CHOWANNA

2019

TOM JUBILEUSZOWY

W numerze:

Część I:
Przemiany w oświacie i problematyce badań nad pedagogiką przedszkolną i wczesnoszkolną — czterdziestolecie Katedry Pedagogiki Wczesnoszkolnej i Pedagogiki Mediów Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach (pod redakcją Stanisława Juszczyka)

Część II:
Pedagogika społeczna wobec przemian cywilizacyjno-kulturowych — czterdziestolecie Katedry Pedagogiki Społecznej Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach (pod redakcją Ewy Syrek)

WYDAWNICTWO
UNIWERSYTETU ŚLĄSKIEGO

CHOWANNA

2019 TOM JUBILEUSZOWY

Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego • Katowice 2019

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

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

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

Redaktorzy tomu / Contributing editors
Stanisław Juszczyk, Ewa Syrek

Zespół Redakcyjny / Editorial staff
Redaktor naczelna / Editor-in-chief: Ewa Syrek
Sekretarz / Secretary: Łukasz Michalski

Native speaker
David Oldroyd

Redaktor statystyczny / Statistical editor
Henryk Gacki

ISSN 2353-9682

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

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

Wersją pierwotną (referencyjną) czasopisma jest wersja elektroniczna, ukazująca się na platformie www.journals.us.edu.pl
W formie elektronicznej publikacja dostępna jest również w zasobach Central and Eastern European Online Library (www.ceeol.com)

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

Spis treści

Od Redakcji 15

Stanisław Juszczyk: Czterdzieści trzy lata funkcjonowania Wydziału Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach (1976–2019) – osiągnięcia: czasopisma naukowe, uprawnienia akademickie, kadra, granty i dorobek naukowy 19

Część I

Przemiany w oświacie i problematyce badań nad pedagogiką przedszkolną i wczesnoszkolną – czterdziestolecie Katedry Pedagogiki Wczesnoszkolnej i Pedagogiki Mediów Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach
(pod redakcją Stanisława Juszczyka)

Stanisław Juszczyk: Jubileusz czterdziestolecia Katedry Pedagogiki Wczesnoszkolnej i Pedagogiki Mediów Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach – geneza, przemiany problematyki badań, granty, zamierzenia 39

Piotr Kowolik, Mirosław Kisiel: Kadra badawczo-dydaktyczna Katedry Pedagogiki Wczesnoszkolnej i Pedagogiki Mediów Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach z perspektywy jubileuszu czterdziestolecia 57

Alina Budniak, Małgorzata Mnich: Kształcenie nauczycieli przedszkola i klas początkowych na Uniwersytecie Śląskim w Katowicach – ewolucja treści, programów, zakresu kompetencji. Doskonalenie nauczycieli 77

Irena Polewczyk: Wsparcie logopedyczne dziecka w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym. Założenia i zmiany na przestrzeni lat . 99

Irena Polewczyk, Ewelina Kawiak: Edukacja matematyczna małego dziecka w wychowaniu przedszkolnym i nauczaniu początkowym z perspektywy czterdziestolecia Katedry Pedagogiki Wczesnoszkolnej i Pedagogiki Mediów Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach . . 111

Katarzyna Krasoń: Ekspresja twórcza i artystyczna jako pola namysłu i empirycznych penetracji pedagogiki wczesnoszkolnej 125

Alicja Gałązka: Drama w rozwijaniu kompetencji społecznych i emocjonalnych dzieci w wieku wczesnoszkolnym 145

Beata Mazepa-Domagała: Z teorii i praktyki edukacji plastycznej na poziomie kształcenia wczesnoszkolnego, czyli o działaniach edukacyjnych oraz udziale technik i mediów plastycznych w stymulowaniu dziecięcej kreatywności i wyobraźni plastycznej – wymiar poznawczy . 159

Tomasz Huk: Refleksja nad badaniami z zakresu pedagogiki medialnej prowadzonymi w Katedrze Pedagogiki Wczesnoszkolnej i Pedagogiki Mediów Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach 187

Gabriela Paprotna: Edukacja przedszkolna. Pomiędzy paradygmatem technologicznym a humanistycznym 199

Wybrane prace zwarte pracowników Katedry Pedagogiki Wczesnoszkolnej i Pedagogiki Mediów Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach opublikowane w latach 1979–2018 oraz wykaz czasopism, w których wydrukowano ich artykuły (*zestawili Stanisław Juszczyk, Anna Watoła, Marcin Musioł*) 215

Część II

Pedagogika społeczna wobec przemian cywilizacyjno-kulturowych – czterdziestolecie Katedry Pedagogiki Społecznej Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach
(pod redakcją Ewy Syrek)

Ewa Jarosz, Ewa Syrek: Z tradycją w przyszłość. Pedagogika społeczna wobec przemian cywilizacyjno-kulturowych. Czterdziestolecie Katedry Pedagogiki Społecznej Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach . 231

Andrzej Radziewicz-Winnicki: Przesłanie jubileuszowe dla Katedry Pedagogiki Społecznej Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach. Ze wspomnień i refleksji 277

Ewa Jarosz: Partycypacja społeczna dzieci. Szkic dynamiki dyskursu 293

Ewa Bielska: Pedagogika społeczna wobec Innego. Solidarność z Innym w kontekście globalizacji 313

Dagmara Dobosz, Marcin Gierczyk: Rozwiązania metodologiczne w badaniach nad rasizmem i ksenofobią u dzieci – analiza przeglądowa 327

Maciej Bernasiewicz: Implikacje teorii dezorganizacji społecznej dla polityki społecznej oraz pracy socjalno-pedagogicznej w środowiskach wielkomiejskich 339

Danuta Raś: Kobiety, matki i dzieci specjalnej troski – problemy pedagogiczne i penitencjarne 353

Agata Rzymełka-Frąckiewicz, Teresa Wilk: Sztuka w przestrzeni społecznej – wymiar artystyczny i edukacyjny 369

Katarzyna Borzucka-Sitkiewicz, Karina Leksy: Środowiskowe konteksty nierówności w zdrowiu na przykładzie danych z zakresu epidemiologii chorób nowotworowych w Polsce i województwie śląskim 383

Katarzyna Kowalczewska-Grabowska: Subiektywna ocena stanu zdrowia mieszkańców Tychów (raport z badań) 397

Joanna Bulska, Alina Dworak: Społeczno-środowiskowa perspektywa zagrożeń zdrowia pokolenia młodych dorosłych 417

Table of Contents

From the Editors 15

Stanisław Juszczyk: Forty-Three Years of Faculty of Pedagogy and Psychology of the University of Silesia in Katowice (1976–2019) – Achievements: Scientific Journals, Academic Qualifications, Staff, Grants and Scientific Output. 19

Part I

Transformations in Education and Research Issues Related to Pre-School and Early-School Pedagogy – 40th Anniversary of the Department of Early Childhood Education and Media Pedagogy at the University of Silesia in Katowice
(edited by Stanisław Juszczyk)

Stanisław Juszczyk: 40th Anniversary of the Department of Early Childhood Education and Media Pedagogy at the University of Silesia in Katowice – Genesis, Changes in Research Issues, Grants, Plans . 39

Piotr Kowolik, Mirosław Kisiel: The Academic Staff of the Department of Early Childhood Education and Media Pedagogy of the University of Silesia in Katowice from a Perspective of Its 40th Anniversary 57

Alina Budniak, Małgorzata Mnich: Education of Pre-School and Early-School Teachers – Evolution of Contents, Study Programmes and Competences. Teacher Training 77

Irena Polewczyk: Speech Therapy Support for Pre-School and Early-School Children. Assumptions and Changes over the Years . . . 99

Irena Polewczyk, Ewelina Kawiak: Math Education of a Young Child in Pre-School and Primary-School Teaching from the Perspective of Forty Years of the Department of Early Childhood Education and Media Pedagogy of the University of Silesia in Katowice 111

Katarzyna Krasoń: Creative and Artistic Expression as a Field of Reflection and Empirical Penetration of Early Childhood Pedagogy . . 125

Alicja Gałązka: Drama in Developing Social and Emotional Competences of Early Schoolchildren 145

Beata Mazepa-Domagała: From the Theory and Practice of Fine Arts Teaching at the Level of Early Childhood Education, or about Educational Activities and the Role of Visual Media and Techniques in Stimulating Children's Creativity and Artistic Imagination – Cognitive Dimension 159

Tomasz Huk: Reflection on Research in the Field of Media Pedagogy Conducted in the Department of Early Childhood Education and Media Pedagogy at the University of Silesia in Katowice 187

Gabriela Paprotna: Pre-school Education. Between the Paradigms of Technology and Humanism 199

Selected Monographs of the Employees of the Department of Early Childhood Education and Media Pedagogy at the University of Silesia in Katowice Published in the Years 1979–2018 and List of Journals Where Their Articles Were Published (*compiled by Stanisław Juszczyk, Anna Watoła, Marcin Musioł*) 215

Part II

Social Pedagogy in View of Civilizational and Cultural Transformations – 40th Anniversary of the Department of Social Pedagogy at the University of Silesia in Katowice
(edited by Ewa Syrek)

Ewa Jarosz, Ewa Syrek: With Tradition into the Future. Social Pedagogy in View of Civilizational and Cultural Transformations. Forty Years of the Department of Social Pedagogy at the University of Silesia in Katowice 231

Andrzej Radziewicz-Winnicki: Jubilee's Message for the Department of Social Pedagogy at the University of Silesia in Katowice. From Memories and Reflections 277

Ewa Jarosz: Social Participation of Children. Sketch of Discourse Dynamics 293

Ewa Bielska: Social Pedagogy towards the Other. Solidarity with the Other in the Context of Globalisation 313

Dagmara Dobosz, Marcin Gierczyk: Methodological Solutions in Research on Racism and Xenophobia in Children – Analysis Review 327

Maciej Bernasiewicz: Implications of the Theory of Social Disorganization for Social Policy and Socio-Pedagogical Work in Metropolitan Environments 339

Danuta Raś: Women, Mothers and Special Needs Children – Pedagogical and Penitentiary Problems 353

Agata Rzymełka-Frąckiewicz, Teresa Wilk: Art in Social Space – the Artistic and Educational Dimension 369

Katarzyna Borzucka-Sitkiewicz, Karina Leksy: Environmental Contexts of Health Inequalities on the Example of Data on Cancer Epidemiology in Poland and in the Silesian Voivodeship . . . 383

Katarzyna Kowalczewska-Grabowska: Subjective Health Status Assessment of Tychy Residents (Research Report) 397

Joanna Bulska, Alina Dworak: Socio-Environmental Perspective of Health Threats of Young Adult Generation 417

Inhaltsverzeivhnis

Von der Redaktion 15

Stanisław Juszczyk: Dreiundvierzig Jahre der Fakultät für Pädagogik und Psychologie der Schlesischen Universität in Katowice (1976–2019) – Errungenschaften: wissenschaftliche Zeitschriften, Hochschulbefugnisse, Personal, Zuschüsse und wissenschaftliche Leistungen . . 19

Teil I

Wandlungen im Bildungswesen und in der Problematik der Forschungen über Vorschulpädagogik und frühkindliche Bildung – der vierzigste Jahrestag des Lehrstuhls für frühkindliche Bildung und Medienpädagogik der Schlesischen Universität Katowice
(unter der Redaktion von Stanisław Juszczyk)

Stanisław Juszczyk: 40-jähriges Jubiläum des Lehrstuhls für frühkindliche Bildung und Medienpädagogik der Schlesischen Universität in Katowice – Genese, Neuorientierung der Forschungsproblematik, Zuschüsse, Vorhaben 39

Piotr Kowolik, Mirosław Kisiel: Forschungs- und Lehrpersonal des Lehrstuhls für frühkindliche Bildung und Medienpädagogik der Schlesischen Universität in Katowice aus der Sicht des vierzigjährigen Jubiläums 57

Alina Budniak, Małgorzata Mnich: Die Bildung von Kindergarten- und Grundschullehrer an der Schlesischen Universität in Katowice – Weiterentwicklung von Inhalten, Programmen und Kompetenzbereichen. Lehrerfortbildung 77

Irena Polewczyk: Logopädische Unterstützung eines Kindes im Vorschul- und Grundschulalter. Die Veränderungen in der Sprachtherapie im Laufe der Jahre 99

Irena Polewczyk, Ewelina Kawiak: Mathematik im Vorschul- und Grundschulunterricht aus der Sicht des vierzigjährigen Jubiläums des Lehrstuhls für frühkindliche Bildung und Medienpädagogik der Schlesischen Universität in Katowice 111

Katarzyna Krasoń: Schöpferische und künstlerische Expression als Thema zum Bedenken und zu empirischen Erforschungen der Grundschulpädagogik 125

Alicja Gałązka: Das Drama in der Entwicklung von sozialen und emotionalen Kompetenzen bei Kindern im frühen Schulalter 145

Beata Mazepa-Domagała: Zur Theorie und Praxis des Kunstunterrichts in früher Schulbildung oder zu Bildungsmaßnahmen mittels Kunsttechniken und Kunstmedien beim Stimulieren kindlicher Kreativität und Kunstphantasie – kognitiver Ausmaß 159

Tomasz Huk: Die Betrachtungen zu den im Lehrstuhl für frühkindliche Bildung und Medienpädagogik der Schlesischen Universität in Katowice angestellten Forschungen im Bereich der Medienpädagogik . . 187

Gabriela Paprotna: Die Vorschulbildung. Zwischen dem technologischen und humanistischen Paradigma 199

Ausgewählte einmalige Arbeiten der Mitarbeiter des Lehrstuhls für frühkindliche Bildung und Medienpädagogik der Schlesischen Universität Katowice, die in den Jahren 1979–2018 veröffentlicht wurden, sowie ein Verzeichnis der Zeitschriften, in denen ihre Artikel abgedruckt wurden (*bearbeitet von Stanisław Juszczyk, Anna Watoła u. Marcin Musioł*) 215

Teil II

Die Sozialpädagogik angesichts zivilisatorisch-kulturellen Veränderungen – 40-jähriges Jubiläum des Lehrstuhls für Sozialpädagogik der Schlesischen Universität in Katowice
(unter der Redaktion von Ewa Syrek)

Ewa Jarosz, Ewa Syrek: Mit der Tradition in die Zukunft. Die Sozialpädagogik angesichts zivilisatorisch-kulturellen Veränderungen. 40-jähriges Jubiläum des Lehrstuhls für Sozialpädagogik der Schlesischen Universität in Katowice 231

Andrzej Radziewicz-Winnicki: Die Jubiläumsbotschaft für den Lehrstuhl für Sozialpädagogik der Schlesischen Universität in Katowice. Erinnerungen und Reflexionen 277

Ewa Jarosz: Soziale Partizipation der Kinder. Eine Skizze zur Dynamik des Diskurses 293

Ewa Bielska: Die Sozialpädagogik gegenüber dem Anderen. Die Solidarität mit dem Anderen im Kontext der Globalisierung 313

Dagmara Dobosz, Marcin Gierczyk: Methodologische Lösungen in den Forschungen zum Rassismus und Fremdenfeindlichkeit bei Kindern – Übersichtsanalyse 327

Maciej Bernasiewicz: Implikationen der Theorie von sozialer Desorganisation für Sozialpolitik und sozialpädagogische Arbeit im Großstadtmilieu 339

Danuta Raś: Frauen, Mütter und Kinder mit besonderen Bedürfnissen – pädagogische Schwierigkeiten und Strafvollzugsprobleme . . . 353

Agata Rzymełka-Frąckiewicz, Teresa Wilk: Die Kunst im Gesellschaftsraum – künstlerisches und Bildungsaspekt 369

Katarzyna Borzucka-Sitkiewicz, Karina Leksy: Milieubedingte Kontexte der Ungleichheiten im Gesundheitswesen nach den Daten aus dem Bereich der Epidemiologie der Krebskrankheiten in Polen und in Schlesischer Woiwodschaft 383

Katarzyna Kowalczewska-Grabowska: Subjektive Beurteilung des Gesundheitszustands der Einwohner der Stadt Tychy (Forschungsbericht) 397

Joanna Bulska, Alina Dworak: Sozial- u. milieubedingte Perspektive der Gesundheitsbedrohungen für Generation der Jungerwachsenen 417

„CHOWANNA" 2019, tom jubileuszowy
ISSN 2353-9682 (wersja elektroniczna)
CC BY SA
DOI: 10.31261/CHOWANNA.2019.S.01

Od Redakcji

Jubileusze skłaniają zwykle do pogłębionych refleksji. W tym przypadku mowa o czterdziestoleciu działalności i rozwoju naukowego, dydaktycznego i organizacyjnego Katedry Pedagogiki Wczesnoszkolnej i Mediów oraz Katedry Pedagogiki Społecznej – jednostek działających w strukturze Wydziału Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu Śląskiego. Z okazji tego jubileuszu ukazuje się niniejszy numer specjalny „Chowanny".

Jest to także wyjątkowa okazja, by z perspektywy czterech dekad, zwłaszcza w obliczu nadchodzących przemian związanych z wdrażaniem nowego prawa o szkolnictwie wyższym, spojrzeć na zmieniającą się na przestrzeni lat ideę uniwersytetu. Uniwersytety na świecie rozwijały się już od XII wieku, a w XIX–XX wieku rozpowszechniły się na całym świecie jako główny typ szkoły wyższej (zwłaszcza w zakresie kształcenia z nauk humanistycznych i matematyczno-przyrodniczych) oraz centrum badań naukowych. W ciągu dziewięciu wieków istnienia uniwersytety wywierały doniosły wpływ na rozwój nauki i stały się jednym z głównych czynników instytucjonalizacji i rozwoju poszczególnych dyscyplin naukowych. Wielu myślicieli podejmowało namysł nad uniwersytetem[1], także Karl Jaspers

[1] Zob. np. F. K i r y k: *Nauk przemożnych perła*. [Dzieje Narodu i Państwa Polskiego]. Kraków: Krajowa Agencja Wydawnicza, 1986; G. L a b u d a: *Rola i zadania uniwersytetu w nowoczesnej organizacji nauki*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM, 1962; J. B a s z k i e w i c z: *Młodość uniwersytetów*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak", 1997.

(1883–1969)[2], którego interesowała idea uniwersytetu, a nie realnie istniejące uniwersytety, z doświadczeń tego filozofa nabytych w konkretnych uniwersytetach wynikają jednak jego poglądy. Jaspers podkreślał – jak pisze Tadeusz Gadacz – że „Uniwersytet był i wciąż pozostaje nie tylko miejscem naukowych badań i kształcenia, lecz także refleksji, najczęściej filozoficznej, nad misją, rolą, celami lub powołaniem samego uniwersytetu. Odpowiedź na pytanie o misję uniwersytetu jest o tyle istotna, że dotyczy ona nie tylko samego uniwersytetu, ale także kondycji człowieka, kultury, nauki, życia społecznego, odpowiedzialności"[3]. Zwracał uwagę także, że – jak twierdzi Gadacz – „Trudno wyodrębnić poszczególne pojęcia opisujące misję uniwersytetu, jego zadania i cele oraz warunki możliwości ich realizacji. Pojęcia te bowiem są z sobą powiązane, a nawet się przenikają. Misją uniwersytetu jest poszukiwanie prawdy. Warunkiem zaś tego poszukiwania jest wolność i autonomia. Uniwersytet nie może jej jednak osiągnąć i utrzymać bez wspierającej roli państwa i państwowych instytucji. Same zaś te instytucje mogą stanowić zagrożenie dla wolności i autonomii uniwersytetu. To, co stanowi podstawę istnienia i misji uniwersytetu, może jednocześnie być źródłem jego zagrożeń. Uniwersytet jest zatem miejscem napięć między bezinteresownym poszukiwaniem prawdy a jej utylitaryzmem, między duchową wolnością a biurokracją, między umacnianiem narodu a ponadnarodowym, ludzkim posłannictwem"[4].

Zdaniem Karla Jaspersa, misja uniwersytetu realizuje się w trzech podstawowych zadaniach: badaniach naukowych, nauczaniu i wychowaniu (którego celem jest „człowieczeństwo"), i stanowi nierozerwalną całość[5]. „Realizacja tych zadań wiąże się z komunikacją między myślącymi ludźmi, między badaczami, między uczniami i nauczycielami, między samymi uczniami i wreszcie, w zależności od sytuacji intelektualnej, komunikacją wszystkich ze wszystkimi. Należy uświadomić sobie sens tej komunikacji, jej kształty oraz jej wolność jako centrum życia uniwersyteckiego [...]. Swe zadanie uniwersytet spełnia w ramach instytucji, która razem z warunkami istnienia kształtuje równocześnie formy pracy i administracji. Instytucjonalność jest niezbędna,

[2] K. Jaspers: *Idea uniwersytetu*. Przekł. W. Kunicki. Warszawa: Narodowe Centrum Kultury, 2017, s. 12 (pierwsze wydanie – Berlin 1913).

[3] T. Gadacz: *Wstęp do wydania polskiego. Karla Jaspersa idea uniwersytetu*. W: K. Jaspers: *Idea uniwersytetu*..., s. 11–12. Por. np. F. Znaniecki: *Nauki o kulturze*. Warszawa: PWN, 1971.

[4] T. Gadacz: *Wstęp do wydania polskiego*..., s. 13–14.

[5] Ibidem, s. 16 i 18.

choć jest jednocześnie stałym zagrożeniem”[6]. Warto także przypomnieć wyjątkowe słowa Kazimierza Twardowskiego (1886–1938)[7], wybitnego filozofa, myśliciela, obywatela[8], który wygłosił mowę *O dostojeństwie Uniwersytetu*[9] z okazji przyznania w 1932 roku przez Uniwersytet Poznański doktoratu *honoris causa*. W swojej mowie Twardowski podkreślał, iż „Uniwersytet promienieje dostojeństwem, spływającym na niego z olbrzymiej doniosłości funkcji, którą pełni. Wszak niesie ludzkości światło czystej wiedzy, wzbogaca i pogłębia naukę, zdobywa coraz to nowe prawdy i prawdopodobieństwa – tworzy jednym słowem najwyższe wartości intelektualne, które przypaść mogą człowiekowi w udziale”[10]. „Tymi więc dwiema drogami, nauczaniem młodzieży i ogłaszaniem prac naukowych, Uniwersytet promieniuje na całe społeczeństwa, szerzy poglądy i przekonania, których nikt nikomu nie narzuca jako dogmaty, których nikt nikomu nie wpaja jako programy, lecz których siła tkwi wyłącznie w ich naukowym uzasadnieniu”[11]. W jednym z punktów tej mowy mówił o pracy wychowawczej: „praca wychowawcza profesora i docenta Uniwersytetu nie jest dla niego czymś obcym i zewnętrznym, lecz zlewa się z jego pracą nauczycielską, polegającą na wyrabianiu w studentach umiejętności myślenia i badania naukowego, która to praca nauczycielska ma za podstawę własną pracę badawczą nauczyciela. Nauczyciel uniwersytecki jest przede wszystkim sługą prawdy obiektywnej, przedstawicielem jej i głosicielem wśród młodzieży i społeczeństwa. Służba to szczytna i niezmiernie zaszczytna, ale zarazem wymagająca nie tylko odpowiednich kwalifikacji intelektualnych i stosowej wiedzy fachowej, lecz także wielkiego hartu ducha i silnego charakteru”[12]. Akcentował ponadto kwestie zależności uniwersytetu od podmiotów zewnętrznych: „Uniwersytet ma zarazem obowiązek unikania także ze swej strony wszystkiego,

---

[6] Ibidem, s. 71.

[7] K. Twardowski: *Wykłady o idei Uniwersytetu*. Wykłady z rękopisów i maszynopisów przeczytali, przepisali, opracowali oraz słowem wstępnym i wprowadzeniem opatrzyli R. Kuliniak et al. [K. Twardowski: *Lwowskie wykłady akademickie*. T. 1]. Kęty: Wydawnictwo Marek Derewiecki, 2018.

[8] *Kazimierz Twardowski we Lwowie. O wielkim myślicielu, nauczycielu i obywatelu*. Red. A. Bożek. Bydgoszcz: Oficyna Wydawnicza Epigram, [2015].

[9] K. Twardowski: *O dostojeństwie Uniwersytetu*. W: *Kazimierz Twardowski we Lwowie…*, s. 441–450.

[10] Ibidem, s. 442.

[11] Ibidem, s. 445.

[12] Ibidem, s. 446. Por. np. F. Znaniecki: *Społeczne role uczonych*. Warszawa: PWN, 1984; G. Pyszczek: *Społeczna rola mędrca. Wokół koncepcji Floriana Znanieckiego*. „Filozofia i Nauka. Studia filozoficzne i interdyscyplinarne” 2018, T. 6.

co by mogło tę niezawisłość nadwyrężyć lub stwarzać chociażby pozory ulegania jakimkolwiek wpływom lub tendencjom, nie mającym nic wspólnego z badaniem naukowym i jego celem. Musi odgradzać się od wszystkiego, co nie służy zdobywaniu prawdy naukowej, musi przestrzegać należytego dystansu między sobą a nurtem, którym mknie około jego nurtów: życie dnia potocznego, zgiełk ścierających się prądów społecznych, ekonomicznych, politycznych i wszelkich innych. Albowiem badania naukowe rozwijać się i owoce nieść mogą tylko wtedy, gdy nie są niczym skrępowane ani zagrożone"[13]. Dynamika zmian współczesności w każdym obszarze życia w znacznym stopniu określa misję uniwersytetu – uniwersytet wychodzi naprzeciw z jednej strony społeczno-kulturowym wyzwaniom i potrzebom, a z drugiej – nowym wymogom prawnym. Naukowa i kulturotwórcza rola uniwersytetu jest ponadczasowa, ale sposób wykonywania zadań związanych z misją uniwersytetu aktualizuje się zawsze w określonych warunkach społecznych, kulturowych, ekonomicznych i politycznych.

Zachęcamy Czytelników do lektury tego – specjalnego – tomu „Chowanny", który obrazuje wieloletnie dokonania badawczo-naukowe, dorobek publikacyjny, awanse naukowe zespołów obu katedr: Katedry Pedagogiki Wczesnoszkolnej i Mediów oraz Katedry Pedagogiki Społecznej Uniwersytetu Śląskiego. Prezentujemy te dokonania z dumą i satysfakcją, nie tylko bowiem dokumentują one rozwój naukowy tych jednostek organizacyjnych i sukcesywne poszerzanie obszarów badawczych, lecz także ukazują pracowników naukowych jako wrażliwych na otaczającą ich rzeczywistość, zaangażowanych badaczy. Osiągnięcia naukowe oraz pełnione role społeczne uczonych (najbardziej rozpowszechnione role społeczne uczonych powstają dzięki społecznemu zapotrzebowaniu związanemu z pewnym poziomem kultury ogólnej i pod wpływem swoistych warunków[14]) przyznają zespołom obu katedr obywatelstwo w świecie nauk społecznych i humanistycznych.

---

[13] K. Twardowski: *O dostojeństwie Uniwersytetu...*, s. 444. Por. np. W.W. Szczęsny: *Rzeczywistość kulturowa w ujęciu Floriana Znanieckiego – inspiracje* dla przyszłości. W: *Florian Znaniecki. Myśl społeczna a wychowanie. Inspiracje dla przyszłości*. Red. H. Rotkiewicz. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak", 2000.

[14] F. Znaniecki: *Społeczne role uczonych*. Warszawa: PWN, 1984, s. 538.

„CHOWANNA" 2019, tom jubileuszowy
ISSN 2353-9682 (wersja elektroniczna)
CC BY SA
DOI: 10.31261/CHOWANNA.2019.S.02

Stanisław Juszczyk
Uniwersytet Śląski w Katowicach
https://orcid.org/0000-0002-7775-6303

Czterdzieści trzy lata funkcjonowania Wydziału Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach (1976–2019) – osiągnięcia: czasopisma naukowe, uprawnienia akademickie, kadra, granty i dorobek naukowy[1]

30 września 2019 roku Wydział Pedagogiki i Psychologii skończy czterdzieści trzy lata swego funkcjonowania w strukturze Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach, wpisując się trwale w rozwój intelektualny, naukowo-badawczy i zawodowy środowiska społecznego Górnego Śląska i Zagłębia Dąbrowskiego oraz otoczenia gospodarczego w zakresie kształcenia nauczycieli pedagogiki wczesnoszkolnej i wychowania przedszkolnego, pedagogiki specjalnej oraz specjalistów z obszaru pedagogiki społecznej i resocjalizacyjnej, pedagogiki opiekuńczo-wychowawczej, pedagogiki zdrowia, arteterapii, zarządzania i psychologii.

W okresie tych czterdziestu trzech lat wypromowaliśmy kilkadziesiąt tysięcy absolwentów studiów I i II stopnia z pedagogiki, arteterapii i zarządzania, jednolitych studiów magisterskich z psychologii oraz studiów podyplomowych. W trakcie okresu równego niemal dwu pokoleniom życia człowieka wielu naszych absolwentów zrealizowało pełną karierę akademicką od asystenta do profesora, a wielu wypromowanych doktorów i doktorów habilitowanych zasiliło kadrę badawczo-dydaktyczną różnych uczelni wyższych zlokalizowanych w naszym

[1] Artykuł zawiera aktualne informacje i wybrane treści z tekstu (opublikowanego w „Chowannie" 2016, T. 1 (46), s. 9–56) poświęconego jubileuszowi czterdziestolecia Wydziału Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu Śląskiego (1976–2016).

regionie oraz poza nim. W tym okresie opublikowaliśmy kilka tysięcy monografii, prac pod redakcją, artykułów w recenzowanych czasopismach, indeksowanych przez Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego na listach: A, B i C, rozdziałów w pracach zbiorowych, studiów i rozpraw. Zorganizowaliśmy kilkaset międzynarodowych i ogólnopolskich konferencji naukowych, w których uczestniczyło wiele tysięcy naukowców z Polski, krajów Unii Europejskiej i z innych kontynentów, a wielu z nas częstokroć uczestniczyło w kilkuset konferencjach zagranicznych. Podejmowaliśmy w sposób systematyczny badania naukowe – w ramach projektów finansowanych przez MEN, MNiSW, NCN, NCBR i z funduszy europejskich – których wyniki były z powodzeniem implementowane do istotnych aspektów funkcjonowania regionu i wielu działających tutaj instytucji, przyczyniając się do pełniejszego zrozumienia zachodzących zjawisk i procesów społecznych, kulturowych oraz edukacyjnych, a wdrażane działania profilaktyczne i terapeutyczne pomogły w przeciwdziałaniu wielu negatywnym zjawiskom.

Podmiotem naszych działań badawczych, a także profilaktycznych i terapeutycznych były dzieci, młodzież, osoby dorosłe i starsze, mieszkające w zurbanizowanych środowiskach wielkomiejskich, miasteczkach i wsiach, osoby o różnym poziomie wykształcenia, posiadanym zawodzie, zróżnicowanych zainteresowaniach i potrzebach, typowe rodziny wielodzietne, z przeciętnym poziomem dzietności, bezdzietne, single. Badaniom poddano także różne formy życia rodzinnego. Praca naukowa, jaką prowadziliśmy, zawsze służyła społeczeństwu i edukacji społecznej, zwracaliśmy bowiem uwagę na takie zjawiska, które miały istotny wpływ na funkcjonowanie społeczne. Wyniki naszych dociekań i ekspertyz oraz realizowany proces dydaktyczny zawsze miały istotny wymiar kulturowy i były związane z utrwalaniem tożsamości regionu; poddawały także namysłowi i diagnozie zjawiska uniwersalne, aby za pośrednictwem analizy porównawczej można było upowszechniać idee otwartości, wolności, poszanowania odmienności i poszukiwania prawdy. Działania pracowników Wydziału zawsze były spójne z ideami współczesnego uniwersytetu: służenia ludziom, społeczeństwu i przeciwdziałaniu zjawiskom negatywnym.

Z przywołanych powodów Wydział Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach jest postrzegany jako jeden z najlepszych tego typu wydziałów w Polsce, a Katedra Pedagogiki Społecznej oraz Katedra Pedagogiki Wczesnoszkolnej i Pedagogiki Mediów należą do najbardziej znanych jednostek w naukach społecznych, są rozpoznawalne, cenione i cieszą się szacunkiem środowiska pedagogicznego zarówno ze względu na podejmowanie prekursorskich badań, jak i osiągnięty przez pracowników dorobek naukowy.

Celem pojętym w artykule jest przedstawienie osiągnięć Wydziału w zakresie wydawanych czasopism naukowych, uprawnień akademickich, prowadzonych grantów, dorobku naukowego, a także zaakcentowanie wysokich kompetencji kadry pracowników badawczo-dydaktycznych.

Rodowód Wydziału

Korzeni górnośląskiej pedagogiki i psychologii należy szukać w okresie międzywojennym. W 1928 roku w Katowicach powołano do życia Instytut Pedagogiczny[2]. Rolą Instytutu – jak podaje jego pierwszy dyrektor Edmund Czernichowski – było przyśpieszenie „procesu [...] duchowej unifikacji (Śląska z Macierzą), a zadanie to przypada w udziale przede wszystkim szkole polskiej na Śląsku, która chcąc sprostać temu zadaniu, musi stanąć na bardzo wysokim poziomie, musi przezwyciężyć wewnętrzną wartością swoją szkołę niemiecką. Do tego potrzeba odpowiednich wykonawców, potrzeba nauczycieli, stojących na wysokości swego zadania, gruntownie wykształconych, do swego zawodu należycie przygotowanych, jednym słowem, trzeba stworzyć elitę wśród szerokich sfer nauczycielstwa, której działalność promieniować będzie na całym Śląsku i w ten sposób przyczyni się do stopniowego podwyższania się poziomu całego społeczeństwa"[3].

Zespół pracowników Instytutu Pedagogicznego w Katowicach w swoim planie pracy, oprócz omówienia działalności dydaktycznej, naukowej, zapowiedzi prowadzenia biblioteki pedagogicznej i pracowni psychologicznej, kierowania szkołami doświadczalnymi, zawarł projekt wydawania periodycznego biuletynu Instytutu pod tytułem „Chowanna"[4]. Bogata działalność Instytutu koncentrowała się głównie na kształceniu i dokształcaniu nauczycieli różnych specjalności.

Utworzenie Instytutu było więc wyrazem dążenia wojewódzkich władz oświatowych do umożliwienia nauczycielom pracującym na Śląsku zdobycia i pogłębienia wiedzy pedagogicznej[5]. Miejsce powstania

---

[2] Zob. E. Czernichowski: *Organizacja i znaczenie Instytutu Pedagogicznego w Katowicach*. Katowice: Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, 1930, s. 19.

[3] Ibidem, s. 24.

[4] Zob. *Instytut Pedagogiczny w Katowicach*. [Broszura informacyjna. Nakładem IP. Gmach Gimnazjum Państwowego]. Poznań: Drukarnia W.L. Anczyca i s-ki, 1928, s. 5.

[5] S. Juszczyk: *80 lat historii kształcenia nauczycieli na Śląsku*. Katowice: Fundacja dla Śląska, 2009.

Instytutu Pedagogicznego – Katowice – było bardzo ważne. Śląsk po latach oderwania od Polski potrzebował polskich tradycji pedagogicznych. Polska kultura, nauka i oświata były wyznacznikiem przynależności tych ziem do macierzy[6].

Czasopisma wydawane na Wydziale Pedagogiki i Psychologii

Półrocznik „Chowanna"

Pismo naukowe Instytutu Pedagogicznego, zgodnie z tytułem zaczerpniętym z dzieła Bronisława Ferdynanda Trentowskiego *Chowanna, czyli system pedagogiki narodowej jako umiejętności wychowania, nauki i oświaty, słowem wykształcenia naszej młodzieży* (Poznań 1842), miało charakter interdyscyplinarny. Autorzy w nim publikujący poruszali problematykę filozoficzną, psychologiczną, społeczną i historyczną, pedagogiczną i kulturową. W przejęciu tytułu (Chowanna to legendarna starosłowiańska bogini – piastunka dzieci[7]) można się dopatrywać chęci rozwijania i kontynuowania pedagogiki narodowej i wychowania państwowego na kartach periodyku. Pierwszy – podwójny (nr 1–2) – zeszyt czasopisma został wydany w lutym 1929 roku pod tytułem „Chowanna, kwartalnik pedagogiczny poświęcony naukowym zagadnieniom wychowania"[8].

Dziś, na tle ogólnopolskich periodycznych wydawnictw pedagogicznych „Chowanna" zajmuje jedno z czołowych miejsc ze względu na różnorodność podejmowanej tematyki, skupienie w zespole redakcyjnym wybitnych naukowców z całego kraju, zamieszczanie artykułów o wysokim poziomie naukowym, wskazywanie nauczycielom sposobów samokształcenia i rezultatów przeprowadzonych badań psychopedagogicznych[9]. W okresie międzywojennym redaktorami „Chowanny", a zatem współpracownikami Instytutu Pedagogicznego, byli między innymi profesorowie: Zygmunt Mysłakowski (Kraków), Mieczysław Ziemnowicz (Lwów, Kraków), Bohdan Nawroczyński (Warszawa), Ste-

---

[6] A. Budniak: *Czasopismo pedagogiczne „Chowanna" (1929–1997). Zarys monograficzny*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 1999, s. 8.

[7] Zob. W. Bobrowska-Nowak: *Kartki z przeszłości „Chowanny"*. „Chowanna 1993, T. 1, s. 170; A. Stopińska-Pająk: *Funkcje społeczno-pedagogiczne „Chowanny"*. „Chowanna" 1987, z. 2, s. 7; W. Andrukowicz: *Chowanna – w dwusetną rocznicę urodzin Bronisława Trentowskiego*. „Chowanna" 2009, tom jubileuszowy: *Modalne aspekty treści kształcenia* [Red. W. Kojs], s. 12.

[8] A. Budniak: *Czasopismo pedagogiczne „Chowanna" (1929–1997)*...

[9] Ibidem, s. 8–9.

fan Szuman (Kraków), Florian Znaniecki (Poznań), Stefan Błachowski (Poznań), Jan S. Bystroń (Warszawa), Stanisław Łempiński (Lwów) czy Helena Radlińska (Warszawa).

„Chowanna", będąca półrocznikiem wydawanym przez Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, do dziś jest czasopismem Wydziału Pedagogiki i Psychologii. Prezentuje teksty naukowe obejmujące szeroko rozumiane zagadnienia społeczno-kulturowe i środowiskowe aspekty problemów, związanych z procesami wychowania, socjalizacji, edukacji, które to procesy aktualizują się we współczesnych warunkach dynamicznych przemian społecznych, stanowiących nieustanne wyzwanie badawcze dla przedstwicieli nauk o wychowaniu.

Zwyczajowo redaktorami naczelnymi periodyku byli kolejni dziekani (np. prof. UŚ dr hab. Władysława Łuszczuk, a później prof. zw. dr hab. Stanisław Juszczyk), ale od 2012 roku funkcję redaktora naczelnego pełni wybrana przez Radę Wydziału Pani prof. dr hab. Ewa Syrek. „Chowanna", należąca polskich czasopism pedagogicznych mających najdłuższą tradycję, cieszących się uznaniem polskiego środowiska pedagogów, jest periodykiem recenzowanym oraz indeksowanym na liście B MNiSW, uzyskując 10 pkt. Warto dodać, iż „Chowanna" od nr 1 z 2014 roku jest wydawana pod patronatem Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN i indeksowana w wielu pełnotekstowych bazach czasopism.

Kwartalnik „The New Educational Review"

W 2003 roku powołano do życia drugie na Wydziale naukowe czasopismo (kwartalnik) „The New Educational Review", które zostało założone przez trzy uniwersytety: Uniwersytet Mateja Bela w Bańskiej Bystrzycy (Republika Słowacji), Uniwersytet Ostrawski w Ostrawie (Republika Czech) oraz Uniwersytet Śląski w Katowicach (Polska). Radę Redakcyjną utworzyli dziekani wydziałów pedagogicznych wymienionych uniwersytetów. Honorowymi redaktorami są nestorzy pedagogiki: polskiej (najpierw prof. zw. dr Wincenty Okoń, *dr h.c. multi*, następnie prof. zw. dr hab. Czesław Kupisiewicz, a od 2015 roku – prof. zw. dr hab. Kazimierz Zbigniew Kwieciński, *dr h.c. multi*), czeskiej i słowackiej. Siedziba główna redakcji mieści się na Wydziale Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu Śląskiego, a redaktorem naczelnym czasopisma jest prof. zw. dr hab. Stanisław Juszczyk. Kwartalnik wydawany periodycznie przez Wydawnictwo Adam Marszałek w Toruniu jest znakomitym, jedynym tego rodzaju, przykładem pomyślnie instytucjonalizującej się transgranicznej współpracy członków Unii Europejskiej (w maju 2004 roku wszystkie trzy państwa wstąpiły do UE). Kolejne tomy kwartalnika (wydano ich do tej pory 54) stanowią egzemplifikację rozwoju

współczesnych nauk o wychowaniu i nauk społecznych w Polsce, Czechach i Słowacji, wypełniają w sposób istotny lukę wydawniczą w tej dziedzinie w krajach Europy Środkowej. „The New Educational Review" jest bowiem jedynym funkcjonującym w Europie Środkowej czasopismem o międzynarodowym zasięgu. Ponieważ kwartalnik pozostaje otwarty na prezentacje naukowych prac z całego świata, to na jego łamach zostały już opublikowane prace badaczy także z innych krajów Unii Europejskiej, takich jak: Anglia, Austria, Chorwacja, Czechy, Finlandia, Litwa, Łotwa, Niemcy, Norwegia, Rumunia, Serbia, Słowacja, Słowenia, Szwajcaria, Szwecja, Węgry, Włochy, oraz z innych krajów i kontynentów, na przykład: Australii, Białorusi, Chin, Emiratów Arabskich, Hong-Kongu, Kanady, Indonezji, Japonii, Kanady, Korei Południowej, Malezji, Nigerii, Pakistanu, Rosji, Turcji, RPA, Singapuru, Ukrainy i USA.

Szerokie spektrum problematyki naukowej w zakresie pedagogiki, socjologii wychowania i psychologii kształcenia znajduje swe odzwierciedlenie w strukturze Międzynarodowej Rady Naukowej czasopisma, której zadanie stanowi dbałość o wysoki poziom naukowy zamieszczanych w nim tekstów poprzez ich wnikliwe i krytyczne recenzowanie. Przyjęto zasadę, że każdy artykuł recenzowany jest niezależnie przez dwóch recenzentów, będących członkami Międzynarodowej Rady Naukowej, lub poproszonych o to konsultantów. Oprócz wersji drukowanej czasopismo ma wersję elektroniczną, znajdująca się na stronie: www.educationalrev.us.edu.pl. W latach 2007–2013 kwartalnik był indeksowany na *Thomson Reuters Master Journal List* w Filadelfii, w bazie *Social Science Citation Index* (SSCI), a od 2015 roku znajduje się na liście A MNiSW, uzyskując 15 pkt, i notowany jest w następujących bazach: EBSCO, Education Research Complete, Education source, ERICH PLUS, Google Scholar, Index Copernicus, Open Academic Journal Index, Scopus i Urlichweb.

Pedagogika i psychologia w strukturze Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Katowicach

W marcu 1945 roku kurator Okręgu Szkolnego na Śląsku Jan Smoleń powołał Kuratorium Instytutu Pedagogicznego i pełnienie funkcji organizatora i kierownika Instytutu Pedagogicznego powierzył prof. Józefowi Pieterowi, który zorganizował w nim trzy kierunki studiów, uruchomił bibliotekę pedagogiczną oraz ośrodek poradnictwa pedagogicznego[10]. W 1950 roku Instytut Pedagogiczny został włączony do nowo

[10] J. P i e t e r: *Powstanie i rozwój uczelni wyższych w województwie katowickim w latach 1945–1964*. „Chowanna" 1964, z. 4, s. 360.

powstałej w Katowicach Wyższej Szkoły Pedagogicznej, a w 1952 roku rozpoczęła swe funkcjonowanie Katedra Pedagogiki, kierowana wówczas przez prof. Pietera, psychologa, pedagoga i filozofa, a od 1956 – rektora Wyższej Szkoły Pedagogicznej[11]. Do czołowych organizatorów, inicjatorów i opiekunów badań pedagogicznych prowadzonych w Uczelni należeli w tym okresie: prof. zw. dr hab. Józef Pieter, doc. dr hab. Jan Bohucki (dziekan Wydziału Humanistycznego, a następnie kierownik Zakładu Dydaktyki), prof. dr hab. Jan Zborowski i prof. dr hab. Józef Madeja.

Katowicka pedagogika i psychologia w strukturze Uniwersytetu Śląskiego

Dnia 9 czerwca 1968 roku na podstawie ustawy z dnia 5 listopada 1958 roku o szkołach wyższych WSP została połączona z Filią Uniwersytetu Jagiellońskiego w Katowicach; w ten sposób powstał Uniwersytet Śląski. Strukturę Uniwersytetu uregulowano Zarządzeniem Ministra Oświaty i Szkolnictwa Wyższego z 31 lipca 1968 roku. Pedagogika i psychologia rozwijały się w strukturze Wydziału Humanistycznego, w ramach dwóch katedr: Katedry Pedagogiki, kierowanej przez doc. dr. hab. Jana Bohuckiego, oraz Katedry Psychologii, kierowanej przez prof. Józefa Pietera. Dnia 26 czerwca 1969 roku fuzja tych jednostek doprowadziła do powstania Instytutu Pedagogiki i Psychologii, w którym rozpoczęły swe funkcjonowanie dwa zakłady: Zakład Psychologii, kierowany przez prof. Józefa Pietera (będącego także dyrektorem Instytutu), oraz Zakład Pedagogiki, którego pierwszym kierownikiem był doc. dr hab. Jan Bohucki[12], a od 1971 roku – doc. dr hab. Adolf Molak[13], pełniący jednocześnie funkcję zastępcy dyrektora Instytutu.

W roku akademickim 1971/1972 powstał Zakład Nowych Technik Nauczania i Dydaktyki Szkoły Wyższej, którym kierowali kolejno: doc. dr hab. Wanda Bobrowska-Nowak, doc. dr Jan Poplucz, a od 1974 roku – dr inż. Tadeusz Bydliński. Dnia 1 października 1973 roku powołano Zakład Historii Wychowania, którego kierownikiem została doc. dr hab. W. Bobrowska-Nowak, oraz Zakład Praktyk Pedagogicz-

[11] P. K o w o l i k: *Józef Pieter (1904–1989) – psycholog, pedagog, filozof*. „Nauczyciel i Szkoła" 2004, nr 1–2, s. 387.

[12] M. G r z y b o w a: *Nauczyciel-eksperymentator, naukowiec, pedagog, pedeutolog. Życie – działalność edukacyjna – działalność twórcza Jana Bohuckiego (1901–1991)*. „Nauczyciel i Szkoła" 1997, nr 2 (3), s. 141–145.

[13] Zob. *Molak Adolf*. W: *Słownik Biograficzny Ziemi Cieszyńskiej*. Red. J. G o l e c, S. B o j d a. T. 2. Cieszyn: Offsetdruk i Media, 1995, s. 149.

nych i Metodyk Szczegółowych, którego kierownictwo powierzono dr. Zdzisławowi Rabickiemu[14].

Psychologia na Uniwersytecie Śląskim funkcjonowała początkowo w ramach różnych jednostek organizacyjnych; rozrastając się, implikowała dążenia do uzyskania autonomii i samodzielności organizacyjnej. Studia stacjonarne z psychologii zostały uruchomione w roku akademickim 1968/1969 i miały związek z rozwojem kadry naukowej psychologów, a w niedalekiej przyszłości – z instytucjonalizacją tej dyscypliny w ramach utworzonego w późniejszym czasie Instytutu Pedagogiki i Psychologii[15]. Dnia 1 sierpnia 1973 roku Instytut Pedagogiki i Psychologii rozpoczął swe funkcjonowanie w strukturze nowo powołanego Wydziału Nauk Społecznych. W dniu 29 lipca 1974 roku, Zarządzeniem Ministra Nauki, Szkolnictwa Wyższego i Techniki, Instytut Pedagogiki i Psychologii został podzielony na Instytut Pedagogiki i Instytut Psychologii. Instytut Pedagogiki już od początku swego funkcjonowania rozwijał działalność na rzecz regionu poprzez: prowadzenie eksperymentów w szkołach, organizowanie praktyk studenckich, seminariów i konferencji popularnonaukowych, wydawanie ekspertyz, podejmowanie prób wdrażania nowego modelu edukacji i integracji środowiska społecznego oraz prace nad realizacją w szkole przedmiotu „wychowanie do życia w rodzinie"[16].

Na mocy Zarządzenia Ministra Nauki, Szkolnictwa Wyższego i Techniki z dnia 30 września 1976 roku utworzono Wydział Pedagogiki i Psychologii, do którego zostały przeniesione Instytut Pedagogiki i Instytut Psychologii; siedzibą nowego Wydziału stał się budynek po byłej szkole podstawowej, mieszczący się przy ul. Tyszki 53 (obecnie to ul. Grażyńskiego), do którego dobudowano w 1979 roku standardowy hotel pracowniczy, zaadaptowany na pokoje pracowników naukowo-dydaktycznych.

[14] Szczegóły dotyczące powstawania nowych jednostek na Wydziale Pedagogiki i Psychologii, ich transformacji, kierujących nimi osób oraz ewolucji prowadzonej w nich problematyki badawczej można znaleźć w pracy: S. Juszczyk: *Jubileusz czterdziestolecia Wydziału Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu Śląskiego (1976–2016). Rodowód – instytucjonalizacja – rozwój – zamierzenia*. „Chowanna" 2016, T. 1 (46), s. 9–56.

[15] *Wydział Pedagogiki i Psychologii*. Oprac. H. Gąsior, P. Barczyk, Z. Ratajczak. W: *10 lat Uniwersytetu Śląskiego 1968–1978*. Red. J. Kantyka. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 1978, s. 152.

[16] Ibidem, s. 146–152.

Rozwój kadry naukowo-dydaktycznej i uzyskanie pełnych uprawnień akademickich w dyscyplinie „pedagogika" przez Wydział Pedagogiki i Psychologii

Pierwszym dziekanem Wydziału został jego organizator doc. dr Henryk Gąsior (1976–1981)[17]. Od tej pory Wydział Pedagogiki i Psychologii zaczął się rozwijać niezwykle dynamicznie. Stale powiekszajaca się liczebność samodzielnych pracowników nauki oraz bogaty dorobek naukowy całej społeczności akademickiej Wydziału zaowocował otrzymaniem w 1978 roku przez Wydział Pedagogiki i Psychologii UŚ prawa do nadawania stopnia doktora nauk humanistycznych w obu prowadzonych dyscyplinach naukowych.

Pozyskanie czterech profesorów pedagogiki z zewnątrz (prof. dr hab. Teresa Borowska, prof. zw. dr hab. Wojciech Kojs, prof. zw. dr hab. Erich Petlak oraz prof. dr hab. Jerzy Zieliński), otrzymanie tytułów naukowych przez trzech samodzielnych pracowników Instytutu Pedagogiki (prof. dr hab. Stanisław Juszczyk, prof. dr hab. Mirosława Knapik oraz prof. dr hab. Adam Stankowski) oraz dwie uzyskane habilitacje (dr hab. Grażyna Kempa i dr hab. Anna Nowak; w 2005 roku stopień doktora habilitowanego uzyskała dr hab. Wiesława Sacher) spowodowało znaczącą poprawę stanu kadrowego pionu pedagogiki i umożliwiło w 2005 roku przygotowanie merytorycznego wniosku do CK o przyznanie uprawnień do nadawania stopnia doktora habilitowanego w dziedzinie nauk humanistycznych, w dyscyplinie „pedagogika". Wniosek ten został jednogłośnie poparty najpierw przez Senat UŚ, a następnie przez Zespół oraz Prezydium Rady Głównej Szkolnictwa Wyższego, a w końcu przez Sekcję oraz Prezydium CK, które 27 marca 2006 roku przyznało naszemu Wydziałowi bardzo ważne dla jego dalszego rozwoju pełne uprawnienia akademickie. W ten sposób Wydział Pedagogiki i Psychologii znalazł się w elitarnej grupie kilku wydziałów pedagogicznych uczelni akademickich w Polsce, które posiadają „czynne" uprawnienia do nadawania stopnia doktora habilitowanego w dziedzinie nauk humanistycznych, w dyscyplinie: pedagogika.

Zgodnie z rozporządzeniem MNiSW z dnia 8 sierpnia 2011 (Dz.U. Nr 179, Poz. 1065) pedagogika i psychologia zostały przesunięte z nauk humanistycznych do nauk społecznych. Od tego czasu Rada Wydziału Pedagogiki i Psychologii UŚ nadaje stopnie doktora i doktora habilitowanego w dziedzinie nauk społecznych.

Posiadanie pełnych uprawnień akademickich przez pedagogów pozwoliło Radzie Wydziału na zwrócenie się do Senatu Uniwer-

[17] Zob. *Wyrósł z dobrego drzewa... Uniwersytet Śląski 1968–1998*. Red. A. B a r c i a k. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 1998, s. 29.

sytetu z uchwałą Rady Wydziału o przyznaniu tytułu doktora honorowego dwóm członkom rzeczywistym PAN – najpierw prof. zw. dr. hab. Wincentemu Okoniowi, *dr h.c. multi*, w 2006 roku, a następnie prof. zw. dr. hab. Kazimierzowi Zbigniewowi Kwiecińskiemu, *dr h.c. multi*, w 2014 roku. Działalność zawodowa prof. Wincentego Okonia jest klasycznym przykładem roli jednostki w rozwoju nauki: wybitny humanista, znakomity pedagog, pedeutolog, twórca teorii procesu nauczania-uczenia się, teorii kształcenia wielostronnego i teorii szkoły, kreator największej i najbardziej twórczej pedagogicznej szkoły naukowej, integrator akademickich środowisk pedagogicznych w Polsce, a jego prace naukowe zostały przetłumaczone na 28 języków[18]. Profesor Kazimierz Zbigniew Kwieciński jest wybitnym uczonym, twórcą uznanej szkoły w zakresie socjologii edukacji i młodzieży, pedagogiki społecznej, politologii oświaty i pedagogiki ogólnej, znakomitym erudytą, nieustannie rozwijającym dyskurs naukowy, organizatorem wielu instytucji naukowych w kraju, badaczem twórczym, dynamicznym i niepokornym, inspiratorem rozwoju naukowego wielu młodych pracowników nauki, wspierającym ich aplikacje grantowe oraz zagraniczne wyjazdy studyjne, a także popierającym rozwój samodzielnych pracowników nauki, inicjatorem współpracy między wydziałami pedagogicznymi, autorem imponującego i oryginalnego dorobku naukowego (profesor Kwieciński jest najczęściej cytowanym pedagogiem), zawierającego studia wokół awangardowych nurtów rozwoju humanistyki na świecie, które z powodzeniem wprowadzał do polskiej pedagogiki. Walczył o wysoki status pedagogiki w dziedzinie nauk humanistycznych oraz o jej tożsamość[19].

Nasza Rada Wydziału była także inicjatorem nadania profesorom zwyczajnym: Jerzemu Marianowi Brzezińskiemu, *dr h.c. multi*, i Bogusławowi Śliwerskiemu, *dr h.c. multi*, godności profesorów honorowych Uniwersytetu Śląskiego. Profesor Brzeziński jest członkiem rzeczywistym PAN; był wieloletnim przewodniczącym Zespołu Nauk Humanistycznych PAN, wieloletnim przewodniczącym sekcji nauk humanistycznych i społecznych Centralnej Komisji ds. Stopni i Tytułów, członkiem Komitetu Nauk Psychologicznych PAN. Profesor Śliwerski z kolei był członkiem Prezydium Centralnej Komisji ds. Stopni

[18] S. Juszczyk: *Doktorat honoris causa Uniwersytetu Śląskiego dla Profesora Wincentego Okonia w roku jubileuszu 30-lecia Wydziału Pedagogiki i Psychologii (1976–2006)*. W: *Wincenty Okoń – Doctor honoris causa Universitatis Silesiensis*. Red. S. Juszczyk. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2006.

[19] K. Krasoń: *Zbigniew Kwieciński, Doctor Honoris Causa Universitatis Silesiensis*. Oprac. K. Krasoń. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2014.

i Tytułów oraz jest przewodniczącym Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN.

Działalność naukowo-badawcza prowadzona na Wydziale

Od lat dziewięćdziesiątych XX wieku dynamicznie zmieniała się problematyka badań naukowych prowadzonych na Wydziale (statutowych, własnych i projektów badawczych kierowanych do sfinansowania przez resort, a później także przez powołane do tego instytucje: NCN, NCBR lub fundusze europejskie), co wynikało z konieczności odpowiedzi na rzeczywiste problemy społeczeństwa (ponowoczesnego) w trakcie zmiany, związane między innymi z: 1) pojawieniem się wielu negatywnych zjawisk społecznych, takich jak: bezrobocie, ubóstwo, marginalizacja, ekskluzja społeczna, 2) podjęciem działań sprzyjających inkluzji osób niedostosowanych społecznie, z niepełnosprawnościami, czy też osób starszych, 3) funkcjonowaniem w niszach edukacyjnych, 4) transformacją szkoły masowej na szkołę włączającą (inkluzyjną, uwzględniających zróżnicowanie dzieci i młodzieży: językowe, kulturowe i funkcjonowanie w niej uczniów o dodatkowych potrzebach edukacyjnych) i 5) wieloma innymi zagadnieniami dotyczącymi zmian politycznych i ekonomicznych, w tym wymagań dynamicznie zmieniającego się rynku pracy (potrzeba permanentnego dokształcania się i doskonalenia – w tym autoedukacji – czy kształtowania nowych umiejętności). Konieczność odpowiedzi na nowe potrzeby społeczne przyczyniła się do konceptualizacji teoretycznych i empirycznych nowych projektów badawczych, a także organizowanych przez jednostki Wydziału ogólnopolskich i międzynarodowych konferencji naukowych. Na przykład w ostatnich kilku latach prowadziliśmy następujące projekty badawcze:

1. Zakres i uwarunkowania zjawiska „sharenting" wśród rodziców na portalu społecznościowym Facebook, 2017–2018, kierownik projektu dr Anna Brosch, projekt NCN.
2. Myśl odwrotnie i przewrotnie – kreacja i twórczość w odkrywaniu siebie i świata, 2018–2019, kierownik projektu dr Małgorzata Łączyk, projekt NCBR i MNiSW.
3. Proaktywne radzenie sobie z adaptacja do nowego miejsca pracy w sytuacji ponownego zatrudnienia, 2014–2017, kierownik projektu dr Katarzyna Ślebarska, projekt międzynarodowy.
4. Ból zagrożonego Ja. Samoocena jawna i utajona, reakcja stresowa w obliczu zagrożenia społecznego a progi czucia i tolerancji na ból, 2017–2020, kierownik projektu dr Ewa Wojtyna, projekt NCN.
5. Moralna spójność: związek między zachowaniami ludzi, 2017–2018, kierownik projektu dr Mariola Paruzel-Czachura, projekt NCN.

6. New European Industrial Relations (NEIRE): Mediation system effectiveness for collective organizational conflicts: A comparative study in Europe, 2016–2018, kierownik projektu prof. zw. dr hab. Barbara Kożusznik, Fundusze Europejskie.
7. New European Industrial Relations: Expectations of employers on employee representatives' roles, attitudes, and competencies to act as partners in social innovation, 2012–2016, kierownik projektu prof. zw. dr hab. Barbara Kożusznik, projekt finansowany przez Katolicki Uniwersytet w Leuven (Belgia).
8. Do nawiązywania współpracy międzynarodowej wykorzystywaliśmy środki finansowe i możliwości stwarzane np. przez projekt POWR.03.05.00-IP.08-00-PZ1/17: *Zintegrowane Programy Uczelni* w ramach Ścieżki I tytuł: *Zintegrowany Program Rozwoju Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach* na lata 2017–2019 oraz kolejny program WND-POWR.03.05.00-00-z117/17 na lata 2018–2022.

Oprócz wymienionych grantów pracownicy Wydziału prowadzą w sumie 15 projektów badawczych w ramach Uniwersytetu. Corocznie nauczyciele akademiccy aplikują do MNiSW, NCN, NCBR i Unii Europejskiej o finansowanie projektów badawczych, niestety ze względu na szczupłość rządowych środków finansowych oraz bardzo dużą konkurencję ze strony wydziałów przyrodniczych i ścisłych efektywność tych aplikacji jest niewielka. Jednak należy podkreślić, że aktywność badawcza naszych pracowników jest bardzo duża, ponieważ uczestniczą oni w różnych projektach badawczych zewnętrznych instytucji akademickich, naukowych czy samorządowych, zarówno w kraju, jak i za granicą, a także w międzynarodowych sieciach badawczych.

W latach 2002–2006 Wydział Pedagogiki i Psychologii miał drugą kategorię w klasyfikacji KBN, ale z roku na rok pedagogika i psychologia zajmowały coraz lepsze miejsca w ogólnopolskich rankingach tygodników „Wprost" i „Polityka". W latach 2009–2012 Wydział dysponował kategorią naukową A w klasyfikacji MNiSW, ale od 2013 roku, po przesunięciu obu dyscyplin: pedagogiki i psychologii do nauk społecznych, Wydział ma kategorię B. Intensyfikujemy swą działalność naukowo-badawczą, w tym publikacyjną, aby ponownie uzyskać kategorię A.

Obecnie na Wydziale pracuje 137 nauczycieli akademickich, a wśród nich: 9 profesorów tytularnych, 27 doktorów habilitowanych, 68 doktorów oraz 33 magistrów. W związku z posiadaniem tak silnej kadry samodzielnych pracowników naukowych mamy wysoki potencjał badawczy, który wykorzystujemy efektywnie w prowadzonych badaniach naukowych.

Pracownicy obu Instytutów: Pedagogiki i Psychologii oraz obu Katedr: Pedagogiki Wczesnoszkolnej i Mediów oraz Pedagogiki Społecz-

nej[20] przywiązują dużą wagę do kontynuowania i poszerzania wielokierunkowej współpracy z zagranicą, dlatego współpracują z ośrodkami zagranicznymi w wielu krajach na świecie: między innymi w Austrii, Belgii, Chinach, Czechach, Estonii, Francji, Hiszpanii, Holandii, Japonii, Korei Południowej, Niemczech, Rumunii, Słowacji, Ukrainie, na Węgrzech, w Wielkiej Brytanii, we Włoszech czy w USA.

W 2018 roku pracownicy naukowo-dydaktyczni Wydziału Pedagogiki i Psychologii opublikowali łącznie 278 prac naukowych, a w tym 2 monografie anglojęzyczne, 15 monografii polskojęzycznych, 34 artykuły w językach obcych w recenzowanych czasopismach o zasięgu międzynarodowym, 146 artykułów w czasopismach polskojęzycznych (indeksowanych na listach A (27 artykułów), B (119 artykułów) i C (34 artykułów) MNiSW), 73 rozdziały w polskich monografiach naukowych oraz 8 rozdziałów w zagranicznych monografiach naukowych. Ponadto pracownicy wygłosili 222 referaty na ogólnopolskich konferencjach naukowych oraz 42 referaty na konferencjach zagranicznych (w sumie Wydział uzyskał 2472 punkty w notacji MNiSW)[21]. Z roku na rok wzrasta aktywność publikacyjna naszych pracowników, jednak oczywiście prym wiodą samodzielni pracownicy naukowi, dając przykład godny naśladowania młodszym pracownikom nauki. Cieszymy się, że wśród doktorów będących przed habilitacją dostrzegamy rosnącą aktywność naukowo-badawczą i publikacyjną, co dobrze wróży ich dalszej karierze naukowej. Aktywni stają się także studenci, którzy uczestniczą w pracach 15 kół naukowych i mogą zapoznać się z badaniami naukowymi prowadzonymi na Wydziale, a nawet stać się członkami wybranego zespołu badawczego. Doktoranci realizują własne projekty badawcze, pozyskując w wyniku wydziałowego konkursu środki z dotacji celowej na prowadzenie badań naukowych służących rozwojowi młodych naukowców oraz uczestników studiów doktoranckich.

[20] Obie Katedry zostały wyłączone z Instytutu Pedagogiki i podporządkowane Dziekanowi Wydziału – na mocy Zarządzenia nr 98 Rektora Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach z dnia 27 czerwca 2014 r. w sprawie zmian w strukturze podstawowych jednostek organizacyjnych prowadzących działalność naukowo-dydaktyczną w Uniwersytecie Śląskim w Katowicach w roku akademickim 2013/2014 i 2014/2015.

[21] Sprawozdanie z działalności naukowej Wydziału Pedagogiki i Psychologii za 2018 r., przyjęte przez Radę Wydziału w lutym 2019 r.

Działalność dydaktyczna realizowana na Wydziale

Od roku akademickiego 2007/2008 Instytut Pedagogiki prowadził rekrutację na studia licencjackie (I stopnia) oraz studia uzupełniające (II stopnia) na specjalnościach: pedagogika resocjalizacyjna z profilaktyką społeczną, pedagogika opiekuńczo-wychowawcza, pedagogika zdrowia oraz edukacja wczesnoszkolna i wychowanie przedszkolne. Od tego roku akademickiego wprowadzono piątą specjalność: zintegrowana edukacja wczesnoszkolna i oligofrenopedagogika, będącą odpowiedzią na zapotrzebowanie społeczne regionu śląskiego na nauczycieli klas i szkół integracyjnych, szkół specjalnych oraz przedszkoli integracyjnych. Po jej wygaszeniu od 2011 roku uruchomiono specjalność z zakresu pedagogiki rewalidacyjnej na II stopniu studiów, a od 2013 roku wprowadzono trzeci kierunek studiów: pedagogika specjalna. Aktualnie poszerzono ofertę edukacyjną o nowe specjalności: pedagogika resocjalizacyjna z socjoterapią, pedagogika resocjalizacyjna z penitencjarystyką oraz promocja zdrowia z profilaktyką uzależnień. Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego w lipcu 2015 roku wyraziło zgodę na prowadzenie przez nasz Wydział kierunku studiów: zarządzanie zasobami ludzkimi. Ten czwarty kierunek studiów spowodował powołanie Katedry Zarządzania w strukturze naszego Wydziału. W dniu 17 listopada 2015 roku rektorzy trzech uczelni wyższych: Uniwersytetu Śląskiego, Akademii Muzycznej i Akademii Sztuk Pięknych podpisali umowę o wspólnym prowadzeniu nowego interdyscyplinarnego, elitarnego i prestiżowego kierunku studiów I stopnia dla młodzieży uzdolnionej artystycznie: arteterapia. Uczelnią wiodącą jest Uniwersytet Śląski, a w nim Wydział Pedagogiki i Psychologii, program studiów bowiem opracowała prof. dr hab. Katarzyna Krasoń, a zajęcia z zakresu pedagogiki są realizowane na naszym Wydziale. Absolwenci arteterapii otrzymają na końcu roku akademickiego 2019/2020 dyplom trzech uczelni i będą mogli między innymi podjąć studia na naszym Wydziale na stopniu II w zakresie pedagogiki rewalidacyjnej.

Od roku akademickiego 2019/2020 wprowadzamy jednolite, pięcioletnie studia magisterskie kształcenia nauczycieli w zakresie pedagogiki wczesnoszkolnej i pedagogiki przedszkolnej oraz pedagogiki specjalnej.

W konkluzji można stwierdzić, że dążymy do tego, by nasz Wydział był przygotowany do kształcenia innowacyjnego i ustawicznego, kształcenia interdyscyplinarnego, zindywidualizowanego oraz ukierunkowanego na potrzeby studentów, wykorzystującego najnowsze technologie i metody kształcenia.

Wydział prowadzi również wiele – głównie kwalifikacyjnych – kierunków studiów podyplomowych. Ich oferta zmienia się z roku na

rok w zależności od zapotrzebowania społecznego. Pracownicy sami rozpoznają ten rynek edukacyjny i w odpowiednim czasie występują z inicjatywą do Rady Wydziału o uruchomienie kolejnych kierunków studiów podyplomowych.

Dbałość o wysoką jakość kształcenia i ścisłe powiązanie badań naukowych z procesem dydaktycznym spowodowało, że na Wydziale, podobnie jak w całym Uniwersytecie, wprowadzono proces zapewnienia jakości kształcenia. Za każdy z kierunków studiów odpowiedzialny jest Kierunkowy Zespół Zapewnienia Jakości Kształcenia, współpracujący z Wydziałowym Zespołem Jakości Kształcenia. W 2016 roku nasz Wydział otrzymał od Polskiej Komisji Akredytacyjnej, w wyniku przeprowadzonej w 2015 roku akredytacji instytucjonalnej, ocenę wyróżniającą za wysoką jakość kształcenia na wszystkich prowadzonych kierunkach studiów oraz specjalnościach, która obowiązuje do 2022 roku.

Konkluzje

Nasz Wydział ze swą ofertą badań naukowych i związanej z nimi dydaktyki jest otwarty na oczekiwania otoczenia społeczno-gospodarczego, w którym funkcjonuje, na potrzeby kandydatów chcących podejmować studia, po ukończeniu których uzyskają satysfakcjonującą pracę. Dlatego każdego roku staramy się proponować nowe specjalności, które zachęcą młodzież do studiowania na naszym Wydziale. Ponadto współpracujemy ze środowiskiem lokalnym – instytucjami edukacyjno-wychowawczymi, opiekuńczymi, resocjalizacyjnymi etc. Bogata oferta kwalifikacyjnych studiów podyplomowych pozwala zainteresowanym na podejmowanie możliwości doskonalenia zawodowego.

Zwraca uwagę udział naszej kadry nauczycieli akademickich w życiu naukowym i uczelnianym, krajowym i międzynarodowym. Kumulacja wszystkich form aktywności naukowej, doradczo-ekspertalnej, charakterystycznej dla profesorów tytularnych i doktorów habilitowanych, jest wynikiem zapraszania kadry naszych samodzielnych pracowników nauki do uczestniczenia w różnych szacownych przedsięwzięciach w postaci: recenzowania i opiniowania prac awansowych, zasiadania w radach naukowych, komisjach, towarzystwach, czy prac w redakcjach. Świadczy to o **obywatelstwie** pedagogów i psychologów Uniwersytetu Śląskiego w świecie akademickim.

Pracownicy badawczo-dydaktyczni z różnych ośrodków akademickich w Polsce wszczynają na Radzie Wydziału Pedagogiki i Psychologii przewody doktorskie, postępowania habilitacyjne oraz procedury o uzyskanie tytułu profesora. Nasz Wydział stał się znaczącym ośrod-

kiem naukowym w naukach społecznych, o bardzo silnej kadrze naukowej. Wydaje 2 parametryzowane przez MNiSW czasopisma naukowe, prowadzi oryginalne i ważne pod względem poznawczym badania naukowe, a pracownicy publikują liczące się monografie naukowe oraz artykuły w czasopismach o międzynarodowym i ogólnopolskim zasięgu. Celem nadrzędnym naszych wspólnych działań jest wysoka jakość podejmowanych badań naukowych i realizowanego procesu dydaktycznego – chcemy, aby nasz Wydział był coraz silniejszy i coraz lepiej postrzegany w polskim środowisku naukowym, a także w zagranicznych ośrodkach naukowych. Należy podkreślić iż wprowadzenie nowej ustawy o szkolnictwie wyższym 2.0 od października 2019 roku zapowiada istotne zmiany w strukturach i funkcjonowaniu uczelni wyższych w Polsce.

Bibliografia

Andrukowicz W.: *Chowanna – w dwusetną rocznicę urodzin Bronisława Trentowskiego*. „Chowanna" 2009, tom jubileuszowy: *Modalne aspekty treści kształcenia* [red. W. Kojs].

Bobrowska-Nowak W.: *Kartki z przeszłości „Chowanny"*. „Chowanna" 1993, T. 1.

Budniak A.: *Czasopismo pedagogiczne „Chowanna" (1929–1997). Zarys monograficzny*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 1999.

Czernichowski E.: *Organizacja i znaczenie Instytutu Pedagogicznego w Katowicach*. Katowice: Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, 1930.

Grzybowa M.: *Nauczyciel-eksperymentator, naukowiec, pedagog, pedeutolog. Życie – działalność edukacyjna – działalność twórcza Jana Bohuckiego (1901–1991)*. „Nauczyciel i Szkoła" 1997, nr 2 (3), s. 141–145.

Instytut Pedagogiczny w Katowicach. [Broszura informacyjna. Nakładem IP. Gmach Gimnazjum Państwowego]. Poznań: Drukarnia W.L. Anczyca i s-ki, 1928.

Juszczyk S.: *Doktorat honoris causa Uniwersytetu Śląskiego dla Profesora Wincentego Okonia w roku jubileuszu 30-lecia Wydziału Pedagogiki i Psychologii (1976–2006)*. W: *Wincenty Okoń – Doctor honoris causa Universitatis Silesiensis*. Red. S. Juszczyk. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2006.

Juszczyk S.: *80 lat historii kształcenia nauczycieli na Śląsku*. Katowice: Fundacja dla Śląska, 2009.

Juszczyk S.: *Jubileusz czterdziestolecia Wydziału Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu Śląskiego (1976–2016). Rodowód – instytucjonalizacja – rozwój – zamierzenia*. „Chowanna" 2016, T. 1 (46), s. 9–56.

Kowolik P.: *Józef Pieter (1904–1989) – psycholog, pedagog, filozof*. „Nauczyciel i Szkoła" 2004, nr 1–2.

Krasoń K.: *Zbigniew Kwieciński, Doctor Honoris Causa Universitatis Silesiensis*. Oprac. K. Krasoń. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2014.

Molak Adolf. W: *Słownik Biograficzny Ziemi Cieszyńskiej*. Red. J. Golec, S. Bojda. T. 2. Cieszyn: Offsetdruk i Media, 1995.

Pieter J.: *Powstanie i rozwój uczelni wyższych w województwie katowickim w latach 1945–1964*. „Chowanna" 1964, z. 4.

Sprawozdanie z działalności naukowej Wydziału Pedagogiki i Psychologii za 2018 rok, przyjęte przez Radę Wydziału w lutym 2019 r.

Stopińska-Pająk A.: *Funkcje społeczno-pedagogiczne „Chowanny"*. „Chowanna" 1987, z. 2.

Wydział Pedagogiki i Psychologii. Oprac. H. Gąsior, P. Barczyk, Z. Ratajczak. W: *10 lat Uniwersytetu Śląskiego 1968–1978*. Red. J. Kantyka. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 1978.

Wyrósł z dobrego drzewa... Uniwersytet Śląski 1968–1998. Red. A. Barciak. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 1998.

Zarządzenie nr 98 Rektora Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach z dnia 27 czerwca 2014 r. w sprawie zmian w strukturze podstawowych jednostek organizacyjnych prowadzących działalność naukowo-dydaktyczną w Uniwersytecie Śląskim w Katowicach w roku akademickim 2013/2014 i 2014/2015.

Stanisław Juszczyk

Forty-Three Years of Faculty of Pedagogy and Psychology of the University of Silesia in Katowice (1976–2019) – Achievements: Scientific Journals, Academic Qualifications, Staff, Grants and Scientific Output

Summary: The article is devoted to the scientific, didactic and organizational achievements of the Faculty of Pedagogy and Psychology of the University of Silesia in Katowice from its foundation to the newest times (1976–2019). It presents the origins of the Faculty, including the functioning of education in the field of pedagogy and psychology in the structure of the Higher School of Pedagogy in Katowice, and then in the structure of the University of Silesia, the development of the scientific and teaching staff (obtaining subsequent degrees and titles, scientific publications) and the basis for the Faculty to obtain full

academic qualifications in the field of pedagogy. Also, the journals published by the Faculty have been characterized.

Keywords: Faculty of Pedagogy and Psychology of the University of Silesia, pedagogy, psychology, Silesian pedagogy

Stanisław Juszczyk

Dreiundvierzig Jahre der Fakultät für Pädagogik und Psychologie der Schlesischen Universität in Katowice (1976–2019) – Errungenschaften: wissenschaftliche Zeitschriften, Hochschulbefugnisse, Personal, Zuschüsse und wissenschaftliche Leistungen

Zusammenfassung: Der Beitrag ist den wissenschaftlichen, didaktischen und organisatorischen Leistungen der Fakultät für Pädagogik und Psychologie der Schlesischen Universität in Katowice seit deren Gründung bis zum heutigen Tage (1976–2019) gewidmet. Der Verfasser schildert die Genese der Fakultät und das Bestehen der Bildung auf dem Gebiet Pädagogik und Psychologie in der Struktur der Pädagogischen Hochschule in Katowice, und dann in der Struktur der Schlesischen Universität, die Entwicklung des wissenschaftlich-didaktischen Personals (Erlangung höherer akademischer Grade und Titel, wissenschaftliche Publikationen) und die Grundlagen für die von der Fakultät gewonnenen vollen akademischen Befugnisse auf dem Gebiet Pädagogik.

Schlüsselwörter: Fakultät für Pädagogik und Psychologie der Schlesischen Universität, Pädagogik, Psychologie, schlesische Pädagogik

Część I

Przemiany w oświacie i problematyce badań nad pedagogiką przedszkolną i wczesnoszkolną – czterdziestolecie Katedry Pedagogiki Wczesnoszkolnej i Pedagogiki Mediów Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach

pod redakcją
Stanisława Juszczyka

„CHOWANNA" 2019, tom jubileuszowy
ISSN 2353-9682 (wersja elektroniczna)

CC BY SA

DOI: 10.31261/CHOWANNA.2019.S.03

Stanisław Juszczyk
Uniwersytet Śląski w Katowicach
https://orcid.org/0000-0002-7775-6303

Jubileusz czterdziestolecia Katedry Pedagogiki Wczesnoszkolnej i Pedagogiki Mediów Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach – geneza, przemiany problematyki badań, granty, zamierzenia[1]

Wprowadzenie

Jednostki naukowo-dydaktyczne w dziedzinie nauk społecznych podlegają permanentnej ewolucji oraz przemianom dotyczącym głównie: 1) zatrudnianych pracowników badawczo-dydaktycznych, badawczych i dydaktycznych, 2) struktury organizacyjnej, 3) problematyki badań związanych głównie z: a) przemianami społecznymi, edukacyjnymi i kulturowymi, b) realizowanymi zajęciami dydaktycznymi i c) wprowadzaniem do ich treści wyników najnowszych badań zarówno teoretycznych, jak i empirycznych, d) organizowaniem seminariów i konferencji naukowych, e) podejmowaniem współpracy naukowo-badawczej krajowej i międzynarodowej, f) rozwojem kadry badawczo-dydaktycznej etc.

Na wizerunek naukowy i dydaktyczny Katedry wpływają zwykle jej pracownicy, jednak o jej prestiżu, randze naukowej decydują w du-

[1] W niniejszym tekście wykorzystano część materiału opublikowanego z okazji trzydziestolecia Katedry Pedagogiki Wczesnoszkolnej i Pedagogiki Mediów w pracy: S. Juszczyk: *Jubileusz 30-lecia Katedry Pedagogiki Wczesnoszkolnej i Pedagogiki Mediów – a rozwój pedagogiki wczesnoszkolnej i pedagogiki przedszkolnej w katowickim ośrodku akademickim*. W: *Rzeczywistość edukacyjna i kulturowa w sytuacji zmiany społecznej. Jubileusz 30-lecia Katedry Pedagogiki Wczesnoszkolnej i Pedagogiki Mediów.* Red. S. Juszczyk, M. Kisiel. Katowice: Katedra Pedagogiki Wczesnoszkolnej i Pedagogiki Mediów, 2010, s. 16–40.

żym stopniu jej kolejni kierownicy oraz pracujący w niej profesorowie. W trakcie czterdziestu lat funkcjonowania najpierw Zakładu Nauczania Początkowego, później Katedry Pedagogiki Wczesnoszkolnej, a w końcu Katedry Pedagogiki Wczesnoszkolnej i Pedagogiki Mediów kolejnymi jej kierownikami byli: prof. zw. dr hab. Henryk Moroz (1979–1996) – jej założyciel, wieloletni kierownik oraz inspirator podejmowania nowatorskich studiów teoretycznych i badań empirycznych z zakresu wczesnoszkolnej edukacji matematycznej); następnie prof. UŚ dr hab. Maria T. Michalewska (1996–2002); prof. zw. dr hab. Stanisław Juszczyk, który w 2003 roku został kuratorem Katedry, a od lutego 2005 roku jest jej kierownikiem. W omawianym okresie w Katedrze zatrudnieni byli między innymi: prof. zw. dr hab. Krystyna Duraj-Nowakowa, prof. zw. dr hab. Edyta Gruszczyk-Kolczyńska, prof. zw. dr hab. Wojciech Kojs, prof. zw. dr hab. Krystyna Heska-Kwaśniewicz, prof. zw. dr hab. Iwona Nowakowska-Kempns, prof. zw. dr hab. Jadwiga Kowalikowa, prof. zw. dr hab. Stanisław Palka, prof. dr hab. Jadwiga Włodek-Chronowska, prof. zw. dr hab. Bronisław Rocławski, prof. dr hab. Helena Synowiec, prof. UŚ dr hab. Piotr Barczyk, prof. UŚ dr hab. Jan Konior, prof. zw. dr hab. Igor Ryguła, prof. UŚ dr hab. Teresa Socha, prof. dr hab. Jerzy Zieliński, prof. dr hab. Erich Petlák, prof. dr hab. Tatiana Senko, prof. dr hab. Yuri Karandashev, prof. dr hab. Katarzyna Krasoń oraz profesorowie, którzy wnieśli swój twórczy i wybitny wkład w jej rozwój naukowy. Obecnie w Katedrze zatrudnionych jest pięciu samodzielnych pracowników naukowych: prof. zw. dr hab. Stanisław Juszczyk, dr hab. Alina Budniak, dr hab. Mirosław Kisiel, dr hab. Beata Mazepa-Domagała, dr hab. Irena Polewczyk i dr hab. Violetta Bojda; sześciu doktorów: Anna Brosch, Magdalena Christ, Monika Frania, Hewilia Hetmańczyk, Tomasz Huk, Eugeniusz Szymik, trzech asystentów: mgr Karolina Glinka, mgr Ewelina Kawiak, Magdalena Marekwia; trzech starszych wykładowców ze stopniem doktora: Małgorzata Mnich, Marcin Musioł, Anna Watoła i wykładowczyni mgr Zofia Malec.

Katedra przechodziła różne koleje losu, a zajmując się kształceniem nauczycieli przedszkola i edukacji wczesnoszkolnej, była traktowana w zróżnicowany sposób przez przedstawicieli specjalności nienauczycielskich w Instytucie Pedagogiki WPiPs. Po śmierci Pani Profesor Michalewskiej Katedrze groziła nawet likwidacja. Dziś jest samodzielną jednostką badawczo-dydaktyczną na Wydziale Pedagogiki i Psychologii, prowadzącą oryginalne i ważne pod względem poznawczym badania naukowe[2].

[2] Zob. S. Juszczyk: *Jubileusz 30-lecia Wydziału Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu Śląskiego (1976–2006). Rodowód – instytucjonalizacja – rozwój – zamierzenia*. „Chowanna" 2007, T. 2 (29), s. 183–184; Idem: *Jubileusz czterdzie-*

Rozwój Katedry Pedagogiki Wczesnoszkolnej i Pedagogiki Mediów w obszarach: zatrudniania w niej kolejnych profesorów tytularnych, poszerzenia problematyki badań i ich intensyfikacji oraz publikowania przez pracowników monografii naukowych i artykułów w punktowanych przez MNiSW czasopismach naukowych, prawidłowego rozwoju naukowego młodszych pracowników nauki, prowadzącego do uzyskania stopnia doktora habilitowanego oraz intencjonalnego zmierzania przez doktorów habilitowanych do uzyskania tytułu naukowego profesora poprzez swój planowany rozwój naukowy – oznacza świadomy i twórczy rozwój Katedry oraz realizację misji Uniwersytetu służenia ludziom i rozwiązywania problemów społecznych, edukacyjnych i kulturowych przez zatrudnionych w niej pracowników.

Autor nieniejszego opracowania ma na celu przedstawienie jedynie szkicu historii rozwoju Katedry, scharakteryzowanie ewolucji prowadzonych w niej badań statutowych (zwanych obecnie potencjałem badawczym) oraz badań w ramach grantów, a także współpracy międzynarodowej i wkładu jej pracowników w rozwój pedagogiki przedszkolnej i wczesnoszkolnej w Polsce na przestrzeni ostatnich czterdziestu lat.

Zmiany strukturalne w Katedrze Pedagogiki Wczesnoszkolnej i Pedagogiki Mediów

Od 1 października 1979 roku swe funkcjonowanie na Wydziale Pedagogiki i Psychologii rozpoczął Zakład Nauczania Początkowego, kierowany przez ówczesnego doc. dr. hab. Henryka Moroza, który wcześniej był zatrudniony w Instytucie Pedagogiki Uniwersytetu Jagiellońskiego. Zakład ten w 1982 roku został przekształcony w Katedrę Pedagogiki Przedszkolnej i Nauczania Początkowego, a w 1992 roku – w Katedrę Pedagogiki Wczesnoszkolnej (która była kierowana przez prof. dr. hab. Henryka Moroza[3])[4].

---

stolecia Wydziału Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu Śląskiego (1976–2016). Rodowód – instytucjonalizacja – rozwój – zamierzenia. „Chowanna" 2016, T. 1 (46), s. 9–56.

[3] Palka S.: *Twórcze i aktywne życie prof. zw. dr. hab. Henryka Moroza*. W: *Twórczy rozwój nauczyciela*. Red. S. Juszczyk. Kraków: Impuls, 1996, s. 25–28; P. Kowolik: *Henryk Moroz*. „Edukacja Ustawiczna Dorosłych" 2006, nr 1, s. 99–100.

[4] Łysek J.: *Działalność naukowo-badawcza Katedry Pedagogiki Wczesnoszkolnej*. W: *Teoretyczne odniesienia i praktyczne rozwiązania w pedagogice wczesnoszkolnej*. Red. S. Palka. Katowice 1994, s. 64.

Wcześniej, tzn. w 1977 roku, utworzono na naszym Wydziale Pracownię Nauczania Początkowego, której pracownicy doprowadzili do powołania w roku akademickim 1997/1978 nowego kierunku studiów: nauczanie początkowe, którego pierwsi absolwenci opuścili mury Uniwersytetu w 1981 roku. Był to pierwszy kierunek studiów nauczycielskich na naszym Wydziale. W 1978 roku utworzono kolejny kierunek studiów nauczycielskich: wychowanie przedszkolne, a jego pierwsi absolwenci ukończyli studia w 1982 roku. Kierunek studiów: nauczanie początkowe był prowadzony w latach 1977–1992 roku, a kierunek: wychowanie przedszkolne – w latach 1978–1992. W 1992 roku Ministerstwo Edukacji Narodowej połączyło oba kierunki i powstał kierunek studiów: pedagogika wczesnoszkolna, którego pierwsi absolwenci w 1997 roku uzyskali uprawnienia do pracy w przedszkolach oraz nauczania w klasach I–III szkoły podstawowej. Nowy kierunek studiów został włączony do kierunku studiów: pedagogika, dlatego na WPiPs prowadzono kierunek studiów: pedagogika o specjalnościach nauczycielskich, nad którymi opiekę merytoryczną sprawowali pracownicy naszej Katedry, oraz o specjalnościach nienauczycielskich, którymi opiekowały się pozostałe katedry[5].

W 1995 roku z Katedry Pedagogiki Wczesnoszkolnej wyłonił się Zakład Edukacji Lingwistycznej, kierowany przez prof. UŚ dr hab. Marią T. Michalewską, która rozpoczęła pracę w Katedrze w 1994 roku, a w 1996 roku powstał Zakład Dydaktyki Informatyki, kierowany przez prof. UŚ dr. hab. Stanisława Juszczyka.

Pani dr hab. Maria T. Michalewska została w 1995 roku kierownikiem Zakładu Edukacji Lingwistycznej oraz jednocześnie dyrektorem Instytutu Pedagogiki. W latach 1996–2003 Pani Profesor kierowała Katedrą Pedagogiki Wczesnoszkolnej, do której włączono Zakład Edukacji Lingwistycznej, i zorganizowała nauczycielskie studia licencjackie z pedagogiki wczesnoszkolnej z językiem angielskim. Badania statutowe Katedry w dalszym ciągu dotyczyły aktualnych problemów edukacji wczesnoszkolnej i wychowania przedszkolnego, jakkolwiek zostały zaakcentowane zagadnienia edukacji lingwistycznej, socjolingwistyki, bilingwizmu, co było nowością wśród innych katedr tego typu w Polsce, oraz metodyki nauczania języka polskiego jako rodzimego. Po śmierci Pani Profesor w 2003 roku Zakład Edukacji Lingwistycznej został zlikwidowaany.

---

[5] *Wybrane problemy pedagogiki wczesnoszkolnej*. Red. S. Palka. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 1988; H. Moroz, J. Łysek: *Stan i problematyka badawcza dydaktyki matematyki*. Słupsk: Wydawnictwo WSP w Słupsku, 1990; H. Moroz: *Podmiotowość ucznia w edukacji wczesnoszkolnej*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 1995.

W 1999 roku Zakład Dydaktyki Informatyki przekształcono w Zakład Pedagogiki Medialnej, a po zmianie nazwy na Zakład Pedagogiki Mediów w dniu 1 lutego 2005 roku znalazł się w strukturze Katedry, która zmieniła wtedy nazwę na: Katedra Pedagogiki Wczesnoszkolnej i Pedagogiki Mediów, kierowanej przez prof. zw. dr. hab. Stanisława Juszczyka – wcześniej, bo od 1 lutego 2003 roku – Profesor S. Juszczyk był kuratorem Katedry. W dniu 1 października 2007 roku do struktury Katedry został włączony Zakład Pedagogiki Twórczości i Ekspresji Dziecka. Przekształcenia strukturalne i związana z nimi modernizacja problematyki badawczej spowodowały intensywny rozwój prowadzonych w Katedrze badań naukowych o szerszej już problematyce oraz zauważalny rozwój naukowy zatrudnionych w niej pracowników.

W 2009 roku, czyli roku jubileuszu trzydziestolecia, w Katedrze Pedagogiki Wczesnoszkolnej i Pedagogiki Mediów funkcjonowały trzy następujące zakłady: Zakład Pedagogiki Wczesnoszkolnej i Wychowania Przedszkolnego, kierowany przez dr hab. Mirosława Kisiela, Zakład Pedagogiki Twórczości i Ekspresji Dziecka, kierowany przez prof. UŚ dr hab. Katarzynę Krasoń, oraz Zakład Pedagogiki Mediów, kierowany przez prof. zw. dr. hab. Stanisława Juszczyka.

Z Katedry Pedagogiki Wczesnoszkolnej w 2002 roku wyłonił się także Zakład Arteterapii, przekształcony w 2006 roku w Katedrę Edukacji Muzycznej i Arteterapii, kierowaną przez prof. dr hab. Mirosławę Knapik.

Problematyka badań Katedry w latach 1979–2019

Z badaniami naukowymi prowadzonymi w uniwersyteckich jednostkach pedagogicznych związane są określone wymogi metodologiczne, etyczne i społeczne. Chodzi w nich między innymi o konstruowanie wiedzy na najwyższym możliwym poziomie według uznawanych paradygmatów w naukach społecznych i humanistycznych.

W latach osiemdziesiątych XX wieku pracownicy Katedry pod kierunkiem Profesora H. Moroza realizowali projekt badawczy pn. „Model procesu wychowania i kształcenia dzieci w wieku od 3 do 10 lat", w którego ramach przygotowano wiele publikacji naukowych, w tym 10 monografii naukowych (zob. Spis najważniejszych monografii naukowych katedry)[6] oraz zrealizowano następujące zadania badawcze:

[6] J. Ł y s e k: *Działalność naukowo-badawcza Katedry Pedagogiki Wczesnoszkolnej*. W: *Teoretyczne odniesienia...*, s. 64–65.

1. Analiza i diagnoza aktualnie obowiązującego procesu wychowania i kształcenia dzieci w wieku od 3 do 10 lat (z uwzględnieniem potrzeb optymalizacji rozwoju psychoruchowego oraz założeń zreformowanego systemu oświaty i wychowania w Polsce).
2. Rozwiązanie problemów akceleracji ontogenezy mowy i myślenia dzieci w wieku od 3 do 10 lat a problemy mowy ojczystej (ze szczególnym uwzględnieniem nabywania umiejętności czytania i pisania) oraz kształtowania wiedzy matematycznej.
3. Rozwiązanie problemów pracy dydaktyczno-wychowawczej z dziećmi, które mają trudności w nabywaniu umiejętności czytania i pisania lub myślenia matematycznego, wynikające z różnych dysharmonii rozwojowych.
4. Rozwiązanie problemów kształtowania sfery emocjonalnej i społecznej u dzieci w wieku od 3 do 10 lat.
5. Rozwiązanie problemów wychowania przez sztukę dzieci w wieku od 3 do 10 lat.
6. Opracowanie założeń programu pracy naukowo-badawczej przedszkola-laboratorium i szkoły-laboratorium.

Prowadzono również wielowątkowe badania w zakresie diagnozy działalności matematycznej uczniów klas początkowych, a zespół w składzie: prof. dr hab. H. Moroz, prof. dr hab. E. Gruszczyk-Kolczyńska, dr J. Łysek i dr M. Wojnowska opracował narzędzie diagnostyczne, które w roku szkolnym 1988/1989 stało się obowiązującym w poradniach wychowawczo-zawodowych na terenie całego kraju[7]. Koncepcja diagnozowania trudności matematycznych pozwalała na:

- określenie struktury wiadomości i umiejętności matematycznych dzieci klas I–III,
- stwierdzenie nieprawidłowości w uczeniu się matematyki polegających na zaburzeniach i trudnościach oraz ustalenie zakresu ich występowania,
- wykazanie przyczyn trudności w uczeniu się matematyki, ich uwarunkowań i mechanizmów decydujących o tym, że dziecko źle funkcjonuje na lekcjach matematyki,
- określenie ogólnego programu działań naprawczych w formie zleceń do pracy korekcyjno-wyrównawczej.

W 1986 roku ówczesna Katedra Pedagogiki Przedszkolnej i Nauczania Początkowego włączyła się w Resortowy Program Badań Podstawowych nr III 30: „Unowocześnienie procesu dydaktycznego – model

[7] E. Gruszczyk-Kolczyńska, H. Moroz, J. Łysek, M. Wojnowska: *Metoda diagnozy działalności matematycznej dzieci z klas początkowych. Podręcznik, zestaw testów, instrukcja do badania*. Warszawa: Wydawnictwo COMP W-Z, 1989.

dydaktyk szczegółowych", a prof. dr hab. H. Moroz został kierownikiem tematu V.3: „Kształcenie matematyczne nauczycieli klas początkowych". Realizacja tematu badawczego w latach 1986–1990 zaowocowała licznymi ważnymi poznawczo publikacjami oraz zastosowaniami praktycznymi, z których wiele umieszczanych było w materiałach wydawanych przez Zespół Koordynacyjny Programu.

W latach dziewięćdziesiątych XX wieku główny kierunek badań naukowych wyznaczała skuteczność kształcenia nauczycieli i uczniów klas początkowych, co było kontynuacją realizacji badań zapoczątkowanych w ramach Resortowego Programu Badań Podstawowych. Opracowania zespołu Katedry Pedagogiki Wczesnoszkolnej ukazały się w postaci dwóch prac zbiorowych wydanych pod redakcją prof. H. Moroza w latach 1993 i 1994, a ponadto publikowane w półroczniku „Chowanna", „Życiu Szkoły" i w innych czasopismach pedagogicznych o zasięgu ogólnopolskim.

Od 1997 roku w Katedrze prowadzono badania naukowe o problematyce nadal skupionej wokół zagadnień pedagogiki przedszkolnej oraz wychowania przedszkolnego, jednak coraz wyraźniej była akcentowana problematyka edukacji lingwistycznej dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym. Problemy edukacji lingwistycznej stały się przedmiotem organizowanych cyklicznie, co dwa lata, pod kierownictwem prof. UŚ dr hab. Teresy M. Michalewskiej konferencji międzynarodowych, z udziałem lingwistów z Czech i Słowacji. W konferencjach uczestniczyli głównie polscy pedagogowie przedszkolni, wczesnoszkolni oraz specjaliści zajmujący się językiem dziecka[8]. Owocem tych konferencji było wiele prac zwartych i rozdziałów w pracach zbiorowych – zob. spis najważniejszych monografii Katedry.

W okresie tym powstało wiele innych interesujących prac naukowych, które znacząco poszerzyły dotychczasową problematykę badań naukowych realizowanych przez pracowników Katedry. Działania pracowników Katedry nie miały jednego określonego kierunku badawczego, ale wiele kierunków równoległych. Przykładowo, kierunki badawcze w 2000 roku obejmowały:

1) modernizację edukacji wczesnoszkolnej w warunkach zmiany społecznej;
2) edukację regionalną na szczeblu nauczania początkowego;
3) kształtowanie emocji w toku edukacji;
4) kształcenie i doskonalenie nauczycieli klas początkowych;

[8] Zob. *Problemy edukacji lingwistycznej*. T. 1: *Kształcenie języka ojczystego dziecka*. Red. M.T. Michalewska, M. Kisiel. Kraków: Impuls, 2002; *Problemy edukacji lingwistycznej*. T. 2: *Różne aspekty edukacji lingwistycznej dziecka*. Red. M.T. Michalewska, M. Kisiel. Kraków: Impuls, 2002.

5) edukację lingwistyczną dziecka w okresie przedszkolnym i wczesnoszkolnym;
6) świadomość fonologiczną nauczycieli;
7) kwestię płci dziecka w powiązaniu z efektami jego edukacji językowej;
8) język czasopism i programów telewizyjnych dla dzieci.

W okresie tym, a dokładnie w latach 1998–2000, Zakład Pedagogiki Medialnej pod kierunkiem prof. S. Juszczyka prowadził projekt badawczy Komitetu Badań Naukowych 1 H01F 02715 zatytułowany: „Komunikacja interakcyjna ucznia z komputerem". Owocem projektu była monografia oraz kilka artykułów w czasopismach naukowych, a także referaty wygłoszone na konferencjach.

Od 2002 roku zanotowaliśmy już pojawienie się głównych tematów badawczych, które w swym założeniu były obszerne i zawierały interdyscyplinarne ujęcie problematyki edukacji dziecka w ówczesnej rzeczywistości społecznej i kulturowej, na przykład tematy badań statutowych brzmiały: „Dziecko w świecie kultury medialnej" oraz „Dziecko w społeczeństwie postindustrialnym".

Od 2003 roku badania empiryczne oraz analizy teoretyczne przeprowadzane przez pracowników Katedry zostały ujęte w jeden wspólny temat: „Dziecko w świecie wiedzy, informacji i komunikacji", który kontynuowano w latach 2004 i 2005. Na tenże temat zorganizowano w 2004 roku międzynarodową konferencję naukową, której pokłosiem były dwie monografie oraz wiele artykułów w czasopismach naukowych i rozdziałów w pracach zbiorowych.

Ze względu na poszerzenie struktury Katedry o Zakład Pedagogiki Mediów – co spowodowało również poszerzenie podmiotu badań o kwestie związane z uczniami gimnazjów, szkół ponadgimnazjalnych, studentów, osób dorosłych i starszych, a także pogłębienie problematyki badań – główny problem badawczy realizowany w Katedrze w 2006 roku brzmiał: „Edukacja jednostki w społeczeństwie wiedzy, informacji i komunikacji". W 2007 roku nastąpiło dalsze poszerzenie składu Katedry o Zakład Pedagogiki Twórczości i Ekspresji Dziecka, co implikowało dalsze uogólnienie problematyki badawczej, odzwierciedlonej w temacie: „Edukacja w społeczeństwie opartym na wiedzy: wieloznaczność rzeczywistości edukacyjnej, społecznej i kulturowej". Planowano ten temat badań już w 2006 roku i dlatego stał się myślą przewodnią zorganizowanej przez pracowników Katedry dużej międzynarodowej konferencji naukowej. Celem organizatorów było podjęcie szerokiej dyskusji naukowej na temat edukacji dzieci, młodzieży i ludzi dorosłych w wymiarze teoretycznym i praktycznym. Analiza obu wymiarów, szczególnie w ówczesnej pogmatwanej, rozchwianej i niejednoznacznej rzeczywistości edukacyjnej, społecznej i kulturo-

wej, wydawała się ze wszech miar istotna. Analiza funkcjonowania dziecka w okresie przemian społecznych, specyfiki edukacji dzieci, młodzieży i ludzi dorosłych, poszukiwanie kontynuacji strategicznych celów edukacji na poszczególnych poziomach kształcenia, metody i formy nauczania z wykorzystaniem nowych technologii, kształtowanie u uczących się uniwersalnych umiejętności, wymaganych przez zmieniający się dynamicznie rynek pracy, modernizowane kompetencje nauczyciela, nowe role nauczyciela i uczącego się, aspekty aksjologiczne edukacji i rola w niej sztuki miały stanowić szerokie forum planowanych dyskusji naukowych. Wyeksponowano także wątek mediów, mających zaspokajać wielorakie potrzeby jednostki, oraz podjęto dyskusję na temat edukacji medialnej i kultury medialnej jednostek, grup społecznych i grup zawodowych w społeczeństwie opartym na wiedzy[9]. Przedstawiona problematyka konferencji zbieżna była z szerokim spektrum zainteresowań badawczych pracowników Katedry Pedagogiki Wczesnoszkolnej i Pedagogiki Mediów oraz ich współpracowników z polskich i zagranicznych ośrodków akademickich, w tym z Anglii, Niemiec, Norwegii, Słowacji i Czech.

W 2008 roku głównym tematem badawczym pracowników Katedry stały się „Edukacyjne implikacje poznawania, przeżywania i odkrywania rzeczywistości społecznej i kulturowej". W ramach tematu poszczególne zakłady realizowały następujące zadania badawcze:

1. Eksploracja empiryczna bazowych elementów preparacji procesu edukacyjnego, a zatem diagnozowanie aktualnych warunków edukacji dziecka (Zakład Pedagogiki Wczesnoszkolnej i Przedszkolnej);
2. Rozumienie roli rodziny postindustrialnej, przedszkola i szkoły w przygotowaniu dziecka do życia w społeczeństwie wiedzy – w zakresie kompetencji kluczowych, w tym w doskonałym komunikowaniu się (Zakład Pedagogiki Wczesnoszkolnej i Przedszkolnej oraz Zakład Pedagogiki Mediów);
3. Przygotowanie jednostki do krytycznego odbioru i przekształcenia informacji o otaczającym świecie – w tym w zakresie umiejętności interpretacji tekstów kultury, a także krytycznej recepcji przekazów medialnych, głównie zaś umiejętności demaskowania falsyfikacyjnych kodów (Zakład Pedagogiki Mediów oraz Zakład Pedagogiki Twórczości i Ekspresji Dziecka);
4. Zwrócenie uwagi na konieczność rozbudowania kształcenia autokreacyjnego, funkcjonującego niejako obok wiedzy merytorycznie związanej z realizowanym kierunkiem edukacji, w tym: a) umiejęt-

[9] *Edukacja w społeczeństwie wiedzy – wieloznaczność rzeczywistości społecznej, kulturowej i edukacyjnej*. Red. S. Juszczyk, M. Musioł, A. Watoła. Katowice: Wydawnictwo PARA, 2007.

ności działań nietuzinkowych, a zatem kompetencji twórczych oraz b) skłonności komunikacyjnej i autorefleksyjnej generowanej za sprawą ekspresji siebie (Zakład Pedagogiki Twórczości i Ekspresji Dziecka).

Zgodnie z głównym tematem badań statutowych pracownicy Katedry zorganizowali kolejną międzynarodową konferencję naukową, która skupiła pedagogów z Polski, Czech i Słowacji.

W latach 2009–2011 w Katedrze realizowano główny temat badań statutowych, który brzmiał: „Rzeczywistość edukacyjna i kulturowa w sytuacji zmiany społecznej". Związane z nim były dalsze publikacje i konferencje naukowe. W kolejnych latach 2012–2015 problematyka badań skupiała się w obszarze: „Pedagogika przedszkolna, wczesnoszkolna oraz pedagogika medialna w świecie ponowoczesnym". Ich efektem były kolejne publikacje zwarte, artykuły w czasopismach parametryzowanych przez MNiSW oraz konferencje naukowe. Od 2016 roku problematyka badań w zakresie potencjału badawczego dotyczy subdyscyplin pedagogicznych rozwijanych w Katedrze, tj.: pedagogiki a) wczesnoszkolnej, b) przedszkolnej, c) medialnej, d) specjalnej, e) porównawczej, f) pedagogiki twórczości, g) logopedii oraz h) metodologii badań społecznych, i nosi tytuł: „Pedagogika przedszkolna, pedagogika wczesnoszkolna i kultura medialna dzieci, młodzieży i osób dorosłych". Tak obszerna problematyka badań egzemplifikowana była w następujących celach szczegółowych: (1) polska i koreańska młodzież w świecie mediów cyfrowych; (2) krytyka metodologiczna w naukach społecznych; (3) *sharenting* jako zagrożenie prywatności dzieci; (4) obrazowe preferencje dorosłych jako pośrednik w kontakcie dziecka z ilustracją; (5) technologie obrazowania w komunikacji, sztuce i naukach społecznych; (6) zielona szkoła w kształtowaniu kompetencji środowiskowych uczniów klas początkowych; (7) zielone przedszkola w procesie wychowania dzieci i ich rozwój psychoruchowy; (8) grywalizacja w procesie kształtowania w uczniach motywacji; (9) muzyka, rytmika, taniec w edukacji wczesnoszkolnej – ich aspekty kulturowe; (10) gry klasyczne i gry komputerowe w edukacji dzieci; (11) rola TIK w edukacji dzieci; (12) rola smartfonu i e-booka w procesie wychowania i edukacji dzieci; (13) kompetencje matematyczne uczniów wczesnoszkolnych; (14) kompetencje zawodowe i społeczne współczesnego nauczyciela klas początkowych oraz jego warsztat pedagogiczny; (15) rola edukacji polonistycznej w edukacji wczesnoszkolnej; (16) umiejętności słuchowe dziecka; (17) kształtowanie postaw wobec jąkania się w Polsce; (18) drama w edukacji dzieci – podstawy teoretyczne i badania empiryczne[10].

[10] Zob. *Edukacja w badaniach pedagogicznych. Problemy – koncepcje – rozwiązania*. Red. H. Hetmańczyk, E. Kawiak, M. Musioł. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek, 2017.

Wskazane kierunki badawcze miały i nadal mają istotne znaczenie poznawcze i praktyczne, ponieważ są związane są z aktualnymi potrzebami edukacyjnymi i społecznymi w zmieniającej się rzeczywistości współczesnej Polski.

Uczestnictwo pracowników naukowo-dydaktycznych w krajowych i międzynarodowych projektach badawczych po 2000 roku oraz współpraca międzynarodowa

Pracownicy Katedry zawsze wykazywali dużą aktywność naukowo-badawczą zarówno w projektowaniu oraz realizacji badań indywidualnych, zespołowych, jak i w prowadzeniu badań we współpracy krajowej oraz międzynarodowej. W dalszej partii tekstu przedstawiono jedynie wybrane projekty badań, w których uczestniczyli pracownicy Katedry.

W ramach Programu Leonardo da Vinci: *Community Vocational Training Action Programme* (faza druga 2000–2006) Instytut Pedagogiki WPiPs (a w tym nasza Katedra) włączył się do projektu HALE – *Health and Languages for Europe (CZ/05/B/P/LA/168009)*. Koordynatorem (promotorem) tego projektu był Uniwersytet Techniczny w Ostrawie. Koordynatorem modułu WP5 – „Socio-cultural module" oraz głównym partnerem modułu WP3 – „Health" był Uniwersytet Śląski w Katowicach. Pracą nad poszczególnymi zadaniami badawczymi kierował prof. zw. dr hab. S. Juszczyk (koordynator obu modułów), a naukowcami współpracującymi byli: prof. zw. dr hab. A. Stankowski – odpowiedzialny za moduł socjokulturowy, oraz prof. UŚ dr hab. E. Syrek – odpowiedzialna za moduł na temat zdrowia. Naszymi partnerami w ramach projektu HALE były uczelnie wyższe i ośrodki badawcze w Austrii, Czechach, Grecji, Niemczech, Portugalii i Słowacji.

Wiele projektów badawczych zostało zrealizowanych w wyniku coraz ściślejszej współpracy z Katedrą Pedagogiki Uniwersytetu Konstantina Filozofa w Nitrze (Słowacja). Kilka prac badawczych powstało dzięki naszemu uczestnictwu w projekcie badawczym Słowackiej Akademii Nauk i Ministerstwa Szkolnictwa w Słowacji VEGA na lata 2001–2003, 1/0092/03: „Uwzględnienie zróżnicowania w podnoszeniu efektywności nauczania". Kierownikiem projektu był prof. dr hab. E. Petlák, będący pracownikiem Katedry, a jego uczestnikami – prof. zw. dr hab. S. Juszczyk, dr A. Budniak, dr M. Mnich i dr I. Polewczyk.

Kolejnym był projekt VEGA 1/3676/06 na lata 2006–2008: „Pedagogiczno-dydaktyczne czynniki motywujące uczniów do nauki", kierowany przez prof. dr hab. E. Petláka, z Uniwersytetu Konstantina Filozofa w Nitrze, finansowany przez Słowacką Akademię Nauk oraz Ministerstwa Szkolnictwa Wyższego w Słowacji, a jego uczestnikami

byli: prof. zw. dr hab. S. Juszczyk, dr A. Budniak, dr M. Mnich, dr I. Polewczyk, dr A. Watoła, dr M. Musioł, dr D. Morańska i dr M. Kisiel.

Projekt VEGA 1/3632/06: „Drogi integracji. Etiologia pedagogiki integracyjnej i jej implementacja do praktyki pedagogicznej przy uwzględnieniu współczesnych trendów w edukacji", kierowany był przez prof. dr. hab. Petera Seidlera z Uniwersytetu Konstantina Filozofa w Nitrze, finansowany przez Słowacką Akademię Nauk oraz Ministerstwo Szkolnictwa Wyższego w Słowacji. Jego uczestnikami z ramienia Katedry były: dr I. Polewczyk, dr J. Gruba, dr B. Mazepa-Domagała, dr K. Krasoń. Należy nadmienić, że profesorowie Erich Petlák, Viera Kurincová i Petr Seidler w owym czasie pracowali w naszej Katedrze.

Europejski projekt badawczy na lata 2006–2008 „Słowacki, a także polski nauczyciel i jego kompetencje w Europie", koordynowany był przez prof. dr hab. Gabrielę Porubską, ówczesnego dziekana Wydziału Pedagogicznego Uniwersytetu Konstantina Filozofa w Nitrze, finansowany przez UE. Jego uczestnikami byli następujący pracownicy Katedry: prof. zw. dr hab. S. Juszczyk, dr A. Watoła, dr M. Kisiel, dr B. Mazepa-Domagała, dr D. Morańska, dr B. Pituła.

Podjęto współpracę z prof. Dr. Alistairem Rossem z London Metropolitan University (Wielka Brytania), prof. Dr. Gerhardem Bansem z Fraunhofer Application Centre for Logistic Systems Planning and Information Systems (ALI) z Cottbus (Niemcy) oraz z prof. Dr. Haraldem Nielsenem z Nesna University / College (Norwegia), w którym dr A. Watoła przedstawiła w 2006 roku cykl wykładów.

W latach 2009–2011 prof. S. Juszczyk kierował grantem promotorskim dla mgr Moniki Frani pn.: „Wpływ edukacji medialnej na postrzeganie reklamy przez młodzież licealną", finansowanym przez Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego w Polsce. Owocem projektu była obroniona z wyróżnieniem praca doktorska oraz monografia naukowa.

Z roku na rok rosła liczba zgłaszanych projektów badawczych, najpierw finansowanych przez Visegrad Fund, gdzie uzyskaliśmy trzy projekty związane z kształtowaniem nauczycielskich kompetencji medialnych, umiejętności pracy w środowisku wielokulturowym, następnie wykorzystania mediów cyfrowych w edukacji w badanych krajach: Polsce, Czechach, Słowacji i Węgrzech.

Kolejne projekty badawcze były kierowane do MNiSW, MEN i NCN, początkowo bez sukcesów. Z czasem zaczęliśmy pozyskiwać środki na finansowanie projektów badawczych realizowanych w Polsce i we współpracy ze Słowacją.

Do nawiązywania współpracy międzynarodowej wykorzystywaliśmy środki finansowe i możliwości stwarzane na przykład przez projekt POWR.03.05.00-IP.08-00-PZ1/17: „Zintegrowane Programy Uczelni"

w ramach ścieżki I, tytuł: *Zintegrowany Program Rozwoju Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach* na lata 2017–2019 oraz kolejny program WND-POWR.03.05.00-00-z117/17 na lata 2018–2022**.** W ramach tych projektów możliwe były wyjazdy studyjne do wybranych ośrodków akademickich krajów europejskich: Anglii, Niemiec, Włoch, Portugalii, Hiszpanii czy Chorwacji, gdzie mogliśmy zapoznać się także z innowacyjnymi metodami pracy ze studentami, takimi jak tutoring i korzystanie w pracy dydaktycznej z ICT, ze sposobami rozwijania kompetencji językowych, a także prowadzenia badań w zakresie przykładowo diagnozy i terapii logopedycznej wybranych zaburzeń mowy i wymowy wśród dzieci. Nawiązanie współpracy pozwoliło na aplikowanie projektu HORIZON 2020, finansowanego przez IRC (Europejską Radę do spraw Badań Naukowych), posiadającą budżet na lata 2014–2020 w wysokości 13 mld euro. Taki projekt opracowany przez dr Annę Brosch nt. „SAFICT – Empowering Children and Youth for the Safe Use of ICT as a Fundamental Stymulator of Conscious Culture of Trust" był składany bez sukcesu w 2017 roku i po wprowadzeniu istotnych zmian ponownie w 2018 roku. Jednak zespół w składzie dr Anna Watoła, dr Anna Brosch i dr Tomasz Huk w omawianym czasie uczestniczyli w projekcie HORIZON 2020: TICASS Grant number: 734602, Call: H2020-MSCA-RISE-2016, nt. „Technologies of Imaging in Communication, Art, and Social Sciences", kierowanym przez pracowników Akademii Sztuki w Szczecinie, z udziałem naukowców z Niemiec, Czech, Anglii, Polski i Kenii.

Doktor Anna Brosch była także kierownikiem grantu NCN: 2017/01/X/HS6/00612 w latach 2017–2018 pn. „Zakres i uwarunkowania zjawiska »sharenting« wśród rodziców na portalu społecznościowym Facebook". Owocem projektu są publikacje w czasopismach indeksowanych na liście A przez MNiSW oraz przygotowywana monografia naukowa, która zaowocuje wszczęciem postępowania habilitacyjnego przez dr A. Brosch.

Od wielu lat prowadzimy współpracę w ramach sieci naukowych z wybranymi wydziałami pedagogicznymi w Czechach i na Słowacji nt.: „Media cyfrowe w edukacji ucznia wczesnoszkolnego – konfrontacje polsko-czesko-słowackie". Rezultatem współpracy było otrzymanie finansowania projektu VEGA 1/0913/15 w latach 2015–2017, nt. „Mediálna gramotnosť u žiakov primárneho vzdelávania v kontexte kooperácie rodiny a školy", którego wykonawcą była Katedra Pedagogiki Wczesnoszkolnej z Katolickiego Uniwersytetu w Ružomberku we współpracy z naszą Katedrą, a kierownikiem projektu był prof. S. Juszczyk. W ramach projektu zorganizowano trzy międzynarodowe konferencje naukowe, a wyniki badań zostały opublikowane w artykule indeksowanym na liście A MNiSW oraz w monografii naukowej, która została wydana na Słowacji.

Bardzo efektywnie rozwija się od 2012 roku współpraca naszej Katedry w ramach sieci naukowej koreańsko-polskiej, w której jednostką wiodącą jest Hankuk University of Foreign Studies w Seulu, a problematyka badań nosi tytuł: „Culture and Media in Education of the Chosen Asian and European Countries". Owocem tej współpracy naukowej są wspólne artykuły, publikowane w czasopismach naukowych z listy A i B MNiSW.

Od 2017 roku JM Rektor Uniwersytetu Śląskiego stwarza młodszym pracownikom nauki możliwości zdobywania środków na tzw. Małe Granty do wysokości 10 000 zł i wyjazdy zagraniczne w ramach tzw. programu „Mobilność kadry". Z naszej Katedry dr Magdalena Christ uzyskała w 2018 roku finansowanie swojego projektu badawczego nt. „Rozwój psychoruchowy dzieci uczęszczających do leśnych przedszkoli w Polsce", a dr Monika Frania w ramach programu mobilności wyjechała w 2018 roku do Universidade da Madeira w Portugalii.

Na zakończenie warto dodać, że w 2003 roku prof. S. Juszczyk założył – we współpracy z Wydziałem Pedagogicznym Uniwersytetu Mateja Bela w Bańskiej Bystrzycy oraz Wydziałem Pedagogicznym Uniwersytetu Ostrawskiego w Ostrawie – „The New Educational Review" – kwartalnik pedagogiczny o zasięgu międzynarodowym (wydawany przez Wydawnictwo Adam Marszałek w Toruniu) i został jego redaktorem. Kwartalnik od wielu lat jest indeksowany na liście A MNiSW. Z kolei w 2006 roku Profesor, będąc redaktorem naczelnym półrocznika „Chowanna", wprowadził go na listę B MNiSW.

Konkluzje

Każdy jubileusz skłania do refleksji nad tym, co zrobiliśmy do tej pory, i prowokuje do zadawania pytań o to, czy mogliśmy być bardziej aktywni, bardziej twórczy, czy nasze osiągnięcia w obszarze badań naukowych i publikacji ich wyników i dyskusji mogłyby być wyższe, czy w zakresie wprowadzania kolejnych specjalności studiów wyczerpaliśmy swe możliwości, podobnie jak w przypadku poziomu realizacji zajęć dydaktycznych, a w obszarze organizacyjnym czy mogliśmy przygotować więcej lepszych konferencji naukowych. Odpowiedź na tak sformułowane pytania brzmi: nie. Oczywiście, że moglibyśmy mieć wyższe osiągnięcia w wymienionych obszarach funkcjonowania jednostki naukowo-dydaktycznej. Jakkolwiek, na równi z Katedrą Pedagogiki Społecznej, Katedra Pedagogiki Wczesnoszkolnej i Pedagogiki Mediów należy do najlepszych jednostek pod każdym względem na Wydziale Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu Śląskiego, co oznacza, że nadal będziemy starać się poszukiwać optymalnych rozwiązań prob-

lemów edukacyjnych, społecznych i kulturowych oraz publikować wyniki naszych badań w prestiżowych czasopismach naukowych. Działalność Katedry Pedagogiki Wczesnoszkolnej i Pedagogiki Mediów jest przykładem kontynuowania badań naukowych i ich upowszechniania, rzetelnego prowadzenia zajęć dydaktycznych dla przyszłych nauczycieli oraz organizowania życia naukowego wokół aktualnych problemów polskiej szkoły, przedszkola, funkcjonowania dzieci, młodzieży, osób dorosłych (w tym nauczycieli) oraz rodziny w sytuacji zmiany społecznej i wszechobecnych mediów. Zmieniająca się rzeczywistość społeczna, edukacyjna i kulturowa stanowi dla nas zarówno wyzwanie, jak i świadomość potrzeby systematycznego prowadzenia badań naukowych i zastosowania w praktyce pedagogicznej ich wybranych, najbardziej istotnych wyników.

Bibliografia

Edukacja w społeczeństwie wiedzy – wieloznaczność rzeczywistości społecznej, kulturowej i edukacyjnej. Red. S. Juszczyk, M. Musioł, A. Watoła. Katowice: Wydawnictwo PARA, 2007.

Edukacja w badaniach pedagogicznych. Problemy – koncepcje – rozwiązania. Red. H. Hetmańczyk, E. Kawiak, M. Musioł. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek, 2017.

Gruszczyk-Kolczyńska E., Moroz H., Łysek J., Wojnowska M.: *Metoda diagnozy działalności matematycznej dzieci z klas początkowych. Podręcznik, zestaw testów, instrukcja do badania*. Warszawa: Wydawnictwo COMP W-Z, 1989.

Juszczyk S.: *Jubileusz 30-lecia Katedry Pedagogiki Wczesnoszkolnej i Pedagogiki Mediów – a rozwój pedagogiki wczesnoszkolnej i pedagogiki przedszkolnej w katowickim ośrodku akademickim*. W: *Rzeczywistość edukacyjna i kulturowa w sytuacji zmiany społecznej. Jubileusz 30-lecia Katedry Pedagogiki Wczesnoszkolnej i Pedagogiki Mediów*. Red. S. Juszczyk, M. Kisiel. Katowice: Katedra Pedagogiki Wczesnoszkolnej i Pedagogiki Mediów, 2010, s. 16–40.

Juszczyk S.: *Jubileusz 30-lecia Wydziału Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu Śląskiego (1976–2006). Rodowód – instytucjonalizacja – rozwój – zamierzenia*. „Chowanna" 2007, T. 2 (29), s. 169–217.

Juszczyk S.: *Jubileusz czterdziestolecia Wydziału Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu Śląskiego (1976–2016). Rodowód – instytucjonalizacja – rozwój – zamierzenia*. „Chowanna" 2016, T. 1 (46), s. 9–56.

Kowolik P.: *Henryk Moroz*. „Edukacja Ustawiczna Dorosłych" 2006, nr 1, s. 99–100.

Łysek J.: *Działalność naukowo-badawcza Katedry Pedagogiki Wczesnoszkolnej Uniwersytetu Śląskiego*. W: *Teoretyczne odniesienia i praktyczne rozwiązania w pedagogice wczesnoszkolnej*. Red. S. Palka. Katowice: Śląsk, 1994, s. 64–65.

Moroz H., Łysek J.: *Stan i problematyka badawcza dydaktyki matematyki*. Słupsk: Wydawnictwo WSP w Słupsku, 1990.

Moroz H.: *Podmiotowość ucznia w edukacji wczesnoszkolnej*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 1995.

Palka S.: *Twórcze i aktywne życie prof. zw. dr. hab. Henryka Moroza*. W: *Twórcze życie nauczyciela*. Red. S. Juszczyk. Kraków: Impuls, 1996, s. 25–28.

Problemy edukacji lingwistycznej. T. 1: *Kształcenie języka ojczystego dziecka*. Red. M.T. Michalewska, M. Kisiel. Kraków: Impuls, 2002.

Problemy edukacji lingwistycznej. T. 2: *Różne aspekty edukacji lingwistycznej dziecka*. Red. M.T. Michalewska, M. Kisiel. Kraków: Impuls, 2002.

Wybrane problemy pedagogiki wczesnoszkolnej. Red. S. Palka. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 1988.

Stanisław Juszczyk

40th Anniversary of the Department of Early Childhood Education and Media Pedagogy at the University of Silesia in Katowice – Genesis, Changes in Research Issues, Grants, Plans

Summary: The article is devoted to the analysis of scientific achievements of researchers and teachers of the Department of Early Childhood Education and Media Pedagogy of the University of Silesia in Katowice during forty years of its functioning in this academic centre. These achievements are presented against the background of the development of theoretical studies and empirical research conducted in leading academic centres in Poland in the field of preschool pedagogy, early-school pedagogy and media pedagogy.

Keywords: pre-school pedagogy, early-school pedagogy, media pedagogy

Stanisław Juszczyk

40-jähriges Jubiläum des Lehrstuhls für frühkindliche Bildung und Medienpädagogik der Schlesischen Universität in Katowice – Genese, Neuorientierung der Forschungsproblematik, Zuschüsse, Vorhaben

Zusammenfassung: Der vorliegende Beitrag beinhaltet Analyse wissenschaftlicher Leistungen aller Mitarbeiter des Lehrstuhls für frühkindliche Bildung und Medienpsychologie der Schlesischen Universität in Katowice innerhalb

dessen 40-jährigen Tätigkeit in dem akademischen Milieu. Diese Leistungen werden hinsichtlich der Entwicklung theoretischer Studien und der in führenden Hochschulzentren angestellten empirischen Forschungen im Bereich der Vorschulpädagogik, frühkindlicher Bildung und Medienpädagogik dargestellt.

Schlüsselwörter: Vorschulpädagogik, frühkindliche Bildung, Medienpädagogik

„CHOWANNA" 2019, tom jubileuszowy
ISSN 2353-9682 (wersja elektroniczna)

CC BY SA

DOI: 10.31261/CHOWANNA.2019.S.04

Piotr Kowolik
Akademia Ignatianum w Krakowei, Filia w Mysłowicach
https://orcid.org/0000-0003-3316-3116

Mirosław Kisiel
Uniwersytet Śląski w Katowicach
https://orcid.org/0000-0003-2002-0116

Kadra badawczo-dydaktyczna Katedry Pedagogiki Wczesnoszkolnej i Pedagogiki Mediów Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach z perspektywy jubileuszu czterdziestolecia

Wprowadzenie

Jubileusz czterdziestolecia stanowi dla naszej społeczności pedagogów okrągłą rocznicę w dziejach, która warta jest upamiętnienia. W 2019 roku mija czterdzieści lat od daty powołania na Wydziale Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu Śląskiego Zakładu Nauczania Początkowego, który został przekształcony w Katedrę Pedagogiki Wczesnoszkolnej. Dla byłych i obecnych pracowników jest to moment zatrzymania się i refleksji nad tym, co minione, chwila wzruszeń, wspomnień, ale również czas podsumowania dotychczasowych osiągnięć oraz próba wskazania planów na przyszłość. W każdej instytucji naukowo-dydaktycznej ważny jest człowiek, bo czym byłaby ona bez nauczycieli akademickich: profesorów, adiunktów, asystentów i wykładowców – ludzi, którzy swoją wiedzą i pasją przyczynili się do wzrastania i rozwoju przedsięwzięcia, jakim jest kształcenie nauczycieli wczesnej edukacji i prowadzenia w tym obszarze badań. Dla nas dojrzałych akademików chwila ta pozwala na przypomnienie sobie osób, sytuacji, zdarzeń i rzeczy, które determinowały nasze indywidualne wzrastanie. Trwa-

łość tych wspomnień z pewnością potrzebna jest każdemu z nas, gdyż stanowi odczucie pewnej konsekwencji i stałości w życiu.

Jubileusz jest czasem wspomnień, a we wspomnieniach najważniejsze jest to, żeby mieć gdzie zatrzymać się pamięcią. Stąd intencją naszą było przygotowanie artykułu upamiętniającego i przypominającego byłych i obecnych pracowników Katedry Pedagogiki Wczesnoszkolnej i Pedagogiki Mediów z perspektywy Jubileuszu czterdziestolecia. Osoby pamiętające dawnych mistrzów pomną czasy, w których przyszło im tworzyć – może sięgną na nowo po teksty publikowane na kartach książek z minionej epoki. Natomiast ci, którzy nie spotkali się osobiście z dawnymi profesorami, spojrzą na ich spuściznę przez pryzmat przywołanych lektur.

Nie mamy możliwości, aby w tym krótkim opracowaniu obszernie odnotować ważne dla każdej postaci fakty. Nie sposób nawet wymienić wszystkich wybitnych nauczycieli, którzy tworzyli Katedrę i uczestniczyli w jej rozwoju. Jest ona przecież dziełem kilku pokoleń nauczycieli akademickich, pracowników administracji oraz studentów. Pragniemy natomiast, przygotowując to skromne kompendium biograficzne, w szczególny sposób uczcić to wydarzenie. Przypominając wybitnych ludzi nauki, chcemy wskazać ważność, specyfikę i niepowtarzalność gremium budującego naszą katowicką społeczność pedagogiki wczesnoszkolnej.

Kierownicy Katedry Pedagogiki Wczesnoszkolnej

Na przestrzeni czterech dekad istnienia pedagogiki wczesnoszkolnej na Wydziale Pedagogiki i Psychologii zespołem pracowników naukowo-dydaktycznych wielu specjalności kierowało troje wybitnych profesorów.

Henryk MOROZ, prof. zw. dr hab. (ur. 1924) – legitymuje się bogatym doświadczeniem pedagogicznym. Przez wiele lat był zatrudniony jako nauczyciel w placówkach szkolnictwa ogólnokształcącego, pełnił także funkcję dyrektora oraz wykładowcy studium nauczycielskiego; w tym okresie ukończył kurs pedagogiczny, uprawniający Go do pracy z dziećmi i młodzieżą (1946 r.); uzyskał dyplom Nauczyciela Szkół Średnich Ogólnokształcących i Zakładów Kształcenia Nauczycieli w Wyższej Szkole Pedagogicznej w Gdańsku (1954 r.) oraz ukończył studia matematyczne w Krakowskiej Wyższej Szkole Pedagogicznej (1960 r.).

W 1966 roku uzyskał stopień naukowy doktora nauk humanistycznych na podstawie pracy pt. „Kształtowanie pojęć matematycznych w pierwszym roku nauczania", a w 1972 roku – doktora habilitowanego w zakresie dydaktyki matematyki po przedłożeniu dysertacji nt.

„Problemy modernizacji nauczania początkowego matematyki" w Uniwersytecie Jagiellońskim. W latach 1972–1979 po podjęciu pracy w Instytucie Pedagogiki tegoż Uniwersytetu zatrudniony był kolejno na stanowisku wykładowcy, adiunkta i docenta, pełnił również funkcję dyrektora Instytutu Pedagogiki[1].

W 1979 roku Henryk Moroz rozpoczął pracę na Wydziale Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu Śląskiego, gdzie powierzono Mu utworzenie Zakładu Nauczania Początkowego, który w krótkim czasie przekształcony został w Katedrę Pedagogiki Przedszkolnej i Nauczania Początkowego, a później w Katedrę Pedagogiki Wczesnoszkolnej. W tym okresie włożył duży wkład w rozbudowę powierzonej mu pod opiekę jednostki, nadając jej wyraźny profil naukowy i dydaktyczny, przyczynił się również do rozwoju kierowanej przez Niego kadry. W 1988 roku uzyskał tytuł naukowy profesora nadzwyczajnego, a w 1994 roku – profesora zwyczajnego. W latach 1993–1996 pełnił funkcję dziekana Wydziału. W latach 1996–1999 powołany został na Rektora Wyższej Szkoły Edukacji Wczesnoszkolnej w Mysłowicach. Od 1999 roku do emerytury pracował w Wyższej Szkole Pedagogicznej Towarzystwa Wiedzy Powszechnej w Warszawie na Wydziale Nauk Społeczno-Pedagogicznych w Katowicach.

Działalność naukowa Profesora ogniskuje się na problematyce nauczania i uczenia się matematyki. Przez wiele lat prowadził badania empiryczne dotyczące wykorzystywania w nauczaniu matematyki metody „liczb w kolorach" oraz opisu zasobu pojęć i umiejętności arytmetycznych dzieci wstępujących do szkoły. Eksploracje te zaowocowały licznymi publikacjami i wniosły istotny wkład do programu nauczania w polskich szkołach, stając się punktem zwrotnym w dydaktyce opartej na koncepcji czynnościowego nauczania matematyki. W tym czasie współpracował z licznymi instytucjami oświatowymi i naukowymi, realizując projekty badawcze, wdrożeniowe i popularyzujące[2].

W kolejnych latach uwaga badawcza Profesora skoncentrowana była na problemach optymalizacji procesu kształcenia nauczycieli matematyki oraz unowocześnienia nauczania matematyki w klasach początkowych. Poprzez wielorakie oddziaływania podejmowane na niwie naukowej, dydaktycznej i metodycznej Profesor wniósł nowy impuls do teorii czynnościowego nauczania matematyki jako swoistej refleksji nad teorią Jeana Piageta. Z tego okresu można również odnotować

[1] S. P a l k a: *Twórcza i aktywna działalność prof. zw. dr. hab. Henryka Moroza*. „Nauczyciel i Szkoła" 1996, nr 1–2 (1), s. 121–123.

[2] H. M o r o z: *Matematyka w kolorach. Wyprawka matematyczna dla uczniów klasy I szkoły podstawowej*. Warszawa: Wspólna Sprawa, 1989; I d e m: *Nasza matematyka. Zabawy i gry dydaktyczne*. Warszawa: BGW 1991.

Jego liczne publikacje, naukowe debaty w ramach konferencji, projekty badawcze oraz współpracę akademicką i oświatową o wymiarze ogólnopolskim[3].

Jak wynika z wywiadu udzielonego przez Gabrielę Paprotną i Joannę Trzaskalik, Profesor Henryk Moroz zapamiętany został przez swoich uczniów i współpracowników jako utalentowany nauczyciel akademicki, inspirator wielu przedsięwzięć badawczych, ceniony autorytet w zakresie rozwiązywania problemów nauczania i uczenia się matematyki oraz mistrz i mentor dla młodych naukowców.

Maria Teresa MICHALEWSKA (1942–2002) – dr hab., prof. UŚ, filolog polski, polonistka, badaczka języka polskiego. W swojej karierze naukowo-dydaktycznej Pani Profesor zajmowała różne stanowiska: uczyła języka polskiego w szkole podstawowej i zawodowej; pierwsze kroki jako młoda badaczka stawiała w Bibliotece Śląskiej w Katowicach (1965), pracowała również jako dokumentalistka w Oddziale Śląskim Maszyn Matematycznych (1973), realizowała się także naukowo, odbywając staż adiunkta w Instytucie Filologii Polskiej Uniwersytetu Jagiellońskiego (1974). W latach 1977–1980 oddelegowana zastała jako lektor języka polskiego do ABF dr Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg[4]. W 1974 roku obroniła pracę doktorską „Język polskich protokołów woźnickich XVII w.", a w 1992 roku – dysertację habilitacyjną „Polszczyzna osób bilingwalnych w Zagłębiu Ruhry w sytuacji oficjalnej", uzyskując stopień naukowy doktora i doktora habilitowanego nauk humanistycznych w Uniwersytecie Jagiellońskim w Krakowie. W 1994 roku jako profesor nadzwyczajny podjęła pracę w Katedrze Pedagogiki Wczesnoszkolnej na Wydziale Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach, była także kierownikiem Zakładu Edukacji Lingwistycznej oraz dyrektorem Instytutu Pedagogiki. Od 1996 roku Profesor M.T. Michalewska pełniła funkcję kierownika Katedry Pedagogiki Wczesnoszkolnej, do rozwoju której przyczyniła się między innymi poprzez opracowanie i wdrożenie studiów licencjackich dziennych o specjalności: zintegrowana edukacja wczesnoszkolna z językiem angielskim, organizowaniem cyklicznej konferencji

[3] H. Moroz, J. Łysek: *Stan i problematyka badawcza dydaktyki matematyki*. Warszawa: WSiP, 1990; H. Moroz: *Kształcenie matematyczne a rozwój społeczno-zawodowy (na przykładzie klasy eksperymentalnej)*. Katowice: Uniwersytet Śląski 1991; H. Moroz: *Zrozumieć swój czas*. Kraków: Impuls, 2006.

[4] A. Łobos: *Wspomnienie o Pani Profesor dr hab. Marii Teresie Michalewskiej (kierowniku Katedry Pedagogiki Wczesnoszkolnej w latach 1996–2002)*. W: *Rzeczywistość edukacyjna i kulturowa w sytuacji zmiany społecznej. Jubileusz 30-lecia Katedry Pedagogiki Wczesnoszkolnej i Pedagogiki Mediów*. Red. S. Juszczyk, M. Kisiel. Katowice: Katedra Pedagogiki Wczesnoszkolnej i Pedagogiki Mediów, 2010, s. 41–43.

naukowej „Problemy edukacji lingwistycznej" i prowadzeniem wielopłaszczyznowych badań nad językiem dziecka i nauczyciela. Dorobek naukowy Pani Profesor obejmuje kilkadziesiąt pozycji, do których należą zorganizowane interdyscyplinarne konferencje naukowe, napisane i wydane książki, artykuły, skrypty, recenzje, prace bibliograficzne i redakcyjne oraz wygłoszone referaty na prestiżowych międzynarodowych i zagranicznych konferencjach naukowych z zakresu historii języka polskiego, gwary śląskiej, aktywności językowej dzieci i nauczycieli, socjolingwistyki, bilingwizmu czy metodyki nauczania języka polskiego jako języka rodzimego i obcego[5]. W tym okresie wypromowała siedmiu doktorów oraz znaczną liczbę magistrów i licencjatów. Jak wspominają Anna Łobos i Iwona Samborska, osoba Pani Profesor cieszyła się w środowisku akademickim szacunkiem nauczyciela-naukowca o wielkiej kulturze, wysokich kompetencjach oraz niezwykłej wrażliwości i skromności.

Stanisław JUSZCZYK, prof. zw. dr hab. (ur. 1951) – w Uniwersytecie Śląskim otrzymał ważne dla swojej kariery tytuły i stopnie naukowe: ukończył studia magisterskie (1974 r.), obronił pracę doktorską (1981 r.) i dysertację habilitacyjną (1990 r.); tytuł profesora nauk humanistycznych otrzymał w 2004 roku, a tytuł profesora zwyczajnego w Uniwersytecie Śląskim nadał mu Minister Edukacji Narodowej i Sportu w 2006 roku.

W 1994 roku S. Juszczyk podjął pracę naukowo-dydaktyczną na Wydziale Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu Śląskiego oraz objął w 2003 roku funkcję kierownika Katedry Pedagogiki Wczesnoszkolnej i Pedagogiki Mediów. Obecnie wypełnia równolegle, kolejny już raz, funkcję dziekana Wydziału. W tym czasie zainteresowania badawcze Profesora ewoluowały w kierunku dydaktyki informatyki, a następnie pedagogiki mediów i technologii kształcenia oraz pedagogiki wczesnoszkolnej i metodologii badań w naukach społecznych. Jego dorobek naukowy koncentruje się wokół pięciu eksplorowanych obszarów badawczych:

- teoretycznych podstaw komunikacji interpersonalnej z wykorzystaniem mediów oraz komunikacji w procesie dydaktycznym;

---

[5] *Edukacja regionalna. Z historii, teorii i praktyki*. Red. M.T. Michalewska. Kraków: Impuls, 1999; *Problemy edukacji lingwistycznej*. Red. M.T. Michalewska. Katowice–Kraków: Impuls, 1999; *Problemy edukacji lingwistycznej*. T. 1: *Kształcenie języka ojczystego dziecka*. Red. M.T. Michalewska, M. Kisiel. Kraków: Impuls, 2002; *Problemy edukacji lingwistycznej*. T. 2: *Różne aspekty edukacji lingwistycznej dziecka*. Red. M.T. Michalewska, M. Kisiel. Kraków: Impuls, 2002; *Kompetencje nauczycieli w reformowanej szkole*. Red. M.T. Michalewska, P. Kowolik. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2003.

- teoretycznych podstaw pedagogiki mediów, przekazów medialnych w procesie kształtowania świata wartości oraz postaw dzieci i młodzieży;
- dydaktyki ogólnej, a w niej za istotne uznał: teorie konstruktywistyczne i kognitywistyczne w procesie kształcenia, motywację do uczenia się, różnice indywidualne w procesie uczenia się, edukację na odległość, a także technologię informacyjną w diagnozie i terapii pedagogicznej;
- pozycji mediów w zintegrowanej edukacji wczesnoszkolnej i wychowaniu przedszkolnym;
- metodologicznych podstaw ilościowych i jakościowych badań empirycznych w naukach społecznych[6].

Owocem analiz teoretycznych i badań empirycznych prowadzonych przez Profesora S. Juszczyka w zakresie pedagogiki mediów, technologii kształcenia, dydaktyki informatyki, pedagogiki wczesnoszkolnej i metodologii badań nauk społecznych i innych obszarów jest zbiór licznych monografii, prac zbiorowych, rozdziałów w recenzowanych monografiach, artykułów w renomowanych czasopismach o zasięgu międzynarodowym, studiów i rozpraw – w sumie liczący ponad 400 opracowań. Badania empiryczne oraz studia teoretyczne prowadzone były przez Profesora w ramach badań statutowych, badań własnych oraz projektów badawczych finansowanych przez różne instytucje rodzime i zagraniczne[7]. Badania podjęte w obszarze współczesnej technologii kształcenia umożliwiły zainicjowanie próby opracowania koncepcji metodologicznej empirycznych badań nad technologią informacyjną. Wymagało to twórczego połączenia wiedzy z zakresu nauk ścisłych: matematyki, logiki i informatyki z naukami humanistycznymi, na przykład z nauką o komunikowaniu, pedagogiką, psychologią, socjologią, antropologią kultury i lingwistyką. Profesor zbudował podstawy teoretyczne metodologii badań pedagogicznych w zakresie pedagogiki medialnej. To z kolei pozwoliło mu na opracowanie koncepcji metodologicznej badań ilościowych i jakościowych w naukach społecznych[8].

---

[6] A. Stankowski: *Profesor zw. dr hab. Stanisław Juszczyk – kierownik Katedry Pedagogiki Wczesnoszkolnej i Pedagogiki Mediów od 2003 roku – zarys biograficzny.* W: *Rzeczywistość edukacyjna i kulturowa...*, s. 48–52.

[7] S. Juszczyk: *Komunikacja człowieka z mediami*. Katowice: Śląsk 1998; Idem: *Edukacja na odległość. Kodyfikacja pojęć, reguł i procesów*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek 2003; Idem: *Metodológia empirických výskumov v spoločenských vedách*. Bratislava: Iris, 2003.

