



FORUM PEDAGOGICZNE

2023, tom 13, nr 2

PÓŁROCZNIK

WYCHOWANIE
DO POKOJU.
MIĘDZY TRADYCJĄ,
PONOWOCZESNOŚCIĄ
A NOWYMI WYZWANIAM



Wydawnictwo Naukowe
Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego

© Copyright by Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego
Warszawa 2023

Redakcja

Jan Niewęglowski (redaktor naczelny), Andrej Rajský (zastępca redaktora naczelnego), Marcin Klimski (sekretarz redakcji), Agnieszka Klimska, Michał Dziobkowski (grafik)

Redaktorzy tematyczni

Zbigniew Babicki, Anna H. Fidelus, Marcin Klimski, Beata Krajewska, Ewa Kulawska, Kamil Kuracki, Jan Niewęglowski, Bartosz H. Olszewski (redaktor statystyczny), Emilia Śmiechowska-Petrovskij, Edyta Wolter

Redakcja naukowa numeru

Jarosław Michalski, Monika Wolińska, Jan Niewęglowski

Rada Naukowa

Dietrich Benner, Stanisław Chrobak, Jarosław Gara, Jarosław Horowski, Toshiko Ito, Jolanta Karbowniczek, Janina Kostkiewicz, Mariya Kultaieva, Blanka Kudláčová, Iryna Kurlak, Roman Leppert, Uto Meier, Jarosław Michalski (przewodniczący), Naděžda Pelcová, Zhengmei Peng, Joaquim Pintassilgo, Jan Piskurewicz, Simonetta Polenghi, Eugeniusz Sakowicz, Hasan Ünder

Korekta

polonistyczna – Julian Mach
anglistyczna – Jarosław Wiazowski
native speaker – Donal Fitzpatrick

Wersją podstawową jest edycja papierowa
Czasopismo objęte patronatem Komitetu Nauk Pedagogicznych Polskiej Akademii Nauk

Adres redakcji

„Forum Pedagogiczne”, Wydział Nauk Pedagogicznych UKSW
ul. Wóycickiego 1/3, bud. 15, 01-938 Warszawa, tel. (+48) 22 569 97 15
fax (+48) 22 569 96 71
e-mail: forumpedagogiczne@uksw.edu.pl, www.forumpedagogiczne.uksw.edu.pl

Wydawca

Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie
ul. Dewajtis 5, 01-815 Warszawa
tel. (+48) 22 561 89 23, fax (+48) 22 561 89 11
e-mail: wydawnictwo@uksw.edu.pl, www.wydawnictwo.uksw.edu.pl

ISSN 2083-6325

e-ISSN 2449-7142

Skład

Wydawnictwo Naukowe UKSW

Okładka

Michał Dziobkowski

Druk i oprawa

Volumina.pl Sp. z o.o.

Dofinansowano ze środków Ministra Nauki na lata 2022-2024, Rozwój Czasopism Naukowych, Czasopismo Forum Pedagogiczne, dofinansowanie 79700 zł, całkowita wartość 79700 zł. Nr umowy: RCN/SP/0341/2021/1, data podpisania umowy 22 listopada 2022 r.



SPIS TREŚCI

<i>Od redakcji</i>	9
DZIAŁ TEMATYCZNY: WYCHOWANIE DO POKOJU. MIĘDZY TRADYCJĄ, PONOWOCZESNOŚCIĄ A NOWYMI WYZWANIAM	
Andrzej Bałandynowicz, Joachim Thomas <i>Socialization, Upbringing, and Education for Peace</i>	25
Jarosław Michalski, Kathrin Maier <i>Plus ratio quam vis. A Proposal for Education for Peace Through Religious Education</i>	39
Zbigniew Babicki, Manfred Cassens <i>Education for Peace and the Idea of Fraternity and Community Friendship</i> . . .	53
Agnieszka Naumiuk <i>Jane Addams: A social Scientist's Experience in the Struggle for Peaceful Conflict Resolution – a Lesson for Contemporary Pedagogy</i>	65
Szymon Dąbrowski <i>Ethics of Solidarity Fr. Józef Tischner in the Education of the 21st Century</i> . . .	83
Ewa Wiśniewska <i>A Teacher's Values Are Essential in Educating Children and Youth for Peace</i>	99
Martyna Czarnecka, Mariola Żelazkowska, Loren Toussaint <i>Communication Disorders Resulting from School Violence: Challenges in Education for Peace</i>	115
Anita Garbat, Agnieszka Szplit <i>Support for Children Coming from Ukraine Based on Analysis of Education Board Websites in Poland</i>	125
Marta Krupska <i>The Dependence of the Child as a Value for Reflection on Peace in Light of the Concept of the Pedagogical Relationship—Inspired by the Thought of Max Van Manen and Lennart Vriens</i>	137
Monika Wolińska, Arndt Büssing <i>Digital Pathways to Peace. The Role of Social Media in Education for Peace</i> . . .	149
ARTYKUŁY I ROZPRAWY	
Aleksandra Tłuściak-Deliowska <i>Verbalne działania nauczyciela wspierające uczenie się uczniów: Artykuł recenzyjny książki Urszuli Dernowskiej „Rusztowanie” w procesie dydaktycznym. Studium nauczycielskiego scaffoldingu</i>	163
Ewa Kulawska <i>Osiągnięcia szkolne i kondycja psychiczna uczniów w warunkach zdalnej edukacji wczesnoszkolnej</i>	175

Jan Amos Jelinek	
<i>Rozwój pojęcia kształtu Ziemi u polskich uczniów w wieku od 10 do 15 lat . . .</i>	193
Agnieszka Sobolewska-Popko	
<i>Rozwijanie kompetencji rodzicielskich w kontekście wsparcia dzieci z neofobią żywieniową</i>	207
Monika Parchomiuk, Katarzyna Ćwirynkało, Agnieszka Żyta	
<i>Przygotowanie osób z niepełnosprawnością intelektualną do roli współbadaczy. Propozycja szkolenia w ramach badań włączających</i>	223
Beata Szabała	
<i>Strategie radzenia sobie ze stresem osób z niepełnosprawnością wzrokową – struktura i uwarunkowania</i>	239
Marcin Leźnicki	
<i>Estetyka negatywna u podstaw eko-edukacji (edukacji środowiskowej)</i>	255
Agnieszka Suchocka	
<i>Drama pedagogiczna w międzykulturowym uczeniu się</i>	269
Olena Bocharova, Inesa Melnik	
<i>Teoria Martina Wigha jako kontekst interdyscyplinarności pedagogiki porównawczej</i>	283
Joanna Cukras-Stelągowska, Alina Szwarc	
<i>Uniwersytet wobec problemu różnorodności kulturowej, migracji i uchodźstwa – analiza treści kształcenia na kierunku pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna</i>	295
Adam Solak	
<i>Praca ludzka jako wartość moralna</i>	307

COLLOQUIA

María del Pilar Alcolea Pina, Zbigniew Formella	
<i>Effective Teacher and Effective Teaching Practices: Literature Perspective and Learning Experience—A Qualitative Study between Italy and Spain (Part I)</i>	317
Anna Prokopiak	
<i>Autonomy and Coping with Stress in Persons with ASD</i>	335
Katarzyna Bogacka	
<i>Upbringing according to Values: An Analysis of Grimm's Tale Hansel and Gretel in accordance with the Theories of Max Scheler and Milton Rokeach</i>	349
Danuta Wloch	
<i>What Is Applied Behavior Analysis? I know I understand nothing: Invitation to Discussion</i>	361

RECENZJE

Aneta Żmijewska

Wolińska M., Michalski J.T. (2022). Poczucie sensu życia w procesie adaptacji do wolności. Studium antropologiczno-pedagogiczne, Płock: Wydawnictwo Naukowe Mazowieckiej Uczelni Publicznej w Płocku, s. 314 375

Agnieszka Gronostajska

Łukasz Kalisz, Funkcje społeczne szkół salezjańskich w okręgu szkolnym wileńskim w okresie drugiej Rzeczypospolitej, Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku, Białystok 2021, s. 257 379

KRONIKA

Anna Sarbiewska

Sprawozdanie z VI Ogólnopolskiej Konferencji Naukowej poświęconej tematyce pracy nauczyciela pt. Rozwój nauczyciela i rozwój szkoły. (Konferencja widziana okiem nauczyciela) 383

Zbigniew Babicki

Sprawozdanie z VIII Międzynarodowej Konferencji naukowej z zakresu edukacji globalnej, pt. Dziecko i dzieciństwo w sytuacji zagrożenia kryzysem – kontekst wojny, Warszawa, 30 maja 2023 r. 389



TABLE OF CONTENTS

<i>From the Editors</i>	17
THEMES: EDUCATING FOR PEACE: BETWEEN TRADITION, POSTMODERNITY, AND NEW CHALLENGES	
Andrzej Bałandynowicz, Joachim Thomas <i>Socialization, Upbringing, and Education for Peace</i>	25
Jarosław Michalski, Kathrin Maier <i>Plus ratio quam vis: A Proposal for Education for Peace Through Religious Education</i>	39
Zbigniew Babicki, Manfred Cassens <i>Education for Peace and the Idea of Fraternity and Community Friendship</i> . . .	53
Agnieszka Naumiuk <i>Jane Addams: A Social Scientist's Experience in the Struggle for Peaceful Conflict Resolution —A Lesson for Contemporary Pedagogy</i>	65
Szymon Dąbrowski <i>Ethics of Solidarity Fr. Józef Tischner in the Education of the 21st Century.</i> . . .	83
Ewa Wiśniewska <i>A Teacher's Values Are Essential in Educating Children and Youth for Peace</i> . .	99
Martyna Czarnecka, Mariola Żelazkowska, Loren Toussaint <i>Communication Disorders Resulting from School Violence: Challenges in Education for Peace</i>	115
Anita Garbat, Agnieszka Szplit <i>Support for Children Coming from Ukraine Based on Analysis of Education Board Websites in Poland</i>	125
Marta Krupska <i>The Dependence of the Child as a Value for Reflection on Peace in Light of the Concept of the Pedagogical Relationship—Inspired by the Thought of Max Van Manen and Lennart Vriens</i>	137
Monika Wolińska, Arndt Büssing <i>Digital Pathways to Peace: The Role of Social Media in Education for Peace</i> . . .	149
ARTICLES AND THESES	
Aleksandra Tłuściak-Deliowska <i>Teacher's Verbal Actions to Support Students' Learning: A Review Article of Urszula Dernowska's book "Scaffolding" in the Teaching Process: A Study of Teacher Scaffolding</i>	163
Ewa Kulawska <i>Educational Achievements and Psychological Well-Being of Early Childhood Students in Remote Education</i>	175

Jan Amos Jelinek	
<i>Development of the Shape of the Earth Concept in Polish Schoolchildren between the Ages of 10 and 15</i>	193
Agnieszka Sobolewska-Popko	
<i>Developing Parental Competence in the Context of Supporting Children with Nutritional Neophobia</i>	207
Monika Parchomiuk, Katarzyna Ćwirynkało, Agnieszka Żyta	
<i>Preparation of People with Intellectual Disabilities for the Role of Co-researchers – A Proposal for Training in Inclusive Research</i>	223
Beata Szabała	
<i>Visually Impaired Individuals' Strategies for Coping with Stress</i>	239
Marcin Leżnicki	
<i>Negative Aesthetics at the Foundation of Eco-Education (Environmental Education)</i>	255
Agnieszka Suchocka	
<i>Pedagogical Drama in Intercultural Learning</i>	269
Olena Bocharova, Inesa Melnik	
<i>Martin Wight's Theory as a Context for Interdisciplinarity in Comparative Pedagogy</i>	283
Joanna Cukras-Stelągowska, Alina Szwarc	
<i>The Approach of the University towards Cultural Diversity, Migration, and Refugees: An Analysis of Learning Programmes of Preschool and Early School Education</i>	295
Adam Solak	
<i>Human Labor as a Moral Value</i>	307
COLLOQUIA	
María del Pilar Alcolea Pina, Zbigniew Formella	
<i>Effective Teacher and Effective Teaching Practices: Literature Perspective and Learning Experience—A Qualitative Study between Italy and Spain (Part I)</i>	317
Anna Prokopiak	
<i>Autonomy and Coping with Stress in Persons with ASD</i>	335
Katarzyna Bogacka	
<i>Upbringing according to Values: An Analysis of Grimm's Tale Hansel and Gretel in accordance with the Theories of Max Scheler and Milton Rokeach</i>	349
Danuta Wloch	
<i>What Is Applied Behavior Analysis? I know I understand nothing: Invitation to Discussion</i>	361

REVIEWS

Aneta Źmijewska

- Monika Wolińska and Jarosław Michalski, The Sense of Life in the Process of Adaptation to Freedom: An Anthropological and Pedagogical Study, Plock: Scientific Publishing House of the Mazovian Public University in Plock 2022, pp. 314* 375

Agnieszka Gronostajska

- Lukasz Kalisz, Social Functions of Salesian Schools in the Vilnius School District Under the Second Polish Republic, University of Bialystok Publishing House, Bialystok 2021, pp. 257* 379

CHRONICLES

Anna Sarbiewska

- Reports on the 6th National Scientific Conference about the Teacher's Work Titled "Teacher Development and School Development": (A Conference Seen through the Eye of a Teacher)* 383

Zbigniew Babicki

- Reports on the 8th International Scientific Conference on Global Education Titled "Child and Childhood in a Crisis Situation—The Context of War"* 389

JAROSŁAW MICHAŁSKI¹*Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie, Polska*

ORCID 0000-0002-4344-7422

MONIKA WOLIŃSKA²*Akademia Mazowiecka w Płocku, Polska*

ORCID 0000-0001-7440-5367

OD REDAKCJI

Część tematyczna oddanego do rąk Czytelników woluminu „Forum Pedagogiczne” dotyczy krytycznej refleksji nad wychowaniem do pokoju. W erze charakteryzującej się globalizacją, szybkim postępem technologicznym i ewoluującymi normami społecznymi, potrzeba wychowania w celu kultywowania pokoju nigdy nie była bardziej nagląca. Niniejszy tom stawia sobie za cel bycie platformą do badania dynamicznej interakcji między tradycyjną mądrością, postmodernizmem i pojawiającymi się wyzwaniami, które kształtują nasze wychowawcze krajobrazy w kierunku pokoju. „Przyszłość świata”, jak słusznie mówił laureat Nagrody Nobla Amartya Sen, „jest ściśle związana z przyszłością wolności na świecie” (Sen, 2006, s. 27)³. Dlatego ważne jest, aby stawić czoło zagrożeniom dla wolności, którymi są nie tylko różne formy przemocy i niewolnictwa, ale także brutalne struktury, również polityczne, które podtrzymują istnienie wojen i brak społecznej sprawiedliwości. Równie ważne jest, aby różnorodne agencje pokojowe, w tym związane z wychowaniem, zostały uruchomione, żeby pomóc przekształcić ten brutalny świat w „świat gniazda”, więc świat będący enklawą spokoju, bezpieczeństwa, dobrostanu i szczęścia, będący – w przeciwieństwie do jaskiń Platona – platformą startową do większej wolności. Prośba o to, by wychowanie do pokoju budowało przestrzeń do „zakładania gniazd”, jest z pewnością wygórowaną i nazbyt idealistyczną. Możliwa jest natomiast rzetelna refleksja i rekonstrukcja filozofii wychowania, skierowanej

1 **Jarosław T. Michałski** – pedagog, profesor zwyczajny Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie i Akademii Mazowieckiej w Płocku, dyrektor Instytutu Pedagogiki UKSW, kierownik Katedry Filozofii i Socjologii Wychowania w Instytucie Pedagogiki UKSW. Adres e-mail: j.michalski@uksw.edu.pl.

2 **Monika Wolińska**, doktor, pedagog specjalny (resocjalizacja), terapeuta, mediator i adiunkt w Akademii Mazowieckiej w Płocku. Adres e-mail: monikawolin@gmail.com.

3 Zapis oryginału: „The future of the world is intimately connected with the future of freedom in the world”.

na odkrywanie wartości pokoju, jednakże z udziałem myślenia krytycznego, analitycznego, reinterpretującego wiele nurtów społecznego pojmowania człowieka i jego szans na obecność w świecie. Dlatego w tomie tym podejmujemy krytyczną refleksję nad wartością pokoju w płaszczyźnie społeczno-edukacyjnej, pytając o sposoby badania postaw wobec pokoju lub przekonań odnoszących się do niego, również sposoby przeżywania pokoju, uświadamiania go sobie, związków pokoju z osobowością, zachowaniami i postawami ludzi poprzez analizę modeli kształcenia aksjologicznego oraz badanie funkcji wartości pokoju w wychowaniu i edukacji.

W kontekście wypróbowywania różnych metod budowania „świata gniazd” poprzez wychowanie do pokoju wyróżnić należy pionierskie analizy poczynione w otwierającym artykule przez prof. Andrzeja Bałandynowicza i prof. Joachima Thomasa, w którym Autorzy badają wzajemne powiązania między socjalizacją, edukacją i dążeniem do pokoju. W artykule przeanalizowano różne podejścia i strategie stosowane w edukacji na rzecz pokoju. Omówiono również wyzwania i możliwości związane z wdrażaniem edukacji na rzecz pokoju w różnych kontekstach, z uwzględnieniem czynników kulturowych, społeczno-politycznych i ekonomicznych. W centrum uwagi drugiego artykułu, którego autorami są profesorowie Kathrin Maier i Jarosław Michalski, znajduje się propozycja wychowania do pokoju budowana na podstawie wartości, spośród których prymarną jest człowiek. Fundamentem prezentowanej koncepcji Badacze uczynili słowa Pawła Włodkowica: „Plus ratio quam vis” (Więcej rozumu niż siły). Propozycja zasługuje na szczególną uwagę, ponieważ prezentuje próbę zakorzenienia wartości niezbędnych do utrzymania demokracji i budowania pokoju.

Poszukiwanie wartości, które stanowić będą gwarant pokojowego współistnienia społeczeństw i narodów jest celem namysłów profesorów Zbigniewa Babickiego i Manfreda Cassensa w tekście *Wychowanie dla pokoju a idea braterstwa i przyjaźni społecznej*. Badacze swoją koncepcję wychowania dla pokoju opierają na idei braterstwa i przyjaźni społecznej, postulując rozszerzenie praktyki wychowania do pokoju na przestrzeń kształcenia studentów uczelni wyższych i oświatę dorosłych w różnych formach organizacyjnych. Ofertę praktycznego narzędzia do kultywowania empatii i solidarności z doświadczeniami „innych” w kontekstach konfliktów oferuje także prof. Agnieszka Naumiuk, podejmując zagadnienie edukacji dla pokoju w kontekście jednostkowych doświadczeń, na podstawie opisu życia i działalności amerykańskiej aktywistki Jane Addams. Doświadczenia laureatki pokojowej nagrody Nobla czyni Badaczka „lekcją” dla współczesności, iż edukowanie dla pokoju nie oznacza wymuszania deklaracji czy powielania stereotypów, a stanowi proces szczerzej dyskusji oraz zachodzących przemian w dojrzewającej refleksyjności jednostek i grup nad wartościami tworzonymi w obrębie całej wspólnoty ludzkiej, także nad rolą kobiet w tym dziele.

Filozoficznymi korzeniami wychowania do pokoju są tradycje duchowe. Pokój jest tematem i celem wierzeń i obrzędów w różnych religiach, czego wyraz odnaleźć można także w zaprezentowanych wyżej artykułach. Dr Szymon Dąbrowski

w swoim tekście poszukuje inspiracji dla edukacji jutra w projekcie etyki solidarności ks. Józefa Tischnera. Zgodnie z jego analizami, etyka solidarności wpisuje się we współczesne projekty edukacji dialogicznej, personalnej i humanistycznej, silnie dowartościowując rolę oraz znaczenie autentycznych i głębokich relacji międzyludzkich w procesach rozwojowych. Etykę solidarności stanowią dwie podstawowe wartości: nadzieja i wierność, które niejako gwarantują istnienie tego, co pojawia się jako najcenniejsze (kolejne wartości) w rodzinie, szkole, społeczności lokalnej, a także w sferze społecznej.

Charakter i proces wychowania do pokoju jest relacyjny, kontekstualny i sytuacyjny, nie ogranicza się przy tym do określonych ról ucznia i nauczyciela. Kolejne artykuły w tomie podkreślają, w jaki sposób nasze z góry przyjęte wyobrażenia o nauczycielach, uczniach i samym procesie edukacyjnym muszą zostać przekształcone w wysiłki na rzecz wychowania do pokoju. Część tę rozpoczyna praca prof. Ewy Wiśniewskiej *Wartości i postawy nauczyciela istotne w wychowaniu dzieci i młodzieży do pokoju*, w którym Autorka prezentuje namysł nad rolą nauczyciela w edukacji młodych do pokoju oraz uzasadnienie imperatywnych w tym procesie wartości nauczyciela takich jak: tolerancja, dialog i przebaczenie. Z kolei prof. Loren Toussaint oraz dr Martyna Czarnecka i dr Mariola Żelazkowska sięgnęli do zbadania struktur przemocy, analizując, w jaki sposób pokój i przemoc są doświadczane lokalnie w szkołach i przestrzeniach edukacyjnych społeczności, mając na celu przerwanie bezpośredniej obecności przemocy i zaangażowanie się w codzienne przywracanie pokoju.

Naukowcy zajmujący się edukacją pokojową, analizując trudne realia otaczające szkoły i społeczności, zakorzeniają je w nadziei i możliwościach. Tak czynią prof. Agnieszka Szplit i dr Anita Garbat, analizując wsparcie, jakie uzyskują w polskim systemie edukacyjnym dzieci przybywające z Ukrainy w wyniku toczącego się w ich kraju konfliktu zbrojnego. Badaczki omawiają główne podmioty i formy realizowanego wsparcia, jak również wskazują na wymóg wysokich kompetencji międzykulturowych osób realizujących pomoc, niezbędnych do dialogu z drugim człowiekiem, opierających się siłom wykluczenia, tworzących humanizujące i transformacyjne przestrzenie edukacyjne. Na ważność dialogu i relacji pedagogicznej zwraca uwagę także dr Marta Krupska, która inspirując się myślą przedstawicieli pedagogiki fenomenologicznej Maxa van Manena i Lennarta Vriensa, wskazuje na zależność i kruchość dziecka a także odpowiedzialność dorosłego, oraz odnosi te doświadczenia do wychowania dla pokoju.

Autorzy tego tomu wskazują również na potencjał mediów społecznościowych jako przestrzeni dla zrównoważonych działań pokojowych i edukacji. Badają, czy i na jakich warunkach media społecznościowe mogą być wykorzystywane do kultywowania rozmów związanych z procesami pokojowymi. Analizy takie zawarte są w pracy prof. Arndta Büssinga i dr Moniki Wolińskiej, którzy wskazują, w jaki sposób korzystanie z mediów społecznościowych może pomóc w tworzeniu pedagogicznych możliwości krytycznego dialogu w kontekstach edukacyjnych.

Przestrzegają jednak, że bez świadomego podejścia pedagogicznego przy włączaniu mediów społecznościowych do wychowania do pokoju, krytycznej oceny i etycznego zaangażowania, integracja taka może jedynie pogłębić nierówności, które z założenia miałyby zwalczać.

Droga do trwałego pokoju nie jest pozbawiona przeszkód, ale zbiorowa mądrość, którą dzielą się Autorzy numeru tematycznego „Wychowanie do pokoju: Między tradycją, ponowoczesnością i nowymi wyzwaniami”, rzuca światło na sposoby radzenia sobie z tymi wyzwaniami. Jako redaktorzy wzmacniamy te głosy, wyrażając nadzieję, że angażując się w różne punkty widzenia, możemy znaleźć inspirację do ponownego przemyślenia, ponownego wyobrażenia sobie i ponownego podjęcia istotnego zadania wspierania pokoju poprzez wychowanie.

JAN NIEWĘGŁOWSKI⁴

Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie, Polska

ORCID 0000-0001-9673-4989

Na drugą część „Forum Pedagogicznego”, zatytułowaną „Artykuły i rozprawy” składa się jedenaście artykułów. Pierwsze trzy teksty poruszają szeroko rozumianą problematykę pracy z uczniem. Aleksandra Tłuściak-Deliowska w artykule *Wербalne działania nauczyciela wspierające uczenie się uczniów*, nawiązuje do książki Urszuli Dernowskiej *„Rusztowanie” w procesie dydaktycznym. Studium nauczycielskiego scaffoldingu* (2022). Według Autorki pozycja ta zasługuje na szczególną uwagę, ponieważ przedstawia diagnostyczne ujęcie faktycznych zdarzeń komunikacyjnych zaistniałych na lekcji w warunkach naturalnych. Nauczyciel występuje tam, jako współuczestnik dyskursu lekcyjnego. W polskiej literaturze naukowej zauważalny jest brak opracowań na temat scaffoldingu w klasie szkolnej. Ewa Kulawska w swoim artykule pt. *Osiągnięcia szkolne i kondycja psychiczna uczniów w warunkach zdalnej edukacji wczesnoszkolnej*, porusza ważny i ciągle aktualny problem nauki szkolnej w czasie pandemii COVID-19. Autorka skupiła uwagę na wyjaśnieniu efektów zdalnej edukacji w odniesieniu do osiągnięć szkolnych w zakresie edukacji językowej i matematycznej oraz kondycji psychicznej uczniów klasy 1-3. Dokonała analizy 40 artykułów o charakterze empirycznym i raportów o zasięgu międzynarodowym. Badania potwierdziły spowolnienie procesu nabywania wiedzy i umiejętności, „luki edukacyjne” w zakresie pojęć matematycznych i umiejętności językowych, spadek motywacji, obniżenie dobrostanu psychicznego uczniów, podwyższenie poziomu lęku i stresu. Braki te dotyczyły szczególnie dzieci pochodzących ze środowisk zaniedbanych kulturowo i wychowawczo. Natomiast

4 Ks. Jan Niewęgłowski, prof. UKSW, dr hab.; Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie, Wydział Nauk Pedagogicznych. Adres e-mail: j.nieweglowski@uksw.edu.pl.

Jan Amos Jelinek w artykule *Rozwój pojęcia kształtu Ziemi u polskich uczniów w wieku od 10 do 15 lat*, przedstawił wyniki testu EARTH-2. Test został przeprowadzony internetowo na próbie 890 uczniów. Badani zostali poproszeni o wskazanie prawidłowego symbolu graficznego przedstawiającego lokalizację ludzi, drzew i chmur, poruszanie się ludzi i przedmiotów na Ziemi oraz zjawisko dnia i nocy. Co trzeci uczeń niekonsekwentnie wskazywał kulistą Ziemię wyjaśniając lokalizację różnych przedmiotów. Co czwarty badany uczeń, kończący szkołę podstawową, miał trudności w wyjaśnianiu podstawowych pojęć astronomicznych. Agnieszka Sobolewska-Popko w swoim artykule pt. *Rozwijanie kompetencji rodzicielskich w kontekście wsparcia dzieci z neofobią żywieniową*, podejmuje zagadnienie dzieci mających problemy z jedzeniem. Wydaje się, że umiejętność jedzenia nabywamy w sposób naturalny. A jednak u niektórych dzieci mogą występować powyższe problemy. Autorka przedstawia wyniki badań dotyczących kompetencji rodziców rozumianych, jako wiedza, umiejętności radzenia sobie w sytuacjach trudnych, w których zachodzi wybiórczy sposób jedzenia. Współczesne czasy to kultura przesytu i shoppingu. Dziecko może być przebudżcowane, to z kolei może mu utrudniać nabywanie umiejętności także w zakresie jedzenia. Autorki, Monika Parchomiuk, Katarzyna Ćwirynkało i Agnieszka Żyta, artykuł pt. *Przygotowanie osób z niepełnosprawnością intelektualną do roli współbadaczy. Propozycja szkolenia w ramach badań włączających*, dedykują problematyce niepełnosprawności. Badania włączające obejmują różne formy udziału niepełnosprawnych badaczy w toku realizacji procesu badawczego. Autorki dokonują analizy doświadczeń własnych w zakresie przygotowania osób z niepełnosprawnością intelektualną do pełnienia roli współbadaczy. Badaniami zostały objęte osoby zamieszkujące województwo lubelskie i warmińsko-mazurskie. Artykuł omawia zalecenia i zalety, ale także zagrożenia i trudności związane z przygotowaniem tej grupy osób do uczestnictwa w badaniach włączających. Następny artykuł, *Strategie radzenia sobie ze stresem osób z niepełnosprawnością wzrokową – struktura i uwarunkowania*, autorstwa Beaty Szabały, również dotyczy obszaru pedagogiki specjalnej. Autorka objęła badaniami 100 respondentów niewidomych i 100 słabowidzących. Przy interpretacji danych zastosowała Inwentarz Mini-COPE Charlesa S. Carvera. Wyniki wskazują, że osoby z niepełnosprawnością wzrokową najbardziej preferują strategię: aktywnego radzenia sobie i planowania, a następnie akceptacji, poszukiwania wsparcia emocjonalnego, poszukiwania wsparcia instrumentalnego oraz pozytywnego przewartościowania. Natomiast czynniki socjodemograficzne i medyczne są w różnym zakresie powiązane ze strategiami radzenia sobie. Artykuł Marcina Leźnickiego pt. *Estetyka negatywna u podstaw eko-edukacji (edukacji środowiskowej)*, omawia kompleksową analizę związków, które zachodzą między estetyką negatywną a eko-edukacją. W pierwszej części swojego tekstu Autor dokonuje retrospektywnego spojrzenia na genezę estetyki negatywnej, jej ewolucje i prekursorów. Część druga przedstawia konkretne przykłady i obszary, w których estetyka negatywna oddziałuje na rozwój eko-edukacji. Autor próbuje również

wykazać, że estetyka negatywna może być wykorzystana, jako inspirujące narzędzie w procesie uczenia się na temat zmian w środowisku naturalnym i ekologicznej świadomości całego społeczeństwa. Artykuł Agnieszki Suchockiej pt. *Drama pedagogiczna w międzykulturowym uczeniu się*, odpowiada na aktualny problem, z którym spotyka się dzisiaj polskie społeczeństwo, a mianowicie obecność „innych”. Celem tekstu jest refleksja nad praktycznym wykorzystaniem dramy pedagogicznej w edukacji międzykulturowej, która może ułatwić integralność grupową, a zarazem zachować jednostkową tożsamość. W poszukiwaniach badawczych, Autorka dokonując opisu tożsamości dramy i edukacji międzykulturowej, starała się ukazać je w perspektywie celów edukacji międzykulturowej. Olena Bocharova i Inesa Melnik w artykule pt. *Teoria Martina Wighta jako kontekst interdyscyplinarności pedagogiki porównawczej*, nawiązują do oryginalnej publikacji Martina Wighta, założyciela angielskiej szkoły teorii polityki międzynarodowej, *International Theory: The Three Traditions* (1992). Przedstawia ona trzy tradycje: realizm (makiawelizm), racjonalizm (horacjonizm) i rewolucjonizm (kantyzm). W części pierwszej artykułu Autorki przedstawiają teorię społeczeństwa międzynarodowego oraz jej podstawowe założenia. Część druga omawia zmiany w metodologii prowadzenia i organizacji badań porównawczych. Zmiany te obejmowały między innymi: przedmiot badań, np. państwa jako jednostki badawcze, działalności międzynarodowych organizacji (PISA, TIMSS) i ich roli w rozwoju edukacji, rozpowszechnienia konkurencyjności wśród systemów edukacji, rozwoju globalizacji oraz jego wpływu na edukację. W kolejnym artykule pt. *Uniwersytet wobec problemu różnorodności kulturowej, migracji i uchodźstwa – analiza treści kształcenia na kierunku pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna* Joanna Cukras-Stelągowska i Alina Szwarz podjęły zagadnienie przygotowania przyszłych nauczycieli do pracy z uczniem w środowisku zróżnicowanym kulturowo. Dostrzegając niewystarczającą wiedzę studentów na temat migracji i uchodźstwa autorki wskazały na potrzebę naukowej refleksji nad problemem kształcenia w tym zakresie. Na zakończenie omawianego działu zamieszczony jest artykuł Adama Solaka pt. *Praca ludzka jako wartość moralna*. Jego znaczącym walorem jest to, że pozwala spojrzeć na pracę z innego punktu widzenia. Dzisiejsze dyskursy naukowe dotyczące pracy ludzkiej ukazują różne jej obszary, aspekty i horyzonty w perspektywie jednostki, społeczeństwa, a nawet międzynarodowej. Autor zachęca do odczytania na nowo pracy, jako wartości moralnej, a nie tylko ekonomicznej. Wydaje się, że w dzisiejszej dyskusji praca jest zaniechana, jako współczesna kategoria pedagogiczna.

Dział następny „Forum” to „Colloquia”. Zawiera on cztery anglojęzyczne teksty. Pierwszy tekst autorstwa Marii del Pilar Alcolea Pina i Zbigniewa Formelli nosi tytuł *Effective teacher and effective teaching practices: Literature perspective and learning experience. Qualitative study between Italy and Spain* (Part I). Wielu pedagogów przypomina o potrzebie uwzględniania głosu ucznia w badaniu efektywności procesu nauczania. Badania wymagają odpowiednich metod i technik. Nauczyciele są czynnikami zewnętrznymi, które wpływają znacząco na proces uczenia się.

Należy jednak pamiętać, że jednym z ważniejszych elementów wysokiej jakości oddziaływania nauczycieli jest postrzeganie procesu nauczania przez samych uczniów. Podejście takie wymaga holistycznego paradygmatu. Umożliwia to perspektywa humanistyczna, która traktuje ucznia jako osobę. Badania dotyczące efektywności nauczycieli są opisane z perspektywy doświadczeń uczniów. Następnym tekstem jest artykuł Anny Prokopiak. Nosi on tytuł *Autonomy and coping with stress in persons with ASD*. Autorka przedstawia analizę empiryczną problemów dotyczących osób z zaburzeniami ze spektrum autyzmu w perspektywie psychospołecznych uwarunkowań. Celem analizy jest próba zidentyfikowania bezpośrednich przyczyn oraz warunków niezbędnych do kształtowania się autonomii u osób z autyzmem. Badania dotyczą poziomu autonomii osób z ASD, stopnia ich funkcjonowania psychospołecznego oraz ewentualnych korelacji między tymi dwiema zmiennymi. Autorka w celu pozyskania danych badawczych zastosowała metodę sondażu diagnostycznego oraz wykorzystała narzędzia: Indeks Funkcjonowania Autonomicznego (IAF), Kwestionariusz Zachowania i Osobowości dla dorosłych (AQ), Inwentarz do Pomiaru Radzenia Sobie ze Stresem C.S. Carver, w adaptacji Zygryfda Juczyńskiego i Niny Ogińskiej-Bulik (Mini-COPE) oraz autorski Kwestionariusz Wywiadu. Katarzyna Bogacka jest autorką następnego artykułu zatytułowanego *Upbringing according to values. Analysis of Grimm's tale Hansel and Gretel in accordance with the theories of Max Scheler and Milton Rokeach*. Autorka podejmuje próbę ukazania jednej z najpopularniejszych baśni braci Grimm, *Jaś i Małgosia*, z punktu widzenia wartości. Dokonuje analizy baśni na podstawie fenomenologicznej koncepcji hierarchii wartości Maxa Schelera oraz opierając się na teorii Milтона Rokeacha. Analiza baśni ujawniła następujące idealistyczne przesłanie: doświadczenie anomii, odwróconej hierarchii wartości i wartości negatywnych można przezwyciężyć wysiłkiem znalezienia istniejącego a priori uniwersalnego systemu wartości. Najważniejszym więc zadaniem pedagoga jest umiejętność wyboru właściwych wartości. Ostatni tekst z działu anglojęzycznego, autorstwa Danuty Wloch, pt. *What is applied behavior analysis? I know I understand nothing. Invitation to discussion*, porusza problem SAZ. Autorka dokonuje wnikliwej analizy zjawiska SAZ oraz przytacza sposób jego postrzegania i rozumienia przez osoby pracujące z dziećmi ASC. Przedstawiając różne znaczenia nadawane SAZ, Autorka stara się wyjaśnić nieporozumienia występujące w tym obszarze oraz uporządkować dotychczasową wiedzę poprzez ukazanie jej tła historycznego.

Dział „Recenzje” zawiera dwa teksty recenzyjne. Autorem pierwszego jest Aneta Żmijewska. Dotyczy on publikacji Moniki Wolińskiej i Jarosława Michalskiego, *Poczucie sensu życia w procesie adaptacji do wolności. Studium antropologiczno-pedagogiczne*, Płock: Wydawnictwo Naukowe Mazowieckiej Uczelni Publicznej w Płocku 2022, s. 314. Autorem drugiego tekstu jest Agnieszka Gronostajska. Recenzja dotyczy książki Łukasza Kalisza, *Funkcje społeczne szkół salezjańskich w okręgu szkolnym wileńskim w okresie drugiej Rzeczypospolitej*, Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku, Białystok 2021, s. 257.

W dziale „Kronika” zamieszczono dwa sprawozdania. Autorką pierwszego jest Anna Sarbiewska. Dotyczy ono VI Ogólnopolskiej Konferencji Naukowej poświęconej tematyce pracy nauczyciela pt. *Rozwój nauczyciela i rozwój szkoły. (Konferencja widziana okiem nauczyciela)*. Zbigniew Babicki, autor drugiego sprawozdania, informuje o VIII Międzynarodowej Konferencji Naukowej z zakresu edukacji globalnej. Konferencja nosiła tytuł: *Dziecko i dzieciństwo w sytuacji zagrożenia kryzysem – kontekst wojny*.

JAROSŁAW MICHAŁSKI¹

Cardinal Stefan Wyszyński University in Warsaw, Poland

ORCID 0000-0002-4344-7422

MONIKA WOLIŃSKA²

The Mazovian Academy in Płock, Poland

ORCID 0000-0001-7440-5367

FROM THE EDITORS

The thematic part of this volume of „Pedagogical Forum” places in our readers’ hands critical reflections on education for peace. In an era characterized by globalization, rapid technological advances, and evolving social norms, the need for education to cultivate peace has never been more pressing. This volume aims to be a platform for exploring the dynamic interaction between conventional wisdom, postmodernism, and the emerging challenges shaping our educational landscape toward peace. „The future of the world,” as Nobel laureate Amartya Sen rightly said, „is closely linked to the future of freedom in the world” (Sen, 2006, p. 27)³. It is therefore important to confront threats to freedom, which are not only various forms of violence and slavery, but also violent structures, including political ones, that sustain the existence of wars and a lack of social justice. It is equally important that peacekeeping agencies, including those related to education, be activated to help transform this violent world into a „nest world,” that is, an enclave of peace, security, well-being, and happiness, which—unlike Plato’s caves—is a launching pad

1 **Jarosław T. Michałski** is a pedagogue, philosopher of education, full professor at Cardinal Stefan Wyszyński University in Warsaw (Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie) and The Mazovian Academy in Płock (Akademia Mazowiecka w Płocku), director of the Institute of Pedagogy CSWU and head of the Department of Philosophy and Sociology of Education at the Institute of Pedagogy CSWU. Academic interests: pedagogy of religion, relations of pedagogy and upbringing with hermeneutic philosophy, ontological and axiological challenges of pedagogy, re-socialization pedagogy in personal-existential perspective. E-mail address: j.michalski@uksw.edu.pl.

2 **Monika Wolińska**, PhD, is a special educator (re-socialization), therapist, mediator, and assistant professor at Mazovian Academy in Płock. E-mail address: monikawolin@gmail.com.

3 In the original, „The future of the world is intimately connected with the future of *freedom* in the world.”

for greater freedom. Asking that education for peace build nesting spaces is certainly excessive and overly idealistic. What is possible, though, is a solid reflection and reconstruction of a philosophy of education aimed at discovering the value of peace, yet with the engagement of critical, analytical thinking, reinterpreting the many currents of social understanding of the human being and his or her opportunities for presence in the world. Therefore, in this volume we undertake a critical reflection on the value of peace at the socio-educational level, asking about approaches to studying attitudes toward peace or beliefs relating to it. We also explore the ways of experiencing peace, realizing it, the relationship of peace with the personality, behavior, and attitudes of people through the analysis of models of axiological education, and the study of the function of the value of peace in upbringing and education.

In the context of trying out various methods of building a „nest world” through peace education, the pioneering analyses made in the opening article by Prof. Andrzej Bałandynowicz and Prof. Joachim Thomas—in which the authors examine the interrelationship between socialization, education, and the pursuit of peace—stand out. The article examines various approaches and strategies used in education for peace. It also discusses the challenges and opportunities of implementing peace education in different contexts, considering cultural, socio-political, and economic factors. The focus of the second article, by Professors Kathrin Maier and Jarosław Michalski, is the proposal of peace education built on the basis of values, of which the primordial one is the human being. The researchers made the foundation of the presented concept the words of Paweł Włodkowic: „Plus ratio quam vis” (more reason than force). The proposal deserves special attention, as it presents an attempt to root the values necessary to maintain democracy and build peace.

The search for values that will guarantee the peaceful coexistence of societies and nations is the aim of the reflections of Professors Zbigniew Babicki and Manfred Cassens in the text *Education for Peace and the Idea of Fraternity and Community Friendship*. The researchers base their concept of education for peace on the idea of fraternity and community friendship, postulating the extension of the practice of education for peace to the space of university student education and adult education in various organizational forms. A practical tool for cultivating empathy and solidarity with the experiences of „others” in conflictual contexts is offered by Professor Agnieszka Naumiuk, addressing the issue of education for peace in individual experience, based on the description of the life and activities of American activist Jane Addams. The experience of the Nobel Peace Prize winner is treated as a „lesson” for the present day, that educating for peace does not mean forcing declarations or reproducing stereotypes, but rather is a process of sincere discussion and ongoing changes in the maturing reflexivity of individuals and groups on the values created within the entire human community, including the role of women in this work.

The philosophical roots of peace education are spiritual traditions. Peace is the theme and goal of beliefs and rituals in various religions, which is also expressed in the articles presented above. In his text, Dr. Szymon Dąbrowski seeks inspiration for the education of tomorrow in Fr. Józef Tischner's project of solidarity ethics. According to his analysis, the ethics of solidarity fits into the contemporary projects of dialogical, personal, and humanistic education, strongly appreciating the role and importance of authentic and deep human relations in development processes. The ethics of solidarity is constituted by two basic values: hope and fidelity—which, as it were, guarantee the existence of what appears to be most valuable (subsequent values) in the family, school, community, as well as in the social sphere.

The nature and process of peace education is relational, contextual, and situational, and is not limited to specific student and teacher roles. The articles in this volume highlight how our preconceived notions about teachers, students, and the educational process itself must be transformed into efforts to educate for peace. The section begins with Professor Ewa Wiśniewska's *A Teacher's Values Are Essential in Educating Children and Youth for Peace*, in which the author presents a reflection on the role of the teacher in educating young people for peace as well as the justification of imperative values for the teacher in this process, such as tolerance, dialogue, and forgiveness. In turn, Professor Loren Toussaint as well as Dr. Martyna Czarnecka and Dr. Mariola Żelazkowska reach out to examine structures of violence, analyzing how peace and violence are experienced locally in schools and community educational spaces, with the goal of interrupting the direct presence of violence and engaging in daily peacemaking.

Peace education scholars, when analyzing the harsh realities surrounding schools and communities, root them in hope and possibility. This is what Prof. Agnieszka Szplit and Dr. Anita Garbat do in analyzing the support received in the Polish educational system by children arriving from Ukraine as a result of the ongoing armed conflict in their country. They discuss the main actors and forms of support implemented, as well as point to the requirement of high intercultural competence of aid implementers that is necessary for dialogue with the other, resisting the forces of exclusion, creating humanizing and transformative educational spaces. The importance of dialogue and the pedagogical relationship is also highlighted by Dr. Marta Krupska, who, inspired by the thought of representatives of phenomenological pedagogy Max van Manen and Lennart Vriens, points to the dependence and fragility of the child and the responsibility of the adult, and relates these experiences to education for peace.

The authors of this volume also point to the potential of social media as a space for sustainable peacebuilding and education. They explore whether and under what conditions social media can be used to cultivate conversations related to peace processes. Such analyses are included in the work of Professor Arndt Büssing and Dr. Monika Wolińska, who point out how the use of social media can help create pedagogical opportunities for critical dialogue in educational contexts. They

caution, however, that without a conscious pedagogical approach to integrating social media into peace education, critical appraisal, and ethical engagement, such integration will only exacerbate the inequalities it was intended to combat.

The path to sustainable peace is not without obstacles, but the collective wisdom shared by the authors of the thematic issue *Educating for Peace: Between Tradition, Postmodernity and New Challenges* sheds light on ways to deal with these challenges. As editors, we amplify these voices, expressing the hope that by engaging with the various viewpoints we can find inspiration to rethink, re-imagine, and recommit to the important task of promoting peace through education.

JAN NIEWĘGŁOWSKI⁴

Cardinal Stefan Wyszyński University in Warsaw, Poland

ORCID 0000-0001-9673-4989

The second part of “Pedagogical Forum”, titled “Articles and theses,” consists of eleven articles. The first three texts deal with broader issues of working with students. Aleksandra Tłuściak-Deliowska, in the article *The teacher’s verbal actions to support students’ learning*, refers to Urszula Dernowska’s book *Scaffolding in the didactic process: A study of teacher scaffolding* (2022). According to the author, this item deserves special attention because it presents a diagnostic account of actual communication events occurring in a lesson under natural conditions. The teacher appears there as a co-participant in the lesson discourse. In Polish scientific literature there is a noticeable lack of studies on scaffolding in the school classroom. Ewa Kulawska, in her article titled *Educational achievements and psychological well-being of early childhood students in remote education* addresses the important and ever-present problem of schooling during the COVID-19 pandemic. The author focuses her attention on explaining the effects of remote education in relation to school achievement in language and mathematics, and the mental condition of students in grades 1 through 3. She analyzes 40 empirical articles and reports of international scope. The research confirms a slowdown in the acquisition of knowledge and skills, “educational gaps” in mathematical concepts and language skills, a decrease in motivation, a decrease in students’ psychological well-being, and an increase in anxiety and stress. These deficiencies particularly affected children from culturally and educationally neglected backgrounds. On the other hand, Jan Amos Jelinek, in his article *Development of the shape of the Earth concept in Polish schoolchildren between the ages of 10 and 15*, presents the results of the EARTH-2 test. The test was conducted online on a sample of 890 students. The respondents were asked

4 Jan Niewęgłowski, prof.; Faculty of Education at the Cardinal Stefan Wyszyński University in Warsaw. E-mail address: j.nieweglowski@uksw.edu.pl.

to identify the correct graphic symbol representing the location of people, trees, and clouds, the movement of people and objects on Earth, and the phenomenon of day and night. One in three students inconsistently pointed to a spherical Earth when explaining the location of various objects. Every fourth respondent, a student graduating from elementary school, had difficulty explaining basic astronomical concepts. Agnieszka Sobolewska-Popko, in her article *Developing parental competence in the context of supporting children with nutritional neophobia*, addresses the issue of children with eating problems. It seems that the ability to eat is acquired naturally. Some children may have the above problems. The author presents the results of research on the competence of parents, understood as the knowledge and skills to deal with difficult situations in which selective eating occurs. Modern times are a culture of oversaturation and consumerism. A child can be overstimulated, which in turn can hinder his or her ability to acquire skills in eating as well. Monika Parchomiuk, Katarzyna Ćwirynkało, and Agnieszka Żyta are the authors of the article titled *Preparation of people with intellectual disabilities for the role of co-researchers – A proposal for training in inclusive research*, dedicated to disability issues. Inclusive research involves various forms of participation of researchers with disabilities during the research process. The authors analyze their own experience in preparing people with intellectual disabilities for the role of co-researchers. The study included people living in the Lubelskie and Warmian-Masurian provinces. The article discusses the recommendations and advantages, but also the risks and difficulties, associated with preparing this group of people to participate in inclusive research. The next article, *Visually impaired individuals' strategies for coping with stress*, by Beata Szabala, also deals with the field of special pedagogy. The author surveyed 100 blind and 100 visually impaired respondents. In interpreting the data, she used the Mini – COPE Inventory by Charles S. Carver. The results indicate that visually impaired people most prefer active coping and planning strategies, followed by acceptance, seeking emotional and instrumental support, and positive reevaluation. Sociodemographic and medical factors, on the other hand, are associated with coping strategies to varying degrees.

Marcin Leżnicki's article, *Negative aesthetics at the foundation of eco-education (environmental education)*, discusses a comprehensive analysis of the relationship that occurs between negative aesthetics and eco-education. In the first part of his text, the author takes a retrospective look at the origins of negative aesthetics, its evolutions and precursors. The second part presents specific examples and areas in which negative aesthetics interacts with the development of eco-education. The author also tries to show that negative aesthetics can be used as an inspiring tool in the process of learning about environmental changes and ecological awareness of the whole society. Agnieszka Suchocka's article, titled *Pedagogical drama in intercultural learning*, responds to a current problem faced by Polish society today, namely the presence of "others." The purpose of the text is to reflect on the practical use of pedagogical drama in intercultural education, which can

facilitate group integrity while preserving individual identity. In her research, the author, while describing the identity of drama and intercultural education, tries to show them in the perspective of the goals of intercultural education. Olena Bocharova and Inesa Melnik, in their article titled *Martin Wight's theory as a context for interdisciplinarity in comparative pedagogy*, refer to the original publication by Martin Wight, founder of the English school of international political theory, *International Theory: The Three Traditions* (1992). It presents three traditions: realism (Machiavellianism), rationalism (Horatianism) and revolutionism (Kantianism). In part one of the article, the authors present the theory of international society and its basic assumptions. Part two discusses changes in the methodology of conducting and organizing comparative research. These changes included, among others: the subject of research, e.g., the state as a unit of research, the activities of international organizations (PISA, TIMSS) and their role in the development of education, the spread of competitiveness among education systems, and the development of globalization and its impact on education. In the following article entitled „The approach of the university towards cultural diversity, migration and refugees: An analysis of learning programmes of preschool and early school education,” Joanna Cukras-Stelągowska and Alina Szwarc address the issue of preparing future teachers to work with students in a culturally diverse environment. Recognizing the insufficient knowledge of students about migration and refugees, the authors point to the need for scientific reflection on the problem of education in this area. The section under discussion concludes with an article by Adam Solak titled *Human labor as a moral value*. Its significant value is that it allows one to look at labor from a different point of view. Today's scientific discourses on human labor show its various areas, aspects, and horizons in an individual, social, and even international perspective. The author encourages a re-reading of labor as a moral value, not just an economic one. Labor seems to be abandoned in today's discussion as a contemporary pedagogical category.

The section next “Forum” is “Colloquia.” It contains four English-language texts. The first text by Maria del Pilar Alcolea Pina and Zbigniew Formella is titled *Effective teacher and effective teaching practices: Literature perspective and learning experience—A qualitative study between Italy and Spain (Part I)*. Many educators remind us of the need to consider the voice of the student when studying the effectiveness of the teaching process. Research requires appropriate methods and techniques. Teachers are external factors that significantly influence the learning process. However, it should be remembered that one of the most important elements of quality teacher influence is the perception of the learning process by the students themselves. Such an approach requires a holistic paradigm. This is made possible by the humanistic perspective, which treats the student as a person. Research on teacher effectiveness is described from the perspective of students' experiences. The next text is an article by Anna Prokopiak. It is titled *Autonomy and coping with stress in persons with ASD*. The author presents an empirical analysis of problems affecting

persons with autism spectrum disorders from the perspective of psychosocial determinants. The purpose of the analysis is to try to identify the direct causes and conditions necessary for the formation of autonomy in people with autism. The research looks at the level of autonomy of people with ASD, the degree of their psychosocial functioning and possible correlations between the two variables. In order to obtain research data, the author used the diagnostic survey method and used the following tools: the Index of Autonomic Functioning (IAF), the Adult Behavior and Personality Questionnaire (AQ), the C.S. Carver Stress Coping Inventory—adapted by Zygryd Juczyński and Nina Ogińska-Bulik (Mini-COPE)—and the author's Interview Questionnaire. Katarzyna Bogacka is the author of the following article titled *Upbringing according to values. An Analysis of Grimm's tale Hansel and Gretel in accordance with the theories of Max Scheler and Milton Rokeach*. The author attempts to show the well-known Brothers Grimm fairytale "Hansel and Gretel" from the perspective of values. She analyzes the fairytale on the basis of Max Scheler's phenomenological concept of value hierarchy and based on Milton Rokeach's theory. The analysis of the fairy tale revealed the following idealistic message: the experience of anomie, an inverted value hierarchy, and negative values can be overcome by the effort to find an a priori existing universal value system. The most important task of an educator, therefore, is the ability to choose the right values. The last text from the English-language section, by Danuta Wloch, titled *What is applied behavior analysis? I know I understand nothing. Invitation to discussion*, addresses the problem of SAZ. The author makes an in-depth analysis of the SAZ phenomenon and cites how it is perceived and understood by those who work with ASC children. By presenting the various meanings given to SAZ, the author tries to clarify the misunderstandings that exist in this area and to organize the existing knowledge by showing its historical background.

The "Reviews" section contains two review texts. The author of the first is Aneta Żmijewska. It concerns the publication of Monika Wolińska and Jarosław Michalski, *The sense of life in the process of adaptation to freedom. An Anthropological and Pedagogical Study*, Plock: Scientific Publishing House of the Mazovian Public University in Plock 2022, pp. 314. The author of the second text is Agnieszka Gronostajska. The review concerns the book by Łukasz Kalisz, *Social Functions of Salesian Schools in the Vilnius School District during the Second Republic*, University of Białystok Publishing House, Białystok 2021, pp. 257.

The "Chronicle" section includes two reports. The author of the first is Anna Sarbiewska. It concerns the 6th National Scientific Conference about the teacher's work titled *Teacher Development and School Development. (A conference seen through the eye of a teacher)*. Zbigniew Babicki, the author of the second report, reports on the 8th International Scientific Conference on Global Education. The conference was titled *Child and childhood in a crisis situation – the context of war*.

**ANDRZEJ BAŁANDYNOWICZ¹***Academy of Justice, Poland*

ORCID 0000-0003-1248-8069

JOACHIM THOMAS²*Catholic University of Eichstaett-Ingolstadt, Germany*

ORCID 0000-0001-6071-6252

Received: 06.07.2023; revised: 28.07.2023; accepted: 29.07.2023

SOCIALIZATION, UPBRINGING, AND EDUCATION FOR PEACE

SOCJALIZACJA, EDUKACJA I WYCHOWANIE DO POKOJU

Streszczenie: Edukacja na rzecz pokoju wyłania się jako kluczowy element systemów edukacyjnych, mający na celu wyposażenie osób w niezbędną wiedzę, umiejętności i postawy, aby aktywnie angażowały się w pokojowe współistnienie i transformację konfliktów. W artykule przeanalizowano różne podejścia i strategie stosowane w edukacji na rzecz pokoju. Omówiono również wyzwania i możliwości związane z wdrażaniem edukacji na rzecz pokoju w różnych kontekstach, z uwzględnieniem czynników kulturowych, społeczno-politycznych i ekonomicznych.

Słowa kluczowe: Pokój, wychowanie do pokoju, edukacja, socjalizacja, filozofia prawa

Abstract: Education for peace is emerging as a key component of educational systems to equip individuals with the necessary knowledge, skills, and attitudes to actively engage in peaceful coexistence and conflict transformation. The article examines various approaches and strategies used in education toward peace. It also discusses the challenges and opportunities associated with implementing peace education in different contexts, considering various cultural, socio-political, and economic factors.

Keywords: Peace, peace education, education, socialization, philosophy of law

- 1 **Andrzej Bałandynowicz** is a professor at the Academy of Justice. His scientific interests focus on the study of social phenomena in criminology, penitentiary science, sociology of law, and philosophy of law. He is the author of the modern theory of imprisonment and the creator of the probation system. E-mail address: balandynowicz.an@gmail.com.
- 2 **Joachim Thomas** is a professor in the Department of Psychological Diagnosis and Intervention at the Catholic University of Eichstaett-Ingolstadt. His research interests focus on vocational rehabilitation, work and health, transition from school to work, migration and intercultural psychology.

Philosophy of Law Perspective

The philosophy of law deals with law in relation to higher values, known as ideas, among which peace occupies an important place alongside others such as justice, equity, tolerance, freedom, and security. Of all the content of law, theories of natural law occupy the leading position. Natural law defines the normative rules that should be in force, not what they are. Peace, therefore, appears precisely as a state of oughtness. If peace is the goal, then the way to achieve it must be defined. Thus, until Immanuel Kant in his work *Perpetual Peace* (1787) spelled out a new view of the problem, peace was interpreted in terms of utopia. It acquired real features only in the second half of the 20th century (Izdebski 2001). Philosophical and legal considerations of peace point to the role and importance of the law itself to implement and protect peace and the rules of war, until war is completely eliminated. It is possible on these grounds to put forward the thesis that law itself becomes an absolute condition for peace, and thus there can be no peace without law.

From the perspective of natural law philosophy, therefore, peace is a certain ideal, a higher value, but also a state that can occur between people as individuals, including those organized into larger social groups such as states. The study of peace and conflict is a branch of social science called irenology or polemology. Many philosophers of law have equated law with order and harmony, and therefore with states that are, in principle, peaceful. Peace has never been associated with war, struggle, conflict, dispute, massacre, violence, rape, slaughter, genocide, or extermination. Meanwhile, in the modern world—developed to the level of nuclear military technology—war is associated with the annihilation not only of humanity, but of the entire planet and life on it until this point. The history of the world is largely linked to the history of humanity, defined by the state of peace and war. For the Greeks, acceptance of war was natural, while peace was treated only as a temporary state. Heraclitus of Ephesus based a theory of ever-changing existence on the concept of war, saying it was the father and king “of all things” (as quoted in Palacz 1988, p. 26). Fire is the symbol of war, and at the same time it symbolizes the mutability of the entire universe; from the struggle of opposites a wonderful harmony is born. War is a natural attribute of logos: cosmic reason as a creative and simultaneously destructive force. Being has a beginning and an end in fire. Reality is only the transformation of fire, and this fire is by its nature eternal and dynamic. Heraclitus was convinced that war is characterized by existence, while everything in the world appears as its fruit: the fruit of contention and necessity (Palacz 1988, p. 27). Similarly, the coincidence of Love and Strife, Life and Death, Peace and War was proclaimed by Empedocles of Acragas: “Caritas (Love) hates overwhelming necessity” (Arystoteles, 1983, p. 116).

Unlike the Greeks, the Romans treated peace as the natural state of affairs. They allowed for the possibility of waging wars for the purpose of ideological expansion, but with the intention of bringing about peace as quickly as possible through the *Pax*

Romana. The Roman Empire was based on the doctrine of external and internal warfare in following theological rationality. According to this doctrine, the sacred character of starting and waging war is justified (Karolak 2001). For the Romans, therefore, war was permissible under certain conditions as a transitional state leading to peace, primarily in cases of defending state borders and preserving alliances (Izdebski 2001).

Of the ancient philosophical schools, the Epicurean moral concept deserves attention. It urges people to achieve inner harmony, even though in the external world war appears natural. The Epicureans realized that only a person with a peaceful disposition could achieve peace of mind. This attitude was associated with minimalism, according to which the greatest pleasure is the absence of unpleasantness (Szyszkowska 2009).

The Stoics preached the sensibility of living in accordance with rational nature and its laws as a condition for achieving virtue. An important and innovative element of their views was the principle of the brotherhood of all people. According to the Stoics, the world is the common homeland of all people. According to the Stoics, the common homeland of all people is the whole world. Thus we should treat others fraternally and live according to the laws of cosmic reason, or peace—that is, on the principles of mutual respect for dignity, freedom, and equality, the source of which is nature (Tokarczyk 1999).

Christian philosophy devoted a great deal of attention to the issues of peace and war. For early Christians, peace was a divine state, and so peacemakers “shall be called sons of God.” The famous pacifistic words of Jesus, “all who take the sword shall perish by the sword,” justify the prohibition of violence, even in self-defense. The ruthless struggle between good and evil, which will end in the victory of good, takes place not only in temporal life but also in spiritual life. A Christian should fight against evil, and first and foremost against his own weaknesses. However, the transition from the volitional-spiritual sphere to the external sphere stood in contradiction to the gospel parables about brotherly love (Dubiel 2001).

Medieval Christian thinkers formulated the concept of just war, related to the moral theory of what is termed “the choice of the lesser evil.” Augustine in his work *De Civitate Dei* describes the war between the divine state and the earthly state as a historiosophical act of human predestination, beginning with the fate of the biblical brothers Cain and Abel and finalizing with the final clash in the apocalyptic battle of Armageddon (Augustyn 2002).

However, the greatest contributions to justifying and explaining just war theory were made by Raymond of Penyafort and Thomas Aquinas. The former formulated five conditions for a just war: it must have a proper cause, object, and subject, and must be waged with proper intentions by a legitimate authority. In light of such intervention, war appears to be a necessary means of restoring peace. It can be waged in defense of the homeland and the weak. Its only participants can be laypeople. The motive for the war must not be hatred, revenge, or greed, and it is

to be supported by authority—preferably the Church defending the faith (Izdebski 2001). Thomas Aquinas, whose philosophy became official Catholic doctrine, wrote about just war in his *Summa Theologiae*. According to Aquinas, war should always be waged with the consent of church authorities, in the interests of the church or the Christian state. He also introduced a new justification for waging wars on holy days; that is, if such a necessity arises, then a battle can be fought on a holy day (Bobrus 2001).

In the second half of the 20th century, French neo-Thomist Jacques Maritain, one of the founders of personalism, distinguished between a just war waged to remove social evils and an unjust war waged for other purposes. It was not until the conciliar movement and Pope John XXIII's 1963 encyclical "*Pacem in terris*" proclaiming peace on earth between all peoples based on truth, justice, love, and freedom condemned all war as a means of settling disputes.

Education for Peace

Coexistence is the basic paradigm contributing to the affirmation of life and respect for peace. It sees humanity as a particle of the universe, as Schweitzer writes: "The ethics of reverence for life...demands that every one of us in some way and with some object shall be a human being for human beings." The culture of peace should be regarded as an idea, an ethical principle, a norm, and an educational goal. It should be a category of action and commitment, of civic responsibility, renouncing all acts of aggression and violence in favor of negotiation and dialogue (Piejka 2017).

In promoting the idea of multiculturalism, one should work towards bridging differences and strengthening the common good. Multiculturalism needs to be understood as a dynamic and continuous process of cooperation. The formation of an educational commitment for the 21st century should take place with the consideration of cultural pedagogy. As Wojnar writes: "This issue grows into symbolic dimensions and deserves our close attention. For we have long overcome the superficial slogans of the politicized 'struggle for peace,' and are instead looking for educational ways to, as Cyprian Kamil Norwid wrote, 'make peace.' Therefore a culture of peace can be accepted as a basic ethos in the coming century" (Wojnar 2016, p. 110). One's effort to learn about different values promotes respect of other cultural achievements and cultivates a posture of openness that simultaneously promotes personal growth. In this process the individual acquires knowledge of values, principles, and cultural symbols in relation to his or her own culture, seeing how it relates to other cultures. In addition, one acquires individual competence and a sense of freedom and responsibility outside one's own culture. This fosters the ability to make correct choices in the face of cultural differences. The effects of this influence, on the one hand, focus on the elimination of stereotypes, prejudices, conservative thinking toward other, and the eradication of all fears and

archetypal consciousness. Understood in this way, the process of forming a culture of peace can counter the formation of separatist, megalomaniacal, xenophobic, nationalist cultures that are directed at the confrontation of military might or the liquidation of others. Equipping the individual with a new cultural identity leads to the initiation of self-realizing behavior and creative activity, allowing one to feel conscious and responsible for the fate of members of various communities and the entire human race.

Spreading a culture of peace involves treating this idea as universal and as a fundamental goal of education. It fosters the formation of attitudes of respect for others and oneself, respect for dignity and autonomy, and teaches tolerance and dialogue as a means of interpersonal communication. To this day humans choose evil, violence, and harm to their fellow human beings, as Ludwik Hirsztfeld wrote about in describing the story of his life: "Monsters of hate, cruelty, and stupidity began to creep up from the depths and embrace human hearts with their slippery tentacles. Man, who prided himself with having attained the peak of civilization, was converted into a creature worse than a beast, a creature worse than a beast, a creature that reversed the history of the world and moved it back several thousands of years. The human mind surpassed itself only in creating new tools for crime. Modern man—the so-called implementer of the ethics of coexistence—proved to be lower than troglodytes. After the war, I met a black man who was returning to Africa. He said he was going home because he could no longer take European savagery. In Africa they killed to eat; in Europe they killed for pleasure" (Hirsztfeld 2011, p. 48).

Modern man expands the sphere of social communication and thus enlarges the scope of influence of his own culture by revealing the rules of its functioning. Opening up to others and creating an expanded identity of one's own becomes a conscious act, while seeking the symmetry of colliding cultures (Hall 1984).

Positive human functioning in multiculturalism and allowing the realization of the right to peace, depends on value judgments. These reveal the actual state of understanding and experience of events in the surrounding reality as well as emotional involvement. We should strive for inferential value judgments, which allow us to create the development of the individual consciously and responsibly. In this way one can avoid neglecting the assimilation of universal norms and values in the process of socialization. The measure of an individual's development should be the pursuit of exploring one's own ethics and undertaking a "positive infection" of axiological elements towards the external environment. It was rightly argued by Roman Ingarden that a creative person is one whose "action consists in the fact that he fights for the realization of values, and fights not for the sake of the reward of heroism, but only as a man aware of the true value of the value he is trying to realize" (Ingarden 1987, pp. 96–97).

In today's conditions of a world subjected to the influence of liberal democracy and capital economy based on the monopoly of profit and postmodern cultural

trends, building a creative and active human being becomes the challenge of our times. An individual with an educated motivation for dialogue—responsible for his or her own choices and capable of the kind of action that characterizes world peace—can halt the course of expansion of commodity culture and democracy based on the fraudulent offer of freedom. Efforts should be made to ensure that modern man is situated in culture, because then he is able to understand himself and his own culture with the assistance of other cultures. By this path, the individual identifies with the community, and personal ties take precedence over material ties. Essential to fostering the values of a culture of peace is being guided by the principle of tolerance and dialogue, which makes it possible to reject indifference, elimination, and hostility. Then one can break down all stereotypes, myths, and barriers that limit communication, which will lead to creative encounters, reconciliation, and integration.

Tolerance is another way of bearing with; showing patience, forbearance, and respect; acknowledging; being reconciled to a different value judgment on a certain action. Adam Piekarski points out that “the basis of tolerance is respect for the person, respect for his dignity and individuality, freedom, and rights. It presupposes treating another person’s views and beliefs equally with one’s own” (Piekarski 1979, p. 20). On the other hand, Stefan Swieżawski emphasizes that tolerance is a basic value, a virtue, and it stems from humility and appreciation of one’s neighbor (Swieżawski 1993). It is worth noting two dimensions of tolerance: humanistic and normativistic. The former is associated with general permissiveness, an attitude of leniency, benevolent acceptance, sympathetic understanding, and a liberal tendency to punish norm violations. The second dimension, however, indicates the presence of a very punitive and strict norm, and denotes a state of enduring, tolerating transgressions of this norm, an unpleasant situation, or behavior contrary to an accepted social rule. The attitude of putting up with—withstanding dissent—is a consequence of practical and psychological circumstances. It is often derived from a certain way of coexistence based on the mutual balancing of individuals and dissimilar groups.

Above all, tolerance should consider the formal-legal dimension related to individual freedom and civil liberty, which require action by the individual toward acquiescence, endurance, patience in the face of otherness and difference. This kind of open and democratic attitude teaches dignity and respect for universal values, including peace as a fundamental good and right of all humanity. This formal-legal dimension of tolerance is the ontological basis of this axionormative category. In today’s socio-political reality the principle of community participation, the contribution of the partnership relationship, is significantly reduced, which inevitably leads to the expansion of unilateral expectations, liberalizing demands from partners, the ideology of political correctness, and significant cultural relativism. This mindset can be described as dogmatic, minimizing interaction, deviating from epistemological creativity,

being insensitive to alternative judgments, and manifesting the ability to create broader areas of societal communication. A counterweight to the dogmatic mindset may be Carl Rogers's (1992) theory of freedom, which legitimizes causal action at the level of negotiation and compromise. The substance of this concept boils down to showing that the role of the creative and active life of the individual, as an innate dimension, has creative potential only in a climate of understanding, recognition, and respect of empathetic actions. Expanding the area of inclusive freedom makes it possible to notice others. It activates cognitive processes of emotional or intellectual reactivity towards them, to undertake cooperation and exchange for common development. The value of tolerance takes full shape under the conditions of creating a culture of peace with the participation of material means and instruments, which are encounter, dialogue, and acceptance.

To begin with, it is always necessary to create situations that are conducive to breaking social isolationism and at the same time attempt to shape inclusive states based on voluntariness and internal freedom. Only on the grounds of experiencing inclusive freedom, not exclusionary freedom, can the dynamism of life be unleashed with the participation of self-awareness to overcome barriers, fears, prejudices, and disorders of emotional reactivity. In this situation, encounter and mutual acceptance always create an opportunity to establish personal, open, and fully democratic relations. This leads to the realization of the value of peace in the practice of sovereign entities, including sovereign states. It is worth considering here Martin Buber's concept of the imperative of dialogue, referring to the negative experience of contemporary a-cultural trends, which become palliatives of the world of values. These prefer the effectiveness of human actions at any cost involving lower and material needs, freed from states of self-discovery and inner volitional-spiritual sensitivity in relation to oneself and the external environment (Buber 1992). According to the assumptions of this theory, personal identity—which constitutes the scope, depth, and dynamic of human individualism—is acquired as a result of an encounter with another human being, or through the influence of the common good: "A reliable dialogue grows out of a certain assumption, which must be accepted—explicitly or tacitly—by both parties; neither you nor I can know the truth about ourselves if we remain at a distance from each other, enclosed within the walls of our fears, but we must look at each other, as it were, from the outside, I with your eyes and you with mine, we must compare our views in conversation, and only in this way are we able to find the answer to the question of how it really is with us" (Buber 1992, p. 32).

The imperative of dialogue in fostering a culture of peace is, from an ontological-gnoseological point of view, a complex category. Its establishment testifies to a type of humanity that adopts a formula that is exploratory, open, and directed toward what is the opposite of what currently is. This attitude can be described as constant self-actualization, which can only take place in the space of unlimited freedom. It is freedom that constitutes the axiological category that becomes the direct

dimension that allows a person to enrich himself and experience a culture of peace. The imperative of dialogue, in the layer of its substantive content, is a continuous, evolutionary, and dynamic process as it moves from internal dialogue toward motivational and supportive dialogue towards external dialogue. It is designed to bring the negotiating parties closer to the knowledge of the truth. Only guided by the meta-need for mental-intellectual transgression is it conducive to reaching the heights of learning about oneself and the world. The effect of applying the imperative of dialogue in the creation of a culture of peace is to recognize the need for love in relation to oneself and others, by recognizing it as leading in the hierarchy of sensations and feelings by a person. Only then does a person acquire respect and a sincere desire to understand the other, follow the principle of responsibility for himself and those around him, and adopt the rules of ethical precepts. The latter involve the need to enrich one's own identity with moral criteria that support becoming a responsible person, that is, coming out of the state of ethical dormancy. Józef Tischner, referring to Emmanuel Lévinas's thesis, stresses that "Man serves values—realizing them, values serve man—saving him. The encounter with the 'Other' can only happen in a dialogical reality. I can no longer be I-in-self and I-for-self, but I must become I-with-others and even I-for-others. I must open myself to the very otherness of the 'Other.' I must sink into this otherness [...]" (Tischner 1995, p. 50).

It is also worth citing Ryszard Kapuściński on the role and importance of dialogue in humanization of man and its impact on changing the world. Internal, motivational-supportive and external dialogue should be, in his opinion, aimed at understanding—that is, learning the truth. This situation can only be achieved on the level of encounter, rapprochement, and acceptance of the individual. The established mutual relationality becomes a source of mutual cognition and expansion of the boundaries of inclusive freedom in the territory of the community and the whole world (Kapuściński 2007).

In the 21st century, a person who undertakes education based on "new patterns" (and "not worn out" or "outdated" patterns) refers to respect for a culture of peace, cementing and uniting into one community the inhabitants of our globe, and should unleash creative practices that change the image of the world with the participation of the creative individual. What is important is not the achievements of democracy in the field of systemic economic, banking, or military solutions, but the formation of a people capable of transcending the limits of their own ethnocentrism and sociocentrism in favor of a culture of peace as a state of freedom, equality, and tolerance (Czajka 2012, p. 13).

Therefore, modern man should understand that peace is the most important natural right of the individual; it grows on intercultural and transcultural soil, and it requires the understanding that the diversity and multiplicity of its elements can provide a permanent and sustainable foundation for internal peace and external peace, realizing a culture of peace on our globe (Szerląg 2011).

Education (upbringing) for peace

In modern civilization, we should favor a “society of upbringing” that is designed to lead to multilateral and permanent learning of the individual and the development of his or her talents (Okon 1998). On the other hand, currently there is a crisis in the educational system: the education of young people. This problem was noted a century ago by philosopher and humanist John Dewey (1959–1952), who created and implemented the system of democratization of education. He claimed that “all upbringing is a process of growing the individual into the social consciousness of the species,” and in school there is a “peculiar extension of both society and the family” (Dewey 1972, p. 10). According to Dewey, the school is supposed to be the terrain of the social life of the pupils and an experience associated with their mindfulness. The process of upbringing centered in the school institution is to improve the knowledge, competence, and skills of the individual during this period, not to instrumentalize this time of education towards preparing the child for adult life. Dewey assigned special importance to personal growth and maturity, assigning this category a priority humanistic value. He believed that the reverse process—that is, not guaranteeing the reevaluation of the student’s attitudes towards empathy and pro-sociality—ceases in fact to be life and becomes a mere dummy or substitute for human life (Dewey 1972).

The institutional democracy of the school in light of Dewey’s concept is to treat it as a small society, where individuals learn about reality, the rules of interpersonal communication, cultural norms and standards, and learn through practical action. All these elements boil down to forming and actualizing a community of thought and action between individuals, allowing them to achieve individualism as well as unity with all of humanity, of which they are heirs (Dewey 1972).

Dewey’s concept of education abolishes and cancels all dualisms such as “knowledge/action,” “intellect/feelings,” or “method of cognition/learned object.” This model makes it possible to build a holistic human structure with a multidimensional sensory and volitional-spiritual condition. It also refers to the Aristotelian rule that a person should be characterized by coherence and homogeneity of thinking, speaking, and acting. Only an internally integrated rational-spiritual structure of the individual allows the formation of social ties based on healthy principles of human equality, being an expression of acceptance of the foundation of these actions, namely, inner peace. It opposes the instrumental treatment of human beings by others; it is not an end, but a means. Thus it rejects education and upbringing as reduced to mutual exploitation and social utilitarianism using physical force, social position or position (Murzyn 2001). Such a situation would violate the understanding of democracy and lead to a preference for material, rather than personal, relationships between people. Dewey gave the theory of education a pragmatic character, linking cognition to action. Focusing on effective and efficient action, he dismissed scientific cognition and relegated

to the background the classical values of goodness, truth, and beauty. He related education and training to the future, as he believed that the content of cognition is what has been established, discovered and is certain, while its reference—the horizon to follow—is the future.

Dewey's practicalized conception of education and democracy should be critically examined since, as Franciszek Bereźnicki rightly pointed out, "it is not the content of education, but the development and world of human values that are considered the most important goals of education" (Bereźnicki 2001, p. 5). Moreover, he warns that philosophy cannot be understood, as Dewey did, that it is "an articulation of various practical issues" and proclaims the view that philosophy is "a theory of education, understood as a conscious direction of practical action" (Dewey 1972, p. 456). As a representative of empiricism, Dewey failed to note that causal thinking, effective action, and correct social relations are only heterotelic and not autotelic values, and thus are incapable of creating human autonomy and subjectivity.

The most essential human need is to experience and feel the meaning of life, and this cannot be satisfied by acquiring practical abilities and experiences to solve practical problems. Education and upbringing are supposed to serve higher ideals and values, as they are the ones that promote the formation of an authentic sense of human existence. As cultural educator Bogdan Nawroczyński rightly states, "education is a fusion of two different orders of things—the valuable products of the human spirit and the inner spiritual life of the developing person" (Nawroczyński 1947, p. 161).

Dewey's fundamental error was that he tied the goals of education exclusively to the fundamental category, which is the life of the individual, and it was to this that he subordinated education. He either rejected or overlooked the external categories relevant to this process, other values besides human life that affect its essence and meaning. Biocentrism is largely related to human development and self-development, but this concept of paedocentrism oriented to the value of human life, must correspond with other autotelic values in its combined symbiosis.

Despite these criticisms, Dewey's system of democratic education gave rise to the transformation of anthropological and philosophical thought around establishing a new educational order for new generations. It should focus on the subjectivity of the person, individualization of education, self-governance, creative activity, teaching by doing, teaching life by living, implementation of self-development and self-education, and democratization of social life (Wołoszyn 2003).

Also at the international level, on the initiative of UNESCO, two reports were created on the issue of the image of educational systems. These constituted a "message to the peoples of the world," a kind of appeal for the repair of education, and in connection with it, the world and human civilization. These reports are united by the idea of dialogue of cultures, value systems, human rights, democratization of societies and educational systems. The first of these, Edgar Faure's report,

“Learning To Be,” and the second by Jacques Delors, “Education: There Is a Treasure Hidden in It” (Pólturzycki 2008, p. 116). The Faure Report adopts a starting thesis for 21st century education: a belief in democracy “conceived as the right of every person to realize his or her own full potential and to participate in creating his or her own future. And the key to democracy understood in this way is an education that will not only be universally accessible, but whose ideas and methods will be rethought” (Wołoszyn 2003, p. 169). The second report, on the other hand, bases education on four pillars: learning to know; learning to act; learning to live together, learning from coexistence with others; learning to be. Stefan Wołoszyn rightly notes that “still humanity [...] cannot get rid of all kinds of prejudices: racial, ethnic, national and xenophobic” (Wołoszyn 2003, p. 180). Thus the third pillar of education—pointing to the need for understanding between people of different nations, races, cultures, mutual respect, dialogue, and avoidance of violence and war—assumes special importance.

The fundamental task of education based on the referenced documents of the international legal order in this regard becomes a question of understanding the world and guiding self-development towards secondary integration into it. It becomes necessary to teach in such a way as to equip the individual with an autonomous capacity for self-affirmation and self-reflexivity so that he or she can steer his or her own life and imbue it with higher values, especially respect for the lives, health, and freedom of human beings (Denek 2001).

Delors’s report predicts that the domain of 21st century humankind will be one of interpersonal and all-civilizational solidarity, which cannot be spoken of without knowledge of cultures, traditions, and understanding and respect for others. Education should serve the entire society to develop bonds of personal interaction and cooperation for the benefit of fellow citizens and the entire human race. Against the backdrop of general philosophical assumptions about education and the views of theoreticians and practitioners—as well as international civilization and cultural standards in this area—Poland is reforming reality in a formal and procedural way, ignoring the most important issues, namely, the axiological order in educational practice and educational processes. The reform initiated at the end of 1999 created a legal framework for the individualization of the educational process, the democratization of the intra-organizational system, teacher autonomy, and the cooperation of the three necessary links in the educational process—that is, teachers, students, and their parents. Reform, with the omission of axiology, is incapable of forming a human being in a democratic reality, as only high values can serve the self-development of the individual and the consolidation of community solidarity throughout society. Individualism, as Dewey pointed out, is the source of super-individualism, that is, collectivism. When individuals do not differ, for example, because of globalization or uniformity or conformist behavior, the result will be one-sided ideological views and the loss of the inherent right to freedom. Restrictions on internal freedom prevent people from self-realization and obtaining

self-satisfaction with life or a sense of meaning in existence. In education, it should be remembered that the goal of education is to form an autonomous person, independent, active, and creative to the extent of his or her individual capabilities, who searches out values for his or her own existence, creativity, and development. A system designed this way stimulates individuals to self-learning, raises their self-esteem to the right level, stimulates emotional involvement and problem-solving abilities, awakens responsibility for their own development, and reduces passivity, indifference, and aggression (Kłosowski 1999).

Summary

The Polish school was not and is not a democratic institution, as neither teachers nor parents participate in making important decisions regarding the organization of schoolwork. Only a self-governing school can create opportunities to prepare young people for life in a democracy—a school with a high level of education and with numerous, varied extracurricular activities. The educational process itself should generate constant conditions for the full integration of the activities of the teacher and the student, as well as between the students themselves in the search for values and creation of positive interpersonal communication, consisting in the equalization of emotional differences in interpersonal relations. The acquisition of skills in non-verbal communication serves to convey information about emotional-feeling life, and this is a tricky issue in the formation of human sensitivity and empathy. At the same time, it should be remembered that this sphere of inner life contributes to the formation of hierarchical needs, moral duty, evaluative relativism, and responsibility for oneself as well as the common good.

Here it is worth paraphrasing Fyodor Dostoevsky, who was convinced that the purpose of life is the mystery of human existence, not life itself. In realizing the purpose of life, one should focus on one's own free choices, with full preservation of personal, supra-individual, and transcultural identity. In this range of acquired qualities, a person should reject anti-values, palliatives of real ideas and high values. Among these real virtues, a prominent place should be given to life, health, dignity, freedom, inner peace, and the natural environment. It should include the idea of peace and education for peace and the formation of environmental awareness. To achieve this goal for the processes of education, there is a need to define new ideals of socialization based on the philosophy of man, the philosophy of culture, the philosophy of politics, and the psychology of individual development. They should provide conditions for the holistic nature of human beings, the multidimensionality of personal development, and secondary integration. They should release the potential for proactive cultural-creative activity, the realization of subjective values in the form of the right to internal peace and freedom, and the right to make voluntary commitments. This positive socialization of personal individualism should cause the autotelic need of individuals to assert

the validity of the values of community solidarity and the creation of an open, democratic rule of law. Assimilation of valuation with the participation of norms based on fairness, helpfulness, and efficiency will allow individuals to combine into a common segment the values of freedom, peace, and equality. The process of their fusion and unification will lead to the global acceptance of worldview pluralism, civilizational and cultural diversity, with the simultaneous sharing of dissimilarity, otherness, and diversity. A state of being indicating acceptance and understanding of others is the crown of democratic governance on a micro- and macro-social scale.

Bibliography

- Arystoteles (1983). *Metafizyka*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Augustyn św. (2002). *Państwo Boże*. Kęty: Wydawnictwo ANTYK.
- Bereźnicki F. (2001). *Dydaktyka kształcenia ogólnego*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Bobrus A. (2001). *Tendencje pacyfistyczne w katolickiej nauce społecznej*. W: Karolak S.J. (red.). *Pacyfizm. Prawo a dzieje państwa i ustroju*. Tom 2. Białystok: Temida 2.
- Buber M. (1992). *Ja i Ty. Wybór pism filozoficznych*. Warszawa: Instytut Wydawniczy PAX.
- Czajka A. (2012). *Kultura świata w dialogu*. Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego.
- Denek K. (2001). *Krajoznawstwo i turystyka dzieci i młodzieży – okazją do współdziałania, samorządności i demokracji*. W: Dymara B. (red.). *Dziecko w świecie współdziałania*, cz. 2. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Dewey J. (1972). *Demokracja i wychowanie. Wprowadzenie do filozofii wychowania*. Warszawa: Książka i Wiedza.
- Dubiel L., Malarczyk J. (2001). *Historia doktryn polityczno-prawnych*. Lublin: AWH Antoni Dudek.
- Hall E.T. (1984). *Poza kulturą*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Hirszfeld L. (2011). *Historia jednego życia*. Warszawa: Wydawnictwo Literackie.
- Ingarden R. (1987). *Książeczka o człowieku*. Kraków: Wydawnictwo Literackie.
- Izdebski H. (2001). *Historia myśli politycznej i prawnej*. Warszawa: CH Beck.
- Kapuściński R. (2007). *Ten inny*. Kraków: Czytelnik.
- Karolak S.J. (2001). *Antyczne źródła idei pokoju*. W: Karolak S.J. (red.). *Pacyfizm. Prawo a dzieje państwa i ustroju*. T. 2. Białystok: Temida 2.
- Kłósowski J. (1999). *Prawo uczenia do sukcesu*. W: Bińczycka J. (red.). *Prawa dziecka – deklaracje i rzeczywistość*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Murzyn A. (2001). *Pragmatyzm J. Deweya a samorządności demokracja*. W: Dymara B. (red.). *Dziecko w świecie współdziałania*, cz. 2. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Nawroczyński B. (1947). *Życie duchowe: Zarys filozofii kultury*. Kraków: Księgarnia Wydawnicza F. Pieczętkowski i SKA.
- Okoń W. (1998). *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*. Warszawa: Wydawnictwo „Żak”.
- Palacz R. (red.). (1988). *Klasyki filozofii*. Warszawa: Polskie Wydawnictwo Prawnicze Iuris.

- Piejka A. (2017). *Kultura pokoju jako wyzwanie edukacyjne*. Warszawa: Wydawnictwo naukowe ChAT.
- Piekarski A. (1979). *Wolność sumienia i wyznania w Polsce*. Warszawa: Polska Agencja Interpress.
- Pólturzycki J. (2008). *Raport Edgara Faure'a „Uczyć się, aby być”*. W: Kruszewski Z. (red.). *Modernizacja edukacji, Projekty Międzynarodowe*. Płock: Wydawnictwo Novum.
- Rogers C. (1992). *Tworzenie klimatu wolności*. W: Blusz K. (red.). *Edukacja i wyzwolenie*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Schweitzer A. (1971). *Życie*. Warszawa: Wydawnictwo PAX.
- Swieżawski S. (1993). *O właściwe rozumienie tolerancji*. „Znak”, nr 6, s. 4-5.
- Szerłag A. (2011). *Konflikty i dialog w wybranych społeczeństwach wielokulturowych*. Wrocław: Wydawnictwo Atut.
- Szyszkowska M (2009). *Dzieje filozofii*. Białystok: Temida 2.
- Tischner J. (1995). *Gra wokół odpowiedzialności*. „Znak”, nr 10, s. 47-55.
- Tokarczyk B. (1999). *Historia filozofii prawa w retrospektywie prawa natury*. Białystok: Temida 2.
- Wojnar I. (2016). *Humanistyczne przesłanki niepokoju*. Warszawa: Elipsa.
- Wołoszyn S. (2003). *Oświata i wychowanie w XX wieku*. W: Kwieciński Z., Śliwerski B. (red.). *Pedagogika*, t. 1. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

KATHRIN MAIER¹*University of Applied Sciences Munich, Germany*

ORCID 0000-0002-2788-0402

JAROSŁAW MICHALSKI²*Cardinal Stefan Wyszyński University in Warsaw, Poland*

ORCID 0000-0002-4344-7422

Received: 17.08.2023; revised: 25.08.2023; accepted: 27.08.2023

PLUS RATIO QUAM VIS: A PROPOSAL FOR EDUCATION FOR PEACE THROUGH RELIGIOUS EDUCATION

PLUS RATIO QUAM VIS: PROPOZYCJA WYCHOWANIA DO POKOJU POPRZECZ EDUKACJĘ RELIGIJNĄ

Streszczenie: Głównym celem prezentowanego artykułu jest przedstawienie propozycji wychowania do pokoju, które niezależnie od prezentowanej opcji światopoglądowej, stanowi ideał współczesnego wychowania. U podstaw prezentowanej koncepcji leży słynna sentencja autorstwa wielkiego uczonego Pawła Włodkowica, którą później przejęło wiele Uniwersytetów Europejskich jako dewizę swojej działalności akademickiej – dewiza, która brzmi: „*Plus ratio quam vis*”. Co w dosłownym tłumaczeniu oznacza: *Więcej rozumu niż siły*. Autor więc odwołuje się do klasycznej antropologii – z niej wyprowadza jasny wniosek dla współczesnej edukacji do pokoju: chcąc dzisiaj wychowywać w duchu demokracji i do pokoju, należy w pierwszej kolejności wyjść od podstawowej wartości, jaką jest człowiek.

- 1 **Kathrin Maier** is a psychologist, educator, and professor of educational psychology in social work at The Katholische Stiftungshochschule München (KSH München). Her research and teaching focus on the social-emotional learning of people from disadvantaged backgrounds, as well as in the field of health care with a special focus on well-being, mental health, and spirituality. E-mail address: kathrin.maier@ksh-m.de.
- 2 **Jarosław T. Michalski** is a pedagogue, philosopher of education, full professor at Cardinal Stefan Wyszyński University in Warsaw (Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie) and The Mazovian Academy in Płock (Akademia Mazowiecka w Płocku), director of the Institute of Pedagogy CSWU and head of the Department of Philosophy and Sociology of Education at the Institute of Pedagogy CSWU. Academic interests: pedagogy of religion, relations of pedagogy and upbringing with hermeneutic philosophy, ontological and axiological challenges of pedagogy, re-socialization pedagogy in personal-existential perspective. E-mail address: j.michalski@uksw.edu.pl.

Słowa kluczowe: pokój, wychowanie do pokoju, pedagogika religii, wolność, osoba, personalizm, wartości, edukacja religijna

Abstract: The main purpose of this article is to offer a proposal of education for peace, which, regardless of the worldview option presented, is the ideal of modern education. The basis of this concept is the famous sentence by the great scholar Paweł Włodkowic, which was later adopted by many European universities as the motto of their academic activity: *plus ratio quam vis* literally translates to “more reason than strength.” Therefore, the author refers to classical anthropology and from it draws a clear conclusion for contemporary education for peace. If today we want to educate in the spirit of democracy and peace, we must first start with the basic value, which is the human being.

Keywords: peace, education for peace, pedagogy of religion, freedom, person, personalism, values, religious education

Introduction

The main purpose of this article is to offer a proposal of education for peace, which, I believe, is the ideal of modern education for everyone, regardless of the presented worldview option. As is well known, in the recent years of Poland’s transformation and a dynamic worldwide situation, one can point to many reasons that prompt us to such a view of the ideal upbringing in modern education.

First, it should be remembered that the period of recent years—a time of war and conflict in Europe and the world—represents for education, as for other areas of social life, a caesura. From this point begins the process of restoring its autonomous powers, redefining its role in the emerging civil society, and redetermining its educational ideal respecting the existence of worldview pluralism and different value systems. This pluralism, however, means the coexistence of comparable and competing views that cannot be superficially reconciled into a syncretic whole. It therefore poses an important challenge for education. From this time forward, more than ever, education is doomed to have to make arbitrary choices, to realize why it advocates certain (and not other) assumptions about the essence of education, especially education for peace.

As is the case with society as a whole, for those professionally involved in education the period of ongoing transition and various conflicts and wars often becomes a time of traumatic experience. These situations force one to find one’s feet in new conditions, to objectively assess the past and one’s own participation in it. It is not surprising, then, that the behavior of many teachers and educators does not differ from the reaction of most of society to the historical breakthroughs taking place, especially in key situations such as armed conflict, which affect modern societies and indirectly every individual.

Therefore, education for peace—the search for peaceful ways to overcome conflicts, as well as the social and individual conditions for peaceful coexistence

of both individuals and nations—are topics that increasingly define pedagogical reflection and activity today. Of course, the area of problems concerning the pedagogy of religion can by no means be excluded from this (Michalski 2004).

The need to see the problem of pedagogy of religion in this way was not always as clear in the discipline's consciousness as it is today. Certainly, such a challenge of pedagogical-religious activity was influenced by the events of recent history, such as the war in Ukraine, wars and persecution in Syria, and turmoil in other parts of the world.

It should also be noted that not only are today's politicians, scientists, church dignitaries, and the broad masses of society convinced of the necessity of peace studies, but also that great demands are made on pedagogy as such, and on pedagogy of religion in this regard. Our idea is to rethink the assumptions and conditions that make possible the fields of implementation of long-term peace education.

To demonstrate the necessity of peaceful coexistence among people in diverse areas of life and to bring about the effective functioning of peaceful communication in interpersonal private contacts and in social and political behavior, it is no longer sufficient today to point out the consequences of the absence of peace or also the chances of peace achieved and preserved. Nowadays, it is probably more important than ever to educate for peace explicitly and intentionally as a condition and basis for life and its realization. Consequently, the concept of peace should be seen as “a necessary, complete structure for existence, life and history,” as if an elementary structure for a successful life (Popielski 2008, p. 135). Linked to this, at the same time, is the statement that the postulate of educating for peace will not promise success if its implementation begins at the organizational level. Above all, the ability and willingness to change to a way of thinking become decisive. Contrary to the seemingly discouraging and negatively aggravating experiences claiming that people are exposed to the forces of violence and the absence of peace, it is necessary to take as a starting point that an individual person—also understood as a part of society—is capable of learning, including in the sense of changing his or her behavior toward peacemaking. This presents a realistically achievable and valuable goal of religious pedagogy (Bałandynowicz 2022, Michalski 2004).

On such grounds, a clear focus on peace education achieves pedagogical priority. Peace, or a peaceful attitude, is the condition of the possibility of common human life and survival. Thus, it can be said that education for peace is an inalienable basic condition for peace, both at the micro- as well as macro-social level (Bałandynowicz 2019). It is also entirely possible to see peacemaking as one of the many directions of the “new education,” which should be dealt with by the school, and within it also (and perhaps especially) by religious teaching: church catechesis and church media (Nanni 2017, Benner 2015).

Of course, in light of the above reflections, one should first of all consider the following questions: What value does peace education have? On what foundation

should it be based? How should it be implemented in the perspective of pedagogy of religion?

In this article we will seek an answer to this question. However, I would ask readers to treat this analysis as an open invitation to think about the problem we are signaling, and not as a ready-made concept or some set of premade (final) answers.

