia muzyka rozumiana tu bardzo szeroko – jako każdy dźwięk powstający w przestrzeni sceny w trakcie spektaklu – zarówno muzyka skomponowana przez kompozytora w postaci piosenek czy utworów

¹⁰ Cytat z pism Lecha Witkowskiego za: J. Rutkowiak *Znikanie człowieka w nieegalitarnym świecie. Uczenie się jako szansa konstruowania własnej tożsamości*, w: D. Wajsprych (red.), *Poszukiwania człowieka w (nie)egalitarnym świecie – horyzonty społeczno-filozoficzne*, Kraków 2011, Oficyna Wydawnicza Impuls, s. 16.

będących muzycznym tłem dla działań aktorskich, jak i słowo dramatyczne wypowiedane na głos oraz dźwięki powstające przez ruch aktorów (tupot nóg, oddech, szelest tkaniny, chlupot wody, skrzypienie podłogi itp.). Spektakl teatralny jest więc niezwykle kompozycją spletających się i dopełniających przestrzeni literackich, dźwiękowych i wizualnych¹¹. Teatralny synkretyzm ma niezwykle siłą oddziaływania. Odwołuje się równocześnie do wielu zmysłów pobudzając aktywność widza na wielu płaszczyznach i w tym sensie bliski jest oddziaływaniom mediów. To powoduje, że może być dla młodego widza atrakcyjną formą kontaktu ze sztuką.

Teatr jest jedną z najstarszych form ekspresji twórczej, a jego początki łączą się z momentem pojawienia się człowieka rozumnego. W starożytności, dzięki sile teatralnej ekspresji, pokazywano na scenie opowieści o dawnych bohaterach i ich czynach przenosząc przeszłość w teraźniejszość¹². Widzowie mogli zatem nie tylko wyobrazić sobie dawne dzieje, ale je zobaczyć.

Scena teatralna stała się miejscem refleksji nad najważniejszymi pytaniami dotyczącymi człowieka. Działo się tak, gdyż świat przedstawiony na scenie pełnił w zasadzie funkcje modelu świata rzeczywistego, „modelu zredukowanego”. Claude Lévi-Strauss pisze: „Jaką więc cechę szczególną ma redukcja bez względu na to, czy będzie to redukcja skali, czy właściwości? Wydaje się, że wynika ona z pewnego rodzaju odwrócenia procesu poznawania. Aby poznać rzeczywisty przedmiot w całości, jesteśmy skłonni rozpoczynać od części. Dzieląc, przewyżczamy opór jaki nam przeciwstawia. Zmniejszenie skali odwraca tę sytuację: zmniejszony przedmiot wydaje się mniej groźny; zmniejszenie ilościowe zdaje się go upraszczać jakościowo. Mówiąc ściślej, ta transpozycja ilościowa zwiększa i urozmaica naszą władzę nad odpowiednikiem danej rzeczy; poprzez ten odpowiednik sama rzecz może być uchwycona, zważona w rękę, w mgnieniu oka pojęta”¹³. Teatr był więc zredukowanym modelem świata, widz mógł dostrzec ten świat jako całość dzięki jego pomniejszeniu i zamknięciu go w przestrzeni sceny.

¹¹ W tym kontekście warto zastanowić się czy teatralne produkcje realizowane z dziećmi i młodzieżą w szkołach w ogóle są teatrem.

¹² Ch. Segal, *Słuchacz i widz*, w: J. P. Vernant (red.), *Człowiek Grecji*, Warszawa 2000, Świat Książki, s. 223–258.

¹³ C. Lévi-Strauss, *Myśl nieoswojona*, Warszawa 2001, Wydawnictwo KR, s. 40.

Wskazuje to także na niezwykle istotny aspekt sztuki teatru jakim jest, od zarania dziejów do dziś – **żywy kontakt człowieka z człowiekiem** (aktora z widzem). Jako jedna z niewielu form aktywności artystycznej opiera się więc teatr cyfryzacji i wymaga indywidualnego wysiłku – przyjscia do teatru i uruchomienia własnej wyobraźni. Dzieło sztuki teatralnej – spektakl, jest bowiem procesem twórczym otwierającym się na oczach widza. Tworzenie i natychmiastowe reakcje odbiorcy, także gra z wyobraźnią widza, formują właściwe widowisko teatralne, które w rzeczywistości powstaje **pomiedzy** sceną a widownią. Widz jest w pewnym sensie jednym ze współtwórców teatralnego przedstawienia. To szczególne otwarcie się teatru na odbiorcę, stanowiące od samego początku jego cechą dystynktywną, dotyczy współcześnie także innych sztuk. Píše o tym Umberto Eco w *Dziele otwartym* mówiąc o „dziele w ruchu”, które w istocie stanowi: „zaproszenie odbiorcy do tworzenia dzieła wspólnie z autorem”¹⁴ i jest przedmiotem tworzoną przez interpretację. W ten sposób współpraca odbiorcy z twórcą dzieła sztuki jest ożywczą, wzbogacającą pracą intelektualną.

Jak wynika z powyższych rozważań, teatr może być jednym z ważniejszych sposobów pobudzania do refleksji nas sobą i światem, a w ten sposób środkiem do ocalenia człowieka w człowieku. Zwłaszcza teatr dla młodych widzów, którzy potrzebują wsparcia w znacznie większym stopniu niż dorośli i jednocześnie są dużo bardziej otwarci i ciekawi świata. Ta otwartość i ciekawość jest odwrotnie proporcjonalna do wieku – im starsze dziecko tym jest bardziej obojętne na otaczający go świat. Dlatego wydaje się ważne, aby jak najwcześniej dzieci miały kontakt z wartościową sztuką i aby ten kontakt był stałym elementem w edukacji.

Przykłady współpracy teatru ze szkołą

Od niemal piętnastu lat, w ramach działalności Zakładu Edukacji Kulturalnej Instytutu Nauk o Edukacji na Uniwersytecie Śląskim w Katowicach, Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji w Cieszynie, prowadzę badania dotyczące teatru dla dzieci i młodzieży, który traktuję jako platformę przenikania idei oraz formowania się opinii. Realizację tych zadań prowadzę wraz ze studentami specjalności (a od 2013 roku – kierunku) Animacja Społeczno-

¹⁴ U. Eco, *Dzieło otwarte. Forma i nieokreśloność w poetykach współczesnych*, Warszawa 2008, Wydawnictwo W.A.B., s. 48.

-Kulturalna (ASK). Celem jaki sobie stawiamy jest poszukiwanie takiej formy teatru dla dzieci i młodzieży, który obok funkcji estetycznej spełniałby także funkcję edukacyjną rozumianą jako wspomaganie indywidualnego i wszechstronnego rozwoju każdego uczestnika naszych działań. Chodzi zarówno o rozwijanie wyobraźni, jak i myślenia.

Nasze działania są uwarunkowane wiekiem odbiorcy – inne są możliwości intelektualne, potrzeby i doświadczenia dzieci małych, inne młodzieży. Dlatego jest niezwykle ważne znalezienie różnych form języka teatralnego, który będzie przemawiał do widzów w różnym wieku i jednocześnie budził ich z egzystencjalnej drzemki. Stąd już tylko krok do tworzenia wewnętrznego świata, który jest podstawą własnej niezależności. Chodzi o to, aby ten język łączył atrakcyjność przekazu z atrakcyjnością formy, ale jednocześnie budował w odbiorcach przestrzeń dla ich własnych przemyśleń. Poszukujemy zatem formy teatru wspartej interakcjami z publicznością, włączających ją do procesu kreacji. Stąd robocza nazwa: „teatr interaktywny”, który rozumiemy jako formę teatralnych działań włączających widzów w akcję w znacznie większym stopniu niż czyni się to w tradycyjnym teatrze.

Aby nasze działania były efektywne włączamy do współpracy nauczycieli i wychowawców przedszkoli i szkół. Chodzi o to, aby z jednej strony pogłębić, z drugiej – przedłużyć działanie przedstawienia teatralnego nie tylko w czasie, ale także w przestrzeni. Chcemy pokazać dzieciom, że sztuka to nie tylko wyznaczone instytucjonalnie miejsce, że sztuka nas otacza, należy ją dostrzec, odkryć, aby indywidualne życie nasycić duchowymi (aksjologicznymi) i estetycznymi wartościami.

*Kaczka i Hamlet (2003)*¹⁵

Był to eksperyment artystyczny adresowany do dzieci w wieku 5–6 lat. Do dwóch przedszkoli przebrani aktorzy (studenci) zawieźli dwie kaczki, żółtą i niebieską. Były to dwa duże rekvizyty teatralne, formą przypominające ogromne zabawki na kołach z ruchomymi skrzydełkami. Przez dwa tygodnie kaczki pozostawały w przedszkolu, towarzyszyły dzieciom w zabawach, podczas posiłków i zajęć. W porozumieniu z wychowawcami i dyrekcjami przedszkoli opracowany został scenariusz, który zawierał ogólne wytyczne i po-

¹⁵ Pomysł zapożyczyliśmy od Jana Dormana (1912–1986), wybitnego twórcy teatru dla dzieci i młodzieży, założyciela Teatru Dzieci Zagłębia w Będzinie.

mysły dotyczące kierowania zabawą dzieci z wprowadzoną lalką teatralną, a także przygotowano program zajęć, w którym codziennie pojawiał się jakiś „kaczkowy” temat (piosenka, film animowany, wiersz, opowiadanie, zabawa itp.). Pozostawiono jednak wychowawcom dużą swobodę wyboru i możliwość improwizacji. Lalka miała być w przedszkolu gościem z innego, teatralnego świata. Jednocześnie wychowawcy poszczególnych grup prowadzili dzienniki obserwacji. Dzieci szybko zaakceptowały pozostawioną im pod opieką Kaczkę, która stała się im bliska, a przedszkolna codzienność nabrała niezwykłości („Kaczka jest dla mnie kimś ważnym. Jak była chora to się nią opiekowałam, dawałam jej syrop, bo Pani wietrzyła salę i się przeziębiła”; „Kaczka była i było fajnie – a teraz jest smutno”¹⁶).

Po dwóch tygodniach Kaczki zniknęły z przedszkoli, a dzieci poszły do teatru. Gdy otworzyła się kurtyna dzieci – ku swemu zdumieniu i wielkiej radości – odnalazły swoje Kaczki na scenie. Były one bohaterkami przedstawienia¹⁷.

Po rozmowach z dziećmi okazało się, że wcześniejsza stymulacja nie wpłynęła na rozumienie przedstawienia, ale spowodowała bardziej otwarty, spontaniczny odbiór sztuki¹⁸. Dzieci bardzo dobrze rozumiały sytuację teatralną, dobrze bawiły się na przedstawieniu i głęboko go przeżyły. Znajdowały się bowiem wewnątrz artystycznych działań, nie były tylko biernymi widzami, o czym świadczą ich wypowiedzi:

- „Chodzę nad staw i patrzę na kaczkę, a wcześniej nie chodziłem, bo nie było na co patrzeć” – to znaczy, że spotkanie w symbolicznej przestrzeni teatru z kaczkami, bohaterkami przedstawienia, zmieniło coś także w świecie zewnętrznym, rzeczywistym.
- „Będę lepszy”; „Wiem, że trzeba być uczciwym, to mi powiedziała kaczka” – co wskazuje na umocnienie się wewnętrznego systemu wartości tych dzieci.

¹⁶ Wszystkie wypowiedzi dzieci pochodzą z rozmów przeprowadzonych przez studentów po zakończeniu całego eksperymentu.

¹⁷ Informacje na temat całego eksperymentu znaleźć można w artykule E. Tomaszewskiej *Kaczka i Hamlet. Eksperyment teatralno-pedagogiczny*, w: M. Knapik, W.A. Sacher (red.), *Sztuka w edukacji i terapii*, Kraków 2004, UŚ WPiP, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, s. 82–95.

¹⁸ Dzieci z przedszkoli kontrolnych wyraźnie hamowały swoje emocje i spontaniczne reakcje.

- „Na bajce było wesoło, a w moim domu smutno” – dzięki przeżyciom teatralnym, udało się dziecku spojrzeć na swoje własne życie z innej perspektywy, perspektywy obserwatora i dokonać jego oceny.

Zaobserwować można, że teatr pełni tu funkcję epistemologicznego wehikułu na drodze do wewnętrznej integracji osobowości dziecka. Potwierdził to inny projekt.

Mapa Piątego Królestwa (2011)¹⁹

W projekcie wzięło udział 220 dzieci w wieku od 4–7 lat. Dzieci najpierw oglądały przedstawienie *4 x Smok* według tekstu Milady Mašatovej, a potem udawały się na warsztaty plastyczne, w trakcie których rysowały wyobrażone Piąte Królestwo będące dopełnieniem teatralnej opowieści. Na pytanie, w którą stronę świata wyruszą dzieci w poszukiwaniu Piątej Krainy, otrzymaliśmy jednoznaczną odpowiedź – wszystkie dzieci identyfikowały się z centrum, a zaproponowana przez nas podróż do krainy wyobraźni okazała się **podróżą w głąb samego siebie**. Zamek we wszystkich pracach umiejscowiony jest na samym środku mapy, na środku morza, na środku wyspy. Wszystkie pomysły i wyobrażenia są także powiązane z „tu i teraz”, co oznacza świat, który dzieci znają i który doświadczają na co dzień. Zamki narysowane przez dzieci przypominają bloki z osiedli, otaczające je łąki, przecięte rzeczką, nad którą unoszą się kolorowe motyle, to wymarzona przestrzeń do zabaw, a mieszkańcami tej krainy są same dzieci i ich najbliżsi: mama, tata, siostra, brat, najlepsi przyjaciel.

Wszystko kończyło się powrotem do sali teatralnej, gdzie mali widzowie oglądali jedno z możliwych zakończeń historii i Smoku. Całość trwała ok. trzy godziny i bez wsparcia ze strony nauczycieli i wychowawców działania te nie mogłyby być przeprowadzone.

¹⁹ J. Gisman, A. Michniewicz, E. Tomaszewska, *Mapa Piątego Królestwa*, w: E. Tomaszewska (red.), *Teatr wyobraźni – między sztuką a edukacją*, Bielsko-Biała 2012, Fundacja Animacji Społeczno-Kulturalnej, BSA Teatr Grodzki, Teatr Lalek „Baniałuka”, s. 20–30.

*Konik (2006/2007)*²⁰

Ten wieloetapowy projekt adresowany do dzieci przedszkolnych w wieku 5–6 lat skoncentrowany był na **budowaniu horyzontu skojarzeń**. Zasada podsuwania skojarzeń polega na zestawianiu różnych elementów, których synteza następuje w wyobraźni widza. W ten sposób pojawiające się w spektaklu postaci z wielkiej literatury światowej, mimo że są dzieciom nieznane, w zestawieniu z działaniami scenicznymi zapadają w pamięć skąd można je wydobyć później. Ów ślad może zostać wypełniony treścią w przyszłości, na przykład gdy dziecko zetknie się z dziełami wielkiej literatury. Ewentualnie może zrodzić się ciekawość, która mobilizuje do zadawania pytań, a czasem nawet do sięgnięcia do literatury. Jest to zatem oddziaływanie obliczone na dłuższy czas. Aby to jednak dało rezultaty, działania sceniczne muszą zainteresować widza, zaintrygować, czasem nawet zirytować. Chodzi o to, aby widz miał o czym myśleć po wyjściu z teatru, aby pozostało wrażenie, które odciśnie ślad w pamięci dziecka. Wielość takich śladów będzie właśnie budowała horyzont skojarzeń, do którego można się odwoływać przez całe życie.