[8] *European Education (and Training) Systems*. Ed. S. Juszczyk. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek 2014; Idem: *Badania ilościowe w naukach społecznych: szkice metodologiczne*. Katowice: Śląska Wyższa Szkoła Zarządzania im.

Profesor S. Juszczyk jest członkiem wielu organizacji naukowych i społecznych, zarówno w kraju, jak i za granicą, głównie w Wielkiej Brytanii, Słowacji i Czechach. Jest również członkiem rad naukowych licznych parametryzowanych czasopism naukowych oraz redaktorem naczelnym prestiżowego, o zasięgu międzynarodowym, kwartalnika pedagogicznego „The New Educational Review".

Całokształt osiągnięć Profesora Stanisława Juszczyka jest imponujący, a opisywana kumulacja wielu form aktywności naukowej i doradczo-eksperckiej jest w opinii Adama Stankowskiego charakterystyczna dla wybitnych profesorów o uznanym już dorobku naukowym.

Profesorowie i samodzielni pracownicy nauki współpracujący z Katedrą

Nasza jednostka w okresie minionego czterdziestolecia miała zaszczyt współpracować z wybitnymi badaczami, których wkład w budowanie dyscypliny naukowej jest dzisiaj znaczący z punktu widzenia mieszkańców regionu i przedstawicieli nauki polskiej. Przywołani w niniejszej części opracowania profesorowie zwyczajni współpracowali z naszą Katedrą lub rozpoczynali w niej swoją karierę, wnosząc twórczy wkład do dorobku katowickiego ośrodka pedagogiki wczesnoszkolnej.

Wanda BOBROWSKA-NOWAK specjalizowała się w badaniach na temat historii wychowania i historii pedagogiki przedszkolnej. Pani Profesor napisała kilka monografii z tego zakresu[9].

Teresa BOROWSKA swoje zainteresowania naukowe skupiła wokół pedagogiki ograniczeń ludzkiej egzystencji, pedagogiki resocjalizacyjnej i teorii wychowania[10].

Krystyna DURAJ-NOWAKOWA w swoich badaniach nawiązuje do różnych subdyscyplin nauk społecznych i humanistycznych. Analiza tematyki badawczej pozwala Pani Profesor na wyodrębnienie obszarów transgranicznych, transdziedzinowych i transdyscyplinarnych pedagogiki z filozofią i metodologią nauk, naukami filologicznymi z socjologią, psychologią, językoznawstwem i literaturoznawstwem oraz obszarów transsubdyscyplinarnych, na przykład dydaktyki ogól-

---

gen. Jerzego Ziętka 2005; I d e m: *Badania jakościowe w naukach społecznych. Szkice metodologiczne*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2013.

[9] W. B o b r o w s k a - N o w a k: *Zarys dziejów wychowania przedszkolnego*. T. 1: *Teorie pedagogiczne i rozwój praktyki*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1978; E a d e m: *Historia wychowania przedszkolnego*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1983.

[10] T. B o r o w s k a: *Emocje dzieci i młodzieży: zasoby – rozwijanie*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2006.

nej, pedagogiki szkoły wyższej, pedeutologii i pedagogiki pracy, z zawodoznawstwem. Badaczka specjalizuje się w pracach z zakresu pedagogiki przedszkolnej i wczesnoszkolnej. Wśród licznych Jej publikacji warto wymienić prace dotyczące pedeutologii, pisarstwa naukowego, nauczyciela i edukacji[11].

Edyta GRUSZCZYK-KOLCZYŃSKA w głównych kierunkach swojej działalności naukowej lokuje takie problemy, jak: niepowodzenia w nauce matematyki i działania naprawcze, diagnoza możliwości umysłowych dzieci oraz ich wiedzy matematycznej i matematycznych umiejętności, intensywne wspomaganie rozwoju umysłowego dzieci wraz z ich edukacją matematyczną, działania na rzecz dzieci wolniej rozwijających się, wspomaganie dzieci w rozwoju zdolności do skupiania uwagi i zapamiętywania, działania na rzecz poprawy losów dzieci z zadatkami uzdolnień matematycznych, współpraca z placówkami edukacyjnymi w zakresie dbania o wspomaganie rozwoju umysłowego wraz z edukacją matematyczną dzieci uzdolnionych matematycznie. Pani Profesor może poszczycić się pokaźnym zbiorem publikacji, zwłaszcza zagadnień z zakresu edukacji matematycznej, oraz pracami grantowymi[12].

Krystyna HESKA-KWAŚNIEWICZ wniosła ogromny wkład w rozwój badań regionalnych, kształtując ich oblicze najpierw jako współredaktor, a później redaktor naukowy rocznika śląskoznawczego „Śląskie Miscellanea". Wśród licznych publikacji Pani Profesor na uwagę zasługują te, opisujące wyzwania narodowe Śląska, losy pisarzy śląskich w okresie wojny i okupacji czy tragedię kopalni Wujek[13].

Wojciech KOJS w swojej aktywności badawczej eksploruje różne obszary naukowego poznania, w tym: pedagogikę ogólną, dydaktykę ogólną oraz pedagogikę przedszkolną i wczesnoszkolną. Wieloletnie badania naukowe Profesora pozwoliły na powołanie serii wieloau-

---

[11] K. Duraj-Nowakowa: *Pisarstwo naukowe. Między rzemiosłem a sztuką*. Sosnowiec: Oficyna Wydawnicza „Humanitas", 2015; Eadem: *Pedeutologia. Konteksty, dylematy, implikacje*. Kraków: Akademia Ignatianum, Wydawnictwo WAM 2016.

[12] E. Gruszczk-Kolczyńska: *Dziecięca matematyka – dwadzieścia lat później. Książka dla rodziców i nauczycieli starszych przedszkolaków.* Warszawa: CEBP 2015; Eadem: *Zastosowanie darów Froebla w dziecięcej matematyce. Treści kształcenia, komentarze metodyczne oraz opisy zajęć wspomagających rozwój umysłowy i edukację matematyczną przedszkolaków.* Lublin: Froebel 2017.

[13] K. Heska-Kwaśniewicz: *„Wyzwanie narodowe Śląska". Teksty literackie i paraliterackie w drukach okresu powstań i plebiscytu na Górnym Śląsku*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 1999; Eadem: *„Taki to mroczny czas". Losy pisarzy śląskich w okresie wojny i okupacji*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2004.

torskich monografii o przewodnim tytule *Szkoła w dobie globalizacji*, tomów treściowo związanych z zagrożeniami edukacji[14]. W polskim środowisku pedagogicznym Profesor postrzegany jest jako wybitny przedstawiciel dydaktyki ogólnej, promotor kilkudziesięciu doktorantów oraz Mistrz, który wspierał rozwój kadrowy młodszych pracowników nauki w ośrodku zarówno cieszyńskim, jak i katowickim.

Jadwiga KOWALIKOWA wskazuje, że głównymi dziedzinami Jej zainteresowań są: dydaktyka języka polskiego jako ojczystego i obcego, współczesna polszczyzna, kształcenie nauczycieli polonistów, sztuka pisania, retoryka. Pani Profesor opublikowała wiele prac dotyczących języka polskiego, nauczyciela polonisty i ucznia[15].

Iwona NOWAKOWSKA-KEMPNA swoje eksploracje naukowe i badawcze ukierunkowała na problematykę związaną z szeroko pojętym językoznawstwem ogólnym. Pani Profesor opublikowała między innymi prace dotyczące konceptualizacji uczuć w języku polskim[16].

Stanisław PALKA zainteresowania naukowe i badawcze skupił wokół problematyki metodologii badań pedagogicznych, w której zakresie jest uznanym autorytetem, pedagogiki ogólnej i dydaktyki. Wśród licznych prac naukowych Pana Profesora warto wskazać publikacje z dziedziny pedagogiki teoretycznie i praktycznie zorientowanej[17].

Bronisław ROCŁAWSKI jest twórcą glottodydaktyki, innowacyjnej metody przygotowującej dzieci do nauki czytania i pisania. Publikacje naukowe Pana Profesora dotyczą tempa i techniki czytania, nauki ortografii oraz glottodydaktyki[18].

Igor RYGUŁA w swoich badaniach podejmuje problematykę związaną z nauką o kulturze fizycznej i sporcie. Na dorobek Pana Profesora

---

[14] *Szkoła wobec społecznych i kulturowych wyzwań globalizacji*. Red. W. Kojs, Ł. Dawid. Cieszyn: Uniwersytet Śląski, Filia w Cieszynie, 2003; *Edukacja i bezpieczeństwo w dobie globalizacji*. Red. W. Kojs, E. Rostańska, K. Wójcik. Dąbrowa Górnicza: Wyższa Szkoła Biznesu w Dąbrowie Górniczej, 2016.

[15] J. Kowalikowa: *Nic bez języka. Vademecum dla licealisty, maturzysty, polonisty*. Kraków: Wydawnictwo Literackie 2001; Eadem: *Narodziny nauczyciela polonisty. Szkice edukacyjne*. Kraków: Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych „Universitas", 2006.

[16] I. Nowakowska-Kempna: *Konceptualizacji uczuć w języku polskim*. Warszawa: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej Towarzystwa Wiedzy Powszechnej, 2000.

[17] S. Palka: *Pedagogika w stanie tworzenia. Kontynuacje*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 2003; Idem: *Metodologia, badania, praktyka pedagogiczna*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2006.

[18] B. Rocławski: *Badania tempa i techniki czytania*. Gdańsk: Glottispol, 2005; Idem: *Nauka ortografii z glottodywanikiem*. Gdańsk: Glottispol, 2012; Idem: *Słuch fonemowy i fonetyczny. Teoria i praktyka*. Gdańsk: Glottispol, 2016.

składają się liczne publikacje z zakresu teorii, metodyki, diagnostyki treningu sportowego[19].

Pracownicy Katedry Pedagogiki Wczesnoszkolnej i Pedagogiki Mediów na przestrzeni lat mieli również możliwość współpracowania z licznym gronem profesorów tytularnych. W krótkich biogramach chcielibyśmy przypomnieć ich sylwetki.

Jan KONIOR był specjalistą w zakresie dydaktyki matematyki, jednym z prekursorów badań nad budową i percepcją tekstów matematycznych przez uczniów i studentów, twórcą metod badawczych w zakresie tej problematyki[20].

Katarzyna KRASOŃ specjalizuje się w problematyce pedagogiki twórczości i ekspresji artystycznej dziecka, jest organizatorką Ogólnopolskiego Festiwalu Ekspresji Dzieci i Młodzieży oraz inicjatorką międzyuczelnianego kierunku studiów z zakresu arteterapii[21].

Erich PETLÁK, profesor wizytujący ze Słowacji, zajmuje się kwestiami modernizacji nauczania, dydaktyką ogólną i pracą nauczyciela[22].

Edward POLAŃSKI w badaniach naukowych, jakie prowadzi, skupia się na zagadnieniach dotyczących sprawności językowej dzieci i młodzieży oraz nauczania ortografii, gramatyki i słownictwa[23].

Helena SYNOWIEC swoje zainteresowania badawcze koncentruje wokół kompetencji językowej dzieci i młodzieży, kształcenia językowego w szkole i edukacji regionalnej oraz zróżnicowania językowego regionu śląskiego[24].

Jan POPLUCZ zajmował się w pedagogice: dydaktyką, pedeutologią i pedagogiką pracy. Jego dorobek naukowy był przede wszystkim wynikiem prowadzenia oryginalnych badań empirycznych[25].

---

[19] I. Ryguła: *Proces badawczy w naukach o sporcie*. Katowice: Wydawnictwo AWF, 2003.

[20] J. Konior: *Budowa i lektura tekstu matematycznego. Podstawy nauki czytania tekstów matematycznych w szkole.* Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 1998.

[21] K. Krasoń: *Cielesność aktu tworzenia w teatrze ruchu. Integracja sztuki w edukacji w rozwoju transgresji potencjału człowieka*. Kraków: Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych „Universitas", 2013.

[22] E. Petlák: *Klimat szkoły, klimat klasy*. Tłum. D. Branna. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak", 2007.

[23] E. Polański: *Słownictwo uczniów. Problemy, badania, wnioski*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1982.

[24] H. Synowiec: *Sprawność językowa uczniów w śląskim środowisku gwarowym. Problemy, badania, konsekwencje dydaktyczne*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 1992.

[25] J. Poplucz: *Optymalizacja działania pedagogicznego na lekcji*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1984.

Janina SZYMKAT celem własnych badań uczyniła planowanie pracy dydaktyczno-wychowawczej w szkole, dobór młodzieży do kierunków studiów w uczelniach oraz kształcenie nauczycieli[26].

Jadwiga WŁODEK-CHRONOWSKA w swojej karierze naukowej zajmowała się działalnością poradni wychowawczo-zawodowych w systemie orientacji zawodowej oraz procesem czytania i terapią pedagogiczną[27].

Jerzy ZIELIŃSKI to uczony, którego zainteresowania naukowe są skoncentrowane wokół zagadnień dotyczących pedagogiki ogólnej z uwzględnieniem obszarów dydaktyki.

Nie sposób w przygotowanym przez nas wykazie pominąć samodzielnych pracowników nauki ze stopniem doktora habilitowanego. Uzyskali oni drugi stopień naukowy w macierzystej uczelni lub poza nią. Przez długi okres swojej aktywności naukowo-dydaktycznej byli członkami gremium kształcącego nauczycieli nauczania początkowego oraz przedszkola i sprawowali różne funkcje administracyjne, przygotowując programy kształcenia, prowadząc projekty badawcze i dydaktyczne oraz publikując. Poniżej przybliżymy ich sylwetki.

Kazimierz M. CZARNECKI jest specjalistą w zakresie profesjologii, czyli nauki o rozwoju zawodowym człowieka. Jego wieloletnia aktywność naukowa obejmuje między innymi: psychologię zawodowego rozwoju człowieka, wiedzę pojęciową ucznia oraz metodologię badań naukowych[28]. Piotr Paweł BARCZYK zajmował się zagrożeniami społeczno-wychowawczymi współczesnej szkoły, praktykami edukacyjnymi oraz planowaniem pracy wychowawczo-dydaktycznej nauczyciela[29]. Włodzimierz GORISZOWSKI w swojej aktywności naukowej podejmował badania w zakresie bibliotekoznawstwa, teorii organizacji i zarządzania oświatą[30]. Specjalizował się w organizacji szkolnictwa, pedagogice bibliotecznej oraz polityce oświatowej. Anna ŁUKAWSKA zainteresowania badawcze koncentrowała wokół zagadnień związanych z teorią kształcenia i pedeutologią; ważnym nurtem Jej pracy było

---

[26] J. Szymkat: *Dobór młodzieży do studiów w uczelniach kształcących nauczycieli*. Kraków: Prace Monograficzne Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Krakowie 1979.

[27] J. Włodek-Chronowska: *Stymulacja procesu czytania (w młodszym wieku szkolnym)*. Kraków: Uniwersytet Jagielloński, 1985.

[28] K.M. Czarnecki: *Profesjologia. Nauka o zawodowym rozwoju człowieka*. Sosnowiec: Oficyna Wydawnicza „Humanitas", 2010.

[29] P.P. Barczyk: *O podmiotowości. Historyczna zmienność refleksji i praktyki edukacyjnej*. Bytom: Wydawnictwo Kolegium Nauczycielskiego, 2011.

[30] W. Goriszowski: *Szkice pedagogiczno-filozoficzne*. Piotrków Trybunalski: NWP, 2004.

również kształcenie nauczycieli[31]. Eugenia ROSTAŃSKA w aktywnej karierze naukowej podejmuje dyskurs, ukazując specyfikę językowych i relacyjnych struktur komunikacji dorosłego i dziecka z perspektywy uwarunkowań, rezultatów i konsekwencji wynikających z przemiany społecznej, kulturowej i oświatowej[32]. Wiesława A. SACHER zajmuje się szeroko rozumianą pedagogiką muzyczną i jej implikacjami dla procesów wzrastania dzieci o harmonijnym i nieharmonijnym rozwoju[33]. Teresa SOCHA prowadzi badania w dziedzinie różnych dyscyplin sportu z ukierunkowaniem na problem dymorfizmu płciowego[34]. Alicja GAŁĄZKA lokuje swoje zainteresowania naukowe w obszarze wykorzystania dramy w edukacji i terapii, ukazuje ją w kontekście badań międzynarodowych[35]. Ewa BOROWIEC (Szadzińska) w swojej działalności podejmuje dyskurs poznawczy z zakresu pedagogiki ogólnej i pedeutologii[36]. W toku licznych eksploracji bada umiejętności dydaktyczne nauczycieli nauczania początkowego oraz skuteczność podejmowanych przez nich czynności w usprawnianiu procesu nauczania i uczenia się.

Przywołując wspomnienia o długoletnich byłych pracownikach naszej Katedry, warto podkreślić aktywność E. Rostańskej, W. Goriszowskiego, K.M. Czarneckiego i P.P. Barczyka – nauczycieli akademickich, którzy nie tylko aktywnie pracowali na rzecz naszej jednostki, ale również piastowali odpowiedzialne funkcje kierownicze w Instytucie i na Wydziale. Pełniąc powierzone im godności, wspierali prace zmierzające do unowocześnienia siatki prowadzonych specjalności studiów, inicjowali kształcenie podyplomowe, kierowali licznymi projektami o charakterze dydaktycznym i naukowo-dydaktycznym.

Sylwetki przedstawionych profesorów i samodzielnych pracowników badawczo-dydaktycznych zostały opracowane na podstawie do-

---

[31] A. Ł u k a w s k a: *Nauka i czas wolny uczniów szkół podstawowych i średnich*. Kraków: Uniwersytet Jagielloński, 1991.

[32] E. R o s t a ń s k a: *Dziecko i dorosły w rozmowie. Doświadczanie komunikacji: odniesienia edukacyjne*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2010.

[33] W.A. S a c h e r: *Pedagogika muzyki. Teoretyczne podstawy powszechnego kształcenia muzycznego*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls", 2012.

[34] T. S o c h a: *Sport kobiet. Historia, teoria, praktyka*. Warszawa: Centralny Ośrodek Sportu, 2002.

[35] A. G a ł ą z k a: *Motywacyjna rola dramy w glottodydaktyce*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls", 2008.

[36] E. S z a d z i ń s k a: *Umiejętności dydaktyczne nauczycieli klas I–III (na przykładzie realizacji ćwiczeń syntaktycznych)*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2001.

stępnych źródeł biograficznych[37], czasopism[38], kwerendy internetowej[39] oraz skonstruowanego w tym celu kwestionariusza wywiadu[40].

Nauczyciele akademiccy, adiunkci, asystenci i wykładowcy

Katedra Pedagogiki Wczesnoszkolnej i Pedagogiki Mediów przez równe cztery dziesięciolecia pełniła rolę jednostki realizującej badania naukowe i dydaktyczne. W tym czasie prowadziła w różnych okresach kierunek lub specjalność nauczycielską, przygotowując studentów do zawodu nauczycieli nauczania początkowego i przedszkola. W celu zabezpieczenia realizacji dydaktyki na przestrzeni lat z pracownikami Katedry współpracowała liczna grupa wykładowców, którzy legitymowali się bogatym dorobkiem zawodowym i doświadczeniem pedagogicznym. W gronie, tzw. młodszych pracowników naukowo-dydaktycznych znaleźli się różni specjaliści zatrudnieni na stanowisku asystenta lub adiunkta, aplikujący na wyższy stopień naukowy. Wymieniając nazwiska naszych Koleżanek i Kolegów, chcielibyśmy zwrócić szczególną uwagę na tych nauczycieli akademickich, którzy zapisali się w naszej pamięci aktywnością i oryginalnością w pracy naukowo-dydaktycznej[41]. W większości były to osoby, które pracowały na rzecz Katedry przez bardzo długi czas, pozostałe były z nią jedynie niedługo związane zawodowo.

---

[37] *Kto jest kim w Polsce nowego millenium (2000–2002)*. Red. M.R. B o m b i c k i. Poznań: „Pol-Euro-Business", 2002; *Kto jest kim w Polsce 2004*. Red. M.R. B o m b i c k i. Poznań: Polska Narodowa Oficyna Wydawnicza, 2006; *Złota Księga Nauk Humanistycznych 2004*. Red. K. P i k o ń. Gliwice: Wydawnictwo Helion, Polski Instytut Biograficzny, 2004.

[38] Kwerenda czasopism: Kwartalnik Pedagogiczny „Nauczyciel i Szkoła", „Problemy Profesjologii", „Edukacja Ustawiczna Dorosłych", „Auxilium Socjale – Wsparcie Społeczne", „Chowanna".

[39] Kwerenda stron internetowych: www.kpen.polonistyka.uj.edu.pl; www.old.ajd.czest.pl; www.us.edu.pl; www.tmjp.pl; www.nauka-polska.pl; www.awf.katowice.pl; www.glottispol.pl; www.pedagogika.uj.edu.pl; https://katowice.wspkorczak.eu; wsb.edu.pl; www.ug.edu.pl [styczeń–luty 2019].

[40] Kwestionariusz wywiadu pisemnego dla nauczycieli akademickich, badania przeprowadzone z wybranymi nauczycielami akademickimi w roku akademickim 2018/2019.

[41] Informacje dotyczące osób zatrudnionych lub współpracujących w latach 1979–2019 w Katedrze PWiPM uzyskano dzięki indywidualnym rozmowom z obecnymi i byłymi pracownikami, a także dzięki uprzejmości pracowników archiwum i działu kadr.

W grupie pracowników ze stopniem doktora z życzliwością i sympatią przypominamy współpracujące z nami osoby: Annę BAUTSZ-SONTAG, Annę BEDNARSKĄ, Tadeusza BYDLIŃSKIEGO, Joannę GRUBĘ, Magdalenę KLESZCZ, Rafała KOJSA, Danutę KRZYWOŃ, Małgorzatę ŁĄCZYK, Annę ŁOBOS, Barbarę CZARNOTĘ-PALENIK, Martę MĄCZKĘ, Jolantę MIELCZAREK (CHOWANIAK), Danutę MORAŃSKĄ, Elżbietę PIKULSKI (MIODEK), Mateusza PŁOMIEŃSKIEGO, Gotfryda PYKĘ, Aleksandrę PYRZYK-KUTĘ, Joannę TRZASKALIK, Renatę ZIELIŃSKĄ.

Praca ze studentami oraz organizacja procesu dydaktycznego, dbałość o realizację zadań wynikających z wymogów osiągania jakości kształcenia i funkcjonowania Katedry nie byłyby możliwe bez wykładowców i asystentów. Przypominamy również i tę grupę pracowników: Joanna BŁAŻEJEWSKA-STYSIAŁ, Henryk GRZESŁO, Mariola IRZYNIEC, Franciszek KŁAK, Danuta KOŁODZIEJ, Magdalena LEŚ, Magdalena MORAWIEC, Janina NATURSKA, Alina NOWAK, Karina PERKOWSKA, Halina RYŚ, Ilona STAWCZYK, Agata STRĄCZKIEWICZ, Monika SZCZECINA, Monika UJA, Patrycja WDOWIAK, Justyna ZIELIŃSKA-ERBEL, Konrad ZWIERYŃCZYK.

W gronie zasłużonych nauczycieli akademickich z grupy tzw. młodszych pracowników naukowo-dydaktycznych i dydaktycznych, aktywnie i ofiarnie realizujących swoją misję edukacyjną, warto przypomnieć Koleżanki i Kolegów oraz ich pasje poznawcze. Grupę doktorów tworzą: Erwin GONDZIK (problematyka ucznia zdolnego), Maria GRZYBOWA (edukacja środowiskowa i dydaktyka), Eugeniusz KEMPA (edukacja techniczna), Ewa KORCZAK (ekologia i technika), Piotr KOWOLIK (pedagogika wczesnoszkolna), Jan ŁYSEK (dydaktyka, edukacja wczesnoszkolna), Jan MICHUŁOWICZ (harcerska metoda wychowawcza), Józef PAJĄK (organizacja i zarządzanie w szkolnictwie), Gabriela PAPROTNA (wychowanie przedszkolne), Grażyna SZAFRANIEC (diagnoza i terapia pedagogiczna), Monika WOJNOWSKA (edukacja matematyczna). Z grupy magistrów będą to: Pelagia MOREJKO (edukacja matematyczna), Zofia MOROZ (Kula) (edukacja polonistyczna), Maria SOŚNIERZ (edukacja techniczna), Jolanta WOSZCZYCKA-KEMPNY (edukacja muzyczna) i Adolf ZIOŁO (edukacja wczesnoszkolna, edukacja matematyczna i kształcenie praktyczne).

Obecny stan kadrowy Katedry Pedagogiki Wczesnoszkolnej i Pedagogiki Mediów

Funkcję kierownika Katedry od 2003 roku do teraz sprawuje prof. zw. dr hab. Stanisław JUSZCZYK – pedagog, metodolog, specjalista w zakresie edukacji medialnej.

Grupę samodzielnych pracowników badawczo-dydaktycznych reprezentują następujący doktorzy habilitowani: Alina BUDNIAK – specjalistka w zakresie pedagogiki wczesnoszkolnej, edukacji środowiskowej i prasoznawstwa; Wioletta BOJDA – literaturoznawca, ekspert w zakresie literatury dla dzieci i młodzieży; Mirosław KISIEL – specjalista w zakresie pedagogiki muzyki, teorii muzyki, emisji głosu dla nauczycieli, muzykoterapii w edukacji oraz rytmiki i tańca; Beata MAZEPA-DOMAGAŁA – badaczka pedagogiki wczesnoszkolnej i edukacji plastycznej; Irena POLEWCZYK – specjalistka w zakresie logopedii, a w szczególności percepcji słuchowej i akustyki oraz pedagogiki przedszkolnej i edukacji matematycznej.

W grupie młodszych pracowników badawczo-dydaktycznych (adiunktów i asystentów) znaleźli się doktorzy: Anna BROSCH (pedagogika medialna), Monika FRANIA (pedagogika medialna), Magdalena CHRIST (pedagogika wczesnoszkolna), Hewilia HETMAŃCZYK (pedagogika wczesnoszkolna, wychowanie przedszkolne, praktyki pedagogiczne), Tomasz HUK (pedagogika medialna, harcerska metoda wychowawcza), Eugeniusz SZYMIK (literaturoznawstwo, edukacja polonistyczna), Patrycja MŁYNEK (pedagogika wczesnoszkolna, diagnoza pedagogiczna) oraz magistrzy: Karolina GLINKA (psychologia małego dziecka, pedagogika wczesnoszkolna), Ewelina KAWIAK (pedagogika wczesnoszkolna, edukacja matematyczna, diagnoza i terapia dziecka) oraz Magdalena MAREKWIA (pedagogika wczesnoszkolna, edukacja matematyczna).

Pracownicy dydaktyczni (wykładowcy) reprezentowani są w osobach doktorów: Małgorzaty MNICH (pedagogika wczesnoszkolna, edukacja polonistyczna), Marcina MUSIOŁA (pedagogika wczesnoszkolna, edukacja techniczna), Anny WATOŁY (pedagogika wczesnoszkolna i wychowanie przedszkolne w Polsce i krajach afrykańskich) oraz magister Zofii MALEC (kultura fizyczna, aktywność ruchowa dziecka, diagnoza i terapia wad postawy).

Obecny skład naszej Katedry tworzy aktywnie działający w obszarze badawczo-dydaktycznym zespół, który samodzielnie rozwiązuje stawiane przed nim zadania w szeroko rozumianym obszarze pedagogiki wczesnoszkolnej, przedszkolnej i medialnej. Aktywność ta wyraża się w aspekcie zarówno publikacyjnym, jak i nowatorsko-innowacyjnym oraz wdrożeniowym. Prowadzony przez prof. zw. dr. hab. Stanisława Juszczyka zespół badawczy ciągle się rozwija, czego dowodem są między innymi: systematycznie rosnący dorobek naukowy, podejmowane oryginalne badania naukowe oraz aplikowanie pracowników na kolejne stopnie awansu naukowego.

Zakończenie

W minionym okresie czterdziestoletniego funkcjonowania Katedra Pedagogiki Wczesnoszkolnej i Pedagogiki Mediów stanowiła swoistą „kuźnię" talentów dla młodych badaczy realizujących swój awans zawodowy, zdobywających stopnie naukowe doktora, doktora habilitowanego oraz tytuły profesora. Nie bez znaczenia był wkład wybitnych nauczycieli akademickich w proces kształcenia studentów oraz przygotowania specjalistycznej kadry dydaktycznej do potrzeb systemu oświaty. Dla uprawianej przez nas dyscypliny: pedagogika człowiek stanowi szczególną wartość, a osoba mistrza-naukowca-mentora ma niezachwianą pozycję w budowaniu atmosfery sprzyjającej realizacji zamierzeń badawczych oraz inicjowaniu twórczego dialogu ze środowiskiem naukowym i oświatowym, a szerzej – z otoczeniem społeczno-gospodarczym Wydziału i Uniwersytetu, a także w reprezentowaniu dyscypliny na forum ogólnopolskim i zagranicznym.

Z perspektywy minionych lat śmiało możemy stwierdzić, że mieliśmy szansę kształcenia się w dynamicznie rozwijającej się jednostce organizacyjnej naszego Wydziału, realizując ambitne plany własnej twórczości naukowej. Najcenniejsze jednak w naszej opinii było i jest spotkanie na tej drodze wielu wspaniałych ludzi – naszych Mentorów i Mistrzów, Koleżanki, Kolegów i Przyjaciół. Z przytoczonych krótkich charakterystyk sylwetek wynika, że grono to jest liczne, kompetentne, życzliwe i godne pamięci. Rozmowy i wywiady przeprowadzone z wieloma z jego członków inspirują nas do dalszej aktywności publikacyjnej, będącej kontynuacją zainicjowanych wspomnień.

Bibliografia

Barczyk P.P.: *O podmiotowości. Historyczna zmienność refleksji i praktyki edukacyjnej. Bytom*: Wydawnictwo Kolegium Nauczycielskiego 2011.

Bobrowska-Nowak W.: *Historia wychowania przedszkolnego*. Warszawa: WSiP 1983.

Borowska T.: *Emocje dzieci i młodzieży. Zasoby – rozwijanie*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2006.

Czarnecki K.M.: *Profesjologia. Nauka o zawodowym rozwoju człowieka*. Sosnowiec: Oficyna Wydawnicza „Humanitas", 2010.

Duraj-Nowakowa K.: *Pedeutologia. Konteksty, dylematy, implikacje*. Kraków: Akademia Ignatianum, Wydawnictwo WAM 2016.

Gałązka A.: *Motywacyjna rola dramy w glottodydaktyce*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls", 2008.

Goriszowski W.: *Szkice pedagogiczno-filozoficzne*. Piotrków Trybunalski: NWP, 2004.

Gruszczyk-Kolczyńska E.: *Dziecięca matematyka – dwadzieścia lat później. Książka dla rodziców i nauczycieli starszych przedszkolaków*. Warszawa: CEBP, 2015.

Heska-Kwaśniewicz K.: *„Taki to mroczny czas". Losy pisarzy śląskich w okresie wojny i okupacji*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2004.

Juszczyk S.: *Badania jakościowe w naukach społecznych. Szkice metodologiczne*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2013.

Juszczyk S.: *Komunikacja człowieka z mediami*. Katowice: Śląsk 1998.

Konior J.: *Budowa i lektura tekstu matematycznego: podstawy nauki czytania tekstów matematycznych w szkole*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 1998.

Kowalikowa J.: *Narodziny nauczyciela polonisty. Szkice edukacyjne*. Kraków: Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych „Universitas", 2006.

Krasoń K.: *Cielesność aktu tworzenia w teatrze ruchu. Integracja sztuki w edukacji w rozwoju transgresji potencjału człowieka*. Kraków: Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych „Universitas:, 2013.

Kto jest kim w Polsce 2004. Red. M.R. Bombicki. Poznań: Polska Narodowa Oficyna Wydawnicza 2006.

Kto jest kim w Polsce nowego millenium (2000–2002). Red. M.R. Bombicki. Poznań: „Pol-Euro-Business" 2002.

Łobos A.: *Wspomnienie o Pani Profesor dr hab. Marii Teresie Michalewskiej (kierowniku Katedry Pedagogiki Wczesnoszkolnej w larach 1996–2002)*. W: *Rzeczywistość edukacyjna i kulturowa w sytuacji zmiany społecznej. Jubileusz 30-lecia Katedry Pedagogiki Wczesnoszkolnej i Pedagogiki Mediów*. Red. S. Juszczyk, M. Kisiel. Katowice: Katedra Pedagogiki Wczesnoszkolnej i Pedagogiki Mediów 2010.

Łukawska A.: *Nauka i czas wolny uczniów szkół podstawowych i średnich*. Kraków: Uniwersytet Jagielloński 1991.

Moroz H.: *Zrozumieć swój czas*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls", 2006.

Nowakowska-Kempna I.: *Konceptualizacji uczuć w języku polskim*. Warszawa: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej Towarzystwa Wiedzy Powszechnej 2000.

Palka S.: *Pedagogika w stanie tworzenia. Kontynuacje*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego 2003.

Palka S.: *Twórcza i aktywna działalność prof. zw. dr hab. Henryka Moroza*. „Nauczyciel i Szkoła" 1996, nr 1–2 (1).

Petlak E.: *Klimat szkoły, klimat klasy*. Tłum. D. Branna. Warszawa: Wydawnictwo Akademicie „Żak", 2007.

Polański E.: *Słownictwo uczniów. Problemy, badania, wnioski*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1982.

Poplucz J.: *Optymalizacja działania pedagogicznego*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1984.

Rocławski B.: *Badania tempa i techniki czytania*. Gdańsk: Glottispol, 2005.

Rocławski B.: *Nauka ortografii z glottodywanikiem*. Gdańsk: Glottispol, 2012.

Rocławski B.: *Słuch fonemowy i fonetyczny. Teoria i praktyka*. Gdańsk: Glottispol 2016.

Rostańska E.: *Dziecko i dorosły w rozmowie. Doświadczanie komunikacji: odniesienia edukacyjne*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2010.

Ryguła I.: *Proces badawczy w naukach o sporcie*. Katowice: Wydawnictwo AWF, 2003.

Sacher W.A.: *Pedagogika muzyki. Teoretyczne podstawy powszechnego kształcenia muzycznego*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls" 2012.

Socha T.: *Sport kobiet. Historia, teoria, praktyka*. Warszawa: Centralny Ośrodek Sportu 2002.

Stankowski A.: *Profesor zw. dr hab. Stanisław Juszczyk – kierownik Katedry Pedagogiki Wczesnoszkolnej i Pedagogiki Mediów od 2003 roku – zarys biograficzny*. W: *Rzeczywistość edukacyjna i kulturowa w sytuacji zmiany społecznej. Jubileusz 30-lecia Katedry Pedagogiki Wczesnoszkolnej i Pedagogiki Mediów*. Red. S. Juszczyk, M. Kisiel. Katowice: Wydawca: Katedra Pedagogiki Wczesnoszkolnej i Pedagogiki Mediów 2010.

Synowiec H.: *Sprawność językowa uczniów w śląskim środowisku gwarowym. Problemy, badania, konsekwencje dydaktyczne*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 1992.

Szadzińska E.: *Umiejętności dydaktyczne nauczycieli klas I–III (na przykładzie realizacji ćwiczeń syntaktycznych)*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2001.

Szkoła wobec społecznych i kulturowych wyzwań globalizacji. Red. W. Kojs, Ł. Dawid. Cieszyn: Uniwersytet Śląski, Filia w Cieszynie 2003.

Szymkat J.: *Dobór młodzieży do studiów w uczelniach kształcących nauczycieli*. Kraków: Wydawca: Wyższa Szkoła Pedagogiczna im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie, 1979.

Włodek-Chronowska J.: *Stymulacja procesu czytania (w młodszym wieku szkolnym)*. Kraków: Uniwersytet Jagielloński 1985.

Złota Księga Nauk Humanistycznych 2004. Red. K. Pikoń. Gliwice: Wydawnictwo Helion, Polski Instytut Biograficzny Mastermedia, 2004.

Piotr Kowolik, Mirosław Kisiel

The Academic Staff of the Department of Early Childhood Education and Media Pedagogy of the University of Silesia in Katowice from a Perspective of Its 40th Anniversary

Summary: The article presents the researchers and didactic workers who substantially contributed to the scientific and didactic development of the Department of Early Childhood Education and Media Pedagogy. Throughout 40 years of activity, the Department, as a unit being a part of Faculty of Pedagogy and Psychology of the University of Silesia, has cooperated with many prominent figures from regional, national and foreign academic centers. Currently, the Department implements an intensive research programme, takes part in the doctoral and postdoctoral promotions as well as successfully undertakes the education of students specializing in teaching

Keywords: academic staff, Department of Early Childhood Education and Media Pedagogy, 4th anniversary, biographical sketch

Piotr Kowolik, Mirosław Kisiel

Forschungs- und Lehrpersonal des Lehrstuhls für frühkindliche Bildung und Medienpädagogik der Schlesischen Universität in Katowice aus der Sicht des vierzigjährigen Jubiläums

Zusammenfassung: In dem Beitrag werden Profile des Forschungs- und Lehrpersonals vorgestellt, die zur wissenschaftlichen und didaktischen Entwicklung des Lehrstuhls für frühkindliche Bildung und Medienpädagogik der Schlesischen Universität in Katowice wesentlich beigetragen haben. Während seiner vierzigjährigen Tätigkeit arbeitete der Lehrstuhl mit vielen herausragenden Wissenschaftlern aus regionalen, inländischen und ausländischen akademischen Zentren zusammen. Derzeit betreibt er ein intensives Forschungsprogramm, unterrichtet Studenten im Lehrerberuf und nimmt an Promotionen zum Doktor und habilitierten Doktor teil.

Schlüsselwörter: Forschungs- und Lehrpersonal, Lehrstuhl für frühkindliche Bildung und Medienpsychologie der Schlesischen Universität in Katowice, vierzigjähriges Jubiläum

„CHOWANNA" 2019, tom jubileuszowy
ISSN 2353-9682 (wersja elektroniczna)

CC BY SA

DOI: 10.31261/CHOWANNA.2019.S.05

Alina Budniak
Uniwersytet Śląski w Katowicach
https://orcid.org/0000-0001-9542-6802

Małgorzata Mnich
Uniwersytet Śląski w Katowicach
https://orcid.org/0000-0002-0393-3661

Kształcenie nauczycieli przedszkola i klas początkowych na Uniwersytecie Śląskim w Katowicach – ewolucja treści, programów, zakresu kompetencji Doskonalenie nauczycieli

Wprowadzenie

Aktywność naukowa pracowników Katedry Pedagogiki Wczesnoszkolnej była i jest ściśle powiązana z działalnością dydaktyczną, a ze względu na problematykę badań, ich podmiot i przedmiot, prakseologiczne aplikacje uzyskanych rezultatów wyraźnie spojona z przygotowaniem przyszłych nauczycieli. Jak zaznacza Kazimierz Denek, „stała troska o nauczyciela od przedszkola po uniwersytet, jego staranne kształcenie, ustawiczne dokształcanie i doskonalenie, jest równoznaczna z dbałością o jakość systemu edukacji"[1]. W ciągu czterdziestu lat działalności Katedry miały miejsce ogromne zmiany społeczno-polityczne, ekonomiczne i kulturowe, dynamiczny rozwój nauki i techniki, procesy globalizacji i demokratyzacji, pojawiły się wyzwania związane z gospodarką rynkową i procesami integracji europejskiej, generujące także zmiany w podejściu do kształcenia studentów – przyszłych

[1] K. D e n e k: *Kształcenie akademickie nauczycieli*. „Nowa Szkoła. Miesięcznik społeczno-pedagogiczny" 2013, nr 1, (LXIX nr 709), s. 8.

nauczycieli[2]. Jak wiadomo, zawód nauczyciela wymaga kompetencji, które w chwili ukończenia studiów są niekompletne, niewystarczające, wymagające zmian i uzupełnień[3], dlatego „refleksje nad rolami i kompetencjami zawodowymi nauczycieli oraz formowaniem ich osobowości trzeba zwrócić ku możliwej, niedającej się przewidzieć, prawdopodobnej, preferowanej, pożądanej i idealnej przyszłości"[4], podstawowym zaś zadaniem przygotowania przyszłych nauczycieli jest kształcenie umiejętności myślenia kategoriami przyszłości[5].

Od początku istnienia Katedry Pedagogiki Wczesnoszkolnej jedną z niezwykle istotnych dziedzin jej działalności było przygotowanie nauczycieli przedszkoli i klas początkowych oraz staranie, by dostosować ich do wyzwań zmieniającej się rzeczywistości[6].

Przygotowanie nauczycieli przedszkoli i klas początkowych w pierwszych latach działalności Katedry

W latach siedemdziesiątych XX wieku Ministerstwo Nauki, Szkolnictwa Wyższego i Techniki przygotowywało jednolite programy studiów magisterskich dla absolwentów wyższych szkół nauczycielskich, obowiązujące zarówno w uniwersytetach, jak i wyższych szkołach pedagogicznych, dla studiów dziennych i zaocznych. Zgodnie z *Kartą praw i obowiązków nauczyciela* z 1972 roku nauczycielem może być ten, „kto

[2] M.J. Szymański: *Kształcenie pedagogiczne w obliczu zmian.* W: *Szkoła wyższa w toku zmian. Diagnozy i konstatacje.* Red. J. Kostkiewicz, A. Domagała-Kręcioch, M.J. Szymański. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls", 2011, s. 47–48.

[3] R. Kwaśnica: *Wprowadzenie do myślenia o nauczycielu.* W: *Pedagogika. Podręcznik akademicki.* Red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski. T. 2. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2004, s. 293.

[4] K. Denek: *Kształcenie akademickie...*, s. 11.

[5] Pisze o tym m.in. H. Kwiatkowska: *Tożsamość nauczycieli. Między anomią i autonomią.* Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2005.

[6] Por. C. Banach: *Wyzwania i zadania polskiej edukacji w latach 2012–2025.* „Nowa Szkoła. Miesięcznik społeczno-pedagogiczny" 2013, nr 3, (LXIX nr 711); M.J. Szymański: *Kształcenie pedagogiczne w obliczu zmian.* W: *Szkoła wyższa w toku zmian...*; Idem: *Zmiana społeczna i zmiana edukacyjna.* W: *Szkoła wyższa w toku zmian...*; E. Potulicka: *Studia pedagogiczne w neoliberalnym programie edukacji.* W: *Szkoła wyższa w toku zmian. Debata wokół ustawy z dnia 18 marca 2011 r.* Red. J. Kostkiewicz, A. Domagała-Kręcioch, M.J. Szymański. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls", 2011; M. Magda-Adamowicz: *Kształcenie permanentne nauczycieli w czasie ich aktywności zawodowej.* „Edukacja Ustawiczna Dorosłych" 2017, nr 2.

ukończył studia w szkole wyższej kształcącej nauczycieli, albo ten, kto ukończył studia w innej szkole wyższej i zdobył przygotowanie pedagogiczne"[7], co zainicjowało tworzenie studiów dla nauczycieli, w tym także nauczycieli przedszkoli i klas początkowych. Zrazu studia te planowane były jako dwuletnie (studia II stopnia, 4 semestry), stopniowo (od 1974 roku) wydłużano je – do czterech lat. Programy te, zatwierdzane do realizacji przez urzędującego ministra, wskazywały konkretne przedmioty studiów wraz z liczbą godzin, przyporządkowaniem do semestru oraz rygorami, a nawet – jak w przypadku studiów zaocznych – liczbą prac kontrolnych z poszczególnych przedmiotów. Studia magisterskie II stopnia dla absolwentów wyższych szkół nauczycielskich traktowane były jako uzupełniające i obejmowały przedmioty ogólne[8], natomiast specjalność była wybierana tylko jako przedmiot fakultatywny w wymiarze 120 godzin na studiach dziennych i 60 godzin na studiach zaocznych[9]. W drugiej połowie lat siedemdziesiątych studia na kierunku: pedagogika obejmowały grupę przedmiotów wspólnych dla wszystkich specjalności, a wśród nich przedmioty **psychologiczne** (wprowadzenie do psychologii, psychologia rozwojowa i wychowania, społeczna), biomedyczne podstawy rozwoju i wychowania, przedmioty **pedagogiczne** (pedagogika ogólna wraz z metodologią, teoria wychowania, dydaktyka, pedagogika społeczna, historia wychowania, andragogika, system oświatowy PRL na tle porównawczym, metodyka wychowania w ZHP, techniczne środki nauczania), przedmioty bezpośrednio związane z prowadzeniem badań i przygotowaniem pracy magisterskiej (metody badań pedagogicznych, metody statystyczne w naukach pedagogicznych, zajęcia do wyboru związane z prowadzonym seminarium) oraz przedmioty społeczno-humanistyczne o charakterze ogólnym (tj. historia filozofii, socjologia wychowania, logika) czy indoktrynującym, na przykład ekonomia polityczna, marksistowska filozofia i teoria rozwoju społecznego, podstawy nauk politycznych. Przedmioty ogólne były realizowane w wymiarze 2400 godzin na czteroletnich studiach dziennych (z tego 720 godzin wykładów, 435 godzin ćwiczeń, 780 godzin

[7] W. Okoń: *Kształcenie nauczycieli w Polsce – stan i kierunki przebudowy.* Warszawa–Kraków: Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1988, s. 15.

[8] Na podstawie planu studiów opracowanego przez Ministerstwo Nauki, Szkolnictwa Wyższego i Techniki, DU.1-4012/PA-19/75; DU.2-40110-79/72.

[9] Studenci mogli wybrać jeden z przedmiotów fakultatywnych: pedagogika szkolna, pedagogika przedszkolna, pedagogika społeczna (praca kulturalno-oświatowa, praca opiekuńczo-wychowawcza, oświata dorosłych), pedagogika resocjalizacyjna, pedagogika specjalna. Na podstawie planu studiów opracowanego przez Ministerstwo Nauki, Szkolnictwa Wyższego i Techniki, DU.2-40110-79/72.

konwersatoriów, 345 godzin laboratoriów i ćwiczeń terenowych oraz 120 godzin seminarium magisterskiego[10]) i 625 godzin na studiach zaocznych[11]. Oprócz przedmiotów wspólnych dla kierunku: pedagogika studenci realizowali przedmioty specjalnościowe. Wśród specjalności oferowanych do wyboru znalazły się: pedagogika szkolna, pedagogika opiekuńcza, pedagogika w zakresie pracy kulturalno-oświatowej, pedagogika w zakresie wychowania przedszkolnego i pedagogika w zakresie wychowania obronnego[12], a od 1975 roku także nauczanie początkowe i pedagogika w zakresie wychowania przedszkolnego i nauczania początkowego[13].

Wśród przedmiotów realizowanych w ramach specjalności wychowanie przedszkolne proponowano: teorię i metodykę wychowania przedszkolnego, psychologię wieku dziecięcego, propedeutykę nauczania początkowego, kulturę żywego słowa z elementami logopedii, literaturę dla dzieci, podstawy wiedzy o sztuce, wychowanie plastyczne i techniczne, wychowanie muzyczne i wychowanie fizyczne w wymiarze łącznie 660 godzin na studiach dziennych (180 godzin wykładów, 105 godzin konwersatoriów, 375 godzin zajęć laboratoryjnych i terenowych[14]) i 265 godzin na studiach zaocznych[15]. Z kolei dla specjalności nauczanie początkowe proponowano: psychologię wieku wczesnoszkolnego, metodykę wychowania i nauczania początkowego, literaturę dla dzieci, kulturę żywego słowa z elementami logopedii, naukę o języku, wybrane zagadnienia matematyki, wychowanie plastyczne i techniczne, wychowanie muzyczne i wychowanie fizyczne w łącznym wymiarze 250 godzin na studiach zaocznych[16]. Pedagogika w zakresie wychowania przedszkolnego i nauczania początkowego obejmowała wskazane przedmioty wcześniej omówionych specjalnoś-

[10] Na podstawie planu studiów opracowanego przez Ministerstwo Nauki, Szkolnictwa Wyższego i Techniki, SU.1-4010/PA-46/74.

[11] Na podstawie planu studiów opracowanego przez Ministerstwo Nauki, Szkolnictwa Wyższego i Techniki, DU.1-4012/PA-4/75, SU.1-4010/PA-12/74 z późniejszymi zmianami.

[12] Na podstawie planu studiów opracowanego przez Ministerstwo Nauki, Szkolnictwa Wyższego i Techniki, SU.1-4010/PA-46/74.

[13] Na podstawie planu studiów opracowanego przez Ministerstwo Nauki, Szkolnictwa Wyższego i Techniki, DU.1-4012/PA-4/75 z późniejszymi zmianami.

[14] Na podstawie planu studiów opracowanego przez Ministerstwo Nauki, Szkolnictwa Wyższego i Techniki, SU.1-4010/PA-46/74.

[15] Na podstawie planu studiów opracowanego przez Ministerstwo Nauki, Szkolnictwa Wyższego i Techniki, DU.1-4012/PA-4/75, SU.1-4010/PA-12/74, DU.1-40110/PA-40.75, DU.1-4012-3/3/75.

[16] Ibidem.

ci, jednak w wymiarze 235 godzin łącznie na studiach zaocznych[17]. Na uwagę zasługuje fakt uwzględnienia w planie studiów dużej liczby godzin realizowanych jako konwersatoria oraz zajęcia laboratoryjne i ćwiczenia terenowe.

Nieodłączną częścią programu studiów były ciągłe praktyki pedagogiczne: wakacyjna praktyka wychowawcza (obozowa lub kolonijna, po 2. semestrze studiów), trzytygodniowa wakacyjna praktyka terenowa w formie obozu naukowego w środowisku wiejskim lub małomiasteczkowym (po 4. semestrze) i czterotygodniowa praktyka w placówce związanej z obraną specjalnością (po 7. semestrze).

Reformy nauczania początkowego realizowane w latach 1973–1979, wypływały z odkryć badań naukowych (dotyczących akceleracji rozwoju dziecka, poszerzenia dzięki mediom wiedzy o otaczającym świecie, znaczenia nauczania początkowego w kształtowaniu podejścia dziecka do nauki, rozwoju jego zainteresowań i uzdolnień[18]) i przekonania, że „uczniowie już na tym etapie kształcenia powinni zdobywać nie namiastkę wiedzy, lecz wiedzę autentyczną, aczkolwiek uproszczoną i przystosowaną do ich możliwości poznawczych. Powinni to przy tym czynić za pomocą metod i środków stymulujących ich aktywność, pobudzających do myślenia i działania, przykuwających uwagę, opartych na zabawie, ale wdrażających do uczenia się systematycznego i apelujących do wyobraźni"[19]. Te przesłanki sprawiły, iż naukę początkową można było ściślej powiązać pod względem programowym i metodycznym z systemem kształcenia w przedszkolu i szkole II stopnia[20]. Wprowadzone w nauczaniu początkowym zmiany programowe (między innymi uwzględnienie przedmiotów: środowisko społeczno-przyrodnicze, plastyka, praca i technika, kultura fizyczna), a nade wszystko rozszerzenie treści nauczania poszczególnych przedmiotów (na przykład o zagadnienia językoznawstwa, matematyki, biologii, chemii i fizyki czy techniki)[21] wymusiły konieczność usprawnienia technologicznej strony kształcenia w klasach I–III (celów, treści, metod czy form organizacyjnych itp.)[22], a tym samym zmiany w przygotowaniu nauczycieli dla tego szczebla edukacji.

---

[17] Ibidem.

[18] Por. C. Kupisiewicz: *Szkolnictwo w procesie przebudowy.* Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak", 1996, s. 39–41.

[19] Ibidem, s. 37.

[20] Ibidem, s. 37–38.

[21] Por. ibidem, s. 41–42.

[22] Por. ibidem, s. 43–46.

Od 1978 roku kandydaci wybierali kierunek: wychowanie przedszkolne lub nauczanie początkowe czteroletnich (od 1982 roku pięcioletnich) jednolitych studiów magisterskich od I roku, choć także w programie występowały przedmioty wspólne[23]. Przedmioty specjalnościowe dla każdego z kierunków były inne. I tak na kierunku: wychowanie przedszkolne realizowano: naukę o języku, literaturę dla dzieci, kulturę żywego słowa, matematykę, wybrane zagadnienia z biologii i geografii, zajęcia umuzykalniające, muzykę, plastykę, pracę-technikę, kulturę fizyczną, metodykę nauczania początkowego i pracy wychowawczej, teorię i metodykę wychowania przedszkolnego w wymiarze łącznie 895 godzin zajęć na studiach zaocznych[24]. Na kierunku: nauczanie początkowe proponowano: podstawy nauczania początkowego języka polskiego, literaturę dla dzieci, kulturę żywego słowa, podstawy nauczania początkowego matematyki, wybrane zagadnienia z biologii i geografii, zajęcia umuzykalniające, muzykę z metodyką, plastykę z metodyką, pracę-technikę z metodyką, kulturę fizyczną z metodyką, metodykę nauczania początkowego i pracy wychowawczej, metodykę wychowania przedszkolnego także w wymiarze 895 godzin zajęć na studiach zaocznych[25].

Oba kierunki studiów[26] były realizowane na czteroletnich studiach zaocznych w ramach programu bardzo zbliżonego do tego, jaki obowiązywał w 1986 roku[27]. Z dniem 1 października 1986 roku wprowadzono modyfikację siatek studiów, rozdzielając niektóre z przedmiotów

[23] Takie przedmioty, jak: psychologia rozwojowa i społeczno-wychowawcza, psychologia kliniczna z logopedią, biomedyczne podstawy rozwoju i wychowania, historia wychowania, dydaktyka, teoria wychowania, pedagogika społeczna, pedagogika specjalna, system oświaty PRL na tle porównawczym, logika z metodologią, techniczne środki przekazu, podstawy marksistowskiej filozofii i socjologii, podstawy nauk politycznych wraz z elementami ekonomii politycznej – na podstawie planu studiów opracowanego przez Ministerstwo Nauki, Szkolnictwa Wyższego i Techniki, DU.1-4012/PA-4/78, DU.1-4012/PA-5/78.

[24] Na podstawie planu studiów opracowanego przez Ministerstwo Nauki, Szkolnictwa Wyższego i Techniki, DU.1-4012/PA-4/78.

[25] Na podstawie planu studiów opracowanego przez Ministerstwo Nauki, Szkolnictwa Wyższego i Techniki, DU.1-4012/PA-5/78.

[26] Przy czym w latach 1980–1982 kierunek: wychowanie przedszkolne – nosił nazwę: pedagogika przedszkolna.

[27] Wprowadzono drobne zmiany dotyczące nazw przedmiotów ogólnych – pojawiły się: filozofia z socjologią, ekonomia polityczna, nauki polityczne, a wśród przedmiotów specjalnościowych dodatkowo realizowano metodykę nauczania początkowego i pracy wychowawczej – wprowadzenie do kultury drogowej, zagadnienia sztuki powszechnej.

(na przykład psychologię wychowawczą i społeczną oraz psychologię rozwojową, psychologię kliniczną i logopedię), uzupełniając plan studiów o następujace przedmioty: pedagogika porównawcza systemów oświatowych, organizacja i zarządzanie oświatą, zajęcia reedukacyjno-wyrównawcze, wiedza o środowisku społeczno-przyrodniczym na studiach wychowania przedszkolnego, a na studiach nauczania początkowego także o metodyki: a) nauczania języka polskiego, b) nauczania matematyki, c) prowadzenia zajęć z wiedzy o środowisku społeczno-przyrodniczym, oraz o d) syntezę metodyk. Praktyka na obu kierunkach studiów zaocznych dotyczyła tylko tych studentów, którzy byli zatrudnieni niezgodnie ze studiowaną specjalnością[28]. Łączna liczba godzin zajęć na czteroletnich studiach zaocznych na każdym z kierunków wynosiła 1040, a w planie studiów nadal dominowały zajęcia konwersatoryjne (430 godzin) i laboratoryjne (170 godzin). W planach studiów pięcioletnich od 1982 roku przedmioty pogrupowano w bloki[29], a łączna liczba godzin zajęć wynosiła 3500 (w tym 450 godzin zajęć w szkołach ćwiczeń, 720 godzin konwersatoriów i 1335 godzin ćwiczeń). Mimo iż na mocy wprowadzonej wówczas *Ustawy – Karta Nauczyciela* wycofano wymóg kształcenia wyższego nauczycieli, umożliwiając zatrudnienie na tym stanowisku osoby, która ukończyła „szkołę kształcącą nauczycieli i podejmuje pracę na stanowisku, do którego są to wystarczające kwalifikacje"[30], zarówno program studiów, jak i liczba godzin zajęć sprzyjały dobremu przygotowaniu absolwentów do pracy zawodowej.

Kształcenie nauczycieli w dobie zmian lat dziewięćdziesiątych XX wieku

W ramach pięcioletnich jednolitych magisterskich studiów dziennych i zaocznych realizowanych w latach 1987–1994 (ostatni nabór w roku akademickim 1989/1990) na kierunku: pedagogika i w specjalnościach: nauczanie początkowe i wychowanie przedszkolne proponowano łącznie 3210 godzin zajęć (studia dzienne) i 1100 godzin zajęć (studia zaoczne), a wśród nich – oprócz przedmiotów psychologicznych i ogólnopedagogicznych – także podstawy i metodykę nauczania poszczególnych przedmiotów wraz z praktykami śródrocznymi w szkole praktyk (tak-

[28] Zgodnie z Regulaminem praktyk WPiPs, Katowice 1986 r.

[29] Wyodrębniono: lektoraty, przedmioty społeczno-polityczne, blok metodologiczno-badawczy, przedmioty psychologiczne, przedmioty pedagogiczne, przedmioty nauczania i wychowania początkowego, przedmioty artystyczne, praktyki, wychowanie fizyczne i przysposobienie obronne.

[30] Na podstawie: W. O k o ń: *Kształcenie nauczycieli...*, s. 16.

że dla studentów studiów zaocznych). Jak pisze W. Okoń, „najlepszym sposobem uczenia się sztuki kształcenia-wychowania jest oczywiście bezpośrednie prowadzenie zajęć przez poszczególnych studentów, czy to w ramach pojedynczych lekcji, czy w ramach praktyki pedagogicznej. Niezbędne jest jednak, aby te zajęcia praktyczne odbywały się pod okiem doświadczonych nauczycieli tej szkoły, w której odbywa się praktyka, przy tym pod ogólną opieką kierownika danej katedry i jego współpracowników"[31]. W ramach studiów obowiązywała także trzytygodniowa praktyka na obozie harcerskim, dziesięciotygodniowa praktyka w przedszkolu i w klasach nauczania początkowego (stosownie do studiowanej specjalności). Nadal w programie studiów znajdowały się przedmioty społeczno-polityczne[32] (na przykład ekonomia polityczna, nauka o polityce czy wykład monograficzny z przedmiotu społeczno-politycznego) oraz obowiązkowy dla wszystkich lektorat języka rosyjskiego. Kolejne opracowane plany studiów nie zawierały już przedmiotów ideologicznych i były realizowane w podobnym wymiarze godzin (3180–3195 godzin zajęć)[33].

W trakcie studiów dziennych i zaocznych na kierunku: pedagogika[34] – nadal pięcioletnich – od roku akademickiego 1992/1993 proponowano już pulę przedmiotów wspólnych dla wszystkich specjalności (w tym dla pedagogiki wczesnoszkolnej) w łącznym wymiarze 1230 godzin, realizowanych głównie w dwóch pierwszych latach studiów (z wyjątkiem przedmiotów: metodologia nauk pedagogicznych oraz metody statystyczne w naukach pedagogicznych), a wśród obowiązkowych przedmiotów znajdowała się także wakacyjna praktyka wychowawcza. Przedmioty specjalnościowe były realizowane w kolejnych latach studiów, w tym sześciotygodniowa praktyka ciągła w przedszkolu i sześciotygodniowa praktyka ciągła w szkole[35].

---

[31] Ibidem, s. 47.

[32] Szerzej ibidem, s. 33–35.

[33] Ustalono na podstawie programów i planów studiów Wydziału Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu Śląskiego (dokumentacja wewnętrzna).

[34] Konieczność zmian w kształceniu nauczycieli w nowej rzeczywistości dostrzegali m.in.: T. Lewowicki: *O dotychczasowych koncepcjach edukacji nauczycielskiej i potrzebie określenia nowej koncepcji tej edukacji*. „Ruch Pedagogiczny" 1990, nr 1–2; J. Kujawiński: *Współczesne kierunki modernizacji nauczania początkowego*. W: *Rozwijanie aktywności twórczej uczniów klas początkowych*. Red. J. Kujawiński. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1990; T. Lewowicki: *Przemiany oświaty*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak", 1997.

[35] Ustalono na podstawie dokumentacji wewnętrznej Wydziału Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach.

Od roku akademickiego 1993/1994 rozpoczęto również kształcenie na trzyletnich magisterskich studiach zaocznych II stopnia dla absolwentów studiów nauczycielskich w zakresie nauczania początkowego i wychowania przedszkolnego. Studia te były odpowiedzią na ogromne zainteresowanie absolwentów studiów nauczycielskich drożnością między specjalnościami i możliwością uzupełnienia wykształcenia w ciągu trzech lat studiów[36]. Program obejmował 680 godzin zajęć dydaktycznych, w tym 150 godzin wykładów, 350 godzin ćwiczeń, proseminarium i seminarium w liczbie łącznej 170 godzin, a także 10 godzin laboratorium. Zajęcia obejmowały: filozofię z elementami etyki, pedagogikę społeczną, pedagogikę specjalną, socjologię wychowania, historię myśli pedagogicznej, teorię wychowania i logikę. Blok psychologiczny to psychologia rozwojowa i psychologia kliniczna. Zajęcia metodyczne z teorii i praktyki nauczania początkowego poprzedzone były dydaktyką. W kształceniu uwzględniano także pedagogikę wczesnoszkolną i pedagogikę przedszkolną oraz zajęcia korekcyjno-wyrównawcze. Całość dopełniały podstawy informatyki, wybrane zagadnienia ze statystyki, zajęcia fakultatywne i wykład monograficzny, zgodnie ze wskazaniami raportu pt. *Edukacja nauczycielska w uniwersytetach i wyższych szkołach pedagogicznych*, w którym czytamy: „W edukacji nauczycielskiej na plan pierwszy wysuwają się postawy i wartości, następnie umiejętności i na końcu dopiero kanony i treści kształcenia oraz dobór metod i środków pracy pedagogicznej"[37].

W tym roku na Wydziale kształcono również na pięcioletnich jednolitych studiach magisterskich dziennych i zaocznych. Dwa pierwsze lata tych studiów były wspólne dla studentów wszystkich specjalności i miały za zadanie wyposażyć studentów w wiedzę pedagogiczną uzupełnioną niezbędnymi elementami wykształcenia filozoficznego, psychologicznego i socjologicznego. Celem studiów było ukształtowanie umiejętności pedagogicznego myślenia, analizowania rzeczywistości wychowawczej, samodzielnego rozwiązywania problemów pedagogicznych. Akcentowano również wykształcenie podstawowych umiejętności ułatwiających realizację procesu dydaktycznego, wychowawczego i opiekuńczego w różnych placówkach oświatowych oraz

---

[36] Stanowiło to realizację licznych postulatów naukowców dotyczących kształcenia nauczycieli na studiach wyższych, zawartych w m.in.: T. Pilch: *Spory o szkołę*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak", 1999; T. Lewowicki: *Przemiany oświaty...*

[37] C. Banach, J. Jarowiecki, B. Nowecki: *Edukacja nauczycielska w uniwersytetach i wyższych szkołach pedagogicznych w roku akademickim 1994/1995*. Raport COMSN w WSP Kraków 1996 r.; cyt. za: T. Pilch: *Spory o szkołę...*, s. 159.

stwarzanie podstaw teoretycznych do dalszego samokształcenia. Plan pięcioletnich studiów magisterskich składał się z bloku przedmiotów wspólnych i bloku przedmiotów specjalizacyjnych, a także praktyk śródrocznych i ciągłych. Każdy przedmiot obejmował szczegółową tematykę zajęć wraz z literaturą. Proces dydaktyczny przebiegał w zróżnicowanych formach dydaktycznych od wykładów, poprzez ćwiczenia, laboratoria oraz proseminaria i seminaria, w ramach których studenci prowadzili prace badawcze – magisterskie, a te po pomyślnie złożonym egzaminie końcowym były podstawą uzyskania dyplomu magistra. W sylwetce absolwenta pedagogiki wczesnoszkolnej zapisano, że absolwenci legitymują się przygotowaniem do pracy nauczyciela w klasach młodszych szkoły podstawowej, w sanatoriach, prewentoriach dziecięcych, nauczyciela w przedszkolach i oddziałach przedszkolnych.

Schyłek ubiegłego wieku to przyspieszenie procesu globalizacji i coraz silniejsza integracja Polski z działaniami na arenie międzynarodowej, a szczególnie w krajach Unii Europejskiej. 19 czerwca 1999 roku utworzono Deklarację Bolońską, która rok później przyczyniła się do stworzenia Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego. Odtąd zintensyfikowano prace nad wprowadzeniem przejrzystych i porównywalnych systemów stopni, zdecydowano o powszechnym stosowaniu systemu punktów kredytowych ECTS, który w szerszym niż dotychczas zakresie umożliwił mobilność studentów i przyczynił się do promocji współpracy europejskiej i zwiększenia poziomu kształcenia w szkolnictwie wyższym. Wdrożono również suplement do dyplomu, w którym szczegółowo dokumentuje się przebieg studiów, odbyte praktyki pedagogiczne oraz określa kwalifikacje zawodowe absolwentów wszystkich kierunków i specjalności.

Zmiany przyczyniły się do promocji europejskiego wymiaru szkolnictwa wyższego, szczególnie w odniesieniu do rozwoju zawodowego, zintegrowanych programów kształcenia, mobilności nie tylko studentów, ale przede wszystkim pracowników naukowych i nauczycieli akademickich. Z wyjazdów zagranicznych mógł również korzystać personel administracyjny. Kolejne spotkania w Pradze, Berlinie i Bergen poszerzyły i dookreśliły kierunki rozwoju i współpracy pomiędzy uczelniami wszystkich krajów członkowskich, a w naszym kraju poskutkowały między innymi powołaniem Państwowej Komisji Akredytacyjnej do oceny i parametryzacji szkół wyższych.

Zmiany z zakresie kształcenia nauczycielskiego na Wydziale Pedagogiki i Psychologii były również związane z wprowadzeniem w 1999 roku w nauczaniu początkowym systemu zintegrowanego. Długo trwały dyskusje nad tym, czy trafne jest umieszczanie w nazwie specjalności systemu, który może kolejną reformą oświaty zostać zmieniony. Ostatecznie jednak pod wpływem sugestii i wyraźnych oczekiwań ze

strony władz oświatowych i samych studentów uaktualniono nazwę specjalności nauczycielskiej, która odtąd brzmiała: zintegrowana edukacja wczesnoszkolna i wychowanie przedszkolne. Od roku akademickiego 2003/2004 studenci rozpoczęli naukę na kierunku o tej właśnie specjalności. Wkrótce zmiany objęły nie tylko nazwę, ale także program studiów, który należało dostosować do Standardów Kształcenia Nauczycieli na Studiach Wyższych Zawodowych, Uzupełniających Studiach Magisterskich, Jednolitych Studiach Magisterskich oraz Studiach Podyplomowych[38]. W standardach ścisłych określono wówczas większość pojęć i wymagań dotyczących głównej specjalności nauczycielskiej, specjalności dodatkowej, sylwetkę absolwenta, wymagane kompetencje: dydaktyczne, wychowawcze i społeczne, kreatywne, prakseologiczne, komunikacyjne, informacyjno-medialne oraz językowe. Określono również minimalną liczbę godzin kształcenia kierunkowego, dodatkowej specjalności nauczycielskiej, przedmiotów kształcenia nauczycielskiego, praktyk pedagogicznych, technologii informacyjnej, a także zajęć z języka obcego wraz z dokładnym wyznaczeniem stopnia biegłości językowej. Oddzielne wymagania dotyczyły studiów zawodowych, magisterskich i podyplomowych. Dużą uwagę poświęcono w tych przepisach praktykom pedagogicznym i ich wymiarowi – dla studiów dwuspecjalizacyjnych zawodowych było to 180 godzin, dla studiów uzupełniających magisterskich dwuspecjalizacyjnych – 45 godzin, a dla jednolitych studiów magisterskich – 210 godzin. Uczelnie kształcące nauczycieli były również zobowiązane do szczegółowej realizacji treści przedmiotowych z zakresu kształcenia nauczycielskiego, wśród których – oprócz bloku zajęć z psychologii, pedagogiki i dydaktyki szczegółowej – znalazły się również: emisja głosu, prawo oświatowe, zajęcia z zakresu bezpieczeństwa, udzielania pierwszej pomocy i odpowiedzialności prawnej opiekuna, a także wybierane przez studentów: etyka, kultura języka, historia regionu czy wiedza o sztuce. Na naszym Wydziale wśród przedmiotów kształcenia ogólnego w tym okresie pojawiły się antropologia kulturowa i etyka; przedmioty podstawowe uzupełniono o współczesne kierunki pedagogiczne i andragogikę, a przedmioty kierunkowe wzbogacono o edukację zdrowotną, edukację ekologiczną, media w edukacji i pedeutologię. Specjalność podstawowa była realizowana w wymiarze 1185 godzin, a dodatkowa – 510 godzin. Łączna liczba godzin bez praktyk pedagogicznych wynosiła 3120[39].

[38] Załącznik do Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 7 września 2004 r. (poz. 2110).

[39] Dotyczy studiów stacjonarnych. Analiza na podstawie siatek i programów studiów-archiwum Wydziału PiPs.

Zachodzące w szybkim tempie zmiany i rosnące potrzeby edukacyjne nie tylko corocznie tłumnie garnących się na nasz Wydział maturzystów, ale również pracujących, czynnych zawodowo nauczycieli, dla pracowników Katedry zawsze były istotnym czynnikiem decydującym o opracowywaniu, wdrażaniu i realizowaniu nowych wyzwań programowych i ofert edukacyjnych. Tak też było z powołaniem w roku akademickim 2000/2001 specjalności: pedagogika wczesnoszkolna z językiem angielskim. Przepisami dotyczącymi reformy ustroju szkolnego w 1999 roku[40] wprowadzono obligatoryjnie nie tylko sześcioklasową szkołę podstawową, ale również zmiany obejmujące między innymi wprowadzenie nauczania języka obcego we wszystkich szkołach podstawowych już od I klasy. Wraz z tymi zmianami przygotowano program studiów, podpisano stosowną umowę z Wydziałem Filologicznym Uniwersytetu Śląskiego i rozpoczęto kształcenie nauczycieli klas początkowych z dodatkowymi uprawnieniami do nauczania języka angielskiego dzieci najmłodszych. Program obejmował oprócz przedmiotów ogólnopedagogicznych, psychologicznych i z zakresu edukacji wczesnoszkolnej następujące przedmioty: praktyczną znajomość języka angielskiego, teorię przyswajania i uczenia się języka obcego, metodykę nauczania języka obcego, dydaktykę szczegółową języka angielskiego (poziom podstawowy), dydaktykę szczegółową języka angielskiego (dla dzieci w młodszym wieku szkolnym), gramatykę opisową języka angielskiego, gramatykę konfrontatywną, historię literatury angielskiego obszaru językowego, realioznawstwo krajów angielskiego obszaru językowego. Łączna liczba godzin to aż 700. Studia te od 2002 roku zmieniały nazwę. Ostateczna to: zintegrowana edukacja wczesnoszkolna z językiem angielskim.

W styczniu 2005 roku na Wydziale przeprowadzono nabór na studia grantowe realizowane po wygraniu konkursu MENiS i od 1 lutego 2005 roku uruchomiono studia stacjonarne dwuspecjalizacyjne: zintegrowana edukacja wczesnoszkolna i wychowanie przedszkolne oraz zintegrowana edukacja wczesnoszkolna i edukacja informatyczna. Grant ten otrzymała nasza Katedra dzięki pracy zespołu pod kierunkiem Eugenii Rostańskiej. Blok wspólny stanowiący pierwszą specjalność: zintegrowana edukacja wczesnoszkolna rozszerzono o następujące przedmioty: monitorowanie uczenia się dziecka w edukacji wczesnoszkolnej, diagnozowanie i metody wsparcia środowiska rozwoju dziecka, wspomaganie rozwoju dziecka ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Wśród przedmiotów realizowanych w ramach dru-

[40] Dz.U. 1999 nr 12 poz. 96 http://prawo.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU19990120096 [21.02.2019].

giej specjalności: wychowanie przedszkolne – znalazły się: adaptacja przedszkolna i standardy jakości przedszkola.

Wśród przedmiotów realizowanych w ramach drugiej specjalności – opcja z edukacją informatyczną[41] – znalazły się: podstawy matematyki dla przedmiotów informatycznych, podstawy informatyki i przedmiotów informatycznych, szkolne sieci komputerowe, aplikacje sieciowe, grafika komputerowa i techniki multimedialne w edukacji, arkusze kalkulacyjne, szkolne bazy danych, podstawy programowania, edukacyjne zastosowanie Internetu, szkolna poligrafia komputerowa, metodyka informatyki czy komputerowe wspomaganie edukacji zintegrowanej oraz diagnoza i terapia wspomagana komputerem. Absolwenci tej specjalności uzyskiwali kwalifikacje do nauczania informatyki w zakresie sześcioklasowej szkoły podstawowej. Liczba godzin zajęć bez praktyk to 2940 na studiach stacjonarnych i 2115 na niestacjonarnych dla zintegrowanej edukacji wczesnoszkolnej i wychowania przedszkolnego oraz odpowiednio 2820 i 2035 dla zintegrowanej edukacji wczesnoszkolnej i edukacji informatycznej. Konkurs obejmował również zintegrowaną edukację wczesnoszkolną i nauczanie języka angielskiego w klasach początkowych, ale ta specjalność nie została uruchomiona.

W tym czasie na Wydziale prowadzone były również studia II stopnia uzupełniające w niezmienionym kształcie. Nabór od semestru zimowego 2004 roku skutkował ukończeniem przez studentów kształcenia w lutym 2007 roku i dlatego zdecydowano po półrocznej przerwie o przygotowaniu oferty edukacyjnej dla absolwentów studiów grantowych. Po raz pierwszy można zatem było studiować na uzupełniających studiach magisterskich drugą specjalność: edukacja informatyczna. Studia II stopnia obejmowały wówczas zintegrowaną edukację wczesnoszkolną łączoną z drugą specjalnością – wychowaniem przedszkolnym lub edukacją informatyczną. Od roku akademickiego 2006/2007 ofertę edukacyjną na studiach I stopnia rozszerzono o zintegrowaną edukację wczesnoszkolną i oligofrenopedagogikę. Specjalność ta cieszyła się dużym zainteresowaniem kandydatów, gdyż umożliwiała podjęcie pracy w klasach integracyjnych nie tylko na stanowisku nauczyciela kształcenia zintegrowanego, ale również wspomagającego, prowadzenie zajęć rewalidacyjnych i wielu innych działań edukacyjno-wychowawczych związanych ze wspomaganiem dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Kandydaci na nauczycieli w ramach drugiej specjalności studiowali wówczas: oligofre-

[41] Dotyczy zintegrowanej edukacji wczesnoszkolnej i edukacji informatycznej. Analiza na podstawie siatek i programów studiów – archiwum Wydziału PiPs.

nopedagogikę, kształcenie integracyjne dzieci i młodzieży, metodykę nauczania i wychowania dzieci i młodzieży niepełnosprawnych intelektualnie, profilaktykę z elementami poradnictwa i wczesnej interwencji dla osób niepełnosprawnych, psychologię kliniczną, diagnozę psychopedagogiczną osób z upośledzeniem umysłowym, rehabilitację, psychiatrię i psychopatologię, logopedię z elementami oligofrenologopedii, rewalidację indywidualną, terapię pedagogiczną z elementami psychoterapii i socjoterapii, a także podstawy prawne kształcenia, rehabilitacji i zabezpieczenia społecznego osób z niepełnosprawnością. Zajęcia w ramach specjalności dodatkowej obejmowały ponad 400 godzin dydaktycznych. Reasumując, rozszerzona oferta studiów nauczycielskich obejmowała zatem kształcenie studentów na studiach I i II stopnia stacjonarnych i niestacjonarnych do wyboru w trzech specjalnościach: zintegrowana edukacja wczesnoszkolna i wychowanie przedszkolne[42], zintegrowana edukacja wczesnoszkolna i edukacja informatyczna[43] oraz zintegrowana edukacja wczesnoszkolna i oligofrenopedagogika[44]. Oferta edukacyjna umożliwiająca studentom kształcenie swoich kompetencji w zakresie dwóch specjalności nauczycielskich była bardzo korzystna ze względu na możliwości zawodowe – niejednokrotnie studenci podejmowali naukę na studiach II stopnia, zmieniając specjalność dodatkową i uzupełniając różnice programowe ze specjalności dodatkowej z I stopnia, co po pięciu latach studiów dawało im możliwość podjęcia pracy zarówno w szkole podstawowej w klasach I–III, jak i w przedszkolu i klasach integracyjnych czy też klasach integracyjnych i jako nauczyciele informatyki w szkole podstawowej. Możliwość realizowania różnic programowych na studiach II stopnia dotyczyła nie tylko drożności pomiędzy specjalnościami realizowanymi w ramach Uniwersytetu Śląskiego. Studia II stopnia na Uniwersytecie Śląskim realizowali i realizują obecnie również studenci, którzy wykształcenie zawodowe uzyskali w innych szkołach wyższych w regionie, niejednokrotnie w szkołach prywatnych. Oni rów-

[42] Łączna liczba godzin dydaktycznych na studiach stacjonarnych I stopnia wynosiła 2085 godz., w tym 1520 godz. – specjalność podstawowa i 570 godz. – specjalność dodatkowa oraz 180 godz. praktyk pedagogicznych, a na studiach II stopnia – 930 godz.

[43] Łączna liczba godzin dydaktycznych na studiach stacjonarnych I stopnia wynosiła 2085 godz., w tym 1510 godz. – specjalność podstawowa i 580 godz. – specjalność dodatkowa oraz 180 godz. praktyk pedagogicznych, a na studiach II stopnia –915 godz.

[44] Łączna liczba godzin dydaktycznych na studiach stacjonarnych I stopnia wynosiła 2085 godz., w tym 1530 godz. – specjalność podstawowa i 590 godz. – specjalność dodatkowa oraz 180 godz. praktyk pedagogicznych, a na studiach II stopnia – 975 godz.

nież chętnie zwracają się do władz dziekańskich z prośbą o możliwość realizacji różnic programowych.

Niestety, kolejne zmiany wprowadzone na szczeblu rządowym 17 stycznia 2012 roku[45] zamknęły możliwość prowadzenia dwuspecjalizacyjnych studiów nauczycielskich w innych niż edukacja wczesnoszkolna i wychowanie przedszkolne połączniach. Wytyczne zawierające szczegółowe wskazania dotyczące: wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych nauczycieli, opisujące proces i organizację kształcenia, a także szczegółową realizację modułów kształcenia w zakresie przygotowania merytorycznego, psychologiczno-pedagogicznego i dydaktycznego z liczbą godzin i treściami kształcenia stały się podstawą do zawężenia oferty edukacyjnej i przygotowania raz kolejny nowych programów kształcenia. W ostatnim zatem dziesięcioleciu wróciliśmy do naboru na studia pedagogiczne bez konieczności wyboru specjalności nauczycielskiej w momencie rozpoczęcia studiów. Po wspólnym roku ogólnym, na którym studenci zdobywają podstawy wiedzy z zakresu pedagogiki, psychologii, filozofii, szeroko rozumianych nauk społecznych i teorii kształcenia, a także mają możliwość realizacji praktyk pedagogicznych preorientacyjnych w różnych placówkach edukacyjnych i wychowawczych oraz przedmiotów fakultatywnych umożliwiających im poznanie specyfiki pracy pedagogicznej, dokonują wyboru specjalności, która stanie się ich drogą zawodową od II roku studiów. Wśród dostępnych możliwości wyboru jest specjalność: edukacja wczesnoszkolna i wychowanie przedszkolne – wybierana od lat najliczniej, bo przez ponad 120 studentów rocznie na studiach stacjonarnych i niemalże wszystkich studentów studiów niestacjonarnych.

Inne działania pracowników Katedry związane z kształceniem i doskonaleniem nauczycieli

Od początku funkcjonowania Katedry pracownicy brali czynny udział w działaniach na rzecz pracujących zawodowo nauczycieli w regionie. Dbając o uaktualnienie oferty edukacyjnej Wydziału, starano się śledzić trendy i tendencje związane z wprowadzanymi kolejno reformami edukacji. Pracownicy Katedry byli współtwórcami projektów i programów kształcenia przygotowywanych na zlecenie Ministerstwa Edukacji Narodowej i Sportu w latach dziewięćdziesiątych XX

[45] Rozporządzenie Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 17 stycznia 2012 r. w sprawie standardów kształcenia przygotowującego do zawodu nauczyciela. Dz. U. 2012, poz. 131.

wieku[46], oraz zmian strukturalnych i organizacyjnych związanych z wprowadzeniem kształcenia zintegrowanego jako systemu edukacji początkowej[47].

Doskonaląc stale programy studiów oraz własne przygotowanie do realizacji zajęć dydaktycznych, pracownicy Katedry uczestniczyli w licznych wyjazdach studyjnych i dydaktycznych za granicę do ośrodków akademickich i placówek oświatowych w Słowacji, Litwie, Czechach, Niemczech, Belgii, Chorwacji, Portugalii, Norwegii, Danii, a nawet Kenii, Korei Południowej i Japonii.

Odpowiadając na potrzeby środowiska edukacyjnego regionu, pracownicy Katedry opracowywali koncepcje i obejmowali merytoryczną opiekę nad studiami podyplomowymi o charakterze kwalifikacyjnym i doskonalącym – dla czynnych zawodowo nauczycieli organizowane były studia rozszerzające ich kwalifikacje o nauczanie drugiego przedmiotu (wychowanie do życia w rodzinie – w latach 2005–2006; w ramach projektu MEN i EFS; edukacja dla bezpieczeństwa – w latach 2005–2007). Atrakcyjną formą rozszerzania kwalifikacji dla nauczycieli chcących pracować w przedszkolu i klasach początkowych była propozycja studiów na kierunkach: edukacja elementarna (2002–2003), kształcenie zintegrowane w klasach I–III (w latach 2007–2008 w ramach EFS), wychowanie przedszkolne (2005–2013) przekształcone następnie w edukację wczesnoszkolną i wychowanie przedszkolne (2003 do chwili obecnej). Wymienione kierunki studiów podyplomowych zostały przygotowane i wdrożone dzięki pracy kolejnych zespołów pod kierunkiem Eugenii Rostańskiej. Dla osób chcących uzyskać uprawnienia nauczycielskie (do nauczania przedmiotów ogólnokształcących, języków obcych i teoretycznych przedmiotów zawodowych) prowadzone są podyplomowe kwalifikacyjne studia pedagogiczne (od 2004 roku do chwili obecnej).

Swoje doświadczenie zawodowe i szerokie kompetencje pracownicy Katedry wykorzystują również jako recenzenci programów kształcenia, podręczników i materiałów dydaktycznych opracowywanych przez wydawnictwa, prowadząc wykłady, konferencje i warsztaty metodyczne dla nauczycieli, oceniając autorskie programy nauczania, występując w charakterze ekspertów w pracach ośrodków metodycznych (na przykład WOM, Metis, Śląski Kongres Nauczycieli, poradniach pedagogiczno-psychologicznych czy logopedycznych), współpracując

[46] Na przykład opracowanie koncepcji programowej „Świat i ja".

[47] W pracach tych brały udział: E. Rostańska, P. Morejko, M. Mnich, A. Budniak – Ministerstwo Edukacji Narodowej, Podstawy programowe obowiązkowych przedmiotów ogólnokształcących (do konsultacji). 31 grudnia 1996 r., Biuro Strategii Edukacyjnych.

z licznymi instytucjami kulturalnymi i oświatowymi województwa (np. Śląskie Kuratorium Oświaty, Muzeum Śląskie, Pałac Młodzieży, Muzeum Górnośląski Park Etnograficzny i wiele innych). Pracownicy Katedry prowadzą także prelekcje i warsztaty metodyczne, konkursy edukacyjne, projekty badawcze i dydaktyczne.

Niezwykle istotna była też współpraca Katedry z Kolegium Nauczycielskim w Bytomiu, a z czasem merytoryczna opieka nad nim. W związku z wprowadzeniem Rozporządzenia MEN[48] w sprawie zakładów kształcenia nauczycieli Uniwersytet Śląski jako uczelnia wyższa sprawował opiekę naukowo-dydaktyczną nad specjalnościami nauczycielskimi: nauczanie początkowe i wychowanie przedszkolne z muzyką. Było to związane nie tylko ze wspólnym tworzeniem programów nauczania, prowadzeniem części zajęć dydaktycznych przez pracowników naszej Katedry, ale również z przygotowywaniem i przeprowadzaniem egzaminów końcowych. Stanowiło to dobrą okazję do poznania uczących się, którzy w większości kontynuowali studia magisterskie na naszym Wydziale.

Zakończenie

„W polskich uczelniach państwowych istnieje ugruntowana tradycja traktowania nurtu studiów dla przyszłych nauczycieli – w obrębie danej dyscypliny naukowej – jako jakościowo gorszych niż studia prawdziwie akademickie"[49]. Działalność naszej Katedry na przestrzeni czterdziestolecia wyraźnie przeciwstawia się tej powszechnej opinii, choć polityczne, społeczne, prawne i organizacyjne konsekwencje takiego postrzegania dotykają nauczycieli akademickich i studentów – każdego dnia. Jak zauważa W. Kojs – „zachodzące w szybkim tempie przemiany cywilizacyjne z racji swych dobrodziejstw, ale także globalnych zagrożeń, są powodem rewizji dotąd uznawanych wartości, ideałów i wzorców oraz zalegalizowanych celów edukacji, są powodem daleko idących przewartościowań i nowego ujmowania celów, a co za tym – projektowania i wdrażania reform oświatowych. [...] Modernizacja całego systemu edukacyjnego od fundamentów jest wielkim proble-

[48] Rozporządzenie MEN z dn. 14 kwietnia 1995 r.

[49] Z. Kwieciński: *Zmienić kształcenie nauczycieli*. W: *Edukacja nauczycielska w perspektywie wymagań zmieniającego się świata*. Red. A. Siemak-Tylikowska, H. Kwiatkowska, S.M. Kwiatkowski. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak", 1998, s. 39.

mem przełomu tysiącleci"[50]. Pozostaje mieć nadzieję, że kolejne burzliwie wkraczające w nasze czasy przemiany pozwolą na uszanowanie tradycji, na funkcjonowanie w teraźniejszości, ale przede wszystkim na przygotowanie nowego pokolenia nauczycieli – PRZYSZŁOŚCI. Dla tworzenia nowego obrazu rzeczywistości niezwykle ważne jest zachowanie równowagi między tymi trzema kategoriami czasowymi w rozwoju dziejowym Europy[51].

Bibliografia

Banach C., Jarowiecki J., Nowecki B.: *Edukacja nauczycielska w uniwersytetach i wyższych szkołach pedagogicznych w roku akademickim 1994/1995.* Raport COMSN w WSP Kraków 1996 r.

Banach C.: *Wyzwania i zadania polskiej edukacji w latach 2012–2025.* „Nowa Szkoła. Miesięcznik społeczno-pedagogiczny" 2013, nr 3, (LXIX, nr 711).

Denek K.: *Kształcenie akademickie nauczycieli.* „Nowa Szkoła. Miesięcznik społeczno-pedagogiczny" 2013, nr 1, (LXIX nr 709).

Informacja ogólna o Procesie Bolońskim. „Biuletyn Informacji Publicznej". Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego. http://www.bip.nauka.gov.pl/proces-bolonski/ [15.02.2019].

Kojs W.: *O niektórych wyznacznikach edukacyjnej i pedagogicznej komunikacji*. W: *Komunikacja, dialog, edukacja*. Red. W. Kojs, R. Mrózek. T. 1. Cieszyn: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 1998.

Kujawiński J.: *Współczesne kierunki modernizacji nauczania początkowego.* W: *Rozwijanie aktywności twórczej uczniów klas początkowych*. Red. J. Kujawiński. Warszawa: Wydwnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1990.

Kupisiewicz C.: *Szkolnictwo w procesie przebudowy.* Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak", 1996.

Kwaśnica R.: *Wprowadzenie do myślenia o nauczycielu*. W: *Pedagogika. Podręcznik akademicki.* Red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski. T. 2. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2004.

[50] W. Kojs: *O niektórych wyznacznikach edukacyjnej i pedagogicznej komunikacji*. W: *Komunikacja, dialog, edukacja*. Red. W. Kojs, R. Mrózek. T. 1. Cieszyn: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 1998, s. 17.

[51] H. Kwiatkowska: *Europejski wymiar edukacji: próba identyfikacji idei-implikacje dla kształcenia nauczycieli*. W: *Z zagadnień pedeutologii i kształcenia nauczycieli*. Red. H. Kwiatkowska, T. Lewowicki. Warszawa: KNP PAN, 1995, s. 59.

Kwiatkowska H.: *Europejski wymiar edukacji. Próba identyfikacji idei – implikacje dla kształcenia nauczycieli*. W: *Z zagadnień pedeutologii i kształcenia nauczycieli*. Red. H. Kwiatkowska, T. Lewowicki. Warszawa: KNP PAN, 1995.

Kwiatkowska H.: *Tożsamość nauczycieli. Między anomią i autonomią*. Gdańsk: GWP, 2005.

Kwieciński Z.: *Zmienić kształcenie nauczycieli*. W: *Edukacja nauczycielska w perspektywie wymagań zmieniającego się świata*. Red. A. Siemak-Tylikowska, H. Kwiatkowsa, S.M. Kwiatkowski. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak", 1998.

Lewowicki T.: *O dotychczasowych koncepcjach edukacji nauczycielskiej i potrzebie określenia nowej koncepcji tej edukacji*. „Ruch Pedagogiczny" 1990, nr 1–2.

Lewowicki T.: *Przemiany oświaty*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak",, 1997.

Magda-Adamowicz M.: *Kształcenie permanentne nauczycieli w czasie ich aktywności zawodowej*. „Edukacja Ustawiczna Dorosłych" 2017, nr 2.

Ministerstwo Edukacji Narodowej, Podstawy programowe obowiązkowych przedmiotów ogólnokształcących (do konsultacji). 31 grudnia 1996 r., Biuro Strategii Edukacyjnych.

Okoń W.: *Kształcenie nauczycieli w Polsce – stan i kierunki przebudowy*. Warszawa–Kraków: Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1988.

Pilch T.: *Spory o szkołę*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak",, 1999.

Plan studiów opracowany przez Ministerstwo Nauki, Szkolnictwa Wyższego i Techniki, DU.1-4012/PA-19/75; DU.2-40110-79/72.

Plan studiów opracowany przez Ministerstwo Nauki, Szkolnictwa Wyższego i Techniki, SU.1-4010/PA-46/74.

Plan studiów opracowany przez Ministerstwo Nauki, Szkolnictwa Wyższego i Techniki, SU.1-4010/PA-12/74 z późniejszymi zmianami.

Plan studiów opracowany przez Ministerstwo Nauki, Szkolnictwa Wyższego i Techniki, DU.1-4012/PA-4/75 z późniejszymi zmianami.

Plan studiów opracowany przez Ministerstwo Nauki, Szkolnictwa Wyższego i Techniki, DU.1-4012/PA-4/78, DU.1-4012/PA-5/78.

Potulicka E.: *Studia pedagogiczne w neoliberalnym programie edukacji*. W: *Szkoła wyższa w toku zmian. Debata wokół ustawy z dnia 18 marca 2011 r.* Red. J. Kostkiewicz, A. Domagała-Kręcioch, M.J. Szymański. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls", 2011.

Rozporządzenie Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 17 stycznia 2012 r. w sprawie standardów kształcenia przygotowującego do zawodu nauczyciela. Dz. U. 2012 poz. 131.

Szymański M.J.: *Kształcenie pedagogiczne w obliczu zmian.* W: *Szkoła wyższa w toku zmian. Diagnozy i konstatacje.* Red. J. Kostkiewicz, A. Domagała-Kręcioch, M.J. Szymański. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls", 2011.

Szymański M.J.: *Zmiana społeczna i zmiana edukacyjna.* W: *Szkoła wyższa w toku zmian. Diagnozy i konstatacje.* Red. J. Kostkiewicz, A. Domagała-Kręcioch, M.J. Szymański. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls", 2011.

Ustawa z dnia 8 stycznia 1999 r. – Przepisy wprowadzające reformę ustroju szkolnego. http://prawo.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU19990120096 [21.02.2019].

Załącznik do rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 7 września 2004 r. (poz. 2110).

Alina Budniak, Małgorzata Mnich

Education of Pre-School and Early-School Teachers of the University of Silesia in Katowice – Evolution of Contents, Study Programmes and Competences Teacher Training

Summary: The 40th anniversary of the Department of Early Childhood Education and Media Pedagogy encourages a reflection on the directions of scientific research activities that have been undertaken by the institution and its members, the education of students in the changing social, political and educational environment, its mission in the field of training early education teachers or the long-termactivities of the department employees related to the popularization of pedagogical issues in the environment. This study provides an overview of the educational offer, study programmes, curriculum content at the University of Silesia and competences of future and active teachers of kindergartens and primary school classes in the last forty years.

Keywords: teacher, education, training, competences, study program

Alina Budniak, Małgorzata Mnich

Die Bildung von Kindergarten- und Grundschullehrer an der Schlesischen Universität in Katowice – Weiterentwicklung von Inhalten, Programmen und Kompetenzbereichen Lehrerfortbildung

Zusammenfassung: Das vierzigjährige Jubiläum des Lehrstuhls für frühkindliche Bildung und Medienpädagogik treibt dazu an, über die Richtungen der wissenschaftlichen Arbeit des Lehrstuhls und dessen einzelner Mitglieder, die Bildung der Studierenden im sozialen, politischen und pädagogischen Wandel, die Vorbereitung der Lehrer für frühkindliche Bildung und die Aktivität der Mitarbeiter des Lehrstuhls in den sich mit der Verbreitung von pädagogischen Fragen befassenden Einrichtungen innerhalb von den Jahren nachzudenken. Die vorliegende Studie gibt einen Überblick über das Bildungsangebot, die Studienprogramme, den Umfang der zu angebotenen Bildungsinhalte und die Entwicklung der Kompetenzen von künftigen und berufstätigen Kindergarten- und Grundschullehrern in den letzten vierzig Jahren.

Schlüsselwörter: Lehrer, Bildung, Fortbildung, Kompetenzen, Studienprogramm

„CHOWANNA" 2019, tom jubileuszowy
ISSN 2353-9682 (wersja elektroniczna)
CC BY SA
DOI: 10.31261/CHOWANNA.2019.S.24

Irena Polewczyk
Uniwersytet Śląski w Katowicach
https://orcid.org/0000-0003-0764-0409

Wsparcie logopedyczne dziecka w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym Założenia i zmiany na przestrzeni lat

Logopedia stała się moja pasją właśnie tutaj – na Wydziale Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach. Idąc na studia pedagogiczne, nie wiedziałam nic na temat logopedii i zaburzeń mowy. Na egzaminach wstępnych (wówczas były egzaminy zarówno praktyczne, jak i teoretyczne, badające nie tylko wiedzę zdobytą w szkole średniej, ale również umiejętności i predyspozycje do zawodu nauczyciela) zetknęłam się po raz pierwszy z diagnozą mojej mowy. W trakcie moich studiów pedagogicznych zapoznałam się z przedmiotami, w których poruszano tematykę języka, literatury, żywego słowa. Czwarty rok studiów to czas, w którym do planu studiów wprowadzono przedmiot: logopedia – dla mnie jak objawienie, pole mojej fascynacji i poszukiwań.

Nie bez znaczenia było to, kto prowadził zajęcia z logopedii. Każdy, kto spotka w swoim życiu nauczyciela pasjonata – ma szczęście, bo zwykle taka osoba potrafi pociągnąć za sobą i zarazić swoją pasją wiele osób. Tak też stało się ze mną i z moimi koleżankami, które również zachwyciła logopedia, jej przedmiot badań i zadania, które przed nią postawiono. Z mojego rocznika studiów aż 6 osób zostało logopedami na 30, które wówczas ze mną studiowały. Podjęły one studia podyplomowe w tym zakresie w różnych ośrodkach Polski – w Gdańsku, Warszawie, Katowicach.

Nauczycielem, który prowadził ten przedmiot, była wówczas magister Joanna Trzaskalik – obecnie doktor nauk. J. Trzaskalik była jednocześnie pracownikiem Poradni Pedagogiczno-Psychologicznej, która funkcjonowała na naszym Wydziale, co dało osobom zainteresowanym logopedią możliwość hospitowania zajęć terapeutycznych prowadzo-

nych przez specjalistę. Te pierwsze doświadczenia z logopedią były znaczące dla mojej drogi zawodowej, zarówno praktycznej jako logopedy, jak i naukowej.

Czym jest logopedia i czym zajmuje się logopeda, czyli o przedmiocie i zakresie badań w logopedii

O status logopedii jako nauki walczy się od lat. O pretendowaniu danej dziedziny (dziedziny wiedzy) do miana nauki świadczy zarówno określony podmiot badań, nauka (*sensu stricto*), czyli praca naukowa i jej wytwory, oraz przedmiot badań[1]. Logopedia to dziedzina wiedzy czerpiąca z wielu nauk (medycyny, językoznawstwa, psychologii, pedagogiki i innych), na rzecz człowieka, którego mowa nie jest doskonała. Logopedia ma charakter zarówno teoretyczny, jak i praktyczny. „Dyferencjacja teoretycznego i praktycznego aspektu logopedii jako nauki, mimo że rzadko spotykana w wersji otwarcie deklarowanej przez logopedów (abstrahując od ich sposobu widzenia tej dziedziny), może się okazać poznawczo inspirująca"[2].

Kluczowym pojęciem jest przedmiot badań logopedii. Jak go określić i doprecyzować?

Najczęściej przedmiot badań rozumiany jest jako „przedmiot materialny", czyli ten wycinek realnej rzeczywistości, który ma być badany. Może być rozumiany także jako „przedmiot formalny". Pokrywa się on z tym, co rozumiemy przez aspekt badanego przedmiotu, czyli ten zbiór właściwości, relacji, działań, które są wybrane w danym procesie badawczym do szczegółowego rozpoznania[3].

„Bardziej szczegółowo »przedmiot formalny *quo*«, to zbiór wcześniejszych wiadomości i posiadanych metod badawczych, z którymi badacz podchodzi do zagadnienia, którym się zajmuje. Mówiąc prościej: do badania nigdy nie przystępuje się bez wcześniejszej wiedzy. Wprost przeciwnie, do ważnych badań trzeba mieć szeroką wiedzę o przedmiocie badanym. Ponieważ wiedza ta jest ujęta w terminologii abstrakcyjnej (właśnie formalnej), nazywana jest »przedmiotem formalnym«. W jeszcze jednym znaczeniu, przez »przedmiot formalny *quod*« rozu-

[1] M. Michalik: *Transdycyplinarność logopedii – między metodologiczną koniecznością a teoretyczną utopią*. Kraków: Uniwersytet Pedagogiczny, 2015.

[2] Ibidem, s. 33.

[3] Ibidem.

mie się, to do czego badanie zmierza, co ma być dopiero poznane, co jest celem prowadzenia badań"[4].

Przedmiotem badań w logopedii jest mowa, rozumiana jako „akt procesu porozumiewania się, w którym nadawca przekazuje słownie, językowo ustrukturalizowany komunikat (wypowiedź), a odbiorca komunikat ów percypuje, czyli rozumie"[5]. Inaczej definiuje przedmiot logopedii Stanisław Grabias – definiens określa najpierw jako zaburzenia komunikacji, a później redefiniuje i ostatecznie określa jako biologiczne uwarunkowania języka i zachowań językowych[6].

Początek polskiej logopedii jest sporny, jeśli idzie o datowanie. Niektórzy wiążą go z latami sześćdziesiątymi XX wieku, kiedy ukazał się pierwszy numer czasopisma „Logopedia" pod redakcją Leona Kaczmarka. Dla innych to rok 1905, w którym W. Ołtuszewski opublikował w Warszawie książkę *Szkic nauki o mowie i jej zboczeniach*. Nie rozstrzygając rozbieżności dotyczących początków logopedii polskiej, bez wątpienia logopedię można uznać z młodą dziedzinę nauki[7].

Logopedom wyznaczono szeroki zakres działań – od usuwania wad i zaburzeń mowy, przez kształtowanie mowy u dzieci od pierwszych chwil życia (embriologia mowy), kształtowanie mowy u dzieci z wadami słuchu, aż po logopedię artystyczną dotyczącą dbałości o kulturę żywego słowa[8].

Pierwszy model opieki logopedycznej skonstruował L. Kaczmarek, który wyróżnił sześć faz opieki logopedycznej:
- I faza – wiek prenatalny,
- II faza – wiek żłobkowy,
- III faza – wiek przedszkolny,
- IV faza – wiek wczesnoszkolny,
- V faza – wiek szkolny,
- VI faza – wiek dorosły[9].

---

[4] I. Polewczyk: *Tożsamość, wieloaspektowość czy wielość przedmiotów badań w naukach humanistycznych? (na przykładzie logopedycznego problemu „wad wymowy")*. „Zeszyty Naukowe Politechniki Śląskiej": Organizacja i Zarządzanie 2001, z. 6.

[5] B. Kaczmarek: *Mózg, język, zachowanie*. Lublin: UMCS, 1998.

[6] S. Grabias: *O ostrości refleksji naukowej. Przedmiot logopedii i procedury logopedycznego postępowania*. W: *Logopedia wybrane aspekty historii, teorii i praktyki*. Red. S. Milewski, K. Kaczorowska-Bray. Gdańsk: Harmonia Universalis, 2012.

[7] I. Polewczyk: *Model opieki logopedycznej w Polsce przed przystąpieniem do Unii Europejskiej*. CD. Nitra: UKF, 2003.

[8] E. Minczakiewicz: *Mowa, rozwój, zaburzenia, terapia*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe WSP, 1997.

[9] L. Kaczmarek: *Model opieki logopedycznej w Polsce*. Gdańsk: Gdański Związek Logopedów, 1991.

Model opieki logopedycznej w Polsce ulega nieustannym zmianom. Do lat osiemdziesiątych XX wieku prawie wcale nie zajmowano się dziećmi poniżej 6. roku życia cierpiącymi na wady wymowy. Logopedzi interesowali się tylko przypadkami dzieci po zakończonym okresie rozwoju mowy, a dzieci młodsze – choć często mocno zaburzone pod względem mowy – musiały poczekać. Wówczas to matki słyszały, że jeszcze za wcześnie na interwencję logopedyczną! Dziś to jest nie do pomyślenia. Obecnie ten model uległ zmianie i opieką logopedyczną objęte są noworodki z grupy ryzyka okołoporodowego, wcześniaki, dzieci z dysfunkcjami rozwojowymi. Neurologopedia, która jest jedną ze specjalizacji logopedii, daje możliwości wczesnego wsparcia rozwoju dziecka w zakresie mowy poprzez kontrolowanie funkcji prymarnych od samego początku, a potem funkcji sekundarnych, z których jedną jest mowa.

Kolejna znacząca zmiana w podejściu do terapii logopedycznej odnosi się do wieku osób, u których można zniwelować wady wymowy. We wczesnym okresie budowania teorii logopedycznych i poszukiwania rozwiązań terapeutycznych przyjmowało się założenie, że wady wymowy można niwelować tylko do około 13.–14. roku życia ze względu na tzw. postawę artykulacyjną, która jest pewnego rodzaju *constans*. To był czas kreowania ostatecznego brzmienia głosek i jego nieodwołalnego już kształtu. Obecnie poglądy te mocno ewoluowały i twierdzi się dziś, że terapia w zakresie artykulacji możliwa jest przez całe nasze życie. Zmian w zakresie opieki logopedycznej jest znacznie więcej. Skupiłam się tylko na tych, które dotyczą dzieci młodszych, i tych, które mocno przeorganizowały kształt opieki logopedycznej w Polsce. Równie wiele zmian dotyczy opieki nad osobami starszymi, a konkretnie niwelowania skutków poszczególnych zaburzeń, na przykład jąkania się, autyzmu czy afazji.

We współczesnej logopedii podkreśla się rolę nauczyciela, w szczególności nauczyciela przedszkola i klas I–III. Wsparcie logopedyczne dziecka w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym wymaga od nauczyciela odpowiednich umiejętności. Do jego zadań należy między innymi:

1. Wykrywanie nieprawidłowości w obrębie mowy dziecka. Pod pojęciem diagnozy wymowy będę rozumiała dostrzeganie, opisywanie i kwalifikowanie wad wymowy jako problemu defektologicznego, z którego wynika konieczność podjęcia działań korygujących.
2. Stymulowanie rozwoju mowy dziecka, polegającego na zewnętrznym oddziaływaniu mającym na celu pobudzanie rozwoju mowy, udoskonalenie jej, a nie przyśpieszenie wystąpienia oczekiwanych zjawisk.
3. Profilaktyka wad wymowy. Polega ona na stosowaniu szerokiego wachlarza ćwiczeń ortofonicznych.

4. Korygowanie nieprawidłowej wymowy. Sprawność korekcyjną nauczyciela można więc ująć jako dyspozycję umożliwiającą sprawne działanie w zakresie korygowania wymowy, wyrażającą się wiedzą niezbędną do podjęcia takiego działania, świadomością możliwych do zastosowania środków terapeutycznych i konkretnym działaniem zmierzającym do usunięcia niepożądanych zjawisk językowych[10].

Postawienie tak szerokich zadań przed nauczycielami wymaga odpowiedniego ich przygotowania, wiedzy i umiejętności.

Działalność naukowa pracowników Katedry Pedagogiki Wczesnoszkolnej i Pedagogiki Mediów jako wsparcie logopedyczne dziecka w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym

Wsparciem logopedycznym dzieci w okresie przedszkolnym i wczesnoszkolnym w zakresie logopedii zajmowały się osoby pracujące na przestrzeni lat w naszej Katedrze. Starając się zachować chronologię, a nie ważność publikacyjną, należy wspomnieć następujące osoby: mgr Danutę Kołodziej, dr Joannę Trzaskalik, prof. Bronisława Rocławskiego, prof. Iwonę Nowakowską-Kempną, dr hab. Irenę Polewczyk.

Działalność pracowników zmieniała się tak, jak polska logopedia, dynamicznie (jeśli rozpatrywać tempo zmian) i pojęciowo (biorąc pod uwagę zakres teoretyczny i praktyczny). Wiele tym osobom zawdzięczamy, patrząc z perspektywy czasu.

Danuta Kołodziej w latach siedemdziesiątych XX wieku przez kilka lat pracowała w naszej Katedrze, prowadząc ze studentami pedagogiki przedmiot: logopedia. Z wykształcenia jest pedagogiem i logopedą. Potrafiła przekazać studentom swoje doświadczenie zdobyte zarówno w polskich ośrodkach, jak i w Niemczech oraz Szwajcarii. „Pracowała jako logopeda w Katowicach w Poradni Psychologiczno-Pedagogicznej oraz w pierwszym w Polsce Ośrodku Rehabilitacyjno-Wychowawczym dla dzieci i młodzieży oraz osób dorosłych z ciężkim porażeniem i niemówiących[11]". Udzielała się również w grupie wolontariuszy, współpracując z Fundacją Gniazdo prowadzącą świetlicę terapeutyczną. Obecnie działa jako wolontariusz w szpitalu Zakonu Bonifratrów w Katowicach, realizując się jako logopeda w pracy z ciężko chorymi osobami[12].

---

[10] I. Polewczyk: *Przygotowanie logopedyczne nauczycieli przedszkola i klas I–III szkoły podstawowej*. W: *Rzeczywistość edukacyjna i kulturowa w sytuacji zmiany społecznej*. Red. S. Juszczyk, M. Kisiel. Katowice: Katedra Pedagogiki Wczesnoszkolnej i Pedagogiki Mediów, 2010.

[11] http://student.us.edu.pl/danuta-kolodziej [18.02.2019].

[12] Ibidem.

Godnym następcą Pani D. Kołodziej była wspomniana już Joanna Trzaskalik, doktorantka[13] profesora Bronisława Rocławskiego. Prowadziła zajęcia ze studentami na naszym Wydziale i jednocześnie pracowała jako terapeuta w Poradni Pedagogiczno-Psychologicznej działającej przy naszym Wydziale. Jej zainteresowania badawcze skupione były na korelacji wad wymowy z chorobami układu oddechowego[14], alergiami[15]. Poszukiwała jednocześnie innych przyczyn wad wymowy, aby móc wady te eliminować[16].

Szczególne zainteresowania badawcze skierowała na jeden z rodzajów dyslalii – sygmatyzm lateralny, który z natury swej jest trudny w terapii logopedycznej dzieci i osób dorosłych. Analizie szczegółowej poddała sam termin „sygmatyzm lateralny" w ujęciu wielu autorów i wykazała niekonsekwencje terminologiczne i definicyjne zawarte w literaturze[17]. Podjęła również konsekwentnie temat terapii tej dysfunkcji[18]. Jest autorką ponad 30 publikacji z zakresu logopedii. Obecnie pełni funkcję – już drugą kadencję – przewodniczącej Polskiego Towarzystwa Logopedycznego, Oddział Śląski.

Kolejnymi dwiema postaciami ze świata logopedii, które choć pracowały krótko w naszej Katedrze, to jednak ich dorobek znacząco przyczynił się do istotnych zmian zarówno teoretycznych, jak i praktycznych w zakresie diagnozy i terapii logopedycznej, są Profesor Bronisław Rocławski oraz Profesor Iwona Nowakowska-Kempna.

Profesor Bronisław Rocławski jest twórcą metody czytania nazwanej glottodydaktyką. Choć nazwa sugeruje dydaktykę szczegółową na-

---

[13] J. Trzaskalik napisała pracę doktorska zatytułowaną *Wady wymowy u śląskich dzieci z zaburzeniami oddechowymi* (promotorem pracy był B. Rocławski).

[14] J. Trzaskalik: *O konieczności badań nad wpływem chorób układu oddechowego na wady wymowy dzieci w województwie katowickim*. W: *Effata – Otwarcie. Logopedia jako nauka interdyscyplinarna i stosowana*. Red. I. Nowakowska-Kempna. Katowice: Uniwersytet Śląski, 1998.

[15] J. Trzaskalik: *Choroby alergiczne górnych dróg oddechowych a rozwój kompetencji artykulacyjnej dzieci śląskich*. W: *Problemy edukacji lingwistycznej*. Red. M.T. Michalewska. Katowice–Kraków: Impuls, 1999.

[16] J. Trzaskalik: *Przyczyny wad wymowy dzieci na Śląsku*. W: *Edukacja regionalna. Z historii i praktyki*. Red. M.T. Michalewska. Kraków: Impuls, 1999.

[17] J. Trzaskalik: *Terminologiczne dyskusje wokół sygmatyzmu i jego rodzajów – na przykładzie sygmatyzmu lateralnego*. W: *Współczesne tendencje w diagnozie i terapii logopedycznej*. Red. D. Pluta-Wojciechowska, B. Sambor. Gdańsk: Wydawnictwo Harmonia, 2017.

[18] J. Trzaskalik: *Terapia logopedyczna dziecka z sygmatyzmem lateralnym*. W: *Metody terapii logopedycznej*. Red. A. Domagała, U. Mirecka. Lublin: Wydawnictwo UMCS, 2018.

uczania drugiego języka – języka obcego, to właśnie takie podejście jest B. Rocławskiemu bliskie, bo sztuka czytania to jak drugi język dla dziecka. Nazywa swoją metodę glottodydaktykę – ojczystojęzyczną. W podręczniku *Nauka czytania i pisania* apeluje: „[...] opowiadam się za radyklaną zmianą sposobu przygotowania dzieci do czytania i pisania, sposobu uczenia techniki płynnego czytania ze zrozumieniem i płynnego pisania, a także kształtowania nawyków czytelniczych i świadomości ortograficznej. Domagam się właściwego do potrzeb każdego dziecka wydłużenia czasu na przygotowanie do nauki czytania i pisania oraz skrócenia w miarę możliwości do minimum czasu opanowania względnie płynnego pisania i sprawnego czytania ze zrozumieniem"[19]. B. Rocławski rozpowszechnia swoją metodę czytania i pisania wśród nauczycieli pracujących z dziećmi przedszkolnymi i wczesnoszkolnymi, wykorzystując między innymi klocki LOGO[20]. Wielokrotnie w swojej pracy terapeutycznej stosuję metodę glottodydaktyki, metodę płynnego czytania wykorzystuję zarówno z dziećmi z normą intelektualna jak i z dziećmi z różnymi dysfunkcjami.

Rozstrzygnięcia w zakresie słuchu fonemowego i fonetycznego, które dokonał B. Rocławski zrewolucjonizowały podejście diagnostyczne i terapeutyczne w logopedii. Podejście do słuchu fonematycznego z lat 60-tych poczynione przez Aleksandra Romanowicza Łurię i kontynuowane przez polskich logopedów Irenę Styczek[21] i Józefa Tadeusza Kanię[22] rozdzielił na dwa pojęcia – słuch fonologiczny – odpowiedzialny za różnicowanie fonemów oraz słuch fonetyczny odpowiedzialny za różnicowanie głosek i cech prozodycznych[23]. Rozdzielenie tych pojęć spowodowało, że inaczej patrzymy na przyczyny wad wymowy, które tradycyjnie już dzielimy na substytucje i deformacje głosek i inaczej też ukierunkowujemy terapię logopedyczną. Nie sposób opisać wszystkich dokonań profesora B. Rocławskiego, to co pokrótce zarysowałam, jest jedynie namiastką – ale znacząca w twórczości profesora.

---

[19] B. R o c ł a w s k i: *Nauka czytania i pisania*. Gdańsk: Glottispol, 1993.

[20] B. R o c ł a w s k i: *Elementarz. Świat głosek i liter*. Gdańsk: Glottispol, 2003; I d e m: *Słownik ortograficzno-ortofoniczny dla klas 0–IV*. Gdańsk: Glottispol, 1995.

[21] I. S t y c z e k: *Badanie i kształtowanie słuchu fonematycznego (komentarz i tablice)*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1982.

[22] J.T. K a n i a: *Szkice logopedyczne*. Lublin: Polskie Towarzystwo Logopedyczne. Zarząd Główny, 2001.

[23] B. R o c ł a w s k i: *Słuch fonemowy i fonetyczny*. Gdańsk: Glottispol, 1991; I d e m: *Podstawy wiedzy o języku polskim dla glottodydaktyków, pedagogów, psychologów i logopedów*. Gdańsk: Glottispol, 2001: I d e m: *Poradnik fonetyczny dla nauczycieli*. Gdańsk: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1986; I d e m: *Słuch fonemowy (fonologiczny) i fonetyczny. Synteza i analiza jednostek złożonych języka*. Gdańsk: Wydawnictwo Morskie, 1985.

Drugą osobą, którą chciałam wspomnieć jest profesor Iwona Nowakowska-Kempna. Z wykształcenia językoznawca. Założyła w 1993 roku na Uniwersytecie Śląskim pierwszą szkołę kształcącą logopedów – Studium Logopedii z Glottodydaktyką i Terapią Pedagogiczną – i była kierownikiem tych studiów przez kilka lat. Do chwili obecnej wykształciło się tu kilkuset śląskich logopedów. W swoich publikacjach językoznawczych profesor I. Nowakowska-Kempna promowała pojęcie prototypu. Na temat teorii prototypów pisze w następujący sposób: „[...] jeżeli za prototyp uznać najlepszy przykład badanej kategorii przyjąć, że ma ona charakter poznawczy, to te ogólna definicję można odnieść do wszelkich kategorii semantycznych i gramatycznych, które z istoty swej stanowią szczególny przypadek kategorii poznawczych. Wobec tego można założyć, iż w języku prototyp materializuje się jako wiązka cech istotnych (relewantnych), za pomocą których można mówić o nim samym oraz o pozostałych członach kategorii. ... Dzięki efektom prototypowym możliwe jest przyłączenie przykładów o różnym stopniu reprezentatywności do kategorii, w centrum której znajduje się prototyp, czyli najlepszy, a więc najbardziej reprezentatywny (uważany za taki) przykład kategorii”[24]. Pojęcie prototypu w ujęciu E. Rosch podjęła za I. Nowakowską-Kempną doktorantka Pani Profesor, a absolwentka naszej Katedry, obecnie profesor, Danuta Pluta-Wojciechowska w swoich licznych logopedycznych publikacjach. Korzystając z paradygmatu kognitywistycznego proponuje przedstawienie zagadnienia jako grupy prototypów mających cechę typowości i reprezentatywności, co pozwala ująć problematykę dziecka rozszczepowego w 3 kategoriach:

- prototypu anatomicznego – dotyczącego wyglądu twarzy, stanu narządu żucia, jamy ustnej,
- prototypu dysfunkcji biologicznych – związanego z funkcja oddychania, pobierania pokarmów, słyszenia,
- prototypu artykulacyjnego (komunikacji) – dotyczącego realizacji fonemów; z punktu logopedycznego najważniejszy wydaje się prototyp artykulacyjny, który autorka szeroko omawia, wskazując na cechy charakterystyczne artykulacji zaburzonej; wiele miejsca poświęca także nieprawidłowościom anatomicznym, które są nieodłączne w przypadku tej wady[25].

Wiadomści o wsparciu logopedycznym dziecka w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym należy również poszukać w publikacjach autorki tego artykułu. Moja problematyka badawcza skupia się głównie

[24] I. Nowakowska-Kempna: *Jednostki językowe w analizie prototypowej*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2000.

[25] D. Pluta-Wojciechowska: *Zaburzenia mowy u dzieci z rozszczepem podniebienia. Badania, teoria, praktyka*. Bytom: Wydawnictwo Ergo-Sum, 2008.

na kompetencjach logopedycznych nauczycieli[26] oraz percepcji słuchowej[27].

Wsparcia logopedycznego dziecka w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym należy poszukać również w działalności studenckiego koła naukowego, które założyłam w 2002 roku na naszym wydziale i nazwałam: Logopedyczne Koło Naukowe „Lallatio". Jako opiekun naukowy koła staram się organizować i współtworzyć wraz ze studentami różnego rodzaju działania o charakterze popularyzatorskim, naukowym i praktycznym z zakresu logopedii. Tematyką przewodnią Koła są rozważania dotyczące uwarunkowań rozwoju mowy dziecka oraz teoretyczno-praktyczna działalność w zakresie diagnozy i terapii dziecka z zaburzeniami mowy. Sympatycy Koła zaangażowali się w wiele rodzajów działalności, takich jak: uczestnictwo w konferencjach naukowych, organizowanie spotkań tematycznych z zakresu logopedii dla wszystkich chętnych studentów, organizowanie wykładów otwartych, seminariów naukowych, obozów naukowych, warsztatów, współpraca z przedszkolami i poradniami pedagogiczno-psychologicznymi.

Podsumowanie

Artykuł miał za zadanie wskazać najważniejsze przemiany w logopedii głównie z perspektywy osób pracujących w Katedrze na przestrzeni lat dotyczące dziecka w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym. Nie sposób omówić tu wszystkich zagadnień, skupiono się jedynie na najważniejszych obszarach działalności osób związanych z Katedrą Pedagogiki Wczesnoszkolnej i Pedagogiki Mediów oraz przemianach, które dokonały się w polskiej logopedii za ich przyczyną.

Bibliografia

Danuta Kołodziej – http://student.us.edu.pl/danuta-kolodziej [18.02.2019].

Grabias S.: *O ostrości refleksji naukowej. Przedmiot logopedii i procedury logopedycznego postępowania.* W: *Logopedia wybrane aspekty historii,*

[26] I. Polewczyk: *Kształcenie kompetencji logopedycznych wśród nauczycieli.* W: *Kształcenie podyplomowe nauczycieli czynnych zawodowo.* Red. A. Budniak, M. Mnich, G. Paprotna. Mysłowice: Wydawca: Górnośląska Wyższa Szkoła Pedagogiczna imienia Kardynała Augusta Hlonda, 2004.

[27] I. Polewczyk: *Diagnozowanie i stymulowanie percepcji słuchowej dzieci w wieku przedszkolnym.* Warszawa. Wydawnictwo Akademickie „Żak", 2013.

teorii i praktyki. Red. S. Milewski, K. Kaczorowska-Bray. Gdańsk: Harmonia Universalis, 2012.

Kaczmarek B.: *Mózg, język, zachowanie*. Lublin: Wydawnictwo UMCS, 1998.

Kaczmarek L.: *Model opieki logopedycznej w Polsce*. Gdańsk: GZL, 1991.

Kania J. T.: *Szkice logopedyczne*. Lublin: Wydawca: PTL, 2001.

Michalik M.: *Transdycyplinarność logopedii – między metodologiczną koniecznością a teoretyczną utopią*. Gdańsk: Harmonia Universalis, 2015.

Minczakiewicz E.: *Mowa, rozwój, zaburzenia, terapia*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe WSP, 1997.

Nowakowska-Kempna I.: *Jednostki językowe w analizie prototypowej*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2000.

Pluta-Wojciechowska D.: *Zaburzenia mowy u dzieci z rozszczepem podniebienia. Badania, teoria, praktyka*. Bytom: Wydawnictwo Ergo-Sum, 2008.

Polewczyk I.: *Kształcenie kompetencji logopedycznych wśród nauczycieli*. W: *Kształcenie podyplomowe nauczycieli czynnych zawodowo*. Red. A. Budniak, M. Mnich, G. Paprotna. Mysłowice: Wydawca: Górnośląska Wyższa Szkoła Pedagogiczna imienia Kardynała Augusta Hlonda, 2004.

Polewczyk I.: *Praca logopedy z dziećmi przedszkolnymi*. W: *Profilaktyka logopedyczna szansą dla dziecka i logopedy*. [red. E. Biernacka]. Warszawa: DiG, 1996.

Polewczyk I.: *Studenckie Logopedyczne Koło Naukowe „Lallatio" – jako działalność studentów w ramach czasu wolnego*. V: *V4 Ako výchova, vzdelávanie, voľný čas a vzájomná inšpirácia. Podporné terapie pre deti s poruchami učenia*. Red . D. Kollárová. Hlohovec: HTC media consulting, 2011.

Polewczyk I.: *Diagnozowanie i stymulowanie percepcji słuchowej dzieci w wieku przedszkolnym*. Warszawa. Wydawnictwo Akademickie „Żak", 2013.

Polewczyk I.: *Model opieki logopedycznej w Polsce przed przystąpieniem do Unii Europejskiej*. V: *Pedagogicka Konfrontacja VII. Aktualne otasky vychovya vzdelavania v obdobi vstupovania do EU*. Nitra: UKF, 2004.

Polewczyk I.: *Przygotowanie logopedyczne nauczycieli przedszkola i klas I–III szkoły podstawowej*. W: *Rzeczywistość edukacyjna i kulturowa w sytuacji zmiany społecznej*. Red. S. Juszczyk, M. Kisiel. Katowice: Wydawca: Wydawnictwo Katedra Pedagogiki Wczesnoszkolnej i Pedagogiki Mediów, 2010.

Polewczyk I.: *Tożsamość, wieloaspektowość czy wielość przedmiotów badań w naukach humanistycznych? (na przykładzie logopedycznego*

problemu „wad wymowy”). „Zeszyty Naukowe Politechniki Śląskiej”: Organizacja i Zarządzanie, 2001, z. 6.

Rocławski B.: *Podstawy wiedzy o języku polskim dla glottodydaktyków, pedagogów, psychologów i logopedów.* Gdańsk: Glottispol, 2001.

Rocławski B.: *Elementarz. Świat głosek i liter.* Gdańsk: Glottispol, 2003.

Rocławski B.: *Nauka czytania i pisania*. Gdańsk: Glottispol, 1993.

Rocławski B.: *Słuch fonemowy i fonetyczny*. Gdańsk: Glottispol, 1991,

Rocławski B.: *Poradnik fonetyczny dla nauczycieli*. Gdańsk: WSiP, 1986.

Rocławski B.: *Słownik ortograficzno-ortofoniczny dla klas 0–IV.* Gdańsk: Glottispol, 1995.

Rocławski B.: *Słuch fonemowy (fonologiczny) i fonetyczny. Synteza i analiza jednostek złożonych języka*. Gdańsk: Wydawnictwo Morskie, 1985.

Styczek I.: *Badanie i kształtowanie słuchu fonematycznego (komentarz i tablice).* Warszawa: WSiP, 1982.

Trzaskalik J.: *Choroby alergiczne górnych dróg oddechowych a rozwój kompetencji artykulacyjnej dzieci śląskich*. W: *Problemy edukacji lingwistycznej.* Red. M.T. Michalewska. Kraków: Impuls, 1999.

Trzaskalik J.: *Przyczyny wad wymowy dzieci na Śląsku*. W: *Edukacja regionalna. Z historii i praktyki.* Red. M.T. Michalewska. Kraków: Impuls, 1999.

Trzaskalik J.: *Terapia logopedyczna dziecka z sygmatyzmem lateralnym.* W: *Metody terapii logopedycznej.* Red. A. Domagała, U. Mirecka. Lublin: Wydawnictwo UMCS, 2018.

Trzaskalik J.: *Terminologiczne dyskusje wokół sygmatyzmu i jego rodzajów – na przykładzie sygmatyzmu lateralnego.* W: *Współczesne tendencje w diagnozie i terapii logopedycznej.* Red. D. Pluta-Wojciechowska, B. Sambor. Gdańsk: Harmonia Universalis, 2017.

Trzaskalik J.: *O konieczności badań nad wpływem chorób układu oddechowego na wady wymowy dzieci w województwie katowickim*. W: *Effata – Otwarcie. Logopedia jako nauka interdyscyplinarna i stosowana.* Red. I. Nowakowska-Kempna. Katowice: Wydawca: Uniwersytet Śląski, 1998.

Danuta Kołodziej – http://student.us.edu.pl/danuta-kolodziej [18.02.2019].

Irena Polewczyk

Speech Therapy Support for Pre-School and Early-School Children Assumptions and Changes over the Years

Summary: The aim of the article is to present the changes that have taken place over the years in the field of speech therapy in the field of diagnostics and therapy of a child at preschool age and early school. The article also describes synthetically the scientific activity of employees associated with the Department of Early School Pedagogy and Media Pedagogy operating in the field of speech therapy.

Keywords: speech therapy, speech therapy support for children, changes in speech therapy, scientific activity

Irena Polewczyk

Logopädische Unterstützung eines Kindes im Vorschul- und Grundschulalter Die Veränderungen in der Sprachtherapie im Laufe der Jahre

Zusammenfassung: Ziel des Artikels ist es, die Veränderungen darzustellen, die sich im Laufe der Jahre auf dem Gebiet der Sprachtherapie im Bereich der Diagnose und Therapie eines Kindes im Vorschulalter vollzogen haben und der frühen Schule. Der Artikel beschreibt auch synthetisch die wissenschaftliche Tätigkeit der Mitarbeiter der Abteilung für Frühpädagogik und Medienpädagogik im Bereich der Logopädie.

Schlüsselworter: Sprachtherapie, Sprachtherapieunterstützung für Kinder, Veränderungen in der Sprachtherapie, wissenschaftliche Tätigkeit

„CHOWANNA" 2019, tom jubileuszowy
ISSN 2353-9682 (wersja elektroniczna)
CC BY SA
DOI: 10.31261/CHOWANNA.2019.S.06

Irena Polewczyk
Uniwersytet Śląski w Katowicach
https://orcid.org/0000-0003-0764-0409

Ewelina Kawiak
Uniwersytet Śląski w Katowicach
https://orcid.org/0000-0002-4719-7352

Edukacja matematyczna małego dziecka w wychowaniu przedszkolnym i nauczaniu początkowym z perspektywy czterdziestolecia Katedry Pedagogiki Wczesnoszkolnej i Pedagogiki Mediów Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach

Wprowadzenie

Czterdziestolecie działalności Katedry Pedagogiki Wczesnoszkolnej i Pedagogiki Mediów jest czasem, kiedy można uczynić pewnego rodzaju podsumowanie pracy ludzi z nią związanych i skupionych wokół wspólnej problematyki. Artykuł ten – w zamierzeniu autorek – ma stanowić przedstawienie dokonań osób pracujących na rzecz edukacji matematycznej małego dziecka w ośrodku katowickim Uniwersytetu Śląskiego. Podsumowanie to niezwykle trudne, bo dorobek tej kadry jest obszerny. W Katedrze pracowało wiele osób znaczących dla edukacji matematyki, takich jak: prof. Edyta Gruszczyk-Kolczyńska, prof. Henryk Moroz, prof. Jan Konior, dr Monika Wojnowska, dr Jan Łysek, mgr Pelagia Morejko, mgr Adolf Zioło. W artykule przedstawiono dorobek tych osób i jego znaczenie w edukacji małego dziecka.

Charakter matematyki

Uczenie się matematyki stanowi obligatoryjny element nauczania ogólnego. Treści matematyczne są przyswajane przez dzieci w ramach wychowania przedszkolnego oraz w toku edukacji formalnej w szkołach na kolejnych etapach edukacyjnych. Równie istotnym elementem jest nabywanie kompetencji związanych z matematyką w toku edukacji nieformalnej, podczas codziennych doświadczeń dzieci.

Nauczanie matematyki w ujęciu Zofii Krygowskiej winno spełniać kilka kryteriów. Po pierwsze, powinno przyczyniać się do intelektualizowania postaw ucznia poprzez dostosowanie aktywności matematycznej do jego aktualnego poziomu. Po drugie, wspierać ucznia w przyswajaniu przez niego aparatu pojęciowego, elementów języka i metod rozumowania, niezbędnych do rozwiązywania problemów życia codziennego. W dalszej kolejności winno służyć rozwijaniu intuicji matematycznej uczniów. Równie ważne jest zapewnienie uczniowi możliwości opanowania elementarnej wiedzy i sprawności matematycznych w takim zakresie i na takim poziomie, by miał on możliwość dalszego kształcenia się[1].

Zgodnie z założeniami konstruktywizmu, wiedza nie jest gotowym produktem. Uczniowie samodzielnie konstruują ją w toku formalnego i nieformalnego uczenia się. W konstruktywistycznym ujęciu edukacji matematycznej zakłada się, iż dziecko/uczeń tworzy własną wiedzę poprzez aktywne eksplorowanie otaczającego świata oraz poprzez interpretowanie własnych obserwacji i doświadczeń[2]. Wiedza oraz umiejętności skonstruowane w toku uczenia się matematyki są przydatne we wszystkich sytuacjach, zarówno szkolnych, jak i życiowych. Zajęcia matematyczne doskonale służą rozwijaniu logicznego myślenia, które jest niezbędnym elementem kształcenia ogólnego. Wśród podstawowych sprawności, jakich uczeń nabywa w toku uczenia się matematyki, wyróżnić można między innymi opanowanie pojęć liczbowych, działań i umiejętności liczenia, a także operacji na liczbach, poznawanie miar praktycznych, umiejętność rozwiązywania zadań tekstowych oraz opanowanie specyficznego języka matematycznego[3].

---

[1] K. Wojciechowska: *Zastosowanie taksonomii celów nauczania początkowego matematyki do interpretacji programu nauczania*. W: *Diagnostyka edukacyjna*. Red. B. Niemierko. Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, 1994, s. 117–118.

[2] M. Skura, M. Lisicki: *Gen liczby. Jak dzieci uczą się matematyki*. Warszawa: Wydawnictwo Mamania, 2018, s. 17.

[3] E.I. Lesiak-Laska: *Z teorii i praktyki wczesnoszkolnej*. Rzeszów: WSP, 1993, s. 76.

To tylko niektóre z umiejętności, jakie są rozwijane w procesie uczenia się matematyki.

Na przestrzeni lat zmieniały się treści programowe określające wiadomości i umiejętności przewidziane do realizacji na lekcjach matematyki. W latach sześćdziesiątych i siedemdziesiątych XX wieku trwały intensywne prace związane z reformą dotyczącą nauczania matematyki w klasach początkowych. Warto nadmienić, iż w tymże czasie nauczanie początkowe obejmowało cztery pierwsze lata szkolnej nauki. Wedle założeń *Programu nauczania ośmioklasowej szkoły podstawowej* z roku 1963 jednym z głównych celów nauczania matematyki w klasach I–IV było „przyswojenie przez dzieci pojęcia liczby naturalnej, zdobycie umiejętności i sprawności w wykonywaniu czterech działań arytmetycznych oraz opanowanie elementarnych wiadomości z geometrii”[4]. W aktualnie obowiązującej „Podstawie programowej” jako cele edukacji matematycznej na pierwszym etapie edukacyjnym uwzględnia się

- „[...] umiejętność rozumienia podstawowych pojęć i działań matematycznych, samodzielne korzystanie z nich w różnych sytuacjach życiowych, wstępnej matematyzacji wraz z opisem tych czynności: słowami, obrazem, symbolem,
- umiejętność stawiania pytań, dostrzegania problemów, zbierania informacji potrzebnych do ich rozwiązania, planowania i organizacji działania, a także rozwiązywania problemów,
- umiejętność czytania prostych tekstów matematycznych, np. zadań tekstowych, łamigłówek i zagadek, symboli, oraz
- potrzebę i umiejętność samodzielnego, refleksyjnego, logicznego, krytycznego i twórczego myślenia”[5].

Dokonując porównania szczegółowych treści zawartych w dawnych programach nauczania matematyki i w obecnej podstawie programowej, zauważyć można tendencję do ograniczenia wymogów w zakresie umiejętności i sprawności matematycznych, na korzyść krytycznego, logicznego i samodzielnego myślenia. Zmniejszenie tych wymogów względem uczniów dotyczy nie tylko samej matematyki, ale i innych przedmiotów. We wspomnianym programie nauczania z 1963 roku szczegółowymi treściami nauczania w zakresie matematyki dla uczniów klasy III były między innymi: rozszerzenie zakresu liczbowego do 10 000, wprowadzenie algorytmów pisemnego dodawania, odejmowania, mnożenia i dzielenia, porównywanie ilorazowe czy dzielenie

[4] *Program nauczania ośmioklasowej szkoły podstawowej, klasy I–IV*. Warszawa: Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, 1963, s. 24–25.

[5] Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej z dnia 14.02.2017 r. http://dziennikustaw.gov.pl/du/2017/356/1]. [12.02.2019].

z resztą. Obecnie treści te nie są ujęte w podstawie programowej nauczania początkowego i są wprowadzane na drugim etapie edukacyjnym.

Współczesnym programom nauczania matematyki zarzuca się, iż ich wytyczne są oderwane od realiów życia[6]. Zarzut ten szczególnie silnie akcentuje się w przypadku nauczania matematyki, począwszy od klasy IV szkoły podstawowej. Brak wyraźnych związków pomiędzy treściami nauczanymi podczas zajęć matematycznych a codziennym życiem może być uważany za jedną z przyczyn wykazywanych przez uczniów trudności w uczeniu się tego przedmiotu.

Dydaktyka matematyki w Polsce

Do rozwoju dydaktyki matematyki w Polsce przyczyniła się profesor Anna Zofia Krygowska[7]. Scharakteryzowała ona dydaktykę matematyki jako naukę, której problematyka obejmuje wszelkie zagadnienia związane z uczeniem się i nauczaniem tego przedmiotu[8]. Najważniejsza publikacja jej autorstwa to *Zarys dydaktyki matematyki* (cz. 1., 2., 3., 1969, 1977, 1980), który do dnia dzisiejszego stanowi jedną z najistotniejszych pozycji naukowych związanych z dydaktyką matematyki. Uczona stworzyła koncepcję czynnościowego nauczania matematyki[9], należącą do podstawowych strategii nauczania matematyki w pracy z uczniem w młodszym wieku szkolnym.

Działalność Z. Krygowskiej stała się inspiracją naukową dla wielu badaczy, między innymi dla profesora Henryka Moroza[10] czy profesora Jana Koniora[11]. W latach siedemdziesiątych XX wieku uczęszczali oni wspólnie na seminaria doktoranckie, prowadzone przez Z. Krygowską w krakowskiej Wyższej Szkole Pedagogicznej[12]. Spotkania te stały się również początkiem współpracy obu profesorów na gruncie matematycznym w Katedrze Pedagogiki Wczesnoszkolnej i Pedagogiki

[6] Ł.A. T u r s k i: *O klęsce nauczania matematyki i przedmiotów ścisłych w Polsce w XX w.* „Foton" 2016, nr 133, s. 13.

[7] W. B o b r o w s k a - N o w a k, D. D r y n d a: *Słownik pedagogów polskich*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 1998, s. 106.

[8] A.Z. K r y g o w s k a: *Główne problemy i kierunki badań współczesnej dydaktyki matematyki*. „Dydaktyka Matematyki" 1982, nr 1.

[9] Z. K r y g o w s k a: *Zarys dydaktyki matematyki*. Cz. 1. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1979, s. 127–129.

[10] S. P a l k a: *Twórcza i aktywna działalność prof. zw. dr. hab. Henryka Moroza*. „Nauczyciel i Szkoła" 1996, 1–2 (1).

[11] H. M o r o z: *Prof. dr hab. Jan Konior (1935–2007) wybitny dydaktyk matematyki, wspaniały człowiek – wspomnienie*. „Nauczyciel i Szkoła" 2007, nr 3–4 (36–37).

[12] Ibidem.

Mediów wówczas noszącej nazwę – Katedra Pedagogiki Przedszkolnej i Nauczania Początkowego.

Ważną postacią polskiej dydaktyki matematyki małego dziecka jest prof. zw. dr hab. Zbigniew Władysław Semadeni. Z. Semadeni jest redaktorem i współautorem *Nauczania początkowego matematyki*[13] (1981–1987, t. 1–4) będącego wciąż aktualnym podręcznikiem dotyczącym nauczania matematyki na poziomie elementarnym. Innymi ważnymi pracami Z. Semadeniego są *Matematyka współczesna w nauczaniu dzieci* (1973) oraz współautorska *Matematyczna edukacja wczesnoszkolna. Teoria i praktyka* (2015).

Duży wkład w rozwój dydaktyki matematyki miała prof. dr hab. Helena Siwek[14], która w toku swojej pracy rozwinęła koncepcję czynnościowego nauczania matematyki. Ponadto jej zainteresowania naukowe obejmują zagadnienia dotyczące rozwijania możliwości matematycznych dzieci z upośledzeniem intelektualnym oraz działania związane z reformowaniem systemu edukacji matematycznej w Polsce[15]. Wśród najważniejszych publikacji H. Siwek wymienić można dzieła takie, jak: *Możliwości matematyczne uczniów szkoły specjalnej* (1992), *Czynnościowe nauczanie matematyki* (1998), *Kształcenie zintegrowane na etapie wczesnoszkolnym. Rola edukacji matematycznej* (2004) oraz *Dydaktyka matematyki. Teoria i zastosowania w matematyce szkolnej* (2005).

Przegląd dorobku naukowego pracowników Katedry Pedagogiki Wczesnoszkolnej i Pedagogiki Mediów z zakresu matematyki małego dziecka

Dydaktyka matematyki małego dziecka była rozwijana również w Uniwersytecie Śląskim w Katowicach. Od lat siedemdziesiątych XX wieku pracował tu zespół naukowy w składzie: Edyta Gruszczyk-Kolczyńska, Henryk Moroz, Jan Łysek, Monika Wojnowska, Pelagia Morejko i Alfred Zioło.

Od roku 1971 pracę w Uniwersytecie Śląskim rozpoczęła prof. zw. dr hab. Edyta Gruszczyk-Kolczyńska, najpierw jako asystent, a później jako adiunkt. Edukacja matematyczna małego dziecka zawdzięcza jej

[13] Prof. zw. dr hab. Zbigniew Semadeni. Nauka Polska. http://nauka-polska.pl/#/profile/scientist?id=56567&_k=hy7ilh [12.02.2019].

[14] Prof. dr hab. Helena Siwek. Nauka Polska. http://nauka-polska.pl/#/profile/scientist?id=20268&_k=007v47 [12.02.2019].

[15] L. Z a r ę b a: *Sylwetka jubilatki [prof. Helena Siwek]*. „Didacta Mathematicae" 2010, T. 33. https://wydawnictwa.ptm.org.pl/index.php/didactica-mathematicae/article/view/33/33 [12.02.2018].

swój rozwój oraz wieloletnie badania w tym zakresie. Zainteresowania naukowe E. Gruszczyk-Kolczyńskiej obejmują między innymi zagadnienie powodzeń oraz niepowodzeń dzieci w uczeniu się matematyki wraz z działaniami profilaktycznymi i naprawczymi[16]. W badaniach swych koncentruje się również na konieczności intensywnego wspomagania rozwoju dzieci wraz z ich edukacją matematyczną[17]. Kolejnym aspektem działalności naukowej jest diagnozowanie możliwości umysłowych dzieci oraz ich wiadomości i umiejętności matematycznych[18]. Jest autorką wielu publikacji dotyczących nauczycielskiej diagnozy dziecka[19]. Wiele miejsca w swoich rozważaniach naukowych E. Gruszczyk-Kolczyńska poświęca tematyce uzdolnień matematycznych i dzieci matematycznie uzdolnionych[20]. Ponadto od lat postuluje konieczność wprowadzenia zmian do systemu nauczania matematyki na wczesnym etapie oraz podniesienia skuteczności wychowania przedszkolnego i edukacji wczesnoszkolnej. Najważniejszym osiągnięciem autorki jest stworzenie koncepcji dojrzałości dziecka do uczenia się matematyki. Koncepcja ta opiera się na teorii rozwoju poznawczego Jeana Piageta oraz Jerome'a S. Brunera. Edyta Gruszczyk-Kolczyńska wraz z Ewą Zielińską jest autorką *Dziecięcej matematyki*[21], będącej programem edukacji matematycznej na etapie przedszkola. Rozwiązania metodyczne zaproponowane w tej książce są wciąż aktualne i sprawdzają się podczas rozwijania kompetencji matematycznych dzieci w warunkach zarówno przedszkola czy szkoły, jak i domu rodzinnego. W ostatnich latach

[16] Por. E. Gruszczyk-Kolczyńska: *Dzieci ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się matematyki*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1992.