The foundation of our proposal—which, by the way, is contained in the first part of the title—is a famous maxim by the great scholar Paweł Włodkowic that was adopted by many European universities as their motto. *Plus ratio quam vis* translates literally to “more reason (or truth) than strength (or force).” It should be remembered, however, that the original meaning of this motto referred to the Christianization of Lithuania, which was to be carried out by the method of peaceful preaching of the Gospel rather than forcing the desired state by fire and sword. Thanks to the marriage of Queen Jadwiga to Władysław Jagiełło, the leader of the pagan people of Lithuania, a partnership community of nations was established in the form of the Union, in which both nations retained their own culture and identity yet at the same time were united by a common destiny. At the end of the 14th century, this vision of the Union was not universally accepted. The Teutonic Knights did not want to recognize the Christianization of the Lithuanians via Jadwiga’s marriage to Jagiełło and subsequent peaceful missionary activity. They claimed that the condition for the Christianization of Lithuania was its subjugation. In a sense they believed that Lithuanians, in order to become Christians, must first become Germans. The principle of *plus ratio quam vis* includes recognition of the right of Lithuanians (and more generally, of all peoples) to be baptized without having to renounce their national identity. Christianity transcends any culture in which it is necessarily embodied, so any nation can receive Christian salvation while deepening rather than rejecting its own identity. In the 16th century, this principle took on a different historical significance. Against the backdrop of a Europe torn by religious wars between Catholics and Protestants, *Plus ratio quam vis* signified an ecumenical strategy for restoring Church unity through theological discussion, rather than by the method of forcible conversion of dissenters (Buttiglione 2005; Borowska 2016). The same motto can be a valuable guideline today as we grapple with the conflicts of war and other crises of our democracy and seek an appropriate foundation for peace education.

What exactly does *plus ratio quam vis* mean? At its root we can easily find an anthropological understanding of human nature. Man is a rational and free being (Latin: *ens intelligens et liberum*). As such, he has the task—and the possibility—of recognizing the truth and acting in accordance with it. Like animals, human beings, of course have bodies. Men and women are under the pressure of passions, which can guide them, interfering with and sometimes even preventing them from making a rational judgment. Humans can be guided in a similar way as animals, using the “carrot and stick” method of threatening punishment and promising pleasure. Thus, there are two different ways to influence people: one appeals to their

“animal” nature, the other to their humanity. The word *vis* should be read not only as an announcement of the direct use of force, but also as simultaneously strengthening or weakening the will of man by influencing him with pleasure disconnected from truth. In Aristotelian philosophical tradition, the former model corresponds to the way slaves were treated, while the latter is a model for guiding free people. To induce people to choose unity in a free way, it is necessary to find a good that will be the goal of all people—the common good. In the name of such a common good, unique, independent, and free human beings can be persuaded to act together as members of a community. Through this reference to the common good, a human community is formed, living in peace.

The quality of this community depends, of course, on the quality of the common good from which it grows. The fullest human community grows not from some particular common good, but from that good which is humanity itself. There is a hierarchy of communities depending on the type of bond that makes up the community. The goal of the most perfect community is the development of common humanity, that is, the common development of rational and free people. At the core of such a perfect community are freedom, truth, and peace. And yet, as a rule, every community also has material goals. If the formal goal of a superior community is the good of man as a human being, then this goal must be used as a rule and pursued along with the material goal. For example, in the university, the primary goal of becoming a better person through the disinterested search for truth is reasonably linked to the need to train skills that will make it easier for that person to find a job and earn a better living.

In all existing forms of human existence and collective action, we find both humane and “animal” ways of directing people, that is, appealing so to human freedom as well as threatening the use of coercion. Nevertheless, we can clearly see that the more we trust in reason and freedom, the more the social order corresponds to human dignity. The more we depend on pure force, the more we act not as leaders of men, but as shepherds of animals (Buttiglione 2005).

What can we learn today from classical anthropology, from which originates the motto: *plus ratio quam vis*? How can it be helpful in answering the questions posed above? How does it help educate for peace in the perspective of religious education?

Main areas of implementation of peace education

If education for peace is seen as a task in the field of pedagogy of religion and as a goal of teaching religion, then the question arises as to how such a goal can be met by the activity of pedagogy of religion. In this regard, in addition to other junction points, the following scopes or levels of implementation in particular are outlined, which cannot be ignored. These are undoubtedly: the implementation of basic ethical attitudes and abilities; the introduction of the subject of peace into

the teaching of religion; cross-curricular teaching processes and interreligious education.

Peace is by no means a teaching topic that can be accomplished through appropriate thematization in a few class hours. It requires in both student and teacher an attitude, or ethical capacity (Heitger 2003; Michalski 2008). Such an attitude must be understood in the sense of turning away from purposeless behavior—in the sense of failing to live. If life in the community were to succeed, it then requires basic ethical attitudes that cannot be replaced.

Nowadays, it is no longer enough to get out of one's own way when tensions arise. Rather, it is increasingly desirable to be able to spot such tensions and areas that give rise to conflict, so as to approach them without any of the dramatization that might be associated with unnecessary exaggeration.

Peace education must first and fundamentally arise from the need for gentle action in conflict, oriented to its process, open to surprises and peaceful resolution (Guardini 2012). Approaching conflict in this way, both in and out of school, is rightly referred to as the focal point of peace education (Heitger 2000, p. 69). However, at the same time, it must be seen in all its fullness that upbringing—which is considered a function of cultural ingrowth, socialization and emancipation—by no means runs *a priori* conflict-free anymore (Bauman 1994). Likewise, in all age ranges of adolescence it would be an illusion to assume that a conflict-free upbringing and coexistence is possible. Conflicts indicate that both the individual and society are subject to continuous developmental processes, and the resulting interdependence and influence on each other give rise to conflictual situations. Therefore, upbringing does not lead to the right goal when one is unwilling to recognize conflicts or negates them, wanting necessarily to achieve harmony. The supporting factor for the pursuit of peace is not the rejection of conflict situations, but the prevention of a “destructive approach to resolving conflict situations” (Bałandynowicz 2022, p. 189; Michalski 2004).

This means that education for peace in the sense of conflict resolution is not only the task of the family, but, above all, also of school and religious education. Here, religious teaching is incorporated into the canon of compulsory subjects in a wonderful way. Namely, the biblical message of peace will be accepted as a challenge only if the basic ethical ability to deal with conflicts skillfully and to approach them constructively is also introduced and conveyed in religious teaching. A willingness to dialogue, overcome distrust, and admit one's own mistakes are as essential here. So is a practiced style of teaching and learning that is free of authoritative behavior and “pressure from above” (Heitger 2000).

This kind of conflict resolution is a “continuous perspective” of religious education in the framework of elementary school, and later in the subsequent stages of school education. At the same time, it is necessary to explicitly point out that conflicts are possible to be considered and resolved only in the area where violence

is rejected, that is, “on the third way, situated between violence and passivity” (Bałandynowicz 2019, p. 57).

It must be considered, of course, that such a path of conflict resolution also depends—to a significant degree—on such extracurricular factors as an unfavorable model of upbringing in the family and genetic and personality factors present in the child (i.e., overactivity). It is in such a context that resolving disputes “as a way of removing conflicts through nonviolence and reducing violence” is assigned a position that must be evaluated not only as “democratic thinking and acting,” but which, as a potential for conflict resolution, corresponds to ethical learning processes within the framework of religion, and thus is not only an important contribution to peace education at school (Kühn 2005, p. 102).

Tolerance and spiritual opening

In a similar way to the ability to overcome conflicts, in the pedagogical pursuit of peace education, in relation to a culturally and religiously pluralistic society, the basic capacity for an attitude of tolerance and thus for spiritual openness towards others also acquires importance (Michalski 2011; Maritain 2011).

After all, the notion of “pluralism” seems to represent today the aspect of controversial plurality within the pedagogy of religion when it comes to grasping the contemporary socio-religious situation. The more education is directed at showing adolescents also the broadest possible horizon of thinking, evaluating, and acting in matters of religion and faith, the more it will become possible to avoid or remove superstition, as well as to build positive tolerance, on the basis of which faith in the truth will not be abandoned—and one can, however, come to the humble confession—that “the truth can be found on yet another path and presented in an attitude other than one’s own” (Buber 2015, p. 98). Tolerance as a task of education and upbringing in teaching in general, as well as the study of religion in particular, brings significant progress in both the hermeneutics of existence and the nurturing of affect. It seems to represent an elevation above the limitation of a point of view that considers itself absolute, as a triumph over the destructive tendencies we experience when we encounter a stranger of great difference (Maier, Surzykiewicz 2019).

Precisely the aspects of explaining existence and thus worldview, at which something else can also be accepted, possibly without superstition, as well as negative affects should be nurtured, which are reactions during an encounter with others, are of greater importance for intercultural and interreligious learning today than ever. Tolerance as a spiritual attitude should therefore make itself present not in “empty space,” but always realized against the background of concrete common life and learning in the family, school, and society, as well as in the relationship between churches and religious communities. Only then will it become possible

for people with different basic beliefs, from different cultural backgrounds and religions, to “communicate” with each other (Petzelt 2002).

Mutual communication in the spirit of tolerance is therefore an essential condition and basis for schooling, also from the point of view of the requirements of religion. It should also be borne in mind that today tolerance must be communicated in the sense of spiritual openness –in increasing measure also between male and female students who are bound by Christianity to the Church, who consider themselves Christians only, but without reference to the Church, and finally the so-called “irreligious” (Michalski 2005). With the goal of education for tolerance are connected the following goals and tasks, having significance in the pedagogy of religion for education for peace:

- Showing respect for other people’s beliefs;
- Overcoming prejudices that are mostly related to judgment and looking at everything only in black and white colors;
- Enduring or recognizing the validity of the views and opinions of others, as long as they do not challenge one’s own religious beliefs and one’s own understanding of faith;
- Having concern for interreligious understanding, which, of course, does not have to turn out to be a syncretic amalgamation or reduction to elementary communities, but the discovery of (often obscured) unity in (claiming its own dignity) multiplicity (Popielski 2008; Michalski 2008).

In such a context, it becomes clear that it is also through the study of religion, in which an atmosphere of spiritual openness and tolerance is present, that the foundation of a community defined by a peaceful disposition, a desire for mutual understanding and respect can be built. To what extent such education for tolerance can be understood as “a preliminary step to the recognition of differences,” rather than just “putting up with something,” however, cannot be sufficiently defined today in terms of interfaith learning.

Empathy and solidarity

The ability to empathize is, from the point of view of peace education pedagogy, another important basic ethical ability and attitude. It must be categorized largely in the emotional sphere. It is characterized by the fact that someone able to enter and “empathize” with the role of another person (Picchi 2021; Maritain 2011; Nowak 1999). The process of empathizing can lead all the way to identifying with that other person, including his or her attitudes toward various issues and ways of acting. This means that also through school-led endeavors toward education and upbringing—particularly through religious instruction—the ability to maintain a primal sensitivity to the suffering of others is conveyed against various resistances (Michalski 2008), and to discover how to bring help through solidarity. It also constantly includes an element of pondering, sorting out, examining, and taking

reality seriously; a readiness to understand people who think and act differently, to empathize with their motives and intentions.

Education for peace in terms of empathy is aimed at imparting the basic ability to see a situation through the eyes of another person. Such “education for sensitivity, even for desensitization to suffering from ongoing injustice” arouses compassion and sympathy for victims of hatred and violence, as well as disgust for violence and war (Zasępa 2002, p. 61). Empathy seen in this way almost allows itself to be embraced as a teaching principle that co-creates education and upbringing in school, and thus the process of teaching religion. Under the term “compassion” (sharing with someone the consequences of feeling and acting), which in Johann Baptist Metz’s inadequate expression of the word “empathy” evokes associations that tend too strongly toward “privacy.” This basic ability and attitude are especially in recent times convincingly open and fruitful in the aspect of pedagogy of religion also during practical implementation (Metz 2007).

By fostering in students during religious instruction the basic capacity for empathy, leading to “compassion,” there is a sharpening of the outlook of adolescents growing up on the issue of solidarity with people who are suffering, disenfranchised, marginalized, and affected by violence. However, on the path of such complicit and compassionate solidarity, the ground can be prepared for the necessity of peaceful coexistence among people.

Arguably, the basic abilities and attitudes presented can be fully understood as generally important social and pedagogical goals, and not only evaluated in terms of the pedagogy of religion. However, the task of teaching religion at school, which needs to be implemented in the conditions of opportunities created by the social environment, is to a special extent also to take into account education for peace in such a way that, starting from the Christian responsibility for man and the world, to sensitize all the basic ethical abilities considered to contribute to the promotion of peace (Zarzycka, Tychmanowicz 2015; Michalski 2004).

In any case, attitudes beneficial to peace education can come from learning strategies for overcoming conflict, educating for openness and tolerance, and introducing empathy. Among these must undoubtedly be mentioned: becoming aware of one’s own limits, showing respect for others, and committing to decisions based on conscience and personal merit, meaning personal discretion (Dürckheim 1996).

Peace education as part of interreligious learning

Both younger and older students are equally affected by the statement that in teaching and learning at school it is necessary to implement and nurture such basic attitudes and abilities as those mentioned above, which lead to conflict resolution, tolerance, and peaceful relations between male and female students. Seen in this way, peace education is not, as a rule, an elaborate pedagogical program with many

guidelines, learning goals and objectives, but finds its foundation in the practical experience that each student, or pupil, learns and practices in school such relations to others as he or she would wish for himself or herself. It is on such a basis that peace education is one of the most essential tasks of education and a central educational goal, requiring a solution as broadly as possible. This also includes, with its appropriate prominence, the explicit thematization of teaching, above all regarding religious instruction.

Peace education today is increasingly possible through the aforementioned junction points also in terms of learning involving multiple religions. As some announcements rightly recognize, many conflicts (and situations with the origins of conflicts) arise at the intersection of cultures and religions. Also, adolescents growing up today are increasingly confronted with a multiplicity of forms and lifestyles, both on a private and social level. They should therefore familiarize themselves with the large number of projects needed to understand themselves and the world. Added to this is the pluralism of values, making it difficult for adolescents to acquire an ethical identity. Thus, religious learning processes should be carried out within a framework of deep pluralism (Michalski 2008). Modern schools have become, for a large part of the students—as a result of their diverse cultural and religious backgrounds—places of cross-cultural as well as cross-religious encounters. To a significant extent this is because of the enormous mobility and flow of information associated with the ubiquity of media. In addition, it must be said that the knowledge of foreign cultures and religions has grown enormously in broad sections of society. In such a context, interreligious learning is a momentous task of education and upbringing, and thus also of religious instruction. Such learning, which is decisively differentiated from mono- and multi-religious learning, “implies not only the pursuit of mutual understanding, tolerance, respect; it also implies self-reflection and self-criticism” (Heitger 2003, p. 93). To the extent that one’s own religion “will not be spared from critical self-reflection and self-construction in this learning,” through which there may also be moments of uncertainty, interreligious learning cannot only mean fully “interesting, challenging and fascinating” (Heitger 2000, p. 53) dialogue, in the sense of experimenting with religion, to which young people are particularly open. Dealing with religion will be open to interreligious learning processes within religion in our postmodern times and in the future. However, when interreligious learning, in the above-mentioned terms, is supported primarily by learning through encounters, then schools, and with them teaching processes, almost as places in the rank of institutions for creating opportunities for learning processes, occupy an important position (Heitger 2003). In doing so, students come together as members of various religious groups for the daily life practice of a community composed of learners. Here an opportunity arises for them to share thoughts with each other about their religion and faith, regardless of how simple and elementary the content is conceptually and structurally (Michalski 2005).

In the lifelong and concretely experienced exchange of thoughts on other religions, forms of objectification regarding the images of man and God underlying these religions are also undertaken, followed by the rituals and forms of worship services, various ethical connections, and assistance to the weak and needy. In this way, interreligious learning processes that are close to concrete life can be initiated (Michalski 2007).

In doing so, interreligious learning exhibits the following aspects:

- Learning through encounter: this can transcend the narrow school framework when direct relations are established with members and representatives of other religions.
- Perception without bias: even when perception and recognition takes place without being influenced by one's own point of view, the idea is to enter and empathize with the other person's situation, problems, and outlook as unbiasedly as possible.
- The principle of fostering recognition of the other person: a stranger and of a different faith will not be seen as a threat to one's own point of view. Namely, this is "the principle of recognizing another person in his or her distinctiveness" (Metz 2007, p. 142).
- Cross-curricular teaching: the points of one's own religion and the other's religion cannot be thematized in a substantive way with the relevant aspects of general history and history of religion, language in the context of religion, and sociology. Images of God, Holy Books, prophets and founders of religion, initial ethical principles and obligations, gender roles or religious practice can be mentioned as single examples linked to the content.

Interreligious learning that pays attention to these moments can be pursued whether or not the students are in the Church community. Through such learning, as much as possible, all those taking part in religious instruction should be included in a learning process that, in addition to awareness of one's own culture and religion, includes acquiring the ability to notice both one's own and another's religious behavior. Becoming sensitive to the other in his or her difference, which also relates to the religion or faith he or she professes, expands tolerance toward him or her, including understanding his or her religious distinctiveness. For this reason, interreligious understanding must also, taken seriously, become, in terms of multicultural coexistence, "an integrated moment of religious education and training" (Michalski 2007, Bałandynowicz 2022). In school and in the teaching of religion as the main space for gathering experiences, through such teaching processes the foundations of understanding, often increasingly necessary for peaceful life in families, society, and also in relations between nations, can be initiated and created.

Instead of a conclusion

The analysis and thoughts presented can be applied to a certain text from Haggadic theology, also with great power of expression in the aspect of educating for peace (Metz 2007). There we encounter the following story: Rabbi Baruka of Chusa often went to the marketplace in Lapet. One day he met the prophet Elijah there. Then he asked him this way: In all the crowd of people gathered in the marketplace, is there even one person who will share in the world to come? Elijah replied: No, there is no one like that.

Later, however, two other men came to the marketplace, and then Elijah said to Rabbi Baruk: Just both of these men will share in life in the world to come. Then the Rabbi turned to the newcomers with the question: What is your profession? They answered: We are clowns, when we see someone who is sad, then we cheer him up. On the other hand, when we see people quarreling, we try to reconcile them (Metz 2007, pp. 23–24). The share in life—in the world to come—is, according to this, the one who comforts the afflicted, ends disputes and acts of violence, brings about reconciliation and thus contributes to peacemaking. As religious teaching makes its contribution to peaceful coexistence with the help of its goals and content—on the concrete level of the relationship and interaction between teacher and student, and above all through the person of the teacher—it will give “participation in life in the world to come.” This participation was promised by Jesus in His Beatitudes spoken in the Sermon on the Mount, saying: “Blessed are the peacemakers, for they shall be called the sons of God” (Matthew 5:9). This peace must also be realized in the place of religious instruction, through religious education.

Pope John Paul II, speaking to an international movement of canon lawyers gathered with personalities from the UN, UNESCO, the Council of Europe, said: “It is to be desired that every program, every plan for the social, economic, political, cultural development of Europe, should always put in the first place the human being with his highest dignity and with his inalienable rights, the indispensable foundation of authentic progress” (John Paul II, 1980).

For education for peace, a clear conclusion flows from this. If we want to educate in the spirit of peace and for peace, we should first start from the basic value, which is man. Paraphrasing the words of the unforgettable John Paul II that the human being is the way of the Church, we can say that the human being is also the way to true peace in Poland, Europe, and the world.

Bibliography

- Baładynowicz A. (2019). *Probacja. Resocjalizacja z udziałem społeczeństwa. Konteksty antropologiczno-filozoficzne*. Warszawa: Wolters Kluwer.
- Baładynowicz A. (2022). *Pokój fundamentem człowieczeństwa*. Warszawa: Difin.
- Bauman Z. (1994). *Wieloznaczność nowoczesna – nowoczesność wieloznaczna*. Warszawa: PWN.
- Benner, D. (2015). *Allgemeine Pädagogik. Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns*. München-Weinheim: Juventa Verlag.
- Borowska, T. (2016). *Pedagogika ograniczeń ludzkiej egzystencji*. Warszawa: Wydawnictwo IBE.
- Buber M. (2015). *Problem człowieka*. Warszawa: PWN.
- Buttiglione R., *Plus ratio quam vis. Koncepcja demokracji na progu XXI wieku*. *Ethos* 69-70, 2005, s. 441–449.
- Dienelt, K. (2015). *Pädagogische Anthropologie. Eine Wissenschaftstheorie*. Köln-Wiemar-Wien: A. Henn Verlag.
- Dürckheim K. (1996). *Der Ruf nach dem Meister. Die Bedeutung geistiger Führung auf dem Weg zum Selbst*. Bern: Piper Verlag.
- Guardini R. (2012). *Sorge um den Menschen*. Würzburg: Werkbund-Verlag.
- Heitger, M. (2000). *Beiträge zu einer Pädagogik des Dialogs. Eine Einführung. Mit einem Beitrag von Ines M. Breinbauer*. Wien: Franz Deuticke Verlag.
- Heitger, M. (2001). *Die Abrichtung des Menschen. Von der Gefahr Gegenwärtiger Pädagogik ihr Subjekt zu verlieren*. *Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, nr 1. Jg. 62, s. 41–51.
- Heitger, M. (2003). *Lehrer sein heute*. Innsbruck: Werkbund-Verlag.
- Jan Paweł II. (1980). *Per costruire L'Europa degli uomini*. La traccia, n. 10, Roma.
- Kuczkowski S. (1998). *Psychologia religii*. Kraków: WAM.
- Kühn, E. (2005). *Pädagogik aus Verantwortung. Überlegungen zur Aktualität prinzipiengeleiteter Erziehung in der Schule*. Frankfurt am Main: Springer Verlag.
- Längle, A. (2019). *Wege zum Sinn. Logotherapie als Orientierungshilfe*. München: Piper Verlag.
- Maier K., Surzykiewicz J. (2019). *Hoffnung und Spiritualität als vernachlässigte Ressourcen*. Göttingen: SAR.
- Maritain J. (2011). *L'educazione della persona*. Brescia: La Scuola Editrice.
- Metz J.B. (2007). *Memoria passionis. Una evocacion provocadora en una sociedad pluralista*. Madrid: Sal Terrae Editorial.
- Michalski, J. (2004). *Edukacja i religia jako źródła rozwoju egzystencjalno-kognitywnego. Studium hermeneutyczno-krytyczne*. Toruń: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
- Michalski J. (2005). *Wartości w procesie wychowania. Znaczenie i konieczność*, *Forum Oświatowe* 1(32), s. 38–55.

- Michalski J. (2007). *Doświadczenie przeżyte czy rytualne wdrożenie. W kierunku współczesnej edukacji religijnej*, Problemy Wczesnej Edukacji nr 1/2 (5/6), s. 33–49.
- Michalski J. (2008). *Edukacja religijna a epoka ponowoczesna*, Paedagogia Christiana nr 1 (21), s. 229–240.
- Michalski, J. (2011). *Sens życia a pedagogika. Impulsy myśli Viktora E. Frankla*. Toruń: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika
- Nanni, C. (2017). *Introduzione alla filosofia dell'educazione. Professione pedagogo teorico?* Roma: LAS.
- Nowak M. (1999). *Podstawy pedagogiki otwartej. Ujęcie dynamiczne w inspiracji chrześcijańskiej*. Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Petzelt, A. (2002). *Wissen und Haltung. Eine Untersuchung zum Begriff der Bildung*. Freiburg: Quelle und Meyer Verlag.
- Petzelt, A. (2003). *Von der Frage. Ein Studie zum Begriff der Bildung*. Freiburg: Quelle und Meyer Verlag.
- Picchi, M. (2021). *Progetto Uomo*. Milano: Editrice La Scuola.
- Popielski, K. (2008). *Psychologia egzystencji. Wartości w życiu człowieka*. Lublin: Wydawnictwo Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego.
- Tomaszewski T. (2012). *Człowiek i otoczenie*. W: Tomaszewski T. (red.). *Psychologia*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, s. 13–36.
- Zarzycka B., Tychmanowicz A. (2015). *Wiara i siła. Religijność w procesach koherencji*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Zasępa E. (2002). *Personalny wymiar religijności a poczucie koherencji i poczucie bezpieczeństwa*. „Studia Psychologica”, nr 53, s. 52–67.

This article is an open access article distributed under the terms and conditions of the Creative Commons Attribution

(CC BY-ND 4.0 International) license • <https://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0>



ZBIGNIEW BABICKI¹

Cardinal Stefan Wyszyński University in Warsaw, Poland

ORCID 0000-0002-0857-3132

MANFRED CASSENS²

Hochschule für Oekonomie & Management, München, Germany

ORCID 0000-0002-3824-7354

Received: 27.07.2023; revised: 11.08.2023; accepted: 12.08.2023

EDUCATION FOR PEACE AND THE IDEA OF FRATERNITY AND COMMUNITY FRIENDSHIP

WYCHOWANIE DLA POKOJU A IDEA BRATERSTWA I PRZYJAŹNI SPOŁECZNEJ

Streszczenie: Zagadnienie pokoju jest przedmiotem badań zarówno jako element nauki, jak również jako element codziennego życia. Kształtowanie ludzkich postaw zmierzających do akceptacji pokojowego współistnienia społeczeństw i narodów jest jednym z najważniejszych celów wychowania. Zbudowanie trwałego pokoju na świecie jest samą istotą edukacji. Wychowanie dla pokoju jest długofalowym procesem budowanym na rozumieniu innych ludzi, empatii i miłości braterskiej, która prowadzi do dialogu. Takie stanowisko jest blisko wizji papieża Franciszka, który swoją koncepcję wychowania dla pokoju opiera na idei braterstwa i przyjaźni społecznej. Celem artykułu jest ukazanie intelektualnych odniesień różnych wizji i koncepcji wychowania dla pokoju. Mimo niekiedy różnic w podejściu co do istoty i drogi praktycznej realizacji pedagogiki pokoju, to wspólnym mianownikiem tych koncepcji jest dobro człowieka i dobro wspólne.

Słowa kluczowe: Wychowanie, pokój, wychowanie dla pokoju, braterstwo, przyjaźń społeczna

Abstract: The issue of peace is being studied both as an element of scholarship and as an element of everyday life. The formation of human attitudes aimed at accepting the peaceful coexistence of societies and nations is one of the most important goals of education. Building lasting peace

1 **Zbigniew Babicki**, prof.; Cardinal Stefan Wyszyński University in Warsaw, Faculty of Pedagogical Sciences. E-mail address: z.babicki@uksw.edu.pl.

2 **Manfred Cassens** is a professor of health management at FOM University of Applied Sciences in Munich, Germany, as well as director at the FOM Institute of Health & Social Affairs. His research focuses mainly on health equality and health promotion.

in the world is the very essence of education. Education for peace is a long-term process—built on understanding for others, empathy, and brotherly love—that leads to dialogue. This position is close to the vision of Pope Francis, who bases his concept of education for peace on the idea of fraternity and community friendship. The purpose of this article is to show the intellectual references of different visions and concepts of education for peace. Despite occasional differences in the approach to the essence and practical implementation of the pedagogy of peace, the common denominator of these concepts is the good of humankind and the common good.

Keywords: Education, peace, education for peace, fraternity, community friendship

Introduction

The ongoing war in Ukraine today unveils the dimensions of the humanitarian crisis and reveals, once again, its humanistic senselessness and the low moral motives of its initiators. In recent decades, Europeans had formed the belief that the outbreak of regular war in this part of the world was inconceivable. Meanwhile, the killing of civilians—including women and children, in front of the whole world—for imperial and political gain has become a brutal fact of life. It is also in this context that the conviction of peacebuilding as both a value and an objective of education should be strengthened. One may wonder about the motives for initiating armed conflicts. Do they arise solely from the frailties of human nature? Understanding these motives could contribute to preventing the emergence of wars. The preamble to UNESCO's Constitutive Act reads: "Since wars begin in the minds of men, it is in the minds of men that the defenses of peace must be constructed" (UNESCO).³

Peace as a fundamental value and subject of pedagogical research

The issue of peace is being studied both as part of science and as part of everyday life. The study of war and peace have a lot in common and even intertwine. Łukasz Roman argues that both polemology and irenology are pacifist in nature. Their goal is to seek to create and shape peace, but in different ways. In the light of polemology, the phenomenon of war must be eliminated in order to build peace. From the point of view of irenology, by contrast, the construction of peace will be possible through studying its theory. "The difference, however, is that polemology starts from the knowledge of the causes of war and seeks to eliminate them, and

3 For the English UNESCO Constitution of 1945, see: Constitution of the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization https://www.unesco.org/en/legal-affairs/constitution?TSPD_101_Ro=080713870fab2000e3fd2538e044bd143fo670fdac7452d53f859f1358ed98662b4a5268294956408bd809680143000ab332ddadde71bfbc7bboaec24411d3f4f2806f58125d3a51dc1a04c661c58593eece8af7d9afcf8ae70b8990a9408cf (accessed Oct. 18, 2023).

through their elimination—to create peace, while ireonology seeks to eliminate war as a result of building peace through the elimination of war” (Roman 2017, p. 85). Thus, the fundamental goal of both scientific disciplines is to build peace, but by different means: either by the method of eliminating wars (polemology) or by the method of creating peace (ireonology).

Gaston Bouthoul, who in 1945 founded the world’s first polemological institute in Paris to study the phenomenon of war and armed conflict, proclaimed the thesis, “If you want peace, get to know war” (Roman, p. 82).⁴ He was convinced that ensuring peace and avoiding future wars is possible only if we learn about the phenomenon of war—its nature, causes, and essence. Analyzing and studying the problem of war can help create a framework for learning about peace. Thus observing and analyzing the phenomenon of war should be undertaken, just as other social phenomena are observed and analyzed (Roman, p. 82). The science that deals with the study of war and various armed conflicts is polemology. Its aims to analyze the nature of these phenomena; identify the conditions of place and time; evaluate the frequency of their occurrence, size, and severity; and examine cause-effect relationships (Huzarski 2012, p. 10).

Stanislaw Kawula stresses that peace is not only the absence of war, but before all else it is the absence of hostility between people, states, and nations. Education for peace should, in the first place, restore a person’s sense of life and value. According to Kawula, the educational program should be framed in terms of a pedagogy of dialogue, reconciliation, and coexistence. “In this way, education for peace acquires ideological-moral and at the same time socio-political aspects” (Kawula 1988, pp. 48–49). The formation of human attitudes aimed at accepting the peaceful coexistence of societies and nations is thus a primary goal of education. Confirming the promotion of upbringing for peace and a concern for a peaceful world future is, among other things, the declaration “On the Education of Societies in the Spirit of Peace” adopted at the request of Poland by the UN General Assembly on December 15, 1978.

In light of the above terminological findings, it is worth clarifying the concept of peaceful child development. Here I will use the concept by Katarzyna Olbrycht, who defines the concept of “a situation of peaceful child development.” Olbrycht presents the development of the human being as a person by adopting the perspective of Christian personalism and referring to the Universal Declaration of Human Rights affirmed by the international community, largely inspired by Jacques Maritain. Therefore, those changes become developmental which strengthen one’s own sense of dignity, freedom, and reasonableness; responsibility for recognized human values; changes that deepen the capacity for love, understood as a voluntary gift of oneself to another person; as well as creative and active participation in

4 The original French quote “*Si tu veux la paix connais la guerre*” is translated to Polish in Roman’s work as „Jeśli chcesz pokoju, poznaj wojnę.”

the community. "Situations supporting a child's development will be consistently understood as situations (a system of stimulus and task conditions) that support the child's personal growth. However, the distinction 'peaceful' requires clarification. It should be understood as conditions of development in peace and for peace" (Olbrycht 1999, pp. 70–71).

Olbrycht, like John Paul II, understands the concept of peace more broadly than the mere absence of war. Instead, it is a state of perceived and realistically experienced security. Norwegian peace researcher John Galtung (who founded the Peace Research Institute in Oslo) propounded the thesis that peace should be understood in the category of process, not fact. Process, in turn, here means the making of various changes, both at the level of international relations and the social structures of individual states. Peacebuilding, according to the author, should, on one hand, lead to the elimination of various manifestations of violence (structural and personal) from social relations. On the other hand, it should lead to the creation of living conditions conducive to the satisfaction of human needs (Galtung 1975). Such action ought to result in constructing a sense of security in society. The need for security is a fundamental human need; its satisfaction is a prerequisite for the physical and psychological development and proper functioning of the individual in society. In light of personal development, a sense of security is a condition for human functioning as a person in all its dimensions. A lack of peace in a person's life—especially for a child, who has less physical and mental (emotional) resilience as well as less ability to intellectually grasp difficult, painful situations—is a destructive factor in all aspects of his or her life. External and internal difficulties become the cause of a variety of sufferings that the person must learn to live with, since they are largely happening independently of him or her.

To a large degree the future of the world depends on the consistent defense of peace, as well as the just implementation of a new social and economic order. Not the least important element in maintaining world peace is education, which makes it possible to understand the nature, complexity, and developmental tendencies of the modern world and, importantly, to guide this development. It is therefore necessary to seek new theories and effective educational practices understood in terms of social good, which could contribute to mutual understanding, agreement, and peace.

When analyzing the idea of education for peace, special attention should be given to the opinion of Bogusław Śliwerski. In his "Pedagogy of Peace in Conditions of Permanent Unrest," Śliwerski questions the effectiveness of such an upbringing. This is because he claims that with "the approach to upbringing as a peculiar or separate peaceful, non-conflict activity is connected with the hope, illusion, or dream that it is possible to obtain certainty of achieving it through relatively permanent character changes in pupils (attitudes, habits, beliefs, etc.), in accordance with the educational ideal (model, goal) imposed on them [...]. However, if the referral

to war is decided not by educators, but by politicians, then even the best and most effective upbringing must break down when a young person is faced with a choice: joining the warfare of his own country, formation, or desertion. Thus the peaceful attitudes of citizens and the sustainability of these attitudes are not determined by upbringing, but by politics and politicians, who can at any time undo the efforts of educators [...]. Therefore, I do not believe in education for peace created in such a way in the course of education, because it becomes only a record of pious wishes and dreamy sighs, with all due respect to the noble humanistic messages contained in it” (Śliwerski 2016, pp. 20–21). In the belief of the quoted author, it is the school that should enable students (alumni) to find their own identity in their autonomous relationship with a world full of wars and threats of war.

Education for peace

The ideas of education for peace have their origins in the views of educators of the early 20th century in the “New Education” movement. This generation of pedagogues was sensitive to the situation of the child and his development, yet at the same time showed the contradictions of a social life that hindered this development and demanded its reconstruction. Among these pedagogues, an important place was occupied by Maria Montessori (1870–1952), who can be called a pioneer of the idea of education for peace. She demonstrated, like many modern scholars, that peace is not the mere absence of war, or the result of political negotiations and compromises, but the result of a consistent, long-term educational process. Building lasting peace is the very essence of education, while the task of politics is to uphold peacekeeping and prevent warfare. Montessori expressed the belief that peace is closely related to the principles of justice and love between people, building a world based on harmony. She saw great danger in the moral disunity of people and the breakdown of the importance of reason. Montessori pointed out the need to implement peace education already at an early stage of childhood education. She outlined the fundamental circles of education for peace: the circle of interpersonal relations (person-to-person), the circle of social life, and the circle determined by the mutual relations between man and nature. Therefore, she postulated the necessity of building a separate “pedagogy of peace” that would explain the moral aspects of interpersonal relations and the formation of social life based on community (Wojnar 2000, pp. 17–19).

It is worth mentioning at this point that the very concept of “pedagogy of peace” with a broad meaning, including issues of educational theory and practice, was first used by Pope Paul VI in 1969. It subsequently spread through the efforts of UNESCO. In Poland, the first definitions of peace pedagogy were formulated by Bogdan Suchodolski, Irena Wojnar, Eugenia Anna Wesołowska, and Halina Gajdamowicz in the 1980s and 1990s. Joanna Leek notes that organizations such as UNESCO and UNICEF are particularly committed to peace. Peace education

as defined by UNESCO is primarily an activity aimed at promoting a culture of peace. Here peace is a value that needs to be conveyed to children and young people by shaping in them attitudes and behaviors that support peace, teaching ways to resolve conflicts through dialogue and agreement without recourse to violence (Leek 2014, p. 249; UNESCO 2002; Babicki 2017, p. 212). UNICEF, on the other hand, in formulating a definition of education for peace, talks about the process of promoting the knowledge, skills, attitudes, and values necessary to induce a change in behavior that will give the younger generation and adults the opportunity to prevent conflict and violence. It is therefore about resolving conflicts peacefully and creating favorable conditions for the reign of peace at both the interpersonal and international levels (Leek, p. 249; Fountain 1999, p. 1).

Irena Wojnar argues that the basis of peace pedagogy is built on such values as “community, tolerance, understanding, and a special role in the implementation of educational practice is related to highlighting the community of cultural heritage, the cultural identity of Europe” (Wojnar, p. 20). The cited author argues after Hermann Röhrs that Europe is a polyphony of spiritual values. She writes: “Röhrs reflects on the peculiarity of *Homo Europaeus*, reminds us of the three historical sources of this idea; they are Athens, Rome, and Jerusalem defining three basic areas of values and principles—historical reflection in the service of man’s existential needs, the norms of the legal and state structure, and religious life, transcendence. European cultural education would materialize in this realm of values, encompassing selected ideas and works of philosophy, literature, and art. [...] In this way, the permanence of tradition would become an inspiration and enrichment of the experience of the present, a basis for strengthening tolerance, respect for diversity, and respect for peaceful coexistence” (Wojnar, p. 21). Education for peace, then, is a long-term process—built on understanding for others, empathy, and brotherly love—which leads to dialogue. This position is quite close to Pope Francis’s vision of the need to build fraternity and community friendship in the world.

Agnieszka Piejka notes numerous themes and problems that arise regarding human-world relations on the level of education for peace. The basic question is how to develop in the individual a sense of responsibility and causation of world peace. The search for an answer to this question is also carried out in the field of social pedagogy and multicultural and intercultural education since the modern world cannot be understood without reference to its multicultural dimension. At various initiatives to promote the idea of peace, the category of “culture of peace” is increasingly invoked. Thus, upon the author’s further reflection, the formation of a culture of peace is such an important educational commitment that it obliges all people to ask questions about the concrete possibilities of its implementation. However, a multiplicity of relevant perspectives must be taken into account: “from the perspective of the smallest communities, which are the child’s first educational environment, through the areas of social participation (peer groups, hometowns,

educational and religious institutions), which expand in the course of his life, to the continental and global perspective, when man is seen as a representative of the great human community of beings inhabiting the earth. Each of these perspectives is important for the formation of human identity” (Piejka 2015, p. 123; Babicki, p. 216). It then becomes pedagogy’s task to create a certain space so that individuals can engage the process of forming a culture of peace within themselves from childhood.

If peace education is the promotion of the knowledge, skills, attitudes, and values necessary to bring about changes in the behavior of children and adolescents, this raises various practical implications, including for educational activities. One proposal worth noting is an educational program called “The Peace Gene.” The author of this program, Agnieszka Uniewska, points out that it refers to mutual care, upbringing, and the complex process of socialization and enculturation. It is related to the belief in goodness and nobility, which a person has within himself or herself and which must be nurtured and strengthened from early childhood, creating optimal conditions for development. In her program, Uniewska refers to the views of Albert Bandura and Richard Walters, who believed that aggression is a learned way of behaving—of coping with life and overcoming life’s obstacles that make it difficult or impossible to achieve one’s goal. Therefore, if we react aggressively, it means that such ways of acting have been fixed in our memory as effective, and such patterns of behavior have been assimilated by us in the process of socialization offered to us by our social environment. This further means that if it is possible to learn aggressive behavior, it is also possible to unlearn it, and to realize for what reasons the path of violence and evil is not a constructive solution for human beings but is a destructive path to nowhere (Uniewska 2003, p. 548; Bandura, Walters 1968; Babicki, p. 216).

Education for peace understood as a complex educational process should implement specific content. The commonly accepted content, indicated by Wesołowska, aims to:

- Understand the rationale of other nations (social groups) and counter hostility and aggression between them;
- Do conscious and purposeful educational work for peacekeeping;
- Create awareness that an important cause of the emergence of conflicts is social inequality and political games;
- Raise awareness of the effects of war to show the value of living in peace against this background;
- Form the belief that both peace and war are manmade, and the realization of a peaceful world order also lies in human hands;
- Direct the forces and potential of alumni toward creative and useful activities rather than destructive ones;
- Form an attitude of respect for others and the ability to have interpersonal dialogue (Wesołowska 2003, p. 172).

The idea of fraternity and community friendship

If we consider that one cause of modern crisis and conflict is the weakening of the sensitivity of conscience, then religious leaders and people of deep faith have an important role to play in reviving it. Therefore, the voice of churches can and should be heard in the public sphere to remind people of human dignity, their due rights, and the ability of people to resolve conflicts and develop friendship. This is a peace-building and fraternity-building activity, not a political activity tied to the interests of selected parties or certain social groups. One of the first such endeavors may be to strive for the recognition of the right to religious freedom, which all religious leaders and followers can and should strive to preserve (Kampka 2020, p. 20).

The categories of fraternity and friendship often appear in Pope Francis's teaching as universal values and make an important contribution to the practice of interpersonal and interreligious dialogue. The encyclicals "*Laudato si*" and "*Fratelli tutti*," written admittedly from a Catholic perspective, nevertheless appeal to arguments that can be accepted irrespective of religion. The Pope in "*Fratelli tutti*" wishes to make his own contribution to the reflection on human life in the social dimension. Friendship and fraternity have a social dimension because of the social nature of man. The idea is that societies, faced with various crises and phenomena depreciating human dignity, should be able to respond with a new dream of fraternity and community friendship. And the vision of community friendship presented by the Pope seems to be an idea close to everyone who is concerned about the future of man. The joint document by Francis and Ahmed El-Tayyeb is considered an important turning point in interreligious dialogue. Both religious leaders realize that religion is sometimes used to justify violent acts. At the same time, they recognize the growing awareness of believers and what dangers this may entail. They conclude that the multiplicity of faiths and religions can be treated just like ethnic/multicultural diversity. Believers can live together and work together for peace, justice, and friendship, which should be understood as an attitude of openness and concern for the development of others (Kampka, p. 19).

Community friendship leads to fraternity, a fundamental and universal value. Relationships between people and nations should be built on this foundation so that the disadvantaged do not feel excluded and unnecessary, but rather accepted and supported as part of the same human family. For this reason, the Pope proposes that by cultivating feelings of fraternity toward one another, we become promoters of a culture of peace that would foster sustainable development, tolerance, social inclusion, mutual understanding, and solidarity (Franciszek 2022, p. 11).

Community friendship and fraternity, as understood by Francis, means the need to get closer to each other, to express one's opinion, to listen to each other, to seek points of contact; all of this falls under the expression "to dialogue." The Pope calls for authentic encounter and sincere conversation to help each other. He reminds

us that persistent and courageous dialogue is not news, unlike disagreements and conflicts. Authentic dialogue subtly helps the world live better, far more so than we could ever imagine. He also stresses that too often dialogue is mistaken for “the feverish exchange of opinions on social networks, frequently based on media information that is not always reliable. These exchanges are merely parallel monologues. They may attract some attention by their sharp and aggressive tone. But monologues engage no one, and their content is frequently self-serving and contradictory.”⁵

According to Francis, the way to achieve fraternity and community friendship is therefore dialogue, which refers to the logic of self-giving, an attitude of selflessness towards the other. Dialogue here means the need to get closer to each other, to listen to the other, to get to know each other, to look for points of convergence and skillfully express one’s own opinion. Authentic (social) dialogue presupposes the ability to respect the other person’s point of view and is a condition for commitment to the common good. The beginning of building dialogue, a path in interpersonal communication based on community friendship, is to recognize the temptation that surrounds us to be indifferent to others, especially the most vulnerable. The Pope indicts modern Western civilization when he states: “Let us admit that, for all the progress we have made, we are still ‘illiterate’ when it comes to accompanying, caring for and supporting the most frail and vulnerable members of our developed societies. We have become accustomed to looking the other way, passing by, ignoring situations until they affect us directly” (Vatican’s English translation; Franciszek 2020, p. 47).

The dialogue of which the Pope speaks should be educational. It should be noted that authentic dialogue always takes place in the intersubjective space of the “in-between.” In this space, there should be no room for hidden and instrumental appropriation. The intersubjective space, characterized by the hidden rationale of one’s own point of view, with its own intentions and motivations, and thus opaque to the parties, ceases to be, even if it creates such an appearance, a space of dialogic in-between. “Thus, the biggest obstacle to dialogue (including in education) is not the lack of dialogue, because when there is no dialogue one can still strive for it, but “dialogue” directed and apparent, making the space between something non-transparent and ambiguous. Directed and sham dialogue consists, in fact, in

5 For the Vatican’s English translation of *Fratelli Tutti* used here, see: The Holy See, Encyclical Letter *Fratelli Tutti* of the Holy Father Francis *On Fraternity and Social Friendship*, chap. 6, sec. 200, https://www.vatican.va/content/francesco/en/encyclicals/documents/papa-francesco_20201003_enciclica-fratelli-tutti.html (accessed Oct. 18, 2023). The Polish source (cited in the bibliography) reads: „[...] gorączkową wymianą opinii na portalach społecznościowych, często ukształtowaną przez nie zawsze wiarygodne informacje medialne. Są to tylko monologi, które postępują równolegle, niekiedy narzucając się uwadze innych za sprawą swego podniesionego lub agresywnego tonu. Jednak monologi nie angażują nikogo, a w rezultacie ich treść jest często oportunistyczna i sprzeczna” (Franciszek 2020, pp. 139–140).

stylizing and staging certain actions in such a way that they appear in the perception of others precisely as dialogue, although no real functions of dialogue are fulfilled by these actions” (Gara, Jankowska, Zawadzka 2019, p. 8). In light of this statement, educational dialogue that is real and full-scale in nature can take place when all parties to the intersubjective “in-between” express a willingness and desire to distance themselves from each other. The distance from the self thus created enlarges the space in which the dialogue is carried out.

Dialogue is the most appropriate way to build peace based on fraternity and community friendship and openness to others. Speaking of dialogue, which must be enriched and illuminated by motivations, rational arguments, diverse perspectives, contributions from different fields of knowledge and points of view, the Pope does not exclude that it is possible to arrive at certain fundamental truths which must and always will be maintained. To paraphrase Francis, accepting that certain enduring values exist—even if they are not always easy to recognize—lends solidity and stability to social ethics (Franciszek 2020, p. 147). His voice on the issue of peace as a fundamental value in human life is clear and strong in its message and argumentation. Francis argues that peace is an autonomous value and stems from respect for the natural order, and is therefore of a universal nature. We already encounter this view from Pope John XXIII in his encyclical “*Pacem in terris*,” which begins with the words: “Peace on Earth—which man throughout the ages has so longed for and sought after—can never be established, never guaranteed, except by the diligent observance of the divinely established order.”⁶

Such a view is shared by Jozef Półturzycki, who argues that peace is a sacred value, since it is a gift and good of God. The concept of peace has a relational dimension, as it is always between two subjects (parties), including God and man (Półturzycki 2003, p. 163). Pope Francis refers to the issue of fraternal bonds and community friendship as a necessary principle for preserving and later developing peace in human relations. As Janusz Szulist argues, in Francis’s understanding, the source of fraternal relations is to be found in the idea of divine fatherhood. The words of Christ provide a biblical justification for this belief: “But be not ye called Rabbi: for one is your Master, even Christ; and all ye are brethren. And call no man your father upon the earth: for one is your Father, which is in heaven.” (Matthew 23:8–9, KJV). From Jesus’s words it is inferred that all those who accept his word and follow it in their lives are equal (Shulist 2015, p. 244). In Francis’s teaching,

6 For the Vatican’s English translation of “*Pacem in Terris*” used here, see: The Holy See, Encyclical of Pope John XXIII on Establishing Universal Peace in Truth, Justice, Charity, and Liberty, chap. 1, sec. 1, https://www.vatican.va/content/john-xxiii/en/encyclicals/documents/hf_j-xxiii_enc_11041963_pacem.html (accessed Oct. 18, 2023). The Polish source (cited in the bibliography) reads: „Pokój na świecie, którego wszyscy ludzie wszystkich czasów tak żarliwie pragnęli, nie może być budowany i utrwalany inaczej, jak tylko przez wierne zachowywanie porządku ustanowionego przez Boga” (Jan XXIII 1963, p. 1).

as in that of John Paul II, the conviction resounds that peace is an indivisible value, that is, either it is a value for all people or for no one. Peace can only be achieved and maintained if there is a need and readiness in all people to commit to the common good. Education for peace should awaken in all people precisely this need for peaceful coexistence.

Conclusion

The idea of educating for peace has been built and is being developed by various circles and entities: individuals and scientific teams, international organizations and institutions (UN, UNESCO, Christian Churches—especially the Catholic Church—teaching organizations). An original vision of education for peace is offered by the Catholic Church, showing that the idea of peace will take place when the world community is one human family and when a just social order prevails.

The concept of education for peace presented by Pope Francis is a continuation of the Church's previous teaching on this issue. Peaceful coexistence takes place wherever God's order is preserved, which is the foundation for the development of the human person. The principles defining the framework for the implementing educational practices toward peace have a strictly personalistic character and are based on the idea of fraternity and community friendship. In his reflection on peace, Francis analyzes the existence of a human being who is open to God and at the same time capable of building an all-embracing unity. For the practice of education for peace to have its intended effect, it should be expanded, more widespread, going beyond the school system. It needs to extend to the education of university students and adult education in various organizational forms.

Bibliography

- Babicki Z. (2017). Idea wychowania do pokoju w programach pomocowych dzieciom w Afryce, „Forum Pedagogiczne”, nr 1, s. 211–226.
- Bandura A., Walters R. (1968). Agresja w okresie dorastania: wpływ praktyk wychowawczych i stosunków rodzinnych. Czapów C. (trans.). Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Fountain, S. (1999). *Peace education in UNICEF*. New York: Wydawnictwo UNICEF.
- Franciszek (2020). Encyklika „Fratelli Tutti”. *O braterstwie i przyjaźni społecznej*. Kraków: Wydawnictwo „M”.
- Franciszek (2022). *Idźmy razem drogą braterstwa*. „L'Osservatore Romano”, nr 2 (440).
- Galtung J. (1975). Peace: Research—Education—Action. *Essays In Peace Research*, vol. 1. Copenhagen.
- Gara J., Jankowska D., Zawadzka E. (2019). Wstęp. W: *Pedagogika dialogu. Pomiędzy intersubiektywną przestrzenią edukacji*, Gara J., Jankowska D., Zawadzka E. (ed.). Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.

- Huzarski M. (2012). *Wojna i pokój przedmiotem badań polemologiczno-irenologicznych*. Warszawa: Wydawnictwo Akademii Obrony Narodowej.
- Jan XXIII. (1963). Encyklika, *Pacem in terris*. Rome. https://opoka.org.pl/biblioteka/W/WP/jan_xxiii/encykliki/pacem_in_terriss_11041963.html (accessed August 5, 2023).
- Kampka F. (2020). Braterstwo i przyjaźń społeczna wymiarem ekumenicznej kultury spotkania. „*Studia Oecumenica*”, nr 20, s. 17–35.
- Kawula S. (1988). Wychowanie dla pokoju w warunkach pokoju. W: S. Kawula. *Wychowanie patriotyczne wychowaniem dla pokoju*. Olsztyn: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Olsztynie.
- Leek, J. (2014). Pomiędzy porozumieniem a zrozumieniem. Wyzwania edukacji na rzecz pokoju. „*Studia Dydaktyczne*”, nr 26, 247–257.
- Olbrycht K. (1999). Rola pedagogów w tworzeniu sytuacji pokojowego rozwoju dziecka. W: Smolińska—Theiss B. (red.). *Pokój z dziećmi. Pedagogika chrześcijańska wobec zagrożeń rozwoju dziecka*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Piejka A. (2015). Kształtowanie kultury pokoju w ludziach—perspektywa globalna. „*Pedagogika Społeczna*”, nr 1(55), 115–128.
- Pólturzycki J. (2003). Pokój jako naczelna wartość aksjologii edukacyjnej. W: *Pokój – Dialog – Edukacja. Materiały z sympozjum naukowego w Płocku, „Pokój – geneza, współczesne potrzeby edukacji”*, 26 września 2002 r. I. Mroczkowski, E.A. Wesołowska (ed.). Płock: Wydawnictwo Naukowe Novum.
- Roman Ł. (2017). O wojnie i pokoju – dylematy polemologiczne, „*Bezpieczeństwo i Technika Pożarnicza*”, nr 1 (45), s. 80–86.
- Szulist J. (2015). Koncepcja pokoju światowego w nauczaniu papieża Franciszka, „*Studia Pelplińskie*”, s. 239–253.
- Śliwerski B. (2016). *Pedagogika pokoju w warunkach permanentnego niepokoju*. W: *Wychowanie dla pokoju w pedagogice Marii Montessori*. M. Miksza (ed.). Łódź: Wydawnictwo Palatum.
- Wesołowska E.A. (2003). Współczesna pedagogika pokoju. W: *Pokój – Dialog – Edukacja. Materiały z sympozjum naukowego w Płocku, „Pokój – geneza, współczesne potrzeby edukacji*, 26 września 2002 r. I. Mroczkowski, E.A. Wesołowska (ed.). Płock: Wydawnictwo Naukowe Novum.
- Wojnar, I. (2000). Kształtowanie kultury pokoju—zobowiązaniem edukacyjnym na XXI wiek. W: I. Wojnar (ed.). *Etos edukacji w XXI wieku: zbiór studiów*. Warszawa: Wydawnictwo Elipsa.
- UNESCO, (2002). *The Culture of Peace*. Paris: UNICEF.
- UNESCO, <http://www.unesco.pl> (accessed August 5, 2023).
- Uniewska A. (2003). „Gen pokoju” —czyli propozycja współczesnego wychowania do pokoju. W: Wilk J. (ed.). *Społeczna troska o dziecko w XX wieku*. Lublin: Wydawnictwo KUL.

This article is an open access article distributed under the terms and conditions of the Creative Commons Attribution

(CC BY-ND 4.0 International) license • <https://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0>



AGNIESZKA NAUMIUK¹

University of Warsaw, Poland

ORCID 0000-0001-5390-4263

Received: 30.05.2023; revised: 26.07.2023; accepted: 27.07.2023

JANE ADDAMS: A SOCIAL SCIENTIST'S EXPERIENCE IN THE STRUGGLE FOR PEACEFUL CONFLICT RESOLUTION—A LESSON FOR CONTEMPORARY PEDAGOGY

JANE ADDAMS: DOŚWIADCZENIA SPOŁECZNIKOWSKIE W WALCE O POKOJOWE ROZSTRZYGANIE KONFLIKTÓW. LEKCJA DLA WSPÓŁCZESNEJ PEDAGOGIKI

Streszczenie: Artykuł podejmuje zagadnienie edukacji dla pokoju w kontekście jednostkowych doświadczeń, na podstawie opisu życia i działalności amerykańskiej aktywistki Jane Addams, laureatki Pokojowej Nagrody Nobla z 1931 roku. Zarówno jej codzienna działalność, która jest interpretowana jako stwarzanie pozytywnych kontekstów zapobiegania konfliktom zbrojnym, jak też późniejszy pacyfistyczny radykalizm, stanowią integralną postawę sprzeciwu wobec wojny jako rozwiązywania sporów, i traktowania jej jako usprawiedliwianie obrony pokoju na świecie. Jej doświadczenia sprzed wieku stają się dla nas „lekcją dla współczesności”, iż edukowanie dla pokoju nie oznacza wymuszania nieszczerých deklaracji czy powielania stereotypów, a stanowi proces szczerej dyskusji społecznej oraz efekt przemian w zmiennej, dojrzewającej refleksyjności jednostek i grup nad wartościami tworzonymi w obrębie całej wspólnoty ludzkiej, a także nad rolą kobiet w tym dziele.

Słowa kluczowe: Jane Addams, koncepcja „pozytywnego” pokoju, całonocne uczenie się, wartości demokracji

Abstract: This article addresses the issue of education for peace in the context of individual experience, based on a description of the life and activities of the American activist Jane

¹ **Agnieszka Naumiuk** is a professor at the Faculty of Pedagogy, University of Warsaw. Her interests include the educational role of social organizations, citizen involvement in upbringing processes, social education in the local environment, the effectiveness of socio-educational programs in the local environment, social integration, inclusion of adults at risk of exclusion, and the relationship between pedagogy and social work. Address e-mail: agnieszka.naumiuk@uw.edu.pl.

Addams, winner of the Nobel Peace Prize in 1931. Both her everyday activity, which is interpreted as creating positive contexts for the prevention of military conflicts, as well as her later pacifistic radicalism constitute an integral attitude of opposing war as a solution to disputes and treating war as a justification for defending peace in the world. Her experiences from a century ago become a lesson for us today that educating for peace does not mean forcing declarations or copying stereotypes. Rather, it is a process of sincere discussion and the changing, maturing reflections of individuals and groups about values created within the entire human community, including the role of women in this work.

Keywords: Jane Addams, the concept of “positive” peace, lifelong learning, democratic values

Introduction

Jane Addams (1860–1935) became a symbol of America’s struggle for migrants’ rights and world peace. In 1931, she was the first American and second woman in the world to receive the Nobel Peace Prize, which was awarded to her jointly with Nicholas Murray Butler. In the prize motivation, we read that it was awarded: “for their assiduous effort to revive the ideal of peace and to rekindle the spirit of peace in their own nation and in the whole of mankind.”² However, both Addams’s social and pacifist activities, as well as her increasing responsibilities with initiatives for social change, reflect the years-long inner transformation of a woman who lived and worked in the US at the turn of the 20th century. After her death, she became a symbol of a social activist struggling to change public opinion on issues crucial to democracy. Addams’s contribution became an area of analysis and discussion about values and personal commitment to the daily challenge of building a better world, shared with others.

Based on Addams’s life and work as well as excerpts from her speeches, the presented texts show the crucial role of education in the formation of attitudes, views, and implementation of actions for peace; and further, that not only educators are responsible for this commitment. She also emphasized that education for peace is a lifelong learning process which requires a comprehensive approach in considering the factors shaping that peace education. The example of Jane Addams’s life is a contribution to tracing the path that an individual goes through in the processes of internalizing his or her positions, the importance of the various environments in which he or she encounters issues of peaceful culture creation, and the need for both personal and collective experiences that confront these ideals with reality.

According to Patricia Shelds and Joseph Shoeters, for contemporary narratives peace is mostly temporally understood as a time of “non-war,” with the possibility of armed conflict breaking out at any moment. Attributed to wars and civil unrest,

2 The Nobel Peace Prize 1931, Nobelprize.org, <https://www.nobelprize.org/prizes/peace/1931/addams/facts/>, accessed May 4, 2023.

preventive measures are required (opposing war, protecting against the threats, efforts to reduce violence). This is especially true in view of the many previous periods of “non-peace” in the history of human civilization, when threats have appeared to challenge the fragile construction of peaceful ideals that have been built with great care. Warnings against war play an important role in this work of building a pro-peace narrative. The authors called this approach a “negative” formula for creating the conditions for peace. However, in their view, Jane Addams worked for peace differently—more from the bottom up, as the realization of human rights in everyday life, built by societies “from within.” She worked through demands for administrative reform, grassroots social change, integration, and the creation of a basis for social trust. They show that each of the fields Addams has dealt with, both in practice and in moral and socio-philosophical considerations, only solidifies her importance as a theorist and practitioner of global peacemaking (Shields, Soeters 2017). The authors note that Addams, while criticizing the short-sighted approaches of local authorities in solving current social problems and acting on behalf of the local community, presented a different style of “positive” cultivation of the concept of peace. In their view, the positive connotation of defining peace means working on its foundations in everyday life not threatened by war. The ideal of a positive context for peacebuilding includes social justice and equality, cooperation, community involvement, effective governance, and the development of democracy. Less frequently articulated and studied in this way, the concept of peace also deals with the underlying social mechanisms that enhance positive relations both inside and outside the family unit, broader social groups, including urban residents or members of the whole nation. “Positive peace” is both a process and a goal (Shields, Soeters 2017, p. 324). Therefore, it is worth tracing Addams’s activities from this angle. It should be pointed out that we are dealing with the complex matter of the dynamic formation of her attitude throughout life, with the maturation of social reflection from acquired experiences and spiritual transformations. She also observed the consequences of her own decisions and kept up a dialogue with herself on the meaning of humanity and the world. Certainly, her approach to peace was neither as clear-cut nor as consistently focused as in her later period, so a correction should be adopted over any interpretations that may be tainted by simplifications.

Child and adolescent formation of attitudes toward armed conflict

Jane Addams spent the first years of her life in a wealthy, happy home, surrounded by loving parents and older siblings (Bryan et al. 2003, Knight 2010). Her father, John Addams, had a formative influence, as she herself emphasized. She adored him and considered him a model of moral and civic virtues. He formed in Jane and his other children a respect for work, family, and education. He inspired and demanded continuous improvement and personal integrity, while being a warm

and kind counselor. Addams's father was also involved in political and economic life at the local and national level. He supported the efforts of Abraham Lincoln and worked to lay the foundations of modern American democracy. He made his abundant private library available to residents. As Addams emphasized in the first chapter of her book *Twenty Years of Hull House*, it was books and conversations with her father that formed her mind, character, and social attitudes, impressing upon her and the importance of living a worthwhile life (Addams 1912, pp. 1–21). Addams experienced a period of early childhood in the shadow of the Civil War. As a young adult, she supported every effort to unite the United States of America and even believed that a radical, armed end to the American Civil War chaos should be achieved. Over time, her political views mellowed in favor of a fascination with science, literature, and art. Her stay at the Rockford Seminary for Women (later renamed Rockford College) highlighted her leadership skills and her love of writing about socially important issues. Even as a young woman she believed it was important to fight for people's rights, and that women were particularly predisposed to do so because they possessed the intuition and empathy necessary to see more fully the real situation of the world. However, she believed that if women did not equip their knowledge with arguments in the form of scientific data, they would be disregarded in the great issues of "state importance." In her graduation speech entitled "Cassandra," delivered on behalf of the school's female graduates, she pointed to the symbolic figure of King Priam's daughter and her sad end:

To one of these beautiful women, to Cassandra, daughter of Priam, suddenly came the power of prophecy. Cassandra fearlessly received the power, with clear judgment and unerring instinct she predicted the victory of the Greeks and the destruction of her father's city. But the brave warriors laughed to scorn the beautiful prophetess and called her mad. The frail girl stood conscious of Truth but she had no logic to convince the impatient defeated warriors, and no facts to gain their confidence, she could only assert and proclaim until at last [...] she becomes mad" (Addams 1881).

Later in her speech, Addams appealed to women to seek arguments in science if they want to have a real impact. If the text of her speech were to be taken more universally, Addams's youthful credo resonates with a contemporary challenge and appeal for teaching about peace. She sought something other than the emotional slogans often ignited in the mass imagination or the creation of deliberate dichotomies. "Playing on emotions" related to professed ideals could also foster extremisms and the confrontation of "crazy pacifists" with "crazy nationalists." Indeed, the facts underpinning the rationality of a world of peace, the benefits of co-creation, the sharing of knowledge and practice for the betterment of people's lives, are sometimes disregarded or treated as a naive, utopian value system that—sooner or later—a selfish, power-hungry human nature will overcome. Addams

showed by her continued work that this need not be the case, but her road was long and often bumpy.

She saw great economic, social, and worldview disparities both in her European travels and in the United States. Addams hinted that in Spain, during a bloody bullfight, she had an epiphany of sorts that a just human world must be fought for—it was not enough to merely reflect upon and be moved by the plight of the disadvantaged (Addams 1912, pp. 65–88). Jane Addams's period of youthful exploration laid the foundation for her further involvement in society. She wanted to right wrongs in a gentle, peaceful way, but also became increasingly bold in her decision to change the further path of her life from observer to activist. She was uncertain of her own role in a world of different patterns, attitudes, cultures—observing injustice, learning world history, and trying to understand its mechanisms. It was also a time of analyzing her own resources, preferences, forming ambitions, and solidifying a conviction about the meaning of her own life. It was a time of critical assessment of reality, herself, her own poor health, her decision not to start a family, and a host of other daily reflections on what it means to be useful.

Engaging in local challenges: Defending human rights—The “Hull House” Settlement in Chicago

Only in the next period of her life can we trace a kind of self-education in action towards a “positive” peace-building context, although it was also evaluated by researchers indirectly, and rather *post-factum*. Forty years of building a social experiment in establishing Hull House Settlement to serve the European emigrants arriving in America was an example (like the more than 200 other similar initiatives) of the progressive social thought of the era. Hull House Settlement was a social model where the observation of immigrants in their “second homeland” was a form of empathetic, pragmatic, and educational response to the difficult fate of those fleeing poverty and military conflicts in Europe. We can consider this time a period of peace-building in the shadow of wars. However, this time of the normalization of relationships between different ethnic groups and experiences of socialization and integration into American conditions were difficult, demanding, and often unjust. Observing poverty and deprivation and dealing with migrants was for Addams an entry into the first area of conflicts of a local, often systemic nature, which the aforementioned authors earlier wrote about. Addams fought against the perception of these European immigrants as inferior citizens (also in a symbolic sense, she tried to restore dignity by calling them “neighbors”). The existing social differentiation reinforced by mechanisms of cultural exclusion weakened, in her view, the forces of democracy understood as a system co-created under the formula of the social contract. It was an indigenous form of struggle for peace and coexistence of all people. Addams felt she had a message for all—immigrants,

volunteers, trade unionists, religious activists, entrepreneurs, scientists, teachers, housewives, community organizations, local governments—to reflect on their own attitudes and the meaning of community, which is built by their daily decisions and choices. She pointed to the failure of humanity in producing and submitting to dehumanized systems, when, in her view, industrialization could have had a different face.

Critiques of her actions pointed out that she was too conformist in trying to please various parties. In fact, she sought to appeal to the consciences and to the values of those she considered leaders of change, e.g., teachers and caregivers—those offering a wise upbringing that could give children the opportunity for a better life, improved educational conditions, and deeper understanding of children's needs. She saw the sense in creating conditions for social development through the necessary struggle for the right to safe work conditions, healthcare, and protection against unfair laws against children, but also through facilitating private initiatives and vocational education for the poor. The ultimate goal was the general improvement of living conditions for residents of the big city and the prevention of future social conflicts.

Addams's activism in Chicago and rest of the United States continued to develop smoothly and with increasing support until the famous Pullman Strike of 1894. This event made her understand for the first time the conciliatory stance in the context of social and political conflicts, between factory owners and the labor movement, unions in particular. Her role, despite her personal involvement and willingness to help as a negotiator, was ignored. Nevertheless, her famous essay "A Modern Lear," published many years after the strike, became a manifesto of pacifist views. In it the concept of understanding the other side in a conflict became a key to building a lasting foundation for cooperation, not only in bringing a truce closer but as a protection against military conflict. This concept also serves as a foundation for future more harmonious solutions. Addams's premise is the understanding that traditional methods and tools of maintaining peace and prosperity by force are "aging" with social progress, and a new outlook is needed to create effective mechanisms for the future. In her view it is only by building sincere, direct relationships with others that we might co-create "the heartbeat of the rest of the world" (Addams 1912b, p. 136). We find this sentiment in the following two quotes from her speech in which she is responding to the Pullman Strike of 1894, published in 1912: "The virtues of one generation are not sufficient for the next, any more than the accumulations of knowledge possessed by one age are adequate to the needs of another" (Addams 1912b, p. 135). Further, Addams wrote,

Our thoughts, at least for this generation, cannot be too much directed from mutual relationships and responsibilities. They will be warped, unless we look all men in the face, as if a community of interests lay between, unless we

hold the mind open, to take strength and cheer from a hundred connections
(Adams, 1912b, p. 137).

This approach of building mutual understanding directed toward empathetic thinking and developing a daily culture of peace was becoming increasingly clear to Addams. She pointed out in her publications, speeches, and activism that in radical activist thinking a reflection on what is important to others is also needed. As an already an experienced and well-known activist and founder of the Hull House Settlement, she sought to involve herself in the peaceful reconciliation of disputes with encouragement toward the transformation of all parties. Her final goal was mutual understanding and cooperation. This was the result of not just deep internalization of her experiences but also the conviction that one cannot remain indifferent to bloodshed, human misery, and family tragedy.

Supporting women in shaping world peace

Addams's first book, in which she considered the question of world peace, was written in 1907 and titled *The Newer Ideals of Peace* (1907). It not only stirred a public debate about war and peace but also galvanized personal reflection on the role of the individual caught up in moral dilemmas, especially in the light of allegations of treason due to her opposition to joining military actions "in the name of peace." We can find many parallels with contemporary discussions about defending world peace and its long-lasting stability. In this text, Addams pointed out the differences between the old and new ideals of peace. She considered the latter to be active and dynamic integration processes in the spirit of democratic participation which, if implemented, would naturally eliminate war. The older ideals (of necessary defense) in her view required constant support and mobilization of new forces for its promotion and sustainment (Addams 1907, p. 599). She pointed out that propaganda related to the necessity of such defense was carried out throughout the 19th century in almost all civilized countries by a small group of people who never stopped shouting against war and its wickedness, and who preached the doctrines of peace in two basic ways. The first, a moralistic approach, appealed to higher feelings, pity, and the imagination. The second appealed to prudence and the high cost associated with both preparation for and the end of war, which stops people's progress and moral development (Addams, *ibid.*). She wrote,

It is difficult to formulate the newer, dynamic peace, embodying the later humanism, as over against the old dogmatic peace. The word "non-resistance" is misleading, because it is much too feeble and inadequate. It suggests passivity, the goody-goody attitude of ineffectiveness. The words "overcoming," „substituting," „re-creating," „readjusting moral values," „forming new centers of spiritual energy," carry much more of the meaning implied. For it is

not merely the desire for a conscience at rest, for a sense of justice no longer outraged, that would pull us into new paths where there would be no more war nor preparations for war. There are still more strenuous forces at work reaching down to impulses and experiences as primitive and profound as are those of struggle itself (Addams 1907, p. 600).

For Addams, the pursuit of peace was as much a “primitive” or basic human emotional impulse as fighting, although it was considered the result of one’s social development. She pointed out that the basic difference in the two approaches was the differentiation between “one’s own” and “strangers”:

The life of the tribal man inevitably divided into two sets of actions, which appeared under two different ethical aspects: the relation within the tribe and the relation with outsiders, the double conception of morality maintaining itself until now. But the tribal law differed no more widely from inter-tribal law than our common law does from our international law. Until society manages to combine the two we shall make no headway toward the newer ideals of peace (Addams 1907, p. 600).

She pointed out that empathy belongs to the essence of tribalism, which used to be judged as selfish, and which cosmopolitanism can use as an extension of natural human needs shared by all people. She insisted on building a network of relationships founded on these basic instincts, which are stronger than the pursuit of violence. She believed that these issues should be studied in smaller social circles, such as cosmopolitan cities, where human behavior, needs, and motives are visible as if through a lens. She believed that one only needed to look at these more closely to find answers to questions such as how to build peace based on the simplest relationships, characteristic of the local community:

Early associations and affections were not based so much on ties of blood as upon that necessity for defense against the hostile world outside, which made the life of every man in a tribe valuable to every other man. The fact of blood was, so to speak, an accident. The moral code grew out of solidarity of emotion and action essential to the life of all (Addams 1907, p. 601).

Contemporary references to the new tribalism only confirm us in a similar view of the original communal instincts, albeit with a different interpretation of their effects (cf. Maffesoli 2008).

According to Patricia Shields and Joseph Soeters, Addams’s vision of peace included the ideal of an inclusive, non-paternalistic, empirical democracy, in which work on internal order would simultaneously become the foundation of peacebuilding (Shields, Soeters 2017, pp. 325–326). In this regard, American

progressivism was close to Polish positivism and grassroots work premised on reducing social inequality through supporting education, eliminating injustice, and taking responsibility for a peaceful future, carried out by the intellectual elites of the time.

Addams, as a pacifist, fought for peace even before World War I. She tried to get President Woodrow Wilson to mediate peace between conflicting European countries and not enter the war. When the United States nevertheless decided to take part in that armed conflict, she was still against it. Addams's protests caused resentment and anger among both politicians and most of the war-opposing public, and the reputation she had previously enjoyed thanks to her years of work at Hull House was replaced with public criticism as well as negative emotions toward her and her any pacifist activities. (Tensions and conflicts arose within the Hull House settlement as well.) She was met with social ostracism, often bordering on hatred (Fradin, Fradin 2006, pp. 144–160). In her text “The Long Road of Woman's Memory” (1916), she recalled having many ethical doubts about her own attitude toward war in the context of her religious values and pursuit of the integrity. She spent a lot of time reflecting on principles we should follow, how we ought to deal with the negative emotions of the majority demanding forceful solutions, and the volatility of public opinion when our beliefs are not popular or in line with them.

The outbreak of World War I came as a shock to Jane Addams, especially because all her previous work at Hull House had been based on the principles of fraternity and cooperation among people of different national origins (Fradin, Fradin 2006, p. 127). It was clear that Addams would be an opponent of the war and not remain passive. As late as December 1914 she began to deal with the immediate organization of the local Chicago Peace Committee. Then, along with activist Carrie Chapman Catt, she jointly led a conference in Washington, DC, on January 10, 1915, at which the 3,000 participants resolved to establish the *National Peace Committee for Women* and elected her president of this new organization (Fradin, Fradin 2006, pp. 129–130). The inspiration for founding this organization came from Addams's belief (a continuation of an earlier youthful argument) that women have a natural “anti-war” instinct, which was also reflected in a passage in the preamble of the conference's Declaration:

As women, we are particularly charged with the future of childhood and with the care of the helpless and the unfortunate. We will no longer endure without protest that added burden of maimed and invalid men and poverty-stricken widows and orphans which [war creates] (Fradin, Fradin 2006, p. 131).

A few months later, on April 28, 1915, she chaired the International Congress of Women at The Hague (1915), attending at the invitation of Dr. Aletta Jacobs. Addams was elected president of the new organization established there, the Women's International League for Peace and Freedom (WILPF). The publication

"Women at the Hague" features seven essays that are post-Congress voices on protecting societies from the effects of war. Addams wrote three essays in it. In the first of them, "The Revolt Against War," she described the women's mission she made around Europe right after the Hague Congress. In it, she described visits by a group of female anti-war activists to government officials and diplomats of various European countries. The women's travels in Europe and diplomatic interventions did not become a significant breakthrough. Nevertheless, Addams felt that such action was her duty. During the trip, however, she observed certain patterns in the narrative justifying necessary defense in the name of preserving values, traditions, ideals and showing the enemy's bad qualities above all. She pointed out that this type of approach was not equally shared by everyone and concluded that our attitudes toward war or peace are the result of socialization:

The older men believed more in abstractions, shall I say; that when they talked of patriotism, when they used certain theological or nationalistic words, these meant more to them than they did to the young men; that the young men had come to take life much more from the point of view of experience; that they were much more—pragmatic [...], that they had come to take life much more empirically (Addams 1915, p. 29).

She also pointed out that generational differences tended to relate to different experiences and greater uncertainty in younger men, who were even willing to question and protest against slogans and social stereotypes defending the meaning of war, but no longer had such a choice when they had to become soldiers (Addams 1915, pp. 29–31). She went on to point out that forcible solutions were linked to the uncertainty of peace as a sustainable element of the future. At the meetings in Europe, she experienced not only fears about the war but also fears about the peace that would come and the new social arrangements the new rules of international cooperation. People were not sure what these would look like in the future, and this also filled them with anxiety (Addams *ibid.*, p. 37).

In another essay, "Factors in Continuing War," Addams showed that one of the reasons for maintaining the state of war, was the lack of ability to have a political conversation with the public, and discovered that decision-makers tended to meet in small groups and support each other in their conversations, not seeing, in her opinion, the broader contexts that could only take place in public conversation (Addams 1915, p. 42). In doing so, she showed the veiled tyranny and believed that the antidote to it would be a free press, whose power and ability to initiate public debates could not be overestimated (Addams 1915, p. 43). The first conclusion of her trip was that in all the countries she visited she saw people lacking the knowledge for a full, proper assessment of the situation, because the press had no ability to shape opinion or present data and power was exercised by institutions that did not care (Addams, 1915, p. 43). She was told repeatedly in many countries

that negotiations were a symptom of weakness and that a show of force was needed for future peace negotiations (*ibid.*, p. 44), which she disagreed with. She believed that every small step brings the world closer to peace, although her opinion was disregarded by many politicians. In 1919, she traveled to Europe again, this time to gather information on how to help the victims of the war without differentiating between the parties to the conflict (Addams, 1922).

Undoubtedly, her primary achievements for peace, honored by the Nobel Prize in 1931, was for the last 20 years of her life. This is when she was heavily involved in the co-founding and work of the Women's International League for Peace and Freedom, and in activities before, during, and after the First World War. The negative attitude toward her (from the war era) changed and she was fully rehabilitated. She was again recognized as one of America's most influential women, receiving many awards and honors, including from renowned universities.

On May 2, 1935, nineteen days before her death at a ceremony marking the 20th anniversary of the Women's International League for Peace and Freedom in Washington, DC, she stated:

We don't expect to change human nature to change, we peacemakers [...] But we hope to change human behavior. We may be a long way from permanent peace, and we may have a long journey ahead of us in educating the community and public opinion. It may not be an [easy task], but it tests our endurance and our moral enterprise, and we must see that we keep on doing it (Fradin, Fradin 2006, p. 188).

A "lesson" written by biography: Lessons in education for peace in modern times that can be drawn from Addams's life

It would be appropriate to consider how the life of the former social activist and her legacy could provide reflective lessons for contemporary peace efforts, especially in the field of education. Below are several conclusions, perhaps not in full agreement with Addams's beliefs, but still valuable from the point of view of educational engagement in the promotion of peace in the world.

1. Lifelong formation of a pro-peace attitude as a process of change and learning.

Thinking about war and peace is dominated by images and group discussions related to the mechanism of socialization in national contexts: defense or expansion of borders, formation of patriotic attitudes, etc. Meanwhile, building a culture of peace and educating for peace is also a process of individual transformations related to people's daily experiences of how they are treated in the world from childhood, family, as well as non-family patterns, through youthful peer circles,

to professional experiences and senior maturity. They are not given once and for all; they are political, and sometimes religious values play a significant role in this process. They become the foundations for constructing self-awareness, relationships with others, attitudes to the world, and an assessment of our role in it. The question therefore is, what can be learned and what do we need to experience? How do we do it in relation to an attitude that promotes peace as a universal value? This is especially true in everyday situations where anxieties, conflicts, misunderstandings, and negative social reactions of various kinds in some way prepare us either for struggle or for cooperation. Jane Addams's biography is just an exemplification of the complex matter of co-occurring stimuli and factors affecting our emotions, perception of the world, and intellectual maturation. This is especially important in the case of people who in the future become public figures and perform socially significant functions. It is also important from the point of view of the sources that shape public opinion.

2. Education for peace as a transformative process in everyday life.

The first point leads us to the question: Is education for peace only an anti-war, defensive, and therefore in some way a special context for assessing the world of values? Or is it rather a process of continuous creation and development of the idea of peace as a state of natural equilibrium, and participation in its creation? In Addams's case, her response to the experience of cultural and historical differences and the needs of integration was to run the previously mentioned migrant support program. Social participation made knowledge and empathy two important aspects of understanding differences and engaging in educating the environment about the sources of social problems. This, in turn, led to the use of an empowering strategy in its organic work in reducing racial, ethnic, and economic social conflict. In the long run, her work also represented a protection of the younger generation from the frustrations and traumas of daily life, treating educational development at the local level as securing the idea of peace in an intra-territorial (centripetal) sense.

3. Democratic processes to facilitate important conversations about difficult issues.

If armed conflicts (local, national, and international) are inevitable, the question arises, what task do we give education for peace: ideological, paternalistic, practical? Often conflicts arise in situations where there is a lack of adequate communication, understanding of differing positions or their arguments. This ignorance, in turn, can result from a communication style and dispute resolution skills that are not clearly defined. Not only are there formal laws and rules, but also informal social and cultural regulations for holding discussions or reaching consensus. The democratic premise of creating a space for public debate requires the appropriate competence to use this potential in an effective way that serves the public. It is not always clear what young,

mature, and older people think about war and peace in the context of their own experiences and visions of the future, or what kind of peaceful transgenerational existence they propose. It's also a question about the way education is practiced and understood as a preferred mode of cultural transmission. Is education an imposed rhetoric of educational power, or a partnership discussion between generations? Related to these are certain competencies for conducting "peaceful" conversations: the ability to debate, to arrive at similar positions, to identify differences of opinion, to work out solutions where all expectations are not always met. The question arises: what is the place of democracy in the contemporary public anti-war debate? Is there room for the free presentation of opinions, including those that differ from the majority? What arguments are cited? Are they considered in our study of solutions other than armed aggression? For Addams, dialogue with "neighbors" and strengthening their potential for self-organization has been key in responding to their real needs and prioritizing aid tasks.

4. The role of the media as a catalyst for information transmission

It seems that the modern style of news reporting based on an attempt to draw the attention of the public through "warning signs" has led to the inclusion of war discourse in the pattern of media communication with the public at various levels. However, the creation of anxiety, war scares, disinformation, a sensationalist tone, social fears, and tensions does not fully meet the needs and experiences of the younger generation, which is critical of colonizing minds with manipulative narratives. Addams pointed out that the attitudes of misunderstanding of war supporters were partly due to their incomplete knowledge of the phenomenon. She pinned her hopes on the educational role of a free, reliable press. Thus, the need for in-depth and objective information is crucial, especially as the threat of false, incomplete, or manipulated information spreads. With awareness of the role of the media in shaping the mind and emotions, we must ask how education can change these attitudes and views. Will it allow one to get to know another person in a different, more direct way, or should it work to re-educate the media about its important socio-educational and pedagogical functions? Can it equip one with the competence to deal with one's own fears, anxieties, and emotions triggered by media coverage, as well as with the fears of others? Do we still pin our hopes on the fact that mass media service could provide social integration and build social trust?

5. Practical ethics manifested by just law as prevention of violence.

Disagreements, animosities, and resentments often stem from a lack of regulation or insufficient mechanisms for creating rules and working out solutions in situations of tension and conflict. Many everyday situations cry out for more

just (not necessarily highly punitive) laws, regulations, and standards that would not allow unjust, retaliatory, exclusionary, dehumanizing practices, whether in the local, national, or international arena. The next question, then, is about the role of education and ethics in treating them as social practices, setting high standards for policymakers and implementers of laws that regulate and support the protection of human rights everywhere, at all times. Addams set a high ethical bar for herself, though she forgave the shortcomings and mistakes of others. However, she consistently advocated and defended the right to civil co-determination of rules of social coexistence that prevent unjust and exclusionary practices by individuals against others.

6. Social education as an adaptive system of educating society.

Contemporary changes are forcing an adjustment in thinking about educational institutions and styles. New spaces for educating individuals and groups must now also be taken into account. It is worth asking ourselves whether and how to conduct education for peace outside of educational institutions? This is a question not only about programs and the education of young people, but also about the role of social activists in extracurricular settings, especially those who not always consciously—and sometimes in good faith—take up the “conflict game” on behalf of defending the rights of various groups. Addams believed that, as an activist with no formal pedagogical training but with many years of educational practice (especially with socially excluded individuals), she was obliged to do educational work in the local environment. She sought to do so with other activists and with professionals to develop joint solutions. But is it possible today to address civic issues in the spirit of communitarianism? That is, understanding the role of the community and our co-creation of it, as elements of a certain whole? How much do some communitarian visionaries limit their understanding of reality—and in teaching others about their priorities, forget to listen to others or fail to understand what the world looks like beyond their actions? In creating peace education programs, it is therefore worthwhile to consider different voices and use them wisely in creating a safe space for diverse choices and discussions about them.

7. Consequence of migration conflicts as a challenge to the validity of “war and peace” standards.

In education for peace, it is worth paying attention to the voices of migrants. We can consider their refugee perspective in areas of refuge, that is, within circumstances of “apparent security,” when remembering traumas and understanding refugees’ way of thinking and evaluating events. This requires new kinds of multicultural and intercultural competencies. Often, this will mean working through negative emotions and injuries. It is not only a therapeutic task but also an educational one,

related to teaching attitudes towards difficult situations and the ability to forgive, to constructively create a framework for a new reality. This is a question about the subjective aspects of education for peace in reflecting on attitudes towards the other, in a situation where war—economic, ethnic, or religious—is territorially variable and in practice can affect anyone. More examples of similar questions and reflections could be cited, but these few provide the impetus for deeper reflection on the issue.

Conclusion

Jane Addams was a social activist who found her purpose in helping others. She was not always explicitly pacifistic and early on did not participate in the discussion of global peace. In her long struggle, Addams went from a local perspective to a global one, from reflective practice to empathetic thinking about building a culture of peace. All her thoughts were grounded in the context of daily life. In her publications, speeches, and engagements, she argued for radical thinking with the needed for reflection on what was important to others, and what ideals ought to be followed. Addams gained experience and became widely known in America as a founder of the Hull House. Her efforts to bring peaceful reconciliation of disputes (encouraging conflicted parties to transform and cooperate) risked the loss of her reputation and social experiments. However, she took risk in the conviction that one cannot indifferently witness events whose result is bloodshed, human misery, and drama for families and children. It worth noting that her activities are still debatable, and opinions are divided when it comes to some of her decisions.

The recorded work of Jane Addams and the International Women's League has been repositied, in the early 1930s, at Swarthmore College, Pennsylvania. Jane Addams donated to Swarthmore College her books and articles related to peace and social justice, as well as the Nobel Peace Prize she received in 1931. "The Peace Collection," as it came to be called, has grown over time and now includes the papers of various individuals and many (primarily American) organizations. It became a place to document the development of the peace movement from the early 19th century to the present day. The Swarthmore Library's holdings also include documents illustrating the of world peace efforts in categories such as secular pacifism, disarmament, conscientious objection, nonviolence, civil disobedience, anti-militarism, the Vietnam War, protests by African-Americans in the US, civil rights efforts, racial justice, women's rights, civil liberties, the anti-nuclear movement, and other pro-peace movements. This collection is a special tribute to the next generation of people who remained sensitive to peace efforts. These are people who, by their courage, showed that we must again and again take up the risk of questioning the mechanisms that cause uncertainty in the face of assurances of stability and the common pursuit of "peace." To paraphrase Addams's previously quoted words, we still hope to change human behavior, but this task tests our

endurance and our morality. As we now face another war in Europe, we need to renew a discussion about what it means to act and educate for peace.

Bibliography

- Addams J. ([1912a] 2002a). *A New Conscience and an Ancient Evil*. Chicago: University of Chicago Press.
- Addams J. ([1922] 2002b). *Peace and Bread in Time of War*. Champaign, IL: University of Illinois Press.
- Addams J. ([1915] 2003). Factors in Continuing the War. W: Addams J., Balch E. G., Hamilton A. (Eds.), *Women at The Hague: The International Congress of Women and Its Results*, pp. 39–46. Champaign: University of Illinois Press.
- Addams J. ([1915] 2003). The Revolt against War. W: Addams J., Balch E. G., Hamilton (Eds.), *Women at The Hague: The International Congress of Women and Its Results*, pp. 27–38. Champaign: University of Illinois Press.
- Addams J. ([1915] 2003). Women and Internationalism. W: Addams J., Balch E.G., Hamilton A. (eds.), *Women at The Hague: The International Congress of Women and Its Results* (pp. 59–66). Champaign: University of Illinois Press.
- Addams J. (2012b). *Twenty Years of Hull House*, with autobiographical notes, New York, The Macmillan Company, online version, <https://digital.library.upenn.edu/women/addams/hullhouse/hullhouse.html#1> (accessed May 4, 2023).
- Addams J. ([1907] 2006) *The Newer Ideals of Peace*, Charities and the Commons, reprint, The Macmillan Co (2006) <https://digital.janeaddams.ramapo.edu/items/show/5972> (accessed April 18, 2023).
- Addams J., (1912a) “A Modern Lear,” *Survey* 29, pp. 131–37, <https://digital.janeaddams.ramapo.edu/items/show/8932> (accessed April 18, 2023).
- Bryan M. L., Bair B., de Angury M., (2003). *The Selected Papers of Jane Addams, Vol. 1: Preparing to Lead, 1860–81*, University of Illinois Press, Urbana.
- Davis A. (2000). *American Heroine: The Life and Legend of Jane Addams* (2nd ed.), Chicago, IL: Ivan R. Dee.
- Fradin D. B., Fradin J.B. (2006) *Jane Addams: Champion of Democracy*, Houghton Mifflin Harcourt New York: Clarion Books.
- Maffesoli M. (2008). *Czas plemion. Schyłek indywidualizmu w społeczeństwach ponowoczesnych*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Shields, P. M., Soeters, J. (2017). Peaceweaving: Jane Addams, Positive Peace, and Public Administration. *The American Review of Public Administration*, 47(3), 323–339. <http://doi.org/10.1177/0275074015589629>.
- Shields, P. M., (2017), *Jane Addams: Progressive Pioneer of Peace, Philosophy, Sociology, Social Work and Public Administration*, *Pioneers in Arts, Humanities, Science, Engineering, Practice*, vol. 10 [eds.] Hans Günter Brauch, Mosbach, Germany, Springer, DOI 10.1007/978-3-319-50646-3.
- Online Sources

Jane Addams – Facts. NobelPrize.org. Nobel Prize Outreach AB 2023. May 2023, <https://www.nobelprize.org/prizes/peace/1931/addams/facts/> (accessed May 4, 2023).
Swarthmore Peace Collection, <https://www.swarthmore.edu/peace-collection> (accessed May 20, 2023).
“Cassandra” by Jane Addams (1881). <https://deinospoesia.com/2021/07/20/cassandra-by-jane-addams/> (accessed May 23, 2023).

SZYMON DĄBROWSKI¹*Pomeranian University in Słupsk, Polska*

ORCID 0000-0002-7268-5665

Received: 24.04.2023; revised: 26.07.2023; accepted: 27.07.2023

ETHICS OF SOLIDARITY FR. JÓZEF TISCHNER IN THE EDUCATION OF THE 21ST CENTURY

ETYKA SOLIDARNOŚCI KS. JÓZEFA TISCHNERA W EDUKACJI XXI WIEKU

Streszczenie: Artykuł poświęcony jest badaniom z zakresu fenomenologii społecznej ks. Józefa Tischnera (1931–2000), w których to jednym z najistotniejszych zagadnień jest *Etyka solidarności*, rozumiana tu jako *Etyka sumień*. Podstawowym założeniem tekstu było uznanie projektu *Etyki solidarności* jako źródłowo zaangażowanego społecznie, a także pedagogicznie. Co za tym idzie, celem najistotniejszym jest tu ujawnienie wewnętrznego potencjału powyższej propozycji dla analiz z zakresu pedagogiki ogólnej i społecznej. W roku 2021 minęła 90-ta rocznica urodzin Autora oraz 40-ta rocznica pierwszego wydania *Etyki solidarności* (1981), co stało się to dobrą okazją do rekonstrukcji podstawowych tez omawianego projektu, ale również próbą wskazania potencjału edukacyjnego, przy szczególnym uwzględnieniu problematyki społecznej w dobie wyzwań postawionych przed społeczeństwem demokratycznym w XXI wieku w Polsce i Europie.

Słowa kluczowe: ks. Józef Tischner, filozofia wychowania, pedagogika, pedagogika społeczna, etyka solidarności

Abstract: The article is devoted to research in the field of social phenomenology of Fr. Józef Tischner (1931–2000), in which one of the most important issues is the Ethics of Solidarity, understood as the Ethics of Conscience. The basic premise of the text was to recognize the project of the Ethics of Solidarity as socially and pedagogically engaged in its source. Consequently, the most important goal here is to reveal the internal potential of the above proposal for analysis in the field of general and social pedagogy. In 2021 it was the 90th anniversary of the author's birth and the 40th anniversary of the first edition of the Ethics of Solidarity (1981), and thus a good opportunity to reconstruct the basic theses of the project, but also an attempt to indicate

¹ Szymon Dąbrowski, director of Pracownia Badań nad Kulturą i Religią Uniwersytetu Pomorskiego w Słupsku; adjunct at Instytut Pedagogiki Akademii Pomorskiej w Słupsku; vice president of Pomorskie Towarzystwo Filozoficzno-Teologiczne; subject editor of the scholarly journal "Karto-Teka Gdańska". E-mail address: szymon.dabrowski@apsl.edu.pl.

the educational potential, with particular emphasis on social issues in the time of challenges faced by a democratic society in 21st century in Poland and Europe.

Keywords: Józef Tischner, philosophy of education, pedagogy, social pedagogy, ethics of solidarity

Introduction

In Poland in 2022 there was mass, grassroots, social, and very active help organized for people fleeing the war from the territory of Ukraine. According to journalists and commentators on social life, this situation, in terms of its scale and people's engagement, resembled the events of the Solidarity movement of the 1980s in Poland (Wyborcza 2022). There are many analogies to those events. First, the leading role in this aid process, just as it was four decades ago, was taken by individuals (specific people and families) who then gathered and formed groups. Second, systemic and logistical activities were initiated primarily by non-governmental organizations (the third sector), as was the case in the 1980s with the first independent trade unions (NGOs 2022). Third, as in the past, state (government) actions were reactive to what was happening in Polish society (GOV 2022). The Solidarity movement of the 1980s awakened a deeply dormant social energy that waited for the moment when it could explode and socially manifest itself. Accordingly, today the war in Ukraine, and thus the enormous scale of suffering of the civilian population, aroused in Polish society a desire to help and the need to provide support. In 2020, we celebrated the fortieth anniversary of the August events (1980–2020) in which the Solidarity movement began a gradual (not always intentional) process of demanding the return of Poland to the community of democratic states. One key intellectual and spiritual leader of those events was Rev. Józef Tischner. His original diagnosis as well as the concept of the *Ethics of Solidarity* (published in 1981) have become the foremost intellectual pillars of that movement. At this point, it is worth presenting the Solidarity Movement and the idea of the Ethics of Solidarity to point out elements that, to this day, seem to be topical and creative both in the social space and within Polish educational theory and practice.

A lot has been written about the Solidarity movement in Polish scientific literature (NSZZ "Solidarność" 1980–1989). Its phenomenon has been analyzed socially, economically, and politically. Still, it seems there is room for further analysis in the sphere of education. The Solidarity movement is a broad and ambiguous concept most often identified with NSZZ "Solidarność," i.e., the Independent and Self-Governing Trade Union. It was a national trade union established in 1980 to defend and observe workers' rights in the Polish People's Republic (PRL). It was a milieu associating people in opposition to Poland's then (so-called communist) power. "Solidarity" as a mass social movement was created based on numerous

strike committees, including the Inter-Enterprise Strike Committee in Gdańsk, which became a founding entity for NSZZ “Solidarity.” On November 10, 1980, it was officially registered with the Provincial Court in Warsaw. Lech Wałęsa was the most recognized and identified person with this movement both on Polish and international grounds. Throughout the time of the Polish People’s Republic (1945–1989), and especially in the 1980s, the institution of the Catholic Church and its representatives was an essential base for the organizational and logistic activities of the entire opposition movement. One such person was Rev Józef Tischner, who actively participated in the national congresses of the NSZZ “Solidarity.” During these meetings, J. Tischner preached sermons and homilies at the Holy Mass for participants and observers of congresses. This is how the text and individual chapters of Józef Tischner’s “Ethics of Solidarity” were born. The text in monographic (book) form was published only in 1981, initially containing only 15 chapters. It took up and analyzed primarily social issues including work, justice, upbringing, politics, etc. Throughout the eighties, the “Solidarity milieu” perceived the text as a manifesto and, simultaneously, the basic guidelines for the entire movement.