I etap eksperymentu przeprowadzony był w dwóch różnych formach, tzn. że eksperyment realizowany był w dwóch przedszkolach w różny sposób:

- 1 – Dzieci z pierwszego przedszkola trzykrotnie przychodziły do teatru, gdzie oglądały krótkie, trwające 2 minuty 10 sekund, przedstawienia, których bohaterem był duży drewniany koń. Zachowane zostały wszystkie elementy teatralnego zwyczaju – wprowadzanie na widownię, wygaszanie świateł, rozsunięcie kurtyny, działania sceniczne, zasunięcie kurtyny. Te spotkania z teatrem były niezwykle krótkie. Chodziło o działanie niekonwencjonalne, burzące stereotyp i tym samym zmuszające do stawiania sobie pytań. Element zaskoczenia, zdziwienia, a nawet pewnego rozczarowania czy irytacji miał na celu pobudzenie wyobraźni, uruchomienie myślenia.

²⁰ Informacje na temat całego eksperymentu znaleźć można w artykule E. Tomaszewskiej *Tworzenie horyzontu skojarzeń. Eksperyment teatralno-pedagogiczny „Konik” adresowany do dzieci młodszych*, w: K. Krasoń, B. Mazepa-Domagała (red.), *Oblicza sztuki dziecka. W poszukiwaniu istoty ekspresji*, Katowice–Mysłowice 2007, s. 254–264.

- 2 – Do drugiego przedszkola przychodzili aktorzy z 4 krótkimi, 5-minutowymi działaniami parateatralnymi. Tu także głównym bohaterem był koń.

Dla wszystkich uczestników tych działań spektakl miał zacząć się wraz z pierwszym spotkaniem teatralnym i trwać w wyobraźni aż do zakończenia właściwego widowiska, a więc około 10 dni.

II etap eksperymentu – przedstawienie oparte na konwencji cyrkowych pokazów różnych „numerów”. Tu wprowadzono na sceniczną arenę galerie postaci zaczerpniętych z wielkiej literatury światowej (Don Kichot, Cyrano de Bergerac, Kandyd, Pierrot i Kolombina, Faust, Matka Courage, Dziewczynka z zapalkami, Stella z *Młynka do kawy* Gałczyńskiego itp.) oraz postaci z obyczajów ludowych (Niedźwiedź, Diabeł). Pomiędzy nimi pojawiała się postać Dziewczynki reprezentująca świat dziecka. Wszystko toczyło się wokół wielkiego konia, który w finale stawał się symbolicznym wehikułem marzeń.

III etap eksperymentu zawierał kilka elementów.

- 1 – Aranżacja teatralnego foyer, której celem było przedłużenie spektaklu teatralnego w przestrzeń pozasceniczną, a nawet pozateatralną. W szatni, dzieci napotykały koniki na biegunach, a przy wyjściu z budynku stały koniki na patykach.
- 2 – Przeprowadzenie zajęć plastycznych, w czasie których dzieci realizowały temat „Konik”.

Projekt zrealizowany był we współpracy z 7 przedszkolami (135 dzieci) i był dużym wyzwaniem organizacyjnym, które bez pomocy ze strony wychowawców nie miałyby szans powodzenia. Dopiero połączenie naszych wysiłków umożliwiło realizację tego przedsięwzięcia.

***Tymoteusz*²¹ (05.2008, 11.2009, 11.2011 – maj 2012)**

Projekt nawiązywał do idei **teatru wyobraźni**²², wprowadzonego do teatrów szkolnych jeszcze w okresie międzywojennym, a polegającego na za-

²¹ Na podstawie sztuk J. Wilkowskiego *Tymoteusz wśród ptaków* oraz *Tymoteusz Rymcimci*.

²² Por. E. Tomaszewska, *Teatr interaktywny. Między sztuką a edukacją*, w: M. Zalewska-Pawlak (red.), *Sztukmistrz XXI wieku. Rzecz o pedagogach wychowujących przez sztukę*, Łódź 2013, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, s. 167–177.

stąpieniu działań aktorów w przestrzeni sceny słuchowiskiem odgrywanym „na żywo”. Nasz pomysł był swego rodzaju modyfikacją pierwotnej idei. Słuchowisko było pierwszym etapem działań teatralnych, w którym dzieci miały zbudować w wyobraźni własne wizje postaci. Następnie dzieci rysowały swoje wrażenia i wyobrażenia. Ostatnim etapem było widowisko teatralne będące inną przygodą tych samych bohaterów. Ponieważ dzieci już wcześniej wyobraziły sobie wszystkie postaci mogliśmy wprowadzić na scenę formy bardzo umowne, niemal abstrakcyjne, które tylko symbolizowały bohaterów opowieści i pełniły funkcję „ekranów” przyjmujących na siebie wyobrażenia dzieci.

Projekt ten nie tylko uczył słuchać i uruchamiał wyobraźnię, ale także, przez rysowanie postaci, dawał szansę dzieciom na wyrażenie swoich emocji. Wreszcie pokazywał, w jaki sposób opowiadanie zamienić można na działania teatralne oparte na metaforze i znaku teatralnym. Działanie to było rodzajem inicjacji teatralnej, w której dzieci brały udział z wielkim entuzjazmem.

Podsumowanie

We wszystkich powyżej opisanych działaniach teatralnych przedstawienie pobudziło dzieci do przemyślenia wielu spraw. Dokonywały porównań akcji scenicznej, sytuacji teatralnej ze zdarzeniami z własnego życia, a wiele z nich wykorzystywało akcję sceniczną do dygresji odnoszących się do ich własnych doświadczeń. Tak wszechstronne i silne oddziaływanie byłoby niemożliwe bez udziału placówek edukacyjnych oraz wsparcia nauczycieli i wychowawców, którzy podporządkowywali swoje plany dydaktyczne działaniom teatralnym, a także przejmowali na siebie część działań stymulujących. To właśnie można nazwać nowoczesnym budowaniem współpracy szkoły i teatru polegającej nie na biernym przyjściu do instytucji teatralnej, ale na aktywnym współdziałaniu, gdzie artystyczne formy dopełniają oddziaływania pedagogiczne.

Niestety, kontakty teatru z placówkami edukacyjnymi i wychowawczymi naznaczone są nieufnością i dystansem. Szkoda, bo jak widać z przeprowadzonych przez nas obserwacji, współpraca taka może być atrakcyjna i wartościowa, zachowuje autonomię sztuki i teatru, traktując dziecięcego odbiorcę z należytą mu powagą przy jednoczesnym wspieraniu działań pedagogicznych.

Bibliografia

- Bauman Z., *Płynna nowoczesność*, Kraków 2006, Wydawnictwo Literackie.
- Carr N., *Płytki umysł. Jak Internet wpływa na nasz mózg*, Gliwice 2013, Helion.
- Eco U., *Dzieło otwarte. Forma i nieokreśloność w poetykach współczesnych*, Warszawa 2008, Wydawnictwo WAB.
- Giddens A., *Nowoczesność i tożsamość. „Ja” i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*, Warszawa 2001, Wyd. Naukowe PWN.
- Gisman J., Michniewicz A., Tomaszewska E., *Mapa Piątego Królestwa*, w: E. Tomaszewska (red.), *Teatr wyobraźni – między sztuką a edukacją*, Bielsko-Biała 2012, Fundacja Animacji Społeczno-Kulturalnej, BSA Teatr Grodzki, Teatr Lalek „Banialuka”.
- Lévi-Strauss C., *Myśl nieoswojona*, Warszawa 2001, Wydawnictwo KR.
- Premsky M., *Cyfrowy człowiek – homo sapiens digital*, http://edunews.pl/index.php?option=com_content&task=view&id=623&Itemid=15
- Rutkowiak J., *Znikanie człowieka w nieegalitarnym świecie. Uczenie się jako szansa konstruowania własnej tożsamości*, w: D. Wajsprych (red.), *Poszukiwania człowieka w (nie)egalitarnym świecie – horyzonty społeczno-filozoficzne*, Kraków 2011, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Segal Ch., *Słuchacz i widz*, w: J. P. Vernant (red.), *Człowiek Grecji*, Warszawa 2000, Świat Książki.
- Spitzer M., *Cyfrowa demencja. W jaki sposób pozbawiamy rozumu siebie i swoje dzieci*, Słupsk 2013, Wydawnictwo Dobra Literatura.
- Tischner J., *Śmierć człowieka*, <http://www.akcentpismo.pl/pliki/nr3.08/tischner.html>.
- Tomaszewska E., *Kaczka i Hamlet. Eksperyment teatralno-pedagogiczny*, w: M. Knapik, W.A. Sacher (red.), *Sztuka w edukacji i terapii*, Kraków 2004, UŚ WPiP, Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Tomaszewska E., *Teatr interaktywny. Między sztuką a edukacją*, w: M. Zalewska-Pawlak (red.), *Sztukmistrz XXI wieku. Rzec o pedagogach wychowujących przez sztukę*, Łódź 2013, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Tomaszewska E., *Tworzenie horyzontu skojarzeń. Eksperyment teatralno-pedagogiczny „Konik” adresowany do dzieci młodszych*, w: K. Krasoń i B. Mazepa-Domagała (red.), *Oblicza sztuki dziecka. W poszukiwaniu istoty ekspresji*, Katowice–Mysłowice 2007, Centrum Ekspresji oraz Dziecięcej Górnośląska Wyższa Szkoła Pedagogiczna im. Kardynała Augusta Hlonda w Mysłowicach.

Summary

The text points out the importance of contact with the theater for an individual child's development. It presents four different theatrical and pedagogical projects which was realized in close cooperation theatrical troupe with schools and kindergartens. On the one hand it comes to breaking down the barrier between the stage and the audience and the importance of activating the viewer greater extent than is the case in traditional theater, the other – to extend the boundaries of theater and prolonged impact of performance.

The aim is to strengthen the influence of art of theatrical and thus support the child in learning about the surrounding world and internal integration and building the identity of the young audience.

Key words: theatre for children, cooperation between the theater and the school, esthetic education

Translated by Ewa Tomaszewska

NOTA O AUTORZE

Ewa Tomaszewska – dr, ur. w 1961 roku w Katowicach, ukończyła studia na Wydziale Architektury Politechniki Krakowskiej oraz na Wydziale Reżyserii Teatru Lalek w PWST im. A. Zelwerowicza w Warszawie Wydziału Lalkarskie w Białymstoku. Uczestniczyła w warsztatach teatralnych prowadzonych przez Petera Schumanna, Henka Boerwinkel’a i Richarda Bradshaw’a. Reżyserowała sztuki w teatrach dla dzieci. Od 1990 roku pracuje w Zakładzie Edukacji Kulturalnej na Wydziale Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego. W 2007 roku uzyskała tytuł doktora nauk humanistycznych w zakresie nauk o sztuce (historia teatru) w Instytucie Sztuki PAN w Warszawie. Jest autorką ponad pięćdziesięciu publikacji dotyczących teatru oraz książek: *Jan Dorman, poeta teatru* (Katowice 2010) i *Jan Dorman – własną drogą* (Katowice 2012) oraz *Tam i z powrotem. Rzecz o lalkarskich kontaktach polsko-czechosłowackich i polsko-czesko-słowackich na Śląsku* (2014).

Patrycja Łyżbicka

Rola szkoły w edukacji kulturowej

Szanse i problemy. Praktyczne rozwiązania

Wstęp

Współczesna edukacja kulturowa jest obszarem coraz częściej omawianym i badanym przez przedstawicieli różnych dziedzin ze względu na istotną rolę, jaką pełni ona we współczesnym świecie, ale także i przez wzgląd na szybkie tempo przemian rzeczywistości, w której funkcjonujemy. Świat, w którym przyszło rozwijać się młodym pokoleniom, charakteryzuje się przede wszystkim znaczną różnorodnością, fluktuacyjnością, dynamizmem przemian naukowo-technicznych oraz znaczącymi przesunięciami w obszarze komunikacji. Współczesna kultura stawia przed odbiorcą nowe wyzwania i to właśnie ze względu na ten ostatni obszar komunikacji, w którym niezbędne jest wykształcenie umiejętności poruszania się w tym wieloimiennym i wielowymiarowym świecie, edukacja kulturowa winna być przestrzenią szczególnej troski, nie tylko w nauce, ale i dydaktyce, która musi nadążyć za zmianami świadomości postępującymi w „społeczeństwie postindustrialnym”¹.

Pierwszą odpowiedź na pytanie o rolę szkoły w edukacji kulturowej przynosi już preambuła ustawy o systemie oświaty², w której czytamy, że „Kształcenie i wychowanie służy rozwijaniu u młodzieży poczucia odpowiedzialności, miłości ojczyzny oraz poszanowaniu dla polskiego dziedzictwa kulturowego,

¹ A. Toffler, *Trzecia fala*, Warszawa 1997, PIW, s. 43–44.

² Ustawa o systemie oświaty z dnia 7 września 1991 r., <http://www.bip.men.gov.pl/> (24.04.2015).

przy jednoczesnym otwarciu się na wartości kultur Europy i świata”, a z kolei pkt 15 art. 1, Rozdziału I tejże ustawy wskazuje na ciążący na szkole obowiązek stwarzania „warunków do rozwoju zainteresowań i uzdolnień uczniów przez organizowanie zajęć pozalekcyjnych i pozaszkolnych oraz kształtowanie aktywności społecznej i umiejętności spędzania wolnego czasu”. Szczegółowe zalecenia co do treści i sposobu realizowania edukacji kulturowej znajdują się z kolei w dokumentach określających podstawy programowe dla poszczególnych przedmiotów i kolejnych stopni edukacji szkolnej. Ustawodawca wyraźnie przypisuje współczesnej szkole kluczową rolę w kształtowaniu zarówno szacunku dla dziedzictwa kulturowego, jak również postaw adekwatnych do zmieniającego się kształtu kultury współczesnej. Czy jednak wyposaża współczesną szkołę i nauczyciela w odpowiednie narzędzia, aby cele te realizować i stwarza dogodnie dla tego procesu warunki? Na ile polska szkoła, po kolejnej, chaotycznej i nie do końca przemyślanej reformie³, radzi sobie z praktyką kulturowej edukacji? Na te pytania postaram się odpowiedzieć, odwołując się nie tylko do teoretycznych założeń, ale przede wszystkim szkolnej praktyki dydaktycznej.

Wydaje się, że najistotniejszą zmianą, jaka konieczna jest w systemie edukacyjnym, jest przeniesienie ciężaru z przekazywania encyklopedycznej wiedzy przez nauczyciela pozycjonowanego jako mistrza danej dziedziny uczniowi będącemu odpowiednikiem dawnych adeptów sztuk, na proces wspólnego odkrywania nowych obszarów, kształtowania raczej zainteresowania i zdolności poszukiwania niż dawania gotowych rozwiązań, zaopatrywania ucznia w narzędzia oraz kompetencje niezbędne do poruszania się w świecie, w którym to nie dostęp do wiedzy stanowi problem, ale raczej jej nadmiar i natłok informacyjny, konieczność nieustannego odsiewania treści nieistotnych od tych kluczowych, weryfikowania i interpretowania. Zmiany dotyczą więc sfery komunikacji na linii uczeń–nauczyciel i odejścia od autokratycznej pozycji nauczyciela, który ze źródła i dawcy wiedzy powinien stawać się raczej przewodnikiem i motywatorem poszukiwań.

³ U. Morszczyńska, *Normy w założeniach reformy edukacji na tle tendencji europejskich*, w: T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur (red.): *Polityka społeczna i oświatowa a edukacja międzykulturowa*, Cieszyn–Warszawa 2005, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Filia w Cieszynie, Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP w Warszawie, s. 133–134.