[17] Por. E. Gruszczyk-Kolczyńska: *Wspomaganie rozwoju umysłowego oraz edukacja matematyczna dzieci w ostatnim roku wychowania przedszkolnego i w pierwszym roku edukacji szkolnej. Cele i treści kształcenia, podstawy psychologiczne i pedagogiczne oraz opisy zajęć z dziećmi w domu, w przedszkolu i w szkole. Książka dla nauczycieli i rodziców*. Warszawa: Wydawnictwo Edukacja Polska, 2009.

[18] J. Kapuścik: *Współcześni uczeni polscy. Słownik bibliograficzny*. T. 5. Warszawa: Ośrodek Przetwarzania Informacji, 2006, s. 323–324.

[19] Por. E. Gruszczyk-Kolczyńska, E. Zielińska: *Nauczycielska diagnoza edukacji matematycznej dzieci. Metody, interpretacja i wnioski*. Warszawa: Wydawnictwo Nowa Era, 2013.

[20] Por. E. Gruszczyk-Kolczyńska: *O dzieciach matematycznie uzdolnionych. Książka dla rodziców i nauczycieli*. Warszawa: Wydawnictwo Nowa Era, 2012.

[21] E. Gruszczyk-Kolczyńska, E. Zielińska: *Dziecięca matematyka: książka dla rodziców i nauczycieli*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1997.

założenia *Dziecięcej matematyki* zostały wzbogacone o elementy koncepcji Friedricha Wilhelma Fröbela (Froebela)[22]. Nie sposób wymienić wszystkich publikacji badaczki. E. Gruszczyk-Kolczyńska wydała 23 prace zwarte o charakterze naukowym i metodycznym. Jest autorką ponad 200 artykułów.

Od 1979 roku funkcję kierownika Katedry Pedagogiki Przedszkolnej i Nauczania Początkowego, przekształconej następnie w Katedrę Pedagogiki Wczesnoszkolnej, pełnił prof. zw. dr hab. Henryk Moroz[23]. H. Moroz w toku badań eksperymentalnych wdrażał w polskich szkołach koncepcję czynnościowego nauczania matematyki. Zajmował się ponadto unowocześnianiem nauczania matematyki w klasach początkowych oraz opracował nowy program kształcenia pojęć matematycznych u dzieci w wieku przedszkolnym i uczniów w klasach I–III[24]. H. Moroz zakładał, iż w toku rozwijania aktywności matematycznej uczniów możliwa staje się intelektualizacja ich postaw. H. Moroz wzorując się na klockach Cuisenaire`a, stworzył własny zestaw znany pod nazwą „liczby w kolorach", zaadaptował też na rodzimy grunt klocki logiczne Dienesa[25], dzięki którym możliwe było pełniejsze realizowanie założeń czynnościowego nauczania matematyki. Opracował serię zabaw i gier dydaktycznych dla dzieci przedszkolnych i uczniów klas I–III[26]. Spośród wielu prac H. Moroza warto wymienić *Problemy modernizacji początkowego nauczania matematyki* (1972), *Z doświadczeń nad modernizacją nauczania początkowego matematyki* (1978), *Rozwijanie pojęć matematycznych u dzieci w wieku przedszkolnym* (1982) oraz *Kształcenie matematyczne a rozwój społeczno-zawodowy* (1991). Stanisław Palka podsumowując działalność badacza, wskazuje: „Do najciekawszych osiągnięć naukowych Henryka Moroza w dziedzinie dydaktyki matematyki zaliczyć można: opracowanie koncepcji unowocześnienia nauczania matematyki w klasach początkowych (istotnym elementem jest tu przeniesienie pracy poznawczej uczniów z poziomu konkretów na

[22] E. Gruszczyk-Kolczyńska: *Zastosowanie darów Froebla w dziecięcej matematyce. Treści kształcenia, komentarze metodyczne oraz opisy zajęć wspomagających rozwój umysłowy i edukację matematyczną przedszkolaków*. Lublin: Froebel.pl Sp. z o.o., 2017.

[23] Prof. dr hab. Henryk Moroz. Nauka Polska. http://nauka-polska.pl/#/profile/scientist?id=66673&_k=ozc7j8 [12.02.2019].

[24] S. Palka: Życie aktywne i twórcze, czyli rzecz o działalności prof.dra hab. Henryka Moroza. W: *Teoretyczne odniesienia i praktyczne rozwiązania w pedagogice wczesnoszkolnej*. Red. S. Palka. Katowice: Śląsk, 1994, s. 15.

[25] Z. Semadeni: *Nauczanie początkowe matematyki*. T. 1. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1981, s. 9.

[26] H. Moroz: *Nasza matematyka. Zabawy i gry dydaktyczne*. Warszawa: Polska Oficyna Wydawnicza „BGW", 1991.

poziom modeli i poziom struktur poznawczych) i zweryfikowanie tej koncepcji w toku badań eksperymentalnych i wdrożeniowo-kontrolnych, opracowanie nowego programu kształcenia pojęć matematycznych u dzieci w przedszkolu i klasach I–III"[27].

W zespole wraz z H. Morozem współpracował dr Jan Łysek. Brał on udział w pierwszych pracach dotyczących diagnozy działalności matematycznej dzieci[28], jak również opisu stanu ówczesnej dydaktyki matematyki, a także podejmował problematykę modernizacji programów nauczania i środków dydaktycznych[29]. W latach 1986–1990 był koordynatorem badań V grypy tematycznej koncentrującej swoje badania wokół problematyki optymalizacji procesu kształcenia nauczycieli matematyki (kierownikiem całego projektu był H. Moroz). W zakresie matematyki J. Łysek podejmował również zagadnienia dotyczące treści kształcenia geometrii w nauczaniu początkowym[30] oraz zabaw i gier dydaktycznych w kształceniu matematycznym na poziomie nauczania początkowego[31]. Twórczość naukowa J. Łyska dotyczy głównie zagadnień związanych z kształceniem nauczycieli – widoczne to jest zarówno w jego publikacjach zwartych, jak i czasopismach, jednak naszą uwagę skupiamy zwłaszcza na wybranych publikacjach związanych z matematyką małego dziecka[32].

Doktor Monika Wojnowska w swoich publikacjach koncentrowała się na teorii Jerome'a S. Brunera odnoszącej się do różnych sposobów reprezentowania pojęcia. Teoria trzech reprezentacji stała się podstawową zasadą działania w matematyce, ale i nie tylko w niej. Koncepcja rozwoju u człowieka trzech systemów reprezentacji służy wyjaśnieniu tworzenia się pojęć abstrakcyjnych. Przejście od konkretu do abstrak-

---

[27] S. P a l k a: *Twórcza i aktywna działalność prof. zw. dr. hab. Henryka Moroza*. „Nauczyciel i Szkoła" 1996, nr 1–2 (1).

[28] E. G r u s z c z y k - K o l c z y ń s k a, H. M o r o z, J. Ł y s e k, M. W o j n o w s k a: *Diagnoza działalności matematycznej dzieci z klas początkowych*. Katowice: Uniwersytet Śląski, 1985.

[29] H. M o r o z, J. Ł y s e k: *Stan i problematyka badawcza dydaktyki matematyki*. Słupsk: WSP, 1990.

[30] J. Ł y s e k: *Analiza struktury treści nauczania geometrii w klasach początkowych za pomocą metody grafowo-macierzowej*. W: *Wybrane problemy pedagogiki wczesnoszkolnej*. Red. H. M o r o z. Katowice: Uniwersytet Śląski 1987.

[31] J. Ł y s e k: *Zabawy i gry dydaktyczne w kształceniu matematycznym uczniów klas początkowych*. „Nauczyciel i Szkoła" 1997, nr 1 (2), 61–67.

[32] J. Ł y s e k: *Optymalizacja procesu kształcenia matematycznego nauczycieli klas początkowych w zakresie statystyki*. W: *Optymalizacja procesu kształcenia nauczycieli klas początkowych*. Red. H. M o r o z. Katowice: Wydawca: Uniwersytet Śląski, 1991, s. 123–136.

cji to rozwój od reprezentacji enaktywnej, poprzez ikoniczną, do reprezentacji najwyższej – symbolicznej[33].

W pracach M. Wojnowskiej odnajdujemy rozszerzenie koncepcji J.S. Brunera o nowe elementy związane z „planowaniem ciągu sytuacji dydaktycznych zorientowanych na kształtowanie się pojęć matematycznych, realizujących zasadę: rób – rysuj – mów – opisuj"[34]. Tak zaprojektowany proces dydaktyczny opiera się w dużej mierze na umiejętności stawiania i zarazem weryfikowania hipotez, a więc twórczego myślenia, kreowania i budowania własnej wiedzy.

Prace M. Wojnowskiej to dobrze ugruntowane analizy oparte na myśli zarówno dydaktyków matematyki, takich jak Zofia Krygowska, Danuta Gierulanka[35], Zoltan Pal Dienes czy Zbigniew Semadeni, jak i psychologów, takich jak Piotr Jakowlewicz Galpierin, Jan Władysław Dawid, Stefan Szuman, Tomasz Maruszewski[36] i wielu innych.

Najnowsza książka M. Wojnowskiej zatytułowana *Między przekazem a odkryciem. Twórcze sposoby na rozwiązanie zadań matematycznych przez dzieci* poświęcona jest zadaniom problemowym i sposobom ich rozwiązywania. Podstawą teoretyczną stała się metoda George`a Polya oparta na heurystyce. Autorka kreuje tu postawy twórczej samodzielności ucznia i nauczyciela zarazem. Przedstawia ponadto model heurystycznych strategii rozwiązywania matematycznych zadań problemowych[37].

Do osób współpracujących z H. Morozem należy zaliczyć mgr Pelagię Morejko, która współtworzyła koncepcję nowego programu nauczania „Świat i ja" w zakresie edukacji matematycznej[38]. Program

---

[33] M. *Wojnowska*: *Brunerowska koncepcja reprezentacji jako narzędzie planowania sytuacji dydaktycznych, zorientowanych na kształtowanie pojęć matematycznych w klasach początkowych*. W: *Sytuacje dydaktyczne w klasach I–III*. Red. H. Moroz. Katowice: Uniwersytet Śląski, 1989.

[34] Ibidem, s. 58.

[35] M. Wojnowska: *O rozumieniu matematyki (próba zbudowania kryterium rozumienia)*. W: *Wybrane problemy pedagogiki wczesnoszkolnej*. Red. H. Moroz. Katowice: Uniwersytet Śląski, 1989.

[36] M. Wojnowska: *Rozwój operacji kombinatorycznych a osiągnięcia matematyczne uczniów klas początkowych*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 1992; Eadem: *Edukacja matematyczna jako narzędzie wspomagania rozwoju poznawczego dziecka*. W: *Edukacja dla rozwoju*. Red. H. Moroz. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 1996.

[37] M. Wojnowska: *Między przekazem a odkryciem. Twórcze sposoby na rozwiązanie zadań matematycznych przez dzieci*. Kraków: Impuls, 2007.

[38] H. Moroz, P. Morejko: *Przemiany edukacji matematycznej na poziomie wczesnoszkolnym*. W: *Współczesne tendencje w teorii i praktyce nauczania początkowego*. Red. H. Moroz. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 1997.

nauczania „Świat i ja" był współtworzony przez wszystkich pracowników Katedry Pedagogiki Wczesnoszkolnej Uniwersytetu Śląskiego we wszystkich zakresach edukacji na poziomie nauczania początkowego. H. Moroz i P. Morejko zaproponowali nowy układ treści nauczania (hasła programowe) na poziomie klas I–III w zakresie: matematyka na co dzień, arytmetyka (Liczby i ich własności, Pomiary i obliczenia), geometria (Figury i przekształcenia, Miara), algebra (Odkrywanie i formułowanie prawidłowości i zależności, Wyrażenia, równania i nierówności) oraz organizowanie danych (Zbieranie, opracowywanie i reprezentowanie danych, Badanie sytuacji losowych, Propedeutyka kombinatoryki).[39]

P. Morejko współtworzyła również z H. Morozem podręcznik do matematyki dla klasy IV nazwany *Matematyka 4*. Był on nową propozycją ułożenia treści kształcenia po wprowadzeniu reformy MEN w latach dziewięćdziesiątych[40].

Obecnie w Katedrze Pedagogiki Wczesnoszkolnej i Pedagogiki Mediów edukacją matematyczną dziecka w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym zajmują się: dr hab. Irena Polewczyk, dr Marta Mączka[41], dr Ewelina Kawiak[42] oraz mgr Magdalena Marekwia[43].

Podsumowanie

Nie sposób opisać całego spektrum działalności osób pracujących na przestrzeni czterdziestu lat w Katedrze Pedagogiki Wczesnoszkolnej i Pedagogiki Mediów i zajmujących się wspólną problematyką. Ufamy, że udało nam się nakreślić przynajmniej obszary ich pasji naukowych. Wiele osób spośród tu wymienionych zaczęło swoją pracę naukową na

[39] Ibidem, s. 65–68.

[40] H. Moroz, P. Morejko: *Poradnik dla nauczyciela*. Kraków: Impuls, 1994.

[41] M. Mączka: *Skuteczność nauczania początkowego matematyki w Polsce i w Japonii – analiza porównawcza, niepublikowana praca doktorska* [praca doktorska napisana pod kierunkiem prof. zw. dr hab. S. Juszczyka, 2016, Katowice].

[42] E. Kawiak: *Heurystyczna metoda G. Polya a umiejętność rozwiązywania matematycznych zadań problemowych przez uczniów klas trzecich szkoły podstawowej* [rozprawa doktorska napisana pod kierunkiem prof. zw. dr hab. S. Juszczyka oraz dr M. Musioła – promotor pomocniczy, 2019, Katowice].

[43] M. Marekwia: *Gotowość szkolna a umiejętności matematyczne dziecka po klasie I, praca magisterska napisana pod kierunkiem dr hab. I. Polewczyk* (praca magisterska nagrodzona II miejscem w konkursie im. Anny Zofii Krygowskiej organizowanym przez Polskie Towarzystwo Matematyczne na najlepszą pracę studencką z dydaktyki matematyki).

gruncie tejże Katedry, ale kontynuowało ją już w innych ośrodkach. Ich praca została doceniona przez studentów, nauczycieli, rodziców, a przede wszystkim dzieci.

Bibliografia

Bobrowska-Nowak W., Drynda D.: *Słownik pedagogów polskich*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 1998.

Gruszczyk-Kolczyńska E.: *Dzieci ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się matematyki*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1992.

Gruszczyk-Kolczyńska E.: *O dzieciach matematycznie uzdolnionych. Książka dla rodziców i nauczycieli*. Warszawa: Wydawnictwo Nowa Era, 2012.

Gruszczyk-Kolczyńska E.: *Wspomaganie rozwoju umysłowego oraz edukacja matematyczna dzieci w ostatnim roku wychowania przedszkolnego i w pierwszym roku edukacji szkolnej. Cele i treści kształcenia, podstawy psychologiczne i pedagogiczne oraz opisy zajęć z dziećmi w domu, w przedszkolu i w szkole. Książka dla nauczycieli i rodziców*. Warszawa: Wydawnictwo Edukacja Polska, 2009.

Gruszczyk-Kolczyńska E.: *Zastosowanie darów Froebla w Dziecięcej matematyce. Treści kształcenia, komentarze metodyczne oraz opisy zajęć wspomagających rozwój umysłowy i edukację matematyczną przedszkolaków*. Lublin: Froebel.pl Sp. z o.o., 2017.

Gruszczyk-Kolczyńska E., Moroz H., Łysek J., Wojnowska M.: *Diagnoza działalności matematycznej dzieci z klas początkowych*. Katowice: Uniwersytet Śląski, 1985.

Gruszczyk-Kolczyńska E., Zielińska E.: *Dziecięca matematyka: książka dla rodziców i nauczycieli*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1997.

Gruszczyk-Kolczyńska E., Zielińska E.: *Nauczycielska diagnoza edukacji matematycznej dzieci. Metody, interpretacja i wnioski*. Warszawa: Wydawnictwo Nowa Era, 2013.

http://dziennikustaw.gov.pl/du/2017/356/1 [12.02.2018]

Kapuścik J.: *Współcześni uczeni polscy. Słownik bibliograficzny*. T. 5. Warszawa: Ośrodek Przetwarzania Informacji, 2006.

Krygowska A.Z.: *Główne problemy i kierunki badań współczesnej dydaktyki matematyki*. „Dydaktyka Matematyki" 1982, nr 1.

Krygowska A.Z.: *Zarys dydaktyki matematyki*. Cz. 1. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1979.

Lesiak-Laska E.I.: *Z teorii i praktyki wczesnoszkolnej*. Rzeszów: WSP, 1993.

Łysek J.: *Analiza struktury treści nauczania geometrii w klasach początkowych za pomocą metody grafowo-macierzowej.* W: *Wybrane problemy pedagogiki wczesnoszkolnej.* Red. H. Moroz. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 1987.

Łysek J.: *Optymalizacja procesu kształcenia matematycznego nauczycieli klas początkowych w zakresie statystyki.* W: *Optymalizacja procesu kształcenia nauczycieli klas początkowych.* Red. H. Moroz. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 1991.

Łysek J.: *Zabawy i gry dydaktyczne w kształceniu matematycznym uczniów klas początkowych.* „Nauczyciel i Szkoła" 1997, nr 1 (2).

Moroz H.: *Nasza matematyka. Zabawy i gry dydaktyczne*. Warszawa: Polska Oficyna Wydawnicza „BGW", 1991.

Moroz H.: *Prof. dr hab. Jan Konior (1935–2007) wybitny dydaktyk matematyki, wspaniały człowiek – wspomnienie*. „Nauczyciel i Szkoła" 2007, nr 3–4 (36–37).

Moroz H., Łysek J.: *Stan i problematyka badawcza dydaktyki matematyki*. Słupsk: WSP, 1990.

Moroz H., Morejko P.: *Poradnik dla nauczyciela*. Kraków: Impuls, 1994.

Moroz H., Morejko P.: *Przemiany edukacji matematycznej na poziomie wczesnoszkolnym*. W: *Współczesne tendencje w teorii i praktyce nauczania początkowego.* Red. H. Moroz. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 1997.

Nauka Polska. http://nauka-polska.pl/#/profile/scientist?id=20268&_k=007v47 [12.02.2018]

Nauka Polska. http://nauka-polska.pl/#/profile/scientist?id=66673&_k=ozc7j8 [12.02.2018]

Nauka Polska. http://nauka-polska.pl/#/profile/scientist?id=56567&_k=hy7ilh [12.02.2018]

Palka S.: *Twórcza i aktywna działalność prof. zw. dr. hab. Henryka Moroza.* „Nauczyciel i Szkoła" 1996, nr 1–2 (1).

Palka S.: *Życie aktywne i twórcze, czyli rzecz o działalności prof. dra hab. Henryka Moroza*. W: *Teoretyczne odniesienia i praktyczne rozwiązania w pedagogice wczesnoszkolnej*. Red. S. Palka. Katowice: Śląsk, 1994.

Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej z dnia 14.02.2017 r. [12.02.2019].

Program nauczania ośmioklasowej szkoły podstawowej, klasy I–IV. Warszawa: Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, 1963.

Semadeni Z.: *Nauczanie początkowe matematyki*. T. 1. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1981.

Skura M., Lisicki M.: *Gen liczby. Jak dzieci uczą się matematyki*. Warszawa: Wydawnictwo Mamania, 2018.

Turski Ł.A.: *O klęsce nauczania matematyki i przedmiotów ścisłych w Polsce w XX w.* „Foton" 2016, nr 133.
Wojciechowska K: *Zastosowanie taksonomii celów nauczania początkowego matematyki do interpretacji programu nauczania*. W: *Diagnostyka edukacyjna*. Red. B. Niemierko. Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, 1994.
Wojnowska M.: *Brunerowska koncepcja reprezentacji jako narzędzie planowania sytuacji dydaktycznych, zorientowanych na kształtowanie pojęć matematycznych w klasach początkowych*. W: *Sytuacje dydaktyczne w klasach I–III*. Red. H. Moroz. Katowice: Uniwersytet Śląski, 1989.
Wojnowska M.: *Edukacja matematyczna jako narzędzie wspomagania rozwoju poznawczego dziecka*. W: *Edukacja dla rozwoju*. Red. H. Moroz. Katowice: Uniwersytet Śląski, 1996.
Wojnowska M.: *Między przekazem a odkryciem. Twórcze sposoby na rozwiązanie zadań matematycznych przez dzieci*. Kraków: Impuls, 2007.
Wojnowska M.: *O rozumieniu matematyki (próba zbudowania kryterium rozumienia*. W: *Wybrane problemy pedagogiki wczesnoszkolnej*. Red. H. Moroz. Katowice: Wydawca: Uniwersytet Śląski, 1989.
Wojnowska M.: *Rozwój operacji kombinatorycznych a osiągnięcia matematyczne uczniów klas początkowych*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 1992.
Zaręba L.: *Sylwetka jubilatki [prof. Helena Siwek]*. „Didacta Mathematicae" 2010, T. 33.

Irena Polewczyk, Ewelina Kawiak

Math Education of a Young Child in Pre-School and Primary-School Teaching from the Perspective of Forty Years of the Department of Early Childhood Education and Media Pedagogy of the University of Silesia in Katowice

Summary: The aim of the article is to present the achievements of the employees of the Department of Early Childhood Education and Media Pedagogy in mathematical education over forty years of its functioning.. Mathematics is a particularly important area of teaching a young child, which builds the basis for later education and largely determines its success or failure. It is a subject that is difficult by its very nature, and its hierarchical structure means that each element must be well mastered. That is why it is so important to train the teachers of kindergarten and primary education so that they can build a good basis for teaching this subject.

Keywords: math education of a young child, pre-school education, early childhood education, scientific achievements

Irena Polewczyk, Ewelina Kawiak

Mathematikausbildung eines kleinen Kindes im Vorschul- und Grundschulunterricht aus der Sicht des vierzigjährigen Jubiläums des Lehrstuhls für frühkindliche Bildung und Medienpädagogik der Schlesischen Universität in Katowice

Zusammenfassung: Der Beitrag präsentiert die Leistungen in der mathematischen Ausbildung von den Personen, die im Lehrstuhl für frühkindliche Bildung und Medienpädagogik der Schlesischen Universität innerhalb von 40 Jahren dessen Tätigkeit arbeiten. Mathematik ist ein besonders wichtiger Unterrichtsbereich der Kleinkinder, der die Grundlagen späterer Ausbildung schafft und für deren Erfolg oder Misserfolg weithin ausschlaggebend ist. Es ist ein Lehrfach, das von Natur aus schwierig ist und seine hierarchische Struktur verursacht, dass jedes Element gut beherrscht werden muss. Richtige Vorbereitung der Kindergarten- und Grundschullehrer auf Mathematikunterricht ist umso wichtiger, dass gerade sie gute Grundlagen für den Unterricht in dem Lehrfach schaffen können.

Schlüsselwörter: Mathematikausbildung eines kleinen Kindes, Vorschulunterricht, Grundschulunterricht, wissenschaftliche Leistungen

„CHOWANNA" 2019, tom jubileuszowy
ISSN 2353-9682 (wersja elektroniczna)
CC BY SA
DOI: 10.31261/CHOWANNA.2019.S.07

Katarzyna Krasoń
Uniwersytet Śląski w Katowicach
https://orcid.org/0000-0002-3359-0647

Ekspresja twórcza i artystyczna jako pola namysłu i empirycznych penetracji pedagogiki wczesnoszkolnej

O ekspresji w horyzoncie Maurice'a Merleau-Ponty'ego

Kluczową kategorią dla niniejszych rozważań jest ekspresja, która jako komponent zachowania się człowieka utożsamiona zostaje z naturalną/przyrodzoną potrzebą wyrażania siebie. Jest ona – jeśli chcielibyśmy usytuować ją edukacyjnie – jednocześnie warunkiem zapewniającym wszechstronny rozwój. Ale o tym napiszę w dalszej partii tekstu.

Maurice Merleau-Ponty, koncentrując swój namysł filozoficzny na ontologicznej istocie percepcji, zwraca uwagę na prymarność cielesności. Jeśli przyjmiemy za punkt wyjściowy ustalenie, iż jednym z celów działania człowieka jest konstytuowanie sensu we własnej praktyce[1], to rudymentarnie przejawiałby się on w cielesnych aktach ekspresji. Merleau-Ponty uznaje, że ekspresja od początku tkwi w cielesności, ponieważ posługiwanie się ciałem jest pierwotną ekspresją[2]. Nabierze to szczególniejszego jeszcze znaczenia, jeśli weźmiemy pod uwagę praktykę artystyczną. Takie nominowanie ciała podmiotu sytuuje ekspresję w polu źródłowego doświadczenia człowieka, gdyż ucieleśnienie będzie

[1] M. Gołębniewska: *Sens a ekspresja według Maurice'a Merleau-Ponty'ego*. „Sztuka i Filozofia" 2008, nr 33, s. 98.

[2] M. Merleau-Ponty: *Oko i umysł. Szkice o malarstwie*. Wybór, oprac. i wstęp S. Cichowicz. Tłum. E. Bieńkowska i inni. Gdańsk: Słowo/Obraz Terytoria, 1996, s. 134 i dalsze. Merleau-Ponty odnosi rzecz całą do pracy malarza (Cezanne'a), a percepcja artysty – zdaniem Merleau-Ponty'ego – przekształca się przez koherentną deformację w ekspresję.

generatorem percepcyjnych zachowań, koincydentnie współwystępujących z wyrażaniem siebie[3]. Możemy wówczas mówić o *expression primordiale*[4]. Owo wyrażanie siebie zaś jest zdolnością do projekcji, gdyż na najwyższym poziomie zachowania możliwe staje się wychodzenie poza wcześniejszy obszar[5]. Co kluczowe, ekspresja umożliwia dotarcie do innych osób. Dzieje się tak za sprawą *spotkania*, przebiegającego we wspólnocie wyrażania siebie *wobec świata*[6]. Tworzy się przeto wspólnota odczuwania i wyrażania, posługująca się określonym kodem (gestem, językiem, wrażliwością), dająca szansę na identyfikowanie siebie i innych współwyrażających siebie osób. Powiemy, że ekspresja wymaga *Innego*, gdyż jest swoistą wymianą[7] i niewątpliwie wymiana ta może wpływać na dobrostan wszystkich jej uczestników.

W niniejszych rozważaniach uczynię dość szybki transfer pomiędzy ekspresją dookreślaną *in crudo* w stronę ekspresji *in arte*[8], pominę wszakże cały obszar fizjognomiki (której zapewne należałoby się odrębne opracowanie), lądując w przestrzeni – zarysowanej tytułem artykułu – ekspresji zestetyzowanej, czyli w artystycznej i twórczej. Rozpocząć w tym kontekście wypada od emocji, gdyż ekspresja jest ich ujawnieniem[9]. W wyznaczonym tu zakresie mówię o przestrzeni uczuć osoby tworzącej (artysty), zgodnie z teorią ekspresji posadowioną na założeniu, iż tym, co komunikujemy w sztuce, są właśnie emocje. Co więcej, nie muszą nas one już do niczego innego odsyłać[10]. Stąd konstatacja, iż kanoniczną rolą sztuki jest ekspresja uczuć przekazywana audytorium. Powiemy – za L. Sosnowskim – że ekspresyjność okazuje się celem samym w sobie[11], i uzupełnijmy – co ważne dla wymiaru edukacyjnego – że jest istotą twórczości (artystycznej takoż, ale proponuję,

---

[3] M. Merleau-Ponty: *Fenomenologia percepcji*. Przeł. M. Kowalska, J. Migasiński. Warszawa: Fundacja Aletheia, 2001.

[4] M. Gołębniewska: *Sens a ekspresja*..., s. 102.

[5] G. Bilik: *Sztuka jako wyraz afirmacji świata za pośrednictwem ciała. Ujęcie Maurice'a Merleau-Ponty'ego*. „Logos i Ethos" 2012, nr 1 (32), s. 142.

[6] J. Migasiński: *W stronę metafizyki. Nowe tendencje metafizyczne w filozofii francuskiej połowy XX wieku*. Toruń: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, 2014, s. 191.

[7] Por. E. Lévinas: *Trudna wolność. Eseje o judaizmie*. Tłum. A. Kuryś, J. Migasiński. Gdynia: Atext, 1991, s. 8.

[8] Sięgnę jednocześnie do niezwykle inspirującego opracowania: Leszek Sosnowski: *Sztuka. Retoryka. Fizjognomika. Studium z filozofii ekspresji*. Kraków: Collegium Columbinum, 2010.

[9] W. Tatarkiewicz: *Ekspresja i sztuka*. „Estetyka" 1962, nr 3, s. 49.

[10] L. Sosnowski: *Sztuka. Retoryka*....

[11] Ibidem.

by rozszerzyć ją także poza to nacechowanie, dając pole do zaistnienia w namyśle badawczym również naturalnej dziecięcej kreacji).

Ekspresja artystyczna

W zwyczajowym pojmowaniu ekspresja estetyczna oznacza spontaniczną wypowiedź w języku sztuki, która generowana jest za sprawą umiejętności twórczego wyrażania się w śpiewie, tańcu, rysunku czy sztuce dramatycznej[12]. Praktyką tak zaistniałej twórczości artystycznej jest dzieło[13]. Dzieło/wytwór ekspresyjny ukazuje zatem emocje (mówimy o *efekcie emocjonalnym*[14]), daje szansę na porozumienie z odbiorcą, na jego współodczuwanie, jednocześnie stanowiąc zadanie o nośności semantycznej, domaga się bowiem zrozumienia. Rozumienie czy porozumienie to warunek zaistnienia spotkania, o którym powiedziano na początku, ale ekspresja, która przybiera postać artystyczną, twórczą jest też swoistą procedurą/strategią odkrywania sensu świata wokół[15].

Akt ekspresji, w postaci elementarnej, bazuje na *przedstawianiu*[16], a zatem na wytworzeniu systemu znaków, które są refleksem sposobu rozumienia świata i mają moc desygnowania właściwą podmiotowi tego aktu, gdyż potwierdzają jego własną autentyczność[17]. Ta moc jest możliwa, ponieważ ekspresja jednostkowa zarazem odwołuje się do tego, co „ponadjednostkowe, intersubiektywne, do znaków i znaczeń, stanowiących tradycję i dziedzictwo danej kultury"[18]. Artysta/twórca (intencjonalnie takową dychotomię tu zawarłam, by sięgnąć poza jedynie artystyczne pole tworzenia) posiada jakąś wizję/ideę i pragnie ją wyrazić. Podążając za tym imperatywem potrzeby ekspresji, podejmuje akt tworzenia, posługuje się znakiem/znakami, umieszczając go/je w świecie tożsamym także dla odbiorcy[19]. „Zapisane słowa, utrwalony

[12] W. Pielasińska: *Wstęp*. W: *Ekspresja – jej wartość i potrzeba*. Red. W. Pielasińska. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1983, s. 5.

[13] N. Heinich: *Socjologia sztuki*. Przeł. A. Karpowicz. Warszawa: Oficyna Naukowa, 2010, s. 12.

[14] S. Popek: *Barwy i psychika. Percepcja, ekspresja, projekcja*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, 2003, s. 51.

[15] Por. G. Bilik: *Sztuka jako wyraz afirmacji świata...*, s. 146.

[16] M. Merleau-Ponty: *Ekspresja i rysunek dziecięcy*. Tłum. M. Ochab. „Teksty: Teoria Literatury. Krytyka. Interpretacja" 1978, nr 4 (40), s. 92.

[17] W. Pielasińska: *Wstęp...*, s. 75.

[18] M. Gołębniewska: *Sens a ekspresja...*, s. 101.

[19] Por. M. Kowalska: *Relacja cielesność – rzeczywistość jako rodzaj doświadczenia w filozofii Maurice'a Merleau-Ponty'ego i jego odniesienie do widzenia obrazu malarskiego*. „Humaniora. Czasopismo Internetowe" 2014, nr 1 (5), s. 53.

pędzlem obraz, dźwięki uporządkowane w meliczne następstwo i usystematyzowane rytmem, gest i skomplikowane figury kinestetyczne, rola, którą grasz – to pożądany trakt, którym komunikujesz siebie, zarówno *Drugiemu*, spotkanemu pośród codzienności, jak i samemu sobie. Dzięki temu poznajesz własną wrażliwość, uczysz się tego, co ważne, a zatem możesz odnaleźć wiedzę i osiągnąć samoświadomość"[20]. Intensyfikowane zostają zarazem procesy poznawcze i emotywne[21], a uwolnienie wyrażania siebie stwarza szansę na wgląd we własne „ja"[22]. Pozostaje więc jeszcze kontekst wspierający rozwój czy wręcz terapeutyczny dla wyrażania siebie, o wartości ekspresji emocji mówi się bowiem w kontekście stanu zdrowia[23] czy także zagrożeń będących efektem jej tłumienia[24]. Odnosimy się wówczas do ekspresji funkcjonującej specyficznie w arteterapii, ale też do myślenia o ekspresji jako polu poznania, kiedy koncentrujemy się na komunikowanych stanach emocjonalnych osoby wymagającej interwencji teraputycznej[25].

Dla niniejszych rozważań zasadnicze są jednak przede wszystkim te sposoby pojmowania ekspresji, które współistnieją w edukacji dziecka wczesnoszkolnego. Wychowanek w tym ujęciu jest kreatorem, zarówno twórcą, jak i aktywnym odbiorcą przekazu sztuki/komunikatu kulturowego. Podejmuje aktywność ekspresyjną, której istotą jest komunikacja siebie i porozumiewanie się. Współbrzmią tu doskonale słowa Victora W. Turnera, który powie, że „jesteśmy istotami społecznymi i chcemy opowiadać o tym, czego nas doświadczenie nauczyło. Sztuka opiera się właśnie na tej potrzebie wyznań czy wypowiedzi. Należy przekazać wywalczone w pocie czoła znaczenia: wypowiedzieć

[20] K. Krasoń, B. Mazepa-Domagała: *Wyrazić i odnaleźć siebie – kilka słów wstępu*. W: *Wyrazić i odnaleźć siebie, czyli o sztuce, ekspresji, edukacji i arteterapii*. Red. K. Krasoń, B. Mazepa-Domagała. Katowice–Mysłowice: Górnośląska Wyższa Szkoła Pedagogiczna imienia Kardynała Augusta Hlonda w Mysłowicach, 2008, s. 8.

[21] A. Dąbek: *Psychologiczne podstawy twórczej aktywności dziecka*. Zielona Góra: Wyższa Szkoła Pedagogiczna, 1998, s. 16.

[22] L. Grzesiuk: *Zjawiska w psychoterapii*. W: *Psychoterapia. Szkoły, zjawiska, techniki i specyficzne problemy*. Red. L. Grzesiuk. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 1998, s. 171.

[23] A. Kulik, N. Kajka: *Ekspresja emocji a subiektywny stan zdrowia. Regulacyjna rola oceny kontrolnej u kobiet*. „Seminare" 2016, T. 37, nr 1, s. 67–80.

[24] Por. J.J. Gross: *Emotion Regulation. Affective, Cognitive, and Social Consequences*. „Psychophysiology" 2002, no. 39, s. 281–291.

[25] S. Popek: *Ekspresja plastyczna i jej wartość jako metody projekcyjnej w badaniach psychologicznych*. W: *Rysunek projekcyjny jako metoda badań psychologicznych*. Red. M. Łaguna, B. Lachowska. Lublin: TN KUL, 2003, s. 43 i dalsze.

je, namalować, zatańczyć, odegrać na scenie – wprowadzić w obieg"[26]. W tym kontekście wiodąca kwestia poświęcona być musi aranżowaniu odpowiednich okazji edukacyjno-ekspresyjnych tak, by kilkulatek miał szansę na uruchomienie tej naturalnej skłonności do wyrażania siebie. Poszukiwać zatem należy wszystkich potencjalności podczas organizowania zajęć lekcyjnych czy – co równie istotne – wprowadzania reguł/zasad edukacyjnych, jakim mają podporządkować się wychowankowie. A wszystko po to, by nie hamować chęci eksponowania własnych przeżyć dziecka w postaci wypowiedzi artystycznej czy twórczej.

Koncentrując się na ekspresji dzieci w wieku wczesnoszkolnym, nie sposób nie powrócić do punktu wyjścia tego artykułu, a mianowicie do ekspresji ucieleśnionej.

Teatralizacja – ucieleśniona ekspresja twórcza dziecka w wieku wczesnoszkolnym

Szczególne miejsce dla budowania przestrzeni rozwoju dziecka stanowi organizowanie sytuacji do tworzenia i wypowiadania się poprzez ruch. Pojawi się tu naturalna konsekwencja, jaką jest afirmacja prawa do ekspresji, zwłaszcza tak pierwotnej i prymarnej, jak ekspresja ciała[27]. Stanowi ona swoiste ujawnienie nie tylko samej cielesności, ale głównie ukazuje holistycznie pojmowanego człowieka[28], wszak *zmysł ciała* jest początkiem konstrukcji doznań psychicznych oraz silnie wiąże się z motoryką[29], a także „steruje pierwszym celowym działaniem i myśleniem"[30]. W przypadku dziecka w wieku wczesnoszkolnym po-

[26] V.W. Turner: *Dewey, Dilthey i gra społeczna. Szkic z zakresu antropologii doświadczenia.* W: *Antropologia doświadczenia. Z epilogiem Clifforda Geertza.* Red. V.W. Turner, E.M. Bruner. Tłum. E. Klekot, A. Szurek. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 2011, s. 47.

[27] Antonie François powie, iż gest jest pierwszą częścią składową sztuki teatru, sankcjonując w ten sposób jej prymarny charakter, zob. A. François: *Sztuka teatru.* Tłum. i oprac. M. Dębowski. Gdańsk: Słowo/Obraz Terytoria, 2005, s. 29.

[28] Por. H. Huston: *Flavors of Physicality.* „Journal of Dramatic Theory and Criticism" 1996, vol. 11, no. 1, s. 35–52.

[29] Wystarczy przywołać w tym miejscu prawo francuskiego neuropsychiatry E. Duprégo. Pisze na ten temat M. Bogdanowicz: *Psychologia kliniczna dziecka w wieku przedszkolnym*. Warszawa: WSiP, 1991.

[30] J. Prekop, Ch. Schweizer: *Niespokojne dzieci*. Przeł. K. Kledzik. Poznań: Media Rodzina, 1997, s. 116.

stuluje się nawet hołubienie swoistej alfabetyzacji cielesnej[31], która pozwala na swobodne posługiwanie się schematem ciała, a także doskonali czynności zewnętrznoprzedmiotowe, przyspieszając rozwój poznawczy czy intelektualny.

Dzięki teatralizacyjnej kreacji kinestetycznej możemy nazwać ją – za E. Barbą[32] – *scenicznym biosem*, wszelkie problemy dziecka/aktora zostają ekspresyjnie ujawniane. Ów bios zbudowany zostaje z preekspresywności oraz fizjologicznej koncentracji energii/obecności twórcy. Dodajmy – ujawnianie następuje w postaci bezpiecznej, bo w metaforycznie nacechowanej aktywności ruchowej, najbardziej tożsamej dla małego człowieka. Ujawnienie to – powiemy: kinestetyczna artykulacja – wnika w fenomenalną przestrzeń ciała, a to z kolei umożliwia zaistnienie z nim dialogu[33], skutkującego porozumieniem z sobą samym i samopoznaniem (dzięki świadomości ruchowej).

Specjalną formułę ekspresyjnej teatralizacji stanowi wizualizacja kinestetyczna. Formułowanie metody zainicjowano w 2002 roku w monografii *Dwa światy*[34], będącej relacją z przeprowadzonego w klasach I–III rocznego eksperymentu pedagogicznego, którego zadaniem było między innymi poszukiwanie narzędzi diagnozy twórczości kinestetycznej dziecka[35]. Strategia została potem szczegółowo opracowana

[31] P. Błajet: *Ciało jako kategoria pedagogiczna. W poszukiwaniu integralnego modelu edukacji*. Toruń: Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, 2006, s. 196.

[32] E. Barba: *Antropologia teatru. Geneza, definicja*. Tłum. L. Kolankiewicz. „Dialog", 1993, nr 12, s. 151.

[33] M. Bartosiak: *Osoby i miejsce dialogu ciała z przestrzenią*. W: *Teatr – przestrzeń – ciało – dialog. Poszukiwania we współczesnym teatrze*. Red. M. Gołaczyńska, I. Guszpit. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, 2006, s. 149.

[34] Mówimy o publikacji autorstwa Katarzyny Krasoń i Grażyny Szafraniec: *Dwa światy. Ruch dyrektywny i niedyrektywny jako wizualizacja – odkrywanie – poznawanie*. Kraków: Impuls, 2002 (dodruk 2003). Istotę wizualizacji w pierwotnym kształcie, głównie lokalizującym jej potencjalność w terapii dziecka, poddano deskrypcji również w artykułach zagranicznych, najbardziej reprezentatywne to: K. Krasoń, G. Szafraniec: *Directive and Non-directive Movement in Child Therapy*. „Early Child Development and Care" 1999, vol. 158, s. 31–42; K. Krasoń: *Kinesthetic Strategy of Diagnosis and Support to Aid Children's Development*. „Early Child Development and Care" 2003, vol. 173, no. 2–3, s. 193–206.

[35] Efekty tych prób znaleźć można w pełnej prezentacji narzędzia, zob. K. Krasoń: *Dziecięcy teatr ruchu. Kinestetyczna strategia poznania (konstrukcja Profilu Ruchowego Zachowania się Dziecka – ujęcie sygnalne)*. „Kwartalnik Pedagogiczny" 2003, nr 3. Narzędzie posłużyło do prowadzenia eksploracji empirycznych, relacje z tychże badań zamieszczono między innymi w: K. Krasoń:

przez zespół badaczek związanych z Zakładem Pedagogiki Twórczości i Ekspresji Dziecka, będącym przez kilka lat częścią Katedry Pedagogiki Wczesnoszkolnej i Pedagogiki Mediów (UŚ), a jej kompletna formuła skrystalizowała się w książce *Cielesność aktu tworzenia w teatrze ruchu. Integracja sztuki i edukacji w rozwoju i transgresji potencjału człowieka*[36]. Formuła kinestetyczna zmierza w swoim podstawowym wymiarze do skomponowania przestrzennych obrazów, które kreują indywidualnym ruchem wszyscy twórcy spektaklu, kierując się przy tym własnym przeżyciem, asocjacjami i przesłaniem, jakie chcą przekazać widzowi.

Nie bez znaczenia pozostaje aspekt wyobrażeniowy, który przekłada się na kompozycję określonego ruchu w przestrzeni, przy czym pomysły na rozwiązania gestualne oddające zamysł komunikatu teatralnego są zakorzenione w wyobraźni dziecięcych twórców. Myśląc o wyobraźni, nie sposób nie oddać głosu Paulowi Ricoeurowi[37], który uznaje ją nawet za czynnik zbawczy. Wyobraźnia bowiem decyduje o wizji świata człowieka, z jednej strony ma potencjał poszukiwawczy i badawczy (na przykład testując ludzką wrażliwość, możliwości i percepcję świata „możliwego"), przez co pozwala na lokalizację faktycznych zdolności i potencjałów twórców. Z drugiej – pełni funkcję metafizyczną. Ricoeur powie, że „zmieniając wyobraźnię, człowiek zmienia egzystencję"[38], a zatem dając asumpt do jej rozwoju, stwarzamy szansę na doskonalenie się też podmiotu posługującego się nią.

W formule wizualizacji kinestetycznej dziecko/aktor poszukuje własnych środków wyrazu, najczęściej intuicyjnie, i dzieli się w spektaklu tym, co wydaje mu się ważne[39]. Prezentowana tu strategia rozpoczyna się zazwyczaj od inspiracji, która może mieć kształt ewoko-

---

Visualization Theater versus Divergence and Non-conformist Features in Motoric Behavior. „The New Educational Review", 2011, no. 2 (vol. 24), s. 19–31; E a d e m: *Intersemiotic Interpretation of Music and Creative Activity of a Seven-year-old Child (Based on the Child's Motional Behavior Profile)*. „The New Educational Review", 2012, no. 2 (vol. 28), s. 207–223.

[36] Chodzi tu o publikację K. K r a s o ń: *Cielesność aktu tworzenia w teatrze ruchu. Integracja sztuki i edukacji w rozwoju i transgresji potencjału człowieka*. Kraków: Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych „Universitas", 2013.

[37] P. R i c o e u r: *Podług nadziei. Odczyty, szkice, studia*. Wybrał, oprac. i wstępem opatrzył S. Cichowicz; [tłum. S. C i c h o w i c z et al.]. Warszawa: PAX, 1991.

[38] Ibidem, s. 160.

[39] Ch. P a g e: *Czy teatr w szkole jest przestrzenią emancypacji? Pod jakimi warunkami?* Tłum. E. U m i ń s k a. W: *Dziecko i teatr w przestrzeni kultury*. T. 2: Świat w teatrze. Red. M. K a r a s i ń s k a, G. L e s z c z y ń s k i. Poznań: Centrum Sztuki Dziecka, 2007, s. 100.

wania wyobraźni przez przywołanie dzieła kulturowego (literackiego tekstu, materiału muzycznego)[40] lub zarysowanie pola problemowego (na przykład sytuacji, konfliktu czy zapamiętanego ważnego wydarzenia), które stanie się materiałem dla intersemiotycznie[41] uruchamianych wyobrażeń. Wychowanek staje się konstruktorem i współtwórcą własnego świata, będącego efektem zaistnienia procesu ekspresyjnego wyrażania siebie poprzez ciało. Jednostkowe produkcje ruchowe zostają potem włączone we wspólne tworzenie układu gestów, co przyjmuje kształt spektaklu teatru ruchu.

Można – podsumowując odniesienia do porządku przebiegu wizualizacji kinestetycznej – uznać, iż ekspresja gestualna jest znakiem, za którego pomocą twórca komunikuje odbiorcy wszystko, co mieści się w idei spektaklu, ale i jednocześnie dokonuje autoprezentacji własnej interpretacji znaczeń. Będzie to zatem ekspresja jednostkowa i intersubiektywna. Dziecko „grając", kreując kogoś innego, nadając swej grze ostensywność (wyrazistość) przekazu, zarówno zachowuje aurę iluzyjności, z jednoczesnym daleko idącym mimetyzmem, jak i pozostaje sobą. Ta dualność jest naturalna i nie zaburza komunikowania się uczestników teatralizacji. Co więcej, współtworzenie spektaklu buduje wspólnotę empatyczną, gdyż indywidualne ekspresje stają się polem wymiany, porozumienia, słowem – jakże ważnego z perspektywy edukacyjnej, powtórzmy – spotkania.

Specyfiką namysłu badawczego, podejmowanego w kontekście ukazania stosowalności wizualizacji w praktyce pedagogicznej (zwłaszcza o weryfikacyjnym profilu), było osadzenie strategii w działaniu edukacyjnym jako komponentu stymulującego myślenie dywergencyjne dzieci w wieku wczesnoszkolnym i przedszkolnym. Dociekania te, przyjmując charakter eksperymentalny, potwierdziły efektywność strategii kinestetycznej dla rozwoju twórczości dziecka i jego skłonności socjoempatycznych[42] czy zaspokajania potrzeb oraz jej stosowal-

[40] Na temat wizualizacji kinestetycznej inspirowanej tekstami kultury przekodowywanymi intersemiotycznie zob. K. Krasoń, B. Mazepa-Domagała: *Przestrzenie sztuki dziecka. Strategia intersemiotycznego i polisensorycznego wsparcia jednostek o obniżonej sprawności intelektualnej*. Katowice: Librus, 2003; K. Krasoń: *Dziecięce odkrywanie teksty literackiego – kinestetyczne interpretacje liryki*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2005.

[41] Intersemiotyczność rozumiem jako zmienianie kodu podczas działań ekspresyjnych, zamieniamy znaki jednego rodzaju na inne, na przykład słowo, muzykę, obraz przekodowujemy na ruch w działaniu twórczym.

[42] Przywołane badania dokumentują następujące publikacje: K. Krasoń: *Kinesthetic Interpretations of Poetry (Creative Attitude among Nine-year Olds)*. „The New Educational Review" 2008, no. 4, s. 35–50; Eadem: *Ekspresja somaestetyczna w aktualizacji potencjalności kreacyjnej dziecka*. „Chowanna" 2014,

ności w działaniach arteterapeutycznych[43]. Wartością niejako dodaną do powstałego konceptu pracy dedykowanej małemu dziecku stał się projekt naukowo-wdrożeniowy przygotowany w ramach konkursu NCBiR. Projekt „Myśl odwrotnie i przewrotnie – kreacja i twórczość w odkrywaniu siebie i świata", który przeszedł pomyślnie proces kwalifikacji i uzyskał w 2018 roku środki na sfinansowanie zajęć w grupie dzieci ze środowisk defaworyzowanych w ramach programu „Uniwersytet Młodego Odkrywcy" (POWR.03.01.00-IP.08-00-UMO/17), jest aktualnie realizowany w Zakładzie Pedagogiki Twórczości i Ekspresji Dziecka, a jego koordynatorem została Małgorzata Łączyk.

Ekspresja artystyczna i twórcza dziecka w katowickiej pedagogice wczesnoszkolnej, czyli realizacyjny wymiar horyzontu Maurice'a Merleau-Ponty'ego (doniesienie niemal dokumentacyjne)

Warto wspomnieć, że Katedra Pedagogiki Wczesnoszkolnej i Pedagogiki Mediów Wydziału Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach, a także działający na początku w jej strukturze, a potem samodzielnie, Zakład Pedagogiki Twórczości i Ekspresji Dziecka mają w obszarze namysłu badawczego i praktyki pedagogicznej skoncentrowanych na istocie ekspresji w edukacyjnym oddziaływaniu swoje

nr 2 (43), s. 61–79; E a d e m: *Cielesność dywergencyjna – komponent integralnej edukacji wychylonej w przyszłość*. „Problemy Wczesnej Edukacji/Issues in Early Education" 2015, no. 4 (31), s. 7–22; E a d e m: *The Theater of Movement in Primary School Education*. In: *Sharing the Passion for Learning. Proceedings 11th International Technology, Education and Development Conference INTED*. Eds. L. G ó m e z C h o v a, A. L ó p e z M a r t í n e z, I. C a n d e l T o r r e s. Valencia: IATED Academy 2017, s. 4919–4928; J. C h o w a n i a k - M i e l c z a r e k: *Performans parateatralny w stymulacji kompetencji dziecka sześcioletniego* [niepublikowana praca doktorska napisana pod kierunkiem Autorki opracowania w Instytucie Pedagogiki UŚ, Katowice 2016]; M. Ł ą c z y k: *Potrzeba hubrystyczna i kompetencje twórcze dzieci w wieku wczesnoszkolnym a współczesne wyzwania edukacyjne*. W: *Kompetencje kluczowe dzieci i młodzieży. Teoria i badania*. Red. J. U s z y ń s k a - J a r m o c, M. B i l e w i c z. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak", 2015, s. 307–324; *Ekspresja – ciało – kreacja – komunikat*. Red. M. Ł ą c z y k, A. P y r z y k - K u t a. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2016.

[43] Zob. A. P y r z y k - K u t a: *Proces twórczy w resocjalizacji nieletnich w środowisku otwartym, na przykładzie technik teatralizacyjnych* [niepublikowana praca doktorska napisana pod kierunkiem Autorki opracowania w Instytucie Pedagogiki UŚ, Katowice 2015]; M. Ł ą c z y k A. P y r z y k - K u t a: *Twórcza rewitalizacja grup defaworyzowanych*. „Chowanna" 2015, T. 1 (44), s. 165–181.

szczególne miejsce. Nie sposób odnotować wszystkich działań, jakie podejmowano, by artystycznie i naukowo sytuować wagę ekspresyjnego działania dziecka, zatem skoncentruję się przede wszystkim na idei powołanych do życia w 2003 roku festiwali organizowanych w Katowicach i aktywnościach, które owej idei towarzyszyły.

Inicjalnym dla powstania idei festiwali momentem było powołanie do życia Centrum Ekspresji Dziecięcej, którego obszarem działania stało się kształtowanie u dzieci dążenia do pełnej samorealizacji i wyrażania siebie poprzez aktywność o charakterze artystycznym. Centrum utworzono przez Bibliotece Śląskiej w Katowicach, w skład grupy inicjatywnej zaś wchodzili Jan Malicki (ówczesny Dyrektor Biblioteki Śląskiej) oraz Katarzyna Krasoń i Beata Mazepa-Domagała (Katedra Pedagogiki Wczesnoszkolnej i Pedagogiki Mediów UŚ). Zasięg pracy Centrum wyznaczono w dwóch płaszczyznach: pierwsza dotycząca rozwijania społecznej świadomości i kreowania nowego rozumienia zjawiska ekspresji, która szczegółowo polegała na zwróceniu uwagi szerszym grupom społecznym, w tym rodzicom, nauczycielom, decydentom oświatowym na znaczenie ekspresji dla rozwoju dziecka jako wypowiedzi na własny temat, nacechowanej emocjami i projekcją siebie, niezależnie od charakteru aktywności czy stopnia artyzmu wytworu. Chodziło o budowanie szerokiej wizji edukacji przyszłych nauczycieli i animatorów oraz terapeutów, przygotowujących się do pracy z małymi twórcami, kładącej nacisk na opanowanie umiejętności projektowania okazji ekspresyjnych dziecka. Płaszczyzna druga opierała się na założeniu o integracji środowisk zajmujących się stymulacyjnym obszarem ekspresji (ośrodków akademickich, animatorów działań artystycznych z całej Polski, terapeutów i arteterapeutów, nauczycieli szkół podstawowych i gimnazjów, przedszkoli, decydentów oświatowych, wykonawców i artystów dziecięcych) oraz dostarczaniu konkretnych wzorów postępowania animacyjnego, metod stymulowania ekspresyjnych wypowiedzi dzieci za sprawą wykładów i warsztatów prowadzonych przez specjalistów z całego kraju.

Pierwszymi partnerami przedsięwzięcia zostali aktorzy Teatru „Cogitatur" oraz Stowarzyszenie „Muse", powołane przez Fundację Jehudi Menuhina mającą siedzibę w Brukseli. Patronat nad Centrum przyjęło również katowickie Wydawnictwo „Librus". Centrum do tej pory jest głównym organizatorem Ogólnopolskich Festiwali Ekspresji Dziecięcej, będących przeglądem dorobku artystycznego dzieci i młodzieży w wieku 3–17 lat.

Coroczne festiwale odbywają się od 2003 roku, zawsze w kwietniu lub maju (w roku 2019 będzie to już 17. edycja), i organizowane są przez wspomniane Centrum Ekspresji Dziecięcej przy Bibliotece Śląskiej w Katowicach oraz Katedrę Pedagogiki Wczesnoszkolnej i Peda-

gogiki Mediów, a od 2007 roku – przez Zakład Pedagogiki Twórczości i Ekspresji Dziecka Wydziału Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu Śląskiego. Warto dodać, że idea Festiwalu uzyskała również uznanie środowisk edukacyjnych. Organizatorzy otrzymali 6 kwietnia 2011 Nagrodę im. Marii Weryho-Radziwiłłowiczowej przyznaną podczas Forum Edukacyjnego w Krakowie właśnie za organizację Ogólnopolskich Festiwali Ekspresji Dziecięcej i Młodzieżowej w Katowicach.

Partnerami wydarzenia wielokrotnie były uczelnie wyższe i instytucje naszego regionu: Akademia Sztuk Pięknych w Katowicach, Akademia Muzyczna im. Karola Szymanowskiego w Katowicach, Górnośląska Wyższa Szkoła Pedagogiczna im. A. Hlonda w Mysłowicach, Wyższa Szkoła Umiejętności Społecznych w Poznaniu, Wyższa Szkoła Administracji w Bielsku-Białej, Śląska Wyższa Szkoła Zarządzania im gen J. Ziętka w Katowicach, Górnośląska Wyższa Szkoła Przedsiębiorczości im. K. Goduli w Chorzowie, Kolegium Nauczycielskie w Bytomiu, Wydawnictwo „Librus", Polskie Stowarzyszenie Pedagogów i Animatorów „Klanza" – Koło w Tychach, Górnośląski Park Etnograficzny, ING Bank Śląski, Business Consulting, Teatr Rozrywki w Chorzowie czy wreszcie Fundacja Edukacji Przedsiębiorczej, Fabryka Kreatywności, Katolicka Szkoła Podstawowa nr 1 w Katowicach, Miejskie Przedszkole nr 94 w Katowicach. Patronat medialny sprawowało: Radio Katowice, TVP 3, TVP Kultura, TV Silesia oraz czasopismo „Bliżej Przedszkola".

Całość przedsięwzięcia organizowana jest głównie z myślą o dzieciach, zatem dziecięcy wykonawcy, twórcy, mali aktorzy, zarówno z przedszkoli, jak i szkół ogólnodostępnych czy specjalnych mają w trakcie trwania imprezy czas na czerpanie radości z ekspresyjnego działania, w czasie zarówno występów artystycznych, jak i zajęć warsztatowych. Tematyka Festiwalu nawiązuje do następującej problematyki:

1. Recepcja sztuki przez dziecko we wszystkich jej wymiarach i tworzywach (muzyka, literatura, próby dziennikarskie, plastyka, teatr, taniec);
2. Tworzenie sztuki przez dzieci jako efektu działań ekspresyjnych;
3. Stymulowanie twórczej aktywności dziecka, organizowanie działań muzycznych, plastycznych, literackich i teatralnych;
4. Wspieranie rozwoju dziecka o specjalnych potrzebach edukacyjnych oraz możliwości resocjalizacji przez działania arteterapeutyczne w ujęciu ekspresyjnym.

Istotnym komponentem idei Festiwalu jest promowanie prezentacji najmłodszych uczestników tego artystycznego wydarzenia, dla których nierzadko jest to pierwszy kontakt z prawdziwą sceną czy estradą. Szczególnie promuje się aktywności dotyczące ekspresji werbalnej, teatralnej i plastycznej, są to bowiem drogi komunikacji najbardziej rozpowszechnione i lubiane wśród dzieci. Udało się dwukrotnie zorga-

nizować prezentacje prac malarskich, dla których tworzono specjalne „Uliczne Galerie Dziecięce" mieszczące się na przystankach autobusowych w gablotach zwyczajowo zawierających materiały reklamowe, co umożliwiało dotarcie do szerokich rzesz odbiorców. Podobne prezentacje – tym razem poetyckie – zamieszczano podczas IV i V edycji Festiwalu w katowickich tramwajach, tworząc swoisty „Dziecięcy Mobilny Salon Literacki", a także od 2006 roku publikowano w postaci dziecięcej antologii tekstów poetyckich i prozatorskich (tomy redagowała Barbara Majkut-Czarnota).

Prezentacje dziecięcych spektakli odbywały się w katowickich teatrach: Śląskim im. S. Wyspiańskiego, „Cogitatur", „Korez", Lalki i Aktora „Ateneum", a także w Domu Kultury „Koszutka" i sali teatralnej Akademii Muzycznej, a prezentacje muzyczne i taneczne – w Auli Akademii Muzycznej, Salach Audytoryjnych Biblioteki Śląskiej i Banku Śląskiego. Wystawy naszych małych artystów gościły w: Bibliotece Śląskiej, ING Banku Śląskim, Śląskiej Bibliotece Terapeutycznej, w kawiarence „Rondo Sztuki" w Katowicach, w Bytomskim Centrum Kultury i w Chorzowskim Centrum Kultury oraz w murach Wydziału Pedagogiki i Psychologii UŚ. Organizowane były też spektakle i projekcje filmowe dla dzieci (Teatr „Ateneum", Centrum Sztuki Filmowej).

Specjalne miejsce zajmują w ofercie Festiwalu warsztaty dla studentów, nauczycieli, animatorów, wychowawców i artystów, pracujących na co dzień z dziećmi w wieku od 3 do 17 lat. Na Festiwal składają się również imprezy towarzyszące: koncerty, spotkania autorskie, wystawy, spektakle, a także happeningi plastyczne.

W ramach działań artystycznych organizowano również Ogólnopolskie Konferencje Naukowe nt. „Sztuka i edukacja, edukacja przez sztukę". Odbywały się one głównie w sali Parnassos Biblioteki Śląskiej oraz w Auli im. Józefa Pietera w Wydziale Pedagogiki i Psychologii UŚ. Uczestnikami sesji byli pracownicy uczelni z całej Polski. Przed obradami publikowano materiały inspirujące dla osób zainteresowanych akademickim namysłem nad twórczością w formie recenzowanego zeszytu naukowego. Książki – monografie redagowane – wydawano corocznie od 2003 roku do 2011 roku, w którym to zmieniła się formuła konferencji. W serii ukazały się:

- *Sztuka i ekspresja dziecka – w poszukiwaniu sensu tworzenia*. Red. K. Krasoń. Katowice 2003;
- *Ekspresja twórcza dziecka. Konteksty – inspiracje – obszary realizacji*. Red. K Krasoń i B. Mazepa-Domagała. Katowice 2004;
- *Wymiary ekspresji dziecięcej. Stymulacja – samorealizacja – wsparcie*. Red. K. Krasoń i B. Mazepa-Domagała. Katowice 2005;
- *W kręgu sztuki i ekspresji dziecka. Rozważania inspirujące*. Red. K. Krasoń i B. Mazepa-Domagała. Mysłowice–Katowice 2006.

W roku 2006, czyli podczas IV edycji Festiwalu, rozpoczęto wydawanie równolegle tomów – naukowego (przywołanego uprzednio) metodycznego (*W kręgu sztuki i ekspresji dziecka. Implikacje realizacyjne*. Red. D. Krzywoń) oraz zawierającego teksty dziecięce (*W kręgu sztuki i ekspresji dziecka. Twórczość literacka dzieci i młodzieży*. Red. B. Majkut-Czarnota; w tym zeszycie zamieszczono oprócz wierszy również reportaże, scenariusz spektaklu i komiksy przygotowane przez dzieci i młodzież);

- *Oblicza sztuki dziecka. W poszukiwaniu istoty ekspresji*. Red. K. Krasoń i B. Mazepa-Domagała. Katowice–Mysłowice 2007, oraz tom metodyczny: *Oblicza sztuki dziecka. Inspiracje metodyczne*. Red. B. Majkut-Czarnota i – podobnie jak rok wcześniej – zeszyt zawierający wiersze dziecięce: *Oblicza sztuki dziecka. Twórczość literacka dzieci i młodzieży*. Red. B. Majkut-Czarnota;
- *Wyrazić i odnaleźć siebie, czyli o sztuce, ekspresji, edukacji i arteterapii*. Red. K. Krasoń, B. Mazepa-Domagała. Katowice–Mysłowice 2008. W roku 2008 ukazały się jeszcze równolegle dwa inne tomy: *Wyrazić i odnaleźć siebie. Implikacje praktyczne*. Red. M. Łączyk i B. Majkut-Czarnota. Katowice (zawierający materiały metodyczne) oraz *Wyrazić i odnaleźć siebie. Autoportret zaklęty w słowie*. Red. B. Majkut-Czarnota. Katowice (na który złożyły się liryki napisane przez dzieci);
- *Intersubiektywność sztuki w recepcji i tworzeniu. Diagnoza, edukacja, wsparcie rozwoju*. Red. K. Krasoń, B. Mazepa-Domagała, A. Wąsiński. Bielsko-Biała–Katowice 2009. Tomowi towarzyszył zeszyt twórczości lirycznej młodych uczestników Festiwalu redagowany już zwyczajowo przez Barbarę Majkut-Czarnotę;
- *Transgresyjna istota kreacji*. Red. K. Krasoń, M. Kleszcz, A. Wąsiński. Centrum Ekspresji Dziecięcej, Wyższa Szkoła Administracji, Katowice–Bielsko-Biała 2010. Tomowi towarzyszył zeszyt tekstów nadesłanych przez dzieci: *Świat w słowie zaklęty. Twórczość literacka dzieci i młodzieży*. Red. B. Majkut-Czarnota. Katowice–Bielsko-Biała 2010;
- W 2011 roku, kiedy zmieniały się parametryczne reguły publikacyjne, zrezygnowano z tomu naukowego (wszak badania należało publikować w czasopismach z listy), pozostał jedynie zeszyt skierowany do praktyków, wydany dzięki zaangażowaniu przyjaciół Festiwalu z Wyższej Szkoły Administracji w Bielsku-Białej. Tom ten nawiązywał do tematu z 2009 roku: „Intersubiektywność sztuki w recepcji i tworzeniu: pasje, innowacje, działania: zeszyt metodyczny"; redagowały go Iwona Wendreńska i Aleksadnra Pyrzyk-Kuta.

Zamiast zamknięcia

Symbolem Centrum Ekspresji i Festiwali od drugiej edycji są dziecięce dłonie (rys. 1), cztery kolorowe odciski układające się w słońce – tworzą znak ekspresyjnego działania[44]. Jest to znak doskonale egzemplifikujący znaczenie ekspresji dla rozwoju – nie tylko – kilkulatka. Ekspresja bowiem to z jednej strony dopuszczenie do swojej intymności, do tego, co odczuwam i jak rozumiem świat. Z drugiej zaś – to obcowanie we wzajemnym zrozumieniu i szacunku, to porozumienie, zaufanie, wspólne doznawanie radości płynącej z tworzenia. Dłonie – gotowe na działanie – są również doskonałą metaforą finalizującą całość pomieszczonych w tym artykule rozważań, zwłaszcza jeśli za perspektywę przyjmie się ucieleśniony wymiar ekspresji artystycznej. A uzupełnieniem tej wizualnej przenośni niech będą słowa motta jednego ze spektakli przygotowanych przez dzieci:

Rys. **1.** Logo Centrum Ekspresji Dziecięcej i katowickich Festiwali ekspresji

Możesz być

Dłonie, palce, niebywałe przedłużenie duszy...
ich dotyk może przynieść ciepło, wzruszenie, pieszczotę najpiękniejszą
Jednak ściśnięte w pięść zadają ból i ranią.
Możesz być w pełni sobą tylko wtedy,
kiedy podasz swoje dłonie drugiemu człowiekowi.
Podasz, żeby z nim być.

Nie zaciskaj przeto palców w geście złości,
Ty też możesz być...[45]

[44] Autorem logo Centrum Ekspresji Dziecięcej jest Michał Meiser.

[45] Fragment spektaklu *Możesz być* przygotowanego w ramach IV Ogólnopolskiego Festiwalu Ekspresji Dziecięcej (premiera miała miejsce 6 kwietnia 2006 roku w Teatrze „Korez" w Katowicach) zamieszczony we wstępie do Zeszytu Festiwalowego wydanego w 2007 roku.

Wyciągamy zatem swoje ręce do wszystkich, którym radość z tworzenia i wyrażania siebie jest bliska, podajemy je tym, którzy nie wierzą jeszcze w to, że potrafią. Wkładamy w dłoń pędzel, podsuwamy farby i zachęcamy

twórz, masz w sobie wartość i moc,
masz wiele do powiedzenie innym
– o sobie i świecie postrzeganym przez ciebie,
czekamy na ciebie.
I ty Możesz być!"[46]

Bibliografia

Barba E.: *Antropologia teatru. Geneza, definicja.* Tłum. L. Kolankiewicz. „Dialog" 1993, nr 12.

Bartosiak M.: *Osoby i miejsce dialogu ciała z przestrzenią.* W: *Teatr – przestrzeń – ciało – dialog. Poszukiwania we współczesnym teatrze.* Red. M. Gołaczyńska, I. Guszpit. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, 2006, s. 149.

Bilik G.: *Sztuka jako wyraz afirmacji świata za pośrednictwem ciała. Ujęcie Maurice'a Merleau-Ponty'ego.* „Logos i Ethos" 2012, nr 1 (32).

Błajet P.: *Ciało jako kategoria pedagogiczna. W poszukiwaniu integralnego modelu edukacji.* Toruń: Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, 2006.

Bogdanowicz M.: *Psychologia kliniczna dziecka w wieku przedszkolnym.* Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1991.

Chowaniak-Mielczarek J.: *Performans parateatralny w stymulacji kompetencji dziecka sześcioletniego* [niepublikowana praca doktorska napisana pod kierunkiem Katarzyny Krasoń w Instytucie Pedagogiki UŚ, Katowice 2016].

Dąbek A.: *Psychologiczne podstawy twórczej aktywności dziecka.* Zielona Góra: Wyższa Szkoła Pedagogiczna, 1998.

Ekspresja – ciało – kreacja – komunikat. Red. M. Łączyk, A. Pyrzyk-Kuta. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2016.

François A.: *Sztuka teatru.* Tłum. i oprac. M. Dębowski. Gdańsk: Wydawnictwo Słowo/Obraz Terytoria, 2005.

[46] K. Krasoń i B. Mazepa-Domagała: *Wstęp.* W: *Oblicza sztuki dziecka. W poszukiwaniu istoty ekspresji.* Red. K. Krasoń i B. Mazepa-Domagała. Katowice–Mysłowice: Górnośląska Wyższa Szkoła Pedagogiczna imienia Kardynała Augusta Hlonda w Mysłowicach, 2007.

Gołębniewska M.: *Sens a ekspresja według Maurice'a Merleau-Ponty'ego*. „Sztuka i Filozofia" 2008, nr 33.

Gross J.J.: *Emotion Regulation: Affective, Cognitive, and Social Consequences*. „Psychophysiology", 2002, no. 39.

Grzesiuk L.: *Zjawiska w psychoterapii*. W: *Psychoterapia. Szkoły, zjawiska, techniki i specyficzne problem*. Red. L. Grzesiuk. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 1998.

Heinich N.: *Socjologia sztuki*. Warszawa: Oficyna Naukowa, 2010.

Huston H.: *Flavors of Physicality*. „Journal of Dramatic Theory and Criticism" 1996, vol. 11, no. 1.

Kowalska M.: *Relacja cielesność – rzeczywistość jako rodzaj doświadczenia w filozofii Maurice'a Merleau-Ponty'ego i jego odniesienie do widzenia obrazu malarskiego*. „Humaniora. Czasopismo Internetowe" 2014, nr 1 (5).

Krasoń K.: *Cielesność aktu tworzenia w teatrze ruchu. Integracja sztuki i edukacji w rozwoju i transgresji potencjału człowieka*. Kraków: Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych „Universitas", 2013.

Krasoń K.: *Cielesność dywergencyjna – komponent integralnej edukacji wychylonej w przyszłość*. „Problemy Wczesnej Edukacji/Issues in Early Education" 2015, no. 4 (31).

Krasoń K.: *Dziecięce odkrywanie teksty literackiego – kinestetyczne interpretacje liryki*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2005.

Krasoń K.: *Dziecięcy teatr ruchu. Kinestetyczna strategia poznania (konstrukcja Profilu Ruchowego Zachowania się Dziecka – ujęcie sygnalne)*. „Kwartalnik Pedagogiczny" 2003, nr 3.

Krasoń K.: *Ekspresja somaestetyczna w aktualizacji potencjalności kreacyjnej dziecka*. „Chowanna" 2014, nr 2 (43).

Krasoń K.: *Intersemiotic Interpretation of Music and Creative Activity of a Seven-year-old Child (Based on the Child's Motional Behavior Profile)*. „The New Educational Review" 2012, no. 2 (vol. 28).

Krasoń K.: *Kinesthetic Interpretations of Poetry (Creative Attitude among Nine-year Olds)*. „The New Educational Review" 2008, no. 4.

Krasoń K.: *Kinesthetic Strategy of Diagnosis and Support to Aid Children's Development*. „Early Child Development and Care" 2003, vol. 173, no. 2–3.

Krasoń K.: *The Theater of Movement in Primary School Education*. In: *Sharing the Passion for Learning. Proceedings 11th International Technology, Education and Development Conference INTED*. Eds. L. Gómez Chova, A. López Martínez, I. Candel Torres. Valencia: IATED Academy, 2017.

Krasoń K.: *Visualization Theater versus Divergence and Non-conformist Features in Motoric Behavior.* „The New Educational Review" 2011, vol. 24, no. 2.

Krasoń K., Mazepa-Domagała B.: *Przestrzenie sztuki dziecka. Strategia intersemiotycznego i polisensorycznego wsparcia jednostek o obniżonej sprawności intelektualnej.* Katowice: Librus, 2003.

Krasoń K., Mazepa-Domagała B.: *Wstęp.* W: *Oblicza sztuki dziecka. W poszukiwaniu istoty ekspresji* Red. K. Krasoń i B. Mazepa-Domagała. Katowice–Mysłowice: Górnośląska Wyższa Szkoła Pedagogiczna imienia Kardynała Augusta Hlonda w Mysłowicach, 2007.

Krasoń K. Mazepa-Domagała B.: *Wyrazić i odnaleźć siebie – kilka słów wstępu.* W: *Wyrazić i odnaleźć siebie, czyli o sztuce, ekspresji, edukacji i arteterapii.* Red. K. Krasoń, B. Mazepa-Domagała. Katowice–Mysłowice: Górnośląska Wyższa Szkoła Pedagogiczna imienia Kardynała Augusta Hlonda w Mysłowicach, 2008.

Krasoń K., Szafraniec G.: *Directive and Non-directive Movement in Child Therapy.* „Early Child Development and Care" 1999, vol. 158.

Krasoń K., Szafraniec G.: *Dwa światy. Ruch dyrektywny i niedyrektywny jako wizualizacja – odkrywanie – poznawanie.* Kraków: Impuls 2002, 2003.

Kulik A., Kajka N.: *Ekspresja emocji a subiektywny stan zdrowia. Regulacyjna rola oceny kontrolnej u kobiet.* „Seminare" 2016, T. 37, nr 1.

Lévinas E.: *Trudna wolność. Eseje o Judaizmie.* Tłum. A. Kuryś, J. Migasiński. Gdynia: Atext, 1991.

Łączyk M.: *Potrzeba hubrystyczna i kompetencje twórcze dzieci w wieku wczesnoszkolnym a współczesne wyzwania edukacyjne.* W: *Kompetencje kluczowe dzieci i młodzieży. Teoria i badania.* Red. J. Uszyńska-Jarmoc, M. Bilewicz. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak", 2015.

Łączyk M., Pyrzyk-Kuta A.: *Twórcza rewitalizacja grup defaworyzowanych.* „Chowanna", 2015, T. 1 (44).

Merleau-Ponty M.: *Ekspresja i rysunek dziecięcy.* Tłum. M. Ochab. „Teksty: Teoria Literatury, Krytyka, Interpretacja" 1978, nr 4 (40).

Merleau-Ponty M.: *Fenomenologia percepcji.* Przeł. M. Kowalska, J. Migasiński. Warszawa: Fundacja Aletheia, 2001.

Merleau-Ponty M.: *Oko i umysł.* Wybór, opra. i wstęp S. Cichowicz. Tłum. E. Bieńkowska i inni, Gdańsk: Słowo/Obraz Terytoria, 1996.

Migasiński J.: *W stronę metafizyki: Nowe tendencje metafizyczne w filozofii francuskiej połowy XX wieku.* Toruń: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, 2014.

Page Ch.: *Czy teatr w szkole jest przestrzenią emancypacji? Pod jakimi warunkami?* Tłum. E. Umińska. W: *Dziecko i teatr w przestrzeni*

kultury. T. 2: Świat w teatrze. Red. M. Karasińska, G. Leszczyński. Poznań: Centrum Sztuki Dziecka, 2007.
Pielasińska W.: *Wstęp*. W: *Ekspresja – jej wartość i potrzeba*. Red. W. Pielasińska. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1983.
Popek S.: *Barwy i psychika. Percepcja, ekspresja, projekcja*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, 2003.
Popek S.: *Ekspresja plastyczna i jej wartość jako metody projekcyjnej w badaniach psychologicznych*. W: *Rysunek projekcyjny jako metoda badań psychologicznych*. Red. M. Łaguna, B. Lachowska. Lublin: TN KUL, 2003.
Prekop J., Schweizer Ch.: *Niespokojne dzieci*. Tłum. K. Kledzik. Poznań: Media Rodzina, 1997.
Pyrzyk-Kuta A.: *Proces twórczy w resocjalizacji nieletnich w środowisku otwartym, na przykładzie technik teatralizacyjnych* [niepublikowana praca doktorska napisana pod kierunkiem Katarzyny Krasoń w Instytucie Pedagogiki UŚ, Katowice 2015].
Ricoeur P.: *Podług nadziei*. Wybrał, oprac. i wstępem opatrzył S. Cichowicz; [tłum. S. Cichowicz et al.]. Warszawa: PAX, 1991.
Sosnowski L.: *Sztuka. Retoryka. Fizjognomika. Studium z filozofii ekspresji*. Kraków: Wydawca: Collegium Columbinum, 2010.
Tatarkiewicz W.: *Ekspresja i sztuka*. „Estetyka" 1962, nr 3.
Turner V.W.: *Dewey, Dilthey i gra społeczna. Szkic z zakresu antropologii doświadczenia*. W: *Antropologia doświadczenia. Z epilogiem Clifforda Geertza*. Red. V.W. Turner, E.M. Bruner. Tłum. E. Klekot, A. Szurek. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 2011.

Katarzyna Krasoń

Creative and Artistic Expression as a Field of Reflection and Empirical Penetration of Early Childhood Pedagogy

Summary: The article presents a concept of including child expression, especially the one focused on bodily activity, in activities addressed to pupils of kindergarten and of grades 1–3 of primary school. The text begins with an outline of Maurice Merleau-Ponty's idea of embodied subjectivity, and concludes with the characteristics of research conducted in the Department of Early Childhood Education and Media Pedagogy at the University of Silesia in Katowice. In addition, the article describes specific initiatives that have been launched in the Department, such as the creation of the Children's Expression Centre and the organisation of Polish Expression Festivals in Katowice.

Keywords: embodied expression, creative and artistic activity, early childhood

Katarzyna Krasoń

Schöpferische und künstlerische Expression als Thema zum Bedenken und zu empirischen Erforschungen der Grundschulpädagogik

Zusammenfassung: Der Beitrag präsentiert die Idee, die besonders auf körperliche Aktivität fokussierte, kindliche Expression in die an Schüler der I.–III. Klasse der Grundschule und Kindergartenkinder gerichteten Maßnahmen einzubeziehen. Dem die Charakteristik eigener Forschungen der Verfasserin in dem Lehrstuhl für frühkindliche Bildung und Medienpädagogik der Schlesischen Universität in Katowice darstellenden Text liegt Maurice Merleau-Pontys Idee der leiblichen Expression zugrunde. Es werden hier überdies geschildert: die im Lehrstuhl umgesetzten besonderen Vorhaben, die Gründung des Zentrums für kindliche Expression und Veranstaltung Gesamtpolnischer Festspiele der Expression in Katowice.

Schlüsselwörter: körperliche Expression, schöpferische und künstlerische Aktivität, Kind im frühen Schulalter

„CHOWANNA" 2019, tom jubileuszowy
ISSN 2353-9682 (wersja elektroniczna)
CC BY SA
DOI: 10.31261/CHOWANNA.2019.S.08

Alicja Gałązka
Uniwersytet Śląski w Katowicach
https://orcid.org/0000-0002-6266-5038

Drama w rozwijaniu kompetencji społecznych i emocjonalnych dzieci w wieku wczesnoszkolnym

Wstęp, czyli słów kilka o historii rozwoju dramy w Uniwersytecie Śląskim

Wydział Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu Śląskiego to jeden z pierwszych ośrodków w Polsce, gdzie zaczęto zajmować się problematyką wykorzystywania dramy w edukacji i terapii. Najpierw był to Zakład Pedagogiki Twórczości i Metodologii Badań, który później został włączony do Katedry Pedagogiki Wczesnoszkolnej, by z kolei po kilku latach ponownie się wyodrębnić jako Zakład Pedagogiki Twórczości i Ekspresji Dziecka. Prowadzone przeze mnie badania dotyczyły głównie problematyki wykorzystywania dramy w nauczaniu języka angielskiego z uwzględnieniem kontekstu psychopedagogicznego, dlatego współpracowałam również z Instytutem Filologii Angielskiej. W Katedrze Pedagogiki Wczesnoszkolnej spora część prowadzonych przeze mnie badań była poświęcona tematyce wykorzystywania dramy w rozwijaniu potencjału kreacyjnego, emocjonalnego i społecznego jednostki. Obszar prowadzonych dociekań badawczych wpisywał się w zagadnienia realizowane w licznych projektach międzynarodowych, stąd mój aktywny udział w prestiżowych działaniach międzynarodowych (np. EDERED – European Drama Encounter; MALTA Behind the curtain – Steady, ready, synergy; wykorzystania dramy w kształtowaniu europejskiego poczucia obywatelstwa w ramach projektu Comenius; DICE Drama Improves Key Lisbon Competences, projekt realizowany wraz z Uniwersytetem Gdańskim – prezentacja w Brukseli w Parlamencie Europejskim; D4LC – Drama for learning and creativity –

projekt realizowany wraz z National Drama Association z Wielkiej Brytanii oraz wiele innych międzynarodowych projektów).

Drama jako metoda wychowawcza i dydaktyczna zyskała ogromną popularność na przestrzeni ostatnich dwudziestu lat w polskiej przestrzeni edukacyjnej, zarówno tej formalnej, jak i nieformalnej. Jest też szeroko wykorzystywana w edukacji oraz terapii młodzieży, dorosłych i dzieci. W ostatnich latach, kiedy obserwujemy coraz większe zagubienie wśród dzieci, samotność oraz zaburzenia lękowe, szczególnie istotny wydaje się rozwój kompetencji społecznych i emocjonalnych.

Kompetencje społeczno-emocjonalne dzieci przedszkolnych i wczesnoszkolnych

Okres rozwoju dziecka przedszkolnego i wczesnoszkolnego jest szczególnie istotny nie tylko ze względu na wzrost fizyczny, ale również na kształtowanie się kompetencji społeczno-emocjonalnych oraz poznawczych. To czas, kiedy dziecko buduje poczucie zaufania do innych, co oparte jest na stylu przywiązania, jaki się rozwija w jego relacji do osoby znaczącej. Wczesne doświadczenia z osobą znaczącą zostają niejako uwewnętrznione i stają się umysłowymi, dynamicznymi modelami siebie, które mają wpływ na samoocenę dziecka, sposób postrzegania innych oraz zdolność do współpracy. Dziecko uczy się efektywnej regulacji emocji, buduje poczucie własnej wartości oraz pozytywnej atrybucji zdarzeń i intencji innych. Okres przedszkolny to czas twórczości i inicjatywy i, co za tym idzie – kształtowania się poczucia kompetencji dziecka. Drama wykorzystywana w edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej daje dzieciom możliwość swobodnego realizowania swoich pomysłów i inicjatyw w grupie, pozwala na swobodne badanie różnych zachowań społecznych oraz rozwija umiejętności współpracy.

Wiek przedszkolny i wczesnoszkolny to również ważny okres przygotowywania do pełnienia ról społecznych w przyszłości. Dziecko, jako uważny i wnikliwy obserwator życia, jest zainteresowane rolami społecznymi pełnionymi przez otaczające je znaczące osoby dorosłe. Dzięki obserwacji oraz ćwiczeniu różnych ról w zabawie dziecko nie tylko poszerza swoją wiedzę o świecie społecznym, ale również w sposób istotny zwiększa swoją samoświadomość, co w dużym stopniu wpływa na kształtowanie jego tożsamości kulturowej, społecznej i osobistej. Dziecko w tym wieku ma wielkie naturalne pragnienie poznawania świata, innych ludzi i siebie, zadaje pytania, dąży do aktywnej eksploracji otaczającej go rzeczywistości, wykorzystując zarówno swoje ciało, jak i umysł. Zabawa stanowi główną aktywność dziecka w wieku przedszkolnym i ważny czynnik w jego prawidłowym rozwoju. Zadaniem

nauczyciela jest podtrzymywanie naturalnej, spontanicznej chęci dzieci do eksplorowania rzeczywistości i eksperymentowania w świecie poprzez stwarzanie wielu okazji do różnorodnych sposobów doświadczania świata realnego i świata fantazji, do sondowania i analizowania w bezpiecznej przestrzeni różnych zachowań i reakcji. Dziecko mające odpowiednie pole swobody w twórczy i kreatywny sposób porusza się w poznawanym otoczeniu. Efektem podejmowanych przez dziecko działań w tym etapie jego życia staje się stopniowe odchodzenie od świata mocno osadzonego w rzeczywistości obiektywnej, zmysłowej, do świata, który może powstawać w umyśle, najpierw dzięki wyobraźni, a później stopniowo dzięki refleksji oraz od działań spontanicznych do działań reaktywnych, bardziej związanych z intencjonalnymi działaniami dziecka i samokontrolą swojego zachowania. Drama bazująca na naturalnej zdolności dziecka do zabawy stwarza optymalne warunki do stymulowania twórczej wyobraźni dziecka, rozwoju jego własnej tożsamości oraz wchodzenia w role społeczne.

Istota i znaczenie dramy

Termin „drama" pochodzi od greckiego *drao* i oznacza 'działam', 'usiłuję'. W języku angielskim „drama" jest terminem definiującym jeden z trzech naczelnych rodzajów literackich, oparty (w odróżnieniu od epiki i liryki) na konstrukcji fabularnej. Polskojęzycznym odpowiednikiem tego zakresu znaczeniowego jest dramat. Drama funkcjonuje w języku polskim jako określenie metody dydaktyczno-wychowawczej. Krystyna Pankowska podkreśla, że dramę można definiować szerzej, „jako formę naturalnej aktywności człowieka, stanowiącej podstawę spontanicznych zachowań w autentycznych sytuacjach, jak również sposób naturalnego przyswajania tzw. wiedzy życiowej"[1] – i że na tego rodzaju założeniach możliwe jest zbudowanie teorii dramy edukacyjnej. Zauważmy, że poszukując pewnego zaplecza terminologicznego, przydatnego do sprecyzowania charakteru dramy, można odwołać się również do pojęcia dramatyzacji (ang. *dramatic play*). „Dramatyzacja" to termin, którym określa się praktyki, których wspólnym wyróżnikiem jest „strukturalna i znaczeniowa transformacja zdarzeń, zachowań i działań ludzkich w dramat"[2]. Niewątpliwie, drama stanowi sposób

[1] K. Pankowska: *Pedagogika dramy. Teoria i praktyka*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak", 2000, s. 10.

[2] P. Pavis: *Słownik terminów teatralnych*. Tłum. S. Świontek. Wrocław–Warszawa–Kraków: Zakład Narodowy imienia Ossolińskich – Wydawnictwo, 2001, s. 115.

edukacji poprzez działanie[3] i szczególny proces lub – poprzez analogię do dramatyzacji – transformację, do której zaistnienia potrzebne jest uruchomienie zarówno intelektu, jak i emocji oraz wyobraźni jej uczestników. Jak zauważył Brian Way: „[...] podstawową definicją dramy mogłoby być po prostu ćwiczenie życia"[4]. Równie zasadniczo ujmuje sprawę K. Pankowska: „Najgłębszym przesłaniem dramy jest próba dania odpowiedzi na pytanie: co to znaczy żyć w sposób ludzki?"[5]. Zapewne drama nie jest jedyną metodą, która aktywizuje czy to intelekt, czy emocje lub wyobraźnię uczestników procesu edukacyjnego. I zapewne edukacja, dostarczając wiedzy użytecznej, w jakimś sensie jest zawsze „przyuczeniem" do życia. Należy zgodzić się z następującą konstatacją B. Waya: „[...] drama nie będąc nowością, jest wyraźnie obecna zarówno w formie, jak i w treści każdego aktu edukacyjnego, jaki kiedykolwiek miał miejsce, zwłaszcza jeśli chodzi o rozwój *całościowo* pojmowanego człowieka"[6]. Specyficzny charakter dramy polega jednak na tym, że owo „przyuczenie" do życia nie polega na zgłębianiu modeli teoretycznych, ale na poznawaniu rzeczywistości – i siebie – poprzez działanie. Erving Goffman niezwykle trafnie uogólnił dramatyczny (czy dramowy) charakter rzeczywistości społecznej: „Scenariusz nawet w ręku niewprawnego aktora może ożyć dlatego, że samo życie ma konstrukcję dramatyczną"[7]. Drama edukacyjna nie jest niczym innym jak przywoływaniem owych konstrukcji dramatycznych w określonym celu, ukierunkowanym na rozwój szeroko pojmowanych kompetencji intelektualnych i emocjonalnych człowieka. Wszystkie rozgrywane w obrębie dramy sytuacje mają służyć poznaniu i samopoznaniu, są szansą „zdobycia bądź pogłębienia wiedzy o świecie, o sobie, o innych ludziach"[8]. Drama stanowi zatem jedną z najbardziej skutecznych metod wszechstronnego i harmonijnego rozwijania osobowości dziecka. W najbardziej ogólnym sensie drama to edukacja poprzez działanie włączające emocje i wyobraźnię[9]. Powinna aktywizować dyspozycje poznawcze człowieka, a zarazem wywoływać reakcje bezpośrednie.

---

[3] D. Michałowska: *Drama w edukacji*. Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu Wydawnictwo Naukowe Instytutu Filozofii, Poznań 2008.

[4] B. Way: *Drama w wychowaniu dzieci i młodzieży*. Tłum. K. Pankowska i E. Nerwińska. Warszawa: WSiP, 1990, s. 14

[5] K. Pankowska: *Pedagogika dramy...*, s. 17.

[6] B. Way: *Drama w wychowaniu...*, s. 10.

[7] E. Goffman: *Człowiek w teatrze życia codziennego*. Tłum. H. Datner-Śpiewak, P. Śpiewak. Warszawa: Wydawnictwo KR, 2000, s. 100.

[8] K. Pankowska: *Pedagogika dramy...*, s. 22.

[9] K. Johnstone: *Impro for Story-tellers*. London: Routledge, 1999; N. McCaslin: *Creative Drama in the Classroom and Beyond*. London: Longman, 1996; A. Maley: *A Roomful of Human Beings*. Singapore: RELC Guidelines, 1984;

Z pewnego – może uproszczonego, ale w pełni uprawnionego – punktu widzenia, życie stanowi sztukę zadawania pytań i poszukiwania na nie odpowiedzi. Każda edukacja jest swoistym wyprzedzaniem czy proponowaniem pytań. Każdorazowo w procesie uczenia, poza autorytarnym, zakłada się, wspólne dla nauczającego i uczącego się, poszukiwanie odpowiedzi na pytania. Odpowiedź może przybrać formę informacji albo doświadczenia. Drama jawi się jako działanie twórcze, ale jej charakter kreacyjny nie sprowadza się do powstawania, drogą pracy zbiorowej, obiektywnych produktów, lecz do ugruntowania pewnych postaw zarazem wobec siebie, jak i wobec świata. W najbardziej ogólnym sensie powinno to skutkować „ruchem myśli, uczuć i wyobraźni, [...] chęcią i potrzebą działania przeobrażającego”[10].

Drama jako proces

Rozumienie dramy zmieniało się na przestrzeni lat głownie w krajach anglosaskich, ale również w Polsce pojęcie to zyskiwało nowe znaczenie i nowy wymiar. W latach dziewięćdziesiątych ubiegłego wieku w Stanach Zjednoczonych i Australii sformułowano pojęcie procesu dramatycznego. Uznano, że drama zasadniczo różni się od ograniczonych improwizacji, skeczy, dramatyzowanych opowiadań i sztuk dramatycznych wykorzystywanych w procesie edukacji. Współcześnie w Wielkiej Brytanii terminy „drama edukacyjna” i „drama w edukacji” są niemal jednoznaczne z pojęciem procesu dramatycznego[11]. Proces dramatyczny[12] to skoncentrowanie się na odkrywaniu dramatycznego świata stwarzanego przez prowadzącego zajęcia oraz ich uczestników, pracujących nad rozpoznaniem wspólnie doświadczanego świata fikcyjnego. Kluczową cechą procesu dramatycznego jest aktywna identyfikacja grupy z odkrywanymi fikcyjnymi rolami i sytuacjami oraz – na dalszym etapie – zrozumienie dzięki grze dramowej samych siebie i świata rzeczywistego, w którym się funkcjonuje. „Produktem końcowym” procesu dramatycznego jest zatem pogłębienie doświadczeń i wzbudzenie refleksji uczestników, a nie jakieś formy widowi-

M. Rittenberg, P. Kreitzer: *English Through Drama*. San Francisco: Alemany Press, 1981.

[10] I. Wojnar: *Teoria wychowania estetycznego – zarys problematyki*. Warszawa: PWN, 1984, s. 257.

[11] A. Gałązka: *Motywacyjna rola dramy w glottodydaktyce*. Kraków: Impuls, 1999.

[12] A. Owens, K. Barber: *Mapping Drama. Creating, Developing & Evaluating Process Drama*. Carlisle: Carel Press, 2001.

ska, odtwarzające możliwe sytuacje społeczne i mające walor prezentacji określonych problemów. Jedna spośród najważniejszych badaczy i praktyków dramy – Dorothy Heathcote – stoi na stanowisku, że drama nie przynosi wyłącznie fabuł opowiadanych na nowo poprzez działanie, ale kreuje sytuacje mające konfrontować ludzi z sobą oraz zmieniać ich postawy[13]. Proces dramatyczny wyraża różne aspekty świata. Może przybierać formę nielinearną i łamać tradycyjny układ przyczynowo-skutkowy, tworząc (inaczej niż w akcie twórczości teatralnej) strukturę autonomiczną i jednorazową, która nie ma znaczeniowego odpowiednika w świecie rzeczywistym.

Związek dramy z zabawą – efekt Arystotelesa

Niepodważalny jest związek dramy z zabawą. Klasyczna już definicja sformułowana przez Johana Huizingę głosi: „Zabawa jest dobrowolną czynnością lub zajęciem, dokonywanym w pewnych ustalonych granicach czasu i przestrzeni według dobrowolnie przyjętych, lecz bezwarunkowo obowiązujących reguł, jest celem sama w sobie, towarzyszy jej zaś uczucie napięcia i radości i świadomość *odmienności* od *zwyczajnego życia*"[14]. Dramę trudno jednak uznać za czynność będącą celem w samym sobie. Wchodzenie w role i konkretne ćwiczenia podporządkowane są bowiem odpowiednio sprecyzowanym celom dydaktycznym i wychowawczym. Jednak podobnie jak zabawa, drama jest zawsze modelowym zachowaniem, a sprawowane role pozwalają odkrywać nowe przestrzenie zarówno wewnętrzne (odnoszące się do życia psychicznego), jak i zewnętrzne (związane z życiem społecznym). Może dostarczać radości towarzyszącej zabawie, powinna wywoływać określone reakcje uczestników, zmieniać ich sposób myślenia, odczuwania i zachowania. Dzięki temu rozszerza się u dziecka wiedza o świecie, pojmowana w kategoriach intelektualnych i emocjonalnych. Zabawa łączy się z wysiłkiem fizycznym i emocjonalnym prowadzącym do odkrywania nowej natury świata. Podobne reguły obowiązują w grze dramatycznej. Edukacyjne aspekty zabawy idą w parze z jej walorami terapeutycznymi. Zabawa nigdy nie jest bezinteresowna, gdyż, niezależnie od stopnia spontaniczności, polega na odgrywaniu ról o charakterze społecznym, a podejmowana z innymi – uczy współpracy nad

[13] A. Gałązka: *Future Learning System. Drama w nauczaniu języka angielskiego. Perspektywa psychopedagogiczna.* Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2013.

[14] J. Huizinga: *Homo ludens. Zabawa jako źródło kultury*. Tłum. M. Kurecka, W. Wirpsza. Warszawa: Czytelnik, 1985, s. 48.

realizacją celu wykraczającego poza potrzeby jednostkowe. Drama podtrzymuje właściwą naturze dziecka ekspresję, skłonność do zabawy i naśladowania. Peter Slade twierdzi, że kontakt dziecka z elementami sztuki dramatycznej następuje w okresie, kiedy nie odróżnia ono jeszcze świata subiektywnego od obiektywnego. Podejmowanie samodzielnych zabaw jest zatem swoistą syntezą doświadczeń dziecka, dających początek jego twórczej działalności, dokonywaniem prób wchodzenia w role, a tym samym umożliwiających pełniejsze poznanie świata i siebie[15]. Drama pozwala dziecku na eksperymentowanie, przyglądanie się sytuacji z różnorodnych punktów widzenia. Tym samym ćwiczy różne warianty zachowań i pozwala wcielać się w różne osoby.

Według Stefana Szumana: „Małe dzieci, zwłaszcza przedszkolaki, bawią się najchętniej w to, co sobie wyobrażą lub przedstawią[16]". Szuman zwraca uwagę na to, że „dziecko samo układa, gra, a czasie gry tworzy, rozwija swoją zabawę, czyli swój teatr"[17]. Jest ono równocześnie autorem tekstu, czyli scenariusza, reżyserem i inscenizatorem, autorem, i to autorem grającym na przemian różne role, a w końcu widzem i słuchaczem własnej gry oraz gry innych dzieci, które z nim wspólnie się bawią. Niewątpliwie, w zabawie odnajdziemy źródła najprostszych form gier dramowych i pełnej dramy[18].

Drama edukacyjna wymaga gotowości jej uczestników do zabawy i otwarcia. Bez takiego nastawienia niemożliwe jest zobaczenie rzeczywistości w nowym świetle i zgoda na dystans do siebie, bez którego nie powiedzie się próba bycia w grze kimś innym niż sobą. Drama pozwala usunąć przeróżne blokady emocjonalne, zrywa z utrwalonymi nawykami postrzegania siebie i świata, stanowi założenie, że uczestnicy będą bawić się własnymi pomysłami, myślami, uczuciami, traktując plastycznie własne dyspozycje psychiczne i fizyczne. Dzięki temu jest twórczą metodą pracy nie tylko z dziećmi, ale i z młodzieżą oraz dorosłymi. Drama zachęca, aby podjąć działania w świecie fikcji, ale przeżycie sytuacji fikcyjnej ułatwia zmianę siebie w rzeczywistości. Ćwiczenie nowych zachowań powoduje powstanie nowych, pozytywnych nawyków i adekwatnych mechanizmów zachowań.

---

[15] M. Rittenberg, P. Kreitzer: *English Through Drama...*; J. Seely: *In Context. Language and Drama in the Secondary School*. Oxford: Oxford University Press, 1976.

[16] A. Gałązka: *Drama kreatywna a inteligencja emocjonalna. Przykład wykorzystania wybranego modelu badań empirycznych.* „Chowanna" 2011, T. 1 (36).

[17] K. Pankowska: *Pedagogika dramy. Teoria i praktyka*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak", 2000, s. 41.

[18] S. Kao, C. O'Neill: *Words Into Worlds. Learning a Second Language Through Process Drama*. London: Ablex Publishing Corporation, 1998.

Życie to nieustanny proces uczenia się. Od najmłodszych lat aż do późnej starości człowiek karmiony jest wciąż nowymi informacjami. Uczestnicząc w tej podróży zdobywania wiedzy, obserwuje się różne typy i style uczenia się, poddaje się refleksji własne doświadczenia, ocenia nauczycieli. Suma doświadczeń pozwala uświadomić sobie indywidualne preferencje związane z przyswajaniem i generowaniem informacji. Każdy posiada odmienne wyobrażenia odnoszące się do tego, co uznaje się za efektywne nauczanie, ale wszyscy uczący się są zgodni co do tego, że zasadnicza korzyść z przyswajania wiedzy i nowych informacji wynika z tego, że okazują się one przydatne w życiu. Analizując własne doświadczenie związane z procesem uczenia się i zapamiętywania, wiemy, że najłatwiej zapamiętujemy i najdłużej pamiętamy to, co zawierało pewne elementy dramatyczne[19] i było nasycone emocjami. Doświadczenia zdobyte przez dziecko we wczesnym okresie edukacji ma szczególnie istotne znaczenie – doświadczenia emocjonalne przyjmują niejako postać markerów emocjonalnych obecnych przez całe życie. Życie bez dramaturgii jest nudne i szare. Podobnie jest z edukacją i procesem nauczania. Howard Gardner w teorii inteligencji wielorakiej podkreśla, że w tradycyjnym systemie edukacyjnym, dalekim od naturalnego kształcenia, oczekiwanie efektu zastępuje rzeczywiste uczenie się. Rzeczywisty proces uczenia się to tymczasem taki proces, który stymuluje do działania, wywołuje trwałą zmianę w postawach, systemie wartości i w systemie poznawczym dziecka[20].

Struktura dramatyczna opisana przez Arystotelesa jest bardzo prosta do zrozumienia i w klasycznym ujęciu to propozycja stworzenia sztuki dramatycznej w taki sposób, by miała ona trwały i wszechstronny wpływ na odbiorcę. Warto zauważyć, że wszystkie dramaty, zarówno klasyczne, jak i współczesne, zawierają pewne elementy struktury proponowanej przez Arystotelesa wiele wieków temu. Arystoteles twierdził, że jednostka nie uczy się efektywnie, jeśli nie jest w jakimś stopniu „zabawiana". W tym stwierdzeniu Arystoteles definiuje zabawę jako pełne zaangażowanie umysłu, a nie pustą, bezmyślną

[19] J. Challen: *Drama Casebook: A Chronicle of Experience*. North Yorkshire: Methuen Educational Ltd., 1973; A. Frost, R. Yarrow: *Improvisation in Drama*. London: Macmillan, 1990; J. Hodgson: *The Uses of Drama*. North Yorkshire: Methuen Educational Ltd, 1977; J. Hodgson, E. Richards: *Improvisation*. North Yorkshire: Methuen Educational Ltd 1967; K. Johnstone: *IMPRO: Improvisation and the Theatre*. North Yorkshire: Methuen Educational Ltd, 1981.

[20] A. Gałązka: *Drama stymulatorem myślenia twórczego dzieci w nauczaniu języka angielskiego*. W: *Pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna w sytuacji zmiany społecznej kulturowej i oświatowej. Studia – rozprawy – praktyka*. Red. S. Juszczyk, M. Kisiel, A. Budniak. CD-ROM. Katowice 2011.

rozrywkę. W *Poetyce* podkreśla najbardziej istotne elementy struktury dramatycznej, a opracowane przez niego zasady konstruowania sztuki teatralnej, chociaż sięgają czasów starożytnych, wciąż pozostają aktualne. W procesie nauczania ważne jest stworzenie atmosfery, w której uczący się czuje się bezpieczny. By wyjść poza teraźniejszość, potrafi zająć pozycję *meta-* i przejść na głębszy poziom rozumienia. Dzieci w okresie wczesnoszkolnym mają szczególnie rozwinięte potrzeby poczucia bezpieczeństwa, które drama w swej istocie zapewnia.

Drama wydaje się metodą nauczania, w której uwzględniono wiedzę o uczącym się, procesie uczenia się oraz rzeczywistości społecznej, która powinna być kontekstem każdej edukacji. Hoffman twierdzi[21], że zdolność empatii skłania człowieka do przestrzegania pewnych zasad moralnych i podejmowania działań moralnych. Drama to metoda mająca ogromny wpływ na rozwój zdolności empatycznych oraz umiejętności werbalnej i niewerbalnej komunikacji społecznej już u dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym.

Drama w rozwoju dziecka

W ostatnich latach prowadziłam wiele badań dotyczących wykorzystywania dramy w edukacji wczesnoszkolnej dotyczących rozwoju inteligencji emocjonalnej dzieci, poczucia kontroli i sprawstwa, rozwoju kompetencji społecznych, które dowiodły ogromnej skuteczności dramy w tym zakresie. Drama jest edukacją poprzez działanie włączające emocje i wyobraźnię. Jej wyjątkowość polega na ożywianiu dyspozycji poznawczych dziecka, a zarazem wywołaniu reakcji bezpośredniej. Drama jest formą naturalnej aktywności dziecka stanowiącą potrzebę spontanicznych zachowań w autentycznych sytuacjach, jak również sposobem naturalnego przyswajania wiedzy życiowej. Sprzyja wydobywaniu i rozwijaniu najbardziej pożądanych cech osobowości dziecka, wzmacnia wiarę w siebie. Drama spełnia funkcję wychowawczą, jej przedmiotem jest bowiem nie tylko konkretny uczeń, ale i relacje rówieśnicze. Wzmacnia zatem więź koleżeńską, grupową oraz poczucie współpracy i współodpowiedzialności. Wartość metody dramy w wychowaniu wydaje się nieoceniona, poprzez wywołanie bowiem procesów wymagających współdziałania promuje postawy społeczne i rozwija umiejętności współpracy. Jest również oparta na zasadach obowiązujących w każdej grze, ponieważ posiada zdefiniowany obszar działania i wymaga szczegółowego opracowania. Drama jest więc

[21] A. S m i t h: *Przyspieszone uczenie się w klasie*. [Tłum. A. G a ł ą z k a]. Katowice: WOM, 1997.

„grą w tworzenie" w ramach określonych celów[22]. Obszary tematyczne o znaczeniu wychowawczym to na przykład nauka, praca, zdrowie, rodzina, rozrywki, podróże.

Drama może być także ważnym narzędziem psychoterapeutycznym w kształtowaniu kompetencji emocjonalnych i społecznych dziecka – rozładowuje konflikty, napięcia psychiczne, pomaga w nawiązywaniu emocjonalnych kontaktów z otoczeniem. Dzięki dramie dziecko obserwując różne zachowania, dochodzi samodzielnie do najlepszych rozwiązań, a tym samym uczy się unikać błędów w życiu. Siłę dramy dostrzega się w wykorzystaniu autentycznej potrzeby dzieci bycia w świecie nierzeczywistym, przyjemności przebywania w sferze fantazji, w wymarzonych rolach. Siła dramy polaga też na możliwości wykorzystania społeczno-wychowawczych i poznawczych funkcji zabawy. Zabawy dziecka w wieku przedszkolnym P. Slade nazywa dramą dziecięcą. Dziecko już bowiem w przedszkolu ma możliwość słuchania bajek, opowiadań, ogląda obrazki, słucha muzyki, tańczy, śpiewa, recytuje. W działalności tej nie tylko rozwija zainteresowania, ale też zaspokaja potrzeby wyrażania siebie[23]. Małe dzieci – o czym już wspominałam – najchętniej bawią się w to, co sobie wyobrażają. Zabawy takie wymyślają najchętniej same, mimo że naśladują w nich zwykle rzeczywistość ludzi dorosłych i sceny z ich życia. W zabawach takich ogromną rolę gra fantazja dziecka i dlatego zabawy stają się często po prostu zainscenizowanymi i odgrywanymi bajkami.

Drama pozwala dziecku, poprzez ekspresję i mimikę, na komunikację, przy ograniczonych możliwościach wyrazu. Drama powinna być zawsze skoncentrowana na dziecku. Jest działaniem praktycznym i bezpośrednim, próbą łączenia tego, co osobiste i intuicyjne, z tym, co obiektywnie poznawcze. Drama wnosi do nauczania wymiar akcji przez wyobrażone użycie czasu, przestrzeni i osób. Jest również społeczną formą wywoływania i interpretowania zachowań ludzkich w wyobrażonej akcji, zachowań, które korespondują z sytuacjami realnego życia. Stanowi też doskonały trening kompetencji emocjonalno-społecznych.

[22] D. Heathocte: *Drama i wychowanie. Elementy metodyki pracy z grupą*. Cz. 2. „Drama" 2000, nr 33, s. 9.

[23] P. Slade: *An Introduction to Child Drama*. London: University of London Press, 1960.

Podsumowanie

Kompetencje społeczno-emocjonalne to podstawa funkcjonowania człowieka w okresie zarówno nauki szkolnej, jak i dorosłości. Coraz częściej obserwujemy brak zrozumienia i wzajemnej akceptacji w relacjach nauczyciel – uczeń. Lawinowo wzrasta odsetek dzieci i młodzieży z trudnościami w zakresie zdrowia psychicznego oraz liczba dzieci i młodzieży stosujących przemoc i naruszających prawo. Fakty te wskazują na ogromną potrzebę rozwijania już od najmłodszych lat umiejętności i kompetencji społecznych, takich jak: empatia, zdolności komunikowania się, umiejętności rozwiązywania problemów w relacjach z innymi, zdolność do współpracy, zdolność do przyjęcia krytyki, respektowanie zasad, poczucie odpowiedzialności, poczucie własnej wartości, a także uwzględniania ich w programach kształcenia. Drama to metoda, która z powodzeniem rozwija kapitał społeczny dziecka i kształtuje jego zdolności kształtowania relacji oraz radzenia sobie z emocjami i stanowi pewnego rodzaju remedium na często obserwowaną instrumentalizację edukacji i deprywację potrzeb emocjonalnych. Hiperstymulacja poznawcza, jakiej doświadczają dzieci już od najmłodszych lat, nie koresponduje z rozwojem społeczno-emocjonalnym. Drama jako metoda zapewniająca holistyczne podejście do procesu uczenia odpowiada na wyzwania współczesności.

Bibliografia

Challen J.: *Drama Casebook: A Chronicle of Experience*. North Yorkshire: Methuen Educational Ltd., 1973.

Frost R.Y.: *Improvisation in Drama*. London: Macmillan, 1990.

Heathocte D.: *Drama i wychowanie. Elementy metodyki pracy z grupą*. Cz. 2. „Drama" 2000, nr 33, s. 9.

Gałązka A.: *Drama in the Bilingual Nursery in Poland*. „The Learning Teacher Magazine. The Learning Teacher Network" 2012, no. 3.

Gałązka A.: *Drama kreatywna a inteligencja emocjonalna. Przykład wykorzystania wybranego modelu badań empirycznych.* „Chowanna" 2011, T. 1 (36).

Gałązka A.: *Drama stymulatorem myślenia twórczego dzieci w nauczaniu języka angielskiego*. W: *Pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna w sytuacji zmiany społecznej kulturowej i oświatowej. Studia – rozprawy – praktyka*. Red. S. Juszczyk, M. Kisiel, A. Budniak. CD-ROM. Katowice 2011.

Gałązka A.: *Future Learning System. Drama w nauczaniu języka angielskiego. Perspektywa psychopedagogiczna*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2013.

Gałązka A.: *Motywacyjna rola dramy w glottodydaktyce*. Kraków: Impuls, 1999.

Gałązka A., Krasoń K.: *Drama Movement Techniques and Formation of Self – Creative Competencies of a Child at the Early School Age – Initial Approach*. „Drama Research – International Journal of Drama in Education" 2011, vol. 2, no. 1.

Goffman E.: *Człowiek w teatrze życia codziennego*. Tłum. H. Datner-Śpiewak, P. Śpiewak. Warszawa: Wydawnictwo KR, 2000.

Hodgson J.: *The Uses of Drama*. North Yorkshire: Methuen Educational Ltd, 1977.

Hodgson J., Richards E.: *Improvisation*. North Yorkshire: Methuen Educational Ltd 1967.

Huizinga J.: *Homo ludens. Zabawa jako źródło kultury*. Tłum. M. Kurecka, W. Wirpsza. Warszawa: Czytelnik, 1985.

Johnstone K.: *Impro for Story-tellers*. London: Routledge, 1999.

Johnstone K.: *IMPRO: Improvisation and the Theatre*. North Yorkshire: Methuen Educational Ltd, 1981.

Kao S., O'Neill C.: *Words Into Worlds. Learning a Second Language Through Process Drama*. London: Ablex Publishing Corporation, 1998.

Maley A.: *A Roomful of Human Beings*. Singapore: RELC Guidelines, 1984.

McCaslin N.: *Creative Drama in the Classroom and Beyond*. London: Longman, 1996.

Michałowska D.: *Drama w edukacji*. Poznań: Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Wydawnictwo Naukowe Instytutu Filozofii, 2008.

Owens K.B.: *Mapping Drama. Creating, Developing & Evaluating Process Drama*. Carlisle: Carel Press, 2001.

Pankowska K.: *Drama jako twórcza metoda edukacyjna*. W: *Dydaktyka twórczości. Koncepcje, problemy, rozwiązania*. Red. K.J. Szmidt. Kraków: Impuls, 2003.

Pankowska K.: *Pedagogika dramy. Teoria i praktyka*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak", 2000.

Pavis P.: *Słownik terminów teatralnych*. Tłum. S. Świontek. Wrocław–Warszawa–Kraków: Zakład Narodowy imienia Ossolińskich – Wydawnictwo, 2001.

Rittenberg M., Kreitzer P.: *English Through Drama*. San Francisco: Alemany Press, 1981.

Seely J.: *In Context. Language and Drama in the Secondary School*. Oxford: Oxford University Press, 1976.

Slade P.: *An Introduction to Child Drama*. London: University of London Press, 1960.
Smith A.: *Przyspieszone uczenie się w klasie*. [Tłum. A. Gałązka]. Katowice: WOM, 1997.
Way B.: *Drama w wychowaniu dzieci i młodzieży*. Tłum. K. Pankowska i E. Nerwińska. Warszawa: WSiP, 1990.
Wojnar I.: *Teoria wychowania estetycznego – zarys problematyki*. Warszawa: PWN, 1984.
Yarrow FR.: *Improvisation in Drama*. London: Macmillan 1990.

Alicja Gałązka

Drama in Developing Social and Emotional Competences of Early Schoolchildren

Summary: The article presents the problem of using drama in the development of social and emotional competences of children in early school age. In preschool and early school age children undergo many dynamic developmental changes, especially in the area of social, emotional, cognitive and communication development. All these changes help children better understand and organize the world around them and think about it in a creative and increasingly independent and complex way. Children develop their metacognitive abilities, they better understand their own emotions and behavior, and at the same time, assimilate the norms and principles of social life. In the article, the author points to the possibility of using drama to support emotional and social development of a child. Drama, thanks to the fact that it oscillates between fiction and reality, gives the possibility of safe exploration of various social and moral attitudes and expression of emotions. The article is a kind of summary of the most important notions and dimensions of the use of drama in work with children of early school age in the last two decades.

Keywords: drama, social and emotional competences of children

Alicja Gałązka

Das Drama in der Entwicklung von sozialen und emotionalen Kompetenzen bei Kindern im frühen Schulalter

Zusammenfassung: Der vorliegende Beitrag beschreibt die Benutzung des Dramas in der Entwicklung von sozial-emotionalen Kompetenzen der Kinder im frühen Schulalter. Im Vorschulalter und im frühen Schulalter finden zahlreiche dynamische Entwicklungsänderungen insbesondere im Bereich sozial-emotionaler, kognitiver und kommunikativer Entwicklung statt. Alle diese Änderungen helfen den Kindern, die sie umgebende Welt zu verstehen, zu ordnen und sie auf schöpferische, selbständige und immer komplexere Art und Weise wahrzunehmen. So entwickeln die Kinder ihre metakognitiven

Fähigkeiten, sind sich ihrer Emotionen und ihres Verhaltens bewusster und eignen sich zugleich Normen und Regeln des sozialen Zusammenlebens an. Da ein Drama zwischen Fiktion und Wirklichkeit schwankt, ermöglicht es verschiedene sozial-moralische Einstellungen zu manifestieren und Emotionen auszudrücken. Der Beitrag ist ein gewisser Überblick über wichtigste Begriffe und Anwendungsbereiche des Dramas in der Arbeit mit Kindern im frühen Schulalter in den letzen zwei Dekaden.

Schlüsselwörter: Drama, sozial-emotionale Kompetenzen der Kinder

„CHOWANNA" 2019, tom jubileuszowy
ISSN 2353-9682 (wersja elektroniczna)
CC BY SA
DOI: 10.31261/CHOWANNA.2019.S.09

Beata Mazepa-Domagała
Uniwersytet Śląski w Katowicach
https://orcid.org/0000-0002-9651-0640

Z teorii i praktyki edukacji plastycznej na poziomie kształcenia wczesnoszkolnego, czyli o działaniach edukacyjnych oraz udziale technik i mediów plastycznych w stymulowaniu dziecięcej kreatywności i wyobraźni plastycznej – wymiar poznawczy

Wprowadzenie

Obecna rzeczywistość – progresywny rozwój we wszystkich dziedzinach życia (nauce, sztuce czy też technice) – zmusza człowieka do ciągłych zmian i powoduje konieczność dostosowania się do nowych warunków i wyzwań, tym samym wymusza zmiany w procesie edukacji. Wzrasta bowiem zapotrzebowanie na jednostki samodzielne i twórcze, doskonalące swoją osobowość, umiejące dostrzegać, analizować i rozwiązywać problemy, słowem – potrafiące sprostać nowym wymaganiom. Z tego względu twórczy potencjał i kreatywna działalność dziecka są wciąż żywym przedmiotem zainteresowań pedagogów.

Koncentracja na problematyce aktywności twórczej dziecka wynika również z faktu, że w zachowaniu młodego człowieka coraz częściej obserwuje się zjawisko ubożenia wyobraźni i fantazji oraz zanikania takich cech, jak ciekawość, wytrwałość w stawianiu pytań, dociekliwość i dążenia do realizacji własnych planów i zamierzeń. Wobec tego wydaje się konieczne, aby w procesie edukacji podjąć trud kształtowania wyobraźni poprzez aktywność twórczą i tym samym przygotować młodego człowieka do wysokich, pozbawionych algorytmiczności wymagań, jakie stwarza rzeczywistość.

Wyobraźnia jest główną zasadą kreacji świata materialnego, jest źródłem wszystkich kształtów egzystencji i form mających walory

estetyczności. Stanowi także źródło zachowań kreatywnych człowieka. W niej powstają przecież impulsy pobudzające umysł do konkretyzacji w postaci obrazu, idei czy do określenia znaczenia i wartości. Ona też stanowi teren ujawniania się odczuć, przypuszczeń, nieuświadomionych, pierwotnych reakcji na bodźce otoczenia[1]. Wyobraźnia jako źródło wszelkich transgresji pobudza do aktywności rozmaite dyspozycje i mechanizmy psychiczne, natomiast sama w sobie generuje zarys pomysłu. Jedne mechanizmy owe obrazy ukonkretniają, inne zaś przywracają je do miejsca ich powstania, gdzie otrzymują już konkretny kształt. Wyobraźnia stymuluje działalność jednostki i jednocześnie stanowi teren jej marzeń. To w niej wyraża się postrzegany przez daną osobę świat realny oraz świat upragniony. Wyobraźnia jako kompetencja ludzka stanowi element jednoczący formy działania konkretnego i abstrakcyjnego, jednoczy struktury psychiczne, ponieważ zamyka doznania w całości i jednocześnie otwiera się na nowe[2]. Natomiast wyobraźnia w działaniu dziecka jest czymś w rodzaju praświadomości, konstytuuje przedmioty czasowo i przestrzennie, sama nie jest wtedy treścią, choć takie zawiera, jest transcendentalna. Jak dowodzi Edmund Husserl, uruchamia ją związek czasu i świadomości[3]. Wyobraźnia odgrywa również ważną rolę w procesie przyswajania przez dziecko tych treści, które wykraczają poza sytuację, z jaką nigdy bezpośrednio się nie zetknęło[4].

W tym miejscu należy podkreślić, iż u dzieci w młodszym wieku szkolnym wyobraźnia przechodzi od subiektywnych form fantazjowania do obiektywizujących się form wyobraźni twórczej, obrazowanej w wytworach twórczości[5]. Tak więc można przyjąć, iż w początkowym etapie rozwoju dziecka wyobraźnia panuje nad jego świadomością, a w następnych etapach świadomość wyznacza kierunek i efektywność jej rozwoju.

---

[1] Por. J. Górniewicz: *Kategorie pedagogiczne. Odpowiedzialność, podmiotowość, samorealizacja, tolerancja, twórczość, wyobraźnia*. Olsztyn: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Olsztynie, 1997, s. 77.

[2] Por. *O wyobraźni*. Red. R. Liberkowski, W. Wilowski. Poznań: Uniwersytet im. Adama Mickiewicza. Wydaw. Naukowe Instytutu Filozofii, 2003, s. 23 i n.; B. Mazepa-Domagała: *Edukacja dla przyszłości, czyli o mocy wyobraźni*. W: *W kręgu sztuki i ekspresji dziecka. Rozważania inspirujące*. Red. K. Krasoń, B. Mazepa-Domagała. Mysłowice–Katowice: Wydawnictwo Górnośląskiej Wyższej Szkoły Pedagogicznej imienia Kardynała Augusta Hlonda w Mysłowicach, 2006.

[3] Ibidem, s. 16.

[4] Ibidem, s. 79.

[5] S.L. Rubinsztejn: *Podstawy psychologii ogólnej*. [Tłum. Z. Danielewska et al.]. Warszawa: Książka i Wiedza, 1964, s. 448.

Rozwijająca się w tym wieku wyobraźnia ma niebagatelne znaczenie nie tylko dla twórczości plastycznej, ale również dla kształtowania twórczej postawy. Nadmienić należy, że zajęcia plastyczne w skomplikowanym procesie rozwoju twórczej wyobraźni mogą odegrać decydującą rolę, pod warunkiem prawidłowego ukierunkowania tego procesu przez nauczyciela. Zatem kształtowanie i doskonalenie wyobraźni u dzieci w młodszym wieku szkolnym wymaga zastosowania działań służących przekształcaniu wyobraźni biernej w wyobraźnię czynną, w której obrazy są tworzone oraz modyfikowane świadomie i stosownie do celów oraz zadań edukacyjnych.

W tym miejscu warto również wspomnieć, iż duże znaczenie dla wyobraźni twórczej ma wczesne podjęcie aktywności, polegającej na częstym posługiwaniu się obrazami umysłowymi, a ważnymi ćwiczeniami dla jej rozwoju są treningi wizualizacji i transformacji wyobrażeń umysłowych. Niezwykle istotna dla rozwoju wyobraźni twórczej jest stymulacja, polegająca na stawianiu dzieciom zadań, dzięki którym mogą one rozwijać podstawowe mechanizmy wyobraźni twórczej w postaci tworzenia metafor obrazowo-wizualnych oraz przekształcania obrazów umysłowych. Metafora obrazowa jest związana ze środowiskiem wewnętrznym, umysłowym i oznacza proces tworzenia wyobrażeń metaforycznych o charakterze przestrzenno-wizualnym. Metafora wizualna oznacza skonkretyzowanie metafory obrazowej w postaci konkretnego obiektu zewnętrznego: pracy plastycznej o charakterze rysunkowym, malarskim, formy przestrzennej lub innego dzieła/wytworu z wykorzystaniem ekspresji wizualnej.

Analizując problematykę edukacji plastycznej na poziomie kształcenia wczesnoszkolnego, mam na uwadze fakt, iż obecnie podejmowane w tej materii działania edukacyjne winny być ukierunkowane na wyzwalanie i stymulowanie dziecięcej kreatywności, dlatego dalsze rozważania będą skrótowym z konieczności przybliżeniem problematyki kreatywności dziecka w ramach procesu kształcenia plastycznego.

Intuicyjnie proste zjawisko kreatywności, czyli innymi słowy: twórczość w rzeczywistości, jest procesem bardzo złożonym. Na przestrzeni lat było ono badane na różnych płaszczyznach z perspektywy pedagogiki, psychologii behawioralnej i społecznej, neuropsychologii poznawczej, sztucznej inteligencji, a także filozofii, historii, ekonomii i biznesu. Badania objęły kreatywność w życiu codziennym, kreatywność wybitną, wyjątkową, a nawet kreatywność sztuczną, której obiektem zainteresowań jest modelowanie i stymulacja kreatywności człowieka, budowanie narzędzi zdolnych do kreatywności lub wspo-

magających kreatywność ludzi[6]. W zależności od orientacji badawczej czy teoretycznej autorzy opisują pojęcie twórczości w różnym kontekście – wytworu, procesu twórczego, osoby twórcy czy też czynników zewnętrznych wpływających na aktywność twórczą[7]. Wielu badaczy odwołuje się do systemowego ujęcia twórczości, które polega na uwzględnieniu w procesie twórczym czynników działających łącznie i wchodzących we wzajemne interakcje. W Polsce przykładem systemowego ujęcia twórczości w perspektywie zarówno psychologicznej oraz socjologicznej, jak i kulturowej jest koncepcja transgresji Józefa Kozieleckiego. Na uwagę zasługuje również koncepcja interaktywnej przestrzeni twórczości jednostki Michała Stasiakiewicza[8].

Całościowy, interakcyjny sposób opisu dotyczy również pojęcia zdolności i uzdolnień twórczych, ich genezy, struktury i mechanizmów funkcjonowania. Szerokie omówienie tej problematyki można znaleźć w publikacjach Wiesławy Limont, Mirosławy Partyki, Renaty Wiechnik, a także Stanisława Popka i Krzysztofa J. Szmidta[9].

Z uwagi na wielowymiarowość zjawiska twórczości w literaturze przedmiotowej można znaleźć wiele różnych definicji kreatywności. Najogólniej rzecz ujmując, kreatywność to proces umysłowy pociągający za sobą powstanie nowych idei, koncepcji lub nowych skojarzeń, powiązań z istniejącymi już ideami i koncepcjami. To moc twórcza, która wiąże się z naszymi umiejętnościami, zdolnością rozumienia, komunikowania i porozumiewania się, a która jednocześnie pobudza zdolność do krytycyzmu i samodzielnej oceny. Alternatywna, bardziej

---

[6] Zob. M.J. Kasperski: *Sztuczna inteligencja*. Gliwice: Wydawnictwo Helion, 2003.

[7] Zob. K.J. Szmidt: *Twórczość i pomoc w tworzeniu w perspektywie pedagogiki społecznej*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, 2001; E. Nęcka: *Psychologia twórczości*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2001.

[8] Szerzej w: J. Kozielecki: *Transgresja i kultura*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak", 1997; M. Stasiakiewicz: *Twórczość i interakcja*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, 1999.

[9] Zob. W. Limont: *Synektyka i zdolności twórcze*. Toruń: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, 1994; M. Partyka: *Zdolni, utalentowani, twórczy*. Warszawa: Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej MEN, 1999; S. Popek: *Człowiek jako jednostka twórcza*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, 2001; R. Wiechnik: *Intelektualne i kreatywne aspekty zdolności uczenia się*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, 1996; K.J. Szmidt: *Dydaktyka twórczości. Koncepcje, problemy, rozwiązania*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls", 2003.

ogólna definicja kreatywności głosi, że jest to po prostu zdolność tworzenia czegoś nowego[10].

W niniejszym opracowaniu kreatywność rozumiana jest jako zdolność wytwarzania wszelkiego rodzaju pomysłów – kompozycji wytworów, które są nowe i oryginalne (obiektywnie lub subiektywnie), będąca wynikiem aktywności wyobraźni i fantazji, intuicji bądź też celowym działaniem myślenia dywergencyjnego[11]. Zatem dalsze analizy będą prowadzone w obszarze twórczości i twórczych możliwości małego człowieka[12].

Z analizy pojęciowej – jak już wspomniano – wynika, że istnieją cztery kategorie pojmowania twórczości: twórczość traktowana jako wytwór (dzieło), twórczość rozumiana jako proces, twórczość jako zespół indywidualnych cech osobowości (osobowość twórcza) oraz twórczość jako zewnętrzne warunki twórczości (społeczno-materialne). Dla niniejszych rozważań interesującą kategorią jest twórczość pojmowana jako proces, czyli szereg czynności psychicznych i fizycznych, mniej lub bardziej uświadamianych sobie przez twórcę, w wyniku których następuje supresja własnej osobowości poprzez dokonywanie zabiegów przekształcania rzeczywistości zewnętrznej i własnego Ja[13].

Prowadzone dotychczas badania empiryczne oraz teoretyczne refleksje w obszarze przebiegu procesu twórczego u dzieci pozwoliły na określenie jego charakteru. Ustalono, że proces twórczy dziecka przybiera formę sekwencji czynności poprzedzających prace pamięci, wyobraźni i myślenia. Rozpoczyna się w momencie zakiełkowania pomysłu i trwa do zakończenia podjętej aktywności z wykorzystaniem

---

[10] Por. B. Mazepa-Domagała: *Dziecięce spotkania ze sztuką. Strategia projektowania spotkań ze sztuką oparta na rozumieniu, interpretacji i tworzeniu przekazów wizualnych*. Katowice: Śląsk, 2009, s. 30.

[11] *Encyklopedia psychologii*. Red. W. Szewczuk. Warszawa: Fundacja „Innowacja", 1998, s. 916.

[12] Na ten temat piszą szeroko: K.J. Szmidt: *Szkolne inhibitory twórczej aktywności uczniów w świetle wyników badań typu action research*. W: *Nowe konteksty (dla) edukacji alternatywnej XXI wieku*. Red. B. Śliwerski. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls", 2001; J. Uszyńska-Jarmoc: *Twórcza aktywność dziecka*. Białystok: Trans Humana, 2003; Eadem: *Podmiotowe wyznaczniki twórczej aktywności dzieci w młodszym wieku szkolnym*. W: *Dziecko w świecie współczesnym*. Red. B. Muchacka, K. Kraszewski. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls", 2008; *Psychopedagogika działań twórczych*. Red. K. Szmidt, M. Modrzejewska-Świgulska. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls", 2005.

[13] Por. S. Popek: *Wychowawcze wartości procesu kreacji plastycznej*. „Plastyka w Szkole" 1975, nr 9, s. 231.

czynników wewnętrznych – autokreacji[14]. W porównaniu do kreacji dorosłych wykazuje zdecydowaną odmienność. Dziecko tworząc, nie opiera się na tradycji, tajnikach warsztatu i tworzywa. Jest nieświadome tych zasad, nie posiada nawyków w posługiwaniu się środkami tworzenia, kieruje się znacznie częściej intuicją niż artystyczną wizją, daje się ponieść dywergencyjności i fantazji, a działanie twórcze traktuje jako zabawę. Na ogół nie interesuje się oceną, wartością wytworu – choć w tej materii prowadzone są szerokie dyskusje – ale bardziej dąży do realizowania się w procesie twórczym, przy niskim poziomie samokrytycyzmu[15].

W prowadzeniu rozważań z zakresu dziecięcej kreatywności istotna staje się zatem kwestia sposobów stymulacji twórczości plastycznej małego twórcy.

I tak, wśród sposobów stymulacji dziecięcej kreacji można wyróżnić następujące grupy działań:

- wielostronne inspiracje: sztuka, spotkania z przyrodą i środowiskiem naturalnym;
- zintegrowaną ekspresję twórczą: plastyczną, muzyczną, poetycką, ruchową;
- wykorzystywanie różnorodnych technik i mediów plastycznych jako form inspiracji;
- działania dotyczące formowania przestrzennego, konstruowania i budowania;
- działania dotyczące polisensorycznego poznawania przedmiotów i aktywizowania wyobraźni dzieci przez konstruowanie różnych fantastycznych obiektów;
- przedstawienia teatralne i inne formy działań w zakresie sztuk audiowizualnych jako szansa na zdobywanie nowych doświadczeń i polepszanie komunikacji, odczuwanie wspólnoty przeżyć, emocji i uczuć;
- projektowanie i bezpośredni, aktywny udział dzieci w tworzeniu przedstawień tematycznych[16].

Dzięki takiemu układowi działań edukacyjnych tworzymy warunki do wypracowania przez dziecko własnej struktury pojęciowej, wizualnej i językowej, stwarzamy dziecku możliwość eksperymentowania

---

[14] Zob. E. Nęcka: *Proces twórczy i jego ograniczenia*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls", 1995; Idem: *Psychologia twórczości*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2001.

[15] Por. K. Krasoń, B Mazepa-Domagała: *Przestrzenie sztuki dziecka. Strategia intersemiotycznego i polisensorycznego wsparcia jednostek o obniżonej sprawności intelektualnej*. Katowice: Librus, 2003, s. 12.

[16] B. Mazepa-Domagała: *Dziecięce spotkania ze sztuką*..., s. 35.

w obszarze problemów wizualnych i plastycznych, doświadczanych plastycznie jakości wizualnych, rozwijamy małego twórcę emocjonalnie, motywujemy do samodzielnych rozwiązań twórczych, a także rozwijamy postawę otwartości i odpowiedzialności w podejmowaniu wszelkich działań.

Zamykając szkicowo nakreślone rozważania – i jak wskazano wcześniej, skrótowe z konieczności – należy zwrócić uwagę na jeszcze jeden fakt. Otóż, dziecięcej kreatywności nie można traktować powierzchownie, jest to bowiem twórczość specyficzna o wysokiej motywacji, nacechowana autokreacją i samopoznaniem, wywierająca istotny wpływ na rozwój wszystkich funkcji poznawczych, od obserwacji do rozumienia i przetwarzania rzeczywistości, twórczość oddziałująca na kształtowanie się wrażliwości emocjonalnej, uczuć wyższych i sprzyjająca afirmacji osobowości, czyli wartości wewnętrznych, będących źródłem samopoznania i projekcji osobowości.

Projektowanie działań plastycznych na poziomie kształcenia wczesnoszkolnego – ujęcie modelowe

Zanim przejdę do przybliżenia Czytelnikowi koncepcji projektowania działań plastycznych na poziomie kształcenia wczesnoszkolnego wpisującej się w proces stymulowania wyobraźni i dziecięcej kreatywności, warto zaznaczyć, iż na współczesny system edukacji plastycznej złożyły się różnorodne tendencje nauczania, kształcenia i wychowania, znajdujące swoje odbicie w koncepcjach dydaktycznych kształcenia plastycznego. Z uwagi na fakt, iż koncepcje dydaktyczne edukacji plastycznej nawet te najbardziej tradycyjne są stale obecne w naszej rzeczywistości i wyrażają się w konkretnych postawach nauczycieli, sprowadzających się do kształcenia wizualnego na podstawie najnowszych osiągnięć plastyki, wychowania przez twórczą ekspresję i percepcję, wychowania przez sztukę, warto w tym miejscu odnieść się do podstawowych strategii dydaktycznych edukacji plastycznej, jakie powstały na przestrzeni stulecia.

I tak, podstawowe strategie dydaktyczne edukacji plastycznej, które miały wpływ na obecną rzeczywistość edukacyjną w interesującym nas obszarze, to: *utylitaryzm dydaktyczny*, *encyklopedyzm dydaktyczny*, *formalizm dydaktyczny*, *leseferyzm dydaktyczny*, *koncepcja twórczej ekspresji*, *dydaktyka formy*, a także tzw. *koncepcja integracyjna*[17].

[17] Por. S. P o p e k: *Edukacja plastyczna w systemie wszechstronnego rozwoju osobowości młodzieży*. W: *Metodyka plastyki w klasach IV–VIII*. Red. S. P o p e k. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1989, s. 24–27.

W odniesieniu do plastyki i realizowanych zadań *utylitaryzm dydaktyczny* to wyposażenie uczniów w umiejętności i techniczną sprawność w posługiwaniu się technikami plastycznymi. Przedstawiciele tej koncepcji uważali, że trzeba nauczyć młodego człowieka rysować i malować z natury oraz z wyobraźni obiekty z najbliższego otoczenia, trzeba nauczyć liternictwa oraz praktycznych zasad kompozycji i perspektywy.

W myśl założeń *encyklopedyzmu dydaktycznego*, należy wyposażyć ucznia w wiedzę dotyczącą rozwoju poszczególnych dziedzin plastyki oraz dążyć do tego, aby zrozumiał i opanował wiedzę z teorii barw, perspektywy, kompozycji, liternictwa.

W koncepcji *formalizmu dydaktycznego* w odniesieniu do działań edukacyjnych w obszarze plastyki nie kładzie się nacisku na uporządkowaną wiedzę o sztuce, lecz jedynie na ogólną orientację w tej materii. Zakłada się rozwijanie spostrzegawczości, pamięci wzrokowej, wyobraźni i myślenia twórczego, które jako dyspozycje psychiczne przyczyniają się do wyrobienia postawy odbiorczej wobec sztuki. W myśl tej koncepcji, w dziedzinie twórczości własnej młody twórca powinien jak najdłużej uprawiać spontaniczną, dziewiczą i nieskalaną wpływami z zewnątrz „sztukę dziecka”[18].

Koncepcja edukacji plastycznej oparta na założeniach *leseferyzmu dydaktycznego* zawiera założenie, iż twórczości nauczyć nie można. Zatem pozostawia się całkowitą swobodę uczestnikom zajęć, uznając, że talent sam się rozwinie w tym kierunku, w jakim jednostka posiada wrodzone predyspozycje. Tym samym unika się zasad, sposobów i metod poznawania warsztatu plastycznego oraz wszelkiej wiedzy w tym zakresie.

Strategia dydaktyczna edukacji plastycznej oparta na założeniach *twórczej ekspresji* wynika z założenia, że każde dziecko posiada naturalną potrzebę samorealizacji, a działanie jest formą projekcji własnego Ja o charakterze ekspresji naturalnej lub inspirowanej. W myśl niniejszej strategii proponuje się stymulowanie działań poprzez wytwarzanie emocjonalnego nastroju do twórczej pracy, stwarzanie różnorodnych rozwiązań problemów twórczych, pobudzania wyobraźni, inicjowanie materialnych warunków do samodzielnej wypowiedzi plastycznej.

Dydaktyka formy stanowi koncepcję najbardziej specyficzną dla edukacji plastycznej i opiera się na założeniu, że współczesny świat jest zespołem wizualnych kodów estetycznych i pozaestetycznych. Zatem, podstawą tej koncepcji stają się procesy: widzenia, wyrażania, wyobrażenia, konstruowania. Tym samym percepcja otaczającej rzeczywistości staje się podstawą rozumienia i konstruowania nowych jakości wizualnych.

[18] Ibidem, s. 25.

U podstaw *koncepcji integracyjnej* leży jedność procesów: kreacji/ekspresji i percepcji, w celu podmiotowego rozwoju dziecięcej osobowości. W tym miejscu należy zaznaczyć, iż równolegle przebiegające i nierozłączne procesy ekspresji i percepcji umożliwiają podjęcie działań edukacyjnych ukierunkowanych na rozwijanie u dzieci sztuki wyrażania w formie obrazów subiektywnej rzeczywistości, uczenie postrzegania i obserwacji otaczającego świata, pokonywanie stereotypów w przedstawianiu rzeczywistości. Pozwalają także wypowiadać się dziecku w sposób jemu właściwy, stanowiąc źródło swobodnego i prawdziwie kreatywnego działania. A wszystko w celu podmiotowego rozwoju dziecięcej osobowości.

Odnosząc się do przedstawionych konstatacji, należy podkreślić, iż oprócz różnorodnych tendencji nauczania, kształcenia i wychowania poprzez zajęcia plastyczne kreślące w efekcie, określone typy edukacji plastycznej, na współczesny system edukacji plastycznej mają również wpływ wszelkie przemiany w sztuce związane z tworzywem i procesem powstawania dzieł sztuki, dające wzorzec dydaktyce plastyki oraz stwarzające szansę wychodzenia poza stereotyp myślenia o tym obszarze kształcenia. Na tworzenie nowej dydaktyki plastyki składa się chęć poznawania nowych trendów w sztuce, odwaga ich wdrażania i przełamywania rutyny w prowadzeniu zajęć. Czynnikiem, który daje mocne podstawy nowej dydaktyce plastyki, jest wiedza psychologiczna z zakresu stymulacji rozwoju twórczego dziecka, podbudowa z estetyki, a także etyka zawodowa nauczyciela, która przypomina, że powinniśmy wspomagać rozwój plastyczny dziecka zgodnie z jego rytmem rozwojowym.

Współcześnie edukacja plastyczna na poziomie kształcenia wczesnoszkolnego z racji swojej specyfiki należy do najbardziej złożonych obszarów edukacyjnych w pracy pedagogicznej nauczyciela. Składa się na to wiele czynników, jednakże głównie – zakładane cele ukierunkowane na stymulowanie rozwoju psychofizycznego dziecka w zakresie sfery enaktywnej, symbolicznej i ikonicznej, kształtowanie potrzeb estetycznych i ekspresyjno-twórczych w wyniku podejmowania różnorodnych działań plastycznych oraz poznawania warsztatu plastycznego, a także percepcja ukonstytuowanych wartości artystycznych i estetycznych w dziełach sztuki[19].

Wychodząc z założenia, iż przywołane czynniki w pewnym sensie z natury rzeczy wyznaczają preferowany sposób kształcenia plastycznego dzieci w wieku wczesnoszkolnym oraz określają działania edukacyjne w tym obszarze, dalsze rozważania będą prowadzone w obrębie

[19] Por. U. S z u ś c i k: *Kształtowanie percepcji wzrokowej jako stymulator działań plastycznych dziecka*. Cieszyn: Uniwersytet Śląski – Filia w Cieszynie, 1999, s. 19–20.

projektowania dziecięcych działań plastycznych, które poza stworzeniem okazji do rozwijania sztuki wyrażania w formie obrazów subiektywnej rzeczywistości i jednocześnie uczenia postrzegania i obserwacji otaczającego świat, skłaniają do wyjścia poza szablonowe sposoby przedstawiania rzeczywistości, pozwalają wypowiadać się dziecku w sposób tylko jemu właściwy, a także stanowią źródło wielkiej przyjemności i własnej satysfakcji.