1. The Ethics of Solidarity

A phenomenological proposal showing the process of constituting values in the social dimension in Rev. Józef Tischner’s work was the concept of the Ethics of Solidarity. This project is complicated to classify unequivocally. On the one hand, it was created on a living organism, in the sense that it described but also diagnosed the events of the Solidarity movement in real time, in its direct and dynamic action. On the other hand, the texts that make up the Ethics of Solidarity were included in the official documents of the Solidarity movement congresses and directly impacted the participants of those events. The strategy of philosophical research here referred to the principle of phenomenological analysis, where each problem chapter was created on the basis and from the perspective of specific historical events: “The text was born on the march. I remember writing the chapter called *The Adversary*. It was during the strike in Bielsko-Biała [...] Moreover, this was the case with every other chapter: first a specific event, then my philosophical commentary” (Tischner 2005, 6; translation mine). It is not the primary goal of the analysis to reach an unequivocal decision on to what extent the Ethics of Solidarity is a project solely describing—and to what extent constructing and co-creating—real social changes in the 1980s. What is most interesting here is the presentation of the essential elements of the discussed concept, which still seem to be current in the sphere of description and diagnosis of socio-educational changes (Dąbrowski 2018b, 389–404).

Tischner defines the Solidarity Movement as a grassroots social movement whose primary goal was to restore justice and equality in the work structure and the distribution of goods flowing from it. The main issue of the dispute and criticism

was the waste of goods in the work process, i.e., its apparent ineffectiveness. This phenomenon led to an inappropriate and unfair distribution of work effects, which made it impossible to meet most of society's primary material, social, and cultural needs. In this sense, Solidarity was a movement for a peaceful revolution, aiming to release the creative, moral, and spiritual potential both in the structure of work and in the broadly understood interpersonal relations. The category of solidarity was not identified here with a specific ethical theory or a concept belonging to a given tradition or philosophical trend. According to Tischner, Solidarity is an idea that requires mapping, action, and the direct relation of a human being to what is happening around him. It is the sphere of interpersonal interactions in which the other person is the subject of direct experience. The proposed analysis does not indicate such or other commands, prohibitions, or even instructions to act in favor of this idea. Instead, it is a phenomenological description of what is happening in relation to the sphere of values and, more broadly, axiological choices. However, the horizon of these analyzes points to the source of negative existential experience in the form of suffering, harm, and injustice, to which solidarity is somehow the answer. At this point, it becomes more apparent that the Ethics of Solidarity is defined as an ethic of conscience that is constituted independently or autonomously in relation to given ethical theories, systems, or concepts. It is an inner voice that asks for help, suffers, and experiences pain. Therefore, according to Tischner, demonstrating solidarity always means thinking, feeling, and acting based on conscience. "Conscience is a man's natural 'ethical sense,' which is to a great extent independent of various ethical systems" (Tischner 2005, 17).² In this respect, one cannot be in solidarity with people without conscience because there is no identification (encounter) on the level of axiological experience. People without conscience will not hear the call of the needy. Thus these are people closed to communication, dialogue, and meeting of values that have the potential to create a community. Social communication based on dialogue is understood here as a meeting not so much around an identical sphere of values but rather a meeting around a common unifying experience in the form of pain, harm, or suffering (Tischner 2005, 18–19).

A society based on a community of conscience is not constituted based on uniform ethics, philosophy, and even less religion. There is no identical and homogeneous structure and hierarchy of values (even the most universal) thanks to which the bond appears. The concept of the Ethics of Solidarity as the solidarity of consciences is, on the one hand, phenomenological ethics—i.e., a project built and rooted in the realities of a specific time and place. On the other hand, it is dialogical ethics in which particular social exchange and communication take place, building a community. One essential dialogical element on which the ethics of solidarity is founded is the courage to see and publicly manifest disagreement with one's

2 See <https://pchph.ignatianum.edu.pl/uploads/content/Tischner-EN.pdf>.

own suffering and that of others. It is only on this basis that social dialogue is created, the effect of which is the emerging bond, the foundation for the emerging community. A primary example of the manifestation of suffering in the social space is the disagreement with exploitation and opposition to work that degrades and destroys instead of developing and building. The space mentioned above is only an example and does not exhaust all spheres in which Tischner analyzes the scope and manner of manifesting the idea of solidarity. Undoubtedly, the energy in the form of resistance, opposition, and disagreement towards what individually and then socially appeared unfair became fundamental to the Solidarity movement. The movement, with about 10 million members in Poland in the 1980s, did not emerge thanks to a coherent axiological sphere or finding a value that would have the potential to unify and merge a heterogeneous social structure. According to Tischner, it was not specific values or an ethical system that became a community-creative element, but rather inner courage and a manifestation of disagreement with suffering and harm in individual and collective experience (Tischner 2005, 35–39). Only this internal fact, objectified in the social structure, could trigger the process leading to the emergence of the Solidarity community. It was a movement, not so much across boundaries but rather objectifying the shared experience of pain, harm, and suffering. The dialogue was an essential element at this point as a tool enabling the appearance of a shared experience (realization) of being in an unfair social structure. The internal dialogue of Solidarity was an objectified social cry that called for the restoration of justice in the sphere of the division of labor, redistribution of goods, and, more broadly, a return to full accessibility of private property. Initially, this communication was directed inward; only revealing the universal horizon and the universality of this phenomenon made participants aware of its objective scale. The universality and intensity of the protest evoked hope for change, which initially belonged only to the sphere of ideas and declarations. Fueled by the increasing activity and mobility of the Solidarity movement, hope not only came alive, but also became realizable according to inner conviction. The ethics of solidarity deconstructed a large part of the elements of the social structure, pointing to solutions that, at that time, were treated as impossible or lacking in alternatives. It is mainly about internal relations in economic, political, scientific, artistic, and family life, as well as upbringing and educational life. These last spheres of social life seem extremely interesting due to the postulates and conclusions contained therein, which do not seem to lose their relevance to this day (Potulicka, Rutkowiak 2010). Still present are the phenomena of inequality and exclusion of specific social groups, as well as harm and suffering experienced by specific people in the public education system. We see indications of this in contemporary Polish democracy in the third decade of the 21st century—with the related crisis of neoliberal education—as well as in “centrally planned education” (Gawin-Wilk, Szecówka-Nowak 2020, 25–40).

In the educational and upbringing sphere, according to Tischner, the Ethics of Solidarity reveals a profound truth in the process of maturation, growth, and empowerment of a human being. It is an entirely defined concept of the ethics of education, in which the concept of hope becomes the essential axiological category, and the principle of fidelity and trust becomes the standard of action. "It must be said that only those who have hope can teach and nurture. It must be added that they teach by shaping the hopes of pupils. Education is work upon the spirit—work according to hope" (Tischner 2005, 88, translation mine). All other values, such as love, friendship, responsibility, faith, and so forth, appear based on hope, identified here with awakening and the awareness of experiencing what surrounds us. Therefore, hope is a consciousness and agreement about the world that exists while simultaneously awakening energy to actively change the present, while faithfulness and fidelity refer to the attitude of a special companion. It is about carrying and nurturing one's hope by the teacher, which is the foundation of upbringing but does not become its essence. This means that faithfulness allows for the existence of a relationship with another. Still, only trust constitutes consent to the individual path of development of the pupil's hope. In Socratic language, a teacher and educator have a role like that of a midwife who assists with giving birth to a child. Later the teacher assists (accompanies) in the process of adolescence. A teacher does not create a child—that is, knowledge—and cannot give birth for someone—that is, understand, internalize, and mature for someone. The only thing he can do is be with the other person and support his or her individual efforts with no success guaranteed (Tischner 1996, 41–45). Due to the importance and limitations of the birth event (i.e., the maturation and constitution of the self-identity), the relationship between pupil and educator must be based on trust. It is the result of fidelity or practiced trust. If this element is missing, then educational activities are only superficial and indicate sham processes (Tischner 1966, 1334–1345).

According to Tischner, one of the greatest dangers or mistakes associated with a teacher's is the belief that a complete influence on the student is possible. This refers to classical socialization, in which the teacher presents his own hope so that it becomes the student's hope. Often this results from a belief that the mission of education is the activity of the one who has knowledge attempting to transfer his own resources and abilities to the student. Such a structure indicates not so much showiness or sham quality, but rather constitutes the superficiality of the message, which is justified by effectiveness (verified by tests and rankings). Externally, everything works smoothly and effectively from the system's perspective.

But in a deeper structure, for example, of beliefs and thinking, we deal with two non-communicating worlds. The biggest problem of this approach is the reduction of the sphere of the student's freedom and independence. It makes his or her primary goal to reflect on the strategies and thinking of his teacher. The second difficulty, a simple consequence of the first (negative socialization), is that it renders impossible the principle of fidelity. In a space where there is no place for a person's

freedom, fidelity does not appear. The superficial content results in an educational relationship in which teacher and student might be said to pass by one another. When the individual and subjective perspective of the teacher and student come into existence, the role of the former begins to exist in *dramatic order*. It is a situation in which the educator becomes aware of the reciprocity in the relationship with the student, where both the student's success and failure become his victory or loss. Moreover, the educator begins to understand that his personal hope, honesty, and inner truth become the content of the message, but also a form of justification for how and what he is talking about. In other words, in the ethics of education based on the idea of Solidarity, teachers (family, social, cultural, etc.) are primarily responsible for their own hope, which has educational potential. It is only on this basis that thinking about tools, methods, and techniques that can help in the development and growing up of the pupil appears.

However, it will not be teaching equipment aimed at recreating or imitating even the best actions and choices of the educator. Fidelity, the main principle of action, is primarily to protect the inner self (of the teacher and the student) against the direct reproduction of external patterns. But above all, it is to direct one towards the awakening, awareness, and internalization of the autonomous sphere of values. In practice, it means that an educator who openly faces basic moral choices somehow fights with himself, wanting to preserve and protect what is already integrated and axiologically internalized. Therefore, the most profound educational message here is not the hope connected with the belief that every fight will end with a win, but rather the emerging awareness that the courage and inner willingness to take up this fight testifies to the process of continuous maturation and achieving one's independence (Tischner 2005, 91–92).

The ethics of solidarity on educational grounds deconstructs the role of fundamental values, which can be understood primarily as axiologically universalizing, disregarding their direct existential experience. This danger is complicated to diagnose and eliminate, since all axiological goals are seemingly achieved at the systemic and normative levels. The difficulty discussed here lies in seeing the fundamental values within their universal scope, that is, most often declarative and, above all, verbal. In other words, it is an understanding of cardinal values in their global, universal aspect, ignoring their direct and personal experience in a specific place and time. "One is encouraging the fight for worldwide peace but is not capable of teaching how to sustain peace within the family. One is commanding compassion for the misery of Africans but not teaching to see the lot of an overworked mother. Instead of sharpening man's natural sense of reality, this education blunts it" (Tischner 2005, 92–93).³

The difficulty indicated here reveals at least two axionormative severe problems of the education system. On the one hand, a question arises here whether the sphere

3 See http://www.tischner.org.pl/Content/Images/tischner_3_ethics.pdf.

of values declared as universal does not require the inclusion of direct social experiences into the space. On the other hand, there is also a question of the necessity to see the basic normative assumptions of the education system in the inter- and intra-social spheres (through criteria and goals, both external and internal to the social structure). Thanks to phenomenological analysis, Tischner's Ethics of Solidarity presents itself as a project correlating the sphere of justifying what is objective-subjective in an individual's experience. It also emphasizes the importance of the criteria for verifying what is internal-external in the social sphere. Regarding social criteria, the ethics of education based on the idea of Solidarity, understood as the solidarity of consciences, presupposes the necessary presence of universalizing justifications (e.g., conscience as a moral sense) and particularistic justifications (e.g., conscience as recognition of individual values). For education, it is a postulate indicating not only the need to combine both perspectives (cognitive holism) but also their mutual correlation based on the common sphere of social life (ontological holism). An example of such an approach is understanding education as a process of individual development, which becomes an essential element (leaven) of socio-cultural development (Tischner 1968, 903–913). Going further to what is objective and subjective individually, especially the idea of solidarity built on hope and fidelity, unites both spaces of understanding into a single whole. It shows not only the necessary presence of both spheres of justification but also their dependence on each other. In other words, it is the appreciation of the role of bottom-up (subjectivizing) actions which may become a driving force of changes in the social (objectifying) scope. In the ethics of solidarity, their strength depends directly on the degree of sensitivity to pain, injustice, and suffering, which becomes the main reason for dissent and resistance. The subjective experience of injustice towards a person becomes an imperative for individual and then community action. For the sphere of education, it is a postulate of disagreement, especially with that which subjectively presents itself as causing suffering and calls for reaction and prevention. Education based on the ethics of solidarity is, therefore, a project aimed at mindfulness and sensitivity, which disrupt that which contributes to injustice and human suffering in individual and then social experience. It is a postulate of education not only socially involved, but above all aimed at building strategies of transformative activities that criticize existing models of social reality and design possible solutions and changes (Klus-Stańska 2018, 187–259; Sajdak 2013).

2. Education according to the idea of solidarity

The presented concept of the Ethics of Solidarity was captured by Józef Tischner thanks to the use of the method of social phenomenology, in which the primary criterion for verification and description of phenomena is the analysis of processes and correlations between the individual and the social (Dąbrowski 2018a, 33–38). First, the tool of phenomenology was used to reveal the path that a given idea

(value) must travel, from personal experience to the moment of its appearance in the social sphere. In connection with the above, the Ethics of Solidarity (Ethics of Conscience) was interpreted as the sphere of the common experience of pain and suffering of a man living in the reality of the Polish People's Republic, which through the form of open manifestation in the public sphere, became phenomena constituting social change. The Ethics of Conscience is in this respect the ethics of reciprocity, where the painful experience of another person also becomes the subject of my experience. At the moment when the suffering of another person is noticed and felt by me, real individual and then social communication can take place. Its effect is the appearance of a common hope for change and a decision to fight against experienced and objectified injustice. The emerging hope entails the belief that it is necessary to be faithful to those who experience suffering. This, in turn, is one of the fundamental elements in the process of self-maturation (Tischner 2005, 35–39). The change caused in me by noticing another person's pain reveals the realm of my freedom through presence. I can stay with others and be faithful to what I have experienced or marginalize and negate this experience. In the first case, another person's pain becomes my pain, which makes me more sensitive and attentive to myself and the outside world, as well as receptive to what is not fully understood by, internalized by, and identical to me. Through the experience of the pain inflicted upon another person, a space appears within me that enables me to listen to and acknowledge the pain I experience and inflict (Tischner 2005, 104–111). In the second case, when I marginalize what appears unfair and causes suffering outside of me, I also do so indirectly with myself. Not only do I blunt my own moral sense and attentiveness to what I experience, but I also deny the fact that I myself can be the cause of someone's suffering. In both situations, of coming closer to or going away from another person's suffering, the issue of fusing that which is internal-external, subjective, and objective, as well as individual and social, into one whole, comes to the fore (Tischner 2005, 57–62).

For education, the ethics of solidarity is a new interpretation of the correlation between two often independently perceived spaces of human experience: the individual and the social; the subjective and the objective; and the internal and the external. A new interpretation of the relationships of the above spheres of human experience in terms of education and learning indicates the importance and significance of understanding the past and future categories. On the one hand, it is a critical reinterpretation while recognizing the achievements and significance of ideas, concepts, and methods of actions undertaken in the past and rooted in tradition (Dąbrowski 2017, 87–114). On the other hand, it is the postulate of seeing the contemporary school as an institution that not so much has to keep up with the dynamics of contemporary cultural and social changes but, above all, should design a space for individual activism and bottom-up social activities aimed at the future (Dąbrowski 2018b, 389–404). For educational practice, it is a proposal

to apply specific strategies and models of activity within three interdependent spheres: individual, local, and social (including global) life.

The implementation of the concept of solidarity and the resulting models of didactic work within the contemporary school are proposals similar to ideas already recognized in Polish pedagogical literature (Śliwerski, Rozmus 2018). It is primarily about the meaning and role assigned to the phenomenon of bottom-up activation, i.e., critical awareness of an individual participating in the socialization process. In the literature on the subject, this didactic model is grasped in terms of the analysis of constructivist and transformative didactics, which emphasize the importance of a conscious, critical, and acting subject (Klus-Stańska 2018, 187–259; Żylińska 2013; Malewski 2010). These (internally various) models are focused on developing the ability to self-assess and analyze individual, local, and global phenomena, as well as to activate resistance and creative activities. These refer to the justifications that reinforce the sensitivity and disagreement (reaction) to what appears unfair (morally wrong) in subjective experience and construct a subjective attitude necessary for the existence of an open, civic, and critical society. At this point, critical thinking becomes a tool of the individual's reaching autonomy (Dąbrowski 2020, 263–287). The understanding of autonomy, however, is rooted in the theory of moral development. At every stage of life, humans only gradually deepen the scope and understanding their own freedom. Therefore, education that triggers the attitude of conscious disagreement and resistance in the student, with simultaneous activity and willingness to act, provides him or her with competencies and abilities in subsequent, increasingly complex life choices. In other words, in constructivist and transformative didactics models, the student is to train him- or herself in self-diagnosing matters, both personal and socially ambivalent.

The above epistemological-axiological training is to be directed at the broadest possible analysis and recognition of a given situation, problem, or issue to independently generate possible solutions, activities, or actions on this basis. The role of critical thinking is paramount here because of its regulatory value, the potential to protect the individual against manipulation in the sphere of personal relationships. Critical thinking can also protect against the influence of populist strategies and totalizing concepts. In this approach, it is understood as a tool of existential and social prevention. Contemporary humankind is a conscious entity for whom it seems insufficient to be involved only in the present. One of the primary tasks of 21st-century education based on the Ethics of Solidarity may be to awaken awareness of how today's actions in the individual and social sphere affect what belongs to the future (Kamińska-Małek, Oleśniewicz 2020; Denek, Zimny 1999).

The aim and the effect of education practiced in the spirit of the Ethics of Solidarity is, therefore, to return to the source questions: what was it, what is it, what should it be? The answer that can be constructed based on the above proposal emphasizes the role and significance of human bonds and relationships (subjective sphere). Further, it indicates the importance of educational content that comes from

everyday (personal) life, while in education, this was marginalized or completely absent (objective sphere).

First, this touches on the process of learning and upbringing, the success of which depends on the quality of the relationship between the participants. It is the promotion and validation of personal, relational, and dialogue education. In the most profound sense this approach fulfills its tasks where the bond between the participants in the educational and developmental process is created. Such a bond guarantees presence, closeness, and trust, especially when difficult, ambivalent, or educationally borderline events (resistance, disagreement, disobedience, etc.) appear. In other words, it is building an educational environment in which people as subjects of the developmental process have space and acceptance as they face challenging tasks, taking into account the needs of oneself and others, as well as limitations and possibilities coming from the external world. Notably, the depth of the relations of the participants in this process does not depend on academic success (grades, tests, competitions, contests, etc.).

Second, in the objective sphere, education based on the foundation of reliable science is promoted in which the inseparable connection between what belongs to theory and practice is clearly emphasized. Emphases must also be drawn between what is intellectual, experimental, and emotional, and between what is objective and subjective (external and internal). Education based on solidarity means including diverse and heterogeneous content, dominated by the message of interdisciplinary (multifaceted) issues, and a form of holistic thinking, connecting, and integrating the fragmented world of scientific discourses. In didactic strategies, the model of solidarity education loudly calls for the need for more active and conscious inclusion in the processes of education and learning, moral, axiological, and psychological content. In the contemporary literature on the subject, a model similar to the discussed proposal is the concept of holistic education (Śliwerski 2020, 7–20). On the one hand, this model proposes a vision of a merged educational reality, which, although consisting of many disciplines of knowledge, finds spots combining distant or cognitively independent content. Thus, it breaks down the current school stereotype, indicating the necessity and non-alternativeness of following educational profiles (humanities, natural sciences, mathematics, etc.). On the other hand, the holistic model also postulates combining the sphere of ontology, epistemology, and axiology in the processes of education, development, and learning. This means that not only is interdisciplinary work promoted, but also the need to consider and combine the subject and object spheres simultaneously is pointed out. In other words, holistic education assumes the correlation (fusion) of the potentials and limitations of the participants in the learning and upbringing process with educational content that simultaneously suits them and fully develops them. In systemic terms, this requires not only a complete and in-depth diagnosis of learning entities but also the fusion in the educational content of what belongs to the order of science and everyday life (Śliwerski 2020, 15–20).

Contemporary researchers, lecturers, and teachers from different disciplines, using different methodologies, and adopting different paradigms of thinking about the construction of knowledge, are still faced with the same questions: what kind of world do we describe, in which we live, and what kind of world do we build and design? What values underlie our actions? The Ethics of Solidarity interpreted in the horizon of the processes of upbringing and learning means the constant demand for the human being in his existential whole, in his successes and failures, in suffering and happiness, under continuous ambivalence. This is the perception of development as intellectual (cognitive), emotional (psychological), and existential (life) processes, as spheres constituting the overall development process. Moreover, such an assumption makes it necessary to consider in the objective and subjective sphere what was before us, what surrounds us today, and what we will leave behind. The Ethics of Conscience in education indicates what is primary in this process. It is the perception of the dimension of personal relationships which have the potential to change what belongs to the personal, local, and social spheres:

Against this background, the Ethics of Solidarity becomes the ethics of awakening [...]. You have to break through the world of illusions to get to the basics. Faithfulness is the basis here. Once one has accepted the hope entrusted to them, let them carry it throughout their life (Tischner 2005, 93) [translation mine].

Conclusions

2021 marked the 90th anniversary of Rev. Prof. Józef Tischner's birth, as well as the 40th anniversary of the first edition of *Etyka solidarności* (*The Ethics of Solidarity*). It was a unique opportunity to look again, critically, at the author's works about events from four decades ago and analyze how up-to-date and creative his observations and conclusions are. In the text, I tried to indicate both the place and the way of constructing the Ethics of Solidarity and the resulting pedagogical concept. Here, however, the argument was subordinated to the overarching goal, which was to reveal the source or founding element (the sphere of values) of the Ethics of Conscience. This was an attempt to face the socio-educational challenges of the 21st century. In connection with the article's primary objective, I first presented the historical context of the Solidarity movement and Tischner's role. Then I gradually revealed the social determinants of the Ethics of Solidarity to indicate the possible application of this issue in the context of learning and upbringing processes. I used the phenomenological analysis Tischner proposed, which led to the question about the source and foundation of all pedagogical activity. It turned out that the Ethics of Solidarity fits into current projects of dialogical,

personal, and humanistic education, strongly valuing the role and importance of authentic, deep interpersonal relations in the developmental processes.

The originality of this proposal from more than four decades ago is expressed primarily in recognition of reciprocity and exchange in the structure of this relationship. Both the axiological and anthropological dimensions are based on two basic categories: hope and faithfulness. Teacher-educator (understanding this role very broadly and supra-institutionally), wishing to fulfill the task entrusted to him or her, is obliged to self-diagnose his or her hope, understood here as energy enabling primarily reflective, creative, and resistant activities. Hope as an internal imperative enabling action—diagnosis, assessment, and willingness to change—is presented in this form to the student. This moment, combined with the phenomenon of trust, is completed through the principle of trust or fidelity. This guarantees the development and support of the pupil's hope, but also stresses the necessity of the teacher's hope. Having his own hope, the educator shows it to the student, who, perceiving it as a challenge for himself, provides feedback, which becomes an integral element of the hope phenomenon described here. The same is true of the principle of faithfulness, where to be faithful to another person means to be faithful to yourself first. In education, this is nothing more than a presence unconditioned by results or school successes, but rather based on the axiological assumption that a certain kind of presence conditions human development. It is the vision of relationships, dialogue, and ties between participants as elements without which comprehensive personal and creative development is not carried out. The Ethics of Solidarity are two fundamental values: hope and faithfulness, upon which a bond is formed that preserves and somehow guarantees the existence of the most valuable (successive values) in the family, school, and local community, as well as in the social sphere.

The above text is a continuation and development of the theses in work entitled *Fenomenologiczne badania społeczne inspiracją dla polskiej pedagogiki religii* [Phenomenological Social Research as an Inspiration for the Polish Pedagogy of Religion] (Dąbrowski 2018a). The suggestions found therein about the phenomenological foundation of Tischner's philosophy and pedagogy became the starting point for the entire analysis. On the one hand, phenomenology is perceived as a tendency of contemporary philosophy, which was simultaneously Józef Tischner's inspiration and subject of critical analysis (Tischner 2002, 13–26). On the other hand, it has become a concrete method of cognition and philosophical description, creating an oppositional interpretative model in relation to traditional trends in Christian philosophy in Poland (Jawor 2019, Dąbrowski 2016, 74–93). Understanding the author's significance and effects of adopting this method is crucial here because it allows perceiving the broader context of the presented conclusions and philosophical decisions, including the philosophy of education, for contemporary pedagogical issues. The only outlined picture of the complex cognitive-methodological structure of the Ethics of Conscience indicates openness

in the sphere of ontological and anthropological assumptions. This means that the observations and theses resulting from the Solidarity movement from the 1980s still have their interpretative potential but also demand critical studies in the educational reality of the third decade of the 21st century (Dąbrowski 2018a).

Bibliography

- Bonowicz W. (2020). *Tischner. Biografia*. Kraków: Znak.
- Dąbrowski A. (2020). *Myślenie krytyczne: kilka uwag historycznych i teoretycznych*, "Argument: Biannual Philosophical Journal" vol. 2 no. 10, pp. 263–287.
- Dąbrowski S. (2018a). *Fenomenologiczne badania społeczne inspiracją dla polskiej pedagogiki religii*, Karto-Teka Gdańska, vol. 1 no. 2, pp. 33–47.
- Dąbrowski S. (2016). *Pedagogika religii Józefa Tischnera. W poszukiwaniu nowego modelu edukacji religijnej*. Słupsk.
- Dąbrowski S. (2018b). „Spór o istnienie szkoły”—krytyczna edukacja różności, W: Piekarski G., Sałapata M.A. (ed.). *Horyzonty i perspektywy edukacji różnościowej*. Gdańsk: Katedra, pp. 389–404.
- Dąbrowski S. (2017). *Spór o polską pedagogikę religii—między tradycją a współczesnością*. W: Dąbrowski S., Obrycka M. (ed.). *Edukacja—wartości—kontrowersje*. Gdańsk, pp. 87–114.
- Denek K., Zimny T., (1999) [ed.] *Edukacja jutra: Tatrzańskie Seminarium Naukowe*, Częstochowa.
- Gawin-Wilk M., Szecówka-Nowak M. (2020). *Strategie radzenia sobie polskiej młodzieży ze szkół ponadpodstawowych z wykluczeniem społecznym*, „Psychologia Wychowania,” vol. 59 no. 17, pp. 25–40.
- Jawor M. (2019). *W stronę egzystencjalnego oblicza filozofii. Spór Józefa Tischnera z tożsamością*. Olsztyn.
- Kamińska-Malek A., Oleśniewicz P. (2020) [ed.]. *Edukacja jutra: zróżnicowane obszary rozwoju edukacji instytucjonalnej*. Warszawa.
- Kancelaria Prezesa Rady Ministrów, <https://pomagamukrainie.gov.pl/> (accessed August 1, 2022).
- Klus-Stańska D. (2018). *Paradygmaty dydaktyki. Myśleć teorii o praktyce*. Warszawa.
- Malewski M. (2010). *Od nauczania do uczenia się. O paradygmatycznej zmianie w pedagogice*. Wrocław.
- NGO.pl, <https://publicystyka.ngo.pl/badamy-solidarni-z-ukraina> (accessed August 1, 2022).
- NSZZ „Solidarność” 1980–1989. *Ruch społeczny*, T.1–10, Instytut Pamięci Narodowej. Warszawa 2010.
- Potulicka E., Rutkowiak J. (2010). *Neoliberalne uwikłania edukacji*. Kraków.
- Tischner J. (1996). *Droga Sokratesa i perć Sabły*, „Znak” 11, pp. 41–45.
- Tischner J. (2005). *Etyka solidarności oraz homo sovieticus*. Kraków: Znak.
- Tischner J. (2001a). *Filozofia dramatu*. Kraków: Znak.
- Tischner J. (2017). *Inny. Eseje o spotkaniu*. Kraków: Znak.

- Tischner J. (2002). *Myślenie według wartości*. Znak, Kraków 2002.
- Tischner J. (2001b). *Spór o istnienie człowieka*. Znak, Kraków: Znak.
- Tischner J. (2001c). *Świat ludzkiej nadziei*. Znak, Kraków 2001.
- Tischner J. (1991). *Zarys filozofii człowieka dla duszpasterzy i artystów*. Kraków 1991.
- Tischner J. (1968). *Z problematyki nauczania*. „Znak”, vol. 169 no. 170, pp. 903–913.
- Tischner J. (1966). *Z problematyki wychowania chrześcijańskiego*, „Znak” 149, pp. 1334–1345.
- Sajdak A. (2013). *Paradygmaty kształcenia studentów i wspierania rozwoju nauczycieli akademickich. Teoretyczne podstawy dydaktyki akademickiej*. Kraków.
- Śliwerski B., Rozmus A. (2018) [ed.]. *Alternatywy w edukacji*. Kraków-Rzeszów.
- Śliwerski Bogusław (2020). *Pedagogika holistyczna*, „Problemy Wczesnej Edukacji” vol. 49 no. 2, 7–20.
- Żylińska M. (2013). *Dydaktyka konstruktywistyczna*. Toruń.
- Wyborcza (2022), <https://wyborcza.biz/biznes/7,177151,28149579,chcesz-pomoc-ukrainie-przez-internet-lista-miejsc-gdzie-to.html?disableRedirects=true> (accessed August 1, 2022).

EWA WIŚNIEWSKA¹*The Mazovian Academy in Płock, Poland*

ORCID 0000-0003-1894-1768

Received: 19.05.2023; revised: 12.07.2023; accepted: 14.07.2023

TEACHER'S VALUES ARE ESSENTIAL IN EDUCATING CHILDREN AND YOUTH FOR PEACE

WARTOŚCI NAUCZYCIELA ISTOTNE W WYCHOWANIU DZIECI I MŁODZIEŻY DO POKOJU

Streszczenie: Nauczyciel stanowi o jakości i efektywności procesu wychowania do pokoju w szkole. Istotą roli nauczyciela w wychowaniu do pokoju jest przede wszystkim dawanie dobrego przykładu swoją kulturą pokoju i pokazywanie własnym zachowaniem jak żyć moralnie. Na nauczycielach ciąży więc ogromna odpowiedzialność, gdyż wartości, jakimi kieruje się nauczyciel są fundamentalnymi dla młodego człowieka. Celem niniejszego wywodu jest namysł nad rolą nauczyciela w edukacji młodych pokoleń do pokoju oraz uzasadnienie imperatywnych w tym procesie wartości nauczyciela takich jak: tolerancja, dialog i przebaczenie.

Słowa kluczowe: nauczyciel, pokój, wychowanie, tolerancja, dialog, przebaczenie

Abstract: The teacher determines the quality and effectiveness of the peace education process at school. The essence of the teacher's role in peace education is, above all, to set a good example with his or her own culture of peace and to show by his or her own behavior how to live morally. Teachers, therefore, bear a great responsibility, since the teachers' values are fundamental to the young person. The purpose of the argument made in this article is to reflect on the role of the teacher in educating young generations for peace, and to justify imperative values for the teacher in this process such as tolerance, dialogue, and forgiveness.

Keywords: teacher, peace, education, tolerance, dialogue, forgiveness

¹ Ewa Wiśniewska is a professor at the Mazovian Academy in Płock. Her research interests particularly focus on pedeutology, the history of upbringing and pedagogical thought, and andragogy. Address e-mail: wisewa@wp.pl.

Introduction

The end of the 20th century and the beginning of the 21st is a period of new armed conflicts and political and territorial changes. This was confirmed on February 24, 2022, by Russia's armed aggression against the independent and sovereign European country of Ukraine. Recent events trigger a need for increasing the activity of educating societies for peace. There is a need for daily educational work on peace, the basis of which is the formation of a system of values in the sphere of humanism, tolerance, and human interaction.

A particular interest in human attitudes and actions as important in building peaceful coexistence was observed in the second half of the 20th century. In the 1990s, important publications on this subject were published, such as: *Learning: The Treasure Within* by Jacques Delors (1996, Polish edition 1998), *The World Ahead* by Federico Mayor (1999, Polish edition 2001).

Does world peace in any way depend on a single individual? The affirmative answer to this question is found, among other things, in the preamble of UNESCO's Constitutive Act (1945), where we read: "since wars begin in the minds of men, it is in the minds of men that the defences of peace must be constructed."² This statement indicates that everything that happens in the world in terms of wars and peace has its origins in human choices and actions. Thus, every process, including those that today escape the control of participants in armed conflicts, once had its origin in the specific decisions of specific people.

The essence of peace building by individuals is very well captured in the words of Federico Mayor when he argues that "peace should not be imposed only from the outside through economic and political agreements; it should also gain momentum within each of us and within cultures, on the moral and intellectual foundation of humanity. Peace is not imposed from outside: it is an integral part of ourselves and should flourish through our actions and attitudes" (Mayor 2001, p. 473). The human being is not merely the recipient of what happens in the world around him. Within each person, because of his or her history, a unique and changing internal balance of forces is created. Inherent in human nature are inclinations to both good and evil. Humans are capable of empathetic and altruistic actions as well as aggression and destruction. History, however, shows that humans are indeed capable of peace. This is demonstrated by the many peaceful periods in history that allowed the creation of outstanding, lasting cultural works which are the glory of humanity. One of the most important human issues in the modern world, therefore, remains peacebuilding. Today this problem assumes special importance due to the globalized nature of the modern world. Therefore, peacebuilding is one of the most important educational obligations.

2 UNESCO.org, "Constitution," <https://www.unesco.org/en/legal-affairs/constitution> (accessed Oct. 20, 2023).

There is no doubt that education has the power to shape a person, stimulate his development, and direct the changes taking place in him. It influences the mentioned internal arrangement of forces and tendencies in the human individual. This is because the inner potential can make a person have a good understanding of himself, his proficiency and responsibility, not only in the context of his own destiny, but also from the perspective of the future of the world around him. Human behavior also does not occur in a vacuum, but is nested within the context of the family, peer group, community, and society as a whole. The development of behavior is inextricably linked to the values and norms of these groups. Existing values and norms can contribute to behaviors that hinder or promote peace. Peacebuilding should therefore be considered one of the most important educational commitments.

In consideration of the above, I decided to direct my thinking about educating people for peace toward the context of schooling. Thus, the purpose of this thesis is to think about the important role of the teacher in the education of young generations for peace, in particular the establishment of values in the teaching profession particularly desirable in this process. I based the process of argument on the following three theses:

1. Educating the younger generation for peace is an educational goal. The basis of this upbringing is the formation of a system of values in the sphere of humanism, tolerance, and human interaction. The teaching staff are the decisive factor in implementing tasks of education for peace, which must be done not occasionally but daily, deliberately, and with full awareness to fulfill the goals of education for peace.
2. The teacher determines the quality and effectiveness of the peace education process at school. The teacher's role in peace education is above all else to set a good example with his culture of peace and to show by his own behavior how to live morally. Teachers, therefore, have a great responsibility because the teacher's values are fundamental to young people.
3. Among the wide set of values necessary in the teaching profession, I consider tolerance, dialogue, and forgiveness imperative in educating young generations for peace. These are all within the teacher's reach and are an expression of conscious choice.

Introduction to peace in education

Human beings have asked questions about the causes and essence of war, and the possibility of eliminating it, for centuries. The long and rich tradition of these considerations has so far not translated into real, universal, lasting world peace. Although humanity's dream remains unfulfilled, questions about the essence of peace are still particularly relevant. Contemporary scholars of this issue refer to two definitions. Within the so-called narrow definition, peace is equated with the absence of war. These views on peace have the longest tradition. The second,

broad definition, points out that the absence of war is not a sufficient condition that, when met, allows us to speak of full peace. This condition is only a basis, a starting point for building peace as a constructive value, as a principle, regulating relations between people.³

Alongside political action, education is becoming essential for peacebuilding. It is as indispensable as political activity. Questions about peace, therefore, also have a pedagogical dimension and should be considered crucial to building a more secure future. Education for peace received its legal legitimacy in 1945, becoming a core activity of the United Nations. The preamble to the UN Charter states that it is a program “to save succeeding generations from the scourge of war, which twice in our lifetime has brought untold sorrow to mankind, and to reaffirm faith in fundamental human rights, in the dignity and worth of the human person, in the equal rights of men and women” (www 2).⁴ The essence of education for peace is thus: the process of promoting knowledge, skills, attitudes and values that lead to the prevention of conflict and violence, to the peaceful resolution of conflicts and to the creation of conditions conducive to peace both intrapersonal, interpersonal, intergroup, national and international. It requires participation at many levels such as family, school, workplaces, newspaper offices, playgrounds, communities, as well as the nation (Rosa 2007).

Peace education is primarily an activity aimed at promoting a culture of peace recognized as a value worthy of instilling in children and adolescents, shaping in them attitudes and behaviors of resolving conflicts through dialogue, agreement (Gajdamowicz 1997). Thus, it is an educational initiative that upholds the basic rights of the child, creates a climate of peace and mutual respect in the school environment, implements the principles of equality and non-discrimination, and promotes the skills of peacebuilding and conflict resolution with respect for the rights and dignity of all parties involved.

Beata Mydlowska stresses that “Education must aim at the relentless creation of ‘people of peace’ capable of accurately identifying the causes of crises and assessing the stage of their development, as well as determining ways to resolve them, regardless of whether they are the result of unpredictable random events or have been deliberately triggered, for example, through manipulation. But theory is not enough—education for peace is also practice—the formation of a worldview based on such values as:

- Recognizing the equality of human rights regardless of color, creed, gender, social status, et al,

3 Immanuel Kant’s 1785 work *On Perpetual Peace* is considered a landmark in narrow thinking about peace. In turn, the introduction of a broad definition was influenced, among other things, by the views of the Norwegian scholar Johan Galtung (1975), who argues that peace should be considered in terms of a process (Piejka, 2015, p.117).

4 United Nation Charter, preamble, <https://www.un.org/uk/node/123231>(accessed Oct. 20, 2023).

- Respecting the dignity of every person,
- Agreement without violence with those who think differently,
- Avoiding behaviors that trigger negative emotions such as hatred or fear, leading to outbursts of aggression,
- Promoting tolerance that guarantees everyone's right to self-realization and free expression" (Mydlowska 2021, pp. 64–65).

What then is a culture of peace? Federico Mayor defines a culture of peace as a culture "of coexistence and sharing based on the principles of freedom, justice and democracy, tolerance and solidarity; [...] that rejects violence, seeks to prevent conflicts at their source and to solve problems through dialogue and negotiation; [...] that ensures full rights for all and the possibility of full participation in the endogenous development of society" (Mayor 2001, p. 468). Also, Agnieszka Piejka (2017) defines a culture of peace as a culture of action and involvement, of civic responsibility, of renouncing violence in favor of negotiation and dialogue.

Thus, the culture of peace of the human-teacher appears to us as: a pattern of basic assumptions, values, norms, rules, symbols, and beliefs that constitute one's identity, affecting the way one perceives his environment as well as feels and thinks about peace. A person's culture of peace thus consists of three components: the pattern of basic principles, assumptions, norms, and values shared by a person in relation to peace in the broadest sense. This involves the ways in which a person perceives challenges, opportunities, and threats in the environment, and the ways in which he or she thinks about peace—the qualifications and attitudes, behavior and actions of a person in relations with others.

In the broader sense of a culture of peace, it also means that people with a high level of peace culture think about peace not only through the prism of their own needs and interests, but also consider the interests of other people operating in closer and more distant surroundings. This way of thinking about peace is essential in crisis situations, which we are now experiencing and are likely to experience in the future. Indeed, one of the basic conditions for dealing with crises is the need to rise above natural human selfishness (Cieślarczyk and Kuriata, 2005).

A culture of peace, therefore, refers to the attitudes and behavior of specific people. It therefore involves a person's personal commitment to the world as a home, an obligation to make it better. Therefore, shaping this in people should be considered one of the most important ways to build and strengthen peace in the world. This process also brings a human being closer to his or her creative powers, better able to see him- or herself as a sensitive, creative, causal, and responsible being. A culture of peace thus serves both the individual and the world.

The culture of peace and its creation, in my opinion, should be treated as a universal value, idea, and goal of education, combining it with an attitude of respect for others and oneself, respect for dignity, tolerance, and continuous dialogue. There is no doubt that it is the teacher's culture of peace, his or her values

and attitudes, that determine the quality and effectiveness of this educational pursuit.

Selected imperative values for the teacher in educating young generations for peace

The social space in which we can shape the ability of young generations to coexist peacefully is, before all else, the school space, which should become a space of peace. In such a space, it is possible to teach peaceful and constructive coexistence with others, develop the moral imagination of children and young people, and form in their consciousness the conviction that violations of dignity—crossing the boundaries of bodily integrity—do not and cannot go unpunished.

The recognition and realization by the individual of the values of freedom, justice, responsibility, dignity, equality, solidarity, and a sense of security—as well as with its activity for the benefit of the human community and the protection of the environment—is considered the main issue inherent in the idea of education for peace (Wojnar 2000, pp. 119–120). “Education for peace helps students to transform attitudes toward conflict in their own lives, to understand and respect other individuals and cultures; in general, it helps to form an attitude of tolerance toward all otherness. Teachers conducting education for peace should encourage students to cooperate with each other, think critically, solve problems in a constructive way, participate in responsible decision-making, express themselves openly, share their feelings and sentiments. They should also develop knowledge of the origins, dynamics and consequences of conflicts, especially armed conflicts. The described skills and respect for the values of peace, life and humanity are essential for survival in an increasingly interdependent world, where violence has become a tool of politics and continues to breed violence” (Badowska 2015, p. 274).

The formation of peaceful attitudes at school is carried out mainly through imitation. This includes the teacher’s values and actions, which, as directed toward peaceful coexistence with others, are an expression of his culture of peace. Children are good imitators and learn from observing others what behaviors are valued and desirable, and what behaviors bring negative consequences. The teacher works with his or her whole self, so he or she not only imparts knowledge but also models behavior and attitudes for the students. The teacher must be a role model, with an attitude showing the values and importance of being a responsible person and citizen. If he or she only speaks about this, without a personal commitment to these values, credibility will be lost.

Looking at the teacher’s activities around educating students for peace, the priority values are those that are embodied in subjectivity and partnership in the treatment of students. Thus, among the values identified by the teacher essential in educating children and young people for peace I include tolerance, dialogue, and forgiveness.

Tolerance

Only a tolerant teacher can effectively educate for peace! Tolerance is the boundary between love and hate. It is a willingness to help in the name of values. Tolerance is a general human value but also exists on an individual level. It has a lot to do with understanding oneself. It is a strength of personality. Every human being is entangled in the drama of tolerance/intolerance. The presence of tolerance is simply essential. At the same time, it is a relatively new phenomenon, spoken about for two hundred years at most.

Authors describe it as a social phenomenon and as a value and attitude of humankind, through which people express a part of themselves, their personalities. They usually refer to the Latin noun *tolerantia*, which means patient endurance, and the verb *tolerare*, translated as “to endure, to suffer,” assume that tolerance is most generally the patient enduring of something (Wagner 2003, pp. 187–192)

In the encyclopedia we read that tolerance is an attitude of consent to others professing and proclaiming views with which we do not agree, and to practicing a way of life of which we strongly disapprove. In this we consent to the fact that the collectivity of which we are members is internally diverse in important respects. In the most general sense, tolerance is associated with an attitude that excludes discrimination against people whose way of behavior and belonging to a certain social group may be subject to the disapproval of most of society. It is also usually distinguished between intellectual tolerance—which means respect for other people’s views, expressed in allowing them to be heard—and moral tolerance, found in the fact that one allows (while maintaining elementary moral norms) different lifestyles, attitudes, customs, and habits (www 3). It can also be religious—related primarily to belief or disbelief in God.

The essence of tolerance stems from its humanistic and timeless value, associated with openness, rapprochement, trust, and understanding. The basis of tolerance is respect for human beings, respect for their dignity and individuality, their freedoms and entitlements, treating another person’s views and beliefs as equal to one’s own. It is therefore a peculiar value, as it stems from humility and appreciation for another human being. A full attitude of tolerance is a disposition to express and realize mutual respect for the values, beliefs, tastes, actions, capabilities and needs of the Other, which does not mean giving up one’s own beliefs and values, which are its condition. It is possible to reveal no position by one’s attitude, and it is also possible to state it clearly and firmly without refraining from revealing one’s values.

The fact that definitions of tolerance presuppose acceptance does not mean that this is the same as the principle of not opposing anything. In place of passive resistance to evil, tolerance introduces the postulate of fighting evil, not laced with one’s own selfish motives for action. Neither despicable motives of action, nor passivity and weakness, nor, finally, indifference to someone else’s fate, have anything to do with tolerance properly understood. Accordingly, tolerance therefore

means disagreement with aggression against another person and disagreement with taking away the dignity of another person. A tolerant person can be known by the fact that he is characterized by xenophilia: love of the other, the alien, the different, the foreign. An intolerant man, on the other hand, is characterized by xenophobia, which is the fear of the other, of the alien, and on which all intolerance grows. The dilemma is the limit of tolerance, which must exist, because if they did not exist, evil would have to be tolerated. However, legal regulations ensure that a minimum of social morality is maintained. In this aspect, human rights (e.g., personal, economic, cultural) set the limits of tolerance, because anything that leads to the violation of another person's rights cannot be tolerated.

School is undoubtedly a place of diversity: from characters to religions and cultures to economic status. A teacher's interaction with diversity at the classroom level implies the need to focus on the student, his multiple needs, and his predispositions. Thus, it presupposes, not only a far-reaching individualization of teaching and upbringing on the part of teachers, but, above all, a genuine attitude of tolerance. Diversity involves the need for the teacher to make sometimes difficult choices. A tolerant (that is, an accepting and non-aggressive) teacher guarantees the joy of being together.

As mentioned above, tolerance is a value but above all an attitude. What does it mean? The attitude of tolerance in a person, and therefore also in a teacher, is characterized by a close connection with the sphere of spirit. This is because tolerance is a spiritual attitude in a person, and as such belongs to moral fitness, or virtue. It finds concreteness in the humble recognition of the right of others to have their own opinion and in the conviction that no one but God possesses the fullness of truth (Skowronek, 2006). Each person can arrive at the truth in different ways, so the teacher allows for disputation with students during dialogue. An important characteristic of a tolerant teacher is kindness to others whose way of thinking and living is not in line with his or her own feelings, and can thus live peacefully with students, including those who have different views or adopt attitudes incompatible with his. Antagonism is alien to such a teacher; he or she is eager to learn about his beliefs, opinions, and recognized values that differ from his or her own.

Tolerance as an attribute of a teacher is therefore associated with respect for each student, his or her dignity and individuality, right to freedom, independence of thought, expression of his or her own views, and choice of his or her own path in life. The tolerant teacher is also able to listen carefully and engage in dialogue or other forms of nonverbal communication to support students in discovering the truth. He is open to students' feedback. Through tolerance, he or she can eliminate ruthlessness and intransigence in him- or herself, which over time can lead, for example, to antipathy, prejudice, and even hatred. Consequently, it grants students the right to think freely, proclaim their views, and direct their lives (Kozłowski 2000). With this comes the capacity for empathetic and assertiveness, as well as for partnership and honesty. Teacher-inspired activities are indispensable. Through

these, the student can shape, develop, and consolidate the attitude of tolerance. It is noteworthy that this inspires cognitive independence, motivating the search for truth and verification of previous thinking. It also creates opportunities for purposeful action aimed at mature choices and hierarchizing alternatives that value certain situations, opinions, and views.

Undoubtedly, educating for peace through tolerance, while not impossible, is not an easy task for a teacher. Teachers must constantly search for middle paths between the extremes of coercion and arbitrariness, the need to individualize the individual and not allow exuberant individualism, education for freedom, and the formation of a sense of responsibility, the development of creative and innovative tendencies, and the consolidation of discipline and the ability to conform—making the student aware of his rights and at the same time consistently enforcing his obligations as a member of the school community.

Dialogue

The most appropriate way to establish and maintain peace is through dialogue. The basic premise of dialogue is the search for what is good, true, and just for each person and social group. The prerequisite for dialogue is openness and readiness to be accepting, which is expressed in the ability to listen considerably to the problems of the other party. It should be conducted with dignity and without demeaning, ridiculing, or insulting others. It excludes deceit and cunning. People engaged in authentic dialogue want mutual understanding, not victory. They want to share with each other what they hold most valuable. In authentic dialogue, a person transcends the boundaries of his own selfishness, sees the Other person, wants to meet him and engage in conversation, treating him as an equal. Genuine dialogue has at its core the assumption made by its participants: neither of us can know the truth about each other if we remain at a distance, but we must look at each other, as it were, from the outside: I with your eyes, you with mine.

Dialogue is needed because every issue or problem, looks different from different points of view. Respect for another's point of view is a condition for arriving at the truth. As Genowefa Koć-Seniuch emphasizes, "Dialogue is a general human value, and education for dialogue is included in general human values and goals" (Koć-Seniuch 2000, p. 404). Dialogue encapsulates two different elements: personal contact and factual contact. It is also the most mature communicative category, aiming to agree on positions, views, and opinions, which leads to shared meanings. The realization of dialogue is associated with the verification and justification of one's own beliefs, criticism, and defense of these beliefs, with the elimination of conflicts and the search for a common position, with the recognition of differing views, but also treating one's own rationale as uncertain, susceptible to change (Palka 2003, p. 483).

The opportunities arising from dialogue in teacher-student relations, in educational practice, are very significant. Using dialogue depends on teachers, on their pedagogical culture. At play are, among others, the following factors: teachers' preparation in the process of their own education, their self-education, and their in-service training to organize a subjective situation, a dialogic situation. This is because the dialogue teacher considers that the pupil and his "I" is the center of educational interactions. As a person, he or she has his own value, which means that the student cannot be treated as an object. Such an educator is an active partner, seeking genuine contact and open communication. He or she cares about the student's freedom, facilitates the creation of individuality, the use of one's own developmental potential. Educational interactions become "encounters"—deep personality relationships. Such an educator accepts himself, is not afraid of novelty, recognizes different personalities, has imagination, helps through communication and dialogue, inspires trust, respects his or her own and others' needs, and is sincere and creative.

True dialogue between teacher and student requires several conditions: the presence of the student as a person, acceptance of the pupil, reciprocity, cooperation, autonomy and equality of partners, respect for partners, responsibility, sincerity, partnership, trust, overcoming selfish attitudes, patience, empathetic skills, and so on. On the surface, these conditions seem simple to meet, but in practice they are rather rarely realized. After all, you need to give up an instrumental treatment of the student, you need to recognize him as a partner of the same existential rank. And this requires humility!

True dialogue is impossible without mutual trust. It presupposes respect for the dignity of the educator and objective truth. Adults do not always know how to communicate with children or adolescents, because they fail to listen to them and enter their world. Listening to the child is necessary to encourage confidences and to get closer to the reality in which the child lives. For the dialogue to be effective, goodwill must also be demonstrated. It should come from the educator, who must reckon with the fact that the educator, too, may have his own rationale. These rationales should be justified by the compatibility of the words or ideas proclaimed with one's own actions. One of the very important qualities of a teacher manifests itself here, namely authenticity. The pupil, when he senses the insincerity of the educator, reacts to it with silence or indifference. His statements are then formulated as if at the request of the educator. The dialogue teacher must also adopt a non-judgmental attitude, listen carefully to what the students say, refrain from making remarks and watch for similar behavior from the students.

Speech and language play an important role in dialogue. Important is not only the content of speech, or linguistic correctness, but also its tone, the way it is conveyed. Accent, melody, volume of voice either softens the utterance or provokes aggression. In his or her educational work, the teacher must realize the role, the meaning and consequences of spoken words. He should present even asceticism

of speech, restraint, discretion, the art of silence, as this is the most effective way to preserve peace in the environment in which we live. What the language of peace serves must be expressed in gestures of peace such as shaking hands, a hearty hug, an embrace, a smile, etc. If these are lacking in a teacher, his or her language of peace will become pure rhetoric.

The dialogical structure of contacts enables the exchange of thoughts, information, proposals, feelings, judgments, etc. An individual who in interpersonal contact performs reflection, negotiation, and dialogue, has the chance to experience a sense of subjectivity, acquiring the ability to communicate with other partners. Such skills are becoming quite indispensable today, in a world entangled with multiple interdependencies and conflicts of human collectivities.

Forgiveness

Forgiveness seems to be a thing rather foreign to our times, which are marked by envy, terroristic actions, and legalism. But even in these circumstances there is no lack of humanity's longing for something more, for a more perfect reality. Freedom and human rights, respect for life, the aspiration to link equality with justice – these are manifestations of the commitment of individual people and humanity as a whole to a better human experience. One expression of these aspirations and a revelation of a better humanity is forgiveness.

Leszek Kołakowski, dedicating one of his short essays to forgiveness, distinguished three senses of the term. The first is bureaucratic forgiveness, the second is psychological forgiveness (he also describes it as “spiritual”), and the third is “metaphysically grounded.” The first refers to formal situations—formally established guilt and punishment imposed or suspended, such as legal and official decisions. The third is the realm of religion and faith, in light of which only God can fully forgive and completely erase guilt (Kołakowski 2004 after Olbrycht 2016, p. 46).

Forgiveness is an important problem of human life and education, which emerged with the advent of Christianity. It is a most human fact, testifying to the greatness of humanity, but is sometimes viewed as a manifestation of weakness or lack of courage. Different perspectives on forgiveness are illuminated by aspects that are psychological, social, or environmental, sometimes also philosophical, and especially theological. The human condition, according to nature, is doomed to the possibility of error and the necessity of forgiveness as a value with which one can be raised from childhood. In the act of forgiveness, the forgiving person converts feelings of hatred, anger, or resentment (also his harsh judgments and behaviors related to revenge or the pursuit of retaliation against the culprit, usually more or less justified) into positive feelings and judgments related to respect, acceptance, and the pursuit of understanding and forbearance, which prevail over the harm or injustice suffered.

Forgiveness is a phenomenon of religious origin, first present in traditional educational systems, especially Christianity. Over time, however, especially in the social sciences, the therapeutic and educational value of forgiveness was discovered, noting its positive aspects: forgiveness strengthens self-esteem, relationship skills, hope for the future, reduction of anxiety. All of these values of forgiveness—discovered on the ground of social sciences—led to interest in this phenomenon also in the humanities, philosophy, and theology, emphasizing its value also on the ground of pedagogy (Nowak 2016, pp. 27–28).

We can say about forgiveness that it is a universal, multidimensional phenomenon. It is universal because it applies to every person, by virtue of the fact that everyone experiences guilt and feelings of hurt. It is multidimensional because we can talk both about forgiving ourselves, forgiving another person, and receiving forgiveness (King 2000–2001, p. 103). We can best see the value of forgiveness by observing the effects in people's lives of refusing or not being able to forgive. A lingering sense of hurt most often leads to serious abnormalities in surviving relationships to oneself, other people, and the wider environment. Forgiveness, therefore, means an internal decision to give up the harm suffered, a decision that becomes a fact that changes the existing situation and the relationship between the culprit and the wronged party. The wronged person gives up retaliation, the sense of despair at having been harmed, and the guiltiness of the one who wronged him. The guiltiness is, as it were, removed from the culprit by the wronged party, which does not mean either that it has been forgotten or that the culprit, regardless of the forgiveness obtained, does not have to deal with its effects and consequences and take responsibility for it.

Also, the process of upbringing is not free from incidents that require forgiveness, and this on the part of both the educator and the student. How the educator behaves in such situations is a test of his reliability in educating for peace. It is also important that negative emotions do not accumulate in the educator or the student, so that the sense of injustice is not perpetuated. The problem of forgiveness seen from the perspective of upbringing, including for peace, takes on even more significance. The relationship between the educator and the one being educated is not always easy. Further, it is not free of conflicts that can lead to inappropriate, reprehensible, hurtful behavior. In this context, it is necessary to talk about the problem of forgiveness from the educator to the one being educated, and forgiveness from the one being educated to the educator. It is also worth taking a closer look at the educational aspects of forgiveness.

In the process of upbringing, parents and educators should focus on shaping and strengthening “factors that favor the process of forgiveness and eliminating, if possible, factors that hinder forgiveness” (Ostrowska 1997, p.7). Aldona Król, in her article on forgiveness in upbringing, focuses on strengthening the factors that favor the process and weakening the factors that hinder it. Among the favorable ones, he mentions the following four: 1) proper understanding of forgiveness; 2) recognition of the limitation of man by evil; 3) the ability to see positive qualities in

the person of the wrong-doer; 4) the ability to communicate one's own emotional states to others; 5) the religious aspect in upbringing for forgiveness (King 2000–2001, pp.111–116). Each of the indicated factors conducive to forgiveness requires persistent, patient educational work carried out from an early age. Its goal is to develop a predisposition to forgive.

The internalization of forgiveness as a moral principle and value occurs most through identification with real or literary persons or historical heroes who manifested such attitudes. Specific models shown by so-called “significant people” from our environment: parents, educators, and teachers, but also symbolic figures and educational ideals, should show the value of forgiveness in its specific contexts, as well as in specific attitudes.

An example of an educator who placed a high value on forgiveness is Janusz Korczak. The children's Court of Fellowship was one characteristic of his educational system was. Its purpose was primarily to understand and forgive the accused culprit. Korczak himself developed the code and rules of procedure that formed the basis of the Court's work, which read, among other things: “Anyone can be a judge. Once a week, five judges will be drawn by lot and they will judge the more important cases. [...] Judges will be able to forgive or assign punishment. The judges will forgive if someone does something wrong because he didn't know or didn't understand. The judges will forgive if someone does something wrong, but tries to improve and repents. The judges will forgive if someone hits in anger or makes a joke, or does something unintentionally, through carelessness. The judges won't forgive if someone doesn't want to listen at all, or doesn't want to try, or doesn't want to improve. The judges will not forgive and will assign punishment” (Korczak 1978, p. 77).

This form made it possible not only to teach children to always try to understand the culprit and give him or her a chance to improve. It also made them aware that one must first try to forgive, look for all possible reasons for forgiveness, and to punish only when this proves impossible. It is significant that in Korczak's Court, the mildest punishment was the very announcement by the Court that an offense was unforgivable. However, punishment did not close the way to improvement. On the contrary, it was supposed to mobilize for it. Thus, this was in practice an original program of educating for forgiveness (Olbrycht 2016, p. 49).

Looking at the teacher's activities in the area of education and the formation of a culture of peace in students, it should be said that the teacher should focus on the good and not accumulate the bad, as well as forgive (www 4). To concentrate on good experiences and forget bad ones. Not to accumulate bad memories or hold memories of others' shortcomings. Think about students' successes, what they have already succeeded in doing, what they have achieved. This does not mean to ignore problems, but it is important not to dwell on them. People who are resilient in the face of adversity draw on the positive emotions they experience and thus overcome difficult experiences.

Often students do not behave as the teacher would like. This can arouse anger. The teacher begins to dislike the student who is rude, nursing a grudge that destroys wellbeing. It is worth learning forgiveness, the ability to look at an aggressor or rude person in a new way. It is necessary to realize that the only person suffering from experiencing resentment is ourselves. Forgiveness also applies to oneself, one must be able to forgive oneself for failures and mistakes.

Conclusion

The upbringing for peace of the younger generation is still an ongoing task for schools, and its implementation is important due to the situation in the modern world. The decisive factor in the implementation of the tasks of this upbringing is a competent teaching staff, which in daily school life, not occasionally, but deliberately and with full awareness, will fulfill the goals of education for peace.

The formation of peaceful attitudes at school is carried out mainly through imitation. Children are good imitators and learn from observing others which behaviors are valued and desirable, and which behaviors bring negative consequences. A teacher who not only imparts knowledge but also models the behavior and attitudes of learners through his values and attitudes, must become a role model, with his attitude showing values and their importance. If he or she only talks about these things, without a personal commitment, credibility will be lost.

In the context of education for peace, a number of issues should be considered as requiring in-depth theoretical reflection and thorough research. Above, the importance of selected teacher values was mentioned, recognizing these as crucial to the practice of education for peace. This is because it is not a matter of closing education for peace within the boundaries of a single subject of education, especially for these purposes; rather, on the contrary, that the possibilities of building and strengthening peace can be talked about in very different contexts, that this issue should be treated as a kind of overarching and interdisciplinary issue—that these concepts should saturate the holistic and broadly understood process of human education.

Bibliography

- Badowska M. (2015). *Programy szkoły wielokulturowej w kontekście zwiększania integracji społecznej i komunikacji międzykulturowej*. „Edukacja Międzykulturowa”, nr 4, s. 263–284.
- Cieślarczyk M., Kuriata R. (2005). *Kryzysy i sposoby radzenia sobie z nimi*. Łódź: Wydawnictwo naukowe Wyższej Szkoły Kupieckiej.
- Delors J. (1998). *Edukacja jest w niej ukryty skarb*. Warszawa: Stowarzyszenie Oświatowców Polskich, UNESCO.

- Gajdamowicz H. (1997). *Pedagogika pokoju- refleksje aksjologiczno-metodologiczne*. W: E. Ponczek (ed.). *Biuletyn Centrum Badań nad Pokojem Uniwersytetu Łódzkiego*. Łódź: Wydawnictwo UŁ.
- Korczak J. (1978). *Pisma Wybrane*, t. II. Warszawa: Nasza Księgarnia.
- Kość-Seniuch G. (2000). *Dialog i humanizm w działaniu nauczyciela*. W: Gajda J. (ed.). *O nowy humanizm w edukacji*. Kraków: Wydawnictwo „Impuls”.
- Kołąkowski L. (2004). *Mini wykłady o maxi sprawach*. Kraków: Wydawnictwo Znak.
- Kozłowski J. (2000). *Wolność i tolerancja – konsekwencje pedagogiczne*. „Wychowanie na co dzień”, nr 6, s. 24–26.
- Król A. (2000–2001). *Przebaczenie jako wartość w wychowaniu*. „Roczniki Nauk Społecznych” Tom XXVIII-XXIX, 2, s. 103–120.
- Mayor F. (2001). *Przyszłość świata*. Warszawa: Fundacja Studiów i Badań Edukacyjnych.
- Mydlowska B. (2021). *Wychowanie do pokoju jako ważna kategoria pedagogiki*. „Rozprawy Społeczne” Tom 15, nr 3, s. 61–74.
- Nowak M. (2016). *Przebaczenie w wychowaniu*. „Pedagogia Christiana”, nr 2/38, s. 25–44.
- Ostrowska K. (1997). *Psychologiczna analiza procesu przebaczenia (w aspekcie wiary chrześcijańskiej)*. „Biuletyn Stowarzyszenia Psychologów Chrześcijańskich”, nr 8, s. 3–7.
- Olbrycht K. (2016). *Wychowanie do przebaczenia*. „Pedagogia Christiana”, nr 2/38, s. 45–61.
- Palka S. (2003). *Dialog w dydaktyce ogólnej i praktyce kształcenia*. W: Karpińska A. (red.). *Teoria i praktyka kształcenia w dialogu i perspektywie*. Białystok: Wydawnictwo: Trans Humana.
- Piejka A. (2015). *Kształtowanie kultury pokoju w ludziach – perspektywa globalna*. „Pedagogika Społeczna”, nr 1(55), 115–127.
- Piejka A. (2017). *Kultura pokoju jako wyzwanie edukacyjne*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe ChAT.
- Rosa R. (2007). *Filozofia i edukacja dla bezpieczeństwa*. Siedlce: Akademia Podlaska.
- Skowronek A.J. (2006). *Tolerancja i nietolerancja po chrześcijańsku*. „Przegląd Powszechny”, nr 4, s. 125–136.
- Wagner, I. (2003). *Tolerancja jako wartość w poszukiwaniu perspektywy aksjologicznej w wychowaniu*. „Tolerancja”, nr 10, s. 187–192.
- Wojnar I. (2000). *Sztuka i edukacja – zagadnienia podstawowe*. W: Wojnar I. (red.). *Humanistyczne intencje edukacji*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.

Online (Polish) Sources

- www 1. *Preambuła aktu konstytucyjnego UNESCO (1945)*, <https://www.unesco.pl> (accessed August 27, 2022).
- www 2. *Wielka Karta Narodów Zjednoczonych*. San Francisco, 26 czerwca 1945 (Dz. U. 1947, nr 23, poz. 90), <http://libr.sejm.gov.pl/tekoi/txt/onz/1945.html> (accessed August 27, 2022).
- www 3. *Tolerancja*, <http://encyklopedia.pwn.pl>, (accessed September 10, 2022).
- www 4. Sterna D. (2019). *List do nauczycieli*, <https://osswiata.ceo.org.pl/2019/09/05/1791/> (accessed September 24, 2022).

MARTYNA CZARNECKA¹*Cardinal Stefan Wyszyński University in Warsaw, Poland*

ORCID 0000-0003-4804-1728

MARIOLA ŻELAZKOWSKA²*The Mazovian Academy in Plock, Poland*

ORCID 0000-0001-6567-9892

LOREN TOUSSAINT³*Luther College, USA*

ORCID 0000-0001-8876-1848

Received: 02.07.2023; revised: 21.07.2023; accepted: 22.07.2023

COMMUNICATION DISORDERS RESULTING FROM SCHOOL VIOLENCE: CHALLENGES IN EDUCATION FOR PEACE

ZABURZENIA W KOMUNIKACJI WYNIKAJĄCE ZE ZJAWISKA PRZEMOCY W ŚRODOWISKU SZKOLNYM. WYZWANIA DLA EDUKACJI DLA POKOJU

Streszczenie: Agresja i przemoc w środowisku szkolnym są uznawane za jeden z najpoważniejszych problemów, z którymi musi mierzyć się szkoła. Stanowią również jeden z największych zagrożeń dla zdrowia psychicznego dzieci i młodzieży, nierzadko

-
- ¹ **Martyna Czarnecka**, PhD, assistant professor in the Department of Psychological Foundations of Education at the Faculty of Pedagogical Sciences of Cardinal Stefan Wyszyński University in Warsaw. Her main research subjects and scientific interests are clinical psychology, health, and therapy, and social psychoprevention. E-mail address: martyna.czarnecka@uksw.edu.pl.
 - ² **Mariola Żelazkowska**, PhD, assistant professor at the Faculty of Humanities and Informatics, Mazovian Academy in Plock. Her research interests include special pedagogy, speech therapy, and pedagogical therapy. The area of her research has also made the problems of preschool and early childhood education concerning the diagnosis and support of the development of children with developmental dysfunctions. E-mail address: m.zelazkowska@mazowiecka.edu.pl.
 - ³ **Loren Toussaint** is a professor of psychology at Luther College in Decorah. He directs the Laboratory for the Investigation of Mind, Body, and Spirit at Luther College. He is interested in understanding religious and spiritual factors, especially forgiveness, and how they are related to mental and physical health and well-being. Additionally, he is interested in interventions and educational methods to promote forgiveness, peace, health, and well-being.

bywają przyczyną urazów fizycznych, a w skrajnych przypadkach mogą doprowadzić do śmierci. Przemoc generuje poważne, różnorodne problemy na wielu płaszczyznach życia człowieka. Jedne z tych utrudnień widoczne są na płaszczyźnie komunikacji. Zaburzenia komunikacji są sytuacją, w której pojawia się trudność w porozumiewaniu się z innymi. Mogą mieć formę agresji werbalnej lub wynikać z braku komunikacji, czyli przyjmowania postawy biernej (łączy się to z niewyrażaniem emocji, tłumieniem ich). Uczniowi, który ma problemy w komunikacji interpersonalnej jest trudno realizować swoje potrzeby emocjonalne, tj. potrzeba bezpieczeństwa, przynależności, szacunku, akceptacji, realistycznego stawiania granic i oczekiwań. W relacjach stosuje nieadaptacyjne strategie porozumiewania się. Celem niniejszego artykułu jest przedstawienie trudności z obszaru zaburzeń w komunikacji interpersonalnej wśród uczniów, które wynikają ze zjawiska przemocy. Autorki publikacji będą chciały również wskazać na wyzwania jakie stoją przed pedagogami w obszarze wychowania do pokoju w zakresie omawianego tematu.

Słowa kluczowe: zaburzenia w komunikacji, przemoc, szkoła, edukacja, pokój

Abstract: Aggression and violence in the school environment are among the most serious problems a school must face. Aggression and violence often cause physical injuries and in extreme cases can lead to death, posing a great threat to the mental health of children and adolescents. Violence generates serious, diverse problems on many levels of human life. One problem becomes visible at the level of communication. Communication disorders are situations in which an individual has difficulty communicating with others. These can take the form of verbal aggression or arise from a lack of communication when, for example, a student adopts a passive attitude (which is associated with suppressing or not expressing emotions). It is difficult for a student with interpersonal communication problems to get his or her emotional needs met, such as the need for security, belonging, respect, acceptance, and setting realistic boundaries and expectations. Such a student uses non-adaptive communication strategies in relationships. The aim of this article is to present some problems that students experience with interpersonal communication disorders owing to the phenomenon of violence. The authors will also explore the challenges facing educators in the field of education for peace regarding the topic under discussion.

Keywords: communication disorders, violence, school, education, peace

Introduction

The issue of aggression and violence in the school environment is of scientific interest to researchers of various disciplines, including educators, psychologists, sociologists, and medics. The rapid development of civilization, as well as the increasingly earlier criminal initiation of children and adolescents, forces us to seek solutions. Increased action is needed to prevent the escalation of aggression and violence in the school environment and beyond. Making society aware of the essence, causes, and consequences of young people's engagement in aggressive and violent behavior promotes an understanding of the problem and adequate problem-solving action (Cichosz, Tyburska 2014).

School is a meeting place for students. It fills a significant part of the life of the younger generation. School is the terrain of confronting authorities, forming a student's sense of self-identity, and verifying parents' expectations regarding their own child (Cichosz, Tyburska 2014). These factors translate into strong, often difficult emotions that a young person experiences and that he or she releases not infrequently in the form of aggressive behavior (Ostojski 2012). It should be noted that aggressive behavior and violence do not only cover the school area. They also often occur in students' homes. Therefore, it should be noted that preventive measures should be taken not only by the school environment, but also by the family environment. An understandable, clear-cut message from parents and teachers, as well as the implementation of education and prevention programs in schools, play a fundamental role in reducing the scope of the phenomenon of violence. Thus, it is necessary to support students in overcoming difficulties, equip them with protective resources, and eliminate factors that threaten their proper psychophysical development (Cichosz, Tyburska 2014). A major role here can be played by education for peace. Through its goals and objectives, peace education involves preparing young people to communicate and resolve conflicts without violence. In view of the above, the purpose of this article is to show the problems arising from communication disorders among children and adolescents due to violence they experience. In the final part of the article, the authors will also indicate how to build a positive climate in the classroom, create mature interpersonal relations, and minimize the phenomenon of aggression and violence at school, referring, among other things, to the principles of education for peace.

The phenomenon of violence in the school environment— determinants and consequences

The phenomenon of aggression and violence at school has been recognized for decades as a serious social problem. Even though the latest research reports (including the Report of the Institute of Educational Research)⁴ indicate that the scale of this phenomenon is decreasing, especially among secondary school students, the problem is still highly discussed and thoroughly analyzed by a group of experts from various disciplines, and certainly requires constant action in the area of prevention and psychoeducation (IBE 2014).

Students in schools not only in Poland but all over the world experience various forms of violence, most often in the form of verbal aggression (name-calling, taunting, ridicule). The second most common form of aggression to which a student is exposed is relational aggression, involving the dissemination of damaging, often untrue information about the child, exclusion, or repulsion by the group. Aggressive behavior is wide-ranging and can include bullying, name-calling,

⁴ IBE 2014.

peer exclusion, isolation, intimidation, and physical aggression. It's also worth noting that increasing access to information technologies has given rise to new forms of aggression, such as cyberbullying. Adolescents are increasingly using the internet to harass disliked peers, whether through text messages, spreading rumors and slander on blogs, or posting videos to discredit someone (Borkowska, Szymańska, Witkowska 2012).

Aggressive and violent behavior, like other challenging behaviors observed in children and adolescents, is conditioned by several risk factors, both individual, family, environmental, as well as localized in the school environment. Numerous scientific studies describe several categories of factors that determine aggressive behavior. "D. Flannery and D. Hawkins list several categories of factors paving the way for aggression and violence" (Borkowska, Szymańska, Witkowska 2012):

1. Risk factors associated with perinatal problems, i.e.: hypoxia caused by prolonged labor or associated with respiratory distress in the newborn
2. Temperamental traits (high impulsiveness, explosiveness, poor control, quick to fall into frustration)
3. Low intelligence
4. Parenting mistakes, i.e., a pattern of aggression at home, condoning aggressive behavior, lack of clear rules, lack of boundaries
5. Serious dysfunctions in the family environment, such as addiction, criminal actions of parents, incarceration, chronic diseases, parental behavior involving rejection of the child, neglect, a harsh upbringing, inadequate punishment of the child for inappropriate behavior, hostility toward the child, indifference
6. An experience of violence
7. High exposure to violence in the media
8. Risk factors related to school climate, i.e.: overly large classes, a large school, a neglected school environment (damaged equipment, dirty classrooms), unfavorable school location, organizational chaos, lack of clear school rules and expectations, unfavorable relationships and/or lack of communication at the level of principal-teacher, teacher-teacher, teacher-parent, teacher-student, excessive rigor or restrictions, lack of positive school traditions, low competence and morale of students and teachers, failure to take into account the needs, interests and expectations of students, overloaded learning, overloaded or constantly changing curricula (Borkowska, Szymańska, Witkowska 2012; Moczuk 2015; Siemieniecki, Wiśniewska-Nogaj, Kwiatkowska 2020).

These phenomenon of aggression and violence occurs in schools in various configurations, with varying degrees of severity, and with different conditions. For many students, behaviors such as theft, ridicule, name-calling, harassment, and fights are an everyday reality they face at school.

In analyzing the effects of aggression on human development and functioning, it should be noted that the World Health Organization (WHO) has emphasized that aggression and violence experienced by an individual, whether the perpetrator is

an adult or a peer, is a serious threat to the mental health of children and adolescents. "Peer violence is considered the most serious school-related risk factor affecting the development of a variety of mental health problems and disorders" (Borkowska, Szymańska, Witkowska 2012). The most common problems caused by violence include:

- anxiety disorders
- depressive disorders
- low self-esteem/low self-worth
- lowered school achievement
- psychosomatic disorders
- the use of psychoactive drugs
- impulsive behavior (sudden outbursts of anger/aggression, which often result from a sense of helplessness)
- suicide attempts and completed suicides,
- self-harm/self-injury
- interpersonal communication disorders,
- truancy and sick leave (Borkowska, Szymańska, Witkowska 2012).

Violence generates serious consequences for human psychological functioning. It shatters an individual's sense of security. Its effects, unfortunately, will not always be observed. Often adults attribute a child's difficult behavior to completely different factors. It is worth adding that violence does not generate negative consequences for the victims alone, but also has a destructive effect on the perpetrator himself. Through aggressive behavior and violence, he satisfies his psychological needs. Even though the aggressor achieves certain benefits in this way, he does not acquire the psychosocial skills that would allow him to build healthy relationships with people in the future and thus satisfy his emotional needs in a mature way. Violent people, being characterized by a low level of social competence and having weak adaptive mechanisms, are unable to build deeper, mature relationships with those around them (Borkowska, Szymańska, Witkowska 2012). Like victims of violence, perpetrators also exhibit communication disorders, the main symptoms of which are difficulty naming, showing, and recognizing emotions (their own and others'), naming and realizing their needs, communicating assertively, and setting limits.

Interpersonal communication disorders among students resulting from the phenomenon of violence

Interpersonal communication disorders cause an individual to have difficulty communicating effectively, as well as establishing healthy, mature relationships with others. People affected by these disorders experience various problems in expressing their thoughts, feelings, and needs; they also misinterpret incoming social signals. Interpersonal communication problems can involve both verbal

(verbal) and non-verbal (gestures, facial expressions, intonation) communication (Ciecierska, Zawadzka 2018).

When analyzing the causes of interpersonal communication disorders, several groups of factors can be mentioned. These include:

1. Development factors
2. Genetic and neurobiological factors
3. Life experiences (including trauma)
4. Social and environmental factors (Kawka 2019).

Taking into account the first point, it should be noted that communication disorders can have their roots in early childhood—for example, a poorly formed emotional bond with the parent in infancy, which is the foundation for the child's further proper cognitive and social-emotional development—or can arise as a result of inappropriate modeling of communication by caregivers. Such problems can translate into the child's later relations with other people who will take advantage of these early maladaptive forms of behavior learned in childhood.

Certain studies indicate that the causes of communication disorders can also be traced to genetic and neurobiological factors. This is because they result from improper functioning of the brain and communication systems.

Any difficult life experience, including trauma, violence, or neglect, can lead to interpersonal communication disorders. Traumatic events can affect the way people communicate, trust others, and express and interpret emotions.

The last category of factors influencing the emergence of communication disorders are social and environmental factors. They point to the causal role of inappropriate communication patterns in the family. Interpersonal communication disorders can also result from a lack of social skills, isolation, dysfunctional relationships, or experienced social stress.

People affected by interpersonal communication disorders may have difficulties in:

- Verbal communication disorders—expressed primarily in difficulties presenting one's thoughts and feelings in words, problems with speech fluency, speech that is very poor or chaotic (Ciecierska, Zawadzka 2018)
- Non-verbal communication disorders, which translate into difficulties in recognizing and interpreting gestures, facial expressions, tone of voice and other non-verbal signals important for interpersonal communication (Ciecierska, Zawadzka 2018)
- Disorders of pragmatic competence, manifesting in problems with adapting communication to the social context; difficulty in understanding unwritten rules of communication; difficulty maintaining fluid conversation (Kita, 2015)
- Social-verbal communication disorders, such as selective mutism, which translate into difficulties communicating in certain social situations, such as public speaking or talking to a group (Janowska, Karwowska 2014).

Interpersonal communication disorders caused by the phenomenon of violence are a significant social problem. They have serious consequences for the mental health of those affected by violence, and significantly translate into a reduced quality of life. Experiencing aggression and violence are undoubtedly traumatic events, bound to significantly impact the individual's communication with his or her environment. Individuals experiencing violence also feel anxiety, are unable to trust, exhibit difficulties in expressing their own needs and feelings, and show excessive emotional excitability. It is not uncommon for them to have trouble recognizing and interpreting social signals, which consequently hinders their ability to communicate effectively, and at the same time translates into problems in building mature, healthy relationships.

Analysis of the experiences of violence-affected people shows that aggression can cause serious emotional disturbances negatively impacting interpersonal communication. People who experience violence are overwhelmed by anxiety, depressive symptoms, anger, and feelings of helplessness. This results in difficulties expressing needs, understanding other people, and building close relationships.

It should also be noted that violence lowers an individual's self-esteem and self-worth. It also often causes problems with self-expression, decision-making, and maintaining balance in interpersonal relationships. Such individuals may avoid conflict or be overly susceptible to abuse and attack.

Another difficulty faced by those experiencing violence is the problem of setting boundaries. Violence can disrupt one's ability to set and maintain healthy boundaries in interpersonal relationships, which is compounded by the difficulty of recognizing unhealthy behavior in oneself and others. Such people most often lack or have diminished assertiveness skills, which hinders their ability to express their opinions and defend their rights.

Violence also negatively affects verbal and nonverbal communication skills. People experiencing violence have difficulty expressing their thoughts and feelings in words, as well as interpreting and responding to non-verbal communication (gestures, facial expressions, or tone of voice). Existing problems with concentration and attention can also hinder effective communication (Ciecierska, Zawadzka 2018).

Certainly, the problem of interpersonal communication disorders is a complex issue that requires an interdisciplinary approach to better and more deeply understand its manifestations, causes, and effects. To help individuals experiencing these difficulties, the cooperation of specialists belonging to different disciplines is required—for instance, psychologist, speech therapist, educator. Understanding these issues is important for developing effective support and rehabilitation strategies for those experiencing or exposed to the phenomenon of violence. It is important for public education to prevent violence and promote healthy interpersonal relationships.

Challenges for peace education on the formation of proper interpersonal relations

Education for peace is an educational approach whose main goal is to promote the values and skills needed to build and maintain peace in society. Its task is to develop individual and societal awareness of peace as a key value, fundamental to the harmonious coexistence of people and the development of society (Betson 2011). Education for peace promotes the building of a culture of peace by addressing such values as tolerance, dialogue, social justice, equality, and respect for human rights (Reardon 1988). It also seeks to develop the ability to resolve conflicts peacefully through dialogue, negotiation, mediation, and cooperation (Solomon, Nevo 2002). It encompasses a wide range of activities and strategies to develop empathy, dialogue, constructive conflict resolution, and positive interpersonal relationships. The assumptions of education for peace are therefore important in the formation of proper interpersonal relations.

1. Based on the general assumptions of education for peace, several areas can be identified for educational, psycho-preventive activities in the formation of proper interpersonal relations:
2. Developing empathy and understanding: Education for peace promotes the development of empathy. This is the ability to understand and identify with other people's feelings and experiences. Developing empathy in students allows them to better understand other people, their needs, emotions, and perspectives (Noddings 2005).
3. Forming dialogue and communication skills and teaching constructive conflict resolution: Learning constructive dialogue and effective communication is also an important area for peace education. Students learn to listen carefully and express their thoughts, emotions, needs in a way that respects others. They gain the ability to negotiate, mediate, and resolve conflicts peacefully, which is important for building healthy, mature interpersonal relationships (Johnson 2012) and significantly strengthens relationships between people (Deutsch, Coleman, Marcus 2006).
4. Promoting tolerance and diversity: A key tenet of education for peace is the promotion of tolerance, respect, and acceptance of diversity. Students learn to appreciate and respect cultural, social, and worldview differences. This positively influences the building of positive relationships between people (Banks 2015).

The principles of education for peace are important in the context of countering the phenomenon of violence and in the formation of healthy interpersonal relationships. It should be emphasized that violence is the opposite of peace and undoubtedly represents a violation of fundamental social values. It is the result of improper resolution of disputes and conflicts and is often associated with social inequalities that lead to conflict and aggression. It is therefore important to develop,

through education for peace, individuals' awareness of the importance of peace as a fundamental value. Through education for peace, alternative ways of resolving conflicts can be promoted, thereby countering violence. Developing students' empathy and ability to understand others can contribute to reducing violence and building healthy relationships. With education for peace, one can contribute to reducing social inequality by promoting social justice, through which societies based on respect, dignity, and equality can be created. This in turn has an impact on reducing violence.

Conclusion

Modern society faces many challenges, such as conflict, tensions between different groups, social inequality, intolerance, and violence. Education for peace has strategies and tools to help deal with these challenges and build healthy, respectful cooperative relationships between people, by developing skills to better understand others—their beliefs, experiences, emotions, and needs. Education for peace seeks to build a culture of peace. In its tenets, it is based primarily on respect for human rights, equality, and social justice. Through education for peace, therefore, norms and values can be promoted that counteract violence and build mature interpersonal relationships.

Bibliography

- Banks J.A. (2015). *Cultural Diversity and Education: Foundations, Curriculum and Teaching* (6th ed.). New York: Routledge.
- Betson D. (2011). *Education for Peace: A Case Study*. Rotterdam, Netherlands: Sense Publishers.
- Borkowska A., Szymańska J., Witkowska M. *Przeciwdziałanie agresji i przemocy w szkole. Poradnik dla nauczycieli*, <http://www.bc.ore.edu.pl/dlibra/doccontent?id=559>.
- Cichosz W., Tyburska A. (2014). *Profilaktyka agresji i przemocy w środowisku rodzinnym i szkolnym*. „Studia Gdańskie” XXXV, s. 93–110. Ciecierska A., Zawadzka K. (2018).
- Ciecierska A., Zawadzka K. (2018). *Zaburzenia komunikacji werbalnej i niewerbalnej u dzieci*. Warszawa: Czelej.
- Deutsch M., Coleman P. T., Marcus E.C. (2006). *The Handbook of Conflict Resolution: Theory and Practice* (2nd ed.). San Francisco: Jossey-Bass.
- Janda W., *Przemoc w polskiej szkole – jak naprawdę wygląda*, https://www.ibe.edu.pl/images/prasa/przemoc_informacja_prasowa.pdf
- Janowska A., Karowska A. (2014). *Zaburzenia komunikacji werbalnej u dzieci w teorii i praktyce*. Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego.
- Johnson D.W. (2012). *Teaching Students to Be Peacemakers: Results of Five Years of Research on the Positive Peaceful Classroom Climate Program*. “The International Journal of Conflict Resolution Education,” No. 1(1), pp. 40–56.

- Kawka M. (2019). Zaburzenia komunikacji u dzieci i młodzieży. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Cure-Skłodowskiej.
- Kita B. (2015). Zaburzenia komunikacji: diagnoza i terapia. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Moczuk E. (2015). *Zjawisko przemocy w szkole jako problem społeczny w świetle badań empirycznych w szkołach powiatu mieleckiego*. „Nauka w służbie policji, nr 3/2015, s. 103–109.
- Noddings N. (2005). *Educating Moral People: A Caring Alternative to Character Education*. New York: Teachers College Press.
- Ostojski J. (2012). *Violence and aggression in the school environment in the opinion of teachers. Violence and aggression in the school environment in the opinion of teachers*. „Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis,” 109, pp. 81–98.
- Reardon B.A. (1988). *Comprehensive Peace Education: Educating for Global Responsibility*. New York: Teachers College Press.
- Solomon G., Nevo B. (2002). *Peace Education: The Concept Principles, and Practices Around the World*. New York: Routledge Falmer.
- Siemieniecki B., Wisniewska-Nogaj L., Kwiatkowska W. (2020). Agresja—zjawisko, skutki, zapobieganie Perspektywa pedagogiki kognitywistycznej, psychoprofilaktyki oraz edukacji moralnej.

This article is an open access article distributed under the terms and conditions of the Creative Commons Attribution

(CC BY-ND 4.0 International) license • <https://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0>



ANITA GARBAT¹

Jan Kochanowski University of Kielce, Poland

ORCID 0000-0002-1466-0152

AGNIESZKA SZPLIT²

Jan Kochanowski University of Kielce, Poland

ORCID 0000-0002-5756-6393

Received: 30.05.2023; revised: 26.07.2023; accepted: 27.07.2023

SUPPORT FOR CHILDREN COMING FROM UKRAINE BASED ON ANALYSIS OF EDUCATION BOARD WEBSITES IN POLAND

WSPARCIE DLA DZIECI PRZYBYWAJĄCYCH Z UKRAINY W ŚWIELE ANALIZY STRON INTERNETOWYCH KURATORIÓW OŚWIATY W POLSCE

Streszczenie: Po wybuchu wojny Rosji z Ukrainą rząd polski podjął natychmiastowe działania w celu przyjęcia i udzielenia pomocy dzieciom z terenów dotkniętych konfliktem zbrojnym. Zgodnie z polskim prawem każde małoletnie dziecko cudzoziemców ma prawo do bezpłatnej nauki oraz pomocy psychologiczno-pedagogicznej. Celem opisanych badań jest ustalenie, jakie informacje o wsparciu dla dzieci pochodzących z Ukrainy pojawiły się w pierwszych tygodniach wojny na stronach internetowych szesnastu kuratoriów oświaty w Polsce. Do zebrania danych wykorzystano netnografię, natomiast do ich analizy zastosowano metodę analizy dokumentów. Na podstawie przeanalizowanych dokumentów można zidentyfikować trzy główne podmioty wsparcia, które tworzą instytucje rządowe i organizacje pozarządowe oraz wolontariusze. Formy wsparcia obejmują zarówno indywidualne aktywności (porady, diagnozy, konsultacje), jak i zbiorowe (warsztaty, szkolenia, konferencje). Oferowana pomoc wymaga od realizujących ją nauczycieli, pedagogów, psychologów wysokich kompetencji międzykulturowych, niezbędnych do dialogu z drugim człowiekiem.

-
- 1 **Anita Garbat** is an Assistant Professor at the Faculty of Pedagogy and Psychology at Jan Kochanowski University in Kielce. Her research interests include pedeutology, media pedagogy, the history of education, and school blogging. Address e-mail: garbat.anita@gmail.com.
 - 2 **Agnieszka Szplit** is a professor at Jan Kochanowski University in Kielce, a methodologist with extensive teaching and coaching experience. Her research interests include pedeutology, teacher education, language education, early childhood, and pre-school education. Address e-mail: agnieszka.szplit@gmail.com.

Słowa kluczowe: migracje, wojna w Ukrainie, pomoc psychologiczno-pedagogiczna, kuratorskie strony internetowe, kompetencje międzykulturowe, dialog

Abstract: After the outbreak of the war between Russia and Ukraine, the Polish government took immediate action to receive and help children from areas affected by the armed conflict. Under the Polish law, every underage foreign child has the right to a free education and psychological-pedagogical assistance. The goal of this article is to establish what information about support for children coming from Ukraine was published in the first weeks of the war on the websites of the sixteen school boards throughout Poland. Internet sources and the document analysis method for gathering and analyzing data were used in this study. The authors have identified three main sources of support: that offered by governmental institutions, by non-governmental organizations, and by volunteers. The forms of support are both individual activities (advice, diagnosis, consultations) and collective activities (workshops, training, conferences). Teachers, pedagogues, and psychologists who support the migrant children and families need to have high intercultural competencies, which are crucial for intercultural dialogue.

Keywords: migration, war in Ukraine, psychological-pedagogical assistance, education board websites, intercultural competences, dialogue

Introduction

Mass migration is not a new phenomenon, although for the past few years its intensity has been particularly strong and it has become a cause for concern in many societies (Bauman 2016, pp. 12–15). Looking at the history of nations, we can see that migration has been associated with the fulfillment of various needs, such as improving one's livelihood ("migrating for bread"). But just as often migration involves seeking protection from violence, enslavement, or war (Kula 2014, p. 10). Ryszard Kapuściński wrote, "It is hard to justify wars; I think everyone loses them, because it is a defeat for the human being. It exposes his inability to come to terms, to empathize with the Other, to be kind and reasonable."

On February 24, 2022, the media reported on the invasion of Ukraine by Russian troops. Numerous reception and information points were set up along the Polish-Ukrainian border to provide basic assistance to refugees. As stated on the official Twitter (now called X) profile of the Border Guard (#Support UA, Twitter, Border Guard), more than 3.5 million refugees from Ukraine have crossed the Polish-Ukrainian border since the day of Russia's aggression through May 26, 2022. The majority have been mothers with children, and most do not know the Polish language. In Polish kindergartens alone, by October 3, 2022, there were more than 41,000 children from Ukraine (Szplit, Tamborska 2022, p.145). Polish legislation guarantees any foreign child who is not of legal adult age the right to a free education and psychological-pedagogical assistance. Poland has created an extremely flexible system for admitting Ukrainian students to Polish schools. Children can take advantage of remote education and further their education in the Ukrainian system,

or study in the Polish system, in preparatory or class divisions (lecture by Minister Przemysław Czarnek at the Akademia Kultury Społecznej i Medialnej, 2022).

The implementation of compulsory schooling by children with war trauma requires, first and foremost, that they feel safe and calm. Very often, after exposure to a physical or psychological traumatic event, which war undoubtedly is, serious anxiety disorders develop. This can result in significant limitations in social functioning. Post-traumatic stress disorder (PTSD) causes the traumatic experience to be re-experienced by the person through recurring memories. Very often, individuals suffering from a past trauma avoid places, sounds, and smells that remind them of the traumatic event. Thus, various ways are being sought to effectively help those affected by PTSD (Zimbardo et al. 2013, Levine 2015). In view of the situation caused by Russia's war with Ukraine and the arrival of preschool and school-age children in our country, it has become necessary to analyze their situation in the context of the support that the Ministry of Education and Science has organized for them within the Polish school system.

It is worth considering, therefore, whether Polish schools, teachers, students, and their parents/guardians are prepared for intercultural dialogue with the "Other" (Januszewska 2023). Indeed, the attitudes and behaviors of the school community are key to building and developing intercultural competence, which involves acting sensitively to the needs and expectations of individuals from other cultural backgrounds (Dobrowolska 2015, p. 10). Official documents are not enough to make the process involved in organizing support for children arriving from Ukraine due to the war truly effective. Intercultural communicative competence (as defined by Byram 2012) is especially needed, and so is ongoing support for representatives of institutions and entities that are designated to provide assistance. Interculturalism is the penetration and exchange of the values of different cultures. These are formed through interaction and education, which should aim at dialogue (Levey 2012, p. 218). According to Jerzy Nikitorowicz, dialogue as a means of communication is supposed to aid mutual learning, understanding, and supporting (2018, p. 84).

Methodology

Nowadays, the space associated with the internet is becoming an extension of real space and a kind of metamorphosis of it. "Virtual space" offers the possibility of unlimited expansion and interaction. Many social processes occur much faster and function simultaneously in both traditional and virtual reality (Przeclawska 2000). In the literature related to media a website, a web page is defined as a file or a set of related files written in HTML, located on a web server at a common address. A website can contain text information, graphics, videos, as well as references (links) to other places on the web (Jasionowicz 2006). It is worth noting that people use the internet selectively, with hypermedia and hyperlinks. Thus, we are aware that the analysis of entries from curatorial websites in the context of proposals for

support for children arriving from Ukraine is incomplete and needs to be expanded to include other fields of research that emerge from the numerous active links redirecting the reader to the websites of institutions or individuals involved in the organization of support, i.e.: psychological and pedagogical counseling centers or the Children's Rights Advocate (in Polish, Rzecznik Praw Dziecka).

The research goal was to find out what support for Ukrainian children was organized by the education superintendency (curatorial) offices during the first month of Russia's war with Ukraine, that is, from February 24, 2022, to March 24, 2022, based on an analysis of documents posted on the websites of all sixteen offices. The specific objectives are to answer the following three research questions:

1. What documents on support for children arriving from Ukraine have been posted on the websites of the sixteen educational (curatorial) offices in Poland?
2. Who organized and provided support for children arriving from Ukraine?
3. What form did the support provided to refugee children take?