Biorąc pod uwagę fakt, że nauczanie rozumiane jako kształtowanie młodego pokolenia, zawsze ma charakter aksjologiczny⁴, drugą istotną kwestią jest problem systemu wartości, do których odwołuje się model edukacyjny, a który coraz częściej dla ludzi młodych stanowi bardziej rezerwuar pojęć słabo przyswajalnych i niezrozumiałych, a w związku z tym odrzucanych niż zbiór elementów składających się na fundamenty przyszłego, osobistego światopoglądu. Jednym z zadań edukacji kulturowej jest rzecz jasna przekazywanie aksjologicznych systemów kulturowych w oparciu o kulturowe dziedzictwo, zarówno narodowe, jak i szerzej – europejskie, ale nie może ono jednak odbywać się bezrefleksyjnie i z pominięciem istotnych zmian, jakie na tej płaszczyźnie zachodzą we współczesnym świecie i jakie nie umykają przecież uwadze młodych ludzi. Obszar ten we współczesnej szkole powinien stać się przestrzenią otwartej dyskusji i poszukiwań, nie zaś areną autorytarnego wpajania gotowych wzorców.

Trzecią wreszcie strefą zmian jest sposób komunikowania się i uwzględnienie w edukacji współczesnej roli mediów w życiu człowieka. Szkoła, o ile chce być miejscem rzeczywistego rozwoju młodych ludzi i kształtowania ich jako świadomych, kompetentnych i samodzielnych odbiorców szeroko pojętej kultury, nie może ignorować tempa rozwoju technologicznego. Rola mediów społecznościowych i nowoczesnych technik komunikacyjnych jest coraz istotniejsza, jak pisze Bogusław Dziadzia: „Możliwości edukacyjne mediów zdają się ograniczone jedynie stopniem kreatywności i profesjonalizmu autorów określonych programów. Stojąc, z początkiem XXI wieku, na progu boomu teleinformatycznego, nie jesteśmy w stanie określić granic możliwości poznawczych ograniczających media”⁵, co oznacza, że jest to niezwykle wręcz bogaty obszar eksploracji, szczególnie bliski młodym ludziom i tworzący ich naturalne środowisko rozwoju. Współczesna szkoła, chcąc przełamać sztywność i skostnienie systemu, musi w większym stopniu nauczyć się mądrze wykorzystywać możliwości, jakie stwarza nowoczesna komunikacja,

⁴ A. Rogulska, *Współczesna edukacja kulturowa z udziałem mass mediów w dobie globalizacji*, <http://academicon.pl/serwisy/pedagogika/publikacje/wspolczesna-edukacja-kulturowa-oblicza-przemiany-perspektywy-0> (24.04.2015).

⁵ B. Dziadzia, *Edukacja czy postkultura – media a dzieci na nowy wiek*, w: K. Olbrycht (red.), *Edukacja kulturalna. Wybrane obszary*, Katowice 2004, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, s. 108–109.

traktując je jako szanse, a nie zagrożenie (a taki pogląd ciągle jest we współczesnej szkole dosyć powszechny).

Praktyka szkolna – zagrożenia, szanse, rozwiązania

W obecnym systemie edukacji, pomimo przytaczanych przeze mnie wcześniej zapisów ustawy i podstaw programowych, miejsca na rzetelną edukację kulturową, w szczególności zaś edukację artystyczną jest w praktyce bardzo mało. Dość powiedzieć, że zredukowanie godzin na plastykę i muzykę w szkołach podstawowych i gimnazjach, godzin z historii i języka polskiego w szkołach ponadgimnazjalnych czy wymiaru godzin przedmiotu „wiedza o kulturze” na trzecim etapie edukacji, który wynosi zaledwie 1 godzinę tygodniowo przez 1 rok, nie sprzyja rozwojowi kulturowej edukacji. Szkolna obserwacja wyraźnie wskazuje, że z roku na rok poziom wiedzy młodzieży rozpoczynającej naukę w szkołach ponadgimnazjalnych z historii, literatury, filozofii, historii i teorii sztuki oraz muzyki jest coraz niższy, a umiejętności interpretowania różnych tekstów kultury pozostawiają wiele do życzenia. Dodatkowym utrudnieniem dla nauczycieli pragnących rzetelnie i twórczo wypełniać swoje obowiązki w zakresie edukacji kulturowej, wprowadzonym przez kolejną reformę szkolnictwa, jest nadmierny rozrost biurokracji, usztywnienie programów (rozkładów materiałów) i szczegółowe rozliczanie nauczyciela z każdej wpisanej w roczny plan lekcji, co uniemożliwia w praktyce indywidualizację pracy z uczniami, elastyczność podejścia i dostosowywanie realizowanych treści do aktualnych warunków (np. skorzystanie z oferty kulturalnej miasta w danym czasie). Warto zadać sobie zatem pytanie, dlaczego w dobie powszechnego dostępu do wszelakich dóbr kultury, łatwej i szybkiej komunikacji oraz ambitnych założeń podstaw programowych w tym zakresie, maleje jednocześnie świadomość młodych uczestników kultury oraz redukują się potrzeby związane z uczestnictwem w tej sferze życia.

Z jednej strony obwiniać o taki stan rzeczy można by dominujący i wzmacniany przez mass media konsumpcyjny styl życia, nakierowany przede wszystkim na teraźniejszość, zaspokajanie coraz bardziej rozbudowanych potrzeb materialnych oraz sprowadzający kulturę i sztukę do obszaru rozrywki i kultury masowej, łatwo dostępnej i przyswajalnej. Wiąże się to także z ekonomią czasu wolnego, zgodnie z którą zaspokajanie potrzeb wyższego rzędu, jaką jest uczestnictwo w kulturze wysokiej, uwarunkowane jest kilkoma czynnikami: istnieniem takiej potrzeby (a więc wykształceniem jej w procesie edu-

kacji i wychowania), wygospodarowaniem w budżecie czasu wolnego odpowiedniego obszaru na jej realizację, dostępnością konkretnej usługi na rynku kultury oraz dysponowaniem odpowiednimi środkami finansowymi dla jej zaspokojenia. Rozważając te czynniki w odniesieniu do młodzieży i obszaru edukacji, można dojść do wniosku, że wbrew pozorom, czynnik ekonomiczny nie będzie miał tu kluczowego znaczenia. Przyglądając się ofercie kulturalnej naszego choćby regionu, z satysfakcją i otuchą skonstatować można, że znaczna ilość wydarzeń kulturalnych jest dostępna dla młodzieży szkolnej całkowicie bez opłat lub też za bardzo symboliczną cenę (jak chociażby inicjatywy podejmowane przez Cieszyński Ośrodek Kultury „Dom Narodowy”, Bibliotekę Miejską, Teatr im. A. Mickiewicza, Kino „Piaś”, Książnicę Cieszyńską czy Uniwersytet Śląski). Nie możemy także nadmiernie utyskiwać na dostępność dóbr kultury, bo chociaż lokalna oferta nie jest może tak różnorodna i bogata jak oferty dużych aglomeracji miejskich, to jednak niewątpliwie Cieszyn na mapie wydarzeń kulturalnych w Polsce, pomimo statusu małego miasta, zajmuje dość znaczącą pozycję, a co najmniej kilka cyklicznych imprez kulturalnych odbywających się w jego przestrzeni, ma już swoją renomę i ogólnopolski, a nawet międzynarodowy zasięg. W przypadku młodzieży bariery w aktywnym uczestnictwie w kulturze nie stanowi również brak czasu dyspozycyjnego. Podstawowym problemem zatem pozostaje potrzeba obcowania z kulturą i uczestniczenia w szeroko pojętym życiu kulturalnym.

Stawiając sobie pytanie o to, gdzie i kiedy kształtuje się w człowieku potrzeba aktywnego i świadomego uczestnictwa w kulturze, należy zwrócić uwagę na trzy podstawowe obszary: środowisko domowe, środowisko szkolne i grupy rówieśnicze. Rola domu i wychowania jest tu oczywiście najważniejsza, na potrzeby jednak tego opracowania, zajmę się omówieniem dwóch pozostałych środowisk i przyjrzeniem się możliwościom, jakie stwarzają one dla wychowywania do kultury.

Ze względu na problemy wynikające z funkcjonującego systemu oświaty, o których wspomniałam wcześniej, edukacja kulturowa, rozumiana nie tylko jako przekazywanie dziedzictwa kulturowego w ramach takich przedmiotów, jak: historia, język polski czy wiedza o kulturze, ale także jako aktywne i refleksyjne uczestniczenie w wydarzeniach kulturalnych, przenosi się bardzo często w szkolnej praktyce z przedmiotów obowiązkowych (ze względu na przeładowanie programów przy jednoczesnej redukcji godzin) na koła zainteresowań, kluby dyskusyjne i filmowe czy szkolne zespoły artystyczne realizowane po zajęciach wynikających z planu lekcji. Zaletą takiego

rozwiązania jest zapewne skupienie grupy młodych ludzi zainteresowanych badaniem konkretnego obszaru, ale wadą z kolei pewien rodzaj wykluczenia (nie wszyscy zainteresowani uczniowie mogą zostać po lekcjach, choćby ze względu na dojazdy, inni nie zdołają odkryć w sobie pasji, bo nie będzie im dane jej spróbować), na skutek czego wiedza, twórcze działania i uczestnictwo w imprezach stają się dobrem reglamentowanym i niedostępnym dla wszystkich w jednakowym stopniu. W efekcie ci uczniowie, którzy w owych zajęciach z różnych przyczyn nie uczestniczą, umykają owemu procesowi konsekwentnego zaszczepiania miłości do kultury i kształtowania świadomych jej odbiorców. Niemniej jednak taka właśnie forma obecnie pozostaje jednym z głównych narzędzi, którymi dysponuje nauczyciel w procesie edukacji kulturowej. W szkole, w której pracuję, w ten właśnie sposób rozwija się pasje młodzieży, a funkcjonujące koła artystyczne, klub filmowy czy klub filozoficzno-naukowy, dzięki zaangażowaniu uczniów i nauczycieli, prowadzą prężnie swoją działalność, czego efektem są przygotowywane z różnych okazji programy artystyczne, noce filmowe czy spotkania i dyskusje.

Drugą praktyczną formą uczestnictwa w kulturze w ramach szkolnej dydaktyki jest organizowanie klasowych wyjść do teatru, kina, muzeów oraz dłuższych wycieczek łączących rekreację i edukację. Otwiera się tutaj przestrzeń współpracy środowiska szkoły oraz instytucji kulturalnych, która ma długą tradycję i w dalszym ciągu jest rozwijana i realizowana, choć i na tym polu pojawiają się pewne problemy natury organizacyjnej. Wspomniana już przeze mnie biurokratyzacja życia szkoły, brak możliwości elastycznego organizowania pracy powodują, że często grupowe wyjścia na warsztaty, spotkania, wykłady, wystawy, filmy czy spektakle, które mogłyby urozmaicić naukę, rozbudzić zainteresowania młodych ludzi czy po prostu umożliwić im zetknięcie się z czymś nowym, nie dochodzą do skutku. Ściśle określona ilość tematów do zrealizowania (z których nauczyciel jest rozliczany) oraz sztywne plany lekcji powodują, że jakiegokolwiek wyjście z młodzieżą powoduje dezorganizację pracy szkoły i „wiszące” nad nauczycielami i dyrekcją widmo niezrealizowania założonych rozkładów materiałów. W związku z czym bardzo często zdarza się tak, że szkoła po prostu rezygnuje z oferty kulturalnej przedstawianej przez różne instytucje kultury, co z jednej strony skutkuje tym, że młodzież pozbawiona zostaje możliwości uczestniczenia w interesujących inicjatywach, a z drugiej, że sale organizatorów tych wydarzeń, pomimo ich starań i wysiłków, świecą pustkami. Remedium na taki stan rzeczy byłoby jedynie głębokie przeformułowanie sposobu organizacji pracy

w szkole, np. wprowadzenie elastyczności w planach lekcji, która umożliwiałaby poświęcenie większej ilości czasu na wyjścia i wyjazdy grupowe, a także spotkania w szkole. Pomimo jednak przeszkód i barier szkoły starają się aktywnie współpracować z instytucjami kulturalnymi, na miarę organizacyjnych i ustawowych możliwości. Znakomitą inicjatywą realizowaną wspólnie przez środowiska szkolne i Teatr im. A. Mickiewicza w Cieszynie były na przykład coroczne Warsztaty Teatralne z Mistrzem, w których z jednej strony wybrani uczniowie mogli spróbować swoich sił na scenie i pracować z wybitnymi osobowościami świata teatru, a z drugiej licznie zgromadzona na widowni młodzież miała okazję przyglądać się na gorąco tej scenicznej pracy. Połączenie waloru rozrywki i edukacji tworzyło z tej inicjatywy doskonałe narzędzie kulturowej edukacji. Podobnie rzecz ma się z licznymi wydarzeniami kulturalnymi oferowanymi młodzieży przez COK „Dom Narodowy”.

Niezwykle istotnym elementem edukacji kulturowej na gruncie szkolnym jest wspieranie i rozwijanie działalności artystycznej uczniów. Rola ekspresji i kreacji w procesie wychowania i kształcenia jest nie do przecenienia i nie da się ukryć, że bardzo wiele zależy tu od postawy nauczyciela. Pierwszym obszarem, na którym powinno odbywać się pozytywne wzmacnianie uczniów w zakresie tworzenia, jest lekcja i nie ma tu bynajmniej na myśli wyłączenie zajęć takich jak plastyka czy muzyka. Każdy przedmiot na każdym poziomie edukacji, stwarza możliwości do twórczych i odkrywczych działań, w czasie których uczniowie mają okazję odkryć swoje talenty i spróbować sił w różnych formach kreacji. Doskonałym, sprawdzającym się w praktyce rozwiązaniem jest integracja i korelacja sztuk, a narzędziem do wykorzystania przy realizacji wielu tematów, przekład intersemiotyczny. Łączenie treści różnych przedmiotów w ramach projektów naukowo-artystycznych, które wraz z nauczycielami mogą realizować uczniowie, sprzyja kształtowaniu dojrzałej i świadomej postawy wobec dziedzictwa kulturowego.