Aktualnie edukacja plastyczna na poziomie kształcenia wczesnoszkolnego w swoich założeniach obejmuje o wiele szerszy zakres kształcenia niż to, co zawiera tradycyjne kształcenie plastyczne. Edukacja plastyczna w klasach I–III ma być drogą do kształtowania dziecięcej wyobraźni, wrażliwości estetycznej, sprzyjać rozwijaniu gustu i smaku estetycznego, przyczyniać się do ogólnego rozwoju dzieci, wspierać kształtowanie ich uzdolnień i zawsze opierać się na dwóch równolegle przebiegających i nierozłącznych procesach: ekspresji i percepcji. Owe założenia warunkują efekty kształcenia plastycznego młodego człowieka, które przyjmują postać konkretnych osiągnięć ucznia w zakresie percepcji plastycznej – obserwacji i doświadczeń, ekspresji twórczej, recepcji sztuk plastycznych oraz – jak już podkreślano – wpływają na strukturę i zakres podejmowanych działań edukacyjnych. W tym miejscu warto wspomnieć, iż najtrudniejszym zadaniem w projektowaniu stosownych działań jest stworzenie sytuacji dydaktycznej, w której realizując podstawowe cele edukacyjne kształcenia plastycznego, pokonujemy stereotypy w obrazowaniu rzeczywistości i tworzymy warunki sprzyjające swobodnemu i naprawdę kreatywnemu działaniu.

Odnosząc się do istoty kształcenia plastycznego, jaką jest stymulowanie procesów wyobraźni i twórczego myślenia oraz kształtowanie postawy twórczej percepcji i ekspresji, a także mając na uwadze podstawę twórczego działania plastycznego, którą – oprócz treści kształcenia oraz swoistego języka przekazu – stanowią sytuacje i zadania stymulujące do podejmowania określonych działań, w dalszej części opracowania odniesiono się do sytuacji edukacyjnych, których ów młody człowiek doświadcza, w których działa i urzeczywistnia swoje przeżycia. W nurt powyższych konstatacji, wpisuje się strategia nauczania problemowego oraz stosowana w procesie kształcenia strategia emocjonalna.

Strategia problemowa zakłada, że uczenie się to pomoc w rozwiązywaniu problemów, a drogą przyswajania wiedzy jest samodzielne dokonywanie odkryć, które przez pobudzanie aktywności procesów myślowych dają możliwość poznania wiedzy, poszukiwanie prawidłowych rozwiązań w drodze twórczej aktywności, umożliwiają samodzielne dochodzenie do wiedzy poprzez odkrywanie jej poszczególnych aspektów, układających się w ciąg coraz szerszych i bardziej pogłębionych struktur poznania. W odniesieniu do założeń niniejszej strate-

gii proces twórczy, a tym samym podejmowane działania edukacyjne obejmują następujące fazy:
- odkrycie problemu, analizowanie sytuacji problemowej,
- wytwarzanie pomysłów, rozwiązywanie problemu,
- weryfikowanie pomysłów rozwiązywania problemu[20].

Strategia emocjonalna opiera się na założeniach aktywnego uczenia się. W tej strategii zastosowanie mają wszystkie metody aktywizujące, których celem jest wzbudzanie motywacji poprzez oddziaływanie na sferę emocjonalną uczącego się. Strategia emocjonalna wynika z założenia, że podstawą uczenia się jest przeżywanie prezentowanych treści, gdyż to, co jest zabarwione uczuciowo, łatwiej się spostrzega, dłużej i dokładniej pamięta, tworzy bogatsze treści wyobrażeniowe.

W tym miejscu warto zwrócić uwagę na jeszcze jedną istotną kwestię. Otóż, nie należy zapominać, że działalność dziecka w wieku wczesnoszkolnym wykazuje cechy aktywności twórczej, gdy towarzyszą jej procesy: automotywacja – przebiegająca w poczuciu „mogę i chcę, a nie muszę"; autosatysfakcja ujmowana jako uczucie przyjemności i zadowolenia; autorealizacja przebiegająca w poczuciu odpowiedzialności i mniejszej lub większej świadomości celu oraz samodzielne tworzenie lub odkrywanie rzeczy nowych.

Zarysowane ustalenia, a także głębokie przekonanie o konieczności poszukiwania nowych formuł metodycznych, reorganizacji własnych doświadczeń oraz tworzenia nowych ciekawych i praktycznych odmian koncepcji metodycznych dziecięcej działalności plastycznej i aktywności twórczej stały się podstawą do opracowania autorskiej koncepcji projektowania działań plastycznych w ramach procesu edukacji realizowanej na poziomie kształcenia wczesnoszkolnego, którą należy traktować jako propozycję, a nie jako ostateczną kodyfikację[21].

W podjęciu idei stworzenia koncepcji organizacji dziecięcych działań plastycznych w ramach procesu edukacji realizowanej na poziomie

[20] Por. *Rozwijanie aktywności twórczej uczniów klas początkowych. Zarys metodyki*. Red. J. Kujawiński. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1990.

[21] Wątek dotyczący koncepcji projektowania działań plastycznych w ramach procesu edukacji realizowanej na poziomie kształcenia wczesnoszkolnego zawarłam w opracowaniu: B. Mazepa-Domagała: *Z zagadnień edukacji plastycznej na poziomie kształcenia wczesnoszkolnego- strategia projektowania dziecięcych działań plastycznych oparta na rozumieniu, interpretacji i tworzeniu przekazów wizualnych*. W: *Pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna w sytuacji zmiany społecznej, kulturowej i oświatowej. Studia – rozprawy – praktyka.* Red. S. Juszczyk, M. Kisiel, A. Budniak. Katowice: Katedra Pedagogiki Wczesnoszkolnej i Pedagogiki Mediów Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach, 2011.

kształcenia wczesnoszkolnego znaczące stały się kwestie dotyczące cech rozwojowych dziecka w młodszym wieku szkolnym oraz ogólne założenia zabawy ujmowanej – na potrzeby niniejszego opracowania – jako forma uczenia się i czynnik stymulowania dziecięcych dyspozycji twórczych. Zatem, za wyjściowe przyjęto założenie, iż u dzieci w tym wieku następuje rozwój kognitywnych zdolności; zaczynają one myśleć logicznie, pojmować związki abstrakcyjne, zastanawiać się nad poszczególnymi wartościami przez konfrontacje z innymi, doświadczają i wyraźnie spostrzegają potrzeby i uczucia, a ponieważ zaczynają lepiej rozumieć swoje otoczenie, stają się bardziej odważne, ciekawe i mogą rozwiązywać samodzielnie wiele problemów[22].

Jak zaznaczono, podczas opracowywania koncepcji projektowania dziecięcych działań plastycznych w ramach procesu edukacji realizowanej na poziomie kształcenia wczesnoszkolnego bazowano na podstawowych założeniach zabawy, traktując ją jako rodzaj zachowania motywowanego głównie wewnętrznie, czynność spontaniczną, podejmowaną dla przyjemności, tożsamą z eksplorowaniem rzeczywistości (chociaż eksploracja często poprzedza zabawę, przenosi uczestnika zabawy w przestrzeń fikcji, nie pozbawiając jednak kontaktu z rzeczywistością). Istotny stał się również fakt, że w zabawach mamy do czynienia zarówno z aktywnością percepcyjną (poznanie bezpośrednie, za pomocą zmysłów), jak i z aktywnością asymilacyjną (przyswajanie, zwłaszcza pamięciowe), a także z aktywnością eksploracyjną, tj. odkrywaniem nowych elementów wiedzy (czynności odkrywcze i twórcze), a więc ze wszystkimi podstawowymi elementami kształcenia wielostronnego, tj. uczeniem się przez poznanie, przeżywaniem i działaniem. Ponadto, w procesie kształcenia za pomocą zabaw wyzwalane są takie czynniki motywacyjne, jak: pozytywne nastawienie, zainteresowanie, pragnienia i emocje o różnym zabarwieniu uczuciowym i stopniu nasilenia[23].

---

[22] Por. ibidem, s. 120.

[23] Czytelników zainteresowanych szczegółową analizą problematyki zabawy odsyłam do literatury przedmiotowej (w wyborze): *Dziecko w świecie zabawy. O kulturze, cechach i wartościach ludycznej edukacji.* Red. B. Dymara. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls", 2009; *Dziecko w świecie zabawy. Zabawa i radość w literaturze, muzyce i życiu codziennym.* Red. B. Dymara. Wyd. 2. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls", 2010; B. Grzeszkiewicz: *Zabawa swobodna. Nieocenione źródło wiedzy o dziecku*. W: *Edukacja małego dziecka*. T. 7: *Przemiany rodziny i jej funkcji.* Red. E. Ogrodzka-Mazur, U. Szuścik, A. Minczanowska. Wyd. 2. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls", 2015, s. 197–210; J. Huizinga: *Homo ludens. Zabawa jako źródło kultury.* Wyd. 2. Przeł. M. Kurecka i W. Wirpsza. Warszawa: Czytelnik, 1985; M. Jaworski: *Zabawa, święto, profanacja. Potencjał kulturotwórczy za-*

Istota i podstawowe założenia koncepcji projektowania działań plastycznych w ramach procesu edukacji plastycznej dzieci w wieku wczesnoszkolnym opierają się również na twierdzeniu, iż obcowanie z wytworem plastycznym może rozwijać dziecięcą wrażliwość, kształtować i zmieniać postawy oraz zachowanie dziecka; uruchamiać emocjonalne doświadczenia; umożliwić poznanie środków wyrazu artystycznego, odkrywanie ikonograficznych źródeł wiedzy, poznanie podstawowych form sztuki, a dzięki odpowiednio dobranym wokół nich ćwiczeniom i zadaniom może pobudzać motywację do działania twórczego i umożliwić rozpoznanie oraz tworzenie różnych typów przekazów wizualnych[24]. Tym samym, zasadnicze cele prezentowanej koncepcji projektowania działań edukacyjnych w obszarze dziecięcej

bawy w kulturze współczesnej. Studium socjokulturowe zabawy komiksem. Toruń: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, 2015; M. Kwaśniewska: *Zabawa jako podstawowa forma aktywności dziecięcej*. W: *Dziecko sześcioletnie w szkole*. Red. J. Karczewska, M. Kwaśniewska. Kielce: Wydawnictwo Pedagogiczne ZNP, 2009, s. 79–89; G.L. Landreth: *Terapia zabawą*. Tłum. R. Andruszko. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 2016; B. Muchacka: *Zabawa w poznawczym rozwoju dziecka*. „Pedagogika Przedszkolna i Wczesnoszkolna" 2014, nr 1, s. 7–18; Eadem: *Organizowanie uczenia się dzieci w zabawie*. W: *Wczesna edukacja dziecka. Implikacje do praktyki pedagogicznej*. Red. E. Dolata, S. Pusz. Rzeszów: Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, 2013 s. 149–161; *Miejsce zabawy w koncepcji scholiologii*. W: *Szkoła w nauce i praktyce edukacyjnej*. T. 1. Red. B. Muchacka. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls", 2006, s. 123–131; *Funkcje zabaw w edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej*. Red. B. Muchacka, K. Duraj-Nowakowa. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Wyższej Szkoły Pedagogicznej, 1998; W. Okoń: *Zabawa a rzeczywistość*. Wyd. 2. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak", 1995; M. Tyszkowa: *Aktywność i działalność dzieci i młodzieży*. Wyd. 2 popr. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1990; D. Waloszek: *Socjopedagogiczny wymiar zabawy w edukacji wczesnoszkolnej*. W: *Pedagogika wczesnoszkolna. Dyskursy, problemy, rozwiązania*. Red. D. Klus-Stańska, M. Szczepska-Pustkowska. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, 2011, s. 331–365; *Zabawa i zabawka. Konteksty, wartość, znaczenia*. Red. B. Bilewicz-Kuźnia. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, 2017 oraz D.B. Elkonin: *Psychologia zabawy*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1984; M. Przetacznik-Gierowska, M. Tyszkowa: *Psychologia rozwoju człowieka*. [T. 1]: *Zagadnienia ogólne*. Wyd. 5. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2009, s. 155–175: Dawne i współczesne poglądy na zabawę [to rozdział czy część?].

[24] Por. B. Mazepa-Domagała, T. Wilk: *Edukacja w zakresie sztuk wizualnych, czyli o przygotowaniu dzieci w młodszym wieku szkolnym do odbioru i kreowania otaczającej je ikonosfery*. „Chowanna" 2015, T. 2 (45), s. 89–105.

edukacji plastycznej realizowane są w trzech płaszczyznach, zdefiniowanych jako: *obcowanie ze sztuką*, *interpretacja*, *kreacja*.

Obcowanie ze sztuką obejmuje rozumienie przedstawionych dzieł sztuki, przyswojenie podstawowej wiedzy o formach sztuki, poznanie środków wyrazu artystycznego (kolor, faktura, kompozycja), poznanie podstawowych terminów i pojęć z zakresu sztuk plastycznych.

Interpretacja/wizualizacja plastyczna niesie w sobie kształtowanie umiejętności widzenia i ustosunkowania się do dzieł sztuki, wyrażania w pracach plastycznych przeżyć, nastrojów, własnych obserwacji w obszarze otaczającej dziecko rzeczywistości.

Kreacja/tworzenie obejmuje nabywanie umiejętności wyrażania swojej wizji świata poprzez działania twórcze z zastosowaniem mediów plastycznych, poszukiwaniem nowych efektów wyrazowych w wyniku własnej działalności plastycznej dziecka, a także tworzeniem przekazów wizualnych poprzez trafne użycie technik, materiałów oraz typowych i nietypowych przyborów plastycznych[25].

Biorąc pod uwagę przedstawione ustalenia, można stwierdzić, że prezentowana koncepcja projektowania działań plastycznych w ramach procesu edukacji plastycznej dzieci w wieku wczesnoszkolnym przyjmuje układ fazowy, na który składają się fazy aktywności plastycznej zdefiniowane jako: *inspiracja* połączona z aktualizacją wiedzy ucznia w zakresie tworzonego wytworu, *interpretacja/wizualizacja plastyczna*, traktowana jako aktywność pozwalająca na kreowanie nowej rzeczywistości na miarę własnych potrzeb i możliwości na podstawie sytuacji zapamiętanych i odtwarzanych na drodze retrospekcji, *kreacja* oraz *wartościowanie*.

W tym miejscu należy zaznaczyć, że prezentowana koncepcja z konieczności ukazywana jest w układzie ramowym. Tym samym nie zawiera szczegółowego rozwinięcia w postaci określenia projektowanych form pracy uczniów, sposobów kierowania ich czynnościami ani bogatej oferty zadań edukacyjnych w postaci zabaw, ćwiczeń, zestawów działań, gdyż nie sposób w tak krótkim opracowaniu wskazać nawet najważniejszych z nich. Zatem, opierając się na przyjętej optyce, należy zauważyć, że organizacja dziecięcej działalność plastycznej przebiega według następującej struktury:

1. Działania edukacyjne rozpoczyna proces aktualizacji wiedzy i kontakt z bodźcem inspirującym, który musi odpowiadać możliwościom percepcyjnym uczniów i uruchamiać ich wyobrażenia, cechować się różnorodnością form, zaskakiwać i skupiać uwagę. Kontakt z bodźcem inspirującym przebiega na podstawie bezpośredniej i kierowanej obserwacji oraz doświadczenia. Z uwagi na fakt, że sprawność

[25] Por. B. Mazepa-Domagała: *Dziecięce spotkania ze sztuką*..., s. 63–67.

procesów percepcji wizualnej i wiedza są niezbędnymi warunkami wszelkiej działalności plastycznej, ten etap działalności polega na obserwacji cech wizualnych obiektu i jest uzupełniony werbalizacją spostrzeżeń, która pozwala sprawdzić zakres i rzetelność procesu percepcji plastycznej. Warto zaznaczyć, że wzbogacanie wiedzy ucznia o cechy wizualne obiektu – przedmiotu zajęć – ułatwia dziecku wypowiedź plastyczną, jednak spostrzeżenia i poprawność przedstawienia nie mogą być w żadnym wypadku w rygorystyczny sposób egzekwowane w dziecięcej twórczości.

2. Kolejny etap obejmuje działania podejmowane w fazie interpretacji/wizualizacji plastycznej, polegające na interpretacji dotychczasowych spostrzeżeń poprzez: odtwarzanie zdarzeń stanowiących podstawę do projektowania realizacji plastycznych przed ich właściwym rozpoczęciem oraz manipulowanie i eksperymentowanie zastosowanym materiałem poglądowym.
3. Etap kreacji opiera się na procesie ekspresji plastycznej dziecka. W tej części zajęć uczeń eksperymentuje z tworzywem i narzędziem plastycznym, tym samym zapoznaje się techniką plastyczną, jej możliwościami tudzież efektami wyrazowymi. Należy zaznaczyć, iż zaproponowana technika plastyczna winna posiadać specyficzną formułę szybkości i łatwości wykonawczej, pozwalającą na pełne skupienie się na realizacji wytworu, a nie na pokonywaniu zawiłości kolejnych etapów działania. Powinna także nawiązywać bezpośrednio do treści zawartych w bodźcu inspirującym. Należy również pamiętać, że skala technik plastycznych zależy od wyobraźni twórcy, dlatego w procesie twórczym dziecko może zastosować własną technikę plastyczną.
4. W fazie ostatniej dokonuje się wartościowanie dziecięcej twórczości plastycznej w sposób nie oceniający, lecz wskazujący na różne aspekty pracy i ukierunkowany na uświadomione i nieuświadomione efekty wizualne. Dzięki takiemu podejściu zmierzamy do określenia postawy estetycznej twórcy i umiejętności widzenia świata w kategoriach jakości plastycznych[26].

---

[26] Por. B. Mazepa-Domagała: *Wartościowanie dziecięcej twórczości plastycznej w kierunku swobodnej ekspresji artystycznej.* V: *Cesty k inkluzji –vychodiska inkluzivnej pedagogiky a ich implementacja v pedagogickej prazi v kontexte navodobych trendov edukacie* [Vyskumna uloha VEGA ć 1/3632/06]. Red. P. Seidler, V. Kurincova a kol. Nitra: UKF, 2008, s. 270–275; B. Mazepa-Domagała, T. Wilk: *Edukacja w zakresie sztuk wizualnych, czyli o przygotowaniu dzieci w młodszym wieku szkolnym do odbioru i kreowania otaczającej je ikonosfery.* „Chowanna" 2015, T. 2 (45), s. 100–101; B. Mazepa-Domagała: *Z zagadnień edukacji plastycznej...*, s. 122–123.

W przyjętym układzie organizacji dziecięcej działalności plastycznej preferowane zadania edukacyjne sprowadzają się do następujących:
- przygotowanie uczniów do realizacji plastycznych poprzez aktywność indywidualną i współdziałanie w grupie;
- odkrywanie alternatywnych sposobów tworzenia;
- tworzenie realizacji plastycznych poprzez indywidualną aktywność dziecka, kooperację partnerską lub współdziałanie w grupie;
- podsumowanie uzyskanych wyników realizacji plastycznych w formie uogólnień – ze wskazaniem uświadomionych i nieuświadomionych efektów wizualnych;
- określenie postawy estetycznej twórcy i jego umiejętności widzenia świata w kategoriach estetycznych poprzez indywidualną aktywność dziecka lub współdziałanie w grupie.

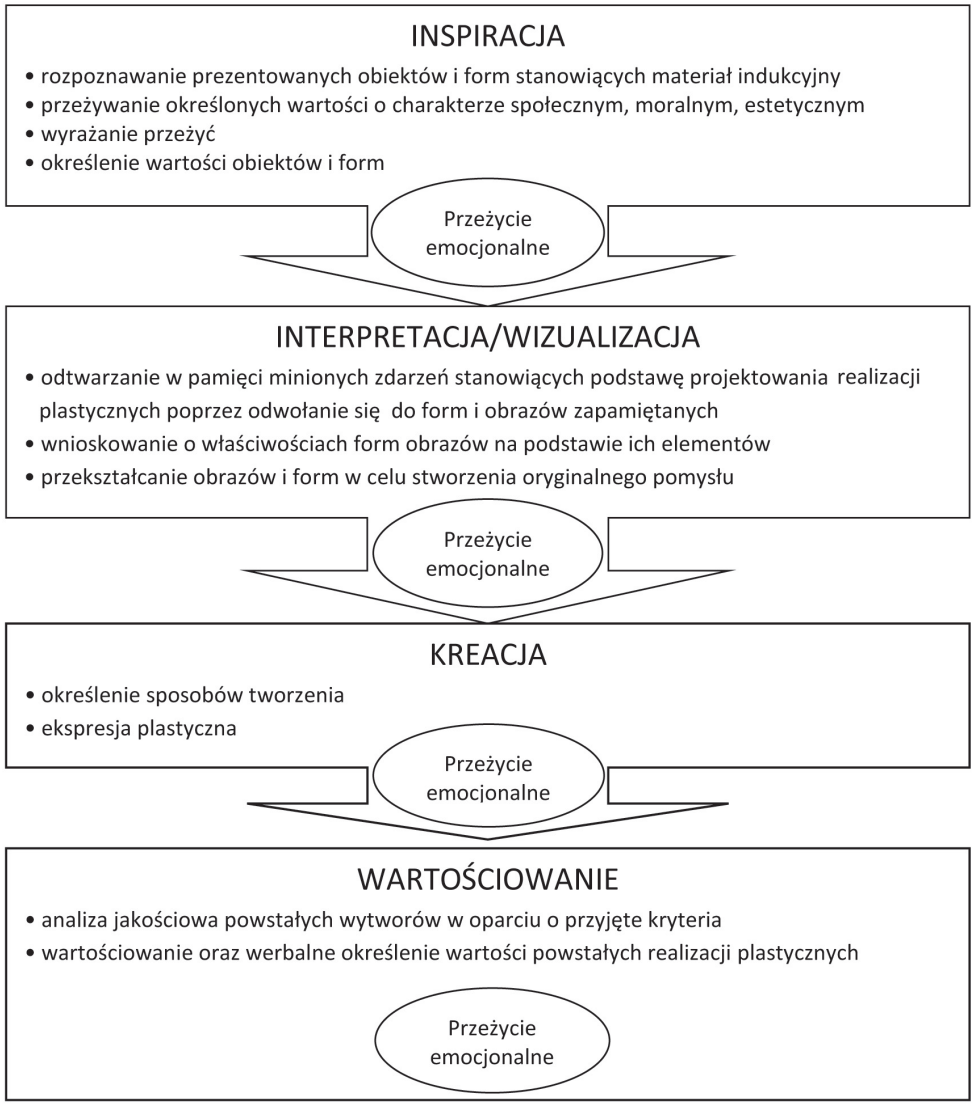
Natomiast podstawowe działania uczniów obejmują:
- rozpoznawanie prezentowanych obiektów i form stanowiących materiał indukcyjny;
- przeżywanie określonych wartości o charakterze społecznym, moralnym, estetycznym, wyrażanie przeżyć;
- określenie wartości obiektów i form;
- odtwarzanie w pamięci minionych zdarzeń stanowiących podstawę projektowania realizacji plastycznych poprzez odwołanie się do form i obrazów zapamiętanych;
- wnioskowanie o właściwościach form obrazów na podstawie ich elementów;
- przekształcanie obrazów i form w celu stworzenia oryginalnego pomysłu;
- określenie sposobów tworzenia;
- ekspresję plastyczną;
- analizę jakościową powstałych wytworów na podstawie przyjętych kryteriów wartościowania oraz werbalne określenie wartości powstałych realizacji plastycznych[27].

Przedstawione założenia koncepcji projektowania działań plastycznych oraz wyszczególnione zadania edukacyjne i podstawowe działania uczniów pełniąc funkcję wskaźników w projektowaniu dziecięcej działalności plastycznej ukierunkowanej na stymulację dziecięcej wyobraźni i kreatywności, tworzą w pewnym sensie układ strukturalno-zdaniowy zobrazowany w modelu projektowania działań edukacyjnych w obszarze dziecięcej edukacji plastycznej na poziomie kształcenia wczesnoszkolnego (por. schemat 1). Przedstawienie owego modelu finalizuje podjęte rozważania koncepcyjne w tym zakresie.

[27] Por. B. Mazepa-Domagała: *Dziecięce spotkania ze sztuką...*, s. 59.

Schemat 1

Model projektowania działań edukacyjnych w obszarze edukacji plastycznej na poziomie kształcenia wczesnoszkolnego



Kończąc, warto jednak dodać, iż zaprezentowana koncepcja organizacji dziecięcej działalności plastycznej – zapewne dyskusyjna – ma w subiektywnej ocenie autorki charakter uniwersalny pod względem zarówno form sztuki, z którymi dzieci się stykają, jak i rodzajów aktywności wyzwalanej w trakcie obcowania z medium plastycznym. Obejmuje takie czynności, jak rozwijanie samorodnej twórczości, pró-

by interpretacji, próby odbioru różnego typu przekazów wizualnych oraz indywidualną aktywność recepcyjną, co w praktyce przekłada się na przechodzenie od aktywności percepcyjnej do aktywności twórczej.

Kilka słów o technikach i mediach plastycznych w kontekście sposobów stymulacji dziecięcej kreacji plastycznej

O technikach plastycznych i ich roli w procesie kształcenia plastycznego i stymulowania dziecięcej wyobraźni i kreatywności powiedziano i napisano chyba wszystko – ja też wypowiadałam się na ten temat kilkukrotnie. Czy można więc dodać coś nowego? Zapewne można próbować zaprezentować najistotniejsze z nich, ukierunkowując główne analizy na te techniki, które charakteryzują się niekonwencjonalnością, różnorodnością w stosowaniu zarówno samej techniki, jak i narzędzi czy też materiałów plastycznych, a także oryginalnością tematyczną. Dlatego w niniejszym opracowaniu ważnym elementem refleksji teoretycznej dotyczącej kanonu technik plastycznych stosowanych w pracy z dziećmi w młodszym wieku szkolnym staje się przeniesienie pola rozważań na grunt sztuki współczesnej. Zatem, nie negując wartości konwencjonalnych technik plastycznych[28] stosowanych w procesie edukacji plastycznej dzieci w wieku wczesnoszkolnym, warto zwrócić się w kierunku technik plastycznych/działań artystycznych charakterystycznych dla sztuki współczesnej.

Podstawę wyboru prezentowanych w niniejszym opracowaniu technik tworzenia realizacji plastycznych stanowiły kierunki, nurty i ruchy artystyczne sztuki współczesnej, tj. minimalizm (*minimal art*), sztuka uboga (*arte povera*), sztuka żywa, sztuka jedzenia (*eat art*), sztuka wizualna (*op-art*), konceptualizm ujmowany jako sztuka pojęciowa, zdematerializowana, postprzedmiotowa, ekspresjonizm abstrakcyjny w postaci malarstwa akcji, gestu (*action painting*) i malarstwa barwnych płaszczyzn (*color field painting*) oraz wywodząca się z niego sztuka popularna (*pop-art*).

[28] Konwencjonalne i najczęściej stosowane technik plastyczne w procesie kształcenia plastycznego dzieci w młodszym wieku szkolnym to: technik rysunkowe (rysowanie ołówkiem, kredką, węglem, kredą, piórkiem, patykiem, świecą), techniki malarskie (malowanie farbami kryjącymi, plakatowymi, klejowymi, akwarelami, kolorowymi tuszami, techniką „mokre w mokrym", malowanie gwaszem); techniki rzeźbiarskie i konstrukcyjne (modelowanie, lepienie z gliny, modeliny, lepienie/ wylepianie z plasteliny, formowanie z gazet, z masy plastycznej); techniki graficzne (monotypia, litografia, drukowanie za pomocą stempli); papieroplastyka (tworzenie form płaskich – wycinanka, wydzieranka, wyklejanka.

Wychodząc zatem z założenia, że jedynie na drodze odpowiednio organizowanych działań, zarówno formalnych, jak i merytorycznych, wplecionych w sposób naturalny w proces kształcenia, można osiągnąć zamierzone cele, a technika plastyczna, którą cechuje oryginalność, nowoczesność, różnorodność, a czasami dekoracyjność, stanowi źródło inspiracji, wpływa na wyobraźnię i wartość artystyczną – czyli niepowtarzalność treści, formy i wyrazu dzieła. W dalszej części opracowania zaprezentowano kierunki – techniki sztuki współczesnej (stanowiące zaledwie namiastkę wielkiego artystycznego zjawiska), mogące dostarczyć twórcy-dziecku przyjemności wypływającej z zabawy, z doświadczania, twórczego wypowiadania się oraz przełamywania stereotypów w działalności plastycznej.

W tym miejscu należy zaznaczyć, iż techniki plastyczne wyrastające na gruncie sztuki współczesnej, opierają się na środkach wyrazu, które czasami nie pozostawiają po sobie materialnego śladu, a jedynie wspomnienie uczestników zajęć. Tym samym, wykorzystanie owych technik może stanowić pewną trudność w pracy szkolnej. Wychowani bowiem w obcowaniu z trwałym, realnym wytworem, będącym efektem użycia klasycznych technik, podświadomie przypisujemy rangę twórczości plastycznej tylko takim działaniom, które niosą z sobą wymierne, materialne efekty.

Przykładem działań plastycznych o wspomnianym charakterze jest sztuka jedzenia (*eat-art*), w której to pokarmy i sposób ich spożywania stanowią materiał twórczy[29]. Zatem, organizując dziecięcą działalność plastyczną, uświadamiamy dzieciom, że pokarmy, produkty spożywcze oraz sposób ich zakomponowania mogą stać się interesującym materiałem plastycznym, tworzącym ciekawą kompozycję/wytwór plastyczny, który w finale będzie można zjeść[30].

W kanonie działań artystycznych, jednostkowych i niepowtarzalnych, odbywających się „tu i teraz", mieszczą się różne formy sztuki żywej: happening, performance czy też *body art* w ujęciu żywej rzeźby, malowania ciała[31]. Warto zaznaczyć, iż w sztuce żywej podstawą działań plastycznych staje się każdy obiekt, temat czy pojęcie wskazane przez twórcę, natomiast kluczową kategorią jest „ożywianie",

---

[29] Ten rodzaj sztuki tworzyli: Daniel Spoerri, Andre Thomkins, Dieter Roth.

[30] Zob. R. B e i l: *Kunstlerkuche Lebensmittel als Kunstmatterial – von Schiele bis Jason Rhoades.* Köln: Dumont, 2002; C. S t e p h a n i: *Daniel Sporerii and the Conception of Eat-Art. Alltagaskultur and the Contemporary Art.* „Studia Judaica" (Cluj–Napoca, EFES) 2006, nr 14, s. 129–144.

[31] Świadectwem tej dziedziny twórczości sa dzieła Johana Cage'a, Allana Kaprowa, Mariny Abramović czy też Tadeusza Kantora.

stanowiące wyraźny kontrast wobec artyzmu martwego, reprezentowanego przez tradycyjne formy sztuki: malarstwo, rzeźbę czy też fotografię[32]. Zatem, organizując dziecięcą działalność plastyczną na bazie sztuki żywej, charakteryzującą się zwiększoną emocjonalnością i autentyzmem przeżyć, możemy pobudzać ciekawość i zainteresowania uczestników zajęć, wpływać na ich wyobraźnię, niepowtarzalność formy i wyrazu dzieła, a także stymulować wrażliwość estetyczną młodych twórców.

Sztuka współczesna obfituje w wielość nurtów, zjawisk czy teorii i jest na tyle niejednorodna, że można odnaleźć w niej zarówno przepych, jak i minimalizm. Tym, co charakteryzuje sztukę minimalną, jak sama nazwa wskazuje, jest oszczędność w wyrazie artystycznym. Im mniej w realizacji plastycznej form i tekstur, tym lepiej. Dlatego też dzieła minimalistyczne cechuje ograniczenie środków plastycznych do operowania jedynie uproszczoną bryłą oraz podstawowymi kształtami. *Minimal art* to również wielka precyzja i dopracowanie nielicznych detali, aby jak najlepiej przedstawić dany obiekt, nie wykorzystując przy tym zbyt wielu elementów[33]. Wykorzystanie sztuki minimalnej w dziecięcej działalności plastycznej stanowi przykład prostoty w wyrażaniu emocji poprzez realizacje plastyczne[34].

Ruchem artystycznym, który w niezwykły sposób zaważył na sztuce współczesnej, a w dziecięcej działalności plastycznej zwraca uwagę na kreacyjną rolę procesu myślowego, jest *arte povera*, czyli sztuka uboga[35]. Cechuje ją używanie w procesie twórczym pospolitych przedmiotów, bezwartościowych materiałów, nieartystycznych i prymitywnych surowców[36].

Ta niekonwencjonalna metoda tworzenia realizacji plastycznej poprzez wykorzystanie nietypowych materiałów, takich jak szkło, metal, kamienie, drewno, i powrót do prostych komunikatów oraz brak

---

[32] Zob. K. P i w o c k i: *Sztuka żywa. Szkice z teorii i metodyki historii sztuki*. Wrocław–Warszawa–Kraków: Zakład Narodowy im. Ossolińskich, 1970; A. R a d a j e w s k i: *Żywa sztuka współczesności*. Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich, 1982.

[33] Największymi przedstawicielami sztuki minimalnej byli: Sol Le Witt, Robert Morris, Donald Judd, Dan Flavin oraz Carl Andre. W Polsce zgodnie z zasadami minimalizmu tworzyli: Zbigniew Gostomski oraz Tadeusz Ceglarz.

[34] Por. M. H u s s a k o w s k a - S z y s z k o: *Minimalizm*. Kraków: Instytut Historii Sztuki Uniwersytetu Jagiellońskiego, 2003.

[35] Przedstawicielami tego rodzaju sztuki byli: Michelangelo Pistoletto, Giovanni Anselmo, Piero Manzoni, czy też Pier Boetti.

[36] *Słownik terminologiczny sztuk pięknych*. Red. K. K u b a l s k a - S u l k i e w i c z, M. B i e l s k a - Ł a c h, A. M a n t e u f f e l - S z a r o t a. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2003, s. 22.

symbolizmu ułatwia małemu twórcy oderwanie się od tradycji oraz przełamywanie schematów w pracy twórczej, niosąc z sobą nowe doświadczenia i wrażenia.

Twórcy sztuki współczesnej, co już zasygnalizowano, kładą nacisk na spontaniczny, automatyczny czy wręcz podświadomy akt twórczy, co doskonale oddaje ekspresjonizm abstrakcyjny w postaci malarstwa akcji, gestu (*action painting*) i malarstwa barwnych płaszczyzn (*color field painting*).

Action painting to malarstwo akcji, które odnosi się do techniki malowania polegającej na wykorzystaniu spontanicznego, nieskrępowanego regułami malarskimi gestu rozlewania, rozchlapywania bądź skapywania farby na podłoże plastyczne[37]. Natomiast, w malarstwie barwnych płaszczyzn[38] kolor staje się najistotniejszym elementem dzieła, a nadrzędną ideą jest przekazanie jego emocjonalnego oddziaływania. Tym samym, działalność artystyczna opiera się na upraszczaniu techniki malowania i zacieraniu niuansów kolorystycznych. Powierzchnię malarską wypełniają jednolite płaskie plamy barwne uzyskiwane poprzez malowanie szerokimi pociągnięciami pędzla, a podczas przechodzenia z jednego koloru do drugiego używa się barw o zbliżonym walorze[39]. W dziecięcej działalności plastycznej ukierunkowanej na rozwój wyobraźni i fantazji, wylewanie i natryskiwanie farby na karton może stanowić początek nowej wypowiedzi plastycznej, uzyskaną bowiem w niniejszy sposób powierzchnię (podłoże plastyczne) można wykorzystać jako tło lub materiał do powstania nowego oryginalnego dzieła.

Pokłosie ekspresjonizmu abstrakcyjnego stanowi sztuka popularna (*pop-art*), której istotą jest czerpanie inspiracji z różnorodnych zjawisk kultury masowej: reklamy, komiksu, filmu, literatury popularnej, a także sięganie po techniki właściwe umasowieniu działa sztuki. Twórcy pop-artu sięgają po przedmioty codziennego użytku i wykorzystują je jako elementu kompozycji lub odtwarzają je w sposób naturalistyczny. Przedmiot wyrwany z naturalnych kontekstów i pozbawiony pierwotnej funkcji ulega transformacjom[40]. Najważniejszymi formami wyrazu w obrębie tego kierunku stały się: kolaż,

[37] Świadectwem tej dziedziny twórczości artystycznej są prace Jackson'a Pollock'a, Willem'a de Kooning'a, Franz'a Kline, Jack'a Tworkov'a.

[38] Ten rodzaj sztuki reprezentowali: Mark Rothko, Clyfford Still, Bernett Newman.

[39] Zob. *Sztuka świata*. T. 10 (aut. tekstów polskich J. Mrozek, P. Trzeciak, W. Włodarczyk). Red. W. W ł o d a r c z y k. Warszawa: Arkady, 1996.

[40] W tym miejscu wart przywołać takich artystów jak: Andy Warhol, Roy Lichtenstain, Richard Hamilton, Peter Blake. W Polsce do nurtu pop-art nawiązywali Benon Liberski, Jerzy Krawczyk oraz twórcy plakatu – Roman Cieślewicz, Jan Młodożeniec.

asamblaż, instalacja, techniki drukarskie, happening, performance[41]. Wprowadzając ten rodzaj sztuki na grunt dziecięcej działalności plastycznej, uświadamiamy młodym twórcom, że każdy przedmiot można przetworzyć w sposób artystyczny/plastyczny poprzez umieszczenie znanych desygnatów w nowym kontekście, a wykorzystując w tej działalności środki wyrazu plastycznego w przeróżnych kombinacjach, bawiąc się kolorem, fakturą, kształtem, tworząc na różnych podłożach i stosując niekonwencjonalne formaty, zastępując nimi znajome formy arkusza papieru lub płótna, oswajamy dzieci z różnorodnością problemów plastycznych i uzmysławiamy małym twórcom, że są w stanie stworzyć ciekawe niespotykane zestawienia. Warto zaznaczyć, że w efekcie takich działań uczniowie mogą poznać, jak nieskończone są możliwości łączenia materiałów i jak niewyczerpana wydaje się różnorodność sposobów pracy. Własnym wysiłkiem odkrywają możliwości wykorzystanych mediów plastycznych, sami dochodzą do wniosku, że efekt końcowy tworzonej realizacji plastycznej zależy od zastosowania odpowiednich środków wyrazu artystycznego i wyboru sposobów jego osiągnięcia, a praca twórcza może być satysfakcjonującym zajęciem, dającym dużo przyjemności i radości.

Sztuka optyczna (*op-art*) jest odmianą sztuki bezprzedmiotowej, której istotą jest zamierzone wywołanie złudzeń optycznych w zakresie wrażeń głębi i wypukłości, ruchu falowania, migotania lub pulsowania[42]. Efekty te osiąga się za pomocą rytmicznie powtarzających się elementów kompozycji plastycznej, poprzez zestawienia form geometrycznych, kompilację różnych faktur czy też układ rozszerzających się i zwężających linii[43]. Niektórzy artyści op-artu nie tworzyli dzieł, które wyglądają, jakby się poruszały, one w rzeczywistości się ruszają. Sztuka, której dzieła się poruszają, nazywana jest sztuką kinetyczną[44]. Wytworami tejże sztuki mogą być różnorodne mobile uruchamiane przez powietrze i inne niezależne siły fizyczne oraz pracę mięśni autora i widza. Zatem, kierując się myślą, iż w procesie „dydaktyczno-wychowawczym konieczne jest stwarzanie warunków do nieskrępowanego poszukiwania, odkrywania, samodzielności i aktywności

[41] Por. U. Czartoryska: *Od pop-artu do sztuki konceptualnej*. Warszawa: Wydawnictwo Artystyczne i Filmowe, 1973; D. Folga-Januszewska: *Pop-art*. „Wiedza i Życie" 1998, nr 5.

[42] Inicjatorem tej sztuki był Victor Vasarely, a kontynuatorami Carlos Cruz-Diez, Rafael Solo, Julio le Parc. Polskim twórcą op-artu był Jacek Ziemiński.

[43] Zob. W.C. Seitz: *The Responsive Eye*. New York: Museum of Modern Art, 1965; F. Popper: *From Technological to Virtual Art*. Cambridge, Massachusetts: MIT Press, 2007.

[44] Przedstawiciele tej sztuki to: Alexander Calder i Jean Tinguely.

uczniów”[45], możemy opisane tu działania plastyczne zaproponować młodym twórcom. Dzieci bowiem uwielbiają konstruować, a manipulowanie przypadkowymi przedmiotami, które w ich rękach ożywają i zaczynają się poruszać pod wpływem wymyślonej fabuły zadania plastycznego oraz tworzenie kompozycji wpływających na doznania wzrokowe odbiorcy, rozbudza pomysłowość, tworząc przestrzeń do prawdziwie twórczego działania.

Kończąc tę część rozważań, a opierając się na wszystkich zarysowanych ustaleniach, należy uwypuklić jeszcze jedną kwestię. Otóż, bazując na tezie, że sztuka współczesna ma duży potencjał w kształtowaniu kompetencji do aktywnego działania, oraz biorąc pod uwagę fakt, iż jako przestrzeń otwarta, w której istnieją miejsca niedookreślone, stwarzane i rozbudowywane ciągle na nowo przez interakcje z dziełem sztuki, artystą, innym odbiorcą, pozwala rozważać, podważać, szukać wyjaśnień, wyczula na to, czego nie widzimy, prowadzi w stronę refleksyjnego doświadczenia i zachęca do przekraczania utartych schematów i stereotypów, organizując dziecięcą działalność plastyczną ukierunkowaną na rozwój wyobraźni i fantazji, jako pedagodzy sami musimy zdecydować, jaka sztuka oraz jakie techniki i media plastyczne znajdą miejsce w naszych działaniach edukacyjnych – czy będą to jedynie konwencjonalne sposoby tworzenia, czy znajdzie się miejsce także na działania i obiekty, formy i techniki wyrazu odbiegające – nawet znacznie – od tych, które odzwierciedla praktyka pedagogiczna.

Uwagi końcowe

Żyjemy w czasach, które są naznaczone dynamiką przemian w sferze społecznej, kulturowej i ekonomicznej. Przeobrażenia, jakich jesteśmy świadkami, powodują również różnorodne konsekwencje dla funkcjonowania systemu oświaty i tym samym wywierają niewątpliwie wpływ na proces wychowania i kształcenia młodego pokolenia. Nowa sytuacja rodzi nowe potrzeby i stawia przed pedagogami nowe wyzwania, co w obszarze szeroko pojętego kształcenia plastycznego łączy się z potrzebą pobudzania doznań estetycznych i aktywnością ekspresyjną. Zatem my pedagodzy powinniśmy spojrzeć na edukację plastyczną jako na system działań wynikających z założenia, że w kształceniu odpowiadającym wymogom przyszłości należy porzucić dotychczasową praktykę ukierunkowaną na odtwarzanie i wykorzystywanie nieoryginalnej działalności plastycznej na rzecz przysposobienia młodego

[45] E. Zwolińska: *Edukacja kreatywna*. Bydgoszcz: Wydawnictwo Akademii Bydgoskiej, 2005, s. 29.

człowieka do kreatywnego działania, niekonwencjonalnego i abstrakcyjnego myślenia, poszukiwania nowych wartości zgodnych z jego zainteresowaniami, a także doskonalenia umiejętności interpretowania otaczającej go rzeczywistości. Do urealnienia tej konstatacji konieczna jest zmiana świadomości edukacyjnej – myślenia i działania pedagogicznego, które winno być ukierunkowane na otwarcie się na działania edukacyjne polegające na wykorzystaniu form szeroko pojętej sztuki i tym samym na wzbogacanie zajęć o nowe formy wyrazu plastycznego, będące dla ucznia/twórcy przewodnikiem po nowych przestrzeniach, które obecnie wypełnia sztuka.

Bibliografia

Beil R.: *Kunstlerkuche Lebensmittel als Kunstmatteria – von Schiele bis Jason Rhoades.* Köln: Dumont, 2002.

Czartoryska U.: *Od pop-artu do sztuki konceptualnej.* Warszawa: Wydawnictwo Artystyczne i Filmowe, 1973.

Dziecko w świecie zabawy. O kulturze, cechach i wartościach ludycznej edukacji. Red. B. Dymara. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls", 2009.

Dziecko w świecie zabawy. Zabawa i radość w literaturze, muzyce i życiu codziennym. Red. B. Dymara. Wyd. 2. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls", 2010

Encyklopedia psychologii. Red. W. Szewczuk. Warszawa: Fundacja Innowacja, 1998.

Folga-Januszewska D. : *Pop-art*. „Wiedza i Życie" 1998, nr 5.

Funkcje zabaw w edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej. Red. B. Muchacka, K. Duraj-Nowakowa. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Wyższej Szkoły Pedagogicznej, 1998.

Górniewicz J.: *Kategorie pedagogiczne. Odpowiedzialność, podmiotowość, samorealizacja, tolerancja, twórczość, wyobraźnia*. Olsztyn: Wydawnictwo Naukowe Wyższej Szkoły Pedagogicznej, 1997.

Grzeszkiewicz B.: *Zabawa swobodna. Nieocenione źródło wiedzy o dziecku*. W: *Edukacja małego dziecka*. T. 7: *Przemiany rodziny i jej funkcji.* Red. E. Ogrodzka-Mazur, U. Szuścik, A. Minczanowska. Wyd. 2. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls", 2015

Hussakowska-Szyszko M.: *Minimalizm*. Kraków: Instytut Historii Sztuki Uniwersytetu Jagiellońskiego, 2003.

Kasperski M.J.: *Sztuczna inteligencja*. Gliwice: Wydawnictwo Helion, 2003.

Kojs W.: *Nauczanie uczenia się – węzłowy problem edukacji i pedagogiki (z myślą o edukacji jutra)*. W: *Edukacja jutra. Wartości, wychowanie,*

kształcenie. Red. A. Kamińska, P. Oleśniewicz. Sosnowiec: Oficyna Wydawnicza „Humanitas", 2017.

Kojs W.: *Struktury i funkcje procesów edukacji*. W: *Edukacja dziecka. Różnorodność perspektyw i działań*. Red. E. Rostańska, B. Marzec, K. Wójcik. Dąbrowa Górnicza: Wydawnictwo Naukowe Wyższej Szkoły Biznesu w Dąbrowie Górniczej, 2017.

Kojs W.: *Uwarunkowania procesu poznawania, odkrywania, tworzenia i urzeczywistniania wartości*. W: *Wolność, odpowiedzialność, godność we współczesnej pedagogice*. Red. W. Furmanek. Rzeszów: Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, 2013.

Kozielecki J.: *Transgresja i kultura*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak", 1997.

Krasoń K., Mazepa-Domagała B.: *Przestrzenie sztuki dziecka. Strategia intersemiotycznego i polisensorycznego wsparcia jednostek o obniżonej sprawności intelektualnej*. Katowice: Librus, 2003.

Limont W.: *Synektyka i zdolności twórcze*. Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, 1994.

Mazepa-Domagała B.: *Dziecięce spotkania ze sztuką. Strategia projektowania spotkań ze sztuką oparta na rozumieniu, interpretacji i tworzeniu przekazów wizualnych*. Katowice: Śląsk, 2009.

Mazepa-Domagała B.: *Edukacja dla przyszłości, czyli o mocy wyobraźni*. W: *W kręgu sztuki i ekspresji dziecka. Rozważania inspirujące*. Red. K. Krasoń, B. Mazepa-Domagała. Mysłowice–Katowice: Wydawnictwo Górnośląskiej Wyższej Szkoły Pedagogicznej im. Kardynała Augusta Hlonda; 2006.

Mazepa-Domagała B.: *Wartościowanie dziecięcej twórczości plastycznej w kierunku swobodnej ekspresji artystycznej*. V: *Cesty k inkluzji –vychodiska inkluzivnej pedagogiky a ich implementacja v pedagogickej prazi v kontexte navodobych trendov edukacie* [Vyskumna uloha VEGA ć 1/3632/06] Red. P. Seidler, V. Kurincova a kol. Nitra: UKF, 2008.

Mazepa-Domagała B.: *Z zagadnień edukacji plastycznej na poziomie kształcenia wczesnoszkolnego – strategia projektowania dziecięcych działań plastycznych oparta na rozumieniu, interpretacji i tworzeniu przekazów wizualnych*. W: *Pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna w sytuacji zmiany społecznej, kulturowej i oświatowej. Studia – rozprawy – praktyka*. Red. S. Juszczyk, M. Kisiel, A. Budniak. Katowice: Wydawnictwo Katedra Pedagogiki Wczesnoszkolnej i Pedagogiki Mediów Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach, 2011.

Mazepa-Domagała B., Wilk T.: *Edukacja w zakresie sztuk wizualnych, czyli o przygotowaniu dzieci w młodszym wieku szkolnym do odbioru i kreowania otaczającej je ikonosfery*. „Chowanna" 2015, T. 2 (45).

Muchacka B.: *Miejsce zabawy w koncepcji scholiologii*. W: *Szkoła w nauce i praktyce edukacyjnej*. T. 1. Red. B. Muchacka. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls", 2006.

Muchacka B.: *Organizowanie uczenia się dzieci w zabawie*. W: *Wczesna edukacja dziecka. Implikacje do praktyki pedagogicznej*. Red. E. Dolata, S. Pusz. Rzeszów: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Rzeszowskiego, 2013.

Muchacka B.: *Zabawa w poznawczym rozwoju dziecka* „Pedagogika Przedszkolna i Wczesnoszkolna" 2014, nr 1.

Nęcka E.: *Proces twórczy i jego ograniczenia*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls", 1995.

Nęcka E.: *Psychologia twórczości*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2001.

O wyobraźni. Red. R. Liberkowski, W. Wilowski. Poznań: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, 2003.

Partyka M.: *Zdolni, utalentowani, twórczy*. Warszawa: Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej MEN, 1999.

Piwocki K.: *Sztuka żywa. Szkice z teorii i metodyki historii sztuki*. Wrocław–Warszawa–Kraków: Zakład Narodowy im. Ossolińskich, 1970.

Popek S.: *Człowiek jako jednostka twórcza*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, 2001.

Popek S.: *Edukacja plastyczna w systemie wszechstronnego rozwoju osobowości młodzieży*. W: *Metodyka plastyki w klasach IV–VIII*. Red. S. Popek. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1989.

Popek S.: *Wychowawcze wartości procesu kreacji plastycznej*. „Plastyka w Szkole" 1975, nr 9.

Popper F.: *From Technological to Virtual Art*. Cambridge, Massachusetts: MIT Press, 2007.

Radajewski A.: *Żywa sztuka współczesności*. Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich, 1982.

Rozwijanie aktywności twórczej uczniów klas początkowych. Zarys metodyki. Red. J. Kujawiński. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1990.

Rubinsztejn S.L.: *Podstawy psychologii ogólnej*. Tłum. Z. Danielewska, M. Jędrzejewska, N. Łubnicki, T. Tomaszewski, M. Strawińska, K. Więzowski, L. Wołoszyn. Warszawa: Książka i Wiedza, 1964.

Seitz W.C.: *The Responsive Eye*. New York: Museum of Modern Art, 1965.

Słownik terminologiczny sztuk pięknych. Red. K. Kubalska-Sulkiewicz, M. Bielska-Łach, A. Manteuffel-Szarota. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2003.

Stasiakiewicz M.: *Twórczość i interakcja*. Poznań: Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, 1999.

Stephani C.: *Daniel Sporerii and the Concetion of Eat-Art*. „Alltagaskultur and the Conctemporary Art. Studia Judaica (Cluj–Napoca, EFES) XIV, 2006.

Szmidt K.J.: *Dydaktyka twórczości. Koncepcje, problemy, rozwiązania*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls", 2003.

Szmidt K.J.: *Szkolne inhibitory twórczej aktywności uczniów w świetle wyników badań typu action research*. W: *Nowe konteksty (dla) edukacji alternatywnej XXI wieku*. Red. B. Śliwerski. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls", 2001.

Szmidt K.J.: *Twórczość i pomoc w tworzeniu w perspektywie pedagogiki społecznej*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, 2001.

Sztuka świata. T. 10 (aut. tekstów polskich J. Mrozek, P. Trzeciak, W. Włodarczyk). Red. W. Włodarczyk. Warszawa: Arkady, 1996.

Szuścik U.: *Kształtowanie percepcji wzrokowej jako stymulator działań plastycznych dziecka*. Cieszyn: Uniwersytet Śląski – Filia w Cieszynie, 1999.

Uszyńska-Jarmoc J.: *Podmiotowe wyznaczniki twórczej aktywności dzieci w młodszym wieku szkolnym*. W: *Dziecko w świecie współczesnym*. Red. B. Muchacka, K. Kraszewski. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls", 2008.

Psychopedagogika działań twórczych. Red. K. Szmidt, M. Modrzejewska-Świgulska. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls", 2005.

Uszyńska-Jarmoc J.: *Twórcza aktywność dziecka*. Białystok: Trans Humana, 2003.

Waloszek: *Socjopedagogiczny wymiar zabawy w edukacji wczesnoszkolnej*. W: *Pedagogika wczesnoszkolna. Dyskursy, problemy, rozwiązania*. Red. D. Klus-Stańska, M. Szczepska-Pustkowska. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, 2011

Wiechnik R.: *Intelektualne i kreatywne aspekty zdolności uczenia się*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, 1996.

Zwolińska E.: *Edukacja kreatywna*. Bydgoszcz: Wydawnictwo Akademii Bydgoskiej, 2005.

Beata Mazepa-Domagała

From the Theory and Practice of Fine Arts Teaching at the Level of Early Childhood Education, or about Educational Activities and the Role of Visual Media and Techniques in Stimulating Children's Creativity and Artistic Imagination – Cognitive Dimension

Summary: The present text is an effect of considerations devoted to art education of an early-school child focused on stimulating children's creativity and artistic imagination. The first part of the article presents considerations regarding the issue of artistic imagination and creativity. The second part discusses the concept of designing artistic activities at the level of early school education as a stimulator of imagination and child creativity. The third part of the article is an attempt to present the possibilities of using the techniques of contemporary art as a platform for pedagogical activities.

Keywords: early school education, art education, art techniques, creativity in fine arts, imagination, early-school child

Beata Mazepa-Domagała

Zur Theorie und Praxis des Kunstunterrichts in früher Schulbildung oder zu Bildungsmaßnahmen mittels Kunsttechniken und Kunstmedien beim Stimulieren kindlicher Kreativität und Kunstphantasie – kognitiver Ausmaß

Zusammenfassung: Der hier zu präsentierte Text ist Ergebnis der Überlegungen zu der auf Stimulierung kindlicher Kreativität und Kunstphantasie gerichteten Kunstausbildung eines Kindes im frühen Schulalter. Der erste Teil erörtert die mit Kunstphantasie und Kreativität verbundenen Fragen. Im zweiten Teil wird die Idee dargestellt, den Kunstunterricht in früher Schulbildung als ein Stimulus für Phantasie und kindliche Kreativität zu entwickeln. Im dritten Teil ihres Beitrags bemüht sich die Verfasserin zu zeigen, auf welche Art und Weise die von moderner Kunst angebotenen Kunsttechniken im Ausbildungsprozess verwendet werden können.

Schlüsselwörter: frühe Schulbildung, Kunstunterricht, Kunsttechniken, künstlerisches Schaffen, Phantasie, Kind im frühen Schulalter

„CHOWANNA" 2019, tom jubileuszowy
ISSN 2353-9682 (wersja elektroniczna)

CC BY SA

DOI: 10.31261/CHOWANNA.2019.S.10

Tomasz Huk
Uniwersytet Śląski w Katowicach
https://orcid.org/0000-0003-1082-5826

Refleksja nad badaniami z zakresu pedagogiki medialnej, prowadzonymi w Katedrze Pedagogiki Wczesnoszkolnej i Pedagogiki Mediów Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach

W dotychczasowych, licznych monografiach naukowych i podręcznikach z zakresu pedagogiki medialnej, opublikowanych w Polsce, przedstawiono wybrane zagadnienia w różnych ujęciach: na przykład w ujęciu konstruktywistyczno-kognitywistycznym, a ostatnio konektywistycznym (w tym nurcie pisali/piszą: Wacław Strykowski, Bronisław Siemieniecki, Stanisław Juszczyk, Wielisława Osmańska-Furmanek, Marek Furmanek, Kazimierz Wenta i inni), antropologiczno-kulturowym (Janusz Gajda, bp Adam Lepa), dydaktycznym czy pedeutologicznym (Władysław Zaczyński, Leon Leja, Janusz Morbitzer, Elżbieta Perzycka, Jacek Pyżalski, Dorota Siemieniecka czy Grażyna Penkowska), funkcjonalno-kulturowym (Maciej Tanaś), a także aksjologiczno-technologicznym (Waldemar Furmanek, Jan Bednarek). W przeszłości dominowało podejście horyzontalne, polegające na wskazywaniu kolejnych obszarów badawczych, a rzadziej wertykalne, związane z historycznym rozwojem mediów i ich zastosowań. A zatem temporalna kolejność analiz była następująca: alfabetyzacja komputerowa i medialna, edukacyjne i administracyjne zastosowania komputerów, edukacyjne i społeczne wykorzystanie sieci (na przykład fora społecznościowe), komunikacja w sieci z wykorzystaniem komputerów i telefonii komórkowej, ewolucja metod i form kształcenia z wykorzystaniem mediów cyfrowych, poprzez kształcenie komplementarne aż do masowego kształcenia na odległość. Oprócz tego zajmowaliśmy się zagadnieniami zarządzania placówkami oświatowymi z wykorzysta-

niem technologii informacyjno-komunikacyjnych, kształtowaniem procesu wsparcia pedagogicznego rodziców i opiekunów w zakresie edukacji medialnej.

Podobnie ewoluowała metodologia badań w pedagogice medialnej, którą zajmowaliśmy się także w Katedrze. Obecnie badamy zjawiska i procesy zachodzące w sieci globalnej, tworzenie wirtualnych sieci społecznych, ich aspekty społeczne i kulturowe oraz strukturę komunikacji pośredniej, wykorzystując między innymi ankietę internetową, analizę treści witryn internetowych, postów czy blogów, a także metodę etnografii internetowej.

Medialna (wirtualna) rzeczywistość w koncepcji jej autorów polega na naśladowaniu w sposób bardziej lub mniej udolny realnego świata, ale przecież znacząco się od niego różni, podobnie jak edukacja wspomagana mediami cyfrowymi. Do zadań pedagogów i nauczycieli należy troska o to, aby edukacja dzieci była wartościowa pod względem motywacyjnym, poznawczym, społecznym, aksjologicznym, a także fizycznym. Powinni oni podejmować działania zmierzające do wzbogacania wiedzy i umiejętności rodziców w zakresie pedagogicznych uwarunkowań korzystania z technologii informacyjno-komunikacyjnych nie tylko w procesie formalnego nauczania-uczenia się, ale także w czasie wolnym, w tym: nie tylko podczas zabawy czy w komunikowaniu się pośrednim w grupie rówieśniczej, ale także w autoedukacji, co może sprzyjać świadomej, intencjonalnej i racjonalnej współpracy nauczycieli z rodzicami lub opiekunami. Prowadzi to w konsekwencji do skutecznego osiągania celów wychowawczych, dydaktycznych lub opiekuńczych. Współczesne dzieci i młodzież funkcjonują w dynamicznie zmieniającej się przestrzeni medialnej, która je przyciąga, intryguje, zaciekawia i angażuje często ponad miarę. Jednak to dorośli, czyli rodzice i nauczyciele, powinni prowadzić ich alfabetyzację medialną, pokazywać wartości użytkowe, a jednocześnie zagrożenia ze strony mediów. Od nich zależą poziom i sposoby korzystania z dóbr kultury wizualnej i medialnej, zarówno w edukacji formalnej, jak i nieformalnej.

Można przyjąć, że na Wydziale Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu Śląskiego rozwój katowickiej szkoły pedagogiki medialnej był dynamiczny i równoległy z rozwojem pedagogiki medialnej w Polsce. Warto dodać, że inspiratorem, a następnie inicjatorem tworzenia się katowickiej szkoły pedagogiki medialnej był profesor Stanisław Juszczyk. Powołany w latach 2000–2002 przez JM Rektora Uniwersytetu Śląskiego na pełnomocnika ds. kształcenia na odległość tworzył podwaliny, nie tylko teoretyczne, ale również te związane badaniami nad wykorzystaniem technologii informacyjno-komunikacyjnej w edukacji. W rezultacie działań badawczych utworzony został pod Jego kierownictwem

Zakład Pedagogiki Medialnej, który po połączeniu z innymi zakładami badawczymi stał się częścią Katedry Pedagogiki Wczesnoszkolnej i Pedagogiki Medialnej.

Bogaty, zróżnicowany, a przede wszystkim stale aktualny kontekst prowadzonych przez Profesora Juszczyka badań obejmował:

- podstawy teoretyczne kształcenia na odległość (zdaniem Doroty Siemienieckiej i Bronisława Siemienieckiego[1], Stanisław Juszczyk opracował jedną z najciekawszych teorii nauczania on-line; oparta ona została na podstawach kognitywistyczno-konstruktywistycznych z jednoczesnym utrzymaniem istniejącej terminologii edukacji na odległość; zasadnicze założenia zostały zaprezentowane w monografii *Edukacja na odległość. Kodyfikacja pojęć, reguł i procesów (2002)*);
- teorie konstruktywistyczne, kognitywistyczne oraz konektywistyczne jako podstawy projektowania badań empirycznych dotyczących wykorzystania mediów w edukacji;
- kształtowanie informatycznych kompetencji nauczycieli, w tym nauczycieli klas początkowych – modele teoretyczno-empiryczne;
- media cyfrowe w edukacji, kulturze i transformacji społecznej;
- alfabetyzacja medialna dzieci i młodzieży w Polsce i krajach ościennych – konfrontacje teoretyczno-empiryczne;
- kultura medialna dzieci i młodzieży polskiej oraz koreańskiej – analiza porównawcza;
- język mediów a język dzieci i młodzieży – konfrontacje polsko-koreańskie;
- kultura intermedialna a pedagogika medialna jako wynik zwrotu piktorialnego[2].

Profesjonalizm i doświadczenie naukowe Profesora Stanisława Juszczyka przekładały się na członkostwo w radach krajowych i zagranicznych czasopism naukowych, takich jak:

---

[1] D. Siemieniecka, B. Siemieniecki: *Teorie kształcenia w dobie komputerów*. Kraków: Impuls, 2019, s. 247.

[2] S. Juszczyk, W. Zając: *Komputerowa edukacja dzieci z zaburzeniami w czytaniu i pisaniu*. Katowice: Śląsk, 1997; S. Juszczyk: *Komunikacja człowieka z mediami*. Katowice: Śląsk, 1998; S. Juszczyk: *Podstawy informatyki dla pedagogów*. Kraków: Impuls 1999; S. Juszczyk: *Człowiek w świecie elektronicznych mediów – szanse i zagrożenia*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2000; J. Gajda, S. Juszczyk, B. Siemieniecki, K. Wenta: *Edukacja medialna*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek, 2002; S. Juszczyk: *Edukacja na odległość. Kodyfikacja pojęć, reguł i procesów*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek, 2002; S. Juszczyk: *Dištančné vzdelávanie. Konštruktivistický pristup*. Tłum. L. Spyrka. Izdatelstvo Sapientia: Bratislava 2003; S. Juszczyk, J. Kwapuliński: *Podstawy informatyki. Wybrane zagadnienia dla pedagogów*. Katowice: Wydawnictwo ŚWSZ, 2006.

- „Kognitywistyka i Media w Edukacji" (przewodniczący Komitetu Naukowego);
- „Zarządzanie i Technologie Informacyjne" (członek Komitetu Naukowego);
- „Pedagogik@ Mediów" (członek Komitetu Naukowego);
- „Technologia Vzdelavania" (członek Rady Naukowej czasopisma);
- „Biblioteka The New Educational Review" (przewodniczący Rady Naukowej).

Ponadto Profesor Juszczyk zasiadał w komitetach naukowych wielu konferencji. Ten cieszący się uznaniem pedagog pełnił następujące funkcje:

- przewodniczącego Komitetu Naukowego i Organizacyjnego Międzynarodowych Konferencji: „Dziecko w świecie wiedzy, informacji i komunikacji" – Uniwersytet Śląski 2004 rok, „Edukacja w społeczeństwie wiedzy – niejednoznaczność rzeczywistości edukacyjnej, społecznej i kulturowej" – Uniwersytet Śląski 2006 rok, „Poznanie, przeżywanie i odkrywanie rzeczywistości społecznej i kulturowej w edukacji" – Uniwersytet Śląski 2008 rok;
- członka Rady Naukowej Ogólnopolskiego Seminarium Badawczego – Akademia Pedagogiki Specjalnej w Warszawie, od 2002 roku;
- członka Komitetu Naukowego ogólnopolskiej konferencji „Media w Nauce, Kulturze i Oświacie" – Uniwersytet Adama Mickiewicza w Poznaniu i Uniwersytet Rzeszowski;
- członka Komitetu Programowego ogólnopolskiej konferencji „Informatyka w Szkole";
- członka Rady Programowej cyklicznej ogólnopolskiej konferencji „Multimedia w Dydaktyce Techniki" – Uniwersytet Szczeciński;
- członka Rady Programowej Ogólnopolskiej Konferencji „Pedagogika & Informatyka" – Filia UŚ w Cieszynie;
- członka Rady Programowej Ogólnopolskiej Konferencji „Informatyczne Kształcenie Nauczycieli" – Uniwersytet Szczeciński;
- członka Komitetu Naukowego cyklicznej ogólnopolskiej konferencji „Technologia Informacyjna w Zmieniającej się Edukacji" – Uniwersytet Mikołaja Kopernika, Toruń;
- członka Rady Naukowej cyklicznego seminarium naukowo-badawczego „Pedagogika Informacyjna" – Uniwersytet Szczeciński;
- członka Rady Naukowej postdoktorskiego seminarium nt. „Pedagogika mediów", Uniwersytet Mikołaja Kopernika, Toruń od 2004 roku;
- członka Komitetu Naukowego czterech międzynarodowych konferencji organizowanych w Uniwersytecie Komeńskiego w Bratysławie i Konstantina Filozofa w Nitrze (Słowacja), dotyczących współczesnych problemów edukacji i wykorzystania w niej nowych technologii;

- członka Rady Naukowej Instytutu Kształcenia na Odległość przy Wyższej Szkole Humanistyczno-Ekonomicznej w Łodzi (Polski Uniwersytet Wirtualny) od listopada 2005 roku;
- członka doradczej Komisji Ministra Edukacji Narodowej i Sportu ds. Edukacji Informatycznej i Medialnej od 2003 roku do 2005 roku;
- członka Zespołu Pedagogiki Mediów przy Komitecie Nauk Pedagogicznych PAN;
- członka Polskiego Towarzystwa Kognitywistycznego od 2002 roku;
- członka Towarzystwa Technologii i Mediów Edukacyjnych od 1997 roku;
- przewodniczącego Komisji Rewizyjnej Towarzystwa Technologii i Mediów Edukacyjnych w latach 2002–2005.

Pod kierunkiem i opieką naukową Profesora Juszczyka powstało kilkanaście prac doktorskich z zakresu pedagogiki medialnej, a ich autorzy pracują nie tylko w macierzystej Katedrze, ale także w innych ośrodkach naukowych. Zespół w składzie: dr Marcin Musioł, dr Anna Watoła, dr Tomasz Huk, dr Anna Brosch, dr Monika Frania oraz prof. Stanisław Juszczyk – opublikował kilkadziesiąt monografii naukowych i prac pod redakcją, kilkaset artykułów, które ukazały się w parametryzowanych przez MNiSW czasopismach naukowych poświęconych problematyce mediów, edukacji medialnej, zagadnieniom edukacyjnym, społecznym i kulturowym, związanych z użytkowaniem mediów cyfrowych.

To właśnie jest egzemplifikacją konceptualizacji prac powstających w Katedrze, budzących zainteresowanie środowiska pedagogów medialnych, a zawarte w pracach dyskursy wniosły zauważalny wkład do rozwoju polskiej pedagogiki medialnej.

Należy również podkreślić, że zespół badawczy „katowickiej szkoły pedagogiki medialnej" często jako pierwszy, a nawet jako jedyny zajmował się wybranymi problemami szybko zmieniającej się rzeczywistości medialnej człowieka.

Przykładem są zainteresowania badawcze Anny Watoły, która jako jedna z pierwszych w Polsce w latach dziewięćdziesiątych ubiegłego wieku prowadziła badania eksperymentalne z zakresu kompetencji informatycznych kształtowanych wśród dzieci w wieku przedszkolnym, a w tym badania dotyczące komputerowego wspomagania procesu kształtowania gotowości szkolnej dzieci sześcioletnich[3]. Współcześnie badaczka ta realizuje działania naukowe dotyczące wykorzystania technologii informacyjno-komunikacyjnych w edukacji dzieci z plemienia

[3] Zob. A. Watoła: *Komputerowe wspomaganie procesu kształtowania gotowości szkolnej dzieci sześcioletnich*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek, 2006.

Masajów w Kenii (Afryka) oraz wspiera pionierskie prace organizacyjne, związane z budową i wyposażeniem „Szkoły pod Baobabem”[4].

Z kolei dr Marcin Musioł podjął jedną z pierwszych prób kompleksowego opisania możliwości wykorzystywania mediów w procesie wychowania na początku pierwszej dekady XXI wieku[5]. W charakterystyce metod i technik wychowania wskazał znaczącą rolę mediów w edukacji. W kończących monografię rozdziałach opisał wykorzystanie mediów w rodzinie oraz w szkole i innych instytucjach wychowawczych. Kolejny ważny obszar badawczy eksplorowany przez dr. Musioła dotyczył edukowania rodziców w zakresie właściwego wykorzystania mediów. Badania te prowadzone były w trzech obszarach: wychowania i kształcenia dzieci i nastolatków przez media, wychowania i kształcenia dzieci i nastolatków do mediów, oraz edukacji medialnej rodziców i opiekunów[6].

Interesujące badania, o których warto wspomnieć, przeprowadziła dr Anna Brosch na próbie 689 gimnazjalistów z terenu Śląska w 2010 roku. Wyniki tych badań wskazują, że medialny klimat niewątpliwie sprzyja nawiązywaniu i utrzymywaniu kontaktów interpersonalnych, jednak paradoksalnie, wraz ze wzrostem uczestnictwa w tych procesach, w życiu jednostkowym i wspólnotowym mogą pojawiać się tendencje alienujące, gdyż percepcja życia społecznego w okresie dorastania jest wycinkowa i aspektowa[7]. Na szczególną uwagę zasługują prekursorskie badania związane ze zjawiskiem sharentingu prowadzone od 2015 roku przez tę autorkę. W tym miejscu podkreślę, że badaczka jako jedna z pierwszych na świecie szczegółowo eksploruje aktywność rodziców w mediach społecznościowych polegającą na nagminnym zamieszczaniu zdjęć i treści dotyczących ich dzieci, a jej artykuły cieszą się dużym zainteresowaniem na arenie krajowej i międzynarodowej[8].

---

[4] Zob. A. Watoła: *Information and Communications Technology in The Process of Learning – As Illustrated By A Case Of Pupils From A Masasai Village.* In: *ICT in Educational Design. Processes, Materials, Resources*. Red. E. Baron-Polańczyk. Vol. 11. Zielona Góra: Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego, 2016, s. 123–135.

[5] Zob. M. Musioł: *Media w procesie wychowania*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek, 2006.

[6] Zob. M. Musioł: *Pedagogizacja medialna rodziny. Zakres – uwarunkowania – dylematy*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2013.

[7] Zob. A. Brosch: *Kształtowanie kompetencji społecznych wśród młodzieży w procesie komunikacji wirtualnej*. Katowice: Oficyna Wydawnicza Wacław Walasek, 2013.

[8] Zob. A. Brosch: *When the Child is Born into the Internet: Sharenting as a Growing Trend among Parents on Facebook*. „The New Educational Review” 2016, vol. 43, no. 1, s. 225–235.

Ważne badania eksperymentalne nad komunikatami perswazyjnymi, na przykładzie reklam telewizyjnych, prowadziła dr Monika Frania. W ten sposób badaczka zaakcentowała potrzebę rozwijania kompetencji medialnych „odbiorcy – użytkownika" mediów w każdym wieku poprzez edukację medialną[9]. Wyniki tych badań są ważnym głosem w ciągle podejmowanej przez pedagogów medialnych dyskusji i formułowanych postulatach o włączenie przedmiotu „edukacji medialnej" do podstawy programowej kształcenia ogólnego. Działania te mają swoje odniesienie w działalności praktycznej dr Moniki Frani, która promuje i opisuje: a) „edukację jutra" opartą na idei Bring Your Own Device (BYOD), b) edurozrywkę i grywalizację, c) *social media* w uczeniu się we współpracy i w uczeniu się mobilnym, d) nauczanie w *Second Life*, e) udział robotów, f) *e-learning, m-learning* czy *blended learning*[10].

Z kolei prowadzone przeze mnie badania były jednymi z pierwszych w Polsce, które dotyczyły tematyki kompetencji kluczowych kształtowanych za pośrednictwem komputera[11]. Warto dodać, że inspiratorem tych badań był Profesor Juszczyk, który objął opieką naukową realizowany w tym zakresie przez mnie eksperyment pedagogiczny. Monografia będąca rezultatem prowadzonych badań cytowana była w wielu pracach naukowych, a także w materiałach biura legislacyjnego Sejmu Rzeczypospolitej Polskiej, które w tym czasie przygotowywało dokumenty wdrażające koncepcje europejskich kompetencji kluczowych do polskiego systemu edukacji. Prowadziłem również badania dotyczące blogów tworzonych przez dzieci w wieku szkolnym. Badania te – jeśli idzie o czas ich realizacji oraz publikacji – były uważane za nowatorskie[12]. Obecnie zajmuję się wdrażaniem projektu naukowego, który dotyczy korzyści osiąganych przez wczesnych adolescentów w związku z wykorzystywanymi mediami online i offline. Badania prowadziłem na dużej próbie 4004 uczniów klas IV–VI szkół podstawowych w województwie śląskim.

---

[9] Zob. M. F r a n i a: *Edukacja medialna a reklama. Studia teoretyczne i analizy empiryczne w kontekście środowiska szkolnego, język polski*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2013.

[10] Zob. M. F r a n i a: *Nowe media, technologie i trendy w edukacji. W kierunku mobilności i kształcenia hybrydowego*. Kraków: Impuls, 2017.

[11] Zob. T. H u k: *Komputer w procesie kształtowania umiejętności kluczowych*. Warszawa: Difin, 2008; I d e m: *Information Technology in the Process of Key Competence Development – a Description of Conditioning*. „The New Educational Review" 2009, no. 3–4, s. 58–71.

[12] Zob. T. H u k: *Edukacyjna wartość blogów internetowych*. „Chowanna" 2007, nr 2, s. 142–157.

W katowickim zespole pedagogiki medialnej zorganizowano wiele seminariów oraz konferencji krajowych, a także międzynarodowych z zakresu problematyki pedagogiki medialnej, a pracownicy Katedry byli i są nadal zauważalną i aktywną grupą badawczą na konferencjach o zasięgu ogólnopolskim, a także konferencjach międzynarodowych i zagranicznych. Uczestnicy zespołu zrealizowali kilka projektów badawczych finansowanych przez MNiSW czy NCN i starają się o następne. Uczestniczyli w wielu krajowych, międzynarodowych i zagranicznych projektach badawczych. Dorobek naukowy uczestników katowickiej szkoły pedagogiki medialnej pozwala im na dalszy rozwój naukowy. W zakresie pedagogiki medialnej współpracowaliśmy i współpracujemy nadal z uczestnikami innych szkół pedagogiki medialnej w Polsce, zespołami profesorów: Wacława Strykowskiego z WSE UAM w Poznaniu, Bronisława Siemienieckiego z WNE UMK w Toruniu, Macieja Tanasia z APS w Warszawie, Waldemara Furmanka z Urz; z profesorami: Wielisławą Osmańską-Furmanek, Markiem Furmankiem z Uniwersytetu Zielonogórskiego, Januszem Gajdą z UMCS, a także z zespołem nieżyjącego już profesora Kazimierza Wenty (obecnie zespołem kieruje profesor Elżbieta Perzycka) z Uniwersytetu Szczecińskiego.

Pracownicy katowickiej szkoły pedagogiki medialnej podejmują stałe wyzwania naukowe związane ze zmianami cywilizacyjnymi, w tym w sposób szczególny z rozwojem mediów mobilnych. Już w latach pięćdziesiątych XX wieku Bogdan Suchodolski dostrzegł: „[...] cywilizacja ludzka stała się tworem tak złożonym, iż przygotowanie ludzi do życia na jej poziomie urosło do naczelnego problemu społecznego, chociaż nie zawsze zdajemy sobie z tego sprawę. Nie zawsze należycie doceniamy ten fakt, iż dalszy rozwój cywilizacji współczesnej, a nawet po prostu jej istnienie, zależy w jak największej mierze od przygotowania ludzi do życia i pracy wedle jej wymagań”[13].

Mimo upływu ponad pięćdziesięciu lat pogląd ten nie stracił na aktualności, a jego implikacje stale dostrzegane są przez zespół naukowców katowickiej szkoły pedagogiki medialnej. Na gruncie pedagogiki jedną ze zmiennych cywilizacyjnych decydujących o jakości prowadzonego kształcenia i wychowania jest powszechne wykorzystanie technologii informacyjnych i komunikacyjnych. Bronisław Siemieniecki uważa, że „nacisk technologii wymusza zmiany w systemie kształcenia, równocześnie edukacja poszukuje nowoczesnych, innowacyjnych rozwiązań

[13] S. Wołoszyn: *Źródła do dziejów wychowania i myśli pedagogicznej*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1966, T. 2, s. 489.

modernizujących ją samą"[14]. Ten sposób rozumienia przebudowy systemu kształcenia podkreślany jest na kanwie problemów badawczych znajdujących się w obszarze zainteresowań katowickiego zespołu pedagogiki medialnej, którego badacze uzyskaną wiedzę przekształcają w teorie.

Podsumowując dorobek zespołu katowickiej pedagogiki medialnej, zbudowanego przez lata przez Profesora Stanisława Juszczyka, należy stwierdzić, że stanowi on ważną część dorobku polskiej pedagogiki. Na dorobek ten składa się 18 zwartych publikacji naukowych, 9 publikacji zbiorowych oraz kilkadziesiąt artykułów w czasopismach naukowych. Nieustannie prowadzone prace badawcze zespołu naukowców i ich udział w projektach naukowych sprawiają, że katowicka szkoła pedagogiki medialnej stale się rozwija, tworząc podwaliny nowych koncepcji pedagogicznych.

Bibliografia

Brosch A.: *Kształtowanie kompetencji społecznych wśród młodzieży w procesie komunikacji wirtualnej*. Katowice: Oficyna Wydawnicza Wacław Walasek, 2013.

Brosch A.: *When the Child is Born into the Internet. Sharenting as a Growing Trend among Parents on Facebook*. „The New Educational Review" 2016, vol. 43, no. 1, s. 225–235.

Frania M.: *Edukacja medialna a reklama. Studia teoretyczne i analizy empiryczne w kontekście środowiska szkolnego, język polski*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2013.

Frania M.: *Nowe media, technologie i trendy w edukacji. W kierunku mobilności i kształcenia hybrydowego*. Kraków: Impuls, 2017.

Gajda J., Juszczyk S., Siemieniecki B., Wenta K.: *Edukacja medialna*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek, 2002.

Huk T.: *Edukacyjna wartość blogów internetowych*. „Chowanna" 2007, nr 2, s. 142–157.

Huk T.: *Information Technology in the Process of Key Competence Development – A Description of Conditioning*. „The New Educational Review" 2009, no. 3–4, s. 58–71.

Huk T.: *Komputer w procesie kształtowania umiejętności kluczowych*. Warszawa: Difin, 2008.

Juszczyk S.: *Człowiek w świecie elektronicznych mediów – szanse i zagrożenia*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2000.

[14] B. Siemieniecki: *Technologia informacyjna w polskiej szkole. Stan i zadania*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek, 2002, s. 7.

Juszczyk S.: *Dištančné vzdelávanie. Konštruktivistický pristup*. Tłum. L. Spyrka. Bratislava: Izdatelstvo Sapientia, 2003.
Juszczyk S.: *Edukacja na odległość. Kodyfikacja pojęć, reguł i procesów*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek, 2002.
Juszczyk S.: *Komunikacja człowieka z mediami*. Katowice: Śląsk, 1998.
Juszczyk S.: *Podstawy informatyki dla pedagogów*. Kraków: Impuls, 1999.
Juszczyk S., Kwapuliński J.: *Podstawy informatyki. Wybrane zagadnienia dla pedagogów*. Katowice: Wydawnictwo ŚWSZ, 2006.
Juszczyk S., Zając W.: *Komputerowa edukacja dzieci z zaburzeniami w czytaniu i pisaniu*. Katowice: Śląsk, 1997.
Musioł M.: *Media w procesie wychowania*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek, 2006.
Musioł M.: *Pedagogizacja medialna rodziny. Zakres – uwarunkowania – dylematy*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2013.
Siemieniecka D., Siemieniecki B.: *Teorie kształcenia w dobie komputerów*. Kraków: Impuls, 2019.
Siemieniecki B.: *Technologia informacyjna w polskiej szkole. Stan i zadania*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek, 2002.
Watoła A.: *Information and Communications Technology in The Process of Learning – As Illustrated by a Case of Pupils from a Maasai Village*. In: *ICT in Educational Design. Processes, Materials, Resources*. Ed. E. Baron-Polańczyk. Vol. 11. Zielona Góra: Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego, 2016, s. 123–135.
Watoła A.: *Komputerowe wspomaganie procesu kształtowania gotowości szkolnej dzieci sześcioletnich*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek, 2006.
Wołoszyn S.: *Źródła do dziejów wychowania i myśli pedagogicznej*. T. 2. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1966.

Tomasz Huk

Reflection on Research in the Field of Media Pedagogy Conducted in the Department of Early Childhood Education and Media Pedagogy at the University of Silesia in Katowice

Summary: The paper characterizes the problem of research in the field of media pedagogy conducted in the team functioning in the Department of Early Childhood Education and Media Pedagogy at the University of Silesia in Katowice. Selected research areas conducted by individual members of the team are presented against the background of the development of media pedagogy in Poland. The research concerned sharenting, educational benefits achieved by students through the media, media education of parents, use of computers in pre-school education, persuasive messages or shaping competence in the field

of information technology among the Masai on African land. The wide spectrum of analyses undertaken by the media pedagogy team is also the result of the team's cooperation with various research centres in Poland and abroad.

Keywords: media pedagogy, schools of media pedagogy in Poland, digital media in education

Tomasz Huk

Die Betrachtungen zu den im Lehrstuhl für frühkindliche Bildung und Medienpädagogik der Schlesischen Universität in Katowice angestellten Forschungen im Bereich der Medienpädagogik

Zusammenfassung: In dem Beitrag wird die Problematik der Forschungen aus dem Bereich der Medienpädagogik angesprochen, die von einem Wissenschaftlerteam im Lehrstuhl für frühkindliche Bildung und Medienpädagogik der Schlesischen Universität in Katowice durchgeführt werden. In Bezug auf Entwicklung der Medienpädagogik in Polen schildert der Verfasser die von den einzelnen Mitgliedern des Teams vertretenen Forschungsrichtungen. Diese Forschungen betrafen sharenting, die von den Schülern mittels Medien gezogenen Nutzen, mediale Ausbildung der Eltern, Computerausnutzung in der Vorschulbildung, persuasive Mitteilungen oder Kompetenzentwicklung im Bereich der Informationstechnologie unter den Massai in Afrika. Ein so breites Spektrum von den im Team für Medienpädagogik angestellten Analysen war Folge der Zusammenarbeit des Teams mit verschiedenen Wissenschaftszentren im In- und Ausland.

Schlüsselwörter: Medienpädagogik, Schulen der Medienpädagogik in Polen, digitale Medien im Bildungssystem

„CHOWANNA" 2019, tom jubileuszowy
ISSN 2353-9682 (wersja elektroniczna)
CC BY SA
DOI: 10.31261/CHOWANNA.2019.S.11

Gabriela Paprotna
Uniwersytet Śląski w Katowicach
https://orcid.org/0000-0003-2330-1626

Edukacja przedszkolna Pomiędzy paradygmatem technologicznym a humanistycznym

Wprowadzenie

Katedra Pedagogiki Wczesnoszkolnej i Pedagogiki Mediów Wydziału Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach funkcjonuje od czterdziestu lat. To znaczący i interesujący czas, na który przypadło w Polsce ważne wydarzenie, jakim była zmiana ustroju społecznego. W ślad za nią zaczęły następować przemiany w różnych obszarach życia społecznego, w tym w szkolnictwie, począwszy od jego najniższego szczebla, tj. edukacji przedszkolnej.

W czasie czterdziestu lat funkcjonowania Katedry i jej intensywnego rozwoju edukacja przedszkolna sytuowała się w dwóch paradygmatach: technologicznym i humanistycznym. Ich ścieranie się (współwystępowanie) wciąż ma miejsce, wszak zmiany w oświacie nie dokonują się ani szybko, ani łatwo, nawet jeśli zmienia się świadomość społeczeństwa w kwestiach wychowania dzieci.

Z pozycji wieloletniego nauczyciela akademickiego, który w obchodzącej jubileusz czterdziestolecia Katedrze Pedagogiki Wczesnoszkolnej i Pedagogiki Mediów przepracował dwadzieścia lat, realizując wiele zadań naukowych, dydaktycznych i organizacyjnych, pragnę zwrócić uwagę na pierwszy szczebel edukacji ogólnej człowieka – edukację przedszkolną, która zawsze była ważnym obszarem prac Katedry.

Czym jest paradygmat?

Obecnie dość często analizuje się przeobrażenia paradygmatyczne w pedagogice. W ujęciu słownikowym paradygmat oznacza model uprawiania badań bądź wzorzec postępowania badawczego. Termin ten oznacza też model teoretyczny nauki. Paradygmat może więc być różnie rozumiany i stosowany do różnych celów[1].

Do celów podjętej w tym materiale analizy sytuacji edukacji przedszkolnej paradygmat należy rozumieć jako pewien sposób oglądu i interpretacji rzeczywistości edukacyjnej, wynikającej z przyjętych wartości i idei, które charakteryzują określone modele teorii i praktyki pedagogicznej. Paradygmaty są istotne dla rozmów o edukacji, o jej sensie, gdyż ukazują różne podejścia do jej podmiotów – dzieci, nauczycieli, rodziców; pomagają zrozumieć toczące się procesy w świetle przyjętych idei i wartości[2].

Analiza wybranego wycinka rzeczywistości edukacyjnej (tu: edukacji przedszkolnej) w kontekście paradygmatów uświadamia, że istnieją różne spojrzenia na kwestie związane z realizacją zadań wychowania i kształcenia dzieci. Pokazuje też kierunek zmian, jakie zachodzą w danej dziedzinie.

Paradygmaty są też punktem odniesienia w procesie ewaluacji edukacji.

Paradygmat technologiczny i jego praktyczne przejawy

Założeń tego nurtu należy poszukiwać w filozofii pozytywnej. W jej myśl poznanie naukowe jest najwłaściwszym rodzajem oglądu świata. Opiera się ona na badaniach empirycznych czystych faktów, które można poddać pomiarowi i empirycznej weryfikacji. Wiedza pozyskana tą drogą pozwala wysuwać twierdzenia o wysokim stopniu generalizacji i pomaga poszukiwać rozwiązań problemów jednostek i ludzkości. Odrzuca się tu metafizykę i spekulacje, spory, krytykę innych poglądów, a koncentruje na poszukiwaniu „wiedzy pozytywnej", pomocnej w rozwiązywaniu konkretnych problemów społecznych[3].

---

[1] W. Okoń: *Nowy słownik pedagogiczny*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak", 2001, s. 282.

[2] M. Kwaśniewska: *Aktualny stan wychowania przedszkolnego w Polsce*. W: *Podstawy pedagogiki przedszkolnej z metodyką*. Red. J. Karbowniczek, M. Kwaśniewska, B. Surma. Kraków: Akademia Ignatianum, Wydawnictwo WAM, 2011, s. 84.

[3] Ibidem, s. 87–88.

W procesie zdobywania wiedzy istotne są: doświadczenie, obserwacja, fakty empiryczne. W poznaniu rzeczywistości wyróżnić można takie cechy, jak: obiektywizm, pewność i precyzja. W badaniach dominuje metoda indukcyjna – od ogółu do szczegółu, od faktu do jego opisu. Badania prowadzone są według etapów, aktualna wiedza jest konfrontowana z dorobkiem naukowym wcześniejszych lat, co decyduje o jej przyroście. Ważne jest też wiązanie wiedzy z teoriami z innych okresów[4].

Jeśli chodzi o psychologiczne podstawy nurtu technologicznego, trzeba się odwołać do behawioryzmu. Jest to podejście, w którym za jedyny przedmiot badań naukowych uznaje się obserwowalne i mierzalne zachowania. Te zaś mają głównie charakter reaktywny i warunkowane są działającymi na człowieka bodźcami. Wychowanie według behawiorystycznego ujęcia jest oddziaływaniem na wychowanka, kierowaniem jego rozwojem, bez uwzględniania jego aktywności i samodzielności, z wykorzystaniem zaś wzmocnień (bardziej pozytywnych niż negatywnych) do sterowania zachowaniami i ich modyfikacji. Relacja między wychowawcą a wychowankiem ma na celu wywołanie zamierzonych zmian w osobowości wychowanka[5].

Na gruncie socjologii źródłem nurtu technologicznego może być na przykład funkcjonalizm, którego przedstawiciele uznają, iż struktura instytucji społecznych pełni funkcję porządkującą, zapewnia ład i społeczną równowagę dzięki realizacji przypisanych jej zadań z uwzględnieniem ciągłości historycznej. Cele i efekty działania są tu narzucone odgórnie i nie są kwestionowane[6]. Nurt technologiczny nazywany jest też tradycyjnym, herbartowskim, adaptacyjnym, przedmiotowym.

Edukacja przedszkolna zorganizowana w myśl paradygmatu technologicznego funkcjonowała – i funkcjonuje nadal – w hierarchicznym układzie instytucji, od ministerstwa, przez kuratoria, po dyrektorów i nauczycieli przedszkoli. Każda z tych instytucji ma jasno określone zadania, których realizacja powinna w efekcie służyć dziecku. Ono jednak nie uczestniczy w podejmowaniu decyzji – to powierza się kompetentnym starszym. Trudno sobie wyobrazić funkcjonowanie oświaty, w tym przedszkola, bez tej instytucjonalnej struktury. Wydaje się, że z powodów formalnoprawnych jest ona potrzebna i porządkująca. Istnieje tu jednak pewne zagrożenie, że proces wychowawczy może ulec nadmiernemu sformalizowaniu i że decyzje podejmowane na po-

---

[4] D. W a l o s z e k: *Pedagogika przedszkola. Metamorfoza statusu i przedmiotu badań*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, 2006, s. 128–129.

[5] M. K w a ś n i e w s k a: *Aktualny stan wychowania przedszkolnego...*, s. 88–90.

[6] Ibidem, s. 90–91.

szczególnych szczeblach tego układu społecznego mogą być dalekie od faktycznych potrzeb dzieci.

W edukacji realizowanej w paradygmacie technologicznym jej cele są narzucone odgórnie, głównie za pośrednictwem podstawy programowej. Zasdniczym celem edukacji jest ukształtowanie osobowości dziecka – zgodnie z przyjętym wzorcem. Szczególnie istotne jest osiągnięcie – w efekcie edukacji przedszkolnej – stanu gotowości szkolnej.

Cele, jako punkt odniesień edukacyjnych, są potrzebne, gdyż wytyczają kierunek pracy wychowawczej i są punktem wyjścia do konkretyzacji działań, czyli do określania celów operacyjnych. Zadaniem nauczyciela przedszkola jest taka organizacja procesu wychowawczego, aby te cele osiągnąć. W tym procesie odgrywa on rolę kierowniczą, podejmuje decyzje, podporządkowuje sobie dzieci. Potrzeby wychowanków nie są brane pod uwagę jako najważniejszy punkt odniesienia w jego pracy. Wszystko to decyduje o przedmiotowym do nich podejściu, w którym aktywność i inwencja wychowanków są raczej na dalszym planie. „Całość zabiegów polegających na kształtowaniu osobowości dzieci polega na przedmiotowym traktowaniu wychowanków, nieuwzględniającym ich osobistych dążeń, potrzeb, aspiracji, świadomej odpowiedzialności, chęci aktywnego uczestniczenia w podejmowaniu decyzji”[7]. Działania zarówno nauczyciela, jak i dzieci stają się schematyczne, wręcz rutynowe.

Taka edukacja ma charakter odtwórczy, nauczyciel zaś słabo orientuje się w indywidualnych możliwościach, zdolnościach, ale i ograniczeniach swoich wychowanków, gdyż nie one są punktem wyjścia działań nauczyciela, a program. Dziecięca indywidualność nie jest więc tu wspierana. Dzieci przyswajają raczej gotową wiedzę, nie uczestniczą w jej tworzeniu. Mają ćwiczyć, odtwarzać, nie – decydować. Nauczyciel wykorzystuje różne sposoby oddziaływania na dzieci, w tym w dużej mierze wzmocnienia pozytywne i negatywne, aby osiągnąć założone cele.

Jeśli w edukacji przedszkolnej w ujęciu przedmiotowym kreatywność i samodzielność dziecka nie są nadmiernie eksponowane, to i metody pracy dominują raczej odtwórcze, polegające na naśladownictwie. W tej koncepcji edukacji przedszkolnej nauczyciel musi bardzo precyzyjnie dokumentować proces wychowawczo-dydaktyczny, przebiegający najczęściej według odgórnie przyjętego programu. Osiągnięcia dzieci są często mierzone, a dzieci porównywane z sobą. Można rzec więc, że edukacja przedszkolna w ujęciu przedmiotowym skoncentrowana jest wokół programu, a jej centralną postać stanowi nauczyciel decydujący o przebiegu procesu wychowawczego. To raczej dziecko powinno się podporządkować, gdyż oferta edukacyjna jest z góry ustalona

[7] Ibidem, s. 95.

i w niewielkim tylko stopniu uwzględnia jego potrzeby i możliwości. Ten mały człowiek, który przeżywa tak ważny rozwojowo etap dzieciństwa, w tym paradygmacie jest postrzegany jako wykonawca zaleceń dorosłych, jako ktoś, kto przygotowuje się do (jakiegoś) kolejnego etapu życia czy edukacji.

Edukacja w paradygmacie humanistycznym

Źródeł tego podejścia trzeba poszukiwać w progresywizmie pedagogicznym, którego zwolennicy stawiają dziecko w centralnym punkcie edukacji. Ważne stały się jego potrzeby i możliwości rozwojowe, a w toku edukacji zwrócono uwagę na aktywność i twórczość. Paradygmat humanistyczny stanowi więc przeciwwagę dla orientacji technologicznej.

Filozoficzną podstawę do takiego – podmiotowego – postrzegania dziecka w edukacji dał personalizm, w myśl którego człowiek jest osobą, a edukacja jest zorientowana na osobę. Głównym celem wychowania jest przygotowanie wychowanka do kierowania własnym rozwojem[8].

Trzeba tu też przywołać naturalizm antyintelektualistyczny jako pewną filozofię uczuć, swobodnego rozwoju, samodzielności jednostki i poszanowania prawa natury, w którym własne przekonanie uznaje, co jest dobre.

Psychologiczną podstawę paradygmatu humanistycznego stanowi koncepcja humanistyczna, w której podkreśla się unikatowość jednostki, ważność woli człowieka, jego aktywność i samodzielność. Jednostka jest podmiotem, który ma swoją tożsamość, prawo do samostanowienia, samodzielnego myślenia, podejmowania zadań i rozwiązywania problemów. Ważne jest prawo człowieka do stawania się[9].

Potrzeba humanistycznego podejścia do wychowanków „wynika m.in. z faktu, iż każdy z wychowanków [...] jest istotą rozumną i wolną, wrażliwą na dobro, prawdę i piękno, zdolną do samoświadomości, samorealizacji i twórczej aktywności, a nierzadko także transcendencji [...]. Wychowanek zasługuje na miano osoby – podobnie jak każdy dorosły człowiek. Przypisywana wychowankowi wartość osoby ludzkiej wręcz zobowiązuje wychowawcę do podmiotowego traktowania wychowanka [...]"[10].

---

[8] Ibidem, s. 98.

[9] Ibidem, s. 99.

[10] M. Ł o b o c k i: *Czynniki warunkujące skuteczność pracy wychowawczej*. W: *Praca wychowawcza z dziećmi i młodzieżą*. Red. M. Ł o b o c k i. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, 1998, s. 16.

Wychowanie ma wspomagać podopiecznych w ich naturalnym rozwoju, aby wyrośli na ludzi otwartych, wrażliwych, niezależnych, świadomych, budujących poprawne relacje. Dzieci należy bowiem postrzegać nie jako grupę stanowiacą oddziaływania struktur i procesów społecznych, ale jako aktywne podmioty, mogące wpływać na życie własne, innych osób, a nawet społeczeństwa[11].

Edukacja w ujęciu humanistycznym to edukacja dla rozwoju. Jej celem jest bowiem wspieranie i ukierunkowywanie rozwoju dziecka, ale zgodnie z jego potencjałem. W takim podejściu działania nauczyciela mają doprowadzić do pobudzenia procesów rozwojowych uczniów i umożliwić przekraczanie stanu aktualnego. Warunkiem edukacji dla rozwoju jest rozwój nie tylko uczniów, ale i nauczyciela. Jest to edukacja dla osoby i dla prawdy[12]. Humanistyczne podejście do edukacji przedszkolnej oznacza demokratyczny styl zarządzania placówką, przyzwolenie na programy autorskie czy też pracę na podstawie altenatywnych koncepcji wychowawczych (jako przejaw pluralizmu).

Mocno akcentuje się tu indywidualizowanie podejścia do dzieci, z uwzględnieniem ich potrzeb i dążeń. Jest to przejaw ich podmiotowego traktowania, które – według Mieczysława Łobockiego – jest warunkiem skutecznego wychowania. Humanistyczne podejście do dzieci, jako wyraz podmiotowości, oznacza „zapewnienie im prawa do bycia w miarę samodzielnymi i niezależnymi, a także do ponoszenia odpowiedzialności za swe postępowanie i kierowanie własnym rozwojem. Nade wszystko zaś zakłada się tu poszanowanie godności osobistej dzieci i młodzieży, czyli umacnianie w nich poczucia własnej wartości"[13].

Takie podejście do dzieci, oparte na ich samodzielności i aktywności, pociąga za sobą stosowanie w praktyce wychowania przedszkolnego metod aktywnych, twórczych, wyzwalających inwencję dzieci i pozwalających na poznawanie własnych możliwości, a dziecko, które jest podmiotem działań edukacyjnych, ma prawo – w swoim działaniu, poznawaniu i poszukiwaniu – do błędu, który jest traktowany jako coś naturalnego w procesie uczenia się. Szacunek wobec dziecka i jego natury przejawia się i w tym, że w aktywności dziecka i w edukacji należne miejsce przypisuje się zabawie. Jest to bowiem „stan istnienia

[11] K. Gawlicz, B. Rőhrborn: *Edukacja przedszkolna: pytanie o demokrację*. Warszawa: Biuro Rzecznika Praw Dziecka, 2014, s. 9.

[12] *Edukacja dla rozwoju*. Red. H. Moroz. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 1996, s. 7.

[13] M. Łobocki: *Czynniki warunkujące skuteczność...*, s. 16.

dziecka"[14]. Zabawa stanowi tę formę, tę przestrzeń, w której dziecko wypowiada się o sobie, o świecie i relacjach z nim. Jego ciało, umysł i dusza są zaangażowane w tej specyficznej działalności, opartej na twórczości, wyobraźni, swobodzie, wolności, braku skrępowania. Taki stan sprzyja skutecznemu uczeniu się. Niedostrzeganie tego to odbieranie sensu dzieciństwu, co skutkuje ubożeniem dorosłości. Tymczasem to natura wyposażyła człowieka w taki właśnie szczególny rodzaj aktywności na początku życia i rozwoju. Stąd wynika użyteczność tej aktywności w wieku przedszkolnym[15]. Humanistyczna orientacja w edukacji przedszkolnej pozwala więc uwzględnić tę właściwość natury dziecka, jaką jest istnienie w zabawie i poprzez nią właśnie.

Warto przyjrzeć się roli nauczyciela, jaką wyznacza mu w edukacji paradygmat humanistyczny. Nauczyciel – będący podmiotem w edukacji – ma więcej swobody w podejmowaniu decyzji, może wybrać program czy metody pracy z dziećmi. W stosunku do dziecka jest raczej przewodnikiem, osobą wspierającą w rozwoju. Taki nauczyciel tworzy dobry klimat, dba o bliskie relacje. To pomocnik, animator, opiekun, powiernik, ktoś, kto czuwa[16]. Ważną częścią jego działań jest prowadzenie obserwacji i diagnozowanie dzieci, jako punkt wyjścia do zaproponowania oferty edukacyjnej, która odpowiadałaby na faktyczne potrzeby dziecka[17].

Porozumienie nauczyciela z dziećmi (a także z rodzicami) opiera się na dialogu, który stanowi warunek tworzenia dobrego klimatu wychowawczego. Dialog jest bowiem spotkaniem człowieka z człowiekiem, doświadczaniem drugiej osoby, to poznanie jej, zbliżenie się, a wszystko w relacjach pozbawionych prób zawładnięcia. Dialog umożliwia wymianę myśli, informacji, odczuć; skłania do refleksji, negocjacji. Daje poczucie podmiotowości i kształtuje zdolność do porozumiewania się z innymi partnerami[18].

---

[14] D. Waloszek: *Zabawa jako stan istnienia dziecka*. W: *Dziecko w świecie zabawy. O kulturze, cechach i wartościach ludycznej edukacji*. Red. B. Dymara. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls", 2009, s. 67.

[15] Ibidem, s. 67–75.

[16] A. Olczak, B.A. Orłowska: *Edukacja przedszkolna – odkrywanie jej znaczenia*. Gorzów Wielkopolski: Wydawnictwo Naukowe Państwowej Wyższej szkoły Zawodowej, 2013, s. 63.

[17] G. Paprotna: *Społeczno-pedagogiczne uwarunkowania funkcjonowania zawodowego nauczycieli przedszkoli*. Kraków: Górnośląska Wyższa Szkoła Pedagogiczna imienia Kardynała Augusta Hlonda w Mysłowicach, Akademia Ignatianum w Krakowie, 2015, s. 56–57.

[18] E.I. Laska: *Nauczyciel w warunkach zmian edukacyjnych*. „Nauczyciel i Szkoła" 2013, nr 2 (54), s. 34–37.

Ważnym elementem humanistycznej wizji edukacji jest uznanie w procesie wychowania przedszkolnego podmiotowości rodziców. Rodzice zyskali prawo do decydowania o przebiegu edukacji przedszkolnej. Stali się dla nauczycieli partnerami w wychowaniu dzieci. „Udział rodziców w działalności przedszkola przyczynia się do lepszego zrozumienia specyfiki przedszkola, zasad jego funkcjonowania oraz wszelkich problemów związanych z opieką i wychowaniem dzieci. Podstawą dobrej współpracy przedszkola z rodzicami jest traktowanie siebie nawzajem jako współpartnerów w wychowaniu"[19]. Współpraca nauczycieli przedszkola z rodzicami przynosi wiele korzyści dla każdej ze stron i jest warunkiem skuteczności wychowania[20].

Demokratyzacja edukacji przejawia się również w przyzwoleniu na zakładanie różnych typów przedszkoli i organizowanie różnych form wychowania przedszkolnego. I choć wciąż przedszkola niepubliczne stanowią zdecydowanie mniejszą część ogólnej liczby placówek, faktem jest, że pluralizm, jako zasada ustroju społecznego i oświatowego, znalazł swoje odzwierciedlenie i w tym obszarze edukacji przedszkolnej.

Edukacja przedszkolna – w poszukiwaniu drogi

Wraz ze zmianą ustroju społecznego w 1989 roku zaczęło się również zmieniać – w kierunku orientacji humanistycznej, podmiotowej – myślenie o edukacji. Trzeba jednak zauważyć, że takie zmiany dokonują się raczej wolno, a system wychowania przedszkolnego był na tyle utrwalony, że trudno byłoby go zmienić radykalnie i od razu. W związku z tym wciąż jeszcze obserwujemy współwystępowanie elementów obydwu opisanych uprzednio paradygmatów.

Podejście technologiczne, jak wcześniej wspomniano, ujawnia się choćby w hierarchicznej strukturze wychowania przedszkolnego, od Ministerstwa Edukacji Narodowej, poprzez kuratoria oświaty, po dyrektorów i nauczycieli przedszkoli. Struktura wydaje się elementem porządkującym, a hierarchiczny układ instytucji nie zawsze można po prostu wyeliminować. Rzecz w tym, żeby wprowadzać, jeśli tylko jest to możliwe, pewne demokratyczne aspekty zarządzania. Włączenie nauczycieli do podejmowania decyzji, przeprowadzanie konsultacji, uwzględnianie potrzeb, sugestii środowiska nauczycielskiego itp. to symptomy podmiotowego traktowania.

---

[19] B. Surma: *Uczestnicy (podmioty) procesu edukacyjnego w przedszkolu*. W: *Podstawy pedagogiki przedszkolnej...*, s. 177.

[20] G. Paprotna: *Społeczno-pedagogiczne uwarunkowania...*, s. 58.

Podobnie rzecz ma się, jeśli chodzi o relacje nauczyciel – dziecko. Oczywiście, nauczyciel podlega określonym wymogom formalnym – i to ma uzasadnienie. Może on jednak w codziennej praktyce ze swoimi wychowankami budować relacje oparte na podmiotowym spojrzeniu na nich. Uwzględnianie ich potrzeb, reagowanie na sytuacje, w których dzieci ujawniają różne możliwości, zainteresowania, zdolności, liczenie się z ich zdaniem, z ich odczuciami – to już przejawy paradygmatu humanistycznego. Od nauczyciela zależy, czy będzie traktował dziecko z szacunkiem. To zaś oznacza między innymi ochronę jego życia i zdrowia, miłość, zrozumienie, nastawienie na słuchanie, uwagę, porozumienie oparte na dialogu, pozwalanie, by rozwijało się według własnego programu – czyli traktowanie go jako autonomicznej osoby, która ma prawo pytać, poszukiwać i być obecna w różnych obszarach życia[21]. To od kompetencji nauczyciela zależy, czy dziecko będzie miało możliwość podejmowania decyzji na miarę swoich potrzeb, możliwości i zakresu odpowiedzialności, a od postawy nauczyciela – czy będzie bezwarunkowo akceptował dziecko, czy będzie empatyczny i czy z należną troską będzie podchodził do dziecięcych problemów.

Oprócz kompetencji intelektualnych, psychologiczno-pedagogicznych i etycznych w relacjach nauczyciel – uczeń pomóc mogą kompetencje specyficzne (przedszkolne), które łączą w sobie wszystkie uprzednio wymienione, ale oznaczają szczególny rodzaj osobowości pochylającej się nad dzieckiem oraz przejawiającej umiejętności i zdolności wchodzące w skład tzw. inteligencji wielorakich. One to pomagają w zrozumieniu dziecka oraz w konstruktywnej pracy pedagogicznej[22]. Podmiotowe podejście do dziecka w edukacji to chyba najważniejsza cecha humanistycznej orientacji, jest bowiem odzwierciedleniem miejsca, jakie zajmuje ono w procesie wychowania.

Z perspektywy dwudziestu lat pracy w Katedrze Pedagogiki Wczesnoszkolnej i Pedagogiki Mediów mogę odpowiedzialnie stwierdzić, że ZAWSZE, niezależnie od systemu społecznego, wśród studentów wychowania przedszkolnego starano się wypracować taką właśnie postawę wobec dzieci, nacechowaną humanistycznym podejściem. Znajdowało to swój wyraz w programach kształcenia, w treściach przedmiotów czy też w trakcie praktyk pedagogicznych.

---

[21] G. P a p r o t n a: *Prawo dziecka do szacunku*. „Nauczyciel i Szkoła" 2017, nr 3 (63), s. 37–42.

[22] M. S u ś w i ł ł o: *Nauczyciel przedszkolny – jaki powinien być?* W: *Edukacja przedszkolna i wczesnoszkolna. Obszary sporów, poszukiwań, wyzwań i doświadczeń w kontekście zmian oświatowych*. Red. D. W a l o s z e k. Kraków: Centrum Edukacyjne BLIŻEJ PRZEDSZKOLA, 2010, s. 105–111.

Analogicznie można odnieść się do programów pracy wychowawczej z dziećmi. Z jednej strony nauczyciele wciąż są w jakimś sensie pod presją tzw. realizacji programu. Bezwzględna realizacja programu to cecha edukacji przedmiotowej. To raczej dziecko powinno się wówczas „dopasować" do wymagań przedszkola, wynikających właśnie z programu. Z drugiej jednak strony obecnie nauczyciele mają możliwość tworzenia programów autorskich. A nawet jeśli praca pedagogiczna przebiega według odgórnie przyjętego programu, nauczyciele są przygotowywani tak, aby traktować go jako narzędzie, które ma wspomagać rozwój dziecka, a nie stać się centrum edukacji. To oznacza pewną dozę elastyczności i dystansu w podejściu do programu, w zależności od potrzeb dziecka – co już stanowi element orientacji podmiotowej. „Program jest ukierunkowaniem nauczyciela na dziecko, a nie celem jego pracy. Jest swoistym narzędziem, które czyni działanie bezpiecznym i konsekwentnym. Bez programu nie ma skutecznego działania edukacyjnego, każdego innego także. Podobnie jak rzemieślnik, ogrodnik, lekarz dobierają »narzędzia« do rodzaju materiału, podmiotu, tak nauczyciel jest zobowiązany Ustawą do doboru programu w relacji do potrzeb dziecka"[23].

Mimo że lata oiemdziesiąte ubiegłego wieku formalnie sytuują się jeszcze w paradygmacie technologicznym, to już wtedy starano się wprowadzać do praktyki wychowania przedszkolnego – obok metod zadaniowych – metody twórcze, wyzwalające inwencję dziecka. Natężenie tych tendencji obserwujemy w ciągu ostatnich dwudziestu lat. Tu również wiele zależało (i nadal zależy) od świadomości nauczycieli, od ich wiedzy, umiejętności i woli proponowania dzieciom takich rozwiązań, które byłyby dla nich interesujące – z uwzględnieniem ich twórczego rozwoju. Dotyczy to wszystkich obszarów edukacji przedszkolnej.

Przemiany myślenia o edukacji przedszkolnej widać w zmianie hierarchii jej celów i funkcji. W edukacji funkcjonalnej głównym celem jest ukształtowanie dziecka według jakiegoś przyjętego wzoru, modelu, podporządkowanie go dorosłym i prowadzenie go ku przyszłości – dorosłości[24]. Obecnie zaś za główny cel edukacji przedszkolnej uznaje się wspieranie rozwoju dziecka, jego ukierunkowywanie zgodnie z wrodzonym potencjałem, tak, aby mogło szczęśliwie przeżywać swoje dzieciństwo, a nie tylko przygotowywać się do przyszłego życia. W związku z tym przemianie uległa też hierarchia funkcji edukacji przedszkolnej – na jej czele sytuuje się funkcja rozwojowa, a za nią takie funkcje, jak:

[23] D. W a l o s z e k: *Program w edukacji dzieci. Geneza. Istota. Kryteria*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak", 2005, s. 39.

[24] M. K w a ś n i e w s k a: *Aktualny stan wychowania przedszkolnego...*, s. 92.

zabawowa, diagnostyczna, kompensacyjna. To oczywiście nie oznacza, że funkcje opiekuńcza, wychowawcza czy dydaktyczna nie są realizowane. Funkcja rozwojowa łączy w sobie całość działań przedszkola[25].

To nowe myślenie o dziecku w edukacji przejawia się również w formułowanych zasadach pracy wychowawczej. Danuta Waloszek w edukacji ku emancypacji wyróżniła zasady:
- nieprzeszkadzania rozwojowi dziecka,
- dowartościowywania wysiłku, rezultatu działania,
- prowokowania do działania,
- porozumiewania się[26].

Zasady te wynikają z idei wspierania dziecka w rozwoju, z idei wykraczania poza standardy, z idei tworzenia warunków do działania i motywowania dzieci do podejmowania wysiłków.

Inny przykład klasyfikacji zasad edukacji najmłodszych, opartych na humanistycznych przesłankach, uwzględniono w dziesięciu normach wychowawczych:
1. Traktowanie dziecka z szacunkiem, godnością i empatią.
2. Wspieranie dziecka w rozwoju i w jego ciekawości świata.
3. Ufanie inteligencji i możliwościom dziecka.
4. Wspieranie samodzielności dziecka w działaniu i uczeniu się.
5. Wspieranie inicjatywy i aktywność dziecka.
6. Pozwolenie dziecku na wybór własnej drogi, strategii działania.
7. Przygotowanie dziecka do życia w społeczeństwie demokratycznym.
8. Uczenie dialogu, tolerancji, ponoszenia odpowiedzialności za dokonywane wybory.
9. Pytanie dziecka o jego preferencje, propozycje, pomysły, poglądy.
10. Bycie w przedszkolu dla dzieka[27].

Edukacja przedszkolna prowadzona według wskazanych zasad sprzyja budowaniu relacji opartych na szacunku, dialogu, zaufaniu, wzmacnia także dziecko w jego wzrastaniu jako osoby.

Ścieranie się dwóch wizji edukacji obserwuje się też obecnie w sferze języka edukacji. Dostrzeżemy tu współwystępowanie określeń zaczerpniętych z obydwu paradygmatów. Z jednej strony utrwalone – wyrabianie, kształtowanie, przyswajanie, ćwiczenie, wdrażanie, zapoznawanie, nauczanie, z drugiej – według nowszego podejścia – zachęcanie, inspirowanie, prowokowanie, spieranie, wyzwalanie, uczenie się, aktywność własna, bycie tym, kim się jest. Język jest pochodną zmian wynikających z filozofii myślenia o dziecku oraz nauczycielu w edukacji i o roli, jaką podmioty mają do odegrania. Jest też efektem

[25] Ibidem, s. 104–106.
[26] D. W a l o s z e k: *Pedagogika przedszkolna. Metamorfoza...*, s. 171.
[27] A. O l c z a k, B.A. O r ł o w s k a: *Edukacja przedszkolna – odkrywanie..*, s. 20.

zmian, jakie dokonują się w świadomości społecznej w tym zakresie, w szczególności zaś w świadomości samych nauczycieli, którzy humanistyczne idee mają urzeczywistniać w praktyce przedszkolnej.

Ważnym przejawem orientacji humanistycznej jest włączenie rodziców w proces wychowywania dzieci w przedszkolu. W ostatnich latach zwiększyła się ich świadomość w kwestii własnych praw jako rodziców. Są oni informowani o przebiegu pracy nauczycieli przedszkola i włączani w liczne ich działania. Współpraca z rodzicami jest potrzebna, pomaga bowiem w uzyskiwaniu dobrych efektów wychowawczych. I choć ze strony personelu przedszkola wymaga często dodatkowego wysiłku, by zapewnić rodzicom odpowiednie miejsce w edukacji dzieci, to nie da się już z tej drogi zawrócić, gdyż rodzice są jednym z podmiotów edukacji przedszkolnej. Relacje oparte na partnerstwie i wzajemnym poszanowaniu to obecne realia pracy w ramach edukacji przedszkolnej. W tym obszarze wyraźnie zaznaczyły się przemiany paradygmatyczne na pierwszym szczeblu edukacji.

W systemie wychowania przedszkolnego dominowały przedszkola publiczne (kiedyś – państwowe), choć inne typy placówek, na przykład prywatne czy wyznaniowe, też były obecne, należały jednak do rzadkości. Obecnie też dominują przedszkola publiczne, zakłada się jednak równolegle funkcjonowanie placówek prywatnych, społecznych i innych form wychowania przedszkolnego. A dominacja placówek publicznych wynika między innymi z poziomu zamożności naszego społeczeństwa, którego w większości nie stać jeszcze na posyłanie dzieci do prywatnego przedszkola, ale nie tylko. Złożone są tego przyczyny, a i ocena funkcjonowania wymaga uwzględnienia wielu zmiennych[28]. Przyzwolenie jednak na funkcjonowanie przedszkoli niepublicznych jest elementem demokratycznego – z założeniem pluralizmu – podejścia do edukacji.Warto w tym miejscu wspomnieć o jednym jeszcze przejawie humanistycznego podejścia do edukacji, tj. o pracy na podstawie alternatywnych koncepcji wychowawczych. Przykładem może być pedagogika Marii Montessori czy Rudolfa Steinera. Taka oferta edukacyjna znajduje swoich odbiorców, powstają więc placówki, w których za główny kierunek działań przyjmuje się te koncepcje bądź inne, alternatywne wobec głównego nurtu edukacji przedszkolnej.

[28] M. Karwowska-Struczyk: *Edukacja przedszkolna. W poszukiwaniu innych rozwiązań*. Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, 2012, s. 59–68.

Zakończenie

Aby edukacja przedszkolna mogła nadal rozwijać się w kierunku humanistycznym, ważne jest uświadomienie sobie, kim jest dziecko, czym jest dzieciństwo, kim ma być nauczyciel, czemu służy przedszkole. Odpowiedzi na te kwestie są istotne nie tylko dla samych uczestników edukacji przedszkolnej, ale dla całego społeczeństwa, gdyż ukazują jego stosunek do najmłodszego pokolenia.

Jak zauważa Stanisława Włoch, „przeobrażenia społeczne spowodowały także zmiany w potrzebach wychowania i rozwoju, zwrócono uwagę na to, że koniecznością staje się edukacja zorientowana na dziecko, troska o jego prawidłowy rozwój. Pogłębienie przekonania o doniosłości edukacji w okresie dzieciństwa staje się wyzwaniem współczesnej edukacji”[29].

Ważna rola w procesie pedagogizacji społeczeństwa przypadała zawsze ośrodkom akademickim i ich jednostkom. Tak też było i jest w odniesieniu do Katedry Pedagogiki Wczesnoszkolnej i Pedagogiki Mediów Wydziału Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach. W badaniach, publikacjach, organizowanych konferencjach czy też w zajęciach dydaktycznych znajdowały odzwierciedlenie najnowsze tendencje edukacyjne, najnowsze trendy pedagogiki humanistycznej, opartej na podmiotowym postrzeganiu uczestników edukacji przedszkolnej.

W dążeniu do realizacji dalszych odpowiedzialnych zadań, również z obszaru pedagogiki przedszkolnej – *plurimos annos*, Katedro!

Bibliografia

Edukacja dla rozwoju. Red. H. Moroz. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 1996.

Gawlicz K., Rőhrborn B.: *Edukacja przedszkolna. Pytanie o demokrację*. Warszawa: Biuro Rzecznika Praw Dziecka, 2014.

Karwowska-Struczyk M.: *Edukacja przedszkolna. W poszukiwaniu innych rozwiązań*. Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, 2012.

Kwaśniewska M.: *Aktualny stan wychowania przedszkolnego w Polsce*. W: *Podstawy pedagogiki przedszkolnej z metodyką*. J. Karbow-

[29] S. Włoch: *Pedagogika widzialna i niewidzialna w edukacji przedszkolnej. Aspekty rozwojowe*. W: *Rozwój i edukacja dziecka, szanse i zagrożenia*. Red. S. Guz. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, 2005, s. 53.

niczek, M. Kwaśniewska, B. Surma. Kraków: Akademia Ignatianum, Wydawnictwo WAM, 2011.
Laska E.I.: *Nauczyciel w warunkach zmian edukacyjnych*. „Nauczyciel i Szkoła" 2013, nr 2 (54).
Łobocki M.: *Czynniki warunkujące skuteczność pracy wychowawczej*. W: *Praca wychowawcza z dziećmi i młodzieżą*. Red. M. Łobocki. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, 1998.
Okoń W.: *Nowy słownik pedagogiczny*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak", 2001.
Olczak A., Orłowska B.A.: *Edukacja przedszkolna – odkrywanie jej znaczenia*. Gorzów Wielkopolski: Wydawnictwo Naukowe Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej, 2013.
Paprotna G.: *Prawo dziecka do szacunku*. „Nauczyciel i Szkoła" 2017, nr 3 (63).
Paprotna G.: *Społeczno-pedagogiczne uwarunkowania funkcjonowania zawodowego nauczycieli przedszkoli*. Kraków: Górnośląska Wyższa Szkoła Pedagogiczna imienia Kardynała Augusta Hlonda w Mysłowicach, Akademia Ignatianum w Krakowie, 2015.
Surma B.: *Uczestnicy (podmioty) procesu edukacyjnego w przedszkolu*. W: *Podstawy pedagogiki przedszkolnej z metodyką*. Red. J. Karbowniczek, M. Kwaśniewska, B. Surma. Kraków: Akademia Ignatianum, Wydawnictwo WAM, 2011.
Suświłło M.: *Nauczyciel przedszkolny – jaki powinien być?* W: *Edukacja przedszkolna. Obszary sporów, poszukiwań, wyzwań i doświadczeń w kontekście zmian oświatowych*. Red. D. Waloszek. Kraków: Centrum Edukacyjne BLIŻEJ PRZEDSZKOLA, 2010.
Waloszek D.: *Pedagogika przedszkolna. Metamorfoza statusu i przedmiotu badań*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, 2006.
Waloszek D.: *Program w edukacji dzieci. Geneza. Istota. Kryteria*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak", 2005.
Waloszek D.: *Zabawa jako stan istnienia dziecka*. W: *Dziecko w świecie zabawy. O kulturze, cechach i wartościach ludycznej edukacji*. Red. B. Dymara. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls", 2009.
Włoch S.: *Pedagogika widzialna i niewidzialna w edukacji przedszkolnej. Aspekty rozwojowe*. W: *Rozwój i edukacja dziecka, szanse i zagrożenia*. Red. S. Guz. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, 2005.

Gabriela Paprotna

Pre-school Education
Between the Paradigms of Technology and Humanism

Summary: Pre-school education, as the first level of general human education, has been an important area in the 40-year work of the Department of Early Childhood Education and Media Pedagogy. During these years, the reality of pre-school education has undergone (and is still undergoing) a peculiar transition from the technological paradigm to the humanistic paradigm. In the technological approach, based on positive philosophy and behaviorism, the axis of education was the curriculum, and its central figure was the teacher. The role of the child consisted in adapting to the curriculum and the requirements of the kindergarten. Children's needs and their capabilities were not exhibited in the process of education. In the education based on a humanistic approach, derived from anti-intellectual naturalism, pedagogical progressivism and humanistic psychology, the central figure is the child, and the main purpose of education is to support his/her development. The teacher is to be a helper, a guide and is to allow the child to grow according to his/her own developmental potential. Thus, the curriculum no longer plays the most important role, but the child does – the entity. Parents have also been involved in the process of pre-school education, and they have also gained a sense of subjectivity. Due to the fact that changes in education do not take place quickly, and the pre-school education system has been firmly fixed for several decades, it can be said that currently pre-school education is in the stage of searching for its (new) path. Some elements of the technological system are still present, but we also observe many changes towards humanistic, subjective education.

Keywords: pre-school education, technological paradigm, humanistic paradigm, child, teacher

Gabriela Paprotna

Die Vorschulbildung
Zwischen dem technologischen und humanistischen Paradigma

Zusammenfassung: Die Vorschulbildung als erste Stufe der Allgemeinbildung des Menschen war ein wichtiges Betätigungsfeld in der 40-jährigen Tätigkeit des Lehrstuhls für frühkindliche Bildung und Medienpädagogik der Schlesischen Universität. Im Laufe der Jahre ging (und immer noch geht) die Vorschulbildung einen merkwürdigen Weg vom technologischen zum humanistischen Paradigma. Nach technologischer Auffassung, die auf positive und Verhaltensphilosophie gründete, war Lehrprogramm die Bildungsachse und ein Lehrer die zentrale Figur der Bildung. Die Rolle des Kindes beschränkte sich darauf, sich an das Programm und die Anforderungen des Kindergartens anzupassen. Seine Bedürfnisse und Fähigkeiten wurden im Bildungsprozess nicht hervorgehoben. In der humanistisch orientierten Bildung basierend auf anti-intellektualistischem Naturalismus, pädagogischem Progressivis-

mus und humanistischer Psychologie stellt das Kind die zentrale Figur dar und seine Entwicklung ist das Hauptziel der pädagogischen Maßnahmen. Ein Lehrer als sein Helfer und Begleiter soll dem Kind erlauben, seinem Entwicklungspotenzials gemäß zu wachsen. So spielt nicht das Programm sondern das Kind die wichtigste Rolle. In den Vorschulbildungsprozess werden auch die das Gefühl der Subjektivität zu erlangenden Eltern einbezogen. In Anbetracht dessen, dass die Veränderungen im Schulwesen nur langsam stattfinden und das bisherige vorschulische Bildungssystem seit mehreren Jahrzehnten fest verankert ist, wird die Vorschulbildung derzeit – sozusagen – in die Lage versetzt, nach einem (neuen) Weg suchen zu müssen. Obwohl manche Elemente des technologischen Systems immer noch vorhanden sind, beobachtet man auch viele Veränderungen in Richtung auf humanistische, subjektive Bildung.

Schlüsselwörter: Vorschulbildung, technologisches Paradigma, humanistisches Paradigma, Kind, Lehrer

„CHOWANNA" 2019, tom jubileuszowy
ISSN 2353-9682 (wersja elektroniczna)
CC BY SA
DOI: 10.31261/CHOWANNA.2019.S.12

Wybrane prace zwarte pracowników Katedry Pedagogiki Wczesnoszkolnej i Pedagogiki Mediów Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach opublikowane w latach 1979–2018 oraz wykaz czasopism, w których wydrukowano ich artykuły

Aktywny w szkole – aktywny w życiu. Kształtowanie kompetencji kluczowych w gimnazjum. Red. E. Rostańska, T. Huk. Katowice–Radom: Wydawca: Uniwersytet Śląski oraz Wydawnictwo Naukowe Instytutu Technologii Eksploatacji – PIB, 2012.

Asian Education Systems. Ed. S. Juszczyk. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek, 2016.

Brosch A.: *Kształtowanie kompetencji społecznych wśród młodzieży w procesie komunikacji wirtualnej*. Katowice: Oficyna Wydawnicza Wacław Walasek, 2013.

Budniak A.: *Czasopismo pedagogiczne „Chowanna" (1926–1997)*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 1999.

Budniak A.: *Doświadczenia przyrodnicze w poznawaniu zjawisk przyrodniczych przez uczniów klas początkowych*. Katowice: Wydawca: Druk Business Consulting, 2009.

Budniak A.: *Edukacja społeczno-przyrodnicza dzieci w wieku przedszkolnym i młodszym szkolnym*. Kraków: Impuls, 2009, 2010, 2012, 2014 oraz 2017 (5 wydań).

Budniak A.: *Pedagogiczne aspekty wykorzystania czasopism w procesie wspierania rozwoju dzieci przedszkolnych*. Katowice: Wydawnictwo GWSH, 2009.

Christ M.: *Indywidualizacja procesu kształcenia uczniów edukacji wczesnoszkolnej. Ujęcie z perspektywy międzyludzkich różnic w zakresie zdolności kierunkowych*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2015.

Czarnecki K.: *Różnice indywidualne w rozwoju człowieka dorosłego*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 1985.

Czarnecki K.: *Szkolna wiedza pojęciowa uczniów klas początkowych*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 1995.

Czarnecki K.: *Wiedza pojęciowa uczniów i metoda jej badania*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 1992.

Czarnecki K., Kowolik P.: *Metoda badań szkolnej wiedzy pojęciowej uczniów klas I–III: (Testy słownikowe i ich zastosowanie)*. Katowice: nakładem autora, 1994.

Czarnecki K., Kowolik P.: *Sprawdzanie wiedzy pojęciowej uczniów klas początkowych: testy słownikowe i ich zastosowanie*. Katowice: nakładem autorów, 1993.

Czarnecki K., Gondzik E., Kustwan F.: *Innowacje pedagogiczne nauczycieli w mikrosystemie wychowawczym*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 1989.

Czarnecki K., Gondzik E., Hrapkiewicz H., Kowolik P.: *Podstawy psychologii edukacyjnej*. Kraków: Impuls, 2002.

Diferenciacia vyucovania a suvislosti. Red. E. Petlák, S. Juszczyk. Nitra: Pedagogická fakulta UKF, 2004.

Drama, Learning and Creativity. Ed. A. Gałązka. Norfolk: National Drama Publications, 2010.

Dziecko w świecie wiedzy, informacji i komunikacji. Red. S. Juszczyk, I. Polewczyk. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek, 2005.

Ecler-Nocoń B., Frania M., Kitlińska-Król M.: *Pedagogiczne wyzwania wobec zmiany społecznej*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2013.

Edukacja medialna w społeczeństwie informacyjnym. Red. S. Juszczyk. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek, 2002.

Edukacja regionalna. Z historii, teorii i praktyki. Red. MT. Michalewska. Kraków: Impuls, 1999.

Edukacja w badaniach pedagogicznych. Problemy – koncepcje – rozwiązania. Red. H. Hetmańczyk, E. Kawiak, M. Musioł. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek, 2017.

Edukacja w społeczeństwie wiedzy – wieloznaczność rzeczywistości społecznej, kulturowej i edukacyjnej. Red. S. Juszczyk, M. Musioł, A. Watoła. Katowice: Wydawnictwo PARA, 2007.

Edukacja w sytuacji zmiany społecznej. Red. S. Juszczyk. „Chowanna" 2007.

Edukacyjne inspiracje dziecięcego przeżywania, doświadczania i poznawania muzyki. Red. M. Kisiel. Dąbrowa Górnicza: Wydawnictwo WSB, 2008.

Egzystencjalne problemy człowieka w okresie starzenia się. Red. T. Senko, Y. Karandaszev. Mysłowice: GWSP, 2011.

Ekologia w harcerskim wychowaniu. Red. T. Huk. Katowice: Wydawca Chorągiew Śląska ZHP, 2011.

Ekspresja twórcza dziecka – konteksty – inspiracje – obszary realizacji. Red. K. Krasoń, B. Mazepa-Domagała. Katowice: Librus, 2004.

European Education (and Training) Systems. Ed. S. Juszczyk. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek, 2014.

Faces of Traditional and New Media in Education of the 21st Century. Features – Tools – Uses. Eds. M. Frania, T. Huk, M. Musioł. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek, 2014.

Frania M.: *Edukacja medialna a reklama. Studia teoretyczne i analizy empiryczne w kontekście środowiska szkolnego*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2013.

Frania M.: *Nowe media, technologie i trendy w edukacji. W kierunku mobilności i kształcenia hybrydowego*. Kraków: Impuls, 2017.

Gajda S., Juszczyk S., Siemieniecki B., Wenta K.: *Edukacja medialna*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek, 2002.

Gondzik E.: *Przewodnik zagadnieniowy do poznawania osiągnięć zawodowych nauczycieli nauczania początkowego*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 1991.

Gondzik E., Kowolik P.: *Nowatorstwo pedagogiczne nauczycieli miasta Wodzisławia Śląskiego*. Wodzisław Śląski 1991.

Goriszowski W., Kowolik P.: *Metodologiczno-metodyczne problemy wychowania muzycznego w zarysie*. Kielce: Wydawnictwo Pedagogiczne, 1994.

Goriszowski W., Kowolik P.: *Nadzór i doradztwo pedagogiczne we wzajemnych relacjach*. Katowice: IKN ODN, 1988.

Goriszowski W., Kowolik P.: *Testy osiągnięć plastycznych dla młodzieży szkolnej*, Kielce: Wyższa Szkoła Pedagogiczna im. Jana Kochanowskiego, 1994.

Goriszowski W., Kowolik P.: *Z metodyki i metodologii wychowania plastycznego: skrypt dla studentów wychowania plastycznego, nauczania początkowego oraz wychowania przedszkolnego*. Katowice: Uniwersytet Śląski, 1990.

Goriszowski W., Kowolik P.: *Zagadnienia dydaktyki plastyki w szkole podstawowej*. Kielce: Wyższa Szkoła Pedagogiczna im. Jana Kochanowskiego, 1991.

Gruba J.: *Komputerowe wspomaganie umiejętności czytania u dzieci sześcioletnich*. Kraków: Impuls, 2002.

Gruba J., Lampart-Busse M.: *Wybrane zagadnienia logopedyczne*. Cz. 4: *J, L, R*. Gliwice: Wydawnictwo Komlogo, 2005.

Gruba J., Lampart-Busse M.: *Zeszyt ćwiczeń*. Cz. 4: *J, L, R*. Gliwice: Wydawnictwo Komlogo, 2005.

Gruba J., Polewczyk I.: *Logopedyczne zabawy*. Cz. 1: Sz, ż/rz, cz, dż. Gliwice: Wydawnictwo Komlogo, 2003.

Gruba J., Polewczyk I.: *Wybrane zagadnienia logopedyczne*. Cz. 1: *Sz, ż, cz, dż* i cz. 2: *Sz, ż, cz, dż*. Gliwice: Wydawnictwo Komlogo, 2003.

Gruszczyk-Kolczyńska E.: *Niepowodzenia w uczeniu się matematyki u dzieci klas początkowych. Diagnoza i terapia*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 1985.

Gruszczyk-Kolczyńska E., Moroz H., Łysek J., Wojnowska M.: *Diagnoza działalności matematycznej dzieci z klas początkowych. Podręcznik, zestaw testów i wyniki badań*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 1985.

Gruszczyk-Kolczyńska E., Moroz H., Łysek J., Wojnowska M.: *Metoda diagnozy działalności matematycznej dzieci z klas początkowych. Podręcznik, zestaw testów, instrukcja do badania*. Warszawa: Wydawnictwo COMP W-Z, 1989.

Huk T.: *Komputer w procesie kształtowania umiejętności kluczowych*. Warszawa: Wydawnictwo Difin, 2008.

Huk T.: *Media w wychowaniu, dydaktyce oraz zarządzaniu informacją edukacyjną szkoły*. Kraków: Impuls, 2011.

Huk T.: *Pedagogika medialna. Aspekty społeczne, kulturowe i edukacyjne*. Katowice–Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego i Impuls, 2014.

Huk T.: *Płomyki pamięci 2010. Wychowawcze i edukacyjne implikacje metody harcerskiej*. Katowice: Wydawca: Chorągiew Śląska ZHP, Katowice 2010.

Integracja w edukacji. Jubileusz 20-lecia kształcenia integracyjnego w Katowicach. Red. T. Huk, A. Brosch, M. Frania, M. Musioł. Katowice: Wydawca: Katedra Pedagogiki Wczesnoszkolnej i Pedagogiki Mediów Uniwersytetu Śląskiego, 2014.

Integrowanie działań dydaktyczno-wychowawczych w edukacji elementarnej. Red. H. Hetmańczyk-Bajer, M. Kisiel. Katowice: Wydawca: Katedra Pedagogiki Wczesnoszkolnej i Pedagogiki Mediów Uniwersytetu Śląskiego, 2013.

Integrowanie działań pedagogiczno-artystycznych w edukacji elementarnej. Red. M. Kisiel, H. Hetmańczyk-Bajer. Katowice: Wydawca: Katedra Pedagogiki Wczesnoszkolnej i Pedagogiki Mediów Uniwersytetu Śląskiego, 2014.

International View On: Teacher Education, Education Technology, Motivtion – Divergent Thinking – Readiness, Special Educational Needs. Eds. A. Watoła, H. Nilsen. „FREDRIKKE" 2009, no. 4 [Nesna].

Intersubiektywność sztuki recepcji i tworzeniu. Diagnoza, edukacja, wsparcie rozwoju. Red. K. Krasoń, B. Mazepa-Domagała, A. Wąsiński. Bielsko-Biała: Wydawnictwo WSA, 2009.

Intersubiektywność sztuki w recepcji i tworzeniu. Poezja dziecięca i młodzieżowa. Red. B. Majkut-Czarnota. Katowice: Wydawnictwo CED, 2009.

Język angielski. Future Learning System. Podręczniki do nauczania języka angielskiego. Red. A. Gałązka. Cz. 1, 2, 3, 4, 6; poziom I, II, III, IV, V, VI. Gliwice 2007.

Juszczyk S.: *80 lat historii kształcenia nauczycieli na Śląsku*. Katowice: Wydawnictwo Fundacja dla Śląska, 2009.

Juszczyk S.: *Badania empiryczne w naukach społecznych. Szkice metodologiczne*. Katowice: Wydawnictwo ŚWSZ, 2005.

Juszczyk S.: *Badania jakościowe w naukach społecznych: szkice metodologiczne*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2013.

Juszczyk S.: *Człowiek w świecie elektronicznych mediów – szanse i zagrożenia*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2000, 2001 (2 wydania).

Juszczyk S.: *Dińtančné vzdelávanie. Konńtruktivistický pristup*. Bratislava: Sapientia, 2003.

Juszczyk S.: *Edukacja na odległość. Kodyfikacja pojęć, reguł i procesów*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek, 2002, 2003 (2 wydania).

Juszczyk S.: *Komunikacja człowieka z mediami*. Katowice: Śląsk, 1998.

Juszczyk S.: *Kvalitatívne výskumy v socialnych vedách. Metodologické reflexie*. Ružomberok: Verbum – vydateľstvo Katolíckej univerzity, 2012.

Juszczyk S.: *Metodologia badań empirycznych w naukach społecznych*. T. 1: *Badania ilościowe*. Katowice: Wydawca: AWF, 2001.

Juszczyk S.: *Metodológia empirických vyskumov v spoločenských vedách*. Bratislava: IRIS, 2003.

Juszczyk S.: *Podstawy informatyki dla pedagogów*. Kraków: Impuls, 1999.

Juszczyk S.: *Podstawy metodologiczne badań empirycznych w informatyce*. Kraków: Impuls, 1998.

Juszczyk S.: redakcja kwartalnika „The New Educational Review" numery 1, 2, 3-4 w latach: 2003–2018.

Juszczyk S.: *Statystyka dla pedagogów. Zarys wykładu*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek, 2001.

Juszczyk S., Gruba P.: *Elementy informatyki dla pedagogów*. Katowice: Śląsk, 1996.

Juszczyk S., Janczyk J., Morańska D., Musioł M.: *Dydaktyka informatyki i technologii informacyjnej*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek, 2003.

Juszczyk S., Karasová M., red.: *Analýza súčasného stavu mediálnej výchovy u detí mladšieho školského veku*. Ružomberok: Verbum – vydateľstvo Katolíckej univerzity, 2017.

Juszczyk S., Kwapuliński J.: *Podstawy informatyki. Wybrane zagadnienia dla pedagogów* Katowice: Wydawnictwo ŚWSZ, 2006.

Juszczyk S., Morańska D.: *Historia, instytucjonalizacja i perspektywy kształcenia nauczycieli na Śląsku. Jubileusz 80-lecia*. Katowice: Wydawca: Katedra Pedagogiki Wczesnoszkolnej i Pedagogiki Mediów Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach, 2010.

Juszczyk S., Petlák E., Seidler P. et al.: *New Trends in the Pedagogy of a Child*. Nitra: The Constantine the Philosopher University, 2006.

Juszczyk S., Zając W.: *Komputerowa edukacja dzieci z zaburzeniami w czytaniu i pisaniu*. Katowice: Śląsk, 1997.

Karandašev Y., Šašok W., red.: *Psihologiâ socialnogo razvitiâ: Čelovek v sovremennom mire*. Sb. naucz. tr. / filial Ros. Gos. Soc. un-ta v Minske. Minsk: Izd. Centr BGU, 2007.

Kataryńczuk M.L., Kołodziejski M., Kisiel M.: *Orientacje metodologiczne w edukacji muzycznej*, Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego, Zielona Góra 2018.

Kisiel M.: *Child as an Active Student in Music Education*. Katowice: Wydawca: Katedra Pedagogiki Wczesnoszkolnej i Pedagogiki Mediów Uniwersytetu Śląskiego, 2012.

Kisiel M.: *Emisja i higiena głosu w pracy dydaktyczno-wychowawczej nauczyciela*. Dąbrowa Górnicza: Wydawca: Wyższa Szkoła Biznesu, 2012.

Kisiel M.: *Język muzyki i mowa muzyczna w dialogu dziecka z dorosłym w edukacji elementarnej*. Katowice: Wydawca: Śląska Wyższa Szkoła Zarządzania im. gen. Jerzego Ziętka oraz Wydział Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu Śląskiego, 2015.

Kisiel M.: *Media w edukacji muzycznej uczniów szkoły ogólnokształcącej*. Mysłowice: GWSP, 2003.

Kisiel M.: *Muzyka w zintegrowanej edukacji wczesnoszkolne. Studium metodyczno-badawcze*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2005.

Kisiel M.: *Pedagogiczno-dydaktyczne aspekty wykorzystania muzyki w stymulacji rozwoju dziecka*. Dąbrowa Górnicza: Wydawnictwo WSB, 2007.

Kisiel M.: *Wielorakie przestrzenie muzyki w edukacji i wychowaniu dziecka w młodszym wieku szkolnym*. Katowice: Wydawca: Katedra Pedago-

giki Wczesnoszkolnej i Pedagogiki Mediów Uniwersytetu Śląskiego, 2013.