Virtual ethnography—which is referred to in the literature as “network ethnography,” “digital ethnography,” “internet ethnography,” and “netnography,” was used to collect data from websites. As Dariusz Jemielniak points out, “virtual ethnography also indirectly expands knowledge about certain aspects of human life that do not necessarily reveal themselves in the non-virtual world, although they manifest themselves in online interactions” (2013, p. 99). The process of data collection is an extremely important stage of the work, as it requires organizing the collected material and archiving it (Kozinets 2012, pp. 153–155).

Entries from sixteen websites were archived and arranged in sixteen tables. The full group, meaning the websites of all sixteen curatorial offices, was selected for the study: the Lower Silesian Board of Education in Wrocław, Kujawsko-Pomorskie Board of Education in Bydgoszcz (archived page; link redirecting to the website of the Ministry of Education and Science), Lubelskie Board of Education in Lublin, Lubuskie Board of Education in Gorzów Wielkopolski, Łódzkie Board of Education in Łódź, Małopolskie Board of Education in Kraków, Mazowieckie Board of Education in Warsaw, Opole Board of Education in Opole, Podkarpackie Board of Education in Rzeszów, Podlaskie Board of Education in Białystok, Pomeranian Board of Education in Gdańsk, Silesian Board of Education in Katowice, Świętokrzyskie Board of Education in Kielce, Warmian-Masurian Board of Education in Olsztyn, Greater Poland Board of Education in Poznań, and West Pomeranian Board of Education in Szczecin.

The study lasted six months, from March 2022 to July 2022. Archiving entries from curatorial websites took two months and consisted of copying the content of the entries or creating a screen clipping (banners, flyers), and then placing the titles of the entries alone in tables in chronological order from February 24 to March 24, 2022. The research work consisted of analyzing archived entries and documents, and returning to the curatorial websites to confirm their presence.

Official documents are a very diverse set of sources, which, as a rule, are generally findable and available. Documents that are products of specialized offices are created as a result of the continuous registration of events—events that occur in a certain rhythm as well as one-time events. Normative acts (laws, regulations, rules, guidelines, etc.) are a special type of document (Szatur-Jaworska 2010). For the researcher, found documents can help in the search for answers to the research questions posed. Such a document, despite its imperfections, can be a valuable source of information (Luczewski, Bednarz-Luczeska 2012, pp. 177–181).

In the search for an answer to the first research question, the following documents were analyzed, among others: “Regulation of the Minister of Education and Science of March 21, 2022, on the organization of education, upbringing, and care of children and adolescents who are citizens of Ukraine”; the Law of March 12, 2022 on Assistance to Citizens of Ukraine in Connection with the Armed Conflict on the Territory of Ukraine; “Rules for the Admission of Foreigners to Polish Schools in the Context of the Current Situation in Ukraine”; as well as recommendations for teachers and school educators, practical tips for schools, welcome packets, letters from the Minister of Education and Science, and educational materials helpful in working with Ukrainian students.

Based on an analysis of the content of documents published on curatorial websites within a month of the outbreak of Russia’s war with Ukraine, it was possible to find answers to the second research problem concerning the organizers of support (government, NGOs, and volunteers) and its implementers (teachers, school counselors, students, parents and volunteers) and the third problem, which concerned the forms of support (consultations, workshops, training, conferences, language courses, creation of educational materials, assistance in caring for and teaching children).

Presented below are the various forms of support that governmental and non-governmental institutions organized, carried out by teachers, psychologists, educators, and volunteers undertaking individual as well as collective activities.

Support of schools, psychological and pedagogical counseling centers as well as teacher training institutions

A document prepared by the Ministry of Education and Science titled “How to Talk to Children and Students about the Situation in Ukraine: Recommendations for Teachers and School Educators,” was published in all sixteen Polish educational superintendencies immediately after the outbreak of the war. The text discusses various aspects of helping children from Ukraine. It particularly emphasizes the need to show empathy and provide a sense of security, as well as point out ways to cope with a psychologically difficult situation. Teachers were required to determine whether the student or his family needs help, and if so, they were expected to identify people and institutions able to provide appropriate support.

These recommendations highlighted the need to show proper respect to people of other nationalities and their culture, as well as the need to become familiar with the basic vocabulary in Ukrainian, Russian, and English to better communicate and help.

The education superintendents' websites also offered assistance for Ukrainian children with special educational needs (deafness, blindness, motor disabilities, intellectual disabilities, or multiple disabilities). Remedial classes were organized for children with profound disabilities.

Many of the curatorial websites include information on support from teacher training institutions. For example, the Lower Silesian superintendency posted active links to the offers of local teacher training centers and psychological-pedagogical clinics on working with Ukrainian students. The training courses included, among other things, working with emotions, crisis intervention and assistance; supporting children with depression and post-traumatic stress syndrome; and improving intercultural competence. The Małopolska Board of Trustees posted an offer from the Małopolska Teacher Training Center (Małopolskiego Centrum Doskonalenia Nauczycieli), which offered several training courses, of which the most noteworthy were those on improving teachers' intercultural competence, devoted to the culture of our neighbors. The Silesian Board of Trustees in Katowice posted information about a series of free lectures under the common theme: "I Have a Student from the East in My Classroom," prepared by the Teacher Training Center of the Polish Community Association (Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli Stowarzyszenie) and the Center for Polish Culture and Language at Maria Curie-Skłodowska University (Centrum Kultury i Języka Polskiego Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej). Particularly noteworthy is the presentation "Practical Tips for Welcoming Students from Ukraine to School" (*Praktyczne wskazówki na przyjęcie uczniów z Ukrainy do szkoły*) posted on the website of the school board of education in Katowice. It includes suggestions for conducting an initial interview about the child's situation and ways to integrate Ukrainian children into the school community. The presentation also emphasizes the need to hire a multicultural assistant and includes useful links to the Polish Migration Forum website, among others. In addition, the Board website includes the document "Example of a Welcome Packet for Ukrainian Refugees—Elementary School Students" (*Przykład pakietu powitalnego dla uchodźców z Ukrainy—uczniów szkoły podstawowej*). This packet included the calendar of the school year (holidays, days off); the daily school plan (school hours and breaks); a list of supplies needed at school (pen, notebook, drawing pad, etc.); guidelines for the use of the electronic diary; and information on the assistance available from teachers. It is worth noting that the information from this welcome packet has been translated into several languages.

The Świętokrzyskie Board of Education in Kielce has posted an entry on its website titled "How to Integrate Refugee Students into the School Community?" (*Jak włączyć uczniów uchodźców do społeczności szkolnej?*). This page links to the website

of the Świętokrzyskie Center for Teacher Training (ŚCDN), where materials are available to help teachers and school officials integrate Ukrainian students into the school community (Dobrołowicz, Garbat 2022).

Support from NGOs and volunteers

Foundations, associations, publishers, and individuals who are no strangers to the plight of refugees fleeing war have actively joined in the effort to support children arriving from Ukraine. The Faces of Depression Foundation (Fundacja Twarze Depresji) offered free remote psychological and psychiatric assistance in Ukrainian for Ukrainian citizens. The Lustr Biblioteki, in agreement with Ukrainian publishers Видавництво Mamino and БараБука BaraBooka, has provided free children's ebooks in Ukrainian.

Of particular note are the articles, lesson plans, and guides "Poland-Ukraine: Together at School" prepared by the Center for Civic Education (Centrum Edukacji Obywatelskiej). The materials have been grouped into five areas (teaching about the war and its consequences; integration of groups, classes and schools and intercultural support; adaptation and psychological support of people from Ukraine; language challenges; systemic support of the school).

In addition, a registration form for educational support of Ukrainian children and young people has been made available on the website of the Ministry of Education and Science, through which educational assistance can be offered and its form specified. The entry stresses that support from those who speak East Slavic languages will be particularly valuable. Information about the creation of volunteer bases is also on the curatorial websites. It is worth mentioning that all the education superintendencies' websites include an entry titled "Educational materials for use with Ukrainian students," which links to the Integrated Education Platform (Zintegrowanej Platformy Edukacyjnej), which includes ebooks and online materials for teaching all subjects.

Applications

The Polish government, immediately after the outbreak of the war, took intensive measures to welcome and provide multifaceted assistance to children from war-affected areas. It established a Refugee Education Council (*Radę ds. edukacji uchodźców*) and held numerous on-site and online meetings to provide information about educational opportunities and psychological and pedagogical assistance for Ukrainian children.

The documents posted on the websites of the boards of education in Poland were made available in most cases in a tab containing current entries, which made it significantly more difficult to reach interesting materials, especially if they were published a few days earlier. The website of the Silesian Board of Education

in Katowice deserves special mention in terms of solutions facilitating access to the documents sought. In the active “Help for Ukraine” banner, six categories were created to organize the process of searching for information. In the context of ongoing research, it would be appropriate to consider the most user-friendly and practical way for foreigners to post documents on the curatorial website.

Based on archived entries and documents from the websites of sixteen school boards in Poland, it was possible to identify the implementers of support, i.e., institutions, organizations, and entities through which assistance was provided to children arriving from Ukraine. Support came from government institutions, but also non-governmental organizations, with volunteers actively involved in the activities of one and the other. Among the organizers of support, schools, psychological and pedagogical clinics, and teacher training centers, as well as foundations and associations play a particularly important role. Organized forms of support are both individual and collective (consultations, pedagogical-psychological diagnoses, workshops, conferences), which makes it possible to more effectively help children and families arriving from Ukraine.

Schools, psychological and pedagogical counseling centers, and public and non-public teacher training centers can play a significant role in the process of organizing support for students arriving from Ukraine, provided that the people implementing the guidelines have very high interpersonal competence (Madalińska-Michalak 2013, pp. 243–245). Meanwhile, based on researching and observing of the work of Polish teachers, one can see a shortage of educators able to effectively provide pedagogical assistance to children and families arriving in Poland. A similar problem has been emerging for years in other countries, which face difficulties arising from the need to integrate large groups of regularly arriving immigrants into the educational system. What is termed “culturally adaptive teaching” (Hramiak 2015) requires teachers to be highly culturally sensitive and adapt the teaching process, which must meet the needs of culturally diverse students. Full integration of culturally diverse people requires specific teacher training (Watkins, Noble 2022) and the creation of curricula in which a multicultural perspective becomes an integral component as in Finland (Zilliacus 2017).

A separate issue that is extremely important in working with foreign children and their parents is the attitude of teachers toward interculturalism (cf. Yilmaz 2016). These require several changes, which should begin with the education system for school teaching staff. This system should build teachers’ cultural sensitivity and develop their intercultural competence (Dobrowolska 2015). Creating a space for the coexistence of cultures—i.e., supporting the assimilation processes of immigrants (Lesar et al. 2006)—requires organizing conditions for the acquisition of these competencies through, among other things, demonstrating the complexity of human destinies and forming attitudes of kindness (Barton, Ho 2020) and understanding between people from different cultures (Nikitorowicz 2020). It is necessary to be guided by tolerance and dialogue, which allow us to overcome

fears, stereotypes, and lead to a creative meeting, rather than to indifference or hostility (Nikitorowicz 2022). The process of forming intercultural competence is extremely complex and is based on knowledge and skills from various fields (pedagogy, psychology, sociology, etc.). The acquisition of intercultural competence can sometimes take a lifetime (Głazewska 2020). Therefore, it would be especially important to ensure a high level among teachers, educators, and psychologists who implement solutions to support the process of adaptation and integration of foreign children.

Bibliography

- Barton K.C., Ho L.Ch. (2020). *Cultivating sprouts of benevolence: a foundational principle for curriculum in civic and multicultural education*. "Multicultural Education Review," nr 12(3), s. 157–176.
- Bauman Z. (2016). *Obcy u naszych drzwi*, trans. Mincer W., Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Byram M. (2012). *Language awareness and (critical) cultural awareness—relationships, comparisons and contrasts*. "Language Awareness", nr 21, s. 5–13.
- Dobrołowicz, J. Garbat, A. (2022). *Pomoc, integracja i wsparcie edukacyjne dzieci z Ukrainy w świetle analizy strony internetowej Świętokrzyskiego Kuratorium Oświaty w Kielcach*. W: Zbróg Z. (ed.). *Dzieci z Ukrainy—pomoc, integracja i wsparcie edukacyjne w przed-szkole, w szkole i w instytucjach samorządowych*. Kielce: KTN.
- Dobrowolska B. (2015). *Postawy nauczycieli wobec edukacji międzykulturowej a kultura szkoły. Studium społeczno-pedagogiczne*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Głazewska E. (2020). *Wartość kompetencji międzykulturowych*. „Annales Universitatis Mariae
- Curie-Skłodowska, section— Educatio Nova", t. 5, s. 327–341, <https://journals.umcs.pl/en/article/view/10291/pdf> (accessed May 30, 2023).#Pomagamy UA, Twitter, Straż Graniczna, https://twitter.com/Straż_Graniczna?ref_src=twsrc%5Egoogle%7Ctwcamp%5Eserp%7Ctwgr%5Eauthor (accessed May 30, 2023).
- Hramiak A. (2015). *Applying the framework for culturally responsive teaching to explore the adaptations that teach first beginning teachers use to meet the needs of their pupils in school*. "Cogent Education," nr 2, s. 1–14.
- Januszewska, E. (2023). *O spotkaniu z Innym*, W: Paluch M. (ed.). *Słownik wyrazów ratujących życie*. Warszawa: UKSW.
- Jasionowicz, M., (2006). *Strona www*, W: Pisarek W. (ed.). *Słownik terminologii medialnej*, Kraków: Universitas.
- Jemielniak D. (2013). *Netnografia, czyli etnografia wirtualna—nowa forma badań etnograficznych*, „Prakseologia", nr 154, s. 97–116, <http://cejsh.icm.edu.pl/cejsh/element/bwmeta1.element.desklight-fboecbb3-c67d-4d66-9410-86c3a1d35210> (accessed May 30, 2023).
- Kapuściński R. (2006). *Ten Inny*. Kraków: Wydawnictwo Znak.

- Kozinets R. (2012). *Netnografia. Badania etnograficzne online*, trans. Brzozowska-Brywczyńska M., Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Kula M. (2014). *Kartki z socjologii historycznej*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Lesar I., Cuk I., Pecek M. (2006). *How to Improve the Inclusive Orientation of Slovenian Primary School: The case of Romani and Migrant Children from Former Yugoslavia*. "European Journal of Teacher Education", nr 29 (3), s. 387–399.
- Levine P.A. (2015). *Uleczyć traumę*, trans. Mazurczak Z., Warszawa: Wydawnictwo Czarna Owca.
- Levey G.B. (2012). *Interculturalism vs. Multiculturalism: A Distinction without a Difference?* "Journal of Intercultural Studies", nr 33 (2), s. 217–224.
- Łuczewski, M. Bednarz-Łuczewska, P. (2012). *Analiza dokumentów zastanych*. W: Jemieliński D. (ed.). *Badania jakościowe. Metody i narzędzia*, t. 2. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Madalińska-Michalak J. (2013). *Emocje i praca nauczycieli. Rozwój kompetencji emocjonalnych nauczycieli a jakość szkoły*. „Studia Dydaktyczne”, 24/25, 235–252, <https://docplayer.pl/24830024-Edukacja-emocjonalna-aspekty-teoretyczne.html> (accessed May 30, 2023).
- Nikitorowicz, J. (2020). *Ku globalnemu paradygmatowi współistnienia kultur w warunkach ustawicznych migracji*. „Kultura i Edukacja”, nr 3, s. 17–31: http://cejsh.icm.edu.pl/cejsh/element/bwmeta1.element.ojs-doi-10_15804_kie_2020_03_02 (accessed May 30, 2023).
- Nikitorowicz, J. (2022). *Kultura pokoju jako zadanie edukacyjne w ustawicznym procesie kształtowania się tożsamości*. W: Kryńska E. J., Kalisz Ł., Suplicka A. (ed.). *Dziecko w historii—między godnością a zniewoleniem*. T. 2. Białystok: Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku.
- Nikitorowicz J. (2018). *Odpowiedzialność edukacji za kreowanie dialogu międzykulturowego*. „Nauki o Wychowaniu. Studia interdyscyplinarne”, nr 1, s. 76–88, <https://czasopisma.uni.lodz.pl/wychow/article/view/3812/3339> (accessed May 30, 2023).
- Przećławska, A. (2000). *Przestrzeń życia człowieka—między perspektywą mikro i makro*. W: Przećławska A., Theiss W. (red.). *Pedagogika społeczna. Pytania o XXI wiek. Pamięci Profesora Ryszarda Wroczyńskiego*, Warszawa: „Żak”.
- Szatur-Jaworska, B. (2010). *Metody zbierania danych—analiza dokumentów*. W: Szatur-Jaworska B. (ed.). *Ewaluacja w służbach społecznych*. Warszawa: Mazowieckie Centrum Polityki Społecznej, http://rszarf.ips.uw.edu.pl/ewalps/teksty/podrecznik_ips9.pdf (accessed May 30, 2023).
- Szplit A., Tamborska, P. (2022). *Budowanie środowiska dwujęzycznego w polskim przedszkolu jako przykład procesów integracyjnych – analiza przypadku*. W: Zbróg Z. (red.). *Dzieci z Ukrainy—pomoc, integracja i wsparcie edukacyjne w przedszkolu, w szkole i w instytucjach samorządowych*, Kielce: KTN.
- Stworzyliśmy niezwykle elastyczny system przyjęcia do szkół ukraińskich dzieci—wykład ministra Przemysława Czarńka w Akademii Kultury Społecznej i Medialnej (MEiN wpis z 18.05.2022), <https://www.gov.pl/web/edukacja-i-nauka/stworzyliśmy-niezwykle-elastyczny-system-przyjęcia-do-szkół-ukraińskich-dzieci--wykład-ministra-przemysława-czarńka-w-akademii-kultury-społecznej-i-medialnej> (accessed May 30, 2023).

- Watkins M., Noble G. (2022). *Reconstituting teachers' professional knowledge: using Cultural Studies to rethink multicultural education*. "Continuum", nr 36(5), s. 671–684.
- Yilman F. (2016). *Multiculturalism and multicultural education: A case study of teacher candidates' perceptions*. "Cogent Education", nr 3, s. 1–13.
- Zilliacus H., Holm G., Sahlström F. (2017). *Taking steps towards institutionalising multicultural education—The national curriculum of Finland*. "Multicultural Education Review," nr 9(4), s. 231–248.
- Zimbardo P., Sword R., Sword R. (2013). *Siła czasu*, trans. Cybulko A., Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

MARTA KRUPSKA¹*University of the National Education Commission, Krakow, Poland*

ORCID 0000 – 0001 – 9990 – 5683

Received: 31.05.2023; revised: 21.07.2023; accepted: 22.07.2023

THE DEPENDENCE OF THE CHILD AS A VALUE FOR REFLECTION ON PEACE IN LIGHT OF THE CONCEPT OF THE PEDAGOGICAL RELATIONSHIP—INSPIRED BY THE THOUGHT OF MAX VAN MANEN AND LENNART VRIENS

DOŚWIADCZENIE ZALEŻNOŚCI DZIECKA JAKO WARTOŚĆ DLA REFLEKSJI NAD POKOJEM W ŚWIEŁE KONCEPCJI RELACJI PEDAGOGICZNEJ INSPIROWANEJ MYŚLĄ MAXA VAN MANENA ORAZ LENNARTA VRIENSA

Streszczenie: Problematyka podjęta w przedstawionej pracy jest ściśle związana z rozwojem idei relacji pedagogicznej, zajmującej szczególnie ważne miejsce w zainteresowaniach badawczych współczesnych przedstawicieli pedagogiki fenomenologicznej na świecie takich jak Max van Manen, Tone Saevi czy Carina Henricsson. Przywołani badacze w szczególnie istotny sposób inspirują się tradycją badawczą tzw. Szkoły w Utrechcie oraz koncepcją „phenomenology of practice”, którą rozwinął uczeń Martinusa Langevelde, Max van Manen. Łączy ich wpływ Emmanuela Levinasa, a rozwijana przez nich koncepcja relacji pedagogicznej w centrum swojej etycznej perspektywy stawia zależność i kruchość dziecka oraz odpowiedzialność dorosłego. Problematyka heteronomii w relacji pedagogicznej odsłania swoje ogromne znaczenie dla rozwijanej w perspektywie fenomenologicznej i egzystencjalnej pedagogicznej problematyki pokoju. Druga część artykułu koncentruje się na kilku inspiracjach płynących z badań Lennarta Vriensa, który prowadził badania nad żywym doświadczeniem dziecka w odniesieniu do wychowania dla pokoju. Wyniki przeprowadzonej analizy wyraźnie wskazują na ogromną potrzebę podejmowania dalszej refleksji nad tym, czym dla dziecka jest doświadczenie pokoju i jakiej wiedzy etyczno-pedagogicznej naprawdę potrzebujemy, by budować pokój. Każdy z nas indywidualnie jako osoba i jako wspólnota.

1 **Marta Krupska** is a doctor of social sciences specializing in pedagogy and a graduate of philosophical studies. She currently serves as an assistant professor at the Institute of Special Pedagogy at the University of the Commission of National Education in Krakow. She is also the author of the first monograph in Poland on Max van Manen's phenomenological pedagogy and his concept of pedagogical relations. E-mail address: marta.krupska@up.krakow.pl.

Słowa kluczowe: heteronomia, pokój, relacja pedagogiczna, Max van Manen, Tone Saevi, Carina Henriksson, Lennart Vriens

Abstract: The issues raised in this article are closely related to the development of the idea of pedagogical relationship. This idea occupies a particularly important place in the contemporary research interests of the main representatives of phenomenological pedagogy around the world, such as Max van Manen, Tone Saevi, and Carina Henriksson. Researchers are particularly inspired by the tradition of what is called the Utrecht School and the “phenomenology of practice” that students of Max van Manen and Martinus Langeveld developed, united by the influence of Emmanuel Levinas. Their ethical perspective on the pedagogical relationship places the child’s dependence or fragility and the adult’s responsibility at the center. The issue of heteronomy in the pedagogical relationship reveals its great significance for peace pedagogy developed in a phenomenological and existential perspective. The second part of the article draws upon inspiration from the research of Lennart Vriens on the lived experience of the child in relation to educating for peace. The results of the analysis clearly indicate a great need for further reflection on what peace is for children, and on what ethical and pedagogical knowledge we really need to build peace. This touches each of us individually and as a community.

Keywords: heteronomy, peace, pedagogical relation, Max van Manen, Tone Saevi, Carina Henriksson, Lennart Vriens

Introduction

The issues raised in this article are closely related to the development of the idea of pedagogical relationship. This idea occupies a particularly important place in the contemporary research interests of the main representatives of phenomenological pedagogy around the world, such as Max van Manen, Tone Saevi, or Carina Henriksson. In the hermeneutic-phenomenological and existential perspective these thinkers developed, educational theory and practice both require a sensitive approach to an ever-deeper understanding of the child’s experience. This requires that we embrace reflection on the lives that children lead in a variety of cultural, social, and familial environments. It also points to needs, goals, and spaces for experiencing the world (education and play), as well as the technologies and media that absorb young people and children, to which the modern world “exposes” them. Pedagogical theory and practice, as it were, anticipate the rational (scientifically codified and evaluated), rigorous knowledge that child psychology, sociology, ethnography, and philosophy will develop. As Max van Manen points out, at the heart of this knowledge is the conviction that pedagogy is essentially an ethics-in-relationship. Its basis is the ability to distinguish between what is right and wrong, or appropriate and inappropriate, toward the person entrusted to our care and concern. It is an ethical requirement to know how to act in the best interests of the child before us (Van Manen 2015, p.195). The basis of ethics understood in

this way, in relationship with the child, is the child's dependence and the adult's responsibility.

Thus, the proposed approach points to an interpretive and moral orientation toward the relational dimension of pedagogy, as well as concrete, practical action and reflection on practice and *in practice*. This orientation places the relationship linking teacher and student at the center of the existential dimension of teaching. Otto Bolnow emphasizes that existence is at the heart of the phenomenological understanding of education (Bolnow 1987). This phenomenological and existential dimension of pedagogical reflection opens the door to a pedagogical focus on the educational meaning of life crisis and educational discontinuity. It invites a phenomenological analysis of the phenomenon of crisis, death and dying, security, peace, the person and education, and education as an existential encounter (Saevi 2014, pp. 24–25). Of relevance to the issue at hand, this phenomenological perspective is at the heart of the lived experience of childhood as a pedagogical-critical space for reflection on the contemporary shape of pedagogical and educational practice. The existential and phenomenological qualities of the educational process direct our attention to the experience of care, to the *pathic experience*, to aspects of the child's life experience that relate to suffering. These aspects provide the foundation for the idea of the pedagogical relationship developed by Max van Manen, Tone Saevi, Steven R. Smith, or Carina Henricsson.

In the work of Max van Manen, as in the work of Steven Smith and Tone Saevi (Smith, Saevi 2005), the influence of the thought of Emmanuel Levinas is traceable. His understanding of the category of the Other becomes the framework for the presentation and deep understanding of the concept of the pedagogical relationship from the point of view of the encounter between the "I" of the adult and the "other" of the child. The concept of the pedagogical relationship that these thinkers develop thus places the child's dependence and fragility at the center of its ethical perspective.

A relationship in weakness

With the attempt to restore the humanistic dimension, we begin to consider the teacher as an intermediary between the student and moral/ethical issues—the teacher is an intermediary who uses practical, professional language in this field. Max van Manen's pedagogical thought most clearly reveals its significance when we realize that pedagogy does not have its own advanced moral language. This indeed makes the specific goals and tasks of teaching and understanding education extremely difficult (Van Manen 2000, pp. 319–320). A proven, recognized language of morality in this sphere would allow a teacher to think of his or her daily practice first and foremost as the pedagogical interaction we have, to transcend our "primitive" discourse, to have truly deep conversations, and to teach children the language of morality (Van Manen 2000, pp. 319–320).

It is worth noting here that, in Max van Manen's understanding, this advanced moral language of pedagogy at its root gradually reinvented the categories of the child's care and dependency. The researcher uses the term "pedagogy" to bypass many assumptions and criteria meant to approximate educational issues. Van Manen uses the concept of pedagogy as a key to open the door to other phenomena that form the shape and identity of the modern world of education, such as pedagogical understanding, tact, pedagogical situation, and relationship (Van Manen 2016, pp. 37–38). As he stresses, ethical reflection in pedagogy must be found not in abstract, theoretical discourses and analytical systems, but in the living world, where a newborn is embraced with a look by his mother, where a father calmly stops a child from blindly entering a street intersection, where a teacher winks at a student to confirm that a task has been well done. Pedagogy is not just a word, a name, a concept, or a category. The word pedagogy brings something into existence, calls something into being. It is grounded deeply in the nature of the relationship between adult and child. And in this sense, it is not only defined as a certain kind of relationship or way of doing things, but allows the encounter, relationship, situation, and activity to *be pedagogical* (Van Manen 2016, p. 31). Once again, let's emphasize that what allows it to be pedagogical is the child's dependence and the adult's ethical obligation to respond to it.

What relevance does this have to the task before pedagogy, which is to understand more and more deeply the issue of peace? Pedagogical ethical reflection is meant to help us identify the essence of true childrearing and teaching. It directs us to the inner nature of the child's being and becoming. It directs us to the nature of the values and meaning of teaching and parenting. It is important to remember that pedagogy builds its cognitive attitude toward the object of its interest in a different way than any research field. Van Manen asks, what motivates cognitive interest in the child? (Van Manen 1994, p. 45). In the context under discussion, the issue of peace needs a new language of pedagogy. This, in turn, cannot refer strictly to the technique of teaching, the production of learning objectives, programs, and related competencies. Its source lies in the deep conviction that pedagogy as it is understood today must deal primarily with the personal, relational, and ethical aspects of teaching and educating young people (Van Manen 1994, p. 45).

Let's emphasize again: pedagogy is not just a technique or an approach to teaching. Within its framework we do not speak only about what happens in schools or other educational institutions. Instead, we will find it in the sphere of influence (intentional and unintentional) that a person or group of people exerts on others. And only to that extent is it able to meet the desire for an ever-deeper understanding of the experience of peace and its construction. Following this intuition, we still need support in the process of getting out of a certain impasse. The traditional understanding of moral experience has always been formed in a strong connection with an external source of moral norms, such as ideas of God, goodness, and responsibility to the community and to children—justified and

developed in relation to objectively existing norms and values. In the postmodern perspective, the focus is on what is true and foundational for me in relation to my roots, the originality of my own history, and therefore what only I can discover and express. By clarifying my own history, I am at the same time defining identity and actualizing the individual potential inherent in me (Van Manen 1992, p. 252).

For pedagogy, this would mean that it would remain undeniably self-referential. The ideal of freedom and autonomy centered on the self carries the expectation that the discovery and expression of our identity will be accompanied by respect for the distinct individual identity of others. However—and herein lies the problem—this does not mean, after all, that we must lose sight of another (higher) level of values, where the content of our values, beliefs, and ethical commitments loses this self-referential point. Such a trend is clearly indicated by Max van Manen. Interest in one's own self is placed at the center, and this defines notions of authenticity and personal autonomy. The content of the norms and meanings to which pedagogy points and refers is not to be found in the narrative search for authenticity and self-actualization. This is because the meaning of pedagogy is not hidden in relation to personal autonomy; its source is heteronomy (Van Manen 1992, p. 254).

Van Manen stresses that the concept of heteronomy describes something that goes far beyond the principles of authenticity and autonomy that are defined today. Beyond this, even as the educator is invited to write his or her own story, the voices that remain quiet are those of children. The child's dependence, with which adult responsibility is inherent, lies at the heart of our relationship with the child we meet, teach, or educate. It relates to the call of this other person, this child, and this is what establishes our personal responsibility. Heteronomy is the other side of autonomy: it means being called by or being dependent on something that comes from outside. This creates a clear contrast with the concept of autonomy understood as "living within one's own rights." We can therefore speak of the child's dependence as being hidden at the very heart of the vocation entrusted to pedagogy (Van Manen 1992, p. 254).

When we frame the question of the pedagogical relationship this way, the problem of reference to external social forces ceases to be a key issue. What comes to the fore is the ethics of the pedagogical relationship as such, and this issue of the "otherness" of the child or young person and his/her vulnerability and sensitivity. Max van Manen has noted with great insight that it is only in the face of ethics, the source of which is the relationship, that this vulnerability of the other becomes a weak point in the armor of the egocentric world (Van Manen 2015, p. 202). In the pedagogical perspective, this weak spot, this vulnerability, is grasped from the point of view of how the adult interprets the child's subjective situation and his intentions directed toward him, to what extent he can respond to a situation that the child or young person is unable to communicate. As an important example of this path of pedagogical thinking inspired by the ethics of Emmanuel Levinas. It is also worth mentioning the work of Tone Saevi and Hauservaag, which asks

the question of how the child is perceived in the adult world in the pedagogical relationship, as “the same” or as the Other? The answer is clear: our challenge, as adults and pedagogues, is to become more attentive to the child’s experience and to recognize the child’s total otherness. This is precisely the necessary condition for pedagogical practice in relationship (T. Saevi, H. Hausevaag 2009).

Pedagogy and peace

Learning about and understanding the nature of childhood, which is not infrequently studied from the perspective of sociology or history, clearly indicates the need for pedagogical and phenomenological insights into childhood, into who the child is and what childhood is. For philosophy and theory of education, for reflection on education, the perspective of the child is necessary, though often bypassed. In response to this research need in the development of the European *human science research* tradition, it was undertaken by (among others) what is termed the Utrecht School, one of whose most important representatives was Martinus Langeveld. A contemporary heir is Max van Manen. The Utrecht School is referenced today by the aforementioned researchers, who develop the ideas of pedagogical relations (Levering, Van Manen 2002, p. 283).

For the matter at hand, it is worth noting the work of Lennart Vriens, a researcher also associated with the Utrecht School, who has conducted research on the lived experience of the child in relation to education for peace (Levering, Van Manen 2002, p. 283). Vriens emphasizes that a child’s experience and awareness of war and peace is different from that revealed by adult perception. The question of what the concepts of peace, social discontent, and violence mean to children is necessary to ask, if adult society really wants to confront children and adolescents with these problems. Every child experiences situations that do not originate from peace and do not give birth to peace (Vriens 1984, p. 362). Vriens points to six characteristics for a deeper understanding of the child’s experience:

1. Children are confronted daily with the presence of relationships based on inequality due to the mere fact that they are smaller.
2. Children have a much smaller perspective of power (strength, influence, authority).
3. Their environment (social, but more broadly, the reality that surrounds them) is limited; they are unable to see far away.
4. Children need a sense of security to be able to develop; children have a huge need for security.
5. Children are less independent, less able to handle responsibility.
6. Children are dependent on adults and are in a relationship of inequality with them (Vriens 1984, p. 383).

The analyses conducted strongly emphasize the importance of a particular attitude: people who are prepared and capable of working for peace are capable

and prepared to enter deeply into the problems affecting the world. They exhibit such qualities as emancipation, the capacity for critical judgment, openness to information, solidarity, active availability (to democracy), the ability to defend themselves against manipulation, and being aware of prejudices and superstitions (Vriens 1984, p. 383).

How do we teach and raise a child in a violent and threatening culture that is devoid of a focus on meaning and significance? This question is also an adult's attempt to find answers to his own problems, insecurities, lack of hope and basic trust, or strong fear for the fate of the world and humanity. Education for peace requires deeper insight into the child's knowledge, consciousness, experiences, and feelings connected with peace and war. It is necessary to ask, questions, to discuss the concepts, philosophy, and theory of education, and to direct attention to the feelings that accompany the child's daily experience in this area (Vriens 1984 p. 383).

The question of the continuation of humanity's existence creates a fundamental sense of uncertainty that has a tremendous impact on the upbringing of children. Vriens defines pedagogy as a dialectic between the value of being a child and the task of preparing the child for the future. In a fairly stable society, this preparation is defined more strongly by the present than any vision of the future, as social change is slow. However, we are confronted with a thousand additional dimensions, processes of enormous importance for pedagogy in recent decades. Societies are confronted not only with rapid changes, but with the potential destruction of humanity (Bouver 1989, p. 263).

This coupling of pedagogy and peace for Vriens is an anthropological choice to make living in peace the explicit goal of pedagogy. Therefore, it is necessary to build an anthropology of peace or an anthropology of hope, on which modern pedagogy would find the proper ground for development. This anthropological vision should allow itself to be guided by such criteria as:

- Has the pedagogical dimension of such a future vision been considered?
- Has sufficient emphasis been placed on social (political), humanistic and moral values?
- Is there space in such a vision for alternative viewpoints?
- Are there visible points of contact in the pedagogical reflection present in this vision? (Bouver 1989, pp. 263–264)

The child's development of a relatively harmonious relationship with his parents, the time to experience a proper childhood, the absence of the burden of social problems, and the uncertainty of existence—these determinants of development are constantly confronted with reality, on many levels. Adults' protection of a child's sense of security (guaranteeing this protection), the unquestionable continuation of social life, the value of being a child and living in a world of children that is free from adult concerns, the space to develop, to grow, to experiment—all of this has ceased to exist in recent decades (Bouver 1989, p. 264).

The fears and anxieties of the adult world have invaded and are present in the world of children. Even if not directly, children feel the fears and insecurities of parents, teachers, and peers. We can no longer speak of growing up protected from the anxieties of adult society. Vriens suggests that modern pedagogy has two fundamental tasks:

- a. Encouraging acceptance of the idea that all people share responsibility for the continuation of life on earth and for the societies that make it possible;
- b. Convincing people that raising children means goal-oriented education, or in other words, the meaning of life (Bouver 1989, p. 264).

It is also worth noting that Lennart Vriens, along with a group of other researchers that include Arja Puurula, (University of Helsinki, Finland), Sean Neill, Lisa Vasileiou, Chris Husbands and Peter Lang (University of Warwick, UK), Yaacov J. Katz, Shlomo Romi (Bar-Ilan University, Israel), Isabel Menezes (University of Porto, Portugal), have also developed a research project on attitudes toward emotional education. In the article *Teacher and Student Attitudes to Affective Education: a European collaborative research project*, the researchers show the extent to which the analyses conducted introduce significant aspects into the theoretical understanding of emotional education (Puurula, Neill, Vasileiou, Husbands, Lang, Katz, Romi, Menezes, Vriens 2001, p. 179). They clearly reference the ethics and category of care, understood, however, in an original, separate, authorial way, referring, among other things, to the thought of Max van Manen. How, then, to unveil the meaning of teaching in contemporary discourses in the field of education and professional practice, which is often enmeshed in excessive rationalism, scientism, corporate management style, and strict focus on measurable results, as van Manen wrote (Van Manen 2000, p. 215)? The distinctions drawn between the various traditions attempting to define, explore, and shape the learning process are clear and visible in the metaphors describing the role and experience of the teacher and student: the teacher is an entrepreneur, or service provider. When we put it this way, the student is a customer. Describing the teacher as a leader, we begin to see the student as an employee, and so on. Max van Manen's philosophical position defines the teacher first and foremost as a person who is the source of moral action, defending the concept of pedagogy, and pedagogy as a research discipline and area of professional practice. The most important postulate here is the belief that caring is and should be a key concept in the conversation about teaching at all levels of education (Van Manen 2010, p. 215), care and a sense of responsibility for the relationships we form with others. This is especially so when access to the pedagogical and ethical dimensions of this relationship most profoundly opens awareness of the child's dependence on us—or, to put it another way, awareness of our duty to him. This awareness becomes the source of our humanity and enables an authentic conversation about the meaning of pedagogy and the meaning of peace.

Conclusion

In the considerations presented, inspiration for pedagogy coming from a deep awareness of the child's dependence which clearly strengthens the sense of responsibility for others. In doing so, pedagogy wants to merge the worlds we share together. Referring to the thought of Emmanuel Levinas, Margaret Polizos Peterson pointed out in her work *The Project of Memory: Life Writing the Holocaust* that responsibility for others, relationship, and communication open a perspective that makes it possible to understand and carry further the discourse of science and philosophy. It is this responsibility that defines the true rationality of the universality of reason. It is the rationality of what can be called the experience of peace (Peterson 2014, p. 103).

In this understanding of responsibility, Levinas sees the purpose of the work we do, the basis of time (the experience of the temporal dimension of our existence) and our own being. Max van Manen describes this perspective as a particular progression in the process of humanization of human life and human institutions. And all this is done to help human beings become reflective and increasingly better equipped to act with full tact in specific situations (Peterson 2014, p.103).

Carina Henricsson, referring to the issue of asymmetry in the adult-child relationship, which is important for the development of contemporary conceptions of the pedagogical relationship, points out that the pedagogical relationship can be described as mutual and, at the same time, asymmetrical. It is the teacher who takes responsibility for the growth of the person entrusted to his care. Knowing about this responsibility, learning about it, is not the same as experiencing it in practice and is quite different from authentically experiencing it. Practicing and experiencing responsibility is the embodiment of nurturing in such a way that each child in the care of an adult can experience the fruits of this adult awareness that good pedagogy is a mutual recognition, a mutual identification, but from an asymmetrical point of view of unequal positions (Henricsson 2012, p. 116). Good pedagogy always points to a movement toward "suspension," transcending this inequality, overcoming the barriers it may raise. Passion and motivation do not arise in this relationship, for the relationship is the motivation and passion (Henricsson 2012, p.119). The pedagogical relationship and the transcending of barriers understood in this way is therefore fundamental to a reflection on the experience of peace that is full of moral and existential meaning.

One final thought: Can adult guilt and the experience of forgiveness taught by a child teach us something important about peacebuilding? What can we do with guilt whose source is the awareness of being an imperfect educator? In his book *Pedagogical Tact*, Max van Manen points out clearly: look carefully at the child's natural ability to forgive. As he points out, this makes our responsibility to him even more significant. We should be—and somehow are—aware of this unconditional forgiveness, which is at the heart of our guilt. As educators, we must always strive

for this value that we have been given by children (Van Manen, 2015, p.194). We must not destroy, break, or deform their ability to forgive. Even when, later, the child's awareness of the adult's downfalls, weaknesses, and limitations is much deeper, the difficult feelings it engenders are met by forgiveness rooted in understanding (Van Manen, 2015, p.194). Teaching is a pedagogical task, the relationship with the teacher also becomes a source of development of the pedagogical relationship understood in this way, and here, too, the problem of forgiveness arises. The most important issue here is the question of how the student experiences the teacher's concern. This pedagogical relationship will be protected by a teacher who takes responsibility for his being in this relationship and actively caring. Belief in the child's individual identity, in his ability to learn and develop, is invaluable here. In the end, however, it is worth staying with this thought: forgiveness has its own pedagogical value. It has the power of restoration, of reestablishing the relationship between child and parent, teacher and student, obligated elder and child. Forgiveness protects and revives this relationship through love and the ability to understand each other's experience.

Bibliography

- Bollnow O. F (1987). *Crisis and New Beginning: Contributions to Pedagogical Anthropology*. Pittsburgh, PA: Duquesne University Press.
- Brouwer W., *Pedagogy Between Fear and Peace by Lennart Vriens*. "Phenomenology + Pedagogy", Volume 7/1989.
- Henriksson, C. (2012). *Hermeneutic Phenomenology and Pedagogical Practice*, w: Friesen, N., Henriksson, C., Saevi, T. (eds.) *Hermeneutic Phenomenology in Education. Practice of Research Method*, vol 4., Sense Publishers, Rotterdam. https://doi.org/10.1007/978-94-6091-834-6_7
- Levering B., Van Manen M. (2002). *Phenomenological Anthropology in the Netherlands and Flanders*.
- T. Tymieniecka (ed.), *Phenomenology World-wide* (pp. 274–286). Dordrecht: Kluwer Press.
- Peterson M. P. (2014), *The Project of Memory: Life Writing the Holocaust*. Faculty of the Graduate School of the University of Maryland.
- Puurula A., Neill S., Vasileiou L., Husbands Ch., Lang P., Katz YJ., Romi S., Menezes I., Vriens, L. *Teacher and Student Attitudes to Affective Education: A European collaborative research project*. "Compare", (31) 2/ 2001.
- Saevi, T. (2005). *Seeing Disability Pedagogically: The Lived Experience of Disability in the Pedagogical Encounter*. Bergen, Norway: University of Bergen Press.
- Saevi Tone (2014). *Phenomenology in Educational Research*. Oxford Bibliographies in Education. New York: Oxford University Press.
- Van Manen M. (1994). *Pedagogy, virtue, and narrative identity in teaching*. "Curriculum Inquiry", 4(2), 135–170.
- Van Manen, M., *Toward a Discourse of Heteronomy*. "Phenomenology + Pedagogy" 10/1992.

- Van Manen M. (2002), *The Tone of Teaching*. London, Ontario, Canada: The Althouse Press.
- Van Manen M. van Manen, *Moral language and pedagogical experience*. "The Journal of Curriculum Studies", (32) 2/2000.
- Van Manen M. (2006). *The Tact of Teaching*. London, Ontario, Canada: The Althouse Press.
- Van Manen M. (2015), *Pedagogical Tact. Knowing What to Do When You Don't Know What to Do*. Walnut Creek: Left Coast Press.
- Vriens L. *Peace education and children's experiences*. "Phenomenology + Pedagogy", (1)/3 1984.

This article is an open access article distributed under the terms and conditions of the Creative Commons Attribution (CC BY-ND 4.0 International) license • <https://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0>



MONIKA WOLIŃSKA¹

The Mazovian Academy in Plock, Poland

ORCID 0000-0001-7440-5367

ARNDT BÜSSING²

Witten/Herdecke University, Germany

ORCID 0000-0002-5025-7950

Received: 19.07.2023; revised: 08.08.2023; accepted: 09.08.2023

DIGITAL PATHWAYS TO PEACE. THE ROLE OF SOCIAL MEDIA IN EDUCATION FOR PEACE

CYFROWE ŚCIEŻKI DO POKOJU. ROLA MEDIÓW SPOŁECZNOŚCIOWYCH W EDUKACJI DLA POKOJU

Streszczenie: Edukacja dla pokoju to dziedzina nauki i praktyki, która wykorzystuje nauczanie i uczenie się nie tylko do eliminowania wszelkich form przemocy, ale także do tworzenia struktur, które budują i podtrzymują sprawiedliwy i równy pokój i świat. Artykuł bada możliwości, wyzwania i ograniczenia związane z wdrażaniem edukacji dla pokoju z wykorzystaniem przestrzeni mediów społecznościowych. Tekst podkreśla znaczenie świadomego podejścia pedagogicznego przy włączaniu mediów społecznościowych do edukacji pokojowej, potrzebę przemyślanej selekcji, krytycznej oceny i etycznego zaangażowania, aby zmaksymalizować pozytywny wpływ mediów społecznościowych na edukację na rzecz pokoju.

Słowa kluczowe: media społecznościowe, edukacja pokojowa, pokój, budowanie pokoju

Abstract: Peace education is a field of study and practice that uses teaching and learning not only to eliminate all forms of violence, but also to create structures that build peace and sustain a just and equitable world. This article explores the opportunities, challenges, and limitations of implementing education for peace using social media spaces and highlights the importance of an informed pedagogical approach when integrating social media into peace education. There

1 **Monika Wolińska**, PhD, is a special educator (re-socialization), therapist, mediator, and assistant professor at Mazovian Academy in Plock. E-mail address: monikawolin@gmail.com.

2 **Arndt Büssing** is professor for Quality of Life, Spirituality and Coping at the University of Witten/Herdecke, Germany. His research interests are non-pharmacological interventions and the identification and support of individual resources to cope with chronic disease.

is a need for thoughtful selection, critical evaluation, and ethical engagement to maximise the positive impact of social media on peace education.

Keywords: social media, peace education, peace, peacebuilding

Introduction

The world we live in is both dangerous and hopeful. The current scale of ongoing armed conflicts is unprecedented. According to *Global Conflict Tracker* (a tool for tracking ongoing conflicts around the world), conflicts exist in almost all inhabited parts of the world except Australia and New Zealand. The long list of conflicts includes civil wars, interstate conflicts, political instability, sectarian violence, territorial conflicts, international terrorism and unconventional conflicts (www 1). Most of these conflicts are violent in nature and tend to remain stable or escalate. The extent of violence in these conflicts can be gauged from the fact that 70.8 million people have been displaced because of them, in some of which it is estimated that more than 10,000 people have already been killed. In the war in Ukraine alone, more than 8 million people have fled the country as of February 2022, triggering the largest refugee crisis in Europe since World War II. According to the UN refugee agency, more than 13 million people, or nearly one-third of Ukraine's pre-war population, have been displaced since the Russian military invasion, of which more than 5 million are internally displaced and more than 8 million are refugees living in neighboring countries (www 2). By June 2023, according to official figures, at least 8,983 civilians had been killed and 15,442 wounded (www 3).³ The conflict is now in its second year, and it is difficult to foresee when it will end.

Despite the enormity of the destruction and violence that we observe, the implementation of collective projects to affirm hope, rooted in the practices of everyday life, is also unprecedented. The motivation for the social construction of hope is based on a sense of responsibility and intergenerational accountability (Birnbacher 1999, p. 3). An essential part of this is a fundamental selflessness and sense of hope, which is a powerful motivating force and a way of dreaming of a possible future. There are peace initiatives of varying degrees of breadth and formality: from the international and state level to the grassroots level. Certainly, no initiative in isolation can bring lasting and sustainable peace, but there is nevertheless an ingrained expectation as well as impatience to use available means and spaces to reduce and level violence in the world. One such space is the

3 OHCHR (UN High Commissioner for Human Rights) believes that the actual numbers are much higher, as the receipt of information from some of the locations where intense hostilities have been taking place has been delayed, and many reports are still awaiting confirmation. This includes Mariupol (Donetsk region), Lysychansk, Popasna and Severodonetsk (Luhansk region), where there are reports of numerous civilian casualties.

relatively new realm of social media and interactive technology, known as Web 2.0 or Web 3.0.⁴ Different kinds of social media—each with its own capabilities, limitations, and essentially interactive nature—provide a space where people, previously physically and culturally separated from one another, can “meet” and interact outside the space and structures provided to them by dominant national or institutional discourses. Today, people who have access to even a cell phone can connect with like-minded individuals around the world, participate in global social movements, organize for positive (or negative) change, document actions taken and observed, and much, much more.

The term “social media” is used to refer to online applications that promote users, their interconnectedness, and the content they generate. These media allow users to engage online in conversations with others; create, edit and share textual, visual, and audio content; and categorize, tag, and recommend existing content. These applications include but are not limited to social networking sites such as Facebook, Twitter (now X), LinkedIn and Reddit; media sharing sites such as YouTube and Flickr; authoring and publishing tools such as wikis and blogs; and aggregating and republishing content via RSS feeds and tagging tools (Greenhow 2011, p. 140).

Social media are seen as spaces where technology mediates between the cultural and the social. As public goods, they offer a space that allows for multiple voices, transnational audiences, and cross-cultural relationships (Naseem 2020, p. 159). They are also a space where the private voices of individuals can be transformed into public voices, giving validity to the personal and often mundane. Epistemologically, then, social media move the profane into the realm of the sacred. Methodologically, on the other hand, they introduce previously excluded sources and sites of knowledge and position them as a counterweight to traditional logic, empiricism and rationality. They personalize what is public and make public what is private. Social media also connect the experiences of readers and creators who are not in their immediate vicinity, thus globalizing the local and bringing the global closer locally. In other words, they create an imaginary community of shared experiences based on issues of common meaning, interests, and experiences, in opposition to place and physical presence.

4 In the initial phase of launching the internet for public use, it was largely used as a one-way path for distributing information. People could use the internet to search for information mainly on static websites. This was the basis for learning and collecting data. The situation changed with the advent of Web 2.0, when individuals and groups could start interacting with each other online, further enabled by the advent of smartphones and smartphone apps. Thus, Web 2.0 provided individuals with the ability to be content creators and connect with other web users. Web 3.0 has emerged relatively recently and goes beyond human interaction and content creation and sharing. A key part of Web 3.0 is the idea of providing personalized and relevant information quickly through the use of artificial intelligence (AI) and advanced machine learning techniques (see Rudman and Bruwer 2016).

Dominant discourses—including those of a state, defense, political and educational nature—construct a kind of binary between the national, religious, or ethnic self and the national, religious, or ethnic other. These discourses often create a duet (polyphony) in which conflict inherently arises at the level of values, structure, relationships, or interests. In contrast to these discourses, social media potentially provides a space for interpersonal and intergroup interaction and contact outside the dominant discursive institutions. This provides an opportunity to resist the dominant discourse without activating conflict structures (Naseem, Arshad-Ayaz and Doyle 2017, p. 97) and without the punishing eye of politicians, academics, or clerics. In this sense, too, social media can be seen as a space for sustainable peace education. Creating effective activities that help young people understand social and political issues and ongoing conflicts from different perspectives (including alternatives to those presented in the dominant discourse) “is one of the most significant challenges educators face, yet it is very difficult to accomplish in traditional classroom settings.” (Ross and Lou 2008, p. 5). Social media, which is in the realm of everyday practices and technological preferences of the so-called “digital natives”⁵, the “network generation”⁶ or “generation C”⁷ can provide young people with an opportunity to engage with the diverse people and viewpoints that education for peace requires.

This article presents the possibilities of using social media as a space for peace education. It argues that social media is a valuable arena for facilitating access to usually marginalized viewpoints, forms of expression, and ways of knowing, offering new pathways for understanding the surrounding reality. While the article mainly echoes and signals the recognition of social media as a space where education for peace initiatives can and do occur, it also expresses a realization that

5 The creator of the term “digital natives” is American media researcher Marc Prensky, who in an article published in “On the Horizon” in 2001 characterized digital natives in opposition to digital immigrants (Prensky, 2001). The researcher referred to digital natives as the generation of people born after 1980, for whom computers and the internet are as natural elements of the world as electricity, radio, and television were for the generations before them.

6 The phrase “net generation” was coined by Don Tapscott (2010, p. 10) to describe baby boomer adults who were different from every other generation because the former grew up surrounded by digital media.

7 The term “generation C” comes from words that specify the behavior of young people growing up in the world of digital media: *Connected, Communicating, Content-centric, Computerized, Celebritized, Community-oriented, Always Clicking*. Thus, this is a generation of people who are connected to the network, who communicate online, who are computerized, who have a strong need to appear in public, who independently select and create content that interests them, who are interested in online communities and who are constantly active in online applications (clicking). The hallmark of this generation is poor communication with older generations (coming from the analog media era), and enthusiasm for using social media, while lacking interest in politics, religion, and work, upon which they place no particular value (Friedrich, Peterson and Koster 2011, pp. 3–7).

the same space is used to publish hateful messages and promote violent ideologies, post-truth, and communication wars (see Boler and Davis 2021). While the use of social media for peacebuilding may be attractive, without a strong critical pedagogy coupled with knowledge of digital spaces, the integration of social media into peace education may only exacerbate the inequalities it seeks to address.

Education for peace

As Albert Einstein rightly postulated, “The importance of securing international peace was recognized by the truly great men of former generations. But the technical advances of our times have turned this ethical postulate into a matter of life and death for civilized mankind today and made the taking of an active part in the solution to the problem of peace a moral duty which no conscientious man can shirk” (Einstein 1984, p. 43). For millennia, scientists, religious thinkers, and political activists have written and demonstrated for peace. But the “philosophy” of peace and education for peace are still in their infancy. And while war theorists and planners are visible in the media and in the corridors of power and universities, scholars who conduct studies for peace and teach and practice peace do so outside the mainstream, away from those who have the power to make and enforce important policy decisions—and often in the face of condemnation, invective, or academic isolation (see Bałandynowicz, 2022).

Peace is something we all desire, and yet, except for relatively short intervals between wars, it seems impossible to achieve. Perhaps “peace,” like “happiness,” “justice” or “health,” is something that every person and culture declaratively desires and recognizes the value of, but few, if any, achieve in a sustainable way. Peace is the basis for social harmony, economic equality, political justice, and individual well-being, but it is nevertheless commonly interrupted—not only in our time, but throughout recorded human history—by violence and wars (opposites of social or external peace), as well as misery and wretchedness (manifestations of a lack of internal peace). Understanding and pacifying our conflicted external and internal worlds is therefore an intellectual and political project of paramount importance.

Peace education is a field of science and practice that uses teaching and learning to eliminate all forms of violence and oppression, but also to create structures that build peace and sustain social justice and global equality (see Quinn 2014; Naseem, Arshad-Ayaz and Doyle 2017; Bałandynowicz 2022). Thus, it is not limited to efforts to overcome conflict, disarmament, and the cessation of physical violence, so a “negative” peace, as distinguished by Johan Galtung (2004, p. 145). This is because such peace does not necessarily constructively transform communities that have been shattered by conflict or allow traumatized individuals to return to their previous lives. Therefore, a “positive” peace is also necessary, meaning the simultaneous presence of multiple desirable states, such as harmony, justice,

equality. “Positive” peace aims to overcome structural violence (which is born out of social relations and the loss of rights by individuals) and cultural violence (which is created by reinforcing the legitimacy of violence through socially recognized values and teachings that make community members feel entitled to use violence against others or to avenge the suffering they have experienced from others) (Galtung and Fischer 2013, p. 173). Education for peace is thus understood not (only) as the study and creation of conditions that promote “negative” peace (i.e., the absence of conflict and violence) but (also) as the creation of conditions for raising awareness, building cooperation, pursuing social justice, and recognizing the ecology of knowledge.

Richard Shaull, an American theologian and missionary who references Paulo Freire’s emancipatory pedagogy, noted that education has the dual potential of either indoctrinating or liberating: “Education either functions as an instrument that is used to facilitate the integration of the younger generation into the logic of the current system and bring them into conformity, or it becomes a ‘practice of freedom,’ a means by which men and women critically and creatively deal with reality and discover how to participate in the transformation of their world” (Shaull 2014, p. 34). This observation also defines the possibilities of education for peace. While various educational spaces can be used to foster anti-peace values such as war, violence, rivalry, militarism, or hatred, they can also be used to develop capacities for peaceful conflict resolution, nonviolence, justice, and respect for differences, also dismantling structures of violence and promoting peace (Galtung 1973, p. 317).

Peace education is therefore not limited to the transmission of knowledge and the formation of skills. It also aims to build new forms and structures of education through curricula, participatory learning, dialogue-based encounters, and different perspectives on historical narratives (see Bajaj 2014). In recent years, there has been an increase in approaches to peace education with the theses of critical pedagogy. Derived from several theoretical currents (Darder, Baltodano and Torres 2003), but heavily influenced by Freire’s (2014) paradigm, critical pedagogy seeks to expose and subvert hegemonic values and “given” conceptions of truth that privilege the oppressor and perpetuate social domination and injustice. In general, critical pedagogy promotes educational experiences that are transformative, empowering, and transgressive. Its main goal is to engage teachers and students in a critical, dialectical examination of how power relations operate in schools or society and create or sustain hegemonic structures. It also equips teachers and students with the language of critique and the rhetoric of empowerment to become transformative agents who recognize, challenge, and transform unjust social structures. As Brantmeier and Bajaj (2013, p. 145) argue: “Critical approaches offer peace educators and researchers the contextual and conceptual resources for understanding the structural impediments to advancing the possibility and promise of peace education in diverse locales across the globe. Rather than status quo reproduction, critical approaches in peace education and peace research aim to empower learners as transformative change agents (Freire 1970) who critically

analyze power dynamics and intersectionalities among race, class, gender, ability/disability, sexual orientation, language, religion, geography, and other forms of stratification.”

Critical peace education specifically considers the ways in which human actions dynamically interact with structures and forms of violence and considers the potential of educational spaces (formal and informal) as sites of individual and collective transformation. Following Barraclough (1964), the following text will present how social media are a kind of new “city” where communities can “come together” to engage in critical education for peace, without pressure and relatively without oversight from established academic, religious, and political experts.

The potential of social media as a space for peace education

Analyzing social media in the context of a space for the implementation of peace education, one can see a parallel to the space that the distinguished historian, medievalist, Geoffrey Barraclough (1964) described and called the new “city.” In his analyses on the decolonization of Asia and Africa, he observed that colonizers failed to recognize the great potential of colonized societies for self-renewal. He argued: “More fundamental in the long run than the pressures resulting from the interplay of power politics were two other factors. The first was the assimilation by Asians and Africans of western ideas, techniques, and institutions, which could be turned against the occupying powers—a process in which they proved far more adept than most Europeans had anticipated. The second was the vitality and capacity for self-renewal of societies which Europeans had too easily dismissed as stagnant, and decrepit or moribund” (Barraclough 1964, p. 149). Academics and politicians have largely dismissed the progress and potential of many of these societies, calling them “failed states” or “societies in crisis.” Meanwhile, the movement to renew these “moribund societies” led to the independence of many former colonies, and to the emergence of 40 new national and cultural identities, all through grassroots civic initiatives, the activation of civic educational potential and the realized need to express their subjectivity in new social and political arenas, (Barraclough 1964, p. 148). Just as Geoffrey Barraclough’s new “cities” provided an important space in which sentiments against colonizers and colonization and the need for agency and self-determination could be instrumentalized toward social renewal, social media can provide communities, particularly its younger section, with a space to engage in new pro-peace forms. Social media seems to have surpassed even Geoffrey Barraclough’s new “cities” in its potential because of its dynamism and expansiveness due to its accessibility—a lack of static geography in which people from different places are invited to engage with each other on local and global issues. Moreover, the new “cities” (social media) are more participatory and less discriminatory. Leaders (political, religious, academic) used to be necessary for confrontational and community mobilization activities, today social movements

are driven by ideas. Social media participants are not leaders or followers who follow leaders, they are peers, united by ideas, activity, common interest, need for causality, sometimes resistance. Social media provides a space for communities of diverse backgrounds and affiliations to confront social needs for self-renewal and peacebuilding.

Before presenting arguments showing the potential of social media in peace education programs, it is necessary to make clear the assumptions that must be met in order to critically and reflectively build peace. The first is the recognition that social media often serve to reinforce prejudices rather than combat them. The second is that rather than facilitating dialogue across divides, social media often promote superficial exchanges, conformity, and consumption. Finally, social media are not culturally neutral. Unless combined with critical media education, they can do little more than reinforce dominant forms of discourse. The original assumption was that social media would promote equality and democracy by bridging cultural divides and expanding the public sphere. This assumed that because the internet made information easily accessible to more people, access to the internet would surely lead users to learn about and dissolve social inequalities, if only by creating cross-cultural relationships. However, it quickly became apparent that the algorithms used in social media limit polyvocal perspectives and naturalize dominant discourses, instead of expanding cultural and cognitive horizons (Kellner and Share 2005, p. 369). Moreover, Allport (1954) has already demonstrated that mere access to diverse groups and viewpoints will not necessarily reduce biases, but instead can reinforce them.

As with most forms of media, social media are used primarily to encourage users to pursue forms of consumption or consumerism. In the short time since the emergence of participatory networks, social media platforms have reconfigured the dynamics of the public sphere. Each has introduced a kind of “platform policy,” structuring the manner and content of messages. For example, Twitter (X) limits the word limit in a post, and Instagram’s aesthetic parameters condense visual communication into a fixed vertical frame. Similarly, Reddit and Facebook shape a different kind of constraint on exchanges between users. The platforms personalize the information diet of their users. Add to this the already massive use of bots, trolls, microtargeting and clickbait, and it’s quite clear how radically opaque the world of virtual communication is. It is directed at manipulating public opinion, sowing confusion, defaming and suppressing the views of rivals, spreading misinformation and fake news, and/or creating the false illusion that a given claim is popular or gaining popularity (Howard, 2020).

Social media may in fact work against critical thinking and engagement, instead of being a site of social renewal, involving a particularly shallow type of communication in which people are encouraged to “join” but not participate, to be active, however highly conformist, such as “likes,” “shares,” and “retweets.” Point-and-click education may be attractive whole multitudes of university students

and schoolchildren; nevertheless, it is questionable whether skills acquired in this way will be useful in peace education processes, or whether they will allow critical thinking in the context of what individuals create or consume.

Social media can also be exclusionary through its accessibility or lack thereof through unequal access to technology, creating a space of “digital poverty” as well as imposing linguistic hegemony. English is privileged as the default language of discussion, creating an asymmetrical relationship between native speakers and “others.”

Despite the challenges described above and others in using social media as a channel of education for peace, given certain conditions and criticality, it can also create opportunities often unavailable in traditional classrooms, supporting learning that is active, collaborative, dialogic, and reflective. Social media learning creates an educational space within which understanding can be developed through dialogue and reflection, and finally, collaboration can be fostered and developed. According to the critical-dialogical approach, taking time for reflection is a key element of effective pedagogy (Michalski, 2020). Stephen Brookfield and Stephen Preskill have demonstrated that the kind of reflective opportunities created by social media encourage independent and critical thinking: “In face-to-face discussions the phenomenon of groupthink, of everyone moving toward the consensual mean, is a constant danger. Few want to risk being the odd person out by expressing a contrary view. In cyberspace, however, the pressure to move quickly toward a shared point of view under the eyes of the teacher is felt much less strongly” (Brookfield and Preskill 2005, p. 232). In addition, as the researchers point out, by responding and publishing their statements in writing students are also more responsible for how they present their positions than in a traditional classroom.

The lack of direct confrontation with the interlocutor is also a major advantage in the situation of peace education programs implemented in conflict or post-conflict areas. A study by Ruth Firer (2008), involving Israeli and Palestinian students found that, while face-to-face meetings with the “enemy” can cause great anxiety and resentment, contact via the internet allowed participants to get to know each other at a comfortable pace and avoid strong emotional reactions. According to the researcher, the online dialogue, allowing time for reflection and internalization of new impressions and mastery of emotions, proved to be an effective tool for pro-peace dialogue (Firer, 2008, p. 196). In her analysis, the researcher referred to numerous studies related to contact between Jewish and Arab youth through social media, ultimately drawing the conclusion that the social media space provides a basis for meaningful interaction while providing sufficient security for personal exposure and intergroup contact (Firer, 2008, p. 102). Communication through social media can generate deep and meaningful connections, facilitating disclosure between unfriendly audiences while allowing them to withdraw from dialogues that make them feel uncomfortable.

Social media also allows people to build community and a sense of security by collectively seeking rational explanations and answers to questions that bother them. An analysis of social media activity during even the Covid-19 pandemic, particularly in its early stages, also shows that in the absence of explanations and answers from traditional authorities (religious, political, academic), individuals find social media a space where they can engage with each other and seek understanding. Participatory spaces encourage people to speak out on issues that concern them, but which they don't want to discuss directly. Spaces such as the blogosphere and social networks allow people to take control of conversations that affect and engage them, but which have long been co-opted by academic elites, knowledge brokers, religious and clerical scholars, politicians, and the media. These spaces encourage alternative meaning-making processes that disrupt hegemonic understandings of these issues. Moreover, these spaces help transform individual voices into dynamic public voices (Darder, Baltodano and Torres 2003).

Staying within the realm of peace education communication quality mediated by a participatory application, participants, as a rule, do not see each other but only an assigned icon or profile photo, which frees discourse participants from obvious markers of social status and group membership. The lack of explicit individuation cues counteracts the formation of communication blockages, thus creating opportunities for more complete contact (Hartley 2023). In addition, sharing one's arguments online causes discussions to focus on the quality and strength of the arguments rather than on the person taking the stand. In this way, social media can broaden the range of voices that can be heard.

Unlike the winner-loser debate, the critical-dialogue framework seeks to build mutual understanding rather than agreement. In this framework, differences are not treated as points of division; rather, they serve as a means to identify assumptions, encourage inquiry, develop mutual understanding and foster cooperation (Gurin, Nagda and Zuniga 2013). The most important thing in discussing controversial and contentious social or political issues is to be aware of the need for reflective exchanges, rather than mutually articulating preconceived, ideological positions. In this way, conflict discussions move from an adversarial and confrontational stance, in which some version of the truth must prevail, to a collaborative and communicative synergy, in which not only everyone wins, but additional value is created through mutual learning. Such communication, however, requires students and teachers to understand knowledge as constructed in a particular time, context, culture, and experience. Social media are an excellent venue for this type of inquiry. They also have strategies for maintaining the resulting relationships over time so that new perspectives can be incorporated into a long-term worldview. Social media can meet this challenge by enabling students (and teachers) to maintain long-term relationships that are more likely to facilitate the integration of new ideas into students' real-world contexts.

According to Paulo Freire's thought, "When a word is deprived of its dimension of action, reflection automatically suffers as well; and the word is changed into idle chatter [...] denunciation is impossible without a commitment to transformation, and there is no transformation without action" (Freire, 2014, p. 87). Given that social media is increasingly recognized as a channel for mobilization and social change, its effective integration can facilitate this goal, including in the context of education for peace. Activism has now become less and less dependent on classic social skills, and more dependent on technological competence and mobile devices. Today's activists are brainstorming, planning projects, and coordinating them on wikis or through other social media. Castells (2012) also pointed out that social media has facilitated communication between disenfranchised people, allowing them to share their frustrations, but also allowing them to mobilize and initiate many social movements around the world. Since political and civic groups often turn to social networks to reach out to young people, digital literacy, defined as the ability to critically navigate, evaluate, and create information using digital technologies, should be considered an essential civic and peacebuilding skill (Castells, 2012). Good teaching of participatory media literacy therefore aims to facilitate the transfer of young people's more individualistic engagement with social media to the development of a "public" voice that will also serve civic and peacebuilding purposes.

Peace researchers' analyses in the context of participatory media show a yearning for even greater educational potential in using social networking features to personalize and expand educational experiences, such as connecting students with others who share their academic and professional interests, or fostering a sense of social belonging and peer group support that can help students achieve educational attainment, persistence, and school achievement.

Summary

The promise of participatory media is that voices, especially those that have been excluded and marginalized, can grow, communicate, and connect. They provide a space for people without technical expertise to be part of conversations that are about themselves but rather have been carried out by others on their behalf. In this context, the potential of social media is tremendous. In another sense, however, there are still several limitations to consider, such as language, technical, access-related barriers, the spread of post-truth and the algorithmization of the web. Regardless of these challenges, participatory media has great potential to bring people into a discursive space where they can reflexively engage in areas of peace education. Critical-dialogical pedagogy is proposed as an approach that reflects the interactive possibilities of social media, while expanding the public voice and audience of today's peacebuilders.

Bibliography

- Allport G. (1954). *The Nature of Prejudice*. Cambridge: Addison-Wesley.
- Baładynowicz A. (2022). *Pokój fundamentem człowieczeństwa*. Warsaw: Difin.
- Bajaj M. (2014). *Pedagogies of Resistance' and Critical Peace Education Praxis*. "Journal of Peace Education", no. 12 (2), pp. 154–66.
- Barracough G. (1964). *An Introduction to Contemporary History*. London: C.A. Watts and Co. Ltd.
- Birnbacher D. (1999). *Responsibility for future generations*. Warsaw: Oficyna Naukowa.
- Boler M., Davis E. (eds.). (2021). *The Affective Politics of Digital Media: Propaganda by Other Means*. New York: Routledge.
- Brantmeier E. J., Bajaj M. (2013). *Peace Education Praxis: Select Resources for Educators and Researchers*. In Totten S. and Pedersen J. (eds.). *Educating About Social Issues in the 20th and 21st Centuries: A Critical Annotated Bibliography*. Charlotte, NC: Information Age Publishers.
- Brookfield S., Preskill S. (2005). *Discussion as a Way of Teaching: Tools and Techniques for Democratic Classrooms*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Castells M. (2012). *Networks of Outrage and Hope: Social Movements in the Internet Age*. Malden: Polity Press.
- Darder A., Baltodano M., Torres R.D. (2003). *The Critical Pedagogy Reader*. New York: Routledge.
- Einstein A. (1984). *The World as I See It*. Secausus: Citadel Press.
- Firer R. (2008). *Virtual Peace Education*. "Journal of Peace Education," no. 5(2), pp. 193–207.
- Freire P. (2014). *Pedagogy of the Oppressed*. New York: Bloomsbury Academic.
- Friedrich R., Peterson M., Koster A. (2011). *The rise of generation C: How to prepare for the Connected Genearation's transformation of the consumer and business landscape*. "Strategy+business," No. 62, pp. 2–8.
- Greenhow C. (2011). *Youth, learning, and social media*. "Journal of Educational Computing Research," no. 45(2), pp. 139–146.
- Galtung J. (2004). *Transcend and Transform: An Introduction to Conflict Work*. London: Pluto Press.
- Galtung J. (1973). *Education for and with Peace: Is it Possible?* In Galtung J. (ed.). *Essays in Peace Research*. Copenhagen: Christian Eljers.
- Galtung J., Fischer D. (2013). *Johan Galtung Pioneer of Peace Research*. New York: Springer.
- Gurin P., Nagda B., Zuniga X. (2013). *Dialogue across difference: Practice, theory, and research on intergroup dialogue*. New York: Russell Sage Foundation.
- Hartley K. (2023). *Communication in crisis*. Warsaw: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Howard P. (2020). *Lie Machines. How to Save Democracy from Troll Armies, Deceitful Robots, Junk News Operations, and Political Operatives*. New Haven: Yale University Press.

- Kellner D., Share J. (2005). *Toward critical media literacy: Core concepts, debates, organizations, and policy*. "Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education," no. 26(3), pp. 369–386.
- Naseem M.A. (2020). *The Peace Educational Potential of Social Media: Multilogues of National Self-Regeneration in the Pakistani Blogosphere*. In Naseem M.A., Arshad-Ayaz A. (eds.). *Social Media as a Space for Peace Education: The Pedagogic Potential of Online Networks*. Cham, Switzerland: Palgrave Macmillan.
- Naseem M.A., Arshad-Ayaz A., Doyle S. (2017). *Social media as a space for peace education: Conceptual contours and evidence from the Muslim World*. "Research in Comparative and International Education," no. 12(1), pp. 95–109.
- Michalski J. (2020). *Demokracja w procesie wychowania człowieka. Wyzwania i szanse*. In: Michalski J., Wolińska M. (eds.). *Człowiek – Duchowość – Ekonomia. Impulsy myśli o. Anselma Grüna*. Warsaw: Difin.
- Prensky M. (2001). *Digital Natives, Digital Immigrants*. "On the Horizon", no. 9 (5), pp. 1–6.
- Quinn M. (2014). *Peace and Pedagogy*. New York: Peter Lang Primer.
- Ross H., Lou J. (2008). *Pathways to peace: Imag(in)ing the voices of Chinese and American middle school students as an example of reparative pedagogy*. In Lin J., Brantmeier E.J., Bruhn C. (eds.). *Transforming education for peace* (pp. 3–21). Charlotte: Information Age Publishing Inc.
- Rudman R., Bruwer R. (2016). *Defining Web 3.0: opportunities and challenges*. "The Electronic Library," No. 34(1), pp. 132–154.
- Shaull R. (2014). *Foreword*. In: Freire P. *Pedagogy of the Oppressed*. New York: Bloomsbury Academic.
- Tapscott D. (2010). *Digital adulthood. How the network generation is changing our world*. Warsaw: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- www 1. *Global Conflict Tracker*, <https://www.cfr.org/global-conflict-tracker> (accessed July 5, 2023).
- www 2. *Ukraine situation Flash Update #47*; United Nations High Commissioner for Refugees, <https://data.unhcr.org/en/documents/details/100793> (accessed June 23, 2023).
- www 3. *Ukraine: civilian casualty update 5 June 2023*; United Nations, <https://www.ohchr.org/en/news/2023/06/ukraine-civilian-casualty-update-5-june-2023> (accessed June 23, 2023).

ALEKSANDRA TŁUŚCIAK-DELIOWSKA¹*Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie, Polska*

ORCID 0000-0002-0952-8931

Zgłoszono: 17.06.2023; zrecenzowano: 29.09.2023; zaakceptowano do druku: 03.10.2023

WERBALNE DZIAŁANIA NAUCZYCIELA WSPIERAJĄCE UCZENIE SIĘ UCZNIÓW

**Artykuł recenzyjny książki Urszuli Dernowskiej „Rusztowanie”
w procesie dydaktycznym. Studium nauczycielskiego scaffoldingu**

TEACHER'S VERBAL ACTIONS TO SUPPORT STUDENTS' LEARNING

**A review article of Urszula Dernowska's book "Scaffolding"
in the teaching process. A study of teacher scaffolding**

Abstract: The subject of this article is the teacher's verbal activities supporting students' learning in the classroom, and thus constituting a scaffold for their development, participation, and deeper understanding of the explored topic, and as a result, their independence in thinking. A look at the "scaffolding" in the classroom environment will be achieved by referring to Urszula Dernowska's book *"Scaffolding" in the Didactic Process: A Study of Teacher Scaffolding* (2022). This book deserves attention because it presents a diagnostic approach to actual communication events recorded during the lesson in natural conditions, in which the teacher is perceived as a participant in the lesson discourse. In addition, in the Polish scientific literature there is a noticeable lack of an exhaustive monographic study directly exposing the issue of scaffolding in the school classroom. This article first considers the contemporary culture of learning and the culture of thinking together with students, and then analyzes the cited scientific publication.

Keywords: teacher, scaffolding, supporting learning, classroom discourse, student autonomy

Streszczenie: Przedmiotem opracowania są werbalne działania nauczyciela wspierające proces uczenia się uczniów w klasie szkolnej, a zatem stanowiące pewnego rodzaju „rusztowanie” dla ich rozwoju, partycypacji i głębszego zrozumienia eksplorowanego tematu, a w efekcie ich

1 **Aleksandra Tłuściak-Deliowska**, dr hab., profesor w Instytucie Pedagogiki Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie. Kieruje Szkołą Doktorską APS oraz Zespołem Badań Kultury Szkoły i Procesu Kształcenia (SCHOOLab) działającym w Instytucie Pedagogiki APS. Autorka ponad osiemdziesięciu prac naukowych, w których koncentruje się na środowisku szkolnym, ze szczególnym uwzględnieniem klimatu i kultury szkoły oraz problemu przemocy rówieśniczej. Adres e-mail: adeliowska@aps.edu.pl.

niezależności w myśleniu. Spojrzenie na „rusztowanie” w warunkach klasy szkolnej pokazuje książka Urszuli Dernowskiej *„Rusztowanie” w procesie dydaktycznym. Studium nauczycielskiego scaffoldingu* (2022). Pozycja ta zasługuje na uwagę, ponieważ prezentuje diagnostyczne ujęcie faktycznych zdarzeń komunikacyjnych zarejestrowanych na lekcji w warunkach naturalnych, w których to nauczyciel jest postrzegany jako współuczestnik dyskursu lekcyjnego. Ponadto, w polskiej literaturze naukowej dostrzegalny jest brak wyczerpującego i monograficznego opracowania eksponującego bezpośrednio zagadnienie scaffoldingu w klasie szkolnej. W artykule podjęto wprawdzie rozważania nad współczesną kulturą uczenia się i myślenia wspólnie z uczniami, a następnie dokonano analizy przywołanej publikacji naukowej.

Słowa kluczowe: nauczyciel, scaffolding, wspieranie uczenia się, dyskurs lekcyjny, autonomia uczniów

Wprowadzenie

„Rusztowanie” (ang. *scaffolding*) stanowi konstrukcję zogniskowaną na uczniu i zazwyczaj definiowane jest jako wykalibrowane wsparcie pedagogiczne zapewniane przez inne osoby, aby pomóc uczniom w osiągnięciu celów edukacyjnych, których nie mogą osiągnąć samodzielnie. Oryginalna koncepcja „rusztowania” zakłada, że osoba o większej wiedzy zapewnia uczniowi konkretne wskazówki, których on w danym momencie potrzebuje. W swoim przełomowym artykule David Wood, Jerome S. Bruner i Gail Ross (1976) opisali zadanie, w którym dzieci w wieku 3 i 5 lat pracowały indywidualnie z nauczycielem przy budowaniu piramidy z 21 drewnianych klocków. Opiekun zapewniał wsparcie, dostosowując działania do dziecka, jednocześnie pozwalając mu wykonać jak najwięcej zadań samodzielnie. Nauczyciel nie tylko motywował dziecko, wspierając go na tyle, by mogło osiągnąć cel, ale także udzielał wsparcia w postaci modelowania, podkreślając krytyczne cechy zadania, udzielając wskazówek i zadając pytania. Należy zauważyć, że za sprawą opisanego procesu, dziecko nie tylko nauczyło się, jak wykonać określone zadanie, ale udane „rusztowanie” oznaczało również, że dziecko wyabstrahowało proces wykonywania określonej czynności.

Koncepcja „rusztowań” sięga do teorii społeczno-kulturowej Lwa S. Wygotskiego (1978), w której rozwój i uczenie się są postrzegane jako funkcja wzajemnych relacji między trzema czynnikami: indywidualnym, interpersonalnym i kulturowym (por. np. Filipiak, 2015). Omawiane zagadnienie związane jest z pojęciem Strefy Najbliższego Rozwoju (ang. *Zone of Proximal Development; ZPD*), którą definiuje się jako „dystans między faktycznym poziomem rozwoju dziecka określonym przez samodzielne rozwiązywanie problemów a wyższym poziomem potencjalnego rozwoju określonym przez rozwiązywanie problemów pod kierunkiem osoby dorosłej i we współpracy z bardziej zdolnymi rówieśnikami” (Wygotski, 1978, s. 86). Zdolność osoby uczącej się do wypełnienia luki między stanem faktycznym a potencjałem zależy od zasobów lub rodzajów zapewnianego wsparcia.

We wczesnych badaniach termin „rusztowanie” był głównie kojarzony z interakcjami zachodzącymi w relacji jeden-na-jeden (np. Bruner, 1975; Wood, Bruner i Ross, 1976). Zindywidualizowany charakter takiej relacji pozwolił dorosłemu/ekspertowi zapewnić wystarczające wsparcie, które było zmienne w zależności od dokonujących się postępów ucznia. Od czasu wprowadzenia tego pojęcia, „rusztowanie” stało się kluczowym pojęciem w wielu obszarach edukacyjnych, a także w kontekście klasy szkolnej. Wielu naukowców przyjęło metaforę opisującą i badającą tymczasowe wsparcie nauczyciela, które pomaga uczniom wykonać zadanie, którego nie mogą wykonać samodzielnie i które ma na celu stopniowe doprowadzenie uczniów do stanu kompetencji. Zagadnienie to z czasem zostało rozszerzone na bardziej ogólne typy „rusztowań” w klasie szkolnej, które niekoniecznie są skoncentrowane na zadaniu, takie jak rusztowania „kulturowe” (Pawan, 2008), a także na takie, które mają miejsce w symetrycznych grupach uczniów lub w interakcjach rówieśniczych (zob. De Guerrero i Villamil, 2000; Fernandez i in., 2001). Oryginalna koncepcja została również rozszerzona o analizę różnych narzędzi i zasobów jako mediatorów „rusztowania” (zob. Brush i Saye, 2001; Davis i Miyake, 2004). Można w tym miejscu jednak przywołać stanowisko Mieke Bal (2009), która argumentowała, że zmienność „podróżujących koncepcji” jest częścią ich użyteczności, pod warunkiem, że nie są one stosowane ani sztywno, ani niechlujnie. Pojęcie „rusztowania” byłoby stosowane sztywno, gdyby trzymać się tak ściśle początkowych definicji, że tymczasowego wsparcia adaptacyjnego w wykonaniu nauczyciela wobec klasy szkolnej nie można nazwać „rusztowaniem”, mimo że jest ono w swych założeniach zgodne z pierwotną ideą. Luźne użycie koncepcji „rusztowania” ma z kolei miejsce, gdy jest ono tak rozciągnięte, że prawie każde wsparcie interakcji w klasie (Meyer i Turner, 2002), a nawet pewne aspekty jej organizacji nazywane są „rusztowaniami”. Ten ostatni trend nadmiernego uogólniania był już krytykowany przez wielu badaczy (por. Smit, van Eerde i Bakker, 2013).

W niniejszym tekście uwaga skupiona będzie na nauczycielskim scaffoldingu w klasie szkolnej. Rozważania będą wierne pierwotnej koncepcji „rusztowania”, jednocześnie zostawiając miejsce na cechy, które są specyficzne dla sytuacji mających miejsce w kontekście klasy szkolnej. Spojrzenie na „rusztowanie” w warunkach klasy szkolnej zostanie osiągnięte za sprawą odwołania do książki Urszuli Dernowskiej *„Rusztowanie” w procesie dydaktycznym. Studium nauczycielskiego scaffoldingu* (2022).

Ostatnie badania prowadzone w odniesieniu do zagadnienia „rusztowania” w klasie szkolnej pomagają zrozumieć kluczową rolę, jaką ogrywają nauczyciele w zapewnieniu wsparcia uczniom w uczeniu się w klasie szkolnej. Wiadomo już sporo o praktykach monologicznych, czy wspieraniu uczniów za sprawą różnych narzędzi, w tym nowych technologii, jak i za sprawą „rusztowania” społecznego (zob. Puntambekar, 2022). Jednak wiedza dotycząca nauczycielskiego scaffoldingu w klasie szkolnej pochodzi zazwyczaj z opracowań zagranicznych badaczy tej problematyki. Z tym większym zainteresowaniem witać należy kolejne, wciąż dość

nieliczne prace nieskoncentrowane wyłącznie na teoretycznych rozważaniach podejmowanych czy odtwarzanych na bazie literatury anglojęzycznej, lecz skierowane w stronę bardziej systematycznego i kompleksowego ujęcia analizowanego wątku, a przede wszystkim prezentujących próbę jego empirycznego rozpoznania. Czyni to książkę Urszuli Dernowskiej opublikowaną w 2022 roku przez Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej już na wstępie szczególnie interesującą i wartościową. Nim jednak przejdę do tej pracy, odniosę się wpierrw do tego, co dzieje się i dzieć się może w klasie szkolnej. Rozważania zatem rozpocznę od współczesnej kultury nauczania i uczenia się.

Kultura nauczania i uczenia się w klasie szkolnej

Najnowsze badania z zakresu praktyk edukacyjnych podkreślają kluczową rolę, jaką dialogiczne interakcje między nauczycielami i uczniami odgrywają we wspieraniu rozwoju, rozumowania i szeroko pojętym uczeniu się dzieci (np. Mercer i Littleton, 2007). Interakcje zachodzące między dorosłym a dzieckiem mają charakter dialogowy i wzajemny. Podczas gdy dorosły odgrywa istotną rolę w tak pojętym procesie nauczania, dziecko również jest jego aktywnym uczestnikiem, więc interakcje „oparte na rusztowaniach” są funkcją udziału nauczyciela i ucznia. Dialogiczne interakcje umożliwiają nauczycielowi prowadzenie ciągłej oceny zrozumienia treści przez ucznia. Interakcje umożliwiają również dorosłemu monitorowanie postępów, zapewnianie odpowiedniego wsparcia i ostatecznie jego zaniknięcie, tak aby uczeń mógł funkcjonować samodzielnie.

Obecne poglądy na uczenie się kładą nacisk na rozwój wiedzy i zrozumienia poprzez rozmowę oraz wspólne dociekanie. Uznaje się, że jakość dialogu edukacyjnego w klasie ma kluczowe znaczenie dla wspierania głębokiego uczenia się wśród uczniów w każdym wieku (Howe i Abedin, 2013). Nauczyciel odgrywa kluczową rolę zarówno w stwarzaniu uczniom możliwości rozwoju i uczestnictwa poprzez dociekanie, otwarte pytania, odpowiedzi i informację zwrotną, jak i w pomaganiu uczniom w wyjaśnianiu własnego myślenia, szukaniu konsensusu i wspólnym rozwiązywaniu problemów. Uczniowie uczą się słuchać tego, co mają do powiedzenia inni, rozważać alternatywne perspektywy oraz krytycznie i konstruktywnie angażować się w pomysły innych (Gillies, 2016).

Chociaż powszechnie wiadomo, że uczniowie mają naturalną ciekawość uczenia się, badania wskazują, że raczej rzadko angażują się w opisany powyżej dyskurs wysokiej jakości. Ten stan rzeczy w pewnym stopniu uwarunkowany jest specyfiką i kontekstem klasy szkolnej. Badania prowadzone w klasach szkolnych obejmujące różne obszary przedmiotowe prowadzą do podobnych wniosków: sale lekcyjne są pełne rozmów, ale niewiele z nich służy promowaniu efektywnej partycypacji w myśleniu przez uczniów. Dominująca forma praktyk w klasie kładzie nacisk na interakcję monologiczną. Jak zauważa Jolanta Nowak (2013) w komunikacji szkolnej najczęściej mamy do czynienia z mało efektywnym modelem linearnym,

polegającym na przekazie jasno określonych treści przez bardziej kompetentnego nadawcę (nauczyciel) w kierunku odbiorcy (uczeń), który z założenia dysponuje mniejszym zasobem wiedzy i umiejętnościami, co sytuuje ucznia w roli biernego uczestnika procesu edukacyjnego. Taka komunikacja ma wyraźnie charakter receptywny, w niewielkim stopniu aktywizuje poznawczo uczniów, a przy tym zupełnie ignoruje sferę emocjonalno-społeczną kontaktów międzyludzkich. Debra Myhill i Ros Fisher (2005) stwierdzili, że uczniowie mają niewiele okazji do kwestionowania lub zgłębiania pomysłów w trakcie lekcji. Nacisk kładziony jest na przypominanie faktów, a nie na myślenie wyższego rzędu. Możliwości aktywnego udziału uczniów, jak i konstruktywnego nadawania znaczenia poznawanym przez nich treściom, bywają ograniczone. Nauczyciele mają tendencję do dominowania w dialogu bez angażowania uczniów w otwarte dzielenie się pomysłami i wyjaśnieniami, co przeszkadza w rozwoju sprawczości uczniów w myśleniu. Taki stan rzeczy wzbudza pewne wątpliwości dotyczące dystrybucji władzy w klasie i interaktywności między nauczycielami a uczniami (Burns i Myhill, 2004; Myhill, 2006; Reinsvold i Cochran, 2012). W związku z tym autorytet nauczyciela bywa przeciwstawiany podmiotowości ucznia (Buzzelli i Johnston, 2001). W ostatnich latach badacze zwrócili jednak uwagę, że autorytet w klasach należy postrzegać raczej w kategoriach wyłaniającej się relacji i poprzez pewne formy umiejscowionych interakcji społecznych między nauczycielem a uczniami (np. Pirrie i Rafanell, 2020). Gale Macleod, James MacAllister i Anne Pirrie (2012) stwierdzili, że kiedy nauczyciele kierują działaniami uczniów, a uczniowie rozpoznają i doceniają wiedzę i umiejętności nauczyciela, autorytet nauczyciela wyłania się z wzajemnych i pełnych szacunku relacji. W tym procesie nauczyciel jest także uczniem w dialogicznej wspólnotcie, a nie autorytatywną władzą oceniającą rozmowę z uczniem. Aby w pełni uczestniczyć w społeczności dialogicznej, nauczyciele muszą być świadomi możliwości współdecydowania i współtworzenia wiedzy oraz współwłasności budowania wiedzy z uczniami. W takiej atmosferze możliwe jest budowanie „rusztowania” naznaczonego dialogiem i wrażliwą adaptacją wsparcia.

Nauczycielskie praktyki wspierające uczenie się uczniów, czyli w stronę kultury myślenia razem z uczniami²

Dla osób zajmujących się zarówno teoretycznie-badawczo, jak i praktycznie, szeroko pojętym procesem nauczania i uczenia się metafora rusztowania zdaje się być niezwykle pociągająca w założeniach i jednocześnie trochę nieuchwytna. Atrakcyjność tej koncepcji wynikać może z tego, że kieruje ona uwagę na jakość udziału nauczycieli w procesie uczenia się uczniów. Podkreśla, że dobre strategie nauczania są z konieczności oparte na poziomie zrozumienia osiąganym przez poszczególnych uczniów i reakcji na nie. Podobnie jak rusztowanie budowlane – będące

2 Takiego określenia użyła Urszula Dernowska w swojej książce na s. 252.

tymczasową konstrukcją umożliwiającą pracę na wysokości, które jest budowane adaptacyjnie do budynku i usuwane, gdy nie jest już potrzebne – rusztowanie formowane przez nauczyciela w klasie szkolnej jest dostosowywane do zrozumienia uczniów i usuwane, gdy jest już zbędne. Jednocześnie jednak stwierdzić można, że koncepcja „rusztowania” pozostaje na nieco abstrakcyjnym poziomie i niełatwo ją przenieść na kontekst klasowy. Głównie z tego względu, że jak już wcześniej zauważono, koncepcja ta została pierwotnie opracowana przez badaczy zajmujących się językowym i poznawczym rozwojem małych dzieci, zwykle obserwowanym w rozmowach jeden na jeden z rodzicem lub innym opiekunem. Jest mało prawdopodobne, aby relacje nauczyciel-uczeń w klasie szkolnej i dyskurs w ich obrębie charakteryzowały się takim samym stopniem emocjonalnej intymności i intuicyjnego zrozumienia, jak relacje rodzic-dziecko. Jednak, jak zauważa Urszula Dernowska (2022) „zarówno w kształceniu potocznym, jak i sformalizowanych działaniach nauczyciela można doszukać się podobnej racjonalności: pozostawić dzieciom pole do samodzielnych prób, pozwolić doświadczać trudności oraz podejmować próby regulowania własnego myślenia, a samemu skupiać się w tym czasie na wspomaganiu uczenia się, na tworzeniu przestrzeni do myślenia i działania” (s. 248). Pojęcie „rusztowania” oferuje zatem sposób konceptualizacji procesu, w którym jedna osoba w roli „nauczyciela” pośredniczy w postępie innej osoby, „ucznia”, zmniejszając zakres niepowodzeń w zadaniu, przed którym stoi i próbuje wykonać uczeń. Przywołana Autorka podjęła się eksploracji scaffoldingu w procesie dydaktycznym realizowanym w szkole, co należy uznać po pierwsze za przedsięwzięcie pionierskie, zauważyć bowiem należy, że na polskim gruncie problematyka scaffoldingu w klasie szkolnej była dotychczas opracowana dość fragmentarycznie i raczej przyczynkowo, jak i po drugie – jest to przedsięwzięcie nader ambitne. Podjęta przez Autorkę problematyka jest ze swej natury ogromnie złożona i wymagająca od badacza szczególnych kwalifikacji intelektualnych. Urszula Dernowska temu zadaniu znakomicie sprostała, a Jej monografia wypełnia dostrzeżoną lukę.

Przedmiotem dociekań naukowych Urszuli Dernowskiej było rozpoznanie wspierających uczenie się uczniów praktyk edukacyjnych w wybranej niepublicznej szkole podstawowej, realizującej konstruktywistyczny model kształcenia. Praca została ujęta w sześć rozdziałów, z których cztery oparto na analizie literatury przedmiotu. Prowadzone przez Autorkę rozważania wychodzą od analizy kwestii „rusztowań” w różnych płaszczyznach, tj. z perspektywy ewolucyjno-kulturowej oraz perspektywy – określonej przez Nią – mianem ekonomiczno-organizacyjnej, obrazując tym samym egzemplifikacje myślenia o scaffoldingu. Autorka podejmuje rozważania nad interakcjami międzyludzkimi w ujęciu antropologów ewolucyjnych oraz uczenia się kulturowego, by wreszcie dokonać wnikliwej interpretacji poglądów Vygotsky’ego i zapoczątkowanego przez niego socjokulturowego dyskursu, bez którego ta praca z pewnością nie mogłaby powstać. Wszelkie dyskusje na temat

dialogicznego podejścia do uczenia się i nauczania zawdzięczać należy właśnie rosyjskiemu psychologowi, który podkreślał społeczne i kulturowe wpływy na rozwój dziecka, a zwłaszcza język uznawał za siłę napędową rozwoju poznawczego. Praca Wygotsky'ego stymulowała paradygmat poszukiwań w ramach badań edukacyjnych, który w dużej mierze opiera się na naturalistycznej obserwacji i refleksji, aby zrozumieć, co się dzieje we wzajemnej interakcji. W nurt ten wpisuje się praca Urszuli Dernowskiej.

W drugim podrozdziale zaprezentowana została perspektywa ukazująca problematykę scaffoldingu w kontekście funkcjonowania i rozwoju przedsiębiorstw oraz innych organizacji. Rozwiązanie to skłania w pierwszym odruchu do polemiki uznając je za zbyt dalekie odejście od głównego wątku i trochę niepotrzebne, aczkolwiek jak się okazuje po lekturze tej części, w pewnym stopniu uzasadnione i ciekawe. W dalszej jednak części monografii Autorka pozostaje wierna sferze pedagogicznej. Za sprawą tych treści ukazane zostały ważne wątki psychologiczno-pedagogicznego dyskursu toczącego się wokół metafory „rusztowania”.