Jeszcze bardziej efektywnym działaniem wydaje się być w procesie edukacji kulturowej bezpośrednie angażowanie młodzieży w działania artystyczne. Przykładem takiej inicjatywy jest organizowany od 17 lat przez II Liceum Ogólnokształcące im. M. Kopernika w Cieszynie coroczny Koncert Walentynkowy, w który angażują się z jednakową pasją uczniowie, nauczyciele, ale także absolwenci szkoły. Przygotowywanie programu artystycznego łączącego taniec, muzykę, śpiew i słowo jest doskonałą okazją dla rozwijania talentów i zainteresowań młodzieży, uwalniania ich na piękno i ekspresję sztuki, ale także kształtowanie postaw prospołecznych i integrację środowi-

ska. Wiele godzin ciężkiej pracy, poświęcony czas, który nie jest czasem lekcyjnym, tylko wygospodarowanym z czasu wolnego uczniów i nauczycieli, sprzyja kształtowaniu poczucia odpowiedzialności za wspólne działanie i satysfakcji z kreacji. Do szczególnie interesujących inicjatyw należą spektakle zrealizowane kolejno w latach 2012, 2013 oraz 2015. Pierwszy był montażem słowno-muzycznym, w którym udział wzięli uczniowie, absolwenci i nauczyciele. Inicjatywa tak przypadła do gustu uczniom, że do pomysłu wróciliśmy w kolejnych latach. Drugi spektakl był już przedstawieniem dramatycznym zrealizowanym w oparciu o autorski tekst absolwenta naszej szkoły, przy jego współreżyserii i scenicznym udziale, Kacpra Matuli, wówczas studenta Wyższej Szkoły Teatralnej w Warszawie. Trzecia z kolei, tegoroczna inicjatywa, była realizacją dramatyczną tekstu przygotowanego przez uczennice maturальной klasy, Annę Haratyk i Justynę Pysny, z oprawą muzyczną przygotowaną również przez uczniów. Reżyserią spektaklu zajmowali się: Katarzyna Michałkowa, polonistka II LO im. M. Kopernika w Cieszynie oraz Kacper Matula – obecnie już absolwent Wyższej Szkoły Teatralnej w Warszawie i dobrze zapowiadający się aktor. W spektaklu wystąpili uczniowie razem z dwójgim nauczycieli, Patrycją Łyżbicką uczącą języka polskiego i wiedzy o kulturze oraz Grzegorzem Szczechłą – nauczycielem biologii. Wszystkie te trzy spektakle bardzo wyraźnie pokazały nam, pedagogom, jak niezwykle ważne jest pokazanie młodzieży uniwersalności języka sztuki, która buduje międzypokoleniowe pomosty, unicestwia bariery stojące między uczniem a nauczycielem, stwarza możliwość wyrażenia siebie przy jednoczesnym otwarciu się na drugiego człowieka. To właśnie w tych działaniach najpełniej zaczął realizować się nam nowy model nauczyciela, który staje się przewodnikiem po świecie kultury, ale także partnerem w jej odkrywaniu i kreacji. Waleor tych zajęć jest nie do przecenienia i mieści się nie tylko w obrębie edukacji, ale także komunikacji, budowania relacji i personalnego treningu. Jest to taki rodzaj edukacji kulturowej, w którym wymiana odbywa się w obu kierunkach między uczniami i nauczycielami. Pedagodzy oglądani na scenie, w rolach tak odmiennych od tych tradycyjnych, szkolnych, zaczynają także być inaczej postrzegani przez uczniów, a zmiana tej relacji pozytywnie wpływa na późniejszy, lekcyjny już dialog. Również współpraca obecnych uczniów z absolwentami, którzy już rozpoczynają swoje życie zawodowe związane z kulturą i sztuką i odnoszą w nim pierwsze sukcesy, działa niezwykle motywująco.

Poza szkołą niezwykle ważnym środowiskiem, w którym z powodzeniem realizować można wszystkie założenia edukacji kulturowej, są grupy rówie-

śnicze, wśród których niezwykle ważne miejsce zajmuje we współczesnym świecie wolontariat młodzieżowy. Moje osobiste doświadczenia kilkuletniej pracy na stanowisku kierownika Biura Festiwalu „Kręgi Sztuki” w Cieszyźnie, związane m.in. z organizowaniem młodzieżowego wolontariatu do obsługi organizacyjnej festiwalu pokazują, że jest to doskonałe wręcz narzędzie sprzyjające budowaniu postaw prospołecznych i kształtowaniu potrzeb uczestnictwa w kulturze. Podczas letniego festiwalu uczniowie szkół ponadgimnazjalnych, a także studenci, mają okazję uczestniczyć w wielu bardzo różnych formach i wydarzeniach kulturalnych, przyjrzeć się, jak wygląda organizacja takich imprez od środka, zetknąć się ze środowiskiem związanym z tworzeniem kultury, poznać mechanizmy działania rynku kultury w Polsce czy wreszcie spotkać ciekawych ludzi świata sztuki oraz rówieśników. Fakt, iż większość młodych ludzi, którzy raz przyszli na taki wolontariat, wraca w kolejnych latach, nawet po ukończeniu już szkoły, jest budujący i satysfakcjonujący i pokazuje, że takie działania mają sens i że także w oczach młodzieży, „kultura może być cool”.

Podsumowanie

Współczesna edukacja kulturowa staje przed nowymi wyzwaniami i problemami, ale także otrzymuje nowe narzędzia do ich rozwiązywania i czynienia działań skuteczniejszymi. Z jednej strony jako pedagodzy napotykamy na problemy wynikające z niezbyt udanej i trafnej reformy szkolnictwa w Polsce, o których wspomniałam; z drugiej – stykamy się z coraz większą obojętnością uczniów wobec kultury i spadkiem zainteresowania tym obszarem. Wbrew pozorom jednak szkoła, a raczej nie tyle sama szkoła jako instytucja, ale uczący w niej pedagodzy, mogą zrobić bardzo wiele dla kulturowej edukacji młodych pokoleń. Miłość do kultury zaczyna się tam, gdzie jest człowiek z pasją, zaangażowaniem, otwartością. Szkoła, która wspiera kulturę i stwarza młodzieży okazję do aktywnego uczestnictwa w niej, jest pełna, wiarygodna, dająca szansę na wykroczenie poza sztywne ramy lekcji i egzaminów. To szkoła, która pokazuje uczniom, jak zdobywana przez nich wiedza przekłada się na uczestnictwo w dorosłym, świadomym i dojrzałym życiu. Promująca działania artystyczne i prospołeczne placówka cieszy się także większym zainteresowaniem uczniów i zaufaniem rodziców. Uważam, że współczesna edukacja kulturowa powinna przede wszystkim być nakierowana na praktyczne i bardzo zróżnicowane działania wdrażające dzieci od najmłodszych lat w świat

kultury i sztuki, powinna dawać możliwość nie tylko poznawania dziedzictwa przeszłości, ale kształtować przekonanie, że sami jesteśmy odbiorcami i twórcami kultury, a nasze działania wpływają na jej kształt. Powinna wreszcie w większej mierze zaufać nowoczesnym środkom przekazu i komunikacji, takim jak chociażby portale społecznościowe, tak bliskie młodym ludziom i wykorzystywać je do promowania działań kulturalnych i kształtowania właśnie tam wizerunku instytucji kultury jako miejsc atrakcyjnych dla młodego człowieka. Na koniec wreszcie trzeba pamiętać, że skuteczna edukacja kulturowa musi znaleźć kompromis pomiędzy misją wychowawczą i dydaktyczną i postawą życzeniową, a realiami społeczno-gospodarczymi, bo dobra kultury, tak jak każdy inny produkt, podlegają także prawom rynku i w ich rozpowszechnianiu istotną rolę pełni nie tylko edukacja, ale także odpowiedni marketing i promocja.

Bibliografia

- Dziadzia B., *Edukacja czy postkultura – media a dzieci na nowy wiek*, w: K. Olbrycht (red.), *Edukacja kulturalna. Wybrane obszary*, Katowice, 2004, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Morszczyńska U., *Normy w założeniach reformy edukacji na tle tendencji europejskich*, w: T. Lewowicki, E. Ogrodzka (red.), *Polityka społeczna i oświatowa a edukacja międzykulturowa*, Cieszyń–Warszawa 2005, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Filia w Cieszynie, Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP w Warszawie.
- Rogulska A., *Współczesna edukacja kulturowa z udziałem mass mediów w dobie globalizacji*, <http://academicon.pl/serwisy/pedagogika/publikacje/wspolczesna-edukacja-kulturowa-oblicza-przemiany-perspektywy-0>.
- Skutnik J., *Wychowanie w sztuce jako koncepcja edukacji kulturalnej dziecka*, w: K. Olbrycht (red.), *Edukacja kulturalna. Wybrane obszary*, Katowice 2004, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Toffler A., *Trzecia fala*, Warszawa 1997, PIW.
- Ustawa o systemie oświaty z dnia 7 września 1991 r., <http://www.bip.men.gov.pl/>.

Summary

The Author of the text, referring not only to theoretical assumptions but above all to school educational practice, answers the questions concerning the role of school in cultural education. The focus is on new challenges and problems which stand before cultural education. The meaning of practical actions aimed at inculcating children from the youngest age in the world of culture and art is shown.

Key words: culture, school, cultural education

Translated by Anna Studenska

NOTA O AUTORZE

Patrycja Łyżbicka – absolwentka Wydziału Filologii Polskiej i Klasycznej Uniwersytetu im. A. Mickiewicza w Poznaniu (specjalizacja pedagogiczna i edytorsko-wydawnicza), studiów podyplomowych z Wiedzy o Kulturze na Uniwersytecie Śląskim w Katowicach oraz studiów podyplomowych Menadżer kultury na Uniwersytecie Ekonomicznym w Katowicach. Nauczyciel dyplomowany w II LO im. M. Kopernika w Cieszynie (nauczane przedmioty: język polski, wiedza o kulturze). Od 2011 r. kierownik Biura Festiwalu „Kręgi Sztuki” i „Wakacyjne Kadry”. Animator działań kulturalnych z młodzieżą.

Beata Sabbath

Bukiet słów dla Ziemi Cieszyńskiej, czyli o poezji w Gimnazjum nr 2 w Cieszynie

Moja Ziemia

Ziemi Cieszyńskiej

*Moja Ziemia mówi do mnie
modlitwą kapliczki
kwitnącej wśród pól*

*znojnym psalmem dróg
znających trud wędrówki*

*pokorną piosnką ptaków
pątników niebieskich*

*pogodną pieśnią gór
dostojnych jak księgi*

*beztroskim śmiechem strumieni
biegnących w radość*

*steraną opowieścią chat
wtulonych w przeszłość*

*miłością ludzi
którzy odeszli w pamięć
mądrością ziemi
dojrzałej prawdą
zmartwychwstania*

*Moja Ziemia
ukryta w moim sercu
wciąż uczy mnie
kim jestem*

Wstęp

Rozpoczęłam swoje refleksje od wiersza, który napisałam kiedyś dla Ziemi Cieszyńskiej, ponieważ mówić mam o poezji i regionie, ale również z tego powodu, że starałam się ukazać w nim fascynujące zjawisko. Oto rodzinna ziemia może nie tylko zachwycać urokiem krajobrazów. Może także wskazywać wartości, a więc i uczyć ich wpatrującego się w nią człowieka.

Jeśli weźmiemy pod uwagę literaturę tworzoną na Śląsku Cieszyńskim, okaże się, iż wielu było autorów, którzy z pokorą stawali przed obliczem tej ziemi, aby wyśpiewać, wymalować barwami wzruszonego słowa jej piękno. Ale zdarzali się i tacy, którzy odczytywali tę ziemię jak księgę, dla których ojcowizna stawiała się przesłaniem, których ojcowski dom uczył, kim być i jak żyć.

Do takich właśnie twórców niewątpliwie należał Jan Kubisz – „nadolziański Mickiewicz”, jak go z szacunkiem nazywamy. Ten żyjący na Zaolziu w latach 1848–1929 krzewiciel polskiej świadomości narodowej (współtwórca Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego, działacz Czytelni Ludowej i Macierzy Szkolnej), nauczyciel (który pracy pedagogicznej poświęcił ponad 40 lat) i, przede wszystkim, pierwszy wybitny poeta Ziemi Cieszyńskiej (który swą miłość do stron rodzinnych wyśpiewał m.in. w tekstach pieśni mających rangę hymnu Śląska Cieszyńskiego: *Płyniesz Olzo* oraz *Ojcowski dom*) dla społeczności Gimnazjum nr 2 w Cieszynie jest szczególnie bliski. Jest on bowiem naszym patronem.

Patron poeta

Wszystko zaczęło się w 2002 roku. Nasza szkoła istniała już wówczas trzy lata. Doszliśmy więc do wniosku, że czas nadać jej imię. Pora, aby miała swojego patrona. Postanowiliśmy, że będzie nim osoba zasłużona dla Ziemi Cieszyńskiej. Ale kogo wybrać? O pomoc zwróciliśmy się do historyków Muzeum Śląska Cieszyńskiego. W wyniku wspólnej dyskusji wyłoniono szescioro kandydatów. Byli to:

- ksiązę Kazimierz II Piast „Kaźko”,
- ksiądz Jan Leopold Szersznik,
- Paweł Stalmach,
- ksiądz Józef Londzin,

- Jan Kubisz,
- Janina Marcinkowa.

Następnie każda klasa wybrała sobie jedną postać celem szczegółowego przygotowania materiału faktograficznego, zaś rezultaty ich działania – prezentacje, referaty, programy artystyczne przedstawiono podczas spotkania z rodzicami. Na koniec wszyscy – uczniowie, rodzice oraz nauczyciele wzięli udział w głosowaniu. Zwyciężył „nadolziański Mickiewicz”.

Uroczystość nadania Gimnazjum nr 2 z Oddziałami Integracyjnymi w Cieszynie imienia Jana Kubisza, z udziałem władz miasta i rodziny poety, odbyła się w Domu Narodowym 21 maja 2002 roku. Z tą chwilą rozpoczęła się dla naszych uczniów przygoda z poezją trwająca do dzisiejszego dnia.

Lekcje poezji

Początkowo poznawali oni na lekcjach wiersze swojego patrona zamieszczone w jego tomikach: *Niezapominajka*, *Śpiewy starego Jakuba* i *Z niwy śląskiej*. Uczyli się na pamięć ukochanych pieśni naszego regionu: *Płyniesz Olzo* oraz *Ojcowski dom*. Dużym przeżyciem była dla nich także lektura fragmentów *Pamiętnika starego nauczyciela* – wspomnieniowej książki Kubisza, która jest dzisiaj cennym źródłem do poznawania przeszłości Śląska Cieszyńskiego.

Zauroczeni szlachetnym pięknem twórczości „nadolziańskiego Mickiewicza” sięgnęliśmy po wiersze innych poetów. Tak zrodził się cykl lekcji poświęconych poezji regionalnej, któremu nadałam tytuł: *Wartości Ziemi Cieszyńskiej strofami pisane*. Został on skonstruowany w ten sposób, aby zilustrować ewoluowanie w czasie i przestrzeni motywów domu, ojcowizny i ziemi rodzinnej, podejmowanych przez twórców Śląska Cieszyńskiego. Teksty literackie dobrałam tak, aby ukazać obecność tematyki regionalnej w wierszach autorów kolejnych pokoleń, poczynawszy od Jana Kubisza, poprzez uznawaną za kontynuatorkę jego tradycji twórczynię ludową z Pruchnej – Emilię Michalską, aż po autorów współczesnych.

Odczytujący poetyckie strofy uczeń rozpoczynał swą literacką peregrynację po Ziemi Cieszyńskiej od zrozumienia wartości dziedzictwa i daru rodzinnego domu, potem poszerzał swą przestrzeń poznawczą, odkrywając różne wymiary ojcowizny (obyczaje, legendy, tradycje, miejscowości, wybitne postacie), aby wreszcie w pełni zidentyfikować się ze swoją małą ojczyzną i odnaleźć w sercu imperatyny charakter jej przesłania.

Lekcje te cieszyły się sporym zainteresowaniem młodzieży (a nawet kilku roczników studentów Uniwersytetu Śląskiego, którzy uczestniczyli w nich w ramach praktyk). W oparciu o wiersze autorów regionalnych tworzyliśmy programy artystyczne, realizowaliśmy edukacyjne projekty.

Jednakże dla niektórych uczniów stały się one źródłem szczególnej inspiracji. Wraz z upływem czasu oni także zaczęli ofiarowywać Ziemi Cieszyńskiej najpierw skromne bukietki, a później całe naręczka kolorowych słów. Z większym lub mniejszym talentem. W bardziej lub mniej wyrafinowanej formie. Lecz ich utwory miały jedną cechę wspólną. Były pisane Sercem. Szczerym. Oddanym. Kochającym.

Strofy sercem pisane

Właśnie dlatego antologia wierszy moich uczniów otrzymała tytuł: *Sercem pisane*. Została ona wydana w ramach projektu Socrates Comenius realizowanego w naszej szkole pod hasłem: *Nowocześni młodzi ludzie w Europie przekraczają granice nie niszcząc kultury*. I nie ma w tym nic dziwnego. Przecież dziedzictwem kulturowym naszych przodków jest w sercach cieszyńiaków nie tylko otwartość i szacunek dla drugiego człowieka, jego zwyczajów i poglądów, lecz, przede wszystkim, miłość do swej rodzinnej ziemi. Nawet jeśli te serca mają zaledwie kilkanaście lat.