Kompetencje nauczycieli w reformowanej szkole. Red. MT. Michalewska, P. Kowolik. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2003.

Komunikacja interakcyjna człowieka z komputerem. Red. S. Juszczyk. Kraków: Impuls, 2000.

Korczak E.: *Komunikacyjne wyznaczniki stymulacji uczniów klas początkowych do podmiotowej działalności praktycznej*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 1993.

Kowolik P.: Praktyki pedagogiczne w nauczaniu początkowym. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 1992.

Krasoń K., Mazepa-Domagała B.: *Przestrzenie sztuki dziecka. Strategia intersemiotycznego i polisensorycznego wsparcia jednostek o obniżonej sprawności intelektualnej*. Katowice: Librus, 2003.

Krasoń K.: *Dziecięce odkrywanie tekstu literackiego*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2005.

Krasoń K.: *Miejsce literatury i teatru w przestrzeniach terapeutycznych. Werbalne i niewerbalne aspekty wsparcia rozwoju*. Katowice: Wydawca: Biblioteka Śląska, 2005.

Krzywoń D., Hetmańczyk H.: *Kraina kreatywności – sposoby przeciwdziałania rutynie w pracy z dziećmi poprzez ekspresję twórczą i artystyczną*. Sosnowiec: Oficyna Wydawnicza „Humanitas", 2008.

Krzywoń D., Hetmańczyk H.: *Kraina Kreatywności – warsztat twórczego pedagoga w pracy z dziećmi*. Sosnowiec: Oficyna Wydawnicza „Humanitas", 2018.

Kształcenie podyplomowe nauczycieli czynnych zawodowo. Red. M. Mnich, A. Budniak, G. Paprotna. Mysłowice: GWSP, 2004.

Lorek M., Nitka M., Rostańska E., Strzelczyk U., Żuchowska W.: *Słońce na stole*. Katowice: Wydawnictwo M. Lorek, 1994.

Lorek M., Rostańska E., Krasoń K.: *Apli Papli. Książka dla nauczyciela*. Katowice: Wydawnictwo M. Lorek, 1997.

Lorek M., Rostańska E., Krasoń K.: *Czarodziejski dywan. Książka dla nauczycieli*. Katowice–Warszawa: WSiP, 1994.

Lorek M., Rostańska E., Kula A.: *Elementarz pierwszej klasy. Ele-mele. Przewodnik metodyczny*. Warszawa: WSiP, 1994.

Łysek J.: *O podstawach kreowania racjonalności hermetycznej w pedagogice*. Katowice: Śląsk, 1998.

Łysek J.: *Założenia orientacji funkcjonalnej w skutecznym kształceniu menadżerów oświaty*. Piotrków Trybunalski: Wydawnictwo BMMO nr 8, KCMO, 1994.

Mazepa-Domagała B.: *Dziecięce spotkania ze sztuką. Strategia projektowania spotkań ze sztuką oparta na rozumieniu, interpretacji i tworzeniu przekazów wizualnych*. Katowice: Śląsk, 2009.

Mazepa-Domagała B.: *Upodobania obrazowe dzieci w wieku przedczytelniczym w zakresie ilustracji książkowej*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach, 2011.

Media w edukacji, kulturze i zmianie społecznej. Odniesienia kognitywne. Księga jubileuszowa poświęcona prof. Bronisławowi Siemienieckiemu w 60. rocznicę urodzin. Red. S. Juszczyk. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek, 2010.

Media wobec wielorakich potrzeb dziecka. Red. S. Juszczyk, I. Polewczyk. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek, 2005.

Menedżeryzm oświatowy w warunkach transformacji ustrojowej w Polsce. Red. W. Goriszowski, J. Harazińska, P. Kowolik. Piotrków Trybunalski: Wydawnictwo WSP WZ, 1995.

Metodyka nauczania informatyki w szkole. Red. S. Juszczyk. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek, 2001.

Miejsce literatury i teatru w przestrzeniach terapeutycznych. Werbalne i niewerbalne aspekty wsparcia rozwoju. Red. J. Malicki, K. Krasoń. Katowice: Wydawca: Biblioteka Śląska, 2005.

Między twórczością a literaturą. Red. A. Gałązka. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2010.

Mnich M.: *Sprawność językowa dzieci w wieku wczesnoszkolnym*. Kraków: Impuls 2002.

Moroz H., Łysek J.: *Stan i problematyka badawcza dydaktyki matematyki*. Słupsk: Wydawnictwo WSP w Słupsku, 1990.

Moroz H.: *Kształcenie matematyczne a rozwój społeczno-zawodowy*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 1991.

Moroz H.: *Nasza matematyka – zabawy i gry dydaktyczne*. Warszawa: WSiP, 1991.

Moroz H.: *Optymalizacja procesu kształcenia nauczycieli klas początkowych*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 1991.

Moroz H.: *Podmiotowość ucznia w edukacji wczesnoszkolnej*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 1995.

Moroz H.: *Rozwijanie pojęć matematycznych u dzieci w wieku przedszkolnym*. Warszawa: WSiP, 1982.

Moroz H.: *Współczesne środki dydaktyczne w nauczaniu początkowym matematyki*. Warszawa: WSiP, 1986.

Musioł M.: *Edukacji techniczna w klasach 1–3. Koncepcja analityczno-metodyczna do realizowania w zintegrowanym programie*. Katowice: AMgraf w Gliwicach, Copyright by Marcin Musioł, 2011.

Musioł M.: *Media w procesie wychowania*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek, 2006, 2007 i 2008 (3 wydania).

Musioł M.: *Pedagogizacja medialna rodziny – zakres, uwarunkowania, dylematy*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2013.

Nauczyciel w nowej rzeczywistości edukacyjnej. Red. W. Kojs, Ł. Dawid. Cieszyn: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2004.

Neuropedadogika a vyučovanie. Red. E. Petlák. Nitra: Pedagogická fakulta UKF, 2010.

Niepowodzenia szkolne. Red. J. Łysek. Kraków: Impuls, 1998.

Oblicza sztuki dziecka. Inspiracje metodyczne. Red. B. Majkut-Czarnota. Katowice: Wydawnictwo Archidiecezjalne, 2007.

Oblicza sztuki dziecka. Twórczość literacka dzieci i młodzieży. Red. B. Majkut-Czarnota. Katowice: Wydawnictwo Archidiecezjalne, 2007.

Oblicza sztuki dziecka. W poszukiwaniu istoty ekspresji. Red. K. Krasoń, B. Mazepa-Domagała. Mysłowice–Katowice: GWSP, 2007.

Osobowość, kompetencje, powinności nauczyciela i wychowawcy. Red. S. Juszczyk, J. Ogrodnik, A. Przybyła. Katowice: Wydawnictwo AWF w Katowicach, 2011.

Palka S.: *Teoretyczne odniesienia i praktyczne rozwiązania w pedagogice wczesnoszkolnej*. Katowice: Śląsk, 1994.

Palka S.: *Teoria pedagogiczna a praktyczne doświadczenia nauczycieli*. Warszawa: WSiP, 1989.

Partnerzy w nauce. Kształtowanie kompetencji kluczowych w szkole ponadgimnazjalnej. Red. J. Zioło, T. Huk. Katowice–Radom: Wydawca: Uniwersytet Śląski oraz Wydawnictwo Naukowe Instytutu Technologii Eksploatacji – PIB, 2012.

Pedagogiczne aspekty rekreacji, turystyki i wypoczynku dzieci i młodzieży w przedszkolu, szkole i poza szkołą. Red. M. Kisiel. Dąbrowa Górnicza: Wydawca: Wyższa Szkoła Biznesu, 2010.

Pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna w sytuacji zmiany społecznej kulturowej i oświatowe. Studia – rozprawy – praktyka. Red . S. Juszczyk, M. Kisiel, A. Budniak. Katowice: Wydawca: Katedra Pedagogiki Wczesnoszkolnej i Pedagogiki Mediów Uniwersytetu Śląskiego, 2011.

Pedagogika w służbie działania na rzecz regionu. Działania i doświadczenia. Red. E. Rostańska, M. Kisiel. Kraków: Wydawnictwo WSB, 2012.

Pedagogika w służbie i działaniu na rzecz regionu. Inspiracje i źródła. Red. E. Rostańska, M. Kisiel. Dąbrowa Górnicza: Wydawnictwo WSB, 2011.

Petlak E., Komora J.: *Nauczanie w pytaniach i odpowiedziach*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak", 2006.

Petlák E., Trníková J.: *Neurodidaktika a vyučovanie: Úvod do problematiky mozgovokompatibilného učenia*. Norderstedt: GRIN Verlag, 2010.

Petlák E., Zajacová J.: *Rola Mózgu w uczeniu się*. Kraków: Wydawnictwo Petrus, 2010.
Petlák E.: *Diferenciacia ako prostriedok zefektívnenia pedagogickej činnosti v ńkolských zariadeniach*. Wyd. Pedagogická fakulta. Nitra: Pedagogická fakulta UKF, 2005.
Petlák E.: *Kapitoly zo súčasnej dydaktyki*. Bratislava: IRIS, 2005.
Petlák E.: *Klíma skoly a klíma triedy*. Bratislava: IRIS, 2006.
Petlák E.: *Klimat szkoły, klimat klasy*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak", 2007.
Petlák E.: *Pedagogicko-didaktická práca učitela*. Bratysława: IRIS, 2000.
Petlák E.: *Pedagogicko-didaktické poziadavky na motiváciu ziakov do učebnej činnosti*. Nitra: Pedagogická fakulta UKF, 2006.
Petlák E.: *Rola nauczyciela w współczesnej szkole*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak", 2008.
Petlák E.: *Vseobecna didaktika*. Bratysława: IRIS, 2004.
Polewczyk I.: *Diagnozowanie i stymulowanie rozwoju percepcji słuchowej dzieci w wieku przedszkolnym*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak", 2013.
Prace psychologiczno-pedagogiczne. T. 1. Eds. Y. Karandashev, T. Senko, D. Pluta-Wojciechowska. Bielsko-Biała: Wydawnictwo ATH, 2007.
Praktyka czyni mistrza, czyli jak unowocześniać praktyki studenckie i warsztat pracy nauczycieli edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej. Red. M. Mnich, M. Kisiel. Katowice: ŚWSZ im. gen. J. Ziętka i Wydział Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu Śląskiego, 2014.
Problemy edukacji lingwistycznej. Red. MT. Michalewska. Katowice–Kraków Impuls, 1999.
Problemy edukacji lingwistycznej. T. 1: *Kształcenie języka ojczystego dziecka*. Red. MT. Michalewska, P. Kowolik. Kraków: Impuls, 2002.
Problemy edukacji lingwistycznej. T. 2: *Różne aspekty edukacji lingwistycznej dziecka*. Red. MT. Michalewska, P. Kowolik. Kraków: Impuls, 2002.
Pułapki epistemologiczne i metodologiczne w badaniach nad edukacją. Jak sobie z nimi radzić? Red. M. Dudzikowa, S. Juszczyk. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2017.
Rostańska E.: *Dziecko i dorosły w rozmowie*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2009.
Rostańska E.: *Dziecko i dorosły w rozmowie*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2010.
Rostańska E.: *Rozmowa w szkole*. Warszawa: WSiP, 1995.
Rostańska E.: *Stymulacja składni w mowie dziecka 6-letniego*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 1993.

Rynek pracy pedagogów. Bariery i perspektywy. Red. A. Watoła, K. Wójcik. Dąbrowa Górnicza: Wydawnictwo WSB, 2012.

Rzeczywistość edukacyjna i kulturowa w sytuacji zmiany społecznej. Jubileusz 30-lecia Katedry Pedagogiki Wczesnoszkolnej i Pedagogiki Mediów. Red. S. Juszczyk, M. Kisiel. Katowice: Wydawca: Katedra Pedagogiki Wczesnoszkolnej i Pedagogiki Mediów Uniwersytetu Śląskiego, 2010.

Rzeczywistość, perswazyjność, falsyfikacja w optyce wychowania i edukacji. Red. M. Kisiel, T. Huk. Katowice: Oficyna Wydawnicza Wacław Walasek, 2009.

School, Curriculum and Teacher In the Second Decade of the 21st Century. Polish-Slovak Confrontations. Eds. B. Kosová, M. Musioł. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek, 2016.

Sebareflexia a kompetencie v práci učiteľa. Red. M. Hupková, E. Petlák. Bratislava: IRIS 2004.

Senko T.: *Psychologia interakcji. Książka szósta. Interakcje rodzeństwa w rodzinie*. Bielako-Biała: Wydawnictwo ATH 2012.

Socha T.: *Metodologia sowierszenstwowania pedagogiczeskich procesów sportowoj podgotowki żenszczin w aspektie połowowo domorfizma*. Sankt-Petersburg: Sankt-Peterburskaja Akademija Fiziczeskoj Kultury, 2001.

Studia psychologiczno-pedagogiczne. T. 1. Eds. Y. Karandashev, T. Senko. Bielsko-Biała: Wydawnictwo ATH, 2007.

Studia psychologiczno-pedagogiczne. T. 2. Eds. Y. Karandashev, T. Senko. Bielsko-Biała: Wydawnictwo WSA, 2007.

Sytuacje dydaktyczne w procesie kształcenia matematycznego uczniów klas I–III. Red. H. Moroz. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 1989.

Sześciolatek: przedszkolak czy uczeń? Dylematy w kształceniu i wychowaniu dzieci najmłodszych. Red. I. Polewczyk. Gliwice: Wydawca: Gliwicka Wyższa Szkoła Przedsiębiorczości, 2011.

Szkoła polska u progu nadchodzącego wieku. Red. P. Kowolik. Kraków: Impuls, 1999.

Sztuka i ekspresja dziecka – w poszukiwaniu sensu tworzenia. Red. K. Krasoń. Katowice: Wydawca: ZKSO, 2003.

Szymik E., Gogolin O.: *Drama: Theoretical Outline and Practical Aspects*. Mauritius: GlobeEdit, Beau Bassin 71504, 2018.

Szymik E.: *Drama w procesie wychowania dzieci i młodzieży w Polsce i Czechach (Pedagogiczne studium porównawcze)*. Cieszyn: Oficyna Drukarsko-Wydawnicza AKANT, 2016.

Świat małego dziecka. Red. A. Watoła. Dąbrowa Górnicza: Wydawca: WSB i Pałac Kultury Zagłębia, 2008.

Teacher of Primary School – International Areas. Red. A. Watoła. Dąbrowa Górnicza: Co. Academy of Business, 2009.

Transforming Educational Reality in Poland at the Threshold of the XXI Century. Ed. S. Juszczyk. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2000.

Transgresyjna istota kreacji. Red. K. Krasoń, M. Kleszcz, A. Wąsiński. Bielsko-Biała–Katowice: Wydawnictwo WSA, 2010.

Twórczy Rozwój Nauczyciela. Red. S. Juszczyk. Kraków: Impuls, 1996.

W kręgu sztuki i ekspresji dziecka. Rozważania inspirujące. Red. K. Krasoń, B. Mazepa-Domagała. Mysłowice–Katowice: Wydawca CED przy BŚ, GWSP, 2006.

W kręgu sztuki i ekspresji dziecka. Twórczość literacka dzieci i młodzieży. Red. B. Majkut-Czarnota. Katowice: Wydawnictwo Archidiecezjalne, 2006.

Watoła A.: *Komputerowe wspomaganie procesu kształtowania gotowości szkolnej dzieci sześcioletnich*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek, 2006.

Watoła A.: *The Small Child World – Artistic Education of Preschool Children*. Dąbrowa Górnicza: Academy of Business, 2011.

Wincenty Okoń – Doctor honoris causa Universitatis Silesiensis. Red. S. Juszczyk. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2006.

Wokół problemów kształcenia podyplomowego nauczycieli. Red. M. Mnich, A. Budniak, G. Paprotna. Mysłowice: GWSP, 2008.

Wybrane problemy edukacyjne. Konfrontacje polsko-słowackie. Red. S. Juszczyk, E. Petlák. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek, 2004.

Wybrane problemy pedagogiki wczesnoszkolnej. Red. H. Moroz. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 1988.

Wychowanie estetyczne w edukacji i wspomaganiu rozwoju dzieci i młodzieży. Red. J. Wuttke, M. Kisiel. Mysłowice: GWSP, 2006.

Wymiary ekspresji dziecięcej. Stymulacja – samorealizacja – wsparcie. Red. K. Krasoń, B. Mazepa-Domagała. Katowice: Librus, 2005.

Wyrazić i odnaleźć siebie czyli o sztuce, ekspresji, edukacji i arteterapii. Red. K. Krasoń, B. Mazepa-Domagała. Mysłowice–Katowice: GWSP, 2008.

Wyrazić i odnaleźć siebie. Autoportrety zaklęte w słowie. Red. B. Majkut-Czarnota. Katowice: Wydawnictwo Archidiecezjalne, 2008.

Wyrazić i odnaleźć siebie. Implikacje praktyczne. Red. M. Łączyk, B. Majkut-Czarnota. Katowice: Wydawnictwo Archidiecezjalne, 2008.

Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Humanitas w Sosnowcu, seria Pedagogika. Red. D. Krzywoń, J. Mastalski. Zeszyt 2/2007, Sosnowiec 2007.
Zieliński J.: *Badania pedagogiczne a praca magisterska*. Warszawa: Wydawnictwo Akademii Obrony Narodowej, 2004.
Zieliński J.: *Podstawowe zagadnienia dydaktyki*. Warszawa: Wydawnictwo Akademii Obrony Narodowej, 2004.
Zieliński J.: *Wybrane zagadnienia dydaktyki ogólnej z elementami dydaktyki wyższej szkoły wojskowej*. Warszawa: Wydawnictwo Akademii Obrony Narodowej, 2004.

Na przełomie pierwszej i drugiej dekady XXI wieku w ocenach dorobku naukowego zwiększano znaczenie artykułów w czasopismach parametryzowanych. Ze względu na ograniczenia związane z objętością niniejszego zestawienia oraz na pokaźną liczbę – zamieszczonych w tych czasopismach – znaczących artykułów autorstwa pracowników Katedry podjęto decyzję o rezygnacji z przytaczania ich przykładów i o zaprezentowaniu jedynie tytułów czasopism, w których je opublikowano[1]. Były to między innymi:

- „American Journal of Speech-Language Pathology" (lista A, 45 punktów),
- „The New Educational Review" (lista A, 15 punktów),
- „Athenaeum. Polish Political Science Studies" (lista B, 14 punktów),
- „Edukacja Ustawiczna Dorosłych" (lista B, 14 punktów),
- „Studia Edukacyjne" (lista B, 13 punktów),
- „Rocznik Pedagogiczny" (lista B, 13 punktów),
- „Edukacja" (lista B, 12 punktów),
- „Kultura i Edukacja" (lista B, 12 punktów),
- „Niepełnosprawność. Dyskursy Pedagogiki Specjalnej" (lista B, 11 punktów),
- „Problemy Profesjologii" (lista B, 11 punktów),
- „Transformacje" (lista B, 11 punktów),
- „Chowanna" (lista B, 10 punktów),
- „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce" (lista B, 9 punktów),
- „Edukacja – Technika – Informatyka" (lista B, 9 punktów),
- „General and Professional Education" (lista B, 9 punktów),
- „Journal of Modern Science" (lista B, 9 punktów),

[1] Punktacja została przytoczona na podstawie wykazu czasopism MNiSW. https://www.gov.pl/web/nauka/wykaz-czasopism-naukowych-zawierajacy-historie-czasopisma-z-publikowanych-wykazow-za-lata-2013-2016 [13.03.2018].

- „Edukacja Międzykulturowa" (lista B, 8 punktów),
- „Prace Naukowe Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie. Pedagogika" (lista B, 8 punktów),
- „Rocznik Towarzystwa Naukowego Płockiego" (lista B, 8 punktów),
- „Państwo i Społeczeństwo" (lista B, 7 punktów),
- „Zeszyty Naukowe Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej im. Witelona w Legnicy" (lista B, 7 punktów),
- „Nauczyciel i Szkoła" (lista B, 6 punktów),
- „Pedagogika Przedszkolna i Wczesnoszkolna" (lista B, 6 punktów),
- „Kognitywistyka i Media w Edukacji" (lista B, 4 punkty).

Zestawili Stanisław Juszczyk, Anna Watoła, Marcin Musioł

Część II

Pedagogika społeczna wobec przemian cywilizacyjno-kulturowych – czterdziestolecie Katedry Pedagogiki Społecznej Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach

pod redakcją
Ewy Syrek

„CHOWANNA" 2019, tom jubileuszowy
ISSN 2353-9682 (wersja elektroniczna)

CC BY SA

DOI: 10.31261/CHOWANNA.2019.S.13

Ewa Jarosz
Uniwersytet Śląski w Katowicach
https://orcid.org/0000-0002-3207-0148

Ewa Syrek
Uniwersytet Śląski w Katowicach
https://orcid.org/0000-0002-9560-627X

Z tradycją w przyszłość
Pedagogika społeczna wobec przemian cywilizacyjno-kulturowych
Czterdziestolecie Katedry Pedagogiki Społecznej Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach*

Powstanie jakiejkolwiek szkoły naukowej z reguły nie jest wynikiem intencjonalnie sterowanej polityki edukacyjno-naukowej. Zwykle mamy do czynienia z procesami spontanicznymi, niepowtarzalnymi, historycznie osadzonymi, które wydają się nieodłącznymi elementami rozwoju nauki. Samo pojęcie **„szkoła naukowa"** nie zawsze jest jednoznacznie interpretowane. W naszym rozumieniu (a mamy na myśli określone zdarzenia ściśle związane z powstawaniem naszej **szkoły naukowej** z zakresu pedagogiki społecznej, włączającej do dorobku naukowego, a jednocześnie poszerzającej tradycyjne programy *stricte* socjologicznym ujęciem procesów socjalizacji i wychowania) obejmuje ono zarówno treści, które wnosi działalność akademicko instytucjonalna, jak i liczne refleksje teoretyczne prof. Andrzeja Radziewicza-Win-

* Pierwsza część artykułu jest przedrukiem tekstu pt. *Działalność naukowo-badawcza i organizacyjna Katedry Pedagogiki Społecznej Uniwersytetu Śląskiego w latach 1980/81–2009/10. Wokół szkoły naukowej Profesora Andrzeja Radziewicza-Winnickiego*. W: *Czas społeczny akademickiego uczestnictwa w rozwoju i doskonaleniu civil society. Ksiega jubileuszowa dedykowana Profesorowi Andrzejowi Radziewiczowi-Winnickiemu w 65. rocznicę urodzin*. Red. E. Syrek. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2010, s. 44–55.

nickiego (kierownika Katedry Pedagogiki Społecznej Uniwersytetu Śląskiego) i jego bliskich współpracowników. Należy włączyć do grona **szkoły** również osoby zatrudnione poza Uniwersytetem Śląskim. Są to także dokonania natury teoretyczno-koncepcyjnej i organizacyjno-instytucjonalnej. Sądzimy, że elementem **szkoły** jest też kształtowanie określonego typu krytycznej postawy intelektualnej towarzyszącej prowadzonym badaniom i analizom naukowym. Ich rezultaty były i są nadal zawarte w wielu monografiach i artykułach publikowanych w kraju i za granicą. Profesor Bogdan Suchodolski wspominał o „tworzeniu **szkoły naukowej** [...], która pokrywa treść naukową odmienną od tej, jaką wyznaczyła tradycja. Rozumienie tradycyjne bowiem nawiązywało do działalności pedagogów z okresu międzywojennego, zwłaszcza do Heleny Radlińskiej i Jej szkoły. Koncepcja doc. Winnickiego jest inna"[1]. Przed dwudziestoma laty wybitny humanista, nestor współczesnych nauk o wychowaniu, stwierdzał między innymi: „charakteryzując naukową działalność doc. Radziewicza-Winnickiego, trzeba położyć nacisk na jego umiejętność tworzenia zespołów podejmujących określone problemy. Seryjne wydawnictwo pt. »Prace Pedagogiczne« i zbiorowe publikacje przed chwilą omawiane są owocem pracy zespołowej. Oznacza to, iż pod kierunkiem doc. Winnickiego tworzy się pewnego rodzaju »szkoła« w dziedzinie pedagogiki społecznej"[2].

Szkoła, której dedykujemy niniejszy artykuł, istnieje od dawna, niezależnie od tego, czy samo wieloznaczne pojęcie „szkoła naukowa" rozumiemy umownie (w ramach przyjętego podziału w literaturze), genetycznie czy też strukturalnie. Jak twierdzi prof. Jerzy Szacki, nie zawsze mamy bowiem do czynienia z sytuacją, w której rozumienie przynależności do **szkoły** jest utożsamiane z miejscem uprawiania nauki przez grupę osób bądź pod przewodnictwem nauczyciela – mistrza, lidera. Chodzi raczej o genezę poglądów naukowych niż o ich treść, o sam sposób myślenia i styl uprawiania nauki. Przynależność do tak rozumianej **szkoły** nie musi determinować pod każdym względem aktualnego stanowiska naukowego ani też stawiać uczonego w opozycji do koleżanek czy kolegów o innej genealogii intelektualnej, choć zapewne odmienność miejsca nauki może sprzyjać pogłębianiu się różnic merytorycznych[3].

---

[1] B. Suchodolski: *Opinia o działalności naukowej i dydaktycznej doc. dr. hab. Andrzeja Radziewicza-Winnickiego w związku z wystąpieniem Wydziału Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu Śląskiego o nadanie tytułu profesora*. Warszawa. 1987. Archiwum domowe prof. A. Radziewicza-Winnickiego. Maszynopis, s. 1.

[2] Ibidem, s. 3.

[3] J. Szacki: *O szkołach naukowych (zarys problematyki)*. „Studia Socjologiczne" 1975, nr 4, s. 6.

Można zatem powiedzieć, że teza, będąca zarazem pytaniem o to, u kogo ktoś się uczył, jest przekładalna na inne stwierdzenie, przybierające postać pytania dopełnienia: „czego się nauczył?". W tym sensie **szkoła naukowa** to grupa uczniów (współpracowników) połączonych wspólną zależnością związaną z wzorami prezentowanymi przez „mistrza", a także normami i wartościami, a więc lansowaną przez twórcę/współtwórcę **szkoły** swoistą etyką naukową, z którą grupa/zespół się utożsamia zwłaszcza w początkowym okresie współpracy. W późniejszym okresie uwidaczniane są modyfikacje indywidualne wynikające z sukcesywnego rozwoju osobowościowego i naukowego współpracowników. Mniej znacząca z punktu widzenia dokonywanego wyboru wydaje się alternatywa związana z naciskiem w sferze identyfikacji z osobą lidera czy też preferowanymi przezeń wartościami, wzorcami postępowania badawczego[4].

Zagadnienie efektywności **szkoły naukowej** również ma wiele aspektów. **Szkoła naukowa** realizuje *de facto* założone funkcje społeczne, kształci, wychowuje, selekcjonuje, kompensuje, integruje reprezentantów danej dyscypliny naukowej[5].

Termin „instytucjonalizacja" występuje w literaturze socjologicznej w kilku znaczeniach. Najczęściej rozumiany jest jako proces (sytuacja) pojawiania się pewnych istotnych (często znaczących) faktów społecznych (na przykład książki, czasopisma o edycji relatywnie **ciągłej** i **trwałej**, akademickie jednostki organizacyjne: katedry, zakłady, instytuty, stowarzyszenia, fundacje), które zapewniły danej dyscyplinie (subdyscyplinie) naukowej trwałe – jak się wydaje – miejsce i odróżniały ją od innych nauk społecznych.

Dorobek naukowy Katedry Pedagogiki Społecznej Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach, utworzonej w 1981 roku na Wydziale Pedagogiki i Psychologii i powierzonej (wówczas docentowi doktorowi habilitowanemu) Andrzejowi Radziewiczowi-Winnickiemu, powstawał pod wpływem rozległych i inspirujących cały zespół naukowych zainteresowań profesora – socjologa i pedagoga. Zainteresowania badawcze pracowników naukowych Katedry obejmowały zagadnienia wychodzące poza obszar dotychczasowych, klasycznych problemów-zagadnień pedagogiki społecznej, gdyż w bardzo silnym stopniu uwzględniały dokonujące się w latach osiemdziesiątych przeobrażenia społeczno-ekonomiczne w Polsce. W tym czasie powstało wiele opracowań naukowych – indywidualnych, a także zbiorowych – wykazujących rozległe spektrum

[4] Ibidem, s. 8–9.

[5] Por. M. Niezgoda: *Szkoła i skolaryzacja*. W: *Encyklopedia socjologii*. T. 4: *S–Ż*. Kom. red. Z. Bokszański et al. Red. nauk. K.W. Frieske et al. Warszawa: Oficyna Naukowa, 2002.

aktywności naukowo-badawczej dwudziestosiedmioosobowego wówczas zespołu[6].

W dużym uproszczeniu można wskazać trzy podstawowe obszary tematyczne badań prowadzonych w pierwszym dziesięcioleciu istnienia Katedry:

1. Pedagogika społeczna na tle przemian gospodarczych.
2. Problemy patologii społecznej i niedostosowania społecznego oraz ich uwarunkowań.

---

[6] Między innymi były to następujące opracowania: *Wybrane zagadnienia z metodyki wychowania resocjalizującego. Materiały do ćwiczeń dla studentów III i IV roku pedagogiki resocjalizacyjnej studiów dziennych i zaocznych*. Red. H. Gąsior. Katowice: Uniwersytet Śląski, 1980; *Model kształcenia kadr dla potrzeb kształcenia specjalnego – pedagogiki resocjalizacynej*. Red. H. Gąsior. Warszawa: TWWP, 1983; *Paedagogica societatis. Przedmiot, zadania a współczesność*. Red. A. Radziewicz-Winnicki. Katowice: Uniwersytet Śląski, 1985; K. Balińska: *Wpływ środowiska rodzinnego na przestępczość nieletnich*. Katowice: Uniwersytet Śląski, 1986; *Pedagogika a socjologia wychowania. (Szkice socjopedagogiczne)*. Red. A. Radziewicz-Winnicki. Katowice: Uniwersytet Śląski, 1986; A. Stankowski: *Elementy terapii pedagogicznej w pracy nauczyciela-wychowawcy (skrypt przeznaczony dla studentów kierunków pedagogicznych)*. Katowice: Uniwersytet Śląski, 1986; E. Syrek: *Aspiracje życiowe młodzieży niedostosowanej społecznie*. Katowice: Uniwersytet Śląski, 1986; *Pedagogika społeczna w perspektywie przemian gospodarczych*. Red. A. Radziewicz-Winnicki. Katowice: Uniwersytet Śląski, 1987; E. Syrek: *Wychowanie jako przedmiot analiz pedagogiki społecznej i socjologii wychowania. (Skrypt przeznaczony dla studentów pedagogiki wszystkich lat)*. Katowice: Uniwersytet Śląski, 1987; A. Stankowski: *Narkomania – narkotyki – narkomani. Wybrane zagadnienia. (Skrypt dla studentów kierunków pedagogicznych)*. Katowice: Uniwersytet Śląski, 1988; A. Radziewicz-Winnicki: *W poszukiwaniu homo oeconomicus. Szkice polemiczne o wychowaniu*. Katowice: Uniwersytet Śląski, 1989; A. Stankowski: *Negatywizm szkolny młodzieży niedostosowanej społecznie. Przyczyny, profilaktyka*. Katowice: Uniwersytet Śląski, 1991; *Nauczanie społecznie niedostosowanych*. Red. H. Gąsior. Katowice: Uniwersytet Śląski, 1992; W. Jasiński: *Od konieczności do podmiotowości*. Jastrzębie Zdrój: [s.n.], 1993; *Współczesne zagrożenia w strukturach społecznych. Szkice badawcze z pedagogiki społecznej*. Red. E. Syrek. Katowice: Wieczorek-Press, 1993; W. Jasiński: *Aby wychowanie mogło służyć rozwojowi*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 1994; *Między rezygnacją a wyzwaniem. Czyli Jak pomóc sobie i swojemu umysłowo upośledzonemu dziecku*. Aut. J. Kamińska-Reyman, K. Kucyper. Katowice: Wydawnictwo „Wieczorek-Press", 1994; A. Radziewicz-Winnicki: *Modernizacja zagubionych obszarów rodzimej edukacji*. Katowice: „Śląsk", 1995. Warto podkreślić, że opublikowane zostały także prace w języku angielskim: A. Radziewicz-Winnicki: *Methodological Solutions in the Pedagogical Research on Identification Processes*. Joensuu: University of Joensuu, Faculty of Education, 1984; Idem: *Essays in Social Pedagogy*. Katowice: Uniwersytet Śląski, 1988.

3. Problemy resocjalizacji (kształcenie kadr, metodyka działań, nauczanie w resocjalizacji).

W kolejnej dekadzie, w latach dziewięćdziesiątych, prace badawcze realizowane w Katedrze Pedagogiki Społecznej uwzględniały nowy wymiar – transformację społeczno-ustrojową, jaka dokonywała się wówczas w Polsce. W charakterystyce dorobku tego czasu na podkreślenie zasługuje fakt opublikowania pracy zbiorowej o charakterze podręcznika, przygotowanej pod naukową redakcją prof. A. Radziewicza-Winnickiego *Pedagogika społeczna u schyłku XX wieku – zagadnienia wybrane*[7]. Książka ta była pierwszym podręcznikowym opracowaniem po „kultowych" od lat sześćdziesiątych i siedemdziesiątych publikacjach wybitnych autorytetów polskiej pedagogiki społecznej: Ryszarda Wroczyńskiego i Aleksandra Kamińskiego, obejmowała problemy dotyczące następujących zagadnień: historii i stanu obecnego pedagogiki społecznej w Polsce, rozwoju przestrzennego, ekonomicznego, ruchliwości ludności w aspekcie procesu wykolejenia młodzieży i osób dorosłych, rozwoju życia gospodarczego na tle rozwoju nauk pedagogicznych, integracji i procesów społecznych, identyfikacji w relacji do wychowania, problemów procesów wychowawczych w obrębie wybranych pozaszkolnych elementów struktury społecznej, społecznych problemów egalitaryzmu, zagadnienia społecznego uczestnictwa w kulturze, opieki, polityki społecznej, ochrony bytu poszczególnych jednostek i grup jako integralnej części zagadnień współczesnej pedagogiki społecznej.

Wkrótce wysiłkiem pracowników Katedry pod kierunkiem A. Radziewicza-Winnickiego powstały kolejne prace zbiorowe: *Problemy i tendencje rozwojowe we współczesnej pedagogice społecznej w Polsce* oraz *Współcześni socjologowie o wychowaniu – zarys wybranych koncepcji*[8]. Pierwsza z nich stanowi omówienie nowych zjawisk społeczno-wychowawczych lub spojrzenie na tradycyjne kwestie pedagogiki społecznej z punktu widzenia nowej, transformującej się rzeczywistości. Druga, ukazująca badania i analizy nowych problemów i zjawisk współczesności, wobec których pedagog społeczny nie może być obojętny, jest zbiorem interesujących koncepcji socjologów z różnych krajów. Autorzy podejmują w swych dociekaniach naukowych problemy wychowania i edukacji. Wyniki prowadzonych badań teoretycznych czy empirycznych publi-

[7] *Pedagogika społeczna u schyłku XX wieku. (Zagadnienia wybrane). Praca zbiorowa wraz z wyborem tekstów*. Red. A. Radziewicz-Winnicki. Katowice: ZSPM-Press, 1992.

[8] *Współcześni socjologowie o wychowaniu. (Zarys wybranych koncepcji)*. Red. A. Radziewicz-Winnicki. Katowice: Uniwersytet Śląski, 1993; *Problemy i tendencje rozwojowe we współczesnej pedagogice społecznej w Polsce*. Red. A. Radziewicz-Winnicki. Katowice: „Śląsk", 1995.

kowane były również w języku angielskim[9]. Procesom zmiany społecznej w Polsce poświęcony został także numer kwartalnika wydawanego w Stanach Zjednoczonych „Journal of Thought" (1992, vol. 27, no. 3–4, Fall and Winter) – numer zawierał 14 artykułów w języku angielskim autorstwa pracowników Katedry Pedagogiki Społecznej UŚ. Profile tematyczne badań realizowanych w Katedrze w latach dziewięćdziesiątych można uporządkować w dwa nurty:

1) podstawowy, obejmujący takie kierunki tematyczne, jak:
- tożsamość pedagogiki i jej obszary zainteresowań w dobie transformacji oraz w nowej rzeczywistości społecznej;
- socjologiczne inspiracje dla polskiej pedagogiki społecznej w dobie transformacji;
- procesy demokratyzacji wybranych obszarów życia społecznego;
- modernizacja obszarów i ról społecznych w kontekście transformacji społecznej;

2) badań nad patologią społeczną, uwzględniających takie kierunki badawcze, jak:
- zagrożenia społeczne i zjawiska patologii w małych i dużych strukturach społecznych;
- problemy i uwarunkowania resocjalizacji;
- prawne aspekty działań resocjalizacyjnych.

W roku 1998 podstawowy kierunek analiz i interpretacji badawczych realizowanych w Katedrze Katedry wyznaczany był przez ogólny temat badawczy: *Integratywna strategia kształtowania lokalnych środowisk wychowawczych w zakresie profilaktyki i kompensacji*. Wśród szczególnie istotnych opracowań opublikowanych w tym czasie wymienić należy prace: Ewy Jarosz *Przemoc wobec dzieci. Reakcje środowisk szkolnych*; Anny Nowak *Zarys postępowania z nieletnimi dla pedagogów*; Mirosława Wójcika *Kształtowanie się polskiej pedagogiki rodzinnej w latach 1918–1939*[10]. W tym też roku wydana została w Niemczech książka A. Ra-

[9] *Teacher Strategies. A Review and Critique of Chosen Conceptions*. Ed. A. Radziewicz-Winnicki. Katowice: Uniwersytet Śląski, 1991; *Educational and Social Transformation in Poland and other Post-Communist Countries*. Eds. E. Górnikowska-Zwolak, A. Radziewicz-Winnicki. Katowice–Dąbrowa Górnicza: LW-Press, 1992; A. Radziewicz-Winnicki: *Modernization and Democratization of Extramural Areas: the Case of Poland*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 1994.

[10] E. Jarosz: *Przemoc wobec dzieci. Reakcje środowisk szkolnych*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 1998; A. Nowak: *Zarys postępowania z nieletnimi dla pedagogów*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 1998 (wyd. 2. popr. i uaktual. – 1999); M. Wójcik: *Kształtowanie się polskiej pedagogiki rodzinnej w latach 1918–1939. Podstawy teoretyczne, kierunki rozwoju, praktyka*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 1998.

dziewicza-Winnickiego *Tradition and Reality in Educational Ethography of Post-Communist Poland. Essays in Sociology of Education and Social Pedagogy* oraz praca zbiorowa pod redakcją D.K. Marzec i A. Radziewicza-Winnickiego *Educational Democratization in Poland: Tradition and Post-Communist Transformation*[11].

W kolejnych latach kontynuowano podjęty w 1998 roku temat badawczy, poszerzając go o inne jeszcze zagadnienia tematyczne, dotyczące przede wszystkim współczesnych mechanizmów zurbanizowanego społeczeństwa w aspekcie roli i zadań pedagogiki społecznej. Realizowano więc wiele szczegółowych tematów badawczych, takich jak:
- socjalizacja a dominujące style życia;
- socjalizacja w warunkach mechanizmów wolnorynkowych;
- szkoła jako system społeczny, planowanie oświaty w warunkach mechanizmów rynkowych;
- instytucjonalne reakcje wobec zjawisk przemocy i zaniedbywania dzieci oraz sieroctwa społecznego;
- działanie społeczne w koncepcjach współczesnych pedagogów społecznych;
- zjawiska patologiczne w regionie uprzemysłowionym;
- diagnoza problemów środowiskowych;
- sytuacja zdrowotna dzieci i młodzieży oraz środowiskowe aspekty nierówności w stanie zdrowia.

Pracownicy Katedry opublikowali w latach 1998–2005 wiele opracowań, które prezentują rezultaty badań nad wymienionymi zagadnieniami[12]. Większość podejmowanych badań i analiz dotyczyła regionu Górnego Śląska[13].

---

[11] *Educational Democratization in Poland. Tradition and Post-Communist Transformation*. Eds. D.K. Marzec, A. Radziewicz-Winnicki. Częstochowa–Katowice: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej, 1998; A. Radziewicz-Winnicki: *Tradition and Reality in Educational Ethography of Post-Communist Poland. Essays in Sociology of Education and Social Pedagogy*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 1998.

[12] Warto też zauważyć, że od 1997 do 2007 roku ukazywał się ogólnopolski kwartalnik „Auxilium Sociale – Wsparcie Społeczne", którego redaktorem naczelnym był A. Radziewicz-Winnicki, a większość zespołu edytorskiego stanowili pracownicy Katedry Pedagogiki Społecznej.

[13] Ukazały się następujące prace: A. Radziewicz-Winnicki: *Modernizacja niedostrzeganych obszarów rodzimej edukacji*. Katowice: „Śląsk", 1995; A. Nowak: *Wybrane edukacyjne i prawne aspekty niepełnosprawności*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls", 1999; *Pedagogika społeczna w Polsce – między stagnacją a zaangażowaniem*. Red. E. Górnikowska-Zwolak, A. Radziewicz-Winnicki, przy współpracy A. Czerkawskiego. T. 1–2. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 1999; *Resocjalizacja, diag-*

noza, wychowanie. Red. B. Kosek-Nita, D. Raś. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 1999; E. Górnikowska-Zwolak przy współpracy A. Tobor: *Szkic do portretu Ślązaczki. Refleksja feministyczna*. Katowice: „Śląsk", 2000 (wyd. 2. popr. i uzup. – Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2004); U. Kamińska: *Zranione dzieciństwo. Wychowankowie Domu Dziecka mówią*. Katowice: Śląsk, 2000; M. Kowalska-Kantyka: *Sytuacja dzieci i młodzieży niepełnosprawnej w okresie transformacji systemowej. (Na przykładzie byłego województwa katowickiego)*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2000; E. Syrek: *Zdrowie w aspekcie pedagogiki społecznej*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2000; E. Wysocka: *Młodzież a religia. Społeczny wymiar religijności młodzieży*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2000; Eadem: *Religijność a tolerancja. Obszary zależności*. Kraków: „Nomos", 2000; D. Dramska: *Profesjonalna tożsamość logopedów w Polsce w świetle przeprowadzonych badań*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2001; Eadem: *Proces instytucjonalizacji zawodu logopedy w Polsce. Zarys problemu*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2001; E. Jarosz: *Wybrane obszary diagnozowania pedagogicznego*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2001 (kolejne wydania co roku, do wyd. 7. w roku 2007); Eadem: *Dom, który krzywdzi*. Katowice: Śląsk, 2001; A. Nowak, E. Wysocka: *Problemy i zagrożenia we współczesnym świecie. Elementy patologii społecznej i kryminologii*. Katowice: „Śląsk", 2001; A. Radziewicz-Winnicki: *Oblicza zmieniającej się współczesności (szkice z pedagogiki społecznej, etnografii edukacyjnej i socjologii transformacji)*. Kraków: Impuls, 2001; R. Seebauer, A. Radziewicz-Winnicki, E. Górnikowska-Zwolak: *Podręczny słownik terminów z zakresu nauk o wychowaniu: angielsko-niemiecko-polski*. Katowice: Wydawnictwo Naukowe „Śląsk", 2001; *Jakość życia w chorobie. Społeczno-pedagogiczne studium indywidualnych przypadków*. Red. E. Syrek. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls", 2001; *Edukacja a życie codzienne*. T. 1–2. Przygot. materiałów do dr. i red. nauk. A. Radziewicz-Winnicki. Przy współudz. E. Bielskiej. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2002; U. Kamińska: *Zarys metodyki pracy opiekuńczo-wychowawczej w rodzinnych i instytucjonalnych formach wychowania*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2002 (do wyd. 4. w roku 2005); A. Nowak: *Bezrobocie wśród niepełnosprawnych. (Studium pedagogiczno-społeczne)*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2002; A. Stankowski: *Determinanty środowiskowe niedostosowania społecznego dzieci i młodzieży*. Katowice: Gnome, 2002; A. Stankowski, N. Stankowska: *Wybrane problemy patologii społecznej i resocjalizacji. Szkice pedagogiczne*. [Žiar nad Hronom: Aprint], 2002; T. Wilk: *Możliwości zaspokojenia potrzeb edukacyjnych młodzieży w warunkach zmiany społecznej w Polsce*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2002; A. Czerkawski: *Szkolnictwo zawodowe a rynek pracy województwa katowickiego w latach dziewięćdziesiątych*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2003; T. Wilk: *Edukacja, wartości i style życia reprezentowane przez współczesną młodzież w Polsce w odmiennych regionach gospodarczych*. Kraków: „Impuls", 2003.

W schematycznym uproszczeniu kierunki badań od 1998 do 2005 roku można postrzegać jako realizowane w dwóch nurtach: teoretyczno-aplikacyjnym i empiryczno-aplikacyjnym.

W pierwszym zaznaczyć można takie kierunki tematyczne, jak:
- pedagogika społeczna w Polsce – rola, zadania i obszary tematyczne wobec zmieniającej się rzeczywistości;
- modernizacja niektórych obszarów edukacji;
- problemy socjalizacji i edukacji w warunkach wolnorynkowych;
- problemy diagnozy w ujęciu pedagogiki społecznej;
- instytucjonalizacja i profesjonalizacja w sferze edukacji, pomocy i terapii oraz profilaktyki w środowisku lokalnym.

W drugim nurcie badania prowadzone były w takich kierunkach tematycznych, jak:
- sytuacja zdrowotna dzieci i młodzieży, zdrowie w aspekcie pedagogiki społecznej;
- przemoc wobec dzieci i ich zaniedbywanie oraz reakcje społeczne na zjawisko;
- społeczne problemy niepełnosprawności;
- młodzież – postawy światopoglądowe, potrzeby, wartości, style życia.

Od 2004 roku pracom badawczym prowadzonym w Katedrze Pedagogiki Społecznej przyświecały zmiany i procesy zachodzące w Polsce w wyniku jej akcesji do Unii Europejskiej. Aktualnie realizowanych jest kilkanaście kierunków badawczych, zawierających się w ogólnym temacie badawczym Katedry Pedagogiki Społecznej, który jest kontynuowany konsekwentnie od 1998 roku. W ramach tego tematu ukonstytuowano dwa subtematy:
1. *Współczesne mechanizmy rozwoju społeczeństwa zurbanizowanego a rola i zadania pedagogiki społecznej*.
2. *Modernizacja pozaszkolnych lokalnych środowisk wychowawczych*.

W ramach tych ogólnych kierunków zrealizowano – a w niektórych przypadkach są kontynuowane – następujące przedsięwzięcia badawcze:
- społeczne i edukacyjne problemy występujące w poakcesyjnej Polsce – wybrane zagadnienia w perspektywie akcesji kraju do Unii Europejskiej;
- determinizm a ryzyko transformacyjne nowego ładu społeczno-edukacyjnego;
- edukacja a życie codzienne;
- bezrobocie w środowisku osób niepełnosprawnych;
- diagnozowanie środowisk wychowawczych w warunkach zmiany społecznej i nowych problemów;
- przemoc w życiu społecznym i procesach wychowania;

- środowiskowe działania w zakresie ograniczania zjawisk krzywdzenia dzieci;
- instytucjonalizacja pedagogiki zdrowia;
- społeczno-środowiskowe uwarunkowania zdrowia i choroby;
- stan zdrowia dzieci i młodzieży w świetle wybranych mierników;
- przemiany społeczne a zaspokajanie aspiracji i oczekiwań edukacyjnych młodzieży licealnej;
- system wsparcia społecznego i edukacji dla osób niepełnosprawnych;
- prawne aspekty rehabilitacji;
- rozpowszechnianie się liberalizmu we współczesnej Europie.

Liczne publikacje Katedry z lat 2005–2006 obejmują zarówno monografie, jak i artykuły naukowe[14].

[14] Wśród prac zwartych warto wymienić: E. Bielska, A. Radziewicz-Winnicki, A. Roter: *Social and Educational Problems in Poland. Essays and Chosen Conceptions at the Background of the EU Accession*. Katowice: Śląska Wyższa Szkoła Zarządzania im. gen. Jerzego Ziętka, 2005; K. Borzucka-Sitkiewicz: *Kształtowanie zachowań zdrowotnych w procesie socjalizacji a styl życia młodzieży (w regionie górnośląskim)*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2005; A. Nowak: *Zarys prawa dla pedagogów społecznych*. Katowice: Wydawnictwo Śląskiej Wyższej Szkoły Zarządzania im. gen. Jerzego Ziętka w Katowicach, 2005; D. Raś: *O poprawie winowajców w więzieniach i zakładach dla nieletnich. Propozycje prawników, lekarzy, działaczy społecznych i pedagogów oraz rozwój więziennictwa do połowy XX wieku*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2005 (wyd. 2. uzup. – 2006, wyd. 3 – 2007); A. Roter: *Proces socjalizacji dzieci w warunkach ubóstwa społecznego*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2005; L. Wieczorek: *Przestępczość i demoralizacja nieletnich w Polsce w okresie transformacji ustrojowej*. Katowice: „Śląsk", 2005; *Wybrane społeczno-socjalne aspekty marginalizacji*. Red. A. Nowak. Katowice: Wydawnictwo Śląskiej Wyższej Szkoły Zarządzania im. Generała Jerzego Ziętka, 2005; E. Bielska: *Ponowoczesne konteksty liberalizmu a preferencje młodzieży akademickiej wobec wybranych aspektów stylu życia. Studenci a liberalny system wartości w Polsce i Danii (studium teoretyczno-badawcze)*. Katowice: Śląska Wyższa Szkoła Zarządzania im. gen. Jerzego Ziętka w Katowicach, 2006; K. Borzucka-Sitkiewicz: *Promocja zdrowia i edukacja zdrowotna. Przewodnik dla edukatorów zdrowia*. Kraków: „Impuls", 2006; E. Jarosz, E. Wysocka: *Diagnoza psychopedagogiczna. Podstawowe problemy i rozwiązania*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak", 2006; *Resocjalizacja młodzieży niedostosowanej społecznie – wybrane konteksty*. Red. A. Nowak. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2006; T. Wilk: *Bukowno – między Małopolską a Górnym Śląskiem. Przestrzeń egzystencji i aktywizacji społeczności lokalnej. (Studium socjopedagogiczne)*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls", 2006. W roku 2005 ukazała się także praca poświęcona prof. A. Radziewiczowi-Winnickiemu z okazji sześćdziesiątej rocznicy urodzin: *Andrzej*

Od 2007 roku w Katedrze Pedagogiki Społecznej realizowane i kontynuowane są wieloaspektowe badania naukowe w obszarze następujących tematów badawczych:

1. *Współczesność jako kontekst procesów społeczno-wychowawczych i edukacyjnych oraz formy działania społecznego* – z uwzględnieniem takich zagadnień, jak: współczesna pedagogika społeczna w kontekście interdyscyplinarnym, aktywizacja lokalna i obywatelska, wzory kulturowe współczesnej Polski, patologia edukacji, problemy ludzkiej egzystencji, opór społeczny, zmiana społeczna a odpowiedzialność obywatelska, socjalizacja i rozwój w kontekście manipulacji, wsparcie, pomoc społeczna i asysta społeczna.
2. *Resocjalizacja i jej problemy – patologie i zagrożenia społeczne*, a szczególnie zagadnienia: agresja i przemoc w życiu społecznym i jednostkowym, współczesne uwarunkowania patologii społecznych, marginalizacja grup społecznych, upośledzenie i wykluczenie społeczne, patologie i zagrożenia specyficznych grup społecznych i instytucji, patologie społeczne w środowisku wiejskim i średniego miasta, diagnoza problemów i zagrożeń społecznych, metodologia badań społecznych, przestępczość nieletnich, współczesne standardy w resocjalizacji, prawo w resocjalizacji, diagnoza w resocjalizacji, historia resocjalizacji, uwarunkowania skuteczności działań resocjalizacyjnych, problemy penitencjarystyki.
3. *Zdrowie i edukacja zdrowotna – konteksty jakości życia* ze szczególnym uwzględnieniem kwestii dotyczących: pedagogicznych aspektów zagrożeń zdrowia, kompetencji zdrowotnych różnych grup społecznych, problemów zdrowia i edukacji zdrowotnej w rodzinie, społeczno-środowiskowych uwarunkowań jakości życia oraz metodyki edukacji zdrowotnej.

Dorobek pracowników Katedry w latach 2007 i 2008 wydaje się – jak nigdy wcześniej – bogaty i dynamiczny. Ukazało się wówczas drukiem wiele publikacji: 22 prace zwarte i 212 artykułów[15].

Radziewicz-Winnicki. Twórczość naukowa, bibliografia prac, działalność badawcza, praca dydaktyczna w latach 1970–2005. Oprac. E. Syrek, A. Roter. Katowice: „Śląsk" Wydawnictwo Naukowe, 2005.

[15] Spośród **monografii** wydanych przez członków Katedry w latach 2007–2008 wymienić można następujące prace: K. Borzucka-Sitkiewicz, K. Sas-Nowosielski: *Stosowanie substancji psychoaktywnych przez młodzież szkół śląskich – zasięg, skutki i przeciwdziałanie*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls", 2007; K. Kowalczewska-Grabowska: *Zagrożenia społeczne w dobie transformacji w miastach średniej wielkości województwa śląskiego*. Dąbrowa Górnicza: Wyższa Szkoła Biznesu, 2007; D. Raś, B. Kosek-Nita: *„Auxilium Sociale – Wsparcie Społeczne". Analiza zawartości pisma 1997–2007*. Katowice: Wydawnictwo „Śląsk", 2007; M. Walancik: *Zamiana społeczna a opinie*

Jeśli weźmiemy pod uwagę kierunki badań oraz obszary tematyczne analiz podejmowanych przez członków Katedry Pedagogiki Społecznej w ciągu ostatnich dziesięcioleci, bez trudu dostrzeżemy wyrazisty udział jej przedstawicieli w rozwoju polskiej myśli w zakresie pedagogiki społecznej w Polsce. Niektórzy pracownicy Katedry należą do grona osób zasłużonych dla współczesnej refleksji pedagogicznej nad problemami społeczno-wychowawczymi, środowiskowymi deter-

---

poborowych o zasadniczej służbie wojskowej. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls", 2007; L. Wieczorek, M. Sosnowski: *Skazani na rynku pracy*. Katowice: Wydawnictwo „Śląsk", 2007 (wyd. 2. – 2008); E. Wysocka: *Człowiek a środowisko życia – podstawy teoretyczno-metodologiczne diagnozy*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak", 2007; J. Bulska: *Budowanie kompetencji zdrowotnych ludzi w środowisku ich życia. Propozycje metodyczne dla pedagogów, nauczycieli, wychowawców i pracowników medycznych, wskazówki dla nauczycieli*. Toruń: Wydawnictwo Edukacyjne „Akapit", 2008; E. Jarosz: *Międzynarodowe standardy przeciwdziałania krzywdzeniu dzieci*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak", 2008; Eadem: *Ochrona dzieci przed krzywdzeniem. Perspektywa globalna i lokalna*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2008 (wyd. 2. – 2009); A. Radziewicz-Winnicki: *Pedagogika społeczna w obliczu realiów codzienności*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, 2008; E. Syrek: *Zdrowie i wychowanie a jakość życia. Perspektywy i humanistyczne orientacje poznawcze*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2008; M. Walancik: *Fenomen stanu życia wojskowego a stan oczekiwań młodzieży współczesnej. Tradycja a ponowoczesność w eksplikacjach socjopedagogicznych*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls", 2008; L. Wieczorek: *Diagnoza społeczna w zakresie zagrożeń patologiami na terenie miasta Dąbrowa Górnicza. Listopad 2008*. Katowice: „Śląsk" Wydawnictwo Naukowe, 2008; E. Wysocka: *Diagnoza w resocjalizacji. Obszary problemowe i modele rozwiązań w ujęciu psychopedagogicznym*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2008. **Prace zbiorowe** wydane przez członków Katedry w latach 2007–2008: *Niektóre obszary pracy opiekuńczo-wychowawczej i edukacyjnej szkoły i środowiska lokalnego*. Red. T. Wilk. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls", 2007; *Pedagogika społeczna w Polsce po 1989 roku (przemiany w nauce, obecność międzynarodowa, kręgi tematyczne prac badawczych)*. Red. A. Radziewicz-Winnicki, M. Noszczyk-Bernasiewicz. Katowice: Wydawnictwo Śląskiej Wyższej Szkoły Zarządzania im. gen. Jerzego Ziętka w Katowicach, 2007; *Wokół problematyki upośledzenia i wsparcia społecznego*. Red. A. Czerkawski, A. Roter, A. Radziewicz-Winnicki. Katowice: Śląska Wyższa Szkoła Zarządzania im. gen. Jerzego Ziętka, 2007; *Wybrane zagadnienia patologii społecznej i resocjalizacji*. Red. A. Nowak, A. Czerkawski. Katowice: Śląska Wyższa Szkoła Zarządzania im. gen. Jerzego Ziętka, 2007; „Chowanna" 2008, T. 2 (31): *Psychospołeczne konteksty problemów zdrowia rodziny w perspektywie edukacji zdrowotnej* [red. E. Syrek]; *Zagrożenia zdrowia chorobami cywilizacyjnymi. Pedagogiczne konteksty badawcze*. Red. J. Bulska. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls", 2008.

minantami rozwoju i funkcjonowania człowieka oraz wychowaniem w obliczu dynamicznie zmieniającej się rzeczywistości społecznej, ekonomicznej i politycznej.

O dynamice rozwoju naukowego Katedry Pedagogiki Społecznej Uniwersytetu Śląskiego świadczą osiągnięte przez pracowników Katedry kolejne awanse naukowe w latach 2009 i 2010 (uzyskanie stopnia doktora habilitowanego: Ewa Jarosz – 2009[16], Ewa Wysocka, Teresa Wilk, Marek Walancik – 2010) oraz liczne publikacje[17].

W podsumowaniu osiągnięć pracowników Katedry Pedagogiki Społecznej Uniwersytetu Śląskiego warto odwołać się do tekstu *Społeczne role uczonych* Floriana Znanieckiego. Autor pisze w nim, że „uczonymi" są ci, którzy w przekonaniu osób ze swych kręgów i własnym mają obowiązek „uprawiania" wiedzy, między innymi wykonywania pewnych czynności, tj. utrwalania systemów wiedzy dla własnego i cudzego użytku w sposób dostępny innym ludziom, przekazywania wiedzy przez nauczanie lub publikacje, krytycznego sprawdzania systemów wiedzy, włączania nowych prawd do systemów wiedzy, tworzenia nowych systemów wiedzy. „Uczony jest więc osobą, w którego roli społecznej uprawianie wiedzy w powyższym znaczeniu jest odrębną funkcją społeczną, wymaganą od niego przez jego krąg społeczny i przez niego faktycznie wykonywaną (choć niekoniecznie jedyną jego

[16] W 2019 roku wszczęto procedurę o nadanie dr hab. Ewie Jarosz tytułu profesora.

[17] W roku 2009 ukazały się następujące prace: *Aktualne przejawy patologii i dewiacji społecznej. Wybrane konteksty*. Red. M. Walancik. Toruń: Wydawnictwo Edukacyjne Akapit, 2009; M. Bernasiewicz: *Młodzież i popkultura. Dyskursy światopoglądowe, recepcja i opór*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2009; H. Guzy-Steinke, T. Wilk: *Uczeń i teatr: realia a poszukiwania możliwości realizacji edukacji teatralnej w szkole*. Toruń: Wydawnictwo Edukacyjne „Akapit", 2009; K. Kowalczewska-Grabowska, M. Górska, M. Kot-Radojewska: *Niedostosowanie społeczne w percepcji i doświadczeniach uczniów i nauczycieli różnych typów szkół. Analiza porównawcza*. Dąbrowa Górnicza: Wyższa Szkoła Biznesu w Dąbrowie Górniczej, 2009; K. Krasoń, A. Czerkawski: *Skłonność emergencyjna dzieci i adolescentów. Utopia socjoempatycznej podmiotowości, zachowania ryzykowne a potencjał ekspresyjny spotkania*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2009; E. Syrek, K. Borzucka-Sitkiewicz: *Edukacja zdrowotna*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, 2009; M. Szwed, L. Wieczorek: *Dzieciobójstwo. Od przepisu prawa do indywidualnego przypadku*. Katowice: Wydawnictwo „Śląsk", 2009; *Vybrané problemy slovenskej a pol'skej socjálnej pedagogiky*. Eds. J. Hroncová, M. Walancik. Banská Bystrica: UMB, 2009; E. Wysocka: *Doświadczenie życia w młodości – problemy, kryzysy i strategie ich rozwiązywania*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2009.

funkcją)"[18]. Najbardziej rozpowszechnione role społeczne uczonych powstają dzięki społecznemu zapotrzebowaniu związanemu z pewnym poziomem kultury ogólnej i pod wpływem swoistych warunków[19].

* * *

W roku 2010 kierownictwo Katedry Pedagogiki Społecznej objęła prof. dr hab. Ewa Syrek związana z Katedrą od początku jej funkcjonowania, tj. od 1981 roku. Niebawem stała się rzecz szczególnie ważna – Katedra Pedagogiki Społecznej została wyłączona z Instytutu Pedagogiki i podporządkowana bezpośrednio dziekanowi Wydziału Pedagogiki i Psychologii[20]. Aktualnie (w 2019 roku) w naszej Katedrze zatrudnionych jest 19 pracowników naukowo-dydaktycznych: 1 osoba z tytułem naukowym profesora (Ewa Syrek), 6 osób ze stopniem naukowym doktora habilitowanego (Maciej Bernasiewicz, Ewa Bielska, Katarzyna Borzucka-Sitkiewicz, Ewa Jarosz, Danuta Raś, Teresa Wilk), 10 ze stopniem doktora (Joanna Bulska, Andrzej Czerkawski, Danuta Dramska, Alina Dworak, Marcin Gierczyk, Bogumiła Kosek-Nita, Katarzyna Kowalczewska-Grabowska, Karina Leksy, Monika Noszczyk-Bernasiewicz, Agata Rzymełka-Frąckiewicz) oraz 2 magistrów (Dagmara Dobosz, Katarzyna Front-Dziurkowska). W ciągu ostatnich dziewięciu lat z żalem pożegnaliśmy naszych współpracowników: dr hab. Beatę Dyrdę (zmarła w 2014 roku) oraz dr. Adama Rotera (2016).

Cele zadań badawczych realizowanych w Katedrze Pedagogiki Społecznej od 2010 roku związane były z głównym tematem badawczym: *Wykorzystanie kapitału społeczno-kulturowego w kontekście działań edukacyjno-pedagogicznych w zakresie uczestnictwa społecznego w zróżnicowanych środowiskach i grupach społecznych*, i dotyczyły podstawowych obszarów będących w zakresie przedmiotu badań pedagogiki społecznej jako subdyscypliny pedagogiki. Pedagogika społeczna, jako pedagogika środowiska, ukierunkowana jest na rozpoznawanie/diagnozowanie zjawisk społeczno-kulturowych zaburzających prawidłowy przebieg procesu wychowania, wzrastania i uczestnictwa społecznego. W pedagogice społecznej szczególne znaczenie mają czynniki ogólnospo-

[18] F. Znaniecki: *Społeczne role uczonych*. Wybór, wstęp, przekł. tekstów ang. i red. nauk. J. Szacki. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1984, s. 537.

[19] Ibidem, s. 538.

[20] Zarządzenie nr 98 Rektora Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach z dnia 27 czerwca 2014 roku w sprawie zmian w strukturze podstawowych jednostek organizacyjnych prowadzących działalność naukowo-dydaktyczną w Uniwersytecie Śląskim w Katowicach w roku akademickim 2013/2014 i 2014/2015.

łeczne związane z charakterem i rodzajem indywidualnej, grupowej czy instytucjonalnej aktywności społecznej, edukacyjnej, pomocowej, opiekuńczo-wychowawczej, a także aktywizacji społeczności lokalnych związanej z szeroko rozumianym uczestnictwem społecznym. Zagadnienia te wiążą się z refleksją i diagnozą pedagogiczną dotyczącą konsekwencji zmian kontekstów i procesów społecznych warunkujących możliwości aktywizacji społecznej i obywatelskiego uczestnictwa społecznego w kategoriach wykorzystania kapitału społeczno-kulturowego. Analizy teoretyczne nawiązują do klasycznych koncepcji pedagogiki społecznej oraz innych stanowisk teoretycznych prezentowanych aktualnie w naukach społecznych i humanistycznych. Diagnozowanie rzeczywistości społecznej i teoretyczna kategoryzacja zjawisk z tego zakresu stają się podstawą realizacji funkcji prakseologicznej pedagogiki społecznej poprzez projektowanie działań z wykorzystaniem tzw. sił społecznych dla działań edukacyjnych służących przekształcaniu środowiska życia w jego wieloaspektowych wymiarach. Pedagogika społeczna – jej perspektywa ontologiczna, epistemologiczna i aksjologiczna – może być elementem jednej z możliwych perspektyw orientujących działanie w polu edukacji i pracy społecznej/socjalnej. Warto podkreślić, iż pedagogika społeczna w klasycznym jej ujmowaniu znajduje się na skrzyżowaniu nauk o człowieku, kulturze i nauk o wychowaniu. Realizacja zadań badawczych podejmowanych przez pracowników naukowych Katedry Pedagogiki Społecznej ukierunkowana była na interdyscyplinarne rozwiązywanie problemów badawczych z perspektywy transwersalnej[21].

W latach 2010–2018 zainteresowania badawczo-naukowe pracowników Katedry uległy poszerzeniu. Prowadzono badania w następujących zakresach:

1. *Opór społeczny, nowe ruchy społeczne, nowe oblicza tożsamości, kompetencje obywatelskie oraz edukacja i kultura w warunkach nowoczesności i ponowoczesności* – w szczególności: opór analizowany w perspektywie nauk społecznych i humanistycznych; status osób o tożsamości nieheteronormatywnej w przestrzeni edukacyjnej i zawodowej; trauma w perspektywie interdyscyplinarnej; ryzyko, kryzys, trauma, interwencja w perspektywie nauk społecznych i humanistyki[22].

[21] Zob. np. E. Syrek: *Wstępy i kontynuacje obszarów badawczych Katedry Padagogiki Społecznej Uniwersytetu Śląskiego*. W: *Pedagogika społeczna – wstępy i kontynuacje*. Red. E. Marynowicz-Hetka, E. Skoczylas-Namielska. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, 2015.

[22] E. Bielska: *Koncepcje oporu we współczesnych naukach społecznych. Główne problemy, pojęcia, rozstrzygnięcia*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2013; „Chowanna" 2017, T. 2 (49): *Zagadnienie oporu w perspek-*

2. *Przemoc wobec dzieci w kilku perspektywach: konstruktywizmu społecznego (aspekty historyczne) i naukowego rozwoju dyskursu w nauce oraz polityczny kontekst zjawiska* – z uwzględnienie działań diagnostycznych i reakcji społecznej na różnych poziomach społecznych i w różnych typach działań (profilaktyki, prewencji i interwencji); podejmowane są badania epidemiologiczno-kontekstualne z pogłębioną analizą czynników społeczno-kulturowych oraz społeczno-kulturowe – analizuje się podłoże problemu przemocy (kar cielesnych) w wychowaniu[23].
3. *Dziecko i dzieciństwo – prawa dziecka i nowoczesne badania dzieciństwa* – w kontekście: rozwoju społecznego definiowania kategorii takich pojęć, jak: dziecko, dzieciństwo, prawa dziecka, badania dzieciństwa; zakresu i problemów implementacji oraz poziomu realizacji i ochrony praw dziecka w różnych środowiskach i na różnych poziomach społecznych; konsekwencji badawczych realizacji praw dziecka i podmiotowego ujmowania dzieciństwa (etyka partycypacyjna); rozwoju nowoczesnych badań dotyczących dzieciństwa (tzw. *childhood studies*) jako nowej formacji w dyskursie o dziecku i dzieciństwie – w aspektach ontologicznych, epistemologicznych, etycznych oraz metodologicznych[24].

---

tywie interdyscyplinarnej – między emancypacją a stagnacją [red. E. Bielska]; E. Bielska: *Nauki społeczne w perspektywie nowoczesnej biurokracji i ponowoczesnej refleksyjności, wybrane konteksty parametryzacji nauki*. „Rocznik Lubuski" 2018, T. 44, cz. 2; Eadem: *Niewrażliwe państwo, wrażliwa literatura. Prace Swietłany Aleksijewicz jako egzemplifikacje traumy (nie)wypowiedzianej*. „Kultura Współczesna" 2018, T. 103, nr 4.

[23] E. Jarosz, A. Nowak: *Dzieci – ofiary przemocy w rodzinie. Raport Rzecznika Praw Dziecka: Funkcjonowanie znowelizowanej ustawy o przeciwdziałaniu przemocy w rodzinie*. Warszawa: Biuro Rzecznika Praw Dziecka, 2012; E. Jarosz: *Przemoc w wychowaniu. Między prawnym zakazem a społeczną akceptacją. Monitoring Rzecznika Praw Dziecka*. Warszawa: Biuro Rzecznika Praw Dziecka, 2015; E. Jarosz, M. Michalak: *Bicie dzieci... czas z tym skończyć! Kontestacja kar cielesnych we współczesnym świecie*. Warszawa: Biuro Rzecznika Praw Dziecka, 2018.

[24] „Chowanna" 2010, T. 1 (34): *Dzieciństwo – witraż bolesny* [red. E. Jarosz]; *Szanować – słuchać – wspierać – chronić: prawa dzieci w rodzinie, szkole, społeczeństwie*. Red. E. Jarosz, B. Dyrda. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2013; E. Jarosz: *Jakość dzieciństwa w Polsce – diagnoza krytyczna i rekomendacje*. „Pedagogika Społeczna" 2014, nr 1 (51); Eadem: *Dziecko i dzieciństwo – pejzaż współczesny. Rzecz o badaniach nad dzieciństwem*. „Pedagogika Społeczna" 2017, nr 2; Eadem: *Badania dotyczące dzieciństw(a) – perspektywa praw dziecka*. „Problemy Wczesnej Edukacji" 2018, nr 4 (43); Eadem: *Dziecko i dzieciństwo – dialektyka konstruktów w dyskursie społecznym i naukowo-badawczym*. „Studia Edukacyjne" 2018, T. 50.

4. *Partycypacja społeczna dzieci i młodzieży / aktywne obywatelstwo dzieci i młodzieży* – w różnych aspektach: semantyki partycypacji dzieci w świetle koncepcji teoretycznych i dokumentów politycznych; genealogii idei partycypacji dzieci i młodzieży; modeli partycypacji społecznej; rodzajów dyskursów na temat partycypacji dzieci i młodzieży (ich aktywnego obywatelstwa); ewolucji kontekstu teoretycznego rozumienia i implementacji praw partycypacyjnych dzieci; identyfikowania aberracji i wypaczania idei partycypacji dzieci w praktyce społecznej; znaczenia i skutków upowszechniania głębokiego sensu partycypacji dzieci i młodzieży w praktyce społecznej; różnych przejawów upowszechniania partycypacji dzieci w przestrzeniach społecznych, kulturowych i naukowych[25].
5. *Diagnoza pedagogiczna i społeczna – problemy metodologiczne – nowoczesne możliwości i innowacje* – szczególnie w kontekście: badania określonych zjawisk i problemów (w tym przemocy w rodzinie), ich przypadków; badania problemów i sytuacji dziecka i dzieciństwa (wzory metodologiczne i metodyczne); realizacji w badaniach i diagnozach indywidualnych praw dziecka oraz przestrzegania jego podmiotowości społecznej i badawczej; badania dyskursu na temat aktywnego udziału dzieci w badaniach i diagnozach – rozwój koncepcji „dzieci badaczy" własnych problemów; możliwości implementacji w pedagogice społecznej i diagnozie pedagogicznej i społecznej badań partycypacyjnych w działaniu (*participatory action research*)[26].
6. *Alterglobalizm, ruchy społeczne na rzecz sprawiedliwości społecznej oraz procesów nowoczesnej indywidualizacji i stylów życia* – analizowane w aspektach: potrzeby odnoszenia ekonomicznego sukcesu w warunkach neoliberalnego rynku (problematyka podjęta w studiach

[25] E. Jarosz: *Dzieci i ryby głosu nie mają? Kontestacja przedmiotowego statusu dziecka – w kierunku uczestnictwa społecznego*. „Studia Edukacyjne" 2011, T. 15; E a d e m: *Społeczne wykluczenie i dyskryminacja dzieci – marginalizowany obszar nierówności społecznych*. „Studia Edukacyjne" 2013, T. 24; E a d e m: *Obywatelstwo dzieci – oblicza dyskursu*. „Pedagogika Społeczna" 2014, nr 3 (53); E a d e m: *„Nic o was bez was" – obywatelstwo dzieci i młodzieży – rekomendacje globalne i rzeczywistość*. W: *Młodzież w dobie przemian kulturowych*. Red. K. Segiet. Poznań: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, 2015; E. Jarosz: *Partycypacja dzieci a rozwój zaangażowania obywatelskiego*. „Pedagogika Społeczna" 2016, nr 2 (60); E a d e m: *Partycypacja społeczna dzieci – współczesna odsłona dyskursu. Kontestacja i kontrdziałanie wobec społecznej ekskluzji dzieci*. „Kultura i Edukacja" 2019, nr 1.

[26] Na przykład: E. Jarosz, M. Gierczyk: *Photovoice w badaniach i działaniach społecznych*. „Pedagogika Społeczna" 2016, nr 2.

nad stylem życia kontestatorów kapitalizmu, czyli squatterów, oraz stylu życia zorientowanego na osobistą karierę, tj. kategorii społecznej *yuppies*); style życia (*life style*) w kontekstach pedagogicznych (style wychowania w rodzinie pochodzenia, osoby znaczące w przebiegu życia reprezentantów różnych stylów życia)[27].

7. *Praca resocjalizacyjna w środowisku otwartym (pedagogika podwórkowa, streetwork, świetlica socjoterapeutyczna)* – pojęcie resocjalizacji w perspektywie interdyscyplinarnej[28], resocjalizacja a aspekt metodyczny oraz podstawy teoretyczne; aplikacja interakcjonizmu symbolicznego w działaniach wychowawczo-terapeutycznych[29].
8. *Instytucjonalne formy resocjalizacji nieletnich (programy resocjalizacyjne realizowane w zakładach poprawczych i schroniskach dla nieletnich w Polsce* – w tym: prezentacja dobrych praktyk na próbie ogólnopolskiej (badania zrealizowane pod patronatem honorowym Ministra Sprawiedliwości)[30]; predykatory przestępczości nieletnich

---

[27] M. Bernasiewicz: *Yuppie oraz squatter. Globalne style życia w lokalnych środowiskach wychowawczych*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2013.

[28] M. Bernasiewicz: *Pojęcie resocjalizacji (treatment, social rehabilitation) w perspektywie międzynarodowej i interdyscyplinarnej*. „Nauki o Wychowaniu. Studia interdyscyplinarne" 2015, nr 1 (1); Idem: *Resocjalizacja*. W: *Słownik metod, technik i form pracy socjalnej, opiekuńczej i terapeutycznej*. Red. A. Weissbrot-Koziarska, I. Dąbrowska-Jabłońska. T. 4. Opole: Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, 2016; M. Noszczyk-Bernasiewicz: *Niedostosowanie społeczne*. W: *Słownik metod, technik i form pracy socjalnej, opiekuńczej i terapeutycznej...*, T. 4; Eadem: *Pedagogika resocjalizacyjna*. W: *Słownik metod, technik i form pracy socjalnej, opiekuńczej i terapeutycznej...*, T. 4.

[29] M. Bernasiewicz: *Interakcjonizm symboliczny w teorii i praktyce resocjalizacyjnej*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2011; Idem: *Obszar „międzyludzkiego" jako miejsce kształtowania tożsamości. Metodyka resocjalizacji w świetle interakcjonizmu symbolicznego*. W: *Tożsamość osobowa dewiantów a ich reintegracja społeczna*. Red. A. Kieszkowska. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls", 2011; M. Bernasiewicz: *Teoria kognitywno-behawioralna i interakcjonizm symboliczny w teorii resocjalizacyjnej*. „Resocjalizacja Polska" 2011, nr 2; Idem: *Streetworking (praca uliczna) wśród dzieci ulicy jako forma zapobiegania przestępczości nieletnich*. W: *Profilaktyka i probacja w środowisku lokalnym*. Red. B. Urban, M. Konopczyński. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 2012; M. Bernasiewicz: *A Symbolic Interactionism Perspective in the Social Rehabilitation Theory and Clinical Social Work*. „The New Educational Review" 2012, vol. 29, no. 3; Idem: *Working with Children at Risk in the Perspective of Symbolic Interactionism (IS) and Situational Action Theory (SAT)*. „The New Educational Review" 2017, vol. 48, no. 2.

[30] M. Bernasiewicz, M. Noszczyk-Bernasiewicz: *Anglosaskie doświadczenia w realizacji programów resocjalizacyjnych (correctional treatment)*

(ojciec w biografiach nieletnich przestępców, style wychowania w rodzinie pochodzenia, przegląd współczesnych teorii w zakresie kryminogenezy)[31]; problematyka sprawiedliwości naprawczej – przegląd praktyk wdrażanych w USA, Niemczech, Anglii i Walii oraz przegląd współczesnych badań kryminologicznych w obszarze pracy z rodziną i jej znaczenia w zapobieganiu przestępczości nieletnich[32]; problematyka wypalenia zawodowego placówkach resocjaizacyjnych[33]; wykluczenie edukacyjne nieletnich, kształcenie w placówkach resocjalizacyjnych[34].

---

a polski IPR (indywidualny program resocjalizacji). „Resocjalizacja Polska" 2012, nr 3; *Dobre praktyki resocjalizacyjne w zakładach poprawczych i schroniskach dla nieletnich w Polsce*. Red. M. Bernasiewicz, M. Noszczyk-Bernasiewicz. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2018.

[31] M. Bernasiewicz: *Interakcjonizm symboliczny w teorii i praktyce resocjalizacyjnej...*

[32] M. Bernasiewicz, M. Noszczyk-Bernasiewicz: *Punkty zwrotne (turning points) w przestępczej karierze. Szansa dla resocjalizacji/rewitalizacji nieletnich przestępców*. „Chowanna" 2015, T. 1 (44); Eaeadem: *Family Life and Crime. Contemporary Research and Essays*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2017; M. Bernasiewicz: *Środowiskowe uwarunkowania przestępczości w brytyjskich badaniach kryminologicznych*. „Forum Pedagogiczne" 2017, nr 1; M. Bernasiewicz, M. Noszczyk-Bernasiewicz: *Nieobecny ojciec – casus rodzin nieletnich przestępców*. „Studia Edukacyjne" 2017, T. 44; M. Bernasiewicz: *Dobre praktyki w zakresie sprawiedliwości naprawczej w USA i Europie*. W: *Współczesne modele i strategie resocjalizacji*. Red. R. Opora et al. Warszawa: Difin, 2017; M. Bernasiewicz, M. Noszczyk-Bernasiewicz: *Nadmiernie liberalna matka i niedostatecznie kontrolujący (kochający) ojciec – rzeczywistość rodzinna nieletnich przestępców*. W: *Uwarunkowania i przebieg procesów resocjalizacji, readaptacji i inkluzji społecznej*. Red. M.H. Kowalczyk. Toruń: Wydawnictwo Edukacyjne „Akapit", 2017; M. Bernasiewicz: *Środowisko i biologia – dylematy proporcji w kryminogenezie*. W: *Środowiska uczestnictwa społecznego jednostek, kategorii i grup (doświadczenia socjalizacyjne i biograficzne)*. Red. J. Modrzewski, A. Matysiak-Błaszczyk, E. Włodarczyk. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM, 2018.

[33] M. Bernasiewicz, A. Czerkawski: *Rozmiary wypalenia zawodowego kadry wybranych placówek resocjalizacyjnych dla nieletnich oraz sposoby radzenia sobie ze stresem*. W: *Wypalenie zawodowe pracowników placówek resocjalizacyjnych – zjawisko, zagrożenia, wsparcie*. Red. E. Bilska. Warszawa: PEDAGOGIUM Wyższa Szkoła Nauk Społecznych, 2010; M. Bernasiewicz, M. Noszczyk-Bernasiewicz: *Poziom zadowolenia z pracy w percepcji kadry resocjalizacyjnej polskich zakładów poprawczych i schronisk dla nieletnich*. W: *Wypalenie zawodowe pracowników placówek resocjalizacyjnych...*

[34] A. Czerkawski: *Wykluczenie edukacyjne niedostosowanych społecznie*. „Chowanna" 2011, T. 1 (36).

9. *Biografie nieletnich wychowanków przebywających w zakładach poprawczych i schroniskach dla nieletnich – analizy jakościowe* – badania w kontekście funkcjonowania rodzin generacyjnych (pochodzenia), w tym zwłaszcza: badanie dokonujących się przeobrażeń w strukturze rodziny; śledzenie predykatorów zmian w strukturze, sytuacji socjoekonomicznej rodzin, występujących w nich zachowań patologicznych, relacji między nieletnimi a poszczególnymi członkami rodziny przed pobytem nieletnich w placówce resocjalizacyjnej, jak i w trakcie tego pobytu; analiza ilościowa i jakościowa dokumentacji w aspekcie instytucjonalnego wsparcia udzielanego osobom wykolejającym się (będącym w trajektorii przestępczej kariery) – działań podejmowanych wobec wychowanków placówek resocjalizacyjnych (zakładów poprawczych i schronisk dla nieletnich); problematyka „przestępczości osądzonej" – rozmiarów i struktury przestępczości nieletnich (w tym zwłaszcza: tendencji i dynamiki demoralizacji, czynów karalnych, wieku, płci, miejsca zamieszkania) oraz podejmowanych reakcji sądowych wobec nieletnich – orzekanych środków[35].
10. *Historia pedagogiki społecznej, profilaktyki społecznej i historii resocjalizacji – analiza tekstów archiwalnych* – uwzględniająca: historię zakładów wychowawczo-poprawczych; rozwój myśli resocjalizacyjnej i ewolucję metod oddziaływania resocjalizacyjnego wobec nieletnich i dorosłych; oddziaływania penitencjarne wobec dorosłych; problem rodziców skazanych na karę pozbawienia wolności jako nowy obszar pedagogiki rodzinnej i penitencjarnej; problematykę pobytu w więzieniu jako sytuacji trudnej, problemu transgresji i poszukiwania sensu życia (perspektywa historyczna i współczesna); studia nad działalnością naukową pedagogów i ich zaangażowaniem społecznym w środowisku[36].

---

[35] M. Noszczyk-Bernasiewicz: *Nieletni przestępcy w percepcji personelu i nadzoru resocjalizacyjnego oraz studentów resocjalizacji*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2010.

[36] D. Raś: *Przestępczość i wychowanie w dwudziestoleciu międzywojennym. Wybór tekstów.* Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2011; Eadem: *Rodziny ubogie i przestępczość od XVI do XX wieku. Warunki życia, badania psychologiczno-społeczne dobroczynność i wychowanie młodzieży.* Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2011; Eadem: *Uwagi o więzieniach, zapobieganiu występkom i wychowaniu młodzieży. Wybór tekstów z XV–XX w.* Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2011; Eadem: *Skarby cieszyńskiej trówły: Zakład Wychowawczy w Cieszynie (1912–1937). Historia, ludzie, praca*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2013.

11. *Rewitalizacja społeczna i aktywizacja społeczności lokalnych, zaangażowanie sztuki w integrację i dialog międzykulturowy, znaczenie sztuki w procesie edukacji, wychowania i profilaktyki* – głównie zagadnienia związane z: wykorzystaniem sztuki w aktywizacji społeczności lokalnych; rolą sztuki w kreowaniu bezpiecznej przestrzeni życia; problematyką tożsamości i identyfikacji w perspektywie wielokulturowości; wykorzystaniem sztuki w czasie wolnym i działaniach profilaktycznych; konfiguracją wszystkich dziedzin sztuki w wybranych formach aktywności poszczególnych grup wiekowych[37].
12. *System edukacji w Polsce i wybranych krajach – studia komparatystyczne* – w szczególności: reforma systemu edukacji w Polsce na różnych szczeblach[38]; współczesne cechy środowiska szkolnego; relacje między rodzicami, szkołą, uczniem a społecznością lokalną; współczesna szkoła w następstwie przemian społeczno-kulturowych; problematyka tożsamości i identyfikacji w perspektywie wielokulturowości w kontekście funkcjonowania środowiska szkolnego, rodzinnego i społeczności lokalnej; wykształcenie wyższe a konstruowanie indywidualnego sukcesu życiowego i rozwoju ogólnospołecznego w okresie wieloaspektowych przemian początku XXI wieku – aspiracje i oczekiwania a realia indywidualnej i społecznej

[37] T. Wilk: *Rewitalizacja społeczna poprzez współczesną sztukę teatralną w ocenie reprezentantów (twórców i odbiorców) sztuki dramatycznej Legnicy, Nowej Huty i Wałbrzycha.* Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2010; A. Rzymełka-Frąckiewicz, T. Wilk: *Logic of Some – Selected – Concepts in Contemporary Education (Between Education and Perception of Committed Art/Theatre).* Przekł. T. Siobowicz. Toruń: Wydawnictwo Edukacyjne „Akapit", 2014; *Obecność sztuki teatralnej w codzienności życia społecznego. Nowe obszary zainteresowań pedagogiki społecznej.* Red. T. Wilk. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2015; T. Wilk: *Oswajanie przestrzeni czyli O odpowiedzialności jako kategorii rewitalizującej przestrzeń życia społecznego.* „Pedagogika Społeczna" 2016, R. 15, nr 3; Eadem: *Spotkania ze sztuką – przestrzeń wychowania i socjalizacji człowieka.* „Pedagogika Społeczna" 2018, R. 17, nr 1.

[38] A. Rzymełka-Frąckiewicz: *Politycy wobec przemian edukacyjnych. Studium odpowiedzialności społecznej.* Katowice: Wydawnictwo Adam Marszałek, 2010; *Współczesna szkoła w następstwie przemian społeczno-kulturowych. Studia i refleksje socjopedagogiczne*. Red. A. Rzymełka-Frąckiewicz. Toruń: Wydawnictwo Edukacyjne „Akapit", 2014; *Edukacja, kultura, sztuka – spoistość a integracja*. Red. A. Rzymełka Frąckiewicz, T. Wilk. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2016.

rzeczywistości[39]; uczeń zdolny[40]; mobilność społeczna i wielokulturowość – studia komparatystyczne w obszarze: społeczne funkcje dyplomu prestiżowych uczelni wyższych; uczeń zdolny w polskiej i angielskiej przestrzeni szkolnej[41].

13. *Promocja zdrowia, style życia, edukacja zdrowotna* – badania w perspektywie diagnozy potrzeb edukacyjnych w kontekście planowania skutecznych działań z zakresu pierwotnej profilaktyki chorób nowotworowych[42]; zagadnienie roli facylitatora i pacjenta treningowego w promowaniu zdrowego stylu życia – wypracowanie standardów kształcenia promotorów zdrowia; ekshibicjonizm społeczny w Internecie[43]; realizacja edukacji zdrowotnej w szkołach gimna-

---

[39] A. Rzymełka-Frąckiewicz: *Obniżenie wieku szkolnego – sukces czy porażka reformy edukacyjnej? Na podstawie opinii rodziców dzieci szkolnych – sześciolatków*. W: *Codzienność szkoły. Uczeń / The Everyday Life at School. The Apprentice*. Red. E. Bochno, I. Nowosad, M.J. Szymański. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls, 2014; A. Rzymełka-Frąckiewicz: *Sześciolatek w szkolnej ławce – obniżenie obowiązkowego wieku szkolnego w polskim systemie edukacyjnym*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2017.

[40] B. Dyrda: *Edukacyjne wspieranie rozwoju uczniów zdolnych – studium społeczno-pedagogiczne*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak", 2012; M. Gierczyk: *The Contribution of Gifted Individuals and Nonconformist Behaviours to Virtues in the Public Sphere*. „Studia Edukacyjne" 2018, T. 47; Idem: *Segregacja uczniów w perspektywie uzdolnień*. W: *Edukacja i społeczeństwo. Dynamika socjopedagogicznych konstrukcji*. Red. A. Gromkowska-Melosik et al. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM, 2018.

[41] M. Gierczyk: *Pojęcie „zdolność" w narracji studentów angielskich i polskich: ujęcie kognitywne*. „Studia Edukacyjne" 2017, T. 45; Idem: *Uczeń zdolny w polskiej i angielskiej przestrzeni szkolnej. Studium komparatystyczne*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2019.

[42] K. Kowalczewska-Grabowska, M. Świątkiewicz-Mośny: *Youth and Cancer Prevention (with the Example of Cervical Cancer)*. „The New Educational Review" 2017, vol. 50, no. 4; M. Świątkiewicz-Mośny, K. Kowalczewska-Grabowska: *Występowanie raka szyjki macicy u mieszkanek Tychów – rozpoznanie problemu oraz opinii na temat działań profilaktycznych podejmowanych w społeczności lokalnej (perspektywa socjopedagogiczna)*. „Chowanna" 2018, T. 2 (51).

[43] K. Borzucka-Sitkiewicz, K. Leksy: *Ekshibicjonizm społeczny w Internecie. Motywy i potencjalne zagrożenia dla zdrowia i bezpieczeństwa młodzieży*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2017; Eaeadem: *Social Exhibitionism Online – a Threat to Children and Youths*. W: *Świat małego dziecka. Przestrzeń instytucji, cyberprzestrzeń i inne przestrzenie dzieciństwa*. Red. H. Krauze-Sikorska, M. Klichowski. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM, 2017; A. Dworak: *Cybertechnologie – o potrzebie działań kompensacyjnych, wychowawczych i edukacyjnych*. „Wychowanie na co Dzień" 2017.

zjalnych i ponadgimnazjalnych na terenie województwa śląskiego w opinii nauczycieli wychowania fizycznego; działalność koordynatorów szkół posiadających Krajowy Certyfikat „Szkoła Promująca Zdrowie" w Polsce; środowiskowe uwarunkowania zachowań agresywnych młodzieży[44]; edukacja zdrowotna w systemie kształcenia ogólnego[45].

14. *Społeczno-środowiskowe*[46] *i kulturowe uwarunkowania zdrowia i choroby*[47] – w szczególności: interdyscyplinarne konteksty zdrowia

[44] K. Borzucka-Sitkiewicz: *Środowiskowe uwarunkowania agresywnych zachowań młodzieży (jako wyznacznik oddziaływań profilaktycznych i interwencyjnych)*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2010.

[45] E. Syrek: *Zdrowie. Szkoła i zdrowie*. W: *Zagrożenia człowieka i idei sprawiedliwości społecznej. V Zjazd Pedagogów Społecznych*. Red. T. Pilch, T. Sosnowski. T. 1. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak, 2013; K. Leksy: *Znaczenie szkolnej edukacji zdrowotnej w kreowaniu jakości zdrowia dzieci i młodzieży*. W: *Współczesna szkoła w następstwie przemian społeczno-kulturowych. Studia i refleksje socjopedagogiczne*. Red. A. Rzymełka-Frąckiewicz. Toruń: Wydawnictwo Edukacyjne „Akapit", 2014; K. Kowalczewska-Grabowska: *Funkcja koordynatora ds. promocji zdrowia w opinii szkolnych koordynatorów należących do Krajowej Sieci Szkół Promujących Zdrowie*. „Chowanna" 2016, T. 2 (47); K. Kowalczewska-Grabowska et al.: *Teachers' Opinions on Health Education Implementation in Polish Lower and Upper Secondary Schools*. „The New Educational Review" 2017, vol. 47, no. 1; K. Borzucka-Sitkiewicz, K. Kowalczewska-Grabowska: *Health Promoting Schools in Poland: an Evaluation of Health Promotion Implementation at Schools with a National Certificate*. „The New Educational Review" 2018, vol. 53, no. 3; A. Dworak: *Konieczność edukacji zdrowotnej w systemie zagrożeń zdrowia dzieci i młodzieży*. „Problemy Higieny i Epidemiologii" 2018, nr 99 (2).

[46] K. Borzucka-Sitkiewicz: *Środowiskowe uwarunkowania agresywnych zachowań młodzieży...*; E. Syrek: *Społeczne nierówności w zdrowiu – znaczenie edukacji zdrowotnej w jej ograniczaniu*. W: *Ku życiu wartościowemu. Idee, koncepcje, praktyki*. T. 2: *Koncepcje – praktyki*. Red. W. Danilewicz, J. Nikitorowicz, M. Sobecki. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls, 2018.

[47] A. Dworak: *Jakość życia dziecka z alergią – uwarunkowania środowiska rodzinnego*. Toruń: Wydawnictwo Edukacyjne „Akapit", 2010; J. Bulska: *Środowisko rodzinne w trosce o zdrowie dziecka*. Toruń: Wydawnictwo Edukacyjne „Akapit", 2012; E. Syrek: *Zdrowie psychospołeczne młodzieży czasu współczesnych przemian – konteksty kształtowania umiejętności życiowych*. W: *Młodzież w dobie przemian społeczno-kulturowych*. Red. K. Segiet. Poznań: Wydawnictwo UAM, 2015.

i choroby[48]; środowiskowe zagrożenia zdrowia publicznego[49]; jakość życia seniorów[50], jakość życia rodziny z dzieckiem przewlekle chorym[51]; zdrowie rodziny, rodzaje rodzicielstwa w chorobie przewlekłej dziecka; zdrowie psychospołeczne młodzieży, uzależnienia[52] i ich konsekwencje rozwojowe i zdrowotne[53]; identyfikowanie i rozwią-

[48] E. Syrek: *Subdyscypliny pedagogiki, socjologii i psychologii. Konteksty interdyscyplinarnego zainteresowania zdrowiem i chorobą w naukach społecznych*. W: *Pedagogika zdrowia w teorii i praktyce*. Red. B. Zawadzka, T. Łączka. Kielce: Wydawnictwo Naukowe UJK, 2017.

[49] E. Syrek: *Środowisko życia człowieka – niektóre zagrożenia zdrowia publicznego*. W: *Środowisko uczestnictwa społecznego jednostek i grup*. Red. J. Modrzewski, A. Matysiak-Błaszczyk. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM, 2018.

[50] Zob. np. E. Syrek: *Zdrowie, jakość życia i promocja zdrowia seniorów*. V: *Seniori z pohledu socjalni pedagogiky*. Eds. P. Muhlpacher, M. Bargel. Brno: Institut Mezioborovych Studii, 2011.

[51] Na przykład: A. Dworak: *Cele i zakres edukacji zdrowotnej rodziny z dzieckiem chorym przewlekle*. W: *Edukacja zdrowotna. Dokonania, aktualności, perspektywy*. Red. I. Gembalczyk, B. Fedyn. Racibórz: Wydawnictwo Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Raciborzu, 2013; A. Dworak: *Zachowania zdrowotne dzieci i młodzieży a środowisko rodzinne*. W: *Pedagogika społeczna wobec zagrożeń człowieka i idei sprawiedliwości społecznej*. Red. W. Danilewicz, W. Theiss. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak, 2014; E. Syrek: *Przemoc w rodzinie – wybrane konteksty zaniedbywania dziecka chorego*. W: *(Prze)moc w rodzinie. Instytucjonalne formy (po)mocy*. Red. M. Orłowska, M. Gościniewicz, G. Pisarczyk. Toruń: Wydawnictwo Edukacyjne Akapit, 2014; A. Dworak: *Zdrowie prokreacyjne fundamentem rodzicielstwa*. W: *Rodzicielstwo w różnych fazach rozwoju rodziny*. Red. J. Brągiel, B. Górnicka. Opole: Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, 2017; E. Syrek: *Trudne rodzicielstwo w sytuacji choroby terminalnej dziecka*. W: *Rodzicielstwo w obliczu trudności i problemów życiowych oraz ich przezwyciężanie*. Red. J. Brągiel. Opole: Wydawnictwo Uniwersytet Opolski, 2017; E. Syrek: *Pomoc rodzinie z dzieckiem przewlekle chorym*. W: *Społeczne i jednostkowe konteksty pomocy, wsparcia społecznego i poradnictwa*. Red. M. Piorunek. T. 1: *Koncepcje – dyskursy – inspiracje*. Poznań: Wydawnictwo UAM, 2018.

[52] I. Malorny: *Ryzyko uzależnienia młodzieży szkolnej od narkotyków. Strategie profilaktyczne i interwencyjne podejmowane w środowisku lokalnym*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2016.

[53] K. Front-Dziurkowska: *Uzależnienie a wzory komunikowania w Internecie (rozmiary, uwarunkowania i konsekwencje)*. W: *Współczesna szkoła w następstwie przemian społeczno-kulturowych. Studia i refleksja socjopeagogiczna*. Red. A. Rzymełka-Frąckiewicz. Toruń: Wydawnictwo Edukacyjne „Akapit", 2014; K. Leksy: *Świat wirtualny jako przestrzeń życia współczesnego człowieka. Implikacje dla stanu zdrowia*. W: *Psychospołeczne i środowiskowe konteksty zdrowia i choroby*. Red. K. Borzucka-Sitkiewicz. Katowice:

zywanie problemów zdrowotnych społeczności lokalnej – Socjopedagogiczny Model Lokalnej Diagnozy i Uczestnictwa Społecznego w zakresie ochrony i promocji zdrowia[54].

15. *Społeczno-kulturowe stereotypy związane z płcią, dylematy ról kobiecych*[55]*, seksualizacja kultury*[56] – szczególnie: zdrowie kobiet[57], medialny wizerunek kobiecości i męskości, społeczne uwarunkowania macierzyństwa i bezdzietności[58]; rodzina w sytuacji migracji – fe-

---

Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2016; K. Leksy: *Zdominowani przez technologię informatyczno-komunikacyjną – o konsekwencjach naznaczenia cyfrowym dzieciństwem*. „Chowanna" 2018, T. 2 (51); K. Leksy, A. Dworak: *Possibilities of Shaping Health-Seeking Behaviours Among Children and Teenagers of the „Digital Natives" Generation*. „Studia Edukacyjne" 2018, T. 50.

[54] K. Kowalczewska-Grabowska: *Promocja zdrowia w środowisku lokalnym. Założenia teoretyczne i praktyczne egzemplifikacje (perspektywa pedagogiczna)*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2013.

[55] W. Andraszczyk, M. Gierczyk: *Physical and Relational Aggression. An Introduction to Gender Differentiation*. „Studia Edukacyjne" 2017, T. 46; K. Front-Dziurkowska: *Kobieta – matka i pracownik. Trudności w realizacji ról społecznych*. W: *Problemy nauk społecznych, humanistycznych, ekonomicznych. Konteksty i wyzwania*. Red. K. Pujer. Wrocław: Exante Wydawnictwo Naukowe Klaudia Pujer, 2017.

[56] K. Leksy: *Kobieta „menedżerem" codzienności – wielość pełnionych ról a zdrowie*. W: *Kobieta w mozaice kulturowej*. Red. E. Zawisza, M. Lubińska-Bogacka. T. 1: *Rola stereotypów i kultury w kreacji kobiecości*. Kraków: Wydawnictwo „Scriptum", 2014; K. Leksy: *Kobieta wobec wyzwań życia codziennego – konsekwencje dla zdrowia*. W: *Kobieta – zdrowie – ciało...*; Eadem: *Rola rodziny w kształtowaniu prozdrowotnych postaw wobec własnego ciała i zdrowia dziewcząt*. W: *Kobieta – zdrowie – ciało...*; K. Front-Dziurkowska, D. Dobosz: *Czy istnieje problem seksualizacji chłopców i mężczyzn?* „Dziecko Krzywdzone. Teoria, Badania, Praktyka" 2017, vol. 16, nr 3.

[57] K. Leksy: *Nadmierna masa ciała – konteksty psychospołeczne i pedagogiczno-edukacyjne*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2013; *O potrzebie edukacji zdrowotnej kobiet w świetle badań społeczno-pedagogicznych*. Red. J. Bulska. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2013; A. Dworak: *Edukacja zdrowotna i promocja zdrowia jako nabywanie kompetencji zdrowotnych przez kobiety*. W: *Kobieta – zdrowie – ciało...*; Eadem: *W trosce o zdrowie kobiet – edukacja i promocja zdrowia kobiet*. W: *Kobieta w mozaice kulturowej...*; A. Dworak: *Physical Activity as a Challenge for the Education and the Promotion of Women's Health*. „Chowanna" 2017, T. 2 (49); Eadem: *Zdrowie i zachowania zdrowotne kobiet. Perspektywa społeczno-pedagogiczna*. Toruń: Wydawnictwo Edukacyjne „Akapit", 2018.

[58] K. Front-Dziurkowska: *Macierzyństwo jako niejawne oblicze wykluczenia społecznego*. W: *Pedagogika wobec problemów życia w społeczeństwie ryzyka. Diagnoza, terapia, profilaktyka / Pedagogy and the Challenges of Living in a Risk Society. Diagnosis, Therapy, Prevention*. Red. M. Orłowska, B. Ma-

minizacja migracji, pełnienie ról rodzicielskich przez migrantów, funkcjonowanie związków binacjonalnych[59].

Publikacje przywołane w tym artykule są jedynie „fragmentem" ogromnego dorobku pracowników naukowo-badawczych Katedry Pedagogiki Społecznej (monografii, prac zbiorowych, artykułów opublikowanych w czasopismach wysoko punktowanych i monografiach wieloautorskich) stanowiącego efekt 40 lat działalności Katedry. Podejmowana przez wiele lat aktywność naukowo-badawcza i publikacyjna pracowników naukowych Katedry Pedagogiki Społecznej ukierunkowana była na badanie współczesnych problemów społecznych, ich uwarunkowań i konsekwencji dla procesów wychowania i socjalizacji. Realizowane projekty badawcze, indywidualne i zespołowe miały na celu przede wszystkim diagnozowanie problemów, ale także proponowanie zmian; tym samym wypełniano funkcję prakseologiczną pedagogiki społecznej. Efekty podejmowanych badań naukowych były systematycznie publikowane w języku polskim, ale i w języku angielskim (monografie, prace wieloautorskie, artykuły w czasopismach naukowych wysoko punktowanych), wyniki badań prezentowano na wielu międzynarodowych konferencjach naukowych w kraju i za granicą. Pracownicy naukowi Katedry rozwijali systematycznie swoje zainteresowania, zdobywali doświadczenie i nawiązywali współpracę z wieloma znaczącymi ośrodkami naukowymi/akademickimi w kraju i za granicą (w Czechach, na Słowacji, w Szwajcarii, we Francji, w USA, Szwecji i wielu innych państwach), uczestniczyli w wielu wyjazdach zagranicznych w ramach programu Erasmus+.

Pracownicy Katedry Pedagogiki Społecznej Uniwersytetu Śląskiego zdobywali kolejne stopnie i tytuły naukowe. Pod naukowym kierunkiem samodzielnych pracowników naukowych Katedry przygotowy-

---

rzec. Dąbrowa Górnicza: Wydawnictwo Naukowe Wyższej Szkoły Biznesu, 2017.

[59] D. Dobosz: *Ślub, rozwód, kohabitacja – w opinii Polek i Brytyjek*. „Pedagogika Społeczna" 2012, nr 4; K. Kowalczewska-Grabowska: *Prokreacyjny aspekt zdrowia kobiet (na przykładzie społeczności lokalnych na Śląsku)*. „Nowiny Lekarskie" 2012, nr 3 (81); *Współczesna kobieta – szkice do portretu na tle przemian społeczno-kulturowych*. Red. D. Dobosz, K. Joniec. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2014; D. Dobosz, M. Gierczyk: *Funkcjonowanie Polek w związkach binacjonalnych – analiza zjawiska tle problematyki migracji*. V: *Sociální pedagogika ve světle společenského, institucionálního a individuálního ohrožení*. Eds. S. Neslušanová, M. Niklová, E. Jarosz. Brno: Institut Mezioborových Studií, 2015; D. Dobosz: *Intymny portret – społeczno-kulturowe konteksty seksualności kobiet w okresie wczesnej dorosłości. Badania z wykorzystaniem metody Photovoice*. W: *Rozważania na temat kondycji polskiego społeczeństwa*. Red. A. Pytka, K. Maciąg. Lublin: Tygiel, 2018.

wane są prace doktorskie – wiele nich to prace wyróżniające się pod względem merytorycznym i metodologicznym. Osiągnięcia naukowo-badawcze i dorobek naukowy pracowników Katedry determinują ich działalność ekspercką, a także recenzyjną (w przewodach doktorskich, habilitacyjnych i profesorskich) oraz członkowstwo w radach naukowych czasopism i towarzystwach naukowych (w kraju i za granicą). Zespół Katedry ma także znaczące osiągnięcia w realizacji zadań dydaktycznych – uwidacznia się to w stosowaniu nowoczesnych metod dydaktycznych, podnoszeniu umiejętności dydaktycznych kadry oraz w uzyskiwaniu przez nią wysokich ocen w ankietach studenckich. Zaangażowanie pracowników naukowych w działalność organizacyjną Katedry Pedagogiki Społecznej Wydziału Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu Śląskiego jest widoczna w ilości pełnionych przez nich ważnych funkcji akademickich w strukturach uczelni, a także we współpracy z otoczeniem. Warto podkreślić, iż w roku 2018 dr hab. Ewa Jarosz była rekomendowana przez wiele instytucji i społeczności na urząd Rzecznika Praw Dziecka. Przegląd dokonań naukowych pracowników naukowo-dydaktycznych w ciągu 40 lat funkcjonowania Katedry Pedagogiki Społecznej wskazuje, iż stanowią oni zespół o ogromnym potencjale naukowo-badawczym, otwarty na podejmowanie coraz to nowych poznawczo-badawczych i organizacyjnych zadań, włączający się swoimi znaczącymi dla rozwoju rodzimej pedagogiki społecznej osiągnięciami i zaangażowaniem w osiągnięcia polskich pedagogów społecznych. Wszystko to sprawia, że pracownicy Katedry mają zapewnione instytucjonalne obywatelstwo.

Pracownicy Katedry Pedagogiki Społecznej Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach (luty 2019 roku).

Od lewej siedzą: dr hab. Maciej Bernasiewicz, dr hab. Ewa Jarosz, prof. dr hab. Ewa Syrek, dr hab. Teresa Wilk. Od lewej stoją: dr hab. Ewa Bielska, dr Joanna Bulska, dr Danuta Dramska, dr Agata Rzymełka-Frąckiewicz, dr Karina Leksy, dr hab. Katarzyna Borzucka-Sitkiewicz, dr Marcin Gierczyk, mgr Katarzyna Front-Dziurkowska, dr Alina Dworak (z tyłu), dr Bogumiła Kosek-Nita (z przodu), dr hab. Danuta Raś, dr Katarzyna Kowalczewska-Grabowska, mgr Maria Michniowska, dr Monika Noszczyk-Bernasiewicz, dr Andrzej Czerkawski, mgr Dagmara Dobosz.

Fot. Tomasz Wiśniewski.

Bibliografia

Aktualne przejawy patologii i dewiacji społecznej. Wybrane konteksty. Red. M. Walancik. Toruń: Wydawnictwo Edukacyjne Akapit, 2009.

Andraszczyk W., Gierczyk M.: *Physical and Relational Aggression. An Introduction to Gender Differentiation*. „Studia Edukacyjne" 2017, T. 46.

Andrzej Radziewicz-Winnicki. Twórczość naukowa, bibliografia prac, działalność badawcza, praca dydaktyczna w latach 1970–2005. Oprac. E. Syrek, A. Roter. Katowice: „Śląsk" Wydawnictwo Naukowe, 2005.

Balińska K.: *Wpływ środowiska rodzinnego na przestępczość nieletnich*. Katowice: Uniwersytet Śląski, 1986.

Bernasiewicz M.: *Dobre praktyki w zakresie sprawiedliwości naprawczej w USA i Europie*. W: *Współczesne modele i strategie resocjalizacji*. Red. R. Opora et al. Warszawa: Difin, 2017.

Bernasiewicz M.: *Interakcjonizm symboliczny w teorii i praktyce resocjalizacyjnej*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2011.

Bernasiewicz M.: *Młodzież i popkultura. Dyskursy światopoglądowe, recepcja i opór*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2009.

Bernasiewicz M.: *Obszar „międzyludzkiego" jako miejsce kształtowania tożsamości. Metodyka resocjalizacji w świetle interakcjonizmu symbolicznego*. W: *Tożsamość osobowa dewiantów a ich reintegracja społeczna*. Red. A. Kieszkowska. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls", 2011.

Bernasiewicz M.: *Pojęcie resocjalizacji (treatment, social rehabilitation) w perspektywie międzynarodowej i interdyscyplinarnej*. „Nauki o Wychowaniu. Studia interdyscyplinarne" 2015, nr 1 (1).

Bernasiewicz M.: *Resocjalizacja*. W: *Słownik metod, technik i form pracy socjalnej, opiekuńczej i terapeutycznej*. Red. A. Weissbrot-Koziarska, I. Dąbrowska-Jabłońska. T. 4. Opole: Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, 2016.

Bernasiewicz M.: *Streetworking (praca uliczna) wśród dzieci ulicy jako forma zapobiegania przestępczości nieletnich*. W: *Profilaktyka i probacja w środowisku lokalnym*. Red. B. Urban, M. Konopczyński. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 2012.

Bernasiewicz M.: *A Symbolic Interactionism Perspective in the Social Rehabilitation Theory and Clinical Social Work*. „The New Educational Review" 2012, vol. 29, no. 3.

Bernasiewicz M.: *Środowisko i biologia – dylematy proporcji w kryminogenezie*. W: *Środowiska uczestnictwa społecznego jednostek, kategorii i grup (doświadczenia socjalizacyjne i biograficzne)*. Red. J. Modrzew-

ski, A. Matysiak-Błaszczyk, E. Włodarczyk. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM, 2018.

Bernasiewicz M.: *Środowiskowe uwarunkowania przestępczości w brytyjskich badaniach kryminologicznych*. „Forum Pedagogiczne" 2017, nr 1.

Bernasiewicz M.: *Teoria kognitywno-behawioralna i interakcjonizm symboliczny w teorii resocjalizacyjnej*. „Resocjalizacja Polska" 2011, nr 2.

Bernasiewicz M.: *Yuppie oraz squatter. Globalne style życia w lokalnych środowiskach wychowawczych*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2013.

Bernasiewicz M.: *Working with Children at Risk in the Perspective of Symbolic Interactionism (IS) and Situational Action Theory (SAT)*. „The New Educational Review" 2017, vol. 48, no. 2.

Bernasiewicz M., Czerkawski A.: *Rozmiary wypalenia zawodowego kadry wybranych placówek resocjalizacyjnych dla nieletnich oraz sposoby radzenia sobie ze stresem*. W: *Wypalenie zawodowe pracowników placówek resocjalizacyjnych. Zjawisko, zagrożenia, wsparcie*. Red. E. Bilska. Warszawa: PEDAGOGIUM Wyższa Szkoła Nauk Społecznych, 2010.

Bernasiewicz M., Noszczyk-Bernasiewicz M.: *Anglosaskie doświadczenia w realizacji programów resocjalizacyjnych (correctional treatment) a polski IPR (indywidualny program resocjalizacji)*. „Resocjalizacja Polska" 2012, nr 3.

Bernasiewicz M., Noszczyk-Bernasiewicz M.: *Family Life and Crime. Contemporary Research and Essays*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2017.

Bernasiewicz M., Noszczyk-Bernasiewicz M.: *Nadmiernie liberalna matka i niedostatecznie kontrolujący (kochający) ojciec – rzeczywistość rodzinna nieletnich przestępców*. W: *Uwarunkowania i przebieg procesów resocjalizacji, readaptacji i inkluzji społecznej*. Red. M.H. Kowalczyk. Toruń: Wydawnictwo Edukacyjne „Akapit", 2017.

Bernasiewicz M., Noszczyk-Bernasiewicz M.: *Nieobecny ojciec – casus rodzin nieletnich przestępców*. „Studia Edukacyjne" 2017, T. 44.

Bernasiewicz M., Noszczyk-Bernasiewicz M.: *Poziom zadowolenia z pracy w percepcji kadry resocjalizacyjnej polskich zakładów poprawczych i schronisk dla nieletnich*. W: *Wypalenie zawodowe pracowników placówek resocjalizacyjnych – zjawisko, zagrożenia, wsparcie*. Red. E. Bilska. Warszawa: PEDAGOGIUM Wyższa Szkoła Nauk Społecznych, 2010.

Bernasiewicz M., Noszczyk-Bernasiewicz M.: *Punkty zwrotne (turning points) w przestępczej karierze. Szansa dla resocjalizacji/rewitalizacji nieletnich przestępców*. „Chowanna" 2015, T. 1 (44).

Bielska E.: *Koncepcje oporu we współczesnych naukach społecznych. Główne problemy, pojęcia, rozstrzygnięcia*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2013.

Bielska E.: *Nauki społeczne w perspektywie nowoczesnej biurokracji i ponowoczesnej refleksyjności, wybrane konteksty parametryzacji nauki*. „Rocznik Lubuski" 2018, T. 44, cz. 2.

Bielska E.: *Niewrażliwe państwo, wrażliwa literatura. Prace Swietłany Aleksijewicz jako egzemplifikacje traumy (nie)wypowiedzianej*. „Kultura Współczesna" 2018, T. 103, nr 4.

Bielska E.: *Ponowoczesne konteksty liberalizmu a preferencje młodzieży akademickiej wobec wybranych aspektów stylu życia. Studenci a liberalny system wartości w Polsce i Danii (studium teoretyczno-badawcze)*. Katowice: Śląska Wyższa Szkoła Zarządzania im. gen. Jerzego Ziętka w Katowicach, 2006.

Bielska E., Radziewicz-Winnicki A., Roter A.: *Social and Educational Problems in Poland. Essays and Chosen Conceptions at the Background of the EU Accession*. Katowice: Śląska Wyższa Szkoła Zarządzania im. gen. Jerzego Ziętka, 2005.

Borzucka-Sitkiewicz K.: *Kształtowanie zachowań zdrowotnych w procesie socjalizacji a styl życia młodzieży (w regionie górnośląskim)*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2005.

Borzucka-Sitkiewicz K.: *Promocja zdrowia i edukacja zdrowotna. Przewodnik dla edukatorów zdrowia*. Kraków: „Impuls", 2006.

Borzucka-Sitkiewicz K.: *Środowiskowe uwarunkowania agresywnych zachowań młodzieży (jako wyznacznik oddziaływań profilaktycznych i interwencyjnych)*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2010.

Borzucka-Sitkiewicz K., Kowalczewska-Grabowska K.: *Health Promoting Schools in Poland: an Evaluation of Health Promotion Implementation at Schools with a National Certificate*. „The New Educational Review" 2018, vol. 53, no. 3.

Borzucka-Sitkiewicz K., Leksy K.: *Ekshibicjonizm społeczny w Internecie. Motywy i potencjalne zagrożenia dla zdrowia i bezpieczeństwa młodzieży*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2017.

Borzucka-Sitkiewicz K., Leksy K.: *Social Exhibitionism Online – a Threat to Children and Youths*. W: *Świat małego dziecka. Przestrzeń instytucji, cyberprzestrzeń i inne przestrzenie dzieciństwa*. Red. H. Krauze-Sikorska, M. Klichowski. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM, 2017.

Borzucka-Sitkiewicz K., Sas-Nowosielski K.: *Stosowanie substancji psychoaktywnych przez młodzież szkół śląskich – zasięg, skutki i przeciwdziałanie*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls", 2007.

Bulska J.: *Budowanie kompetencji zdrowotnych ludzi w środowisku ich życia. Propozycje metodyczne dla pedagogów, nauczycieli, wychowawców i pracowników medycznych, wskazówki dla nauczycieli*. Toruń: Wydawnictwo Edukacyjne „Akapit", 2008.

Bulska J.: *Środowisko rodzinne w trosce o zdrowie dziecka*. Toruń: Wydawnictwo Edukacyjne „Akapit", 2012.

„Chowanna" 2008, T. 2 (31): *Psychospołeczne konteksty problemów zdrowia rodziny w perspektywie edukacji zdrowotnej* [red. E. Syrek].

„Chowanna" 2010, T. 1 (34): *Dzieciństwo – witraż bolesny* [red. E. Jarosz].

„Chowanna" 2017, T. 2 (49): *Zagadnienie oporu w perspektywie interdyscyplinarnej – między emancypacją a stagnacją* [red. E. Bielska].

Czerkawski A.: *Szkolnictwo zawodowe a rynek pracy województwa katowickiego w latach dziewięćdziesiątych*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2003.

Czerkawski A.: *Wykluczenie edukacyjne niedostosowanych społecznie*. „Chowanna" 2011, T. 1 (36).

Dobosz D.: *Intymny portret – społeczno-kulturowe konteksty seksualności kobiet w okresie wczesnej dorosłości. Badania z wykorzystaniem metody Photovoice*. W: *Rozważania na temat kondycji polskiego społeczeństwa*. Red. A. Pytka, K. Maciąg. Lublin: Tygiel, 2018.

Dobosz D.: *Ślub, rozwód, kohabitacja – w opinii Polek i Brytyjek*. „Pedagogika Społeczna" 2012, nr 4.

Dobosz D., Gierczyk M.: *Funkcjonowanie Polek w związkach binacjonalnych – analiza zjawiska tle problematyki migracji*. V: *Sociální pedagogika ve světle společenského, institucionálního a individuálního ohrožení*. Eds. S. Neslušanová, M. Niklová, E. Jarosz. Brno: Institut Mezioborových Studií, 2015.

Dobre praktyki resocjalizacyjne w zakładach poprawczych i schroniskach dla nieletnich w Polsce. Red. M. Bernasiewicz, M. Noszczyk-Bernasiewicz. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2018.

Dramska D.: *Proces instytucjonalizacji zawodu logopedy w Polsce. Zarys problemu*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2001.

Dramska D.: *Profesjonalna tożsamość logopedów w Polsce w świetle przeprowadzonych badań*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2001.

Dworak A.: *Cele i zakres edukacji zdrowotnej rodziny z dzieckiem chorym przewlekle*. W: *Edukacja zdrowotna. Dokonania, aktualności, perspekty-*

wy. Red. I. Gembalczyk, B. Fedyn. Racibórz: Wydawnictwo Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Raciborzu, 2013.

Dworak A.: *Cybertechnologie – o potrzebie działań kompensacyjnych, wychowawczych i edukacyjnych*. „Wychowanie na co Dzień" 2017.

Dworak A.: *Edukacja zdrowotna i promocja zdrowia jako nabywanie kompetencji zdrowotnych przez kobiety*. W: *Kobieta – zdrowie – ciało. Perspektywa biopsychospołeczna*. Red. A. Dworak, K. Leksy. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2014.

Dworak A.: *Jakość życia dziecka z alergią – uwarunkowania środowiska rodzinnego*. Toruń: Wydawnictwo Edukacyjne „Akapit", 2010.

Dworak A.: *Konieczność edukacji zdrowotnej w systemie zagrożeń zdrowia dzieci i młodzieży*. „Problemy Higieny i Epidemiologii" 2018, nr 99 (2).

Dworak A.: *Physical Activity as a Challenge for the Education and the Promotion of Women's Health*. „Chowanna" 2017, T. 2 (49).

Dworak A.: *W trosce o zdrowie kobiet – edukacja i promocja zdrowia kobiet*. W: *Kobieta w mozaice kulturowej*. Red. E. Zawisza, M. Lubińska-Bogacka. Kraków: Wydawnictwo „Scriptum", 2014.

Dworak A.: *Zachowania zdrowotne dzieci i młodzieży a środowisko rodzinne*. W: *Pedagogika społeczna wobec zagrożeń człowieka i idei sprawiedliwości społecznej*. Red. W. Danilewicz, W. Theiss. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak, 2014.

Dworak A.: *Zdrowie i zachowania zdrowotne kobiet. Perspektywa społeczno-pedagogiczna*. Toruń: Wydawnictwo Edukacyjne „Akapit", 2018.

Dworak A.: *Zdrowie prokreacyjne fundamentem rodzicielstwa*. W: *Rodzicielstwo w różnych fazach rozwoju rodziny*. Red. J. Brągiel, B. Górnicka. Opole: Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, 2017.

Dyrda B.: *Edukacyjne wspieranie rozwoju uczniów zdolnych – studium społeczno-pedagogiczne*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak", 2012.

Educational Democratization in Poland. Tradition and Post-Communist Transformation. Eds. D.K. Marzec, A. Radziewicz-Winnicki. Częstochowa–Katowice: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej, 1998.

Educational and Social Transformation in Poland and other Post-Communist Countries. Eds. E. Górnikowska-Zwolak, A. Radziewicz-Winnicki. Katowice–Dąbrowa Górnicza: LW-Press, 1992.

Edukacja a życie codzienne. T. 1–2. Przygot. materiałów do dr. i red. nauk. A. Radziewicz-Winnicki. Przy współudz. E. Bielskiej. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2002.

Edukacja, kultura, sztuka – spoistość a integracja. Red. A. Rzymełka-Frąckiewicz, T. Wilk. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2016.

Front-Dziurkowska K.: *Kobieta – matka i pracownik. Trudności w realizacji ról społecznych*. W: *Problemy nauk społecznych, humanistycznych, ekonomicznych. Konteksty i wyzwania*. Red. K. Pujer. Wrocław: Exante Wydawnictwo Naukowe Klaudia Pujer, 2017.

Front-Dziurkowska K.: *Macierzyństwo jako niejawne oblicze wykluczenia społecznego*. W: *Pedagogika wobec problemów życia w społeczeństwie ryzyka. Diagnoza, terapia, profilaktyka / Pedagogy and the Challenges of Living in a Risk Society. Diagnosis, Therapy, Prevention*. Red. M. Orłowska, B. Marzec. Dąbrowa Górnicza: Wydawnictwo Naukowe Wyższej Szkoły Biznesu, 2017.

Front-Dziurkowska K.: *Uzależnienie a wzory komunikowania w Internecie (rozmiary, uwarunkowania i konsekwencje)*. W: *Współczesna szkoła w następstwie przemian społeczno-kulturowych. Studia i refleksja socjopeagogiczna*. Red. A. Rzymełka-Frąckiewicz. Toruń: Wydawnictwo Edukacyjne „Akapit", 2014.

Front-Dziurkowska K., Dobosz D.: *Czy istnieje problem seksualizacji chłopców i mężczyzn?* „Dziecko Krzywdzone. Teoria, Badania, Praktyka" 2017, vol. 16, nr 3.

Gierczyk M.: *The Contribution of Gifted Individuals and Nonconformist Behaviours to Virtues in the Public Sphere*. „Studia Edukacyjne" 2018, T. 47.

Gierczyk M.: *Pojęcie „zdolność" w narracji studentów angielskich i polskich: ujęcie kognitywne*. „Studia Edukacyjne" 2017, T. 45.

Gierczyk M.: *Segregacja uczniów w perspektywie uzdolnień*. W: *Edukacja i społeczeństwo. Dynamika socjopedagogicznych konstrukcji*. Red. A. Gromkowska-Melosik et al. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM, 2018.

Gierczyk M.: *Uczeń zdolny w polskiej i angielskiej przestrzeni szkolnej. Studium komparatystyczne*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2019.

Górnikowska-Zwolak E. przy współpracy Tobor A.: *Szkic do portretu Ślązaczki. Refleksja feministyczna*. Katowice: „Śląsk", 2000 (wyd. 2. popr. i uzup. – Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2004).

Guzy-Steinke H., Wilk T.: *Uczeń i teatr: realia a poszukiwania możliwości realizacji edukacji teatralnej w szkole*. Toruń: Wydawnictwo Edukacyjne „Akapit", 2009.

Jakość życia w chorobie. Społeczno-pedagogiczne studium indywidualnych przypadków. Red. E. Syrek. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls", 2001.

Jarosz E.: *Badania dotyczące dzieciństw(a) – perspektywa praw dziecka*. „Problemy Wczesnej Edukacji" 2018, nr 4 (43).
Jarosz E.: *Dom, który krzywdzi*. Katowice: Śląsk, 2001.
Jarosz E.: *Dzieci i ryby głosu nie mają? Kontestacja przedmiotowego statusu dziecka – w kierunku uczestnictwa społecznego*. „Studia Edukacyjne" 2011, T. 15.
Jarosz E.: *Dziecko i dzieciństwo – dialektyka konstruktów w dyskursie społecznym i naukowo-badawczym*. „Studia Edukacyjne" 2018, T. 50.
Jarosz E.: *Dziecko i dzieciństwo – pejzaż współczesny. Rzecz o badaniach nad dzieciństwem*. „Pedagogika Społeczna" 2017, nr 2.
Jarosz E.: *Jakość dzieciństwa w Polsce – diagnoza krytyczna i rekomendacje*. „Pedagogika Społeczna" 2014, nr 1 (51).
Jarosz E.: *Międzynarodowe standardy przeciwdziałania krzywdzeniu dzieci*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak", 2008.
Jarosz E.: *„Nic o was bez was" – obywatelstwo dzieci i młodzieży – rekomendacje globalne i rzeczywistość*. W: *Młodzież w dobie przemian kulturowych*. Red. K. Segiet. Poznań: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, 2015.
Jarosz E.: *Obywatelstwo dzieci – oblicza dyskursu*. „Pedagogika Społeczna" 2014, nr 3 (53).
Jarosz E.: *Ochrona dzieci przed krzywdzeniem. Perspektywa globalna i lokalna*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2008 (wyd. 2. – 2009).
Jarosz E.: *Partycypacja dzieci a rozwój zaangażowania obywatelskiego*. „Pedagogika Społeczna" 2016, nr 2 (60).
Jarosz E.: *Partycypacja społeczna dzieci – współczesna odsłona dyskursu. Kontestacja i kontrdziałanie wobec społecznej ekskluzji dzieci*. „Kultura i Edukacja" 2019, nr 1.
Jarosz E.: *Przemoc wobec dzieci. Reakcje środowisk szkolnych*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 1998.
Jarosz E.: *Przemoc w wychowaniu. Między prawnym zakazem a społeczną akceptacją. Monitoring Rzecznika Praw Dziecka*. Warszawa: Biuro Rzecznika Praw Dziecka, 2015.
Jarosz E.: *Społeczne wykluczenie i dyskryminacja dzieci – marginalizowany obszar nierówności społecznych*. „Studia Edukacyjne" 2013, T. 24.
Jarosz E.: *Wybrane obszary diagnozowania pedagogicznego*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2001 (kolejne wydania co roku, do wyd. 7. w roku 2007).
Jarosz E., Gierczyk M.: *Photovoice w badaniach i działaniach społecznych*. „Pedagogika Społeczna" 2016, nr 2.
Jarosz E., Michalak M.: *Bicie dzieci... czas z tym skończyć! Kontestacja kar cielesnych we współczesnym świecie*. Warszawa: Biuro Rzecznika Praw Dziecka, 2018.

Jarosz E., Nowak A.: *Dzieci – ofiary przemocy w rodzinie. Raport Rzecznika Praw Dziecka: Funkcjonowanie znowelizowanej ustawy o przeciwdziałaniu przemocy w rodzinie*. Warszawa: Biuro Rzecznika Praw Dziecka, 2012.

Jarosz E., Syrek E.: *Działalność naukowo-badawcza i organizacyjna Katedry Pedagogiki Społecznej Uniwersytetu Śląskiego w latach 1980/81–2009/10. Wokół szkoły naukowej Profesora Andrzeja Radziewicza-Winnickiego*. W: *Czas społeczny akademickiego uczestnictwa w rozwoju i doskonaleniu civil society. Ksiega jubileuszowa dedykowana Profesorowi Andrzejowi Radziewiczowi-Winnickiemu w 65. rocznicę urodzin*. Red. E. Syrek. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2010.

Jarosz E., Wysocka E.: *Diagnoza psychopedagogiczna. Podstawowe problemy i rozwiązania*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak", 2006.

Jasiński W.: *Aby wychowanie mogło służyć rozwojowi*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 1994.

Jasiński W.: *Od konieczności do podmiotowości*. Jastrzębie Zdrój: [s.n.], 1993.

Kamińska U.: *Zarys metodyki pracy opiekuńczo-wychowawczej w rodzinnych i instytucjonalnych formach wychowania*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2002 (do wyd. 4. w roku 2005).

Kamińska U.: *Zranione dzieciństwo. Wychowankowie Domu Dziecka mówią*. Katowice: Śląsk, 2000.

Kowalczewska-Grabowska K.: *Funkcja koordynatora ds. promocji zdrowia w opinii szkolnych koordynatorów należących do Krajowej Sieci Szkół Promujących Zdrowie*. „Chowanna" 2016, T. 2 (47).

Kowalczewska-Grabowska K.: *Prokreacyjny aspekt zdrowia kobiet (na przykładzie społeczności lokalnych na Śląsku)*. „Nowiny Lekarskie" 2012, nr 3 (81).

Kowalczewska-Grabowska K.: *Promocja zdrowia w środowisku lokalnym. Założenia teoretyczne i praktyczne egzemplifikacje (perspektywa pedagogiczna)*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2013.

Kowalczewska-Grabowska K.: *Zagrożenia społeczne w dobie transformacji w miastach średniej wielkości województwa śląskiego*. Dąbrowa Górnicza: Wyższa Szkoła Biznesu, 2007.

Kowalczewska-Grabowska K., Górska M., Kot-Radojewska M.: *Niedostosowanie społeczne w percepcji i doświadczeniach uczniów i nauczycieli różnych typów szkół. Analiza porównawcza*. Dąbrowa Górnicza: Wyższa Szkoła Biznesu w Dąbrowie Górniczej, 2009.

Kowalczewska-Grabowska K., Świątkiewicz-Mośny M.: *Youth and Cancer Prevention (with the Example of Cervical Cancer)*. „The New Educational Review" 2017, vol. 50, no. 4.

Kowalczewska-Grabowska K. et al.: *Teachers' Opinions on Health Education Implementation in Polish Lower and Upper Secondary Schools*. „The New Educational Review" 2017, vol. 47, no. 1.

Kowalska-Kantyka M.: *Sytuacja dzieci i młodzieży niepełnosprawnej w okresie transformacji systemowej. (Na przykładzie byłego województwa katowickiego)*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2000.

Krasoń K., Czerkawski A.: *Skłonność emergencyjna dzieci i adolescentów. Utopia socjoempatycznej podmiotowości, zachowania ryzykowne a potencjał ekspresyjny spotkania*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2009.

Leksy K.: *Kobieta „menedżerem" codzienności – wielość pełnionych ról a zdrowie*. W: *Kobieta w mozaice kulturowej*. Red. E. Zawisza, M. Lubińska-Bogacka. T. 1: *Rola stereotypów i kultury w kreacji kobiecości*. Kraków: Wydawnictwo „Scriptum", 2014.

Leksy K.: *Kobieta wobec wyzwań życia codziennego – konsekwencje dla zdrowia*. W: *Kobieta – zdrowie – ciało. Perspektywa biopsychospołeczna*. Red. A. Dworak, K. Leksy. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2014.

Leksy K.: *Nadmierna masa ciała – konteksty psychospołeczne i pedagogiczno-edukacyjne*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2013.

Leksy K.: *Rola rodziny w kształtowaniu prozdrowotnych postaw wobec własnego ciała i zdrowia dziewcząt*. W: *Kobieta – zdrowie – ciało. Perspektywa biopsychospołeczna*. Red. A. Dworak, K. Leksy. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2014.

Leksy K.: *Świat wirtualny jako przestrzeń życia współczesnego człowieka. Implikacje dla stanu zdrowia*. W: *Psychospołeczne i środowiskowe konteksty zdrowia i choroby*. Red. K. Borzucka-Sitkiewicz. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2016.

Leksy K.: *Zdominowani przez technologię informatyczno-komunikacyjną – o konsekwencjach naznaczenia cyfrowym dzieciństwem*. „Chowanna" 2018, T. 2 (51).

Leksy K.: *Znaczenie szkolnej edukacji zdrowotnej w kreowaniu jakości zdrowia dzieci i młodzieży*. W: *Współczesna szkoła w następstwie przemian społeczno-kulturowych. Studia i refleksje socjopedagogiczne*. Red. A. Rzymełka-Frąckiewicz. Toruń: Wydawnictwo Edukacyjne „Akapit", 2014.

Leksy K., Dworak A.: *Possibilities of Shaping Health-Seeking Behaviours Among Children and Teenagers of the „Digital Natives" Generation*. „Studia Edukacyjne" 2018, T. 50.

Malorny I.: *Ryzyko uzależnienia młodzieży szkolnej od narkotyków. Strategie profilaktyczne i interwencyjne podejmowane w środowisku lokalnym*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2016.

Między rezygnacją a wyzwaniem. Czyli Jak pomóc sobie i swojemu umysłowo upośledzonemu dziecku. Aut. J. Kamińska-Reyman, K. Kucyper. Katowice: Wydawnictwo „Wieczorek-Press", 1994.

Model kształcenia kadr dla potrzeb kształcenia specjalnego – pedagogiki resocjalizacynej. Red. H. Gąsior. Warszawa: TWWP, 1983.

Nauczanie społecznie niedostosowanych. Red. H. Gąsior. Katowice: Uniwersytet Śląski, 1992.

Niektóre obszary pracy opiekuńczo-wychowawczej i edukacyjnej szkoły i środowiska lokalnego. Red. T. Wilk. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls", 2007.

Niezgoda M.: *Szkoła i skolaryzacja*. W: *Encyklopedia socjologii*. T. 4: *S–Ż*. Kom. red. Z. Bokszański et al. Red. nauk. K.W. Frieske et al. Warszawa: Oficyna Naukowa, 2002.

Noszczyk-Bernasiewicz M.: *Niedostosowanie społeczne*. W: *Słownik metod, technik i form pracy socjalnej, opiekuńczej i terapeutycznej*. Red. A. Weissbrot-Koziarska, I. Dąbrowska-Jabłońska. T. 4. Opole: Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, 2016.

Noszczyk-Bernasiewicz M.: *Nieletni przestępcy w percepcji personelu i nadzoru resocjalizacyjnego oraz studentów resocjalizacji*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2010.

Noszczyk-Bernasiewicz M.: *Pedagogika resocjalizacyjna*. W: *Słownik metod, technik i form pracy socjalnej, opiekuńczej i terapeutycznej*. Red. A. Weissbrot-Koziarska, I. Dąbrowska-Jabłońska. T. 4. Opole: Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, 2016.

Nowak A.: *Bezrobocie wśród niepełnosprawnych. (Studium pedagogiczno-społeczne)*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2002.

Nowak A.: *Wybrane edukacyjne i prawne aspekty niepełnosprawności*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls", 1999.

Nowak A.: *Zarys postępowania z nieletnimi dla pedagogów*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 1998 (wyd. 2. popr. i uaktual. – 1999).

Nowak A.: *Zarys prawa dla pedagogów społecznych*. Katowice: Wydawnictwo Śląskiej Wyższej Szkoły Zarządzania im. gen. Jerzego Ziętka w Katowicach, 2005.

Nowak A., Wysocka E.: *Problemy i zagrożenia we współczesnym świecie. Elementy patologii społecznej i kryminologii*. Katowice: „Śląsk", 2001.

Obecność sztuki teatralnej w codzienności życia społecznego. Nowe obszary zainteresowań pedagogiki społecznej. Red. T. Wilk. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2015.

O potrzebie edukacji zdrowotnej kobiet w świetle badań społeczno-pedagogicznych. Red. J. Bulska. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2013.

Paedagogica societatis. Przedmiot, zadania a współczesność. Red. A. Radziewicz-Winnicki. Katowice: Uniwersytet Śląski, 1985.

Pedagogika a socjologia wychowania. (Szkice socjopedagogiczne). Red. A. Radziewicz-Winnicki. Katowice: Uniwersytet Śląski, 1986.

Pedagogika społeczna u schyłku XX wieku. (Zagadnienia wybrane). Praca zbiorowa wraz z wyborem tekstów. Red. A. Radziewicz-Winnicki. Katowice: ZSPM-Press, 1992.

Pedagogika społeczna w perspektywie przemian gospodarczych. Red. A. Radziewicz-Winnicki. Katowice: Uniwersytet Śląski, 1987.

Pedagogika społeczna w Polsce – między stagnacją a zaangażowaniem. Red. E. Górnikowska-Zwolak, A. Radziewicz-Winnicki, przy współpracy A. Czerkawskiego. T. 1–2. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 1999.

Pedagogika społeczna w Polsce po 1989 roku (przemiany w nauce, obecność międzynarodowa, kręgi tematyczne prac badawczych). Red. A. Radziewicz-Winnicki, M. Noszczyk-Bernasiewicz. Katowice: Wydawnictwo Śląskiej Wyższej Szkoły Zarządzania im. gen. Jerzego Ziętka w Katowicach, 2007.

Problemy i tendencje rozwojowe we współczesnej pedagogice społecznej w Polsce. Red. A. Radziewicz-Winnicki. Katowice: „Śląsk", 1995.

Radziewicz-Winnicki A.: *Essays in Social Pedagogy*. Katowice: Uniwersytet Śląski, 1988.

Radziewicz-Winnicki A.: *Methodological Solutions in the Pedagogical Research on Identification Processes*. Joensuu: University of Joensuu, Faculty of Education, 1984.

Radziewicz-Winnicki A.: *Modernizacja niedostrzeganych obszarów rodzimej edukacji*. Katowice: „Śląsk", 1995.

Radziewicz-Winnicki A.: *Modernization and Democratization of Extramural Areas: the Case of Poland*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 1994.

Radziewicz-Winnicki A.: *Oblicza zmieniającej się współczesności (szkice z pedagogiki społecznej, etnografii edukacyjnej i socjologii transformacji)*. Kraków: Impuls, 2001.

Radziewicz-Winnicki A.: *Pedagogika społeczna w obliczu realiów codzienności*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, 2008.

Radziewicz-Winnicki A.: *Tradition and Reality in Educational Ethography of Post-Communist Poland. Essays in Sociology of Education and Social Pedagogy*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 1998.

Radziewicz-Winnicki A.: *W poszukiwaniu homo oeconomicus. Szkice polemiczne o wychowaniu*. Katowice: Uniwersytet Śląski, 1989.

Raś D.: *O poprawie winowajców w więzieniach i zakładach dla nieletnich. Propozycje prawników, lekarzy, działaczy społecznych i pedagogów oraz rozwój więziennictwa do połowy XX wieku*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2005 (wyd. 2. uzup. – 2006, wyd. 3 – 2007).

Raś D.: *Przestępczość i wychowanie w dwudziestoleciu międzywojennym. Wybór tekstów.* Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2011.

Raś D.: *Rodziny ubogie i przestępczość od XVI do XX wieku. Warunki życia, badania psychologiczno-społeczne dobroczynność i wychowanie młodzieży.* Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2011.

Raś D.: *Skarby cieszyńskiej trówły: Zakład Wychowawczy w Cieszynie (1912–1937). Historia, ludzie, praca*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2013.

Raś D.: *Uwagi o więzieniach, zapobieganiu występkom i wychowaniu młodzieży. Wybór tekstów z XV–XX w.* Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2011.

Raś D., Kosek-Nita B.: *„Auxilium Sociale – Wsparcie Społeczne". Analiza zawartości pisma 1997–2007.* Katowice: Wydawnictwo „Śląsk", 2007.

Resocjalizacja, diagnoza, wychowanie. Red. B. Kosek-Nita, D. Raś. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 1999.

Resocjalizacja młodzieży niedostosowanej społecznie – wybrane konteksty. Red. A. Nowak. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2006.

Roter A.: *Proces socjalizacji dzieci w warunkach ubóstwa społecznego*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2005.

Rzymełka-Frąckiewicz A.: *Obniżenie wieku szkolnego – sukces czy porażka reformy edukacyjnej? Na podstawie opinii rodziców dzieci szkolnych – sześciolatków*. W: *Codzienność szkoły. Uczeń / The Everyday Life at School. The Apprentice*. Red. E. Bochno, I. Nowosad, M.J. Szymański. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls, 2014.

Rzymełka-Frąckiewicz A.: *Politycy wobec przemian edukacyjnych. Studium odpowiedzialności społecznej.* Katowice: Wydawnictwo Adam Marszałek, 2010.

Rzymełka-Frąckiewicz A.: *Sześciolatek w szkolnej ławce – obniżenie obowiązkowego wieku szkolnego w polskim systemie edukacyjnym*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2017.

Rzymełka-Frąckiewicz A., Wilk T.: *Logic of Some – Selected – Concepts in Contemporary Education (Between Education and Perception of Committed Art/Theatre)*. Przekł. T. Siobowicz. Toruń: Wydawnictwo Edukacyjne „Akapit", 2014.

Seebauer R., Radziewicz-Winnicki A., Górnikowska-Zwolak E.: *Podręczny słownik terminów z zakresu nauk o wychowaniu: angielsko-niemiecko-polski*. Katowice: Wydawnictwo Naukowe „Śląsk", 2001.

Stankowski A.: *Determinanty środowiskowe niedostosowania społecznego dzieci i młodzieży*. Katowice: Gnome, 2002.

Stankowski A.: *Elementy terapii pedagogicznej w pracy nauczyciela-wychowawcy (skrypt przeznaczony dla studentów kierunków pedagogicznych)*. Katowice: Uniwersytet Śląski, 1986.