W kolejnej części książki przedstawiono problematykę „rusztowania” w szkole, a zatem miejscu, które docelowo stanowi obszar eksploracji badawczej. Urszula Dernowska podjęła rozważania dotyczące samoregulacji uczenia się i modeli kształcenia promujących autonomię i upodmiotowienie uczniów, a zatem zorientowanych na bardziej samodzielne i odpowiedzialne uczenie się. Autorka pewnie porusza się po tym obszarze, adekwatnie relacjonując stan dyskusji nad podjętym przez siebie złożonym zagadnieniem, by wreszcie w rozdziale czwartym skupić się na problematyce nauczycielskiego scaffoldingu w warunkach edukacji sformalizowanej. Cennym osiągnięciem są rozważania zawarte w tym właśnie rozdziale. Autorka dokonała także przeglądu badań poświęconych budowaniu „rusztowania” w szkole, docierając do prac polsko-, jak i obcojęzycznych dedykowanych tej problematyce, ujmujących owo „rusztowanie” zarówno jako centralną kategorię badawczą, jak i wątek poboczny. Plusem tej części pracy jest niemal jej kompletność w zakresie wyzyskania najróżniejszych źródeł. Tym samym umożliwić może ona (i zadanie to spełnia, moim zdaniem, w pełni) wyczerpujący wgląd w omawianą tematykę. Za sprawą przedstawionych treści czytelnik otrzymuje solidne ugruntowanie teoretyczne pozwalające na zrozumienie tytułowego „rusztowania” w kontekście dydaktycznym klasy szkolnej. Jednocześnie, nakreślone zostały tym sposobem ramy dla badań prezentowanych w dalszej części pracy.

W rozdziale piątym Urszula Dernowska przedstawiła koncepcję swoich badań w szkole promującej kulturę uczenia się. Zrealizowany projekt wpisała w badania etnograficzne zorientowane na dyskurs, w tym przypadku dyskurs lekcyjny, w którym język postrzegany jest nie jako narzędzie komunikacji, lecz sposób działania społecznego. Warto podkreślić, że było to rozpoznanie wspierających działań nauczycieli w warunkach naturalnych i zastanych. Należy także zwrócić uwagę, że głównym wyzwaniem w badaniach nad „rusztowaniem” dydaktycznym w klasie szkolnej wydaje się jego pomiar. Jest to trudne ze względu na dynamiczną naturę

i złożoność interakcji, a w klasie szkolnej jeszcze ich mnogość. Biorąc to pod uwagę niejako uzasadnionym jest prowadzenie badań na mniejszą skalę o charakterze eksploracyjnym. Nie chciałabym jednak, by określenie „mniejsza skala” zostało wzięte zbyt dosłownie, bowiem Autorka gromadziła materiał badawczy podczas obserwacji 58 (!) lekcji języka polskiego. Podjęte przez Nią działania były ukierunkowane na (1) ustalenie sposobów wspierania uczenia się uczniów przez nauczycieli w naturalnych warunkach klasy szkolnej w trakcie lekcji języka polskiego oraz (2) dotarcie do nauczycielskich spostrzeżeń i subiektywnych ocen dotyczących własnej praktyki. Autorka obserwowała lekcje języka polskiego z założeniem udokumentowania i analizy rzeczywistych zdarzeń komunikacyjnych, „traktując eksplorację procesu komunikacji jako zasadniczego wymiaru doświadczania praktyki dydaktycznej w wybranej szkole” (s. 156). Nasuwają się niemal natychmiast pytania: dlaczego wybrano akurat edukację polonistyczną i czy wybór ten nie jest podyktowany ukrytym (albo i nie) założeniem, że to właśnie podczas tych lekcji uchwycić będzie można największe zróżnicowanie owych, interesujących Badaczkę, praktyk ze względu na największą komunikatywność procesu dydaktycznego tego rodzaju edukacji właśnie. Autorka stwierdza, że „język polski jako przedmiot nauczania może zatem tworzyć uczącym się «przestrzeń możliwości», może dostarczać okazji do aktywnego, dojrzałego i krytycznego uczestnictwa w kulturze (...), do refleksji opartej na dialogu, na szukaniu porozumienia między różnymi dyskursami, do krytycznego namysłu i deliberacji z innymi” (s. 166-167).

W badaniach własnych Urszula Dernowska sięgnęła wpieryw po obserwację jawną o charakterze jakościowym. Koncentrowała się na analizie faktycznych zdarzeń komunikacyjnych na lekcji. Interesowały Ją wypowiedzi/zachowania werbalne nauczycieli w kontaktach z uczniami „tworzące kontekst budowania uczniowskiej autonomii i samodzielności, wspierające aktywność uczniów” (s. 250). Podstawę analizy werbalnych interakcji uczestników lekcji stanowiła opracowana przez Neila Mercera (2004) metodologia socjokulturowej analizy dyskursu. Za jej sprawą Autorka ujawniła wewnątrzprzedmiotowe zróżnicowanie nauczycielskiego wsparcia, w którym wyodrębniła i pogrupowała działania w zależności od pozycji nauczyciela w kontaktach z uczniami. W efekcie w jednej grupie umieściła: (1) modelowanie określone mianem „dyskursywnego”, czyli eksponującego swoim działaniem aktywne słuchanie i demonstrowanie uważności względem partnerów interakcji, (2) eksplikacje rozumiane przez Autorkę jako rodzaj wsparcia polegającego na uświadamianiu uczniom celów lekcji „z poziomu rozwoju ucznia” (s. 181), co jest znaną stosującym ocenianiem kształtujące (por. np. Sterna, 2008) strategią formułowania celu i kryteriów sukcesu „w języku uczniów” oraz (3) weryfikowanie rozumienia oznaczające pomoc w zrozumieniu zagadnienia przez ucznia w toku interakcji, w wyniku wspólnej aktywności i poprzez zadawanie pytań. Dla działań tych charakterystyczny jest wyraźny udział nauczyciela w sytuacjach komunikacyjnych.

Drugą grupę wyodrębnionych przez Badaczkę poczyniań nauczycieli stanowią działania zorientowane na (4) „podążanie za” myśleniem uczniów: włączanie uczniowskich idei do dyskursu, (5) tworzenie warunków do krytycznego osądu i myślenia „o tekście”, „z tekstem”, „poza tekstem”, (6) akcentowanie wspólnotowego wymiaru doświadczeń poznawczych oraz (7) ośmielanie i nagradzanie uczniów, zachęcanie do podejmowania działań. Sprzyjają one budowaniu przez uczących się poczucia kontroli nad dyskursem lekcyjnym, ale i atmosfery promującej aktywność, podejmowanie wyzwań i współdziałanie. Na podstawie analizy dyskursu lekcyjnego Autorka stwierdziła, że wyłonione kategorie można rozważać także według kryterium rodzaju wsparcia, wskazując na wsparcie poznawcze i emocjonalno-motywacyjne, czym wyraźnie nawiązuje do innych, przywołanych w Jej pracy, badań nauczycielskiego „rusztowania”.

Autorce, zgodnie z założeniem, udało się również dotrzeć do nauczycielskich spostrzeżeń na temat ich własnej praktyki dydaktycznej. Stało się to możliwe za sprawą wywiadów z nauczycielami języka polskiego, których lekcje obserwowała. Jak stwierdza „zgromadzone podczas wywiadów wypowiedzi świadczą o świadomości nauczycieli, że w edukacji istotne są relacyjność, uważność na ucznia, ale też wyzwalanie i zachęcanie uczących się do wysiłku, do aktywności” (s. 247). Wynioskowała także, że badani chcą towarzyszyć swoim uczniom w procesie uczenia się, jednak nie zawsze jest to możliwe, ani nie jest też łatwe. Wskazywali bowiem na trudności (1) związane z osobą ucznia, czyli jego bierność, brak otwartości na oferowaną pomoc i wsparcie, (2) związane z osobą nauczyciela, które przede wszystkim oznaczają zmianę myślenia o kształceniu i swojej roli oraz (3) instytucjonalno-systemowe oznaczające m.in. presję czasu i konieczność realizacji, mimo iż badania prowadzono w szkole alternatywnej edukacji, podstawy programowej. Ważne są treści, bowiem pokazują, jakim wyzwaniem jest budowanie tytułowego „rusztowania”, któremu nauczyciele próbują mimo wszystko sprostać. Myślę, że utożsamiają się z nimi czytelnicy-nauczyciele, których jednocześnie można zaprosić do doskonalenia swoich umiejętności w zakresie udzielania wsparcia z uwzględnieniem działań wyłonionych i opisanych w książce.

Przeprowadzone i referowane przez Dernowską badania wpisują się w dominujące podejście w badaniach nad scaffoldingiem w klasie szkolnej. Jak bowiem stwierdzili Janneke van de Pol, Monique Volman i Jos Beishuizen (2010) na podstawie przeglądu literatury dotyczącej scaffoldingu, badacze podejmujący się tego zagadnienia starali się głównie obserwować i opisywać praktyki nauczycieli w klasie, aby uchwycić proces i „wygląd” owych „rusztowań”. Często podejmowano również wywiady z nauczycielami, aby poznać ich postawy i przekonania dotyczące scaffoldingu. Rozwiązania te wykorzystała w swoich badaniach Dernowska, jak również wpisała się w kierunek działań zasugerowany przez przywołanych badaczy. Mianowicie, ich zdaniem, przyszłe badania w większym stopniu powinny koncentrować się na bardziej naturalistycznych, nie eksperymentalnych sytuacjach w klasie z różnego rodzaju zadaniami. Jednak to nie wszystko. Analiza dyskursu

edukacyjnego, po który sięgnęła Autorka, to przede wszystkim żmudne gromadzenie i interpretowanie danych. Dokonana więc przez Nią mikroanaliza tego materiału stanowi egzemplifikację niezwykle pracochłonných i czasochłonných działań badawczych.

Nie ulega wątpliwości, że Urszula Dernowska wniosła wkład do polskiego piśmiennictwa z zakresu nauczycielskich praktyk dydaktycznych. Recenzowana książka unaocznia erudycję Autorki, która znalazła swe odzwierciedlenie w świetnie dobranej literaturze. Przygotowanie monografii musiało wiązać się ze sporym nakładem pracy. Badanie scaffoldingu w klasie szkolnej samo w sobie jest długotrwałym i skomplikowanym przedsięwzięciem, a wykorzystanie w tym celu analizy dyskursu lekcyjnego, metod z pogranicza psycholingwistyki i edukacji, czyni je zadaniem wręcz arcytrudnym. Efektem tego wysiłku jest plon, którego wartość – przede wszystkim w warstwie informacyjnej – jest nie do przecenienia.

Warto podzielić się również swoimi spostrzeżeniami na temat języka i stylu pisarskiego prezentowanego przez Autorkę. Tekst obfituje w wielokrotnie złożone zdania budowane przez Autorkę z licznymi łańcuchami wtrąceń. Długie, rozległe zdania pozwalają przez tekst płynąć i choć stanowią wyzwanie dla czytelnika, zmuszają do namysłu i skupienia. Można je również odczytywać jako alternatywę dla powszechnego dzisiaj przyspieszenia i idącej z nim w parze niecierpliwości.

Podsumowując, monografia porusza w sposób interesujący i kompetentny wiele problemów inspirujących do dalszych badań. Warto rozważyć podjęcie kolejnych działań badawczych, które sama Autorka proponuje, w formie badań interwencyjnych, np. z uprzednim przeszkoleniem nauczycieli, wdrożeniem interwencji, a następnie oceną jej skuteczności. Otwarte pozostają pytania: które działania nauczyciela rzeczywiście wspierają (których?) uczniów w (jakiej?) klasie szkolnej podczas (jakich?) lekcji? Nadal także brakuje narzędzi do pomiaru scaffoldingu, co stanowi zaproszenie dla badaczy zorientowanych ilościowo. Przedstawiony w książce koncept „rusztowań” z analizowanymi działaniami nauczycieli może stanowić konkretny punkt wyjścia do opracowania takiego wstępnego narzędzia pomiarowego. Uważam, że książka Urszuli Dernowskiej będzie stanowić cenne źródło dla kontynuatorów podjętego przez Nią nurtu badań nad nauczycielskim scaffoldingiem w procesie dydaktycznym.

Bibliografia

- Bal M. (2009). *Working with concepts*. „European Journal of English Studie”, s. 13(1), 13-23.
- Bruner J.S. (1975). *From communication to language: A psychological perspective*. „Cognition”, 3, 255-287.
- Brush T., Saye J. (2001). *The use of embedded scaffolds with hypermedia-supported student centered learning*. „Journal of Educational Multimedia and Hypermedia”, 10(4), 333-356.
- Burns C., Myhill D. (2004). *Interactive or inactive? A consideration of the nature of interaction in whole class teaching*. „Cambridge Journal of Education”, 34(1), 35-49.

- Buzzelli C., Johnston B. (2001). *Authority, power, and morality in classroom discourse*. „Teaching & Teacher Education”, 17(8), 873-884.
- Davis E.A., Miyake N. (2004). *Explorations of scaffolding in complex classroom systems*. „The Journal of the Learning Sciences”, 13(3), 265-272.
- De Guerrero M.C.M., Villamil O.S. (2000). *Activating the ZPD: mutual scaffolding in L2 peer revision*. „The Modern Language Journal”, 84(1), 51-68.
- Dernowska U. (2022). „Rusztowanie” w procesie dydaktycznym. *Studium nauczycielskiego scaffoldingu*. Warszawa: Wydawnictwo APS.
- Fernandez M., Wegerif R., Mercer N., Rojas-Drummond S. (2001). *Re-conceptualizing ‘scaffolding’ and the zone of proximal development in the context of symmetrical collaborative learning*. „Journal of Classroom Interaction”, 36(2), 40-54.
- Filipiak E. (2015). *Nauczanie rozwijające we wczesnej edukacji według Lwa S. Wygotskiego Od teorii do zmiany w praktyce*. Bydgoszcz: Agencja Reklamowo-Wydawnicza ArtStudio.
- Gillies R. (2016). *Dialogic interactions in the cooperative classroom*. „International Journal of Educational Research”, 76, 178-189.
- Howe C., Abedin M. (2013). *Classroom dialogue: A systematic review across four decades of research*. „Cambridge Journal of Education”, 43(3), 325-356.
- Macleod G., MacAllister J., Pirrie A. (2012). *Towards a broader understanding of authority in student-teacher relationships*. „Oxford Review of Education”, 38(4), 493-508.
- Mercer N. (2004). *Sociocultural discourse analysis: analysing classroom talk as a social mode of thinking*. „Journal of Applied Linguistics”, 1(2), 137-168.
- Mercer N., Littleton K. (2007). *Dialogue and the Development of Children’s Thinking: A Sociocultural Approach*. Routledge.
- Meyer D.K., Turner J.C. (2002). *Using instructional discourse analysis to study the scaffolding of student self-regulation*. „Educational Psychologist”, 37(1), 17-25.
- Myhill D. (2006). *Talk, talk, talk: Teaching and learning in whole class discourse*. „Research Papers in Education”, 21(1), 19-41.
- Myhill D., Fisher R. (2005). *Informing practice in English: A review of recent research in literacy and the teaching of English*. London: Her Majesty’s Inspectorate.
- Nowak J. (2013). *Edukacyjny potencjał dialogu w przestrzeni klasy szkolnej*, [w:] H. Krauze-Sikorska, M. Klichowski, K. Kuszak (red.) *Świat małego dziecka* (ss. 85-96). Tom II. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Pawan F. (2008). *Content-area teachers and scaffolded instruction for English language learners*. „Teaching and Teacher Education”, 24, 1450-1462.
- Pirrie A., Rafanell I. (2020). *Re-conceptualising authority relations in education: A micro-situational approach*. „Critical Studies in Education”, 61(1), 101-114.
- Puntambekar S. (2022). *Distributed scaffolding: scaffolding students in classroom environments*. „Educational Psychology Review”, 34(1), 451-472.
- Reinsvold L., Cochran K. (2012). *Power dynamics and questioning in elementary science classrooms*. „Journal of Science Teacher Education”, 23(7), 745-768.
- Smit J., van Eerde H.A.A., Bakker A. (2013). *A conceptualisation of whole-class scaffolding*. „British Educational Research Journal”, 39(5), 817-834.

- Sterna D. (2008). *Ocenianie kształtujące w praktyce*. Warszawa: Centrum Edukacji Obywatelskiej.
- van de Pol J., Volman, M., Beishuizen J. (2010). *Scaffolding in teacher–student interaction: A decade of research*. „Educational Psychology Review”, 22(3), 271-296.
- Vygotsky L.S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wood D., Bruner J.S., Ross G. (1976). *The role of tutoring in problem solving*. „Journal of Child Psychology and Psychiatry”, 17(2), 89-100.

EWA KULAWSKA¹*Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie, Polska*

ORCID 0000-0002-0794-6953

Zgłoszono: 01.07.2023; recenzowano: 05.10.2023; zaakceptowano do druku: 12.10.2023

OSIĄGNIĘCIA SZKOLNE I KONDYCJA PSYCHICZNA UCZNIÓW W WARUNKACH ZDALNEJ EDUKACJI WCZESNOSZKOLNEJ

EDUCATIONAL ACHIEVEMENTS AND PSYCHOLOGICAL WELL-BEING OF EARLY CHILDHOOD STUDENTS IN REMOTE EDUCATION

Abstract: The aim of this review article is to describe and explain the effects of remote education in relation to school performance in language and mathematics education and the well-being of pupils in primary school grades 1 through 3 during the COVID-19 pandemic. The analysis was based on research findings from 40 empirical articles and international reports. On the basis of the review of research reports, it was found that the effect of remote education in many countries of the world was a slowing down of the process of acquiring knowledge and skills, as well as the creation of a so-called “learning gap” in terms of students’ mathematical concepts and language skills, a decrease in motivation to learn in remote lessons, a decrease in students’ psychological well-being, and an increase in psychological symptoms among children in the form of increased levels of anxiety and stress. Disrupted learning particularly affected children with lower school achievement from culturally and educationally neglected backgrounds. A trend was observed that learning delays caused by remote education were greater in countries where school closures were maintained for longer.

Keywords: remote education, COVID-19 pandemic, well-being, early childhood education

Streszczenie: Celem artykułu o charakterze przeglądowym jest opis i wyjaśnienie efektów zdalnej edukacji w odniesieniu do osiągnięć szkolnych w zakresie edukacji językowej i matematycznej oraz kondycji psychicznej uczniów klasy 1-3 szkoły podstawowej w czasie pandemii COVID-19. Analizę przeprowadzono opierając się na wynikach badań zamieszczonych w 40 artykułach o charakterze empirycznym i raportach o zasięgu międzynarodowym. Na podstawie

¹ **Ewa Kulawska** – doktor nauk humanistycznych w dyscyplinie pedagogika. Pracuje na Wydziale Nauk Pedagogicznych UKSW w Katedrze Pedagogiki Przedszkolnej i Wczesnoszkolnej. Adres do korespondencji: Wydział Nauk Pedagogicznych UKSW, ul. Wóycickiego 1/3, 01-938 Warszawa. Adres e-mail: e.kulawska@uksw.edu.pl.

przeglądu doniesień badawczych ustalono, że skutkiem edukacji zdalnej w wielu krajach świata jest: spowolnienie procesu nabywania wiedzy i umiejętności, a także powstanie tzw. „luki edukacyjnej” w zakresie pojęć matematycznych i umiejętności językowych uczniów, spadek motywacji do nauki na lekcjach zdalnych, obniżenie dobrostanu psychicznego uczniów, wzrost niepożądanych symptomów psychologicznych wśród dzieci w postaci podwyższonego poziomu lęku, stresu. Zakłócony proces uczenia się dotyczył szczególnie dzieci o niższych osiągnięciach szkolnych pochodzących ze środowisk zaniedbanych kulturowo i wychowawczo. Zauważono tendencję, że opóźnienia w uczeniu się wywołane edukacją zdalną były większe w krajach, w których zamknięcie szkół utrzymywane było dłużej.

Słowa kluczowe: edukacja zdalna, pandemia COVID-19, osiągnięcia szkolne, kondycja psychiczna, edukacja wczesnoszkolna

Wprowadzenie

Trwająca ponad dwa lata pandemia choroby COVID-19 jako zjawisko o zasięgu globalnym wpłynęła w istotny sposób na funkcjonowanie psychologiczne, społeczne oraz zdrowotne ludzi żyjących w różnych środowiskach społecznych, kulturowych, politycznych i ekonomicznych. Od 11 marca 2020 roku wprowadzono zmiany, które wyzwoliły niepokój, negatywne emocje, konieczność dostosowania się do nakładanych restrykcji, przestrzegania zasad higienicznych, a także odczuwanie niepewności co do przyszłości. Szczególna sytuacja dotyczyła edukacji, ponieważ nastąpiła nagle i gwałtowna zmiana formy uczenia się – nauczania, ze stacjonarnej na zdalną, zaś w okresie późniejszym dominowała forma hybrydowa. Ponad 1,6 miliarda uczniów ze 190 krajów rozpoczęło w tym samym czasie edukację na odległość (UN, 2020). Należy wskazać, że Polska była jednym z tych krajów, które najdłużej utrzymały edukację zdalną jako zasadniczą formę pracy edukacyjnej.

W Polsce ukazały się liczne raporty z badań empirycznych przeprowadzonych w okresie kryzysu pandemicznego, które objęły swoim zasięgiem dzieci, młodzież, nauczycieli oraz rodziców². Wiele miejsca w raportach poświęcono: przygotowaniu szkoły do edukacji zdalnej, określeniu warunków domowych uczniów, analizie perspektywy nauczycielskiej np. wykorzystaniu dydaktycznych materiałów cyfrowych do nauki i umiejętności prowadzenia e-lekcji, kondycji psychicznej kadry nauczycielskiej (Buchner i in. 2020; Pisula i in. 2020), a także opisowi stanowiska dyrektorów szkół w sytuacji zarządzania placówką oświatową w warunkach kryzysu (Sobiesiak-Penszko i in. 2020). Najczęściej w opracowaniach empirycznych

2 Wybrane raporty: 1) Ptaszek G., Stunża G.D., Pyżalski J., Dębski M., Bigaj M. *Edukacja zdalna: co stało się z uczniami, ich rodzicami i nauczycielami?* Gdańsk: GWP, 2020; 2) *Pandemia COVID-19 w Polsce. Perspektywa psychologiczna*, Wydział Psychologii UW, 2021; 3) Bieganowska-Skóra A., Pankowska D. *Moje s@mopoczucie w e-szkole. Raport z badań*, Lublin, 2020; 4) Pyżalski J. (red.), *Edukacja w czasach pandemii wirusa COVID-19. Z dystansem o tym, co robimy obecnie jako nauczyciele*, EduAkcja, Warszawa 2020.

próbę badawczą stanowią nastolatki w wieku 12/13-18 lat (np. Grzelak, Żyro 2021; Plebańska i in. 2020). Wnioski z badań dotyczą tych uczniów i tę grupę traktuje się jako całość, ewentualnie uwzględnia się podział grup uczniowskich w zależności od szczebla kształcenia z podziałem na szkołę podstawową (klasy starsze) i ponadpodstawową, mimo że występują zasadnicze różnice rozwojowe w grupie uczniów uczęszczających do szkoły podstawowej w wieku od 7 do 15 roku życia. Zgodnie z przyjętymi kryteriami w psychologii rozwojowej podziału życia człowieka na etapy, ten okres szkolny obejmuje dwa stadia: czas od 6/7 roku życia do 10/12 roku jest określany jako młodszy wiek szkolny – ostatni etap dzieciństwa, a okres od 10/12 roku do około 20 roku życia jest określany jako okres dorastania/adolescencji (Brzezińska 2005). Zbyt mało opracowań empirycznych, szczególnie w Polsce, powstało z uwzględnieniem skutków sytuacji pandemicznej w odniesieniu do najmłodszych uczniów szkoły podstawowej, dzieci w młodszym wieku szkolnym. Dla takich młodszych uczniów, szczególnie klasy I, którzy rozpoczęli edukację w latach 2019-2020, forma okresowej edukacji zdalnej w środowisku domowym była dominującym doświadczeniem związanym z nauką szkolną.

Celem prezentowanego artykułu jest opisanie skutków edukacji zdalnej uczniów będących na pierwszym etapie edukacji w klasach 1-3 szkoły podstawowej w świetle raportów z badań empirycznych prowadzonych w różnych krajach świata, z których były dostępne dane spełniające poniżej opisane kryteria. Do analizy wybrano artykuły, raporty o charakterze empirycznym z ogólnodostępnych, cyfrowych baz naukowych, które spełniały następujące kryteria: 1) próbę badawczą stanowili uczniowie szkoły podstawowej w wieku 6/7 do 10/11 lat; 2) przedmiotem badań empirycznych były osiągnięcia szkolne i czynniki związane z funkcjonowaniem emocjonalnym uczniów oraz ich dobrostanem psychicznym i sytuacją społeczną; 3) badania zostały przeprowadzone głównie w paradygmacie ilościowym, (preferowano badania typu longitudinalnego), do badań włączono jedno badanie typu jakościowego; 4) artykuły/raporty ukazały się w latach 2020-2023. Podstawowe pytania, na które poszukujemy odpowiedzi odnoszą się do ustalenia, czy zmiana formy edukacji w okresie trwania pandemii COVID-19 wpłynęła na osiągnięcia szkolne w zakresie edukacji językowej i matematycznej oraz kondycję psychiczną uczniów w młodszym wieku szkolnym, a ponadto w jakich obszarach i jakie konstelacje czynników indywidualnych i społecznych wiążą się z tymi zmianami.

Analiza wyników badań międzynarodowych będzie dotyczyła dwóch obszarów. Pierwszy obszar dotyczy skutków edukacji zdalnej w odniesieniu do najbardziej istotnych kompetencji poznawczych (wiedzy i umiejętności) nabywanych na pierwszym etapie edukacji: umiejętności językowych w zakresie czytania/pisania/mówienia oraz wiedzy i umiejętności matematycznych. Drugi obszar dotyczy opisu kondycji psychicznej młodszych uczniów w czasie kryzysu pandemicznego. Sformułowano następujące pytania badawcze, które ukierunkują przeprowadzoną analizę:

1. Czy i w jakim stopniu edukacja zdalna w warunkach pandemii ma związek z poziomem osiągnięć szkolnych uczniów w wieku 6/7 – 10 lat (w zakresie czytania, pisanie oraz matematyki)?
2. Czy osiągnięcia szkolne młodszych uczniów zdobywane w czasie edukacji zdalnej uległy zmianie w stosunku do okresu edukacji sprzed pandemii COVID-19?
3. Czy i w jakim stopniu uczenie się w warunkach pandemii COVID-19 miało związek z kondycją psychiczną dzieci w czasie edukacji zdalnej?

Edukacja językowa i matematyczna uczniów w warunkach edukacji zdalnej

Na wstępie należy podkreślić, że wraz z zamknięciem szkół, nastąpiła zmiana środowiska uczenia się, zanik bezpośredniej interakcji między uczniami a nauczycielami, zmiana metod nauczania i uczenia się (Andrew i in. 2020). Szkoły i nauczyciele również doświadczali trudności w adaptacji do środowiska klas online (Grewenig i in. 2021; Kuhfeld i in. 2020). Zmiany te spowodowały, że młodszy uczniowie otrzymali mniejsze wsparcie, pomoc i instrukcje ze strony nauczyciela. Brak tradycyjnej interakcji między uczniem a nauczycielem sprawił, że na pierwszy plan wysunęły się umiejętności samoregulacji uczenia się. Wspomagają one ucznia w przyswajaniu treści programowych przedstawianych w formie zdalnej. Niski poziom umiejętności samoregulacji i brak bezpośredniej interakcji uczeń-nauczyciel powodował to, że uczniowie łatwo ulegali wpływom czynników rozpraszających w domowym środowisku nauczania. (Grewenig i in. 2021).

Prowadzone w Anglii badania miały na celu odpowiedź na pytanie, czy i w jaki sposób pandemia COVID-19 warunkuje osiągnięcia uczniów w zakresie czytania ze zrozumieniem i matematyki. W latach 2017 i 2020 przeprowadzono badania porównawcze około 6000 dzieci w wieku 6-7 lat ze 168 szkół w Anglii. Wyniki wskazują, że nastąpił znaczący spadek osiągnięć w zakresie czytania i umiejętności matematycznych jesienią 2020 roku w stosunku do osiągnięć standaryzowanej grupy badanej w tej samej procedurze w 2017 roku. Różnica w osiągnięciach wynosiła około dwóch miesięcy, o tyle nastąpiło opóźnienie w rozwoju umiejętności językowych i matematycznych dzieci rozwijających się w korzystnych warunkach rodzinnych. Natomiast u dzieci pochodzących z obszarów zaniedbanych i rodzinnego środowiska niewydolnego wychowawczo i kulturowo różnica w zakresie czytania i umiejętności matematycznych wynosiła około siedmiu miesięcy. Tym samym powstała swoista „luka” w procesie uczenia się dzieci 6/7-letnich, które na co dzień rozwijają się w niekorzystnych warunkach środowiska rodzinnego (Rose i in. 2021).

Niezwykłe ciekawe i bogate badania longitudinalne przeprowadzili naukowcy z Uniwersytetu w Oksfordzie. Obejmowały one grupę prawie 350 000 uczniów z Holandii (Engzell i in. 2021). Należy podkreślić, że w Holandii był stosunkowo krótki lockdown, który wynosił 8 tygodni i był znacznie krótszy niż w innych

krajach europejskich. System funkcjonowania edukacji w Holandii jest jednym z najlepszych na świecie, zapewnia wszystkim dzieciom równy dostęp do bezpłatnej edukacji wysokiej jakości, ponadto Holandia należy do krajów wiodących pod względem efektywności procesu uczenia się i nauczania. Pomimo tych zalet badania ankietowe w czasie zamknięcia szkół ujawniły wysoki stopień niezadowolenia z edukacji zdalnej i znaczne dysproporcje w zakresie pomocy w pracy szkolnej i środków dydaktycznych. W prowadzonych regularnie w latach 2017–2019 analizach empirycznych porównano wyniki w zakresie osiągnięć szkolnych uczniów w trakcie pandemii w czerwcu 2020 roku po okresie 8-tygodniowego lockdownu w stosunku do okresu wcześniejszego. Zebrane dane dotyczyły corocznych pomiarów osiągnięć uczniów w wieku od 8 do 11 roku życia w zakresie następujących przedmiotów: matematyka, czytanie i pisanie. Test z matematyki zawierał zarówno zadania do rozwiązania na materiale konkretnym, jak i abstrakcyjnym. Czytanie dotyczyło zawartości literackiej tekstu, jak i aspektów merytorycznych (zdarzeń, faktów), natomiast pisanie obejmowało poprawność ortograficzną. Sprawdzian powyższych umiejętności trwał 60 minut. Wyniki potwierdziły hipotezy, że uczniowie w okresie pandemii uczyli się znacząco mniej niż w typowym roku przed pandemią, a skutki nauki zdalnej nie dotknęły dzieci w równym stopniu. Swoiste „straty w uczeniu się” na etapie edukacji początkowej były o 60% większe w odniesieniu do uczniów pochodzących z rodzin o niższym statusie edukacyjnym (oboje rodzice posiadali co najwyżej wykształcenie na poziomie gimnazjum) niż z rodzin o średnim i wyższym statusie. Wyniki świadczą o tym, że postępy w czasie nauki zdalnej tych uczniów były bardzo niskie lub prawie wcale ich nie było. Straty w uczeniu się po 8-tygodniowym zamknięciu szkół można porównać do zasobów wiedzy i umiejętności, które uczeń zdobywa w czasie 1/5 roku szkolnego. Przypuszcza się, że straty/opóźnienia w uczeniu na etapie edukacji początkowej wywołane edukacją zdalną mogą być większe w krajach, w których zamknięcie szkół utrzymywane było dłużej i tych, które dysponowały niewystarczającą infrastrukturą informatyczną umożliwiającą kontakt synchroniczny z uczniem. Ponadto czynnikami zakłócającymi proces zdalnego uczenia się są: trudności z koncentracją uwagi na zadaniu u dzieci w wieku 6/7–10 lat, a także brak bezpośredniego kontaktu z nauczycielem wspierającym proces wzajemnej komunikacji, i uczenia się wśród rówieśników w kontekście społecznym.

Przejście od zajęć stacjonarnych w klasie do zajęć na odległość sprawiło, że edukacja rodzicielska w okresie pandemii stała się niezwykle istotna, ponieważ oczekiwano, że rodzice podejmą w dużym stopniu odpowiedzialność za nauczanie swoich dzieci (Thomas, Rogers 2020). Dzieci, których rodzice posiadają wykształcenie wyższe, mają tendencję do poświęcania większej ilości czasu na naukę w domu niż dzieci rodziców o niższym wykształceniu. W konsekwencji zamknięcie szkoły pogłębiło istniejącą lukę w umiejętnościach i wiedzy związaną ze statusem społeczno-ekonomicznym rodziny pochodzenia dziecka (Blaskó, Schnepf 2020, Di Pietro i in. 2020; Engzell i in. 2021; Grewenig i in. 2021, Maldonado i De Witte

2020). W rezultacie niski poziom wykształcenia rodziców i ich niewystarczające umiejętności cyfrowe ograniczyły możliwości dzieci w zakresie kształcenia na odległość (Blaskó, Schnepf 2020; Di Pietro i in. 2020).

W polskich badaniach ankietowych (Świstak 2021) metodą sondażu diagnostycznego (50 rodziców dzieci uczęszczających do klas I-III) ustalono, że u dzieci znacząco spadła motywacja do nauki na lekcjach zdalnych w porównaniu do nauki stacjonarnej. Prawie 75% zadeklarowało, że ich dzieci są bardziej pozytywnie nastawione do edukacji stacjonarnej, a 60% rodziców stwierdziło, że sytuacja pandemiczna wpłynęła negatywnie na poziom motywacji dzieci do uczenia się.

Interesujące ustalenia uzyskali badacze z Turcji. Celem badania było opisanie wpływu edukacji zdalnej na matematyczne rozumowanie uczniów młodszych (Coskun, Kara 2022). Rozumowanie matematyczne wymaga umiejętności tworzenia hipotez, budowania i oceny argumentów matematycznych, odkrywania wzorów i związków oraz wybierania i stosowania strategii w celu rozwiązania problemu, stosowania różnych rodzajów reprezentacji w ujęciu Jerome Brunera (enaktywnej, ikonicznej i symbolicznej) (Kramarski, Mevarech 2003). Badania prowadzono w dwóch grupach dzieci – pierwsza obejmowała 415 uczniów, którzy uczyli się stacjonarnie w okresie przed pandemią COVID-19, drugą grupę tworzyło 964 uczniów klas młodszych, którzy przeszli etap edukacji zdalnej w czasie pandemii. Łącznie w programie badawczym brało udział 1379 tureckich uczniów. Analiza wyników badań porównawczych między umiejętnościami uczniów przed pandemią i po okresie nauki zdalnej skłania do konkluzji, że uczenie się młodszych uczniów w formie zdalnej wpłynęło na obniżenie ich umiejętności rozumowania matematycznego. Podobne wyniki opisano w badaniach Maldonado i De Witte (2020), które obejmowały dużą próbę flamandzkich szkół podstawowych w Belgii w okresie sześciu lat od 2015 (1018 szkół) do 2020 roku (402 szkoły). Stwierdzono, że uczniowie z grupy badanej w 2020 roku uzyskali niższe osiągnięcia w nauce we wszystkich analizowanych przedmiotach, ze spadkiem średnich szkolnych wyników z matematyki o 0,19 odchylenia standardowego od średniej, a w języku niderlandzkim o 0,29 odchylenia standardowego w porównaniu z grupami sprzed pandemii.

Tomasik i inni (2021) w swoich analizach stwierdzili znaczne spadki umiejętności matematycznych u dzieci ze szkół podstawowych po ośmiu tygodniach pandemii i zamknięcia szkół w Szwajcarii. Z kolei Asakawa i Ohtake (2021) w analogicznym okresie obserwowali znaczący spadek wyników z matematyki u dzieci ze szkół podstawowych podczas czasowego zamknięcia szkół w Japonii. W Niemczech odnotowano również tendencję do obniżenia poziomu osiągnięć w nauce czytania i matematyki z powodu pandemii, szczególnie wśród uczniów osiągających niskie wyniki w nauce (Schult i in. 2022). Dłuższe okresy zamknięcia szkół w okresie pandemii wiązały się z wyraźnie większymi stratami w nauce. Dodatkowe analizy wykazały większe luki w nauce w grupie uczniów osiągających słabe wyniki w szkołach o mniejszym kapitale społeczno-kulturowym. Z kolei w badaniach

włoskich uczniów z prowincji Turyn ($N = 1539$) ustalono, że nastąpił znaczny spadek umiejętności matematycznych wiosną 2020 roku w porównaniu do wyników uczniów z 2019 roku. W badaniach amerykańskich średnie wyniki testów matematycznych jesienią 2021 r. w klasie trzeciej i wyższych były o 0,20-0,27 odchylenia standardowego od średniej niższe w porównaniu z rówieśnikami z tej samej klasy jesienią 2019 r, podczas gdy wyniki testów czytania spadły nieco mniej o 0,09-0,18 SD (Kuhfeld i in. 2020).

Z kolei nieco inne wyniki badań uzyskano w Finlandii, gdzie wyniki i dowody na straty w zakresie osiągnięć szkolnych są niejednoznaczne (Lerkkanen i in. 2023). W tym badaniu określono ilościowo możliwe straty w nauce czytania i matematyki w próbie fińskich dzieci ($N = 198$), które były w klasie 3, kiedy rozpoczęła się pandemia wiosną 2020 roku, i które spędziły 8 tygodni na nauce zdalnej w domu. Porównano ich wyniki testów z czytania i matematyki w klasie pierwszej, drugiej i czwartej z ocenami z lat 2008-2011 ($N = 378$). Ponadto zbadano, czy wyniki różniły się w zależności od płci dzieci, wykształcenia rodziców, zaangażowania matki w naukę dziecka i zachowań dzieci polegających na unikaniu zadań szkolnych. Wyniki badań pozwoliły na konstatację, że grupa fińskich uczniów w pandemii uzyskała niższe wyniki w zakresie czytania, ale nie było różnic w zakresie umiejętności matematycznych w stosunku do osiągnięć uczniów sprzed 2020 roku. Należy zauważyć, że dziewczęta z etapu pandemii COVID-19 miały wolniejszy rozwój płynności czytania w porównaniu z chłopcami. Warto dodać, że Finlandia była jednym z nielicznych krajów europejskich bardzo dobrze przygotowanym do edukacji zdalnej. Ponad 92% uczniów z rodzin o niskim statusie społeczno-ekonomicznym ma dostęp do Internetu, podczas gdy średnia w Europie wynosi 81,5%.

Kolejnym aspektem poszukiwania trendów dotyczących efektów zdalnej edukacji jest próba odpowiedzi na pytanie, czy występują różnice między poziomami klas początkowych w zakresie czytania. Ustalenia badaczy kanadyjskich (Georgiou 2021) wskazują na brak strat w efektach nauki czytania ze zrozumieniem w klasie 3 i kolejnych. Może to wskazywać, że dzieci w klasach 1-3, które nadal uczą się czytać, potrzebują systematycznych instrukcji od swoich nauczycieli, podczas gdy starsi, już niezależni czytelnicy nie wymagają aż takiego wsparcia nauczycieli. Negatywny wpływ na czytanie ze zrozumieniem był prawdopodobnie spowodowany mniejszą ilością czasu poświęcanego na czytanie oraz mniej bezpośrednimi i dokładnymi instrukcjami i informacjami zwrotnymi od nauczycieli (Grewenig i in. 2021).

Niezwykłe interesujące wyniki badań uzyskano w Szwecji, w której jak wiadomo rząd podjął inne rozwiązania dotyczące ochrony społeczeństwa przed zagrożeniem pandemicznym niż w większości krajów. Mianowicie przedszkola i szkoły pozostały otwarte w czasie pandemii i dzieci uczęszczały do szkół w normalnym trybie, co zapewniło dzieciom stabilne warunki rozwoju. Badacze szwedzcy ocenili osiągnięcia szkolne 97 073 uczniów z klas 1-3 (z 248 szkół państwowych) w latach 2020-2021 w zakresie czytania i porównali je z wynikami sprzed pandemii. Umiejętność czytania dotyczyła oceny dekodowania słów i poziomu rozumienia czytanego

tekstu. Wnioski z badań wskazują, że nie było różnic w umiejętnościach czytania w pomiarach w tych dwóch okresach, czyli dzieci w Szwecji, pomimo stresującej sytuacji związanej z ogólnoswiatowym kryzysem zdrowotnym nie doświadczyły skutków edukacyjnych w postaci obniżenia umiejętności czytania. Wpływ sytuacji pandemicznej w Szwecji był bardzo niski jeżeli chodzi o osiągnięcia językowe uczniów w klasach 1-3 (Hallin 2022).

Adekwatnym podsumowaniem wpływu kryzysu pandemicznego na osiągnięcia szkolne uczniów w ocenie globalnej są wyniki metaanalizy 42 badań przeprowadzonych w wybranych krajach (Australia, Belgia, Brazylia, Dania, Holandia, Hiszpania, Kolumbia, Niemcy, Meksyk, RPA, USA, Wielka Brytania, Włochy). W rezultacie analizy wyników badań empirycznych w tych krajach ustalono, że uczenie się w czasie pandemii spowodowało znaczące starty w nauce, które następnie utrzymywały się w dłuższym czasie. Szczególnie straty te obserwowano wśród dzieci pochodzących z rodzin o niskim statusie społeczno-ekonomicznym. Zauważono, że deficyty w osiągnięciach szkolnych są wyższe w zakresie matematyki niż w czytaniu i są bardziej widoczne w krajach o średnim narodowym dochodzie brutto niż w krajach o dochodzie wysokim (Betthausen i in. 2023).

Kondycja psychiczna młodszych uczniów w czasie kryzysu pandemicznego

Większość badań nad wpływem pandemii COVID-19 na funkcjonowanie dzieci w wieku szkolnym skupia się na osiągnięciach szkolnych, zdobywaniu wiedzy i umiejętności, a przecież wywierała ona wpływ również na zdrowie psychiczne, emocjonalne uczniów i ich ogólny dobrostan psychiczny. Badania prowadzone jeszcze przed pandemią wskazywały, że dobrostan psychiczny uczniów w Anglii sukcesywnie spadał (The Children Society, 2020), można więc było zakładać, że pandemia jeszcze przyspieszy ten proces i samopoczucie psychiczne uczniów ulegnie pogorszeniu. Badacze angielscy wysunęli tezę, że liczba osób potrzebujących wsparcia psychologicznego po okresie pandemii wzrośnie co najmniej trzykrotnie w ciągu pięciu najbliższych lat (O'Shea 2021).

Sposób poradzenia sobie w sytuacji kryzysowej – bez wątplenia w okresie pandemii COVID-19 – był zależny jak się zdaje od co najmniej kilku współwystępujących czynników. Poleszak, Pyżalski (2020) wskazują na trzy elementy decydujące o samopoczuciu ucznia: jest to kontekst społeczny, rodzinny i cechy osobowościowe. Konstelacja tych czynników, które same w sobie są niezwykle złożone powoduje, że samopoczucie emocjonalne uczniów jest bardzo zróżnicowane. Ograniczenie edukacji do środowiska domowego w czasie pandemii i specyficzne doświadczenie dla wszystkich członków rodziny polegające na zmianie funkcjonowania związanego z pracą rodziców spowodowało szereg problemów. Pierwszy z nich dotyczył doświadczania choroby i śmierci wśród najbliższych, a co za tym idzie spowodował znaczne zwiększenie kosztów psychologicznych pandemii w postaci zwiększonego poziomu lęku, wzrostu symptomów depresyjnych, poczucia izolacji i osamotnienia.

W tym okresie istotnie wzrosła przemoc w niektórych rodzinach, co w bezpośredni sposób wpłynęło na kondycję psychologiczną i dobrostan uczniów będących jej świadkiem lub ofiarą.

Rodzina stanowi system oddziaływań wzajemnych, w ramach których nie tylko rodzice wpływają na zachowanie dziecka, ale również ono wpływa na samopoczucie i dobrostan rodziców. Próba opisanie tych zależności mogą być badania angielskich naukowców, które dotyczyły zebrania danych longitudinalnych od rodziców z 66 krajów w dwóch odcinkach czasowych. W pierwszej fazie pandemii COVID-19: od kwietnia do czerwca 2020 roku udział wzięły 2254 osoby, a w drugiej fazie: od października 2020 do stycznia 2021 roku uczestniczyły 1164 osoby (Portnoy i in. 2022). Ostatecznie do analiz statystycznych zakwalifikowano 175 rodziców, którzy posiadali dziecko wykazujące zachowania eksternalizacyjne (zachowania agresywne, wskazujące na niedostosowanie społeczne) lub internalizacyjne (wycofanie, lęk, zaburzenia depresyjne). Celem projektu badawczego było ustalenie, czy zachowanie dziecka w czasie pandemii COVID-19 miało wpływ na odczuwanie stresu przez rodziców w sytuacji pandemicznej. Wyniki badań pokazały, że zachowania eksternalizacyjne uczniów są predyktorem stresu rodziców mierzonego 6 miesięcy później, natomiast wbrew stawianym hipotezom zachowania internalizacyjne uczniów nie miały takiego wpływu. Należy zaznaczyć, że sytuacja kryzysu zdrowotnego spowodowała podwyższenie poziomu stresu u ludzi w różnych grupach wiekowych, a dodatkowa niepewność, izolacja społeczna i problemy w rodzinie, spowodowane nieadaptacyjnymi zachowaniami dziecka, mogą potęgować proces zwiększonego odczuwania stresu u rodziców.

W odniesieniu do uczniów w młodszym wieku szkolnym można zauważyć potencjalną zmianę trajektorii rozwojowej w obszarze emocjonalnym młodszych uczniów w warunkach pandemii i edukacji zdalnej. Sfera emocjonalna w tym okresie rozwojowym charakteryzuje się zwiększaniem stopnia stabilności emocji, uczniowie wykazują wzrost poziomu zrozumienia i kontroli własnych emocji oraz ich okazywania w sposób akceptowany społecznie. Te umiejętności są nabywane głównie w kontekście społecznym, w relacji z rówieśnikami i znaczącymi dorosłymi. Doświadczenia zamknięcia szkół, wprowadzenia edukacji zdalnej, później hybrydowej, a co za tym idzie również pozbawienie lub ograniczenie kontaktów społecznych uczniów, mogło skutkować utrudnieniami w realizacji zadań rozwojowych charakterystycznych dla dzieci będących w młodszym wieku szkolnym, w którym nawiązywanie przyjaźni, sieci relacji koleżeńskich i kontaktów z dorosłymi jest podstawą budowania właściwego stosunku do siebie i otaczającego świata.

W prowadzonych w Anglii (Buchnan i in. 2022) badaniach jakościowych w roku 2018 metodą wywiadu z 23 uczniami w wieku 7-8 lat o niskich osiągnięciach szkolnych ustalono, że pomimo doświadczania dobrych emocji i relacji z rówieśnikami w szkole, ci uczniowie charakteryzują się obniżonym ogólnym dobrostanem z powodu obaw związanych z brakiem sukcesów w nauce. Wyraża się to w przeżywaniu smutku, odrzucenia, zażenowania w szkole, w której jest promowana „kultura

wydajności” (Bradbury 2019). Badania wśród tej grupy uczniów kontynuowano w czasie lockdownu poszukując odpowiedzi na pytanie: w jaki sposób uczniowie o niskich osiągnięciach szkolnych doświadczali zamknięcia szkoły w odniesieniu do ich dobrostanu psychicznego. W tym celu przeprowadzono bezpośrednie wywiady w dzieci m oparte na:

1. rysunkach dzieci na temat: jak spędzałeś/-aś czas w lockdownie,
2. uzupełnianiu zdań: Najlepszą/najgorszą rzeczą w czasie nauki w domu było...,
3. rozmowie na temat emocji przeżywanych w czasie zamknięcia szkół i po ich otwarciu,
4. samoocenie ucznia w skali od 0 do 10 odnośnie ocen wystawionych przez nauczyciela w przeszłości i obecnie.

Najczęściej przeżywaną emocją przez uczniów w czasie zamknięcia szkoły był smutek spowodowany brakiem możliwości zabawy z rówieśnikami i odczuwaną nudą w domu. Dobrostan młodszych uczniów ulegał obniżeniu w tym czasie, ale prawie wszystkie dzieci odczuwały radość z powrotu do szkoły. Wyniki badań wskazują, że socjalizacja w środowisku rówieśników jest niezbędna dla ich dobrego samopoczucia i przeżywania radosnego dzieciństwa. Ponadto nauka w szkole była bardziej pożądana przez młodszych uczniów w środowisku szkolnym, a nie w domu.

Uczniowie docenili jak ważną i kluczową rolę w ich życiu pełnią nauczyciele. Ci o niskich osiągnięciach szkolnych wyrażali swoje obawy dotyczące „utruty możliwości uczenia się” podczas pandemii, ale nie towarzyszyły temu wcześniej artykułowane obawy związane z ich postrzeganiem brakiem osiągnięć (Buchanan i in. 2022). Przypuszcza się, że ta różnica mogła być spowodowana odwołaniem krajowych egzaminów, co wpłynęło na realizację programu nauczania po powrocie do szkoły. Zmiana ta mogła zatem umożliwić nauczycielom nadanie priorytetu dobremu samopoczuciu uczniów po ich powrocie do szkoły, pomimo nacisku rządu brytyjskiego na potrzebę zapewnienia zajęć „nadrabiających zaległości”. Rekomendacja ta pokrywa się z wnioskami płynącymi z analizy międzynarodowej literatury w tej dziedzinie (Harmey, Moss 2021) z której wynika, że priorytetowe traktowanie dobrego samopoczucia wszystkich osób w szkole, w przeciwieństwie do nadrabiania „utraconych możliwości nauki”, było kluczowym elementem pomagającym uczniom w odbudowie stanu psychicznego po kryzysie zdrowotnym.

W Polsce powrót do szkoły w maju 2021 roku wywołał duże emocje wśród uczniów, którzy byli świadomi potencjalnych braków w zakresie wiedzy i umiejętności szkolnych. Obawy te zostały spotęgowane poprzez zapowiedzi dyrektorów, nauczycieli o weryfikacji wiedzy uczniów i wymaganiach związanych z wystawieniem ocen na koniec roku szkolnego. Brak zrozumienia stanu emocjonalnego uczniów ze strony kadry nauczycielskiej utrudnił dzieciom łagodny powrót do rzeczywistości szkolnej i mógł spowodować kolejne nawarstwianie się problemów natury emocjonalnej.

Badania w Brazylii, Niemczech i Turcji wykazały, że uczniowie szkół podstawowych doświadczali silnego niepokoju, lęku, obaw od początku trwania pandemii (Garcia de Avila i in. 2020; Ravens-Sieberer 2022; Sarı, Nayır 2020). W ustaleniach brazylijskich naukowców wśród 157 dziewcząt i 132 chłopców (średnia wieku wynosiła 8,8 lat) uzyskano wynik, że wyższy poziom lęku dzieci związany był z brakiem bezpośrednich kontaktów z rodzicami (np. z powodu pracy rodziców w czasie pandemii poza domem), poziomem ich wykształcenia (im wyższe wykształcenie rodziców tym dzieci odczuwały niższy lęk), liczbą osób mieszkających w jednym mieszkaniu/domu. Obecność rodziców okazała się być kluczowa w emocjonalnym funkcjonowaniu i wspieraniu dzieci, przekazywaniu im informacji o zagrożeniach związanych z COVID-19, sposobach zachowania i przestrzegania zasad, a także w rozładowywaniu napięcia poprzez wspólne spędzanie czasu. Jeśli dzieciom brakuje rozmów z rodzicami dotyczących przeżywanych emocji, może to prowadzić do niepokoju, drażliwości i podwyższonego poziomu stresu (Garcia de Avila, 2020).

Wyniki badań hiszpańskich badaczy (Arnal-Palacian, i in. 2022) prowadzone wśród 496 uczniów w wieku 7-12 lat, wskazują, że w czasie lockdownu wzrósł poziom lęku przed matematyką i niepokoju o oceny z matematyki wśród uczniów szkoły podstawowej. Dziewczynki odznaczały się wyższym poziomem lęku niż chłopcy. Ponadto poziom lęku wzrastał wraz z wiekiem ucznia. Z kolei w badaniach tureckich naukowców próbowano ustalić, jakie są czynniki ochronne, które zmniejszają lęk u dzieci i czynniki ryzyka, które wywołują lęk uczniów związany z chorobą i powrotem do szkoły (Burak, 2023). Badaniami tymi objęto 227 uczniów szkoły podstawowej w wieku 8-10 lat. Liczba przypadków zachorowania na COVID-10 w szkole znacznie podnosiła poziom lęku indywidualnego i społecznego uczniów. Natomiast wiedza i świadomość uczniów na temat koronawirusa, a także szczepienia rodziców wpływały na niższy poziom lęku u uczniów.

Badania w Niemczech w 2020 roku (Ravens-Sieberer, 2022), obejmujące 1586 rodzin posiadających dzieci w wieku 7-17 lat (w tym 546 dzieci w wieku 7-10 lat) pokazały, że dwie trzecie dzieci i nastolatków zgłosiło, że są bardzo obciążone pandemią COVID-19 i edukacją w domu oraz w sposób dotkliwy odczuwają skutki lockdownu. Doświadczyły one znacznie niższej jakości życia w tym okresie (40,2% w pandemii *versus* 15,3% przed pandemią), większej liczby problemów ze zdrowiem psychicznym (17,8% *vs.* 9,9%) i wyższego poziomu lęku (24,1% *vs.* 14,9%) niż przed pandemią. Młodsze dzieci bardziej odczuwały negatywne skutki pandemii niż starsi uczniowie. Ponadto, szczególnie problemy emocjonalne u dziewcząt wydają się wzrastać wraz z wiekiem podczas pandemii. Również, szczególnie u młodszych uczniów przeżywany stres objawiał się w formie dolegliwości psychosomatycznych, które nasiliły się podczas pandemii w porównaniu z okresem wcześniejszym. Dzieci z rodzin o niskim statusie społeczno-ekonomicznym, pochodzeniu migracyjnym i ograniczonej przestrzeni życiowej w domu, w większym stopniu odczuły skutki pandemii COVID-19.

W Polsce, w ogólnopolskich badaniach jakości życia dzieci i młodzieży prowadzonych w czerwcu 2021 roku z polecenia Rzecznika Praw Dziecka zebrano dane empiryczne między innymi od 1841 uczniów klasy 2 szkoły podstawowej (Raport RPD, 2021). Z badań, które były przeprowadzone po powrocie dzieci do szkoły wynika, że 78% z nich to uczniowie pozytywnie postrzegający środowisko szkolne oraz własne osiągnięcia w nauce. Około 22% badanych drugoklasistów to uczniowie niezadowoleni ze szkoły, negatywnie oceniający szkołę i nauczycieli. Chłopcy z młodszych klas częściej oceniają nauczycieli bardziej negatywnie niż dziewczynki. Dziewczynki w wieku 9 lat są bardziej zadowolone z funkcjonowania w środowisku szkolnym niż chłopcy. Badania te pokazały również, że coraz więcej dzieci ma problemy z utrzymaniem uwagi na zadaniach w czasie zajęć szkolnych. Może to wynikać z konieczności nauki w formie zdalnej, nadmiernej ilości bodźców rozpraszających uwagę, które nie mogły być przetworzone przez 9-latków. Wymagane w czasie nauki w domu skupienie na zadaniach prezentowanych na ekranie okazało się być zbyt trudne dla najmłodszych uczniów, ze względu na krótki czas umiejętności skupienia uwagi dzieci w młodszym wieku szkolnym. W dłuższej perspektywie ważnym elementem wspomagającym uczenie się młodszych uczniów będzie zwrócenie uwagi nauczycieli na ten aspekt funkcjonowania poznawczego młodszych uczniów i wypracowanie metod ukierunkowanych na podnoszenie u dzieci stopnia koncentracji na zadaniach i motywacji do kończenia zadań edukacyjnych.

Podsumowanie

Na podstawie przywołanych wyżej wyników badań można stwierdzić, że proces uczenia się dzieci w czasie pandemii COVID-19 został spowolniony i wywołał negatywne skutki w odniesieniu do umiejętności językowych, matematycznych a także kondycji psychicznej młodszych dzieci w szkole podstawowej. Środowisko uczenia się online dramatycznie zmieniło interakcje uczeń-nauczyciel, a taka nagła zmiana z kolei była związana wyraźnie ze spadkiem osiągnięć uczniów w zakresie uczeniu się (Chetty i in. 2020). Jeśli chodzi o szkody spowodowane zamknięciem szkół, najpoważniejszą tego konsekwencją jest „luka edukacyjna” rozumiana jako utrata osiągnięć szkolnych w tym czasie, która jest badana poprzez porównanie postępu w zakresie przyrostu wiedzy i umiejętności w poszczególnych latach (Pier i in. 2021).

Odpowiadając zatem na pierwsze i drugie pytanie badawcze sformułowane w tym artykule można stwierdzić, że edukacja zdalna w warunkach pandemii w znacznym stopniu przyczyniła się do spadku osiągnięć szkolnych młodszych uczniów w okresie jej trwania. Wyniki wykazujące straty w nauce czytania, pisanie i uczeniu się matematyki związane z edukacją zdalną w czasie pandemii COVID-19 wykazują dużą zgodność większości badań przeprowadzonych w różnych krajach wśród uczniów szkół podstawowych (m.in. Clark i in. 2021; Engzell

i in. 2021; Maldonado i in. 2021). Potwierdzeniem tej tezy są także wyniki badań longitudinalnych, w których obserwowano niższe osiągnięcia szkolne uczniów w okresie edukacji zdalnej w porównaniu do okresu sprzed pandemii. Wyniki te uzyskano w krajach takich jak: Australia, Belgia, Brazylia, Holandia, Hiszpania, Japonia, Kolumbia, Meksyk, Niemcy, RPA, Szwajcaria, Wielka Brytania Włochy, Turcja, USA. Tym samym kontekst kulturowy i jego uwarunkowania związane z edukacją oraz jej organizacją w danym kraju, okazały się niezależne od wpływu edukacji zdalnej na poziom osiągnięć szkolnych. Jedynym krajem, w którym nie zaobserwowano wpływu sytuacji pandemicznej na poziom osiągnięć szkolnych uczniów jest Szwecja, w której nie wprowadzono edukacji zdalnej. Sytuacja ta jest dodatkowym wsparciem tezy, że w przypadku młodszych uczniów lekcje online w czasie pandemii posiadały niższą jakość i nie były tak wartościowe jak nauka stacjonarna a proces uczenia się uległ zakłóceniu. Przedłużająca się edukacja zdalna nie jest odpowiednią formą kształcenia dla uczniów klas początkowych ze względu na szczególny etap ich rozwoju wskazujący na: potrzebę bezpośrednich relacji z nauczycielem, uzyskiwania od niego wskazówek i wsparcia w procesie uczenia się oraz potrzebę spontanicznych kontaktów z rówieśnikami. Zauważono tendencję, że im dzieci były młodsze oraz szkoły były dłużej zamknięte, tym straty edukacyjne były większe.

Trzecie pytanie badawcze dotyczyło kondycji psychicznej i funkcjonowania emocjonalnego młodszych uczniów w warunkach pandemii. Analiza zgromadzonych wyników badań wskazuje, że w tym okresie pogorszeniu uległa kondycja psychiczna dzieci, wzrósł poziom lęku, stresu, zaburzeń nastroju a ponadto dzieci odczuwały negatywne emocje takie jak: smutek i tęsknotę za rówieśnikami i szkołą. Nauka w formie zdalnej nie była tak satysfakcjonująca dla młodszych uczniów i nie była ona w stanie zapewnić im odpowiednich warunków rozwoju emocjonalnego i społecznego w sytuacji ograniczonych kontaktów społecznych i rosnącego osamotnienia.

W wielu krajach zauważono prawidłowość, iż edukacja zdalna w sposób szczególny dotknęła uczniów o niższych osiągnięciach szkolnych i pochodzących z rodzin o niższym statusie społeczno-ekonomicznym, dzieci rozwijających się w środowisku rodzinnym niewydolnym kulturowo i wychowawczo. W okresie postpandemicznym należy w sposób szczególny skupić się na działaniach mających na celu zredukowanie „luki edukacyjnej” tej grupy uczniów na etapie wczesnoszkolnym. Można wyrazić obawy, czy znacznie obniżone osiągnięcia szkolne w wyniku edukacji zdalnej nie spowodują dodatkowych nierówności edukacyjnych w społeczeństwie. Jak wiadomo, etap nauki początkowej należy do najważniejszych w budowaniu fundamentów przyszłego wykształcenia i zapobieganiu niepowodzeniom szkolnym. Na tym etapie są jeszcze możliwości wyrównywania szans edukacyjnych uczniów pochodzących ze środowisk defaworyzowanych. Jednym z celów edukacji w państwach egalitarnych jest zapewnienie wszystkim uczniom równych szans edukacyjnych niezależnie od statusu społeczno-ekonomicznego

rodziców i pojawiających się ograniczeń materialnych, społecznych i kulturowych. Byłaby to bardzo niekorzystna sytuacja, gdyby ta grupa uczniów w klasach początkowych została dodatkowo dotknięta skutkami edukacji zdalnej bez możliwości uzyskania wsparcia i pomocy w celu ich usunięcia.

Jak dotąd dysponujemy zbyt małą liczbą badań empirycznych dotyczących długofalowych konsekwencji edukacji zdalnej dla procesu uczenia się młodszych uczniów. Wciąż zbyt mało wiemy o odległych skutkach w zakresie edukacji językowej i matematycznej prowadzonej w formie zdalnej młodszych uczniów szkoły podstawowej. Potrzebne są podłużne badania oraz diagnoza stanu osiągnięć szkolnych uczniów, a także opracowanie racjonalnych i zindywidualizowanych form pomocy i wsparcia tym uczniom, którzy w sposób najbardziej dotkliwy doświadczili skutków zamknięcia szkół, w tak newralgicznym okresie, jakim jest rozpoczęcie nauki w szkole. Wskazane są dalsze badania longitudinalne, aby stwierdzić, czy proces socjalizacji uczniów klas 1-3 mógł zostać zakłócony w wyniku kryzysu pandemicznego, czy być może w dłuższej perspektywie czasowej czynniki adaptacyjne i ochronne są w stanie zniwelować niekorzystne warunki rozwojowe z okresu pandemii. Obecny czas postpandemii może być spostrzegany jako okazja do zrewidowania i przeformułowania celów i wyzwań edukacyjnych w celu poprawy jakości uczenia się i nauczania w środowisku szkolnym.

Bibliografia

- Andrew A, Cattan S, Costa Dias M, Farquharson C, Kraftman L, Krutikova S, Phimister A, Sevilla S. (2020). *Inequalities in children's experiences of home learning during the COVID-19 lockdown in England*. „Fiscal Studies”. Vol. 41(3), s. 653-83.
- Arnal-Palacián M., Arnal-Bailera A., Blanco C. (2022). *Math Anxiety in Primary Education during Covid-19 Confinement: Influence on Age and Gender*. „Acta Scientiae”, 24(1), s. 145-170.
- Asakawa S., Ohtake F. (2021). *Impact of temporary school closure due to COVID-19 on the academic achievement of elementary school students*. „Discussion Papers in Economics and Business”, 21-14.
- Beththäuser B.A., Bach-Mortensen A.M., Engzell P. (2023). *A systematic review and meta-analysis of the evidence on learning during the COVID-19 pandemic*. „Nature Human Behaviour”, 7(3), s. 375-385.
- Blaskó Z., Schnepf S.V. (2020). *Educational inequalities in Europe and physical school closures during Covid-19*. „Fairness Policy Brief Series”, 4, 2020.
- Bradbury A. (2021). *Ability, inequality and post-pandemic schools: Rethinking contemporary myths of meritocracy*. Bristol University Press, Policy Press.
- Brzezińska A.I. (2005). *Psychologiczne portrety człowieka*. Gdańsk: Wyd. GWP.
- Buchanan D., Hargreaves E., Quick L. (2022). *Schools closed during the pandemic: revelations about the well-being of 'lower-attaining' primary-school children*. „Education 3-13”, s. 1-14.

- Buchner A., Majchrzak M., Wierzbicka M. (2020). *Edukacja zdalna w czasie pandemii. Raport z badań*. Centrum Cyfrowe.
- Burak D. (2023). *The effect of risk and protective factors on primary school students' COVID-19 anxiety: Back to school after the pandemic*. „Child Indicators Research”, 16(1), s. 29-51.
- Chetty R., Friedman J.N., Hendren N., Stepner M., The Opportunity Insights Team. (2020). *How did COVID-19 and stabilization policies affect spending and employment? A new real-time economic tracker based on private sector data* (Vol. 91, s. 1689-1699). Cambridge, MA: National Bureau of Economic Research.
- Clark A.E., Nong H., Zhu H., Zhu R. (2021). *Compensating for academic loss: Online learning and student performance during the COVID-19 pandemic*. „China Economic Review”, 68, 101629.
- Contini D., Di Tommaso M.L., Muratori C., Piazzalunga D., Schiavon L. (2022). *Who lost the most? Mathematics achievement during the COVID-19 pandemic*. „The BE Journal of Economic Analysis & Policy”, 22(2), s. 399-408.
- Coskun K. Kara C. (2022). *The impact of the COVID-19 pandemic on primary school students' mathematical reasoning skills: a mediation analysis*. „London Review of Education”, 20 (1), 19.
- European Commission, Joint Research Centre, Di Pietro G., Biagi F., Costa P. (2020). *The likely impact of COVID-19 on education: reflections based on the existing literature and recent international datasets*, Publications Office. <https://data.europa.eu/doi/10.2760/126686>
- Di Pietro G., Biagi F., Costa P., Karpinski Z., Mazza J. (2020). *The Likely Impact of COVID-19 on Education: Reflections based on the existing literature and recent international datasets*. Publications Office of the European Union. Luxembourg. <https://data.europa.eu/doi/10.2760/126686>
- Engzell P., Frey A., Verhagen M.D. (2021). *Learning loss due to school closures during the COVID-19 pandemic*. „PNAS” Vol. 118. No 17.
- Garcia de Avila M.A., Hamamoto Filho P.T., da Silva Jacob F.L., Souza Alcantara L.R., Berghammer M., Jenholt Nolbris, M., Olaya-Contreras P., Nilsson, S. (2020). *Children's anxiety and factors related to the COVID-19 pandemic: An exploratory study using the children's anxiety questionnaire and the numerical rating scale*. „International Journal of Environmental Research and Public Health”, 17(16), 5757.
- Georgiou G. (2021). *Covid-19's impact on children's reading scores: Data trends and complementary interview study*. „The Reading League Journal”, 2, 34-39.
- Grewenig E., Lergetporer P., Werner K., Woessmann L., Zierow L. (2021). *COVID-19 and educational inequality: How school closures affect low-and high-achieving students*. „European Economic Review”, 140. 103920. <https://doi.org/10.1016/j.euroeco-rev.2021.103920> (otwarty 20.04.2023)
- Grzelak S., Żyro D. (2021). *Jak wspierać uczniów po roku pandemii? Wyzwania i rekomendacje dla wychowania, profilaktyki i zdrowia psychicznego. Raport oparty na wynikach badań przeprowadzonych wśród uczniów, rodziców i nauczycieli*. Instytut Profilaktyki Zintegrowanej.

- Hallin A.E., Danielsson H., Nordström T., Fälth L. (2022). *No learning loss in Sweden during the pandemic: Evidence from primary school reading assessments*. „International Journal of Educational Research”, 114, 102011.
- Harmey S., Moss G. (2021). *Learning Disruption or Learning Loss: Using Evidence from Unplanned Closures to Inform Returning to School After COVID-19*. „Educational Review”, 1-20.
- Kuhfeld M., Soland J., Tarasawa B., Johnson A., Ruzek E., Liu J. (2020). *Projecting the potential impacts of COVID-19 school closures on academic achievement*. „Educational Researcher”, 49, s. 549-565.
- Lerkkanen M.K., Pakarinen E., Salminen J., Torppa M. (2023). *Reading and math skills development among Finnish primary school children before and after COVID-19 school closure*. „Reading and Writing”, 36(2), s. 263-288.
- Maldonado J.E., De Witte K. (2020). *The effect of school closures on standardised student test outcomes*. „British Educational Research Journal”. Vol. 48(1), s. 49-94.
- O'Shea N. (2021). *Covid-19 and the Nation's Mental Health*. Centre for Mental Health, <https://www.centreformentalhealth.org.uk>.
- Świsłak P. (2021). *Edukacja wczesnoszkolna w trybie stacjonarnym i zdalnym a motywacja ucznia z perspektywy rodzica*. „Pedagogika Przedszkolna i Wczesnoszkolna” Vol. 9 1 (17)/2021 pp. 39-51.
- Pier L., Hough H.J., Christian M., Bookman N., Wilkenfeld B., Miller R. (2021). *Covid-19 and the educational equity crisis: Evidence on learning loss from the CORE data collaborative*. Policy Analysis for California Education.
- Pisula E., Pankowski D., Nowakowska I., Banasiak A., Wytrychiewicz-Pankowska K., Markiewicz M., Jórczak A. (2020). *Nauczyciele w sytuacji powrotu do szkół w czasie pandemii SARS-CoV-2. Raport z badań przeprowadzonych od 10 września do 10 października 2020*. Wydział Psychologii Uniwersytetu Warszawskiego.
- Plebańska M., Szyller A., Sieńczewska M. (2020). *Edukacja zdalna w czasach COVID-19: Raport z badania*. Wydział Pedagogiczny Uniwersytetu Warszawskiego.
- Portnoy J, Bedoya A, Wong K.K. (2022). *Child externalising and internalising behaviour and parental wellbeing during the Covid-19 pandemic*. „UCL Open Environ.” Sep 16;4:e040.
- Ptaszek G., Stunża G.D., Pyżalski J., Dębski M., Bigaj M. (2020). *Edukacja zdalna: co stało się z uczniami, ich rodzicami i nauczycielami?* Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Raport Rzecznika Praw Dziecka Ogólnopolskie badanie jakości życia dzieci i młodzieży w Polsce Obszar nr 1 – środowisko szkolne, 2021.
- Ravens-Sieberer U., Kaman A., Erhart M., Devine J., Schlack R., & Otto C. (2022). *Impact of the COVID-19 pandemic on quality of life and mental health in children and adolescents in Germany*. „European child and adolescent psychiatry”, 31(6), s. 879-889.
- Rose S., Twist L., Lord P., Rutt S., Badr K., Hope C., & Styles B. (2021). *Impact of school closures and subsequent support strategies on attainment and socio-emotional wellbeing in Key Stage 1: Interim Paper 1*. Berkshire: National Foundation for Educational Research.

- Sarı T., Nayır F. (2020). Pandemi dönemi eğitim: sorunlar ve fırsatlar. *Turkish Studies*, 15(4), 959-975.
- Schult, J., Mahler, N., Fauth, B., Lindner, M.A. (2022). *Long-term consequences of repeated school closures during the COVID-19 pandemic for reading and mathematics competencies*. „Frontiers in Education”, 13, 867316.
- Sobiesiak-Penszko P., Pazderski F. (2020) Dyrektorzy do badań specjalnych- edukacja zdalna w czasach izolacji. https://lekcjaenter.pl/aktualnosc/38/raport_%22dyrektorzy_do_zadan_specjalnych_-_edukacja_zdalna_w_czasach_isolacji%22_dostepny, (otwarty 20.05.2023)
- Tomasik M.J, Helbling L.A, Moser U. *Educational gains of in-person vs. distance learning in primary and secondary schools: A natural experiment during the COVID-19 pandemic school closures in Switzerland*. „International Journal of Psychology”, 2021. Vol. 56(4), s. 566-76.
- UN (United Nations). 2020 *Policy Brief: Education during COVID-19 and beyond*. <https://unsdg.un.org/resources/policy-brief-education-during-covid-19-and-beyond> (otwarty 21.04.2023).

JAN AMOS JELINEK¹*Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie, Polska*

ORCID 0000-0002-9844-6013

Zgłoszono: 07.01.2023; zrecenzowano: 25.02.2023; zaakceptowano do druku: 04.03.2023

ROZWÓJ POJĘCIA KSZTAŁTU ZIEMI U POLSKICH UCZNIÓW W WIEKU OD 10 DO 15 LAT

DEVELOPMENT OF THE SHAPE OF THE EARTH CONCEPT IN POLISH SCHOOLCHILDREN BETWEEN THE AGES 10 AND 15

Abstract: This paper presents the results of an EARTH-2 test administered in an online format to 890 students aged 10 to 15 years attending grades 4 through 8 of elementary school. Students were asked to identify the most correct image depicting the location of people, trees, and clouds, the movement of people and objects on Earth, and the phenomenon of day and night in the context of the shape of the Earth. The study found that one in three respondents (38%) inconsistently indicated a spherical Earth when explaining the location of people, trees, clouds, how people and objects move, and explains the phenomenon of day and night. The study found that one in four surveyed elementary school graduates (27%) had difficulty in explaining basic astronomical concepts. The study showed no significant differences in gender and place of residence.

Keywords: Astronomy; shape of the Earth; location of people; place of residence; gender; movement of people; day and night phenomenon

Streszczenie: Artykuł przedstawia wyniki testu EARTH-2 przeprowadzonego w formie internetowej wśród 890 uczniów w wieku od 10 do 15 lat uczęszczających do klas IV – VIII szkoły podstawowej. Uczniów proszono o wskazanie prawidłowego symbolu graficznego przedstawiającego lokalizację ludzi, drzew i chmur, poruszanie się ludzi i przedmiotów na Ziemi a także zjawisko dnia i nocy w kontekście kształtu Ziemi. Badanie wykazało, że co trzeci badany (38%) niekonsekwentnie wskazuje kulistą Ziemię wyjaśniając lokalizację ludzi, drzew, chmur, sposób poruszania się ludzi i przedmiotów oraz wyjaśnia zjawisko dnia i nocy. Ponadto, co czwarty badany uczeń kończący szkołę podstawową (27%) okazał się mieć trudności w wyjaśnianiu

¹ Jan Amos Jelinek, prof. APS dr hab.; jest pracownikiem naukowo-badawczym na Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie. Zajmuje się badaniem dziecięcego rozumienia pojęć przyrody nieożywionej w obszarze astronomii, geologii i meteorologii celem organizowania skutecznych zajęć edukacyjnych. Adres e-mail: jajelinek@aps.edu.pl.

podstawowych pojęć astronomicznych. Badania nie wykazały znaczących różnic w zakresie płci i miejsca zamieszkania.

Słowa kluczowe: Astronomia, kształt Ziemi; lokalizacja ludzi; poruszanie się ludzi na Ziemi, miejsce zamieszkania; płęć; zjawisko dnia i nocy

Wprowadzenie

Zadaniem edukacji astronomicznej jest przybliżanie dzieciom ciał niebieskich i zjawisk mających miejsce w przestrzeni kosmicznej. Aby dzieci mogły zrozumieć skomplikowane zjawiska astronomiczne muszą mieć opanowane podstawowe pojęcia, np. kształtu Ziemi (Jelinek 2021; Kampeza, Ravanis 2012; Agan, Sneider 2003; Vosniadou, Brewer 1994).

Konstruowanie przez dzieci pojęcia kształtu Ziemi nie zostało dotychczas w pełni opisane, nie wiadomo np. kiedy kończy się proces jego budowania. Ustalono, że rozwój tego pojęcia rozpoczyna się od wyobrażenia płaskiej Ziemi, które stanowi esencję codziennych doświadczeń (Vaiopoulou, Papageorgiou 2018; Özsoy 2012; Vosniadou, Brewer 1994). W trakcie konstruowania kulistego wyobrażenia Ziemi dzieci rozwiązują szereg problemów natury poznawczej. W literaturze przedmiotu mówi się o lokalizacji ludzi i drzew na Ziemi, chmur nad Ziemią, poruszaniu się ludzi i przedmiotów na kulistej Ziemi (por. test EARTH-2, Straatemeier, Maas, Jansen 2008).

Rozwój pojęcia kształtu Ziemi polega na zrozumieniu, że procesy, które mają miejsce w najbliższym otoczeniu przebiegają podobnie w innych częściach świata. Założenie to jest ściśle powiązane z pojęciem grawitacji (Bar, Brosh, Sneider 2015; Agan, Sneider 2003). Pojęcie grawitacji w odniesieniu do zjawisk mających miejsce na całej planecie sprowadza się do pytania, czy przedmioty spadają z Ziemi. W tym aspekcie dzieci przechodzą przez trzy etapy rozwoju myślenia. Początkowo twierdzą, że przedmioty spadają z Ziemi, jakby źródło grawitacji znajdowało się daleko poniżej planety. Następnie zaczynają przesuwac źródło grawitacji do wewnątrz struktury planety aż ostatecznie przyjmują, że źródło grawitacji znajduje się w centrum Ziemi (Sneider, Pulos 1983; Nussbaum, Novak 1976). Proces konstruowania pojęcia kształtu Ziemi jest długotrwały i zależny od dojrzałości pojęć pokrewnych, takich jak pojęcie grawitacji (Bar, Brosh, Sneider 2015).

W badaniach nad konstruowaniem pojęcia kształtu Ziemi u dzieci ustalono, że przechodzi ono od płaskości do kulistości poprzez różne formy pośrednie. Do ich opisu posługiwano się koncepcją modeli mentalnych (Vosniadou, Brewer 1994). Wyróżniono sześć modeli mentalnych, które stanowią skalę rozwojową kształtowania się pojęcia kulistej Ziemi. Wśród nich jest model wstępny: (a) płaska Ziemia; 4 modele uproszczone: (b) Ziemia wydrążona (pusta w środku), (c) podwójna Ziemia (płaska i kulista), (d) kulista, spłaszczona u góry, (e) Ziemia bez grawitacji

oraz (f) model naukowy. Obecność tych modeli potwierdzono w badaniach polskich dzieci (Jelinek 2021).

Ponieważ samodzielna, bezpośrednia obserwacja zjawisk astronomicznych (np. pozornego ruchu słońca na niebie) może prowadzić do tworzenia błędnych przekonań (np. geocentryzmu) uznaje się, że najważniejszym czynnikiem wpływającym na poziom wiedzy astronomicznej jest odpowiedni zakres treści kształcenia i sposób nauczania (Ravanis 2022, Prain, Tytler 2021). Ponieważ okazuje się, że błędne, intuicyjne przekonania nie są usuwane, a jedynie spychane w podświadomość, dlatego w nauczaniu dzieci szczególną wagę kładzie się obecnie na znaczenie wiedzy epistemologicznej (Vosniadou 2022). Niezależnie jednak od przyjętej teorii poznawczej (Vosniadou 1994, diSessa 1998) kluczowa pozostaje znajomość przetrwałych błędnych przekonań uczniów dla organizowania zajęć, mających na celu wesprzeć dzieci w zdobyciu informacji i rozwiązaniu problemów, które pozwolą im zbudować pojęcia naukowe.

W artykule przedstawiono wyniki badań przeprowadzonych wśród starszych uczniów szkoły podstawowej (klas IV–VIII). Motywem podjęcia badań wśród starszych uczniów był zaskakująco niski poziom wiedzy naukowej wśród polskich dzieci między 5 a 10 rokiem życia (Jelinek 2021). W badaniach z 2018 roku okazało się, że tylko połowa badanych uczniów (N=103) kończąc III klasę szkoły podstawowej konsekwentnie wskazuje kulistą Ziemię podczas wyjaśnienia lokalizacji ludzi i drzew na Ziemi, chmur nad powierzchnią Ziemi, sposób poruszania się ludzi i przedmiotów na Ziemi oraz zjawiska dnia i nocy. Największe trudności uczniom 9- i 10-letnim sprawiło wyjaśnienie zjawiska zapadania nocy (prawidłową odpowiedź wskazało 34%).

Program badań

Celem przeprowadzonych badań było ustalenie jak uczniowie klas IV–VIII szkoły podstawowej w kontekście kształtu Ziemi lokalizują ludzi, drzewa i chmury, jak prezentują sposób poruszania się ludzi i przedmiotów na powierzchni oraz jak wyjaśniają zjawisko zapadania nocy na Ziemi. Badania były prowadzone od listopada 2020 do maja 2021 roku. W Polsce, tak jak w innych krajach, był to czas pandemii COVID-19, w którym ze względu na wprowadzony reżim sanitarny zamknięto placówki edukacyjne. Opracowując metodę badawczą nie można było przeprowadzić badań w sposób bezpośredni z użyciem testu w klasycznej formie papier-ołówek. Pozostawał kontakt drogą elektroniczną.

W badaniach zdecydowano się wykorzystać drugą wersję testu wymuszonego wyboru EARTH (Straatemeier, Maas, Jansen 2008). Narzędzie to zostało opracowane na podstawie modeli mentalnych kształtu Ziemi (Vosniadou, Brewer 1994) przy czym ustalanie modeli mentalnych w teście EARTH-2 odbywa się poprzez wskazanie jednego z szeregu obrazków będących wizualnym odzwierciedleniem modeli mentalnych Vosniadou i Brewera.

Dostosowując test EARTH-2 do badań w reżimie sanitarnym opracowano go w formie elektronicznej na platformie Google Forms. Do przeprowadzenia badań poproszono chętnych studentów. Zgłosiło się 10 osób, które przeszkolono pod względem etyki prowadzenia badań, nawiązywania kontaktów z placówkami edukacyjnymi celem prowadzenia badań naukowych, rozsyłania testów i gromadzenia uzyskanych danych badawczych. W trakcie badań pozyskano zgody na przeprowadzenie badań kolejno: dyrektorów szkół, nauczycieli i rodziców. Po uzyskaniu zgody nauczyciele informowali swoich uczniów o przeprowadzanym badaniu i wysyłali link do testu EARTH-2 z prośbą o jego wypełnienie. Odsyłane przez uczniów arkusze testowe były automatycznie gromadzone na platformie Google Forms, skąd pobrano je w formie arkusza Excel do dalszej analizy.

Grupa badanych osób. W trakcie zbierania danych zapewniono respondentom anonimowość, w metryczce testu pytano jedynie o płeć, miejsce zamieszkania (wieś/miasto) oraz wiek i klasę. Na poziomie wstępnej analizy usunięto te arkusze, w których metryczce znajdowały się informacje nieprawdziwe (np. wiek: 99 lat).

Wśród arkuszy, które zostały ostatecznie uwzględnione w analizie było 890 rekordów. Wyniki uzyskanych ankiet będą prezentowane w trzech grupach wiekowych: 10- i 11-latków, których było 356 uczniów, 12- i 13-latków (279 uczniów) oraz 14- i 15-latków (255 uczniów). Średnia wieku badanych wynosi 12,22. Wśród badanych uczniów było: 478 dziewczynek oraz 412 chłopców; 365 uczniów mieszkało na wsi, a 525 pochodziło z miasta. Mimo dużej grupy badanych uzyskane wyniki nie mogą być odnoszone do całej populacji dzieci w tym wieku.

Wyniki

Wszystkie pytania testu EARTH-2 oraz szczegółowe wyniki zostały zamieszczone w tabeli zbiorczej (tabela 1, w załączniku, s. 204). Ogólna analiza wyników wskazuje, że prawidłowych odpowiedzi (modele naukowe) wskazało, w zależności od pytania, od 65% do 93% badanych uczniów. Najwyższy poziom wskazań na modele naukowe odnosi się do pytania bezpośrednio związanego z kształtem Ziemi (93%). Z kolei najniższy poziom odnosi się do zjawiska zapadania nocy (65%) oraz poruszania się kopniętej piłki na powierzchni planety (66%). Trudności we wskazaniach dowodzą, że wielu spośród badanych uczniów nie dysponuje jeszcze w pełni ukształtowanym pojęciem kształtu Ziemi zasymilowanym w strukturze wiedzy.

O stopniu asymilacji kulistości Ziemi w strukturze wiedzy może dostarczyć informacja, jak uczniowie stopniowo odchodzili od zaznaczania kulistego kształtu Ziemi, rozwiązując w teście kolejne pytania-problemy. W tabeli 2 zestawiono liczbę wskazań na kulistą Ziemię i inne kształty we wszystkich pytaniach testowych.

Tabela 2. Liczba i procent odpowiedzi uczniów, którzy zaznaczyli i zrezygnowali ze wskazania na kulisty kształt Ziemi w kolejnych pytaniach testowych

Pytanie w teście EARHT-2	Liczba uczniów (%), którzy zaznaczyli, że Ziemia jest kulą		Liczba uczniów (%), którzy zaznaczyli inny kształt Ziemi	
	N	(%)	N	(%)
1. <i>Jak wygląda Ziemia?</i>	817	91,80%	73	8,20%
2. <i>Który obrazek najlepiej pokazuje, gdzie żyją ludzie na Ziemi?</i>	767	86,18%	123	13,82%
3. <i>Który obrazek najlepiej pokazuje gdzie są chmury?</i>	727	81,69%	163	18,31%
4. <i>Który obrazek najlepiej pokazuje co stanie się z piłką kiedy kopnie ją olbrzym?</i>	653	73,37%	237	26,63%
5. <i>Który obrazek najlepiej pokazuje gdzie są drzewa na Ziemi?</i>	636	71,46%	254	28,54%
6. <i>Gdzie jest Słońce w nocy?</i>	620	69,66%	270	30,34%
7. <i>Co się stanie jeśli będziesz siedł prosto w jednym kierunku przez bardzo długi czas?</i>	580	65,17%	310	34,83%
8. <i>Który obrazek najlepiej przypomina Ziemię?</i>	577	64,83%	313	35,17%
9. <i>Który obrazek najlepiej pokazuje jak zapada noc?</i>	554	62,25%	336	37,75%

Liczba badanych uczniów, którzy konsekwentnie trzymali się kulistego kształtu Ziemi spadła o 30% (z 92% w pytaniu 1 do 62% w pytaniu 9). Wśród 554 badanych, którzy na wszystkie pytania wskazywali kulistą Ziemię było:

- 214 dzieci w wieku 10- i 11-lat, co stanowi 60,11% badanych w tym wieku;
- 173 dzieci w wieku 12-, 13-lat, czyli 62,01% badanych w tym wieku;
- 167 dzieci w wieku 14-, 15-latków, czyli 65,49% badanych w tym wieku.

Wynik badania dowodzi, że we wszystkich grupach wiekowych uczniowie jeszcze nie w pełni zasymilowali pojęcie kulistości Ziemi do struktury pojęciowej. Z każdym pytaniem odstępstwo w odpowiedziach dotyczyło od około 2 do 5% badanych, jednak najwięcej (ponad 8%) odstępstw od kulistego kształtu Ziemi wystąpiło w pytaniu 4 dotyczącym zachowania się kopniętej piłki. Dowodzi to, że rozumienie zjawiska grawitacji przez badanych sprawia mniejszą trudność w przypadku pytania o lokalizację ludzi, drzew i chmur, a nawet poruszania się ludzi na Ziemi, a więc zjawisk obserwowanych na co dzień. Zrozumienie jest jednak trudniejsze wobec sytuacji poruszania się obiektu (takiego jak piłka) i zjawiska dnia i nocy.

W teście znajdują się pytania, które można określić mianem kontrolnych, ponieważ tematycznie dotyczą podobnych kwestii. I tak, zestawiając pytanie *Który obrazek najlepiej pokazuje, gdzie żyją ludzie na Ziemi?* (pytanie 2), *Który obrazek najlepiej pokazuje gdzie są chmury?* (3) oraz *Który obrazek najlepiej pokazuje gdzie są drzewa na Ziemi?* (5) można ustalić jak uczniowie wyjaśniają położenie obiektów na kulistej Ziemi. Szczegóły odpowiedzi na te pytania przedstawiono w tabeli 3.

Tabela 3. Konsekwencje wskazywania modeli naukowych, uproszczonych i wstępnych w zakresie lokalizacji ludzi, chmur i drzew

Pytanie 2.	N=890 (%)	Pytanie 3.	N (%)	Pytanie 5.	N (%)
	717 80,56%		651 73,15%		606 68,09%
	88 9,89%		21 2,35%		16 1,80%
	6 0,67%		2 0,22%		0
	52 5,84%		35 3,39%		30 3,37%
	27 3,03%		16 1,80%		14 1,57%

Analiza konsekwencji pokazuje, że wśród 890 badanych co czwarty uczeń (25%) wykazał się niekonsekwencją wskazując inne modele w kolejnych pytaniach testowych. Wśród pozostałych uczniów najwięcej odniesień dotyczyło modelu naukowego (68%), a następnie modeli uproszczonych (5%) oraz modelu wstępnego (2%). Odchodzenie od modelu naukowego w kolejnych pytaniach następowało stopniowo (kolejno 7% i 5%). Większy procent odchodzenia od modeli uproszczonych (8% w przypadku modelu, w którym ludzie, chmury i drzewa znajdują się u góry i nad powierzchnią planety) dowodzi, że część badanych ma trudności z lokalizacją ludzi, chmur i drzew.

Porównując pytanie o lokalizację ludzi i pytanie o sposób ich poruszania się na Ziemi (tabela 4) można ustalić w jakim stopniu starsi uczniowie szkoły podstawowej (wskazując na obrazek-symbol) wykazują się stałością modelu naukowego i kierunki odstępstw od niego.

Tabela 4. Konsekwencja wskazań na te same modele w pytaniu 2. (Który obrazek najlepiej pokazuje, gdzie żyją ludzie na Ziemi?) oraz pytaniu 7. (Co się stanie jeśli będziesz szedł prosto w jednym kierunku przez bardzo długi czas?)

Pytanie 2.	Pytanie 7.	Płeć		Zamieszkanie		Wiek				
		Dz n=478	Ch n=412	Wieś n=365	Dz n=525	10-11 n=117	12-13 n=239	14-15 n=157		
	717 80,56%		615 69,10%	318 66,53%	297 72,09%	249 68,22%	366 69,71%	227 63,76%	194 69,53%	194 76,08%
	88 9,89%		3 0,34%	1 0,21%	2 0,49%	2 0,55%	1 0,19%	1 0,28%	1 0,36%	1 0,39%
	6 0,67%		0							
	52 5,84%		27 3,03%	16 3,35%	11 2,67%	13 3,56%	14 2,67%	16 4,49%	7 2,51%	4 1,57%
	27 3,03%		12 1,35%	7 1,46%	5 1,21%	4 1,10%	8 1,52%	4 1,12%	4 1,43%	4 1,57%
			4 0,45%	0	4 0,97%	1 0,30%	3 0,57%	1 0,28%	2 0,72%	1 0,39%

Z danych zebranych w tabeli 4 wynika, że konsekwencją wskazań na model naukowy wykazało się prawie 70% badanych. Wykazując się wskazaniem na model naukowy respondenci uznali, że człowiek może żyć z każdej strony planety i poruszać się po jej całej powierzchni. Wśród modeli uproszczonych konsekwencją wskazań wykazało się jedynie 3% badanych (z 16,4% wskazań w pytaniu 2). Niska konsekwencja w przypadku modeli uproszczonych dowodzi, że mają one charakter przejściowy i dowodzą trwającego wciąż procesu kształtowania się pojęcia kulistości Ziemi.

Podobny efekt dużej rotacji wobec wskazań na modele uproszczone był dostrzeżony podczas analizy konsekwencji (tabela 5) wskazań na pytanie o poruszanie się ludzi i przedmiotów na powierzchni Ziemi.

Różnica wynosząca prawie 5% we wskazaniu na model naukowy w pytaniu 4 i 7 dowodzi, że większość badanych uczniów w podobny sposób odnosi się do poruszania się kopniętej piłki i ludzi chodzących na powierzchni Ziemi. Z kolei analiza wskazań na modele uproszczone pokazuje, że modele te nie są trwałe we wskazaniach uczniów. W odpowiedzi na pytanie 4 wskazań na modele uproszczone dokonało 26% badanych, z kolei w pytaniu 7 wskazań na te modele dokonało o 19% mniej osób. Wysoki procent wskazań na modele wstępne w pytaniu 4 dowodzi, że badani uczniowie udzielając odpowiedzi – jak zachowa się piłka – najczęściej

Tabela 5. Konsekwencja wskazań w pytaniu 4. (Który obrazek najlepiej pokazuje co stanie się z piłką kiedy kopnie ją olbrzym?) oraz pytania 7. (Co się stanie jeśli będziesz szedł prosto w jednym kierunku przez bardzo długi czas?)

Pytanie 4.		Pytanie 7.		Płeć		Zamieszkanie		Wiek		
				Dz n=478	Ch n=412	Wieś n=365	Miasto n=525	10-11 n=117	12-13 n=239	14-15 n=157
	590 66,29%		547 61,46%	275 57,53%	272 66,02%	223 61,10%	324 61,71%	197 55,34%	178 63,80%	172 67,45%
	135 15,17%		13 1,46%	10 2,09%	3 0,73%	6 1,64%	7 1,33%	3 0,84%	2 0,72%	8 3,14%
	17 1,91%		1 0,11%	1 0,21%	0	0	1 0,19%	1 0,28%	0	0
	78 8,76%		45 5,06%	29 6,07%	16 3,88%	17 4,66%	28 5,33%	20 5,62%	20 7,17%	5 1,96%
	56 6,29%		22 2,47%	13 2,72%	9 2,18%	6 1,64%	16 3,05%	10 2,81%	9 3,23%	3 1,18%
	14 1,57%		6 0,67%	1 0,21%	5 1,21%	2 0,60%	4 0,76%	2 0,56%	2 0,72%	2 0,78%

odnosili się do codziennych doświadczeń (piłki kopniętej na płaskiej Ziemi). Liczba wskazań na modele nienaukowe (prawie 39%) wskazuje, że duża część uczniów klas starszych szkoły podstawowej ma trudności z wyjaśnieniem zjawisk poruszania się w skali całej planety.

O zjawisko dnia i nocy pytano w teście z perspektywy lokalizacji słońca w nocy (pytanie 6) oraz proces zapadania nocy (pytanie 9). Analiza porównawcza konsekwencji wskazań na te same modele mentalne (tabela 6) pokazała, że są to zjawiska najtrudniejsze dla badanych uczniów.