Świadectwem tego uczucia są utwory (wybrane przeze mnie spośród blisko stu tekstów) zamieszczone w owej antologii. Szczególnie cieszy jeden z nich, ponieważ napisał go „zwyczajny” uczeń klasy sportowej (a takie właśnie klasy są charakterystyczne dla naszego gimnazjum), koszykarz, którego trudno podejrzewać o fascynację literaturą. Tymczasem jego *Wiersz o moim Cieszynie*, po delikatnym oszlifowaniu, rozbłysł niczym prawdziwy diament.

Popatrzmy:

Moja miłość do Cieszyna
jest niczym wiersze Pana Tuwima,
bo kiedy patrzę na tę okolicę,
zawsze się nią zachwyczę.

Dawne uliczki są takie śliczne,
jak piękne środki, te artystyczne.

Gdy wśród nich gościsz, o każdej porze
pieśń o przeszłości usłyszeć możesz.

I wtedy staje się oczywiste,
że to są strony moje ojczyste.
Można je czytać jak strofy wierszy,
mój zachwyt nimi jest więc najszczerzy.

Właśnie owym zachwytem i radością tworzenia postanowiliśmy się podzielić z uczniami innych szkół naszego regionu.

Dzielenie się radością tworzenia

I taka jest idea organizowania Powiatowego Konkursu Poetyckiego noszącego, a jakże, imię „nadolziańskiego Mickiewicza” Jana Kubisza. Jest to konkurs jednego wiersza przeznaczony dla uczniów klas 1–3 wszystkich gimnazjów naszego powiatu, a jego tematyka dotyczy Śląska Cieszyńskiego.

Kiedy zgłaszałam ten pomysł jako innowację pedagogiczną, zakładałam, że poetycka rywalizacja wpłynie na rozwój uczniów w trzech aspektach. Poznawczym – bowiem umożliwi rozwijanie zdolności literackich, atrakcyjne zdobywanie wiedzy z zakresu teorii literatury oraz kontakty z twórcami regionalnymi, będzie więc kształtowała ich aktywność twórczą. Emocjonalnym – gdyż pomoże w liryczny sposób wyrazić uczucia, przeżycia, refleksje. Społecznym – poprzez nawiązywanie kontaktów z rówieśnikami na płaszczyźnie literackiej.

Czy to się udało?

Patrząc z perspektywy czasu można powiedzieć, że tak. Odbyło się już dziesięć edycji konkursu. Ich tematyka, choć zawsze związana z Ziemią Cieszyńską, była dość zróżnicowana:

- Ziemia Cieszyńska – jej piękno, tradycja, kultura i wartości,
- Oblicza Ziemi Cieszyńskiej,
- Portret przodków strofami malowany,
- Refleksje o regionie wierszem pisane,
- Opowieści Ziemi Cieszyńskiej krajobrazami malowane,
- Dar ojcowskiego domu,
- Przeszłość przyszłości. Postacie Ziemi Cieszyńskiej,
- Dawno temu na Ziemi Cieszyńskiej,

- W szacunku wobec tych, którzy odeszli w pamięć,
- Bukiet słów dla Ziemi Cieszyńskiej.

Na Powiatowy Konkurs Poetycki nadesłano łącznie 291 wierszy. Tak, 291! Ich autorami byli uczniowie prawie wszystkich gimnazjów powiatu cieszyńskiego. Utwory co roku oceniały, choć należałoby raczej powiedzieć – czytały z wielkim zainteresowaniem, znane poetki naszego regionu – Urszula Stefania Korzonek z Pogórza i Anna Mazur z Drogomyśla, zaś obowiązki przewodniczącej jury niezmiennie od dziesięciu lat pełni prawnuczka Jana Kubisza – Aleksandra Błachut-Kowalczyk. Młodzi autorzy mieli także okazję poznać innych poetów. Snuli refleksje nad pełnymi znaczeń lirykami Beaty Kalińskiej z Cieszyna, słuchali gwarowych pieśnierek Jana Chmiela ze Skoczowa.

Zdjęcie 1. Grupowe zdjęcie z uroczystości podsumowania X Powiatowego Konkursu Poetyckiego im. Jana Kubisza w Muzeum Drukarstwa w Cieszynie



Źródło: Archiwum własne.

Uroczystości podsumowania poetyckiej rywalizacji organizowane są zawsze w maju, mniej więcej w rocznicę nadania Gimnazjum nr 2 z Oddziałami Integracyjnymi w Cieszynie imienia Jana Kubisza. Początkowo odbywały się one w naszej szkole, ale później laureaci odbierali swoje nagrody i dyplomy także w izbie regionalnej „U Brzezinów” w Cisownicy, w sali sesyjnej

Starostwa Powiatowego, dwukrotnie w sali rzymskiej Muzeum Śląska Cieszyńskiego i, ostatnio, w Muzeum Drukarstwa w Cieszynie (formą wyróżnienia była wówczas również możliwość bezpłatnego zwiedzania tych placówek kultury).

Zdjęcie 2. Zwiedzanie Muzeum Drukarstwa pod opieką jego twórcy i dyrektora Karola Franka



Źródło: Archiwum własne.

Konkursy odbywają się co roku pod patronatem Starosty Cieszyńskiego i przy wsparciu Burmistrza Miasta Cieszyna, co niewątpliwie wpływa na prestiż poetyckiej rywalizacji, a laureatom pozwala zdobyć cenne nagrody. Natomiast okazjonalne informacje i artykuły prasowe zamieszczane na łamach „Głosu Ziemi Cieszyńskiej”, „Wiadomości Ratuszowych” czy portalu OX znacząco przyczyniają się do promocji nie tylko poetyckiej twórczości gimnazjalistów, ale i naszej szkoły.

Poetyckie podsumowanie

To jedyny konkurs poetycki przeznaczony dla gimnazjalistów w naszym regionie. Jest wpisany w tradycję i kalendarz szkolny. To ciekawa forma promo-

wania poezji i Śląska Cieszyńskiego. Dlatego dziękuję za jego zorganizowanie. Życzę dalszego zapału i sukcesów – napisała w anonimowej ankiecie ewaluacyjnej jedna z polonistek, opiekunka nagrodzonego ucznia.

Poezja to piękno życia. Tworzę – bo to kocham. I Ziemię Cieszyńską też – podsumował natomiast jeden z ubiegłorocznych laureatów.

Wzruszyłam się, gdy przeczytałam jego słowa, bo dzięki nim zrozumiałam, co jest największą wartością naszego konkursu. Jest to możliwość odświeżenia, spotkania i poznania młodych ludzi, których niezwykłość polega na tym, że w naszej prozaicznej rzeczywistości mają odwagę kochać to, co szlachetne, dobre i piękne. I nie tylko nie wstydzą się nazywania swoich uczuć, ale dla ich wyrażenia mozolnie i starannie dobierają szczerze i serdeczne słowa. I z szacunkiem ofiarowują je rodzinnej Ziemi Cieszyńskiej, bo wiedzą, że to właśnie ona nauczyła ich tej miłości.

Tacy są dzisiaj. A w przyszłości? Być może będzie im dane wypełnić poetyczny testament Jana Kubisza zapisany w ostatnich strofach pieśni *Płyniesz Olzo*:

A tak kiedyś – gdy nad falą
Wiosną wiatr zawieje,
Wnuk usłyszysz w fal twych szumie
Przodków swoich dzieje,
I usiedzie na twym brzegu
Dumać nad przeszłością –
I żyć będzie dla swej ziemi
Czynem i miłością!

Bibliografia

- Golec J., Bojda S., *Słownik biograficzny Ziemi Cieszyńskiej*, Cieszyn 1993, Offsetdruk, t. 1.
Kubisz J., *Znad Olzy. Wybór i wstęp L. Miękina*, Cieszyn 1982, Macierz Ziemi Cieszyńskiej.
Miękina L., *Znów minie wiek... Antologia literatury nadolziańskiej*, Cieszyn 2001, Macierz Ziemi Cieszyńskiej.
Sabbath B., *Krajobrazy serca*, Cieszyn 2014, Wydawnictwo Offsetdruk i media.
Sabbath B., *Strofy sercem pisane. Cieszyn w poezji polskiej w XIX, XX i XXI stuleciu. Szkice. Bibliografia*, Cieszyn 2008, Biblioteka Miejska w Cieszynie.
Sercem pisane. Wybór wierszy uczniów Gimnazjum nr 2 z Oddziałami Integracyjnymi im. Jana Kubisza w Cieszynie, Cieszyn 2011.

Summary

The text shows relations of the Junior Secondary School No. 2 in Cieszyn students with poetry. It talks about the choice of Cieszyn's outstanding poet John Kubisz as the patron of the school. It also presents a variety of ways young people can be interested in poetry of authors from Cieszyn Silesia, and inspire students to their own creativity. Finally, the text extensively discusses The District Poetry Competition name of John Kubisz that for ten years has been organized by the Junior Secondary School No. 2 in Cieszyn for junior high school students from all over the district of Cieszyn.

Key words: Cieszyn, John Kubisz, poetry, beauty, love, pupils

Translated by Patryk Zając

NOTA O AUTORZE

Beata Sabath – mgr, cieszyńianka, absolwentka filologii polskiej, studiów podyplomowych z edukacji regionalnej oraz z arteterapii na Uniwersytecie Śląskim. Polonistka Gimnazjum nr 2 z Oddziałami Integracyjnymi im. Jana Kubisza w Cieszynie, pomysłodawca i koordynator Powiatowego Konkursu Poetyckiego. Poetka i publicystka, autorka m.in. czterech tomików wierszy, obszernej pracy *Strofy sercem pisane. Cieszyn w poezji polskiej w XIX, XX i XXI stuleciu*, literackiego opracowania dziejów kościółka na Stecówce *Jak Matka Boska na Stecówkę przyszła*, widowiska scenicznego *Taka jest prawda* poświęconego postaci św. Jana Sarkandra ze Skoczowa, a także licznych esejów, wywiadów, artykułów. Współautorka zeszytu ćwiczeń do edukacji regionalnej *Moja Ziemia*. Społecznik przez kilkanaście lat pełniący obowiązki radnej oraz przewodniczącej Komisji Kultury, Sportu i Promocji Rady Powiatu Cieszyńskiego. Laureatka Odznaki Honorowej *Zasłużony dla Kultury Polskiej*, Złotej Odznaki *Za Zasługi dla Województwa Śląskiego* oraz ubiegłorocznej *Nagrody Miasta Cieszyna w dziedzinie twórczości artystycznej, upowszechniania i ochrony kultury*.

Współpraca Zespołu Szkół Gastronomiczno-Hotelarskich w Wiśle ze środowiskiem lokalnym

Wstęp

W artykule tym, odwołując się do koncepcji wychowania szkoły określonej w Szkolnym Programie Wychowawczym Zespołu Szkół Gastronomiczno-Hotelarskich w Wiśle (ZSG-H) przedstawię przykłady współpracy szkoły z lokalną branżą hotelarsko-gastronomiczno-turystyczną, władzami lokalnymi, instytucjami, stowarzyszeniami i organizacjami pozarządowymi, przykłady działań szkoły i jej uczniów na rzecz mieszkańców środowiska lokalnego. Krótko scharakteryzuję także edukację regionalną: konkursy, imprezy szkolne i międzyszkolne oraz działalność publikacyjną.

W 2000 roku zespół nauczycieli powołany do opracowania *Szkolnego Programu Wychowawczego* postawił nauczycielom, uczniom oraz ich rodzicom pytania dotyczące wyznaczenia głównych celów, jakie w najbliższych latach powinien realizować Zespół Szkół Gastronomiczno-Hotelarskich w Wiśle. W oparciu o odpowiedzi udzielone na te pytania zostały sformułowane główne założenia Programu. Rada Pedagogiczna, Samorząd Uczniowski oraz Rada Rodziców wspólnie zdecydowali, by w pracy dydaktyczno-wychowawczej Szkoły za najważniejsze uznać:

- pielęgnowanie tradycji i obyczajów;
- budzenie uczuć patriotyzmu, tolerancji oraz szacunku do drugiego człowieka;
- służbę w obronie prawdy i sprawiedliwości;
- uczenie samodzielności w podejmowaniu trudnych decyzji życiowych;

- mobilizację do zdobywania wszechstronnej wiedzy i kształtowania umiejętności zawodowych;
- budzenie potrzeby ciągłego doskonalenia się i realizowania swoich pasji życiowych i talentów;
- profesjonalne podejście naszych absolwentów do obowiązków zawodowych¹.

Swoje główne cele w pracy wychowawczej sformułowali także wraz wychowankami wychowawcy internatu, którzy podczas konstruowania rocznych planów pracy skupili się na trzech najważniejszych zadaniach:

- sięganie do tradycji i obrzędowości polskiej oraz do wartości kultury Śląska Cieszyńskiego;
- odślanianie prawdziwych wartości, jak: dobro, uczciwość, patriotyzm, sumienność, odpowiedzialność, obowiązkowość i pomaganie w urzeczywistnianiu ich w życiu codziennym;
- przygotowywanie wychowanków do życia w zbiorowości oraz uwrażliwianie na potrzeby innych; kształtowanie osobowości wychowanka oraz rozwijanie takich jego cech i potrzeb, aby mógł sprostać wyzwaniom współczesności².

Opracowując co roku koncepcję pracy szkoły i internatu korzystamy z zasobu środków realizacji ujętych także w Szkolnym Programie Wychowawczym. Wiele z nich zakłada konieczność sięgnięcia po wsparcie ze strony instytucji oraz organizacji działających poza szkołą.

Współpraca szkoły z branżą hotelarsko-gastronomiczno-turystyczną

Programy nauczania w zawodach, w których kształcimy w ostatnich kilku latach, nakładają na szkołę obowiązek zapewnienia uczniom miejsc do realizacji praktyk zawodowych. Technicy hotelarstwa, technicy żywienia i usług gastronomicznych oraz technicy obsługi turystycznej mają możliwość skorzystania z bogatej oferty praktyk w renomowanych obiektach hotelarsko-gastronomiczno-turystycznych na terenie całej Polski oraz za granicą. Szczególnie ważna jest dla nas współpraca z lokalnymi zakładami pracy

¹ *Szkolny Program Wychowawczy Zespołu Szkół Gastronomiczno-Hotelarskich w Wiśle*, Wiśła 2000, Zespół Szkół Gastronomiczno-Hotelarskich, s. 4.

² Tamże, s. 5.

z terenu Śląska Cieszyńskiego, ponieważ większość uczniów po ukończeniu szkoły będzie wiązała z nimi swoją przyszłość zawodową.

Praktyki zawodowe dla uczniów

Praktyka zawodowa, realizowana od roku szkolnego 2012/2013 w wymiarze od 4 do 10 tygodni, daje naszym podopiecznym możliwość sprawdzenia nabytej w szkole wiedzy oraz umiejętności praktycznych w hotelu, restauracji czy biurze podróży. Uczniowie zapoznają się m.in. z zasadami funkcjonowania rynku pracy, wymaganiami stawianymi przez pracodawców, specyfiką obsługi różnych klientów. Większość z nich otrzymuje po skończonych praktykach bardzo dobre i celujące oceny oraz listy referencyjne potrzebne w przyszłości do budowania własnej kariery zawodowej. Wybrane obiekty hotelarskie lub restauracje proponują naszym uczniom możliwość podjęcia pracy dorywczej, a niektórzy z nich otrzymują nawet propozycje pracy po ukończeniu szkoły. Bardzo chętnie wysyłamy na praktyki naszych podopiecznych do tych zakładów pracy, w których na stanowiskach kierowniczych są zatrudnieni nasi absolwenci. Ich starsi o kilka lub kilkanaście lat koledzy i koleżanki mogą pokazać naszym uczniom, że zdobywanie wiedzy i kompetencji zawodowych może zapoczątkować w przyszłości możliwość kariery zawodowej w hotelarstwie lub gastronomii. Wielu naszych absolwentów podczas nieformalnych wizyt w naszej szkole oraz kontaktów zawodowych podkreśla, że ukończenie technikum w Wiśle staje się przepustką do znalezienia pracy na terenie całej Polski, ale także za granicą.