Stankowski A.: *Narkomania – narkotyki – narkomani. Wybrane zagadnienia. (Skrypt dla studentów kierunków pedagogicznych)*. Katowice: Uniwersytet Śląski, 1988.

Stankowski A.: *Negatywizm szkolny młodzieży niedostosowanej społecznie. Przyczyny, profilaktyka*. Katowice: Uniwersytet Śląski, 1991.

Stankowski A., Stankowska N.: *Wybrane problemy patologii społecznej i resocjalizacji. Szkice pedagogiczne*. [Žiar nad Hronom: Aprint], 2002.

Suchodolski B.: *Opinia o działalności naukowej i dydaktycznej doc. dr. hab. Andrzeja Radziewicza-Winnickiego w związku z wystąpieniem Wydziału Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu Śląskiego o nadanie tytułu profesora*. Warszawa. 1987. Archiwum domowe prof. A. Radziewicza-Winnickiego. Maszynopis.

Syrek E.: *Aspiracje życiowe młodzieży niedostosowanej społecznie*. Katowice: Uniwersytet Śląski, 1986.

Syrek E.: *Pomoc rodzinie z dzieckiem przewlekle chorym*. W: *Społeczne i jednostkowe konteksty pomocy, wsparcia społecznego i poradnictwa*. Red. M. Piorunek. T. 1: *Koncepcje – dyskursy – inspiracje*. Poznań: Wydawnictwo UAM, 2018.

Syrek E.: *Przemoc w rodzinie – wybrane konteksty zaniedbywania dziecka chorego*. W: *(Prze)moc w rodzinie. Instytucjonalne formy (po)mocy*. Red. M. Orłowska, M. Gościniewicz, G. Pisarczyk. Toruń: Wydawnictwo Edukacyjne Akapit, 2014.

Syrek E.: *Społeczne nierówności w zdrowiu – znaczenie edukacji zdrowotnej w jej ograniczaniu*. W: *Ku życiu wartościowemu. Idee, koncepcje, praktyki*. T. 2: *Koncepcje – praktyki*. Red. W. Danilewicz, J. Nikitorowicz, M. Sobecki. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls, 2018.

Syrek E.: *Subdyscypliny pedagogiki, socjologii i psychologii. Konteksty interdyscyplinarnego zainteresowania zdrowiem i chorobą w naukach społecznych*. W: *Pedagogika zdrowia w teorii i praktyce*. Red. B. Zawadzka, T. Łączka. Kielce: Wydawnictwo Naukowe UJK, 2017.

Syrek E.: *Środowisko życia człowieka – niektóre zagrożenia zdrowia publicznego*. W: *Środowisko uczestnictwa społecznego jednostek i grup*. Red. J. Modrzewski, A. Matysiak-Błaszczyk. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM, 2018.

Syrek E.: *Trudne rodzicielstwo w sytuacji choroby terminalnej dziecka*. W: *Rodzicielstwo w obliczu trudności i problemów życiowych oraz ich przezwyciężanie*. Red. J. Brągiel. Opole: Wydawnictwo Uniwersytet Opolski, 2017.

Syrek E.: *Wstępy i kontynuacje obszarów badawczych Katedry Padagogiki Społecznej Uniwersytetu Śląskiego*. W: *Pedagogika społeczna – wstępy i kontynuacje*. Red. E. Marynowicz-Hetka, E. Skoczylas-Namielska. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, 2015.

Syrek E.: *Wychowanie jako przedmiot analiz pedagogiki społecznej i socjologii wychowania. (Skrypt przeznaczony dla studentów pedagogiki wszystkich lat)*. Katowice: Uniwersytet Śląski, 1987.

Syrek E.: *Zdrowie i wychowanie a jakość życia. Perspektywy i humanistyczne orientacje poznawcze*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2008.

Syrek E.: *Zdrowie psychospołeczne młodzieży czasu współczesnych przemian – konteksty kształtowania umiejętności życiowych*. W: *Młodzież w dobie przemian społeczno-kulturowych*. Red. K. Segiet. Poznań: Wydawnictwo UAM, 2015.

Syrek E.: *Zdrowie, jakość życia i promocja zdrowia seniorów*. V: *Seniori z pohledu socjalni pedagogiky*. Eds. P. Muhlpacher, M. Bargel. Brno: Institut Mezioborovych Studii, 2011.

Syrek E.: *Zdrowie. Szkoła i zdrowie*. W: *Zagrożenia człowieka i idei sprawiedliwości społecznej. V Zjazd Pedagogów Społecznych*. Red. T. Pilch, T. Sosnowski. T. 1. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak, 2013.

Syrek E.: *Zdrowie w aspekcie pedagogiki społecznej*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2000.

Syrek E., Borzucka-Sitkiewicz K.: *Edukacja zdrowotna*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, 2009.

Szacki J.: *O szkołach naukowych (zarys problematyki)*. „Studia Socjologiczne" 1975, nr 4.

Szanować – słuchać – wspierać – chronić: prawa dzieci w rodzinie, szkole, społeczeństwie. Red. E. Jarosz, B. Dyrda. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2013.

Szwed M., Wieczorek L.: *Dzieciobójstwo. Od przepisu prawa do indywidualnego przypadku*. Katowice: Wydawnictwo „Śląsk", 2009.

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

Teacher Strategies. A Review and Critique of Chosen Conceptions. Ed. A. Radziewicz-Winnicki. Katowice: Uniwersytet Śląski, 1991.

Vybrané problemy slovenskej a pol'skej socjálnej pedagogiky. Eds. J. Hroncová, M. Walancik. Banská Bystrica: UMB, 2009.

Walancik M.: *Fenomen stanu życia wojskowego a stan oczekiwań młodzieży współczesnej. Tradycja a ponowoczesność w eksplikacjach socjopedagogicznych*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls", 2008.

Walancik M.: *Zamiana społeczna a opinie poborowych o zasadniczej służbie wojskowej*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls", 2007.

Wieczorek L.: *Diagnoza społeczna w zakresie zagrożeń patologiami na terenie miasta Dąbrowa Górnicza. Listopad 2008*. Katowice: „Śląsk" Wydawnictwo Naukowe, 2008.

Wieczorek L.: *Przestępczość i demoralizacja nieletnich w Polsce w okresie transformacji ustrojowej*. Katowice: „Śląsk", 2005.

Wieczorek L., Sosnowski M.: *Skazani na rynku pracy*. Katowice: Wydawnictwo „Śląsk", 2007 (wyd. 2. – 2008).

Wilk T.: *Bukowno – między Małopolską a Górnym Śląskiem. Przestrzeń egzystencji i aktywizacji społeczności lokalnej. (Studium socjopedagogiczne)*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls", 2006.

Wilk T.: *Edukacja, wartości i style życia reprezentowane przez współczesną młodzież w Polsce w odmiennych regionach gospodarczych*. Kraków: „Impuls", 2003.

Wilk T.: *Możliwości zaspokojenia potrzeb edukacyjnych młodzieży w warunkach zmiany społecznej w Polsce*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2002.

Wilk T.: *Oswajanie przestrzeni czyli O odpowiedzialności jako kategorii rewitalizującej przestrzeń życia społecznego*. „Pedagogika Społeczna" 2016, R. 15, nr 3.

Wilk T.: *Rewitalizacja społeczna poprzez współczesną sztukę teatralną w ocenie reprezentantów (twórców i odbiorców) sztuki dramatycznej Legnicy, Nowej Huty i Wałbrzycha*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2010.

Wilk T.: *Spotkania ze sztuką – przestrzeń wychowania i socjalizacji człowieka*. „Pedagogika Społeczna" 2018, R. 17, nr 1.

Wokół problematyki upośledzenia i wsparcia społecznego. Red. A. Czerkawski, A. Roter, A. Radziewicz-Winnicki. Katowice: Śląska Wyższa Szkoła Zarządzania im. gen. Jerzego Ziętka, 2007.

Wójcik M.: *Kształtowanie się polskiej pedagogiki rodzinnej w latach 1918–1939. Podstawy teoretyczne, kierunki rozwoju, praktyka*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 1998.

Współczesna kobieta – szkice do portretu na tle przemian społeczno-kulturowych. Red. D. Dobosz, K. Joniec. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2014.

Współczesna szkoła w następstwie przemian społeczno-kulturowych. Studia i refleksje socjopedagogiczne. Red. A. Rzymełka-Frąckiewicz. Toruń: Wydawnictwo Edukacyjne „Akapit", 2014.

Współczesne zagrożenia w strukturach społecznych. Szkice badawcze z pedagogiki społecznej. Red. E. Syrek. Katowice: Wieczorek-Press, 1993.

Współcześni socjologowie o wychowaniu. (Zarys wybranych koncepcji). Red. A. Radziewicz-Winnicki. Katowice: Uniwersytet Śląski, 1993.

Wybrane społeczno-socjalne aspekty marginalizacji. Red. A. Nowak. Katowice: Wydawnictwo Śląskiej Wyższej Szkoły Zarządzania im. Generała Jerzego Ziętka, 2005.

Wybrane zagadnienia patologii społecznej – implikacje empiryczne. Red. A. Czerkawski, A. Nowak. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2008.

Wybrane zagadnienia patologii społecznej i resocjalizacji. Red. A. Nowak, A. Czerkawski. Katowice: Śląska Wyższa Szkoła Zarządzania im. gen. Jerzego Ziętka, 2007.

Wybrane zagadnienia z metodyki wychowania resocjalizującego. Materiały do ćwiczeń dla studentów III i IV roku pedagogiki resocjalizacyjnej studiów dziennych i zaocznych. Red. H. Gąsior. Katowice: Uniwersytet Śląski, 1980.

Wysocka E.: *Człowiek a środowisko życia – podstawy teoretyczno-metodologiczne diagnozy*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak", 2007.

Wysocka E.: *Diagnoza w resocjalizacji. Obszary problemowe i modele rozwiązań w ujęciu psychopedagogicznym*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2008.

Wysocka E.: *Doświadczenie życia w młodości – problemy, kryzysy i strategie ich rozwiązywania*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2009.

Wysocka E.: *Młodzież a religia. Społeczny wymiar religijności młodzieży*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2000.

Wysocka E.: *Religijność a tolerancja. Obszary zależności*. Kraków: „Nomos", 2000.

Zagrożenia zdrowia chorobami cywilizacyjnymi. Pedagogiczne konteksty badawcze. Red. J. Bulska. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls", 2008.

Znaniecki F.: *Społeczne role uczonych*. Wybór, wstęp, przekł. tekstów ang. i red. nauk. J. Szacki. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1984.

Ewa Jarosz, Ewa Syrek

With Tradition into the Future Social Pedagogy in View of Civilizational and Cultural Transformations Forty Years of the Department of Social Pedagogy at the University of Silesia in Katowice

Summary: The article presents the development, directions and areas of scientific research conducted by scholars at the Department of Social Pedagogy at the University of Silesia in Katowice from the beginning of the Department's existence (1980/1981) until 2018. The conducted analyses emphasize first of all the expansion of research areas and the successive formation of the so-called "school" of social pedagogy characteristic of our academic centre. The areas of interest of the Department's research staff correspond to the cognitive and research needs resulting from the current socio-cultural transformations that are significant for the course of socialization and upbringing processes. The results of scientific research have been reflected, among others, in scientific publications (monographs and articles), and the titles of the most important ones are given in the article.

Keywords: social pedagogy, environment, social capital, socialization, upbringing, rehabilitation, prevention, family, education, culture, health, health promotion

Ewa Jarosz, Ewa Syrek

Mit der Tradition in die Zukunft Die Sozialpädagogik angesichts zivilisatorisch-kulturellen Veränderungen 40-jähriges Jubiläum des Lehrstuhls für Sozialpädagogik der Schlesischen Universität in Katowice

Zusammenfassung: Der Beitrag schildert Entwicklung, Richtungen und Bereiche der wissenschaftlichen Forschungen, die von den Wissenschaftlern des Lehrstuhls für Sozialpädagogik der Schlesischen Universität in Katowice seit dessen Gründung (1980/1981) bis zum Jahr 2018 durchgeführt werden. Die hier zu präsentierten Analysen heben vor allem die Erweiterung der Forschungs-

bereiche und sukzessiv entwickelte und für schlesisches Universitätszentrum charakteristische „Schule“ der Sozialpädagogik hervor. Die von den einzelnen Wissenschaftlern des Lehrstuhls zu bearbeiteten Forschungsgebiete waren den kognitiven Forschungsbedürfnissen angepasst, die durch aktuellen sozial-politischen Wandel bedingt wurden und für den Verlauf von Sozialisierungs-und Erziehungsprozesse von Bedeutung sind. Die Forschungsergebnisse fanden ihre Widerspiegelung u.a. in wissenschaftlichen Publikationen (Monografien und Artikeln) und die Titel der wichtigsten von ihnen werden in vorliegendem Beitrag angeführt.

Schlüsselwörter: Sozialpädagogik, Milieu, Sozialkapital, Sozialisierung, Erziehung, Resozialisierung, Prävention, Familie, Bildung, Kultur, Gesundheit, Gesundheitsförderung

„CHOWANNA" 2019, tom jubileuszowy
ISSN 2353-9682 (wersja elektroniczna)
CC BY SA
DOI: 10.31261/CHOWANNA.2019.S.14

Andrzej Radziewicz-Winnicki
Uniwersytet Śląski w Katowicach
Uniwersytet Zielonogórski
emeritus
https://orcid.org/0000-0001-6227-8700

Przesłanie jubileuszowe dla Katedry Pedagogiki Społecznej Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach Ze wspomnień i refleksji

Pomysł przygotowania do druku tego krótkiego i szczególnie autorskiego tekstu zrodził się zaledwie przed dwoma tygodniami (koniec stycznia 2019) w rezultacie miłej i zaszczytnej propozycji prof. Ewy Syrek, redaktor naczelnej tego znanego pedagogicznego czasopisma „Chowanna".

Profesor Ewa, pełniąca wiele ról akademickich i społecznych, od blisko dziesięciu lat jest nade wszystko liderką jakże bliskiej mi Katedry Pedagogiki Społecznej Uniwersytetu Śląskiego, której to działalność licznej grupy nauczycieli akademickich miałem zaszczyt koordynować (w latach 1980–2010). Przyznaję, że uciekła mi z pamięci cała ostatnia dekada i dzięki rozmowie z Ewą, która z entuzjazmem nakreśliła koncepcję jubileuszowej edycji czasopisma poświęconej przede wszystkim czterdziestoleciu powstania naszej jednostki organizacyjnej (z jednostką tą nadal, aczkolwiek już z oddali, w pełni się identyfikuję), uświadomiłem sobie rolę czasu społecznego i społecznej pamięci tak ważnej w rozwoju/ewolucji nauki. Wiedza już historyczna, bo wczorajsza, to nadal dzieło niezwykłe zawierające w znacznej części informacje o przeszłej **codzienności**, często banalnych – z perspektywy dzisiejszej – sprawach i kwestiach z pozoru dla polityki, filozofii, ideologii nieistotnych. To one jednak pozostawiają trwały obraz jakieś przyjętej uprzednio koncepcji koordynowania działań zbiorowych, mogą więc służyć – i w jakimś zakresie to czynią – **kreowaniu/re-**

konstruowaniu w trybie *ex post* syntetycznego obrazu ewoluującego świata ludzi nauki[1].

Gdy zacząłem przygotowywać ów tekst do druku, w pierwszym odruchu – spontanicznie – uznałem, iż prezentacja wybranych przeze mnie treści powinna się wiązać w określony sposób z logiką myślenia, postępowania, rozumowaniem jednostki, które to hasła poruszane przez ludzkość od dawna egzystują w wielu obszarach zróżnicowanych refleksji poszczególnych dyscyplin/subdyscyplin naukowych. Przystępując do wypełnienia treścią wstępnie przyjętych założeń, zdałem sobie sprawę, iż moje rozważania (nie ukrywam, że wymiar sentymentalno-psychologiczny zajmie najwięcej miejsca w moim perspektywicznym spojrzeniu na akademicką przeszłość, moje dalsze losy, emocje, a także nieodległe jeszcze marzenia) mogą stanowić najobszerniejszą część artykułu i z pewnością nie wychodzą poza egoistyczne oczekiwania prowadzącej narrację mojej – tym razem zapewne już **starszej** – osoby; rozważania te posiadać winny jednak konkretny charakter o *stricte* historycznym i w pełni wiarygodnym obliczu[2]. W przedstawionych dywagacjach, a zarazem często przytaczanych sytuacjach o charakterze wspomnień z byłej już rzeczywistości opieram się na zdaniach i ocenach ekspertów, nade wszystko na autorytecie uznanych profesorów reprezentujących różne, ale zbliżone do naszej, dyscypliny/subdyscypliny naukowe; teksty tych autorytetów oddają oblicze naszej jednostki organizacyjnej. Mam na myśli niektóre artykuły i dwa opracowania zwarte[3] dotyczące charakteru i osobliwości naszej Katedry, jak i roli, którą – wraz ze współpracownikami – sta-

[1] J. Ż a r n o w s k i: *Dzienniki Marii Dąbrowskiej jako źródło wiedzy o historii*. „Kultura i Społeczeństwo" 2008, nr 1, s. 27–28. Por. E. S y r e k, A. R a d z i e w i c z - W i n n i c k i: *Dorobek i aktualny stan pedagogiki społecznej na Górnym Śląsku*. „Acta Facultis Pedagogical Ostraviensis" 1990, Series B-25, Statni Pedagogicke Nakladatelsti (Praha), s. 101–111.

[2] A. R a d z i e w i c z - W i n n i c k i: *Zmiana społeczna, kapitał społeczny a żywiołowość w logice przejawianego rozumu*. „Horyzonty Wychowania" 2009, T. 8, nr 15, s. 77–78.

[3] Zob. E. S y r e k: *Początki instytucjonalizacji szkoły naukowej w pedagogicznym ośrodku akademickim Uniwersytetu Śląskiego. (Działalność organizacyjna i naukowa Zakładu, a następnie Katedry Pedagogiki Społecznej w latach 1974–2006*. „Chowanna" 2007, T. 2 (29), s. 239–253; oraz: *Czas społeczny akademickiego uczestnictwa w rozwoju i doskonaleniu civil society. Księga jubileuszowa dedykowana Profesorowi Andrzejowi Radziewiczowi-Winnickiemu w 65. rocznicę urodzin*. Red. E. S y r e k. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2010, s. 640. Por. Z. W o ł k: *Socjologia versus pedagogika Andrzeja Radziewicz-Winnickiego (zarys akademickiej aktywności)*. Zielona Góra: Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego, 2017.

rałem się godnie wypełniać w przeszłości. Sądzę też, że **pedagogika społeczna** reprezentowana przez unikalną pod wieloma względami kadrę uniwersyteckiego ośrodka akademickiego w Katowicach stale **przewodzi** w rozwoju socjopedagogicznej myśli społecznej. Zarówno w przeszłości, jak i obecnie pozostaje w stanie zawsze mobilnej, zaskakującej i innowacyjnej aktywności, mimo gwałtownie zmieniających się realiów życia publicznego. Nie wspomnę prawie nic o wyjątkowej kadrze nauczycieli akademickich. Po prostu mnie i profesor Ewie chyba nie wypada. Na szczęście walory tej grupy osób i wchodzących w jej skład wybitnych osobowości dostrzegane są przez wielu wnikliwych obserwatorów życia naukowego w Polsce i Europie. Mówiono między innymi o **szkole naukowej** czy też **odmienności i nowatorstwie spojrzenia** pracowników naukowych Katedry Pedagogiki Społecznej UŚ. Porównywano nas, chyba jednak niezasłużenie, do **innych wielkich**, którzy w nieodległej przeszłości definiowali podstawowe założenia wycinka naukowej wiedzy, którą reprezentujemy. Zapewne ów sukces[4] wiązał się z doborem osób zatrudnianych w Katedrze. Decydowały o tym dwie tendencje. Pierwsza to zatrudnianie na etatach asystentów absolwentów innych dyscyplin nauk społecznych (socjologia, psychologia, kulturoznawstwo, prawo itp.). W toku dalszych pomyślnie rozwijających się biografii pracownicy ci uzyskiwali stopnie i tytuły naukowe w ramach wiodącej subdyscypliny, tj. pedagogiki społecznej. Druga tendencja była wyjątkowo natężona i nie oddawała ówczesnych możliwości – chodzi o współpracę międzynarodową z uczelniami brytyjskimi, amerykańskimi, fińskimi, francuskimi, niemieckimi, uniwersytetami w Austrii i – tuż za miedzą – byłej Czechosłowacji[5]. Dość powiedzieć, że w latach 1980–2010 ponad siedemdziesięciu gości zagranicznych na zaproszenie Katedry prowadziło wykłady okolicznościowe w Katowicach w charakterze *visiting professor*. Kooperacja miała ramy bardzo wymiernych rezultatów. Liczne prace naukowe, które opublikowano poza granicami kraju, głównie w języku angielskim, wyjazdy studyjne, a także prowadzenie zajęć przez naszych nauczycieli akademickich w wielu europejskich i amerykańskich uczelniach, między

[4] Z. W o ł k: *Socjologia versus pedagogika Andrzeja Radziewicz-Winnickiego...*, s. 51–69, 86.

[5] Zob. E. S y r e k: *Sociology of Education in Czechoslovakia*. „Journal of Thought" [USA] 1992, vol. 27, nr 3–4 (Fall–Winter), s. 126–138. Warto wspomnieć, iż w tym samym kwartalniku wydawanym za oceanem opublikowano również artykuły innych pedagogów społecznych naszej Katedry (E. Bonsunowska-Kuska, D. Chlebio-Abed, E. Górnikowska-Zwolak, E. Jarosz, U. Kamińska, J. Łaskawska, A. Radziewicz-Winnicki oraz E. Wysocka).

innymi przeze mnie (obecnie zajęcia na uczelni poza granicami Polski prowadzi na przykład prof. Ewa Jarosz).

Egzemplifikacją wzorowej wieloletniej współpracy jest więź Stephena Walkera – angielskiego socjologa wychowania – z naszą Katedrą. Jakże wielu pamięta o jego ofiarnej pracy i niesionej zawsze pomocy nie tylko Katedrze Pedagogiki Społecznej, lecz także całemu Wydziałowi Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu Śląskiego. To za sprawą Steve'a poznałem osobiście w trakcie kilkunastu wyjazdów konferencyjnych do Wielkiej Brytanii znanych i znakomitych uczonych: Margaret Archer, Basila Bernsteina, Johna Egglestona czy niezapomnianą Michelle Vaughan. Ponadto był Stephen Walker pomysłodawcą, pierwszym czytelnikiem i jakże życzliwym krytykiem mojej książki wydanej 1998 roku w Szwajcarii pt. *Tradition and Reality in Educational Ethnography of Post-Communist Poland. Essays in Social of Education and Social Pedagogy.* Namawiał mnie gorąco do przyjęcia dwuletniego kontraktu na stanowisku profesora, a zarazem rekomendował na to stanowisko, na początku lat osiemdziesiątych na wyspach Fidżi. Niestrudzenie przez wiele lat poprawiał moje teksty dalece nieudolnie przygotowane przeze mnie do druku w języku angielskim. Był także szczególnie zainteresowany bliską współpracą z innymi reprezentantami naszego środowiska[6].

Kontakty kadry naszej Katedry z naukowcami spoza kraju wywarły zapewne niewymierny, ale znaczący wpływ na rozwój naukowy kilkunastu co najmniej osób.

* * *

W tej części przywołanych refleksji pozwolę sobie nawiązać do proponowanej przez Katedrę **idei postępu** postrzeganej zapewne subiektywnie z perspektywy współczesności. Idea postępu – przywołam tutaj trafne i niepospolite analizy prof. Jerzego Jedlickiego sprzed lat – nigdy w rodzimej kulturze nie była doktryną jednoznaczną, nie było jedynego dopuszczalnego wariantu jej interpretacji bądź zalecanej postulatywnie realizacji. Była raczej pojemnym pojęciem, zdolnym wypełniać się wśród różnorodnych porządków innych wartości. Omawiany termin wyszedł już z mody. Moje pokolenie pamięta, że przed paroma dekadami każdy ruch społeczny, stronnictwo, pomysł czy akt publiczny/społeczny **musiał** przejawiać wyłącznie **postępowy** charakter. Przeciwstawiano mu **reakcyjne**, a więc wrogie oblicze marazmu schyłkowego czy dekadencji. Z tych to powodów takie pojęcia, jak „postęp",

[6] A. Radziewicz-Winnicki: *Wspomnienie. Stephen Walker (1944–2015)*. „Chowanna" 2016, T. 1 (46), s. 359–365.

„postępowy", „postępowość", mogą dzisiaj trochę śmieszyć „marnotą" frazesu zużytego w wyobraźni czołowych postaci ówczesnego ludowego i zarazem ludycznego czasu[7]. Termin „postęp" obecnie nie kojarzy się dziś już ani z mitem, ani też z utopią. Traktujemy owo hasło wywoławcze jako symboliczny kierunek, drogę, postulat, wartość naczelną zmierzającą ku pomyślnej i twórczej egzystencji jednostki, do bliżej nieokreślonego finalnego i pomyślnego stanu rozwoju ludzkości wolnej od lęku, opresji, walki, ubóstwa, jednym słowem: ludzi uwolnionych od jakichkolwiek dramatów i bezradności pojawiających się w obliczu ślepych sił i niebezpiecznej historii[8].

Nasze „katedralne" pomysły realizowane były w innych, wydziałowych strukturach, nawet jeśli zakres tej realizacji nie był duży. Staraliśmy wszelkimi siłami tworzyć akademicką przestrzeń powszechnie akceptowaną zarówno przez pedagogów, jak i przez psychologów[9]. Takie to było sprzężenie zwrotne między naszą Katedrą a Wydziałem – Wydziałem z Katedrą Pedagogiki Społecznej.

W burzliwym okresie PRL przez demokratyzację przestrzeni akademickiej rozumiałem ustawowo lub obyczajowo ustaloną rzeczywistą dostępność istniejących możliwości ofiarowanych jednostce na świecie, co już od dawna jest przewidziane w koncepcji uniwersytetu liberalnego, w którego obrębie uwypuklone były wyraźnie funkcje badawcze, a w kształceniu współuczestniczyli nauczyciele akademiccy oraz studenci. Dostępność ta regulowana jest z reguły instytucjonalnie, przy czym działania poszczególnych instytucji zwierzchnich winny zapewnić możliwość wpływu społeczeństwa (tak się zwykle dzieje w cywilizowanej społeczności) na tworzenie i kontrolę realizacji planów indywidualnych i zbiorowych wiążących się z pomyślną partycypacją jednostki w życiu publicznym.

---

[7] Zob. J. J e d l i c k i: *Idea postępu z perspektywy naszego czasu*. „Kultura i Społeczeństwo" 1985, nr 4, s. 15–16.

[8] Ibidem, s. 25.

[9] Pozwalam sobie przypomnieć, iż w latach 1989–1990 z wyboru pełniłem funkcję dziekana Wydziału Pedagogiki i Psychologii UŚ. W tym sensie można mówić o wprowadzeniu w przeszłości działań reformatorskich w ramach prac kolegium dziekańskiego choćby tylko w niewielkim zakresie na terenie naszej jednostki organizacyjnej nie tylko przeze mnie, lecz także przez moich najbliższych współpracowników. Wspomnę, że byli nimi dzisiejsi znani profesorowie: Ewa Syrek – reprezentująca pedagogikę, oraz psycholog Jan M. Stanik. Wszelkie decyzje – zarówno te popularne i oczekiwane, jak i te niezbyt popularne – podejmowaliśmy zawsze wspólnie i kolegialnie. Nieocenioną pomoc prof. prof. Syrek i Stanika traktuję do dziś jako mój dług wdzięczności w stosunku do wymienionych osób.

Nota bene problematyka demokratyzacji przestrzeni społecznej – podobnie jak idea postępu – zawsze nasuwała wątpliwości interpretacyjne. Szczególnie w omawianym przeze mnie okresie – latach 1980–1989 – kiedy dominowały liczne więzi pomiędzy ideologią, polityką a ukrytymi (pozornie niewidzialnymi) interesami dwóch grup tradycyjnie pojawiających się na osi: głęboka tradycja *versus* nowoczesność. Koncepcja, którą w Katedrze przyjęliśmy w działaniach głównie nieformalnych, wiązała się z realizacją funkcji badawczych i obroną naszej społeczności akademickiej przed próbami centralnego zarządzania opartego na wytycznych lichej przecież – z czego wszyscy zdawaliśmy sobie sprawę – ideologii. Podejmowaliśmy – sądzę, że w miarę skutecznie na podstawie pragmatycznego postępowania – działania przeciwstawiające się próbom sprowadzenia ważnego Wydziału wyłącznie do roli wyższej szkoły zawodowej, posłusznej celom nadrzędnym w ramach historycznie realizowanego eksperymentu ludowego państwa w powojennym okresie 1945–1989[10]. Przyjęliśmy w naszej wspólnej koncepcji obowiązującego współdziałania już uprzednio realizowane cele nadrzędne w naszej Katedrze uzasadniające bliską wzajemną i dobrowolną współpracę w wyodrębnionej jednostce organizacyjnej. Chodziło o integrację naszych działań i oczekiwań. Jej fundamentem miała być solidarność wbrew przemijającym różnicom, animozjom czy konfliktom, ponadto wiara w egalitaryzm i demokrację postrzeganą w pryzmacie edukacji i pojmowaną jako prawo każdego człowieka do pełnej realizacji własnych możliwości i do udziału w tworzeniu własnej przyszłości. Kluczem tak pojętej demokracji jest edukacja jednostki na szczeblu wyższym, edukacja, która nie tylko winna być powszechnie dostępna dla studentów poszczególnych kierunków pedagogiki i psychologii, lecz także której cele i metody muszą zostać na nowo przemyślane w obliczu zmienności otaczającego nas świata. Odrębny cel wynikał z przekonania, że jedynie kształcenie, nauczanie i wychowanie wszechstronne może doprowadzić do pełnego rozkwitu osobowości jednostki, w całym bogactwie jej rozwoju, w różnorodnych formach ekspresji i zaangażowania jednostki jako psychologa i pedagoga, przy pluralistycznym oddziaływaniu także innych dyscyplin nauk społecznych[11].

---

[10] Zob. E. Wnuk-Lipińska: *Innowacyjność a konserwatyzm. Uczelnie polskie w procesie przemian społecznych.* Warszawa: Centrum Badań Polityki Naukowej i Szkolnictwa Wyższego UW, 1996, s. 17. Por. A. Radziewicz-Winnicki: *Próby demokracji struktury i aktywności społeczności akademickiej Wydziału w okresie poprzedzającym zmianę ładu społeczno-ekonomicznego.* „Chowanna" 2007, T. 2 (29), s. 218–221.

[11] A. Radziewicz-Winnicki: *Próby demokracji struktury i aktywności społeczności akademickiej Wydziału...*, s. 221.

Kolejne, ostatnie założenie dotyczące działań podejmowanych w ramach pracy Katedry to wiara w pilną konieczność aktywizacji naszej społeczności na arenie międzynarodowej, uwidocznienie udziału pracowników Katedry w życiu naukowym oraz zwiększenie liczby form działalności o charakterze doradczo-ekspertalnym. Ostatnie zadanie należało do jednego z bardziej trudnych, wiązało się bowiem z uchyleniem decyzji podjętej przez władze centralne i wojewódzkie jeszcze w okresie stanu wojennego o wstrzymaniu wydawania znakomitej większości nauczycieli akademickich uczelni i Wydziału paszportów na służbowe wyjazdy konferencyjne do państw zachodnich. Odnieśliśmy jednak pewien sukces. Od 1985 roku nie odnotowaliśmy już żadnego przypadku odmowy wyjazdu i uczestnictwa naszego pracownika dydaktyczno-naukowego w jakimkolwiek przedsięwzięciu[12] organizowanym przede wszystkim poza granicami kraju[13]. Kończąc wątki polityczne, które w mojej działalności sprzed lat przeplatały się nieustannie z życiem akademickim, pragnę podkreślić, iż staraliśmy się różnymi metodami w trybie *invisible* zmniejszyć rolę motywacyjną obowiązującej wówczas ideologii. W naszej jednostce organizacyjnej zawsze (a dzieje się tak do dzisiaj) dyskredytowano normy, wzory i wartości panującej (bądź też zalecanej i propagowanej) ideologii motywującej do wydawania decyzji instytucjonalnych (na owe czasy politycznych) jako narzędzia użytecznego przy podejmowaniu (często polemicznych) rozstrzygnięć. Zawsze dostrzegaliśmy utrudnienia związane z prowadzoną działalnością reformatorską. Mają one przecież – i to nie tylko w naszej ocenie – charakter uniwersalny. Są to zjawiska, sytuacje i cechy natury niekoniecznie ideologicznej, ale również tradycyjnej i historycznej funkcjonujące w każdej formacji. Jednym z takich utrudnień jest z pewnością jakże charakterystyczna i znacząca dla rozwoju cywilizacyjno-społecznego sytuacja polegająca na izolowaniu się pracowników naukowo-dydaktycznych od społeczeństwa przy równoczesnym przejmowaniu przez nich pełnej kon-

[12] A. Radziewicz-Winnicki: *Dwudziestolecie działalności pedagogicznego ośrodka akademickiego w Uniwersytecie Śląskim*. „Rocznik Pedagogiczny" 1992, T. 14, s. 118–119.

[13] Pozwolę sobie przypomnieć, a to już moje osobiste, raczej smutne reminiscencje, że w okresie późniejszym – w latach dziewięćdziesiątych – liczba wyjazdów naszych współpracowników do państw Europy Zachodniej i Stanów Zjednoczonych Ameryki Północnej była bardziej ograniczona niż w końcu lat osiemdziesiątych. Ba, restytuowano również kilka wcześniej realizowanych umów o współpracy z zagranicą – z ośrodkami akademickimi Szkocji, Niemiec, Grecji, Finlandii czy Francji, pomyślnie realizowanymi w latach 1984–1990. Zmniejszyła się także liczba wyjazdów o charakterze *visiting professor* naszych samodzielnych i młodszych pracowników nauki.

troli nad systemem edukacyjnym i kształceniem w określonym trybie przyszłych adeptów nauki, reprezentantów naukowej społeczności. Istnienie takiego stanu prowadzić może do reprodukcji pokoleń niezdolnych do kreatywnego myślenia i sceptycyzmu. Izolowanie nauki i systemu edukacyjnego od społeczeństwa może doprowadzić do jego naiwności, ksenofobii oraz arogancji intelektualnej. Innym efektem samoizolacji nauki, dobrze ilustrowanym właśnie przez nauki społeczne, jest – jak trafnie stwierdza prof. Wiesław Strukowski-Kozień, na przykład konstruowanie wysoce sformalizowanych systemów ideologiczno-teoretycznych, które z logicznego punktu widzenia są poprawne, ale tak naprawdę niewiele mówią o trendach otaczającej ewolucji naszej współczesności, stanowią jedynie uporządkowaną strukturę populistycznych czy też abstrakcyjnych pojęć[14].

* * *

Czterdzieści lat działalności Katedry Pedagogiki Społecznej w Katowicach to także powód, aby i dzisiaj szukać elementów ciągłości bądź zmiany w działalności jednostki. Trudno mi, przyznam szczerze (ale być może się mylę), dopatrzeć się określonej zasadniczej przemiany.

W ramach kontynuacji działalności sprzed lat można oczywiście odnotować **natężenie** podejmowanych eksploracji w ramach poszczególnych kręgów tematycznych[15]. Wszyscy aktualnie zatrudnieni nauczyciele bez wyjątku są wierni swoim zainteresowaniom badawczym, zogniskowanym głównie na socjopedagogicznych dociekaniach teoretycznych i metodologicznych, rozważaniach na temat przemian kulturowych dokonujących się w naszym kraju i na świecie, zajmują się rehabilitacją publiczną sprowadzającą się do szeroko rozumianej profilaktyki. Niezmiennie dominuje analiza interwencji kryzysowej, organizacji niesionej pomocy w lokalnym środowisku wychowawczym. Dostrzegam dzisiaj większą niż przed dziesięcioma laty instytucjonalizację badań i analiz zagadnienia zdrowia społeczności lokalnych, eksplikacji poglądów i zachowań w dziedzinie zdrowia, propagowa-

[14] W. Strukowski-Kozień: *Ukryte założenia jako źródło zagrożenia zasad zorganizowanego sceptyzmu i uniwersalizmu nauki*. W: *Patologia i terapia życia naukowego*. Red. J. Goćkowski, P. Kisiel. Kraków: Universitas, 1994, s. 35.

[15] Por. A. Radziewicz-Winnicki: *Kręgi tematyczne badań i analiz pedagogów społecznych okresu transformacji*. W: *Pedagogika społeczna w Polsce po 1989 roku. Przemiany w nauce, obecność międzynarodowa, kręgi tematyczne prac badawczych*. Red. B. Kromolnicka, A. Radziewicz-Winnicki, M. Noszczyk-Bernasiewicz. Katowice: Wydawnictwo Śląskiej Wyższej Szkoły Zarządzania im. gen. Jerzego Ziętka, 2007, s. 83–86.

nie edukacji zdrowotnej we współczesnej rodzinie itp. Niewątpliwie to zasługa i domena prof. Ewy Syrek i grupy osób zainteresowanych tą problematyką. Odnotować także należy wzrost liczby badań i analiz z zakresu pedagogicznych aspektów sztuki teatralnej stanowiącej unikalny mariaż między pedagogiką społeczną a teorią kultury/sztuki oraz stosowaną filozofią wychowania. Zasygnalizowane kręgi tematyczne rozwijane były dotąd w polskiej pedagogice raczej nieśpiesznie i ciągle opatrywane różnymi obstrukcjami (zastrzeżeniami) – wydaje się mi, że nie zawsze zasadnymi – ze strony innych dyscyplin[16]. Zaobserwowałem również zmniejszenie (w stosunku do przeszłości) liczby prac na styku pedagogiki społecznej i pedagogiki prawa, ale też granic racjonalności, ładu prawno-społecznego, patologii społecznej i wybranych aspektów reedukacji/resocjalizacji. To oczywisty rezultat normalnej fluktuacji w obrębie kadry Katedry – niektórzy nauczyciele akademiccy aktualnie są afiliowani przy innych jednostkach organizacyjnych Uniwersytetu Śląskiego niż przed dziesięciom laty bądź reprezentują uczelnie wyższe w innych regionach kraju.

Oprócz kontynuacji dostrzec można bardzo twórcze zmiany. Profesor Ewa Syrek jako redaktor naczelna „Chowanny" prowadzi konsekwentnie politykę włączania swoich młodszych współpracowników zarówno do redagowania czasopisma, jak i do współzarządzania Katedrą – działania podejmowane są w ramach wieloletniego programu wielowymiarowej współpracy Katedry Pedagogiki Społecznej UŚ z Instytutem Miezioborovych Studii w Brnie (Czechy), w programie uczestniczy wiele osób, właśnie pracowników Katedry. Jestem przekonany, iż cały zespół obchodzący obecnie swój jubileusz dąży do utrzymania i zachowania wartości akademickich wynikających ze współpracy ludzi i instytucji, a poszczególni członkowie tego zespołu przejawiają przecież różne orientacje naukowe, polityczne, mają różne zainteresowania, często bardzo wysublimowane, których etos wyznaczaliśmy wspólnie przed czterdziestoma już laty.

Podjęte przedsięwzięcie – mam na myśli edycję specjalnego numeru „Chowanny" poświęconego przeszłości i doby dzisiejszej naszej subdyscypliny afiliowanej w Uniwersytecie Śląskim w Katowicach – raduje jakże wiele osób.

* * *

[16] Por. E. K o s o w s k a: *Antropologia literatury – moda czy metoda?* „Kultura i Społeczeństwo" 2005, nr 4: *Antropologia i sztuka*, s. 18. Por. Z. S ł o ń s k a: *Zdrowie*. W: *Encyklopedia socjologii*. T. 4. Warszawa: Oficyna Naukowa, 2005, s. 354–359.

W końcowej części opracowania niech wolno mi będzie przytoczyć fragmenty (spisane odręcznie, a tak naprawdę **nabazgrane**, które widnieją na pobladłych już kartkach papieru) odczytane dopiero dzisiaj, po ośmiu latach, które to przedstawiłem w końcu stycznia 2011 roku w czasie pamiętnej dla mnie uroczystości pożegnalnej z Katedrą. Tekst nigdy dotąd nie był opublikowany. Może stanowić (pewien) przyczynek do uwolnienia pamięci zbiorowej (pamięcioznawstwa) w polskiej pedagogice społecznej. To właśnie dydaktycy historii, tak przynajmniej twierdzą autorki: Kornelia Kończal i Joanna Wawrzyniak, w końcu przedostatniej dekady ubiegłego wieku postulowali możliwość wszechstronnego i powszechnego wykorzystania wywiadów (a ufam, że także przemówień), traktowania ich jako nowych rodzajów źródeł historycznych, nobilitowały relacje ustne i podnosiły je do rangi źródeł historycznych[17]. Może zatem mój tekst wskrzesi jubileuszową pamięć naszego środowiska.

Moi Bliscy i Drodzy, i Dostojni Przyjaciele,
Znakomici Goście,
Kochana Ewo! Najlepsza Następczyni i Kontynuatorko pasma naszych sukcesów!

Łza się w oku kręci, tyle dzisiaj jubileuszy i powodów do świętowania. Wybaczcie mi Państwo zatem, że posługuję się rękopisem, ale zaszczyt, jakiego dostępuję ze strony naszej Katedry, to wyróżnienie, o jakim nie mogłem wprost marzyć, wzruszające spotkanie, liczne ciepłe w tonacji przemówienia... Wywołują one napięcia psychiczne i oczywiście stres, który my nazywany politraumą. Oto moi wieloletni współpracownicy darzą mnie zaszczytem pożegnalnym, a zarazem celebrują jubileusz 30-letniej egzystencji naszej jednostki organizacyjnej.

Odczytanie słów intencjonalnie uprzednio przygotowanych niestety wyzwala mechanizm refleksji, nad którym trudno zapanować [...].

Pozwólcie zatem, że parę słów o sobie, bo przecież moje dzieciństwo i pochodzenie odgrywa nadal rolę bardzo zasadniczą w odpowiedzialności za własną realizację funkcji opiekuńczo-zabezpieczających w stosunku do młodszych pracowników dydaktyczno-naukowych. Starałem się zawsze być wierny, tak jak moi wielcy nauczyciele na Uniwersytecie Warszawskim, koncepcji uniwersytetu liberalnego, w którym rozwija się kultura pracy zespołowej, a kształcenie kadr w nauce wiąże się ze współuczestnictwem starszych pracowników dydaktyczno-naukowych, młodszych oraz studentów. Tak jak wśród repatriantów z Kresów, i w moim

[17] K. K o ń c z a l, J. W a w r z y n i a k: *Polskie badania pamięcioznawcze: tradycje, koncepcje (nie) ciągłość*. „Kultura i Społeczeństwo" 2011, nr 4, s. 21.

przypadku – repatriowanego do Bydgoszczy – naczelną rolę odgrywała więź społeczna, spoistość grupowa i zaufanie do bliskich i bliźnich. Takie właśnie relacje starałem się odtworzyć w naszym wzajemnym współdziałaniu. Wierzyłem i wierzę, że poza satysfakcjami osobistymi także relacje te wpłyną na sprawność i efektywność dokonań grupowych. Naszą katedralną społeczność tworzyli i tworzą profesorowie, docenci, adiunkci, wykładowcy, asystenci połączeni trwałą więzią koleżeńską. Cechą wyróżniającą nasz blisko trzydziestoosobowy zespół pozostawała zawsze wrażliwość na relacje wzajemne, nasze bezpośrednie kontakty pozostające w trybie „face to face" i oczywiście zbiorowe (prywatne, poza funkcjami organizacyjnymi). Problemem szczególnie intensywnie przeżywanym była oczywiście sytuacja – prawie zawsze dramatyczna – w polityce kraju i bezpośrednie reakcje członków grupy na wszelkie pojawiające się ważkie fakty w naszym życiu. Niektórzy spośród nas dostrzegali w następujących po sobie w latach osiemdziesiątych zmianach znamiona już na trwałe kształtujące nasze społeczeństwo. Byli zachwyceni, a wręcz urzeczeni wielością i aprobowaną jakością dokonujących się przeobrażeń. Inni zaś postrzegali wprowadzane kolejne zmiany jako pseudoinnowacyjne, widzieli je w kategoriach „czerwonego" lub „czarnego" ujarzmienia; do tych drugich i ja należałem.

My wszyscy pozostający w Katedrze po dzień dzisiejszy respektowaliśmy wspólnie powzięte postanowienie, że w naszej Katedrze po przekroczeniu progu sali nr 140 zapominamy na czas spotkań o indywidualnych fascynacjach jakimikolwiek opcjami ideologicznymi bądź partyjnym zaangażowaniu. Obowiązuje tolerancja odtwarzająca akademicki etos zawodowy. Zawsze staraliśmy się przeciwstawiać wszelkim fałszerstwom i nadużyciom pojawiającym się głównie w krajowych wydarzeniach. Działalność badawcza i ta prospołeczna, zawsze tak sądziłem, daje okazję do budowania satysfakcjonujących interakcji i poczucia bezpieczeństwa opartych na zgodnym współżyciu, kooperacji formalnej i nieformalnej. Sprzyjały chyba te założenia prowadzonej pracy analityczno-badawczej. Dowodzi o tym między innymi dorobek naukowy Katedry szacowany na koniec 2010 roku: blisko 120 prac książkowych zwartych (indywidualnych), ponad 70 prac zwartych (zbiorowych) i przekroczenie magicznej liczby 2 000 rozpraw i artykułów. Za ową nienaruszalną izolację intelektualno-badawczą nas, pedagogów społecznych, wszystkim dzisiaj bardzo serdecznie dziękuję. Nasi/Moi Współpracownicy, pomimo biologicznie wciąż młodego wieku, są dzisiaj znanymi samodzielnymi pracownikami naukowo-dydaktycznymi zatrudnionymi w naszej Uczelni, ale także w innych ośrodkach akademickich w kraju. Trudno byłoby w dniu jubileuszu określić mój/nasz wpływ na indywidualny rozwój naukowy pracowników Katedry, z którego wszyscy jesteśmy bardzo dumni. Jesteśmy z pewnością nie tylko w Polsce, lecz także w świecie najbardziej mobil-

nym i licznym zinstytucjonalizowanym środowiskiem naukowym pedagogów społecznych! Niezbicie dowodzą tego teksty (ponad 80 autorów, nie tylko z Polski, lecz także z kilku innych krajów) zawarte w wyjątkowej księdze jubileuszowej edytowanej przez zespół kilku bliskich mi osób pod niezawodną opieką Pani Profesor Ewy Syrek.

Składam zatem, Moi Drodzy i Kochani, bardzo serdeczne i jak zawsze szczere podziękowania! [...]

W świecie nauki dominują dwie podstawowe wartości, przynajmniej w mojej własnej percepcji, które w chwili, gdy przechodzę na emeryturę także wskutek „biegu różnych spraw" i zagadkowych wydarzeń, pragnę Państwu niniejszym przekazać! Pierwsza to nakaz bezwzględnego przejawiania mobilności, aktywizacji. Wiara w konieczność intensywnej kooperacji, ustawiczna opieka nad kadrą młodych badaczy, wprowadzanie modernizacji, innowacji oraz nadzoru nad ich oczekiwaną dyfuzją. Druga kwestia szczególnie prowokuje myśli narratora w dniu jubileuszu, myśli, które ciągną się od chwili edycji mego podręcznika jesienią 2008 roku. To przekaz dla moich najbliższych Współpracowników, którzy współuczestniczyli w wielu działaniach, pomyślnie i wraz ze mną rozwiązywali w przeszłości każdy problem. Ich/Wasz sukces to wynik naszych wspólnych starań, odważnie wypełnianych, wskrzeszanych nadziei, uczciwości oraz bezwzględnej prawdy.

Może nie przyczyniliśmy się bezpośrednio do wprowadzenia radykalnych reform organizacyjnych czy programowych, ale odrzucaliśmy skutecznie pojawiające się rozstrzygnięcia błędne, nieśmiałe, koniunkturalne, bojaźliwe, niedorzeczne i bardzo, ale to bardzo tradycyjne, po prostu nie z tej epoki zachodniej cywilizacji. Kroczcie dalej ku uczciwości i normalności. Nie bójcie się złej i czasami okrutnej, wręcz obłudnej codzienności. Winniście, a w zasadzie musicie – to nakaz chwili – rozliczyć się z nowymi formami czy postaciami przywołującymi pradawne mityczne lęki, wyuzdane oskarżenia (!) czy też horror wrogiej obcości.

Są to, jak twierdzi genialny Zygmunt Bauman, jeden z moich wielu nauczycieli, [...] *nie tyle pułapki, ile bomby z opóźnionym zapłonem, ukryte nieopodal, tuż obok nas* [...] *pod powierzchnią naszej niepowtarzalnej ludzkiej egzystencji* [...].

Z tej okazji (aby uświetnić trzydziestą rocznicę istnienia Katedry Pedagogiki Społecznej oraz 65. rocznicę własnych urodzin) pozwoliłem sobie przygotować – dla wszystkich Autorów oraz Pracowników naszej Katedry, moich Przyjaciół, miłych Gości – unikalną pamiątkę, która by symbolizowała moją bezgraniczną wdzięczność, a zarazem podsumowywała pewien ważny okres mojej akademickiej egzystencji w Uniwersytecie Śląskim w Katowicach. Jest tą pamiątką medal okolicznościowy – dwustronny – który niniejszym pozwalam sobie przy pomocy Ewy Bielskiej i Kasi Borzuckiej-Sitkiewicz Państwu wręczyć. Nadmie-

niam przy tym, iż bez osobistego zaangażowania, przyjacielskiej i bezpośredniej pomocy p. Docenta Marka Walancika nigdy nie doczekałby się mój pomysł błyskotliwej, jakże zadowalającej i radosnej finalizacji. Za Twoją pomoc i wsparcie, Drogi Marku, oczywiście mam u Ciebie kolejny swój dług wdzięczności. Przypominam moim, już byłym, Współpracownikom, tautologiczne credo. Trzeba zawsze i bez wyjątku „zło" zwalczać „dobrem" i pragmatyzmem motywacji, a nie stroną emocjonalną. Podziałom i zbytnim partykularyzmom, jednostkowym interesom przeciwstawić można tylko ich tolerancję, godność i pochwałę różnorodności pojednanej i zintegrowanej, wykazując przy tym zawsze naszą spoistość wewnątrzkatedralną.

Dziękuję!
Zawsze Wasz
Andrzej R.W.

* * *

W niniejszym artykule, dedykowanym całemu gronu nauczycieli akademickich z okazji jubileuszu czterdziestolecia prześwietnej działalności Zespołu – którego profil jakże odpowiedzialnie i z pełnym sukcesem **kreuje** obecnie prof. Ewa Syrek – starałem się poruszyć zaledwie niektóre kwestie spośród wielu uznanych dokonań wchodzących w skład pasma niewątpliwych sukcesów intelektualnych oraz organizacyjnych Katedry. Jestem przekonany, że jednostka organizacyjna, która obecnie obchodzi swoje święto, odegrała na przestrzeni ostatnich czterech dekad jakże ważną rolę w rozwoju współczesnej pedagogiki społecznej w Polsce i wielu innych krajach, nie tylko ościennych. W tej instytucji zawsze najważniejszym elementem misji było zachowanie i doskonalenie najwyższego **interdyscyplinarnego** poziomu akademickiego we wszystkich wymiarach, także kontaktów międzynarodowych wskazujących niewątpliwie na uniwersytecką **doskonałość**! Z pewnością możemy powiedzieć, że katowicka pedagogika społeczna ma zarówno dawne, przeszłe, jak i zupełnie nowe osiągnięcia.

Czterdzieści lat trwania ośrodka pedagogiki społecznej to stały proces wrastania naszej Katedry w doniosły rozwój nauk społecznych. Wszyscy, którzy ze mną i z Ewą współpracowali – a odeszli już na zawsze – tworzyli zręby niewątpliwego sukcesu i pozostają w naszej/mojej wdzięcznej pamięci. Myśli i wspomnienie o nich nigdy nas nie zawiodą. Pamiętamy również o tych członkach naszej Katedry, którzy zakończyli aktywny okres pracy naukowej i są dzisiaj na emeryturach bądź na rentach. Im z kolei dedykuję fragment solennej mowy prof. Jerzego Szackiego, wygłoszonej przed blisko dwudziestoma laty (parafra-

zuję z pamięci): „Emerytura to pewnie najprzyjemniejsza część życia. Nie trzeba już się uczyć ani pisać. Robi się, co chce. Szkoda jedynie, iż świat jest tak urządzony, że wypada owo świadczenie w drugiej, a nie w pierwszej połowie życia, i że status emeryta nie przypada na czas młodości".

Dziękuję tym, którzy myślami są zapewne z nami w dniu jubileuszu, chociaż reprezentują teraz inne struktury czy jednostki uczelniane. Ten kolejny tom „Chowanny" jest niewątpliwie pewną i nieostatnią próbą wskrzeszenia pamięci o niektórych cennych inicjatorach z obszernego grona osób zatrudnionych w Katedrze w latach 1980–2019. W pełni świadomi oczekiwanych rozstrzygnięć redakcyjnych dziękujemy Ci wszyscy, Droga Ewo, Najlepsza Redaktor Naczelna, za inspirację niezawodną i przestrzeganie standardów intelektualnych i etycznych, które w dniu jubileuszu przybierają rolę/imperatyw nadzwyczaj wzorotwórczy.

Bibliografia

Czas społeczny akademickiego uczestnictwa w rozwoju i doskonaleniu civil society. Księga jubileuszowa dedykowana Profesorowi Andrzejowi Radziewiczowi-Winnickiemu w 65. rocznicę urodzin. Red. E. Syrek. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2010.

Jedlicki J.: *Idea postępu z perspektywy naszego czasu*. „Kultura i Społeczeństwo" 1985, nr 4.

Kończal K., Wawrzyniak J.: *Polskie badania pamięcioznawcze: tradycje, koncepcje (nie) ciągłość*. „Kultura i Społeczeństwo" 2011, nr 4.

Kosowska E.: *Antropologia literatury – moda czy metoda?* „Kultura i Społeczeństwo" 2005, nr 4: *Antropologia i sztuka*.

Radziewicz-Winnicki A.: *Dwudziestolecie działalności pedagogicznego ośrodka akademickiego w Uniwersytecie Śląskim*. „Rocznik Pedagogiczny" 1992, T. 14.

Radziewicz-Winnicki A.: *Kręgi tematyczne badań i analiz pedagogów społecznych okresu transformacji*. W: *Pedagogika społeczna w Polsce po 1989 roku. Przemiany w nauce, obecność międzynarodowa, kręgi tematyczne prac badawczych*. Red. B. Kromolnicka, A. Radziewicz-Winnicki, M. Noszczyk-Bernasiewicz. Katowice: Wydawnictwo Śląskiej Wyższej Szkoły Zarządzania im. gen. Jerzego Ziętka, 2007.

Radziewicz-Winnicki A.: *Próby demokracji struktury i aktywności społeczności akademickiej Wydziału w okresie poprzedzającym zmianę ładu społeczno-ekonomicznego*. „Chowanna" 2007, T. 2 (29).

Radziewicz-Winnicki A.: *Tradition and Reality in Educational Ethography of Post-Communist Poland. Essays in Sociology of Education and Social Pedagogy.* Frankfurt am Main: Peter Lang, 1998.
Radziewicz-Winnicki A.: *Wspomnienie. Stephen Walker (1944–2015).* „Chowanna" 2016, T. 1 (46).
Radziewicz-Winnicki A.: *Zmiana społeczna, kapitał społeczny a żywiołowość w logice przejawianego rozumu.* „Horyzonty Wychowania" 2009, T. 8, nr 15.
Słońska Z.: *Zdrowie*. W: *Encyklopedia socjologii*. T. 4. Warszawa: Oficyna Naukowa, 2005.
Strukowski-Kozień W.: *Ukryte założenia jako źródło zagrożenia zasad zorganizowanego sceptyzmu i uniwersalizmu nauki.* W: *Patologia i terapia życia naukowego*. Red. J. Goćkowski, P. Kisiel. Kraków: Universitas, 1994.
Syrek E.: *Początki instytucjonalizacji szkoły naukowej w pedagogicznym ośrodku akademickim Uniwersytetu Śląskiego. (Działalność organizacyjna i naukowa Zakładu, a następnie Katedry Pedagogiki Społecznej w latach 1974–2006*. „Chowanna" 2007, T. 2 (29).
Syrek E.: *Sociology of Education in Czechoslovakia*. „Journal of Thought" [USA] 1992, vol. 27, nr 3–4 (Fall–Winter).
Syrek E., Radziewicz-Winnicki A.: *Dorobek i aktualny stan pedagogiki społecznej na Górnym Śląsku*. „Acta Facultis Pedagogical Ostraviensis" 1990, Series B-25, Statni Pedagogicke Nakladatelsti (Praha).
Wnuk-Lipińska E.: *Innowacyjność a konserwatyzm. Uczelnie polskie w procesie przemian społecznych.* Warszawa: Centrum Badań Polityki Naukowej i Szkolnictwa Wyższego UW, 1996.
Wołk Z.: *Socjologia versus pedagogika Andrzeja Radziewicz-Winnickiego (zarys akademickiej aktywności)*. Zielona Góra: Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego, 2017.
Żarnowski J.: *Dzienniki Marii Dąbrowskiej jako źródło wiedzy o historii*. „Kultura i Społeczeństwo" 2008, nr 1.

Muszyna, 16 lutego 2019 roku

Andrzej Radziewicz-Winnicki

Jubilee's Message for the Department of Social Pedagogy at the University of Silesia in Katowice From Memories and Reflections

Summary: The author describes, from the perspective of 40th anniversary of the Department of Social Pedagogy at the University of Silesia, the period

of his leadership of this scientific department in the years 1980–2010. Moreover, the author tries to characterise the activities of the Department in the era of socialism and in later years, after 1989, in the period of post-communist social changes. He expects that comparative studies will enable to find the elements of continuity and change in the last decade, when the emphasis has been placed not only at the preservation, but also at the reinforcement of the tradition of social sciences in Poland.

Keywords: history of the Department of Social Pedagogy at the University of Silesia, Andrzej Radziewicz-Winnicki, Ewa Syrek, scientific community of social pedagogy in Katowice

Andrzej Radziewicz-Winnicki

Die Jubiläumsbotschaft für den Lehrstuhl für Sozialpädagogik der Schlesischen Universität in Katowice Erinnerungen und Reflexionen

Zusammenfassung: Anlässlich des vierzigsten Jahrestags der Gründung des Lehrstuhls für Sozialpädagogik an der Schlesischen Universität in Katowice schildert der Verfasser seine Amtszeit des Lehrstuhlleiters in dem Zeitraum 1980–2010. Er bemüht sich, die Tätigkeit des Lehrstuhls im Sozialismus und später nach 1989 zur Zeit postkommunistischen sozialen Wandels darzustellen und hofft darauf, dass vergleichende Studien imstande werden, Elemente der Kontinuität und des Wandels in der letzten Dekade zu finden, in der man sich sowohl auf Erhaltung als auch Verstärkung bisheriger Tradition der Sozialwissenschaften in Polen konzentrierte.

Schlüsselwörter: Geschichte des Lehrstuhls für Sozialpädagogik der Schlesischen Universität in Katowice, Andrzej Radziewicz-Winnicki, Ewa Syrek, wissenschaftliches Milieu der Kattowitzer Sozialpädagogik

„CHOWANNA" 2019, tom jubileuszowy
ISSN 2353-9682 (wersja elektroniczna)
CC BY SA
DOI: 10.31261/CHOWANNA.2019.S.15

Ewa Jarosz
Uniwersytet Śląski w Katowicach
https://orcid.org/0000-0002-3207-0148

Partycypacja społeczna dzieci
Szkic dynamiki dyskursu

Wprowadzenie

Dyskurs dotyczący partycypacji społecznej dzieci dynamicznie rozwija się w ostatnich latach w literaturze światowej. Powstają liczne publikacje, w których podejmuje się różne aspekty tematu. W opracowaniach tych pojęcie partycypacji rozumiane jest z jednej strony podobnie, a jednocześnie w bardzo różny sposób, w zależności od warunków społeczno-kulturowych i politycznych[1]. Manfred Liebel podkreśla, że najbardziej trafnym podejściem do tematu partycypacji jest perspektywa międzykulturowa, która wymaga powstrzymywania się od prostych ocen różnych koncepcji i praktyk partycypacji dzieci. Nie można stosować jednakowych kryteriów i binarnej oceny danych przejawów partycypacji jako lepszych lub gorszych, bardziej postępowych czy zacofanych[2]. Michael Wyness podkreśla, że partycypacja jest złożonym i dynamicznie dyskutowanym tematem, a jednocześnie brak jednoznacznych i podzielanych uniwersalnie definicji, które ujmowa-

[1] M. Liebel: *Kulturowe wariacje form partycypacji dzieci*. W: M. Liebel, U. Markowska-Manista: *Prawa dziecka w kontekście międzykulturowości. Janusz Korczak na nowo odczytany*. Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej im. M. Grzegorzewskiej–Polsko-Niemiecka Fundacja na Rzecz Nauki, 2017; B. Percy-Smith: *Councils, Consultation and Community. Rethinking the Space for Children and Young People's Participation*. „Children's Geographies" 2010, vol. 8 (2), s. 107–122.

[2] M. Liebel: *Kulturowe wariacje form partycypacji dzieci*...

łyby bogactwo wszystkich form partycypacji dzieci[3]. Partycypacja dzieci przybiera bowiem różne postaci i realizowana jest poprzez różne praktyki, można mówić jedynie o pewnym uniwersum pojmowania zagadnienia.

Przestrzeń i wymiary partycypacji dzieci i młodzieży w życiu społecznym są wielorakie i wielopostaciowe, a dyskurs o nich przypomina swoistą mozaikę tworzącą barwny i wielowymiarowy obraz. Ponadto należy podkreślić wagę pryzmatu wielokulturowości w przedmiotowym dyskursie – już na wstępie oznacza to, że rozumienie tego, czym jest partycypacja dzieci, a wręcz jak jest ona nazywana, jakich używa się wobec niej i jej przejawów określeń, jest niejednakowe w różnych warunkach kulturowych. Okazuje się bowiem, że sam termin „partycypacja" w niektórych kulturach nie funkcjonuje, a zjawiska nazywane w języku zachodniego świata partycypacją mają zupełnie inne określenia[4].

Od bycia przedmiotem opieki i wychowania do bycia partnerem w budowaniu świata – rozwój idei partycypacji dzieci

W końcu XX wieku na arenę dyskursu naukowego o dzieciństwie, lecz także na scenę społeczno-polityczną, wkracza dziecko – aktor społeczny. Dziecko jako konstruktor swojego świata, ale i współkonstruktor świata społecznego jako takiego. Rozwija się „nowa socjologia" dziecka, która promuje wartość i pozycję dziecka w układzie społecznym i która zmienia postrzeganie dziecka – dziecko z „przedmiotu" działań wychowawczych i socjalizacyjnych zmienia się w podmiot społeczny i kulturowy[5]. Badacze nowej socjologii dziecka i niektórych nurtów pedagogiki (emancypacyjnej, antyautorytarnej) zaczynają wskazywać na konieczność upowszechniania i akcentowania podmiotowości dziecka oraz wspierania go w tworzeniu, autonomii i wolności własnego świata i własnego życia dziecka w relacji jego równości z dorosłymi. Jedno-

[3] M. Wyness: *Childhood, Culture & Society. In a Global Context*. Los Angeles–London: Sage, 2018, s. 105.

[4] M. Liebel: *Kulturowe wariacje form partycypacji dzieci...*

[5] *Constructing and Reconstructing Childhood. Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood*. Eds. A. James, A. Prout. 2nd ed. London–Washington: Falmer Press, 1997; W.A. Corsaro: *The Sociology of Childhood*. 4th ed. Los Angeles: Sage, 2015; Ch. Jenks: *Socjologiczne konstrukty dzieciństwa*. W: *Wprowadzenie do badań nad dzieciństwem*. Oprac. M.J. Kehily. Przekł. M. Kościelniak. Kraków: Wydawnictwo WAM, 2008.

cześnie podkreślają konieczność uznania wartości społecznej świata, który jest tworzony przez dziecko[6]. W dyskursie o „nowym dziecku" podkreślać też zaczęto konieczność rekonstrukcji obrazu dzieciństwa oraz redefinicji pojęcia dzieciństwa i kultury dziecka, wyraźnie postulowano konieczność poznawania dzieciństwa oczami dzieci poprzez analizowanie relacji dziecka o nim samym i o świecie[7].

Obecnie nabiera rozpędu także dyskurs o sytuacji dzieci jako osób dyskryminowanych i jako grupy dyskryminowanej społecznie. Już w latach siedemdziesiątych John Holt podkreślał: „dzieci pozostają nadal ostatnią z rozległych grup społecznych, którą powszechnie dotyka społeczna dyskryminacja"[8]. Ten ton dyskursu przebijał się coraz wyraźniej wraz z postępującą demokratyzacją życia oraz walką o demokrację w różnych państwach w Europie, obu Amerykach i Australii, wywoływał dyskusje o dostępie dzieci do zasobów, usług i dóbr społecznych oraz do procesów i decyzji społecznych[9]. W efekcie rozwijać zaczął się dyskurs o dziecku jako o partnerze, a relację między dorosłym a dzieckiem zaczęto określać jako relację wymiany pomiędzy równie ważnymi stronami, stronami z nieokreśloną jednoznacznie pozycją autorytetu[10].

Aktualnie w dyskursie naukowym i politycznym o partycypacji społecznej dzieci dziecko jest pełnoprawnym uczestnikiem wspólnoty rodzinnej, szkolnej, środowiskowej, społecznej, państwowej czy regionalnej. Jest nie tylko podmiotem życia społecznego, lecz wyraźnie jest nazywane aktywnym obywatelem[11]. Funkcjonuje we wspólnotach społecznych na zasadach partnerskich (równouprawnienia)[12]. W następstwie zmiany, która zaszła w ostatnich dekadach, dziecko – wcześniej niezauważane lub bagatelizowane – obecnie traktowane jest jako adwokat swych spraw i interesów, jako aktor, a wręcz aktywista społeczny oraz jako recenzent decyzji, które go dotyczą. Jest też traktowane

---

[6] O nurtach antyautorytarnej i emancypacyjnej pedagogiki zob. B. Śliwerski: *Współczesne teorie i nurty wychowania*. Wyd. 3. Kraków: Impuls, 2003.

[7] Ch. Jenks: *Socjologiczne konstrukty dzieciństwa*...

[8] J. Holt: *Escape from Childhood*. New York: E.P. Dutton, 1974, tłum. – E.J.

[9] Zob. P. Freire: *Pedagogy of the Oppressed*. New York– London: Continuum, 2005.

[10] M. Szczepska-Pustkowska: *Od filozofii dzieciństwa do dziecięcej filozofii życia. Casus władzy (i demokracji)*. Kraków: Impuls, 2011.

[11] R. Lister: *Unpacking Children Citizenship*. In: *Children and Citizenship*. Eds. A. Invernizzi, J. Williams. Los Angeles–Washington: Sage, 2009.

[12] B. Śliwerski: *Pedagogika dziecka. Studium pajdocentryzmu*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2007.

jako badacz własnej rzeczywistości[13]. Wytworzył się więc postulatywny obraz relacji dzieci – dorośli jako obraz stron, jak wylicza Maria Szczepska-Pustkowska, współistniejących, współuczestniczących, współdziałających, współpracujących i współkonstruujących[14]. Relacja obu światów widziana jest więc w kategoriach równości, wzajemnego szacunku oraz równouprawnienia.

Nowa perspektywa dziecka i dzieci jako grupy społecznej odwołuje się do innej niż obowiązująca wcześniej podstawy rozumienia wzajemnych relacji dzieci i dorosłych. Dokonuje się tu zmiana kategorii zasadniczej – postawa protekcji wobec dzieci ustępuje postawie uznania społecznego, partnerstwa oraz partycypacji dzieci. Dzieci są włączane w proces podejmowania decyzji społecznych, a nawet politycznych, oraz w działania społeczne[15]. Innymi słowy, dawna postawa „dla dzieci" ustępuje miejsca postawie „z dziećmi". Tak najkrócej można oddać nową perspektywę postrzegania dziecka i dzieci oraz tego, czym jest partycypacja społeczna dzieci – perspektywę, która w centrum relacji stawia współdziałania, współorganizowanie rzeczywistości oraz wspólne z dziećmi, partnerskie rozwiązywanie różnego rodzaju problemów, które dotyczą dzieci lub środowiska.

Formalno-polityczne zaplecze idei partycypacji dzieci i wykładnia tej idei

Podstawowe założenia społeczno-politycznej promocji partycypacji dzieci zostały zawarte w Konwencji o prawach dziecka z 1989 roku, dokumencie ratyfikowanym przez wszystkie (z jednym wyjątkiem – Stanów Zjednoczonych) kraje świata, wyznaczającym standardy warunków życia i rozwoju dzieci. W zawartym w Konwencji art. 12 określa się prawa partycypacyjne dzieci, tj. prawo do swobodnego wyrażania własnych poglądów i tego, by były one przyjmowane z należytą powagą stosownie do zdolności dziecka. W kolejnych artykułach, tj. art. 13, 14, 15, 16 i 17, wyrażono ideę partycypacji społecznej dzieci jako ich

[13] M. Wyness: *Childhood and Society*. 2nd ed. Basingstoke: Palgrave MacMillan, 2012; A. Toots, N. Worley, A. Skosireva: *Children as Political Actors*. In: *The SAGE Handbook of Child Research*. Eds. G.B. Melton et al. London–Thousand Oaks, Calif.: Sage, 2014; T. Dahl: *Children as Researchers: We Have a Lot to Learn*. In: *The SAGE Handbook of Child Research*...

[14] M. Szczepska-Pustkowska: *Od filozofii dzieciństwa do dziecięcej filozofii życia. Casus władzy (i demokracji)*...

[15] G. Lansdown: *Addressing the Balance of Power*. In: *Valuing Children's Potentials. How Children's Participation Contributes Fighting Poverty and Social Exclusion*. Ed. M. Schuurman. Brussels: Eurochild, 2010.

prawo do swobodnej wypowiedzi, prawo do (odpowiedniej) informacji, prawo do swobody myślenia, sumienia i wyznania, prawo do swobodnego zrzeszania się, prawo do prywatności oraz prawo do dostępu do informacji medialnych. Eksperci tematu podkreślają, że tymi wszystkimi zapisami we wskazanych artykułach Konwencji nie tylko zaakcentowano prawo dzieci do samostanowienia, ale jednocześnie określono ich status jako pełnoprawnych obywateli. Natomiast samą partycypację społeczną dzieci uczyniono jednym z podstawowych wymiarów ich funkcjonowania, ale też jednym z „warunków ich właściwego rozwoju"[16].

Wykładnię idei partycypacji dzieci zawartej w Konwencji zaprezentowano w Komentarzu ogólnym Komitetu Praw Dziecka nr 12 z 2009 roku, zatytułowanym *The Right of the Child to be Heard* (CRC/C/GC/12)[17]. Wyjaśnia się w nim, że państwa powinny realizować szereg działań na rzecz upowszechniania i wdrażania idei. Powinny zachęcać dzieci do formułowania i wyrażania swoich poglądów oraz stwarzać dzieciom ku temu rzeczywiste warunki i możliwości[18]. Uzupełnieniem wyjaśnienia istoty partycypacji dzieci jest nota zawarta w Komentarzu ogólnym nr 5 Komitetu Praw Dziecka z 2003 roku o wprowadzaniu w życie Konwencji o prawach dziecka; w Komentarzu tym wskazano na konieczność rozwijania bezpośrednich relacji rządów państw z szerokimi grupami dzieci w celu ustalania ich poglądów oraz kreowania odpowiedniej polityki w różnych sektorach. Podkreślono przy tym, że chodzi o bezpośrednie relacje z dziećmi, a nie kontakty z nimi przez media czy jakieś organizacje pozarządowe[19]. Tym samym wyraźnie wskazano potrzebę realizacji praw partycypacyjnych dzieci nie tylko w kontekście indywidualnym, lecz także w znaczeniu zbiorowym jako grup i jako populacji, co zresztą jest akcentowane w dyskursie teoretycznym o partycypacji dzieci[20].

Sens i obraz partycypacji – jej pożądanych konstruktywnych form i zasad urzeczywistniania – wyrażone są w wielu różnych politycznych dokumentach. Na poziomie europejskim koncepcję partycypacji dzieci

[16] M. Wyness: *Childhood and Society...*, s. 234.

[17] *Prawa dziecka – dokumenty Organizacji Narodów Zjednoczonych*. Oprac. P.J. Jaros, M. Michalak. Warszawa: Biuro Rzecznika Praw Dziecka, 2015.

[18] L. Lundy: *„Voice" is Not Enough: Conceptualising Article 12 of the United Nations Convention on the Rights of the Child*. „British Educational Research Journal" 2007, vol. 33 (6).

[19] *Prawa dziecka – dokumenty Organizacji Narodów Zjednoczonych...*

[20] N. Thomas: *Towards a Theory of Children's Participation*. „International Journal of Children's Rights" 2007, vol. 15 (2); M. Liebel: *Adultyzm i dyskryminacja wobec dzieci ze względu na wiek*. W: M. Liebel, U. Markowska-Manista: *Prawa dziecka w kontekście międzykulturowości...*

i młodzieży oraz potrzebę jej pełnej implementacji w życie społeczne przedstawiają rekomendacje oraz inne dokumenty. Do najważniejszych należą: *Znowelizowana Europejska Karta uczestnictwa młodych w życiu lokalnym i regionalnym* z 2003 roku, Rekomendacja Komitetu Ministrów państw członkowskich Rady Europy REC(2004)13 o partycypacji młodych ludzi w życiu lokalnym i regionalnym, Rekomendacja Rady Europy pt. *Promoting the Participation by Children in Decisions Affecting Them* (REC 1864 z 2009 roku) oraz Zalecenie Nr R (97) 3 Komitetu Ministrów dla państw członkowskich w sprawie udziału młodzieży oraz przyszłości społeczeństwa obywatelskiego[21].

W wymienionych oraz innych dokumentach opisujących sens oraz sposoby urzeczywistniania partycypacji społecznej dzieci i młodzieży zapisane są różne jej przejawy i formy. Gdy uzupełnimy ten obraz opisami praktyki oraz wskazaniami innych autorów, będziemy mogli dostrzec dość bogaty katalog przejawów partycypacji dzieci, który obejmuje następujące formy:

- dostęp dzieci i młodzieży do odpowiednio przygotowanej informacji dotyczącej spraw i problemów oraz decyzji i rozwiązań, jakie w sprawach dzieci są podejmowane;
- prezentowanie przez dzieci i młodzież ich opinii w sprawach swoich i środowiska, w którym żyją, oraz w sprawach decyzji politycznych, jakie są podejmowane, a także swobodna ekspresja poglądów;
- tworzenie przez dzieci własnej relacji o rzeczywistości, poprzez tworzenie informacji, tekstów, twórczość artystyczną itp.;
- udział dzieci w decydowaniu i projektowaniu działań, opracowywaniu rozwiązań dotyczących spraw bezpośrednio lub pośrednio odnoszących się do dzieci i młodzieży oraz ich problemów;
- współzarządzanie lub samozarządzanie przez dzieci rzeczywistością (lub jej określonymi częściami);
- udział dzieci w ocenie działań i rozwiązań, które podejmowane są na rzecz dzieci, krytyka tych działań;
- tworzenie różnych form dziecięcej i młodzieżowej wspólnotowości oraz zrzeszanie się młodych ludzi w stowarzyszenia, ruchy i organizacje oraz inne formy samoorganizowania się – inspirowane i zarządzane tylko przez dzieci i młodzież lub przy wsparciu dorosłych;
- działanie dzieci dla innych, na rzecz wspólnego dobra, na rzecz środowiska społecznego i naturalnego;
- współudział dzieci w badaniu problemów i sytuacji oraz różnych wymiarów życia dzieci lub inspirowanie i realizowanie przez dzieci badań przy wsparciu dorosłych lub we współpracy z nimi.

[21] Zob. *Prawa dziecka. Dokumenty Rady Europy*. Zbiór i oprac. P.J. Jaros. Warszawa: Biuro Rzecznika Praw Dziecka, 2013.

Eksperci zwracają uwagę, iż w praktyce bogactwo form partycypacji społecznej dzieci jest często spłaszczane i sprowadzane do decydowania dzieci w jakichś sprawach, a jeszcze węziej: do konsultowania z dziećmi jakichś spraw i decyzji.

Roger Hart, klasyk dyskursu naukowego o partycypacji dzieci, podkreśla, że w partycypacji nie chodzi jedynie o wysłuchiwanie dzieci czy o uwzględnianie głosu dzieci w procesach decydowania o rzeczywistości i zarządzania nią i że tak naprawdę chodzi o to, by dzieci współpracowały z innymi dziećmi oraz z dorosłymi w celu decydowania, ale także w celu planowania i realizowania jakichś wspólnych aktywności, począwszy od wspólnego wybudowania miejsca do zabawy, a skończywszy na wspólnym wypracowaniu rozwiązań w zakresie polityki państwa w sferze edukacji, zdrowia czy polityki społecznej, które przecież dotyczą dzieci[22]. Podobnie, ukazując współdziałanie jako sens partycypacji, wypowiadają się też inni eksperci tematu. Na przykład Barry Percy-Smith i Nigel Thomas podkreślają, że partycypacja dzieci to nie tylko rozmawianie z nimi czy uwzględnianie „głosu" dzieci, ale też wspólne z nimi działanie[23]. Uświadamiając sens partycypacji, Roger Hart wyeksponował warunki, jakie muszą być spełnione w odniesieniu do działań lub sytuacji, by udział dzieci w życiu społecznym był prawdziwą partycypacją społeczną. Wymieniał: rozumienie sytuacji przez dzieci oraz ich świadomość sensu i celu danego działania, dobrowolność udziału dzieci albo wręcz ich – oddolna – inicjatywa działania, rozumienie przez dzieci zasad ich udziału w projekcie oraz zasad wyrażania opinii lub ekspresji własnych poglądów, duży stopień swobody w formie i treści dziecięcych wypowiedzi i wyrażania siebie, swojej opinii lub oceny. Ponadto wskazywał na faktyczny wpływ dzieci na procesy decyzyjne oraz odpowiedni wybór ciał w rzeczywisty sposób reprezentujących interesy dzieci i młodzieży[24].

---

[22] R. Hart: *Children's Participation. The Theory and Practice of Involving Young Citizens in Community Development and Environmental Care*. London–New York: Earthscan Publications, 1997.

[23] *A Handbook of Children and Young People's Participation. Perspectives from Theory and Practice*. Eds. B. Percy-Smith, N. Thomas. London–New York: Routledge, 2010.

[24] R. Hart: *Children's Participation. From Tokenism to Citizenship*. [„Innocent Essays". No. 4]. Florence: UNICEF, 1992.

Dynamika teoretycznych kontekstów dyskursu o partycypacji dzieci – zmiana akcentu

W pierwszych dekadach rozwoju dyskursu o partycypacji dzieci podstawowym kontekstem ideowo-teoretycznym były wspomniane koncepcje tzw. nowej socjologii dziecka, ukazujące je jako aktora społecznego, aktywnego uczestnika życia społecznego. Koncepcjom tzw. nowej socjologii dziecka towarzyszyły antyautorytarne koncepcje społeczno-pedagogiczne, w których podkreślano zdolności i kompetencje dziecka do decydowania i działania społecznego, do zarządzania własnym rozwojem, do kreowania swojej rzeczywistości, oraz koncepcje, w których akcentowano potrzebę rozwijania podmiotowości dziecka. W tych stanowiskach teoretycznych podkreślano znaczenie partycypacji dla rozwoju owej podmiotowości oraz inne korzyści rozwojowe, jakie dzieci odnoszą poprzez partycypację. Eksponowano też korzyści, jakie inni (wręcz całe społeczeństwa) odnoszą wskutek partycypacji dzieci. W tym ujęciu przeważało więc spostrzeganie partycypacji jako procesu prowadzącego do korzyści indywidualnych (podmiotowość) i społecznych (na przykład dojrzałe obywatelstwo, kreatywność, pomysłowość), a wręcz ujmowanie partycypacji jako narzędzia lub jako metody, drogi prowadzącej do osiągania różnych wartości społecznych[25]. Można powiedzieć, iż kontekstem nawoływania do upowszechniania partycypacji dzieci były korzyści indywidualne (rozwojowe) i korzyści, jakie z partycypacji dzieci mogą płynąć dla innych – dla całego społeczeństwa. Te czynniki stanowiły zasadnicze podłoże argumentacji propartycypacyjnej.

Obecnie, jak zauważa Nigel Thomas, dynamicznie rozwijają się próby stosowania szerszych ujęć teoretycznych w koncepcyjnej obudowie partycypacji społecznej dzieci. Podłożem jest tu sama koncepcja praw dziecka i praw człowieka, idee demokracji oraz pedagogiczne idee wyzwolenia i emancypacji dziecka, na przykład pedagogika Paula Freire[26]. Badacze znacznie częściej sięgają do teorii społecznych i politycznych. Coraz częściej kontekstami rozważań o partycypacji stają się teorie demokracji liberalnej, jak w rozważaniach Toma Cockburna[27], teorie rządzenia i zarządzania, jak w tekstach Therese O'Toole

[25] M. Wyness: *Childhood, Culture & Society...*; N. Thomas: *Love, Rights and Solidarity: Studying Children's Participation Using Honneth's Theory of Recognition*. „Childhood" 2012, vol. 19 (4).

[26] N. Thomas: *Love, Rights and Solidarity...*

[27] T. Cockburn: *Children and Deliberative Democracy*. In: *A Handbook of Children and Young People's Participation...*; Idem: *Rethinking Children's Citizenship*. Houndmills, Basingstoke–New York: Palgrave Macmillan, 2013.

i Richarda Gale'a[28] czy Kay Tisdall[29], ale także teorie przestrzeni, jak pokazał to Greg Manion[30], czy teorie dialogu społecznego i inkluzji, co dostrzec można w tekstach australijskich badaczy Ann Graham i Robyna Fitzgeralda[31]. Thomas wskazuje ponadto na użytkowanie w dyskursie o partycypacji także teorii zmiany społecznej oraz ogólnych teorii obywatelstwa i partycypacji społecznej[32]. Istotne dla kształtowania się dyskursu o partycypacji dzieci stają się też koncepcje metodologiczne. W tym względzie wyróżnia się koncepcja *participatory action research*, którą w narracji o partycypacji dzieci inspiruje się na przykład Barry Percy-Smith[33].

Inspirującym kontekstem analiz partycypacji dzieci są też koncepcje polityczne. Nigel Thomas proponuje uwzględniać koncepcje polityczne Marion Young oraz Pierre'a Bourdieu, ale jako szczególnie przydatną wskazuje teorię uznania proponowaną przez Axela Honnetha[34]. W obecnym dyskursie o partycypacji dzieci silnie obecne są także odwołania do innych ogólniejszych stanowisk teoretycznych z kręgu koncepcji „walki o uznanie", jak stanowiska Charlesa Taylora czy Nancy Fraser[35].

Innymi słowy, obecny dyskurs o partycypacji dzieci dryfuje w stronę teorii społeczno-politycznych, które stawiają w aksjologicznym centrum urzeczywistnianie głębokiej demokracji, aktywnego oby-

---

[28] T. O'Toole, R.T. Gale: *Learning from Political Sociology: Structure, Agency and Inclusive Governance*. „International Journal of Children's Rights" 2008, vol. 16 (3).

[29] K. Tisdall: *Governance and Participation*. In: *A Handbook of Children and Young People's Participation*...

[30] G. Mannion: *After Participation: The Socio-Spatial Performance of Intergenerational Becoming*. In: *A Handbook of Children and Young People's Participation*...; G. Mannion, J. I'Anson: *Beyond the Disneyesque: Children's Participation, Spatiality and Adult-Child Relations*. „Childhood" 2004, vol. 11, no. 3.

[31] R. Fitzgerald et al.: *Children's Participation as a Struggle over Recognition*. In: *A Handbook of Children and Young People's Participation*...

[32] N. Thomas: *Love, Rights and Solidarity*...

[33] B. Percy-Smith: *Councils, Consultation and Community*...; Idem: *Children's Participation in Local Decision-Making. The Challenge for Local Governance*. In: *Stepping Forward: Children and Young People's Participation in the Development Process*. Eds. V. Johnson et al. London: ITDG Publication, 1998.

[34] N. Thomas: *Towards a Theory of Children's Participation*...; Idem: *Love, Rights and Solidarity*...

[35] R. Fitzgerald et al.: *Children's Participation as a Struggle over Recognition*...; N. Thomas: *Towards a Theory of Children's Participation*...; Idem: *Love, Rights and Solidarity*...

watelstwa wszystkich grup społecznych oraz partycypacji społecznej równoprawnej dla wszystkich. Wartością zasadniczą, do jakiej nawołują orędownicy partycypacji dzieci przywołujący te koncepcje, jest równość dzieci w dostępie do wszelakich zasobów oraz procesów decydowania i zarządzania, równość w dostępie do praw oraz do społecznego i kulturowego działania i tworzenia. Tak więc demokracja jako taka i jej urzeczywistnianie poprzez niwelowanie nierówności, a także eliminacja dyskryminacji przez szeroką inkluzję społeczną dzieci stanowią trzon argumentacji na rzecz implementowania w społeczeństwie idei partycypacji społecznej dzieci i zapewniania jej dzieciom.

Obserwujemy, jak podkreśla Manfred Liebel, wyraźny zwrot w dyskursie. Wcześniej kwestie dyskryminacji społecznej ze względu na wiek były słabo eksponowane. Nie były widoczne, zdaniem Liebela, ani w debatach o prawach człowieka, ani nawet w samej Konwencji o prawach dziecka[36]. Liebel uważa, że to współczesna rzeczywistość, różnego rodzaju zjawiska spowodowały, że rozmyte zostały granice pomiędzy dorosłością a dzieciństwem w tradycyjnych kryteriach ich rozróżniania. Obecnie nie ma już wyraźnego podziału na dzieci i dorosłych w takich obszarach, jak odpowiedzialność, obowiązki, nauka, praca, kompetencje, umiejętność użytkowania dóbr (na przykład nowych technologii) czy dojrzałość społeczno-kulturowa. W świetle tych kryteriów odróżnianie dorosłych od dzieci rozmywa się, podział na dzieci i dorosłych nie jest już tak kategoryczny. Ta sytuacja wzmacnia i rozwija dyskurs o partycypacji dzieci jako rzeczywistości należnej im na prawach (z mocy) idei równości, demokracji i społeczeństwa obywatelskiego[37].

Zaplecze teorii społecznych i politycznych obecnego dyskursu o partycypacji dzieci powoduje, że coraz wyraźniej wybrzmiewają w nim takie terminy, jak: inkluzja, partnerstwo, współdziałanie, współzarządzanie, dialog społeczny, społeczne uznanie. Dzisiaj zaczynają one dominować nad wcześniejszą stylistyką narracji o partycypacji, odwołującą się do dziecka – aktora społecznego, do podmiotowości dziecka czy do jego zdolności do wyrażania opinii i podejmowania decyzji. Oczywiście dawne konteksty teoretyczne i związana z nimi terminologia dyskursu o partycypacji dzieci jest aktualna. Partycypacja dzieci nadal jest spostrzegana jako droga ich indywidualnego rozwoju, jako czynnik wzmacniania osobistego dobrostanu (*well-being*), jako wspieranie rozwoju podmiotowości dziecka, jako edukacja postaw obywatelskich i droga rozwoju aktywnego obywatelstwa i społeczeństwa obywatel-

[36] M. L i e b e l: *Adultyzm i dyskryminacja wobec dzieci ze względu na wiek*...
[37] Ibidem.

skiego. Zmiana polega na przesunięciu akcentu w zakresie ideowego podłoża urzeczywistniania, urealniania partycypacji dzieci. Obecność i silniejsze współcześnie wybrzmiewanie w dyskusjach o partycypacji teorii społeczno-politycznych wraz z ich pojęciami i kategoriami oznacza przede wszystkim przesunięcie akcentów w dotychczasowej argumentacji, a nie całkowity odwrót od wcześniejszych perspektyw. Te nadal są „w użyciu", nadal są rzeczywistym i ważnym podłożem ontologiczno-aksjologicznym dla uzasadniania i upowszechniania partycypacji społecznej dzieci.

Partycypacja dzieci – czyli czyja?

Prawa partycypacyjne dzieci, czyli między innymi prawa do decydowania, informacji, wyrażania siebie, oceny działań i inne, są w świetle aktualnego kontekstu teoretycznego (przedstawionego wcześniej) prawem nie tylko poszczególnych dzieci; nade wszystko są rozumiane jako prawa grup i zbiorowości dzieci. Chodzi tu o wszelkie zbiorowości – od najmniejszych, jak klasa szkolna czy grupa dzieci w jakiejś instytucji, przez większe, jak dzieci w środowisku lokalnym, dzieci w ramach wspólnie funkcjonującej grupy wyznaniowej czy grupy etnicznej, po całe populacje dzieci żyjących w społeczeństwie, w danym państwie. Koncepcja partycypacji dotyczy bowiem dzieci w sensie zarówno indywidualnym, jak i zbiorowym. Co więcej, ogląd aktualnego dyskursu o partycypacji dzieci dowodzi, iż to zbiorowe, kolektywne rozumienie partycypacji przeważa w badaniach i opracowaniach.

Uważa się obecnie – co dostrzec można w przytoczonych teoriach społeczno-politycznych – że dzieci powinny być przez państwo traktowane jako grupa społeczna czy zbiorowość mająca możliwie szeroki udział w demokratycznym podejmowaniu decyzji, jako grupa o realnym wpływie na ogólne decyzje podejmowane w kwestiach, które mogą dotyczyć dzieci w bieżącej sytuacji, a także w przyszłości[38]. Dzieci są znaczną pod względem liczebnym grupą społeczną, której opinie muszą być wysłuchane i uwzględnione w polityce instytucji, lokalnej czy państwowej. Jako grupa dzieci powinny brać udział w procesach decydowania w sprawach dla nich istotnych[39]. Dzieci powinny też być uznane jako grupa społeczna kreująca życie społeczne i kulturalne.

[38] N. Thomas: *Towards a Theory of Children's Participation*...

[39] M. Taylor, B. Percy-Smith: *Children's Participation: Learning from and for Community Development*. „International Journal of Children's Rights" 2008, vol. 16 (3).

Aby tak było, trzeba wprowadzić wiele zmian w zakresie społecznej aplikacji idei.

Należy dążyć do pozyskania poglądów dzieci wypowiadających się zbiorowo, do konsultowania decyzji, do uzyskiwania opinii czy ocen, czy też do współpracy nad rozwiązaniami lub realizacją programów z grupami dzieci – jak zauważa Manfred Liebel[40]. Partycypacja dzieci w wymiarze zbiorowym oznacza także, że w podejmowanych w różnych obszarach polityki ustaleniach, które dotyczą aktualnie, potencjalnie lub w przyszłości dzieci jako zdefiniowanej grupy społecznej, najlepszy interes dzieci, ich dobro muszą być zasadniczym kryterium. W praktyce oznacza to, że jeśli w jakimś obszarze w grę wchodzi interes dzieci lub jakiejś grupy dzieci, wówczas zarządzający instytucjami, urzędami, organami samorządowymi czy państwowymi powinni stworzyć taką przestrzeń i takie mechanizmy, aby dać dzieciom wystarczającą szansę udziału w tych decyzjach, działaniach czy rozwiązaniach. Co więcej, powinno się stworzyć dzieciom jako grupie szansę udziału w monitorowaniu wykonania programu podjętego na ich rzecz czy realizacji obranej polityki.

Rozumienie partycypacji dzieci w kategoriach społeczno-politycznych jako grupy i zbiorowości oznacza również uznanie ważności oraz wartości treści i formy wypowiedzi dzieci, a także niedyskryminowania ich pod względem poglądów czy środków ich prezentowania. Jak zauważają Taylor i Percy-Smith, dorośli powinni powstrzymać się od interweniowania czy deprecjonowania tego, jak młodzi ludzie wyrażają swoje opinie, w jaki sposób prezentują swoje zdanie czy wyrażają oceny[41]. Młodzi ludzie muszą mieć możliwość artykułowania swoich wartości za pośrednictwem własnych akcji i przez własny wybór tego, o czym chcą się wypowiedzieć oraz co ich interesuje. Powinni też mieć swobodę wyboru sposobu, w jaki chcą to zrobić, nawet jeśli ich głos przyjmuje postać walki o obywatelstwo w formach kłopotliwych dla dorosłych[42]. Obecnie często bowiem mamy do czynienia z pewnym rozdwojeniem postaw dorosłych. Z jednej strony zachęcają oni młodych do partycypacji i aktywności społecznej, a z drugiej strony gdy taka aktywność społeczna jest podejmowana i przez samych młodych organizowane są spontaniczne akcje, dorośli wpadają w panikę i widzą w nich niebezpieczne „klimaty" buntu czy anarchii. To paradoks, zauważa Virginia Morrow, bo w efekcie młodzi ludzie są zniechęcani do takich aktywności i podejmowania trudnych do akceptacji przez

[40] M. Liebel: *Adultyzm i dyskryminacja wobec dzieci ze względu na wiek*...

[41] M. Taylor, B. Percy-Smith: *Children's Participation*...

[42] B. Hayward: *Children, Citizenship and Environment*. London: Routledge, 2012.

dorosłych form uczestnictwa społecznego, a często wręcz spotykają młodych za to restrykcje[43].

Partycypacja dzieci oznacza także realizowanie przez nie jako grupę społeczną prawa do informacji. Oznacza to, że nie wolno ograniczać młodym ludziom dostępu do informacji o sprawach ich dotyczących lub o sprawach, które w dużej mierze się do nich odnoszą aktualnie lub w przyszłości. Obowiązek zapewnienia młodym ludziom informacji oznacza też, że informacje prezentowane są w sposób przyjazny dzieciom, że powinny mieć odpowiednią postać dostosowaną do możliwości rozwojowych dzieci. W kontekście prawa do informacji partycypacja dzieci oznacza też dostęp dzieci do przestrzeni i środków tworzenia informacji. Chodzi o zachęcanie dzieci do wytwarzania i upowszechnia własnej relacji o rzeczywistości, o wydarzeniach, o tym, co dzieci uznają za ważne dla siebie i swojego świata, i umożliwianie dzieciom takiej aktywności. Co więcej, odwołanie się do społeczno-politycznego uzasadnienia partycypacji oznacza, że w sensie społecznym kultura wytwarzana przez dzieci i młodzież powinna być społecznie uznana i doceniana. To znaczy, że dorośli powinni doceniać wizję dzieci dotyczącą ich sposobu na aktywność społeczną, powinni uznawać tworzone przez młodych zjawiska społeczne i wytwory dzieci i młodzieży, doceniając je jako wkład w ogólnospołeczną kulturę.

Obecnie nadal często ma miejsce bagatelizowanie tego, co jest wytwarzane przez dzieci i młodzież. Tymczasem młodzi ludzie są w stanie już stosunkowo wcześnie sami tworzyć i organizować w funkcjonalny sposób życie społeczne, co już dawno temu podkreślał Roger Hart[44]. Ten właśnie obszar, jego zdaniem, wymaga uważnego zbadania i opisania. Dzieci bowiem aktywnie konstruują swoje relacje, wartości i wzory kulturowe, kody i przekazy. Testują je i adaptują do swego funkcjonowania, dzięki czemu tworzą swoiste style. Na co dzień podejmują decyzje i dokonują wyborów społecznych, podejmują wspólne aktywności i wzajemnie się kontrolują, inspirują, krytykują i organizują. Codzienne życie dzieci, ich aktywności względem siebie to nic innego jak działanie społeczne. To też jest partycypacja – podkreśla Hart[45]. Nieformalna codzienna aktywność dzieci, zjawiska ich współdziałania z sobą

---

[43] V. M o r r o w: *Social Capital, Community Involvement and Community Cohesion in England: A Space for Children and Young People?* „Journal of Social Sciences" 2005, special issue, no. 9.

[44] R.A. H a r t: *Children's Participation. From Tokenism to Citizenship...*; I d e m: *Charting Change in the Participatory Settings of Childhood. A Very Modest Beginning*. In: *Children, Politics and Communication. Participation at the Margins*. Ed. N. T h o m a s. Bristol: Policy, 2009.

[45] R.A. H a r t: *Charting Change in the Participatory Settings of Childhood...*

i współdziałania z dorosłymi, relacje społeczne, jakie są tworzone przez dzieci i jakie charakteryzują zbiorowości dzieci czy pewne ich grupy, a także jakie odbywają się w naturalny sposób w rzeczywistości oraz w przestrzeni wirtualnej, to nic innego jak ich partycypacja społeczna lub, jak podkreślają inni, przejawy ich obywatelstwa[46]. Ten świat dziecięcej kultury powinien być przez dorosłych uznany i doceniony jako wkład dzieci w ogólną kulturę, a przez badaczy eksplorowany i poznawany w celu prób jego zrozumienia. Tymczasem dorośli, nagłaśniając potrzebę partycypacji dzieci, często nie dostrzegają tej „nieformalnej" codziennej partycypacji dzieci, tej samorzutnej aktywności społecznej i naturalnego wytwarzania kultury, umniejszają tę aktywność, dyskryminują ją co do znaczenia oraz wartości społecznej i kulturowej.

Obszarem partycypacji wyraźnie wybrzmiewającym w kontekście zbiorowego jej rozumienia jest dostęp młodych ludzi do dóbr i praw życia politycznego. Oznacza to między innymi dostęp do stowarzyszania się, do tworzenia własnych organizacji zarządzanych przez młodych lub – zgodnie z ich wolą – przy pomocy dorosłych[47], a także stwarzanie młodym możliwości tworzenia ruchów społecznych. Także na tym polu nader często spotyka się w praktyce społecznej dewaluowanie wartości takich aktywności i form działania młodych ludzi. Często też brak jest możliwości sankcjonowania stowarzyszeń młodych albo występują próby kontrolowania przez dorosłych form zrzeszania się dzieci i młodzieży, czasami wręcz traktowanie tego dziecięcego zrzeszania się w kategoriach zagrożenia ładu społecznego.

W kontekście zbiorowego rozumienia partycypacji dzieci podkreśla się też, że do pełnej realizacji idei potrzeba, by młodzi ludzie włączali się w sam dyskurs o niej. Realizując więc ideę dialogu społecznego z dziećmi, należy pogłębiać i eksplorować partycypację młodych wspólnie z młodymi ludźmi i wspólnie z nimi rozważać jej problemy i ją konceptualizować oraz działać na rzecz jej urzeczywistniania i rozszerzania w różnych kontekstach społecznych. Chodzi więc o to, by odejść od mającego dotychczas formę monologu dyskursu naukowego i politycznego o partycypacji młodych uprawianego przez dorosłych oraz zastosować podejście dialogowe. Innymi słowy, należy zmienić sposób uprawiania dyskursu o partycypacji młodych. W imię partycypacji i inkluzji dzieci należy bowiem ów dyskurs rozwijać wspólnie z młodymi ludźmi, z dziećmi. Nawiązuję tu do istotnych reguł, jakie wymienia się w nowoczesnych badaniach dzieciństwa – prowadzenia

[46] B. Hayward: *Children, Citizenship and Environment...*; R. Hart: *Charting Change in the Participatory Settings of Childhood...*

[47] V. Johnson: *Children's Autonomous Organisation. Reflection from the Ground.* In: *Children, Politics and Communication...*

badań z dziećmi i traktowania dzieci w kategoriach współbadaczy rzeczywistości, a w tym wypadku również współdyskutantów na temat partycypacji dzieci. Ta zmiana nie tylko będzie zgodna z duchem idei i będzie urzeczywistniać zasady pełnej demokracji w kontekście nauki i prowadzenia badań, lecz także umożliwi włączenie do dyskursu o partycypacji dzieci nowych obszarów badawczych i konceptualnych oraz pomoże rozwijać nowe kierunki dyskursu. Pozwoli bowiem na stawianie nowych pytań, chociażby o to, jak naprawdę angażujemy się (jako dorośli) w dialog z dziećmi na temat różnych spraw i rzeczy, czy o to, które tak naprawdę sprawy i problemy interesują młodych ludzi czy jak zachęcać ich do samej aktywności społecznej jako takiej, jak zmieniać ich opozycyjne postawy wobec proponowanych rozwiązań lub samej propozycji dialogu o partycypacji. Pomoże też poznawać, na ile z szacunkiem i uwagą słuchamy, gdy dzieci mówią nam, że coś jest dla nich ważne, i czy rzeczywiście działamy w tym kierunku, pomoże również zobaczyć, jakie pytania zadają same dzieci. Partycypacja dzieci w samym dyskursie o ich partycypacji oznacza więc wspólne zastanawianie się. Można mieć nadzieję, że umożliwi to budowanie rzeczywistej wiedzy o partycypacji młodych, o jej możliwościach oraz trudnościach, a w efekcie pomoże rozwijać partnerskie postawy badaczy wobec dzieci.

Podsumowanie

Debata o partycypacji społecznej dzieci wyrastała początkowo z ogólniejszego dyskursu o „nowym" dzieciństwie. Z czasem rozważania na temat partycypacji dzieci stały się odzwierciedleniem szerszego trendu dyskursywnego widocznego w społeczeństwach zachodnich – chodzi o dyskurs na temat partycypacji obywatelskiej jako takiej. W tym dyskursie uznaje się partycypację za centralną drogę rozumienia i urzeczywistniania demokracji, akcentuje się wartości, jakimi są równość i realizacja pełnej demokracji w kontekście udziału w życiu społecznym i w procesach decydowania wszystkich obywateli, w tym dzieci[48]. Z tej perspektywy niski poziom partycypacji dzieci lub jej brak to poważne wyzwanie i zadanie. W imię urzeczywistniania głębokiego sensu i znaczenia demokracji oraz realizacji jej zasad należy dążyć do możliwie pełnej inkluzji dzieci – indywidualnej, ale przede wszystkim grupowej. W tym świetle upowszechnianie partycypacji dzieci spo-

[48] Zob. np. S.R. Arnstein: *Drabina partycypacji*. W: *Partycypacja. Przewodnik Krytyki Politycznej*. [Red. J. Erbel, P. Sadura]. Warszawa: Wydawnictwo Krytyki Politycznej, 2012.

strzegane jest jako „walka" o uznanie dotychczas dyskryminowanej ze względu na wiek grupy społecznej, o uznanie dzieci jako uczestniczących obywateli. Jest to walka ze społecznym wykluczaniem dzieci, a wręcz z adultyzmem (termin ten promuje między innymi Manfred Liebel[49]).

Upowszechnianie partycypacji dzieci w praktyce społecznej spostrzegane jest więc dzisiaj jako działania fundamentalne w imię ducha demokracji oraz dla poprawy ogólnej jakości społeczeństw, a wręcz ich przetrwania. To stanowisko widoczne jest w wypowiedziach ekspertów tematu[50], ale i wyraźnie przebija się z kart różnych dokumentów politycznych traktujących o implementacji idei partycypacji dzieci. Można więc powiedzieć, że partycypację dzieci spostrzega się dzisiaj również jako drogę naprawy jakości życia społecznego, drogę rozwoju i odnowy społeczeństw. W tym świetle partycypacja dzieci stała się jedną z centralnych idei społeczno-politycznych oraz jednym z głównych nurtów myślenia o kierunkach rozwoju społecznego w wielu krajach oraz w perspektywie globalnej.

Rzeczywista partycypacja dzieci – jej głęboki sens – stanowi dążenie do partnerstwa i współdziałania z dziećmi w możliwie wielu obszarach życia. W takiej postaci jej urzeczywistnianie wymaga jednak bardzo głębokiej transformacji postaw dorosłych, ale też transformacji formalnych dotyczących struktur państwa i struktur lokalnych oraz zmian w innych sferach zarządzania i organizowania rzeczywistości, w tym w badaniach naukowych. W celu jak najpełniejszej implementacji idei partycypacji dzieci na różnych poziomach życia społecznego powstają liczne agendy i instytucje międzynarodowe oraz krajowe[51]. Gerison Lansdown zwraca uwagę, że powstało już ponad 200 organizacji w 70 krajach, które działają na rzecz wdrażania w praktykę społeczną partycypacji dzieci lub monitorują realizację praw partycypacyjnych[52]. Działalność tych organizacji jest coraz bardziej widoczna na forum międzynarodowym i krajowym.

[49] M. Liebel: *Adultyzm i dyskryminacja wobec dzieci ze względu na wiek*...

[50] R.A. Hart: *Children's Participation. From Tokenism to Citizenship*...; J. Levy: *Democracy Begins with Children's Rights*. „Pedagogika Społeczna" 2016, nr 2.

[51] M. Taylor, B. Percy-Smith: *Children's Participation*...

[52] G. Lansdown: *Children's Participation: a Journey Still Unfolding*. „Chowanna" 2019, T. 2 (53).

Bibliografia

Arnstein S.R.: *Drabina partycypacji*. W: *Partycypacja. Przewodnik Krytyki Politycznej*. [Red. J. Erbel, P. Sadura]. Warszawa: Wydawnictwo Krytyki Politycznej, 2012.

Cockburn T.: *Children and Deliberative Democracy*. In: *A Handbook of Children and Young People's Participation. Perspectives from Theory and Practice*. Eds. B. Percy-Smith, N. Thomas. London–New York: Routledge, 2010.

Cockburn T.: *Rethinking Children's Citizenship*. Houndmills, Basingstoke–New York: Palgrave Macmillan, 2013.

Constructing and Reconstructing Childhood. Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood. Eds. A. James, A. Prout. 2nd ed. London–Washington: Falmer Press, 1997.

Corsaro W.A.: *The Sociology of Childhood*. 4th ed. Los Angeles: Sage, 2015.

Dahl T.: *Children as Researchers: We Have a Lot to Learn*. In: *The SAGE Handbook of Child Research*. Eds. G.B. Melton et al. London–Thousand Oaks, Calif.: Sage, 2014.

Fitzgerald R. et al.: *Children's Participation as a Struggle over Recognition*. In: *A Handbook of Children and Young People's Participation. Perspectives from Theory and Practice*. Eds. B. Percy-Smith, N. Thomas. London–New York: Routledge, 2010.

Freire P.: *Pedagogy of the Oppressed*. New York– London: Continuum, 2005.

A Handbook of Children and Young People's Participation. Perspectives from Theory and Practice. Eds. B. Percy-Smith, N. Thomas. London–New York: Routledge, 2010.

Hart R.: *Charting Change in the Participatory Settings of Childhood. A Very Modest Beginning*. In: *Children, Politics and Communication. Participation at the Margins*. Ed. N. Thomas. Bristol: Policy, 2009.

Hart R.A.: *Children's Participation. From Tokenism to Citizenship*. [„Innocent Essays". No. 4]. Florence: UNICEF, 1992.

Hart R.A.: *Children's Participation. The Theory and Practice of Involving Young Citizens in Community Development and Environmental Care*. London–New York: Earthscan Publications, 1997.

Hayward B.: *Children, Citizenship and Environment*. London: Routledge, 2012.

Holt J.: *Escape from Childhood*. New York: E.P. Dutton, 1974.

Jenks Ch.: *Socjologiczne konstrukty dzieciństwa*. W: *Wprowadzenie do badań nad dzieciństwem*. Oprac. M.J. Kehily. Przekł. M. Kościelniak. Kraków: Wydawnictwo WAM, 2008.

Johnson V.: *Children's Autonomous Organisation. Reflection from the Ground*. In: *Children, Politics and Communication. Participation at the Margins*. Ed. N. Thomas. Bristol: Policy, 2009.

Lansdown G.: *Addressing the Balance of Power*. In: *Valuing Children's Potentials. How Children's Participation Contributes Fighting Poverty and Social Exclusion*. Ed. M. Schuurman. Brussels: Eurochild, 2010.

Lansdown G.: *Children's Participation: a Journey Still Unfolding*. „Chowanna" 2019, T. 2 (53).

Levy J.: *Democracy Begins with Children's Rights*. „Pedagogika Społeczna" 2016, nr 2.

Liebel M.: *Adultyzm i dyskryminacja wobec dzieci ze względu na wiek*. W: M. Liebel, U. Markowska-Manista: *Prawa dziecka w kontekście międzykulturowości. Janusz Korczak na nowo odczytany*. Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej im. M. Grzegorzewskiej–Polsko-Niemiecka Fundacja na Rzecz Nauki, 2017.

Liebel M.: *Kulturowe wariacje form partycypacji dzieci*. W: M. Liebel, U. Markowska-Manista: *Prawa dziecka w kontekście międzykulturowości. Janusz Korczak na nowo odczytany*. Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej im. M. Grzegorzewskiej–Polsko-Niemiecka Fundacja na Rzecz Nauki, 2017.

Lister R.: *Unpacking Children Citizenship*. In: *Children and Citizenship*. Eds. A. Invernizzi, J. Williams. Los Angeles–Washington: Sage, 2009.

Lundy L.: *„Voice" is Not Enough: Conceptualising Article 12 of the United Nations Convention on the Rights of the Child*. „British Educational Research Journal" 2007, vol. 33 (6).

Mannion G.: *After Participation: The Socio-Spatial Performance of Intergenerational Becoming*. In: *A Handbook of Children and Young People's Participation. Perspectives from Theory and Practice*. Eds. B. Percy-Smith, N. Thomas. London–New York: Routledge, 2010.

Mannion G., I'Anson J.: *Beyond the Disneyesque: Children's Participation, Spatiality and Adult-Child Relations*. „Childhood" 2004, vol. 11, no. 3.

Morrow V.: *Social Capital, Community Involvement and Community Cohesion in England: A Space for Children and Young People?* „Journal of Social Sciences" 2005, special issue, no. 9.

O'Toole T., Gale R.T.: *Learning from Political Sociology: Structure, Agency and Inclusive Governance*. „International Journal of Children's Rights" 2008, vol. 16 (3).

Percy-Smith B.: *Children's Participation in Local Decision-Making. The Challenge for Local Governance*. In: *Stepping Forward: Children and*

Young People's Participation in the Development Process. Eds. V. Johnson et al. London: ITDG Publication, 1998.

Percy-Smith B.: *Councils, Consultation and Community. Rethinking the Space for Children and Young People's Participation*. „Children's Geographies" 2010, vol. 8 (2).

Prawa dziecka – dokumenty Organizacji Narodów Zjednoczonych. Oprac. P.J. Jaros, M. Michalak. Warszawa: Biuro Rzecznika Praw Dziecka, 2015.

Prawa dziecka. Dokumenty Rady Europy. Zbiór I oprac. P.J. Jaros. Warszawa: Biuro Rzecznika Praw Dziecka, 2013.

Szczepska-Pustkowska M.: *Od filozofii dzieciństwa do dziecięcej filozofii życia. Casus władzy (i demokracji)*. Kraków: Impuls, 2011.

Śliwerski B.: *Pedagogika dziecka. Studium pajdocentryzmu*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2007.

Śliwerski B.: *Współczesne teorie i nurty wychowania*. Wyd. 3. Kraków: Impuls, 2003.

Taylor M., Percy-Smith B.: *Children's Participation: Learning from and for Community Development*. „International Journal of Children's Rights" 2008, vol. 16 (3).

Thomas N.: *Love, Rights and Solidarity: Studying Children's Participation Using Honneth's Theory of Recognition*. „Childhood" 2012, vol. 19 (4).

Thomas N.: *Towards a Theory of Children's Participation*. „International Journal of Children's Rights" 2007, vol. 15 (2).

Tisdall K.: *Governance and Participation*. In: *A Handbook of Children and Young People's Participation. Perspectives from Theory and Practice*. Eds. B. Percy-Smith, N. Thomas. London–New York: Routledge, 2010.

Toots A., Worley N., Skosireva A.: *Children as Political Actors*. In: *The SAGE Handbook of Child Research*. Eds. G.B. Melton et al. London–Thousand Oaks, Calif.: Sage, 2014.

Wyness M.G.: *Childhood and Society*. 2nd ed. Basingstoke: Palgrave MacMillan, 2012.

Wyness M.: *Childhood, Culture & Society. In a Global Context*. Los Angeles–London: Sage, 2018.

Ewa Jarosz

Social Participation of Children
Sketch of Discourse Dynamics

Summary: In the contemporary world social participation of children is seen as an idea that should be implemented at various social levels. The idea itself is understood multi-dimensionally – as various social activities, including the participation in decision-making processregarding children's matters. Today in a discourse on children's participation its collective dimension is accented, which means social participation and access to social and civil goods of children as a social group. In the discourse on participation, which has been developing dynamically since the adoption of the Convention on the Rights of the Child, various theories are used as a background against which children's participationis considered and justified. The paper presents an outline of this problem and current tendencies in the discourse.

Keywords: children's participation, children's citizenship, rights of the child

Ewa Jarosz

Soziale Partizipation der Kinder
Eine Skizze zur Dynamik des Diskurses

Zusammenfassung: Heutzutage wird soziale Partizipation der Kinder als eine Idee wahrgenommen, die auf verschiedenen sozialen Stufen eingeführt werden soll. Sie ist auch mehrdimensional als verschiedenartige soziale Aktivitäten, darunter die Entscheidungsfindung in Sachen der Kinder betrachtet. In dem Diskurs über die Partizipation der Kinder wird derzeit deren kollektiver Ausmaß, d.i. die Teilnahme am Gesellschaftsleben und der Zugang der Kinder als einer sozialen Gemeinschaft zu sozialen und Bürgergütern hervorgehoben. Seitdem die Kinderrechtskonvention angenommen wurde beobachtet man dynamische Entwicklung des Diskurses über Partizipation der Kinder. Im vorliegenden Beitrag werden die Problematik und die aktuellen Tendenzen des Diskurses umrissen.

Schlüsselwörter: Partizipation der Kinder, Staatsbürgerschaft der Kinder, Kinderrechte

„CHOWANNA" 2019, tom jubileuszowy
ISSN 2353-9682 (wersja elektroniczna)
CC BY SA
DOI: 10.31261/CHOWANNA.2019.S.16

Ewa Bielska
Uniwersytet Śląski w Katowicach
https://orcid.org/0000-0002-6335-3650

Pedagogika społeczna wobec Innego
Solidarność z Innym w kontekście globalizacji

Zainteresowanie Innym, Obcym, Odmieńcem pojawiło się w naukach społecznych stosunkowo wcześnie, bo już w XIX wieku, a z biegiem czasu inność stała się przedmiotem zainteresowań przedstawicieli różnych dyscyplin – antropologii, psychologii społecznej, socjologii[1]. Można przyjąć, że zainteresowaniu Innym towarzyszyła nowoczesna fascynacja kategoryzacją, założeniem, że analogicznie do wyodrębniania typów służących systematyzacji obiektów przyrodniczych można odnajdywać, identyfikować różniące się od siebie kategorie w obrębie zjawisk kulturowych i społecznych, a przy tym wpisywać je w matrycę naturalizacji. W drugiej połowie XVIII wieku Karol Linneusz[2] przedstawił typologię ras ludzkich, z kolei pod koniec XIX wieku ewolucjoniści wskazali na poszczególne typy kultur różniące się etapami swojego rozwoju. Typologizacje za każdym razem nacechowane były ewaluacją oraz umożliwiły określenie cech Innego poprzez odniesienie do takich matryc, jak etap rozwoju kultury (co głównie było związane z ewolucyjnym i neoewolucyjnym podejściem do rozumienia zmian

[1] Warto nawiązać do inspirującej pracy Andrzeja Ledera (opierającego własne analizy na teoriach Waltera Benjamina, Jacques'a Lacana oraz Marii Janion) i podkreślić fakt, że inność, odmienność, obcość stanowią jedne z kluczowych elementów imaginarium społecznego oraz występujących w nim fantazmatów. A. L e d e r: *Prześniona rewolucja. Ćwiczenie z logiki historycznej*. Warszawa: Wydawnictwo Krytyki Politycznej, 2014, s. 11–17.

[2] R. W i t z i g: *The Medicalization of Race: Scientific Legitimization of Flawed Social Construct*. „Annals of Internal Medicine" 1996, vol. 125 (8), s. 675.

w obrębie kultury i cywilizacji), rasy, a w późniejszym czasie płci[3] oraz orientacji seksualnej.

Kategoria inności ma znaczenie w kontekście stratyfikacyjnym i ideologicznym, jest traktowana jako kryterium włączania/wyłączania społecznego, nadawania/odmawiania praw, z kolei jako element ideologii lokowana jest w obrębie dymensji: skrajna afiliacja – dehumanizacja[4].

W dyskursie charakterystycznym dla ponowoczesności i procesu globalizacji obejmującym liczne wymiary funkcjonowania społeczeństw (gospodarczy, ekonomiczny, polityczny, społeczny, kulturowy, ekologiczny) refleksja, której przedmiot stanowi inność, odnoszona jest do licznych nowych zagadnień obejmujących kwestie aksjologiczne i etyczne. Przedmiotem niniejszego artykułu jest solidarność z Innym w świecie globalizacji. Założono, że analiza paradygmatycznie ulokowana zostanie w nurcie pedagogiki społecznej, która identyfikuje w swojej teorii dwóch podstawowych aktorów rzeczywistości społecznej – są nimi: podmiot odpowiedzialny, aktywny, dysponujący statusem etycznym oraz jednostka (zarówno podmiot indywidualny, jak i grupa lub środowisko) znajdująca się w sytuacji ryzyka, marginalizacji, deprywacji, dyskryminacji, stygmatyzacji. Wykorzystanie paradygmatu pedagogiki społecznej w studiach nad relacją z Innym jest, moim zdaniem, zasadne ze względu na trzy eksponowane w teorii oraz praktyce tej subdyscypliny kierunki: aktywizm społeczny, edukację międzykulturową oraz wspólną (biorąc pod uwagę podłoże rozwoju dyscyplin w Polsce) podstawę pedagogiki społecznej i teorii pracy socjalnej.

W nurcie pedagogiki społecznej funkcjonuje założenie, że zmiany społeczne dokonują się dzięki wykorzystaniu potencjału ulokowanego w środowisku (sił społecznych), zakłada się przy tym działanie uwzględniające zasadę solidarności społecznej.

W **edukacji międzykulturowej** podkreśla się znaczenie oswajania z innością, wzajemnego poznawania się przez reprezentantów róż-

[3] W tym ujęciu kategoria inności ulokowana jest w studiach feministycznych.

[4] Jedna i druga postawa stanowi nadużycie wyrażające się w odmowie uznania różnorodności cech przedstawicieli określonej grupy społecznej. Rafał Lemkin, twórca Konwencji ONZ w sprawie zapobiegania i karania zbrodni ludobójstwa, pisze w swojej autobiografii: „Człowieka można zdehumanizować na dwa sposoby: spychając go na dno [...], albo wynosząc na wyżyny, czyli traktując jak kogoś oddanego wyłącznie wzniosłym ideałom". R. Lemkin: *Nieoficjalny. Autobiografia Rafała Lemkina*. Red. D.-L. Frieze. Tłum. H. Jankowska. Warszawa: Instytut Solidarności i Męstwa im. Witolda Pileckiego, 2018, s. 255.

nych tożsamości, sprzyjanie rozwijaniu postaw otwartości poznawczej na Innego (zaciekawienia innością), rozumienia ulokowania kontekstualnego (społecznego, kulturowego, historycznego tożsamości Innego również w relacji do grupy własnej) rozszerzanie zakresu kontaktów, więzi i sieci społecznych w taki sposób, aby nie były one ograniczone jedynie do członków grupy własnej. Nawiązując do nurtu teorii i badań Jerzego Nikitorowicza, można założyć, że kontakt z Innym zawsze kreuje kontekst społecznego, kulturowego i mentalnego pogranicza, które jest niezależne od tejże kategorii rozumianej w wymiarze politycznym i administracyjnym. Ulokowana w nurcie liberalnym edukacja daje szansę na rozwijanie kompetencji mentalnego, kulturowego i interakcyjnego **opuszczenia** centrum i dostrzeżenia złożoności ulokowania tożsamości zarówno własnej, jak i Innego[5]. Pożądanym efektem może być dostrzeżenie wspólnoty losów grupy własnej i „innej" grupy oraz odczucie wzajemnej solidarności, u podstaw której znajduje się konfrontacja z historią, jej nazwanie, zrozumienie i wzięcie odpowiedzialności zarówno za zdarzenia przeszłe, jak i za obecne relacje i decyzje.

Zasadne wydaje się również wyeksponowanie związku między aksjologiczną zasadą solidarności a teorią i praktyką **pracy socjalnej**. Krzysztof Frysztacki swoje analizy lokuje w nurcie socjologii, gdy pisze, że solidarność znajduje się u podstaw praktyk związanych z pomocą społeczną. Z kolei instytucjonalizacja idei pomocy społecznej w postaci systemu pracy socjalnej (w polskiej tradycji silnie związanej z refleksją i praktyką pedagogiki społecznej) była w rozwoju historycznym pochodną aktywności (zarówno intelektualnej, jak i wyrażającej się w tworzeniu infrastruktury) wybitnych jednostek[6].

W artykule wyodrębniono trzy części. Przedmiotem pierwszej jest interdyscyplinarna analiza statusu Innego, przedmiotem drugiej – solidarność traktowana jako podstawa aksjologiczna społeczeństwa ponowoczesnego. Trzecia część dotyczy problematyki solidarności z Innym w kontekście globalizacji.

---

[5] J. Nikitorowicz: *Pogranicze. Tożsamość. Edukacja międzykulturowa*. Białystok: Trans Humana, 1995, s. 7–15. W przywołaniu paradygmatu pedagogiki społecznej w odniesieniu do studiów nad tożsamością Innego, relacji międzykulturowych oraz studiów nad pograniczem należy wyeksponować osiągnięcia naukowe ośrodka białostockiego.

[6] K. Frysztacki: *Solidarność*. W: *Fundamenty dobrego społeczeństwa. Wartości*. Red. M. Bogunia-Borowska. Kraków: Znak, 2005, s. 225.

1.

Można przyjąć, że status Innego od początku zidentyfikowania go w przestrzeni społecznej nacechowany był ambiwalencją. Inny budził zarówno zainteresowanie, ciekawość, jak i lęk, nie tylko fascynował, lecz także budził poczucie zagrożenia. Można założyć, że i w potocznym, i w naukowym postrzeganiu Innego występował jeden element wspólny – Inny zawsze postrzegany był jako mający status podrzędny wobec przedstawicieli grupy, która dokonywała opisu Innego. Waldemar Kuligowski stawia tezę, że we wczesnych, klasycznych pracach antropologicznych podrzędność owa odnoszona była do kryteriów społecznych, materialnych oraz intelektualnych, Inny był postrzegany jako nieżyjący w czasach współczesnych, a nawet niemający własnej współczesności, która zarezerwowana była dla porządku nowoczesnego; postrzegany był jako funkcjonujący w wymiarze temporalnym o charakterze dziwacznego bezczasu, bezczasowej teraźniejszości[7]. Dodatkowo, jak stwierdza Charles Taylor, od momentu podbojów kolonialnych ludność rdzenna zdobywanych terenów postrzegana była jako mająca status podporządkowany, niecywilizowana (a w kolejnych pokoleniach słabiej ucywilizowana niż rdzenni Europejczycy)[8]. Claude Lévi-Strauss wskazuje, nawiązując do perspektywy etnocentryzmu, na subordynowany status Innego, postrzeganego i desygnowanego jako ten, kto posługuje się nieartykułowanymi dźwiękami zamiast mowy, barbarzyńca (w kontekście starożytności grecko-rzymskiej), lub ten, kto pochodzi z lasu i prowadzi – w opozycji do kultury ludzkiej – zwierzęcy tryb życia, dziki (w kontekście cywilizacji zachodniej)[9]. Status Innego we wczesnych studiach antropologicznych wyznaczany był zatem jego negatywnym ulokowaniem względem cywilizacji, współczesności i dostępu do decyzyjności.

Inność w społeczeństwie nowoczesnym (a zatem wyznaczanym takimi faktami i zjawiskami, jak dominacja państw narodowych, industrializacja, urbanizacja, biurokratyzacja) wcześnie stała się przedmiotem zainteresowania socjologów. Georg Simmel, przedstawiciel klasycznej socjologii niemieckiej, w tekście z 1922 roku utożsamia In-

[7] W. Kuligowski: *Defamiliaryzatorzy. Źródła i zróżnicowania antropologii współczesności*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM, 2016, s. 15–17.

[8] Ch. Taylor: *The Politics of Recognition*. In: *Multiculturalism: Examining the Politics of Recognition*. Ed. A. Gutmann. Princeton: Pinceton University Press, 1994, s. 26.

[9] C. Lévi-Strauss: *Antropologia strukturalna II*. Przeł. M. Falski. Warszawa: Wydawnictwo KR, 2001, s. 354–355.

nego z Obcym[10]. Obcy w ujęciu cytowanego socjologa jest podmiotem wykorzenionym, cudzoziemcem, który „niezależnie od własnego uroku i znaczenia pozostaje bez własnego miejsca"[11], jest pozbawiony „trwałego przywiązania do [...] konkretnego punktu"[12], przychodzi, ale nie odchodzi, osiedla się, przy czym osiedlenie owo jest tymczasowe i uzasadnione jedynie w przypadku uczestniczenia Obcego w wymianie handlowej. Obcy jest umiejscowiony w środowisku, ale nie przynależy do niego, a przy tym wnosi z sobą wartości i obyczajowość, które są – tak jak on sam – obce. Status Obcego nacechowany jest silną ambiwalencją, wynikającą z paradoksu współistnienia bliskości przestrzennej z dystansem społecznym i kulturowym, łączy bliskość i niedostępność oraz obojętność i zaangażowanie. Status Obcego nieustannie naznaczony jest ryzykiem wykluczenia i stygmatyzacji. Simmel pisze, że Obcy ze względu na swoją zewnętrzność utożsamianą z gwarancją obiektywności decyzji sądów może być obdarzany zaufaniem; ze względu na gwarancję opuszczenia miejsca, w którym obecnie przebywa, może stać się także powiernikiem sekretów i wiedzy niechcianej. Jednocześnie jednak ulokowanie Obcego poza obszarem zobowiązań naraża tę osobę na uzyskanie statusu kozła ofiarnego i przypisywanie Obcemu odpowiedzialności za ewentualne bunty i niepokoje społeczne; Obcemu nadany zostaje status podżegacza, grupa dominująca zaś uzyskuje usprawiedliwienie (buntownicy nic nie zawinili, zostali tylko podjudzeni[13]).

Aberracją nowoczesności, u podstaw której znalazła się reprezentacja, a następnie dehumanizacja Innego, stał się Holocaust[14]. Max Horkheimer i Theodor Adorno piszą, że antysemityzm wyznacza granicę oświecenia. Jest on ulokowany w zwulgaryzowanym, zeświecczonym, bazującym na rytuale systemie, uzyskuje wyraz w kulturze masowej, defiladach i rebelii ludowej, odwołuje się do zideologizowanej (nacechowanej normatywnie) kategorii rasy, narodu, wspólnoty krwi, gwardii narodowej. Opiera się na fałszywej, stanowiącej przeciwieństwo *mimesis* projekcji. Cytowani przedstawiciele szkoły frankfurckiej, wyjaśniając przyczyny antysemityzmu, nawiązują do psychoanalitycznej kategorii projekcji i zestawiają ją ze strategią mimetyczności. *Mimesis*

---

[10] G. Simmel: *Socjologia*. Przeł. M. Łukasiewicz. Warszawa: PWN, 1975, s. 504–510.

[11] Ibidem, s. 506.

[12] Ibidem, s. 504.

[13] Ibidem, s. 508.

[14] Por. A. Leder: *Prześniona rewolucja...*; M. Zaremba: *Wielka trwoga. Polska 1944–1947. Ludowa reakcja na kryzys*. Kraków: Wydawnictwo Znak–Instytut Studiów Politycznych Polskiej Akademii Nauk, 2012.

oznacza upodobnienie się do otoczenia; efektem fałszywej projekcji jest dążenie do upodobnienia otoczenia do siebie. *Mimesis* pozwala przeżywać to, co obce, jako swojskie. Z kolei efektem fałszywej projekcji jest przeżywanie tego, co swojskie, jako wrogiego, transponowanie wewnętrznych napięć na świat zewnętrzny, a niechcianych odruchów na Innego[15].

Bernhard Waldenfels w obszernym studium dotyczącym obcości odnosi relację Swój – Obcy do doświadczania ambiwalencji, u podstaw której znajduje się jednoczesne przeżywanie przerażenia, naruszenia komfortu bezpieczeństwa, jak również pokusy. W społeczeństwie ponowoczesnym, społeczeństwie globalizacji i konsumpcji ostentacyjnej obcość zostaje wpisana w matrycę **niewinnej egzotyki**, a niedogodności ryzyka związanego z kontaktem z nią neutralizuje się fantazjami o polisie ubezpieczeniowej od obcości[16].

W filozoficzno-etycznym ujęciu Emmanuela Lévinasa inność odnoszona do kontekstu poznania jest synonimem nieprzewidywalności[17]. Jedną z kluczowych dla myśli etycznej Lévinasa kategorii jest twarz. Kontakt z twarzą powoduje, że „relacja staje się od razu etyczna"[18], wyklucza przemoc. Lévinas pisze: „Twarz jest tym [...], czego sens polega na stwierdzeniu »nie zabijaj«"[19]. Twarz jest związana z dyskursem, odpowiedzią i odpowiedzialnością, te z kolei znajdują się u podstaw autentycznej relacji. Obnażona twarz Drugiego jest wyrazem ubóstwa i bezbronności, prowokuje do odpowiedzi. Kontakt z twarzą jest fundamentem pierwotnej relacji etycznej, dopiero pojawienie się figury Trzeciego, zapośredniczającego relację, wprowadza kategorię sprawiedliwości[20].

Zygmunt Bauman w swoich analizach statusu Obcego – uchodźcy – w kontekście społeczeństw systemu globalnego pierwszych dwóch dekad XXI wieku określa Obcego terminem „ludzkie resztki", lokuje Obcego poza zasięgiem wzroku, sumienia i troski przedstawicieli świata dobrobytu. Obcy nie jest przedmiotem troski, ale jest przedmiotem kontroli sprawowanej za pomocą „kamer, czytników odcisków

---

[15] M. Horkheimer, T. Adorno: *Dialektyka oświecenia*. Przeł. M. Łukasiewicz. Warszawa: IFiS PAN, 1994, s. 205–209.

[16] B. Waldenfels: *Topografia obcego. Studia z fenomenologii*. Przeł. J. Sidorek. Warszawa: Oficyna Naukowa, 2002, s. 161.

[17] E. Lévinas: *Etyka i nieskończony. Rozmowy z Philipp'em Nemo*. Przeł. B. Opolska-Kokoszka. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Papieskiej Akademii Teologicznej, 1991, s. 41.

[18] Ibidem, s. 49.

[19] Ibidem, s. 50.

[20] Ibidem, s. 51–52.

palców, wykrywaczy broni, wirusów i bakterii[21], czujników myśli i wspomnień"[22]. Obcy, uchodźca jest przy tym stygmatyzowany jako potencjalny terrorysta (przykładem jest narracja polityczna Victora Orbana[23]) lub nosiciel chorób (to z kolei zobrazowane jest w narracji politycznej Jarosława Kaczyńskiego). Zygmunt Bauman, nawiązując do pracy Ervinga Goffmana, wskazuje, że stygmatyzacja skłania do przyjęcia jednej z trzech strategii: pierwsza z nich bazuje na przeżywaniu wstydu, upokorzenia, wstrętu i pogardy dla siebie, a w efekcie wystąpieniu depresji; w drugiej strategii dominuje poczucie krzywdy, niesprawiedliwości, co zachęca do odwetu na naznaczającym społeczeństwie; trzecia strategia wyraża się w akceptacji statusu dyskryminowanej odmienności i rozwinięciu tożsamości oporu, a w skrajnej wersji fundamentalizmu[24].

2.

Podjęcie problematyki dotyczącej statusu Innego prowokuje do zadawania pytań o ulokowanie jego figury w kontekście systemów więzi społecznych, zobowiązań, solidarności z Innym. W rodzimym imaginarium kategoria solidarności charakteryzuje się wyjątkowo szeroką otwartością semantyczną. Ulokowane są w tej kategorii zarówno klasyczne analizy socjologiczne, jak i odniesienia aksjologiczne, można przy tym przyjąć niemal za pewnik, że od lat osiemdziesiątych XX wieku dominuje w tej kwestii reprezentacja społeczno-polityczna wyrażana przez ruch społeczny Solidarność. Steinar Stjernø w obszernym studium, którego przedmiotem jest solidarność, pisze, że ma ona w myśli i praktyce społecznej cztery główne ulokowania; są nimi: dyskurs akademicki podejmowany w ramach filozofii społecznej oraz w ramach empirycznych dyscyplin nauk społecznych, dyskurs ideologiczny podejmowany głównie w ramach modelu socjalistycznego i so-

[21] Gdy czyta się tekst Zygmunta Baumana, trudno uniknąć skojarzeń z towarzyszącą kampanii wyborczej do parlamentu wypowiedzią prezesa Prawa i Sprawiedliwości Jarosława Kaczyńskiego, w której stwierdza on, że uchodźcy wyznania islamskiego sprowadzają do Europy cholerę, dezynterię, pasożyty i pierwotniaki. *Jarosław Kaczyński boi się, że uchodźcy sprowadzą zarazę? Tak mówił na wyborczym wiecu*. „Gazeta Wyborcza", 13.10.2015. http://wyborcza.pl/1,75398,19014711,kaczynski-boi-sie-zarazy.html [16.02.2019].

[22] Z. B a u m a n: *Obcy u naszych drzwi*. Przeł. W. M i n c e r. Warszawa: PWN, 2016, s. 101–102.

[23] Ibidem, s. 39.

[24] Ibidem, s. 49–52.

cjaldemokratycznego oraz dyskurs podejmowany w ramach uprawiania chrześcijańskiej etyki społecznej[25].

W nurcie socjologicznym[26] ulokowane są refleksje dotyczące solidarności przedstawione przez Piotra Sztompkę. Przywołany socjolog traktuje solidarność, obok zaufania i lojalności, jako jeden z kulturowych imponderabiliów szybkiej zmiany społecznej. Solidarność rozumiana jest w tym ujęciu jako troska „o interesy innych i gotowość podjęcia działań na ich rzecz, nawet gdy narusza to" interesy samego działającego[27]. Sztompka zakłada, że solidarność jest komponentem więzi moralnej, która z kolei stanowi kulturowy aspekt więzi społecznej. Komponenty więzi moralnej to relacja „jednych ludzi do drugich" oraz „normatywna i powinnościowa charakterystyka" tej relacji. Więź moralna określa także postawę wobec osób obdarzanych zaufaniem, wobec których jednostka lub grupa jest lojalna, których sprawy są dla jednostki lub grupy znaczące i które jednostkę lub grupę „solidarnie obchodzą". Są to podmioty (jednostki, grupy) włączane do kategorii „my"[28]. Nadanie komuś statusu Obcego stwarza zatem ryzyko wyłączenia go poza zakres zobowiązań społecznych i etycznych będących pochodną solidarności; w skrajnej formie stwarza ryzyko dehumanizacji (przy założeniu, że **obcy** nie mają cech ludzkich, które są specyficzne dla **nas**).

Krzysztof Frysztacki analizujący kategorię solidarności (traktowanej zarówno jako komponent więzi społecznej, jak i jako wartość) z perspektywy interdyscyplinarnej pisze, że solidarność wyraża się w zdolności do osiągania konsensusu, współodpowiedzialności, wzajemnym wspieraniu się, kreowaniu wspólnot umożliwiających osłabianie ryzyka alienacji. Analogicznie jak w ujęciu Piotra Sztompki, w ujęciu Frysztackiego wskazuje się na solidarność oraz zaufanie jako na ważne komponenty więzi społecznej[29].

---

[25] S. Stjernø: *Solidarity in Europe. The History of an Idea*. Cambridge: Cambridge University Press, 2004, s. 21.

[26] W studiach nad problematyką solidarności znaczącym uchybieniem byłoby pominięcie klasycznego przedstawienia tej kategorii w pracy Emila Durkheima, który wymienia dwa typy solidarności – mechaniczną i organiczną. E. Durkheim: *O podziale pracy społecznej*. Przeł. K. Wakar. Warszawa: PWN, 1999.

[27] P. Sztompka: *Kulturowe imponderabilia szybkich zmian społecznych: zaufanie, lojalność, solidarność*. W: *Imponderabilia wielkiej zmiany. Mentalność, wartości i więzi społeczne czasów transformacji*. Red. P. Sztompka. Warszawa–Kraków: PWN, 1999, s. 269.

[28] Ibidem, s. 265–269.

[29] K. Frysztacki: *Solidarność*. W: *Fundamenty dobrego społeczeństwa. Wartości*. Red. M. Bogunia-Borowska. Kraków: Znak, 2005, s. 214–215.

Józef Tischner, filozof i etyk, określa solidarność jako szczególny rodzaj więzi międzyludzkich występujących między podmiotami wymagającymi opieki a tymi, którzy dysponują zasobami, aby jej udzielić. Podmiotem solidarności są cierpiący, „których poranili inni ludzie i którzy cierpią cierpieniem możliwym do uniknięcia, przypadkowym i niepotrzebnym”[30].

Antytezą solidarności jest kultura obojętności, wyrażająca się w egoizmie oraz niewrażliwości na cierpienia i szkody innych. Piotr Sztompka identyfikuje także zjawisko kryzysu solidarności, którego ekspresją jest defensywna izolacja jednostek oraz obojętność wobec problemów i interesów innych osób. Kryzys solidarności cytowany socjolog traktuje jako konsekwencję specyficznych uwarunkowań towarzyszących holistycznej, anomijnej, a przy traumatogennej zmianie społecznej. Ich atrybuty to: podważenie egzystencjalnej stabilności, zagrożenie statusu społecznego oraz dynamizacja rywalizacji o ograniczone zasoby[31].

W literaturze przedmiotu wskazywane są rozmaite zakresy solidarności; w najwęższym zakresie solidarność odnosi się do reprezentantów struktur pierwotnych – ma wtedy charakter ekskluzywnej więzi prywatnej, w najszerszym obejmuje społeczeństwo globalne, wtedy charakter inkluzywnej więzi publicznej[32].

3.

W ogólnych definicjach globalizacji podkreślany jest aspekt unifikacji świata w różnych wymiarach: ekonomicznym, gospodarczym, politycznym, społecznym, kulturowym i ekonomicznym. Taką uproszczoną interpretację dekonstruuje jednak teoria systemu światowego, której autorem jest Immanuel Wallerstein. Wyodrębnia on trzy strefy systemu globalnego: jego centrum, półperyferie i peryferie. Kryterium ich wyznaczania stanowi asymetria udziału mieszkańców poszczególnych stef w gratyfikacjach wynikających z globalizacji oraz w ponoszeniu jej kosztów[33]. Zygmunt Bauman, prezentujący analogiczne do poglądu Wallersteina rozumienie globalizacji, pisze – cytując Michela Agiera – że u podstaw świata globalizacji XXI wieku leży podział na

[30] J. Tischner: *Etyka solidarności oraz homo sovieticus*. Kraków: Znak, 2005, s. 19–20.

[31] P. Sztompka: *Kulturowe imponderabilia szybkich zmian społecznych...*, s. 271–273.

[32] Ibidem, s. 269–270.

[33] Por. W.I. Robinson: *Globalization and the Sociology of Immanuel Wallerstein. A Critical Appraisal*. „International Sociology” 2011, vol. 26, no. 6.

„czysty, zdrowy, widzialny świat z jednej strony i na świat »ludzkich resztek«, ciemny, chory i niewidoczny”[34].

Dyskursy dotyczące solidarności z Innym w społeczeństwie uczestniczącym w systemie globalnym odnoszone są najczęściej do kwestii redystrybucyjnych, uznaniowych oraz do polityki tożsamościowej. Kierunek redystrybucyjny bazuje na regule egalitaryzmu społecznego oraz określaniu sprawiedliwych form dzielenia dóbr traktowanych jako wartości społeczne. Z kolei podejście uznaniowe opiera się na postulacie rozumienia różnicy kulturowej i kreowania w przestrzeni struktur dominujących możliwości praktykowania kultury grup mniejszościowych[35].

Charles Taylor w filozoficznym eseju przygotowanym na inaugurację Centrum Badań Wartości Ludzkich stawia tezę, że odmowa uznania w przestrzeni społecznej tożsamości przedstawicieli określonej grupy jest formą sprawowania opresji, powoduje nadanie statusu zniekształconego, wyrażanego przez ograniczenia. Ponieważ zdaniem Taylora, tożsamość konstruowana jest dyskursywnie, przedstawiciele grup podporządkowanych – uznając niekorzystne, dyskredytujące skrypty opisujące status tych grup i internalizując opresję – wzmacniają dyskryminacyjne mechanizmy zewnętrzne rozwijanymi schematami autodeprecjacji. W efekcie nawet w sytuacji, gdy osłabione zostają strukturalne i kulturowe ograniczenia dotyczące uzyskiwania awansu, jednostki nie są w stanie działać na rzecz polepszenia własnej pozycji[36]. Charles Taylor łączy politykę uznania z nowoczesną perspektywą rozumienia tożsamości jako konstruowanej w procesie dialogu[37].