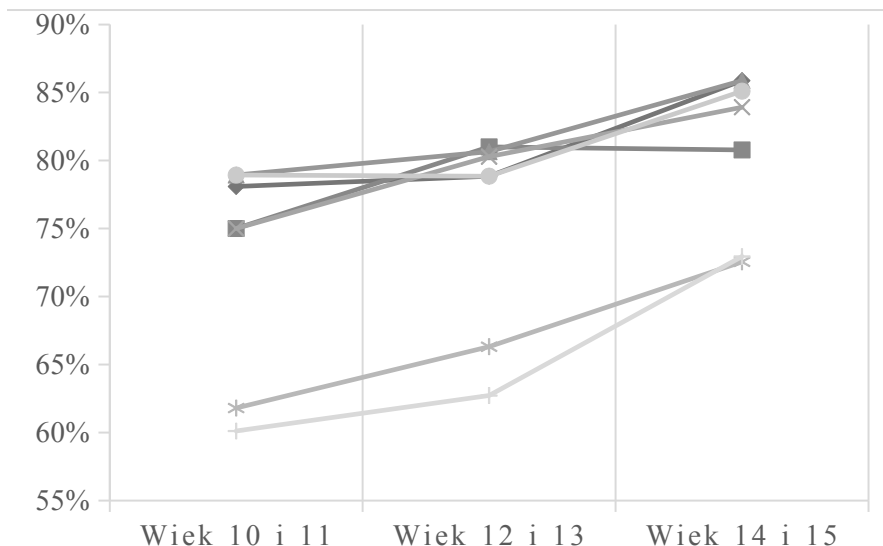
Analiza wskazań na modele naukowe wykazała, że tylko 58% badanych prawidłowo zaznaczyło obrazek, który przedstawia naukowe wyjaśnienie zjawiska dnia i nocy. Modele uproszczone w obu pytaniach wskazało zaledwie 5% badanych, a modele wstępne niecałe 3%. Prawie 60% wskazań na modele naukowe to najniższy wynik w całym badaniu. Dowodzi, że zjawisko dnia i nocy stanowi dla badanych uczniów dużą trudność. Chociaż 80% badanych było w stanie zlokalizować Słońce w nocy to 23% mniej dzieci było w stanie wskazać obrazek pokazujący ruch obrotowy Ziemi. Badanie wykazało, że aż 21% badanych uczniów między 10 a 15 rokiem życia odnosiła się do pozornego ruchu Słońca na niebie dla wyjaśnienia

Tabela 6. Konsekwencja udzielanych odpowiedzi na pytanie 6. (*Gdzie jest Słońce w nocy?*) oraz pytanie 9. (*Który obrazek najlepiej pokazuje jak zapada noc?*)

Pytanie 6.	Pytanie 9.	Płeć		Zamieszkanie		Wiek				
		Dz n=478	Ch n=412	Wieś n=365	Miasto n=525	10-11 n=117	12-13 n=239	14-15 n=157		
	718 80,67%		514 57,75%	262 54,81%	252 61,17%	195 53,42%	319 60,76%	190 53,37%	154 55,20%	170 66,67%
	90 10,11%		28 3,15%	17 3,56%	11 2,67%	10 2,74%	18 3,43%	12 3,37%	11 3,94%	5 1,96%
	31 3,48%		16 1,80%	9 1,88%	7 1,70%	7 1,92%	9 1,71%	6 1,69%	10 3,58%	0
	39 4,38%		21 2,36%	9 1,88%	12 2,91%	9 2,47%	12 2,29%	8 2,25%	7 2,51%	6 2,35%
	12 1,35%		4 0,45%	2 0,42%	2 0,49%	1 0,27%	3 0,75%	2 0,56%	0	2 0,78%

powstawania dnia i nocy. Dowodzi to silnego wpływu osobistych doświadczeń w wyjaśnianie zjawiska dnia i nocy wśród starszych uczniów szkoły podstawowej.

Tendencja wskazań na modele naukowe w różnych grupach wiekowych. We wszystkich grupach wiekowych dają się zauważyć dwa pytania (problemy poznawcze), które sprawiają badanym uczniom największe trudności. Jest nim pytanie o poruszanie się kopniętej piłki (pytanie 4) oraz zjawisko zapadania nocy (pytanie 9). Liczba poprawnych odpowiedzi na te pytania wzrasta wraz z wiekiem. Poprawne odpowiedzi w grupie wiekowej 10-11 lat uczniowie wskazywali w 60-62%, w grupie wiekowej 12-13 lat odpowiednio na poziomie 63-66%, a uczniowie w wieku 14-15 lat na poziomie 72%. Mimo wzrastającej liczby odpowiedzi na te pytania daje się zauważyć znacząca różnica we wskazaniach na pozostałe pytania w teście (o kształt Ziemi i lokalizację drzew, chmur i ludzi). Liczba wskazań na modele naukowe w tych pytania wynosiła wśród uczniów 10-11 lat 75-79%, w grupie wiekowej 12-13 lat 79-81%, a w grupie wiekowej 14-15 lat 81-86%. Szczegółowe dane dotyczące wskazań na temat tych modeli naukowych została przedstawiona na wykresie 1.



Wykres 1. Procent wskazań na modele naukowe na wszystkie pytania w teście wśród badanych uczniów

Wnioski

Wiek a wiedza astronomiczna badanych uczniów. Co trzeci badany uczeń w klasie IV – VIII wykazał się niekonsekwencją we wskazywaniu tego samego kształtu Ziemi w pytaniu o lokalizację ludzi, drzew, chmur, sposób poruszania się ludzi i przedmiotów oraz wyjaśnienia zjawiska dnia i nocy. Wraz z wiekiem rośnie liczba wskazań na modele naukowe i systematycznie spada liczba wskazań na modele nienaukowe we wszystkich pytaniach w teście.

Wykazano, że zjawisko dnia i nocy (szczególnie zapadanie nocy) oraz poruszanie się kopniętej piłki sprawiały badanym zdecydowaną trudność w każdej grupie wiekowej. Te dwa problemy stanowią dla badanych uczniów (10–15-latków) aktualne problemy poznawcze. O powadze tego zagadnienia świadczy fakt, że aż co czwarty badany uczeń kończący szkołę podstawową (27%) nie wskazał wszystkich prawidłowych odpowiedzi na pytania w teście.

Powodem, dla którego uczniowie mieli trudności w wyjaśnieniu sposobu poruszania się kopniętej piłki jest niski zasób wiedzy uczniów odnoszący się do zjawiska grawitacji. W polskiej szkole zjawisko to dzieci poznają dopiero w klasie VI. Starsi uczniowie, którzy na zajęciach szkolnych omówili już podstawowe informacje na temat zjawiska grawitacji mieli możliwość udzielenia odpowiedzi w sposób bardziej zbliżony do naukowego, mimo to wielu z nich błędnie wyjaśniało to zjawisko. Badania prowadzone wśród uczniów klas I – III wskazały, że dowiodły intuicyjnego wyjaśniania tego zjawiska (por. Jelinek 2021).

Podobnie jest z wyjaśnieniem zjawiska zapadania nocy. W polskiej szkole rzadko przeprowadza się doświadczenia pozwalające dzieciom obserwować zachowanie się obiektów kosmicznych, rzadko także stosuje się modele dydaktyczne i symulacje ruchu obiektów kosmicznych. Ze względu na ograniczony czas uczniowie najczęściej poznają te zagadnienia z podręczników (Jelinek 2021). Wyniki wskazują, że w edukacji astronomicznej, kształtowanie pojęcia kuli ziemskiej i zjawisko dnia i nocy wymaga metod kształcenia opartych na konkretach (np. modelach kosmologicznych).

Płeć a wiedza astronomiczna badanych uczniów. W badaniach uczestniczyło 478 dziewczynek oraz 412 chłopców. Maksymalne różnice we wskazaniach na modele naukowe w zakresie płci wyniosły 6,7%. Poza pytaniem bezpośrednio odnoszącym się do kształtu Ziemi (pytanie 1 i 8) dziewczynki udzielały nieco więcej wskazań na modele uproszczone. Z kolei w modelach wstępnych prezentujących Ziemię jako dysk więcej wskazań mieli chłopcy. Różnica w tym zakresie sięgała maksymalnie 4% (dotyczyła problemu lokalizacji chmur). Wyjątkiem wśród liczby wskazań na modele wstępne były pytania o sposób poruszania się człowieka na Ziemi i zjawisko zapadania nocy. Przewaga dziewczynek wynosiła 4% na modele wstępne. Uznano, że różnice wskazań dziewczynek i chłopców na modele naukowe, uproszczone i wstępne są podobne do siebie.

Miejsce zamieszkania a wiedza astronomiczna badanych uczniów. Przypomnę, że wśród badanych 365 uczniów mieszkało na wsi, a 525 w mieście. Powodem dla którego przyjęto ustalenie tej różnicy jest to, że nocne niebo w miastach jest mocno oświetlone. Utrudnia to obserwację obiektów kosmicznych, a tym samym może być powodem występowania różnic w zakresie wiedzy astronomicznej starszych uczniów szkolnych. Różnice między wskazaniami na modele naukowe wśród obu grup uczniów sięgały od 0,03% (pytanie o kształt Ziemi) do 7,3% (zapadanie nocy) na korzyść uczniów mieszkających w mieście. Wyjątkiem były przeważające wskazania uczniów mieszkających na wsi na pytanie o sposób poruszania się ludzi na Ziemi. Jednak i tu różnica wskazań na model naukowy sięgała jedynie 2%. Uznano, że zakres różnic we wskazaniach na modele naukowe wśród uczniów z miasta i ze wsi okazał się niewielki.

Konkludując, badania wykazały, że 65% uczniów kończących szkołę podstawową (14- i 15-latków) na wszystkie pytania w teście wskazało kulistą Ziemię. Dla porównania w III klasie takich dzieci było 50% (Jelinek 2021). Podobnie jak wśród młodszych dzieci (w wieku 5 – 10 lat) najtrudniejsze okazały się być pytania o zjawisko zapadania nocy.

Pojęcie kształtu Ziemi jest pojęciem stale rozwijającym się wśród badanych uczniów w wieku 10-15 lat. Szczególnie trudne dla uczniów są problemy ze zjawiskiem zapadania nocy i poruszaniem się piłki (ziemską grawitacją). Wskazania na szczególnie trudne problemy mają istotne implikacje dla praktyki pedagogicznej. Mogą bowiem stanowić klucz do zwiększenia skuteczności edukacyjnej zajęć z zakresu nauczania astronomii w klasach starszych.

Powodem nieopanowania wiedzy wśród części uczniów jest ograniczony program nauczania na I etapie edukacji. W klasach wczesnej edukacji dzieci nie mają możliwości zastanowić się nad problemem lokalizacji obiektów (np. ludzi, chmur) oraz sposobu poruszania się ludzi i przedmiotów względem całej planety. Milcząco zakłada się również, że zaczną posługiwać się kulistym kształtem Ziemi po zdemonstrowaniu im globusa (Jelinek 2021). Ponadto, do trzeciej klasy dzieci nie są zapoznawane ze zjawiskiem grawitacji, poznają je dopiero w klasie VI (skutkuje to niskimi wynikami międzynarodowego badania czwartoklasistów TIMSS-2019).

Potwierdzają się wnioski o kluczowym znaczeniu odpowiednio organizowanej edukacji (Ravanis 2022; Prain, Tytler 2021). Ograniczenia pierwszego etapu edukacyjnego negatywnie wpływają na kształtowanie się podstawowych pojęć astro-nomicznych u dzieci. Sprawiają, że uczniowie rozpoczynający zajęcia na II etapie edukacji nie mają jeszcze ukształtowanych podstawowych pojęć astronomicznych, takich jak kształt Ziemi.

Podziękowania

Dziękuję studentom, którzy przyczynili się do zgromadzenia danych badawczych.

Bibliografia

- Agan L., Sneider C. (2003). *Learning about the earth's shape and gravity: A guide for teachers and curriculum developers*. „The Astronomy Education Review”, 2(2), s. 90-117. DOI 10.3847/AER2003017
- Bar V., Brosh Y., Sneider C. (2015). *Weight, mass, and gravity: Threshold concepts in learning science*. „Science Educator”, 24(2), s. 1-14.
- diSessa A. (1998). *Knowledge in Pieces*. W: *Constructivism in the Computer Age*, Forman G., Pufall P. (red), New Jersey, Lawrence Erlbaum Publishers, s. 49-70.
- Jelinek J.A. (2021). *Children's Astronomy. Development of the Shape of the Earth Concept in Polish Children between 5 and 10 Years of Age*. „Education Sciences”, 11(2), 75. DOI 10.3390/educsci11020075
- Kampeza M., Ravanis K. (2012). *Children's Understanding of the Earth's Shape: An Instructional Approach in Early Education*. „Skholê”, 17, s. 115-120.
- Nobes G., Martin A., Panagiotaki G. (2005). *The development of scientific knowledge of the earth*. „British Journal of Developmental Psychology”, 23, s. 47-64.
- Nussbaum J., Novak J. (1976). *An Assessment of Children's Concepts of the Earth Utilizing Structured Interviews*, „Science Education”, 60, s. 535-550.
- Özsoy S. (2012). *Is the Earth Flat or Round? Primary School Children's Understandings of the Planet Earth: The Case of Turkish Children*. „International Electronic Journal of Elementary Education”, 4, s. 407-415.
- Prain V., Tytler R. (2021). *Theorising Learning in Science Through Integrating Multimodal Representations*. „Research in Science Education”. DOI 10.1007/s11165-021-10025-7.

- Ravanis K. (2022). *Research Trends and Development Perspectives in Early Childhood Science Education: An Overview*. „Education Sciences”, 12(7). DOI 10.3390/educsci12070456.
- Sneider C., Pulos S. (1983). *Children's cosmologies: Understanding the earth's shape and gravity*. „Science Education”, 61, s. 205-221.
- Straatemeier M., Maas H.L.J., Jansen B.R.J. (2008). *Children's knowledge of the earth: A new methodological and statistical approach*. „Journal of Experimental Child Psychology”, 100(4), s. 276-296. DOI 10.1016/j.jecp.2008.03.004.
- TIMSS 2019 Wyniki międzynarodowego badania osiągnięć czwartoklasistów w matematyce i przyrodzie; Instytut Badań Edukacyjnych: Warszawa, 2020, s. 1-182. Dostęp: <https://timss2019.org/reports/>.
- Vaiopoulou J., Papageorgiou G. (2018). *Primary students' conceptions of the Earth: Re-examining a fundamental research hypothesis on mental models*. „Preschool and Primary Education”, 6(1), s. 23-34. DOI 10.12681/ppej.14210.
- Vosniadou S. (1994). *Capturing and modeling the process of conceptual change*, „Learning and Instruction”, Vol. 4, s. 45-69.
- Vosniadou S., Brewer W.F. (1994). *Mental Models of the Day/Night Cycle*. „Cognitive Science” 18, 123-183, DOI 10.1207/s15516709cog1801_4.
- Vosniadou S. (2022). *Students' Misconceptions and Science Education*. Oxford Research Encyclopedia of Education. Retrieved 6 Sep. 2022, <https://oxfordre.com/education/view/10.1093/acrefore/9780190264093.001.0001/acrefore-9780190264093-e-965>.

Tabela 1. Rozkład wskazań na modele mentalne

Pytanie	Model mentalny					Naukowy
	Plaska Ziemia	Wydrażona	Podwójna	Spłaszczona	Brak grawitacji	
1. Jak wygląda Ziemia?	8 0,90%	29 3,25%	5 0,56%	31 3,48%	-	817 91,80%
2. Który obrazek najlepiej pokazuje, gdzie żyją ludzie na Ziemi?	27 3,03%	52 5,84%	-	6 0,67%	88 9,89%	717 80,56%
3. Który obrazek najlepiej pokazuje gdzie są chmury?	26 2,92%	71 7,98%	-	6 0,67%	62 6,97%	725 81,46%
4. Który obrazek najlepiej pokazuje co stanie się z piłką kiedy kopnie ją olbrzym?	Spada z Ziemi 14 1,57%	Nie spada z Ziemi 56 6,29%	-	17 1,91%	135 15,17%	590 66,29%
5. Który obrazek najlepiej pokazuje gdzie są drzewa na Ziemi?	43 4,83%	54 6,07%	-	4 0,45%	90 10,11%	699 78,54%
6. Gdzie jest Słońce w nocy?	Chmury 39 4,38%	Zachód Słońca 12 1,35%	-	-	90 10,11%	718 80,67%
7. Co się stanie jeśli będziesz szedł prosto w jednym kierunku przez bardzo długi czas?	Spadnie z Ziemi 12 1,35%	Nie spadnie z Ziemi 50 5,62%	-	22 2,47%	26 2,92%	705 79,21%
8. Który obrazek najlepiej przypomina Ziemię?	11 1,24%	24 2,70%	11 1,24%	17 1,91%	-	827 92,92%
9. Który obrazek najlepiej pokazuje jak zapada noc?	Chmury 15 1,69%	Zachód Słońca 80 8,99%	-	-	190 21,35%	575 64,61%

Załącznik

AGNIESZKA SOBOLEWSKA-POPKO¹*Uniwersytet w Białymstoku, Polska*

ORCID 0000-0002-7384-2423

Zgłoszono: 24.01.2023; zrecenzowano: 17.03.2023; zaakceptowano do druku: 30.04.2023

ROZWIJANIE KOMPETENCJI RODZICIELSKICH W KONTEKŚCIE WSPARCIA DZIECI Z NEOFOBIA ŻYWIENIOWĄ²

DEVELOPING PARENTING SKILLS IN THE CONTEXT OF SUPPORTING CHILDREN WITH NUTRITIONAL NEOPHOBIA³

Abstract: Eating seems to be a naturally acquired skill. However, some children may have difficulties in this regard. Challenges in the sphere of nutrition affect all spheres of the child's development, as well as social competences. The article presents the results of research on parental competences, understood as knowledge and the ability to cope with difficult situations, in this case related to a child's selective eating. We live in a culture of extravagance and consumerism. The child's environment is often overstimulated, which can make it difficult for him or her to acquire skills, including food-related skills.

Keywords: parenting skills, nutritional neophobia, support

- 1 **Agnieszka Sobolewska-Popko**, doktor nauk społecznych w dyscyplinie pedagogika, adiunkt w Katedrze Pedagogiki Porównawczej na Wydziale Nauk o Edukacji Uniwersytetu w Białymstoku. Zainteresowania naukowe dotyczą szerokiej problematyki macierzyństwa, łączenia ról rodzinno-zawodowych, przez kobiety o różnych orientacjach życiowych. Nowym obszarem poszukiwań badawczych jest jakość życia rodzin, w których funkcjonują dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Adres e-mail: agapopko@gmail.com.
- 2 Przyjmuję rozumienie neofobii żywieniowej jako postawy dziecka, czasami dorosłego wobec jedzenia, która charakteryzuje się niechęcią do próbowania nowych produktów, zawężeniem menu do kilku produktów; zob. M.D. Klein, *Złęknione niejadki. Praktyczne i empatyczne strategie uzyskiwania spokoju podczas posiłków*, przeł. S. Macieja, Wydawnictwo Pestka i Ogryzek, Warszawa 2022; szerzej na ten temat w dalszej części artykułu.
- 3 I adopt an understanding of food neophobia as a child's, sometimes adult's, attitude toward food that is characterized by an unwillingness to try new foods, narrowing the menu to a few foods; see M.D. Klein, *Anxious Non-Eaters. Practical and empathetic strategies for gaining peace of mind during mealtimes*, transl. S. Macieja, Pestka and Ogryzek Publishing House, Warsaw 2022; more on this topic later in this article.

Streszczenie: Jedzenie wydaje się umiejętnością kształtowaną w sposób naturalny. Jednak u niektórych dzieci mogą występować pewne trudności w tym zakresie. Wyzwania w sferze jedzenia dotyczą wszystkich sfer rozwoju dziecka, wpływają także na kompetencje społeczne. W artykule przedstawiono wyniki badań dotyczące kompetencji rodziców, rozumianych jako wiedza, umiejętności radzenia sobie w sytuacjach trudnych, w tym przypadku związanych z wybiórczym jedzeniem dzieci. Żyjemy w kulturze przesytu i shoppingu. Otoczenie dziecka często jest przebudzcowane, co może utrudniać nabywanie przez nie umiejętności, także w zakresie jedzenia.

Słowa kluczowe: kompetencje rodzicielskie, neofobia żywieniowa, wsparcie

Rozumienie kategorii kompetencji rodzicielskich

Rodzina kojarzy nam się zazwyczaj z grupą bliskich nam osób, w której rozwijamy się, budujemy pierwsze, fundamentalne relacje. Wydaje się więc, że rodzina nie wymaga większych rozważań, wszystko dzieje się w niej w sposób naturalny i po części możemy czuć się w niej kompetentni, gdyż każdy z nas zarówno w wymiarze indywidualnym, jak i społecznym, jest uwikłany w życie rodzinne (Kwak 2008). Jednak w wyniku zmian cywilizacyjnych, rodzice coraz częściej stają w obliczu konieczności zdobywania nowych kompetencji, umiejętności, zwłaszcza w kontekście wspierania rozwoju swoich dzieci.

Jeżeli chodzi o kompetencje rodzicielskie zasadne wydaje się koncentrowanie nie na samym rodzicielstwie, ale na oddziaływaniach rodzicielskich, które w dużym stopniu zależą od kompetencji rodziców. Istotne wydaje się, aby pozwalały one na wchodzenie z dzieckiem w interakcje społeczne, adekwatnie do jego rozwoju i wieku. Wówczas możliwe jest podejmowanie działań, które będą sprzyjały osiągnięciu rozwojowych rezultatów, cenionych w danej kulturze (Jackiewicz, Białecka-Pikul 2019).

Warto podkreślić, że określone zachowanie rodzica jest w pewnym stopniu uwarunkowane zachowaniem dziecka. Zachowania te zmieniają się wraz z rozwojem dziecka. Wzrasta jego autonomia, samodzielność, a tym samym zmienia się zakres roli rodzica (Ibidem). W procesie wychowawczym podmiotem jest zarówno rodzic, jak i dziecko. To na rodzicach spoczywa pełna odpowiedzialność za tworzenie optymalnych warunków rozwoju dzieciom, a także za przebieg i jakość relacji dorosłego z dzieckiem. Przy czym oba podmioty są komplementarne, a interakcja nie jest od dziecka całkowicie niezależna (Dryll 2012).

Rodzicielstwo stanowi pewien obszar działalności człowieka, związanej z pełnieniem roli matki i ojca, co wiąże się z podejmowaniem aktywności wspólnie z dzieckiem. Sposób realizowania roli rodzica zależy zarówno od oczekiwań społecznych, jak i rozumienia ich przez samego rodzica. Warto zaznaczyć, że społeczna rola rodzica nie jest przyjmowana przez dorosłego opiekuna biernie, wręcz

przeciwnie – jest tworzona, kreowana w zależności od sytuacji i etapu rozwoju dziecka (Błasiak 2017).

Oddziaływania rodzicielskie powiązane są z postawami, jakie przyjmują rodzice, a także preferowanym przez nich stylem wychowania. Nie bez znaczenia pozostaje kontekst kulturowy. Zgodnie z teorią systemów ekologicznych Urie Bronfenbrennera, należy stwierdzić, że działania, jakie podejmują rodzice nie dokonują się w próżni, ale pozostają zależne od innych systemów, w których uczestniczy dziecko. W szczególności znaczenie odgrywa system kultury, tradycji, ideologii, który może kształtować przekonania rodziców na temat ich roli i procesu wychowania dzieci, co warunkuje ich zachowania (Bronfenbrenner 1993). Przykładem może być stawianie przez rodziców w wychowaniu, samokontroli i kompetencji poznawczych na wysokim poziomie w skali oceny subiektywnej, co często jest wynikiem uznawania tych komponentów za cenne w ich społeczności. Jest duże prawdopodobieństwo, że taki rodzic będzie ukierunkowywał swoje działania wychowawcze na rozwijanie tych elementów u dziecka. Można mówić o kompetentnym rodzicielstwie w kontekście zasobów rodziców, charakterystyki dziecka oraz społecznych źródeł stresu i wsparcia (Jackiewicz, Białecka-Pikul 2019). Takie rozumienie kompetencji rodzicielskich wydaje się zasadne zwłaszcza w odniesieniu do wspierania dzieci z neofobią żywieniową.

Neofobia żywieniowa – wymysł cywilizacji, czy współczesne wyzwanie wychowawcze?

Pojęcie neofobii żywieniowej najogólniej można zdefiniować, jako lęk lub niechęć do próbowania przez dziecko nowych produktów, wcześniej mu nieznanymi. Inaczej jest określana jako wybiórcze jedzenie. Z jednej strony neofobię żywieniową traktuje się jako naturalny etap w rozwoju dziecka, pierwsze jej sygnały pojawiają się najczęściej między 2 a 5 rokiem życia, przy czym gotowość dziecka na próbowanie nowych smaków jest największa w okresie niemowlęcym. Jeśli postawa dziecka wobec nowych produktów nie zmienia się po 5-6 roku życia, można przypuszczać, że występuje u niego neofobia utrwalona, która przestaje być już naturalnym etapem w rozwoju dziecka, a staje się dość złożonym wyzwaniem dla całej rodziny (Jabłonowska-Lietz, 2021).

W sytuacji, kiedy w rodzinie dziecko przyjmuje postawę lękową, unikającą w kontakcie z jedzeniem nowych produktów, ważne jest, aby rodzic wychodził poza swoją rolę rozumianą jedynie w znaczeniu biologicznym. Można być rodzicem i jednocześnie nie pełnić tej roli. Dotyczy to przede wszystkim okoliczności, w których rodzicem zostaje osoba bardzo młoda lub osoba dojrzała, ale nie gotowa wewnętrznie do pełnienia tej roli w aspekcie społecznym (Kwak 2008).

Rodzicielstwo zawsze powinno wiązać się z budowaniem trwałej, bliskiej relacji emocjonalnej z dziećmi. Ta więc staje się fundamentem i przestrzenią do wspierania rozwoju potomstwa, szczególnie wtedy, kiedy w rozwoju tym występują

trudności, pojawiają się nowe wyzwania. Karmienie jest relacją. Wszystko to, co dzieje się między dzieckiem a rodzicami od pierwszych dni życia przez okres wczesnego dzieciństwa, aż do okresu adolescencji wiąże się z budowaniem relacji, której znaczenie jest ogromne w dorosłym, samodzielnym życiu. Wspólny posiłek to także relacja (Baj-Lieder, Ulman-Bogusławska 2021).

Na podstawie wywiadów z rodzicami, obserwacji dzieci, prowadzonej terapii, analizy menu dzieci, można dojść do wniosku, że wychowanie dziecka z wybiórczością pokarmową przypomina niekończący się maraton. Neofobia żywieniowa już sama w sobie jest wyzwaniem, ponadto pociąga za sobą kolejne, a mianowicie: ustawiczny lęk rodziców o zdrowie dziecka, trudności ze zorganizowaniem dziecka wyjazdów w formie kolonii, obozów, pamiętanie w codzienności o posiłkach akceptowanych przez dziecko i przygotowywaniu ich do placówek, do których uczęszcza dziecko. Dodatkowo dużym obciążeniem dla rodziców, zwłaszcza psychicznym, są trudne emocje, jakie pojawiają się w dziecku, rodzicu, całej rodzinie i wpływają na relacje pomiędzy jej członkami. Takimi najczęściej odczuwanymi stanami emocjonalnymi jest bezradność, smutek, rozgoryczenie, poczucie winy, złość, wstyd, niepewność, poczucie niesprawiedliwości, strach, lęk, gniew, czy bezsilność (Rowell, Mcglathlin 2020).

Rodzice niejednokrotnie angażują się w cały proces poszukiwania przyczyn trudności jedzeniowych swojego dziecka. Jak się okazuje, trudno określić jeden czynnik warunkujący. Jest to zwykle proces bardzo złożony, uwikłany w wiele czynników i u każdego dziecka może mieć zupełnie inny przebieg i etiologię. Wśród najważniejszych czynników, które zwiększają prawdopodobieństwo wystąpienia neofobii żywieniowej, można wyróżnić:

- a. biologiczne, a w nich: genetyczne, silny lęk, wrodzoną preferencję do smaku słodkiego;
- b. środowiskowe, takie jak: nawyki żywieniowe rodziców, zbyt późne rozszerzanie diety u niemowlęcia, atmosfera podczas posiłków oraz relacja między matką a dzieckiem, temperament i osobowość dziecka;
- c. sensoryczne, jak np. nadwrażliwość sensoryczna, co przejawia się w protestowaniu przez dziecko w sytuacji pobudzenia się jedzeniem, czy nawet samego dotykania poszczególnych produktów. Ta grupa czynników powiązana jest z całościowymi zaburzeniami rozwoju, co oznacza, że dzieci ze spektrum autyzmu, mogą częściej doświadczać neofobii żywieniowej (Baj-Lieder, Ulman-Bogusławska 2020).

Warto podkreślić, że neofobia żywieniowa nie jest zaburzeniem, tylko postawą dziecka, w której poprzez odczuwany lęk, nie chce ono próbować nowych produktów lub tych, które je, ale przygotowanych w innych formach. Rodzice często zastanawiają się, czy istnieje skuteczna terapia trudności w jedzeniu. Kluczową kwestią w jakiegokolwiek terapii ukierunkowanej na trudności jedzeniowe dziecka, jest pokazanie rodzicom, że najważniejszym fundamentem jest akceptacja

trudności dziecka, a także stworzenie bezpiecznych warunków podczas spożywania posiłków (Ibidem).

Rodzice chcą dostrzec jak najszybciej efekty terapii, jeśli ich nie widzą, niejednokrotnie chcą zrezygnować z dalszej terapii dziecka. Brak postępów dziecka w sferze jedzenia można rozpatrywać także w kategoriach traumy dla całej rodziny. Proces wsparcia i pomocy rodzinie, w której wychowywane jest dziecko z wybiórczością pokarmową, nie jest łatwą drogą, ponieważ odpowiedzią ze strony dziecka, jest bardzo często strach i lęk, co także osłabia jego motywację do zmiany. Rodzice nie powinni zmuszać dziecka do jedzenia tego, na co nie jest gotowe, nie powinni stosować presji, zastraszania i karania dziecka za niejedzenie produktów, których się boi, czy wobec których czuje wstręt. Nie należy również oszukiwać dziecka poprzez przemycanie nowych, nieznanych produktów w posiłkach, które dziecko akceptuje. Po takich próbach, dziecko stanie się jeszcze bardziej nieufne. Z drugiej strony pozwolenie dziecku, aby to tylko ono decydowało w sprawach związanych z jedzeniem, może prowadzić do monotonii w żywieniu, a także nasilać awersję pokarmową. Dzieci uczą się różnych zachowań, rozwijają postawy dzięki naśladownictwu, obserwują w różnych sytuacjach swoich rodziców, czy np. starsze rodzeństwo. Dotyczy to także spożywania posiłków, zachowania przy stole. Jednak ten sposób uczenia się poprzez obserwowanie i modelowanie nie sprawdza się w przypadku dzieci ze spektrum autyzmu, a jeśli nawet widać jego rezultaty to są one minimalne (Ibidem).

Wywieranie presji w sytuacjach spożywania posiłków przez dziecko z neofobią żywieniową z pewnością nie pomoże dziecku, wręcz przeciwnie, nasili lęk i niechęć do próbowania nowych potraw. Presja jest nieproduktywna, kończy się karmieniem. Przykładem stosowania presji podczas jedzenia są następujące komunikaty: „Prosiłeś o makaron, teraz jedź”, „Gdybyś kochał mamę, zjadłbyś to”, „Przecież już to kiedyś jadłeś – nic ci nie będzie!”, „Bądź dobrą córeczką i weź kęs za mamusię” (Rowell, McGlothlin 2020, s. 78). Kolejną niewłaściwą strategią, która ma wspólny mianownik z presją, jest przekupstwo. W odniesieniu do trudności jedzeniowych dzieci, jest to bardzo często stosowany mechanizm na zasadzie: „Zjedz dwa kawałki bułki, to dostaniesz deser” (Ibidem). Jeszcze innym sposobem, do którego uciekają się rodzice, jest stosowanie rozpraszaczy, czyli pozwalanie podczas jedzenia, na oglądanie bajki w TV, czy granie na telefonie, tablecie, czy komputerze. W takich okolicznościach dziecko w ogóle nie skupia się na czynności jedzenia, robi to mechanicznie, a tym samym nie rozwija swoich umiejętności niezbędnych podczas spożywania posiłków (Ibidem).

Unikanie błędnych strategii jest bardzo istotne w powodzeniu terapii dziecka z trudnościami w jedzeniu. Rodzicom często się wydaje, że jak będą zmuszać dziecko do jedzenia tego, czego nie lubi, to z czasem zacznie ono jeść. Niestety jest to złudne przekonanie. Korzystniejsze jest dostrzeganie nawet drobnych postępów dziecka. Rodzice chcą, aby dziecko w krótkim czasie otworzyło się na nowe smaki, produkty. Bardzo często ten etap nie następuje od razu, przez co zdarza się

przeoczyć inne sukcesy dziecka, jak np. chętnie siadanie do stołu z rodziną, nawet wtedy, kiedy są na nim potrawy, których dziecko nie lubi, czy których nie zna. Warto ten postępek dziecka wzmocnić słownie, pochwalić je, pokazać jak wiele radości czerpie cała rodzina ze wspólnego spożywania posiłków, nawet wtedy, kiedy dziecko tylko siedzi przy tym stole lub, gdy je swoje „bezpieczne produkty” (Ibidem).

Realizacja roli rodzicielskiej nie jest jednorazowym działaniem, a ciągiem działań uwikłanych w proces. W macierzyństwo i ojcostwo wpisane są działania opiekuńcze i wychowawcze, które mają na celu wspieranie rozwoju dzieci. Każdy rodzic wyznacza sobie cele wychowawcze, poszukuje konstruktywnych strategii komunikacyjnych. Istotną kwestią jest świadomość posiadania przez kobiety i mężczyzn własnych zasobów (Kwak 2008).

Zaskakujący jest fakt, że w rozwoju jednostki mamy wiele kamieni milowych, zadań, które dziecko osiąga i realizuje stopniowo, w zależności od swojej gotowości na danym etapie rozwojowym. Naturalne jest dla nas, że dziecko, aby mogło postawić pierwsze kroki, musi nabyć wiele innych umiejętności, takich jak: podnoszenie głowy w pozycji na brzuchu, przekręcanie się z brzucha na plecy i odwrotnie, samodzielne siadanie, raczkowanie, stawanie z podparciem, przemieszczanie się przy meblach. W przypadku jedzenia, zakładamy, że każde dziecko wie, jak ma jeść. Uznajemy, że rozszerzanie diety to niesamowita przygoda, podczas której dziecko jest ciekawe nowych smaków i radosne, kiedy może dotknąć czegoś nowego. W wielu przypadkach pewnie tak jest, ale niestety nie wszystkie dzieci kojarzą posiłki z przyjemnym rytuałem. Stąd tak ważne jest rozwijanie fundamentów jedzeniowych dziecka, do których włącza się: gotowość dziecka do patrzenia na nowy produkt, dotknięcia go, powąchania, zbliżenia do ust, położenia na języku, a następnie rozgryzienia i połknięcia. Każde dziecko, które doświadcza trudności w jedzeniu, może potrzebować zupełnie innego wymiaru czasu na zbudowanie tych fundamentów. Ważne jest, aby nie przyspieszać tych etapów, zaakceptować tempo dziecka i podążać za nim (Tchurz 2018).

Istotną kwestią jest posiadanie przez rodzinę odpowiedniego zaplecza finansowego, a także społecznego w postaci sieci powiązań, którą tworzą członkowie dalszej rodziny, przyjaciele, sąsiedzi, a także przedstawiciele instytucji i organizacji. Mogą oni stanowić źródło wsparcia zarówno informacyjnego, jak i materialnego oraz emocjonalnego (Kwak 2008). Tak szeroko rozumiane wsparcie jest niezwykle ważne w sytuacji występowania neofobii żywieniowej w rodzinie.

Rodzice, a w szczególności matki martwią się o zdrowie własnych dzieci, co jest zrozumiałe. W sytuacji, kiedy dzieci przejawiają niechęć do jedzenia, matki bardzo często obwiniają siebie za te trudności. Wmawiają sobie, że przygotowały posiłek w niewłaściwy sposób, że pewnie jest niesmaczny, że nie mają umiejętności, aby nakarmić dziecko. Zarzucają sobie, że źle wychowały dziecko, że je rozpieściły. Dla potwierdzenia tych słów zacytuje: „[...] u mojej jedynaczki, która ma osiemnaście miesięcy, problemem jest fakt, że nie umie ładnie zjeść. Nieraz mi nerwy puszczają, kiedy wkładam tyle serca w szykowanie jej posiłku, a ona po dwóch łyżkach,

wszystko wyrzuca. Co mam robić, żeby jadła jak Pan Bóg przykazał?” (González 2013, s. 15). Poczucie winy, niejednokrotnie wzmacnia opinia otoczenia społecznego oraz tak zwane dobre rady różnych osób, z którymi matki zmagające się z tym wyzwaniem, spotykają się w różnych przestrzeniach życia.

Każdy rodzic pragnie szczęścia i prawidłowego rozwoju swojego dziecka. W sytuacji pojawienia się trudności, rodzic chce wspierać swoje potomstwo. Wsparcie rozumiem tutaj jako akceptację trudności dziecka w zakresie jedzenia, towarzyszenie dziecku w odkrywaniu nowych smaków, bez presji w atmosferze bezpieczeństwa, miłości i zrozumienia.

Badania własne

W 2022 roku przeprowadziłam badanie naukowe wśród rodziców, którzy wychowują przynajmniej jedno dziecko z trudnościami jedzeniowymi. Neofobia żywieniowa jest dość nowym wyzwaniem na różnych etapach rozwoju człowieka, w związku z tym faktem, poszukiwałam rodziców do badań, za pośrednictwem różnych grup wsparcia w formie online. Badania miały charakter ilościowy i diagnostyczny. Wykorzystałam metodę sondażu diagnostycznego z zastosowaniem techniki ankiety, o której wypełnienie prosiłam rodziców z następujących grup wsparcia online: Trudności jedzeniowe – Neuromind, Wybiórczość pokarmowa, Białostocka Grupa Wsparcia dla Rodziców Dzieci z Autyzmem – M. Hurcewicz, ADHD, Zespół Aspergera – wymagające dzieci, poszukujący rodzice, ADHD i ODD – grupa wsparcia rodziców, Wczesne wspomaganie rozwoju dziecka, a także na stronie internetowej jednego z neurologopedów, który specjalizuje się w tematach związanych z jedzeniem.

Celem było poznanie opinii badanych rodziców na temat ich wiedzy, umiejętności i podejmowanych działań w procesie wsparcia dzieci z neofobią żywieniową. W badaniu wzięło udział 101 rodziców. Ankieta była anonimowa. Poszukiwałam odpowiedzi na sformułowany problem badawczy: Jak badani rodzice oceniają swoją wiedzę, umiejętności oraz podejmowane działania w procesie wspierania swoich dzieci z wybiórczością pokarmową?

Zdecydowaną większość ankietowanych stanowiły kobiety – 86,1%. Uważam, że w tematach związanych z jedzeniem, bliżej dziecka pozostają matki. Sądzę, że wynika to z faktu, że dziecko przez okres ciąży jest bardzo silnie związane z matką. Można najogólniej stwierdzić, że dzięki matce, ma dostarczane potrzebne składniki odżywcze. W okresie noworodkowym i niemowlęcym, to głównie matka jest w stanie nakarmić dziecko, zwłaszcza jeśli mówimy o naturalnym karmieniu.

Najliczniejszą grupę, pod względem wieku tworzą osoby między 35 a 39 rokiem życia. Ponad 80% respondentów wskazało, że posiada wykształcenie wyższe, blisko 15% posiada wykształcenie średnie, pozostała grupa przyznała, że posiada wykształcenie zawodowe. Przy czym zdecydowana większość rodziców pracuje w zawodach, które włączyłam do usług i stanowią oni 28% ankietowanych, kolejną dość liczną

grupę reprezentują rodzice pracujący w sektorze edukacji – 15% wszystkich respondentów oraz pracownicy biurowi – odpowiednio 13%. Warto podkreślić, że 18% rodziców wskazało, że aktualnie nie pracuje, głównie ze względu na korzystanie z prawa do świadczenia pielęgnacyjnego, w sytuacji, kiedy dziecko posiada orzeczenie o niepełnosprawności. Najmniej liczną grupą są rodzice, którzy realizują się zawodowo w ochronie zdrowia i stanowią oni 6% wszystkich badanych.

Optymistyczny jest fakt, że ponad 85% ankietowanych wskazało, że jest w związku małżeńskim. W przypadku trudności jedzeniowych, ważne jest wzajemne wspieranie się. Wydaje mi się, że łatwiej jest mierzyć się z tym wyzwaniem we dwoje. Oczywiście relacje między rodzicami mogą być różne, z powodu złożonych uwarunkowań. Jednak świadomość, że ten ciężar odpowiedzialności rozkłada się na matkę i ojca, daje poczucie bezpieczeństwa.

Blisko połowa badanych rodziców wychowuje dwoje dzieci, prawie 40% posiada jedno dziecko i ponad 11% ma troje lub więcej dzieci. Prawie połowa ankietowanych rodziców wskazała, że ich dzieci są w wieku między 7 a 11 rokiem życia, blisko 40% wychowuje dzieci w wieku przedszkolnym. Co piąty respondent przyznał, że ma dziecko w okresie wczesnego dzieciństwa, tj. między 2 a 3 rokiem życia, zaś prawie co trzeci rodzic wychowuje nastolatka i blisko 11% ma dzieci dorosłe.

Wśród badanych ponad 45% mieszka w mieście do 300 tys. mieszkańców, niewiele mniej w mieście większym, zaś na wsi żyje prawie 15% badanych. Zdecydowana większość, ponad 40% wskazało, że mieszka w województwie podlaskim. Prawie 9% zamieszkuje województwo mazowieckie, blisko 7% żyje w województwie małopolskim, zaś w kujawsko-pomorskim prawie 6% respondentów. W województwie wielkopolskim mieszka 5% ankietowanych, podobnie w pomorskim i śląskim. Pozostałe województwa reprezentują nieliczne grupy badanych.

Ponieważ trudności jedzeniowe dość często współwystępują razem z różnymi zaburzeniami rozwojowymi, wadami wrodzonymi u dzieci, wydało mi się istotne poznanie, jakie diagnozy mają dzieci badanych rodziców. Wyniki moich badań pokazują, że najwięcej respondentów przyznało, że ich dzieci mają zaburzenia integracji sensorycznej i stanowią ponad 35% badanych. Niewiele mniejsza grupa rodziców przyznała, że u ich dzieci zdiagnozowano zaburzenia ze spektrum autyzmu. Co czwarty badany przyznał, że jego dziecko nie posiada żadnej diagnozy, co nie oznacza, że nie doświadcza trudności jedzeniowych. Blisko 13% rodziców, którzy uczestniczyli w moim badaniu, jako przyczynę zaburzeń rozwoju swoich dzieci wskazało ADHD⁴. Warto zaznaczyć, że niektórzy badani wskazywali na występowanie u swoich dzieci więcej niż jedno zaburzenie.

Trudności w jedzeniu u dziecka są dużym wyzwaniem dla całej rodziny. Bardzo często większość uwagi rodziców jest skupiona wówczas na tym właśnie dziecku.

4 ADHD z ang. Attention Deficit Hyperactivity Disorder, czyli zespół nadpobudliwości psychoruchowej z deficytem uwagi, inaczej nadpobudliwość psychoruchowa, hiperkinetyczne zaburzenie zachowania; zob. (Kołakowski, Pisula 2019, s. 16).

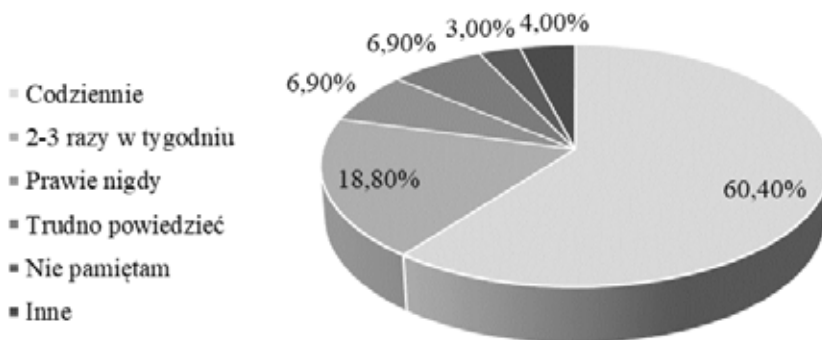
Niejedzenie dzieci jest powodem martwienia się o ich zdrowie. Zjawisko to występuje szczególnie wśród matek. W grupie zbadanych przez mnie rodziców, zdecydowana większość wskazała, że wychowuje jedno dziecko z wybiórczością pokarmową, co stanowi 87,10% ankietowanych, blisko 10% ma dwoje dzieci z problemami w jedzeniu, zaś 4,00% troje lub więcej.

Ponad 44% ankietowanych przyznało, że przez pierwsze półrocze ich dzieci były karmione wyłącznie piersią, zaś rozszerzanie diety odbywało się zgodnie z zaleceniami pediatry. Prawie połowa badanych wskazała, że włączyła dziecku inne produkty poza mlekiem naturalnym po 6 miesiącu życia, przy czym karmienie piersią kontynuowane było maksymalnie długo, jak było to możliwe. Z moich badań wynika, że co piąty badany próbował metody BLW⁵ w procesie rozszerzania diety. Blisko 20% badanych rodziców podało, że ich dzieci jedzą 4-5 posiłków dziennie, ale dieta dziecka jest bardzo ograniczona i monotonna. Niepokojący jest fakt, że praktycznie 60%⁶ ankietowanych przyznało, że ich dziecko jest wybiórcze pokarmowo, stąd trudno czasami określić liczbę posiłków w ciągu dnia. Dzieci uczą się przez modelowanie i naśladownictwo, obserwując rodziców i innych w swoim otoczeniu. W aspekcie jedzenia, ten sposób zdobywania doświadczeń jest także istotny, dlatego ważne jest wspólne spożywanie posiłków rodzinnych przy stole. Dzieci dzięki temu mają nie tylko okazję do wielozmysłowego poznawania nowych produktów, ale także zasad zachowania się przy stole, posługiwania się sztućcami. Z przeprowadzonych przeze mnie badań wynika, że częstotliwość spożywania wspólnych posiłków jest zróżnicowana, co pokazuje wykres 1.

Na podstawie powyższych danych można stwierdzić, że zdecydowana większość badanych rodziców, codziennie spożywa wspólnie posiłki, blisko 19% ankietowanych zasiada do wspólnego stołu 2-3 razy w tygodniu. Niespełna 7% respondentów przyznało, że prawie nigdy nie spożywa wspólnych posiłków i tyle samo, nie potrafi tego określić, zaś 3,00% wskazało, że nie pamięta, jak często wspólne jedzenie jest możliwe. Badani wskazywali także inne częstotliwości wspólnego spędzania czasu przy rodzinnym stole, jednak nie stanowili oni zbyt dużej grupy, dlatego włączyłam te osoby do jednej kategorii „Inne”. Przyczyn braku możliwości czy chęci do spożywania posiłków w gronie najbliższych może być bardzo wiele. Jedną z ważniejszych przyczyn mogą być różne godziny pracy i nauki członków rodziny. We współczesnych czasach dominuje pośpiech, a także zjawisko wieloetatowości.

5 Metoda BLW (Baby-led-Weaning) oznacza proces rozszerzania diety dziecka, w którym to właśnie ono przyjmuje inicjatywę i decyduje o tym, z ilu posiłków mlecznych zrezygnuje na rzecz innych. Najistotniejsze w tej metodzie jest danie dziecku możliwości samodzielnego jedzenia, bez karmienia łyżeczką przez rodzica. Warunkiem jest gotowość dziecka i samodzielne siedzenie, zob. E. Ehmke vel Emczyńska-Seliga, *BLW jako uzupełnienie procesu nauki karmienia w 1. roku życia dziecka*. Narodowe Centrum Edukacji Narodowej, [https://ncez.pzh.gov.pl/dzieci-i-młodzież/blw-jako-uzupełnienie-procesu-nauki-karmienia-w-1-roku-zycia-dziecka/](https://ncez.pzh.gov.pl/dzieci-i-mlodziez/blw-jako-uzupelnienie-procesu-nauki-karmienia-w-1-roku-zycia-dziecka/) (otwarty 10.10.23 r.)

6 Badani rodzice wskazywali więcej odpowiedzi, stąd dane procentowe nie sumują się do 100.

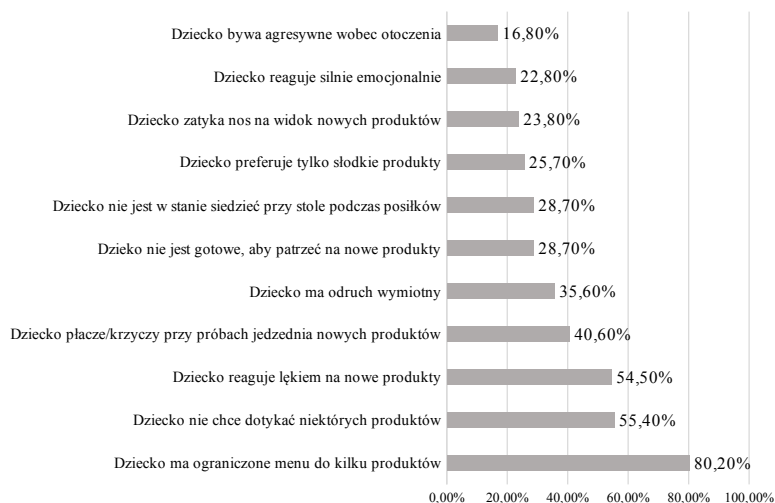


Wykres 1. Częstotliwość spożywania posiłków rodziny wraz z dzieckiem – według wskazań rodziców N=101

Niejednokrotnie brakuje czasu na przygotowanie rodzinnego posiłku. W kontekście dzieci z trudnościami w jedzeniu, takim czynnikiem może być neofobia, czy ARFID⁷.

W grupie rodziców objętych badaniami, za największe trudności uznają oni przede wszystkim zawężone do kilku produktów menu dziecka, na co wskazało ponad 80% ankietowanych. Ponadto ponad połowa respondentów jest zdania, że ich dzieci reagują lękiem na widok nowych produktów, a także nie chcą dotykać niektórych z nich. Dodatkowym utrudnieniem, co może być przyczyną unikania wspólnych posiłków jest płacz i krzyk dziecka na wszelkie próby zachęcenia go do spróbowania czegoś nowego, a także odruch wymiotny u dziecka przy zetknięciu z nowym produktem. Ponad 28% badanych rodziców przyznało, że ich dzieci nie są w stanie usiąść przy wspólnym stole i patrzeć na produkty, których nie znają. Kolejnym powodem, który martwi rodziców jest fakt, że dziecko wybiera często słodkie produkty, głównie z grupy węglowodanów, na co wskazało ponad 25% badanych. Dzieci z trudnościami w jedzeniu nie potrafią patrzeć na niektóre produkty, dotykać ich, a także wahać, więc zatykają nos, kiedy w ich otoczeniu pojawia się nowa potrawa. Wspólne siedzenie przy stole i słuchanie prośb rodziców, czy innych osób, dotyczących jedzenia, są często powodem silnych reakcji emocjonalnych, a nawet zachowań agresywnych dziecka wobec otoczenia. Wyniki przedstawiam na wykresie 2.

7 Jednostka nozologiczna, wyodrębniona stosunkowo niedawno. Zgodnie z klasyfikacją DSM-V rozpoznawana jest wtedy, gdy: obserwuje się u dziecka spadek lub brak zainteresowania jedzeniem, unikanie żywności ze względu na jej sensoryczne właściwości, czemu może towarzyszyć utrata masy ciała, znaczne niedobory żywieniowe, uzależnienie od żywienia dojelitowego lub doustnych suplementów żywieniowych, zaburzenia w funkcjonowaniu psychospołecznym. Zaburzenia nie można wyjaśnić brakiem pożywienia, aktualnym stanem zdrowia, czy współwystępującym innym zaburzeniem psychicznym, nie występuje wyłącznie w przebiegu anoreksji, czy bulimii, zob. (Baj-Lieder, Ulman-Bogusławska 2021).



Wykres 2. Trudności dziecka z wybiórczością pokarmową w opinii badanych rodziców N=101

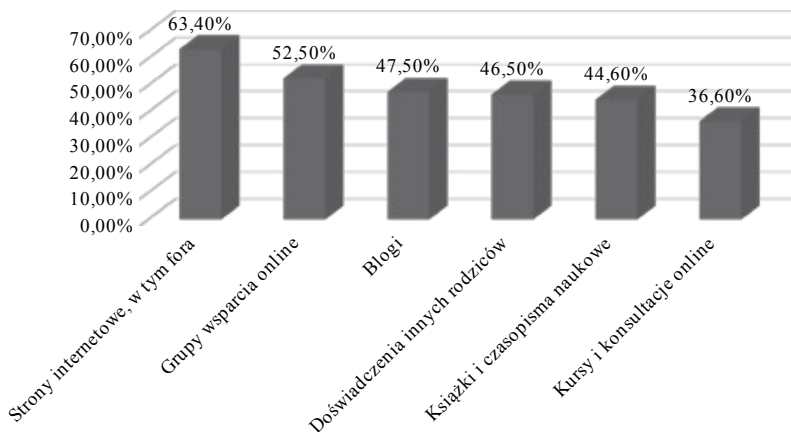
Badani wskazywali więcej niż jedną odpowiedź, stąd wyniki nie sumują się do 100%.

Teoretycznie, wszystko to czego uczy się dziecko, wymaga od rodziców odpowiedniego podejścia, a tym samym kompetencji rodzicielskich, które rozumiem jako wiedzę, umiejętności i ukierunkowane działania. W przypadku trudności jedzeniowych nie jest to sprawa tak oczywista i prosta, ponieważ sama wiedza i umiejętności rodziców, często okazują się niewystarczające, a podejmowane działania nie przynoszą oczekiwanych efektów.

Prawie 60% badanych rodziców uważa, że posiada wciąż za małą wiedzę w zakresie trudności jedzeniowych, dlatego ciągle jej poszukuje. Prawie co piąty ankietowany rodzic przyznał, że posiada wiedzę adekwatną do trudności swojego dziecka, ponad 20% zaś ma poczucie, że dużo wie w tym zakresie, ale nie potrafi wykorzystać tej wiedzy w praktyce. Rodzice w bardzo różnych źródłach poszukują informacji, jak pomóc swojemu dziecku, co prezentują na wykresie 3.

Badani wskazywali kilka źródeł, stąd wyniki nie sumują się do 100%.

Największą popularnością cieszą się strony internetowe, poświęcone tematyce wybiórczości pokarmowej. Być może dlatego, że wciąż jest niewiele publikacji na ten temat, w języku polskim, choć 44,60% respondentów wskazało również książki i czasopisma naukowe jako źródło zdobywania nowych informacji. Duże znaczenie odgrywają grupy wsparcia online, które wskazała ponad połowa badanych. Grupy te pozwalają rodzicom na kontaktowanie się między sobą bez względu na miejsce zamieszkania i wzajemną wymianę doświadczeń. Stąd pewnie to właśnie doświadczenia innych rodziców są także cennym źródłem wiedzy i zarazem wsparcia, na które wskazało ponad 46% respondentów. Blisko 40% badanych



Wykres 3. Najważniejsze źródła wiedzy o neofobii żywieniowej – według wskazań rodziców N=101

chętnie korzysta także z kursów i konsultacji online. Wszelkie formy zdalnego poszukiwania wiedzy na temat wspierania dzieci wybiórczych pokarmowo, rozwinęły się szczególnie w dobie pandemii, kiedy rodzice jeszcze bardziej czuli się osamotnieni w wyzwaniach związanych z karmieniem swoich dzieci. Poza tym, brakuje terapeutów żywienia w wielu województwach, spotkania online, kursy, grupy wsparcia umożliwiają rodzicom dotarcie do fachowej pomocy i wsparcia merytorycznego, a także praktycznego.

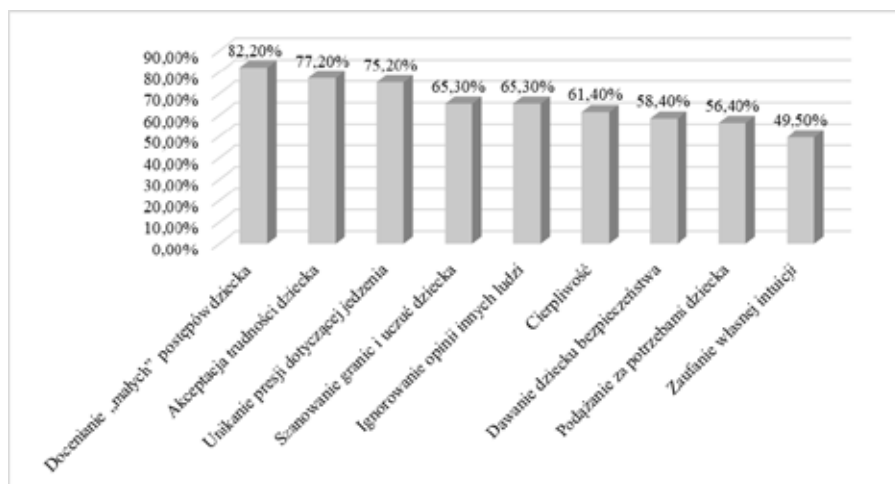
Wychowywanie dziecka z trudnościami jedzeniowymi wymaga od rodziców wielu umiejętności i podejmowania określonych działań. Na wykresie 4 prezentuję wyniki badań dotyczące umiejętności badanych rodziców, jakie pomagają im w życiu codziennym, w opiece i wychowaniu dziecka z neofobią żywieniową.

Badani wskazywali więcej niż jedną odpowiedź, stąd wyniki nie sumują się do 100%.

Wszystkie wskazane powyżej umiejętności są bardzo istotne w procesie wspierania dziecka z neofobią żywieniową, jednocześnie warto podkreślić, że nie dają one gwarancji, że dziecko zacznie jeść inne produkty, ale na pewno spowodują, że dziecko będzie czuło się bezpiecznie i zaakceptowane przez najważniejsze osoby w swoim życiu. Z pewnością jest to fundament niezbędny do poradzenia sobie z lękiem, który u tych dzieci jest często dominującym stanem emocjonalnym.

W tym miejscu warto dodać, że ponad 55% ankietowanych ma potrzebę rozwijania tych umiejętności, prawie co piąty badany ma poczucie, że posiada umiejętności adekwatnie do potrzeb dziecka, zaś ponad 23% uważa, że brakuje im tych umiejętności.

Wielu rodziców pomimo doświadczania trudności w sferze jedzenia dzieci, podejmuje różne działania, których celem jest zadbanie o komfort dziecka, a także

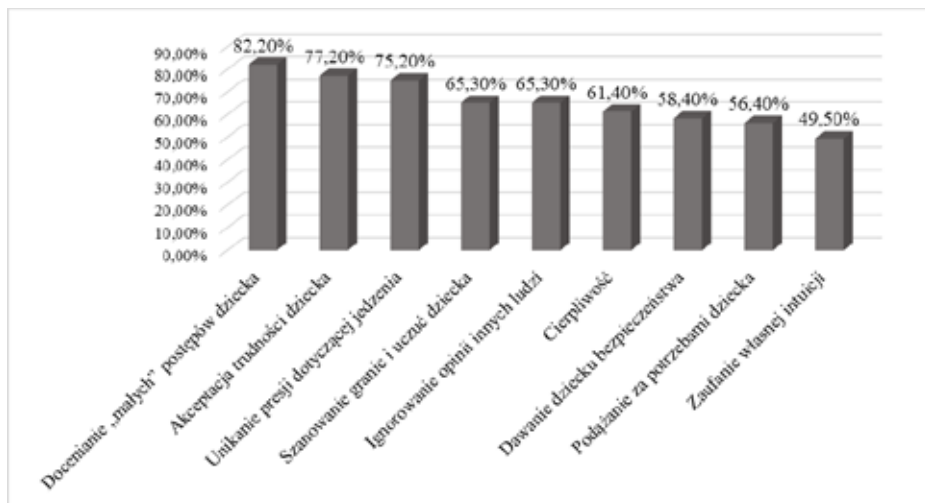


Wykres 4. Umiejętności pomocne w wychowaniu dziecka z trudnościami jedzeniowymi – według wskazań badanych rodziców N=101

uwolnienie go od poczucia wyzwalanej presji. Wyniki badań własnych w tym kontekście przedstawiam na wykresie 5.

Respondenci dokonywali wielokrotnego wyboru, stąd wyniki nie sumują się do 100%.

Powyższe wyniki wskazują, że istotnym komponentem procesu wsparcia dzieci z trudnościami w jedzeniu jest docenienie małych etapów postępu w procesie budowania fundamentów jedzeniowych, co wskazało ponad 82% ankietowanych. Kolejnym również ważnym, a w zasadzie kluczowym działaniem, jest akceptacja trudności dziecka, do czego przyznało się ponad 70% badanych, a także unikanie presji związanej z jedzeniem, co ściśle łączy się z akceptacją dla „Inności” dziecka. Wielu rodziców obawia się opinii innych osób na temat odżywiania ich dzieci, a prawda jest taka, że to rodzic najlepiej zna swoje potomstwo. Ponad 60% uczestników badania stara się ignorować to, co mówią inni. Ponad połowa próbuje ufać swojej intuicji i podążać za potrzebami dziecka. Każdy przypadek związany z wyzwaniami w karmieniu należy traktować indywidualnie, nie ma jednej uniwersalnej metody na „uzdrowienie dziecka” z tych trudności, zwłaszcza, że często są one wpisane w różnego rodzaju zaburzenia rozwojowe. Wspieranie dziecka z neofobią żywieniową jest często bardzo długim procesem, zrozumiałe zatem jest wskazanie przez badanych na cierpliwość, którą warto okazywać dziecku w chwilach niepowodzeń jedzeniowych, a zwłaszcza wtedy, gdy dziecko osiąga efekty bardzo powoli lub kiedy wycofuje się z umiejętności, jakie już rozwinęło. Warto podkreślić, że oprócz wyżej wspomnianych działań, również istotne są inne strategie, jak np. włączanie dzieci do wspólnego przygotowywania posiłków,



Wykres 5. Działania wspierające podejmowane przez badanych rodziców na rzecz swoich dzieci z neofobią żywieniową N=101

na co wskazało ponad 86% respondentów, zachowanie spokoju przez rodziców, uwzględnianie gotowości dziecka na kontakt z nowym produktem.

Rodzicom dość często towarzyszy bezradność, poczucie bycia gorszym rodzicem, w sytuacji kiedy dziecko na obiad wybiera niezdrowy posiłek, tak wskazała ponad połowa badanych. Pod wpływem trudnych emocji, zdarza się, że rodzice szukają sposobów nakarmienia dziecka, które w rezultacie nie przynoszą żadnych efektów. Blisko 1/3 ankietowanych próbuje odwrócić uwagę dziecka od skupiania się na tym co je, poprzez organizowanie posiłków przy włączonym telewizorze, komputerze, czy bajce, którą dziecko ogląda przez telefon. Takie strategie oddalają rodzinę od budowania fundamentów jedzeniowych dziecka. Dziecko powinno kształtować autonomię, poczucie sprawstwa, kompetencji także w zakresie jedzenia. W sytuacji, kiedy nie jest świadome, co podajemy mu w czasie posiłku, ponieważ jest pochłonięte korzystaniem z mass mediów, nie dajemy mu szansy stać się świadomym, autonomicznym człowiekiem.

Podsumowanie

Kluczową kwestią w procesie wspierania dzieci, w tym także tych, które doświadczają trudności w jedzeniu, jest skoncentrowanie się rodziców wokół trzech najważniejszych potrzeb dziecka. Mam tutaj na myśli potrzebę relacji, autonomii i kompetencji. To relacja rodzic-dziecko, przepełniona bezwarunkową miłością staje się solidnym fundamentem dla samodzielności dziecka, poczucia własnej sprawczości i kompetencji. Nie można mówić o wsparciu dziecka, w sytuacji kiedy rodzic jest nadopiekuńczy, wycofany, czy nieobecny emocjonalnie w życiu dziecka.

Ze względu na dość ograniczony dostęp do formalnego wsparcia, świadczonego przez profesjonalistów, ważnym aspektem jest budowanie sieci wsparcia wśród rodziców o podobnych wyzwaniach żywieniowych, po to, aby służyli sobie wzajemnie, wymieniając się doświadczeniami.

Warto dodać, że trudności w jedzeniu mogą generować lub pogłębiać problemy w przedszkolu czy szkole. Niejednokrotnie, z relacji rodziców wychowujących dziecko wybiórcze pokarmowo wynika, że nauczyciele mają trudność w zrozumieniu wyzwania w sferze jedzenia u dzieci. Zdarza się, że zmuszają dzieci do jedzenia potraw, w kontakcie z którymi dziecko reaguje lękiem, że komentują sposób odżywiania dziecka i dość często są krytyczni wobec rodziców, a szczególnie matek, obwiniając je za całą sytuację związaną z postawą dziecka wobec jedzenia. Nauczyciele często też nie wiedzą, jak wspierać takie dzieci i skąd czerpać wiedzę na temat wyzwań związanych z jedzeniem. Dlatego warto określić główne problemy badawcze w tym obszarze: 1) W jaki sposób nauczyciele zdobywają wiedzę dotyczącą problemów żywienia dzieci? 2) Jakie postawy przyjmują nauczyciele wobec, występującej wśród uczniów, wybiórczości pokarmowej? 3) Jakie działania podejmują nauczyciele, aby wspierać dziecko z neofobią żywieniową i jego rodzinę? 4) W jaki sposób wybiórcze jedzenie wpływa na edukację dzieci i ich kontakty rówieśnicze?

Refleksje te, mogą być punktem wyjścia do kontynuowania badań naukowych w tym zakresie. Warto rozważyć także badania jakościowe, które mogą poszerzyć perspektywę patrzenia na wyzwanie, jakim jest neofobia żywieniowa.

Bibliografia

- Baj-Lieder M., Ulman-Bogusławska R. (2020). *Neofobia pokarmowa, jak ją rozgryźć?*, Warszawa: Wydawnictwo Pestka i Ogryzek.
- Baj-Lieder M., Ulman-Bogusławska R. (2021). *Czy to już ARFID? Praktyczny przewodnik dla rodziców i specjalistów*. Warszawa: Wydawnictwo Pestka i Ogryzek.
- Błasiak A. (2017). *(Nowy) wymiar rodzicielstwa – wybrane aspekty*. W: Opozda D., Leśniak M. (red.). *Rodzicielstwo w wybranych zagadnieniach pedagogicznych*. Lublin: Katedra Pedagogiki Rodziny Instytutu Pedagogiki Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego Jana Pawła II.
- Bronfenbrenner U. (1993). *Ecological models of human development*. W: Gauvain M., Cole M. (eds.) *Readings on the Development of Children*, New York: Freeman.
- Dryll E. (2012). *Rodzinne środowisko wychowawcze w ujęciu psychologii narracyjnej*, „Psychologia Rozwojowa”, nr 1-2, s. 7-25.
- Ehmke vel Emczyńska-Seliga E., *BLW, jako uzupełnienie procesu nauki karmienia w 1. roku życia dziecka*. Narodowe Centrum Edukacji Narodowej, <https://ncez.pzh.gov.pl/dzieci-i-mlodziez/blw-jako-uzupelnienie-procesu-nauki-karmienia-w-1-roku-zycia-dziecka> (otwarty 10.10.23 r.)

- González C. (2013). *Moje dziecko nie chce jeść*, tłum. Maksymowicz-Hamann M., Warszawa: Wydawnictwo Mamania.
- Jabłonowska-Lietz B. (2021). *Neofobia żywieniowa – zaburzenie czy etap w rozwoju dziecka?* Narodowe Centrum Edukacji Żywieniowej, <https://ncez.pzh.gov.pl/dzieci-i-mlodziez/neofobia-zywniowa-zaburzenie-czy-etap-w-rozwoju-dziecka/> (otwarty 6.09.2022).
- Jackiewicz M., Białecka-Pikul M. (2019). *Kompetencja rodzicielska. Użyteczny konstrukt w badaniach nad rolą rodzicielskich oddziaływań w rozwoju dziecka*, „Psychologia Rozwojowa” t. 24, nr 1, s. 9-25.
- Klein M.D. (2022). *Złknięte niejadki. Praktyczne i empatyczne strategie uzyskiwania spokoju podczas posiłków*, przeł. S. Macieja. Warszawa: Wydawnictwo Pestka i Ogryzek.
- Kołąkowski A., Pisula A. (2019). *Sposób na trudne dziecko. Przyjazna terapia behawioralna*, Sopot: Wydawnictwo GWP.
- Kwak A. (2008). *Spółeczny i indywidualny wymiar rodzicielstwa*. W: Kwak A. (red.). *Rodzicielstwo między domem, prawem, służbami społecznymi*. Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.
- Rowell K., McGlothlin J. (2020). *Jak pomóc dziecku ze skrajną wybiórczością pokarmową?*, tłum. Macieja S., Warszawa: Wydawnictwo Pestka i Ogryzek.
- Tchurcz M., *Bułka na śniadanie, obiad i kolację? O neofobii żywieniowej praktycznie*. Materiały szkoleniowe przygotowane przez mgr Małgorzatę Tchurcz (2018). Białystok.

MONIKA PARCHOMIUK¹*Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej, Polska*

ORCID 0000-0002-0756-4242

KATARZYNA ĆWIRYNKAŁO²*Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie, Polska*

ORCID 0000-0003-2305-6069

AGNIESZKA ŻYTA³*Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie, Polska*

ORCID 0000-0002-2504-7257

Zgłoszono: 12.12.2022; zrecenzowano: 23.03.2023; zaakceptowano do druku: 27.03.2023

PRZYGOTOWANIE OSÓB Z NIEPEŁNOSPRAWNOŚCIĄ INTELEKTUALNĄ DO ROLI WSPÓŁBADACZY. PROPOZYCJA SZKOLENIA W RAMACH BADAŃ WŁĄCZAJĄCYCH

- 1 **Monika Parchomiuk**, dr hab., prof. UMCS, pedagog specjalny (specjalności: pedagogika osób z niepełnosprawnością intelektualną, tyflopädagogika). Zainteresowania: badania włączające z udziałem osób z niepełnosprawnością intelektualną; znaczenie i zastosowanie w rozpoznawaniu problemów społecznych; rodzina z osobą z niepełnosprawnością oraz z chorobą przewlekłą; zmienne kontekstowe co-parenting, równowaga rodzina-praca u rodziców dzieci z niepełnosprawnością; korelaty zaangażowania w zadania rodzicielskie w sytuacji przewlekłej choroby dziecka; rodzicielstwo i partnerstwo w życiu osób z niepełnosprawnością intelektualną. Adres e-mail: monika.parchomiuk@mail.umcs.pl.
- 2 **Katarzyna Ćwirynkało**, dr hab., prof. UWM, pedagog specjalny (specjalność: pedagogika osób z niepełnosprawnością intelektualną), filolog (filologia angielska). Specjalistka ds. równouprawnienia na Uniwersytecie Warmińsko-Mazurskim w Olsztynie. Zainteresowania badawcze: dorosłość i rodzicielstwo osób z niepełnosprawnością intelektualną, rodzina osób z niepełnosprawnością, dyskryminacja, przemoc i zaniedbanie wobec osób z niepełnosprawnościami, inkluzja uczniów ze zróżnicowanymi potrzebami edukacyjnymi. Adres e-mail: k.cwirynkalo@uwm.edu.pl.
- 3 **Agnieszka Żyta**, dr hab., prof. UWM, pedagog specjalny (specjalności: pedagogika osób z niepełnosprawnością intelektualną, tyflopädagogika). Zainteresowania badawcze: wspieranie rodzin osób z niepełnosprawnościami (m.in. sytuacja psychospołeczna rodzeństwa, kręgi wsparcia), dorosłość osób z niepełnosprawnością intelektualną (samostanowienie, związki uczuciowe), badania włączające z udziałem osób z niepełnosprawnością intelektualną, inkluzja społeczna osób z niepełnosprawnościami. Adres e-mail: agnieszka.zyta@uwm.edu.pl.

PREPARATION OF PEOPLE WITH INTELLECTUAL DISABILITIES AS CO-RESEARCHERS. A PROPOSAL FOR TRAINING IN INCLUSIVE RESEARCH

Abstract: Inclusive research is a concept encompassing various forms of participation of co-researchers with disabilities in the implementation of the research process. Co-researchers can undertake a variety of roles and activities ranging from advising on the issues or the way in which the research should be carried out, to participating in all stages, including the dissemination of results. An important element preceding the process of inclusive research seems to be the appropriate training of people with intellectual disabilities to be co-researchers, based on a program using activating methods and materials accessible to people with intellectual disabilities in easy-to-read text. It is important to introduce the content necessary to learn about the research process and its various components, considering both the strengths and the cognitive and communication limitations of the trainees. The aim of this article is to present and analyze our own experience of preparing people with intellectual disabilities from the Lubelskie and Warmińsko-Mazurskie Voivodeships to act as co-researchers. It discusses recommendations and advantages, but also risks and difficulties, in preparing this group of people to participate in inclusive research.

Keywords: inclusive research, people with intellectual disabilities, co-researchers, training

Streszczenie: Badania włączające są pojęciem obejmującym różne formy udziału niepełnosprawnych współbadaczy w realizacji procesu badawczego. Współbadacze mogą podejmować różne role i działania, począwszy od doradzania w zakresie problematyki czy sposobu jej realizacji, skończywszy na udziale we wszystkich etapach, łącznie z upowszechnianiem wyników. Wydaje się, że istotnym elementem poprzedzającym proces badań włączających było odpowiednie przeszkolenie osób z niepełnosprawnością intelektualną do roli współbadaczy na podstawie programu wykorzystującego metody aktywizujące oraz materiały dostępne dla osób z niepełnosprawnością intelektualną w tekście łatwym do czytania. Ważne jest przybliżenie treści niezbędnych do poznania procesu badawczego i jego poszczególnych elementów składowych z uwzględnieniem zarówno mocnych stron, jak i ograniczeń poznawczych i komunikacyjnych uczestników szkolenia. Celem artykułu jest przedstawienie i analiza doświadczeń własnych w zakresie przygotowania osób z niepełnosprawnością intelektualną z województw lubelskiego i warmińsko-mazurskiego do pełnienia roli współbadaczy. Omówiono w nim zalecenia, zalety, ale także zagrożenia i trudności związane z przygotowaniem tej grupy osób do uczestnictwa w badaniach włączających.

Słowa kluczowe: badania włączające, osoby z niepełnosprawnością intelektualną, współbadacze, szkolenie

Wprowadzenie

Badania włączające z udziałem osób z niepełnosprawnością intelektualną (NI) mają ugruntowaną pozycję w literaturze światowej. W Polsce również rośnie zainteresowanie tym rodzajem badań (Wołowicz-Ruszkowska 2017; Wołowicz 2018; 2021; Kamecka-Antczak i in. 2020; Parchomiuk 2021; 2022). Sposób ich konceptualizacji

jest niejednolity, co ma implikacje dla sposobu ich organizacji, w tym wyboru metody oraz charakteru udziału osób z NI. Najszerze ujęcie tych badań proponuje Melanie Nind i współautorzy (2017, s. 387), nazywając je eklektycznym i zróżnicowanym epistemologicznie konstruktem zbiorczym dla „całej grupy podejść odzwierciedlających szczególnie zwrot w kierunku demokratyzacji procesu badawczego”. Jan Walmsley i Kelly Johnson (2003, za: Björnsdóttir, Svendsdóttir 2008) określili je mianem orientacji w badaniach, która uwzględnia osoby z NI jako aktywnych uczestników. W zależności od stopnia zaangażowania można mówić o pewnym kontinuum partycypacji-emancypacji tych osób: od zdań doradczych do ról współbadacza (Bigby i in. 2014; Strnadová i in. 2016; Frankena i in. 2018; Vlot-van Anrooij i in. 2018; 2019; Schwarz, Durkin 2019). Zakłada się, że osoby z NI nie są biernymi konsumentami wiedzy, ale są krytycznie zaangażowane w jej tworzenie (Nind 2017). Wymaga to zagwarantowania im oczekiwanego stopnia aktywności i autonomii, zwłaszcza na etapie projektowania tematyki badań, która powinna być istotna dla populacji osób z NI. Ważną zasadą jest dostosowanie procesu do możliwości współbadaczy i badanych z NI poprzez przygotowanie materiałów w dostępnej postaci, opracowanie wyników w formie łatwej do czytania, umożliwienie udziału współbadaczy w działaniach szkoleniowych oraz uzyskania wsparcia ze strony asystentów (Walmsley i in. 2018; Jayes i in. 2021). W badaniach włączających istotne są zasady szacunku i zaufania oraz możliwość refleksji wszystkich zaangażowanych w nie podmiotów (Ahlers i in. 2020; Tilley i in. 2021).

W krytycznym podejściu do badań włączających stwierdza się potrzebę przeniesienia punktu ciężkości z samego procesu badawczego w stronę perspektywicznego spojrzenia na jego wyniki oraz ich znaczenie. Zwraca się uwagę na potrzebę analizy korzyści badań włączających, ich etycznych implikacji oraz tworzenia ram oceny wiedzy, jakiej dostarczają (Nind 2016 a, 2016b; Walmsley i in. 2018). Badania mają podejmować problemy, których nie da się trafnie zweryfikować na innej drodze, wzbogacać uczestników oraz społeczność, którą reprezentują. Powinny uwzględniać wewnętrzną kulturę wiedzy osób z NI i stanowić przestrzeń do jej wykorzystywania w celu pozytywnej zmiany życia przedstawicieli tej populacji (Nind, Vincha 2012).

Badania włączające mają ugruntowany status w kontekście działalności self-adwokackiej w wielu krajach (Owen i in. 2016; Embregts i in. 2018; Armstrong i in. 2019; Gratton 2019; Doherty 2020). Self-adwokaci reprezentują społeczność osób z NI. Występując w jej imieniu, podnoszą kwestie dostępu do praw i przywilejów, samostanowienia, wolności od dyskryminacji czy różnych form opresji. Ich hasło przewodnie „Nic o nas bez nas” ma podkreślać fakt konieczności decydowania we własnych sprawach (McVilly, Dalton 2006), co jest kluczowe w projektach włączających.

Współpraca osób z NI z badaczami pełnosprawnymi niekiedy jest długotrwała i sformalizowana (Fullana-Lana i in. 2016; Puyalto i in. 2016), częściej doraźna, ograniczona do jednego projektu.

W kontekście tak zróżnicowanych form udziału istotna jest kwestia przygotowania. W niektórych projektach uwzględniano różne formy szkolenia oraz treningu umiejętności (Gratton 2019; Rojas-Pernia i in. 2020; Wołowicz 2021), jednak w większości tych form nie stosowano. Autorzy o uznanym dorobku w zakresie badań z udziałem osób z NI, wskazują na konieczność rozwijania określonych kompetencji oraz podkreślają niewystarczalność doświadczenia życiowego czy tego związanego z aktywnością self-adwokacką (Bigby i in. 2014). Kwestia szkoleń i treningów budzi jednak wątpliwości niektórych badaczy pełnosprawnych. Jedną z konstytutywnych wartości tych badań jest różnorodność kompetencji i doświadczenia wszystkich uczestników procesu badawczego. Szkolenie może naruszać tę wartość poprzez sugerowanie osobom z NI konieczności opanowania pewnych kompetencji, jakie z racji doświadczenia zawodowego posiada badacz pełnosprawny. Inne zastrzeżenie dotyczy selekcji osób z NI wymuszonej przez szkolenie – jednostki o niższych kompetencjach będą miały mniejsze szanse na jego ukończenie, a w konsekwencji wzięcie udziału w badaniach. W literaturze przedmiotu można znaleźć sprawdzone empirycznie propozycje programu szkoleń z udziałem osób z NI (Strnadova i in. 2014; Fullana i in. 2016; Tuffrey-Wijne i in. 2020). Ich autorzy wykazują, że szkolenie może być procesem przyczyniającym się do zbudowania zespołu (Strnadova i in. 2014; Fullana i in. 2016;), do wzrostu osobowego uczestników (zwiększenia pewności siebie i poczucia własnej wartości) oraz do zmiany ich społecznego wizerunku w środowisku życia (Tuffrey-Wijne i in. 2020). Mają prowadzić do osiągnięcia kompetencji przydatnych w realizacji badań, stanowić sposobność wzajemnego poznania i zrozumienia swoich mocnych oraz słabych stron, skryształizować preferencje współbadaczy oraz motywować do dalszego udziału w projekcie. Nawet doświadczeni badacze pełnosprawni, podejmując badania w tym paradygmacie, muszą zmierzyć się z nowymi wyzwaniami, które wymagają od nich poznania potencjału i potrzeb partnerów z NI. (Strnadova i in. 2014). W toku szkolenia osoby z NI będą rozwijać świadomość istoty badań (potencjalnych obowiązków i zadań), co jest ważną kwestią dla udzielania zgody na udział w nich. Doświadczenia pokazują, że sposób rekrutacji współbadaczy bywa często charakterystyczny dla badań tradycyjnych i opiera się na opinii specjalistów czy opiekunów, wskazujących na osoby ich zdaniem „najbardziej przydatne” (Puyalto i in. 2016; Seale i in. 2019; Doherty 2020; Watchman i in. 2020).

W artykule opisano założenia programu szkolenia, który stanowił wstępny etap współpracy badawczej z grupą osób z NI, zmierzającej do wypracowania podstaw badań włączających na polskim gruncie.

Przygotowanie osób z niepełnosprawnością intelektualną do uczestnictwa w badaniach włączających – doświadczenia własne

Założenia szkolenia

Koncepcja szkolenia została opracowana na podstawie analizy zasobów literatury opisującej doświadczenia badaczy i współbadaczy zaangażowanych w projekty włączające (Strnadova i in. 2014). Projekt szkolenia stanowił wstępny element współpracy podjętej w ramach badań włączających z osobami z NI. Chodzi o zdobywanie wiedzy na temat problemów ważnych dla uczestników badań i innych przedstawicieli tej grupy, ale też dla wzmacniania potencjału współbadaczy w różnych wymiarach ich życia. Cele szkolenia dotyczyły poznania istoty i znaczenia badań oraz rozwijania kompetencji społecznych przydatnych w realizacji badań i w działalności self-adwokackiej. Zaplanowana współpraca z osobami z NI miała mieć charakter długotrwały (w zależności od motywacji tych osób), stąd też w obszarze treści dotyczących badań nie koncentrowano się na określonym ich temacie czy metodzie. Planując zagadnienia szkolenia, zwrócono uwagę na znaczenie upowszechniania wyników w środowisku życia osób z NI, co wymaga świadomości różnych ich form, w tym dostosowanych do potrzeb jednostek z ograniczeniami poznawczymi czy sensorycznymi. W realizacji badań uwzględniono również rolę kompetencji technicznych, ważnych z perspektywy społecznego przystosowania współbadaczy (Strnadova i in. 2014).

Organizacja szkolenia

Szkolenie prowadzone przez autorki (pełniące rolę trenerek) zostało zrealizowane w dwóch miejscowościach (w województwach lubelskim i warmińsko-mazurskim) z osobami z NI związanymi z Polskim Stowarzyszeniem na Rzecz Osób z Niepełnosprawnością Intelektualną (PSONI). Uczestnicy szkolenia byli rekrutowani poprzez warsztaty terapii zajęciowej (WTZ) oraz zakłady aktywności zawodowej (ZAZ). Autorski, siedemnastogodzinny program szkolenia – oparty o przegląd literatury przedmiotu – był podzielony na 7 spotkań dwugodzinnych i 1 trzygodzinne. Szkolenie poprzedziły 3 spotkania wstępne na terenie placówek PSONI, podczas których przedstawiono zainteresowanym osobom trenerki, cel, założenia oraz planowany przebieg przygotowania do udziału w badaniach włączających. Osoby zainteresowane udziałem w projekcie udzieliły pisemnej zgody, ustaliły zasady wzajemnej komunikacji oraz częstotliwość, miejsce i czas spotkań. Podstawowym kryterium doboru do grup szkoleniowych było występowanie NI oraz zadeklarowana chęć uczestnictwa w nim. Nie określano stopnia tej niepełnosprawności. Wśród uczestników były osoby z diagnozą lekkiej i umiarkowanej NI. W doborze osób uwzględniono także: a) zachowane kompetencje werbalne

pozwalające na wypowiedzianie się osoby w sposób zrozumiały dla otoczenia; b) zachowaną samoświadomość pozwalającą podejmować decyzje dotyczące udziału w badaniach.

W szkoleniu wzięło udział 13 osób dorosłych z NI, w tym 4 mężczyzn. 7 osób było self-adwokatami. Spotkania odbywały się na wiosnę i latem 2022 roku w placówkach PSONI.

Organizacja szkolenia wiązała się z pewnymi wyzwaniami. Zdarzały się sytuacje problemowe związane z wyborem miejsca i czasu, który byłby dogodny dla wszystkich uczestników. Niektórzy uczestnicy nie byli gotowi na tę elastyczność z uwagi na uciążliwość transportu czy niechęć do zmiany pewnych rytuałów (jak np. posiłek o określonej godzinie, uczestnictwo w innych zajęciach).

Każdy uczestnik w biurowej teczce gromadził materiały własne (opracowane podczas zajęć lub zadanie domowe) oraz notatki stanowiące podsumowanie omawianych na poszczególnych zajęciach treści przygotowane przez trenerki, w tekście łatwym do czytania. Po zakończeniu kursu uczestnicy otrzymali certyfikaty potwierdzające jego ukończenie i wzięli udział (za świadomą zgodą) w zogniskowanych wywiadach grupowych, podczas których określano ich doświadczenia związane ze szkoleniem. W sumie 8 osób z obu miejscowości zakończyło pełny cykl szkolenia oraz wyraziło zgodę na uczestnictwo w dalszych działaniach związanych z realizacją badań włączających, w których będą pełnić rolę współbadaczy. Tabela nr 1 prezentuje podstawowe informacje na temat programu szkolenia. W trakcie szkolenia bazowano na potencjale uczestników, ich doświadczeniu życiowym i kompetencjach wynikających z uczestnictwa w działaniach self-adwokackich. Wykorzystano również materiały przygotowane przez autorki w tekście łatwym do czytania.

Tabela 1. Tematyka, zagadnienia i metody pracy stosowane w trakcie szkolenia dla współbadaczy w badaniach włączających

Tematyka	Czas zajęć	Realizowane zagadnienia	Metody	Pomoce/środki dydaktyczne
Czym są badania naukowe?	2 h	Doświadczenia osób z NI w zakresie udziału w badaniach Badacz i jego zadania Badania naukowe i ich cel Dane do badań i sposoby ich gromadzenia Sposoby upowszechniania wyników badań	Rozmowa w grupie, burza mózgów, mapa pojęciowa, tworzenie plakatu	Teksty łatwe do czytania, przykłady raportów z badań, filmy przedstawiające przeprowadzanie wywiadów

Tematyka	Czas zajęć	Realizowane zagadnienia	Metody	Pomoce/środki dydaktyczne
Udzielanie świadomej zgody na udział w badaniach	2 h	Części składowe prawidłowo sformułowanej prośby o udział w badaniach Powody wyrażania zgody na udział w badaniach Sposoby wyrażania zgody na udział w badaniach (zgoda ustna i pisemna) Sytuacje budzące niepokój, np. prośba o podawanie danych „wrażliwych”	Rozmowa w grupie, burza mózgów, scenki z odgrywaniem pytania o zgodę na udział w badaniach, scenki odgrywane przez prowadzących szkolenie z zachowaniami prawidłowymi i nieprawidłowymi	Teksty łatwe do czytania (przykłady prawidłowego i nieprawidłowego pozyskiwania zgody na udział w badaniu; przykłady sytuacji wymuszających udział w badaniu np. telefonicznie, na ulicy itd.)
Kompetencje w zakresie posługiwania się technologiami cyfrowymi	4 h	Urządzenia cyfrowe, z których korzystają uczestnicy szkolenia (smartfon, laptop, komputer) – poznanie kompetencji osób biorących udział w szkoleniu Zastosowanie technologii cyfrowej w badaniach (poszukiwanie informacji, kontakt z innymi badaczami i osobami badanymi, nagrywanie wywiadów i przechowywanie danych, robienie notatek, rozpowszechnianie wyników badań) Poznanie nowych urządzeń cyfrowych i nowych funkcji sprzętów już wykorzystywanych (np. dyktafon, platformy komunikacji multimedialnej, zakładanie skrzynki mailowej, pisanie maili, nagrywanie wypowiedzi i filmów	Rozmowa w grupie, pokaz zastosowania wybranych urządzeń technicznych, ćwiczenie umiejętności z wiązanych z obsługą urządzeń cyfrowych	Laptop, dyktafon cyfrowy, program Office, wybrane strony internetowe, smartfony i telefony komórkowe, tekst łatwy do czytania
Problemy badawcze	2h	Poszukiwanie problemów istotnych dla środowiska osób z NI Stawianie pytań dotyczących ważnych problemów Poszukiwanie sposobów odpowiadania na postawione pytania problemowe	Rozmowa w grupie, pogadanka, zajęcia praktyczne (formułowanie problemów badawczych, ćwiczenie w stawianiu pytań do podanych zagadnień)	Blok, flipchart, tekst łatwy do czytania

Tematyka	Czas zajęć	Realizowane zagadnienia	Metody	Pomoce/środki dydaktyczne
Zbieranie materiału w badaniach – wywiady	3 h	Wywiady indywidualne i fokusowe Układanie pytań do wywiadów: różne rodzaje pytań, sprawdzanie, czy można na nie odpowiedzieć, jak można odpowiedzieć Ocena trudności pytań Ćwiczenia w prowadzeniu wywiadów (nagrywanie wywiadów) Dobre i złe wywiady: Jak się zachowywać wobec osoby badanej? Jakich błędów nie popełniać?	Drama – wywiady, ćwiczenia praktyczne (układanie pytań i przeprowadzanie wywiadów z prowadzącymi szkolenie, z innymi osobami z grupy szkoleniowej, z osobami bliskimi w domu, z osobami z WTZ/ZAZ), odgrywanie ról osoby badającej i badanej (prezentowanie zachowań właściwych i niewłaściwych)	Przykłady dyspozycji do wywiadów, kwestionariuszy wywiadów, tablica do zapisywania pytań, tekst łatwy do czytania
Teksty łatwe do czytania	2 h	Rozumienie tekstu z wykorzystaniem uproszczonej formy Pokazanie przykładowych wyników badań (wykorzystanych w ramach pierwszego spotkania) w tekście łatwym do czytania Interpretacja tekstu (tematyka, cel, opis badania, wnioski)	Rozmowa w grupie, ćwiczenia praktyczne	Tekst łatwy do czytania
Konferencje naukowe	2h	Konferencje naukowe i ich cele Doświadczenia osób z NI związane z udziałem w konferencjach Zagadnienia ważne dla społeczności osób z NI, które można zaprezentować na konferencji Przygotowanie do udziału w konferencji	Rozmowa w grupie, pogadanka, pokaz	Filmy z wybranymi konferencjami i wystąpieniami, prezentacja w Powerpoint

Źródło: materiały własne.

Kwestie etyczne

Za kluczową kwestię uznano przestrzeganie zasad etyki badań naukowych. Przed przystąpieniem do projektu autorki uzyskały zgodę Komisji ds. Etyki badań naukowych Uniwersytetu XY nr 4/2022 na jego realizację. Miało to szczególne znaczenie z uwagi na grupę uczestników szkolenia – osoby z NI, których interesy powinny być chronione w szczególny sposób. Trenerki kierowały się etyczną odpowiedzialnością w celu ochrony tych osób i uwzględniania ich autonomii na wszystkich etapach projektu. Założono i konsekwentnie dbano o to, aby każdy uczestnik potrafił i świadomie wyraził zgodę na udział w szkoleniu. Nie był to jednostkowy element szkolenia ograniczający się do podpisania zgody na udział w nim. Trenerki podjęły różne kroki, aby upewnić się, że kandydaci rozumieją, na czym polega udział w projekcie, są świadomi, jaki jest jego temat i cel, wiedzą, że ich udział jest dobrowolny i anonimowy oraz, że na każdym etapie projektu mają prawo się z niego wycofać. Do działań tych należało, m.in. stosowanie prostych komunikatów, zapewnienie czasu na dyskusję czy używanie pytań sprawdzających. Po uzyskaniu zgód trenerki i uczestnicy szkoleń spisali kontrakt, w którym – po wspólnej dyskusji – określono zasady, jakie miały obowiązywać wszystkie osoby biorące udział w spotkaniach. Wśród nich znalazły się m.in. zasada poufności, zasada wzajemnego szacunku oraz określenie sposobu odnoszenia się do siebie (w obu grupach ustalono, że wszyscy – trenerki i uczestnicy – będą mówić do siebie po imieniu). Kontrakty zostały spisane w języku łatwym do czytania oraz zamieszczone w widocznych miejscach sal, w których prowadzono szkolenia. W razie potrzeby odnoszono się później do podjętych ustaleń.

Metody aktywizowania uczestników szkolenia, formy pracy i środki dydaktyczne

Praca z osobami z NI, choć jest pod pewnymi względami podobna do pracy z osobami bez niepełnosprawności, ma swoją specyfikę. Wynika ona między innymi z ograniczeń związanych z upośledzonym przetwarzaniem informacji (Van Nieuwenhuijzen, Vriens 2012), ograniczeń w zakresie pamięci, głównie logicznej, uczenia się, myślenia hipotetyczno-dedukcyjnego i abstrakcyjnego oraz wnioskowania (Wyczesany, Gajdzica 2006; Zasępa 2016), a także niższych kompetencji komunikacyjnych, w tym umiejętności czytania (Obuchowska 2008; Zasępa 2016). Biorąc pod uwagę wyższe (niż w przypadku populacji ogólnej) ryzyko wystąpienia tych trudności, przy planowaniu pracy założono, m.in. stosowanie uczenia przez doświadczenie, z wykorzystaniem pomocy wizualnych i określonych rutyn oraz dzielenie treści na mniejsze fragmenty (Wójcik, Ćwirynkało 2015). Starając się zmierzać w kierunku dydaktyki konstruktywistycznej (Gajdzica 2021), założono, że do uczestników szkolenia należy podchodzić nie jak do odbiorców, lecz twórców. Istotą nauczania nie powinno być przekazywanie pojęć, a raczej organizacja warunków do uczenia się. Przygotowano miejsca do zajęć zapewniające możliwość unikania

bodźców rozpraszających uwagę. Konieczne było stosowanie zróżnicowanego zestawu metod pracy, form (dominującą formą pracy były zajęcia w małych zespołach) i środków dydaktycznych. Aby pobudzić kreatywność i zaktywizować procesy poznawcze, stosowano takie metody pracy, jak: burza mózgów, mapa pojęciowa, symulacje czy drama (w tym: wywiady, rozmowy, improwizacje) i pokaz (Rau, Ziętkiewicz 2000). Podstawą działań były ćwiczenia praktyczne, w trakcie których uczestnicy wykonywali różne czynności badawcze, np. zdobywali zgody na udział w rozmowie, prowadzili wywiady między sobą (zamieniając się rolami badacza i badanego), z osobami prowadzącymi szkolenie lub uczestnikami WTZ oraz ZAZ czy sporządzali notatki z zajęć. Wykorzystując metodę symulacji, prezentowano m.in. nieprawidłowe zachowania badacza. W takiej sytuacji prowadzący szkolenia „odgrywał” przeprowadzanie wywiadu z drugą osobą, celowo popełniając błędy (np. nie prosząc o wyrażenie zgody na udział w badaniu, oceniając odpowiedzi swojego rozmówcy czy naciskając na szybsze udzielanie odpowiedzi). Tego typu scenki sytuacyjne omawiano w grupie. Stanowiły dobrą podstawę do dalszej pracy nad przeprowadzaniem wywiadów. Uczestnikom dawano przy tym prawo do popełniania błędów. Wykonywanie wielu ćwiczeń praktycznych oraz ich analiza pozwalały uczyć się na popełnianych błędach w bezpiecznej sytuacji problemowej i w efekcie utrwalać konkretne umiejętności i prawidłowe zachowania podczas wykonywania czynności badawczych.