W pracy wychowawczej na terenie szkoły bardzo mocno zachęcamy młodzież do przyjmowania postaw empatycznych wobec swoich kolegów i koleżanek. Efekty tej działalności widoczne są m.in. w pomaganiu uczniom z młodszych klas w znalezieniu pracy dorywczej przez starszych kolegów i koleżanki. Bardzo chętnie angażujemy naszych podopiecznych do współorganizacji imprez, zawodów sportowych lub obsługi konferencji w hotelach, w ramach których mogą poznać zasady obsługi gościa niepełnosprawnego. We wrześniu 2013 roku w jednym z wiślańskich obiektów hotelarskich przyjmującym od kilkunastu lat naszych uczniów na praktyki zawodowe wybrane klasy uczestniczyły w dwudniowym szkoleniu „Hotel przyjazny osobom niepełnosprawnym” poświęconym obsłudze osób niewidomych. Zajęcia dla młodzieży prowadziła Halina Massalska-Mielnik z Polskiego Związku Nie-

widomych Koło w Cieszynie oraz Magdalena Bełza, pracownik Wydziału Etнологii i Nauk o Edukacji na Uniwersytecie Śląskim w Cieszynie.

Szczególnie cenna dla nas jest współpraca z tymi lokalnymi obiektami hotelarskimi, które decydują się przyjmować naszych podopiecznych borykających się ze specyficznymi problemami zdrowotnymi, posiadających orzeczenia o niepełnosprawności lub też w wyjątkowych sytuacjach kształconych w ramach nauczania indywidualnego. Cieszymy się, że można znaleźć na terenie Śląska Cieszyńskiego ludzi, kierujących hotelami, dla których ważna jest idea pomocy takim uczniom, a nie tylko dochód, jaki mogą dla nich wypracować praktykanci.

Konkursy, szkolenia, konferencje

Przed sześcioma laty nauczycielka przedmiotów gastronomicznych Iwona Gomola wraz ze Stowarzyszeniem Beskidzkie Smaki (SBS) promującym kuchnię regionalną zainaugurowała konkurs gastronomiczny „Gotuj z pasją”, który pierwotnie był adresowany do uczniów ze szkół zasadniczych kształcących w zawodzie kucharz małej gastronomii, a obecnie uczestniczy w nim młodzież kształcąca się w technikach. Środki finansowe na organizację przedsięwzięcia nauczycielka pozyskuje z funduszy Starostwa Powiatowego w Cieszynie oraz naszego Stowarzyszenia na Rzecz Wspierania Zespołu Szkół Gastronomiczno-Hotelarskich w Wiśle. Kucharze reprezentujący Stowarzyszenie Beskidzkie Smaki oceniają umiejętności gastronomiczne uczestników rywalizacji, a wspierający ich sponsorzy fundują nagrody rzeczowe dla zwycięzców konkursów. Kilkakrotnie w ciągu roku szkolnego odbywają się w szkolnej pracowni technologicznej szkolenia prowadzone przez członków SBS z zakresu kuchni regionalnej dla tych uczniów, którzy są zainteresowani uczestnictwem w konkursach. Tego typu spotkania młodzieży z przedstawicielami branży gastronomicznej mają znaczący wpływ na rozbudzanie u nich zainteresowań tematyką kulinarną i nawiązywania kontaktów zawodowych z przedstawicielami tej branży. Efektem tych działań i współpracy szkoły z branżą gastronomiczno-hotelarską jest to, iż kilku uczniów, wykazujących ponadprzeciętne zainteresowanie sztuką kulinarną, uczestniczących w konkursach, znalazło zatrudnienie w obiektach gastronomicznych, w których pracują odwiedzający nas członkowie Stowarzyszenia Beskidzkie Smaki.

Zespół Szkół Gastronomiczno-Hotelarskich w Wiśle od 1998 roku współpracuje z Fundacją Hotelarską z Genewy, która wspiera szkołę merytorycznie i finansowo w zakresie unowocześniania bazy materialnej oraz doskonalenia zawodowego nauczycieli przedmiotów zawodowych. Dwoje naszych nauczycieli uczestniczyło w trzymiesięcznych stażach nauczycielskich na Uniwersytecie w Bornemouth. Co roku bierzemy także udział w konferencjach organizowanych w wybranych krajach europejskich poświęconych najnowocześniejszym trendom w branży hotelarsko-turystyczno-gastronomicznej. Kilkunastokrotnie gościliśmy w szkole przedstawicieli Fundacji oraz współpracujących z nią wykładowców z kilku wyższych uczelni, którzy w ramach seminariów przekazywali nauczycielom oraz pracownikom współpracujących ze szkołą lokalnych zakładów gastronomicznych i hotelarskich wiedzę oraz umiejętności zawodowe.

Współpraca szkoły z władzami lokalnymi, instytucjami, stowarzyszeniami i organizacjami pozarządowymi

Naszych kontaktów ze środowiskiem lokalnym nie ograniczamy tylko do zakładów pracy i innych podmiotów zajmujących się działalnością w zakresie gastronomii, hotelarstwa i turystyki. Bardzo ściśle współpracujemy z naszym organem prowadzącym, czyli Starostwem Powiatowym w Cieszynie, władzami miasta Wisły oraz podległymi jej instytucjami, organizacjami zajmującymi się promocją dorobku kulturalnego Ziemi Cieszyńskiej oraz stowarzyszeniami i placówkami funkcjonującymi w obszarze edukacji i pomocy społecznej.

Współpraca z Urzędem Miejskim w Wiśle

Bardzo ważnym partnerem szkoły jest Urząd Miejski w Wiśle. Nauczyciele oraz uczniowie co roku mają wiele możliwości udziału w różnych przedsięwzięciach organizowanych lub współorganizowanych przez wybrane jednostki podlegające Urzędowi.

Od paru lat uczniowie biorą udział w ramach wolontariatu w obsłudze letnich oraz zimowych zawodów Pucharu Świata w skokach narciarskich na skoczni w Wiśle-Malince. Młodzież pomaga w pracach organizacyjno-technicznych, zajmuje się przygotowaniem cateringu i wspiera osoby prowadzące biura obsługi zawodów. Uczestnictwo w takiej imprezie sportowej jest dla niej bardzo cenne, ponieważ pomaga im w zapoznaniu się z zasadami jej or-

ganizacji, a przy okazji daje możliwość obejrzenia na żywo rywalizacji najlepszych na świecie skoczków narciarskich i doskonalenia kompetencji w posługiwaniu się językami obcymi z różnych krajów europejskich.

Od kilku lat władze miasta podejmują inicjatywy mające na celu aktywizację społeczną i samorządową uczniów uczęszczających do gimnazjum oraz wiślańskich szkół ponadgimnazjalnych. Od lat działała w Wiśle Młodzieżowa Rada Miasta, której członkowie, także z naszej szkoły, składali Radzie Miasta oraz burmistrzowi propozycje działań, inicjatyw, a nawet drobnych inwestycji zgłaszanych przez ich rówieśników. W ubiegłym roku kalendarzowym zaproponowano młodzieży udział w „Konkursie wiedzy o samorządzie lokalnym”, do którego uczniowie mogli się przygotować uczestnicząc m.in. w Dniu Otwartym Urzędu Miejskiego. Inicjatywy władz miasta mają na celu aktywizowanie ludzi młodych w zakresie uczestnictwa w różnorodnych działaniach podejmowanych przez miasto oraz przybliżanie im zasad funkcjonowania samorządu lokalnego. Burmistrz miasta zaproponował, by w najbliższych latach podjąć próbę zorganizowania konkursu projektów przygotowanych przez zespoły uczniowskie, a zwycięzcom tej rywalizacji przekazać środki na realizację. Jednym z licznych przykładów współpracy szkoły z Miejską Biblioteką Publiczną, która organizacyjnie podlega Urzędowi Miejskiemu w Wiśle jest realizacja projektu „Śladami Imka Wiśelki”. Nauczyciele oraz młodzież uczestniczą w spotkaniach z ciekawymi ludźmi organizowanymi przez Bibliotekę, w ramach których mają okazję pogłębić swoją wiedzę na temat m.in. historii miasta oraz wybitnych postaci z nim związanych. Pracownicy biblioteki kilkakrotnie uczestniczyli w artystycznych przedsięwzięciach realizowanych od kilku lat w naszej szkole w ramach Dnia Języka Polskiego.

Wychowawca internacki Sławomir Prochner jesienią 2013 roku wraz ze swoimi wychowankami, z którymi regularnie spotyka się i pracuje w ramach kółka fotograficznego, zdecydował się w ramach grupy nieformalnej „Pozytywnie zakręcenii” przystąpić wraz z Miejską Biblioteką Publiczną im. Jana Śniegonia do opracowania i realizacji projektu „Śladami Imka Wiśelki”. Na realizację projektu udało się pozyskać środki w wysokości 6000 złotych z Programu Działaj Lokalnie VIII. Nauczyciel wraz z młodzieżą oraz uczniami z innych szkół zajął się organizacją warsztatów fotograficznych w atelier w internacie oraz w plenerze. Wybrane prace uczestników zajęć zostały zakwalifikowane do konkursu, którego rozstrzygnięcie nastąpiło 21 listopada 2013 roku. Młodzi ludzie uczestniczący w różnych działaniach projektowych mieli okazję zaprezentować swoje umiejętności malarskie, fotograficzne, li-

terackie osnute wokół Imka Wiśłki, legendarnej postaci ukazanej w książce Bogumiła Hoffa.

Współpraca ze Starostwem Powiatowym w Cieszynie

Bardzo istotną rolę w realizacji różnorodnych działań podejmowanych w naszej szkole odgrywa nasz organ prowadzący Starostwo Powiatowe w Cieszynie. Wspiera nas merytorycznie, organizacyjnie i finansowo w opracowywaniu i realizacji licznych projektów adresowanych do uczniów, które dotyczą poszerzania ich kompetencji i poznawania kultur innych narodów w ramach programów Socrates Comenius czy Leonardo da Vinci.

W ramach dwóch edycji programu „Mam zawód mam pracę w regionie” realizowanym przez Starostwo prawie 100 naszych uczniów miało możliwość zdobycia dodatkowych kwalifikacji zawodowych w ramach kursów i szkoleń, nadrobienia zaległości z wybranych przedmiotów maturalnych na zajęciach dydaktyczno-wyrównawczych prowadzonych na terenie szkoły oraz poznania zasad funkcjonowania dwóch wybranych obiektów hotelarskich w ramach wizyty studyjnej. W czasie jednego z wyjazdów odwiedziliśmy znany obiekt hotelarski na Górnym Śląsku, którego dyrektorem jest nasza absolwentka. Podczas godzinnego spotkania z młodzieżą pani dyrektor zachęcała naszych podopiecznych do zdobywania wiedzy oraz umiejętności praktycznych i proponowała, by po skończeniu szkoły złożyli u niej podanie o pracę.

Co roku korzystamy także z bogatej oferty Biura Promocji Zdrowia dotyczącej profilaktyki i promocji postaw prozdrowotnych. Chętnie zgłaszamy swoje propozycje działań do Forum Inicjatyw Prozdrowotnych, które jest zbiorem informacji o inicjatywach podejmowanych w zakresie ochrony zdrowia i profilaktyki przez różne instytucje i organizacje na terenie powiatu cieszyńskiego.

Współpraca ze Stowarzyszeniem Przyjaciół Miasta Wisły „Imko Wiśłka”

Od kilku lat nasi nauczyciele oraz uczniowie uczestniczą w dwóch cyklicznie odbywających się na terenie Wisły konkursach, których głównym organizatorem jest Stowarzyszenie „Imko Wiśłka”. Pomagamy w przeprowadzeniu i obsłudze konkursu kulinarnego „Wiślańskie krepliki”, w ramach którego jury ocenia w oparciu o stały zestaw kryteriów pączki przygotowane

tradycyjnie z okazji tłustego czwartku. Do rywalizacji z piekarniami, restauracjami, gospodarstwami agroturystycznymi oraz osobami prywatnymi włączają się także nasi uczniowie, którzy mogą skonfrontować swoje umiejętności kulinarne z profesjonalistami z zakresu cukiernictwa.

Stowarzyszenie organizuje także w Wiśle od kilku lat „Bieg kelnerów” – imprezę, której tradycje sięgają 1938 roku. Nasi uczniowie pod opieką nauczycieli przedmiotów zawodowych gastronomicznych pomagają w przeprowadzeniu konkursu, ale część z nich decyduje się także skonfrontować swoje umiejętności kelnerskie z kelnerami zawodowymi pracującymi w restauracjach. Impreza, która odbywa się od kilku lat pod koniec czerwca, jest dla naszych podopiecznych świetną okazją do zapoznania się z zasadami organizacji takiego przedsięwzięcia i zaprezentowania przed licznie zgromadzoną widownią oraz fachowym jury wiedzy i umiejętności z zakresu obsługi konsumenta.

Współpraca z Rodzinnym Domem Czasowego Pobytu „Sindbad” oraz Stowarzyszeniem „Dobrze, że jesteś”

Wychowankowie internatu wraz z opiekunami przygotowują propozycje zajęć adresowanych do dzieci, które przebywają w Rodzinnym Domu Czasowego Pobytu „Sindbad” w Ustroniu. Do uczestnictwa w zajęciach specjalistycznych przygotowywali się w internacie i szkole podczas zajęć integracyjnych grupowych i klasowych oraz artystycznych. Spotkania naszej młodzieży z wychowankami przebywającymi w ośrodku interwencyjnym są kolejną lekcją wychowawczą, podczas której pojawiają się refleksje dotyczące losów dzieci, które nie mogły znaleźć szczęścia w kochających się rodzinach. Zauważyliśmy, że do udziału w warsztatach chętnie zgłaszali się ci uczniowie, którzy także funkcjonują w rodzinach rozbitych, niepełnych lub niewydolnych wychowawczo.

Wielokrotnie wychowawczyni internatu Grażyna Pisek zaangażowała wychowanków do udziału w zajęciach warsztatowych w Istebnej, które dla osób z niepełnosprawnością organizuje Stowarzyszenie „Dobrze, że jesteś”. Celem spotkań z osobami dorosłymi mierzącymi się na co dzień z różnymi rodzajami niepełnosprawności było przełamywanie barier komunikacyjnych, które mogą pojawić się w kontaktach z nimi, integracja, zainteresowanie ich problemami. Nasza młodzież bardzo dobrze potrafiła włączyć się w zajęcia, np. plastyczne, taneczne czy kulinarne.