Problematyka solidarności z Innym stanowi także komponent studiów korespondujących z problematyką komunitaryzmu. Na przykład Paweł Starosta wskazuje na znaczącą w kontekście ponowoczesnych studiów nad wspomnianą kategorią strukturę wspólnot inkluzywnych, w których cele wyznaczane są przy jednoczesnym uwzględnieniu kulturowego pluralizmu i autonomii podmiotów[38].

Ulokowanie Innego w strukturze społecznej wiąże się ze znacznym ryzykiem. Kategoria Inności bywa wykorzystywana w indukowaniu

---

[34] Z. Bauman: *Obcy u naszych drzwi...*, s. 100–101.

[35] N. Fraser: *Social Justice in the Age of Identity Politics. Redistribution, Recognition and Participation*. In: N. Fraser, A. Honneth: *Redistribution or Recognition? A Political-Philosophical Exchange*. London–New York: Verso, 2003, s. 7–11.

[36] Ch. Taylor: *The Politics of Recognition...*, s. 25.

[37] Ibidem, s. 37.

[38] P. Starosta: *Globalizacja i nowy komunitaryzm*. „Kultura i Społeczeństwo” 2000, nr 3, s. 63.

konfliktów społecznych. Stosowane są wtedy mechanizmy związane z dehumanizacją innych (traktowanych jako obcy, zewnętrzni), delegitymizowaniem ich statusu, kwestionowaniem ich prawa do poszanowania godności, indywidualności oraz prawa do uczestnictwa w poszczególnych sferach życia społecznego (rodzinnego, edukacyjnego, zawodowego, ekonomicznego, politycznego, kulturalnego), czego efektem jest marginalizacja innych[39]. Piotr Sztompka pisze, że atrofia więzi moralnej, wyrażająca się w zaniku poczucia powinności wobec innych oraz w radykalnym zawężeniu kategorii „my", kreuje ryzyko rozpowszechnienia zachowań antyspołecznych, w tym przestępczości nie tylko pospolitej, lecz także mającej podstawy ideologiczne, wymierzone przeciwko przedstawicielom grupy wyłączonej z zakresu solidarności, ochrony moralnej, wobec której nie obowiązuje powinność moralna[40].

Jeśli obejmiemy analizą pojmowanie Innego od lat dziewięćdziesiątych XX wieku aż do pierwszych dekad XXI wieku, wówczas będziemy mogli dostrzec, że status Innego wiązany był (nadal jest) głównie z nacjonalizmem (przykład wojny domowej wraz z towarzyszącymi jej czystkami etnicznymi na terenie byłej Jugosławii), antagonizmami etnicznymi (przykład ludobójstwa w Rwandzie) oraz uchodźstwem (wraz z kryzysem uchodźczym lokowanym w drugiej dekadzie XX wieku).

Ponowoczesność i związana z nią trzecia fala globalizacji nie uporały się z ambiwalencją postaw wobec Innego. W przestrzeni społecznej funkcjonują różnego rodzaju skrypty wiedzy, której przedmiotem jest status Innego. Slavoj Žižek pisze, że w dominujących w przestrzeni publicznej narracjach dotyczących uchodźcy w drugiej dekadzie XXI wieku wyodrębnić można dwie antypodyczne ich kategorie. Jedną stanowi dyskurs stygmatyzacji, drugą – dyskurs bezkrytycznego idealizowania Innego[41]. Są to dyskursy kreujące obraz fikcyjny i skrajnie uproszczony. Preferowany dyskurs solidarności wyraża się nie tylko w uznaniu przez systemy centrum i półperyferii zobowiązań wynikających z ratyfikacji aktów prawnych, których przedmiotem jest ochrona przedstawicieli grup znajdujących się w sytuacji zagrożenia dyskryminacją, wykluczeniem społecznym, a w skrajnych przypadkach zagrożenia

[39] T. B a r a n: *Dehumanizacja w stosunkach międzygrupowych. Czy „obcy" to też człowiek?* Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, 2007, s. 11–17.

[40] P. S z t o m p k a: *Kulturowe imponderabilia szybkich zmian społecznych...*, s. 271–272.

[41] S. Ž i ž e k: *What Our Fear of Refugees Says about Europe?* „New Statesman", 29.02.2016. https://www.newstatesman.com/politics/uk/2016/02/slavoj-zizek-what-our-fear-refugees-says-about-europe [16.02.2019].

życia, lecz także w uznaniu zobowiązań etycznych wyrażających się we współponoszeniu kosztów będących konsekwencjami kolonializmu oraz agresywnego wdrażania idei wolnorynkowych. Na poziomie idei społecznych, kulturowych, ekonomicznych i politycznych przesłanki dotyczące sposobu wyrażania solidarności z Innym ulokowane są między innymi w perspektywie redystrybucyjnej i uznaniowej oraz w sporach dotyczących polityki tożsamościowej.

Bibliografia

Bauman Z.: *Obcy u naszych drzwi*. Przeł. W. Mincer. Warszawa: PWN, 2016.

Baran T.: *Dehumanizacja w stosunkach międzygrupowych. Czy „obcy" to też człowiek?* Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, 2007.

Durkheim E.: *O podziale pracy społecznej*. Przeł. K. Wakar. Warszawa: PWN, 1999.

Fraser N.: *Social Justice in the Age of Identity Politics. Redistribution, Recognition and Participation*. In: N. Fraser, A. Honneth: *Redistribution or Recognition? A Political-Philosophical Exchange*. London–New York: Verso, 2003.

Fryszтacki K.: *Solidarność*. W: *Fundamenty dobrego społeczeństwa. Wartości*. Red. M. Bogunia-Borowska. Kraków: Znak, 2005.

Horkheimer M., Adorno T.W.: *Dialektyka oświecenia*. Przeł. M. Łukasiewicz. Warszawa: IFiS PAN, 1994.

Jarosław Kaczyński boi się, że uchodźcy sprowadzą zarazę? Tak mówił na wyborczym wiecu. „Gazeta Wyborcza", 13.10.2015. http://wyborcza.pl/1,75398,19014711,kaczynski-boi-sie-zarazy.html [16.02.2019].

Kuligowski W.: *Defamiliaryzatorzy. Źródła i zróżnicowania antropologii współczesności*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM, 2016.

Leder A.: *Prześniona rewolucja. Ćwiczenie z logiki historycznej*. Warszawa: Wydawnictwo Krytyki Politycznej, 2014.

Lemkin R.: *Nieoficjalny. Autobiografia Rafała Lemkina*. Red. D.-L. Frieze. Tłum. H. Jankowska. Warszawa: Instytut Solidarności i Męstwa im. Witolda Pileckiego, 2018.

Lévinas E.: *Etyka i nieskończony. Rozmowy z Philipp'em Nemo*. Przeł. B. Opolska-Kokoszka. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Papieskiej Akademii Teologicznej, 1991.

Lévi-Strauss C.: *Antropologia strukturalna II*. Przeł. M. Falski. Warszawa: Wydawnictwo KR, 2001.

Nikitorowicz J.: *Pogranicze. Tożsamość. Edukacja międzykulturowa*. Białystok: Trans Humana, 1995.

Robinson W.I.: *Globalization and the Sociology of Immanuel Wallerstein. A Critical Appraisal*. „International Sociology" 2011, vol. 26, no. 6.
Simmel G.: *Socjologia*. Przeł. M. Łukasiewicz. Warszawa: PWN, 1975.
Starosta P.: *Globalizacja i nowy komunitaryzm*. „Kultura i Społeczeństwo" 2000, nr 3.
Stjernø S.: *Solidarity in Europe. The History of an Idea*. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.
Sztompka P.: *Kulturowe imponderabilia szybkich zmian społecznych: zaufanie, lojalność, solidarność*. W: *Imponderabilia wielkiej zmiany. Mentalność, wartości i więzi społeczne czasów transformacji*. Red. P. Sztompka. Warszawa–Kraków: PWN, 1999.
Taylor Ch.: *The Politics of Recognition*. In: *Multiculturalism: Examining the Politics of Recognition*. Ed. A. Gutmann. Princeton: Pinceton University Press, 1994.
Tischner J.: *Etyka solidarności oraz homo sovieticus*. Kraków: Znak, 2005.
Waldenfels B.: *Topografia obcego. Studia z fenomenologii*. Przeł. J. Sidorek. Warszawa: Oficyna Naukowa, 2002.
Witzig R.: *The Medicalization of Race: Scientific Legitimization of Flawed Social Construct*. „Annals of Internal Medicine" 1996, vol. 125 (8).
Zaremba M.: *Wielka trwoga. Polska 1944–1947. Ludowa reakcja na kryzys*. Kraków: Wydawnictwo Znak–Instytut Studiów Politycznych Polskiej Akademii Nauk, 2012.
Žižek S.: *What Our Fear of Refugees Says about Europe?* „New Statesman", 29.02.2016. https://www.newstatesman.com/politics/uk/2016/02/slavoj-zizek-what-our-fear-refugees-says-about-europe [16.02.2019].

Ewa Bielska

Social Pedagogy towards the Other
Solidarity with the Other in the Context of Globalisation

Summary: The subject of the analyses undertaken in this article is solidarity with the Other in global society. The first part of the article focuses on the status of the Other (the outline is based on the characteristics presented by Claude Lévi-Strauss, George Simmel, Zygmunt Bauman, Bernhard Waldenfels and Emmanuel Lévinas). The subject of the second part is the category of solidarity – its analysis has been made by referring to the sociological and axiological perspective. In the third part, which is a kind of summary, the ambivalence of the status of the Other in the context of globalization is presented.

Keywords: the Other, stranger, solidarity, globalization

Ewa Bielska

Die Sozialpädagogik gegenüber dem Anderen Die Solidarität mit dem Anderen im Kontext der Globalisierung

Zusammenfassung: Zum Gegenstand des Beitrags wird die Solidarität mit dem Anderen in einer globalen Gesellschaft. Sein erster Teil fokussiert auf Untersuchung von dem Status des Anderen in Anlehnung an die von Claude Lévi-Strauss, Georg Simmel, Zygmunt Bauman, Bernhard Waldenfels und Emmanuel Lévinas geschaffenen Charakteristiken. Der zweite Teil betrifft die Kategorie Solidarität, die in Bezug auf soziologische und axiomatische Betrachtungsweise untersucht wird. Im resümierenden dritten Teil wird die Ambivalenz des Status des Anderen im Kontext der Globalisierung veranschaulicht.

Schlüsselwörter: Anderer, Fremder, Solidarität, Globalisierung

„CHOWANNA" 2019, tom jubileuszowy
ISSN 2353-9682 (wersja elektroniczna)

CC BY SA

DOI: 10.31261/CHOWANNA.2019.S.17

Dagmara Dobosz
Uniwersytet Śląski w Katowicach
https://orcid.org/0000-0003-2230-3208

Marcin Gierczyk
Uniwersytet Śląski w Katowicach
https://orcid.org/0000-0001-6734-2521

Rozwiązania metodologiczne w badaniach nad rasizmem i ksenofobią u dzieci – analiza przeglądowa

Wprowadzenie

Temat rasizmu i ksenofobii jest coraz częściej podnoszony we współczesnych debatach pedagogicznych, socjologicznych i psychologicznych. „Rasizm wydaje się [...] jednym z najważniejszych, ale również jednym z najbardziej kontrowersyjnych wyzwań współczesnego świata"[1]. Natomiast badanie postaw i wyobrażeń prowadzących do zachowań rasistowskich wyrasta na niezwykle istotną społecznie i naukowo kwestię.

Artykuł stanowi przegląd badań dotyczących narzędzi wykorzystywanych w analizie rasistowskich i ksenofobicznych odczuć, postaw i zachowań w odniesieniu do dzieci. W obliczu niedoboru standaryzowanych narzędzi w polskich badaniach nad tymi zjawiskami mamy nadzieję, że dokonany przez nas przegląd okaże się inspiracją dla osób interesujących się problematyką rasizmu i ksenofobii oraz pragnących badać te zagadnienia.

[1] T. M i n c e r: *Glokalność rasizmu*. „Kultura – Historia – Globalizacja" 2012, nr 12, s. 131.

Rasizm i ksenofobia – ustalenia definicyjne

Najprościej rzecz ujmując, pojęcie rasizmu zakłada przekonanie o przewadze jednych grup nad innymi, natomiast ksenofobia oznacza niechęć do inności. Jak podaje Marcin Skocz, terminy te są komplementarne, a zjawiska społeczne, których dotyczą, prawie zawsze występują wspólnie i wzajemnie z siebie wynikają[2]. Podstawę rasizmu stanowią uprzedzenia związane ze społecznie istotnymi różnicami w zakresie cech fizycznych. Różnice o podłożu rasowym stają się podstawą wiary w wyższość pewnych jednostek lub grup nad innymi. Natomiast ksenofobia to postawa niechęci, obaw bądź wrogości w stosunku do cudzoziemców. Lęk przed innością i kompleksy mogą prowadzić do powstania przeświadczenia o wyższości własnego narodu[3]. W literaturze rasizm i ksenofobia definiowane są na wiele sposobów; wybór określonej definicji determinuje sposób pomiaru tych zjawisk.

Ksenofobia to, jak podaje się w różnych definicjach:

- poczucie lęku przez nieznanym oraz jednostkami i grupami spoza własnej grupy społecznej[4];
- postawy, uprzedzenia i zachowania, które odrzucają, wykluczają i często oczerniają drugiego człowieka; oparte są na przekonaniu, że człowiek ten jest obcy dla społeczności, społeczeństwa lub tożsamości narodowej[5];
- uogólniona nieufność do tych, którzy nie są „nasi”[6];
- ksenofobiczne wierzenia są stereotypowymi pojęciami poszczególnych kategorii ludzi opartymi na błędach wnioskowania; te stereo-

[2] M. Skocz: *Rasizm i ksenofobia*. W: *Organizacje międzynarodowe w działaniu*. Red. A. Florczak, A. Lisowska. Wrocław: OTO Agencja Reklamowa, 2014, s. 323.

[3] M. Gawron: *Postawy ksenofobiczne wśród studentów wybranych kierunków studiów krakowskiej akademii im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego*. „Państwo i Społeczeństwo” 2016, nr 1.

[4] *Follow-Up to the World Conference against Racism, Racial Discrimination, Xenophobia and Related Intolerance*. Paris, 10 April 2002. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000125438 [31.07.2019].

[5] *Declaration on Racism, Discrimination, Xenophobia and Related Intolerance against Migrants and Trafficked Persons*. Asia-Pacific NGO Meeting for the World Conference Against Racism, Racial Discrimination, Xenophobia and Related Intolerance. Teheran, Iran. 18 February 2001.

[6] J.O. Baker, D. Cañarte, L.E. Day: *Race, Xenophobia, and Punitiveness Among the American Public*. „The Sociological Quarterly” 2018, vol. 59 (3), s. 363–383.

typowe pojęcia są używane jako skróty do szybkiego analizowania codziennych interakcji[7].

Natomiast rasizm to:

- nacjonalizowane narracje, społeczno-historyczna struktura i zbiór nagromadzonych znaczeń[8];
- pogląd na różnicę między ludźmi o różnych kolorach skóry (czarnym i białym)[9];
- koncentracja na cechach fizycznych w celu zidentyfikowania określonej grupy, która jest uważana za gorszą[10].

Jak wskazuje Andreas Wimmer, różnica między rasizmem a ksenofobią może być rozumiana w kategoriach hierarchizacji, ponieważ rasizm sugeruje, że pewne grupy ludzi mogą być uszeregowane, podczas gdy ksenofobia odnosi się do „my vs oni"[11]. Co ciekawe, rasizm i ksenofobia są wyraźnie powiązane – rasiści zazwyczaj są również ksenofobami; mniej prawdopodobna jest jednak sytuacja, że osoby nastawione ksenofobicznie będą rasistami[12].

Uprzedzenia rasowe u dzieci w kontekście środowiska rodzinnego i szkolnego

Rodzina jest dla dzieci główną grupą odniesienia. Na poziomie jawnym i niejawnym w toku interakcji rodzinnych przekazywane są wartości dotyczące różnych grup społecznych. Nabywane od rodziców informacje na temat rasy, pochodzenia czy płci mogą sprzyjać powstawaniu uprzedzeń rasowych (w przypadku komunikatów etnocentrycznych) lub postawy tolerancji u dzieci (promocja wielokulturowości)[13]. Badania sugerują, że uprzedzenia rodziców wpływają na postawy dzieci,

---

[7] J. Rydgren: *The Logic of Xenophobia*. „Rationality and Society" 2004, vol. 16 (2), s. 123–148.

[8] M. Omi, H. Winant: *Racial Formation in the United States*. 3rd ed. New York: Routledge, 2015, s. 69.

[9] R.R. Sundstrom, D.H. Kim: *Xenophobia and Racism*. „Critical Philosophy of Race" 2014, vol. 2 (1), s. 3.

[10] *Follow-Up to the World Conference against Racism, Racial Discrimination, Xenophobia and Related Intolerance...*

[11] A. Wimmer: *Explaining Xenophobia and Racism: A Critical Review of Current Research Approaches*. „Ethnic and Racial Studies" 1997, vol. 20 (1).

[12] J.O. Baker, D. Cañarte, L.E. Day: *Race, Xenophobia, and Punitiveness Among the American Public...*, s. 368.

[13] K.G. Odenweller, T.M. Harris: *Intergroup Socialization: TheInfluence of Parents' Family Communication Patterns on Adult Children's Racial Prejudice and Tolerance*. „Communication Quarterly" 2018, vol. 66 (155), s. 3.

a związek ten jest tym silniejszy, im bardziej dziecko identyfikuje się z rodzicem i postrzega go jako wspierającego[14]. Rodziny o bardziej zróżnicowanym składzie rasowym wykazują większą otwartość na kwestie różnic rasowych oraz szeroko rozumianej inności[15].

Dziś trudno o przestrzeń społeczną wolną od rasizmu czy ksenofobii. W pedagogice zakłada się, że jedną z przestrzeni wolnych od tego typu agresji powinna być edukacja – szczególnie w dobie egalitarnego podejścia. Nic bardziej mylnego. W literaturze anglojęzycznej dotyczącej edukacji pojawia się wiele badań odnoszących się do tego, w jaki sposób rasizm kształtuje doświadczenia edukacyjne uczniów[16]. Zwraca się uwagę, jaki jest wpływ polityki edukacyjnej i praktyk instytucjonalnych na ucisk osób z grup o odmiennym kolorze skóry[17]. Jednym z przykładów, jaki można tu przywołać, jest transkrypcja rozmowy nauczyciela z dziećmi:

> Pani B. [nauczycielka – D.D., M.G.]: Okay, porozmawiajmy o *Krześle Piotra* (*Peter's Chair*[18]). Czy podobała wam się ta historia? Jaka była wasza ulubiona część?
>
> Brittany: Kiedy Peter pomógł ojcu pomalować krzesło.
>
> Nelson: Podoba mi się, gdy zobaczył wysokie krzesełko, a następnie uciekł.
>
> Laura: Kiedy się ukrył.
>
> Jose: Nie podobała mi się ta historia.
>
> Pani B.: A więc, Jose, nie spodobała ci się ta historia. Dlaczego nie?
>
> Jose: Czarni ludzie są źli.
>
> Pani B.: To, że mają inny kolor skóry, nie oznacza, że są źli lub dobrzy.
>
> Lucas: Murzyni to obcy.
>
> Pani B.: Są biali, którzy są obcy. Powiedz mi coś: Czy jeśli będziesz szedł teraz ulicą, a jakiś biały człowiek podejdzie do ciebie i powie: „Lucas, twój tata powiedział, że możesz iść ze mną. Zabieram cię

[14] M. Miklikowska: *Like Parent, Like Child? Development of Prejudice and Tolerance towards Immigrants*. „British Journal of Psychology" 2016, vol. 107 (1).

[15] C.R. Snyder: *Racial Socialization in Cross-racial Families*. „Journal of Black Psychology" 2012, vol. 38.

[16] K.A. Truong, S.D. Museus, K.M. McGuire: *Vicarious Racism: a Qualitative Analysis of Experiences with Secondhand Racism in Graduate Education*. „International Journal of Qualitative Studies in Education" 2015, s. 2.

[17] M. Alexander: *The New Jim Crow: Mass Incarceration in the Age of Colorblindness*. New York, NY: New Press, 2010.

[18] *Peter's Chair* to czytanka autorstwa Ezry Jacka Keatsa. Kiedy Peter dowiaduje się, że jego niebieskie meble są pomalowane na różowo dla jego siostrzyczki, bierze ostatni niepomalowany przedmiot (krzesło) i ucieka.

do domu", to ten człowiek jest nieznajomy? Są biali, którzy są obcy; są osoby czarnoskóre, które są nieznajomymi. Nie powinniśmy patrzeć na kolory skóry ludzi.

Lucas: Tylko jeśli ich znasz, możesz z nimi pójść.

Pani B.: Masz rację, i nie ma różnicy, czy są czarni czy biali.

Nelson: Czarni ludzie też uważają się za dobrych ludzi.

Pani B.: Bardzo dobrze. W naszej szkole są biali i czarni nauczyciele, a ja sama mam wielu czarnych przyjaciół.

Melissa: Są czarni nauczyciele.

Pani B.: Musicie zrozumieć, że wasz kolor skóry nie ma znaczenia. Spójrzcie na mnie i spójrzcie na Briannę. Mam ciemniejszy kolor skóry niż ona. To nie czyni mnie złym człowiekiem.

Jessica: Mam czarnego przyjaciela.

Pani B.: Dobrze. Musimy zrozumieć, że czasami mama, tata lub telewizja mówią nam, że wokół są źli ludzie[19].

Luisa Araujo i Janis Strasser przywołują tę transkrypcję w swoim artykule, w którym poruszają problematykę uprzedzeń u dzieci w wieku przedszkolnym. Transkrypcja ta, jak podkreślają autorki, pokazuje, że dzieci w wieku przedszkolnym mogą posługiwać się „językiem rasistowskim" wyniesionym z domu, aby opisać siebie i „innych", oraz to, w jaki sposób nauczyciel może zmienić błędne wyobrażenia dzieci na temat rasy i koloru skóry[20]. Najnowsze badania sugerują, że w szkołach z wysokim odsetkiem dyplomowanych nauczycieli uczniowie wykazują niższy poziom postaw antyimigracyjnych i kenofobicznych[21].

Ponieważ postawy rasistowskie nasilają się z wiekiem, warto je monitorować od najmłodszych lat.

Wybrane narzędzia do badania dziecięcych postaw rasistowskich i ksenofobicznych

W badaniach nad rozwojem społecznym wykazano, że uprzedzenia i inne formy stronniczych postaw międzygrupowych nie są charakterystyczne wyłącznie dla populacji osób dorosłych. Już we wczesnym

[19] L. Araujo, J. Strasser: *Confronting Prejudice in the Early Childhood Classroom*. „Kappa Delta Pi Record" 2003, Summer. https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ787759.pdf [8.02.2019], s. 178, tłum. – D.D., M.G.

[20] Ibidem, s. 179.

[21] M. Hjerm, I.J. Sevä, L. Werner: *How Critical Thinking, Multicultural Education and Teacher Qualification Affect Anti-immigrant Attitudes*. „International Studies in Sociology of Education" 2018, vol. 27 (1).

dzieciństwie rozwijają się podstawowe procesy społecznej kategoryzacji i identyfikacji[22]. Dzieci w wieku przedszkolnym zauważają różnice między grupami społecznymi i dokonują oceny jednostek na podstawie przynależności grupowej, wykazują też tendencję do faworyzowania własnej społeczności[23].

W badaniach rasizmu u dzieci wykorzystywano techniki zabawowe, tak aby badanie przybierało formę jak najbardziej zbliżoną do naturalnej aktywności tej populacji. W wielu przeprowadzanych z udziałem dzieci badaniach dotyczących uprzedzeń stosowano metodę wymuszonego wyboru. Polega ona na konieczności wybrania jednej z dwóch opcji (czarnej lub białej lalki, zdjęcia postaci itd.), którym przypisuje się pozytywny lub negatywny aspekt. Z czasem w metodzie tej poszerzono możliwość wyboru o wskazanie obu lub o niewskazanie żadnej z opcji[24].

Jednym z najstarszych narzędzi do badania rasizmu jest test opracowany przez Kennetha B. Clarka i Mamie Clark. W teście lalek (*doll test*) wykorzystywano 4 niemal identyczne lalki różniące się jedynie kolorem włosów i skóry. Dwie lalki miały brązową skórę i czarne włosy, kolejne dwie jasną skórę i żółte włosy. Ułożenie nóg, rąk i pieluch wszystkich lalek było takie samo. Lalki ustawiano przed dzieckiem, a następnie proszono: „Podaj mi lalkę, którą chciałabyś się pobawić", „Podaj mi lalkę, która wygląda jak ty", „Podaj mi lalkę, która wygląda brzydko" itd. Te opracowane w latach trzydziestych XX wieku procedury badawcze służące mierzeniu identyfikacji rasowej oraz preferencji u dzieci[25] z powodzeniem są wykorzystywane do dnia dzisiejszego[26]. W badaniach Clarków i późniejszych pracach przy użyciu podobnych technik wielokrotnie uzyskiwano spójne wyniki związane z występowaniem rozpoznań rasowych u dzieci już przed 3. rokiem życia, zaostrzania się preferencji w kolejnych latach życia dzieci, preferowania białych lalek (postaci na fotografiach) oraz przypisywania

[22] A. Beelmann, K.S. Heinemann: *Preventing Prejudice and Improving Intergroup Attitudes: A Meta-analysis of Child and Adolescent Training Programs*. „Journal of Applied Developmental Psychology" 2014, vol. 35 (1).

[23] F.E. Aboud: *Children and Prejudice*. Oxford: Basil Blackwell, 1988.

[24] C. Jensen, M. Tisak: *Precedents of Prejudice: Race and Gender Differences in Young Children's Intergroup Attitudes*. „Early Child Development and Care" 2018. DOI: 10.1080/03004430.2018.1534845

[25] K.B. Clark, M. Clark: *Racial Identification and Preference in Negro Children*. In: *Readings in Social Psychology*. Eds. T.M. Newcomb, E.L. Hartley. New York: Holt, Rinehart & Winston, 1947, s. 169–178.

[26] Zob. R. Falanga, M.E. DeCaroli, E. Sagone: *Are Parental and Filial Ethnic Attitudes toward Africans Related?* „Procedia – Social and Behavioral Sciences" 2014, vol. 116, s. 713–717.

czarnym lalkom (postaciom) do biedniejszych domów i mniej pożądanych ról społecznych[27].

W latach siedemdziesiątych John E. Williams, Deborah L. Best, Donna A. Boswell, Linda A. Mattson i Deborah J. Graves opracowali **Preschool Racial Attitude Measure** (PRAM), narzędzie do badania postaw dzieci w wieku przedszkolnym wobec osób rasy kaukaskiej i czarnej. W wersji skróconej i skorygowanej (PRAM II) test składał się z 36 kolorowych rysunków. Na 24 kartach widniały pary postaci tej samej płci, noszących takie samo ubranie, mających takie same postawy; postaci różniły się jedynie kolorem skóry; na kolejnych 12 obrazach umieszczono wizerunki postaci identycznych pod względem koloru skóry i włosów, ale odmiennej płci. Na rysunkach rysy twarzy odwzorowano w minimalnym stopniu, badacze pominęli też cechy rasowe z wyjątkiem koloru skóry.

W przypadku obrazków badających postawy rasowe zadaniem badanego było przypisanie cech pozytywnych (12 przymiotników: „miły", „czysty", „uprzejmy", „pomocny" itd.) i negatywnych (również 12 przymiotników: „zły", „brudny", „głupi", „egoistyczny" etc.) jednej z postaci (rasy kaukaskiej lub czarnoskórej). Zliczano, ile razy dziecko wybiera postać o jasnej skórze w odpowiedzi na pozytywny przymiotnik, a ile razy postać czarnoskórą w odpowiedzi na negatywne określenie. Ponadto, badacze opracowali zbiór historyjek nawiązujących do kart z obrazkami, na przykład: „Oto dwóch mężczyzn. Jeden z nich jest nieprzyjazny. Nie rozmawia z dziećmi bawiącymi się w jego sąsiedztwie. Który z tych mężczyzn jest nieprzyjazny", lub: „Oto dwie małe dziewczynki. Jedna z nich jest brudna. Ludzie mówią, że nie kąpie się zbyt często. Która z nich jest brudną dziewczynką?".

Autorzy narzędzia zauważyli, że zarówno kaukaskie, jak i czarnoskóre dzieci mają tendencję do pozytywnej oceny postaci o jasnej karnacji i negatywnej oceny postaci o ciemnej karnacji. Ta tendencja występowała częściej wśród dzieci rasy kaukaskiej, zwłaszcza gdy badanie było przeprowadzane przez białego badacza[28].

W innym eksperymencie, przeprowadzonym przez Cjersti Jensen oraz Marie S. Tisak, badanym pokazywano czarno-białe zdjęcia chłopców i dziewcząt, którym dla ułatwienia nadano imiona, a następnie pytano, kto uderzy, a kto pomoże. Mówiono dziecku: „Udawajmy, że ktoś chce zrobić coś miłego lub coś wrednego". Potem kolejno poka-

---

[27] T.F. Pettigrew: *Group Identity and Social Comparisons*. In: *Community and Identity. Life Sciences Research Reports*. Ed. C. Fried. Berlin–Heidelberg: Springer, 1983, s. 52–53.

[28] J.E. Williams et al.: *Preschool Racial Attitude Measure II*. „Educational and Psychological Measurement" 1975, vol. 35 (1), s. 3–18.

zywano zdjęcia i pytano: „Jak sądzisz, czy Daniel zrobiłby ... ?", „Czy John zrobiłby ... ?", „Czy obaj zrobiliby ... ?" albo „Czy żaden z nich nie zrobiłby ... ?".

Dzieci wykazały ogólną tendencję do przypisywania dziewczynkom z obu ras mniejszej niż chłopcom skłonności do zachowań agresywnych i większej do czynów prospołecznych. Niemniej jednak dzieci były bardziej skłonne wskazać białą dziewczynę jako tę, która pomoże, i czarną dziewczynę jako sprawczynię aktu agresywnego. Ponadto biali uczestnicy faworyzowali zdjęcia osobników swojej rasy, podczas gdy niebiali uczestnicy faworyzowali białą rasę[29].

Odmienną grupę narzędzi stanowią te do badania dystansu społecznego. Jednym z przykładów jest test z wykorzystaniem **naklejek** (*sticker test*)[30]. Badani otrzymują książeczkę testową; na każdej ze stron książeczki w pobliżu prawej krawędzi strony wydrukowany jest pojedynczy obrazek. Obrazki to postaci matki, ojca, budynek szkoły, postaci czarnoskórych i białych nauczycieli oraz czarnoskórych i białych rówieśników. Uczestnicy otrzymują również paczkę naklejek z nadrukiem postaci, która ma symbolizować osobę badaną. Badacz udziela instrukcji: „Przejdź do pierwszej strony. Na stronie pierwszej znajduje się obrazek nauczyciela. Wklej siebie w dowolne miejsce na stronie, a następnie przejdź do drugiej strony. Na stronie drugiej znajduje się obrazek szkoły, wklej siebie w dowolne miejsce na stronie" itd. Wyniki uzyskiwano, mierząc odległość pomiędzy środkiem obrazka wydrukowanego na stronie a środkiem naklejki przedstawiającej badanego. Zamysłem autorów było zaprojektowanie instrumentu, który mógłby zostać wykorzystany do pomiaru interpersonalnej postawy rasowej wśród dzieci ze szkół podstawowych, w których występuje segregacja bądź nie[31].

Często wykorzystywaną w badaniach nad uprzedzeniami rasowymi techniką jest także **House Distance Test**. Istnieje wiele modyfikacji tej techniki. Badanego prosi się o wyobrażenie sobie sytuacji, w której rodzina – na przykład żydowska, muzułmańska, romska – przenosi się do jego dzielnicy. Jako długoletni mieszkańcy ulicy badany i jego rodzina zostają poproszeni o zaproponowanie domu dla każdej z tych rodzin. Następnie badacz pokazuje na zdjęciu ulicę i domy; zaznacza, że respondent mieszka w pierwszym domu, a w jednym domu może zostać umieszczona więcej niż jedna rodzina. Miarą dystansu spo-

[29] C. Jensen, M. Tisak: *Precedents of Prejudice...*

[30] S.C. Koslin, M. Amarel, N. Ames: *A Distance Measure of Racial Attitudes in Primary Grade Children: An Exploratory Study*. „Psychology in the Schools" 1969, vol. 6 (4), s. 382–385.

[31] Ibidem.

łecznego jest liczba domów między domem rodziny własnej badanego a domami innych rodzin[32].

Wśród prac na temat rasizmu u dzieci dużą grupę stanowią te testujące hipotezę, że dzieci nabywają postawy rasowe od rodziców. W badaniach tych do analizy preferencji dzieci wykorzystywano opisane wcześniej test lalek (test Clarków) lub PRAM II, natomiast rodziców badano z użyciem skal postaw[33] lub ankiet, w których mierzono stosunek rodziców do przedstawicieli innych ras[34]. Badania dowodzą, że rodzice, zwłaszcza matka, mogą pośrednio wpływać na postawy swojego dziecka – dostrzega ono, czy rodzice postrzegają członków grupy jako homogenicznych czy jako heterogenicznych.

Podsumowanie

Współcześnie problematyka rasizmu i ksenofobii jest obszernie eksplorowana przez badaczy z całego świata. Poruszają oni wiele kwestii związanych z tym tematem w odniesieniu do życia codziennego jednostki i środowiska, w którym ona funkcjonuje. Wydaje się, że monitorowanie powstawania i rozwijania się postaw rasistowskich u dzieci jest szczególnie istotnym zagadnieniem. Dzieci wychwytują różnorodne czynniki społeczne i środowiskowe, natomiast ich niedojrzałe zdolności poznawcze predysponują je do kategoryzacji innych w stereotypowy sposób. Badania takie mogą pomóc we wczesnej profilaktyce występowania rasizmu i ksenofobii oraz w opracowaniu programów kształtujących pozytywne tożsamości etniczne i rasowe.

---

[32] A. Valk: *Ethnic Identity, Ethnic Attitudes, Self-Esteem, and Esteem toward Others among Estonian and Russian Adolescents*. „Journal of Adolescent Research" 2000, vol. 15 (6), s. 637–651.

[33] F. About, A.B. Doyle: *Parental and Peer Influences on Children's Racial Attitudes*. „International Journal of Intercultural Relations" 1996, vol. 20 (3–4), s. 371–383.

[34] S. Sinclair, E. Dunn, B.S. Lowery: *The Relationship between Parental Racial Attitudes and Children's Implicit Prejudice*. „Journal of Experimental Social Psychology" 2005, vol. 41 (3), s. 283–289.

Bibliografia

Aboud F.E.: *Children and Prejudice*. Oxford: Basil Blackwell, 1988.

About F., Doyle A.B.: *Parental and Peer Influences on Children's Racial Attitudes*. „International Journal of Intercultural Relations" 1996, vol. 20 (3–4).

Alexander M.: *The New Jim Crow: Mass Incarceration in the Age of Colorblindness*. New York, NY: New Press, 2010.

Araujo L., Strasser J.: *Confronting Prejudice in the Early Childhood Classroom*. „Kappa Delta Pi Record" 2003, Summer. https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ787759.pdf [8.02.2019].

Baker J.O., Cañarte D., Day L.E.: *Race, Xenophobia, and Punitiveness Among the American Public*. „The Sociological Quarterly" 2018, vol. 59 (3).

Beelmann A., Heinemann K.S.: *Preventing Prejudice and Improving Intergroup Attitudes: A Meta-analysis of Child and Adolescent Training Programs*. „Journal of Applied Developmental Psychology" 2014, vol. 35 (1).

Clark K.B., Clark M.: *Racial Identification and Preference in Negro Children*. In: *Readings in Social Psychology*. Eds. T.M. Newcomb, E.L. Hartley. New York: Holt, Rinehart & Winston, 1947.

Declaration on Racism, Discrimination, Xenophobia and Related Intolerance against Migrants and Trafficked Persons. Asia-Pacific NGO Meeting for the World Conference Against Racism, Racial Discrimination, Xenophobia and Related Intolerance. Teheran, Iran. 18 February 2001.

Falanga R., DeCaroli M.E., Sagone E.: *Are Parental and Filial Ethnic Attitudes toward Africans Related?* „Procedia – Social and Behavioral Sciences" 2014, vol. 116.

Follow-Up to the World Conference against Racism, Racial Discrimination, Xenophobia and Related Intolerance. Paris, 10 April 2002. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000125438 [31.07.2019].

Gawron M.: *Postawy ksenofobiczne wśród studentów wybranych kierunków studiów krakowskiej akademii im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego*. „Państwo i Społeczeństwo" 2016, nr 1.

Harrell S.P.: *A Multidimensional Conceptualization of Racism-Related Stress: Implications for the Well-Being of People of Color*. „American Journal of Orthopsychiatry" 2000, vol. 70.

Hjerm M., Sevä I.J., Werner L.: *How Critical Thinking, Multicultural Education and Teacher Qualification Affect Anti-Immigrant Attitudes*. „International Studies in Sociology of Education" 2018, vol. 27 (1).

Jensen C., Tisak M.: *Precedents of Prejudice: Race and Gender Differences in Young Children's Intergroup Attitudes*. „Early Child Development and Care" 2018. DOI: 10.1080/03004430.2018.1534845

Koslin S.C., Amarel A., Ames N.: *A Distance Measure of Racial Attitudes in Primary Grade Children: An Exploratory Study*. „Psychology in the Schools" 1969, vol. 6 (4).

Miklikowska M.: *Like Parent, Like Child? Development of Prejudice and Tolerance towards Immigrants*. „British Journal of Psychology" 2016, vol. 107 (1).

Mincer T.: *Glokalność rasizmu*. „Kultura – Historia – Globalizacja" 2012, nr 12.

Odenweller K.G., Harris T.M.: *Intergroup Socialization: The Influence of Parents' Family Communication Patterns on Adult Children's Racial Prejudice and Tolerance*. „Communication Quarterly" 2018, vol. 66 (155).

Omi M., Winant H.: *Racial Formation in the United States*. 3rd ed. New York: Routledge, 2015.

Pettigrew T.F.: *Group Identity and Social Comparisons*. In: *Community and Identity. Life Sciences Research Reports*. Ed. C. Fried. Berlin–Heidelberg: Springer, 1983.

Rydgren J.: *The Logic of Xenophobia*. „Rationality and Society" 2004, vol. 16 (2).

Sinclair S., Dunn E., Lowery B.S.: *The Relationship between Parental Racial Attitudes and Children's Implicit Prejudice*. „Journal of Experimental Social Psychology" 2005, vol. 41 (3).

Skocz M.: *Rasizm i ksenofobia*. W: *Organizacje międzynarodowe w działaniu*. Red. A. Florczak, A. Lisowska. Wrocław: OTO Agencja Reklamowa, 2014.

Snyder C.R.: *Racial Socialization in Cross-racial Families*. „Journal of Black Psychology" 2012, vol. 38.

Sundstrom R.R., Kim D.H.: *Xenophobia and Racism*. „Critical Philosophy of Race" 2014, vol. 2 (1).

Truong K.A., Museus S.D., McGuire K.M.: *Vicarious Racism: a Qualitative Analysis of Experiences with Secondhand Racism in Graduate Education*. „International Journal of Qualitative Studies in Education" 2015.

Valk A.: *Ethnic Identity, Ethnic Attitudes, Self-Esteem, and Esteem toward Others among Estonian and Russian Adolescents*. „Journal of Adolescent Research" 2000, vol. 15 (6).

Xenophobia. UNESCO. http://www.unesco.org/new/en/social-and-human-sciences/themes/international-migration/glossary/xenophobia/ [31.07.2019].

Williams J.E. et al.: *Preschool Racial Attitude Measure II*. „Educational and Psychological Measurement" 1975, vol. 35 (1).

W i m m e r A.: *Explaining Xenophobia and Racism: A Critical Review of Current Research Approaches*. „Ethnic and Racial Studies" 1997, vol. 20 (1).

Dagmara Dobosz, Marcin Gierczyk

Methodological Solutions in Research on Racism and Xenophobia in Children – Analysis Review

Summary: The article is a review of research on racist feelings, attitudes and behaviours in relation to children. The authors focus on research tools used, including *Clark Doll Test*, *Preschool Attitude Measure* or *Sticker Test*. The analyses have shown that the phenomenon of racism and xenophobia is being increasingly raised in the scientific discourse in the context of this age group. In addition, it is emphasized that the concepts of race, religion or social class as key determinants of the place of man in society are unethical and immoral.

Keywords: children, racism, xenophobia, review

Dagmara Dobosz, Marcin Gierczyk

Methodologische Lösungen in den Forschungen zum Rassismus und Fremdenfeindlichkeit bei Kindern – Übersichtsanalyse

Zusammenfassung: Der Artikel ist eine Übersichtsanalyse von den Forschungen zu rassistischen Gefühlen, Einstellungen und Verhaltensweise in Bezug auf Kategorie der Kinder. Die Verfasser konzentrieren sich hier darauf, solche Forschungsinstrumente wie: Doll Test, Preschool Measure, Sticker Test zu schildern. Aus den Analysen gehr hervor, dass die Phänomene des Rassismus und der Fremdenfeindlichkeit immer häufiger im wissenschaftlichen Diskurs in Bezug auf diese Altersgruppe zur Sprache gebracht werden. Es wird übrigens darauf hingedeutet, dass die Konzepte laut denen Menschenrasse, Religion oder soziale Schicht als Hauptmaßstab bei der Klassifizierung des Menschen in der Gesellschaft gesetzt werden, als unmoralisch gelten.

Schlüsselwörter: Kinder, Rassismus, Fremdenfeindlichkeit, Übersicht

„CHOWANNA" 2019, tom jubileuszowy
ISSN 2353-9682 (wersja elektroniczna)
CC BY SA
DOI: 10.31261/CHOWANNA.2019.S.18

Maciej Bernasiewicz
Uniwersytet Śląski w Katowicach
https://orcid.org/0000-0001-6636-5377

Implikacje teorii dezorganizacji społecznej dla polityki społecznej oraz pracy socjalno-pedagogicznej w środowiskach wielkomiejskich

Teoria dezorganizacji społecznej (*the social disorganization theory*) odnosi się do związków, jakie zachodzą pomiędzy miejscem zamieszkania określonych grup społecznych (wynik segregacji społecznej), czyli rodzajem sąsiedztwa i otoczenia (*neighbourhood*), a efektywnością lokalnych instytucji (szkoły, rodziny) w obszarze regulowania zachowań społecznych zarówno mieszkańców, jak i przybyszów[1]. Poziom przestępczości jest najbardziej oczywistym wskaźnikiem zdolności wspólnoty lokalnej do kontrolowania zachowań społecznych zamieszkujących przestrzeń tej wspólnoty jednostek bądź jednostek przebywających w tej przestrzeni czasowo. Ci drudzy, czyli jednostki przebywające jedynie okresowo w danej przestrzeni, mają większą tendencję do zachowań przestępczych niż tubylcy. Badania z Peterborough (Peterborough Adolescent and Young Adult Development Study – PADS+) nad zachowaniami młodych ludzi pokazały, że 50% swojego czasu młodzież spędza poza domem oraz sąsiedztwem i właśnie w tej przestrzeni „poza" popełnia aż 90% przestępstw, które możemy przypisać sprawcom w wieku 13–17 lat[2]. Do przestępstw dochodzi najczęściej w centrach miast, galeriach handlowych, parkach i na ulicy. Środowisko geograficzne – w sposób niesamoistny, lecz powiązany z wieloma zmiennymi pośredniczącymi, takimi jak obecność formalnej i nieformalnej kontroli społecznej, widoczność za-

[1] P.O.H. Wikström et al.: *Breaking Rules. The Social and Situational Dynamics of Young People's Urban Crime*. Oxford: Oxfor University Press, 2013, s. 33.
[2] Ibidem, s. 68.

chowań[3] czy zdolność jednostki do spostrzegania czynników odstraszających (na przykład monitoringu czy innych zabezpieczeń choćby przed kradzieżą) – okazuje się kluczowym czynnikiem warunkującym prawdopodobieństwo pojawienia się przestępstwa. Przestępstwo wiąże się nie tylko z tym, kto go dokonał, czyli ze sprawcą, lecz także ma zawsze swój wymiar przestrzenny i czasowy. Naruszanie prawa jest pochodną środowiska dalszego (uwarunkowania socjalizacyjne i biospołeczne kształtujące sprawcę przestępstwa), jak i środowiska bliższego (nadarzająca się sposobność). Przestępstwo stanowi produkt trzech czynników oddziałujących razem w określonym czasie i przestrzeni, tj. umotywowanego przestępcy, potencjalnej ofiary oraz nieobecności ochrony[4]. Dwa ostatnie czynniki szczególnie mocno powiązane są z określoną przestrzenią i czasem. Przykładowo przestępczość gwałtowana (*violent crime*) występuje w wysokim nasileniu w okolicach pubów, barów i dyskotek w porze ich zamykania. To tam wówczas pojawia się w jednym czasie i miejscu wielu ludzi, którzy są pod wpływem alkoholu, zwłaszcza w piątkowe i sobotnie noce[5]. Natomiast generalnie przestępczość każdego rodzaju nasila się w godzinach wieczornych[6]. Przestrzeń publiczna sprzyja pojawieniu się konfliktów z prawem, ponadto przestępczość koreluje dodatnio z przestrzeniami defaworyzowanymi (upośledzonymi społecznie, podlegającymi z jakichś powodów gettyzacji).

---

[3] Uwidocznienie zachowań to jedno z najlepiej działających rozwiązań w zakresie przeciwdziałania przestępczości. Przykładem mogą być działania zespołu policyjnego z Wyższej Szkoły Policji w Szczytnie podjęte na terenie przedszkola w tym mieście, gdzie dochodziło do wielu aktów wandalizmu. Celem działań było zwiększenie poziomu bezpieczeństwa. Analiza przeprowadzona przez pracowników Policji pokazała, że powodem dokonywania zniszczeń przez młodzież były sprzyjające warunki: nazbyt rozrośnięta zieleń, duże zakrzewienie terenu oraz brak oświetlenia i widoczności z okien mieszkańców domów położonych nieopodal przedszkola. Efektem zmian architektonicznych był zanik niepożądanych zachowań. Zob. M. Wyrzykowski: *Kryminologiczny aspekt minimalizowania przestępczości i patologii przez secure by design*. W: *Współczesna przestępczość i patologie społeczne z perspektywy interdyscyplinarnych badań kryminologicznych*. Red. E.W. Pływaczewski, E. Jurgielewicz-Delegacz, D. Dajnowicz-Piesiecka. Warszawa: Wydawnictwo C.H. Beck, 2017, s. 106.

[4] S. Walklade: *Understanding Criminology. Current Theoretical Debates*. Maidenhead–Bekshire: Open University Press, 2003, s. 39.

[5] P.O.H. Wikström et al.: *Breaking Rules…*, s. 216.

[6] Ibidem, s. 340–342.

Symptomy i przyczyny dezorganizacji społecznej

Jednym z najtrafniejszych wskaźników dezorganizacji społecznej danej zbiorowości jest poziom obecnej w niej przestępczości. Przestępczość stanowi zmienną zależną, natomiast występuje wiele potwierdzonych predykatorów przestępczości, czyli zmiennych niezależnych, które także są dobrymi wskaźnikami dezorganizacji społecznej. Wśród najważniejszych przyczyn społecznych przestępczości wyróżnia się poziom kontroli nieformalnej obecnej w zbiorowości zamieszkującej określony teren oraz spójność społeczną tej populacji. Wskazana spójność oraz nieformalna kontrola mają dodatkowo swoje moderatory, które stają się przyczynami przyczyn w rozpatrywanym procesie kryminogenezy. Dwoma czynnikami, które wyjątkowo nie służą społecznej spójności oraz działaniu nieformalnej kontroli, są zróżnicowanie etniczne (*population heterogeneity*) oraz duża rotacja mieszkańców (*residencial instability, the residencial population turnover*). Wszystkie te czynniki silnie korelują z poziomem przestępczości[7].

W rejonach niekorzystnych społecznie (*disadvantage areas*) ludność oprócz wysokiego poziomu przestępczości w sposób nadreprezentatywny obciążona jest problemami zdrowotnymi, alkoholowymi, narkotykowymi oraz charakteryzuje się niskim kapitałem społecznym[8]. Obszary defaworyzowane pokrywają się często z obszarami dużego zróżnicowania społecznego (*ethnic diversity*), czyli terenami, na których mieszkają przedstawiciele wielu grup etnicznych. Podobny wniosek formułuje Andrzej Radziewicz-Winnicki, który pisze: „W masie ludzi o różnym pochodzeniu i przeszłości więzy rodzinne, przyjacielskie i sąsiedzkie bądź w ogóle nie występują, bądź też są relatywnie słabe, a spójność w takich społeczeństwach jest utrzymywana dzięki formalnym mechanizmom kontroli społecznej"[9]. W badaniach z Peterborough (PADS+) wykazano natomiast, że zróżnicowanie etniczne nie jest tym samym, co odmienność etniczna danego obszaru miasta (*dissimilarity*), czyli wskaźnik koncentracji mniejszości etnicznych na danym terenie. O ile badacze zgodzili się, że zróżnicowanie społeczne nie sprzyja wysokiemu kapitałowi społecznemu oraz koreluje dodatnio z powstawaniem obszarów niekorzystnych społecznie, to jednak odmienność etniczna (na przykład duża koncentracja społeczności Azjatów w niektórych dzielnicach Peterborough) może wręcz sprzyjać wysokiemu

[7] Ibidem, s. 171.

[8] Ibidem, s. 181.

[9] A. Radziewicz-Winnicki: *Żywiołowość otaczającej współczesności a szansa na homeostazę społeczną. Studia, szkice i refleksje socjopedagogiczne*. Zielona Góra: Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego, 2014, s. 39.

kapitałowi społecznemu. Silne wzajemne interakcje sąsiedzkie i więzi międzyludzkie w obrębie danej licznie reprezentowanej na danym terenie mniejszości społecznej nie obejmują pozostałych współmieszkańców tego rejonu miasta, stąd wysoki kapitał obserwowany w danej mniejszości nie musi być jednocześnie kapitałem szerszej zbiorowości zamieszkującej ten sam rejon miasta[10]. W świetle przedstawionych badań czymś niekorzystnym z punktu widzenia poprawnie prowadzonej polityki społecznej jest, jak można sądzić, sprzyjanie powstawaniu silnie zróżnicowanych etnicznie rejonów miast, ale tworzenie odmiennych etnicznie dzielnic nie powinno już budzić zastrzeżeń. Opisane badania i wyprowadzone tu wnioski stoją w sprzeczności z dość powszechnie wyrażanym dziś na Zachodzie poglądem, iż asymilacji społecznej oraz przyjaznej koegzystencji powinno sprzyjać „mieszanie się" odmiennych kulturowo zbiorowości ze społeczną większością, ponieważ różnorodność jest bogactwem[11], a nawet koniecznością XXI wieku[12].

Czynnikiem chroniącym dla zmiennej „przestępczość" – a zatem przeciwdziałającym dezorganizacji społecznej – jest silna obecność nieformalnej kontroli społecznej, która obok formalnego egzekwowania prawa (*enforcement*) jest najlepszym czynnikiem powstrzymującym jednostki przed naruszaniem norm prawnych i obyczajowych. Taka zdolność zbiorowości do kontrolowania zachowań przestępczych (*collective efficacy*) – wskaźnikiem tej zdolności jest między innymi gotowość społeczności do reagowania na zachowania dewiacyjne – stanowi pochodną jakości więzi obecnych w tej zbiorowości oraz pewnych jej cech strukturalnych, jak chociażby rozważana już różnorodność etniczna. Na skuteczność kolektywną (*collective efficacy*) oprócz zróżnicowania etnicznego (*population heterogeneity*) wpływają jeszcze rotacja społeczna (niestabilność zamieszkania) oraz zjawiska patologiczne (bezrobocie, alkoholizm, narkomania, problemy zdrowotne dotykające mieszkańców, rozbicie rodzin), których skumulowanie powoduje, że takie rejony miasta określamy jako niekorzystne społecznie (*disadvantage areas*). Wszystkie wskazane przyczyny korelują z niskim poziomem tzw. skuteczności kolektywnej, za której wskaźnik przyjmuje się spójność społeczną oraz zdolność wspólnoty do sprawowania nieformalnej kontroli nad swoimi członkami[13]. Skuteczność kolektywna

[10] P.O.H. Wikström et al.: *Breaking Rules*..., s. 176–182.

[11] Franciszek: *Bóg jest młody. Rozmowa z Thomasem Leoncinim*. Przekł. O. Styczeń. Kraków: Wydawnictwo Znak, 2018, s. 96.

[12] Zob. Z. Bauman: *Obcy u naszych drzwi*. Przekł. W. Mincer. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2016.

[13] Zob. P.O.H. Wikström et al.: *Breaking Rules*..., s. 176–185.

wydaje się terminem synonimicznym do pojęcia dezorganizacji społecznej, a swoją operacjonalizację oba terminy znajdują w poziomie nieformalnej kontroli, spójności społecznej oraz przestępczości.

Skoro na poziom przestępczości wpływa między innymi środowisko, na co w szczególny sposób zwraca się uwagę w teorii dezorganizacji społecznej, to zapytać należy o cechy środowiska kryminogennego (*criminogenic settings*). Kluczowa dla utrzymania praworządności i konformizmu jest gotowość ludzi do reagowania na wszelkie odstępstwa od norm zachowania. W kryminologii próbuje się nawet mierzyć ową skuteczność wspólnoty lokalnej do kontrolowania zachowań jej członków. Wskaźnikiem upośledzonej zdolności do kontrolowania zachowań przestępczych (*poor collective efficacy*) są niska spójność społeczna (*low social cohesion*) oraz słaba nieformalna kontrola społeczna (*weak informal social control*)[14]. Społeczności, w których ludzie nie ufają sobie nawzajem, wyznają różne wartości, nie występuje zażyłość między ludźmi, czyli te, w których obserwujemy niski poziom spójności społecznej, często cechuje duża obojętność jednostek wobec zachowań nonkonformistycznych innych jednostek (w tym przestępstw oraz naruszania norm obyczajowych).

Zjawiskiem dodatkowo obniżającym gotowość wspólnoty do reagowania na przestępczość i zachowania antyspołeczne, obok niskiej spójności społecznej, jest niski poziom kontroli nieformalnej. Badacze tego zjawiska w swojej operacjonalizacji pojęcia „kontrola nieformalna" wskazali na niereagowanie sąsiadów na przesiadujące na ulicy dzieci, tolerowanie wagarowiczów, na bezczynność społeczności lokalnej w sytuacji, gdy na ścianach budynków malowane są farbami napisy i symbole, na brak reakcji w sytuacji, gdy komuś zagraża niebezpieczeństwo, wreszcie na brak gotowości do zbesztania i skarcenia dziecka, gdy wykaże się ono brakiem szacunku do osoby dorosłej (*tell off and scold that child*)[15].

Oba komponenty – spójność społeczna oraz nieformalna kontrola – stanowią wskaźnik poziomu moralności danej społeczności lokalnej oraz jej kapitału społecznego[16], które z kolei świadczą o zdolności tej społeczności do przywracania ładu społecznego w sytuacji zaburzenia społecznej homeostazy[17].

---

[14] Ibidem, s. 143.

[15] Ibidem, s. 144.

[16] Ibidem, s. 143. Zob. też: P. P i o t r o w s k i: *Rozbój. Uwarunkowania psychospołeczne, motywacja i racjonalność sprawców*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak", 2011, s. 93–94.

[17] M. B e r n a s i e w i c z: *Środowisko i biologia – dylematy proporcji w kryminogenezie*. W: *Środowiska uczestnictwa społecznego jednostek, kategorii i grup*

Teoria dezorganizacji społecznej w kryminologicznym dyskursie nazywana jest często teorią „wybitych szyb" (*broken windows theory*)[18]. Podług tej teorii, drobne wykroczenia i zachowania niezgodne z ogólnie przyjętym porządkiem przyciągają groźną przestępczość. Aby zapobiegać prawdziwej przestępczości, trzeba eliminować następujące zachowania: nachalne żebractwo, prostytucja uliczna, pijaństwo w miejscach publicznych, zastraszanie, napastowanie, blokowanie ruchu ulicznego, handel uliczny bez zezwolenia, wandalizm i bezprawne malowanie graffiti, publiczne załatwianie potrzeb fizjologicznych, narzucanie się z myciem szyb samochodowych itp.[19] Per-Olof H. Wikström, Dietrich Oberwittler, Kyle Treiber i Beth Hardie zwracają jednak uwagę, że zachowania te nie są przyczyną groźniejszych przestępstw, lecz częścią (manifestacją) tego samego procesu, na skutek którego dochodzi do wzrostu liczby zarówno przestępstw, jak i drobniejszych wykroczeń[20]. Do zachowań tych autorzy dodają jeszcze inne, które nazywają bezładem (*disorder*), takie jak: zaśmiecanie, nienadzorowanie dzieci, handel narkotykami, niebezpieczne prowadzenie pojazdów, posiadanie broni.

Do środowiskowych predykatorów przestępczości, oprócz słabej kontroli i niskiej spójności społecznej, zaliczyć możemy jeszcze następujące czynniki[21]:

1. Fizyczna bliskość umotywowanego sprawcy przestępstwa i osoby bądź przedmiotu przestępstwa. Nieobojętne dla przestępczości jest zatem unikanie sytuacji stania się ofiarą oraz mądre zarządzanie ryzykiem. Do warunków wiktymizacji należą na przykład ilość czasu spędzana przez każdego z nas w przestrzeni publicznej, częstość korzystania ze środków komunikacji publicznej czy też przebywania w porze nocnej w okolicach pubów, dyskotek itp.[22]
2. Przestępcze sąsiedztwo. Dużą popularność w zarządzaniu ryzykiem zdobyła sobie metoda tworzenia map przestępczości (*crime mapping*) odzwierciedlająca geografię przestępczości (*spatiality of delinquency*) w danym mieście. Przestępcze sąsiedztwo (wysoka ka-

(doświadczenia socjalizacyjne i biograficzne). Red. J. Modrzewski, A. Matysiak-Błaszczyk, E. Włodarczyk. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM, 2018, s. 224.

[18] G.L. Kelling, C.M. Coles: *Wybite szyby. Jak zwalczyć przestępczość i przywrócić ład w najbliższym otoczeniu*. Przekł. B. Ludwiczak. Poznań: Media Rodzina, 2000; P. Piotrowski: *Rozbój...*, s. 97.

[19] G.L. Kelling, C.M. Coles: *Wybite szyby...*, s. 28.

[20] P.O.H. Wikström et al.: *Breaking Rules...*, s. 186.

[21] M. Bernasiewicz: *Środowisko i biologia – dylematy proporcji w kryminogenezie...*, s. 220–223.

[22] S. Walklade: *Understanding Criminology...*, s. 40–41.

ralność rodziców, przebywanie dzieci na ulicy, rozbite rodziny, wysoki poziom samotnego rodzicielstwa i bezrobocia, uzależnienia to często cechy zbiorowości zamieszkującej określone rejony miasta) staje się w koncepcji ekologii społecznej (a szczegółowiej: koncepcji „przestępczego sąsiedztwa") jedną z przyczyn przestępczości nieletnich[23]. Społeczne getta są w krajach wysokorozwiniętych pochodną imigracji ludności z państw Drugiego i Trzeciego Świata, a następnie społecznej sukcesji tych nacji, której reprezentanci awansują do lepszych dzielnic mieszkalnych i są zastępowani przez imigrantów z innego kręgu kulturowego, spóźnionych w procesie napływu siły roboczej. W państwach Europy Środkowo-Wschodniej gettyzacja jest efektem wadliwie prowadzonej polityki mieszkaniowej oraz bezrobocia strukturalnego (efekt zmiany ustrojowej i upadku przemysłu), które to procesy wspólnie prowadzą do marginalizacji całych dzielnic zamieszkanych przez ludzi zatrudnionych niegdyś w sektorze gospodarki państwowej.

3. Określona pora roku lub doba. Kumulacji przestępstw danego rodzaju sprzyja konkretna pora roku lub doby. Na przykład kradzieżom sprzyja pora letnia, gdy ludzie wyjeżdżają na wakacje, pozostawiając puste domostwa, bądź tworzą tłum na plaży, w którym łatwo o nieroztropność. W mieście kradzieżom sprzyja przestrzeń galerii handlowych oraz okres weekendowej „fali" konsumentów wypełniających przestrzeń o niewielkich rozmiarach[24].
4. Kolektywny charakter przestępczości. Większość przestępstw popełnianych jest przy współudziale innych aktorów społecznych, a zatem przestępczość ma charakter *par exellence* społeczny (związany ze środowiskiem grupy rówieśniczej). Przestępstw w pojedynkę dopuszcza się, według różnych polskich badań, jedynie od 10% do 30% przestępców[25]. Badania brytyjskie wskazują na identyczną prawidłowość, na przykład przestępstwa podpalenia aż 95,8% nieletnich dopuszcza się w obecności rówieśników. Kolejne pod względem częstości występowania przestępstwa, których sprawcami są nieletni, mają charakter grupowy: wandalizm – aż 80,2% przy współudziale, rozbój – 74,2%, natomiast najrzadziej nieletni działają w grupie przy okradaniu pojedynczej osoby – 59,6% z nich

[23] E. Brown: *„A Community Gets the Delinquents It Deserves": Crime Mapping, Race, and the Juvenile Court*. „British Journal of Criminology" 2017, vol. 57, s. 1249–1250.

[24] P. Piotrowski: *Rozbój...*, s. 88.

[25] Ibidem, s. 240; E. Czerwińska-Jakimiuk: *Przestępczość młodocianych. Interpretacja zjawiska w świetle ogólnej teorii napięcia Roberta Agnew*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, 2011, s. 113.

nie robi tego w pojedynkę[26]. Odkrycie społecznego charakteru przestępczości wzmacnia tezę kryminologów o wyjątkowo szkodliwej praktyce tworzenia w dużych miastach stref mieszkalnictwa socjalnego, w których dochodzi do koncentracji młodzieży o niskim kapitale kulturowym i ekonomicznym. W ten sposób, najczęściej bez świadomości efektów społecznych, jakie proces ten generuje, zarządcy miast przyczyniają się do wzrostu wskaźników przestępczości. Odwrotnie zaś musi działać racjonalne prowadzenie polityki społecznej oraz architektoniczno-planistycznej. Większe rozproszenie w tkance miejskiej mieszkań socjalnych zapobiega łączeniu się pojedynczych jednostek o przestępczych skłonnościach w większe kręgi społeczne, w których dochodzi do realizacji przestępczych skłonności. Niekoniecznie postulat ten wiąże się z zaleceniem rozmieszczania ludności obcej kulturowo wśród rdzennych mieszkańców danego obszaru – w takim przypadku bardziej wskazana jest koncentracja tej ludności w jednej dzielnicy, co sprzyja zachowaniu w tej społeczności nieformalnej kontroli społecznej oraz wysokiej spójności.

Przekształcanie środowiska jako forma profilaktyki przestępczości

Slumsy (USA, państwa azjatyckie), favele (Ameryka Południowa) oraz getta socjalne (pozostałe rejony świata, w tym Polska) to przestrzenie miejskie, w których, jak nigdzie indziej, młodzież doświadcza skrajnie niekorzystnych warunków rozwoju. Bezrobocie, niski poziom szkolnictwa, powszechna przemoc, handel narkotykami, permanentna pokusa łatwego zarobku dzięki łamaniu prawa i stosowaniu przemocy – to wszystko sprawia, że młodzi ludzie są z łatwością werbowani do gangów (USA, Ameryka Południowa, Indie etc.) bądź przestępczych podkultur rówieśniczych (Europa). Odpowiedzią wychowawców, pracowników socjalnych, działaczy młodzieżowych na te warunki jest organizowanie w tych przestrzeniach ośrodków streetworkerskich oraz świetlic socjoterapeutycznych. Funkcjonowanie tych instytucji umożliwia młodzieży zamieszkującej w obszarach niekorzystnych społecznie spotkanie kogoś mającego odmienny system wartości oraz wykazującego autentyczne zainteresowanie młodymi ludźmi, którzy zdają się skazani na wejście na ścieżkę przestępstwa.

Przykładem organizacji wychodzącej naprzeciw młodzieży z trudnych środowisk jest Luta pela Paz (LPP), organizacja działająca w Rio

[26] P.O.H. Wikström et al.: *Breaking Rules*..., s. 152.

de Janeiro[27]. Młodzież przychodząca do prowadzonego przez LPP ośrodka spotyka rówieśników z innych dzielnic i zaprzyjaźnia się z młodymi ludźmi spoza swojego środowiska. Dzięki tej organizacji nastolatkowie uczą się, że wywodzący się z innej dzielnicy ich rówieśnicy nie są ich wrogami. Na co dzień bowiem każdy z tych młodych ludzi unika wchodzenia na obcy teren, ponieważ grozi to śmiercią. Poszczególne obszary faveli opanowane są przez różne frakcje narkotykowe, a zapuszczanie się na ich teren grozi utratą życia. Pracownicy LPP tworzą w środku tych dzielnic środowisko wolne od przemocy. Dzięki tej organizacji młodzi ludzie uczą się tolerować „odmienność", nie uciekać się do przemocy, wchodzić w interakcje pełne wzajemnego szacunku i poszanowania swojej godności (dla chłopców celem jest przede wszystkim kontrola swojej złości, dla dziewcząt zaś umiejętność wyznaczania chłopcom granic wynikających z godności osobistej oraz seksualnej odpowiedzialności)[28].

Potrzeba tworzenia ośrodków dla zagrożonej przestępczością młodzieży istnieje nie tylko w niebezpiecznych rejonach miast Ameryki Łacińskiej. Organizacje zatrudniające pedagogów podwórkowych i streetworkerów działają już od wielu lat w Europie, Azji czy Afryce[29], a pracownicy tych organizacji przekształcają środowiska, w których pracują, wykorzystując znaną w pracy socjalnej triadę metod (praca z indywidualnym przypadkiem, praca grupowa, metoda organizowania społeczności lokalnej). Nie ma potrzeby, aby w tym miejscu charakteryzować metody i formy pracy pedagogów ulicznych opisywane szeroko w innym miejscu[30], ani tym bardziej potrzeby charakteryzowania streetworkingu, który doczekał się już znakomitej liczby opracowań[31].

---

[27] A. Sampson, M.R. Villela: *How Young People Peacefully Challenge Community Norms Embedded with Violence in a Brazilian Favela*. „British Journal of Criminology" 2017, vol. 57, s. 684–703.

[28] Ibidem, s. 697–698.

[29] Zob. *Street Children. An International Perspective / Dzieci ulicy. Perspektywa międzynarodowa*. Red. B. Adamczyk, K. Biel. Kraków: Academic Publishing House of Jesuit University Ignatianum, 2018.

[30] M. Bernasiewicz: *Interakcjonizm symboliczny w teorii i praktyce resocjalizacyjnej*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls", 2011.

[31] *Street Children...*; *Dzieci ulicy w Polsce. Nowe konteksty zjawiska / Street Children in Poland. The New Contexts of the Phenomenon*. Red. B. Adamczyk, K. Biel. Kraków: Akademia Ignatianum–Wydawnictwo WAM, 2016; K. Frysztacki, M. Nóżka, M. Smagacz-Poziemska: *Dzieci ulicy. Studium szczególnego problemu miejskiego*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 2011; *Streetworking. Aspekty teoretyczne i praktyczne*. Red. M. Michel. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 2011; *Przewodnik streetworkera*. Oprac. tekstu A. Łopata. Oprac. merytoryczne

Należy tylko zauważyć, że pracownicy uliczni (wychodzący na ulicę) przeciwdziałają niemal wszystkim zagrożeniom środowiskowym, o jakich traktuje ten artykuł. Organizują czas wolny dzieci i młodzieży, co zapobiega ich włóczęgostwu i przemieszczaniu się w inne rejony miasta, w których najczęściej dochodzi do naruszania prawa. Obecność streetworkerów podnosi poziom nieformalnej kontroli społecznej, bo przecież sami pracownicy nie są uprawomocnieni do stosowania formalnych kar. Przeprowadzają jednak pogadanki, stosują czasowe wycofanie i wychowawcze odrzucenie w sytuacjach, w których podopieczni nie przestrzegają zaproponowanych zasad bezpieczeństwa; organizują zabawy, podczas których dochodzi do „zainstalowania" określonych reguł i zasad stojących na straży prawidłowo przebiegających zajęć, wyznaczają granice zachowań, czasem stosują reprymendę oraz ostracyzm, lecz najczęściej chwalą swoich podopiecznych za ich ujawnione zalety, które w ten sposób są wzmacniane.

Wychowawcy podwórkowi i streetworkerzy, którzy przebywają w środowisku ulicznym przez wiele miesięcy, a nierzadko lat, budują grupę bliskich sobie osób. W tej grupie rodzą się zażyłe relacje i wzrasta spójność społeczna. Grupy takie stają się naturalną konkurencją i przeciwwagą dla pokusy afiliowania się w podkulturze przestępczej, która – zanim w danym środowisku pojawił się streetworker – stanowiła jedyną społeczność, w której młody człowiek znajdował zrozumienie i uznanie. Jak pokazuje praktyka psychologiczno-pedagogiczna, zagrożona młodzież lgnie do silnych przywódców. Osób dominujących i agresywnych poszukują zarówno jednostki na co dzień nadprzeciętnie konformistyczne[32], jak i jednostki zbuntowane, pozbawione opieki ojcowskiej[33]. Systematycznie pojawiający się w dzielnicy pedagog po-

---

A. Bałchan, M. Lasota. Katowice–Opole: Stowarzyszenie „Po Moc" dla Kobiet i Dzieci im. Marii Niepokalanej–Zakład Poligraficzny Sindruk, 2010; A. Kurzeja: *Dzieci ulicy – profilaktyka zagrożeń*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls", 2008; D. Cueff: *Dziecko na ulicy. Zwalczanie przemocy wobec dzieci ulicy. Przewodnik metodologiczny dla pedagogów ulicy. Metody pracy w środowisku otwartym. Europejski projekt DAPHNE*. Warszawa: GPAS – Grupa Pedagogiki i Animacji Społecznej, 2006; Idem: *Potrzeba działań pedagogicznych w środowisku otwartym*. „Pedagogika Społeczna – Streetworking. Teoria i praktyka" 2005, [nr] 4; A. Walendzik: *Streetwork jako forma pracy socjalnej*. „Pedagogika Społeczna – Streetworking. Teoria i praktyka" 2005, [nr] 4.

[32] Zob. N. Han-Ilgiewicz: *Trudności wychowawcze i ich tło psychiczne*. Warszawa: Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, 1961, s. 94–95.

[33] Zob. K. Pospiszyl: *Ojciec a wychowanie dziecka*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak", 2007; M. Bernasiewicz, M. Noszczyk-Bernasiewicz: *Family Life and Crime. Contemporary Research and Essays*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2017, s. 93–110.

dwórkowy przeciwdziała różnym patologiom społecznym (intoksykacja alkoholowa, narkotykowa, nierząd, uzależnienia komputerowe), które nieuchronnie pojawiają się wśród dzieci i młodzieży przeżywających nudę. Wspominane ośrodki dziennej opieki są elementem humanizującym warunki środowiskowe zagrożonej młodzieży zamieszkującej rejony niekorzystne społecznie.

Bibliografia

Bauman Z.: *Obcy u naszych drzwi*. Przekł. W. Mincer. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2016.

Bernasiewicz M.: *Interakcjonizm symboliczny w teorii i praktyce resocjalizacyjnej*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls", 2011.

Bernasiewicz M.: *Środowisko i biologia – dylematy proporcji w kryminogenezie*. W: *Środowiska uczestnictwa społecznego jednostek, kategorii i grup (doświadczenia socjalizacyjne i biograficzne)*. Red. J. Modrzewski, A. Matysiak-Błaszczyk, E. Włodarczyk. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM, 2018.

Bernasiewicz M., Noszczyk-Bernasiewicz M.: *Family Life and Crime. Contemporary Research and Essays*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2017.

Brown E.: *„A Community Gets the Delinquents It Deserves": Crime Mapping, Race, and the Juvenile Court*. „British Journal of Criminology" 2017, vol. 57.

Cueff D.: *Dziecko na ulicy. Zwalczanie przemocy wobec dzieci ulicy. Przewodnik metodologiczny dla pedagogów ulicy. Metody pracy w środowisku otwartym. Europejski projekt DAPHNE*. Warszawa: GPAS – Grupa Pedagogiki i Animacji Społecznej, 2006.

Cueff D.: *Potrzeba działań pedagogicznych w środowisku otwartym*. „Pedagogika Społeczna – Streetworking. Teoria i praktyka" 2005, [nr] 4.

Czerwińska-Jakimiuk E.: *Przestępczość młodocianych. Interpretacja zjawiska w świetle ogólnej teorii napięcia Roberta Agnew*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, 2011.

Dzieci ulicy w Polsce. Nowe konteksty zjawiska / Street Children in Poland. The New Contexts of the Phenomenon. Red. B. Adamczyk, K. Biel. Kraków: Akademia Ignatianum–Wydawnictwo WAM, 2016.

Franciszek: *Bóg jest młody. Rozmowa z Thomasem Leoncinim*. Przekł. O. Styczeń. Kraków: Wydawnictwo Znak, 2018.

Frysztacki K., Nóżka M., Smagacz-Poziemska M.: *Dzieci ulicy. Studium szczególnego problemu miejskiego*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 2011.

Han-Ilgiewicz N.: *Trudności wychowawcze i ich tło psychiczne*. Warszawa: Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, 1961.

Kelling G.L., Coles C.M.: *Wybite szyby. Jak zwalczyć przestępczość i przywrócić ład w najbliższym otoczeniu*. Przekł. B. Ludwiczak. Poznań: Media Rodzina, 2000.

Kurzeja A.: *Dzieci ulicy – profilaktyka zagrożeń*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls", 2008.

Piotrowski P.: *Rozbój. Uwarunkowania psychospołeczne, motywacja i racjonalność sprawców*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak", 2011.

Pospiszyl K.: *Ojciec a wychowanie dziecka*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak", 2007.

Przewodnik streetworkera. Oprac. tekstu A. Łopata. Oprac. merytoryczne A. Bałchan, M. Lasota. Katowice–Opole: Stowarzyszenie „Po Moc" dla Kobiet i Dzieci im. Marii Niepokalanej–Zakład Poligraficzny Sindruk, 2010.

Radziewicz-Winnicki A.: *Żywiołowość otaczającej współczesności a szansa na homeostazę społeczną. Studia, szkice i refleksje socjopedagogiczne*. Zielona Góra: Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego, 2014.

Sampson A., Villela M.R.: *How Young People Peacefully Challenge Community Norms Embedded with Violence in a Brazilian Favela*. „British Journal of Criminology" 2017, vol. 57.

Street Children. An International Perspective / Dzieci ulicy. Perspektywa międzynarodowa. Red. B. Adamczyk, K. Biel. Kraków: Academic Publishing House of Jesuit University Ignatianum, 2018.

Streetworking. Aspekty teoretyczne i praktyczne. Red. M. Michel. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 2011.

Walendzik A.: *Streetwork jako forma pracy socjalnej*. „Pedagogika Społeczna – Streetworking. Teoria i praktyka" 2005, [nr] 4.

Walklade S.: *Understanding Criminology. Current Theoretical Debates*. Maidenhead–Bekshire: Open University Press, 2003.

Wikström P.O.H. et al.: *Breaking Rules. The Social and Situational Dynamics of Young People's Urban Crime*. Oxford: Oxfor University Press, 2013.

Wyrzykowski M.: *Kryminologiczny aspekt minimalizowania przestępczości i patologii przez secure by design*. W: *Współczesna przestępczość i patologie społeczne z perspektywy interdyscyplinarnych badań kryminologicznych*. Red. E.W. Pływaczewski, E. Jurgielewicz-Delegacz, D. Dajnowicz-Piesiecka. Warszawa: Wydawnictwo C.H. Beck, 2017.

Maciej Bernasiewicz

Implications of the Theory of Social Disorganization for Social Policy and Socio-Pedagogical Work in Metropolitan Environments

Summary: The article describes how social disorganization is conditioned by such phenomena as social cohesion, informal social control and the ability of the community to control criminal behaviour. The article reviews the research indicating the harmful practice of creating social housing zones in large cities, in which young people with low cultural and economic capital are concentrated. This tendency is not matched by the regularity of high cohesion and high informal social control in ethnically distinct neighbourhoods, but uniform in this respect, which has been revealed in the research. The response of educators, social workers, and youth activists to disadvantage areas is the organization of street work centers and group work centers in these places.

Keywords: social disorganization, social cohesion, informal social control, collective efficacy, day support centre

Maciej Bernasiewicz

Implikationen der Theorie von sozialer Desorganisation für Sozialpolitik und sozialpädagogische Arbeit im Großstadtmilieu

Zusammenfassung: In dem Beitrag zeigt der Verfasser, auf welche Weise solche Erscheinungen wie soziale Kohärenz, informelle Sozialkontrolle und Fähigkeit einer Gemeinschaft dazu, ein kriminelles Verhalten zu beobachten, soziale Desorganisation determinieren. Er bringt eine ganze Reihe der Forschungen vor, welche auf eine schädliche Praxis hinweisen, in den Großstädten Zonen für soziale Wohnungen zu errichten, in denen es zur Konzentration der Jugendlichen mit niedrigem kulturellem und gesellschafts-ökonomischem Kapital kommt. Mit der Tendenz geht jedoch folgende, in den Forschungen offenbarte Regel nicht einher: in ethnisch unterschiedlichen Stadtvierteln, die aber ethnisch gesehen sehr kohärent sind, werden starke soziale Kohärenz und informelle Sozialkontrolle beobachtet. In Reaktion auf ungünstige Sozialbedingungen in solchen Zonen werden Streetworker angestellt und Erzieher, Sozialarbeiter oder Jugendaktivisten setzen sich dafür ein, in den Räumen soziotherapeutische Workshops zu veranstalten.

Schlüsselwörter: soziale Desorganisation, soziale Kohärenz, informelle Sozialkontrolle, Fähigkeit der Gemeinschaft zur Beobachtung kriminellen Verhaltens, soziotherapeutische Unterstützungszentren

„CHOWANNA" 2019, tom jubileuszowy
ISSN 2353-9682 (wersja elektroniczna)

CC BY SA

DOI: 10.31261/CHOWANNA.2019.S.19

Danuta Raś
Uniwersytet Śląski w Katowicach
https://orcid.org/0000-0002-7208-5221

Kobiety, matki i dzieci specjalnej troski – problemy pedagogiczne i penitencjarne

Wprowadzenie

Artykuł ma na celu przedstawienie trudnej sytuacji kobiet i dzieci z niepełnych (trwale lub czasowo) rodzin wynikającej z faktu, że partnerzy/mężowie tych kobiet i ojcowie dzieci przebywają w więzieniu. Publikacje dotyczące tej problematyki ukazywały się już w okresie międzywojennym (na Śląsku badania z tego zakresu publikowano między innymi w „Chowannie"). Współcześnie niekorzystną sytuację w rodzinie i poczucie izolacji społecznej jej członków przedstawiają dane z badań empirycznych. Mimo upływu lat, postępu w pedagogice i resocjalizacji niewiele zmieniło się na lepsze. „Skoro nic nie działa, to co robić?" – to pytanie Roberta Martinsona[1] wciąż nie znajduje zadowalającej odpowiedzi. W ramach współczesnej resocjalizacji w zakładach poprawczych i jednostkach penitencjarnych poszukuje się nowych rozwiązań[2], skoro dotychczasowe cechują się małą skutecznością. Podejmowane są badania interdyscyplinarne, poszukiwane rozwiązania

[1] Podaję za: H. Machel, E. Chęcińska: *Zmierzch kary pozbawienia wolności. Sens współczesnej kary uwięzienia*. W: *Psychologia penitencjarna*. Red. M. Ciosek, B. Pastwa-Wojciechowska. Warszawa: PWN, 2016, s. 495.

[2] P. Frąckowiak: *Kapitał resocjalizacyjny zakładu poprawczego*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls", 2017; *Dobre praktyki resocjalizacyjne w zakładach poprawczych*. Red. M. Bernasiewicz, M. Noszczyk-Bernasiewicz. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2018.

z wykorzystaniem różnych form terapii[3], jak joga, surwiwal, wolontariat w zakładach opieki społecznej i zdrowotnej bądź kontakty sportowe, kulturalno-oświatowe z osobami ze środowiska wolnościowego.

Efekty podejmowanych działań resocjalizacyjnych nie są jednak zadowalające. Dobre ich rezultaty uzyskano jedynie w tzw. więzieniach-klinikach (w Austrii i Holandii), gdzie pracowano z małymi grupami (od 8–15 osób). Taka forma pracy umożliwiała nawiązanie z więźniami relacji bardziej ludzkich, osobistych[4]. W odpowiedzi na małą skuteczność kary pozbawienia wolności proponowano stosowanie środków nieizolacyjnych, dozór elektroniczny, grzywnę lub prace społecznie użyteczne. Środki te jednak również mają swoje ograniczenia i mankamenty – przestępca poniekąd zostaje pozostawiony sam sobie, to głównie na nim spoczywa trud pracy nad sobą i własną sytuacją życiową.

Wydaje się, że jedną z możliwych propozycji zmiany w dziedzinie resocjalizacji może być odwrócenie sytuacji: należy nie – jak do tej pory – poprawiać, resocjalizować, oddziaływać za pomocą programów penitencjarnych na skazanego, by stał się on dobrym obywatelem, ojcem, mężem i człowiekiem, ale odwrotnie: wzmacniać więźniów w roli rodziców, mężów lub synów z nadzieją, że przekazywane wartości oraz skorygowane role osobowo-rodzinne będą miały pozytywny wpływ na cały system rodzinny i społeczny osadzonego, a w rezultacie funkcjonowanie przestępcze osadzonego zostanie ograniczone lub zlikwidowane. Takie postępowanie ponadto nie stygmatyzuje osadzonych i ułatwia im integrację z innymi ludźmi.

Macierzyństwo w warunkach penitencjarnych

Izolacja więzienna jest sytuacją trudną dla osadzonych. Jako jeden z elementów kary kryminalnej za dokonane przestępstwo izolacja ma stanowić element represji, ale przede wszystkim powinna stwarzać osadzonemu szansę na zmianę swojego dotychczasowego życia, być okazją do refleksji nad sobą oraz działań korekcyjnych i resocjalizacji. Tylko niewielka część osadzonych to ludzie niemający dzieci i rodzin. Większość ma za sobą kilka związków, głównie nieudanych, nawiązywanych jeszcze w okresie nieletniości. W dorosłe role młodzież trudna wchodzi wcześnie, matkami i ojcami są wychowanko-

[3] *Resocjalizacja penitencjarna w kontekstach interdyscyplinarnych*. Red. D. Kowalczyk, A. Szecówka, S. Grzesiak. Wrocław: Oficyna Wydawnicza Atut – Wrocławskie Wydawnictwo Oświatowe, 2015.

[4] H. Machel, E. Chęcińska: *Zmierzch kary pozbawienia wolności…*, s. 496.

wie placówek dla nieletnich, choć nie są oni do tej roli przygotowani. Pobyt w placówkach izolacyjno-resocjalizacyjnych, takich jak zakłady poprawcze, ośrodki socjalizacyjno-wychowawcze i zakłady karne, dodatkowo utrudnia realizację macierzyństwa i ojcostwa.

Do refleksji nad zagadnieniem rodzicielstwa w warunkach izolacji więziennej skłania między innymi lektura pracy Agaty Matysiak-Błaszczyk[5] dotycząca osadzonych matek, prace traktujące o osobach osadzonych w więzieniach i ich przestępczej drodze życiowej, efektach resocjalizacji oraz nowe przepisy regulujące sytuację dziecka i rodziny[6].

W swoich książkach *Sytuacja życiowa kobiet pozbawionych wolności* oraz *Więzienne macierzyństwo. Studium socjopedagogiczne* Matysiak-Błaszczyk dokonała analizy sytuacji kobiet matek osadzonych w zakładzie karnym. Opisała indywidualne doświadczenia i rekonstrukcje wspomnień osadzonych, a poprzez ich przeżycia ukazała kreację własnej rzeczywistości osadzonych. Zastosowała w swoich badaniach metodę biograficzną. Obraz przedstawiony w pracy nie należy do optymistycznych. Matki biorące udział w badaniach na ogół nie potrafiły pokierować swoim życiem ani osiągnąć satysfakcjonującej pozycji materialno-bytowej i społecznej, a jako osoby osadzone nie mają możliwości, by spełniać się w roli rodzicielskiej. Szczegółowej analizie Matysiak-Błaszczyk poddała biografie kobiet osadzonych w Zakładzie Karnym w Krzywańcu. Bohaterkami były osoby młode – średnia ich wieku wynosiła 28 lat. Na wolności wszystkie kobiety funkcjonowały w związkach konkubenckich. Ponad połowa bohaterek książki pochodziła z rodzin patologicznych, większość miała wykształcenie podstawowe lub zawodowe, a tylko jedna ukończyła liceum ogólnokształcące. Kobiety w Zakładzie opiekowały się jednym dzieckiem lub dwójką dzieci w wieku do lat trzech.

Administracja Zakładu starała się stworzyć osadzonym optymalne warunki pobytu w więzieniu i możliwości kontaktów z dzieckiem, ograniczyć czynnik prizonizacji, socjalizacji więziennej. Starano się, by możliwie w niewielkim stopniu matki pełniły rolę osoby uwięzionej – kobiety miały dobre warunki bytowe, ubiór prywatny, utrzymywały więzi ze środowiskiem zewnętrznym i kontakty z bliskimi[7]. Osadzone odczuwały jednak niekorzystny wpływ zaistniałej sytuacji

[5] A. Matysiak-Błaszczyk: *Sytuacja życiowa kobiet pozbawionych wolności*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls", 2010; Eadem: *Więzienne macierzyństwo. Studium socjopedagogiczne*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM, 2016.

[6] Kodeks rodzinny i opiekuńczy. Dz.U. 2017, poz. 682.

[7] A. Matysiak-Błaszczyk: *Więzienne macierzyństwo...*, s. 175.

na ich macierzyństwo i życie: „Moim zdaniem czas spędzony w ZK jest czasem zmarnowanym i chociażbym nie wiem co robiła, to nigdy nie będzie dobrze wykorzystany. A karę odbyć chciałabym w świętym spokoju, zajmując się dzieckiem i sobą”[8].

Kobiety badane pochodziły z domów, w których kumulowały się niekorzystne zjawiska (bieda, bezrobocie rodziców, doświadczenie krzywd itp.). Sytuacje rodzinne osadzonych niestety „przenosiły” się na ich własne dzieci: kobiety, które na wolności były już matkami, zaniedbywały własne dzieci (wszystkie z badanych) lub je opuszczały, piły alkohol, lekceważyły kwestie zdrowotne w trakcie ciąży, co niekorzystnie wpłynęło na zdrowie dzieci (FAS i inne zaburzenia). Skazane nie były przygotowane do roli matki.

Obraz sytuacji skazanych matek nie pozwala na optymistyczne przewidywania dotyczące ich dalszego życia i życia ich dzieci. Aby sytuacja mogła ulec poprawie, ważna jest zarówno zmiana sytuacji społeczno-bytowej tych kobiet (zdobycie przez nie pracy, wykształcenia, dachu nad głową), jak i odbudowa więzi społecznych, a także – zgodnie z postulatami „twórczej resocjalizacji” – minimalizowanie stygmatyzacji, skracanie czasu pobytu w więzieniu (kontrola elektroniczna, zwolnienia warunkowe itp.)[9].

Współczesne badania z zakresu epigenetyki dowodzą, że „noworodek dziedziczy nie tylko geny swych rodziców, ale i część historii ich życia. Istnieje rodzaj pamięci komórkowej, którą można przekazać do komórek potomnych”[10]. Wynika z tego, że biologia molekularna potwierdza doświadczenie i badania psychologów, wedle których przeżycia traumatyczne rodziców mają niekorzystny wpływ na ich potomstwo. Dotyczy to zarówno samych skazanych matek, jak i rodzin, w których jedno lub oboje z rodziców przebywało w więzieniu – w każdym z tych przypadków zaburzone zostaje normalne funkcjonowanie człowieka. Cierpiący rodzice uwrażliwiają swoje dzieci na działanie czynników stresowych występujących w późniejszym życiu tych dzieci (badania w tym zakresie przeprowadziła Rachel Yehuda)[11].

---

[8] Ibidem, s. 166.

[9] H. Machel, E. Chęcińska: *Zmierzch kary pozbawienia wolności…*, s. 81.

[10] J. Jośko-Ochojska: *Dziedziczenie traumy. „Epigenetyczny list” do przyszłych pokoleń*. W: *Medyczne i społeczne aspekty traumy / Medical and Social of Trauma*. Red. J. Jośko-Ochojska. Katowice: Śląski Uniwersytet Medyczny, 2016.

[11] R. Yehuda: *Biological Factors Associated with Susceptibility to Posttraumatic Stress Disorder*. „The Canadian Journal of Psychiatry” 1999, vol. 44 (1) – podaję za: J. Jośko-Ochojska: *Dziedziczenie traumy…*, s. 17.

Społeczność marginesu
Kobiety – żony i partnerki recydywistów

Sytuacja dziecka w rodzinie niewydolnej wychowawczo jest bardzo trudna. Kobiety bardziej są zainteresowane swoimi partnerami niż utrzymaniem rodziny i wychowaniem dzieci. Obszerną charakterystykę typów kobiet – partnerek życiowych przestępców znajdujemy w literaturze – w twórczości więziennej, pamiętnikach, notatkach („zeszyty złotych myśli"). Ogólnie kobiety w tej grupie możemy podzielić na dwa zasadnicze typy.

Pierwszy typ kobiety – partnerki przestępcy to typ „madonny", ideał pełen poezji, miłości, wierności, który przechowuje się w pamięci i o którym się marzy[12]. Jest to kobieta muza, ktoś, kto nie zawiedzie, kto odpowiada najwyższym standardom przywiązania i piękna. Do tego typu kobiet zaliczyć też można matkę mężczyzny przestępcy, która urodziła, wychowała, ponosiła trudy samotnego życia, bo ojciec często był nieobecny. Stąd też obraźliwe słowa pod adresem skazanego, jeśli obrażają jego matkę i sugerują, że syn jest niewiadomego pochodzenia („ty skurwysynu"), są ogromną zniewagą. Takie „bluzgi", obraźliwe słowa narażają na szwank honor mężczyzny. Według zasad podkultury przestępczej, tę zniewagę trzeba zmyć krwią. Drugi typ kobiety związanej z przestępcą to kobieta kochanka – nieodpowiedzialna, głęboko osadzona w środowisku przestępczym, niewierna, złodziejka, „kurwa" i „szmata". Można taką kobietę wykorzystywać, bić, okradać, traktować jak rzecz, instrumentalnie i stosować przemoc.

W praktyce kobietom związanym z przestępcami niejednokrotnie przypisuje się cechy obu typów. Matka czy ukochana stają się często ofiarami przemocy, adresatkami wyzwisk i obiektami wykorzystywania.

Kobiety odgrywają istotną rolę w „karierze zawodowej" przestępcy recydywisty. Od relacji kobiety z osadzonym w więzieniu, siły więzi i kierunku zmian, jaki jest możliwy do realizacji, a który kobiety niejednokrotnie inicjują i organizują, zależy dalsze życie i kariera przestępcza (lub nieprzestępcza) mężczyzny. Jak wynika z badań, szansa na powodzenie zerwania z przestępczym stylem życia i recydywą

[12] Mówią o tym słowa więziennych (zakładowych) piosenek, na przykład: „Nie odpowiedziała nic / Uśmiechnęła się / Lecz podała rączkę swą..."; „Ta piosenka jest dla Ciebie / Krata rzuca na nią cień / Bo Ty byłaś naszym dniem..."; „Jak go zabierali, to orkiestra grała / Ludzie się patrzyli, dziewczyna płakała...". *Piosenki z Zakładu Karnego w Raciborzu i Zakładu Poprawczego w Białymstoku*. Zbiory prywatne wychowanków i pedagogów.

wzrasta, jeżeli kobieta wspiera mężczyznę i pomaga mu w budowaniu nowego wizerunku bez patologii, nałogów i więzienia[13].

Rola kobiety jako tej jedynej, pomocnej i wyróżnionej jest bardzo kusząca i satysfakcjonująca. Wiele kobiet wpada w tę pułapkę psychologiczną. Wizja przyszłego życia z byłym skazanym, odmienionym jest atrakcyjna dla kobiet, które mają negatywne doświadczenie w relacjach rodzinnych. Kobiety te, „współuzależnione" od relacji z przestępcą, reagują jak osoby współuzależnione od osób nadużywających alkohol. Recydywiści przedstawiają wizje przyszłej rodziny wolnej od krzywd, jakie do tej pory wyrządzali bliskim; kobiety – w życiu często porzucane i zawodzone – wierzą w szczerość partnerów i w zmianę sytuacji na lepsze[14].

Kobiety w ich relacjach z przestępcami można przyporządkować do kilku grup. Oprócz Ratowniczek, Ofiar, Współuzależnionych i Zniewolonych przez przestępcę (szczególnie wtedy, gdy mają z nim dzieci) są Kobiety – Krótkotrwałe Związki, z którymi przestępcy wchodzą w doraźne relacje.

Kobiety współuzależnione od przestępcy i jego trybu życia koncentrują się na sprawach partnera, jego życiu. Izolują się od rodziny i środowiska, dostosowują własną pracę zawodową, życie rodzinne do spraw partnera[15]. Relacja takiej kobiety z partnerem ma charakter romantycznego związku. Współuzależniona kobieta pomaga, broni przed zagrażającym światem, czuje się wyjątkowa w spełnianiu swojej misji. W pewien sposób wpisuje się w obraz kobiety wytrwałej, wiernej w uczuciach, idealnej. Mimo niekorzystnych zdarzeń życiowych nie poddaje się, wybacza partnerowi. W swoich związkach partnerki przestępców i osób ze środowisk patologicznych czasem przechodzą od jednej roli do innej.

Zdarzają się wypadki, że terapeutki zajmujące się resocjalizacją, studentki stają się partnerkami skazanych. Relacje zawodowe zmieniają się w osobiste. Proces terapii wymaga osobistego zaangażowania, dlatego dochodzi do prywatnych związków, zdarza się też, że relacje tego typu są efektem manipulacji ze strony osadzonych[16].

---

[13] R. Szczepanik: *Stawanie się recydywistą. Kariery instytucjonalne osób powracających do przestępczości*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, 2015, s. 344.

[14] Ibidem, s. 136.

[15] D. Rode: *Psychologiczne uwarunkowania przemocy w rodzinie. Charakterystyka sprawców*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2010.

[16] A. Salter: *Drapieżcy. Pedofile, gwałciciele i inni przestępcy seksualni. Kim są, jak działają i jak możemy chronić siebie i nasze dzieci*. Przeł. A. Jankowski. Poznań: „Media Rodzina", 2005.

Sytuacja dziecka marginesu
Studia i badania w przeszłości

Badania biograficzne podejmowane w ostatnich latach wnoszą nowe treści do obrazu rodzin ze środowisk przestępczych, pozwalają poznać ich życiorysy, momenty krytyczne w biografii oraz funkcjonowanie w relacjach społecznych. Umożliwia to lepszą diagnozę oraz rozpoznanie potrzeb konkretnych jednostek, a także ocenę ryzyka recydywy.

Jako jeden z pierwowzorów podejścia autobiograficznego w badaniach nad życiem przestępców osadzonych w zakładach karnych wspomnieć można pracę przedstawioną na konkurs w okresie międzywojennym. Chodzi o „życiorys" wydany pod pseudonimem Urke Nachalnik[17]. Praca została doceniona i ukazała się staraniem poznańskiego środowiska naukowego. Jest to pamiętnik człowieka, który na skutek niekorzystnych zdarzeń życiowych, błędów wychowawczych w rodzinie i braku skutecznych oddziaływań został przestępcą. Złożył się także na to jego własny odbiór wydarzeń życiowych, poczucie odtrącenia i szukanie łatwiejszych rozwiązań. Swego rodzaju przełom w życiu autora pamiętnika stanowiła możliwość opisania swoich przeżyć i przemyśleń oraz wysłania tekstu na konkurs. Znacząca tu była inspiracja i pomoc ze strony wychowawcy oraz zainteresowanie środowiska socjologicznego pamiętnikiem. Pisał o tym już Florian Znaniecki: „Wśród przestępców [...] znaczna liczba nie są to zboczeńcy, lecz ludzie indywidualnie normalni, dopasowani do kręgów, w których żyją"[18].

Środowiskowymi czynnikami życia przestępców w latach dwudziestych ubiegłego wieku zainteresowali się także badacze z innych środowisk naukowych. Stanisław Batawia, socjolog, prawnik i lekarz, autor znaczącej pracy z lat trzydziestych XX wieku *Wstęp do nauki o przestępcy*, związany z warszawskim środowiskiem naukowym, stwierdził: „przestępstwo jest zjawiskiem »par excellence« społecznym"[19].

W sposób specyficzny zachowują się również dzieci dokonujące przestępstw. Wspomniany Batawia stwierdził, że dziecko opuszczone, zaniedbane, pozostawione samo sobie nie tyle kradnie, ile sobie „zabiera",

---

[17] Urke-Nachalnik [właśc. I. Farborowicz]: *Życiorys własny przestępcy*. Przedmowa S. Błachowski. Oprac. S. Kowalski. Poznań: Towarzystwo Opieki nad Więźniem „Patronat", 1933. Icek Farborowicz żył w latach 1897–1939.

[18] F. Znaniecki: *Socjologia wychowania*. T. 2. Warszawa: Książnica Atlas, 1930, s. 315.

[19] S. Batawia: *Wstęp do nauki o przestępcy. Zagadnienie skłonności przestępczych*. Warszawa: [nakładem] Wydawnictwa „Biblioteka Polska", 1931, s. 43.

i to zabiera tym, co mają „dużo”[20], lub to, co jest postrzegane jako rzecz niczyja, wspólna, którą można zabrać. Dziecko niejednokrotnie musi samo dbać o przetrwanie, zorganizowanie sobie warunków do życia, jedzenia, spania, rozrywki i pozycji w środowisku. Kradzież postrzega jako czyn korzystny, obojętny moralnie, na który otoczenie nie reaguje. Matki są bezradne lub skoncentrowane na pracy bądź rozrywce i kontaktach ze środowiskiem, piją, zażywają narkotyki, ważne miejsce w życiu tych kobiet zajmują relacje z partnerem. Ojcowie – jak wynika z badań autobiograficznych – rzadko kontaktują się ze swoimi dziećmi, związki tych mężczyzn szybko i często się rozpadają. Dzieci mają ojców niedostępnych z uwagi na ich nałogi, pobyty w więzieniu, wyjazdy na leczenia odwykowe lub do pracy za granicą.

Na początku lat dwudziestych ubiegłego wieku zajmujący się przestępczością nieletnich prawnik Aleksander Mogilnicki pisał: „Dziecko, które popełniło przestępstwo, wymaga nie kary, lecz wychowania i pomocy”[21].

Dzieci podejmują działania często sprzeczne z prawem, a nawet „ze zdrowym rozsądkiem” (narkotyki, samouszkodzenia, ucieczki, kradzieże), ponieważ chcą zaimponować innym, przynależeć do grupy. Nieletni często są zdolni do działań wymagających dużej odporności na naciski i pokusy ze strony otoczenia, jeśli mogą polegać na kimś, kto okazał im zainteresowanie, dla kogo mają znaczenie. Związek młodego człowieka chociaż z jedną osobą dorosłą może stanowić czynnik powstrzymujący dziecko przed działaniami antyspołecznymi lub przestępczymi. Ten dorosły – nauczyciel, trener sportowy, starszy brat czy ksiądz – może stanowić „linę ratunkową”, która nie pozwala na „utonięcie” w morzu patologii, przestępczości i braku osiągnięć. Udział w życiu tzw. normalnej rodziny może stanowić dla nieletniego istotny trening umiejętności społecznych. Na potrzebie kontaktów z innymi oparte są metody wpływu osobistego i indywidualizacji w oddziaływaniach resocjalizacyjnych i penitencjarnych[22]. Jak pisał Victor E. Frankl, realizowanie ludzkiej egzystencji nie może dokonywać się poza „autentycznym, na wskroś osobowym spotkaniem z drugim człowiekiem”[23]. Ludzie są w stanie wiele znieść, ale zwykle robią to dla kogoś, a nie dla siebie.

---

[20] Ibidem, s. 120.

[21] A. Mogilnicki: *Dziecko i przestępstwo*. Wyd. 2 uzup. Warszawa: Wydawnictwo M. Arcta, 1925, s. 282.

[22] A. Machel: *Więzienie jako instytucja karna i resocjalizacyjna*. Gdańsk: Arche, 2003, s. 251.

[23] V.E. Frankl: *Człowiek w poszukiwaniu sensu*. Przeł. A. Wolnicka. Warszawa: Wydawnictwo „Czarna Owca”, 2009.

W okresie międzywojennym w sposób realistyczny sytuację dzieci ze środowisk zaniedbanych przedstawiali publikujący na łamach „Chowanny" absolwenci Instytutu Pedagogicznego w Katowicach: Teofil Łaciak, Czesław Kopyciński, oraz Henryk Rowid, Jan Kuchta. Sytuacja dzieci w tamtym okresie była bardzo trudna – dzieci często były pozbawione opieki i musiały same sobie radzić. Jak pisał T. Łaciak, „Dzieci, których szkoła nie zrozumiała, którym w domu nie dano opieki, które szukają rozrywki i zabaw w środowisku własnym, samodzielnie stworzonym – idą na hałdę. Tutaj również gromadzą się dziewczęta uliczne, młodzież męska"[24].

Współczesne badania rodzin wychowanków zakładów karnych i ośrodków wychowawczych

Sytuację rodzin z marginesu społecznego potwierdzają współczesne sondaże pedagogiczne. W ciągu wieku sytuacja emocjonalna, społeczna i wychowawcza rodzin z marginesu społecznego właściwie nie uległa zmianie, czego dowodzą wyniki badań prowadzonych przez studentów Wydziału Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach. Zmieniły się jedynie realia społeczne.

Poglądy młodzieży ze środowisk niewydolnych wychowawczo na rodzinę

W badaniach przeprowadzonych przez studentkę Darię Ochojską brała udział grupa młodzieży (142 osoby w wieku 13–16 lat) z rodzin niewydolnych wychowawczo, biednych, które przebywały na letnim wypoczynku zorganizowanym przez opiekę społeczną ze Śląska[25]. Według badanych, szczęśliwa rodzina ma takie cechy, jak: pełne zaufanie (50% ankietowanych), wsparcie (41,5%) i wzajemna akceptacja (35,2%). Miłość jako warunek szczęścia w rodzinie wymieniło jedynie 25% respondentów, wysoki status materialny – 16,2%. Jako warunek rodzinnego szczęścia wskazywano również posiadanie dzieci (17,6%) oraz dobrą sytuację bytową i materialną (18,3%).

---

[24] T. Ł a c i a k: *Dziecko robotnicze na tle środowiska przemysłowo-wielkomiejskiego*. „Chowanna" 1934, R. 5, s. 414.

[25] D. O c h o j s k a: *Wartości i aspiracje młodzieży z rodzin dysfunkcyjnych*. Praca licencjacka. Uniwersytet Śląski. Wydział Pedagogiki i Psychologii. Katowice. 2017. Maszynopis, s. 37–73.

Wyniki badania są dość zaskakujące. Okazało się, że młodzież ceni wsparcie i dobre relacje, co zdaje się wskazywać na duże pragnienie stabilizacji i bliskości[26]. Są to zapewne cechy, których brak w rodzinach badanych. Młodzież oraz dzieci okazują się tutaj bardziej dojrzałe i odpowiedzialne niż ich rodzice – przedstawione w pracy Ochojskiej sytuacje związków kobiet i mężczyzn ze środowisk przestępczych wskazują raczej na brak stabilizacji i częste zmiany partnerów. Można założyć, że w środowiskach tych ceni się wsparcie i zaufanie, ale jest ono trudno osiągalne, wręcz niemożliwe do osiągnięcia. Stąd stałe dążenie osób ze środowisk patologicznych do związku idealnego. Dorośli próbują osiągnąć swój cel przez zmianę partnera, jego porzucenie, a nie przez poprawę jakości aktualnego związku. Nie potrafią tego zrobić, nie umieją realnie spojrzeć na problemy i korzyści w danej relacji, a jedynie poddają się lub porzucają związek.

Badani stwierdzili, że wartościami, o które warto w życiu zabiegać, są szczęście rodzinne (62,4% badanych) oraz posiadanie prawdziwych przyjaciół (40,0%). Trudno będzie te wartości zrealizować, bo prawie dwie trzecie badanej młodzieży (58,4%) nie ma zaufania do innych ludzi. Wykształcenie ceni jedynie jedna piąta badanych (18,3%). Z badań wynika, że rodzina wprawdzie nadal stanowi główną wartość dla badanych, ale połowa (50,7%) z nich nie chce, by ich rodzina była podobna do tej, w jakiej się wychowują, a 13% młodzieży nie planuje zakładać rodziny, co świadczyć może zarówno o rozczarowaniu życiem rodzinnym, jak i o braku umiejętności zbudowana trwałego, szczęśliwego związku[27]. Sytuacja ta wymaga szczegółowej diagnozy, a młodzi ludzie pomocy z zewnątrz, kształcenia umiejętności społecznych[28].

Autorytet ojca i więzi rodzinne nieletnich wychowanków zakładów poprawczych i skazanych z zakładów karnych

W badaniach dotyczących autorytetu wzięli udział wychowankowie zakładu poprawczego (47 osób) i byli więźniowie (150 osób)[29]. Okazało się, że związki przebywających w instytucjach karnych i resocjaliza-

[26] Ibidem, s. 56.

[27] Ibidem, s. 59.

[28] *Rodzicielstwo w obliczu trudności i problemów życiowych oraz ich przezwyciężenie*. Red. J. Brągiel, B. Górnicka. Opole: Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, 2017.

[29] A. Szrobarczyk: *Ojciec wychowanka zakładu poprawczego jako autorytet i wzór do naśladowania przez nieletniego*. Praca magisterska. Uniwersytet Śląski

cyjnych nieletnich z ich rodzicami, a przede wszystkim z ojcem, nie przedstawiają się korzystnie. Nieletni mają słabe więzi z rodziną, są pełni żalu, odczuwają niepewność i brak oparcia. Tylko jeden na dziesięciu nieletnich uważa ojca za autorytet[30].

Badani nieletni pochodzili niejednokrotnie z rodzin, w których rodzice też przebywali[31] lub właśnie przebywają w więzieniu (38%), co oznacza, że mamy do czynienia z „dziedziczeniem kariery przestępczej". Niemal połowa (44,7%) badanych nieletnich twierdzi, że w ich rodzinach są słabe więzi i brakuje pozytywnych relacji[32]. Świadczą o tym takie wypowiedzi:

> *Nie wiem, czym zajmuje się mój ojciec*[33].

> [Ojciec – D.R.] *Jest bezrobotny, podejmuje pracę dorywczą fizycznie, pracuje za granicą*[34].

Tak odpowiadał co piąty badany. Jako dobre swoje relacje z ojcem oceniła jedynie jedna czwarta (23,4%) badanych. Reszta twierdziła:

> *Nie zależy mi na dobrych relacjach z ojcem*[35].

> [...] *ograniczyłbym relacje z ojcem do minimum*[36].

Badani nieletni przestępcy odczuwali brak ojca w procesie wychowania, choć twierdzili, że już im na tej relacji nie zależy:

> *Nie powiem, żeby mi go brakowało, jak byłem mały, ale wtedy, gdy go najbardziej potrzebowałem, to się zmył. To nie fair, że jedni są szczęśliwi, a inni nie. Teraz mój kontakt z ojcem bardzo się zmniejszył, prawie w ogóle się nie kontaktujemy*[37].

Przez ojca i matkę jest wychowywanych tylko dwie trzecie nieletnich (66%) (są to często rodziny zrekonstruowane), inni badani są wy-

w Katowicach. Wydział Pedagogiki i Psychologii. Katowice. 2015. Maszynopis, s. 51–101.

[30] Ibidem, s. 82.
[31] Ibidem, s. 55.
[32] Ibidem, s. 65.
[33] Ibidem, s. 60.
[34] Ibidem.
[35] Ibidem, s. 69.
[36] Ibidem.
[37] Ibidem, s. 76.

chowywani tylko przez matkę (14,9%), tylko przez ojca (4,2%) lub przez inne osoby (14,9%)[38].

Warunki w rodzinach nieletnich są niekorzystne, zarówno pod względem wychowawczym, jak i bytowym. Rodzice nie potrafili stworzyć dzieciom rodziny wolnej od nałogów, przemocy, przestępczości i biedy. W kolejnych badaniach na ten temat potwierdzają to dorośli przestępcy, którzy piszą o swoim dorastaniu tak:

> *Mama była zwyczajnie zajęta swoimi sprawami i specjalnie nie zwracała uwagi na to, co robię ja czy mój brat. A że ojca nie mieliśmy i w domu się nie przelewało, jakoś trzeba było walczyć o swoje...*[39]

> *Ojciec zajęty był swoją firmą, a matka albo w pracy, albo zmęczona*[40].

> *Jak mieszkasz w złej dzielnicy albo w złej rodzinie, to musisz szybko nauczyć się walczyć o przetrwanie, o siebie, choćby kosztem łamania prawa. Zresztą kiedy wszyscy dookoła łamią prawo, to jaka siła miałaby powstrzymać mnie?*[41]

Konkluzje

Wyniki badań i analiz sytuacji rodziców przebywających w zakładach karnych oraz analizy sytuacji dzieci z rodzin patologicznych i przestępczych pozwalają na sformułowanie następujących wniosków:

1. Sytuacja rodzinna może wpłynąć na wybór przestępczego stylu życia lub odwrotnie – odwieść od takiego stylu życia. Szczególna rola należy tu do kobiet, bo to one są nosicielkami wartości stabilizujących społecznie i moralnie związki.
2. Kobiety niejednokrotnie funkcjonują w relacjach partnerskich opartych na nieprawdziwej ocenie związku, co rzutuje na ich życie i warunki wychowawcze dzieci.
3. Dzieci są często zaniedbywane z braku umiejętności rodzicielskich rodziców lub braku odpowiedzialności. Cenią rodzinę, ale nie chcą powielać modelu rodziców. Ojcowie są ważni w procesie wychowa-

[38] Ibidem, s. 77.

[39] J. W a r a c h i m: *Więzi rodzinne i opinia na temat rodziny generacyjnej byłych skazanych*. Praca magisterska. Uniwersytet Śląski w Katowicach. Wydział Pedagogiki i Psychologii. Katowice. 2017. Maszynopis, s. 71.

[40] Ibidem, s. 72.

[41] Ibidem.

nia nieletnich chłopców, ale ze swoich obowiązków nie wywiązują się należycie.
4. Aby osoby przebywające w więzieniu i związane z przestępczością nie powielały przestępczego życiorysu, konieczna jest specjalna troska o nie, pomoc i korekta postaw rodzicielskich, przygotowanie do bycia w związku opartym na innych, pozytywnych relacjach.
5. Dokonane przestępstwo to tylko „wierzchołek góry lodowej" cynizmu i agresji, sposobu myślenia i złudnych nadziei przestępców oraz osób z nimi związanych.
6. Warto wziąć pod uwagę wdrożenie nowego sposobu postępowania z przestępcami: zamiast koncentracji na przestępstwie, karze i winie, pracy oraz zatrudnieniu skazanych, organizowaniu im wolnego czasu, rozrywek, programów penitencjarnych warto uczyć osoby osadzone, jak być lepszymi rodzicami i wrażliwymi ludźmi. Inne zmiany, jak przestrzeganie zasad moralnych, będą tego następstwem.

Surowe i bezkompromisowe postępowanie z przestępcami, karanie sprawców skutkuje poprawą jurydyczną, odstrasza, jest dotkliwe dla skazanego – powoduje złość, sprzeciw, poczucie krzywdy. Skazany najczęściej nie potrafi wczuć się w sytuację ofiary, brak mu empatii i poczucia winy. Na osadzeniu sprawcy niewiele zyskuje społeczeństwo i sam skazany. Poza tym, że zrealizowana/wykonana zostaje kara zasądzona przez wymiar sprawiedliwości, skazany jako człowiek nie zmienia się na lepsze. Proponowany w tym artykule sposób traktowana przestępcy jako ojca, męża i syna odwołuje się do tego, co w skazanym najbardziej ludzkie. Przestępca w tym systemie oddziaływań „zyskuje", ma szansę być lepszym dla bliskich, wzrasta poczucie wartości skazanego i nie jest on agresywnie nastawiony do terapeutów i kadry penitencjarnej. Nie należy więc „tropić" w człowieku/skazanym zła, ale odkrywać i wzmacniać to, co dobre. Wtedy resocjalizacja może mieć sens. Kobiety i matki mają w tym zakresie wiele do zyskania, od nich w głównej mierze zależy jakość związków, postępowanie partnerów i dobre warunki wychowawcze w związku/rodzinie.

Bibliografia

Batawia S.: *Wstęp do nauki o przestępcy. Zagadnienie skłonności przestępczych*. Warszawa: [nakładem] Wydawnictwa „Biblioteka Polska", 1931.

Dobre praktyki resocjalizacyjne w zakładach poprawczych. Red. M. Bernasiewicz, M. Noszczyk-Bernasiewicz. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2018.

Frankl V.E.: *Człowiek w poszukiwaniu sensu*. Przeł. A. Wolnicka. Warszawa: Wydawnictwo „Czarna Owca", 2009.

Frąckowiak P.: *Kapitał resocjalizacyjny zakładu poprawczego*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls", 2017.

Jośko-Ochojska J.: *Dziedziczenie traumy. „Epigenetyczny list" do przyszłych pokoleń*. W: *Medyczne i społeczne aspekty traumy / Medical and Social of Trauma*. Red. J. Jośko-Ochojska. Katowice: Śląski Uniwersytet Medyczny, 2016.

Kodeks rodzinny i opiekuńczy. Dz.U. 2017, poz. 682.

Łaciak T.: *Dziecko robotnicze na tle środowiska przemysłowo-wielkomiejskiego*. „Chowanna" 1934, R. 5.

Machel A.: *Więzienie jako instytucja karna i resocjalizacyjna*. Gdańsk: Arche, 2003.

Machel H., Chęcińska E.: *Zmierzch kary pozbawienia wolności. Sens współczesnej kary uwięzienia*. W: *Psychologia penitencjarna*. Red. M. Ciosek, B. Pastwa-Wojciechowska. Warszawa: PWN, 2016.

Matysiak-Błaszczyk A.: *Sytuacja życiowa kobiet pozbawionych wolności*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls", 2010.

Matysiak-Błaszczyk A.: *Więzienne macierzyństwo. Studium socjopedagogiczne*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM, 2016.

Mogilnicki A.: *Dziecko i przestępstwo*. Wyd. 2 uzup. Warszawa: Wydawnictwo M. Arcta, 1925.

Urke-Nachalnik [właśc. I. Farbarowicz]: *Życiorys własny przestępcy*. Przedmowa S. Błachowski. Oprac. S. Kowalski. Poznań: Towarzystwo Opieki nad Więźniem „Patronat", 1933.

Ochojska D.: *Wartości i aspiracje młodzieży z rodzin dysfunkcyjnych*. Praca licencjacka. Uniwersytet Śląski. Wydział Pedagogiki i Psychologii. Katowice. 2017. Maszynopis.

Piosenki z Zakładu Karnego w Raciborzu i Zakładu Poprawczego w Białymstoku. Zbiory prywatne wychowanków i pedagogów.

Resocjalizacja penitencjarna w kontekstach interdyscyplinarnych. Red. D. Kowalczyk, A. Szecówka, S. Grzesiak. Wrocław: Oficyna Wydawnicza Atut – Wrocławskie Wydawnictwo Oświatowe, 2015.

Rode D.: *Psychologiczne uwarunkowania przemocy w rodzinie. Charakterystyka sprawców*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2010.

Rodzicielstwo w obliczu trudności i problemów życiowych oraz ich przezwyciężenie. Red. J. Brągiel, B. Górnicka. Opole: Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, 2017.

Salter A.C.: *Drapieżcy. Pedofile, gwałciciele i inni przestępcy seksualni. Kim są, jak działają i jak możemy chronić siebie i nasze dzieci*. Przeł. A. Jankowski. Poznań: „Media Rodzina", 2005.

Szczepanik R.: *Stawanie się recydywistą. Kariery instytucjonalne osób powracających do przestępczości*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, 2015.

Szrobarczyk A.: *Ojciec wychowanka zakładu poprawczego jako autorytet i wzór do naśladowania przez nieletniego*. Praca magisterska. Uniwersytet Śląski w Katowicach. Wydział Pedagogiki i Psychologii. Katowice. 2015. Maszynopis.

Urke-Nachalnik [właśc. I. Farborowicz]: *Życiorys własny przestępcy*. Przedmowa S. Błachowski. Oprac. S. Kowalski. Poznań: Towarzystwo Opieki nad Więźniem „Patronat", 1933.

Warachim J.: *Więzi rodzinne i opinia na temat rodziny generacyjnej byłych skazanych*. Praca magisterska. Uniwersytet Śląski w Katowicach. Wydział Pedagogiki i Psychologii. Katowice. 2017. Maszynopis.

Znaniecki F.: *Socjologia wychowania*. T. 2. Warszawa: Książnica Atlas, 1930.

Danuta Raś

Women, Mothers and Special Needs Children – Pedagogical and Penitentiary Problems

Summary: This article concerns the analyses and research on women and men coming from penitentiary correction centres and the youth from families at risk of delinquency. The research problem concentrates on the analysis of criminals who are parents and situations of children in historical and contemporary context as well as on specific difficulties in the functioning of special-needs children in social life in terms of special education. This article can inspire a new approach to dealing with criminals, enhancing their role as parents, which constitutes an important factor in the process of corrective actions.

Keywords: criminals, parents, juveniles, prison

Danuta Raś

Frauen, Mütter und Kinder mit besonderen Bedürfnissen – pädagogische Schwierigkeiten und Strafvollzugsprobleme

Zusammenfassung: Der Artikel handelt von Untersuchungen der Frauen und Männern aus Strafvollzugsmilieu einer Erziehungsanstalt und Jugendlichen aus den von Kriminalität bedrohten Familien. Seine Verfasserin konzentriert sich darauf, die Elternrolle der Straftäter und die Situation deren Kinder im

historischen und heutigen Kontext sowie spezifische Schwierigkeiten der Kinder mit besonderen Bedürfnissen im gesellschaftlichen Leben in Bezug auf Sonderpädagogik zu analysieren. Der vorliegende Text kann einen Anstoß geben zur Änderung der Vorgehensweise mit Straftätern, um diese in ihrer Elternrolle zu stärken, was einen wichtigen Faktor im Prozess der Besserungseinwirkungen darstellt.

Schlüsselwörter: Straftäter, Eltern, Minderjährige, Strafvollzugsanstalten

„CHOWANNA" 2019, tom jubileuszowy
ISSN 2353-9682 (wersja elektroniczna)
CC BY SA
DOI: 10.31261/CHOWANNA.2019.S.20

Agata Rzymełka-Frąckiewicz
Uniwersytet Śląski w Katowicach
https://orcid.org/0000-0002-7173-2407

Teresa Wilk
Uniwersytet Śląski w Katowicach
https://orcid.org/0000-0002-7356-6502

Sztuka w przestrzeni społecznej – wymiar artystyczny i edukacyjny

Inspiracje...

Obca i nieznana, a jednocześnie znana i oswojona – przestrzeń codziennej egzystencji, edukacji, pracy, spotkań, doświadczeń dobrych i złych. Przestrzeń wypełniona dorobkiem pokoleń, miejsce dialogu i realizacji codziennego życia, a jednocześnie miejsce konfliktów i niespełnionych nadziei. Tę różnorodność „oferuje" przestrzeń społeczna niezmiennie konstytuowana przez kolejne pokolenia, wyposażana w dobro i zło, w możliwości oraz ich brak, tworząca perspektywę spokoju, satysfakcji i szczęścia lub niepokoju, niezadowolenia i niespełnienia.

Czy współcześnie możemy w tej naszej przestrzeni – uporządkowanej i chaotycznej jednocześnie – odnaleźć coś, co, przynajmniej w pewnym zakresie, sprawi, by realizacja codziennych powinności/zadań stała się nie tylko możliwa, lecz także bardziej bezpieczna, przyjazna, kreująca poczucie zadowolenia, dobra i piękna? Tak. W naszym odczuciu tym czymś jest sztuka, jej różnorodne formy i przejawy, które usytuowane w otwartej przestrzeni swoją obecnością ją aranżują i upiększają, ale także stanowią znaczący i stały przekaz, obszar edukacji, komunikat społeczny kierowany do wszystkich doświadczających/świadomych obecności sztuki.

Pragniemy uwagę Czytelnika zorientować na potrzebę obecności sztuki w przestrzeni społecznej oraz możliwości wykorzystania po-

tencjału/wartości artystycznych i społecznych sztuki w wieloaspektowym procesie edukacyjno-wychowawczym.

Pedagogika, a zwłaszcza pedagogika społeczna zna wiele przykładów zaimplikowania sztuki w praktykę społeczną. Warto znać wartość sztuki, dostrzec ją nie tylko w instytucjach kultury, lecz także w otwartej przestrzeni, gdzie spełnia swoją funkcję aranżowania życia społecznego.

Przestrzeń społeczna – oswojone i nieoswojone miejsce codziennej aktywności człowieka

Kategoria „przestrzeń społeczna" jest postrzegana, rozumiana na różne sposoby, w zależności od tego, kto i w jakim kontekście ją opisuje. Najczęściej „używana" jest przez reprezentantów nauk społecznych oraz architektów z uwagi na jej społeczne funkcje, możliwości realizacji potrzeb człowieka.

W powszechnym obiegu posługujemy się określeniami „przestrzeń", „miejsce", stosujemy je często zamiennie. I z reguły nie stwarza to problemu. Jednak w ujęciu Yi-Fu Tuana przestrzeń to nie to samo co miejsce. Przestrzeń jest symbolem wolności, daje perspektywę przyszłości i zachęca do aktywności. Dopiero oswojona, zagospodarowana i uczłowieczona przestrzeń staje się miejscem[1].

W potocznym rozumieniu kategorii „przestrzeń społeczna" używa się „w odniesieniu do miejsca lub obszaru wyróżniającego się pewnymi cechami uwarunkowanymi społecznie. W tym znaczeniu mówimy o przestrzeni społecznej, mając na myśli:

- terytorium zamieszkane przez grupę o pewnych określonych cechach, która naznaczyła je w pewien specyficzny sposób [...];
- miejsce wytworzone przez daną grupę społeczną, któremu wyznaczyła ona funkcje i nadała znaczenie"[2].

W tym kontekście przestrzeń/miejsce staje się kategorią mającą określone wieloaspektowe możliwości. Z jednej strony pozwala się nasycić przejawami ludzkiej aktywności, z drugiej owe utrwalone z przeszłości oraz obecne formy aktywności umożliwiają ludziom społeczne funkcjonowanie. Społeczności korzystające z tej przestrzeni stają się jej użytkownikami – tak powstaje środowisko społeczne.

---

[1] Y.-F. Tuan: *Przestrzeń i miejsce*. Przeł. A. Morawińska. Wstępem opatrzył K. Wojciechowski. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy, 1987.

[2] B. Jałowiecki: *Przestrzeń społeczna*. W: *Encyklopedia socjologii*. Red. H. Domański et al. Warszawa: Oficyna Naukowa, 2000, s. 241.

Przestrzeń/miejsce może uwodzić swoimi możliwościami[3] – materialnymi: instytucje, urządzenia, oraz niematerialnymi: wartości, więzi, obyczaje. Każda przestrzeń/miejsce/środowisko posiada określoną symbolikę i znaczenie, nadawane przez stałych mieszkańców, ale i przez osoby czasowo w tych miejscach przebywające.

Zarówno przestrzeń, jak i miejsce to kategorie, które w kontekście nauk społecznych identyfikowane są z pojęciem „środowisko". W przedmiotowej literaturze odnajdujemy definicje określających ów termin oraz ukazujące uszczegółowienie jego roli i znaczenia poprzez dookreślenia, na przykład „środowisko lokalne", „środowisko życia" czy „środowisko wychowawcze". Każde z nich posiada indywidualne znaczenie, ale każde z nich jest też synonimem przestrzeni, która na różne sposoby służy człowiekowi.

Helena Radlińska pisała, że „środowisko to zespół warunków, wśród których bytuje jednostka, i czynników kształtujących jej osobowość oddziałujących stale lub przez czas dłuższy"[4]. Podobnie charakteryzował środowisko Ryszard Wroczyński, który akcentował istotność oddziaływania określonych bodźców środowiskowych w procesie wychowania[5].

Nie jest naszym zamysłem prowadzenie szerszych analiz kategorii przestrzeni, miejsca, środowiska, chcemy raczej zwrócić uwagę na ich wizerunek, znaczenie i role, jakie w obecnej rzeczywistości kategorie te pełnią lub powinny pełnić w obszarze edukacyjno-wychowawczym. A skoro tak, to niezależnie od tego, czy będziemy przestrzeń życia postrzegać jako środowisko wychowawcze rozumiane za Florianem Znanieckim, wedle którego przestrzeń to „odrębne środowisko społeczne, które grupa wytwarza dla osobnika mającego zostać jej członkiem po odpowiednim przygotowaniu"[6], czy rozumiane za Aleksandrem Kamińskim, którego zdaniem przestrzeń to „elementy otaczającej jednostkę struktury przyrodniczej, społecznej i kulturalnej, które oddziałują na jednostkę stale [...] lub przez czas dłuższy, albo krótko, lecz ze znaczną siłą, jako samorzutny lub zorganizowany system kształtujących ją

[3] M. Mendel: *Pedagogika miejsca i animacja na miejsca wrażliwa*. W: *Pedagogika miejsca*. Red. M. Mendel. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP we Wrocławiu, 2006, s. 25–27.

[4] H. Radlińska: *Stosunek wychowawcy do środowiska społecznego. Szkice z pedagogiki społecznej*. Warszawa: Nakładem „Naszej Księgarni", spółki akcyjnej Związku Nauczycielstwa Polskiego, 1935, s. 20.

[5] R. Wroczyński: *Wprowadzenie do pedagogiki społecznej*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1966, s. 52.

[6] F. Znaniecki: *Socjologia wychowania*. T. 1: *Wychowujące społeczeństwo*. Wstęp J. Szczepański. Wyd. 2. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1973, s. 87.

podniet"[7], to każda przestrzeń / każde miejsce ten aspekt edukacyjno-wychowawczy będzie zawierać.

Przestrzeń zamieszkana przez określoną grupę społeczną, ukształtowana fizycznie, wyposażona w różne urządzenia, instytucje oraz stałe wyrazy/symbole sztuki staje się przestrzenią/miejscem różnorodnych aktywności dla mieszkańców oraz osób czasowo tam przebywających. Przestrzeń ta staje się swoistą agorą, sceną aktywności, wzajemnych relacji i możliwości, prezentowanych postaw, szacunku i tolerancji, a jednocześnie konfliktów i niepokojów społecznych.

Przestrzeń/środowisko nie stanowi problemu sama/samo w sobie; problemem jest raczej powszechna dla wszystkich „dostępność" przestrzeni. Współcześnie nader często dostrzega się brak porozumienia i zgody na wspólne korzystanie przez społeczność z dorobku, propozycji, wszystkiego, czym określona przestrzeń w danym czasie dysponuje. Wiele dóbr podlega swoistej reglamentacji, staje się dobrem dostępnym tylko dla nielicznych. Widoczne to jest zwłaszcza w przestrzeniach dużych miast. Słusznie zauważał Zygmunt Bauman: „przestrzenie miejskie, gdzie mieszkańcy różnych dzielnic i osiedli mogli się spotykać osobiście i nawiązywać przypadkowe kontakty [...], rozmawiać, sprzeczać się, zgadzać albo spierać, nadawać swym prywatnym problemom wagę państwową, a sprawami publicznymi przejmować się zupełnie prywatnie – owe publiczne, a zarazem prywatne agory [...] szybko kurczą się i znikają. Nieliczne, które jeszcze pozostały, coraz częściej dostępne jedynie dla wybranych, przyczyniają się raczej do pogłębiania szkód powstałych pod naciskiem sił dezintegrujących wspólnotę, niż je naprawiają"[8].

Konsekwencje wspomnianych przez Baumana procesów – pogłębiającej się stygmatyzacji i pauperyzacji w sferach ekonomicznej, wychowawczej, aksjologicznej i społecznej – w przestrzeni społecznej są coraz częściej widoczne, ponadto generują kolejne trudności. Rodzą przykre doświadczenia i konflikty społeczne, te z kolei tworzą realną przeszkodę przyjaznego współistnienia.

Zasadniczo w każdej przestrzeni mamy do czynienia ze swoistą konfiguracją aspektów fizycznych, społecznych, emocjonalnych i aksjologicznych. Umożliwia to społecznościom zaspokajanie potrzeb, realizację aspiracji, doświadczanie wielości oddziaływań poszczególnych elementów, struktur, zachowań, w tym piękna.

---

[7] A. K a m i ń s k i: *Funkcje pedagogiki społecznej. Praca socjalna i kulturalna.* Wyd. 2 popr. i uzup. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1974, s. 14.

[8] Z. B a u m a n: *Globalizacja. I co z tego dla ludzi wynika.* Tłum. E. K l e k o t. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy, 2000, s. 28.

Trafnie zauważa Bohdan Jałowiecki, że „Ludzie wytwarzają swoją przestrzeń, kształtując określone jej formy. Uformowana przestrzeń staje się materialnym kadrem życia. Jej formy pełnią określone funkcje społeczne, warunkując zachowania ludzkie przez ilość, jakość i dostępność miejsc, w których mogą oni zaspokajać swoje potrzeby. Przestrzeń ma jednak wymiar nie tylko materialny, również symboliczny, ponieważ naznaczona jest przez emocje, uczucia i wartości"[9]. To wszystko napełnia teraźniejszość. A perspektywa przyszłości?

Współcześnie żyjemy w atmosferze wciąż wzrastającego niepokoju generowanego przez niekontrolowany rozwój cywilizacyjny, deficyt wychowania, tolerancji, odpowiedzialności i poszanowania drugiego człowieka, wreszcie zaniku i labilności więzi społecznych oraz potrzeby wspólnotowości. Trudno nie zgodzić się ze stanowiskiem Anthony'ego Elliotta, który pisze, że: „Żyjemy obecnie w świecie, w którym ludzie zmagają się ze zmianami w zakresie obyczajowości seksualnej, walczą z rozkładem relacji międzyludzkich, eksperymentują z rozmaitymi definicjami samych siebie i poszukują psychologicznej prawdy, negocjując interpersonalne wymogi życia codziennego. Tego rodzaju uczestnictwo w kulturze szczególnie w odniesieniu do znaczeń, jakich dostarcza ona życiu wewnętrznemu, pociąga za sobą konieczność uznania wag wyboru. W tym kontekście oznacza on aktywny i twórczy proces nieustannego kształtowania samego siebie, a jednocześnie zakłada uznanie głębokiego wpływu innych ludzi całej kultury na sposób myślenia o sferze prywatnej"[10]. Powszechnie doświadczamy poczucia zagrożenia, chaosu, dynamiki zmian, labilności tożsamości i identyfikacji z miejscem, wielości i różnorodności/odmienności kultur. Przestrzeń publiczna staje się coraz bardziej zarówno oswojona, jak i nieoswojona, a to nie sprzyja harmonii życia.

Jako społeczności podejmujemy szereg działań usprawniających i oswajających ową coraz mniej przyjazną przestrzeń, ale nie doceniamy i nie potrafimy w tym procesie normalizacji dostrzec potencjału sztuki, która w różnorodności i wielości form funkcjonuje w każdej przestrzeni, niezmiennie oferując swoją wieloaspektową wartość. Swoją obecnością sztuka niemal „narzuca się" społeczeństwu, próbuje nawiązać z nim dialog, ale społeczeństwo zasadniczo nie jest nią zainteresowane. Dlaczego?

[9] B. Jałowiecki: *Przestrzeń społeczna*..., s. 242–243.

[10] A. Elliott: *Koncepcje „ja"*. Tłum. S. Królak. Warszawa: „Sic!", 2007, s. 98.

Artystyczny i edukacyjny wymiar sztuki

Sztuka dość powszechnie jest postrzegana jako byt niedostępny, elitarny, zamknięty w określonym budynku; uważa się, że dostęp do sztuki wymaga wysiłku, zaangażowania. Tymczasem, poza tym, że istnieją instytucje, które *stricte* są przeznaczone do udostępniania dzieł z poszczególnych dziedzin sztuki, od stuleci każda dziedzina chętnie wkracza w publiczną przestrzeń – artyści chcą tę przestrzeń poznać i skorzystać z jej wartości, potencjału. Tę czytelną zasadę wzajemności – sztuki i przestrzeni – znamy również z pedagogicznych doświadczeń.

Gdy zastanawiamy się nad wieloznacznością sztuki, myślimy o zapotrzebowaniu na jej istnienie w codziennej rzeczywistości. „Sztuka jako »namiastka« życia pokazuje stosunek człowieka do świata, zaspokaja różnorodne i zmienne potrzeby ludzi”[11].

Wielość definicji sztuki oraz jej funkcji powoduje, że pozostaje ona – jako szczególny rodzaj ludzkiej aktywności – jedną z najlepszych dróg poznania rzeczywistości. Każde dzieło sztuki to znakomita płaszczyzna zrozumienia i porozumienia społecznego.

Dzieła sztuki najogólniej można podzielić na trzy grupy: „na przedmioty płaskie, przedmioty trójwymiarowe ustawione w przestrzeni oraz przedmioty lub ich kombinacje, które nawiązują kontakt z przestrzenią”[12]. Każde dzieło sztuki, niezależnie od formy w przestrzeni i rodzaju kontaktu z przestrzenią, tworzy swoisty spektakl – piękna, emocji, refleksji, poznania.

„Każda przestrzeń życia człowieka [...] stanowi potencjalny teren praktykowania przez podmiot własnej kreatywności, zawiera również potencjał edukacyjny, który może być wykorzystywany przez jednostkę. Doświadczając przestrzeni miejsca, zmieniając ją, aktorzy rzeczywistości społecznej realizują indywidualne życiowe spektakle”[13]. Przestrzeń jest niezwykle istotna w ludzkiej egzystencji, nie mniej ważna niż konkretna aktywność człowieka, przestrzeń bowiem nie tylko ową aktywność umożliwia, lecz także ją wzbogaca, dopełnia i upiększa w za-

[11] A. Stefańska: *Uprawianie teatru w kontekście amatorskiej aktywności artystycznej i działalności arteterapeutycznej.* W: *Arteterapia w wymiarze kreacji... Poszukiwania, drogowskazy, refleksje.* Red. A. Stefańska. Poznań–Kalisz: Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Wydział Pedagogiczno-Artystyczny, 2012, s. 113.

[12] M.A. Potocka: *To tylko sztuka.* Warszawa: Wydawnictwo Aletheia, 2008, s. 215.

[13] T. Wilk: *Rewitalizacja społeczna poprzez współczesną sztukę teatralną w ocenie reprezentantów (twórców i odbiorców) sztuki dramatycznej Legnicy, Nowej Huty i Wałbrzycha.* Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2010, s. 200.

kresie estetycznym i aksjologicznym. Słusznie zatem zauważa Maria Mendel: „Miejsca nie są jedynie tłem dla tego spektaklu. One nacechowując zmiany i odpowiadając na każdą życiową aktywność człowieka, stwarzają go zupełnie tak, jak on tworzy je w wyniku swoich nieustannych ingerencji i mniej lub bardziej spektakularnych przekształceń. Można powiedzieć, że miejsca odnoszą się do nas z wzajemnością”[14].

A skoro tak, to odnosi się do nas również sztuka obecna w przestrzeni.

Eksponowanie obecności sztuki – niezależnie od jej formy i dziedziny – w przestrzeni publicznej nie tylko tę przestrzeń aranżuje; sztuka pragnie też zainteresować, wzbudzić emocje i wejść w dialog z odbiorcą.

Zasadniczo trudno jednoznacznie określić, czy zamysłem artysty prezentującego dzieło sztuki w publicznej przestrzeni było jej wzbogacenie w aspekcie artystycznym i estetycznym czy też instalacja/prezentacja dzieła miała być komunikatem społecznym (jak chciał Joseph Beuys[15]), zmotywować odbiorcę do myślenia, dialogu i aktywności. Gdy obserwuje się przykłady sztuki w przestrzeni społecznej, można odnieść wrażenie, że wymiar artystyczny i społeczny jest bardzo istotny, chociaż, zapewne nie tylko dla Beuysa, forma i treść były i są dominującą wartością dzieła sztuki, z uwagi na jego utylitarność, która staje się istotnym czynnikiem modelującym życie społeczne w różnych jego wymiarach (wspomniany artysta sztukę nazywał rzeźbą społeczną lub plastyką społeczną).

Sztuka może być wpleciona w strukturę przestrzeni jako odrębny byt lub jako element większej całości. Na przykład w Berlinie artysta „naprawił” balustradę mostu z użyciem masywnego pierścienia lub betonową bramę wbudował pomiędzy słupki uliczne[16]. Taką sztukę dostrzeże może tylko uważny przechodzień, ale wartość estetyczna oraz funkcja praktyczna takiej sztuki w pełni uzasadniają jej obecność.

Pewną formą prowokacji artystycznej w sferze publicznej są instalacje Krzysztofa Wodiczki, którego chęć ingerowania w przestrzeń publiczną jest podyktowana wrażliwością artysty na problemy społeczne. „Projekcję postaci ludzkiej w masce przeciwgazowej rzutowaną na kościół Marcina Lutra w Kassel (1987) można odczytać jako sygnał lęku i jednocześnie zagrożenia, ukrytych pod anonimowością maski. Ten

[14] M. Mendel: *Wstęp*. W: *Pedagogika miejsca...*, s. 10.

[15] Zob. J. Beuys: *Teksty, komentarze, wywiady*. Wybór, oprac., wstęp J. Jedliński. Warszawa: Wydawnictwo Akademii Ruchu i Centrum Sztuki Współczesnej, 1990; J. Kaczmarek: *Joseph Beuys: od koncepcji artystycznej do teorii społecznej*. „Kultura i Społeczeństwo” 1995, nr 1.

[16] Zob. A.M. Potocka: *To tylko sztuka...*, s. 239–240.

obraz nie reprezentuje niepokojów artysty, tylko niepokoje, które wyczuwa on u ludzi”[17].

Innym przykładem zaangażowania Wodiczki, wyrazem odczuwanego przez artystę zrozumienia i współczucia jest *Pojazd Bezdomnego* (1987–1989). „Ten użytkowy mobil spełnia podwójną funkcję. Z jednej strony rzeczywiście pozwala na w miarę bezpieczne egzystowanie na ulicy, z drugiej niezwykle zwiększa godność tej egzystencji, będąc manifestacją niezależności od miasta i ucieczką od przestrzeni publicznej”[18]. Przesłanki zamysłu ekspozycji publicznej były identyczne jak przesłanki Beuysa – chodziło o zwrócenie publicznej uwagi na problem z nadzieją na społeczną dyskusję. Sztuka jest nie tyle dziełem, rezultatem doświadczeń, obserwacji i refleksji autora, ile architekturą społeczną, instrumentem pedagogicznym niezbędnym w edukacji społecznej[19].

Nawet pobieżna obserwacja przestrzeni społecznej dostarcza wielu czytelnych sygnałów obecności w niej poszczególnych dziedzin sztuki. W otwartej przestrzeni otaczają nas przejawy artystycznego kunsztu twórców – architektów – w postaci budynków użyteczności publicznej, mostów, aranżacji przestrzeni tematycznych czy innych form, które mają wymiar utylitarny, ale także estetyczny, i to niezależnie od tego, czy mówimy o architekturze minionych wieków czy o współczesnej. Forma artystyczna (budynek, rzeźba), zdobienia mają swoją funkcję – upiększają miejsca, pozwalają doświadczyć piękna, pełnią przy tym dodatkowo funkcje utylitarną i społeczną[20].

Spośród dzieł z dziedziny plastyki w przestrzeni publicznej obserwujemy plakaty – informujące o wydarzeniach artystycznych lub sygnalizujące inne formy aktywności społecznej. Plakat to forma użytkowa, informacyjna, ale podana w artystyczny sposób. Estetyczny i emocjonalny wymiar form plastycznych to jedno; ta dziedzina sztuki służy także kształceniu wartości: wiedzy, zaufania i odpowiedzialności.

Dziedzinę sztuki, której aktywność w publicznej przestrzeni jest coraz większa, stanowi muzyka klasyczna, opera. Koncerty artystów – wykonawców muzyki poważnej – w parkach, w otwartych przestrzeniach miast, na stadionach, dachach budynków użyteczności publicznej to zachęta do poznania, edukacji, rekreacji, możliwość uzewnętrznienia własnych emocji, ekspresji. Przykładami miast, w których sztuka ta jest upowszechniana w przestrzeni publicznej, są Wrocław, Warszawa i Katowice.