Trenerki były przygotowane do pracy z osobami z obniżonym poziomem funkcjonowania poznawczego oraz trudnościami komunikacyjnymi. W zespole analizowały, w jaki sposób najefektywniej wykorzystać czas, dostosować treści do możliwości uczestników i utrzymać ich zainteresowanie szkoleniem. Treści i materiały niejednokrotnie wymagały uproszczenia, w tym przedstawienia w formie tekstu łatwego do czytania. Szkolenie nie należało do łatwych dla uczestników, a jego cel znacznie wykraczał poza nabycie prostych umiejętności technicznych. Część stosowanych pojęć miało charakter abstrakcyjny, co wiązało się z koniecznością ich „przełożenia” na sytuacje konkretne. Sposobem, który przynosił dobre efekty, było odwoływanie się do własnych doświadczeń uczestników (np. ich udziału w badaniach prowadzonych przez inne osoby). Trenerki miały przed szkoleniem kontakt z niektórymi uczestnikami badań (np. w ramach prowadzonych wcześniej projektów badawczych czy współpracy z grupą self-adwokatów). Dzięki temu można było nawiązywać do sytuacji i wydarzeń, których uczestnicy nie przypomnieli sobie w danym momencie. Rozmowy na temat spraw bliskich uczestnikom, ich własnych doświadczeń i przeżyć aktywizowały osoby z NI, pozwalały czuć się wysłuchanym, ważnym i kompetentnym. Utrzymaniu zainteresowania uczestników sprzyjało też stosowanie zasady pogładowości i wykorzystanie szerokiego repertuaru środków dydaktycznych (m.in. streszczenia treści realizowanych w trakcie spotkań w tekście łatwym do czytania, flipchart z arkuszami papieru i kolorowymi pisakami, projektor i komputer, nagrania przykładowych konferencji, przykłady raportów z badań odnalezione w Internecie).

Kolejna trudność dotyczyła dużej ilości materiału szkoleniowego, który mimo podzielenia na mniejsze części (cykl spotkań, stosowanie przerw, przypominanie poprzednio zrealizowanych treści) może stanowić duże wyzwanie dla uczestników z NI. Pomocne w tej sytuacji było przygotowanie treści szkolenia w formie pisemnej (tekst łatwy do czytania) jako podsumowanie najważniejszych zagadnień. Pozwalało to uczestnikom wracać do omawianych wcześniej treści i przypominać sobie zrealizowane tematy. Utrwaleniu treści i rozwijaniu umiejętności służyć miały ponadto zadania domowe. Były one ważnym elementem kończącym większość spotkań – uczestnicy otrzymywali zadanie do wykonania związane z tematyką realizowaną na szkoleniu, które prezentowali na kolejnych zajęciach. Dla części uczestników ich wykonanie było problematyczne. Niektórzy nie wykonywali ich wcale, część miała problem z poprawnym wykonaniem. Szczególnie trudne okazały się zadania wymagające realizacji kilku różnych czynności po kolei. Dla przykładu, sporządzenie notatki na podstawie wywiadu z rodzicem na określony temat wymagało od uczestnika: (1) ułożenia 2-3 pytań, (2) zapytania o zgodę na wywiad, (3) przeprowadzenia wywiadu i (4) sporządzenia notatki. Rozwiązaniem w tej sytuacji było zindywidualizowanie stopnia trudności zadań domowych w zależności od możliwości i chęci zaangażowania się uczestników.

Wyzwaniem okazało się znaczne zróżnicowanie uczestników szkolenia pod względem kompetencji poznawczych, komunikacyjnych, społecznych, poziomu sprawności fizycznej oraz doświadczeń w zakresie udziału w badaniach czy projektach mających na celu rozwój ich umiejętności społecznych. Osoby zaangażowane w ruch self-adwokatów wykazywały się większą od pozostałych uczestników świadomością w zakresie praw własnych i praw osób z niepełnosprawnościami. Dla części osób były to kwestie nowe, wymagające przedyskutowania (np. gdy uczestnik był przekonany, że jeśli kierownik WTZ wyrazi zgodę na badania, nie ma już potrzeby pytać osoby z niepełnosprawnością). Część doświadczanych problemów wiązała się także z ograniczeniami fizycznymi (m.in. niedowłady kończyn górnych, w wyniku których osoby nie były w stanie wykonywać pewnych zadań, np. pisać, samodzielnie korzystać z komputera) oraz z niskimi kompetencjami w obszarze technologii informacyjno-komunikacyjnych. Konieczne było różnicowanie zadań w zależności od indywidualnych możliwości uczestników (np. korzystanie z technologii ułatwiającej nawigację w komputerze) lub zastępowanie ich innymi (np. nauka odczytywania i pisania wiadomości sms w telefonie zamiast odczytywania i pisania wiadomości e-mail).

Zróżnicowanie dotyczyło nie tylko kompetencji poszczególnych uczestników, ale i różnych reakcji na stres oraz nowe wyzwania. U niektórych obserwowano duży entuzjazm, chęć poznawania nowych rzeczy i satysfakcję z osiągniętych sukcesów. Inni łatwo się zniechęcali i unikali zadań, które stanowiły pewne wyzwanie. W trakcie zajęć niekiedy konieczne było łagodzenie konfliktów i eliminowanie napięć natury emocjonalnej u części uczestników. Istotne było też stosowanie wzmocnień pozytywnych.

Implikacje dla praktyki i przyszłych badań

Szkolenie przygotowujące osoby z NI do roli współbadaczy jest wyrazem realizacji założeń inkluzji społecznej, poszanowania i wspierania samostanowienia oraz podmiotowości tej grupy osób oraz próbą rozszerzenia ich kompetencji w zakresie ekspresji własnych potrzeb i poglądów na otaczającą rzeczywistość. Doświadczenia pokazują, że nie należy to do prostych zadań. Trudności i wyzwania związane z prowadzeniem szkoleń przygotowujących osoby z NI do roli współbadaczy miały zróżnicowany charakter. Część z nich odnosiła się do kwestii organizacyjnych i wiązała z problemami dotyczącymi znalezienia odpowiedniego dla każdego uczestnika czasu i miejsca spotkania. Inne dotyczyły aspektu merytorycznego szkolenia (treści oraz wykorzystywanych metod i form pracy). Wiązały się z potrzebą zapewnienia wysokiego poziomu i atrakcyjności szkolenia oraz ze specyfiką funkcjonowania osób z NI. Wszystkie te kwestie wymagały dostosowań i elastyczności ze strony trenerek, w tym zróżnicowania operacyjnych celów zajęć dla poszczególnych uczestników, wykorzystania aktywizujących metod i form pracy, częstego stosowania powtórzeń czy zmian terminów szkoleń.

Podkreślić należy zalety związane z realizacją szkolenia. Dało ono szansę nie tylko na oddanie głosu samym zainteresowanym, ale także na lepszą współpracę w grupie zarówno samych osób z NI, jak i badaczek pełnosprawnych. Do wymiernych korzyści dla uczestników szkolenia zaliczyć można naukę nowych kompetencji w zakresie posługiwania się środkami technicznymi i korzystania z Internetu, a także zdobycie wiedzy i nabycie innych umiejętności niezbędnych w pracy badacza (np. wzrost wiedzy na temat specyfiki badań społecznych, naukę treści związanych z wyrażaniem świadomej zgody, poszanowaniem danych osobowych i szacunkiem dla drugiej osoby). Zaobserwowano wzmacnianie poczucia odpowiedzialności, systematyczności i empatii wobec innych członków grupy. Dzięki zastosowaniu pracy grupowej z zachowaniem zasady opierania się na zasobach jednostki, poszanowania jej wyborów i wzmacniania samodzielności każdego członka grupy, szkolenie pozwoliło na rozwijanie kompetencji społecznych uczestników. Korzyści odniosły także trenerki. Podjęty projekt pozwolił im lepiej poznać i zrozumieć specyfikę funkcjonowania uczestników szkolenia, nawiązać z nimi bliższe, autentyczne relacje. Inspirująca było również współpraca w zespole badaczek – wspólne szukanie rozwiązań, dzielenie się pomysłami i doświadczeniem, które zaowocować ma realizacją wspólnych badań włączających.

Szkolenie traktowane jako immanentny element projektu badań włączających (Walmsley i in. 2018), musi spełniać pewne zasady istotne dla tego paradygmatu. Należy zachować warunek dobrowolności udziału, poznania potrzeb i preferencji uczestników oraz elastycznego odpowiadania na nie w postaci planowanych i realizowanych działań, stosowanych form i metod. Ważna jest zasada wzajemnego szacunku, która otwiera drogę do poznania i zrozumienia partnera przyszłych badań. Istotna jest konieczność bazowania na doświadczeniu osób z NI oraz ich

wykorzystywania już w trakcie działań szkoleniowych. Zastosowanie wymienionych zasad może być kluczowe dla zmniejszenia ryzyka (Nind i in. 2017). Osoby z NI nie opanują takich kompetencji badawczych, jakie posiada badacz pełnosprawny i pewnym nieporozumieniem byłoby konkretyzowanie celu szkolenia w tym kierunku. Jak wynika z doświadczeń wielu badaczy, ale również własnych, szkolenie powinno być ukierunkowane na szersze kompetencje przydatne w realizacji różnych ról życiowych, wśród których może (ale nie musi) znaleźć się rola współbadacza.

Ostateczna decyzja o wprowadzeniu szkolenia musi być wynikiem konfrontacji takich elementów, jak cele projektu i oczekiwania z nim związane oraz możliwości i preferencje badaczy i współbadaczy (Walmsley i in. 2017). Można się zgodzić z tym stwierdzeniem, ale wyłącznie w sytuacji, kiedy mamy do czynienia z zespołem doświadczonym w realizacji projektów. Sam fakt bycia self-adwokatem wydaje się niewystarczający dla udziału w roli współbadacza, tym bardziej, że w polskich realiach ruch ten cechuje raczej słaba aktywność społeczna.

Bibliografia

- Ahlers K.P., Ayers K.B., Iadarola S., Hughes R.B., Lee H.S., Williamson H.J. (2020). *Adapting Participatory Action Research to Include Individuals with Intellectual and Developmental Disabilities during the COVID-19 Global Pandemic*. „Developmental Disabilities Network Journal”, vol. 1 (2), s. 22-31.
- Armstrong A., Cansdale M., Collis A.R., Collis B.E., Rice S., Walmsley J. (2019). *What Makes a Good Self-Advocacy Project? The Added Value of Co-production*. „Disability & Society”, vol. 34, s. 1289-1311.
- Bigby C., Frawley P., Ramcharan P. (2014). *Conceptualizing Inclusive Research with People with Intellectual Disability*. „Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities”, vol. 27, s. 3-12.
- Björnsdóttir K., Svendsdóttir A. (2008). *Gambling for Capital: Learning Disability, Inclusive Research and Collaborative Life Histories*. „British Journal of Learning Disabilities”, vol. 36, s. 263-270.
- Doherty A.J., Jones S.P., Chauchan U., Gibson J.M.E. (2020). *Eating Well, Living Well and Weight Management: a Co-Produced Semi-Qualitative Study of Barriers and Facilitators Experienced by Adults with Intellectual Disabilities*. „Journal of Intellectual Disabilities”, vol. 24, s. 158-176.
- Embregts P., Taminiau E.F., Heerkens L., Schippers A.P., van Hove G. (2018). *Collaboration in Inclusive Research: Competencies Considered Important for People with and Without Intellectual Disabilities*. „Journal of Policy & Practice in Intellectual Disabilities”, vol. 15, s. 193-201.
- Frankena T.K., Naaldenberg J., Bekkema N., van Schroyen Lantman-de Valk H.J.M., Cardol M., Leusink G. (2018). *An Exploration of the Participation of People with*

- Intellectual Disabilities in Research – A Structured Interview Survey*. „Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities”, vol. 31, s. 942-947.
- Fullana J., Pallisera M., Catala E., Puyalto C. (2016). *Evaluating a Research Training Programme for People with Intellectual Disabilities Participating in Inclusive Research: The Views of Participants*. „Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities”, vol. 30, s. 684-695.
- Gajdzica Z. (2021). *Uczeń z niepełnosprawnością intelektualną w szkole ogólnodostępnej. Nauczyciele o (nie)zmienianej sytuacji w kontekście kultury inkluzyjnej*. Warszawa: PWN.
- Gratton N. (2020). *People with Learning Disabilities and Access to Mainstream Arts and Culture: A Participatory Action Research Approach*. „British Journal of Learning Disabilities”, vol. 48, s. 106-114.
- Jayes M., Moulam L., Meredith S., Whittle H., Lynch Y., Goldbart J., Judge S., Webb E., Meads D., Hemsley B., Murray J. (2021). *Making Public Involvement in Research More Inclusive of People with Complex Speech and Motor Disorders: The I-ASC Project*. „Qualitative Health Research”, vol.31(7), s. 1260-1274.
- Kamecka-Antczak C., Szafranski M., Wos P. (2020). *Wyzwania dla badań włączających osoby z niepełnosprawnością intelektualną Doświadczenia własne*. W: G. Całka, J. Niedbański, C. Żuchowska-Skiba (red.). *Jak badać zjawisko niepełnosprawności. Szanse i zagrożenia założeń teoretycznych i metodologicznych studiów nad niepełnosprawnością* (s. 129-143). Łódź: Wydawnictwo UŁ.
- Nind M., Armstrong A., Cansdale C., Collis A., Hooper C., Parsons S., Power A. (2017). *TimeBanking: Towards a Co-Produced Solution for Power and Money Issues in Inclusive Research*. „International Journal of Social Research Methodology”, vol. 20(4), s. 387-400.
- Nind M. (2016a). *Inclusive Research as a Site for Lifelong Learning: Participation in Learning Communities*. „Studies in the Education of Adults”, vol. 48, s. 23-37.
- Nind M. (2016b). *Towards a Second Generation of Inclusive Research*. W: T. Buchner, O. Koenig, S. Schuppener (red.) *Inklusive forschung. Gemeinsam mit menschen mit lernschwierigkeiten forschen* (s. 186-198). Bad Heilbrunn.
- Nind M. (2017). *The Practical Wisdom of Inclusive Research*. „Qualitative Research”, vol. 17, p. 278-288.
- Obuchowska I. (2008). *Dzieci upośledzone umysłowo w stopniu lekkim*. W: I. Obuchowska (red.), *Dziecko niepełnosprawne w rodzinie*. (s. 212-252). Warszawa: WSiP.
- Owen A., Arnold K., Friedman C., Sandman L. (2016). *Nominal Group Technique: an Accessible and Interactive Method for Conceptualizing the Sexual Self-Advocacy of Adults with Intellectual and Developmental Disabilities*. „Qualitative Social Work”, vol. 15, s. 175-189.
- Parchomiuk M. (2021). *Badania włączające. Potencjał i ograniczenia w kontekście dotychczasowych doświadczeń*. „Człowiek – Niepełnosprawność – Społeczeństwo”, nr 53, s. 57-72.
- Parchomiuk M. (2022). *Inclusive Research with People with Intellectual Disabilities. Current Research Status Analysis*. „Forum Pedagogiczne”, T. 12, nr 1, s. 369-390

- Puyalto C., Pallisera M., Fullana J., Vila, M. (2016). *Doing Research Together: a Study on the Views of Advisors with Intellectual Disabilities and Non-Disabled Researchers Collaborating in Research*. „Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities”, vol. 29, s. 146-159.
- Rau K., Ziętkiewicz E. (2000). *Jak aktywizować uczniów? Burza mózgów i inne techniki w edukacji*. Poznań: G&P.
- Rojas-Pernia S., Haya-Salmón I., Lastra-Cagigas S., Álvarez-Sáenz de Santa María L. (2020). *The Importance of Social Relationships and Loneliness: An Inclusive Research Project in Spain*. „British Journal of Learning Disabilities”, vol. 48, s. 291-300.
- Schwarz A., Durkin B. (2020). „Team is Everything”: *Reflections on Trust, Logistics and Methodological Choices in Collaborative Interviewing*. „British Journal of Learning Disabilities”, vol. 48, s. 115-123.
- Seale J., Choksi A., Spencer K. (2019). *I’ve Been a Whizz-Kid Since I’ve Been at College’: Giving Voice to The Collective Memories of Adults with Learning Disabilities About the Role That Technology Has Played in Their Lives*. „Disability Studies Quarterly”, vol. 39, s. 2-28.
- Strnadova I., Cumming T.M., Knox M., Parmenter T., & Welcome to Our Class Research Group (2014). *Building an Inclusive Research Team: The Importance of Team Building and Skills Training*. „Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities”, vol. 27, p. 13-22.
- Strnadová I., Walmsley J., Johnson K., Cumming T.M. (2016). *Diverse Faces of Inclusive Research: Reflecting on Three Research Studies*. „Scandinavian Journal of Disability Research”, vol.18, s. 52- 64.
- Tilley E., Strnadová I., Ledger S., Walmsley J., Loblinzk J., Christian P., Arnold Z.A. (2021). *‘Working Together is Like a Partnership of Entangled Knowledge’: Exploring The Sensitivities of Doing Participatory Data Analysis with People With Learning Disabilities*. „International Journal of Social Research Methodology”, vol. 24, s. 567-579.
- Tuffrey-Wijne I., Lam C.K.K., Marsden D., Conway B., Harris C., Jeffrey D., Jordan L., Keagan-Bull R., McDermott M., Newton D., Stapelberg D. (2020). *Developing a Training Course to Teach Research Skills to People with Learning Disabilities: “It Gives Us a Voice. We CAN Be Researchers!”* „British Journal of Learning Disabilities”, vol. 48 (4), s.301-314.
- Van Nieuwenhuijzen M., Vriens A. (2012). *(Social) Cognitive Skills and Social Information Processing in Children with Mild to Borderline Intellectual Disabilities*. „Research in Developmental Disabilities”, vol.33, s. 426-434.
- Vlot-van K., Anrooij H., Tobi T., Hilgenkamp T.I. M., Leusink G. L., Naaldenberg J. (2018). *Self-reported Measures in Health Research for People with Intellectual Disabilities: An Inclusive Pilot Study on Suitability and Reliability*. „BMC Medical Research Methodology”, vol. 18, s.1-9.
- Walmsley J., Strnadová I., Johnson K. (2018). *The Added Value of Inclusive Research*. „Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities”, vol. 31, s. 751-759.
- Watchman K., Mattheys K., Doyle A., Boustead L., Rincones O. (2020). *Revisiting Photovoice: Perceptions of Dementia among Researchers with Intellectual Disability*. „Qualitative Health Research”, vol. 30, s. 1019-1032.

- Wołowicz A. (2018). *Badania partycypacyjne jako odpowiedź na założenia społecznego modelu niepełnosprawności*. „Societas Communitas”, nr 2-2, s. 181-208.
- Wołowicz A. (2021). *Paradygmat zignorowany. Macierzyństwo kobiet z niepełnosprawnością intelektualną*. Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego.
- Wołowicz-Ruszkowska A. (2017). *A Study of Women with Disabilities – The Emancipatory Perspective*. W: U. Markowska-Manista, J. Pilarska (red.). *Introspective Approach to Women's Intercultural Fieldwork*. (s.103-125) Warszawa.
- Wójcik M., Ćwirynkało K. (2015). *Jak kształcić ucznia z niepełnosprawnością intelektualną w szkole ogólnodostępnej? Wskazówki dla nauczycieli*. W: Wójcik M., Antoszevska B. (red.), *Edukacja i rehabilitacja dzieci z niepełnosprawnością*. (s. 123-134). Olsztyn: Wyd. UWM.
- Wyczęsany J., Gajdzica Z. (2006). *Uwarunkowania edukacji i rehabilitacji uczniów o specjalnych potrzebach w rozwoju*. Kraków: Wyd. Naukowe Akademii Pedagogicznej.
- Zasępa E. (2016). *Osoba z niepełnosprawnością intelektualną. Procesy poznawcze*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.

BEATA SZABAŁA¹*Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej, Polska*

ORCID 0000-002-1154-4690

Zgłoszono: 20.11.2022; zrecenzowano: 11.01.2023; zaakceptowano do druku: 14.01.2023

STRATEGIE RADZENIA SOBIE ZE STRESEM OSÓB Z NIEPEŁNOSPRAWNOŚCIĄ WZROKOWĄ – STRUKTURA I UWARUNKOWANIA

STRATEGIES OF COPING WITH STRESS OF PEOPLE WITH VISUAL IMPAIRMENT – STRUCTURE AND DETERMINANTS

Abstract: The aim of this research was to characterize the strategies of coping with stress in subjects with visual impairment in the context of the structure as well as sociodemographic and medical determinants. The exploration covered 100 blind and 100 visually impaired respondents. Thanks to the use of Charles S. Carver's Mini Inventory – COPE, we found that subjects with visual impairment prefer strategies of active coping and planning, followed by acceptance, seeking emotional and instrumental support, and positive re-evaluation. Three patterns of coping with difficult situations by the blind and visually impaired respondents were distinguished. Socio-demographic and medical factors are to a different extent related to their coping strategies.

Keywords: strategies of coping with stress, visual impairment, sociodemographic determinants, medical determinants

Streszczenie: Celem badań było scharakteryzowanie strategii radzenia sobie ze stresem badanych z niepełnosprawnością wzrokową w kontekście struktury oraz uwarunkowań socjodemograficznych i medycznych. Eksploracją objęto 100 respondentów niewidomych i 100 słabowidzących. Dzięki zastosowaniu Inwentarza Mini-COPE Charlesa S. Carvera ustalono, że badani z niepełnosprawnością wzrokową najbardziej preferują strategię aktywne radzenie sobie i planowanie, a następnie akceptację, poszukiwanie wsparcia emocjonalnego, poszukiwanie wsparcia instrumentalnego, pozytywne przewartościowanie. Wyróżniono trzy wzorce zmagania się z sytuacjami trudnymi przez respondentów niewidomych i słabowidzących. Czynniki socjodemograficzne i medyczne są w różnym zakresie powiązane z ich strategiami radzenia sobie.

Słowa kluczowe: strategie radzenia sobie ze stresem, niepełnosprawność wzrokowa, uwarunkowania socjodemograficzne, uwarunkowania medyczne

¹ Beata Szabala, dr hab., adiunkt w Katedrze Psychopedagogiki Specjalnej UMCS w Lublinie, pedagog specjalny. Adres e-mail: beata.szabala@mail.umcs.pl.

Wprowadzenie

Osoby z niepełnosprawnością wzrokową ze względu na specyfikę funkcjonowania w różnych płaszczyznach, np. psychicznej (m.in. Cimarolli, Wang 2006; Papadopoulos i in. 2009; Binder, Wrzesińska, Kocur 2020), społecznej (m.in. Kef 2002; Heiman, Olenik-Shemesh 2017; Szabała 2022), zawodowej (m.in. Darensbourg 2013; Jang i in. 2013; Bell, Mino 2015), mogą być narażone na doświadczanie sytuacji stresowych. W literaturze przedmiotu, zwłaszcza obcojęzycznej, można odnaleźć wiele prac poświęconych radzeniu sobie ze stresem osób z niepełnosprawnością wzrokową. Trudno jednak dokonywać w tym zakresie uogólnień, ponieważ dotychczasowe badania do nich nie upoważniają. Nieścisłości i niejasności w takich obszarach, jak: stosowana terminologia, podejście teoretyczne, dobór zróżnicowanych narzędzi badawczych, niehomogeniczność grup badawczych, utrudniają dokonanie syntetycznego podsumowania. Analiza dostępnych badań pozwala m.in. wyróżnić dwa obszary problemowe: style i strategie radzenia sobie preferowane przez osoby z niepełnosprawnością wzrokową (m.in. Reinhardt, Boerner, Horowitz 2009; Oleś, Oleś 2014; Tshuma, Ntombela, Mabvurira 2021) oraz związek czynników socjodemograficznych (Boerner 2004; Rai, Rohatgi, Dhaliwal 2019) i medycznych z radzeniem sobie osób z niepełnosprawnością wzrokową (Rai, Rohatgi, Dhaliwal 2019).

Wielu autorów skupiło się na diagnozie stylów i strategii radzenia sobie preferowanych przez osoby z niepełnosprawnością wzrokową. Joann P. Reinhardt, Kathrin Boerner i Amy Horowitz (2009), realizując eksplorację w 313-osobowej grupie osób z nabytą niepełnosprawnością wzrokową (średnia wieku: 79 lat), ujawniły, że wśród badanych dominuje strategia polegająca na akceptacji sytuacji trudnej. Rzadziej poszukują wsparcia społecznego i wykorzystują strategię instrumentalnego radzenia sobie, zaś najrzadziej wybierają życzeniowe radzenia sobie.

Interesujące wyniki uzyskali Puja Rai, Jolly Rohatgi i Upreet Dhaliwal (2019), którzy objęli badaniami 60 osób niewidomych i słabowidzących (niepełnosprawność nabyta; N=60; wiek: 25-65 lat). Autorzy zauważyli, że respondenci preferują przede wszystkim radzenie sobie refleksyjne i unikowe. Mniej osób, chociaż odsetki są też wysokie, skupia się na poszukiwaniu emocjonalnego i instrumentalnego wsparcia ze strony innych, jak również korzysta z prewencyjnego radzenia sobie. Strategią cieszącą się najmniejszym uznaniem okazało się planowanie. Z badań jakościowych, którym poddano 14 osób z nabytą niepełnosprawnością wzrokową (wiek: co najmniej 18 lat), wynika natomiast, że najbardziej popularną strategią radzenia sobie jest akceptacja, a następnie szukanie pocieszenia w praktykach religijnych (Tshuma, Ntombela, Mabvurira 2021). W kontekście zaprezentowanych prac należy zwrócić uwagę na rezultaty poszukiwań empirycznych Sabine Kef (2002), która diagnozując strategie radzenia sobie osób niewidomych i słabowidzących (niepełnosprawność wrodzona i nabyta; N=316; wiek: 14-24 lat), wykazała, że badani bardzo często stosują radzenie zorientowane na problem, ale niemal równie często

korzystają z radzenia skoncentrowanego na unikaniu i emocjach. Jeśli chodzi o styl radzenia sobie, to Maria Oleś i Piotr Oleś (2014), realizując badania wśród osób słabowidzących (niepełnosprawność nabyta; N=237; średnia wieku: 67,8 lat), wyodrębnili trzy grupy respondentów, zależnie od przejawianej aktywności zaradczej. W pierwszej (N=89) znalazły się osoby, które wyraźnie preferują styl radzenia sobie zorientowany na unikaniu i styl radzenia sobie zorientowany na emocjach, przy względnie wysokich wynikach w zakresie stylu radzenia sobie skoncentrowanego na zadaniu. Grupę drugą (N=69) utworzyli badani charakteryzujący się przede wszystkim zadaniowym radzeniem sobie powiązanim ze skłonnością do poszukiwania i otrzymywania wsparcia społecznego. Trzecia grupa (N=79) reprezentowana była przez osoby, dla których typowa jest niska mobilizacja radzenia sobie.

Na zróżnicowane preferencje niepełnosprawnych wzrokowo w zakresie stylów radzenia sobie wskazują także badania Eun-Kyoung O. Lee i Marka Brennana (2006). Badaniom tym poddano 507 osób z nabytą niepełnosprawnością wzrokową, ze średnią wieku 78,8 lat. Autorzy wyodrębnili pięć grup różniących się podejmowaną aktywnością zaradczą. Pierwszą tworzyli indywidualiści (N=12), cechujący się samodzielnością, wytrwałością, cierpliwością i pozytywnym nastawieniem. Byli najbardziej aktywni w stosowaniu różnych stylów radzenia sobie. Korzystali ze wsparcia nieformalnego (emocjonalnego, instrumentalnego), ale bardzo niechętnie poszukiwali i korzystali z usług rehabilitacyjnych oraz wsparcia instrumentalnego oferowanego przez specjalistów. Kolejną grupę stanowili respondenci autonomiczni (N=76), którzy podejmowali aktywność zaradczą podobną do indywidualistów, zwłaszcza jeśli chodzi o wiarę w niezależność i aktywne zaangażowanie w rozwijanie swoich umiejętności, ale w przeciwieństwie do nich częściej zgłaszali akceptację utraty wzroku oraz poszukiwanie i korzystanie z rehabilitacji. Osoby te często poszukiwały wsparcia nieformalnego, zarówno instrumentalnego, jak i emocjonalnego, natomiast rzadziej stosowały radzenie przez unikanie. Pragmatycy (N=44), w porównaniu z pozostałymi grupami, najczęściej preferowali różne działania, by jak najlepiej wykorzystać szczątkowe widzenie (pomoc optyczne i nieoptyczne). Aktywnie poszukiwali i korzystali z usług rehabilitacyjnych, preferowali wsparcie emocjonalne, przywiązując mniejszą uwagę do wsparcia instrumentalnego. Ich aktywność zaradcza obejmowała także reinterpretację poznawczą oraz akceptację niepełnosprawności wzrokowej. Grupa czwarta, a więc grupa pustelników (N=41), była najbardziej społecznie izolowana. Osoby tworzące ją często zgłaszały unikanie kontaktów z innymi jako sposób radzenia sobie. Odczucie zakłopotania i piętno w związku z posiadaniem niepełnosprawności wzrokowej przyczyniły się do tego, że mniej niż inni respondenci poszukiwali wsparcia instrumentalnego i emocjonalnego, zarówno nieformalnego, jak i formalnego. Aktywność zaradcza osób tworzących ostatnią grupę – neutralną (N=334) – obejmowała przede wszystkim poleganie na zasobach wewnętrznych, tj. wiara w samowystarczalność, oraz pomoc znaczących innych. Jednak samoocena tych sposobów radzenia sobie była bardzo niska.

W kontekście omówionego obszaru problemowego niewiele badań poświęcono roli czynników socjodemograficznych i medycznych w kształtowaniu aktywności zaradczej osób z niepełnosprawnością wzrokową. Z badań Kathrin Boerner (2004), która objęła eksploracją 107 osób niewidomych i słabowidzących (niepełnosprawność nabyta; średnia wieku: 68 lat), wynika, że asymilacyjne radzenie sobie jest negatywnie powiązane z wiekiem badanych. Oznacza to, że wraz ze wzrostem wieku obniża się u nich dążenie do stosowania tego sposobu radzenia sobie. W przypadku płci i stopnia niepełnosprawności wzrokowej nie zaznaczyły się istotne statystycznie związki zależnościowe. Natomiast Puja Rai, Jolly Rohatgi i Upreet Dhaliwal (2019) zauważyli, że wiek nie jest czynnikiem mającym znaczenie dla strategii radzenia sobie badanych niewidomych i słabowidzących. Ponadto wskazali na pewną rolę płci i stopnia niepełnosprawności wzrokowej. Ustalili, że kobiety w przeciwieństwie do mężczyzn znacznie częściej poszukują wsparcia emocjonalnego, natomiast osoby słabowidzące w istotnie większym zakresie niż niewidome preferują proaktywne radzenie sobie.

Zaprezentowany przegląd prac wskazuje na potrzebę podejmowania dalszych eksploracji zmierzających do pogłębionej analizy strategii radzenia sobie osób z niepełnosprawnością wzrokową, zwłaszcza w kontekście struktury i uwarunkowań socjodemograficznych i medycznych. Poza tym trzeba pamiętać, iż eksploracje te realizowano w różnych krajach, rzadko w Polsce, co utrudnia ich syntetyczne podsumowanie i formułowanie zaleceń praktycznych.

Podstawy metodologiczne badań własnych

Celem badań jest scharakteryzowanie strategii radzenia sobie ze stresem badanych z niepełnosprawnością wzrokową w kontekście struktury oraz uwarunkowań socjodemograficznych i medycznych. Z przyjętego celu wyłaniają się trzy problemy badawcze wyrażone w formie następujących pytań:

1. Jakie preferencje w zakresie strategii radzenia sobie ze stresem ujawniają badani z niepełnosprawnością wzrokową?
2. Jakie jest znaczenie czynników socjodemograficznych ujętych w wymiarach wieku i płci dla strategii radzenia sobie ze stresem badanych z niepełnosprawnością wzrokową?
3. Jakie jest znaczenie czynników medycznych ujętych w wymiarach wieku zdiagnozowania niepełnosprawności wzrokowej i jej stopnia dla strategii radzenia sobie ze stresem badanych z niepełnosprawnością wzrokową?

W pracy zrezygnowano z formułowania hipotezy do pierwszego problemu badawczego, ponieważ istniejący materiał empiryczny nie pozwala na przyjęcie jednoznacznych rozwiązań. Postawiono je natomiast w odniesieniu do drugiego i trzeciego pytania badawczego. Na podstawie dostępnych eksploracji założono, że:

1. Istnieje istotna statystycznie zależność pomiędzy strategiami radzenia sobie ze stresem a wiekiem badanych z niepełnosprawnością wzrokową. Przyjmuje się,

że wraz z wiekiem nasila się u respondentów preferencja strategii radzenia sobie ze stresem uznawanych za adaptacyjne oraz obniża się skłonność do stosowania strategii radzenia sobie ze stresem uznawanych za nieadaptacyjne. Hipotezę tę postawiono na podstawie dotychczasowych badań, z których wynika, że istnieją pozytywne powiązania pomiędzy wiekiem a stosowaniem proaktywnych strategii zaradczych przez osoby starsze (Ouwehand i in. 2007, za: Brzezińska, 2011).

2. Istnieje istotna statystycznie zależność pomiędzy strategiami radzenia sobie ze stresem a płcią badanych z niepełnosprawnością wzrokową. Zakłada się, że kobiety częściej wybierają strategie radzenia sobie ze stresem uznawane za adaptacyjne, podczas gdy mężczyźni częściej stosują strategie radzenia sobie ze stresem uznawane za nieadaptacyjne. Podstawą dla sformułowania powyższej hipotezy są ustalenia zawarte w literaturze przedmiotu, które ujawniają, że kobiety w porównaniu z mężczyznami znacznie częściej poszukują wsparcia instrumentalnego (Brzezińska 2011), wsparcia emocjonalnego (Brzezińska 2011; Rai, Rohatgi, Dhaliwal 2019) oraz odwołują się do Boga (Rasmus i in. 2020).
3. Istnieje istotna statystycznie zależność pomiędzy strategiami radzenia sobie ze stresem a wiekiem zdiagnozowania niepełnosprawności wzrokowej. Przyjmuje się, że młodszy wiek nabycia niepełnosprawności wzrokowej wiąże się z częstszym wykorzystywaniem strategii radzenia sobie ze stresem uznawanych za adaptacyjne oraz słabszym dążeniem do stosowania strategii radzenia sobie ze stresem uznawanych za nieadaptacyjne. Hipotezę tę postawiono na podstawie informacji zawartych w dostępnej literaturze, z których wynika, że nabycie niepełnosprawności wzrokowej w okresie wczesnego dzieciństwa umożliwia wykształcenie efektywnych strategii radzenia sobie, co jest możliwe dzięki wysokim zdolnościom adaptacyjnym charakteryzującym ten okres rozwojowy. Natomiast pojawienie się niepełnosprawności wzrokowej w okresie adolescencji czy też później sprawia, że dotychczasowy bieg ścieżki biograficznej ulega zmianie i nie odpowiada społecznym scenariuszom realizacji zadań rozwojowych (Kowalik 2008).
4. Istnieje istotna statystycznie zależność pomiędzy strategiami radzenia sobie ze stresem a stopniem niepełnosprawności wzrokowej. Zakłada się, że badani słabowidzący preferują strategie radzenia sobie ze stresem uznawane za adaptacyjne, podczas gdy niewidomi częściej stosują strategie radzenia sobie ze stresem uznawane za nieadaptacyjne. Podstawą dla sformułowania powyższej hipotezy są ustalenia zawarte w literaturze przedmiotu, które ujawniają, że osoby niewidome w porównaniu ze słabowidzącymi w istotnie mniejszym zakresie preferują proaktywne radzenie sobie. Zdaniem autorów, możliwość wizualnego rozpoznawania potencjalnych stresorów przez osoby słabowidzące modyfikuje zbliżające się stresujące wydarzenie i przyczynia się do efektywniejszego wykorzystywania tej strategii. W innej sytuacji znajdują się osoby niewidome, które pozbawione są zdolności do wizualnej detekcji

potencjalnych stresorów, co sprawia, że mogą być mniej aktywne w radzeniu sobie (Rai, Rohatgi, Dhaliwal 2019).

Do pomiaru strategii radzenia sobie ze stresem został zastosowany Inwentarz Mini-COPE Charlesa S. Carvera, którego polskiej adaptacji dokonali Zygfryd Juczyński i Nina Ogińska-Bulik. Polska wersja inwentarza zawiera 28 twierdzeń, które tworzą 14 strategii: aktywne radzenie sobie (Ar), planowanie (Pl), pozytywne przewartościowanie (Pp), akceptacja (Ak), poczucie humoru (Ph), zwrot ku religii (Zkr), poszukiwanie wsparcia emocjonalnego (Pwe), poszukiwanie wsparcia instrumentalnego (Pwi), zajmowanie się czymś innym (Zci), zaprzeczanie (Za), wyładowanie (W), zażywanie substancji psychoaktywnych (Zsp), zaprzestanie działań (Zd), obwinianie siebie (O). Rzetelność polskiej wersji jest zadowalająca – utrzymuje się w przedziale 0,62-0,89 (Ogińska-Bulik 2014). Wskaźniki rzetelności alfa Cronbacha w niniejszych badaniach mieszczą się w granicach 0,56-0,92.

Dane socjodemograficzne i medyczne zebrano za pomocą metryczki. W eksploracji wzięło udział 200 osób z niepełnosprawnością wzrokową, w tym 91 kobiet (45,5%) i 109 mężczyzn (54,5%), ze średnią wieku 34,16 lat. Wśród badanych przeważali kawalerowie/panny (138=69%). Niewielu pozostawało w związku małżeńskim (49=24,5%), a jeszcze mniej było po rozwodzie (7=3,5%) lub w stanie wdowieństwa (6=3%). Ponad połowa respondentów legitymowała się wykształceniem średnim (123=61,5%), a stosunkowo niewielu posiadało wykształcenie wyższe (42=21%) czy też zawodowe (25=12,5%). Najwięcej badanych zamieszkiwało duże miasta (115=57,5%), przy mniej licznie reprezentowanych mieszkańcach wsi (48=24%) i małych miast (37=18,5%). Wśród respondentów było 100 osób słabowidzących i 100 niewidomych. Przeważali badani, u których niepełnosprawność wzrokowa istnieje od urodzenia (139=69,5%). Znacznie mniej osób doznało utraty/uszkodzenia wzroku do 5 r.ż. (39=19,5%), a najmniej wskazało na zdiagnozowanie jej po 5 r.ż. (22=11%).

Wyniki badań własnych

Strategie radzenia sobie ze stresem badanych z niepełnosprawnością wzrokową – struktura

Podstawowe parametry statystyk opisowych strategii radzenia sobie ze stresem badanych z niepełnosprawnością wzrokową zawarto w tabeli 1. Wynika z niej, że najwyższe średnie wyniki ustalono w zakresie takich strategii, jak: aktywne radzenie sobie, planowanie, a następnie akceptacja, poszukiwanie wsparcia emocjonalnego, poszukiwanie wsparcia instrumentalnego, pozytywne przewartościowanie. Preferencja wymienionych strategii wskazuje na wyraźne nastawienie respondentów na pogodzenie się z zaistniałymi wyzwaniami oraz ich aktywną postawę ukierunkowaną na poszukiwanie pomocy w trudnościach. Strategiami najrzadziej wybieranymi są natomiast zachowania typowo unikowe: zażywanie substancji psychoaktywnych oraz zaprzestanie działań.

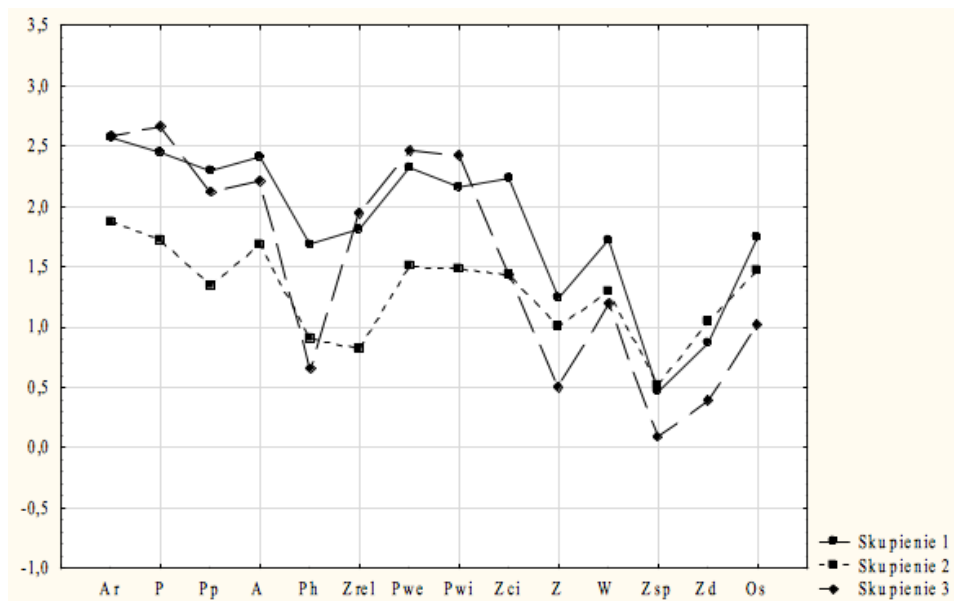
Tabela 1. Strategie radzenia sobie ze stresem badanych z niepełnosprawnością wzrokową – statystyki opisowe

Strategie radzenia sobie	M	SD	Me	Min	Max	Q1	Q3
Aktywne radzenia sobie	2,33	0,62	2,50	0,00	3,00	2,00	3,00
Planowanie	2,27	0,68	2,50	0,00	3,00	2,00	3,00
Pozytywne przewartościowanie	1,89	0,74	2,00	0,00	3,00	1,50	2,50
Akceptacja	2,08	0,69	2,00	0,00	3,00	1,50	2,50
Poczucie humoru	1,03	0,76	1,00	0,00	3,00	0,50	1,50
Zwrot ku religii	1,51	1,040	1,50	0,00	3,00	0,50	2,00
Poszukiwanie wsparcia emocjonalnego	2,08	0,73	2,00	0,00	3,00	1,50	2,75
Poszukiwanie wsparcia instrumentalnego	2,01	0,70	2,00	0,00	3,00	1,50	2,50
Zajmowanie się czymś innym	1,66	0,80	1,50	0,00	3,00	1,00	2,00
Zaprzeczanie	0,89	0,81	1,00	0,00	3,00	0,00	1,50
Wyładowanie	1,37	0,69	1,50	0,00	3,00	1,00	2,00
Zażywanie substancji psychoaktywnych	0,35	0,66	0,00	0,00	3,00	0,00	0,50
Zaprzestanie działań	0,75	0,82	0,50	0,00	4,50	0,00	1,00
Obwinianie siebie	1,38	0,80	1,50	0,00	3,00	1,00	2,00

Kolejnym krokiem służącym do pogłębienia analizy strategii radzenia sobie stosowanych przez badanych z niepełnosprawnością wzrokową było ustalenie charakterystycznych dla nich wzorców radzenia sobie, czyli zestawu różnych form zmagania się z sytuacjami trudnymi. W tym celu zastosowano niehierarchiczną analizę skupień metodą k-średnich, gdzie obserwacje wybierano tak, by zmaksymalizować odległości między centrami skupień (wykres 1). Zróznicowanie istotne statystycznie między poszczególnymi skupieniami ustalono za pomocą jednoczynnikowej analizy wariancji ANOVA. Natomiast szczegółowy opis różnic był możliwy przy wykorzystaniu test post hoc Tukeya (tabela 2).

Najliczniejsze skupienie (3) obejmuje 73 badanych z niepełnosprawnością wzrokową (36,50%). Charakteryzuje się ono dominacją strategii: aktywne radzenie sobie, planowanie, poszukiwanie emocjonalnego i instrumentalnego wsparcia ze strony innych. Ich stosowanie, oprócz aktywnego radzenia sobie, jest praktykowane istotnie częściej niż w skupieniu 2. Respondenci tworzący omawiane typ uzyskują także wysokie średnie wyniki w zakresie akceptacji trudnych sytuacji, pozytywnej reinterpretacji stresujących doświadczeń oraz szukania pocieszenia w praktykach religijnych. Interesujące, iż oswojanie trudności przez humor jest wykorzystywane istotnie rzadziej niż w dwóch pozostałych wzorcach radzenia sobie. Do stosowanych strategii o najmniejszym nasileniu należą zachowania typowo unikowe, a zwłaszcza korzystanie z alkoholu i innych środków pobudzających, wycofanie się z aktywności, zaprzeczenie. Warto podkreślić, że w porównaniu ze skupieniem 1 i 2 wymienione strategie unikowe są w istotnie mniejszym zakresie stosowane przez

badanych, których charakteryzuje też najmniejsza skłonność do samoobwiniania. Opisany typ radzenia sobie najliczniej reprezentowany jest przez osoby niewidome (40=54,79%). Tworzy je ponadto 33 osób słabowidzących (45,21%).



Wykres 1. Strategie radzenia sobie ze stresem badanych z niepełnosprawnością wzrokową – typologia

Kolejne wyodrębnione w toku analizy skupienie (2) obejmuje 71 respondentów z niepełnosprawnością wzrokową (35,50%). Tworzą je badani, którzy istotnie rzadziej niż badani w skupieniach 1 i 3 wykorzystują pozytywne strategie zmagania się ze stresem: aktywnego działania, planowania, akceptacji sytuacji trudnej, poszukiwania wsparcia emocjonalnego i instrumentalnego, pozytywnego przezwyciężania. Poza tym respondenci reprezentujący omawiane typ radzenia sobie w istotnie mniejszym zakresie stosują praktyki religijne.

Tabela 2. Różnice między typami radzenia sobie ze stresem u badanych z niepełnosprawnością wzrokową

Strategie radzenia sobie		Grupy			ANOVA		
		1	2	3	F	p	Porównanie
Aktywne radzenia sobie	M	2,57	1,87	2,58	42,16	0,000*	1,3>2
	SD	0,41	0,61	0,49			
Planowanie	M	2,45	1,72	2,66	58,18	0,000*	1,3>2
	SD	0,54	0,59	0,49			
Pozytywne przewartościowanie	M	2,29	1,34	2,12	44,98	0,000*	1,3>2
	SD	0,48	0,68	0,63			
Akceptacja	M	2,41	1,68	2,21	23,43	0,000*	1,3>2
	SD	0,53	0,68	0,64			
Poczucie humoru	M	1,69	0,91	0,65	44,43	0,000*	1>2>3
	SD	0,68	0,65	0,57			
Zwrot ku religii	M	1,81	0,82	1,95	31,73	0,000*	1,3>2
	SD	0,88	0,77	1,05			
Poszukiwanie wsparcia emocjonalnego	M	2,32	1,51	2,47	54,52	0,000*	1,3>2
	SD	0,57	0,64	0,54			
Poszukiwanie wsparcia instrumentalnego	M	2,16	1,49	2,42	49,08	0,000*	3>1>2
	SD	0,58	0,57	0,59			
Zajmowanie się czymś innym	M	2,32	1,44	1,43	24,90	0,000*	1>2,3
	SD	0,59	0,70	0,82			
Zaprzeczanie	M	1,24	1,00	0,51	16,36	0,000*	1,2>3
	SD	0,83	0,80	0,63			
Wyładowanie	M	1,72	1,29	1,19	11,44	0,000*	1,2>3
	SD	0,60	0,67	0,67			
Zażywanie substancji psychoaktywnych	M	0,46	0,52	0,09	9,32	0,001*	1,2>3
	SD	0,73	0,79	0,28			
Zaprzestanie działań	M	0,87	1,04	0,39	13,65	0,000*	1,2>3
	SD	0,74	0,86	0,70			
Obwinianie siebie	M	1,75	1,46	1,01	16,29	0,000*	1,2>3
	SD	0,63	0,83	0,73			

* istotne statystycznie

Charakteryzuje ich umiarkowana skłonność do: zajmowania się czymś innym, obwiniania siebie za zaistniałe trudności, rezygnowania z podejmowania działań ukierunkowanych na realizację celów oraz ujawniania negatywnych emocji. Wymienione strategie stosują jednak istotnie częściej niż badani w skupieniu 3, podobnie zresztą jak strategię wykorzystującą ucieczkę w alkohol i inne środki psychoaktywne. W omawianym wzorcu radzenia sobie przewagę stanowią osoby słabowidzące (43=60,56%), 28 osób jest niewidomych (39,44%).

Skupienie 1 tworzy 56 respondentów z niepełnosprawnością wzrokową (28%), których średnie wyniki w zakresie pozytywnych strategii zmagania się ze stresem są zbliżone do wyników respondentów ujawniających wzorzec radzenia sobie nr 3, oprócz strategii opierającej się na stosowaniu humoru, ale istotnie wyższe od wyników badanych w skupieniu 2. Zatem, typ 1 reprezentują osoby, które charakteryzują się przewagą aktywnego radzenia sobie, planowania działań i akceptacji trudnych sytuacji. Ponadto badani ci preferują pozytywną reinterpretację stresujących doświadczeń, dążą do pozyskania wsparcia emocjonalnego i rzeczowego oraz szukają pocieszenia w praktykach religijnych. Co ważne, strategie odwołujące się do poczucia humoru i zajmowania się czymś innym są stosowane istotnie częściej niż w pozostałych dwóch wzorcach radzenia sobie. Badani, których wyniki tworzą skupienie 1 w istotnie większym zakresie niż badani w skupieniu 3 wykorzystują zachowania typowo unikowe, a zwłaszcza samoobwinianie i wyładowanie. Strategią unikową o najmniejszym nasileniu jest zażywanie substancji psychoaktywnych. Opisany typ radzenia sobie jest reprezentowany głównie przez osoby niewidome (32=57,14%), w mniejszym zaś zakresie przez osoby słabowidzące (24=42,86%).

Strategie radzenia sobie ze stresem badanych z niepełnosprawnością wzrokową –
uwarunkowania socjodemograficzne i medyczne

Strategie radzenia sobie ze stresem badanych z niepełnosprawnością wzrokową zostały także przeanalizowane z uwzględnieniem podstawowych czynników socjodemograficznych (wiek, płeć) i medycznych (wiek zdiagnozowania niepełnosprawności wzrokowej, stopień niepełnosprawności wzrokowej). Okazało się, że zmienna w postaci wieku badanych ma istotne znaczenie dla kształtowania czterech strategii radzenia sobie. Są nimi: zwrot ku religii, pozytywne przewartościowanie, aktywne radzenie sobie, akceptacja. Biorąc pod uwagę wartość ustalonych związków zależnościowych należy przyjąć, iż wraz ze wzrostem wieku respondenci istotnie częściej odwołują się w sytuacjach trudnych do Boga ($r=0,30$; $p<0,001$) oraz wybierają sposób radzenia sobie oparty na pozytywnym przewartościowaniu ($r=0,25$; $p<0,001$). Poza tym bardziej nasila się u nich dążenie do podejmowania konkretnych działań mających na celu poprawę niekomfortowej sytuacji ($r=0,19$; $p<0,01$) i radzenia sobie przez akceptację ($r=0,17$; $p<0,05$). Druga z wyróżnionych zmiennych socjodemograficznych – płeć – istotnie różnicuje cztery strategie radzenia sobie (zażywanie substancji psychoaktywnych, zwrot ku religii, poczucie

humoru, poszukiwanie wsparcia instrumentalnego), a w przypadku jednej zaznaczyła się tendencja do istotności statystycznej (planowanie). Ujawniono, że mężczyźni w porównaniu z kobietami istotnie częściej korzystają z używek mających na celu przyniesienie ulgi emocjonalnej ($t=-4,58$; $p<0,001$) oraz reagują humorem na obciążające ich zdarzenia ($t=-2,74$; $p<0,01$). Natomiast kobiety w znacznie większym zakresie są skłonne do stosowania praktyk modlitewnych ($t=4,23$; $p<0,001$), poszukiwania konkretnej pomocy u innych ($t=2,37$; $p<0,05$) oraz planowania działań zaradczych, umożliwiających pokonanie trudności ($p<0,10$).

W zakresie czynników medycznych stwierdzono, że wiek zdiagnozowania niepełnosprawności wzrokowej jest zmienną, która ma istotne znaczenie dla kształtowania jednej strategii radzenia sobie, tj. zaprzeczanie. Powiązanie ma charakter dodatni, co oznacza, że młodszy wiek nabycia niepełnosprawności istotnie wiąże się z rzadszym zaprzeczaniem zaistniałym trudnym faktom ($r=0,15$; $p<0,05$). Natomiast zmienna w postaci stopnia niepełnosprawności wzrokowej istotnie różnicuje pięć strategii radzenia sobie (pozytywne przewartościowanie, poszukiwanie wsparcia emocjonalnego, wyładowanie, zwrot ku religii, poszukiwanie wsparcia instrumentalnego). Okazało się, że respondenci niewidomi w porównaniu z respondentami słabowidzącymi w obliczu trudności w znacznie większym zakresie stosują sposób radzenia sobie oparty na reinterpretacji poznawczej ($t=2,57$; $p<0,01$), poszukują pocieszenia, wsparcia, rozmowy ($t=2,46$; $p<0,05$), ale także cechują się silniejszą ekspresją emocji negatywnych ($t=2,29$; $p<0,05$). Poza tym znacznie częściej odwołują się do Boga ($t=2,15$; $p<0,05$) i są skłonni do korzystania z konkretnej pomocy (materiałnej i organizacyjnej) ($t=2,02$; $p<0,05$).

Dyskusja wyników

Celem badań było scharakteryzowanie strategii radzenia sobie ze stresem badanych z niepełnosprawnością wzrokową w kontekście struktury oraz uwarunkowań socjodemograficznych i medycznych.

Z eksploracji wynika, że badani z niepełnosprawnością wzrokową najwyższe średnie uzyskali w zakresie strategii: aktywne radzenie sobie i planowanie, a następnie akceptacja, poszukiwanie wsparcia emocjonalnego, poszukiwanie wsparcia instrumentalnego, pozytywne przewartościowanie. Zatem, respondenci akceptują sytuację, w jakiej znaleźli się w związku z posiadaną niepełnosprawnością, starają się aktywnie radzić sobie z problemami i poszukują pomocy. Preferencja niektórych z wymienionych strategii jest także opisywana w literaturze przedmiotu. Joann P. Reinhardt, Kathrin Boerner i Amy Horowitz (2009) wskazali, że wśród badanych z niepełnosprawnością wzrokową dominuje strategia polegająca na akceptacji sytuacji trudnej. Natomiast Puja Rai, Jolly Rohatgi i Upreet Dhaliwal (2019) zauważyli, że respondenci niewidomi i słabowidzący stosunkowo często skupiają się na poszukiwaniu emocjonalnego i instrumentalnego wsparcia ze strony innych.

Pogłębiona analiza strategii radzenia sobie badanych z niepełnosprawnością wzrokową ukierunkowana na ustalenie charakterystycznych dla nich wzorców zmagania się z sytuacjami trudnymi, ujawniła, że niemal tyle samo respondentów reprezentuje typ 3 (36,50%) i 2 (35,50%). Pierwszy wzorzec radzenia sobie stosuje 54,79% osób niewidomych i 45,21% słabowidzących. Badani ci charakteryzują się dominacją strategii: aktywne radzenie sobie, planowanie, poszukiwanie emocjonalnego i instrumentalnego wsparcia ze strony innych. Stosunkowo wysokie wyniki osiągają także w zakresie akceptacji, pozytywnej reinterpretacji stresujących doświadczeń, poszukiwania pocieszenia w praktykach religijnych, zaś najniższe dotyczą zachowań typowo unikowych – korzystanie z używek, wycofanie się z aktywności, zaprzeczenie. Skupienie 2 tworzą przede wszystkim osoby słabowidzące (60,56%), przy mniejszym odsetku niewidomych (39,44%), które istotnie rzadziej niż badani w skupieniach 1 i 3 wykorzystują strategię aktywnego działania, planowania, akceptacji sytuacji trudnej, poszukiwania wsparcia emocjonalnego i instrumentalnego, pozytywnego przewartościowania. Poza tym respondenci reprezentujący omawiane typy radzenia sobie w istotnie mniejszym zakresie zwracają się ku religii i przejawiają umiarkowaną skłonność, chociaż istotnie częściej niż badani w skupieniu 3, do zajmowania się czymś innym, obwiniania siebie, zaprzestania działań oraz wyładowania. Typ 1 jest charakterystyczny dla 57,14% osób niewidomych i 42,86% słabowidzących, których wyniki w zakresie pozytywnych strategii radzenia sobie są podobne do ustalonych dla skupienia 3. Badani ci preferują aktywne radzenie sobie, planowanie działań, akceptację trudnych sytuacji, a ponadto pozytywną reinterpretację, poszukiwanie wsparcia emocjonalnego, rzeczowego oraz pocieszenia w praktykach religijnych. Strategie odwołujące się do poczucia humoru i zajmowania się czymś innym są stosowane przez nich istotnie częściej niż w pozostałych dwóch wzorcach radzenia sobie. Można zatem przyjąć, że badani niewidomi i słabowidzący stanowią niejednorodną grupę z punktu widzenia konfiguracji strategii radzenia sobie oraz ich nasilenia. Wniosek ten znajduje potwierdzenie w dotychczasowych badaniach, które wskazują na zróżnicowanie osób z niepełnosprawnością wzrokową, zależnie od przejawianej aktywności zaradczej. Maria Oleś i Piotr Oleś (2014) wyodrębnili wśród respondentów ze słabym widzeniem trzy grupy, które różniły się pod względem preferowanych stylów radzenia sobie, natomiast Eun-Kyoung Othelia Lee i Mark Brennan (2006) podzielili badanych z niepełnosprawnością wzrokową na pięć grup, zależnie od podejmowanej aktywności zaradczej.

Na podstawie przeprowadzonej eksploracji ustalono, iż hipoteza zakładająca istnienie istotnej statystycznie zależności pomiędzy strategiami radzenia sobie ze stresem a wiekiem badanych z niepełnosprawnością wzrokową zyskała częściowe potwierdzenie. Wyniki ujawniły (zgodnie z oczekiwaniami), iż wraz ze wzrostem wieku nasila się u respondentów preferencja strategii radzenia sobie ze stresem uznawanych za adaptacyjne. Badani ci w sytuacjach trudnych istotnie częściej odwołują się do religii oraz wybierają sposób radzenia sobie oparty na pozytywnym

przewartościowaniu. Ponadto w znacznie większym zakresie dążą do aktywnego radzenia sobie oraz do radzenia sobie przez akceptację. Stwierdzone prawidłowości są zbieżne z doniesieniami zawartymi w literaturze przedmiotu (Ouwehand i in. 2007, za: Brzezińska 2011). Badania wykazały także (wbrew oczekiwaniom), że wraz ze wzrostem wieku nie obniża się istotnie u respondentów niewidomych i słabowidzących skłonność do stosowania strategii radzenia sobie ze stresem uznawanych za nieadaptacyjne. Uzyskany wynik wpisuje się zatem w nurt prac, które ujawniają, iż wiek nie ma znaczenia dla kształtowania aktywności zaradczej, zarówno osób z niepełnosprawnością wzrokową (Rai, Rohatgi, Dhaliwal 2019), jak i pełnosprawnych (Orzechowska i in. 2009; Brzezińska 2011).

Uzyskane wyniki badań wskazują na częściowe potwierdzenie przyjętej hipotezy 2, odnoszącej się istnienia istotnej statystycznie zależności pomiędzy strategiami radzenia sobie ze stresem a płcią badanych z niepełnosprawnością wzrokową. Ustalono (zgodnie z oczekiwaniami), że kobiety istotnie częściej wybierają strategie radzenia sobie ze stresem uznawane za adaptacyjne. Są one w znacznie większym zakresie niż mężczyźni skłonne do stosowania praktyk modlitewnych, poszukiwania wsparcia instrumentalnego oraz planowania działań zaradczych, ukierunkowanych na pokonanie trudności. Uzyskane wyniki znajdują potwierdzenie we wcześniejszych pracach, które ujawniają, że kobiety w sytuacji trudnej w porównaniu z mężczyznami istotnie częściej poszukują wsparcia instrumentalnego (Brzezińska 2011) i odwołują się do Boga (Rasmus i in. 2020). Poza tym eksploracja ukazała (wbrew oczekiwaniom), że mężczyźni nie stosują w znacznie większym zakresie niż kobiety strategii radzenia sobie ze stresem uznawanych za nieadaptacyjne. Wprawdzie istotnie częściej korzystają z używek mających na celu przyniesienie ulgi emocjonalnej, ale też reagują humorem na obciążające ich zdarzenia. Warto zauważyć, iż zażywanie środków psychoaktywnych jest przykładem strategii ucieczkowo-unikowej. Zachowanie takie może być spowodowane nieumiejętnością radzenia sobie ze stresem. Jeśli chodzi o wykorzystanie strategii odwołującej się do poczucia humoru, to ustalone prawidłowości są zgodne z rezultatami otrzymanymi przez Pawła Rasmusa i in. (2020).

Wyniki badań własnych nie potwierdzają hipotezy, która przyjmowała, że istnieje istotna statystycznie zależność pomiędzy strategiami radzenia sobie ze stresem a wiekiem zdiagnozowania niepełnosprawności wzrokowej. Badania nie wykazały, że młodszy wiek nabycia niepełnosprawności wzrokowej wiąże się z częstszym wykorzystywaniem strategii radzenia sobie ze stresem uznawanych za adaptacyjne oraz słabszym dążeniem do stosowania strategii radzenia sobie ze stresem uznawanych za nieadaptacyjne. Wiek zdiagnozowania niepełnosprawności wzrokowej okazał się zmienną mającą istotne znaczenie dla kształtowania tylko jednej strategii radzenia sobie, tj. zaprzeczanie. Powiązanie ma charakter dodatni, co oznacza, że młodszy wiek nabycia niepełnosprawności istotnie wiąże się z rzadszym zaprzeczaniem zaistniałym trudnym faktom (zgodnie z oczekiwaniami).

Ustalono, że hipoteza zakładająca istnienie istotnej statystycznie zależności pomiędzy strategiami radzenia sobie ze stresem a stopniem niepełnosprawności wzrokowej nie została zweryfikowana pozytywnie. Wyniki ujawniły (niezgodnie z oczekiwaniami), że to badani niewidomi, a nie słabowidzący, istotnie częściej preferują strategie radzenia sobie ze stresem uznawane za adaptacyjne takie, jak: reinterpretacja poznawcza, poszukiwanie wsparcia emocjonalnego i instrumentalnego, zwrot ku religii. Równocześnie respondenci niewidomi w znacznie większym zakresie niż słabowidzący posługują się jedną ze strategii nieadaptacyjnych – wyładowaniem (zgodnie z oczekiwaniami). Tym samym wyniki badań własnych nie potwierdzają wniosków innych autorów (Rai, Rohatgi, Dhaliwal 2019), którzy zauważyli, że osoby niewidome w porównaniu ze słabowidzącymi w istotnie mniejszym zakresie preferują proaktywne radzenie sobie. Próbując zinterpretować wyniki badań własnych zwracam uwagę na analizowane w literaturze przedmiotu wzorce postrzegania niepełnosprawności. W pierwszym wzorcu grupę tworzą osoby, które kojarzą niepełnosprawność ze zdarzeniem negatywnym. Odczuwają złość wobec Boga, a nawet kwestionują Jego istnienie. Nie potrafią nadać znaczenia i sensu posiadanej niepełnosprawności. Drugi wzorzec charakteryzuje ludzi, dla których niepełnosprawność jest neutralnym zdarzeniem w życiu, a wiara jest ważną strategią radzenia sobie z niepełnosprawnością. Trzeci wzorzec obejmuje osoby, które utożsamiają niepełnosprawność z pozytywnym oddziaływaniem na życie. Analogicznie, jak we wzorcu drugim, wiara jest źródłem pozytywnego myślenia. Dzięki niej odkrywają sens niepełnosprawności (Kim, Heinemann 1998, za: Kilpatrick, McCullough 1999). Analizując powyższe wzorce można przypuszczać, że badani słabowidzący reprezentują wzorzec pierwszy, podczas gdy respondenci niewidomi – wzorce drugi i trzeci. Dlatego też istotnie częściej stosują strategie radzenia sobie ze stresem uznawane za adaptacyjne.

Wyniki uzyskane w zakresie aktywności zaradczej badanych z niepełnosprawnością wzrokową wskazują, iż posiadają potencjał w kierunku adaptacyjnego radzenia sobie. Ustalona preferencja jest bardzo cennym zasobem, który warto wykorzystywać w rehabilitacji osób niewidomych i słabowidzących. W związku z tym, iż potencjał w kierunku adaptacyjnego radzenia sobie może zostać zakłócony, bardzo ważne są działania zorientowane na dalsze, efektywne jego rozwijanie. W tym kontekście cenną pomocą mogą okazać się treningi ukierunkowane na pogłębienie rozumienia własnego sposobu doświadczania stresu oraz nabycie umiejętności skutecznego radzenia sobie z nim, jak również nasilającym się w jego następstwie napięciem emocjonalnym, co może przełożyć się na akceptację siebie, poprawę odporności psychicznej, jakości życia emocjonalnego i relacji z innymi ludźmi.

Bibliografia

- Bell E.C., Mino N.M. (2015). *Employment outcomes for blind and visually impaired adults*. „Journal of Blindness Innovation and Research”, nr 5(2). <https://nfb.org/images/nfb/publications/jbir/jbir15/jbiro50202.html> (dostęp: 21.09.2022).
- Binder K.W., Wrzesińska M.A., Kocur J. (2020). *Anxiety in persons with visual impairment*. „Psychiatria Polska”, nr 54(2), s. 279-288.
- Boerner K. (2004). *Adaptation to disability among middle-aged and older adults: the role of assimilative and accommodative coping*. „Journal of Gerontology: Psychological Sciences and Social Sciences”, nr 59B(1), s. 35-42.
- Brzezińska M. (2011). *Proaktywna starość. Strategie radzenia sobie ze stresem w okresie późnej dorosłości*. Warszawa: Wyd. Difin.
- Cimarolli V.R., Wang S. (2006). *Differences in social support among employed and unemployed adults who are visually impaired*. „Journal of Visual Impairment & Blindness”, nr 100, s. 545-556.
- Darensbourg B.L. (2013). *Predictors of competitive employment of VR consumers with blindness or visual impairments*. „Journal of Vocational Rehabilitations”, nr 38, s. 29-34.
- Heiman T., Olenik-Shemesh D. (2017). *Cyberbullying involvement of adolescents with low vision compared to typical adolescents, as related to perceived social support*. „Journal of Aggression, Maltreatment & Trauma”, nr 26(2), s. 105-115.
- Jang Y., Wang Y.T., Lin M.H., Shih K.J. (2013). *Predictors of employment outcomes for people with visual impairment in Taiwan: the contribution of disability employment services*. „Journal of Visual Impairment & Blindness”, nr 107(6), s. 469-480.
- Kef S. (2002). *Psychosocial adjustment and the meaning of social support for visually impaired adolescents*. „Journal of Visual Impairments & Blindness”, nr 96(1), s. 22-37.
- Kilpatrick S.D., McCullough M.E. (1999). *Religion and spirituality in rehabilitation psychology*. „Rehabilitation Psychology”, nr 44, s. 388-402.
- Kowalik S. (2008). *Osoby niepełnosprawne i psychologiczne aspekty rehabilitacji*. W: *Psychologia kliniczna*. T.II.H. Sęk (red.). Warszawa: Wyd. PWN, s. 273-286.
- Lee E.K.O., Brennan M. (2006). *Stress constellations and coping styles of older adults with age-related visual impairment*. „Health and Social Work”, nr 31(4), s. 289-298.
- Ogińska-Bulik N. (2014). *Rola strategii radzenia sobie ze stresem w rozwoju po traumie u ratowników medycznych*. „Medycyna Pracy”, nr 65(2), s. 209-217.
- Oleś M., Oleś P. (2014). *Coping style and quality of life in elderly patients with vision disturbances*. „Journal of Ophthalmology”, nr 1584627, s. 1-6. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4158297/> (dostęp: 21.09.2022).
- Orzechowska A., Florkowski A., Gruszczyński W., Zboralski K., Wysokiński A., Gałecki P., Talarowska M. (2009). *Status socjoekonomiczny a zachowania agresywne i style radzenia sobie ze stresem*. „Psychiatria Polska”, nr 43(1), s. 53-63.
- Papadopoulos K., Kartasidou L., Papakonstantinou D., Koutsoklenis A., Koustriava E. (2009). *Self-esteem of adults with visual impairment*. www.icevi-europe.org/dublin2009/ICEVI2009_Paper_34.doc (dostęp: 21.09.2022).

- Rai P., Rohatgi J., Dhaliwal U. (2019). *Coping strategy in persons with low vision or blindness – an exploratory study*. „Indian Journal of Ophthalmology”, nr 67(5), s. 669-676.
- Rasmus P., Marcinkowska W., Cieleban N., Lipert A. (2020). *Obciążenie pracą i radzenie sobie ze stresem a stan zdrowia pracowników system państwowego ratownictwa medycznego w kontekście work – life balance*. „Medycyna Pracy”, nr 71(5), s. 1-7.
- Reinhardt J.P., Boerner K., Horowitz A. (2009). *Personal and social resources and adaptation to chronic vision impairment over time*. „Aging & Mental Health”, nr 13(3), s. 367-75.
- Szabała B. (2022). *Psychosocial resources of people with low vision*. „Lubelski Rocznik Pedagogiczny”, nr 41(2), s. 195-210.
- Tshuma Ch., Ntombela N., Mabvurira V. (2021). *Challenges and coping strategies of visually impaired adults in Zeerust, south Africa*. „Journal of Social Sciences and Humanities”, nr 18(5), s. 53-65.

MARCIN LEŻNICKI¹*Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu, Polska*

ORCID 0000-0002-0855-146X

Zgłoszono: 11.06.2023; zrecenzowano: 20.07.2023; zaakceptowano do druku: 24.07.2023

ESTETYKA NEGATYWNA U PODSTAW EKO-EDUKACJI (EDUKACJI ŚRODOWISKOWEJ)

NEGATIVE AESTHETICS AS THE FOUNDATION OF ECO-EDUCATION (ENVIRONMENTAL EDUCATION)

Abstract: This article presents a comprehensive analysis of the relationships between negative aesthetics and eco-education. In the first part of the article a retrospective examination of the origins of negative aesthetics is conducted, showcasing its evolution and highlighting the pioneers of this movement. In the second chapter, titled „Negative Aesthetics at the Core of Eco-Education – Outlining the Issue,” a closer look is taken at how negative aesthetics permeate the field of eco-education and its significance within this context. In the final section of the article, specific examples or areas where negative aesthetics influences the development of eco-education are presented. The article demonstrates how negative aesthetics can be utilized as an inspiring tool in the learning process concerning changes occurring in the natural environment and can contribute to shaping ecological awareness within society.

Keywords: negative aesthetics, eco-education, environmental education, environmental degradation, value, work of art

Streszczenie: W artykule „Estetyka negatywna u podstaw eko-edukacji (edukacji środowiskowej)” przedstawiono kompleksową analizę związków zachodzących między estetyką negatywną a eko-edukacją. W pierwszej części artykułu, zatytułowanej „Estetyka negatywna – powstanie, rozwój, prekursorzy”, dokonano retrospektywnego spojrzenia na genezę estetyki negatywnej, jej ewolucję oraz prekursorów tego nurtu. W części drugiej, zatytułowanej „Estetyka negatywna u podstaw eko-edukacji – nakreślenie problemu” przedstawiono, w jaki sposób estetyka negatywna przenika do obszaru eko-edukacji i jakie ma dla niej znaczenie. W ostatniej części przedstawiono konkretne przykłady, czy obszary, w których estetyka negatywna wpływa na rozwój eko-edukacji. Celem artykułu było wykazanie, w jaki sposób estetyka negatywna może być wykorzystana jako inspirujące narzędzie w procesie uczenia się na temat zmian

1 **Marcin Leżnicki**, dr; Wydział Filozofii i Nauk Społecznych, Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu. Adres e-mail: lemahr@umk.pl.

zachodzących w środowisku naturalnym oraz w jaki sposób może się przyczynić do kształtowania ekologicznej świadomości społeczeństwa.

Słowa kluczowe: estetyka negatywna, eko-edukacja, edukacja środowiskowa, degradacja środowiska naturalnego, wartość, dzieło sztuki

Estetyka negatywna – powstanie, rozwój, prekursorzy

Najogólniej możemy powiedzieć, iż estetyka negatywna to wiedza o brzydocie i innych, negatywnych wartościach zawartych w dziele sztuki, takich jak np. odraza (wstręt), cierpienie, przygnębienie, przemoc, destrukcja, czy choćby dysharmonia. Przedmiotem estetyki negatywnej wywodzącej się z estetyki tradycyjnej i mającej w niej swoje zakorzenienie jest sztuka w szerokim rozumieniu i łączące się z nią przeżycia. Należy jednak zaznaczyć, że o ile w ramach estetyki negatywnej przeprowadza się analizę percepcji sensorycznej, emocji oraz intelektualnych doznań związanych z doświadczeniem negatywnych wrażeń zmysłowych, o tyle tradycyjna estetyka koncentruje się zasadniczo na pięknie i pozytywnych aspektach wrażeń estetycznych, w tym takich wartościach, jak harmonia, symetria, czy wzniosłość. Mówiąc prościej, estetyka negatywna to podejście w sztuce, które koncentruje się na tym, co brzydkie, dysharmonijne i nieprzyjemne, zamiast na pięknie, harmonii i przyjemności. To wreszcie podejście, które podważa tradycyjne normy i wartości estetyczne, twierdząc że sztuka i estetyka powinny odzwierciedlać również aspekty negatywne ludzkiej egzystencji, takie jak ból, cierpienie, choroba, przemoc czy śmierć (Berleant 2011, Miller 2010).

Estetyka negatywna często odwołuje się do idei, że sztuka powinna angażować widza w sposób, który nie zawsze jest przyjemny lub łatwy w odbiorze. Sztuka taka może być i zazwyczaj jest szokująca, prowokująca lub kontrowersyjna, wywołując dyskomfort, strach, obrzydzenie, dezorientację, smutek lub inne negatywne emocje.

Zwolennicy estetyki negatywnej argumentują, że skupienie się na negatywnych aspektach ludzkiej egzystencji jest równie ważne, jak rozpatrywanie jej pozytywnych stron. Mają jednak świadomość, że taka sztuka może być trudna do zaakceptowania dla wielu ludzi, a przede wszystkim dla tych, którzy uważają, że estetyka powinna mieć charakter z założenia pozytywny.

Warto równocześnie dodać, że uznawana za koncepcję filozoficzną estetyka negatywna nie jest dyscypliną jednolitą, zaś zróżnicowaną pod kątem m.in. podejść, czy choćby zakresu badań podejmowanych w jej obszarze, w tym dotyczących procesu twórczego, odbioru dzieła sztuki, kształtowania się ocen, analiz oraz interpretacji itp. wymagających wykorzystania metodologii różnych nauk szczegółowych, w tym psychologii, socjologii, semiologii, antropologii, historii sztuki i innych.

Za prekursora nurtu estetyki negatywnej² uznaje się zazwyczaj niemieckiego filozofa, socjologa i teoretyka kultury Theodora W. Adorno. W swoich pracach, zwłaszcza w książce *Aesthetic Theory* analizuje różne aspekty sztuki i estetyki, w tym relacje między sztuką a społeczeństwem, rozwój pojęć estetycznych na przestrzeni czasu, czy wreszcie rolę negatywności w sztuce i doświadczeniu estetycznym tworząc podstawy dla zaistnienia teorii estetyki negatywnej, w tym fundament dla współczesnych badań w jej zakresie. Estetyka negatywna miałaby, czy ściślej mogłaby odnosić się przy tym do podejścia krytycznego wobec tradycyjnych pojęć estetycznych oraz norm, które uprawomocniają, czy uznają pewne formy sztuki za piękne i wartościowe, podczas gdy inne zostają odrzucane jako brzydkie czy niegodne uwagi. Adorno podkreślał przy tym, że sztuka może być jednocześnie piękna i brzydka, a doświadczenie estetyczne może wywoływać zarówno przyjemność, jak i przykrość. Podjął ponadto rozważania nad znaczeniem konwencji i zachęcał do refleksji nad naszymi intuicjami estetycznymi. Z kolei we wcześniejszej książce, tj. opublikowanej w 1951 r. *Minima Moralia. Reflections on a Damaged Life* Adorno przedstawił koncepcję estetyki negatywnej (Durão 2008, Pozo 2009, Menke 1998), jako sposobu myślenia o sztuce, która nie podąża drogą utartych konwencji estetycznych, w tym nie ceni piękna jako wartości samodzielnej, natomiast koncentruje się na wyrażanych przez dzieło sztuki zjawiskach niepokoju, bólu i cierpienia. Dążył przy tym do opisanie pewnych tendencji w sztuce i kulturze, które służyły do odrzucenia tradycyjnych wartości estetycznych i społecznych, zaś nastawione były na wywołanie nieprzyjemnych uczuć u odbiorców. Wobec powyższego estetyka negatywna mogłaby, czy też byłaby próbą odzwierciedlenia i skonfrontowania się z negatywnymi aspektami rzeczywistości, takimi jak alienacja, przemoc czy dehumanizacja. Przypuszczać można że wpływ na powstanie estetyki negatywnej mógł mieć ponadto Arthur Schopenhauer, który w podjętych dociekaniach filozoficznych analizował problem cierpienia, nędzy i brzydoty. Prace Schopenhauera nad zjawiskiem woli jako źródła cierpienia niewątpliwie wpłynęły na rozwój estetyki negatywnej sytuując kategorię cierpienia u podstaw tejże estetyki. Badaniem związków zachodzących pomiędzy sztuką a cierpieniem w okresie późniejszym zajęła się m.in. amerykańska pisarka i filozofka Susan Sontag, która w pracy *Regarding the Pain of Others* (Sontag 2004) analizowała w jaki sposób sztuka może odzwierciedlać negatywne doświadczenia i wywoływać emocje u odbiorcy. Badaniu koncepcji brzydoty, jako szerszego zjawiska kulturowego, filozoficznego, historycznego i estetycznego, z równoczesnym wskazaniem jej roli w sztuce

2 Dla porządku należy zauważyć że estetyka negatywna to termin, który pojawił się w ramach refleksji nad naturą sztuki i estetyki. Jest to raczej pojęcie teoretyczne niż oficjalnie uznawany nurt, czy kierunek w estetyce. Należy wreszcie podkreślić, że to nie estetyka jest negatywna lecz wartości leżące w obszarze jej zainteresowania, rozważane w jej ramach aspekty sztuki, jak np. brzydota a także towarzyszące jej kontrowersyjne, budzące odrazę, niepokój, czy strach doznania estetyczne [przyt. M.L.]

zajął się drobiazgowo Umberto Eco publikując *Historię brzydoty* (Eco 2007). Do badaczy, którzy przyczynili się w sposób pośredni lub bezpośredni do rozwoju różnorodnych aspektów estetyki negatywnej, eksplorując różne formy brzydoty, szoku i cierpienia w filozofii a także w kontekście sztuki i kultury zaliczyć można ponadto m.in. Julię Kristevę, Kelly Oliver, Nadine Boljkovac, Juliana Haladyna, Stephena Daviesa, Noëla Carrolla, czy choćby Eugena Thackera.

Estetyka negatywna u podstaw eko-edukacji – nakreślenie problemu

Estetyka negatywna bardzo często działa na zasadzie terapii szokowej wykorzystującej negatywne elementy sztuki, w tym kontrowersyjne lub wstrząsające treści w celu nie tylko zwrócenia uwagi odbiorców, lecz wzbudzenia w nich silnych emocji, takich jak strach czy wstręt, które przyciągną ich uwagę i zmobilizują do działania. W celu wyeksponowania negatywnych elementów dzieła sztuki i wyróżnienia ich na tle całości przedstawienia artystycznego w estetyce negatywnej wykorzystuje się m.in. kontrast a także eksperymentuje z formą i treścią, w tym technikami i stosowanymi materiałami, tak aby uzyskać pożądany przez artystów efekt, od szoku i dezorientacji po refleksję i zastanowienie. Należy przy tym postrzegać estetykę negatywną jako wyraz autentyczności, ponieważ odwołuje się ona do tematów i emocji związanych z ludzkim cierpieniem, bólem, bądź trudnymi doświadczeniami życiowymi. Dzieła nacechowane estetyką negatywną nie mają tym samym na celu zakłamywać, czy ukrywać rzeczywistość lub przedstawiać świat w sposób fałszywy, ale ukazują go w sposób bezpośredni, surowy i nieskrywający wad a przez to nieupiększony i wolny od idealizacji, choćby nawet okrutny i pełen brzydoty. Ostatecznie, estetyka negatywna może być postrzegana jako forma sztuki, która pozwala na refleksję społeczną i krytykę różnych aspektów życia społecznego. Widać to w twórczości takich twórców, jak Goya, Francis Bacon, Banksy, Shepard Fairey czy David Choe. Przykładem zastosowania estetyki negatywnej może być sztuka dekonstrukcyjna, która celowo łamie dotychczasowe konwencje estetyczne, w tym destabilizuje standardy estetyczne, zachęcając i prowokując odbiorców do myślenia poza utartymi schematami, w tym do kreatywności w wyrażaniu siebie, czy otwartości na różnorodność (odmienność) w sztuce, jak i w życiu. Eksponując kontrowersyjne tematy dzieło sztuki zmusza odbiorcę do krytycznego a przy tym refleksyjnego przemyślenia towarzyszących mu przekonań, w tym zmierzenia się z bliskimi mu uczuciami, czy doświadczeniami, co z kolei może doprowadzić do zmiany jego dotychczasowych przekonań i wartościowań, a nawet ich załamania. Sztuka oparta na estetyce negatywnej sprzyja ponadto rozwijaniu empatii, szerzej zaś rozwojowi osobistemu. Bycie świadkiem mrocznych, czy bolesnych doświadczeń innych ludzi, w tym negatywnych emocji może sprzyjać rozwinięciu empatii i zrozumienia dla tych, którzy doświadczają różnorodnych trudności. Jednocześnie może to prowadzić do zachwiania pewności siebie, w tym przekonania o sytuacji w świecie. Stan taki może z kolei wpłynąć na modyfikację naszych postaw w obliczu

zmian zachodzących w świecie i poglądów na temat ludzi, których wspomniane przeobrażenia dotyczą. Co więcej, zgłębiając negatywne emocje zawarte w dziełach sztuki, ludzie mogą nauczyć się kontrolować swoje własne emocje, w tym radzić sobie z trudnymi sytuacjami w bardziej pozytywny, czy też konstruktywny sposób. Warto wreszcie zauważyć, że kontrowersyjne dzieła sztuki zazwyczaj prowokują dyskusję publiczną. Takie debaty, np. dotyczące zmian klimatu, zanieczyszczenie środowiska czy nierówności społecznych mogą być trudne i konfliktogenne, ale jednocześnie prowokują do refleksji nad różnorodnością przyjmowanych przez nas perspektyw oraz wartościowań. Finalnie zaś mogą doprowadzić do zmiany jednostronnych poglądów i uzgodnienia wspólnego stanowiska, przykładowo w kwestii ochrony środowiska naturalnego.

Należy również zauważyć, że estetyka negatywna (niezależnie od medium przekazu) dominuje nad estetyką pozytywną. Jej przewaga polega na tym, że negatywne emocje wywołane przez dzieła sztuki w ramach tej estetyki (takie jak strach, niepokój, czy wstręt) są zdecydowanie silniejsze i bardziej angażujące odbiorcę niż pozytywne emocje i wrażenia. Co za tym idzie, ludzie są bardziej skłonni do refleksji i działań naprawczych w obliczu zagrożeń i naglających problemów, a sugestywne i poruszające dzieła sztuki w estetyce negatywnej zwracają uwagę, m.in. na kwestie społeczne i ekologiczne, które wymagają podjęcia natychmiastowych działań. Dlatego też dzieła sztuki w estetyce negatywnej mogą być bardziej skuteczne w inspirowaniu, mobilizowaniu i angażowaniu ludzi do podjęcia aktywnych działań na rzecz ochrony środowiska przyrodniczego z równoczesnym wskazaniem zagrożeń wynikających z braku takiego działania. I tak, obrazy przedstawiające zniszczenie środowiska naturalnego, bądź filmy ukazujące autentyczne i drastyczne skutki zmian klimatycznych mogą skłonić widzów do zastanowienia się nad swoim stylem życia, zachęcić do podejmowania bardziej świadomych, w tym zrównoważonych wyborów jak również działań proekologicznych. Dzieła sztuki w estetyce negatywnej zmuszają nas tym samym do refleksji nad zagrożeniami, które są często ignorowane bądź pomijane a jednocześnie uwrażliwiają na problemy, co prawda nie lekceważone, ale wciąż nierozwiązane. A zatem, dzieła sztuki w estetyce negatywnej mają pobudzać wyobraźnię, przeciwdziałać obojętności i poruszać sumienie, przez co nierzadko stanowią wyzwanie dla naszych dotychczasowych przekonań poddawanych w wątpliwość, czy wyznawanego systemu wartości. Warto równocześnie dodać, że o ile estetyka negatywna (niejako na wzór welschowskiej *estetyki epistemicznej* opartej na pojęciu prawdy) dąży do podniesienia poziomu świadomości społecznej na temat problemów ekologicznych, odwołując się przy tym często do faktów naukowych, o tyle dzieła sztuki w estetyce pozytywnej (bliskiej *estetyce kalistycznej* odwołującej się do kategorii piękna) (Vetter 2017) mają zasadniczo na celu uwrażliwienie ludzi, m.in. na piękno natury, lecz nie zawsze uwzględniają grożące jej zagrożenia. Estetyka negatywna może zatem stanowić inspirację do poszukiwania autentycznych rozwiązań i działań na rzecz ochrony środowiska przyrodniczego, zaś dzieła sztuki w estetyce pozytywnej mogą inspirować do

kontemplacji piękna, czy harmonii przyrody, ale niekoniecznie mobilizują do aktywnego działania na rzecz jej ocalenia (Brady 2006, 2011, 2022).

Nie oznacza to oczywiście, że estetyka pozytywna nie jest ważna, lub że nie może przyczynić się do formowania, w tym zmiany postaw moralnych ludzi wobec środowiska. Przykładowo Schiller w *Listach o estetycznym wychowaniu człowieka* (Schiller 2011) zauważa, że do osiągnięcia w pełni dojrzałego moralnego życia ludzie potrzebują piękna, tj. harmonijnej równowagi zmysłowości i duchowości, możliwej do osiągnięcia dzięki edukacji estetycznej (Bojesen 2016). Należy zwrócić uwagę, że edukacja środowiskowa oparta na estetyce negatywnej odwołującej się do wartości brzydoty, a nie piękna środowiska naturalnego może doprowadzić ludzi do depresji, wątplenia, poczucia beznadziei, ostatecznie zaś braku motywacji do wszelkiego działania. W związku z powyższym postuluje się, żeby estetykę negatywną w edukacji środowiskowej stosować ostrożnie i z umiarem a także żeby łączyć ze sobą uzupełniające się dyskursy z obszaru estetyki negatywnej i pozytywnej, choćby nawet – jak zauważa Uta Kösser – wartości piękna i brzydoty straciły swój pierwotnie jednoznaczny charakter i nabrały cech wysoce ambiwalentnych (Kösser 2017). Aktualnie bowiem, zdaniem Kösser piękno nie jest konieczne dobre a brzydota nie jest zła jako taka, lecz zaprzęgnięta w służbę m.in. edukacji środowiskowej może zostać użyta, jako przemyślana strategia i narzędzie skutecznego, świadomego a przy tym bezinteresownego działania. Nie demonizuje realnych zagrożeń środowiskowych, nie służy do tworzenia eko-propagandy, nie jest również stronnica, gdyż w interesie wszystkich ludzi obnaża nagie oblicze kryzysu środowiskowego. Brzydota ma ponadto potencjał do wywoływania u odbiorcy bardziej intensywnych emocji i idących w ślad za nimi zdecydowanych działań, nastawiona jest na szybkie rezultaty, ale uwzględnia jednocześnie długofalową wizję działań prośrodowiskowych, do podjęcia których w mniejszym stopniu skłania ludzi obcowanie z pięknem przyrody a wreszcie uwrażliwia człowieka i wzywa do przyjęcia na siebie odpowiedzialności za świat, który się nam jawi w bezpośrednim oglądzie. Pozwalając sobie na słowotwórczą swobodę i być może nazbyt odważne nawiązanie do konceptu „epifanii twarzy” (fr. *épiphanie du visage*) autorstwa Emmanuela Lévinasa (Lévinas 1998) można zaryzykować stwierdzenie, że estetyka negatywna w służbie ochrony środowiska przyrodniczego ogniskuje swoją uwagę na zjawisku „epifanii przyrody”, która analogicznie jak twarz drugiego człowieka u Lévinasa „wzywa nas” do zainteresowania się nią, do szacunku dla jej jednostkowego, czy też podmiotowego charakteru, do wzięcia odpowiedzialności za jej dobrostan. To doświadczenie prowadzące nas do uznania wartości istnienia przyrody samej w sobie, stawiające nas w sytuacji moralnego obowiązku dostrzeżenia zdegenerowanej przyrody pełnej cierpienia, brzydoty i niepokoju, zrozumienia dla jej potrzeb i ekologicznego przebudzenia, do którego prowadzić nas może estetyka negatywna leżąca u podstaw eko-edukacji (edukacji środowiskowej).

Jako przykład wykorzystania estetyki negatywnej w sztuce i kulturze, w tym eko-edukacji wymienić można m.in. sztukę brutalistyczną charakteryzującą się

surowością, performance oraz instalacje, film dokumentalny, animacje, film fabularny a także kino grozy, fotografię dokumentalną, w tym m.in. krajobrazową, muzykę eksperymentalną, jak *noise*, *industrial*, czy *dark ambient* a wreszcie literaturę, poczynając od dokumentalnej, kończąc na literaturze *science fiction*. Wszystkie ze wspomnianych twórczości angażują emocje (Menninghaus i in. 2019) w celu przyciągania uwagi odbiorcy do ważnych problemów społecznych, w tym budowania określonych postaw w zakresie ochrony środowiska przyrodniczego. Wyrażają przy tym werbalne i pozawerbalne reakcje związane z odkryciem i próbą zrozumienia brzydoty w otaczającym nas świecie, w tym jej manifestacji w postaci degradacji środowiska przyrodniczego. Kształtują wreszcie, jako sztuki narracyjne (Michalski 2017) etyczną postawę człowieka wobec świata, czy też odwołując się nie tylko do emocji, ale również głosu rozumu sprzyjają rozwojowi cnoty, mając wpływ na kształtowanie moralnego charakteru człowieka.

W jakich obszarach i w jaki sposób estetyka negatywna wpływa na rozwój eko-edukacji

Eko-edukacja, czy też edukacja środowiskowa wdrażana z użyciem, lub poprzez estetykę negatywną to zatem innowacyjne podejście w edukacji, które wykorzystując elementy sztuki z zakresu estetyki negatywnej, w tym odwołując się m.in. do kategorii brzydoty, nieładu, czy szoku a także stosując silne bodźce wizualne oraz emocjonalne, opracowuje i wdraża strategie edukacyjne. To znaczy chodzi o takie strategie, które służą do bezpośredniego ukazania odbiorcy za pośrednictwem sztuki drastycznych skutków degradacji środowiska naturalnego oraz pobudzenia w nim skłonności, w tym uwagi i zaangażowania w praktyczne inicjatywy na rzecz ochrony przyrody, tj. działania proekologiczne. Jest to wreszcie podejście, które wykracza poza tradycyjny model nauczania, kładąc nacisk na budowanie świadomości ekologicznej, odpowiedzialności społecznej a także poczucia zaangażowania w bezzwłoczne działania proekologiczne. W ramach tego podejścia, uczniowie nie tylko zdobywają wiedzę teoretyczną na temat ekologii i problemów środowiskowych, ale również angażują się w praktyczne doświadczenia i projekty, które mają na celu poprawę stanu środowiska przyrodniczego w ich lokalnych społecznościach. A zatem, eko-edukacja w oparciu o estetykę negatywną nie tylko dostarcza wiedzy i wzbudza w widzu emocje, ale docelowo inspiruje do działań na rzecz ochrony środowiska, kształtując przy tym przyszłe pokolenia ekologicznie świadomych obywateli. Kładzie się przy tym nacisk, m.in. na kreatywność, współpracę, samodzielne myślenie, czy wreszcie aktywne uczestnictwo uczniów w procesie nauczania.

Przechodząc do wskazania sposobów, czy też obszarów, w których estetyka negatywna wpływa na rozwój edukacji środowiskowej, zauważyć należy, że estetyka negatywna może pomóc w uświadomieniu uczniom negatywnych skutków, m.in. zanieczyszczenia środowiska, wylesiania, zmian klimatu i innych problemów

ekologicznych. Poprzez ukazywanie brzydoty związanej z tymi zjawiskami, można zwiększyć świadomość i zainteresowanie uczniów wspomnianymi problemami. Obrazy i wrażenia związane z estetyką negatywną mogą wzmocnić przekaz, zachęcając uczniów do działania na rzecz ochrony środowiska.