Edukacja regionalna

Nasza szkoła jest jedną z niewielu placówek edukacyjnych w powiecie cieszyńskim, w której spotyka się młodzież z całego województwa śląskiego, ale także małopolskiego czy dolnośląskiego. W latach osiemdziesiątych i na początku lat dziewięćdziesiątych XX wieku, kiedy nasze Technikum Hotelarskie było jedną z niewielu tego typu szkół na terenie Polski, przyjeżdżali do Wisły kształcić się przyszli hotelarze z całego kraju. Nauczyciele co roku w klasach pierwszych musieli podejmować działania wychowawcze, w ramach których uczniowie przechodzili bardzo trudne dla nich etapy adaptacji oraz integracji, także tej kulturowej. Część z nich nie rozumiała tutejszej gwary i na początku krytycznie odnosiła się do jej użytkowników lub też po raz pierwszy w życiu spotykała osoby funkcjonujące np. w religijnych wspólnotach protestanckich. Uczniowie pochodzący z naszego terenu byli zaskoczeni, że ich koledzy i koleżanki z innych regionów Polski na co dzień mówią poprawną polszczyzną i nie znają żadnej gwary. Każda z grup dysponowała jednak zasobami kulturowymi zaczerpniętymi ze swoich środowisk rodzinnych – małych ojczyzn, którymi mogła sobie nawzajem ubogacać. To wielokulturowe spotkanie różnych ludzi pomogło nam wypracować propozycje konkretnych działań, w ramach których osoby spoza Śląska Cieszyńskiego mogą zapoznać ze specyfiką kulturowo-obyczajową naszego regionu, natomiast nasza młodzież uczy się w oparciu o kontakty z rówieśnikami z innych regionów Polski czy Republiki Czeskiej otwartości i tolerancji.

Szczególną rolę w promowaniu tożsamości kulturowej odgrywa język. Jednym z głównych zadań realizowanych przez szkołę jest uczenie poprawności językowej, ale nie możemy w rzeczywistości szkolnej lub w kontaktach z rodzicami lub opiekunami prawnymi uczniów zapominać o gwarze. Posługując się nią podczas rozmów z naszymi podopiecznymi lub ich rodzicami możemy czasami łatwiej osiągnąć zakładane przez nas cele edukacyjne i wychowawcze.

Konkursy i imprezy szkolne o charakterze regionalnym

Nauczyciele pracujący w ZSG-H przygotowują wiele interesujących propozycji poszerzania wiedzy młodzieży o naszym regionie. W ramach Dnia Języka Polskiego odbywają się konkursy gwarowe, podczas których trzyoso-

bowe zespoły klasowe odpowiadają na pytania dotyczące m.in. zasobu leksykalnego gwary śląskocieszyńskiej, zapożyczeń z innych języków, wiedzy z zakresu prowadzenia tradycyjnego gospodarstwa domowego czy kuchni regionalnej. Rywalizacja wzbudza wiele emocji i uczniowie w domach rodzinnych dyskutują ze swoimi rodzicami oraz dziadkami na temat zagadnień, na które nie umieli udzielić poprawnych odpowiedzi.

Kilkakrotnie także podczas Dni Języka Polskiego młodzież prezentowała przygotowane przez siebie teksty literackie w aranżacjach gwarowych. Bardzo interesująco zabrzmiały gwarowe przeróbki naszej epopei *Pan Tadeusz* lub wybranych tekstów z literatury współczesnej.

Doskonałą okazją do prezentacji dorobku kulturowego naszego regionu są roczne święta, m.in. Bożego Narodzenia. Młodzież zaangażowana w działalność zespołów regionalnych, szczególnie w zespole „Istebna”, prezentuje w szkole podczas spotkań wigilijkowych uczniowskich oraz nauczycielskich bogaty repertuar pastorałek i zwyczajów bożonarodzeniowych. Młodzież z Trójwsi (określenie dotyczy wsi Istebna, Koniaków, Jaworzynka) występująca na scenach wielu krajów europejskich i na świecie potrafi łatwo przezwyciężyć obawy dotyczące założenia stroju regionalnego, który nasi uczniowie ubierają także podczas organizacji różnorodnych imprez o charakterze kulinarnym. Podczas wigilijnych spotkań z udziałem nauczycieli, pracowników administracji i obsługi oraz pracowników emerytowanych kilkakrotnie towarzyszył nam także zespół śpiewaczy „Gronie” z Wisły – Głębiec.

W roku szkolnym 2010/2011, który w całości poświęciliśmy promowaniu kultury ludowej, pedagog szkolny Lubomir Špila wraz z młodzieżą przygotował dla uczniów spotkanie, w ramach którego młodzież, szczególnie ta spoza naszego powiatu, mogła wysłuchać krótkiej prelekcji na temat stroju regionalnego górali beskidzkich, zwyczajów oraz kultury pasterskiej. W trakcie spotkania jedna z nauczycielek „sztrykowała kopyca”, grupka młodzieży „czychrała” wełnę a nauczycielka przedmiotów gastronomicznych wykonała z domowej śmietany w maśniczce „ćwiertkę” masła.

Bogatą ofertę działań związanych z promocją kultury regionalnej proponuje co roku swym wychowankom internat. Młodzież ma możliwość uczestnictwa w zajęciach warsztatowych prowadzonych przez lokalnych artystów. Dzięki takim kontaktom mogą poznać różne techniki malarskie malowania na płótnie, szkle czy porcelanie lub też przyjrzeć się artystkom potrafiącym wykonać z nici bawełnianych serwetki czy inne przedmioty dekoracyjne lub użytkowe. Takie spotkania z ludźmi kultury motywują wychowanków do od-

krywania własnych zdolności artystycznych, pasji, a jeśli już je odkryli, do publicznego zaprezentowania swych prac podczas cyklicznie odbywających się wystaw w internacie lub podczas Pokazu Młodych Talentów w szkole.

Konkursy i imprezy międzyszkolne o charakterze regionalnym

Uczniowie zainteresowani podzieleniem się swoimi umiejętnościami interpretacji tekstów napisanych w gwarze mają możliwość udziału w kilku konkursach gawędziarskich.

Po eliminacjach szkolnych najlepszych gawędziarzy zgłaszamy do odbywającego się tradycyjnie późną jesienią Konkursu „Po cieszyńsku po obu stronach Olzy” organizowanego przez Górnośląski Oddział Stowarzyszenia „Wspólnota Polska” oraz Sekcję Ludoznawczą przy Polskim Związku Kulturalno-Oświatowym w Republice Czeskiej oraz Konkursu gawędziarskiego im. Marii Pilch odbywającego się w Muzeum Beskidzkim w Wiśle. Uczniowie szukają tekstów u regionalnych twórców gawędziarskich, w ośrodkach kultury, u krewnych zajmujących się tego typu twórczością lub u pedagoga szkolnego Lubomira Špili, który potrafi przygotować tekst dopasowany do predyspozycji młodego gawędziarza. Szczególnie cenne są gawędy ludowe otrzymane od bliskiego krewnego, z którym młody człowiek był związany nie tylko w wymiarze kulturowym, ale także rodzinno-emocjonalnym.

Uczestniczymy także w organizowanym przez Towarzystwo Miłośników Wisły „Konkursie wiedzy o Wiśle”. W tym przedsięwzięciu biorą udział kilkuosobowe drużyny ze wszystkich szkół wiślańskich, a jego organizatorzy chcą jak największe grono najmłodszych mieszkańców miasta motywować do poznawania i promowania wiedzy o Wiśle, wybierając co roku inne zagadnienia, na podstawie których powstają zadania konkursowe.

Publikacje szkolne promujące tradycję i kulturę regionalną

Podczas przygotowań do obchodów 60 rocznicy działalności szkoły zrodził się wśród nauczycieli przedmiotów gastronomicznych pomysł opracowania książki kulinarnej, która zawierałaby receptury potraw i napojów charakterystycznych dla kuchni Śląska Cieszyńskiego. Autorki publikacji – Maria Maciejczek-Madej, Anastazja Sidzina oraz Emilia Kłapsia – sięgnęły do zasobów wiedzy kulinarnej osób starszych, absolwentów, młodzieży i ich rodziców, innych nauczycieli i w ten sposób powstała książka zawierająca po-

nad sto receptur pt. *Potrawy regionalne Wisły i Śląska Cieszyńskiego*. Opracowanie ukazało się w kilkutysięcznym nakładzie i cieszyło się dużym zainteresowaniem nie tylko wśród uczniów i absolwentów, nabywali je także właściciele lokalnych punktów gastronomicznych, pragnący wzbogacić ofertę serwowanych gościom dań regionalnych oraz osoby zawodowo zajmujące się pisanie przewodników kulinarnych.

Kolejny pomysł wydawniczy zrodził się przy okazji obchodów 70-lecia szkoły. Dotarliśmy do notatek lekcyjnych z technologii gastronomicznej naszych absolwentek, które uczęszczały do szkoły w okresie międzywojennym oraz w latach pięćdziesiątych. Receptury w nich zawarte uznaliśmy za ciekawy materiał godny utrwalenia i powstało opracowanie pt. *Przepisy ze szkolnych zeszytów, czyli co gotowali uczniowie w wiślańskim „Patelnioku”*. Także ta publikacja cieszyła się dużym zainteresowaniem czytelników.

Zakończenie

Placówki oświatowe, planujące swoje działania w zakresie dydaktyki, wychowania i opieki nad uczniem, stają często przed dylematami dotyczącymi zakresu współpracy z instytucjami i organizacjami pozaszkolnymi. Nie wszystkie propozycje składane przez podmioty funkcjonujące poza szkołą cieszą się zainteresowaniem ze strony nauczycieli i uczniów, ponieważ wymagają z ich strony dodatkowego zaangażowania, a zakres współpracy nie zawsze jest związany z realizowanymi w szkole programami nauczania. Szkoła nie może jednak izolować się od środowiska lokalnego, ponieważ większość naszych absolwentów będzie musiała po zakończeniu nauki na poziomie placówki ponadgimnazjalnej w rzeczywistości pozaszkolnej znaleźć swoje miejsce. Nasza szkoła poszukuje wśród instytucji, organizacji czy stowarzyszeń szczególnie takich partnerów, którzy swoimi propozycjami współpracy i pomocy mogą nas ubogacić i które swoim zaangażowaniem możemy wspomóc w realizacji ich różnorodnych przedsięwzięć czy działań statutowych.

Bibliografia

- Maciejczek-Madej M., Sidzina A., Kłapsia E., *Potrawy regionalne Wisły i Śląska Cieszyńskiego*, Wiśła 1996, Drukarnia Akcydensowa.
- Przepisy ze starych zeszytów, czyli co gotowali uczniowie w wiślańskim „Patelnioku”*, Wiśła 2006, Zespół Szkół Gastronomiczno-Hotelarskich.
- Szkolny Program Wychowawczy Zespołu Szkół Gastronomiczno-Hotelarskich w Wiśle*, Wiśła 2000, Zespół Szkół Gastronomiczno-Hotelarskich.

Summary

The Secondary School of Hotel Management and Catering in Wiśła, being the oldest educational institution in Poland teaching staff to work in hotels, has been co-operating closely with the local community since the beginning of its existence in 1936. The hotel, restaurant and tourism industries, changing over the period of several dozen years, have always entrusted our institution with numerous tasks connected with vocational training. The high level of vocational education has helped us to increase the number of professional training places we offer to our students who acquire practical skills in the best hotels and restaurants in Cieszyn Silesia, all over Poland and abroad. We have benefitted greatly from the co-operation with institutions and organisations which are involved in raising the quality of tourist services and promoting Polish hospitality, also in the local dimension. We attempt to encourage youth to participate in various undertakings which apart from elements connected with their future profession also include topics related to promotion of sports, prevention and healthcare, development of interests and hobbies or learning sensitivity to other human beings.

Key words: practical training, regional education, competitions

Translated by Lidia Mroziak

NOTA O AUTORZE

Lubomir Špila – absolwent filologii polskiej na Wydziale Filologicznym Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach, specjalność nauczycielska. Ukończył studia podyplomowe z socjoterapii oraz Studium Profilaktyki i Treningu Psychologicznego. Członek zespołów interdyscyplinarnych ds. przemocy domowej w Wiśle oraz Istebnej. Zainteresowania zawodowe: edukacja regionalna.

Szkoła zawodowa w środowisku lokalnym

Jednym z ważniejszych elementów lokalnej przestrzeni społecznej są instytucje oświatowe. Były i nadal są ośrodkiem wiedzy, ośrodkiem integrującym działania społeczne, nośnikiem inicjatyw środowiskowych. Budują one poczucie tożsamości mieszkańców wsi, dzielnic czy miast.

Szczególnym typem szkoły jest szkoła zawodowa, należąca do szkół ponadgimnazjalnych, a więc realizująca wychowanie i kształcenie młodzieży w wieku 16–20 lat. Jej specyfika polega na łączeniu kształcenia ogólnego i zawodowego, przy czym aspekt zawodowy jest czynnikiem wyróżniającym tę placówkę wśród innych instytucji oświatowych. Ze względu na wybory zawodowe młodzi ludzie decydują się na szkoły techniczne czy zasadnicze zawodowe. Oczekują, że szkoła przygotuje ich do pracy zawodowej, wyposaży w kompetencje (wiedzę i umiejętności), przybliży do rynku pracy, czasem wręcz wprowadzi na rynek pracy (np. klasy wielozawodowe z praktyczną nauką zawodu u pracodawcy czy praktyka zawodowa u różnych pracodawców).

Żeby spełnić te oczekiwania szkoły zawodowe podejmują różne działania, także we współpracy ze środowiskiem lokalnym. Odwołując się do doświadczeń Zespołu Szkół Przyrodniczo-Technicznych w Międzyzdrojach przedstawiam działania edukacyjne, zawodowe i kulturalne podejmowane we współpracy ze środowiskiem lokalnym.

Wśród działań edukacyjnych realizowanych we współpracy z gospodarstwami rolnymi i przedsiębiorstwami ogrodniczymi wskazać można na:

- organizowane przez nauczycieli wizyty studyjne młodzieży w gospodarstwach rolnych, przedsiębiorstwach ogrodniczych, transportowych czy gastronomicznych, gdzie uczniowie uzupełniają wiedzę teoretyczną i oglądają rzeczywistość rynku pracy. Wizyty te są realizowane

- w ramach zajęć lekcyjnych. Dla przedsiębiorstw są okazją podzielenia się swoim dorobkiem, a jednocześnie platformą dyskusji zawodowej. Zajęcia te są ważnym elementem edukacji, a bazą współpracy jest szeroki wachlarz przedsiębiorstw, dopasowany do kierunków kształcenia;
- zapraszani do szkoły przedstawiciele Agencji Restrukturyzacji i Modernizacji Rolnictwa, Nadleśnictwa Ustroń, specjaliści z zakresu żywienia, ekonomii, weterynarii, instytucji rynku pracy (Ochotnicze Hufce Pracy i Powiatowy Urząd Pracy), dzielą się swoją wiedzą, młodzież ma okazję obserwacji postaw zawodowych, wykorzystania wiedzy specjalistów do poszerzenia własnych kompetencji i mentalnego przygotowania się do pełnienia ról zawodowych;
 - udział młodzieży w szkoleniach rolniczych, które organizowane są na terenie szkoły oraz szkoleniach gastronomicznych organizowanych w środowisku pracodawców. Szczególną rolę odgrywa tu firma RM Gastro Polska – Ustroń, gdzie młodzież może uczestniczyć w warsztatach kulinarnych i poznawać najnowsze technologie.

Działania edukacyjne pozwalają na wzajemne poznanie szkoły oraz firm i instytucji, co poprawia i rozwija tę współpracę. Nauczyciele poszukują nowych możliwości pozyskiwania partnerów w środowisku lokalnym, bo wiedzą, że to wspiera edukację zawodową. Przedsiębiorcy zaś uzyskują wiedzę o szkole, jej ofercie kształcenia, a poprzez bezpośrednie kontakty z nauczycielami i uczniami niejako „zaprzyjaźniają się ze szkołą” – chętnie kontynuują współpracę.