---

[17] Ibidem, s. 240.

[18] Ibidem.

[19] J. B e u y s: *Teksty, komentarze, wywiady*...

[20] Instalacje przestrzenne rzeźb Igora Mitoraja w Polsce i Europie.

Przestrzeń publiczną wypełniają również spektakle teatralne, inscenizacje utworów różnych gatunków literackich czy publiczne czytanie literatury. Funkcjonowanie dzieł z różnych dziedzin sztuki w przestrzeniach wielu miast służy realizacji procesu rewitalizacji społecznej. Swoją rolę w tym procesie odgrywają zarówno aranżacje, rozwiązania architektoniczne, jak i pamięć historyczna i współczesne relacje społeczne. Przykłady używania sztuki w procesie rewitalizacji miast widoczne są w Legnicy, Wałbrzychu, Nowej Hucie czy we Wrocławiu[21]. Szczególnym walorem realizowanych działań jest możliwość podejmowania dialogu społecznego oraz kształtowanie pożądanych potrzeb mieszkańców.

Zaangażowanie sztuki w konstytuowanie społecznego życia przejawia się także w prezentacji sztuki filmowej w otwartej przestrzeni oraz pokazywaniu – w różnym wymiarze, różnych aranżacjach i miejscach – fotografii. Wytwory tych dziedzin sztuki nie tylko mają wymiar artystyczny, lecz także ukazują i kształtują wiedzę, tolerancję i społeczną pamięć. Publiczne prezentacje filmów czy fotografii odbywają się w wielu miastach[22].

Artystyczny i estetyczny wymiar dzieł sztuki to jedno. Przywołane przykłady sztuki w przestrzeni publicznej przyjmują też formę prowokacji, a wówczas dzieła mają wymiar nader edukacyjny/pedagogiczny. Ma miejsce oswajanie ze sztuką, a może nade wszystko uwrażliwianie społeczności, zainteresowanie problemami doświadczanymi przez lokalną społeczność. Celem wielu artystów prezentujących swoją twórczość w przestrzeni społecznej jest „niesienie pomocy przy użyciu środków artystycznych. W odniesieniu do sytuacji przesiąkniętych fałszywą nieuchronnością i zepchniętych na margines uwagi społecznej metody artystyczne mogą być skuteczne. Celem jest tu dobro człowieka uwikłanego w społeczne absurdy i skrywane zbrodnie"[23].

Mimo doświadczanych problemów – a może właśnie dzięki nim – pragniemy/szukamy dobra, prawdy i piękna. Ulokowane w przestrzeni dzieła sztuki stanowią znakomity ich wyraz i prezentację. Tylko korzystać.

Doświadczanie piękna to jedna z podstawowych potrzeb człowieka, niezależnie od tego, czy piękno przyjmuje formę dzieła sztuki czy przyzwoitego zachowania, dobrych relacji społecznych. Wzajemność piękna, dobra i prawdy w jeszcze większym stopniu uwidacznia społeczne i edukacyjne funkcje sztuki. Współcześnie – w świecie wielo-

[21] T. W i l k: *Rewitalizacja społeczna*... Zob. też „Lodołamacz" 2005, nr 4–5, 8; „Lodołamacz" 2006, nr 13, 16, 17.

[22] Ibidem.

[23] A.M. P o t o c k a: *To tylko sztuka*..., s. 241.

kulturowości, odmienności etnicznej i religijnej, różnych wrażliwości i systemów wartości – podstawowym zadaniem społecznym jest kultura dialogu. Mówił o tym papież Franciszek, gdy w 2016 roku odbierał Europejską Nagrodę Karola Wielkiego: „Jeśli jest jakieś słowo, które powinniśmy do znużenia powtarzać, to jest nim dialog. [...] Pilnym zadaniem dla nas dzisiaj jest zaangażowanie wszystkich podmiotów społecznych w promowanie »kultury, która dostrzega wartość dialogu jako formy spotkania«"[24]. Może właśnie sztuka jest najlepszą formą realizacji tej potrzeby?

Zatem...

Jeżeli dzieło sztuki można rozpatrywać – jak zrobił to Stanisław Ossowski – przynajmniej w czterech aspektach: „jako ośrodek nowych stosunków społecznych, jako przedmiot reakcji emocjonalnych ukształtowanych pod wpływem środowiska społecznego, jako wytwór życia społecznego i jako czynnik przeobrażeń społeczno-kulturowych"[25], to trudno zabraniać sztuce obecności w codziennym życiu człowieka i zaangażowania w codzienne jego aktywności. Skoro sztuka nie zamyka się w instytucjach, ale wrasta coraz odważniej w przestrzeń publiczną, wprowadzając w nią harmonię, piękno, estetykę, skoro jest gotowa, by oswajać trudną rzeczywistość, kształtować pożądane postawy, wartości i dialog, to chyba nadeszła pora, by tę aktywność poszczególnych dziedzin sztuki zorientowaną na holistyczne wzmacnianie i wzbogacanie życia człowieka bardziej świadomie przyjąć i włączyć w proces edukacyjno-wychowawczy. Zwłaszcza że uwikłanie w przestrzeń publiczną sztuki sprawia, że każde środowisko nabiera wymiaru pedagogicznego.

Kwestiami kluczowymi pozostają edukacja i wychowanie odbiorcy sztuki, którym w założeniu „jest każdy człowiek występujący w roli widza, słuchacza czy czytelnika – a więc będący w kontakcie z wytworem sztuki, niezależnie od dziedziny, formy obecności tego dzieła oraz sytuacji psychospołecznej, w której on sam się znajduje"[26]. Praktyka pokazuje jednak, że w poszczególnych grupach wiekowych tak

[24] Cyt. za: Z. Bauman: *Retrotopia. Jak rządzi nami przeszłość.* Przekł. K. Lebek. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2018, s. 277.

[25] S. Ossowski: *U podstaw estetyki.* T. 1. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1966 – cyt. za T. Goban-Klas: *Z zagadnień socjologii sztuki.* Kraków: Państwowe Wydawnictwo Naukowe. Oddział, 1971, s. 12.

[26] M. Golka: *Socjologia kultury.* Warszawa: Wydawnictwo Naukowe „Scholar", 2007, s. 291.

naprawdę stosunkowo niewiele osób ma odpowiednią wiedzę, zainteresowania, czuje potrzebę, chęć, aby świadomie uczestniczyć w sztuce i korzystać z jej oferty. Taką potrzebę należy wykształcić w procesie edukacji i wychowania. Dlaczego?

Otóż, wychowanie człowieka, rozumiane jako proces obejmujący intencjonalne oddziaływania, ma charakter wielowymiarowy, przy czym zróżnicowanie podmiotów oddziałujących wychowawczo jest większe w warunkach współczesnego życia, charakteryzujących się między innymi bogactwem uczestnictwa społecznego. Ta wielopodmiotowość skłania do pedagogicznej refleksji nad odpowiedzialnością za organizację wychowania, jego przebieg oraz efekty. Wśród podmiotów wychowujących są takie, które zostały przez społeczeństwo w szczególny sposób powołane do realizacji zadań wychowawczych, w związku z czym funkcje wychowawcze zajmują w działaniach tych podmiotów pozycje pierwszoplanowe. Należą do nich rodzina i szkoła[27]. Równie istotną rolę w procesie wychowania winno pełnić środowisko lokalne, przestrzeń publiczna wzbogacona o różne formy i przejawy sztuki. Realizowanie w tej przestrzeni jej artystycznych i społecznych funkcji doskonale uzupełni przedmiotowy proces.

„Przestrzeń publiczna to dla artysty wielka żywa szafa z potencjalnymi akcesoriami artystycznymi, to gigantyczny pojemnik z ludźmi, życiem, przestrzenią, przedmiotami, zdarzeniami i tym wszystkim, co wokół tego narasta. [...] Przestrzeń publiczna oferuje artyście inne wyzwania niż te, które znajduje, wsłuchując się w siebie [...]. Przede wszystkim czeka go całkiem nowe doświadczenie, jakim jest prawdziwa konfrontacja z odbiorcą"[28]. Wobec deficytu piękna i dobra w publicznej przestrzeni aranżujmy w niej sztukę, bo wartość sztuki dla społecznego funkcjonowania człowieka jest ogromna.

Bibliografia

Bauman Z.: *Globalizacja. I co z tego dla ludzi wynika*. Tłum. E. Klekot. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy, 2000.

Bauman Z.: *Retrotopia. Jak rządzi nami przeszłość*. Przekł. K. Lebek. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2018.

[27] M. Chodkowska: *Współodpowiedzialność rodziców i szkoły za wychowanie młodych pokoleń (w świetle raportów CBOS)*. W: *Wychowawcza rola szkoły*. Red. J. Kirenko, T. Zubrzycka-Maciąg, D. Wosik-Kawali. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, 2012, s. 13.

[28] M.A. Potocka: *To tylko sztuka...*, s. 237.

Beuys J.: *Teksty, komentarze, wywiady.* Wybór, opracowanie, wstęp J. Jedliński. Warszawa: Wydawnictwo Akademii Ruchu i Centrum Sztuki Współczesnej, 1990.

Chodkowska M.: *Współodpowiedzialność rodziców i szkoły za wychowanie młodych pokoleń (w świetle raportów CBOS).* W: *Wychowawcza rola szkoły.* Red. J. Kirenko, T. Zubrzycka-Maciąg, D. Wosik-Kawali. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, 2012.

Elliott A.: *Koncepcje „ja".* Tłum. S. Królak. Warszawa: „Sic!", 2007.

Goban-Klas T.: *Z zagadnień socjologii sztuki.* Kraków: Państwowe Wydawnictwo Naukowe. Oddział, 1971.

Golka M.: *Socjologia kultury.* Warszawa: Wydawnictwo Naukowe „Scholar", 2007.

Jałowiecki B.: *Przestrzeń społeczna.* W: *Encyklopedia socjologii.* Red. H. Domański et al. Warszawa: Oficyna Naukowa, 2000.

Kaczmarek J.: *Joseph Beuys: od koncepcji artystycznej do teorii społecznej.* „Kultura i Społeczeństwo" 1995, nr 1.

Kamiński A.: *Funkcje pedagogiki społecznej. Praca socjalna i kulturalna.* Wyd. 2 popr. i uzup. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1974.

„Lodołamacz" 2005, nr 4–5, 8.

„Lodołamacz" 2006, nr 13, 16, 17.

Mendel M.: *Pedagogika miejsca i animacja na miejsca wrażliwa.* W: *Pedagogika miejsca.* Red. M. Mendel. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP we Wrocławiu, 2006.

Mendel M.: *Wstęp.* W: *Pedagogika miejsca.* Red. M. Mendel. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP we Wrocławiu, 2006.

Potocka M.A.: *To tylko sztuka.* Warszawa: Wydawnictwo Aletheia, 2008.

Radlińska H.: *Stosunek wychowawcy do środowiska społecznego. Szkice z pedagogiki społecznej.* Warszawa: Nakładem „Naszej Księgarni", spółki akcyjnej Związku Nauczycielstwa Polskiego, 1935.

Stefańska A.: *Uprawianie teatru w kontekście amatorskiej aktywności artystycznej i działalności arteterapeutycznej.* W: *Arteterapia w wymiarze kreacji... Poszukiwania, drogowskazy, refleksje.* Red. A. Stefańska. Poznań–Kalisz: Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Wydział Pedagogiczno-Artystyczny, 2012.

Tuan Y.-F.: *Przestrzeń i miejsce.* Przeł. A. Morawińska. Wstępem opatrzył K. Wojciechowski. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy, 1987.

Wilk T.: *Rewitalizacja społeczna poprzez współczesną sztukę teatralną w ocenie reprezentantów (twórców i odbiorców) sztuki dramatycznej Legnicy, Nowej Huty i Wałbrzycha*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2010.

Wroczyński R.: *Wprowadzenie do pedagogiki społecznej*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1966.

Znaniecki F.: *Socjologia wychowania*. T. 1: *Wychowujące społeczeństwo*. Wstęp J. Szczepański. Wyd. 2. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1973.

Agata Rzymełka-Frąckiewicz, Teresa Wilk

Art in Social Space – the Artistic and Educational Dimension

Summary: The present text is an attempt to draw social attention to the place and role of art in the social/public space, and thus the artistic and social impact of art arranged in this space. Art, apart from its artistic and aesthetic value, has a social-educational and utilitarian value. Presenting works of art in public space can not only revise the way of thinking about art / perception of art, but also develop the need to implement its potential in everyday life. The artistic and social dimension of art is a peculiar configuration of good, truth and beauty – values so socially desirable.

Keywords: art, space, environment, artistic dimension, social dimension, education, upbringing

Agata Rzymełka-Frąckiewicz, Teresa Wilk

Die Kunst im Gesellschaftsraum – künstlerisches und Bildungsaspekt

Zusammenfassung: Der vorliegende Beitrag bezweckt, die Gesellschaft auf Rolle der Kunst im sozialen/öffentlichen Raum und demnach auf künstlerische und soziale Einwirkung der in dem Raum geschaffenen Kunst aufmerksam zu machen. Neben dem künstlerischen und ästhetischen hat die Kunst den bildungssozialen und praktischen Wert. Die Ausstellung der Kunstwerke im öffentlichen Raum kann nicht nur die Art und Weise der Kunstwahrnehmung ändern, sondern auch den Bedarf an Ausnutzung des ganzen Potenzials der Kunst im Alltagsleben erzeugen. Künstlerischer und sozialer Ausmaß der Kunst ist eine gewisse Konfiguration der gesellschaftlich so erwünschten Werte wie: Wohl, Wahrheit und Schönheit.

Schlüsselwörter: Kunst, Raum, Milieu, künstlerisches Aspekt, soziales Aspekt, Bildung, Erziehung

„CHOWANNA" 2019, tom jubileuszowy
ISSN 2353-9682 (wersja elektroniczna)

CC BY SA

DOI: 10.31261/CHOWANNA.2019.S.21

Katarzyna Borzucka-Sitkiewicz
Uniwersytet Śląski w Katowicach
https://orcid.org/0000-0001-6079-3880

Karina Leksy
Uniwersytet Śląski w Katowicach
https://orcid.org/0000-0001-5907-7836

Środowiskowe konteksty nierówności w zdrowiu na przykładzie epidemiologii chorób nowotworowych w Polsce i województwie śląskim

Wprowadzenie teoretyczne

W ostatnim czasie w opisywaniu stanu zdrowia populacji i tworzeniu krajowych polityk zdrowotnych coraz większą uwagę zwraca się na nierówności w zdrowiu, które oznaczają, że w danej grupie ludności pogorszenie stanu zdrowia obserwowane jest częściej niż w innych. Szczególnie duży nacisk kładzie się na tzw. społeczne nierówności w zdrowiu. Podkreśla się, że mamy z nimi do czynienia, kiedy osoby z zajmującej gorszą pozycję grupy społecznej charakteryzuje gorszy stan zdrowia oraz większe narażenie na ryzyko jego utraty niż osoby z grup bardziej uprzywilejowanych. Mowa tu przede wszystkim o tych różnicach, które uznaje się za możliwe do uniknięcia, krzywdzące i niesprawiedliwe[1]. Nierówności w zdrowiu nie zawsze jednak mają charakter społeczny, mogą też być uwarunkowane czynnikami biologicznymi (genetycznymi) czy związanymi ze środowiskiem życia. Zgodnie z założeniami społecznej psychologii środowiskowej, „każdy człowiek realizuje czynności życiowe zawsze w jakimś środowisku.

[1] J. M a z u r: *Czynniki społeczno-ekonomiczne warunkujące zdrowie, nierówności społeczne i nierówności w zdrowiu*. W: *Edukacja zdrowotna. Podstawy teoretyczne, metodyka, praktyka*. Red. B. W o y n a r o w s k a. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2017, s. 7.

Środowisko w zależności od ukształtowania może sprzyjać lub przeszkadzać realizacji codziennych czynności życiowych, może wpływać dodatnio lub ujemnie na samopoczucie, może też rozwijać lub degradować zachowania człowieka"[2].

W odniesieniu do zdrowia środowisko życia jest najogólniej definiowane jako wszystko to, co jest zewnętrzne wobec człowieka i na co nie ma on bezpośredniego wpływu. W tym kontekście jednostce na przykład trudno jest ocenić, „czy żywność, woda, kosmetyki, leki itp. są bezpieczne i niezanieczyszczone, czy zagrożenia w powietrzu, wodzie, hałas są kontrolowane; czy śmieci są właściwie utylizowane; czy występują zagrożenia dla zdrowia w środowisku społecznym"[3]. Jak wskazują dane szacunkowe udostępnione w 2016 roku, średnio 12,6 mln zgonów na świecie spowodowanych było czynnikami związanymi ze środowiskiem – powietrze, woda, żywność i ekosystemy, w których żyjemy, globalnie dopowiadają za 23% wszystkich zgonów, a odsetek ten rośnie do 26% w przypadku dzieci w wieku 0–5 lat oraz do 25% w odniesieniu do dorosłych w wieku 50–75 lat[4]. Badania Światowej Organizacji Zdrowia prowadzone w 3 tysiącach miast ze 103 krajów dowodzą, że na świecie 80% ludzi mieszkających w miastach oddycha powietrzem, którego normy jakości są przekroczone, przy czym istnieje w tym zakresie różnica między państwami bogatymi (56%) i biednymi (98%). Oddychanie zanieczyszczonym powietrzem zwiększa ryzyko wystąpienia takich problemów zdrowotnych, jak wylew, choroba serca, nowotwór płuc oraz ostre i przewlekłe choroby układu oddechowego, na przykład astma[5]. Warto dodać, że spośród objętych badaniem 65 miast w Polsce tylko w 6 zanieczyszczenie powietrza mieściło się w normie. Podkreśla się, że koszty związane z przedwczesnymi zgonami i cho-

[2] A. B a ń k a: *Społeczna psychologia środowiskowa*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar, 2002, s. 25.

[3] B. W o y n a r o w s k a: *Modele czynników warunkujących zdrowie*. W: *Edukacja zdrowotna...*, s. 43.

[4] *Zdrowe środowisko, zdrowi ludzie*. Streszczenie. Raport tematyczny. Sesja poświęcona przeglądowi polityk. Druga sesja Zgromadzenia Środowiskowego Narodów Zjednoczonych Programu Narodów Zjednoczonych ds. Środowiska. Nairobi, 23–27 maja 2016. https://gridw.pl/images/documents/geo6/GEO6_streszczenie_PL_web.pdf [14.02.2019], s. 3; E. S y r e k: *Środowisko życia człowieka – niektóre zagrożenia zdrowia publicznego*. W: *Środowiska uczestnictwa społecznego jednostek, kategorii i grup (doświadczenia socjalizacyjne i biograficzne)*. Red. J. M o d r z e w s k i, A. M a t y s i a k - B ł a s z c z y k, E. W ł o d a r c z y k. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM, 2018, s. 143.

[5] *WHO Global Urban Ambient Air Pollution Database (update 2016)*. https://www.who.int/phe/health_topics/outdoorair/databases/cities/en/ [14.02.2019].

robami powstałymi na skutek zanieczyszczenia powietrza w Europie szacowane są na 1,5 biliona dolarów[6].

O wadze omówionych kwestii świadczy fakt, że znajdują one odzwierciedlenie w Narodowym Programie Zdrowia na lata 2016–2020[7], którego celem strategicznym jest „wydłużenie życia w zdrowiu, poprawa zdrowia i związanej z nim jakości życia ludności oraz zmniejszenie nierówności społecznych w zdrowiu", a jeden z sześciu celów operacyjnych, które mają pomóc w osiągnięciu celu strategicznego, stanowi „ograniczenie ryzyka zdrowotnego wynikającego z zagrożeń fizycznych, chemicznych i biologicznych w środowisku zewnętrznym, miejscu pracy, zamieszkania, rekreacji oraz nauki". Do realizacji zamierzonych celów zaplanowano wielosektorowe działania związane między innymi z przekazywaniem informacji o zagrożeniach środowiskowych, pokazywaniem sposobów zapobiegania chorobom wywoływanym zanieczyszczeniem środowiska oraz badaniem wpływów szeroko rozumianego środowiska na zdrowie[8]. Analizowane zagadnienia podejmowane są także w *Agendzie na rzecz zróżnoważonego rozwoju 2030 (OECD)*, w której wskazuje się w odniesieniu do Polski na kluczowe związki między rozwojem, środowiskiem, zdrowiem oraz jakością życia i opisuje jednocześnie ich uwarunkowania, takie jak niekontrolowana urbanizacja, niezdrowy styl życia, niezrównoważone wzory konsumpcji i produkcji oraz nierówności społeczne[9].

Wydaje się, że wszystkie czynniki przyczyniające się do powstawania nierówności w zdrowiu, ze szczególnym uwzględnieniem czynników środowiskowych, są obserwowane w województwie śląskim, będącym specyficznym obszarem polskiej przestrzeni, przed którym stoją poważne wyzwania wynikające z dużej koncentracji ludności oraz negatywnych procesów i prognoz demograficznych. Województwo śląskie jest zamieszkiwane przez 4,57 mln osób, co stanowi 12% mieszkańców Polski; jednocześnie jest najbardziej zurbanizowanym (77% ludności miejskiej) i najgęściej zaludnionym regionem kraju (371 osób na km^2, podczas gdy średnia krajowa to 123 osoby/km^2). Czynniki środowiskowe, a zwłaszcza wysoka emisja zanieczyszczeń pyłowych i gazo-

[6] E. S y r e k: *Środowisko życia człowieka...*, s. 144.

[7] Rozporządzenie Rady Ministrów z dnia 4 sierpnia 2016 r. w sprawie Narodowego Programu Zdrowia na lata 2016–2020. Dz.U. 2016, poz. 1492. http://prawo.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20160001492 [14.02.2019].

[8] E. S y r e k: *Środowisko życia człowieka...*, s. 145.

[9] *Agenda na Rzecz Zrównoważonego Rozwoju 2030: w kierunku pomyślnego wdrażania w Polsce*. OECD, listopad 2017. https://www.oecd.org/poland/Better-Policy-Series-Poland-Nov-2017-PL.pdf [14.02.2019]; por. E. S y r e k: *Środowisko życia człowieka...*, s. 143.

wych sytuująca ten obszar odpowiednio na 2. i 3. miejscu w kraju pod względem zanieczyszczenia powietrza, degradacja gruntów związana z wysokim poziomem użytkowania gospodarczego zasobów oraz długotrwałą działalnością przemysłu silnie wpływającego na środowisko, a także historycznie utrwalony styl życia znajdują odzwierciedlenie w niepokojących wskaźnikach stanu zdrowia mieszkańców. Analiza wartości wskaźnika przeciętnego trwania życia noworodka w momencie urodzenia pokazuje, że województwo śląskie należy uznać za jeden z najgorszych obszarów w kraju pod względem zanieczyszczenia. W województwie śląskim współczynnik zgonów na 100 tysięcy ludności plasuje ten region na 3. miejscu w Polsce. Na szczególne podkreślenie zasługuje niekorzystny wynik porównania wartości wskaźników umieralności przedwczesnej osób w wieku 0–64 lat w województwie śląskim do parametrów ogólnopolskich, przy czym na 2. miejscu na liście najczęstszych przyczyn zgonów na Śląsku znajdują się choroby nowotworowe[10].

Obiektywne dane dowodzą, że podjęcie na terenie województwa śląskiego działań badawczych dotyczących nierówności w zdrowiu jest zasadne i potrzebne.

Metodologia badań własnych

Wyniki badań prezentowanych w niniejszym artykule są wycinkiem szerszych działań diagnostycznych, które zostały podjęte w ramach grantu pt. *Promocja zdrowego sposobu odżywiania i aktywności fizycznej w szkołach podstawowych na terenie miasta Bytomia – diagnoza potrzeb edukacyjnych w kontekście planowania skutecznych działań z zakresu pierwotnej profilaktyki chorób nowotworowych*, finansowanego ze środków Polskiej Ligi Walki z Rakiem. Sformułowana na potrzeby projektu problematyka badawcza była spójna ze Strategią walki z rakiem w Polsce 2015–2024, a konkretnie z jej celem 10: *Promowanie zdrowego sposobu odżywiania i aktywności fizycznej*. Jedno z pytań badawczych dotyczyło epidemiologii na terenie województwa śląskiego chorób nowotworowych powiązanych z niską aktywnością fizyczną i nieprawidłową dietą. Wyniki badań w tym zakresie stały się przedmiotem niniejszego opracowania.

[10] *Priorytety dla regionalnej polityki zdrowotnej*. Śląski Urząd Wojewódzki w Katowicach. Data aktualizacji: 2016. http://www.katowice.uw.gov.pl/wydzial/wydzial-zdrowia/priorytety-dla-regionalnej-polityki-zdrowotnej [4.12.2018], s. 2.

W ramach przeprowadzonych działań diagnostycznych dokonano między innymi analizy dokumentów zastanych dotyczących zachorowalności i umieralności na wybrane typy nowotworów. Analizie poddano dane statystyczne zamieszczone w Krajowym Rejestrze Nowotworów[11] odnoszące się do nowotworu: jelita grubego, piersi, trzonu macicy, przełyku, żołądka, jamy ustnej, wątroby, woreczka żółciowego i nerki. Dane opisujące zachorowania i zgony w województwie śląskim porównano z danymi ogólnopolskimi. Skoncentrowano się na tzw. wskaźnikach surowych, określających ilość zachorowań/zgonów na 100 tysięcy mieszkańców. Aby lepiej określić dynamikę badanych zjawisk, analizie poddano zachorowalność i umieralność w okresie dekady, tj. w latach 2006–2015. Zamknięcie badań na roku 2015 podyktowane było faktem, że najnowsze opracowania statystyczne publikowane w oficjalnych informatorach[12] pochodzą właśnie z tego roku.

Wyniki badań własnych

Jak ustalono, w województwie śląskim w trakcie analizowanych 10 lat odnotowano **średnio** więcej zachorowań na większość analizowanych typów nowotworów niż w pozostałych regionach Polski. W badanej dekadzie jedynie zachorowań na nowotwór piersi i woreczka żółciowego było średnio więcej w skali całego kraju niż na Śląsku.

W Polsce zachorowalność na poszczególne typy nowotworów w ciągu badanych 10 lat przedstawia się następująco (w kolejności od najczęściej do najrzedziej występujących):

1) nowotwór piersi;
2) nowotwór jelita grubego;
3) nowotwór żołądka;
4) nowotwór trzonu macicy;
5) nowotwór nerki;
6) nowotwór przełyku;
7) nowotwór wątroby;
8) nowotwór woreczka żółciowego;
9) nowotwór jamy ustnej.

[11] *Dieta*. Krajowy Rejestr Nowotworów. http://onkologia.org.pl/dieta/ [14.02.2019]; *Aktywność fizyczna*. Krajowy Rejestr Nowotworów. http://onkologia.org.pl/aktywnosc-fizyczna/ [14.02.2019].

[12] [*Raporty*]. Krajowy Rejestr Nowotworów. http://onkologia.org.pl/raporty/ [2.01.2019]; Raporty Wydziału Zdrowia Śląskiego Urzędu Wojewódzkiego w Katowicach. http://www.katowice.uw.gov.pl/wydzial/wydzial-zdrowia/zadania-oddzialu-analiz-i-statystyki-medycznej [24.11.2018].

Opisana tendencja jest taka sama w województwie śląskim i na terenie całego kraju. W ciągu 10 lat odnotowano zauważalny wzrost liczby zachorowań na nowotwory piersi, jelita grubego i trzonu macicy zarówno na Śląsku, jak i w całej Polsce.

Podobnie jak w przypadku zachorowalności, w odniesieniu do umieralności uwagę zwraca fakt, iż średnia liczba zgonów na większość analizowanych typów nowotworów na 100 tysięcy mieszkańców jest na Śląsku większa niż w całym kraju. Odwrotną tendencję można zauważyć jedynie w przypadku nowotworu woreczka żółciowego. Oznacza to, że średnia liczba zgonów na nowotwór piersi na 100 tysięcy mieszkańców jest większa na Śląsku, mimo iż średnia liczba zachorowań w skali całego kraju jest wyższa niż średnia liczba zachorowań w województwie śląskim. Jest to istotne wskazanie dla profilaktyki tego typu nowotworów, ponieważ najwyraźniej w województwie śląskim rozpoznawane są one zbyt późno, a zatem zmniejsza się szansa na ich wyleczenie.

Na podstawie średniej z 10 lat można ustalić, które typy nowotworów są najczęstszą przyczyną zgonów (dotyczy to zarówno Śląska, jak i całej Polski):

1) nowotwór jelita grubego;
2) nowotwór piersi;
3) nowotwór żołądka;
4) nowotwór nerki;
5) nowotwór wątroby;
6) nowotwór przełyku;
7) nowotwór trzonu macicy;
8) nowotwór woreczka żółciowego;
9) nowotwór jamy ustnej.

Zwraca uwagę większa średnia umieralność niż średnia zachorowalność na nowotwór jelita grubego i wątroby. Na tej podstawie można wysunąć wniosek o zbyt późnym wykrywaniu wymienionych typów nowotworów. Ponadto, podobnie jak w przypadku zachorowań, w ciągu dekady zauważyć można wyraźny wzrost liczby zgonów spowodowanych nowotworem jelita grubego, piersi i trzonu macicy – odnotowano to zarówno w statystykach dotyczących Śląska, jak i ogólnopolskich (tabela 1).

Oprócz danych odnoszących się do ogółu populacji w trakcie badań własnych analizowano także dane dotyczące zachorowalności i umieralności na wybrane typy nowotworów wśród kobiet i mężczyzn. W grupie kobiet lista zachorowań na poszczególne typy nowotworów od najczęściej do narzadziej występujących ustalona na podstawie 10-letniej średniej jest taka sama dla Śląska oraz dla całego kraju i jest podobna do listy zachorowań dotyczącej całej populacji, uwzględniającej obie płcie.

Tabela 1

Średnia zachorowalność i umieralność na nowotwory powiązane z niską aktywnością fizyczną i nieprawidłowym sposobem odżywiania się – dane dotyczące województwa śląskiego i Polski (2006–2015) (na 100 tys. mieszkańców)

Typy nowotworów wraz z ich oznaczeniami	Kobiety				Mężczyźni				Ogółem			
	Z		U		Z		U		Z		U	
	Śląsk	Polska	Śląsk	Polska	Śląsk	Polska	Śląsk	Polska	Śląsk	Polska	Śląsk	Polska
Jamy ustnej (C04)	**0,6**	0,5	**0,4**	0,3	**2,1**	1,7	**1,5**	1,2	**1,3**	1,1	**0,9**	0,7
Przełyku (C15)	**1,7**	1,4	**2,0**	1,5	**6,7**	5,5	**8,2**	6,3	**4,1**	3,3	**5,0**	3,9
Żołądka (C16)	**10,3**	9,5	**11,2**	9,6	**20,5**	18,6	**22,6**	18,7	**15,2**	13,9	**16,7**	14,1
Jelita grubego (C18)	**22,8**	22,2	**18,7**	16,6	**26,9**	26,1	**22,4**	20,3	**24,8**	24,1	**20,5**	18,5
Wątroby (C22)	2,9	**3,1**	**4,8**	4,7	**4,6**	4,3	**6,5**	5,7	**3,7**	3,6	**5,6**	5,2
Woreczka żółciowego (C23)	3,3	**4,0**	4,2	**4,5**	0,9	**1,1**	1,1	**1,2**	2,1	**2,6**	2,7	**2,9**
Piersi (C50)	79,4	**80,8**	**32,6**	28,0	0,5	**0,6**	**0,4**	0,3	41,4	**42,0**	**17,0**	14,5
Trzonu macicy (C54)	**27,8**	26,5	**6,0**	5,6	–	–	–	–	**14,4**	13,7	**3,1**	3,0
Nerki (C64)	**9,6**	9,1	**5,5**	4,8	**15,0**	14,8	**9,4**	8,5	**12,2**	11,9	**7,4**	6,6

Objaśnienie: **U** – umieralność; **Z** – zachorowalność.

W tabeli wyróżniono te dane dotyczące Śląska lub całej Polski, które wskazują na przewagę zachorowań/zgonów w danej populacji.

Poszczególne typy nowotworów od najczęściej do narzadziej występujących w populacji to:

1) nowotwór piersi;
2) nowotwór trzonu macicy;
3) nowotwór jelita grubego;
4) nowotwór żołądka;
5) nowotwór nerki;
6) nowotwór woreczka żółciowego;
7) nowotwór wątroby;
8) nowotwór przełyku;
9) nowotwór jamy ustnej.

W trakcie analizowanej dekady w populacji kobiet zarówno w województwie śląskim, jak i w całej Polsce szczególnie dynamicznie wzrosła liczba zachorowań na nowotwory piersi, trzonu macicy i jelita grubego. Przekłada się to niestety także na zauważalny wzrost liczby zgonów spowodowanych tymi trzema rodzajami nowotworów – wzrost ten w przypadku nowotworu trzonu macicy jest aż dwukrotny. Dodatkowo, na podstawie średniej zachorowań obliczonej dla okresu 10-letniego można stwierdzić, że zachorowania na większość analizowanych typów nowotworów występują częściej wśród kobiet na Śląsku niż wśród kobiet w skali całego kraju – odwrotną tendencję zaobserwowano tylko w przypadku zachorowań na nowotwór piersi, woreczka żółciowego i wątroby. Po odniesieniu tych wyników do danych dotyczących umieralności okazuje się jednak, że średnia liczba zgonów mieszkanek Śląska na nowotwór piersi i wątroby jest większa niż średnia liczba takich zgonów na terenie całej Polski. Uzyskane wyniki mogą zatem świadczyć o zbyt późnym wykrywaniu nowotworów tych typów na terenie województwa.

Tymczasem lista zgonów kobiet na analizowane rodzaje nowotworów od najczęściej do najrzadziej odnotowywanych jest taka sama dla obu badanych obszarów i obejmuje nowotwory:

1) piersi;
2) jelita grubego;
3) żołądka;
4) trzonu macicy;
5) nerki;
6) wątroby;
7) woreczka żółciowego;
8) przełyku;
9) jamy ustnej.

Analiza listy zachorowań i listy przyczyn zgonów w populacji kobiet pozwala dostrzec, że wyżej na drugiej z list znalazły się nowotwory jelita grubego i żołądka, zatem więcej chorujących kobiet umiera na te nowotwory niż na inne typy nowotworów, co należałoby uwzględnić w planowaniu działań profilaktyczno-edukacyjnych. Dodatnia dynamika zgonów kobiet jest szczególnie zauważalna w przypadku nowotworów trzonu macicy (dwukrotny wzrost średniej liczby zgonów) i piersi, a dodatkowo na Śląsku – nowotworów jelita grubego i nerki.

W grupie mężczyzn uwagę zwraca fakt, że zarówno liczba zachorowań, jak i liczba zgonów na wybrane typy nowotworów jest tu znacznie większa niż w grupie kobiet (w przypadku nowotworów żołądka i nerki prawie dwukrotnie, a w przypadku nowotworów przełyku i jamy ustnej – ponad dwukrotnie). Wyjątek stanowi jedynie nowotwór woreczka żółciowego – zapada na niego więcej kobiet niż mężczyzn. Podobnie jak

w populacji kobiet, także wśród mężczyzn obserwowana jest wyższa średnia liczba zachorowań i zgonów na prawie wszystkie analizowane rodzaje nowotworów na 100 tysięcy mieszkańców w województwie śląskim aniżeli na terenie całego kraju – odwrotna tendencja dotyczy tylko nowotworów piersi/sutka i woreczka żółciowego.

W populacji mężczyzn w okresie 10 lat lista zachorowań na nowotwory od najczęściej do najrzadziej występujących kształtuje się podobnie na Śląsku oraz w całej Polsce. Do najczęściej występujących nowotworów należą:
1) nowotwór jelita grubego;
2) nowotwór żołądka;
3) nowotwór nerki;
4) nowotwór przełyku;
5) nowotwór wątroby;
6) nowotwór jamy ustnej;
7) nowotwór woreczka żółciowego;
8) nowotwór piersi/sutka.

Można zatem stwierdzić, że listy zachorowań na poszczególne typy nowotworów w grupie kobiet i mężczyzn – nie licząc nowotworów powiązanych z cechami płciowymi, jak nowotwór piersi i trzonu macicy – są zasadniczo do siebie podobne, z wyjątkiem większej zapadalności na nowotwór przełyku i jamy ustnej wśród mężczyzn oraz na nowotwór woreczka żółciowego wśród kobiet. Dynamika zachorowań w populacji mężczyzn nie jest jednak tak duża jak w populacji kobiet – w ciągu dekady daje się zaobserwować jedynie zauważalny wzrost zapadalności na nowotwór jelita grubego.

W ciągu analizowanych 10 lat wyraźnie zaznacza się wyższa w województwie śląskim średnia liczba zgonów mężczyzn na analizowane typy nowotworów na 100 tysięcy mieszkańców od średniej liczby zgonów w tej grupie w całym kraju – z odwrotną sytuacją mamy do czynienia tylko w przypadku nowotworu woreczka żółciowego. Listy opracowane na podstawie średnich liczb zgonów na poszczególne typy nowotworów na 100 tysięcy mieszkańców dotyczące Śląska i Polski ustalone dla okresu 10 lat są podobne. W województwie śląskim lista zgonów obejmuje (w kolejności od najczęstszej przyczyny zgonu):
1) nowotwór żołądka;
2) nowotwór jelita grubego;
3) nowotwór nerki;
4) nowotwór przełyku;
5) nowotwór wątroby;
6) nowotwór jamy ustnej;
7) nowotwór woreczka żółciowego;
8) nowotwór piersi/sutka.

Na pierwszym miejscu listy obejmującej populację całej Polski znajduje się nowotwór jelita grubego, a na drugim – nowotwór żołądka. Pozostała część listy pokrywa się z listą opracowaną dla województwa śląskiego. Na tej podstawie można wysnuć wniosek, że istnieje konieczność zwiększenia intensywności oddziaływań profilaktycznych dotyczących nowotworu żołądka wśród mężczyzn zamieszkujących województwo śląskie. Jeśli odniesiemy te dane do dynamiki umieralności na wybrane typy nowotworów wśród mężczyzn, to możemy stwierdzić, że w ciągu dekady obserwowalny jest nieznaczny wzrost zgonów na nowotwór jelita grubego i nerki. Z porównania umieralności kobiet i mężczyzn wynika z kolei, że mężczyźni częściej niż kobiety umierają na nowotwór przełyku i jamy ustnej

Wnioski

W podsumowaniu przeprowadzonej analizy odnoszącej się do zachorowalności i umieralności na nowotwory powiązane z niską aktywnością fizyczną i nieprawidłową dietą sformułować można następujące wnioski dotyczące oddziaływań interwencyjnych, profilaktycznych i edukacyjnych:

1. Potrzebne jest zintensyfikowanie działań profilaktycznych zorientowanych właściwie na wszystkie analizowane typy nowotworów, zwłaszcza na terenie Śląska, gdzie zarówno średnia zachorowalność, jak i średnia umieralność na uwzględnione w badaniach choroby nowotworowe jest większa niż średnia dla całego kraju. Działania te powinny obejmować elementy edukacji dotyczącej wczesnej diagnostyki analizowanych chorób, jak również możliwości zapobiegania im poprzez prozdrowotne zmiany w stylu życia.
2. Szczególną uwagę w planowaniu oddziaływań profilaktycznych warto skoncentrować na mężczyznach – w tej grupie wskaźniki zachorowań i zgonów są znacznie wyższe niż w populacji kobiet. Działania profilaktyczne podejmowane wśród mężczyzn powinny dotyczyć w pierwszej kolejności nowotworów przełyku, jamy ustnej, jelita grubego, nerki, a także – zwłaszcza w województwie śląskim – nowotworu żołądka.
3. W odniesieniu do kobiet w planowaniu oddziaływań profilaktyczno-edukacyjnych szczególny nacisk należy położyć na edukację w zakresie zapobiegania takim rodzajom nowotworów, jak nowotwory piersi, trzonu macicy i wątroby, a w województwie śląskim dodatkowo nowotwory jelita grubego i nerki.
4. W związku z zaobserwowanymi nierównościami w zdrowiu zależnymi od miejsca zamieszkania wydaje się, że szczególnie na

obszarach większej degradacji środowiskowej potrzebne jest zintensyfikowanie działań zwiększających świadomość zdrowotną mieszkańców oraz ich kapitał społeczny, który – jak dowiedziono – ma istotne znaczenie dla zdrowia i ujawnia się poprzez:

- gęstość sieci wspólnotowych (*community networks*);
- zaangażowanie obywatelskie (*civic engagement*);
- poczucie tożsamości lokalnej (*local civic identity*);
- wzajemność relacji i wzorce współpracy związane z pewnością otrzymania pomocy w trudnej sytuacji (*recipriocity and norms of cooperation*);
- zaufanie społeczne (*trust in the community*)[13].

Warto zaznaczyć, że wymienione wskazania otwierają nowe pola interwencji w zakresie promocji zdrowia. Jest to szczególnie istotne ze względu na fakt, że – pomimo wysokich w województwie śląskim w porównaniu z całym krajem wskaźników infrastruktury i kadr służby zdrowia – zapotrzebowanie na usługi medyczne w tym regionie jest bardzo duże, o czym świadczy długi czas oczekiwania na leczenie i ograniczona dostępność do wybranych świadczeń zdrowotnych[14]. Dowodzi to wyraźnie, że lepiej zapobiegać, niż leczyć, co wskazuje z kolei na pilną potrzebę podjęcia oddziaływań profilaktycznych i edukacyjnych, a co za tym idzie – na rosnące znaczenie pracowników systemu pomocy społecznej i edukacji, w tym pedagogów społecznych, w promocji zdrowia. Jej zadania wpisują się bowiem w coraz większym stopniu w obszar pracy w środowisku[15] i jako takie wymagają dużego zaangażowania przedstawicieli służb społecznych. Podkreśla się, że kapitał społeczny można wzmocnić poprzez społeczną ofertę dotyczącą dbałości o zdrowie, związaną na przykład z istniejącą infrastrukturą, propozycjami instytucji działających w obszarze zdrowia czy możliwością korzystania z działań zorientowanych na wzmacnianie zdrowia[16]. W kontekście edukacyjnym z kolei głównym celem działań z zakresu promocji zdrowia jest opracowywanie i wdrażanie kompleksowych programów edukacji zdrowotnej ukierunkowanych

[13] A. Małkowska-Szkutnik: *Wsparcie społeczne a zdrowie*. W: *Edukacja zdrowotna...*, s. 71.

[14] *Priorytety dla regionalnej polityki zdrowotnej...*, s. 3; *Dieta*. Krajowy Rejestr Nowotworów. http://onkologia.org.pl/dieta/ [14.02.2019]; *Aktywność fizyczna*. Krajowy Rejestr Nowotworów. http://onkologia.org.pl/aktywnosc-fizyczna/ [14.02.2019].

[15] E. Syrek: *Możliwości działania pedagogów społecznych w obszarze promocji zdrowia*. W: *Pedagog społeczny w meandrach środowiska lokalnego*. Red. B. Kromolicka. Szczecin: Katedra Pedagogiki Społecznej Uniwersytetu Szczecińskiego – Ars Atelier, 2008, s. 216.

[16] A. Małkowska-Szkutnik: *Wsparcie społeczne a zdrowie...*

na środowiska społeczne kluczowe dla kształtowania zdrowia[17]. Warto podkreślić, że zgodnie ze współczesną wiedzą na temat nierówności w zdrowiu, w realizacji edukacji zdrowotnej należy wziąć pod uwagę:

1) dostosowanie programów edukacyjnych do określonej grupy odbiorców;
2) sformułowanie celów nie tylko w kategoriach zmiany poziomu skuteczności działań, lecz także zmniejszania różnic między grupami społecznymi/demograficznymi;
3) dokonanie oceny skuteczności wdrażanych programów nie tylko w skali ogólnej, lecz także w grupach społecznych[18].

Oprócz działań edukacyjnych ważne jest aktywizowanie mieszkańców i władz samorządowych do podejmowania inicjatyw na rzecz poprawy zdrowia społeczności lokalnej. Tworzenie wspólnych koalicji na rzecz zdrowia skutkuje bowiem lepszym samopoczuciem jednostek i społeczności, co pozwala uniknąć znacznych strat ludzkich i kapitałowych, a w konsekwencji przyczynia się do większego dobrostanu (*wellbeing*) w skali całego kraju[19].

Bibliografia

Agenda na Rzecz Zrównoważonego Rozwoju 2030: w kierunku pomyślnego wdrażania w Polsce. OECD, listopad 2017. https://www.oecd.org/poland/Better-Policy-Series-Poland-Nov-2017-PL.pdf [14.02.2019].

Aktywność fizyczna. Krajowy Rejestr Nowotworów. http://onkologia.org.pl/aktywnosc-fizyczna/ [14.02.2019].

Bańka A.: *Społeczna psychologia środowiskowa*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar, 2002.

Cianciara D.: *Trzy dekady promocji zdrowia – czas działać*. „Problemy Higieny i Epidemiologii" 2011, nr 92 (1).

Dieta. Krajowy Rejestr Nowotworów. http://onkologia.org.pl/dieta/ [14.02.2019].

Kowalczewska-Grabowska K.: *Promocja zdrowia w środowisku lokalnym. Założenia teoretyczne i praktyczne egzemplifikacje (perspektywa pedagogiczna)*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2013.

[17] K. Kowalczewska-Grabowska: *Promocja zdrowia w środowisku lokalnym. Założenia teoretyczne i praktyczne egzemplifikacje (perspektywa pedagogiczna)*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2013, s. 143.

[18] J. Mazur: *Czynniki społeczno-ekonomiczne warunkujące zdrowie, nierówności społeczne i nierówności w zdrowiu...*

[19] D. Cianciara: *Trzy dekady promocji zdrowia – czas działać*. „Problemy Higieny i Epidemiologii" 2011, nr 92 (1), s. 12.

Małkowska-Szkutnik A.: *Wsparcie społeczne a zdrowie*. W: *Edukacja zdrowotna. Podstawy teoretyczne, metodyka, praktyka*. Red. B. Woynarowska. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2017.

Mazur J.: *Czynniki społeczno-ekonomiczne warunkujące zdrowie, nierówności społeczne i nierówności w zdrowiu*. W: *Edukacja zdrowotna. Podstawy teoretyczne, metodyka, praktyka*. Red. B. Woynarowska. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2017.

Priorytety dla regionalnej polityki zdrowotnej. Śląski Urząd Wojewódzki w Katowicach. Data aktualizacji: 2016. http://www.katowice.uw.gov.pl/wydzial/wydzial-zdrowia/priorytety-dla-regionalnej-polityki-zdrowotnej [4.12.2018].

[*Raporty*]. Krajowy Rejestr Nowotworów. http://onkologia.org.pl/raporty/ [2.01.2019].

Raporty Wydziału Zdrowia Śląskiego Urzędu Wojewódzkiego w Katowicach. http://www.katowice.uw.gov.pl/wydzial/wydzial-zdrowia/zadania-oddzialu-analiz-i-statystyki-medycznej [24.11.2018].

Rozporządzenie Rady Ministrów z dnia 4 sierpnia 2016 r. w sprawie Narodowego Programu Zdrowia na lata 2016–2020. Dz.U. 2016, poz. 1492. http://prawo.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20160001492 [14.02.2019].

Syrek E.: *Możliwości działania pedagogów społecznych w obszarze promocji zdrowia*. W: *Pedagog społeczny w meandrach środowiska lokalnego*. Red. B. Kromolicka. Szczecin: Katedra Pedagogiki Społecznej Uniwersytetu Szczecińskiego – Ars Atelier, 2008.

Syrek E.: *Środowisko życia człowieka – niektóre zagrożenia zdrowia publicznego*. W: *Środowiska uczestnictwa społecznego jednostek, kategorii i grup (doświadczenia socjalizacyjne i biograficzne)*. Red. J. Modrzewski, A. Matysiak-Błaszczyk, E. Włodarczyk. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM, 2018.

WHO Global Urban Ambient Air Pollution Database (update 2016). https://www.who.int/phe/health_topics/outdoorair/databases/cities/en/ [14.02.2019].

Woynarowska B.: *Modele czynników warunkujących zdrowie*. W: *Edukacja zdrowotna. Podstawy teoretyczne, metodyka, praktyka*. Red. B. Woynarowska. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2017.

Zdrowe środowisko, zdrowi ludzie. Streszczenie. Raport tematyczny. Sesja poświęcona przeglądowi polityk. Druga sesja Zgromadzenia Środowiskowego Narodów Zjednoczonych Programu Narodów Zjednoczonych ds. Środowiska. Nairobi, 23–27 maja 2016. https://gridw.pl/images/documents/geo6/GEO6_streszczenie_PL_web.pdf [14.02.2019].

Katarzyna Borzucka-Sitkiewicz, Karina Leksy

Environmental Contexts of Health Inequalities on the Example of Data on Cancer Epidemiology in Poland and in the Silesian Voivodeship

Summary: Health inequalities are being increasingly considered in describing population health and creating health policies. Particular emphasis is put on the so-called social inequalities, however, it is emphasized that they may also be conditioned by biological or environmental factors. The latter type of inequalities is the subject of interest in the present study. The presented research results are a part of wider diagnostic activities that were undertaken within the *Onkogranty II* project. They include a comparison of data on the epidemiology of cancer caused by low physical activity and poor diet in the province of Silesia and throughout the country.

Keywords: health inequalities, environment, cancer epidemiology, diet, physical activity

Katarzyna Borzucka-Sitkiewicz, Karina Leksy

Milieubedingte Kontexte der Ungleichheiten im Gesundheitswesen nach den Daten aus dem Bereich der Epidemiologie der Krebskrankheiten in Polen und in Schlesischer Woiwodschaft

Zusammenfassung: Bei Schilderung des Gesundheitszustandes einer Population und Entwicklung inländischer Gesundheitspolitiken wird immer größere Aufmerksamkeit den im Gesundheitsbereich festgestellten Ungleichheiten geschenkt. Berücksichtigt werden vor allem sog. soziale Ungleichheiten, die aber auch durch biologische oder milieubedingte Faktoren verursacht werden können. Die letztgenannte Art der Ungleichheiten ist Gegenstand des vorliegenden Beitrags. Die hier zu präsentierten Forschungsergebnisse stellen einen Teil umfangreicherer diagnostischer Maßnahmen dar, welche im Rahmen des Projektes *Onkogranty II* ergriffen werden. Sie umfassen eine Aufstellung von Daten über Epidemiologie der Krebskrankheiten auf dem Gebiet der Schlesischer Woiwodschaft und in ganz Polen, die mit niedriger körperlicher Aktivität und schlechter Diät verbunden sind.

Schlüsselwörter: Ungleichheiten im Gesundheitsbereich, Milieu, Epidemiologie der Krebskrankheiten, Diät, körperliche Aktivität

„CHOWANNA" 2019, tom jubileuszowy
ISSN 2353-9682 (wersja elektroniczna)
CC BY SA
DOI: 10.31261/CHOWANNA.2019.S.22

Katarzyna Kowalczewska-Grabowska
Uniwersytet Śląski w Katowicach
https://orcid.org/0000-0002-9309-7600

Subiektywna ocena stanu zdrowia mieszkańców Tychów (raport z badań)

Wprowadzenie

Zdrowie jest kategorią złożoną, wielowymiarową, a uwarunkowania zdrowia można uznać za uniwersalne, odnoszące się do wszystkich społeczeństw, chociaż natężenie tych uwarunkowań może być zależne od lokalnych środowisk. Poszczególne uwarunkowania zdrowia są od siebie wzajemnie zależne.

Przeniesienie akcentów w ramach uwarunkowań zdrowia z koncepcji biomedycznych na aspekty społeczne nastąpiło wraz z opublikowaniem w 1974 roku *New Perspectives on the Health of Canadians* – raportu ministra zdrowia Kanady Marca Lalonde'a[1]. Dokument ten nazywano później „koncepcją pól zdrowia"[2]. Punktem wyjścia owego raportu była definicja traktująca zdrowie jako wynik działania czynników związanych z dziedziczeniem genetycznym, ze środowiskiem, stylem życia i z opieką zdrowotną. Takie ujęcie zdrowia pozwoliło na wyodrębnienie czterech zasadniczych obszarów jego determinantów, do których zaliczono:

– obszar biologii i genetyki;

[1] M. Lalonde: *A New Perspective on the Health of Canadians. A Working Document*. Information Canada, Ottawa, 1974 – podaję za: M.J. Wysocki, M. Miller: *Paradygmat Lalonde'a, Światowa Organizacja Zdrowia i Nowe Zdrowie Publiczne*. „Przegląd Epidemiologiczny" 2003, nr 57, s. 505.

[2] J. Green, K. Tones: *Health Promotion. Planning and Strategies*. Los Angeles–London–New Delphi–Singapore–Washington: Sage, 2010, s. 85.

- obszar zachowań zdrowotnych (pro- i antyzdrowotnych) i stylu życia;
- obszar środowiskowy (uwzględniający czynniki ekonomiczne, kulturowe, społeczne i fizyczne);
- obszar organizacji systemu opieki zdrowotnej[3].

Dopiero w roku 1995 roku B. Badura, który swoje rozważania oparł na koncepcji Lalonde'a, podjął próbę oszacowania wpływu poszczególnych grup czynników na zdrowie[4]. Dokonał analizy wskaźników umieralności z powodu określonych chorób (na przykład chorób układu krążenia, chorób nowotworowych) i w wartościach procentowych podał szacunkowy wpływ poszczególnych czynników na zdrowie. Przyjmuje się, że orientacyjny procentowy udział wyróżnionych czterech grup czynników to: około 20% – wpływ środowiska, około 20% – wpływ biologii człowieka, około 15–20% – wpływ organizacji opieki medycznej. W największym stopniu na stan zdrowia człowieka ma wpływ styl jego życia – w 50–52% właśnie styl życia jednostki decyduje o jej zdrowiu[5].

W licznych opracowaniach naukowych podkreśla się, że stan zdrowia człowieka jest w dużej mierze zależny od jego indywidualnych decyzji i wyborów, w tym dotyczących podejmowanych zachowań. Za zachowania zdrowotne jednostki uważa się te elementy jej codziennego życia, które wpływają na jej stan zdrowia, a wynikają z wolnych indywidualnych wyborów i decyzji[6]. Helena Sęk ujmuje te zachowania jako „reaktywne, nawykowe i celowe formy aktywności człowieka, które pozostają na gruncie wiedzy obiektywnej i subiektywnego przekonania w istotnym, wzajemnym związku ze zdrowiem"[7]. Zachowania te można charakteryzować jako czynności, które:

---

[3] M.J. Wysocki, M. Miller: *Paradygmat Lalonde'a...*, s. 506.

[4] B. Badura: *What Is and What Determines Health*. In: *Scientific Foundations for Public Health Policy in Europe*. Eds. U. Laser, E. de Leeuw, Ch. Stock. München: Juventa Verlag, 1995.

[5] B. Woynarowska: *Edukacja zdrowotna*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2007, s. 44–45. Por. *Narodowy Program Zdrowia na lata 2007–2015*. http://www.mz.gov.pl/wwwfiles/ma_struktura/docs/zal_urm_npz_90_15052007p.pdf [1.10.2014].

[6] D. Żołnierczuk-Kieliszek: *Zachowania zdrowotne i ich związek ze zdrowiem*. W: *Zdrowie publiczne. Podręcznik dla studentów i absolwentów wydziałów pielęgniarstwa i nauk o zdrowiu Akademii Medycznych*. Red. T.B. Kulik, M. Latalski. Lublin: Czelej, 2002, s. 75.

[7] H. Sęk: *Zdrowie behawioralne*. W: *Psychologia. Podręcznik akademicki*. Red. J. Strelau. T. 3. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2000, s. 539.

- „bezpośrednio lub pośrednio i w dalszej perspektywie sprzyjają lub szkodzą utrzymaniu normatywnych standardów zdrowia fizycznego i/lub psychicznego,
- kształtują się w rezultacie doświadczeń socjalizacyjnych jednostki, zwłaszcza w interakcji z bezpośrednim otoczeniem społecznym,
- są na tyle powszechne czy masowe, że stanowią problem społeczny, a nie dotyczą tylko jednostki"[8].

Wśród zachowań zdrowotnych wyróżniamy zachowania prozdrowotne (biopozytywne) i antyzdrowotne (bionegatywne), natomiast ze względu na stan zdrowia jednostki wyróżnia się zachowania zdrowotne w zdrowiu, zachowania zdrowotne w doświadczaniu choroby oraz zachowania zdrowotne w roli chorego[9].

Oparta na społeczno-ekologicznym modelu zdrowia ocena sytuacji zdrowotnej wymaga prowadzenia badań empirycznych i gromadzenia danych statystycznych na różnym poziomie agregacji[10]. Obecnie tradycyjna sprawozdawczość statystyczna jest uzupełniana badaniami metodą sondażową, co pozwala na dokonanie pełniejszej diagnozy stanu zdrowia określonej populacji. Dane miękkie umożliwiają poznanie samooceny stanu zdrowia, diagnozę elementów stylu życia oraz zachowań zdrowotnych i antyzdrowotnych. Sprzyjają również poznaniu opinii na temat funkcjonowania opieki medycznej. Stanowią też cenny materiał do analizy potrzeb czy motywów działania jednostek w danej społeczności oraz poznania stopnia świadomości respondentów w zakresie tematów związanych ze zdrowiem.

Założenia metodologiczne

Przeprowadzone badania sondażowe miały na celu dokonanie diagnozy behawioralnej, która obejmowała wskaźniki subiektywne, a mianowicie opinie mieszkańców Tychów na temat ich osobistego poczucia

[8] A. Frączek, E. Stępień: *Zachowania związane ze zdrowiem dorastających a promocja zdrowia*. W: *Promocja zdrowia. Psychologiczne podstawy wdrożeń*. Red. Z. Ratajczak, I. Heszen-Niejodek. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 1997 – cyt. za: J. Mateusiak, E. Gwozdecka-Wolniaszek: *O zachowaniach zdrowotnych przez pryzmat współczesności*. W: *Kultura współczesna a zdrowie*. Red. M. Górnik-Durose. Sopot: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2013, s. 158.

[9] D. Żołnierczuk-Kieliszek: *Zachowania zdrowotne i ich związek ze zdrowiem...*, s. 76.

[10] I. Laskowska: *Zdrowie i nierówności w zdrowiu – determinanty i implikacje ekonomiczno-społeczne*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, 2012, s. 31.

zdrowia oraz podejmowania zachowań zdrowotnych i antyzdrowotnych. W toku badań podjęto próbę udzielenia odpowiedzi na postawione problemy badawcze:

- Jakie subiektywne opinie na temat własnego zdrowia mają mieszkańcy Tychów?
- Czy, a jeśli tak, to w jakim stopniu płeć warunkuje subiektywnie odczuwany przez badanych stan zdrowia?

Badania przeprowadzono techniką sondażu z zastosowaniem ankiety skierowanej drogą elektroniczną do mieszkańców Tychów w wieku produkcyjnym i poprodukcyjnym. Opracowany w tym celu autorski Kwestionariusz Percepcji Zdrowia i Lokalnych Inicjatyw z Obszaru Ochrony i Promocji Zdrowia zawierał 10 pytań; odpowiedzi na ostatnie pytanie zaznaczano na 5-stopniowej skali Likerta (analiza tego pytania została w artykule pominięta). Pytania 1–5 z kafeterią zamkniętą odnoszą się do subiektywnej oceny własnego zdrowia przez badanych, natomiast pytania 6–9 dotyczą zachowań sprzyjających i zagrażających zdrowiu. Kwestionariusz zawiera również część wprowadzającą wraz z instrukcją oraz metryczkę, w której badani podawali płeć, wiek i wykształcenie.

Badania zostały przeprowadzone w okresie od kwietnia do lipca 2017 roku wśród 312 dorosłych mieszkańców Tychów w wieku od 18 do 77 lat. W badaniu wzięło udział 248 kobiet (79,5%) oraz 64 mężczyzn (20,5%). Struktura wykształcenia badanych obejmowała po 3 osoby z wykształceniem podstawowym i gimnazjalnym (po 1%), 89 osób (28,5%) z wykształceniem średnim, 49 osób (15,7%) z wykształceniem wyższym I stopnia (licencjat) oraz 168 badanych (53,8%) z wykształceniem wyższym magisterskim.

Do obliczeń statystycznych wykorzystano arkusz kalkulacyjny Microsoft Excel oraz pakiet statystyczny STATISTICA i IBM SPSS.

Wyniki badań

Subiektywne opinie mieszkańców Tychów na temat własnego zdrowia

Respondenci w pierwszej kolejności zostali poproszeni o ocenę swojego stanu zdrowia w jego trzech najważniejszych wymiarach: fizycznym, psychicznym i społecznym (takie ujęcie zdrowia wynika z jego definicji wedle WHO). Stan swojego zdrowia fizycznego w większości badani oceniali jako dobry. Najwięcej respondentów – 153 osoby (49% badanych) – wskazało, że okresowo miewają drobne kłopoty ze zdrowiem, ale nie są one poważne, więc swój stan zdrowia oceniają jako dobry.

Dość liczną grupę stanowiło 67 osób (21,5% ogółu badanych), które zaznaczyły odpowiedź „przeciętny" – badani zwrócili uwagę na czasowe dolegliwości natury fizycznej. Niewiele ponad 20% badanych (63 osoby) przyznało, że stan zdrowia fizycznego oceniają bardzo dobrze i nie miewają żadnych kłopotów ze zdrowiem z wymiarze fizycznym. Niewiele ponad 9% badanych (29 osób) oceniło swój stan zdrowia fizycznego jako słaby lub bardzo słaby.

Kolejne pytanie dotyczyło kwestii zdrowia psychicznego. Respondenci zostali poproszeni o subiektywną ocenę własnego zdrowia w wymiarze psychicznym. Podobnie jak w przypadku oceny zdrowia fizycznego, największą grupę stanowiły odpowiedzi respondentów traktujących swój stan zdrowia psychicznego w kategorii „dobry". Odpowiedź tę wskazało 178 osób, co stanowiło ponad 57% ogółu odpowiedzi. Dość liczną grupę stanowili oceniający zdrowie psychiczne jako bardzo dobre (ponad 18% ogółu odpowiedzi). Pozytywne oceny wskazało więc łącznie ponad 75% respondentów. W dobie nader częstego występowania problemów emocjonalnych w społeczeństwach takie wyniki stanowią miłe zaskoczenie. Przeciętnie stan swojego zdrowia psychicznego oceniło 20,5% badanych (64 osoby). Respondenci z tej grupy identyfikowali u siebie okresowe trudności natury emocjonalnej i trudności w radzeniu sobie z wyzwaniami. Jedynie 13 osób (4,1%) oceniło swój stan zdrowia w wymiarze psychicznym jako słaby lub bardzo słaby. Tylko jedna osoba przyznała, że ma zdiagnozowaną chorobę psychiczną.

W skład oceny subiektywnej stanu zdrowia wchodzi również ocena zdrowia społecznego. Aż 78,8% badanych ocenia swoje zdrowie społeczne jako dobre lub bardzo dobre (łącznie 246 osób). Ponad 18% ogółu badanych swoje zdrowie społeczne ocenia jak przeciętne, osoby te wyrażają przy tym opinię, że czasami lubią przebywać z innymi ludzi, a czasami od nich stronią. Tylko 9 osób z 312 biorących udział w badaniu ocenia swój stan zdrowia społecznego jako słaby lub bardzo słaby (łącznie niespełna 3%).

Analiza odpowiedzi na trzy pierwsze pytania Kwestionariusza pozwala założyć, że dla respondentów poczucie zdrowia lub jego braku kojarzy się głównie z wymiarem fizycznym, a identyfikowane dolegliwości są przede wszystkim natury fizycznej (stąd wśród odpowiedzi na to pytanie mniejszy odsetek pozytywnych ocen).

Oceny stanu zdrowia dotyczyło także kolejne pytanie ankietowe. W odniesieniu do pełnej definicji zdrowia według Światowej Organizacji Zdrowia respondenci mieli określić siebie jako osobę zdrową lub chorą. Aż 244 osoby (78,2% ogółu badanych) uznały siebie za osoby zdrowe, mimo iż subiektywnych pozytywnych ocen w zakresie zdrowia fizycznego (odpowiedzi na pytanie 1) było mniej. Otrzymane wy-

niki najbardziej korespondują z wynikami otrzymanymi w analizie odpowiedzi na pytanie o stan zdrowia społecznego (ponad 78% ogółu odpowiedzi).

Część osób, które zaznaczyły odpowiedź „przeciętny" na pierwsze trzy pytania, powiększyła grupę osób oceniających siebie jako osoby chore wedle definicji zdrowia WHO. Sześćdziesiąt osiem osób (21,8% ogółu badanych) spośród wszystkich respondentów dodatkowo poproszono o doprecyzowanie swoich odpowiedzi i uzasadnienie, dlaczego nie uważają siebie za osoby zdrowe. Najliczniejszą grupę stanowiły osoby, które uważają siebie za osoby zdrowe tylko w niektórych wymiarach. Taką odpowiedź zaznaczyło 17,3% badanych spośród 68 osób odpowiadających na pytanie. Jak pokazują badania, respondenci zdrowie traktują wybiórczo, odnoszą się głównie do aspektu zdrowia fizycznego, a nie traktują kwestii zdrowia w kategoriach holistycznych jako dobrostanu psychofizycznospołecznego. Spośród 68 badanych 14 osób określiło siebie jako osobę chorą, osobę z niepełnosprawnością lub osobę chorą z niepełnosprawnością. Łącznie było tych odpowiedzi niewiele ponad 4%.

Dzieki pytaniom z dalszej części Kwestionariusza próbowano się dowiedzieć, jakie zachowania sprzyjające zdrowiu i z jaką częstotliwością podejmują respondenci.

W pytaniu dotyczącym aktywności fizycznej najwięcej osób, bo około 46% spośród badanych, przyznało, że takie jej formy, jak spacer, jogging, rower, pływanie, uprawia ze średnią częstotliwością. Ponad 22% badanych ocenia częstotliwość podejmowania przez siebie aktywności fizycznej jako małą lub bardzo małą. Zadowalające jest to, że 32% ogółu respondentów oceniło, że aktywność fizyczną podejmuje często lub bardzo często, co pokazuje, że dla blisko 1/3 badanych podejmowanie różnych form aktywności fizycznej stanowi istotny element ich stylu życia. Pytanie o aktywność fizyczną i częstotliwość jej podejmowania koresponduje z pytaniem 7 kwestionariusza ankiety, w którym starano się doprecyzować, jak często badani uprawiają jakąś formę ruchu. Odpowiedzi na pytanie 7 potwierdzają wcześniejsze analizy i interpretacje. Osób, które przyznały, że „przynajmniej 3–4 razy w tygodniu" oraz „5–6 razy w tygodniu lub codziennie" uprawiają różnego rodzaju sporty, jest łącznie blisko 45%. Jeśli uwzględnimy odpowiedzi badanych, którzy przyznają, że uprawiają sport „przynajmniej 1–2 razy w tygodniu", będziemy mogli stwierdzić, że otrzymane wyniki są imponujące. Można założyć, że deklarowanie przez badanych małej bądź bardzo małej częstotliwości podejmowania aktywności fizycznej (odpowiedzi na pytanie 6.1) może wynikać z ich poczucia niewystarczającej motywacji lub braku czasu na relaks poprzez sport. Niespełna 13% badanych przyznało, że wcale nie podejmuje aktywno-

ści fizycznej. Odsetek ten nie jest wysoki, niemniej za istotne należy uznać dalsze zachęcanie mieszkańców Tychów do spędzania czasu wolnego w formie aktywnej.

Kolejne pytanie ankiety dotyczyło oceny przez badanych stosowania racjonalnej diety (pytanie 6.2), a doprecyzowaniu odpowiedzi na to pytanie posłużyło pytanie 8 dotyczące częstotliwości spożywania posiłków w ciągu dnia. Nisko lub bardzo nisko stosowanie przez siebie racjonalnej diety oceniło 19,2% badanych, przy czym 16,7% przyznało, że je wtedy, kiedy ma czas, a 5,8% respondentów twierdzi, że nigdy nie je posiłków regularnie. Co piąty badany wymaga zatem działań edukacyjnych w zakresie racjonalnego żywienia. Blisko 48% badanych przyznaje, że zawsze je posiłki regularnie, a 41,3% ocenia wysoko lub bardzo wysoko stosowanie przez siebie racjonalnej diety.

Następnie zapytano respondentów o ich ocenę częstotliwości dbania o higienę własną oraz otoczenia (pytanie 6.3). Samooceny były wysokie: 42,9% badanych wystawiło sobie ocenę wysoką, a 47,8% – ocenę bardzo wysoką. Wśród badanych znaleźli się i tacy – łącznie 6 osób (niemal 2%) – dla których kwestie higieny własnej oraz otoczenia nie stanową priorytetu. Pozostałe oceny ukazywały przeciętny stosunek badanych do kwestii związanych z higieną (7,4% ogółu respondentów).

Samooceny dbania przez badanych o bezpieczeństwo w domu, pracy czy w samochodzie (pytanie 6.4) również były wysokie – łącznie 91% respondentów przyznało, że kwestie związane z bezpieczeństwem są dla nich istotne, a swoje wysiłki podejmowane w tym zakresie oceniają wysoko lub bardzo wysoko. Niewielki odsetek badanych jest innego zdania – 1,9% respondentów (6 osób) przyznaje, że częstotliwość podejmowanych przez siebie zachowań sprzyjających bezpieczeństwu ocenia nisko lub bardzo nisko, a 7,1% na poziomie średnim.

Kolejny poruszony w badaniach aspekt problemu samooceny zdrowia dotyczył częstotliwości utrzymywania przez badanych właściwych relacji z innymi ludźmi (pytanie 6.5). Aż 85,3% badanych ocenia te relacje wysoko lub bardzo wysoko, a 11,2% – przeciętnie. Jedynie 11 osób, co stanowiło 3,6% ogółu badanych, przyznało, że stanowi to dla nich problem i oceniają swoje zaangażowanie w relacje z innymi ludźmi nisko lub bardzo nisko. Otrzymane wyniki wydają się ukazywać zadowalający obraz sytuacji i pokrywają się z danymi otrzymanymi w zakresie oceny przez badanych ich funkcjonowania społecznego (pytanie 3).

W dalszej części ankiety zapytano respondentów o ocenę częstotliwości stosowania przez nich konstruktywnych sposobów radzenia sobie ze stresem. Najliczniejszą grupę wśród odpowiadających na to pytanie stanowiły osoby, które ten aspekt oceniły wysoko (38,5%), a drugą grupę pod względem liczebności stanowiły osoby oceniające

swoje wysiłki w tym zakresie jako średnie (33,7%). Najwyższe oceny częstotliwości stosowania przez siebie konstruktywnych sposobów radzenia sobie ze stresem zadeklarowało 41 osób, co stanowiło 13,1% ogółu badanych. Wśród respondentów znalazły się osoby, które na co dzień nie radzą sobie ze stresem. Łącznie 14,7% wskazało na oceny niskie lub bardzo niskie. Jak pokazują wyniki, większość badanych nie ma trudności w sytuacjach stresowych, jednak są też osoby, dla których wskazane byłoby poszerzenie umiejętności w tym zakresie.

Ostatnim wątkiem poruszonym w pytaniu 6 Kwestionariusza było zachowanie równowagi pomiędzy pracą a odpoczynkiem (pytanie 6.7). Respondenci zostali poproszeni o ocenę częstotliwości podejmowania przez siebie działań w tym zakresie. Blisko 30% respondentów oceniło swoje umiejętności w zakresie utrzymywania równowagi między pracą a wypoczynkiem wysoko, a kolejne ponad 15% – bardzo wysoko. Również dość liczna grupa badanych (37,2%) średnio oceniła swoje umiejętności zachowania równowagi pomiędzy pracą a wypoczynkiem. Łącznie 17,6% respondentów oceniło swoje umiejętności zachowania równowagi między pracą a odpoczynkiem źle lub bardzo źle.

Kolejne pytanie w Kwestionariuszu (pytanie 9) odnosiło się do zachowań zagrażających zdrowiu. Poproszono respondentów o odniesienie się do częstotliwości podejmowania przez nich określonych typów zachowań antyzdrowotnych, tj.: zachowań ryzykownych (na przykład szybka jazda samochodem, jazda bez pasów bezpieczeństwa, skoki na bungee), palenia papierosów, picia alkoholu, zażywania narkotyków, nadużywania leków, lekceważenia objawów choroby czy niestosowania się do zaleceń lekarzy. Pytanie 9.1 dotyczyło podejmowania zachowań ryzykownych. Najwięcej badanych (58,7%) stwierdziło, że nigdy nie podejmuje tego typu zachowań, a niemal 30% respondentów zdarza się to rzadko. Jedynie 7,7% badanych przyznało, że od czasu do czasu zachowuje się w sposób ryzykowny, a 4,1% (13 osób) – że robi to często lub bardzo często. Nieco inaczej kształtują się odpowiedzi na pytanie dotyczące palenia papierosów (pytanie 9.2). Najliczniejszą grupę – 123 osoby (39,4% ogółu badanych) – stanowiły osoby, które zaznaczyły odpowiedź „od czasu do czasu". Rzadko pali papierosy 27,2% badanych, a 14,1% uważa, że nigdy im się to nie zdarza. Co piąty badany pali regularnie (19,2% wskazań na odpowiedź „często" lub „bardzo często"). Kwestia używania substancji psychoaktywnych została podjęta w pytaniach 9.3 (picie alkoholu) i 9.4 (zażywanie narkotyków). Do picia alkoholu niezbyt często (picie „od czasu do czasu") przyznało się 35,9% respondentów, a 7,7% badanych stwierdziło, że czyni to często lub bardzo często. Tych, którzy alkohol spożywają rzadko, jest w badanej grupie 42,3%, a 14,1% (44 osoby) nie robi tego

nigdy. Do zażywania narkotyków nie przyznało się 96,5% respondentów, 3,2% osób stwierdziło, że zdarza im się to rzadko. Jedna osoba przyznała, że bardzo często zażywa narkotyki. Pozostałe odpowiedzi (tj. „często" i „od czasu do czasu") nie znalazły swojej reprezentacji w wynikach. Ostatnie trzy pytania o zachowania zagrażające zdrowiu (9.5, 9.6, 9.7) dotyczyły zachowań podejmowanych w chorobie. Aż 85,9% badanych stwierdziło, że nie nadużywa leków (pytanie 9.5), 10,9% – że czyni to rzadko, a 1,9% – „od czasu do czasu". Jedynie 4 osoby (1,3% ogółu badanych) wskazały, że często nadużywają lekarstw. Do częstego lub bardzo częstego lekceważenia objawów choroby przyznało się 8% ogółu badanych, a 28,2% do robienia tego „od czasu do czasu". Pozostali respondenci mają dużą świadomość w tym zakresie i o ile zdarzało im się lekceważyć objawy choroby, to jedynie rzadko (35,9%) (odpowiedź „wcale" zaznaczyło 27,9% badanych). Ostatnie pytanie o zachowania zdrowotne (9.7) dotyczyło niestosowania się do zaleceń lekarzy w sytuacji choroby. Trzy czwarte badanych (75,4%) zadeklarowało, że nigdy nie ignoruje zaleceń lekarzy, a jeżeli tak, to bardzo rzadko; 18,6% stwierdziło, że od czasu do czasu identyfikuje u siebie podobne zachowania, a 6,1% przyznało się do podejmowania zachowań lekceważących zalecenia lekarzy często lub bardzo często.

Płeć a subiektywnie odczuwany stan zdrowia badanych

Szczegółowej analizie statystycznej poddano dane dotyczące następujących zmiennych:

- ocena stanu własnego zdrowia fizycznego (pytanie 1);
- ocena stanu własnego funkcjonowania społecznego (pytanie 3);
- samoocena utrzymania higieny ciała i otoczenia (pytanie 6.3);
- samoocena radzenia sobie ze stresem (pytanie 6.6);
- ocena podejmowania przez badanego zachowań ryzykownych (pytanie 9.1);
- ocena własnych zachowań związanych z piciem alkoholu (pytanie 9.3).

W analizie danych posłużono się testem *U* Manna–Whitneya.

Wynik testu wskazuje, że zależność między płcią badanego a jego odpowiedziami na pytania ankiety dotyczy jedynie pytań 1, 3, 6.3, 6.6, 9.1 i 9.3. Odpowiedzi na pozostałe pytania nie są skorelowane dodatnio z płcią respondentów.

Statystyki opisowe dotyczące oceny własnego zdrowia fizycznego z podziałem badanych ze względu na płeć zaprezentowano w tabeli 1.

Tabela 1

Statystyki opisowe
dotyczące oceny stanu własnego zdrowia fizycznego przez badanych – wyniki z podziałem badanych ze względu na płeć

Badani	*N*	*M*	*SD*	*SE*	min	Q25	*Me*	Q75	max
Kobiety	248	3,68	1,03	0,07	1,00	3,00	4,00	4,00	5,00
Mężczyźni	64	3,97	0,93	0,12	1,00	4,00	4,00	5,00	5,00
Ogółem	312	3,74	1,01	0,06	1,00	3,00	4,00	4,00	5,00

Objaśnienia: *N* – liczba badanych; *M* – średnia arytmetyczna; *SD* – odchylenie standardowe; *SE* – błąd standardowy; min – minimalna wartość próby; Q25 – kwartyl pierwszy; *Me* – mediana; Q75 – kwartyl trzeci; max – maksymalna wartość próby.

Średnia arytmetyczna dla kobiet wynosi 3,68, co oznacza, że średnia ocena przez kobiety ich stanu zdrowia fizycznego wahała się pomiędzy oceną przeciętną a dobrą. Mediana na poziomie 4 oznacza, że przynajmniej połowa kobiet oceniła swój stan zdrowia jako dobry lub gorzej (ocena od „bardzo słaby" do „dobry") – w związku z tym nie więcej niż połowa kobiet ocenia swój stan zdrowia jako dobry lub bardzo dobry. W porównaniu z mężczyznami kobiety gorzej oceniały swój stan zdrowia. Mężczyźni wskazali na lepszy stan zdrowia, o czym świadczy wartość średniej arytmetycznej dla osób tej płci bliska 4 (3,97); oznacza to, że mężczyźni częściej niż kobiety na pytanie o ocenę swojego stanu zdrowia fizycznego wskazywali odpowiedź „dobry – okresowo miewam drobne kłopoty ze zdrowiem, ale nie są one poważne".

W grupie kobiet wyniki odchylają się od wartości średniej o +/–1,03; w przypadku grupy mężczyzn wartości te są niższe: +/–0,93 punktu. Błąd standardowy dla grupy kobiet wynosi 0,07, co oznacza, że gdyby wielokrotnie pobierać grupę 248 kobiet, to w przypadku średniej wartość ta wynosiłaby +/–0,07. Wartość błędu standardowego dla grupy mężczyzn wynosi 0,12 przy grupie 64-osobowej.

Kwartyl pierwszy (Q25) wynosi dla kobiet 3, co oznacza, że przynajmniej 25% kobiet stwierdziło, że swój stan zdrowia fizycznego ocenia jako przeciętny („czasami odczuwam fizyczne dolegliwości, tak jak inni"). Dla mężczyzn Q25 jest wyższy (Q25 = 4), co oznacza, że przynajmniej 25% badanych mężczyzn na pytanie o ocenę swojego stanu zdrowia wybrało odpowiedź „dobry – okresowo miewam drobne kłopoty ze zdrowiem, ale nie są one poważne". Podobne różnice występują w przypadku Q75 (kwartyla trzeciego). Dla kobiet wynosi on 4, czyli przynajmniej 75% kobiet dokonało wyboru odpowiedzi „dobry" na pytanie o ocenę swojego stanu zdrowia fizycznego, a przynajmniej 75% mężczyzn zaznaczyło odpowiedź „bardzo dobry – nie mam żadnych kłopotów ze zdrowiem".

Różnice między płciami ujawniają się również w odpowiedziach badanych na pytanie dotyczące samooceny stanu funkcjonowania społecznego (tabela 2).

Tabela 2

Statystyki opisowe
dotyczące samooceny stanu funkcjonowania społecznego badanych – wyniki z podziałem badanych ze względu na płeć

Badani	*N*	*M*	*SD*	*SE*	min	Q25	*Me*	Q75	max
Kobiety	248	4,05	0,70	0,04	1,00	4,00	4,00	4,00	5,00
Mężczyźni	64	3,78	0,88	0,11	2,00	3,00	4,00	4,00	5,00
Ogółem	312	3,99	0,74	0,04	1,00	4,00	4,00	4,00	5,00

Objaśnienia: *N* – liczba badanych; *M* – średnia arytmetyczna; *SD* – odchylenie standardowe; *SE* – błąd standardowy; min – minimalna wartość próby; Q25 – kwartyl pierwszy; *Me* – mediana; Q75 – kwartyl trzeci; max – maksymalna wartość próby.

Wartość średniej arytmetycznej dla kobiet jest wyższa niż dla mężczyzn i wynosi 4,05, co oznacza, że przeciętnie kobiety oceniały stan swojego funkcjonowania społecznego jako „dobry – czasami odczuwam potrzebę wycofania się z kontaktów społecznych, ale po to, by naładować baterie". Dla mężczyzn wartość średniej była niższa i wynosiła 3,78. Różnice występują również w wartościach odchylenia standardowego. Wyniki kobiet odchylają się od wartości przeciętnej o +/–0,70 punktu, a wyniki mężczyzn – o +/–0,88. Błąd standardowy w przypadku kobiet wynosi +/–0,04, a w przypadku mężczyzn jest wyższy (+/–0,11). Kobiety wyżej oceniały swoje zdrowie społeczne niż mężczyźni, jednak najniższa ocena mężczyzn dotyczyła słabego funkcjonowania, podczas gdy niektóre z kobiet wskazywały również na bardzo słabe funkcjonowanie społeczne (akcentowano wówczas samotność i stronienie od innych). Przynajmniej 25% badanych kobiet (Q25 = 4) pod pytaniem o ocenę swojego stanu zdrowia społecznego zaznaczyło odpowiedź „dobry", a w przypadku mężczyzn była to odpowiedź „przeciętny – jak inni czasami lubię przebywać z innymi ludźmi, a czasami od nich stronię" (Q25 = 3). Mediana oraz kwartyl trzeci nie różnicują wyników ze względu na płeć. Mediana dla badanych obu płci wynosi 4, co oznacza, że przynajmniej połowa respondentów wśród mężczyzn i kobiet ocenia swój stan funkcjonowania społecznego jako dobry.

Kolejnym pytaniem, w którym wystąpiły statystyczne zależności między odpowiedziami a płcią badanych, było pytanie 6.3 z kwestionariusza ankiety dotyczące oceny częstotliwości podejmowania przez badanych zachowań związanych z utrzymaniem higieny ciała oraz otoczenia (tabela 3).

Tabela 3

Statystyki opisowe
dotyczące samooceny utrzymania higieny ciała i otoczenia przez badanych – wyniki z podziałem badanych ze względu na płeć

Badani	*N*	*M*	*SD*	*SE*	min	Q25	*Me*	Q75	max
Kobiety	248	4,40	0,73	0,05	1,00	4,00	5,00	5,00	5,00
Mężczyźni	64	4,19	0,71	0,09	2,00	4,00	4,00	5,00	5,00
Ogółem	312	4,36	0,73	0,04	1,00	4,00	4,00	5,00	5,00

Objaśnienia: *N* – liczba badanych; *M* – średnia arytmetyczna; *SD* – odchylenie standardowe; *SE* – błąd standardowy; min – minimalna watość próby; Q25 – kwartyl pierwszy; *Me* – mediana; Q75 – kwartyl trzeci; max – maksymalna wartość próby.

Wartości średniej są nieco wyższe w grupie kobiet (4,40) niż w grupie mężczyzn (4,19), co oznacza, że kobiety przeciętnie częściej deklarowały dużą częstotliwość podejmowania zachowań zmierzających do utrzymania higieny ciała i otoczenia. Niewielkie różnice między badanymi kobietami i mężczyznami występują w przypadku odchylenia standardowego. Dla kobiet wartość ta wynosiła 0,73, a dla mężczyzn – 0,71. Błąd standardowy w przypadku kobiet wynosi +/–0,05, a dla mężczyzn to +/–0,9. Różnice występują w przypadku odpowiedzi wskazujących na niższą od średniej częstotliwość podejmowania badanych zachowań. Kobietom zdarzało się odpowiedzieć, że bardzo nisko oceniają częstotliwość swojego zaangażowania w dbałość o higienę ciała i otoczenia, w grupie mężczyzn najmniejsza wskazywana ocena tej częstotliwości to „nisko". Wartości mediany także się różnią w przypadku obu płci. Mediana dla kobiet wynosi 5, co oznacza, że przynajmniej 50% kobiet wskazało na odpowiedź „bardzo wysoko" na pytanie o ocenę swojego zaangażowania w podejmowanie zachowań związanych z utrzymaniem higieny ciała i otoczenia; dla mężczyzn była to odpowiedź „wysoko" (*Me* = 4).

Kolejne zależności w podziale ze względu na płeć ujawniły się w pytaniu dotyczącym radzenia sobie ze stresem (pytanie 6.6 z kwestionariusza ankiety). Badani zostali poproszeni o ocenę częstotliwości podejmowania przez siebie konstruktywnych sposobów radzenia sobie ze stresem, takich jak uprawiane sportu, medytacja, wyjście na spacer, słuchanie muzyki (tabela 4).

Różnice w wynikach obu płci w przypadku radzenia sobie ze stresem dotyczą średniej, odchylenia standardowego, błędu standardowego oraz wartości mediany. Wartość średniej w grupie kobiet (3,42) jest niższa od średniej w grupie mężczyzn (3,73), co oznacza, że mężczyźni radzenie sobie ze stresem przeciętnie częściej oceniali pomiędzy średnio a wysoko. Odchylenie standardowe od średniej dla kobiet wy-

Tabela 4

Statystyki opisowe
dotyczące odpowiedzi na pytanie o radzenie sobie badanych ze stresem – wyniki z podziałem badanych ze względu na płeć

Badani	*N*	*M*	*SD*	*SE*	min	Q25	*Me*	Q75	max
Kobiety	248	3,42	0,91	0,06	1,00	3,00	3,00	4,00	5,00
Mężczyźni	64	3,73	1,00	0,12	1,00	3,00	4,00	4,00	5,00
Ogółem	312	3,48	0,94	0,05	1,00	3,00	4,00	4,00	5,00

Objaśnienia: *N* – liczba badanych; *M* – średnia arytmetyczna; *SD* – odchylenie standardowe; *SE* – błąd standardowy; min – minimalna wartość próby; Q25 – kwartyl pierwszy; *Me* – mediana; Q75 – kwartyl trzeci; max – maksymalna wartość próby.

nosi +/–0,91, dla mężczyzn jest wyższe i wynosi +/–1. Wartość błędu standardowego dla kobiet w grupie 248-osobowej wynosi 0,06, a dla mężczyzn w grupie 64-osobowej – 0,12. Różnice występują również w wartości mediany, która dla kobiet wynosi 3, a dla mężczyzn 4, co oznacza, że przynajmniej 50% kobiet na pytanie o samoocenę radzenia sobie ze stresem zaznaczyło odpowiedź „średnio", a przynajmniej 50% mężczyzn zaznaczyła odpowiedź „wysoko". Kwartyl pierwszy i trzeci dla obu płci mają taką samą wartość.

Statystyczne zależności występują między wynikami badań a płcią badanych w przypadku częstotliwości podejmowania zachowań ryzykownych, takich jak szybka jazda samochodem, jazda bez pasów bezpieczeństwa czy skoki na bungee (tabela 5).

Tabela 5

Statystyki opisowe dotyczące odpowiedzi na pytanie
o częstotliwość podejmowania przez badanych zachowań ryzykownych – wyniki z podziałem badanych ze względu na płeć

Badani	*N*	*M*	*SD*	*SE*	min	Q25	*Me*	Q75	max
Kobiety	248	4,50	0,77	0,05	1,00	4,00	5,00	5,00	5,00
Mężczyźni	64	4,11	0,98	0,12	2,00	4,00	4,00	5,00	5,00
Ogółem	312	4,42	0,83	0,05	1,00	4,00	5,00	5,00	5,00

Objaśnienia: *N* – liczba badanych; *M* – średnia arytmetyczna; *SD* – odchylenie standardowe; *SE* – błąd standardowy; min – minimalna wartość próby; Q25 – kwartyl pierwszy; *Me* – mediana; Q75 – kwartyl trzeci; max – maksymalna wartość próby.

Wynik badania średniej (przeciętnej) odpowiedzi w grupie kobiet wynosi 4,50, co oznacza, że badane najczęściej wybierały odpowiedzi „nigdy" lub „rzadko". Średnia dla mężczyzn jest nieco niższa (4,11). Ich

przeciętne odpowiedzi były bliższe „rzadko". Niewielkie różnice widoczne są w przypadku wartości odchylenia standardowego obliczanego dla obu płci. Dla kobiet wynosi ono 0,77, a w grupie mężczyzn – 0,98. Błąd standardowy w przypadku kobiet osiąga wartość +/–0,05, a dla mężczyzn +/–0,12. Różnice widoczne są w liczbie odpowiedzi, których w danej grupie było najmniej. Kobiety najrzadziej wskazywały odpowiedź „bardzo często", natomiast dla mężczyzn najniżej rangowaną odpowiedzią było „często", co zastanawia, gdyż to mężczyznom zwykle przypisywana jest gotowość do podejmowania ryzykownych zachowań. Wartości kwartyli są takie same dla obu grup. Kwartyl pierwszy (Q25) wynosi 4, a trzeci (Q75) – 5. Różnice widoczne są w wartości mediany. Dla kobiet *Me* wynosi 5, co oznacza, że przynajmniej 50% kobiet dokonało wyboru odpowiedzi „nigdy". Dla mężczyzn *Me* ma wartość 4, co oznacza, że przynajmniej 50% badanych mężczyzn wybrało odpowiedź „rzadko".

Wyniki badania odpowiedzi na pytaniu o częstotliwość spożywania alkoholu również ujawniły zależności istotne statystycznie między odpowiedziami a płcią badanych (tabela 6).

Tabela 6

Statystyki opisowe dotyczące odpowiedzi na pytanie o częstotliwość spożywania przez badanych alkoholu – wyniki z podziałem badanych ze względu na płeć

Badani	*N*	*M*	*SD*	*SE*	min	Q25	*Me*	Q75	max
Kobiety	248	3,67	0,83	0,05	1,00	3,00	4,00	4,00	5,00
Mężczyźni	64	3,42	0,91	0,11	1,00	3,00	3,00	4,00	5,00
Ogółem	312	3,62	0,85	0,05	1,00	3,00	4,00	4,00	5,00

Objaśnienia: *N* – liczba badanych; *M* – średnia arytmetyczna; *SD* – odchylenie standardowe; *SE* – błąd standardowy; min – minimalna wartość próby; Q25 – kwartyl pierwszy; *Me* – mediana; Q75 – kwartyl trzeci; max – maksymalna wartość próby.

Średnia dla kobiet jest wyższa i wynosi 3,67, co oznacza, że kobiety przeciętnie na pytanie o częstotliwość picia alkoholu wskazywały odpowiedź pomiędzy „od czasu do czasu" a „rzadko" (wartość średniej bliska odpowiedziom „rzadko"). Wartość średniej dla mężczyzn jest niższa – wynosi 3,42. Mężczyźni częściej deklarowali, że piją alkohol „od czasu do czasu". Różnice są też widoczne w przypadku odchylenia standardowego, którego wartość dla kobiet wynosi +/–0,83, a dla mężczyzn – +/–0,91. Gdyby każdorazowo badać grupę 248 kobiet, to błąd standardowy wynosiłby +/–0,05, a w grupie 64 mężczyzn – +/–0,11. Różnice między odpowiedziami osób różnych płci zauważalne są także w wartości mediany. Wartość *Me* dla kobiet wynosi 4, co oznacza, że

przynajmniej 50% kobiet udzieliło odpowiedzi „rzadko". W przypadku mężczyzn jest to 3, czyli przynajmniej 50% badanych mężczyzn zaznaczyło odpowiedź „od czasu do czasu". Pozostałe statystyki opisowe dotyczące odpowiedzi kobiet i mężczyzn na pytanie o częstotliwość spożywania alkoholu są takie same.

Tabela 7

Wyniki testu *U* Manna–Whitneya na niezależność zmiennych dla wybranych pytań ankiety – wyniki z podziałem badanych ze względu na płeć

Numer pytania	Treść pytania	Średnia ranga		*Z*	*p*
		mężczyźni (*N* = 64)	kobiety (*N* = 248)		
1	ocena własnego zdrowia fizycznego	177,6	151,1	2,26	0,024
3	ocena funkcjonowania społecznego	135,7	161,9	–2,29	0,022
6.3	samoocena częstotliwości dbania o higienę własną i otoczenia	133,9	162,3	–2,50	0,013
6.6	samoocena radzenia sobie ze stresem	180,5	150,3	2,51	0,012
9.1	samoocena częstotliwości podejmowania zachowań ryzykownych	128,4	163,7	–3,18	0,001
9.3	samoocena częstotliwości spożywania alkoholu	137,8	161,3	–1,99	0,047

Objaśnienia: *N* – liczba badanych; *Z* – wartość statystyki *U* Manna–Whitneya z poprawką na ciągłość; *p* – prawdopodobieństwo obserwowane.

Dla wszystkich wyróżnionych zmiennych $p < 0,05$, a zatem odrzucono hipotezę zerową. Na tej podstawie można wnioskować, że wyniki grup mężczyzn i kobiet nie pochodzą z tej samej populacji, co oznacza, że są różnice w wynikach dla analizowanych zmiennych. Ponieważ rangi dla grupy mężczyzn dla pytań 1 i 6.6 są wyższe niż rangi dla tych samych pytań dla kobiet, to można wnioskować, że wyniki tych pytań są tam wyższe (wyższe rangi), co potwierdzają wcześniejsze analizy.

Wnioski z badań

Diagnozowanie kondycji zdrowotnej społeczeństwa jest procesem mającym na celu rozpoznanie problemowych obszarów zdrowia jednostek i grup, to zaś ma umożliwić podejmowanie inicjatyw redukujących określone problemy zdrowotne członków społeczeństwa. W planowa-

niu inicjatyw można przy tym korzystać z wiedzy na temat mocnych stron danej populacji stanowiących potencjał jednostkowy i zbiorowy w zakresie zdrowia.

Z przeprowadzonych w grupie mieszkańców Tychów badań wynika, że stan zdrowia fizycznego respondenci oceniają jako „dobry" (49%), 75% badanych ocenia stan swojego zdrowia psychicznego jako „dobry" i „bardzo dobry", a jeszcze więcej, bo ponad 78% badanych, ocenia swoje zdrowie społeczne jako dobre lub bardzo dobre.

Badani rozumieją potrzebę regularnego uprawiania aktywności fizycznej (tylko 12,5% osób, które odpowiedziały na ankietę, przyznało, że wcale nie uprawia sportu). Można założyć, że jest to efekt lokalnych inicjatyw. Władze samorządowe Tychów od lat wychodzą naprzeciw oczekiwaniom mieszkańcom miasta – organizują różne formy aktywności na świeżym powietrzu. Tychy słyną z długich tras rowerowych, których większość przebiega przez tereny leśne. Innym przykładem zorganizowanych działań w zakresie promocji aktywności fizycznej są odbywające się w okresie letnim nad Jeziorem Paprocańskim bezpłatne zajęcia z jogi. Na terenie miasta znajduje się stadion, basen miejski prowadzony przez MOSiR, a w 2018 roku został oddany do użytku Wodny Park Tychy.

Analiza oceny częstotliwości podejmowania zachowań zdrowotnych przez respondentów pozwala wysnuć wniosek, że osoby biorące udział w badaniach mają świadomość konieczności dbania o własne zdrowie i – zgodnie z założeniami promocji zdrowia – próbują pomnażać swój potencjał zdrowotny. Jednocześnie badani uważają, że nie podejmują zachowań ryzykownych. Wyjątek stanowi palenie papierosów – ponad 34% respondentów przyznaje, że pali papierosy „od czasu do czasu", a ponad 19% robi to „często" lub „bardzo często". Taki obraz z badań pokazuje konieczność zaktywizowania działań zmierzających do redukcji nałogu nikotynowego wśród mieszkańców. Podobnie jest w przypadku spożywania alkoholu – tylko 14% badanych deklaruje, że „nigdy" nie pije. Jak widać, największy odsetek badanych przyznaje się do takich zachowań antyzdrowotnych, jak palenie papierosów czy spożywanie alkoholu, pozostałe zachowania zagrażające zdrowiu są podejmowane przez nieliczną grupę badanych.

Z przeprowadzonych badań wynika również, że kobiety w porównaniu z mężczyznami oceniają gorzej swoje zdrowie fizyczne, lepiej natomiast zdrowie społeczne. Żaden z mężczyzn – mimo niższych w tej grupie średnich ocen dotyczących zdrowia społecznego – nie wskazał na najniżej rangowaną odpowiedź. Średnio kobiety nieco wyżej oceniały częstotliwość podejmowania przez siebie zachowań zmierzających do utrzymania higieny własnego ciała i otoczenia. Z przeprowadzonych badań wynika również, że mężczyźni lepiej sobie radzą ze stresem;

jednocześnie to właśnie oni częściej piją alkohol „od czasu do czasu". Niespełna 15% ogółu badanych nie radzi sobie z codziennym stresem. Można więc założyć, że istnieje konieczność zintensyfikowania działań edukacyjnych i profilaktycznych mających na celu redukcję stresu i propagowanie podejmowania konstruktywnych form radzenia sobie z nim. Głównym celem prowadzonych w środowisku lokalnym działań winna stać się reedukacja członków społeczności w zakresie szkodliwości palenia tytoniu i spożywania alkoholu.

Badania ankietowe – mimo licznych zalet, takich jak niższy koszt prowadzenia badań czy łatwiejszy dostęp do potencjalnych odbiorców – mają również wady. Wśród nich można wymienić przede wszystkim obawę przez zafałszowywaniem przez respondentów wyników z uwagi na ich chęć zaprezentowania się w jak najlepszym świetle czy po prostu z powodu niewystarczającej wiedzy na temat własnego zdrowia[11]. Ponadto poszczególne grupy respondentów mogą przejawiać odmienne oczekiwania wobec zdrowia, to z kolei może stanowić dużą trudność, gdy badania mają mieć charakter porównawczy, na przykład w odniesieniu do kategorii wiekowych lub badań międzynarodowych[12]. Sposoby pojmowania przez badanych zdrowia mogą być również odmienne w zależności od kontekstu sytuacyjnego. Przykładowo, dla niektórych osób zdrowie to określony potencjał, o który należy dbać, dla innych zaś to kategoria, o której się myśli jedynie w sytuacji choroby. Niemniej poznanie opinii mieszkańców Tychów na temat ich własnego zdrowia może przyczynić się do zidentyfikowania ich potrzeb w tym zakresie.

Zdrowie społeczeństwa jest rozpatrywane z perspektywy obowiązujących norm kulturowych, wartości i praktyk uznawanych za „zdrowe" lub „niezdrowe"[13]. Bada się sytuację zdrowotną w poszczególnych państwach, regionach czy społecznościach lokalnych. Prowadzenie rzetelnej polityki zdrowotnej państwa wymaga ciągłego monitorowania sytuacji zdrowotnej jego mieszkańców – identyfikowania stanu zdrowia populacji, problemów zdrowotnych, śledzenia trendów oraz rozpoznawania zróżnicowania regionalnego itp. Badania w tym zakresie umożliwiają podejmowanie adekwatnych działań interwencyjnych, a rozpoznawanie subiektywnych opinii na temat zdrowia stanowi cenne uzupełnienie i jest warunkiem opracowywania programów z obszaru promocji zdrowia dostosowanych do potrzeb lokalnych społeczności.

---

[11] V. K o r p o r o w i c z: *Promocja zdrowia. Kształtowanie przyszłości*. Warszawa: Szkoła Główna Handlowa w Warszawie, 2009, s. 139.

[12] I. L a s k o w s k a: *Zdrowie i nierówności w zdrowiu...*, s. 36.

[13] B. W o y n a r o w s k a: *Edukacja zdrowotna...*, s. 28.

Bibliografia

Badura B.: *What Is and What Determines Health*. In: *Scientific Foundations for Public Health Policy in Europe*. Eds. U. Laser, E. de Leeuw, Ch. Stock. München: Juventa Verlag, 1995.

Green J., Tones K.: *Health Promotion. Planning and Strategies*. Los Angeles–London–New Delphi–Singapore–Washington: Sage, 2010.

Korporowicz V.: *Promocja zdrowia. Kształtowanie przyszłości*. Warszawa: Szkoła Główna Handlowa w Warszawie, 2009.

Laskowska I.: *Zdrowie i nierówności w zdrowiu – determinanty i implikacje ekonomiczno-społeczne*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, 2012.

Mateusiak J., Gwozdecka-Wolniaszek E.: *O zachowaniach zdrowotnych przez pryzmat współczesności*. W: *Kultura współczesna a zdrowie*. Red. M. Górnik-Durose. Sopot: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2013.

Narodowy Program Zdrowia na lata 2007–2015. http://www.mz.gov.pl/wwwfiles/ma_struktura/docs/zal_urm_npz_90_15052007p.pdf [1.10.2014].

Sęk H.: *Zdrowie behawioralne*. W: *Psychologia. Podręcznik akademicki*. Red. J. Strelau. T. 3. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2000.

Woynarowska B.: *Edukacja zdrowotna*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2007.

Wysocki M.J., Miller M.: *Paradygmat Lalonde'a, Światowa Organizacja Zdrowia i Nowe Zdrowie Publiczne*. „Przegląd Epidemiologiczny" 2003, nr 57.

Żołnierczuk-Kieliszek D.: *Zachowania zdrowotne i ich związek ze zdrowiem*. W: *Zdrowie publiczne. Podręcznik dla studentów i absolwentów wydziałów pielęgniarstwa i nauk o zdrowiu Akademii Medycznych*. Red. T.B. Kulik, M. Latalski. Lublin: Czelej, 2002.

Katarzyna Kowalczewska-Grabowska

Subjective Health Status Assessment of Tychy Residents (Research Report)

Summary: Investigations of social pedagogy are nowadays more and more frequently focused on areas which cover a wider context and go beyond one's own scientific discipline. There is diagnostic research on recognizing health state of certain social groups or communities. The article presents the research results of subjective assessment of health state of the residents of Tychy. However, it is only a part of a larger project which began in April 2017, whose goal is to create Social and pedagogic model of local diagnosis and social participation in terms

of health protection and promotion. The conclusions reached may contribute to actions aimed at increasing the health potential of local communities.

Keywords: health behaviours, anti-health behaviours

Katarzyna Kowalczewska-Grabowska

Subjektive Beurteilung des Gesundheitszustands der Einwohner der Stadt Tychy (Forschungsbericht)

Zusammenfassung: Die Forschungsinteressen der Sozialpädagogik fokussieren immer häufiger auf Themen/Fragen, die einen weiteren Kontext umfassen und über eigene Wissenschaftsdisziplin hinausgehen. Es sind u.a. diagnostische Forschungen zur Erkundung der Gesundheitssituation von bestimmten Gruppen oder Gemeinschaften. Die im vorliegenden Beitrag präsentierten Ergebnisse der Forschungen zu subjektiver Beurteilung des Gesundheitszustandes von Einwohnern der Stadt Tychy stellen nur einen Teil des ab April 2017 durchgeführten Forschungsprojektes dar, das bezweckt, *soziopädagogisches Modell der lokalen Diagnose und sozialer Teilnahme an den Maßnahmen zum Gesundheitsschutz und zur Gesundheitsförderung* zu entwickeln. Die gezogenen Schlüsse können zum Ergreifen von den auf Verbesserung des Gesundheitspotenzials von lokalen Gemeinschaften abzielenden Maßnahmen beitragen.

Schlüsselwörter: gesundheitsförderndes Verhalten, gesundheitsschädliches Verhalten

„CHOWANNA" 2019, tom jubileuszowy
ISSN 2353-9682 (wersja elektroniczna)

CC BY SA

DOI: 10.31261/CHOWANNA.2019.S.23

Joanna Bulska
Uniwersytet Śląski w Katowicach
https://orcid.org/0000-0003-4535-4286

Alina Dworak
Uniwersytet Śląski w Katowicach
https://orcid.org/0000-0002-5909-8896

Społeczno-środowiskowa perspektywa zagrożeń zdrowia pokolenia młodych dorosłych

Wprowadzenie

Od ponad wieku doświadczamy niespotykanego w dziejach ludzkości postępu cywilizacyjnego, który skutkuje dokonującymi się przemianami kulturowymi i społecznymi. To właśnie wskutek transformacji ustrojowej nastąpiły radykalne zmiany polityczne, społeczne, kulturowe, a także wzrosło znaczenie edukacji i wiedzy. Przemiany kulturowo-cywilizacyjne, a przede wszystkim ich dynamika, skok technologiczny oraz pojawienie się nowych narzędzi służących prawie natychmiastowej komunikacji z całym światem przyczyniły się do przyspieszenia tempa życia. Ale jak każda przemiana, transformacja ustrojowa zrodziła inne, „nowe", dotychczas nieznane problemy i związane z tym zagrożenia, powstały dotąd nam obce wzory zachowań społeczno-kulturowych, patologii społecznej, uzależnień i stylu życia. Pokoleniu przełomu XX/XXI wieku dane jest zatem żyć w nowej, zmieniającej się rzeczywistości. Wchodzące w dorosłość współczesne młode pokolenie jest wychowane w posttransformacyjnym społeczeństwie, zdominowanym przez konsumpcję oraz cechującym się przyśpieszonym tempem życia. Konsekwencją dokonujących się w świecie przeobrażeń są trudności w adaptacji, zwłaszcza młodego pokolenia, do wciąż zmieniającej się i niestabilnej rzeczywistości. Dokonujące się zmiany determinują także stan zdrowia młodych dorosłych. Zdrowie

zaś – jak podaje Ewa Syrek – to powszechnie pożądana wartość, gwarantująca satysfakcję z życiowych wyborów, stanowiąca jednocześnie wyznacznik osiągnięcia sukcesu edukacyjnego i zawodowego; skutkiem zdrowia jest osiągnięcie dobrostanu, co z kolei gwarantuje kulturowy, społeczny i ekonomiczny rozwój jednostki[1].

Intensywny w ostatnich latach rozwój cywilizacyjny doprowadził do zasadniczych zmian w obrębie sfer ludzkiej aktywności – od osobistej po społeczną i zawodową – a to miało wpływ na przeobrażenie faz cyklu życia człowieka. Zdaniem Augustyna Bańki, najbardziej zauważalne zmiany w zakresie faz cyklu życia dotyczą okresu młodości i wczesnej dorosłości[2]. Potencjał dorosłości tkwi nie tylko w umiejętności podejmowania wyzwań, lecz także w budowaniu wizji przyszłości, stawianiu możliwych do osiągnięcia życiowych celów, a jednocześnie w odpowiedzialności za efekty autonomicznych wyborów[3].

Inspiracją podjętych analiz dotyczących współczesnego nam pokolenia młodych dorosłych są gwałtowne i przyspieszające przemiany otaczającej nas rzeczywistości. W analizowanym kontekście naszą uwagę zwraca pokolenie młodych dorosłych urodzonych i wychowywanych po okresie transformacji ustrojowej. Obserwowana sytuacja wymaga podjęcia działań naprawczych opartych na wnikliwej i głębokiej analizie społeczno-środowiskowych zagrożeń dla zdrowia. Młodzi dorośli pokolenia przełomu XX/XXI wieku stanowią społeczną kategorię będącą przedmiotem empirycznych analiz nauk społecznych, socjologii czy antropologii kulturowej.

Pokolenie młodych dorosłych przełomu XX/XXI wieku

Podjęcie analizy problematyki pokolenia młodych dorosłych wymaga zdefiniowania pojęcia „pokolenie". Barbara Fatyga ujmuje pokolenie jako kategorię pełniącą funkcję porządkującą w stosunku do złożonej i wieloaspektowej problematyki młodzieży; pojęcie to stanowi niejako „wspólny mianownik" tej problematyki, umożliwiający chronologicz-

---

[1] E. Syrek: *Zdrowie i wychowanie a jakość życia. Perspektywa i humanistyczne orientacje poznawcze*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2008, s. 69–70.

[2] Podaję za: J. Minta: *„Pozornie dorośli" – zawieszenie pomiędzy młodzieńczością a dorosłością*. „Dyskursy Młodych Androgogów" 2007, nr 8, s. 29–43.

[3] B. Ziółkowska: *Okres wczesnej dorosłości. Jak rozpoznać potencjał młodych dorosłych?* W: *Psychologiczne portrety człowieka. Praktyczna psychologia rozwojowa*. Red. A.I. Brzezińska. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2005, s. 424.

ne, merytoryczne, ideologiczne kategoryzowanie osób w podobnym przedziale wiekowym[4]. Piotr Sztompka pisze o pokoleniu jako o zbiorowości ludzi, którzy doświadczyli tych samych sytuacji, historycznych wydarzeń, przeżywali te same doświadczenia, reagowali na te same wyzwania[5]. Podobnie pojęcie „pokolenie" definiuje Hartmut M. Griese, dla którego pokolenie to grupa osób należących do danego kręgu kulturowego, będących w określonym (mniej więcej tym samym) przedziale wiekowym; na podstawie wspólnej sytuacji historyczno-społecznej grupę tę wyróżnia podobieństwo postaw, motywacji, nastawień i systemów wartości[6]. Za decydujący dla formowania się pojęcia „pokolenie" Hanna Świda-Ziemba uznaje wytwarzany w okresie socjalizacji i dojrzewania w określonym kontekście społeczno-kulturowym „zbiorowy światopogląd" wyrażający się w akceptacji przez jego odbiorców wartości, postaw, zespołu norm z jednoczesnym powstaniem subiektywnego „świata pokoleniowego"[7]. Zdaniem Dobrochny Hildebrandt-Wypych, przemiana pokoleń przypomina „niekończącą się opowieść o kontynuacji i zmianie; o przekazywaniu zakorzenionych norm, wartości i wzorców zachowań z jednej strony, z drugiej – o wytwarzaniu własnych idei i postaw w odpowiedzi na zmiany społeczno-ekonomiczne i kulturowe"[8]. Pokolenie w tradycyjnym rozumieniu było determinowane ważnymi i znaczącymi wydarzeniami i oznaczało generację, czyli ludzi urodzonych w ciągu 20–25 następujących po sobie lat. Dziś, jak twierdzą socjologowie i kulturoznawcy, pokolenie zmienia się co 2 lata[9]. Wymiana pokoleń jest zatem procesem naturalnym i koniecznym, podyktowanym zachodzącymi w społeczeństwie dynamicznymi

[4] B. Fatyga: *Dzicy z naszej ulicy. Antropologia kultury młodzieżowej*. Wyd. 2. popr. Warszawa: Ośrodek Badań Młodzieży, Instytut Stosowanych Nauk Społecznych, Uniwersytet Warszawski, 2005. http://www.ipsir.uw.edu.pl/UserFiles/File/Katedra_Socjologii_Norm/TEKSTY/BFatygaDzicy_z_naszej_ulicy.pdf [10.02.2019], s. 12–13.

[5] P. Sztompka: *Socjologia. Analiza społeczeństwa*. Kraków: Wydawnictwo „Znak", 2003, s. 154–155.

[6] H.M. Griese: *Socjologiczne teorie młodzieży. Wprowadzenie*. Tłum. J. Dąbrowski. Kraków: „Impuls", 1996, s. 80.

[7] H. Świda-Ziemba: *Wartości egzystencjalne młodzieży lat dziewięćdziesiątych*. Warszawa: Zakład Socjologii Moralności i Aksjologii Ogólnej. Instytut Stosowanych Nauk Społecznych. Uniwersytet Warszawski, 1995, s. 47–49.

[8] D. Hildebrandt-Wypych: *Pokolenia młodzieży – próba konceptualizacji*. „Przegląd Pedagogiczny" 2009, nr 2 (10), s. 105.

[9] J. Morbitzer: *Edukacja medialna (małego) dziecka*. W: *Małe dzieci w świecie technologii informacyjno-komunikacyjnych. Pomiędzy utopijnymi szansami a przesadzonymi zagrożeniami*. Red. J. Pyżalski. Łódź: Wydawnictwo „Eter", 2017, s. 206.

przeobrażeniami społeczno-kulturowymi, technologicznymi[10]. Istota pokolenia wyznaczona jest wspólnym przeżywaniem tych samych wydarzeń i uczestnictwem w tych samych wydarzeniach, co prowadzi do formowania się podobnej świadomości.

Współczesne młode pokolenie doświadcza skoku cywilizacyjnego związanego z rozwojem mediów, Internetu i telefonii komórkowej; rozwój technologii pozwala młodym ludziom na pokonywanie granic przestrzenno-czasowych. Ponadto media są otwarte na pokazywanie talentów jednostek, odmienności poszczególnych ludzi, która z jednej strony szokuje, a z drugiej pozwala na bycie przez chwilę kimś wyjątkowym. Wszechobecne reklamy zachęcają do konsumpcjonizmu, propagując ideę hedonistycznego stylu życia[11]. W ciągu ostatnich dwudziestu lat młodzi ludzie za sprawą przekazów medialnych zostali naznaczeni dwoma rozpoznawalnymi terminami: pokolenie X i pokolenie Y. Pokolenie X (X oznacza niewiadomą) to osoby urodzone na przełomie lat sześćdziesiątych i siedemdzisiątych, ludzie, którzy na przełomie lat osiemdziesiątych i dziewięćdziesiątych zaczęli wkraczać w dorosłość. Współczesna młodzież (młodzi dorośli) to jednak pokolenie Y, urodzeni mniej więcej w latach 1983–1997; wedle periodyzacji Eriksona, ludzie ci są aktualnie reprezentantami wczesnej dorosłości, czyli mają od 23 do 34 lat[12]. Jak podaje Jan A. Fazlagić, młodzi dorośli pokolenia Y żyją zarówno na zachodzie Europy, jak i w Ameryce oraz Polsce. Jest to grupa stanowiąca niejako hybrydę systemu wartości kultury Zachodu oraz tradycyjnych wartości wschodnioeuropejskich i słowiańskich. Przedstawiciele pokolenia Y mają wiele umiejętności przydatnych dla pracodawców, na przykład dysponują wszechstronną umiejętnością obsługi komputera czy poruszania się w obszarach związanych z gospodarką globalną i różnorodnością kulturową[13].

Dynamika zachodzących procesów skłania do zadania pytania: czy, a jeśli tak, to jak zmienność otaczającego świata wpływa na naturalne przemiany rozwojowe. Współcześnie bycie dorosłym jest wyznaczane nie tylko osiągnięciem wieku metrykalnego, lecz także realizacją podjętych zobowiązań, które w tym okresie życia jednostki dokonują

---

[10] H.M. Griese: *Socjologiczne teorie młodzieży*..., s. 80.

[11] A. Oleszkowicz, A. Senejko: *Psychologia dorastania. Zmiany rozwojowe w dobie globalizacji*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2013, s. 190–192.

[12] A.I. Brzezińska, K. Appelt, B. Ziółkowska: *Psychologia rozwoju człowieka*. Sopot: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2016, s. 85; A. Oleszkowicz, A. Senejko: *Psychologia dorastania*..., s. 190–192.

[13] J.A. Fazlagić: *Charakterystyka pokolenia Y*. „E-mentor" 2008, nr 3 (25). http://www.e-mentor.edu.pl/artykul/index/numer/25/id/549 [9.02.2019].

się w dwóch sferach jej funkcjonowania: rodzinnej i zawodowej[14]. Na przełomie wieków XX i XXI zmienił się model rodziny – nowy model rodziny stanowi przeciwieństwo modelu tradycyjnego. Współczesna rodzina jest mniejsza, a odpowiedzialność za wychowanie potomstwa, prowadzenie domu czy podejmowanie ważnych decyzji spada w takim samym stopniu na oboje rodziców lub małżonków. Coraz więcej młodych Polaków odkłada decyzję o założeniu rodziny lub macierzyństwie do momentu stabilizacji ekonomicznej. Zatem należy wnioskować, że praca w życiu młodego człowieka nabiera coraz większego znaczenia. W XXI wieku modne stało się być singlem, czyli osobą niezależną finansowo, która mieszka sama i nie ma partnera na stałe. Wiek XXI jawi się jako cywilizacja samotnych[15].

Gwałtowne przemiany otaczającej rzeczywistości zainspirowały badania nad problemami dorastania i trudnościami pokolenia dorastającego w niestabilnej rzeczywistości. Pokolenie współczesnych młodych dorosłych należy do tej kategorii społecznej, która jest najbardziej podatna na zachodzące zmiany rzeczywistości społeczno-kulturowej czy ekonomicznej.

Wybrane zagrożenia dla zdrowia i rozwoju młodych dorosłych

Człowiek żyje w określonym środowisku społeczno-przyrodniczym, z którym pozostaje w nierozerwalnych związkach i które ma bezpośredni wpływ na stan zdrowia człowieka i jego samopoczucie. Przedmiotowa przestrzeń, jaką jest środowisko, odgrywa znaczącą rolę w procesie socjalizacji i w dokonywanych przez jednostkę wyborach zachowań, w tym zachowań związanych ze zdrowiem czy stylem życia[16]. Samo pojęcie „środowisko" jest postrzegane w wymiarze fizycznym (przyrodniczym), społecznym, kulturowym. Te trzy wymienione kategorie środowisk nie istnieją w izolacji, ale są z sobą ściśle związane. Środowisko naturalne stanowi istotny warunek życia społecznego, wyznacza kierunek aktywności człowieka. Ze środowiskiem społecznym i kulturalnym ściśle połączona jest działalność wychowawcza. Dobra kultury, z którymi jednostka styka się w środowisku życia, kształtują

[14] B. Ziółkowska: *Okres wczesnej dorosłości...*, s. 423.

[15] A. Rutkowska: *Kariera czy rodzina – dylematy współczesnych młodych ludzi*. W: *Młodzi Polacy w XXI wieku*. Red. S. Kowalski, A. Schultz, A. Nowacka. Płock: Wydawnictwo PWSZ w Płocku, 2014, s. 78–79.

[16] E. Syrek: *Zdrowie i wychowanie a jakość życia...*, s. 42.

jej podstawowe dyspozycje psychiczne oraz stanowią wyjściowe warunki dla procesów celowego działania wychowawczego[17].

Współczesne, żyjące w XXI wieku społeczeństwo charakteryzuje się znacznym rozwojem i postępem w wielu dziedzinach. Jednak zmiany na lepsze, które przyczyniły się do poprawy jakości życia społecznego oraz wydłużenia życia człowieka, przyniosły z sobą wiele ryzykownych i niebezpiecznych zachowań. Coraz więcej młodych ludzi dorasta w świecie, w którym konieczne jest przypominanie o potrzebie przestrzegania zasad, norm i reguł. Stwierdzenie, iż „żyjemy w rzeczywistości społecznej, w której wszelkie, nawet najbardziej ekstrawaganckie, naruszające wszelką estetykę, skrajne i dewiacyjne oznaki oraz przejawy zła docierają do odbiorcy szybciej niż najbardziej nawet etyczne i moralne przejawy ludzkiego dobra"[18], wydaje się nie bez pokrycia. Początek XXI wieku przyniósł z sobą zagrożenia dla zdrowia i bezpieczeństwa. Uchronienie się przed ryzykiem staje się trudne, a to, co do niedawna mogło chronić młodych ludzi – pełna rodzina, dobra sytuacja materialna rodziców, dobre warunki socjalne – już nie gwarantuje ochrony przed najtrudniejszymi wyzwaniami czasów współczesnych[19].

Zdrowie pokolenia młodych dorosłych jest uwarunkowane wieloma czynnikami, jednak w największym stopniu zależy od stylu życia, na który składają się „zachowania zwane *postępowaniem*, będące rezultatem wpływu społecznie zdeterminowanych wzorów zachowań i interpretacji sytuacji, tworzonych i wykorzystywanych przez grupę, jako mechanizmy umożliwiające radzenie sobie w życiu"[20]. W dużej mierze młodzi dorośli sami mogą decydować o własnym zdrowiu i podejmować zachowania określane jako prozdrowotne, czyli sprzyjające zdrowiu, lub antyzdrowotne, ewidentnie prowadzące do pogorszenia stanu zdrowia. Po dokładnej analizie własnego stylu życia z uwzględnieniem indywidualnych doświadczeń i warunków życia mogą podjąć różne działania. Nowe podejście do zdrowia pozwala młodym ludziom

---

[17] R. Wroczyński: *Środowisko i wychowanie*. W: Idem: *Pedagogika społeczna*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1974, s. 74–78.

[18] M. Jędrzejko: *Człowiek i uzależnienia – uwarunkowania zjawiska*. W: *Zachowania ryzykowne i uzależnienia. Zjawisko i uwarunkowania / Risk-Taking Behaviors and Addiction. The Phenomenon, Its Context and Determinants*. Red. M. Jędrzejko, M. Janusz. Warszawa: Oficyna Wydawnicza Aspra-JR, 2013, s. 17.

[19] Por. S. Kawula: *Pedagogika społeczna dzisiaj i jutro*. Toruń: Wydawnictwo Edukacyjne „Akapit", 2012.

[20] Z. Słońska, M. Misiuna: *Styl życia*. W: *Wypisy z wychowania zdrowotnego*. Cz. 1. Wybór i oprac. W. Wrona-Wolny, B. Makowska. Kraków: AWF, 2000, s. 48.

szukać korzystnych zmian – z jednej strony mogą oni skorzystać z odpowiednich działań profilaktycznych ochraniających zdrowie, a z drugiej strony – z działań potęgujących profilaktykę, określanych jako promujące. Korzystne dla zdrowia okazuje się również niepodejmowanie zachowań szkodzących zdrowiu, czyli takich, które są ryzykowne i przynoszą szkody dla organizmu. Aby jednak dokonywać właściwych wyborów i podejmować odpowiednie decyzje w sprawie własnego zdrowia, młodzi ludzie powinni rozwijać i doskonalić **umiejętności życiowe**, wśród których szczególne znaczenie przypisuje się rozwojowi człowieka w dzieciństwie i młodości.

Nabywanie wiedzy i umiejętności oraz kształtowanie właściwych postaw w celu budowania i rozwijania zdrowego stylu życia może sprzyjać prawidłowemu rozwojowi zdolności młodych dorosłych do ochrony przed różnymi zagrożeniami zdrowotnymi oraz wykształceniu kompetencji niezbędnych do radzenia sobie w zapobieganiu nowym, trudnym problemom zdrowotnym i społecznym. W kształtowaniu umiejętności życiowych istotną rolę odgrywa nie tylko zdobywanie wiedzy, lecz także rozwijanie umiejętności i nabywanie postaw służących doskonaleniu i utrzymaniu zdrowia i rozwojowi **kompetencji** człowieka. Najważniejsze są przemiany w człowieku – chodzi o to, aby zdobywał on wiedzę, ale też umiejętnie ją wykorzystywał w celu dokonywania właściwych wyborów.

Zachodzące współcześnie zmiany w życiu społecznym, w tym nowe zagrożenia, są faktem. Nie sposób zatrzymać gwałtownie przyspieszających przemian. Może należałoby jednak promować treści pożyteczne i wartościowe oraz zwiększyć świadomość pokolenia młodych dorosłych, poddać analizie ich system wartości, odpowiednio pogłębić wiedzę młodych ludzi i ich umiejętności. Szerzenie edukacji zdrowotnej to zadanie właściwie dla wszystkich. Wiedza na temat zagrożeń jest dla pokolenia młodych dorosłych ważna z punktu widzenia ich zdrowia i życia. Chociaż niewykluczone, że „wielu ludzi może przechodzić przez te same doświadczenia, ale tylko nieliczni wyciągną z nich naukę mądrości”[21]. Takie zdarzenia jednak nie zmieniają faktu, że wiedza jest podstawą do osiągnięcia mądrości, ponieważ „wiedza to coś więcej niż informacja, a mądrość jest pojęciem nadrzędnym w porównaniu z wiedzą. Informacja jest niezbędnym budulcem, aby osiągnąć wiedzę”[22]. Jednym ze sposobów reagowania na zjawiska społeczne, które można ocenić w kategorii szkodliwych i niepożądanych, jest przemyślana i odpowiednio ukierunkowana, prowadzona przez przygotowane do tego celu osoby **profilaktyka**, która powinna skutecznie hamować rozwój

[21] J. Szczepański: *Sprawy ludzkie*. Warszawa: Czytelnik, 1988, s. 259.
[22] J. Morbitzer: *Edukacja medialna (małego) dziecka...*, s. 274.

i ograniczać skalę zjawisk społecznie chorobotwórczych[23]. Wpływanie na zmiany zachowań szkodzących zdrowiu, a nawet życiu wymaga wiedzy. Natomiast kreowanie motywacji młodych dorosłych w kierunku tych zmian to priorytetowe zadanie edukacji[24].

Osoby z deficytami niektórych umiejętności życiowych stają się ofiarami uzależnień, mają też skłonność do wybierania niekonstruktywnych rozwiązań własnych problemów, służących jedynie ich chwilowemu odroczeniu. Skłonności takich osób do podejmowania konkretnych czynności, a w konsekwencji uzależniania się od ich wykonywania wynikają z wielu czynników zarówno środowiskowych, jak i indywidualnych, związanych z osobowością człowieka i jego siłą woli. Dlatego też zainteresowanie środowiskiem badaczy wielu dyscyplin naukowych jest zasadne. To pewne warunki środowiska określają relacje między tym, co konkretyzuje społeczne środowisko, a egzystencją człowieka[25]. Człowiek jako nieodłączny element środowiska jest z nim nierozerwalnie związany, toteż trudno wymienić wszystkie uwarunkowania zdrowia człowieka w środowisku jego życia, można je bowiem rozpatrywać w różnych kontekstach, na przykład można analizować aktywność bądź bierność jednostki wobec środowiska, aktywizowanie sił społecznych w środowisku czy też przeciwdziałanie zagrożeniom[26]. Jednostka powinna poznawać środowisko, ponieważ odgrywa ono znaczącą rolę w procesie socjalizacji, a tym samym w życiowych rozstrzygnięciach człowieka mających wpływ na jego zdrowie i życie. Jest to tym istotniejsze, że obecnie środowisko człowieka jest „otwarte, stale poszerzające się, pozwalające na asymilację, osmozę czy dyfuzję różnych kultur"[27], których przenikanie stało się poważnym współczesnym dylematem.

---

[23] T.B. Kulik: *Edukacja zdrowotna w rodzinie i w szkole*. Stalowa Wola: Oficyna Wydawnicza Fundacji Uniwersyteckiej, 1997, s. 49.

[24] J. Bulska: *Budowanie kompetencji zdrowotnych ludzi w środowisku ich życia. Propozycje metodyczne dla pedagogów, nauczycieli, wychowawców i pracowników medycznych, wskazówki dla rodziców.* Toruń: Wydawnictwo Edukacyjne „Akapit", 2008, s. 25.

[25] P. Rybicki: *Struktura społecznego świata*. Warszawa: Wydawnictwo PWN, 1979, s. 175.

[26] E. Marynowicz-Hetka: *Pedagogika społeczna*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2006, s. 54–65.

[27] S. Kawula: *Podstawowe kręgi środowiskowe w życiu współczesnego człowieka. Cztery głosy do przedmiotu dyscypliny*. W: *Relacje podmiotów (w) lokalnej przestrzeni edukacyjnej (inspiracje)*. Red. J. Modrzewski, M.J. Śmiałek, K. Wojnowski. Kalisz–Poznań: Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Wydział Pedagogiczno-Artystyczny, 2008, s. 83.

Uświadomienie sobie przez młode pokolenie istotności wpływu stylu życia człowieka na jego zdrowie, a także konieczności zdobywania wiedzy na temat wielu czynników społecznych mających wpływ na zapobieganie chorobom i utrzymanie dobrego zdrowia powinno stać się zadaniem priorytetowym. Brak wsparcia społecznego – szczególnie wsparcia bliskich osób, rodziny – wpływa na podejmowanie przez młodych dorosłych zachowań ryzykownych. Również środowisko fizyczne – stan powietrza czy wody – oraz warunki mieszkaniowe czy poczucie bezpieczeństwa człowieka są nie bez znaczenia dla stanu naszego zdrowia.

Zakończenie

Wejście jednostki w okres dorosłości jest jednoznaczne z zakończeniem rozwoju progresywnego. Organizm młodego dorosłego człowieka jest silny, sprawny motorycznie, cechuje się dużymi możliwościami adaptacyjnymi, regeneracyjnymi i immunologicznymi. Sprawność układu immunologicznego młodej osoby pomimo doświadczania przez nią sytuacji trudnych pozwala na maksymalną witalność, kreatywność, elastyczność i efektywność w radzeniu sobie z zadaniami życiowymi[28]. Szybki świat konsumpcji wymusza na człowieku konieczność asymilacji do nowych wyzwań codzienności, młode pokolenie żyje więc w pośpiechu i stresie[29].

Troska młodych dorosłych o zdrowie to już nie tylko dbałość o sprawność fizyczną, to także dbanie o „odpowiedni" wygląd fizyczny, który staje się standardem w świecie zachodniej kultury. Wygląd fizyczny wyznacza zarówno dobrostan jednostki, jak i jej przynależność do określonej grupy społecznej. W zachowaniach młodego dorosłego związanych ze stylem życia nie brak na przykład prozdrowotnych zachowań żywieniowych. Konieczne staje się zwrócenie uwagi na fakt, że ów przymus ulegania standardom, w tym dotyczącym wyglądu, w skrajnych przypadkach może skutkować zaburzeniami odżywiania[30]. Jednocześnie szybki świat konsumpcji wymagający umiejętno-

[28] B. Ziółkowska: *Okres wczesnej dorosłości...*, s. 437–441.

[29] Z. Melosik: *Kultura popularna jako czynnik socjalizacji*. W: *Pedagogika*. T. 2. Red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2011, s. 70–71.

[30] B. Janda-Dębek: *Pytania na XXI wiek. Wprowadzenie*. W: *Psychologia współczesnego człowieka*. Red. B. Janda-Dębek. Wrocław: Oficyna Wydawnicza Atut – Wrocławskie Wydawnictwo Oświatowe, 2010, s. 13.

ści szybkiej asymilacji do nowych wyzwań codzienności wymusił na młodym pokoleniu pośpiech i stres[31].

Utrzymanie sprawności organizmu do późnych lat życia człowieka wymaga inwestowania w zdrowie, nie tylko w sytuacjach, gdy pojawiają się pierwsze symptomy dolegliwości czy spadek kondycji psychofizycznej, ale zdecydowanie wcześniej[32]. Edukacja młodego człowieka powinna obejmować tematykę związaną ze zdrowiem psychicznym, umiejętnościami radzenia sobie w sytuacjach trudnych; edukacja to także pomoc i wsparcie w dokonywaniu przez młodych ludzi wyborów życiowych i zawodowych. Edukacja zdrowotna dorosłych opiera się na ich własnej aktywności, samodoskonaleniu, samokierowaniu własnym rozwojem z jednoczesną możliwością korzystania z dostępnych rozwiązań edukacyjnych, w tym rozwiązań o charakterze instytucjonalnym. Usytuowana poza systemem oświatowym edukacja zdrowotna stanowi istotny składnik aktywności społecznej[33]. Zatem praktyki zdrowotne, profilaktyka, promocja i edukacja zdrowotna są gwarantem utrzymania dobrej sprawności biopsychofizycznej, gwarantującej satysfakcję z realizacji pełnionych przez młodych dorosłych społecznych ról w trudnej i zmieniającej się rzeczywistości XXI wieku.

Bibliografia

Brzezińska A.I., Appelt K., Ziółkowska B.: *Psychologia rozwoju człowieka*. Sopot: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2016.

Bulska J.: *Budowanie kompetencji zdrowotnych ludzi w środowisku ich życia. Propozycje metodyczne dla pedagogów, nauczycieli, wychowawców i pracowników medycznych, wskazówki dla rodziców.* Toruń: Wydawnictwo Edukacyjne „Akapit", 2008.

Dworak A.: *Zdrowie i zachowania zdrowotne kobiet. Perspektywa społeczno-pedagogiczna*. Toruń: Wydawnictwo Edukacyjne „Akapit", 2018.

Fatyga B.: *Dzicy z naszej ulicy. Antropologia kultury młodzieżowej*. Wyd. 2. popr. Warszawa: Ośrodek Badań Młodzieży, Instytut Stosowanych Nauk Społecznych, Uniwersytet Warszawski, 2005. http://www.ipsir.uw.edu.pl/UserFiles/File/Katedra_Socjologii_Norm/TEKSTY/BFatygaDzicy_z_naszej_ulicy.pdf [10.02.2019].

[31] Z. Melosik: *Kultura popularna jako czynnik socjalizacji...*, s. 70–71.

[32] B. Ziółkowska: *Okres wczesnej dorosłości...*, s. 437–441.

[33] A. Dworak: *Zdrowie i zachowania zdrowotne kobiet. Perspektywa społeczno-pedagogiczna*. Toruń: Wydawnictwo Edukacyjne „Akapit", 2018, s. 126.

Fazlagić J.A.: *Charakterystyka pokolenia Y*. „E-mentor" 2008, nr 3 (25). http://www.e-mentor.edu.pl/artykul/index/numer/25/id/549 [9.02.2019].

Griese H.M.: *Socjologiczne teorie młodzieży. Wprowadzenie*. Tłum. J. Dąbrowski. Kraków: „Impuls", 1996.

Hildebrandt-Wypych D.: *Pokolenia młodzieży – próba konceptualizacji*. „Przegląd Pedagogiczny" 2009, nr 2 (10).

Janda-Dębek B.: *Pytania na XXI wiek. Wprowadzenie*. W: *Psychologia współczesnego człowieka*. Red. B. Janda-Dębek. Wrocław: Oficyna Wydawnicza Atut – Wrocławskie Wydawnictwo Oświatowe, 2010.

Jędrzejko M.: *Człowiek i uzależnienia – uwarunkowania zjawiska*. W: *Zachowania ryzykowne i uzależnienia. Zjawisko i uwarunkowania / Risk-Taking Behaviors and Addiction. The Phenomenon, Its Context and Determinants*. Red. M. Jędrzejko, M. Janusz. Warszawa: Oficyna Wydawnicza Aspra-JR, 2013.

Kawula S.: *Pedagogika społeczna dzisiaj i jutro*. Toruń: Wydawnictwo Edukacyjne „Akapit", 2012.

Kawula S.: *Podstawowe kręgi środowiskowe w życiu współczesnego człowieka. Cztery głosy do przedmiotu dyscypliny*. W: *Relacje podmiotów (w) lokalnej przestrzeni edukacyjnej (inspiracje)*. Red. J. Modrzewski, M.J. Śmiałek, K. Wojnowski. Kalisz–Poznań: Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Wydział Pedagogiczno-Artystyczny, 2008.

Kulik T.B.: *Edukacja zdrowotna w rodzinie i w szkole*. Stalowa Wola: Oficyna Wydawnicza Fundacji Uniwersyteckiej, 1997.

Marynowicz-Hetka E.: *Pedagogika społeczna*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2006.

Melosik Z.: *Kultura popularna jako czynnik socjalizacji*. W: *Pedagogika*. T. 2. Red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2011.

Minta J.: *„Pozornie dorośli" – zawieszenie pomiędzy młodzieńczością a dorosłością*. „Dyskursy Młodych Andrologów" 2007, nr 8.

Morbitzer J.: *Edukacja medialna (małego) dziecka*. W: *Małe dzieci w świecie technologii informacyjno-komunikacyjnych. Pomiędzy utopijnymi szansami a przesadzonymi zagrożeniami*. Red. J. Pyżalski. Łódź: Wydawnictwo „Eter", 2017.

Oleszkowicz A., Senejko A.: *Psychologia dorastania. Zmiany rozwojowe w dobie globalizacji*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2013.

Rutkowska A.: *Kariera czy rodzina – dylematy współczesnych młodych ludzi*. W: *Młodzi Polacy w XXI wieku*. Red. S. Kowalski, A. Schultz, A. Nowacka. Płock: Wydawnictwo PWSZ w Płocku, 2014.

Rybicki P.: *Struktura społecznego świata*. Warszawa: Wydawnictwo PWN, 1979.
Słońska Z., Misiuna M.: *Styl życia*. W: *Wypisy z wychowania zdrowotnego*. Cz. 1. Wybór i oprac. W. Wrona-Wolny, B. Makowska. Kraków: AWF, 2000.
Syrek E.: *Zdrowie i wychowanie a jakość życia. Perspektywa i humanistyczne orientacje poznawcze*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2008.
Szczepański J.: *Sprawy ludzkie*. Warszawa: Czytelnik, 1988.
Sztompka P.: *Socjologia. Analiza społeczeństwa*. Kraków: Wydawnictwo „Znak", 2003.
Świda-Ziemba H.: *Wartości egzystencjalne młodzieży lat dziewięćdziesiątych*. Warszawa: Zakład Socjologii Moralności i Aksjologii Ogólnej. Instytut Stosowanych Nauk Społecznych. Uniwersytet Warszawski, 1995.
Wroczyński R.: *Środowisko i wychowanie*. W: Idem: *Pedagogika społeczna*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1974.
Ziółkowska B.: *Okres wczesnej dorosłości. Jak rozpoznać potencjał młodych dorosłych?* W: *Psychologiczne portrety człowieka. Praktyczna psychologia rozwojowa*. Red. A.I. Brzezińska. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2005.

Joanna Bulska, Alina Dworak

Socio-Environmental Perspective of Health Threats of Young Adult Generation

Summary: The generation of the turn of the 20th/21st century is given to live in a new, changing reality. Modern, young generation entering adulthood is brought up in a post-transformation society, dominated by consumption, accelerated pace of life and threats occurring in all spheres of its functioning. In Poland, socio-cultural transformation has become for young adults not only a source of new challenges, opportunities, but also of threats. The consequences of the transformations are difficulties of (especially) the young generation in adapting to the ever-changing, unstable reality. The rapid changes in the surrounding reality have inspired research on the problems of growing up (including risky and harmful behaviours), and the difficulties of a generation growing up in an unstable reality.

Keywords: generation, young adults, health, threats

Joanna Bulska, Alina Dworak

Sozial- u. milieubedingte Perspektive der Gesundheitsbedrohungen für Generation der Jungerwachsenen

Zusammenfassung: Die Generation von der Wende des 20. zum 21. Jahrhundert muss in neuer, sich verändernder Wirklichkeit leben. Die Volljährigkeit erreichende gegenwärtige junge Generation wächst in konsumlästiger Posttransformationsgesellschaft an, lebt in großer Eile und schlägt sich mit den in allen Lebenssphären auftretenden Bedrohungen herum. Sozialkulturelle Transformation in Polen wurde für Jungerwachsene die Ursache nicht nur für neue Herausforderungen, neue Möglichkeiten, sondern auch für verschiedene Bedrohungen. Die Folge der sozialen Umwandlungen sind Schwierigkeiten bei Anpassung der Menschen, besonders der jungen an die sich ständig verändernde, instabile Wirklichkeit. Rasche Änderungen der Wirklichkeit gaben Anstoß zu Forschungen über Probleme des Erwachsenwerdens (darunter schädliches und riskantes Verhalten) und Schwierigkeiten der Jungerwachsenen.

Schlüsselwörter: Generation, Jungerwachsene, Gesundheit, Bedrohungen

Recenzenci

Teksty złożone do tomu jubileuszowego „Chowanny" za rok 2019 recenzowali: Wojciech Kojs, Bożena Matyjas, Agata Matysiak-Błaszczyk, Jerzy Modrzewski, Bożena Muchacka, Andrzej Olubiński, Tadeusz Pilch, Grzegorz Polok, Andrzej Radziewicz-Winnicki, Bronisław Siemieniecki, Agnieszka Stopińska-Pająk, Maciej Tanaś.

Dla Autorów

Szczegółowe informacje dotyczące nadsyłania tekstów oraz procedury wydawniczej znajdują się na stronie internetowej czasopisma: **www.chowanna.us.edu.pl**

„Chowanna" została zamieszczona
w bazie bibliograficznej czasopism humanistycznych i społecznych BazHum
oraz w Index Copernicus International Journals Master List

Redakcja i korekta
Barbara Konopka, Magdalena Pache

Projekt okładki i szaty graficznej
Tomasz Gut

Przygotowanie okładki
Beata Klyta

Motyw graficzny na okładce i stronach tytułowych artykułów
Aleksander Herman

Łamanie
Barbara Wilk

ISSN 2353-9682

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

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

Wersją pierwotną (referencyjną) czasopisma jest wersja elektroniczna,
ukazująca się na platformie www.journals.us.edu.pl
W formie elektronicznej publikacja dostępna jest również w zasobach
Central and Eastern European Online Library (www.ceeol.com)

Wydawca
Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego
ul. Bankowa 12B, 40-007 Katowice
www.wydawnictwo.us.edu.pl
e-mail: wydawus@us.edu.pl

Wydanie I. Ark. wyd. 27,5. Ark. druk. 27,0.

ISSN 2353-9682
95
9 772353 968900

Więcej o książce