Działania zawodowe to głównie praktyki zawodowe, jakie uczniowie szkoły odbywają w konkretnych lokalnych przedsiębiorstwach. Są tam delegowani na kilkutygodniowe praktyki, gdzie uczestniczą w pracy gospodarstw i przedsiębiorstw. Nabywają doświadczenia w środowisku pracy, a jednocześnie są wizytówką szkoły. Często zdarza się, że otrzymują oferty pracy, gdy dają poznać się jako dobrzy pracownicy. Dla szkoły jest to bardzo ważne, ponieważ wskazuje na przydatność i efekty kształcenia zawodowego, a jednocześnie wpisuje szkołę w lokalne środowisko zawodowe. Inną formą działania są organizowane dla zainteresowanych gimnazjów, a także miejscowego przedszkola warsztaty kulinarne, gdzie uczniowie i nauczyciele wprowadzają dzieci i młodzież gimnazjalną w arkana sztuki kulinarnej i promują zdrowy styl życia. Uczniowie szkoły wykonują także szczególne projekty dla firm i urzędów, zgodne ze swoim kierunkiem kształcenia, np. przygotowanie terenu, nasadzenia i pielęgnacja terenu wokół Powiatowej Komendy Policji

w Cieszynie czy Urzędu Miejskiego w Skoczowie. We współpracy z Nadleśnictwem Ustroń dokonują nasadzeń drzew oraz tworzą aleję lipową na terenie szkolnym.

Działania kulturalne podejmowane we współpracy ze środowiskiem lokalnym dotyczą współorganizacji imprez, jak np. dożynki gminne w Skoczowie, Forum Rolnicze Podbeskidzia, Dni Skoczowa, Powiatowy Turniej Motoryzacyjny czy Regionalne Dni Rybactwa. Przygotowanie oprawy uroczystości (wystrój, bankiety, stoisko gastronomiczne), udział w realizacji imprez to szansa na pokazanie szkoły szerszemu gremium – mieszkańcom gminy i regionu. Szkoła włącza się też w organizację regionalnych konkursów kulinarnych (na potrawę czy ciasteczko cieszyńskie), co daje uczniom okazję prezentowania swoich umiejętności. Szczególną formą współpracy transgranicznej jest wieloletni kontakt ze szkołami w Czechach i na Słowacji. Wzajemne odwiedziny uczniów i nauczycieli, wspólne przedsięwzięcia sportowe, kulturalne i turystyczne pokazują, że budowanie współpracy nie zależy od granic.

Umacnianiu pozycji szkoły w środowisku lokalnym sprzyja udział uczniów i nauczycieli w targach edukacyjnych, jakie od kilku lat organizują prawie wszystkie gimnazja oraz dzień otwarty szkoły, podczas którego prezentuje się ofertę i dorobek placówki zainteresowanym gimnazjalistom. Promocja szkoły wymaga współdziałania z innymi placówkami edukacyjnymi oraz samorządem terytorialnym. Szkoła włącza się też w inicjatywy ogólnopolskie realizowane lokalnie, jak WOŚP, gdy uczniowie angażują się w tę akcję w swoich miejscach zamieszkania. Współpraca kulturalna ma też wymiar społeczny – współpraca z sołtysem i radą sołecką, udostępnianie sal szkolnych na zebrania wiejskie, a szkolnych obiektów sportowych dla mieszkańców wsi oraz korzystanie z obiektów gminnych przez szkołę (np. sali na bale szkolne). Ten wymiar współpracy, oparty na personalnych kontaktach i wspólnych działaniach, buduje codzienne życie środowiska lokalnego i ma dla niego duże znaczenie. Ważne miejsce w działaniach szkoły ma też współpraca z Ośrodkiem Pomocy Dziecku i Rodzinie w Międzywiciu, gdzie uczniowie pomagają młodszemu koledze w nauce oraz z Domem Pomocy Społecznej w Skoczowie, gdzie odwiedzają seniorów z okazji świąt Bożego Narodzenia.

Przedstawione przykłady współpracy pokazują, że szkoła jest ważnym elementem środowiska lokalnego. Warto tę współpracę kontynuować oraz poszerzać, by dla kolejnych roczników młodzieży być atrakcyjnym i pewnym nośnikiem edukacji i przygotowania zawodowego. Potrzebuje także wsparcia

finansowego, by korzystać z nowoczesnych technologii i narzędzi pracy. Na koniec warto podkreślić, że to pokolenia absolwentów budują pozycję szkoły w środowisku i generują lokalną współpracę zawodową oraz kulturalno-społeczną.

Summary

The Author of the article shows the role of vocational school as a centre of knowledge, the centre which integrates social activities and the vehicle of environmental initiatives. The Author also presents the examples of educational and cultural activities which are undertaken in cooperation with local environment.

Key words: vocational school, local environment, cooperation

Translated by Anna Studenska

NOTA O AUTORZE

Barbara Pasieka – magister, pedagog szkolny Zespołu Szkół Przyrodniczo-Technicznych w Międzywiciu.

Prace z serii PEDAGOGIKA SPOŁECZNA

Szczurek-Boruta A., Chojnacka-Synaszko B., Suchodolska J. (red.), *Człowiek w przestrzeni lokalnej – dobre praktyki wspierania rozwoju, aktywizacji i integracji społecznej. Konteksty teoretyczne i społeczno-polityczne*, Toruń 2014, Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego, Stowarzyszenie Wspierania Edukacji Międzykulturowej, Powiat Cieszyński, Wydawnictwo Adam Marszałek, ISBN 978-83-8019-012-2, ss. 256.

Szczurek-Boruta A., Chojnacka-Synaszko B. (red.), *Człowiek w przestrzeni lokalnej – dobre praktyki wspierania rozwoju, aktywizacji i integracji społecznej osób starszych*, Toruń 2014, Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego, Stowarzyszenie Wspierania Edukacji Międzykulturowej, Wydawnictwo Adam Marszałek, ISBN 978-83-8019-029-0, ss. 197.

Cieszyn robi wrażenie

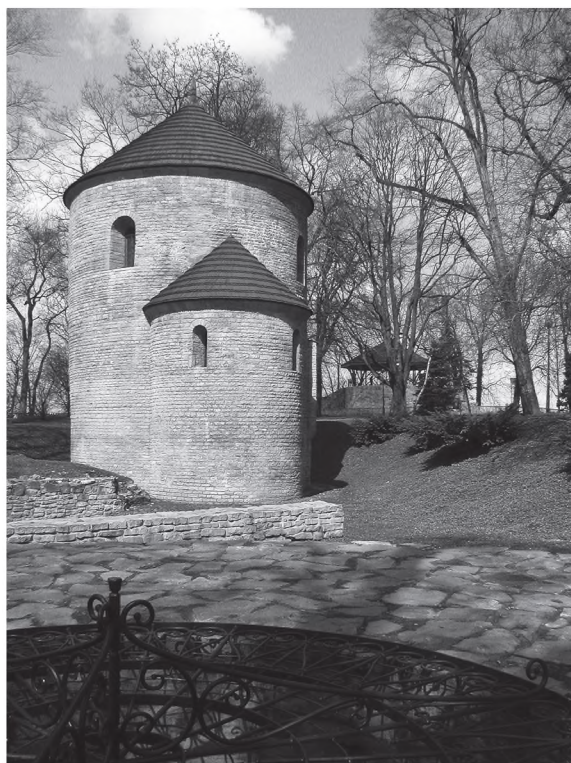
Cieszyn – leżące na pograniczu Czech i Polski malownicze miasteczko. Jego transgraniczny charakter, barwna historia oraz ciekawe zabytki w połączeniu z bogatą ofertą imprez i walorami przyrodniczymi sprawiają, że jest jednym z najbardziej atrakcyjnych miast na południu Polski, o szczególnym klimacie i przyjaznej atmosferze. To miasto, które każdy powinien odwiedzić. Idealne miejsce na weekendowy wypoczynek.

Według legendy w 810 r. po długiej rozłące spotkali się trzej królewscy synowie, którzy chcąc upamiętnić to wydarzenie, postanowili założyć miasto. W rzeczywistości historia Cieszyna rozpoczyna się na przełomie IX i X w., kiedy to na Górze Zamkowej został wzniesiony gród. Do dziś jest jedną z największych atrakcji – można tam zobaczyć m.in. XI-wieczną rotundę, której wizerunek znany jest wszystkim z 20-złotowego banknotu; warto wejść na Wieżę Piastowską i z jej szczytu podziwiać panoramę rozciągającą się aż po Beskid Śląski i Śląsko-Morawski. Interesujące są galerie Zamku Cieszyn, które prezentują polski i światowy design. Bardzo malownicze jest Stare Miasto. Jednym z najbardziej reprezentacyjnych budynków jest Teatr, doceniony przez wielu twórców. Ważnym punktem miasta jest Rynek. W kawiarzanych ogródkach łatwo jest oddać się chwili relaksu i podziwiać zabytkową zabudowę.

Osobom skupionym na historii polecamy zwiedzanie Cieszyna i Czeskiego Cieszyna szlakami tematycz-



Zdjęcie 1. Wieża Zamkowa (fot. R. Karpińska)



Zdjęcie 2. Rotunda św. Mikołaja (fot. R. Karpińska)

będzu-Podborze (Republika Czeska), gdzie znajduje się replika słowiańskiego grodu z VIII w., organizowane są pokazy i programy edukacyjne na temat życia we wczesnośredniowiecznym grodzie.

Spragnionym wypoczynku na łonie natury miasto oferuje wiele kameralnych i obfitujących w zielen miejsc. Zabytkowy charakter ma kompleks parkowy na Górze Zamkowej, godne polecenia są też niewielkie, ale urokliwe parki. Wzdłuż Olzy, po obu stronach rzeki, znajdują się ścieżki pieszo-rowerowe, przez Cieszyńską Wenecję prowadzące do transgranicznego kompleksu rekreacyjno-sportowego.

Wyjątkowa i smaczna jest lokalna kuchnia – na swoje specjały zapraszają cieszyńskie lokale. Cieszyński Browar Zamkowy, który od 1846 r. produkuje trunki metodą naturalną, oprócz znakomitego piwa oferuje zwiedzanie i udział w pokazowym warzeniu piwa. Na czeskie specjały i piwo zapraszają z kolei knajpki znajdujące się niedaleko – wystarczy tylko przejść przez most.

nymi. Można to zrobić na wiele sposobów – drogą książąt cieszyńskich: Piastów i Habsburgów, śladami cieszyńskich żydów, ewangelików, kościołów i klasztorów, cieszyńskiej Moderny, szlakiem natury... Wędrując Szlakiem Książki, można zapoznać się z niezwykle cennymi zabytkowymi księgozbiorami m.in. Książnicy Cieszyńskiej czy największym zbiorem luteraniskim – Archiwum Tschammera. Dobrą okazją do tego jest Cieszyńska Noc Muzeów. Polecamy też zwiedzanie założonego w 1805 r. Muzeum Śląska Cieszyńskiego, unikatowego Muzeum Protestantyzmu, Muzeum 4 Pułku Strzelców Podhalańskich oraz obchodzącego w czerwcu Industriadę Muzeum Drukarnictwa. Ciekawa będzie wizyta w oddalonym od centrum o 5 km Archeoparku w Koco-

Cieszyn jest jednak czymś więcej niż transgranicznym miastem z zabytkami. To miejsce, które kwitnie kulturowo, organizuje wiele imprez po obu stronach Olzy. Do największych należą: Przegląd Filmowy „Kino na Granicy”, Międzynarodowy Festiwal Teatralny „Bez Granic”, Europejski Festiwal Szkół Artystycznych i Twórczości „Kręgi Sztuki” oraz Przegląd Filmowy „Wakacyjne Kadry”, Święto Trzech Braci, Międzynarodowy Studencki Festiwal Folklorystyczny, Dni Kultury Żydowskiej, Międzynarodowy Festiwal Muzyki Wokalnej „Viva il canto”, Skarby z Cieszyńskiej Trówy, Dekada Muzyki Kameralnej etc.

Informacje o mieście i szczegółowe kalendarium imprez znajduje się na stronie internetowej www.cieszyn.pl.





Komitet Nauk Pedagogicznych PAN jest samorządną reprezentacją nauk pedagogicznych, służącą integrowaniu uczonych z całego kraju, wchodzącą w skład I Wydziału Nauk Humanistycznych i Społecznych PAN.

Czasopisma Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN lub zespołów Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN:

- „Rocznik Pedagogiczny”
www.staff.amu.edu.pl/~pedszkol/rocznik_pedagogiczny
- „Studia Pedagogiczne”
www.spedagogiczne.ptp-pl.org
- „Studia z Teorii Wychowania”
<http://wydawnictwo.chat.edu.pl/studia-z-teorii-wychowania/>
- „Pedagogika Społeczna”
<http://pedagogium.pl/wydawnictwo/pedagogika-spoleczna.html>
- „Resocjalizacja Polska”
<http://pedagogium.pl/wydawnictwo/rocznik-resocjalizacja-polska.html>
- „Biuletyn Historii Wychowania”
<http://www.historiawychowania.amu.edu.pl/biuletyn.html>
- „Przegląd Pedagogiczny”
<http://www.przegladpedagogiczny.ukw.edu.pl/>
- „Paedagogia Christiana”
<http://www.paedchrist.umk.pl/>
- „Chowanna”
<http://www.chowanna.us.edu.pl/>

Zbiór zawiera prace bardzo różne pod względem tematyki, sposobu ujęcia i przesłań. Z jednej strony są to artykuły o charakterze teoretycznym (np. teksty zamieszczone w części I), opracowania analityczne z wyraźnie zaznaczonymi тезami i teksty krytyczne (jak artykuł prof. Marii Mendel), z drugiej strony dość liczne są cząstkowe diagnozy czy relacje z badań empirycznych. Odrębną grupę stanowią opracowania autorów słowackich traktujące o cyberprzemocy, poglądach dotyczących tego zjawiska, zapobieganiu i przewyżczeniu jego skutków. Wreszcie ważną częścią tomu są relacje działaczy samorządowych i pracowników instytucji oświatowych i kulturalnych przedstawiające zaangażowanie różnych instytucji lokalnych w aktywizację społeczną i kulturalną dzieci, młodzieży i dorosłych. (...) Zbiór jest przeglądem rozmaitych poglądów i działań praktycznych (...) i może inspirować do namysłu i dyskusji, może też upowszechniać wzory pożytecznych poczynań, dobrymi przykładami zachęcać do społecznej aktywności.

Z recenzji wydawniczej prof. zw. dra hab. Tadeusza Lewowickiego

Niniejszy tom – w moim przekonaniu – odegra istotną rolę we współpracy międzynarodowej, albowiem zawiera oryginalne teksty polskich, słowackich i ukraińskich autorów, które powstały z inicjatywy i przy znaczącym udziale różnych środowisk naukowych, szczególnie zaangażowanych w rozwój pedagogiki, wykazujących troskę o szkołę skoncentrowaną na człowieku, a nie jedynie na zasobach, kapitale i ideologicznej wizji rozwoju społeczności lokalnej. Egzemplifikacje i poszukiwania oraz propozycje prezentowane w pracy stanowią pomocny materiał dla reprezentantów lokalnych środowisk wychowawczych, ściśle skorelowany z „edukacją jutra” czy też „edukacją regionalną”. (...) Każde opracowanie (szkic, esej, komunikat z badań) stanowi dla Czytelnika wiarygodne i zamknięte (oczywiście komplementarne) źródło wiedzy. Przyjęto (...) dwie interesujące perspektywy poznawcze. W pierwszej mamy do czynienia z człowiekiem (nauczycielem, politykiem oświatowym) zależnym, poddającym się oddziaływaniu tego, co już istnieje, co jest znane z przeszłości: nawykowi, tradycji, doświadczeniu zbiorowemu, systemom normatywnym, zewnętrznym (pedagog/kreator) jako postaci aktywnej, działającej, otwartej na rzeczywistość, którego doświadczenia stanowią podstawę do definiowania ws

Z recenzji wydawniczej prof.

ISBN 978-83-8019-310-9



9 788380 193109



BG 462044