Jako przykład inicjatyw edukacyjnych służących uświadamianiu uczniów wskazać można, m.in. fotografie dokumentujące zakres zanieczyszczenia środowiska, jak choćby fotografia *Plastic Ocean* autorstwa Chrisa Jordana, który ukazuje wpływ plastiku na życie morskie. Fotoreportaże dokumentujące rzeczywiste katastrofy ekologiczne, takie jak wycieki ropy czy pożary lasów deszczowych, nie tylko ukazują obecne problemy, ale także stymulują potrzebę pilnego działania. Sztuka uliczna ukazująca zmiany klimatyczne, w tym artystyczne murale czy graffiti, które przedstawiają dramatyczne skutki zmian klimatycznych stanowią silne narzędzie przekazu. Przykładem jest choćby mural *Global Warming* autorstwa Blu ukazujący topniejące lodowce i zagrożone w następstwie tego procesu zwierzęta. Istotnym nośnikiem przekazu są również filmy dokumentalne, m.in. na temat degradacji ekosystemów, wymierania gatunków, czy np. wylesiania. Przykładem takiego dokumentu jest film *The True Cost* obrazujący wpływ przemysłu modowego na wylesianie i życie lokalnych społeczności. Jest on poruszającym przykładem estetyki negatywnej, w którym widok zniszczonych lasów w powiązaniu z opowieściami mieszkańców może silnie wpłynąć na świadomość widzów, w tym uczniów. Warto wspomnieć również o projektach artystycznych wykorzystujących odpady. Artysty tworzący z odpadów, na przykład rzeźby z plastikowych butelek czy instalacje z recyklingowych materiałów, nie tylko tworzą piękne dzieła sztuki, ale również dają ważne przesłanie o konieczności redukcji odpadów i recyklingu. Takie projekty mogą być inspirujące dla uczniów, pokazując jak można wykorzystać sztukę do przekazywania ekologicznych wartości. Nie sposób nie wspomnieć o skierowanych do młodszych odbiorców animacjach ukazujących zmiany klimatyczne. Animacje komputerowe mogą m.in. przedstawiać prognozy dotyczące zmian klimatycznych w sposób przystępny dla uczniów. Przykładowo, animacja przedstawiająca topnienie lodowców Arktyki i Antarktyki oraz wzrost poziomu oceanów może pomóc uczniom zrozumieć konsekwencje globalnego ocieplenia. Dobrym uzupełnieniem dla animacji mogą być również interaktywne symulacje ekologiczne, w tym gry komputerowe, które pozwalają uczniom eksperymentować z różnymi scenariuszami ekologicznymi, mogą pomóc w zrozumieniu skomplikowanych procesów. Na przykład gry, w których gracze muszą zarządzać ekosystemem, pomagają zrozumieć delikatną równowagę między gatunkami i ich środowiskiem. Można również wspomnieć o plakatach graficznych służących przeciwdziałaniu destrukcji środowiska. Plakaty przedstawiające dramatyczne sceny zanieczyszczonego środowiska z wymownymi hasłami, takimi jak np. „Zanieczyszczamy naszą przyszłość”, mogą być rozwieszone w szkołach i innych miejscach publicznych. Takie plakaty nie tylko przyciągają uwagę, ale także skłaniają widzów do refleksji nad własnymi nawykami i ich wpływem na środowisko.

Estetyka negatywna może stanowić źródło inspiracji do podejmowania działań na rzecz ochrony środowiska przyrodniczego. Ukazując negatywne skutki działalności ludzkiej, można zachęcić uczniów do zaangażowania w działania proekologiczne oraz podejmowanie inicjatyw na rzecz ochrony przyrody. Estetyka negatywna może stać się swoistym motorem napędowym dla aktywizacji społeczności szkolnej w walce z problemami ekologicznymi.

Jako przykład inicjatyw edukacyjnych służących inspiracji uczniów wskazać można, m.in. organizowanie akcji sprzątania terenów, w tym terenów zielonych, akwenów wodnych, czy choćby zanieczyszczonych plaż odpadami plastikowymi i ropopochodnymi śmieciami. Uczestnictwo w takich wydarzeniach pozwala uczniom bezpośrednio zaangażować się w poprawę stanu środowiska w okolicy, w której żyją. Estetyka negatywna może ponadto stanowić źródło pomysłów dla uczniów tworzących ekologiczne prace plastyczne i wystawy ukazujące negatywne skutki wpływu człowieka na środowisko. Prace te mogą być wystawione w szkole, przyciągając uwagę innych uczniów, nauczycieli i rodziców oraz pobudzać do rozmów na temat ochrony przyrody. Dobrym źródłem inspiracji może być ponadto organizacja warsztatów edukacyjnych dotyczących problemów ekologicznych. Wykorzystując estetykę negatywną uczniowie mogą przygotować prezentacje i pokazy filmowe a także prowadzić debaty i dzielić się swoją wiedzą, inspirując przy tym m.in. innych uczniów do podejmowania działań na rzecz ochrony przyrody. Inspirujące może być również uczestnictwo w projektach szkolnych na rzecz zrównoważonego rozwoju. Estetyka negatywna może być impulsem dla uczniów do zaangażowania się w projekty szkolne na rzecz zrównoważonego rozwoju. Mogą wspólnie opracować inicjatywy, które pomogą w zmniejszeniu negatywnego wpływu odpadów na środowisko, takie jak recykling, w tym akcje zbierania elektrośmieci i baterii. Estetyka negatywna może stanowić inspirację do organizacji warsztatów, podczas których uczniowie uczą się, jak przekształcać odpady, takie jak plastikowe butelki czy gazety w nowe, użyteczne przedmioty. Uczestnictwo w takich warsztatach nie tylko uczy recyklingu, ale także pokazuje, jak można stworzyć coś wartościowego z materiałów, które zwykle trafiają na wysypiska. Na uwagę zasługują również akcje sadzenia drzew, w tym projekt szkolnych ogrodów ekologicznych. Estetyka negatywna związana z wylesianiem czy degradacją gleby może stać się motywacją dla uczniów do założenia wspomnianych ogrodów, w których uczniowie uczą się o zrównoważonym rolnictwie, uprawiając ekologiczne warzywa i owoce, a także propagując ideę dbania o naturalne środowisko. Istotne są również prowadzone w szkołach kampanie edukacyjne z wykorzystaniem drastycznych obrazów. Kampanie takie wykorzystując drastyczne obrazy, takie jak zanieczyszczone plaże, wylesione lasy czy smog nad miastem, mogą w efektywny sposób uświadomić uczniom skalę dewastacji środowiskowej, w tym znaczenie problemów ekologicznych. Na podstawie takich obrazów można rozmawiać o konkretnych działaniach, które należy podjąć, aby zmniejszyć negatywne oddziaływanie na środowisko.

Estetykę negatywną ponadto można wykorzystać do zachęcania uczniów do refleksji nad własnymi nawykami i decyzjami, które wpływają na środowisko naturalne. Poprzez ukazywanie negatywnych konsekwencji, uczniowie mogą zastanowić się nad tym, jakie zmiany są konieczne, aby przyczynić się do ochrony planety. Estetyka negatywna może prowokować wobec powyższego myślenie i prowadzić do zmiany postaw i zachowań.

Do refleksji nad swoimi nawykami i decyzjami, które mają wpływ na środowisko naturalne skłonić nas może, m.in. analiza ekologicznych dokumentów filmowych, jak również ekologicznych raportów i badań naukowych. Badania takie dostarczają konkretnej wiedzy, która może prowokować do myślenia i inspirować uczniów do poszukiwania rozwiązań problemów ekologicznych. Uczniowie mogą ponadto m.in. przeprowadzić badanie swojego śladu węglowego, oceniając swoje codzienne wybory, takie jak dieta, zużycie energii czy używane środki transportu. Estetyka negatywna może być wykorzystana do zwrócenia uwagi na te obszary, które mają największy wpływ na środowisko, co z kolei może zachęcić uczniów do zmniejszenia swojego (prywatnie) negatywnego oddziaływania na planetę. Do refleksji pobudzają również prezentacje multimedialne, m.in. na lekcjach ekologii, wypełnione drastycznymi obrazami zanieczyszczenia środowiska, deforestacji czy klimatycznych katastrof. Takie prezentacje wywołują silne emocje i również prowokują uczniów do zastanowienia się nad swoim wpływem na środowisko oraz nad koniecznością zmiany swoich codziennych nawyków. Można wspomnieć również, m.in. o Światowym Dniu Ziemi, kiedy szkoły podejmują różnego rodzaju działania edukacyjne.

Estetyka negatywna może pomóc w rozwijaniu empatii wobec przyrody oraz innych istot żywych, które są dotknięte negatywnymi skutkami działalności człowieka. Uczniowie, widząc brzydotę i cierpienie spowodowane działaniami ludzkimi, mogą lepiej zrozumieć potrzebę ochrony środowiska. Empatia może być motorem napędowym dla długofalowego zaangażowania w proekologiczne działania.

Wśród konkretnych przykładów na potwierdzenie tego, że estetyka negatywna może wspomagać rozwijanie empatii i prowadzić do długoterminowego zaangażowania w proekologiczne działania, wymienić można m.in. wirtualne wycieczki do zanieczyszczonych obszarów, tj. miejsc dotkniętych ekologicznymi katastrofami, jak na przykład obszary zanieczyszczone ropą czy obszary po pożarach lasów. Obserwując takie miejsca z bezpiecznej perspektywy własnych domów, uczniowie są w stanie zobaczyć rzeczywistość zanieczyszczenia i cierpienia zwierząt, co pobudza empatię i zachęca do działań na rzecz zmiany sytuacji. Ponadto uczniowie mogą analizować konkretne przypadki zanieczyszczeń wody i ich skutków na życie organizmów morskie, badać efekt cieplarniany i jego wpływ, m.in. na faunę polarną, wpływ smogu na życie ludzkie, przeprowadzić symulację wpływu zanieczyszczeń wód na ekosystemy rzeczne. Mogą przebadać problem ubóstwa energetycznego, gdy ludzie nie mają dostępu do odpowiedniego ogrzewania i chłodzenia swoich

domów. Widok ludzi borykających się z niedostatkiem energii na co dzień może wywołać silne uczucie empatii i skłonić uczniów do działań na rzecz poprawy dostępu do energii dla wszystkich. Mogą wreszcie zrealizować edukacyjny projekt na temat tzw. klimatycznych migrantów, tj. osób zmuszonych do opuszczenia swojego miejsca zamieszkania z powodu zmian klimatycznych, takich jak susza, podnoszenie się poziomu morza czy ekstremalne warunki pogodowe. Prześledzenie historii wspomnianych ludzi i dostrzeżenie, jak ich życie zostało zniszczone przez zmiany klimatyczne, może pobudzić empatię uczniów i skłonić ich do działań na rzecz ograniczenia zmian klimatycznych. Niewątpliwie, przez uwrażliwienie uczniów na estetykę negatywną związaną z degradacją środowiska, edukacja ekologiczna może być bardziej osobista i angażująca, prowokując uczucie empatii wobec przyrody i innych istot żywych, i stać się motorem napędowym dla długofalowego zaangażowania uczniów w działania proekologiczne.

Estetyka negatywna może wreszcie stanowić inspirację do kreatywnego wyrażania się uczniów. Mogą oni używać sztuki, literatury czy filmu, aby przekazać swoje przemyślenia na temat negatywnych skutków działalności człowieka na środowisko. Tworzenie dzieł artystycznych może być potężnym narzędziem do wyrażania emocji i przekazywania przesłań, co z kolei może przyczynić się do większej świadomości ekologicznej wśród społeczności szkolnej i dalej – w społeczeństwie jako całości. Za przykład kreatywnego wyrażania się uczniów z użyciem estetyki negatywnej posłużyć może, m.in. tworzenie ekologicznych instalacji artystycznych, w tym projektów filmowych i komiksów ekologicznych, pisanie opowiadań prośrodowiskowych, organizacja ekologicznych wystaw artystycznych, czy wreszcie tworzenie dzieł z odpadów.

Na koniec wreszcie warto zauważyć, że eko-edukacja wsparta potencjałem estetyki negatywnej to nie tylko edukacja szkolna, lecz również pozaszkolna, którą możemy określić jako publiczna czy społeczna. Na tę z kolei wpływ ma sztuka, w tym filmy, muzyka i literatura, które mają na celu uświadamianie nas, zainspirowanie, pobudzenie naszej refleksji oraz empatii w kontekście dramatycznych przeobrażeń środowiskowych. Jako konkretne przykłady sztuki negatywnej odwołującej się do wartości brzydoty i brutalizmu w służbie edukacji przywołać można m.in. prace performance i instalacje, jak *Strangled* (ukazującą symbolicznie duszącą się przyrodę pod ciężarem zanieczyszczeń), *Concrete Jungle* (ukazującą betonowe miasto pochłaniające naturalne środowisko), czy *Polluted Waters*. Z bogatego dorobku filmów dokumentalnych wspomnieć warto choćby o *Before It's Gone* (dokument prezentujący topnienie lodowców i ich wpływ na arktyczną faunę a także lokalne społeczności) i *Plastic Ocean* (dokument ukazuje skalę problemu i skutki występowania plastiku w oceanach, m.in. w kontekście wzrastającej śmiertelności organizmów morskich). W przypadku filmów fabularnych wspomnieć można m.in. o *Wasteland*, który opowiada historię społeczności żyjącej w obszarze zdegradowanym przez przemysł, w tym ich walkę o odtworzenie natury, czy choćby niezwykle aktualny, choć w nurcie science fiction film *Silent Spring*, ukazujący

postapokaliptyczny świat zniszczony przez chemikalia, które wymknęły się spod kontroli. W fotografii dokumentalnej warto wspomnieć o projektach Sebastião Salgado, zaś w muzyce m.in. o projektach muzyki eksperymentalnej, jak kompozycji *Sounds of Pollution*, która łączy dźwięki natury z odgłosami zanieczyszczeń, tworząc audio-wizualny skontrastowany obraz problemów środowiskowych i albumie *Industrial Harmonies*, który wykorzystuje dźwięki przemysłowych maszyn i fabryk, aby stworzyć mroczną symfonię przypominającą o szkodliwym wpływie przemysłu na naturę. Nie sposób pominąć wreszcie literatury, w postaci powieści science fiction *The Water Knife* opisującej świat, w którym woda stała się walutą.

Podsumowanie

Reasumując, należy zauważyć że wymienione powyżej dzieła sztuki przedstawione w nurcie estetyki negatywnej i odnoszące się do problemów środowiska naturalnego mogą uświadomić uczniom znaczenie środowiska przyrodniczego, zainspirować do działań proekologicznych i przyczynić się do głębszej refleksji odnośnie ochrony przyrody.

Bibliografia

- Berleant A. (2011). *Negative Aesthetics and Everyday Life*. „Aesthetic Pathways”, 1/2, s. 75-91.
- Bojesen E. (2016.). *Negative Aesthetic Education*. W: Ladkin S., Mckay R., Bojesen E. (red.) *Against Value in the Arts and Education*. London: Rowman & Littlefield.
- Brady E. (2006). *Aesthetics in Practice: Valuing the Natural World*. „Environmental Values”, 15/3, s. 277-291.
- Brady E. (2011). *The Ugly Truth: Negative Aesthetics and Environment*. „Royal Institute of Philosophy Supplements”, 69, s. 83-99.
- Brady E. (2022). *Global Climate Change and Aesthetics*. „Environmental Values”, 31/1, s. 27-46.
- Butterfield B. (1999). *Ethical Value and Negative Aesthetics: Reconsidering the Baudrillard-Ballard Connection*. „PMLA/Publications of the Modern Language Association of America”, 114/1, s. 64-77.
- Durão F.A. (2008), *Modernism and coherence: Four chapters of a negative aesthetics*, Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Eco U. (red.). (2007). *Historia brzydoty*. Poznań: Wydawnictwo Rebis.
- Kösser U. (2017). *Piękne, dobre i prawdziwe? O estetyzacji i anestetyzacji historii*. W: Kaśkiewicz K, Michalski R., Siwiec T. (red.). *Między etyką i estetyką. Rozważania nad problemem estetyzacji*. Toruń: Wydawnictwo Naukowe UMK.
- Levinas E. (1998). *Całość i nieskończoność. Esej o zewnętrznosci*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Menke C. (1998). *The Sovereignty of Art: Aesthetic Negativity in Adorno and Derrida*. Cambridge, Mass.: MIT Press.

- Menninghaus W., Wagner V., Wassiliwizky E., Schindler I., Hanich J., Jacobsen T., Koelsch S. (2019). *What are aesthetic emotions?* „Psychological Review”, 126/2, s. 171-195.
- Michalski R. (2017). *Ironia a moralność. Stanowisko Richarda Rorty'go i Sörena Kierkegaarda*. W: Kaśkiewicz K, Michalski R., Siwiec T. (red.). *Między etyką i estetyką. Rozważania nad problemem estetyzacji*. Toruń: Wydawnictwo Naukowe UMK.
- Miller M. (2010). *Negative Aesthetics in Art, Environment and Everyday Life: Arnold Berleant's Theory and the Novels of Kirino Natsuo*, „Sztuka i Filozofia (Art and Philosophy)”, 10, s. 90-117.
- Pozo A.G. (2009). *Utopia in black. The negative aesthetics of Adorno and the contemporary black art*. „Filozofia (Philosophy)”, 64/5, s. 481-491.
- Schiller F. (2011). *Listy o estetycznym wychowaniu człowieka (i inne rozprawy)*. Warszawa: Wydawnictwo Aletheia.
- Sontag S. (2004). *Regarding the Pain of Others*. Penguin Books.
- Vetter H. (2017). *Estetyzacja moralności? Rozważania nad tezą Wolfganga Welscha*. W: Kaśkiewicz K, Michalski R., Siwiec T. (red.). *Między etyką i estetyką. Rozważania nad problemem estetyzacji*. Toruń: Wydawnictwo Naukowe UMK.
- Welsch W. (1997). *Estetyka i anestetyka*. W: Nycz R. (red.), *Postmodernizm: antologia przekładów*. Kraków: Wydawnictwo Baran i Suszczyński.

AGNIESZKA SUCHOCKA¹*Akademia Marynarki Wojennej w Gdyni, Polska*

ORCID 0000-0001-8630-1151

Zgłoszono: 31.05.2023; zrecenzowano: 10.08.2023; zaakceptowano do druku: 14.09.2023

DRAMA PEDAGOGICZNA W MIĘDZYKULTUROWYM UCZENIU SIĘ

PEDAGOGICAL DRAMA IN INTERCULTURAL LEARNING

Abstract: The article is a reflection on the practical use of pedagogical drama in intercultural education. I treat the drama method as an important area of students' activity that presents an opportunity for self-knowledge and changing the social perception of „otherness,” where the differentiating feature is no longer perceived as dangerous for the sense of individual and group integrity, but as complementary individual identities worth knowing. Theoretical explorations have made it possible to distinguish the basic categories for the text: drama and intercultural education. The task that accompanied my research was also to describe the identity of drama and intercultural education in the context of intercultural education goals. The possibility of using drama techniques was presented on the example of intercultural education classes for students of pedagogy.

Keywords: drama, intercultural education, learning through experience, dialogue, identity

Streszczenie: Artykuł stanowi refleksję nad praktycznym wykorzystaniem dramy pedagogicznej w edukacji międzykulturowej. Metodę dramy traktuję jako ważny obszar aktywności uczniów dający możliwość samopoznania oraz zmianę społecznego postrzegania „inności”, gdzie różnicująca cecha przestaje być postrzegana jako niebezpieczna dla poczucia integralności jednostkowej i grupowej, ale jako godna poznania, dopełniająca jednostkowe tożsamości. Teoretyczne eksploracje pozwoliły na wyodrębnienie podstawowych dla tekstu kategorii: drama, edukacja międzykulturowa. Zadaniem, które towarzyszyło moim poszukiwaniom badawczym, było również dokonanie opisu tożsamości dramy i edukacji międzykulturowej w kontekście celów edukacji międzykulturowej. Możliwość zastosowania technik dramatycznych zaprezentowana została na przykładzie zajęć z edukacji międzykulturowej dla studentów kierunku pedagogika.

Słowa kluczowe: drama, edukacja międzykulturowa, uczenie się przez doświadczenie, dialog, tożsamość

1 **Agnieszka Suchocka**, doktor nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki, adiunkt na Wydziale Nauk Humanistycznych i Społecznych Akademii Marynarki Wojennej w Gdyni. Zainteresowania badawcze: edukacja teatralna, edukacja performatywna, drama pedagogiczna, teoria wychowania, oddziaływania socjoterapeutyczne. Adres e-mail: a.suchocka@amw.gdynia.pl.

Wprowadzenie

Edukacja w XXI wieku staje przed wyzwaniem wychowania jednostki efektywnie funkcjonującej w świecie, w którym różnicowanie jest stanem naturalnym. Współczesne dziecko żyje w czasach „płynnej rzeczywistości” epoki postnowoczesnej, której immanentną cechą jest wielokulturowość. Mamy przywilej lub przymus funkcjonowania w „supermarkecie kultury”.

Według Marii Gudro-Homickiej „Nowoczesna szkoła ma przygotowywać uczniów do określonych ról w życiu, wyposażyć w sposoby, metody szybkiego uczenia się, by mogli odnieść sukces życiowy. Szkoła ma stworzyć sytuacje wychowawcze, aby dziecko nauczyło się miłości, tolerancji, szacunku dla siebie i innych, współpracy z rówieśnikami” (Gudro-Homicka 2015, s. 37). Istotną cechą edukacji stało się otwarcie na innych ludzi i ich sprawy. Współcześnie wielokrotnie podnoszona jest teza, że edukacja sprzyjać ma nie „byciu obok”, ale wzajemnemu zbliżeniu i „byciu razem” – integracji, ale bez jawnego czy ukrytego programu dominacji jakiegokolwiek grupy posiadającej różnicującą cechę. W powyższą ideę wpisuje się teoria i praktyka edukacji międzykulturowej.

Wciąż jednak brakuje sposobów wychowawczego oddziaływania, które odpowiadałyby osiągnięciom myśli pedagogicznej traktującej rozwój ucznia w sposób całościowy. W praktyce edukacyjnej nadal mamy do czynienia z triumfem idei niezawodności bankowego modelu nauczania. Tymczasem powinniśmy zrezygnować z przekazywania depozytu wiedzy na rzecz odkrywania, konstruowania i rekonstruowania wiedzy przez ucznia. „Te dwa odmienne podejścia do uczenia się możemy nazwać odkrycie *vs* „odpamiętywanie”. (Witerska 2020, s. 36). Dorota Klus-Stańska twierdzi, że [...] biegłość w odwoływaniu się do pojęć matrycowych i logicznych relacji zachodzących między nimi nie będzie szła w parze ani z potrzebą, ani z umiejętnością ich wykorzystania i przekształcania w sytuacjach poza klasą szkolną. Nabyte znaczenia usztywnią się, nawet jeśli uczeń będzie erudytą, nie kotwicząc się głębiej w żadnych poza podręcznikowych, bezpośrednio doświadczanych sytuacjach (Klus-Stańska 2002, s.194).

Dlatego też pedagodzy kierują swoje zainteresowanie ku metodom nauczania i wychowania opartym na działaniu i przeżywaniu. Powinny one przyczyniać się do przełamywania stereotypów myślowych, rozwijania umiejętności rozwiązywania problemów oraz abstrahowania. Według Anny Młynarczuk-Sokołowskiej „Biorąc pod uwagę fakt, że relacje z Innymi stają się naturalnym elementem współczesnej rzeczywistości, znaczenia nabiera prowadzenie cyklicznych działań z zakresu edukacji międzykulturowej, które zakładają wykorzystanie strategii edukacyjnych aktywnie i twórczo angażujących dzieci, młodzież oraz dorosłych” (Młynarczuk-Sokołowska 2014, s. 197).

Drama edukacyjna

Drama jest metodą kształcenia i wychowania opartą na sztuce. Sztuka stanowi środek do osiągnięcia celu, którego wartość wykracza poza granice doznania estetycznego. Irena Wojnar pisała, iż drama może stanowić „swoiste przygotowanie do wielkiej gry życia, rozszerzać zakres dostępnych człowiekowi doznań i zachowań, ćwiczyć umiejętność wyrażania siebie w sposób komunikatywny, zarówno środkami werbalnymi, jak gestualnymi, wprowadzać doświadczenia i nowe sytuacje życiowe rozszerzające obszary osobistych doświadczeń” (Wojnar 1983, s. 5).

Jest to interaktywna metoda pracy z grupą, wykorzystująca naszą naturalną umiejętność wchodzenia w role. Tak zwany „płaszcz roli” pozwala przeżyć doświadczenie, bez ponoszenia konsekwencji, ale z możliwością wyciągnięcia wniosków. Podstawą dramy jest świat fikcyjny. Jak pisały Sara Clifford i Anna Herrmann, w obszarze wyobrażonych przeżyć wcielamy się w role innych ludzi i doświadczamy różnych sytuacji, dzięki czemu wzrasta nasza świadomość siebie, innych ludzi i świata, w którym żyjemy (Clifford, Hermann 2003). Postępowanie w świecie wykreowanym uprawomocnia czyny w świecie rzeczywistym. Działanie „jak gdyby” tworzy bezpieczną przestrzeń doświadczania.

Drama często utożsamiana jest z działaniem o charakterze teatralnym. Można spotkać się z głosami, że drama to „odgrywanie scenek”. Jak twierdzi Krystyna Pankowska (Pankowska 1997) takie podejście do metody dramy banalizuje jej charakter. Warsztaty dramowe nie wymagają od uczestników umiejętności aktorskich, a prowadzący nie jest reżyserem – inicjuje interakcję, ale nie ma z góry założonego przebiegu zdarzeń. Teatr od dramy odróżnia także filozofia świata przedstawionego. W sztuce teatralnej stanowi on zwartą narrację, zaś „Dramowa fabuła jest wielokrotnie przerywana i poddawana rozmaitym zabiegom poznawczym. Jest pocięta na kawałki, a to co dzieje się między fragmentami dramowej fabuły jest ważniejsze od niej samej” (Witerska 2011, s. 14).

Drama jest doświadczeniem uczestniczących w warsztacie, ważne jest indywidualne przeżycie, a nie wzbudzanie doznań estetycznych. Refleksja nad tym, co się wydarzyło stanowi konstytutywną część uczenia się przez przeżywanie. Istotne, z punktu widzenia (re)konstruowania wiedzy, jest zadanie pytania: Jak przeżyte doświadczenie wykorzystam w świecie realnym? Jak zdobyta wiedza zmieni mój sposób postrzegania i funkcjonowania w danej rzeczywistości? Każde zdobyte doświadczenie zmienia ogląd świata. Podążając za K. Pankowską „Uczestnicy działań warsztatowych, zyskując nowe doświadczenia, transferują następnie ich efekty w przestrzeń pozadramowe, czyli w realne życie” (Pankowska 2013, s. 17).

Edukacja międzykulturowa

W ujęciu Krystyny Bleszyńskiej „Edukacja międzykulturowa jest pedagogiką pogranicza kulturowego i jedną z gałęzi oddziaływań oświatowych

i wychowawczych wykraczających perspektywą poza granice partykularnych interesów poszczególnych państw i narodów i zmierzającą do tworzenia struktur poznawczych i kompetencji odwzorowujących problemy i potrzeby społeczności ponadnarodowych” (Błęszyńska 2011, s. 43).

Współcześnie edukacja międzykulturowa nabiera szczególnego znaczenia. Zachodzące zmiany kulturowe, polityczne, mentalne powodują możliwość spotkania „nowego Innego”. Jerzy Nikitorowicz zauważył, że „Zróżnicowany świat to alternatywne tożsamości, a więc jest podstawa do konfliktów i wprowadzania zakazów, nakazów, cenzury, stosowania oczerniania, stygmatyzowania, szufladkowania, kreowania uprzedzeń, lęków, negatywnych stereotypów itp. Może mieć miejsce kształtowanie mitów zagrożenia, okazywanie wyższości, kierowanie się uprzedzeniami w postrzeganiu inności, akcentowanie pozytywów własnej kultury i deprecjonowanie innych. Może mieć także miejsce odwrócenie się od swojej pierwszej, rdzennej kultury, zaprzeczenie, zastąpienie jednego kręgu kulturowego innym. Tak więc różnorodność prowadzi z jednej strony do antagonizmów – konfliktów, z drugiej zaś integruje grupę swoich, wykluczając innych” (Nikitorowicz 2010, s. 56).

W kontekście powyższego oczywiste staje się, że powinnością działań edukacyjnych i wychowawczych jest uwrażliwianie na inność, wyeliminowanie postaw wykluczających, kreowanie poczucia tożsamości jednostkowej i grupowej.

Edukacja międzykulturowa oparta jest na paradygmacie współistnienia odmiennych od siebie jednostek. Zakłada ona uczenie się z Innymi i od Innych. Podstawową kategorią jest nieredukowalna różnica.

Celem uniwersalnym edukacji międzykulturowej jest przygotowanie jednostek do życia w postnowoczesnym świecie, którego inherentną cechą jest różnorodność. Zgodnie z poglądem Przemysława P. Grzybowskiego „Cele edukacji międzykulturowej dotyczą jednostek i grup zróżnicowanych według wszelkich możliwych kryteriów. Wiążą się z ich stosunkiem do Innych/Obcych – począwszy od przedstawicieli podkultur we własnej społeczności po społeczeństwa odległe w czasie i przestrzeni” (Grzybowski 2007, s. 65).

W literaturze przedmiotu funkcjonuje obok siebie wiele stanowisk przedstawiających szczegółowe cele edukacji międzykulturowej. Na potrzeby niniejszej pracy przyjąłem klasyfikację Doroty Misiejuk (Misiejuk 2016, s. 22-24). Autorka ta porządkuje cele w sposób dość ogólny, co daje możliwość szerszej analizy i interpretacji. I tak, idąc za D. Misiejuk, do szczegółowych celów edukacji międzykulturowej należą: przygotowanie do dialogicznych interakcji, edukacja na temat tożsamości kulturowej, edukacja na rzecz rozwoju kulturowego.

Obok wymienionych powyżej celów należy dodać jeszcze jeden – przygotowanie do pokojowej relacji z Innym poprzez umiejętność rozwiązywania konfliktów pojawiających się na styku kultur.

O tożsamości dramy i edukacji międzykulturowej

W tej części artykułu ukazać tożsamość dramy i edukacji międzykulturowej w kontekście wyodrębnionych celów edukacji międzykulturowej.

a) Przygotowanie do dialogicznych interakcji

Dialog traktowany jest w edukacji międzykulturowej jako narzędzie ułatwiające nawiązanie więzi z Obcym/Innym. Stanowi on warunek konieczny do zaistnienia dwupodmiotowej relacji pomiędzy uczestnikami kontaktu kulturowego. Dwustronny przepływ informacji pozwala na uzgadnianie znaczeń, wzajemne wytyczanie dróg postępowania.

Poprzez dialog poznajemy odmienne dyskursy kulturowe. Prowadzenie dialogu przyczynia się do empatycznego zrozumienia odmienności. Gotowość do dialogu oznacza postawę otwartą, nienacechowaną z góry założonym obrazem rzeczywistości. Dialogiczność relacji społecznych prowadzi do emancypacji marginalizowanych grup, jest elementem transformacji świata społecznego. Brak dialogu z kolei przyczynia się do petryfikacji struktur społecznych.

Drama pozwala dostrzec perspektywę widzenia świata drugiej strony interakcji, co jest czynnikiem sprzyjającym do nawiązania i trwania dialogu.

Jak pisała Dorothy Heathcote: „Punkt widzenia, z którego wchodzimy w życie innych ludzi, różnorodne teksty i sytuacje stwarzają napięcie prowadzące do działań twórczych. Umowne życie fikcją w dramie pozwala na otwarcie się, stwarza gotowość badania i rozwijania swoich możliwości, pozwala spojrzeć na daną sytuację z innego niż swój własny, punktu widzenia” (Heathcote, cyt. za: Machulska 1995, s. 11).

Dialog jest warunkiem koniecznym do powodzenia warsztatu dramowego. Spełnia on bardzo istotne funkcje: dialogowanie pomiędzy uczestnikami warsztatu umożliwia rozwiązywanie konfliktu, w który uwikłani są bohaterowie świata fikcyjnego; umożliwia analizę podjętych w świecie fikcyjnym decyzji i formułowanie wniosków umożliwiających implikację zdobytej w doświadczeniu wiedzy „tu i teraz” w przyszłym, rzeczywistym doświadczeniu; pozwala na uzgadnianie znaczeń.

Następstwem dialogicznej relacji z Innym w świecie fikcyjnym jest uwolnienie się z własnych konwencji, zrozumienie jak jestem postrzegany oraz jak ja postrzegam rzeczywistość. Uświadamia to, w jaki sposób przynależność do różnorodnych grup społecznych wpływa na system wartości oraz zachowania.

Dialog zmusza do wyjścia z „własnej strefy komfortu”. Poprzez dialog ujawnia się transgresyjny charakter dramy.

b) Edukacja na temat tożsamości kulturowej

Pedagodzy międzykulturowi wskazują nie tylko na potrzebę budowania tożsamości kulturowej, ale wskazują także na powinność wspierania jednostek w kreowaniu poczucia własnego ja.

Jak wskazuje Katarzyna Olbrycht „Istotnym zadaniem edukacji międzykulturowej jest rozwijanie wielopłaszczyznowej tożsamości jednostki oraz stymulowanie procesu samopoznania. Jest to realizowanie fundamentalnego postulatów głoszącego, że początkiem wszelkiego ludzkiego, świadomego działania jest wiedza o tym, kim jestem. Samoświadomość człowieka, jego poczucie własnej godności i tożsamości, stanowią kryterium wartościowania i oceniania Innych oraz gotowości (chęci) do porozumienia” (Olbrycht cyt. za: Młynarczuk-Sokołowska 212, s. 236).

Jednostka samoświadoma siebie jest otwarta na przyjmowanie różnorodności świata zewnętrznego. Nie broni się przed różnicą, ponieważ nie odczuwa jej jako zagrażającej wewnętrznej integralności.

Do określenia unikatowego „Ja” musimy wyjść poza siebie, przyjrzeć się sobie w „oczach Innych”. Potrzebujemy Innego, aby określić „kim jestem”. Drama stwarza sytuacje, które umożliwiają poznanie siebie i Innych. W dramacie uczymy się rozumieć, co to znaczy być sobą w grupie, wyrażamy siebie w sposób ekspresyjny, by później móc zastosować doświadczenia grupowe bezpośrednio w sytuacjach, które stwarza środowisko społeczne. „Bycie w roli” sprzyja poznaniu własnych wartości i postaw, a następnie przez spotkanie z Innym pozwala na rozwijanie kompetencji społecznych, wrażliwości na Innych, empatycznego rozumienia odmienności.

c) Edukacja na rzecz rozwoju kulturowego

Wydawać by się mogło, że w teleologii edukacji międzykulturowej mamy do czynienia z pewną dychotomicznością. Z jednej strony edukacja ta ma pomagać jednostce przekraczać granice własnej kultury, a z drugiej – zgodnie z J. Nikitorowiczem – jej sukces uzależniony jest jednak od nadania znaczenia wartościom rdzennym, aprobaty i zrozumienia „świata zakorzenienia” oraz odczuwania i wyrażania szacunku do niego (Nikitorowicz 2003, s. 8). Wskazane dążenie pedagogów międzykulturowych jest niezwykle istotne z perspektywy zachodzących współcześnie procesów: pluralizmu kulturowego, dekulturacji oraz homogenizacji kulturowej. Wielość, zacieranie granic pomiędzy kulturami oraz zanikanie konstytutywnych elementów kultur rodzimych nie służą budowaniu świadomości „Skąd pochodzę?” Niepokojące jest również zjawisko zanikania pokoleniowej transmisji kultury „matczynej”, co zagrażać może konstruowaniu tożsamości kulturowej jednostek. Satysfakcjonujące życie w „supermarkecie kultury” wymaga świata zakorzenienia, okrzepniętej identyfikacji własnego Ja.

Jak zauważyła Kamila Witerska „Drama może być zatem lustrem, daje możliwość odkrywania samego siebie, poznawania własnych cech. Ujawnia się tutaj

ogromny potencjał dramy w odkrywaniu i budowaniu własnej tożsamości. W dramie poznawanie samego siebie odbywa się w sposób aktywny, poprzez działanie i przetwarzanie tego działania” (Witerska 2014, s. 19).

Współczesny człowiek jest jednostką zewnątrzsterowną, manipulowaną głównie przez różnego rodzaju media. W związku z powyższym samodzielne myślenie „odchodzi do lamusa”. A przecież budowanie tożsamości, wymaga głębszego namysłu nad tym „Skąd pochodzę?”, „Kim jestem?”, „Dokąd zmierzam?”. Jak pisała K. Pankowska, tylko świadoma postawa pozwala na budowanie obrazu samego siebie. „Tu kategoria tożsamości spotyka się z teorią dramy” (Pankowska 2013, s. 131). Drama prowadzi do odpowiedzi na postawione powyżej pytania.

Według autorki drama jest taką formą pracy, która nie deprecjonuje wartości kultury, znosi przemoc symboliczną. Podstawą dramy jest akceptacja różnorodności i wzajemne zrozumienie. Nauczyciel szanuje świat matczyny ucznia. Istotne jest to z punktu widzenia stopnia zgodności efektów socjalizacji pierwotnej, z efektami socjalizacji wtórnej. Drama nie powoduje rozproszenia społecznej jaźni uczestników warsztatu (Pankowska, 2013).

d) Rozwiązywanie konfliktów

Funkcjonowanie w świecie niejednoznacznym kulturowo to ciągle uczenie się, niepewność, brak jednoznaczności. Różnice pomiędzy uczestnikami kontaktu kulturowego stanowią potencjalne i realne źródło konfliktów. Odmienność wartości, norm społecznych, stereotypy, etnocentryczne postrzeganie świata – to wszystko sprzyja dychotomicznemu podziałowi świata na „my” i „oni”. Zapobieganie wystąpieniu lub dynamizacji konfliktów spowodowanych różnorodnością kulturową jest możliwe poprzez wzmacnianie poczucia wartości, konstruowanie i rekonstruowanie postaw wobec Innego, wyposażanie w kompetencje niezbędne do satysfakcjonującego życia w sfragmentaryzowanym świecie.

Konflikt jest kluczowym elementem warsztatu dramowego. Świat fikcji nie jest wyidealizowany, stanowi odzwierciedlenie codziennego życia uczestników warsztatu. Drama nie pozostawia nas bezradnym wobec problemu – zmagamy się z nim, aby w efekcie stawić mu czoła i dokonać satysfakcjonującego rozwiązania. Konstruktywne rozwiązanie problemu wymaga otwartości na nowe sposoby myślenia i postrzegania rzeczywistości. „Drama ma tę zaletę, że dokonanie niewłaściwego wyboru czy sposobu rozwiązania konfliktu jest natychmiast zauważalne i możliwe do skorygowania. Negatywne skutki jakiegoś zachowania w danej sytuacji da się naprawić i wypróbować inne. Drama daje możliwość rozstrzygania dylematów moralnych, wyrażania uczuć, rozwijania własnej kreatywności, poznawania nowych idei i dróg życiowych” (Clifford, Herrmann 2003).

Drama pedagogiczna w międzykulturowym uczeniu się

K. Pankowska (Pankowska 2013, s. 22) określa dramę jako metodę dydaktyczno-wychowawczą, która angażuje w działanie ucznia całą jego wiedzę o świecie, tworząc nowe jej jakości w związku z wykorzystaniem wyobraźni, emocji, zmysłów i intuicji.

W edukacji polskiej wyróżniamy dwie odmiany dramy:

- metodę uzupełniającą – dramę jako metodę dydaktyczną, która stanowi wsparcie dla realizacji programu dydaktyczno-wychowawczego,
- metodę samodzielną – dramę jako metodę wszechstronnego rozwoju osobowości jednostki (Maksymowicz 2002).

Wzbogacenie zajęć dydaktycznych technikami dramowymi stymuluje uczniów do wysiłku poznawczego, pozwala na syntetyzowanie informacji oraz łączenie faktów.

Podczas zajęć podsumowujących cykl wykładów i ćwiczeń z Pedagogiki międzykulturowej wykorzystałam dramę jako uzupełniającą metodę dydaktyczną. Posłużyłam się techniką „rola na ścianie”, w której istotną w warsztacie postać prezentuje się w formie rysunku na ścianie. Uczestnicy zajęć w „głowę” postaci wpisują jej myśli, w „tułów” jej emocje, a w „ręce” i „nogi” jej czyny, zachowania. Informacje mogą być dodawane w trakcie rozwoju warsztatu. (Witerska 2011). Zwykle stosowana jest ona w celu budowania i/lub analizowania postaci. Podczas prowadzonych przeze mnie zajęć, posłużyła do przedstawienia graficznego pojęć istotnych z punktu widzenia edukacji międzykulturowej, a następnie dyskusji nad postawami i zachowaniami wobec Innego.

Studentki w trzech grupach miały za zadanie stworzyć profile osób, które urzeczywistniają pojęcia: relatywizm kulturowy, etnocentryzm, kompetencje międzykulturowe. Każda z grup na dużym arkuszu papieru narysowała postać wymodelowaną zgodnie ze znaczeniem pojęcia.

Zadaniem jakie towarzyszyło pracy nad personalizacją pojęć była odpowiedź na pytania: Co myślisz o Innych?, Co robisz?, Dlaczego to robisz?, Co czujesz?, Jakie są relacje między tobą a osobami pochodzącymi z odmiennej kultury?, Dlaczego relacje te tak się kształtują? W grupach dyskutowano z poziomu roli, postaci. Studentki miały doświadczyć siebie w danym sposobie bycia.



II. 3. Prezentacja graficzna pojęcia „relatywizm kulturowy”

Źródło: grafika wykonana na ćwiczeniach w ramach przedmiotu Pedagogika międzykulturowa

W trakcie prezentacji grafiki uzupełniane były przez hasła od pozostałych uczestniczek zajęć.

Kolejnym krokiem była refleksja, moment werbalizowania, uogólniania. Na tym etapie szukałyśmy odpowiedzi na pytania: Co może się zdarzyć w przypadku dominowania konkretnej postawy wobec Innego?, Co możemy zrobić, aby zapobiegać postawom dyskryminującym wobec Innego? Która postawa jest mi najbliższa?

Ćwiczenie to wzbudziło refleksję nad własnym postępowaniem wobec Innego, a także pozwoliło na lepsze rozumienie pojęć, precyzowanie wniosków.

Dyskusja ze studentkami po zakończonym ćwiczeniu pokazała, że miały one emocjonalny stosunek do tego, co wytworzyły (sympatia, antypatia do postaci,

złość odczuwana na brak reagowania na dziejąca się niesprawiedliwość, strach przed konsekwencjami podejmowanych działań); poznały siebie – nazwały (a może „odkryły”) różnice między sobą a postacią oraz między spersonifikowanymi pojęciami; uświadomiły sobie, jak myśli, emocje i czyny jednostek kreują rzeczywistość.

Zakończenie

Doświadczenie w wykorzystywaniu technik dramowych w zajęciach z edukacji międzykulturowej pozwoliło mi na sformułowanie następujących wniosków:

1. drama stosowana pozwala na wyjście poza schematy, myślenie „poza ramkami” pozwala na przełamywanie stereotypów, uprzedzeń wobec Innego;
2. doświadczenie siebie samego w roli, „zanurzenie się w niej”, przyjęcie perspektywy „Innego” buduje szacunek wobec odmienności oraz empatyczne zrozumienie;
3. unikalne doświadczenia innych ludzi pozwalają na wyjście poza swoją strefę komfortu, ze swojego bezpiecznego świata i uświadomienie sobie, że świat nie zawsze jest taki, jakim my go widzimy.

Istotnym elementem zajęć z wykorzystaniem dramy jest refleksja. Należy dać przestrzeń do odpowiedzi na pytania, które nasunęły się na etapie doświadczenia. Uczestnicy dzielą się swoimi odczuciami, myślami, wyrażają emocje, starają się zrozumieć reakcje swoje oraz Innych. Ważne jest sformułowanie konkluzji dotyczącej kontekstu międzykulturowego.

Jak stwierdza K. Pankowska, drama jest wartościowym narzędziem edukacji w odpowiedzi na wyzwania nowej rzeczywistości. (K. Pankowska 2013) Poprzez dramę możemy rozmawiać o sprawach ważnych dla edukacji międzykulturowej: tolerancja dla odmienności, poznawanie, zrozumienie, szacunek wobec innych kultur, dialog z Innym, marginalizacja inności, brak równych praw. Jak wskazuje autorka za jednym z teoretyków wychowania, że gdyby dramę powszechnie wprowadzono do edukacji, byłoby to równe rewolucji, jaką przyniosło w medycynie wynalezienie penicyliny.

Bibliografia

- Clifford S., Herrmann A. (2003). *Drama. Teatr przebudzenia*. Warszawa: Cyklady.
- Gudro-Homicka B. (2015). *Jak rozwijać aktywność twórczą dzieci i młodzieży. Drama w nauczaniu, wychowaniu i biblioterapii*. Warszawa: DiFin.
- Grzybowski P.P. (2007). *Edukacja w warunkach różnicowania kulturowego*. „Przegląd pedagogiczny”, nr 1, s. 57-68.
- Klus-Stańska D. (2002). *Narracje w szkole*. W: Trzebiński J. (red.). *Narracja jako sposób rozumienia świata*. Gdańsk: GWP.
- Maksymowicz L. (2002). *Drama jako metoda wspomagania rozwoju dziecka w wieku szkolnym*. Słupsk: Wydawnictwo uczelniane PAP.

- Misiejuk D. (2016). *Mały poradnik międzykulturowości*, W: Rafalska M. (red). *Kompetencje Międzykulturowe. Materiały edukacyjne dla rad pedagogicznych*. Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji.
- Młynarczuk-Sokołowska A. (2012). *Całozyciowa edukacja międzykulturowa jako wyzwanie dla społeczeństw kulturowo zróżnicowanych*. „Pogranicze. Studia społeczne”. Tom XX. s. 233-243.
- Młynarczuk-Sokołowska A. (2014). *Uczenie się z Innymi i od Innych jako wartość w procesie edukacji międzykulturowej*. W: Guziuk-Tkacz M., Józefowicz A., Siegień-Matyjewicz A.J. (red.), *Współczesne konteksty pedagogiki międzykulturowej*. Olsztyn: Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego.
- Machulska H. (1995). *Wstęp*. W: Way B., *Drama w wychowaniu dzieci i młodzieży*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Nikitorowicz J. (2003). *Wartości etnosu jako podstawa kształtowania tożsamości wielokulturowej, podłoże konfliktów kulturowych i cel edukacji międzykulturowej*. W: Lewowicki T., Ogrodzka-Mazur E., Gajdzica A. (red.), *Świat wartości i edukacja międzykulturowa*. Warszawa-Cieszyn: Uniwersytet Śląski – Filia w Cieszynie.
- Nikitorowicz J. (2005). *Kreowanie tożsamości dziecka. Wyzwania edukacji międzykulturowej*. Gdańsk: GWP.
- Nikitorowicz J. (2009). *Edukacja regionalna i międzykulturowa*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Nikitorowicz, J. (2010). *Edukacja międzykulturowa wobec wyzwań zróżnicowanego świata*. W: Karpińska A. (red.), *Dialog o edukacji wobec zmian w globalizującym się świecie*. Białystok: Trans Humana.
- Pankowska K. (2013). *Drama. Konteksty teoretyczne*. Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego.
- Pankowska K. (1997). *Edukacja przez dramę*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Way B. (1995). *Drama w wychowaniu dzieci i młodzieży*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Witerska K. (2011). *Drama. Techniki, strategie, scenariusze*. Warszawa: Difin.
- Witerska K. (2014). *Drama. Przewodnik po koncepcjach, technikach i miejscach*. Warszawa: Difin.
- Wojnar I. (1983). *Edukacja kulturalna i kształcenie postawy empatycznej – rola sztuki*. „Przegląd Humanistyczny” Tom 27, 7 (214). s. 1-12.

OLENA BOCHAROVA¹*Uniwersytet Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie, Polska*

ORCID 0000-0001-8415-392

INESA MELNIK²*Przykarpacki Uniwersytet Narodowy im. Wasyla Stefanyka, Ukraina*

ORCID 0000-0001-5594-4269

Zgłoszono: 08.08.2023; recenzowano: 27.09.2023; zaakceptowano do druku: 03.10.2023

TEORIA MARTINA WIGHTA JAKO KONTEKST INTERDYSCYPLINARNOŚCI PEDAGOGIKI PORÓWNAWCZEJ

MARTIN WHITE'S THEORY IN THE CONTEXT OF INTERDISCIPLINARITY IN COMPARATIVE PEDAGOGY

Abstract: The basis for interpreting comparative pedagogy as an episteme of scientific knowledge lies in Martin Wight's original work, „International Theory: The Three Traditions” (1992), the founder of the English school of international political theory. The theory of international society describes three traditions: realism (or Machiavellianism), rationalism (Horatianism), and revolutionism (Kantianism). This article provides an overview, drawing from existing literature, and is divided into two parts. Part one presents the theory of international society and its assumptions, while the second part examines the transformations that have occurred in the conduct and organization of comparative research. These changes encompass the research subject, such as viewing the state as a research unit, and analyzing the activities of international organizations (e.g., PISA, TIMSS) and their role in educational development. Moreover, the article delves into topics including competitiveness, intercultural education, the impact of globalization on education, all of which have been addressed at the World Council of Comparative Education Societies (WCCES) conferences. The starting point for answering these

1 **Olena Bocharova**, dr hab., prof. UKEN; Uniwersytet Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie; zainteresowania badawcze i dydaktyczne: pedagogika ogólna, pedagogika porównawcza, a szczególnie takie zagadnienia, jak: systemy edukacji w różnych krajach, przygotowanie nauczycieli. Adres e-mail: olena.bocharova@up.krakow.pl.

2 **Inesa Melnik**, dr; Przykarpacki Uniwersytet Narodowy im. Wasyla Stefanyka; zainteresowania badawcze: pedagogika ogólna i pedagogika porównawcza. Adres e-mail: inesa.melnik@pnu.edu.ua.

questions is the analysis of representative literature on this topic, including English-language sources. The text employs qualitative methods within the framework of social constructivism.

Keywords: comparative pedagogy, Wight's theory, international organizations, globalization

Streszczenie: Podstawą do interpretacji pedagogiki porównawczej jako wiedzy naukowej stała się oryginalna praca *International Theory: The Three Traditions*, Martina Wighta (1992), założyciela angielskiej szkoły teorii polityki międzynarodowej. Teoria społeczeństwa międzynarodowego opisuje trzy tradycje: realizm (makiawelizm), racjonalizm (horacjonizm) i rewolucjonizm (kantyzm). Niniejszy artykuł ma charakter przeglądowy i jest podzielony na dwie części, a treści w nim zawarte bazują na dostępnej literaturze, szczególnie anglojęzycznej. W części pierwszej przedstawiona została teoria społeczeństwa międzynarodowego oraz jej podstawowe założenia. Część druga prezentuje zmiany, które odbyły się w prowadzeniu i organizacji badań porównawczych. Zmiany te dotyczyły: przedmiotu badań np. państwa jako jednostki badawczej, działalności międzynarodowych organizacji (PISA, TIMSS) i ich roli w rozwoju edukacji; rozpowszechnienia konkurencyjności wśród systemów edukacji; rozwoju globalizacji i jego wpływu na edukację. Metody analizy mają charakter jakościowy i mieszczą się w ramach społecznego konstrukttywizmu.

Słowa kluczowe: pedagogika porównawcza, teoria Wighta, organizacje międzynarodowe, globalizacja

Wprowadzenie

Proces globalizacji gospodarczej i kulturowej ma ogromny wpływ na edukację, powodując tym samym także wzrost powiązań między państwami i społeczeństwami. Międzynarodowe badania (np. PISA, TIMSS), których celem na początku była seria międzynarodowych ocen wiedzy uczniów tylko w nielicznych państwach, są obecnie realizowane w 79 państwach. Pomimo to badacze, realizujący projekty we współpracy z organizacjami międzynarodowymi (np. Edukacja dla Wszystkich, UNESCO) przedstawiają dane empiryczne o systemach edukacji z całego świata. Wiedza, której potrzebuje ludzkość, to wiedza o własnym społeczeństwie i o społeczeństwach innych. Podstawowym założeniem badań porównawczych jest zrozumienie siebie w kontekście wiedzy o innych, ich historii, polityki, czynników demograficznych i gospodarczych. Badania porównawcze, poddając wnikliwej analizie doświadczenia edukacyjne różnych krajów, stanowią ważne narzędzie polityki oświatowej, istotnie przyczyniając się do formułowania pewnych prawidłowości (Nowakowska-Siuta 2014, Bocharova 2021). Rozwój metodologii badań porównawczych zmierza w coraz większym zakresie w stronę interdyscyplinarności i kompleksowości podejść badawczych. Charl C. Wolhuter (2015, s. 80) wskazał kilka celów pedagogiki porównawczej:

1. Uzyskanie nowej wiedzy poprzez opisanie systemów edukacji w kontekście społecznym.

2. Interpretacja systemów edukacji przez pryzmat kultury w badanym społeczeństwie.
3. Ocenianie zarówno systemu edukacji własnego kraju, jak i ocena uniwersalna innych.
4. Zastosowanie danych z badań porównawczych w trakcie realizacji reformy systemu edukacji w państwie.

W punkcie 3 ocena uniwersalna odpowiada na następujące pytania: Czy dany system edukacji jest efektywny? Czy jego treść odpowiada wyzwaniom XXI wieku? W jaki sposób i w jakim stopniu edukację można wykorzystać do wzrostu gospodarczego w państwie? Czy zwiększając poziom edukacji można wyeliminować bezrobocie? Czy i jaki wpływ ma edukacja na demokratyczne zmiany w państwie?

Uzyskać odpowiedzi na te pytania pomaga działalność międzynarodowych organizacji, takich jak: Organizacja Współpracy Gospodarczej i Rozwoju (OECD), Organizacja Narodów Zjednoczonych do spraw Oświaty, Nauki i Kultury (UNESCO), które przyczyniają się do rozwoju edukacji o zasięgu globalnym.

Celem niniejszego artykułu jest próba interpretacji pedagogiki porównawczej jako wiedzy naukowej przez pryzmat teorii społeczeństwa międzynarodowego Martina Wighta, założyciela brytyjskiej szkoły teorii polityki międzynarodowej. Podstawą opracowania stała się jego oryginalna praca *Teoria międzynarodowa: Trzy tradycje* (*International Theory: The Three Traditions*, 1992). Teoria społeczeństwa międzynarodowego wyjaśnia specyfikę interpretacji anarchii i porządku w stosunkach międzynarodowych, a także wskazuje czynniki wpływające na uporządkowanie i stabilność w polityce światowej. Rozwój pedagogiki porównawczej oraz zmiany, które odbyły się w trakcie становienia jej jako nauki zostaną rozpatrzone z uwzględnieniem zmian społeczno-ekonomicznych, politycznych i kulturowych, odbywających się w zasięgu globalnym.

Teoria społeczeństwa międzynarodowego Martina Wighta

English school – to perspektywa badawcza brytyjskiej nauki o stosunkach międzynarodowych. Jest ona dość specyficznym zjawiskiem, dlatego że odwołuje się do dorobku różnych kultur oraz próby pogodzenia sprzeczności zawartych w głównych paradygmatach: liberalizmie i realizmie. Jak wskazuje Agnieszka Bógdał-Brzezińska (2005), w brytyjskim podejściu do teorii międzynarodowej dominuje duch eklektyzmu, który przejawia się w wykorzystywanej matrycy pojęciowej i synkretyzmu, wyjaśniających rzeczywistość międzynarodową. Zdaniem Jerzego Kukułki (2000) „społeczność międzynarodowa wymaga połączenia polityki bezpieczeństwa i równowagi sił z etyką i racjonalnym wzmacnianiem porządku międzynarodowego”. Badania determinują właściwe dla realizmu pojęcia: anarchii międzynarodowej, monopolu potęgi państwa i suwerenności państwowej. Obok wyżej wymienionych komponentów realistycznych króluje liberalna i normatywna koncepcja społeczności międzynarodowej. Kategorią tej koncepcji jest ład

lub porządek międzynarodowy, który staje się przedmiotem zainteresowania zarówno państwowocentrycznego nurtu english school, zwanego pluralizmem, jak i transnarodowego, zwanego solidaryzmem (Bieleń, 1986). Zwolennicy podejścia pluralistycznego przedstawiają przejrzystą wizję ładu międzynarodowego, który służy wyjaśnianiu funkcji organizatorsko-stabilizujących społeczności międzynarodowej w anarchicznym systemie międzynarodowym. Ład międzynarodowy jest formułą systemu międzynarodowego. Funkcjonuje w wyniku rywalizacji tendencji stabilizacyjnych (społeczność międzynarodowa) ze stanem wojny (anarchia międzynarodowa). W sytuacji wojny lub konfliktu ideologii koncepcja społeczności międzynarodowej jest zagrożona, jednak nie znika. Agnieszka Bógdał-Brzezińska (2005) wyróżnia trzy grupy zasad, które odgrywają rolę w utrzymywaniu porządku: 1) idea społeczności międzynarodowej państw wyklucza wizję świata jako stanu wojny; 2) zasady współżycia, koegzystencji państw; zakaz mieszania się w wewnętrzne sprawy innego państwa; wyłączność jurysdykcji państwa nad swoimi obywatelami; 3) zasady regulujące, ułatwiające współpracę między państwami w zakresie realizacji bardziej zaawansowanych celów (np. w sferze ekonomicznej czy społecznej).

W ujęciu solidarystycznym zakłada się, że celem ponadnarodowej zbiorowości, w skład której wchodzi państwa i podmioty transnarodowe, jest rozwijanie prawa międzynarodowego i powszechnych norm postępowania. Społeczność światowa ma charakter wspólnoty politycznej, szerszej niż społeczność państw, a powiązanej dążeniem do uniwersalizmu (Bógdał-Brzezińska 2005). Zwolennicy solidarności odbierają społeczeństwa jako jednostki, które niezależnie od podziałów cywilizacyjnych czy narodowych są zjednoczone przez poczucie moralności. Granice wolności działań społeczności nie są określane przez naturalne poczucie sprawiedliwości i wspólne interesy. Interesy te obejmują swobodny rozwój handlu, i rozpowszechnianie praw człowieka, ich ochronę, w tym edukację. Założenia solidaryzmu podnoszą rangę wyjaśniającą kategorii ładu międzynarodowego, którego utrzymanie staje się głównym zabiegiem społeczności światowej. Zgodnie z przekonaniem Martina Whigta, „porządek międzynarodowy” jest ideą ogólną, która ewoluje poprzez praktykę ku zacieśnianiu powiązań wewnątrz społeczności światowej. Wybierając drogę pośrednią między realizmem a rewolucjonizmem, autor formułuje własną koncepcję „wspólnoty światowej” w kierunku racjonalizmu opisaną w książce *Teoria międzynarodowa: Trzy tradycje* (1992).

Realizm

Realizm traktuje państwo suwerenne jako głównego „gracza” w polityce międzynarodowej, a politykę międzynarodową jako walkę o władzę między państwami rządzącymi a własnym interesem. W tej tradycji nie ma i nie powinno być zasad moralnych w dążeniu do władzy, co jest mocno związane z przyrodą społeczeństwa międzynarodowego. Konkurencja i dążenie do władzy są podstawą stosunków

międzynarodowych. W warunkach anarchii i konfliktów mogą one dotyczyć klas, płci lub pochodzenia etnicznego ludzi.

W ujęciu Martina Wight, (1992, s. 39) racjonalizm jest „drogą środka” między realizmem a rewolucjonizmem. Zdaniem racjonalistów, „państwo tworzy prawdziwe społeczeństwo, ale instytucjonalnie niedoskonałe”. Prawo nie tylko powinno być stosowane wobec wszystkich członków społeczeństwa, lecz także określać sposób ich współdziałania. W ujęciu racjonalistów, „prawo powinno być przekształcone w autorytet; autorytet „to władza obsadzona zasadami moralnymi; to zdolność państw do zapewnienia zgody i współpracy (...) zarówno w środku państwa, jak i poza nim” (tamże, s. 107). Jednak, jak słusznie podkreśla autor, „nie wszystkie państwa są pełnymi lub równoprawnymi członkami „światowej wspólnoty prawnej” (tamże, s. 72). Zgodnie z założeniem autorytetu, silne państwa biorą na siebie odpowiedzialność prawną za progres i rozwój słabszych państw. Autorytet był podstawą w tworzeniu międzynarodowych organizacji przed II wojną światową, a zwłaszcza po niej. Działalność tych organizacji definiuje politykę międzynarodową nie tylko w odniesieniu do stosunków międzypaństwowych lecz i transnarodowych (Klerides 2023).

Rewolucjonizm

Jest to tradycja, która postrzega politykę nie jak relacje między państwami, lecz między jednostkami i grupami. Siła, która jest pojęciem kluczowym dla rewolucjonistów, jest zdalna do obalenia władzy w celu wprowadzenia niezbędnych zmian. Przede wszystkim rewolucjoniści apelują do moralności. Chodzi raczej nie o reguły, które wymagają od państw zachowywania jako dobrych członków, lecz o jedność moralną. Świat jest podzielony między tych, którzy są wierni wizji państwa międzynarodowego i tych, którzy stoją na jej drodze. Wierni „są raczej kosmopolityczni, niżeli internacjonalni” (Wight 1992, s. 8). Reszta ludzkiej społeczności jest asymilowana z przygnębionymi, którzy powinni się sprzymierzyć z wiernymi rujnując stary porządek na rzecz nowego.

Pedagogika porównawcza przez pryzmat realizmu

Realizm dał początek rozwojowi modernistycznej pedagogiki porównawczej (Cowen 2014), której celem było poznanie systemów edukacji (Dale i Robertson 2009) w kategoriach geopolitycznych (Larsen i Beech 2014). Jason Beech (2006) praktyczną stronę pedagogiki porównawczej przedstawia w następujący sposób: „problem identyfikowany jest w kraju, rozwiązania poszukiwane są poza jego granicami, po czym zostaną wprowadzone i dostosowane do kontekstu kraju”. Początki zapożyczeń w edukacji sięgają XIX wieku – okresu rywalizacji między państwami. Głównymi wśród nich były: Wielka Brytania, Francja, Niemcy i USA, które „z wielką chciwością i ciekawością uczyły się od siebie nawzajem” (Tröhler

2023, s. 7). Właśnie chciwość i ciekawość zaowocowały nowopowstałymi komisjami edukacyjnymi (Phillips 1989), wizytacjami (Lawn 2015) i raportami na temat systemu edukacji rywali. W celu utrzymania pozycji Wielkiej Brytanii jako „mistrza świata” zostało utworzone Biuro ds. specjalnych raportów Departamentu Edukacji (Office of Special Inquiries and Reports of the Department of Education) pod kierownictwem M. Sadlera. Tomy opracowań, zestawienia, dane statystyczne, raporty na temat edukacji rywali Wielkiej Brytanii, zwłaszcza niemieckiego szkolnictwa średniego i kształcenia zawodowego znacznie poszerzyły horyzonty wiedzy na temat edukacji. Motto „uczenia się od innych” zabrzmiało inaczej, gdy na arenie międzynarodowej pojawili się nowi rywale.

W latach 40. i 50. XX wieku Japończycy zetknąwszy się z niedoskonałością technologiczną i militarną okrętów amerykańskiej marynarki wojennej w trakcie ataku na Pearl Harbor zaczęli postrzegać edukację jako jeden z „tajnych kluczy” do pokonania przewagi państw zachodnich (Klerides 2023). W celu wzmocnienia swojej pozycji międzynarodowej Japończycy zapożyczyli od Stanów Zjednoczonych system szkolny, od Francji model administracji szkolnej, natomiast niemieckie uniwersytety stały się wzorem dla uniwersytetów japońskich (Tanaka 2005, Melosik 1994). Wystrzelenie Sputnika przez Związek Radziecki w roku 1957 wywołało szok u Amerykanów. Przekonanie, że to oni po drugiej wojnie światowej objęły światowe przywództwo w nauce, technologii i edukacji zostało podważone. W celu odzyskania pozycji lidera USA wzięty za wzór system edukacji ZSRR kładąc większy nacisk na nauki ścisłe w szkołach średnich i uniwersytetach (Tröhler 2013). Pedagogika porównawcza stała się z jednej strony narzędziem negatywnej prezentacji systemów edukacji innych państw, z drugiej narzędziem wzmocnienia własnej pozycji w społeczeństwie międzynarodowym. Było to bardzo widoczne w przypadku dwóch państw niemieckich, dwóch bloków antagonistycznych. W czasach zimnej wojny w Niemczech Zachodnich był utworzony Niemiecki Instytut Edukacji Międzynarodowej (German Institute for International Education) we Frankfurcie nad Menem i Jednostka Badawcza ds. Pedagogiki Porównawczej (Research Unit for Comparative Education) na Uniwersytecie Ruhry w Bochum. Pracownicy tych instytucji dostosowywali swoje badania do strategii antykomunistycznej i dokonywali porównań między systemami edukacji Niemiec Zachodnich i Wschodnich w celu zidentyfikowania różnic i „zachowania dystansu” między dwoma systemami edukacji dwóch bloków (Waterkamp 2008). Jednocześnie pracownicy, założonych w czasie zimnej wojny sekcji pedagogiki porównawczej w Akademii Nauk Pedagogicznych w ZSRR i krajach socjalistycznych, opracowywali materiały na temat edukacji w krajach kapitalistycznych w celu „udokumentowania jak daleko w tyle pozostają kapitalistyczne systemy edukacyjne w porównaniu z socjalistycznymi” (Steiner-Khamsi 2006, s. 40). Realizm odzwierciedlał nie tylko międzynarodową atrakcyjność edukacji (Phillips 1989), także skupiał uwagę naukowców na kryzysie politycznym. Zainteresowanie komparatystów systemami edukacji w latach 70-tych XX wieku świadczyło o rozwoju pedagogiki porównawczej. Jej głównym celem było

udoskonalenie importu polityki edukacyjnej oraz wzmocnienie swojej pozycji jako nauki na poziomie międzynarodowym (Silova 2012). Wszystko to doprowadziło do zmiany nastawienia przeciwników pedagogiki porównawczej jako „nauki nieużytecznej” na „wiedzę zrodzoną ze świadomości innych”. Zmienił się także podmiot badań komparatystów. Państwa były interpretowane jako odrębne jednostki kulturowe, a edukacja jako „zewnątrzny wyraz charakteru narodowego” (Cowen 2009). Walka państw o ekspansję światową, w tym w edukacji była w centrum uwagi naukowców. Pracownicy Departamentu Kolonialnego (Colonial Department, 1927-1952) porównywali efektywność amerykańskich i europejskich systemów edukacji, szkolili liderów w edukacji, nauczycieli z kolonii amerykańskich. Biorąc aktywny udział w ekspedycjach badawczych, misjach eksperckich i programach wymiany rozwijali jednocześnie swoją karierę akademicką i tym samym, przyczyniali się do wzmocnienia pozycji pedagogiki porównawczej (Takayama 2018b).

Realizm dał początek nowemu kierunkowi badań w pedagogice porównawczej – wspieranie i pomoc państwom słabo rozwiniętym (Steiner-Khamisi 2006). Upadek wielkich imperiów został zastąpiony wyścigiem o globalną dominację, gdzie USA i ZSRR walczyły o patronat nad nowymi krajami. Edukacja była postrzegana jako główne narzędzie w walce o pozyskanie nowych krajów, co doprowadziło do zmiany podmiotu badań w tej dziedzinie. Głównym zadaniem pedagogiki porównawczej stało się uzasadnienie niezbędności pomocy krajom słabo rozwiniętym; pokazanie niskiego poziomu nauki u nich, stworzenie grupy ekspertów jako doradców technicznych, a także pomoc w modernizacji systemu edukacji. Realizacja pedagogiki porównawczej w praktyce obejmowała również analizę mobilności edukacji poprzez transfer, zapożyczenie i transformację (Cowen 2009, s. 323). Treść tych ostatnich kształtowana jest przez politykę i wizję władz krajowych i międzynarodowych. Według założeń pedagogiki porównawczej państwo stało się przedmiotem badań i głównym graczem w polityce międzynarodowej.

Edukacja porównawcza przez pryzmat racjonalizmu

W wyniku rozwoju procesów globalizacyjnych wśród komparatystów pojawiło się przekonanie, że na początku XXI wieku pedagogika porównawcza znalazła się u „schyłku epoki” (Carney 2010). Rozpowszechnienie i wzmocnienie relacji transnarodowych między państwami i przekaz władzy organom ponadnarodowym doprowadziły do sytuacji, że państwo przestało być jedynym źródłem badań pedagogiki porównawczej. Zaangażowanie komparatystów w procesy demokratyzacji społeczeństw i poprawę jakości życia ludzi poprzez edukację sprzyjało integracji państw z organizacjami międzynarodowymi, zwłaszcza z UNESCO, którego głównym mottem było „uczenie się przez całe życie” (Elfert 2017). Zainteresowanie komparatystów polityką międzynarodową, demokracją i założeniami humanizmu odegrało kluczową rolę w instytucjonalizacji pedagogiki porównawczej na uniwersytetach i ustanowieniu jej jako odrębnej nauki. Świadczyło o tym uczestnictwo

komparatystów w różnych spotkaniach z ekspertami UNESCO oraz misje edukacyjne na całym świecie. Racjonalizm – to nie tylko skupienie się na problemach lokalnych, to także realizacja praktyk pacyfistycznych, połączenie pedagogiki porównawczej z pedagogiką międzykulturową i edukacją wielokulturową (Tröhler 2022). Pedagogika porównawcza stała się „środkiem zarządzania” na całym świecie, gdzie podmioty międzynarodowe i ponadnarodowe dążyły do ulepszenia i rozwijania systemów edukacji nie naruszając suwerenności państw. Analiza porównawcza wielostronnego mierzenia wydajności systemów edukacji przez organizacje międzynarodowe służy rozwiązaniu problemów politycznych oraz realizacji reform w edukacji. Racjonalizm zajmuje centralne miejsce w rozwoju instytucjonalnym społeczeństwa międzynarodowego, gdzie jego członkowie przyczyniają się do jego rozkwitu, stosując różne metody, w tym często porównanie. W tym sensie pedagogika porównawcza staje się narzędziem konstruowania i waloryzacji wiedzy oraz rozpowszechniania idei umiędzynarodowienia. Idea ta wyjaśnia przekonanie wielu komparatystów, że „obecnie wszyscy jesteśmy komparatystami” (Nóvoa, Yariv-Mashal 2003). W proces ten angażują się jednostki regionalne, organizacje pozarządowe, przedsiębiorcy, instytucje polityczne i międzynarodowe. Wspólnym celem tych instytucji jest formułowanie i wdrażanie polityki państwa.

Pedagogika porównawcza przez pryzmat rewolucjonizmu

Według rewolucjonizmu celem pedagogiki porównawczej jest wyłonienie nierówności społecznych i stworzenie możliwości dla sprawiedliwego rozdzielenia dóbr społecznych. Komparatyści przestali postrzegać państwa jako jednostki porównawcze. Zamiast tego stosują pojęcia centrum i peryferii, gdzie interesy tych, którzy znajdują się w centrum są głównymi źródłami eksploatacji grup peryferyjnych. Zgodnie z założeniem centrum i peryferii, komparatyści przedstawiają zachodnie modele edukacji jako takie, które zostały narzucone peryferiom w celu kontroli nad skolonizowanymi narodami. Gdy kolonializm przestał istnieć, pojawiły się organizacje i fundacje filantropijne, które dążyły do narzucania krajom rozwijającym się zachodnich wzorców, mając na celu ustanowienie nowych relacji między centrum a peryferiami.

Rewolucjonizm wytwarza coś więcej niż tylko pogląd na system edukacji w kategoriach egalitarnych. Generuje on szereg cech, które zdefiniowały pedagogikę porównawczą jako „warty uwagi gatunek nauki w czasach dekolonizacji” (Kazamias 2001). System edukacji występuje jako narzędzie radykalnej transformacji, za pomocą którego w społeczeństwie mogą być wprowadzone zmiany. Dlatego zadaniem, może nawet obowiązkiem komparatystów jest pomoc państwom jak najszybszej dostrzec rolę jaką ma edukacja w tworzeniu niehierarchicznego społeczeństwa. Jednak Eleftherios Klerides (2022) zauważa, że doświadczenie kolonialne jest nadal widoczne w sposobach wykorzystywania danych międzynarodowych w reformach krajowych. Są one często traktowane jako obietnica wybawienia z kłopotów. Jednak

w rzeczywistości są zagrożeniem dla tożsamości kulturowej (Sobe 2017). Mimo, że epistemologia pedagogiki porównawczej została w dużej mierze skonfigurowana, do dziś nie straciła ona swojego imperialno-kolonialnego ducha. Przetrwała ona XX wiek z dwoma modyfikacjami, które dotyczyły 1) zmniejszenia liczby wiodących państw z czterech (Wielka Brytania, Francja, Niemcy i USA) do dwóch (Wielka Brytania i USA) lub nawet do jednego – (USA) oraz 2) przejścia od modelu uczenia się od innych do modelu nauczania innych.

Zakończenie

Opisane tradycje (realizmu, rewolucjonizmu i racjonalizmu) oferują różne sposoby rozumienia pedagogiki porównawczej o zasięgu międzynarodowym. Pedagogika porównawcza jawi się jednocześnie jako sposób rozumienia społeczeństwa międzynarodowego oraz jego polityki. Umieждународowanie edukacji, rosnący wpływ organizacji międzynarodowych i pozarządowych na zmiany w niej, szybka reakcja systemów narodowych na przemiany społeczne, dostęp do systemów edukacji, które przez długi czas pozostawały poza uwagą badaczy otwierają nowe perspektywy dla pedagogiki porównawczej. Te zmiany skłaniają komparatystów do przyjrzenia się różnym tendencjom, które rozwinęły się w ciągu ostatnich dwudziestu lat. Głównym wyzwaniem globalizacji jest badanie przedmiotów w zasięgu międzynarodowym z uwzględnieniem zasad polityki międzynarodowej. Wyjście poza ramy krajowe prowadzi do konfrontacji badaczy z kulturami, o których niewiele wiadomo. Porównanie jest spostrzegane jako narzędzie o podwójnej funkcji: 1) które tworzy nowy model edukacji; 2) które „przekazuje” państwom nie tylko rozwijającym się komunikat „dogonić” innych (Silova, Auld 2019). Porównywanie i ocenianie wiedzy uczniów przez organizacje międzynarodowe (PISA, TIMSS) kształtuje także politykę państwa. Edukacja jest mocno związana z polityką państwa, co znajduje swoje odzwierciedlenie w tematyce Światowego Kongresu Pedagogiki Porównawczej (World Council of Comparative Education Societies, WCCES): „Edukacja i sprawiedliwość społeczna” (Hawana, Kuba, 2001), „Życie razem: Edukacja i dialog międzykulturowy” (Sarajewo, Bośnia i Hercegowina, 2007), „Nowe czasy, nowe głosy” (Buenos Aires, Argentyna, 2013) (Bray i in., 2007); V Sympozjum „Przyszłość jest tu: Przekształcanie systemów edukacji w celu zapewnienia równych szans do edukacji wysokiej jakości” (Zoom, 2023) (5th WCCES Symposium 2022). Tematem XVIII Światowego Kongresu Pedagogiki Porównawczej, który się odbędzie w 2024 roku w USA będzie „Wspieranie włączającej ekologii wiedzy: edukacja na rzecz sprawiedliwej i zrównoważonej przyszłości” (New York, USA) (XVIII WCCES World Congress 2024).

Proces globalizacji gospodarczej i kulturowej powoduje wzrost wzajemnych powiązań między krajami, a międzynarodowe badania, projekty prezentują dane o systemach edukacji całego świata. Ponadto współpraca między państwami w dziedzinie edukacji ułatwia dostęp do nowych realiów edukacyjnych.

Bibliografia

- Beech J. (2006). *The Theme of Educational Transfer in Comparative Education: A View Over Time*, „Research in Comparative and International Education”. nr 1(1), s. 2-13. DOI 10.2304/rcie.2006.1.1.2.
- Bieleń S. (1986). *Brytyjska nauka o stosunkach międzynarodowych*. Warszawa: Centralny Ośrodek Metodyczny Studiów Nauk Politycznych.
- Bocharova O. (2021). *Pedagogika porównawcza w systemie współczesnej wiedzy naukowej*. „Forum Pedagogiczne”, nr 11(1), s. 195-209. <https://doi.org/10.21697/fp.2021.1.12>
- Bógdał-Brzezińska A. (2005). *Porządek międzynarodowy w dorobku angielskiej szkoły stosunków międzynarodowych (english school): Porządek międzynarodowy u progu XXI wieku. Wizje – koncepcje – paradygmaty*. Kuźniar R. (red.). Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, s. 297-312.
- Bray M., Adamson B., Mason M. (2007). *Comparative education research: Approaches and methods*. Dordrecht, Hong Kong: Springer, Comparative Education Research Centre, The University of Hong Kong.
- Carney S. (2010). *Reading the Global: Comparative Education at the end of an era*. W: *New Thinking in Comparative Education*. Larsen M. (red.). Rotterdam: Sense Publishers, s. 125-142.
- Cowen R. (2014). *Comparative Education: Stones, Silences, and Siren Songs*. „Comparative Education” nr 50 (1), s. 3-14, DOI 10.1080/03050068.2013.871834.
- Cowen R. (2009). *The Transfer, Translation and Transformation of Education Processes – and Their Shape-Shifting?* „Comparative Education”, nr 45 (3), s. 315-327. DOI 10.1080/03050060903184916.
- Elfert M. (2017). *UNESCO, the World Bank, and the Struggle Over Education for Development Through the Lens of the Faure*. Report and the Delors. L'Education en Débats: Analyse Comparée, nr 8, s. 5-21.
- Elfert M. (2019). *The OECD, American Power and the Rise of the 'Economics of Education' in the 1960s*. W: *The OECD's Historical Rise in Education*. Ydesen C. (red.). London: Palgrave Macmillan, s. 39-61.
- Kazamias A. (2001). *Re-inventing the Historical in Comparative Education: Reflections on a Protean Episteme by a Contemporary Player*. „Comparative Education”, nr 37 (4), s. 439-449. DOI 10.1080/03050060120091247.
- Klerides E. (2022). *Comparisons, Numbers and Nations: Exploring National Policy Responses to International Data via a Postfoundational Imagining of the Policymaker*. „Journal of Education Policy”, nr 37 (5), s. 762-780. DOI 10.1080/02680939.2021.1891293.
- Klerides E. (2023) *Comparative education and international relations*. „Comparative Education”, nr 116, s. 1-19, <https://doi.org/10.1080/03050068.2023.2216045>.
- Kukułka J. (2000). *Teoria stosunków międzynarodowych*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.

- Larsen M., Beech J. (2014). *Spatial Theorising in Comparative and International Education Research*. „Comparative Education Review”, nr 58(2), s. 191-214, DOI 0010-4086/2014/5802-0005.
- Lawn M. (2015). *The Idea of the Visiting Inquiry in Comparative Education: The 1903 Mosely Commission and the United States*, „European Education”, nr 47 (3), s. 215-225, DOI 10.1080/10564934.2015.1065395.
- Melosik Z. (1994). *Współczesne amerykańskie spory edukacyjne*. Poznań: Wydaw. Naukowe UAM.
- Nowakowska-Siuta R. (2014). *Pedagogika porównawcza. Problemy, stan badań i perspektywy rozwoju*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Nóvoa A., Yariv-Mashal T. (2003). *Comparative Research in Education: A Mode of Governance or a Historical Journey?* „Comparative Education”, nr 39 (4), s. 423-238, DOI 10.1080/0305006032000162002.
- Phillips D. (1989). *Neither a Borrower nor a Lender be? The Problems of Cross-National Attraction in Education*. „Comparative Education”, nr 25 (3), s. 267-274. DOI 10.1080/03.
- Silova I. (2012). *Contested Meanings of Educational Borrowing*. W: *Policy Borrowing and Lending in Education: World Yearbook of Education*. Steiner-Khamsi G., Waldow, F. (red.). London: Routledge, s. 229-245.
- Silova I., Auld E. (2019). *Banal Imperialism and International Education Performance Data: Breaching the World Order by Numbers*. „International Journal for the Historiography of Education”, nr 2, s. 274-278.
- Sobe N. (2017). *Travelling Researchers, Colonial Difference: Comparative Education in an age of Exploration*. „Compare”, nr 47 (3), s. 332-343, DOI 10.1080/03057925.2016.1273760.
- Steiner-Khamsi G. (2006). *The Development Turn in Comparative Education*. „European Education”, nr 38 (3), s. 19-47. DOI 10.2753/EUE1056-4934380302.
- Takayama K. (2018a). *The Constitution of East Asia as a Counter Reference Society Through PISA: A Postcolonial/de-Colonial Intervention*. „Globalisation, Societies and Education”, nr 16 (5), s. 609-623, DOI 10.1080/14767724.2018.1532282.
- Takayama K. (2018b). *Beyond Comforting Histories: The Colonial/Imperial Entanglements of the International Institute, Paul Monroe, and Isaac L. Kandel at Teachers College, Columbia University*. „Comparative Education Review”, nr 62 (4), s. 459-481, DOI 0010-4086/2018/6204-0027.
- Tanaka M. (2005). *The Cross-Cultural Transfer of Educational Concepts and Practices: A Comparative Study*. Oxford: Symposium.
- Tröhler D. (2023). *Comparative Education or Epistemological Power Games for World Domination*. „Comparative Education”, DOI 10.1080/03050068.2023.2185358.
- Tröhler D. (2013). *The OECD and Cold War Culture: Thinking Historically About PISA*. W: *PISA, Power and Policy: The Emergence of Global Educational Governance*. Meyer H.-D., Benavot A. (red.). Oxford: Symposium.
- Tröhler D. (2022). *From National Exceptionalism to National Imperialism: Changing Motives of Comparative Education*. „Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education”, nr 43 (3), s. 441-459. DOI 10.1080/01596306.2021.2011077.

- Waterkamp D. (2008). *The Section for International and Intercultural Comparative Education in the German Society of Education. W: Common Interests, Uncommon Goals – Histories of the World Council of Comparative Education Societies and its Members*. Masemann V., Bray M., Manzoni M. (red.). CERC and Springer, s. 139-154.
- Wight M. (1992). *International Theory: The Three Traditions*. New York: Holmes and Meier.
- Wolhuter C. (2015). Порівняльна педагогіка та міжнародна освіта: минуле, сьогодення, майбутній розвиток і значення цієї галузі науки (Comparative Pedagogy and International Education: Past, Present, Future Development, and Significance of this Scientific Field, „Український Педагогічний журнал” (“*Ukrainian Pedagogical Journal*”), nr 4, s. 82-95, dostępny na: <https://uej.undip.org.ua/index.php/journal/article/view/120/82> (otwarty 30.08.2023).
- 5th WCCES Symposium (2022), dostępny na: <https://www.theworldcouncil.net/5th-wcces-symposium-2022.html> (otwarty 31.06.2023)
- XVIII WCCES World Congress (2023). Dostępne na: <https://www.theworldcouncil.net/xviii-world-congress-2024.html> (otwarty 28.06.2023).

JOANNA CUKRAS-STELĄGOWSKA¹*Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu, Polska*

ORCID 0000-0003-0120-9693

ALINA SZWARC²*Uniwersytet w Białymstoku, Polska*

ORCID 0000-0002-3075-5872

Zgłoszono: 12.05.2023; zrecenzowano: 22.09.2023; zaakceptowano do druku: 04.10.2023

UNIwersYTET WObEC PROBLEMU RÓŻNORODNOŚCI KULTUrowEJ, MIGRACJI I UCHODŹSTWA – ANALIZA TREŚCI KSZTAŁCENIA NA KIERUNKU PEDAGOGIKA PRZEDSZKOLNA I WCZESNOSZKOLNA

THE APPROACH OF UNIVERSITY TOWARDS THE CULTURAL DIVERSITY, MIGRATION AND REFUGEES: ANALYSIS OF LEARNING PROGRAMMES OF PRESCHOOL AND EARLY SCHOOL EDUCATION

Abstract: This article deals with the problem of preparing future teachers to work with schoolchildren in a culturally diverse environment from the perspective of ministerial assumptions regarding the knowledge, skills, and competences of schoolchildren receiving preschool and early school education. The need for a scientific discussion about and reflection on this aspect of education results primarily from the authors' observations of problems occurring in education. Consequently, students have insufficient knowledge of the issues of migration and refugees. Therefore, the study critically analyzes the learning outcomes, as well

1 **Joanna Cukras-Stelągowska**, dr; adiunkt w Instytucie Nauk Pedagogicznych Wydziału Filozofii i Nauk Społecznych UMK w Toruniu. Z wykształcenia socjolog i antropolog. Interesuje się mniejszościami etnicznymi, procesem kształtowania tożsamości społeczno-kulturowej, małżeństwami mieszanymi wyznaniowo oraz edukacją międzykulturową. Adres email: joanstel@umk.pl.

2 **Alina Szwarz**, dr; adiunkt w Zakładzie Dydaktyki Ogólnej, Katedry Studiów Społecznych i Edukacyjnych Uniwersytetu w Białymstoku. Zainteresowania naukowe dotyczą współczesnej szkoły w kontekście zmian społecznych i kulturowych, zwłaszcza w zakresie polityki oświatowej, edukacji kulturowej i regionalnej. Główna działalność badawcza koncentruje się na problematyce przemian w procesie kształcenia, jego organizacji i nowoczesnym podejściu do treści kształcenia. Adres email: a.szwarz@uwb.edu.pl.

as available curricula and syllabi of classes in the field of preschool and early school education at Polish universities.

Keywords: cultural diversity, migrations, culturally different student, university, preschool and early school education, learning outcomes, syllabus

Streszczenie: W niniejszym artykule, przez pryzmat ministerialnych założeń dotyczących wiedzy, umiejętności, jak i kompetencji studentów edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej, zwrócono uwagę na problem przygotowania przyszłych nauczycieli do pracy z uczniem w środowisku zróżnicowanym kulturowo. Potrzeba naukowej dyskusji i refleksji nad problemem kształcenia w tym aspekcie wynika przede wszystkim z własnych obserwacji, związanych z dostrzegalnymi problemami w kształceniu akademickim, czego efektem jest zauważalna niewystarczająca wiedza studentów na temat zagadnienia migracji i uchodźstwa. Stąd, w opracowaniu poddano krytycznej analizie zarówno standard kształcenia nauczycieli, jak i plany, programy oraz dostępne sylabusy zajęć na kierunku pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna w polskich uniwersytetach.

Słowa kluczowe: różnorodność kulturowa, migracje, uczeń odmienny kulturowo, uniwersytet, pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna, efekty kształcenia, sylabus

Wprowadzenie, czyli próba diagnozy problemu

W ostatniej dekadzie nastąpiło wiele kluczowych zmian w życiu społeczno-kulturowym świata. Kryzys migracyjny, który rozpoczął się w 2015 roku, pandemia, wojna w Ukrainie, obnażyły wiele słabości i problemów, zwłaszcza odnoszących się do społecznych aspektów naszego życia. Odnosi się to, niestety, i do edukacji. Obecnie, według danych Systemu Informacji Oświatowej, w polskich szkołach i przedszkolach przebywa 187,9 tys. dzieci i młodzieży tylko z Ukrainy. Istnieje więc pilna potrzeba modyfikacji założeń i sposobu realizacji działań w obszarze oświaty. Dotyczy to już nie tylko konieczności odejścia od tradycyjnego modelu szkoły (zob. m. in.: Czerepaniak-Walczak 2018; Gołębniak 2021; Klus-Stańska 2018). Współcześni nauczyciele coraz częściej będą mieli do czynienia z wielokulturową klasą. Potrzebują oni szerszej niż dotychczas wiedzy (m. in. na temat krajów, z których pochodzą uczniowie), specjalnych umiejętności (np. nauka języka polskiego jako obcego), ale i wiele wrażliwości w rozpoznawaniu potrzeb czy udzielania pomocy w procesie adaptacji. To wymaga odpowiednich kompetencji (między)kulturowych. Rodzi się więc podstawowe pytanie: czy nasz system edukacji był/jest na to przygotowany? Pod wieloma względami, zwłaszcza dotyczącymi kompetencji nauczycieli, niestety nie (Christ, Gałka 2018; Dąbrowa, Markowska-Manista 2018). Polska szkoła nie jest otwarta na odmienność również pod względem kulturowym, czego doskonałym przykładem jest ostatnia podstawa programowa, w której problematykę różnorodności kulturowej (zwłaszcza w początkowych etapach edukacyjnych), potraktowano dość marginalnie (Grzybowski 2019; Szwarc 2021). Należy dodać, że sami nauczyciele nie oceniają wysoko swoich kompetencji i czują się słabo

przygotowani do pracy z uczniami–cudzoziemcami (Herudzińska 2018). Z kolei raport (Pyżalski, Łuczyńska, Kata, Plichta i Poleszak 2022, s. 14) wykazał, że „dla bardzo wielu nauczycieli/nauczycielek praca z uczniami z Ukrainy to pierwsze zawodowe doświadczenie pracy z uczniami/uczennicami z innych krajów/kultur lub też doświadczenie nowe (w sensie skali) ze względu na wcześniejsze niewielkie doświadczenie w tym zakresie”.

Obecność w polskich szkołach dużej liczby dzieci obcokrajowców wyznacza nowe zadania i wywołuje pytania o kierunek polityki oświatowej, adekwatny do współczesnych koncepcji między- i transkulturowości. W przypadku dzieci ukraińskich, w polskim systemie edukacyjnym realizowany jest raczej nurt asymilacyjny, zmierzający do szybkiego opanowania języka polskiego i dostosowania się do wymagań szkolnych (Grudzińska 2022). Skutkować to może utratą odrębności kulturowej dzieci przybyłych z Ukrainy. Powinno się zatem promować ideę integracji, polegającej na wymianie wartości kulturowych pomiędzy uchodźcami a społeczeństwem przyjmującym (Bobryk, Kochan 2022).

Praca nauczycieli w nowych warunkach kulturowych wymaga specyficznych kompetencji, które pozwolą na skuteczne i efektywne kierowanie procesem uczenia się i nauczania, ale i zapewnią wsparcie dzieciom w procesie integracji społecznej. Bardzo ważną kwestią jest więc samo przygotowanie nauczycieli do pracy z uczniem z doświadczeniem migracyjnym. Jest to szczególnie ważne w przypadku uczniów najmłodszych, wymaga bowiem umiejętności niesienia pomocy w różnych sytuacjach: traumy wojennej, tęsknoty za domem, ale i życia w zupełnie nowych warunkach. Z badań nad wrażliwością międzykulturową wśród polskich studentów wyłania się istotny postulat zwiększenia intensywności działań edukacyjnych zmierzających do pogłębienia kompetencji międzykulturowych. „Studia to ostatni etap, w którym w sposób arbitralny można zdecydować o przygotowaniu młodzieży do życia w zróżnicowanych kulturowo społeczeństwach” (Korczyński, Świdzińska 2017, s. 126).

Do pracy z dziećmi o odmiennych potrzebach kulturowych absolwenci edukacji początkowej potrzebują szerokich kompetencji międzykulturowych o charakterze merytorycznym, metodycznym i wychowawczym. Stąd, główne pytanie badawcze, jakie postawiłyśmy w artykule dotyczyło zakresu przygotowania przyszłych nauczycieli do pracy z dzieckiem ze środowisk migracyjnych. W tym celu, posługując się metodą analizy dokumentów, dokonaliśmy przeglądu standardu kształcenia, planów, programów i sylabusów zajęć na kierunku pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna w polskich uniwersytetach. W efekcie sformułowałyśmy rekomendacje zmian w treściach kształcenia, uwzględniające realne potrzeby młodych imigrantów oraz potencjalne trudności adaptacyjne.

Uczeń odmienny kulturowo w standardzie kształcenia nauczycieli

Z perspektywy kształcenia nauczycieli, kluczowe treści zawarte są w dokumentach wynikających z rozporządzeń Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego w sprawie standardu kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela (z dnia 25 lipca 2019 r. wraz z obwieszczeniem Ministra Edukacji i Nauki z dnia 6 kwietnia 2021). Już w ogólnych efektach kształcenia dokument ten zobowiązuje do realizacji ze studentami treści z zakresu edukacji międzykulturowej, ale i tematów związanych z problematyką dobrostanu dziecka. W zakresie umiejętności studenci powinni zostać przygotowani do tego, by „efektywnie pracować w środowiskach zróżnicowanych pod względem kulturowym oraz z dziećmi z doświadczeniem migracyjnym, w tym z dziećmi, dla których język polski jest drugim językiem, wykorzystując kompetencje międzykulturowe i glottodydaktyczne” (Dz. U. z 2021, poz. 890, Załącznik nr 2, s. 35). Od absolwentów oczekuje się, iż będą przygotowani do prowadzenia obserwacji, jak i analiz sytuacji pedagogicznych z wykorzystaniem wiedzy pedagogiczno-psychologicznej oraz organizowania środowiska uczenia się i nauczania, uwzględniając specyficzne potrzeby dzieci. Natomiast w obszarze kompetencji – do porozumiewania się z osobami pochodzącymi z różnych środowisk, do „rozpoznawania specyfiki środowiska lokalnego i regionalnego oraz ich wpływu na funkcjonowanie dzieci [...]” (Dz. U. z 2021, poz. 890, Załącznik nr 2, s. 36), a także do podejmowania współpracy na rzecz ich dobra. Przyszli nauczyciele powinni również posiadać kompetencje do kształtowania właściwych zachowań i postaw uczniów wobec świata kultur, kierując się w swojej pracy szacunkiem dla każdego człowieka.

W ramach przygotowania psychologiczno-pedagogicznego w zakresie podstaw działań pedagogicznych, studenci powinni znać i rozumieć terminy: wychowanie jako dialog, społeczeństwo wielokulturowe, dialog międzykulturowy. W grupie zajęć z zakresu pedagogiki przedszkolnej i wczesnoszkolnej, w efektach uwzględnia się specyfikę pracy z dziećmi z doświadczeniem migracyjnym. Natomiast w bloku zajęć psychologicznych przewiduje się obecność takich zagadnień jak: postawy, stereotypy, uprzedzenia, negocjacje i rozwiązywanie konfliktów, kształtowanie się postaw dzieci. Co ciekawe, w grupie zajęć związanych z nauką języków obcych, niewiele efektów dotyczy samej problematyki różnorodności kulturowej. W zakresie wiedzy odnoszą się one do społecznych i kulturowych aspektów nauczania języków obcych, a w przypadku kompetencji – wspierania właściwych postaw wobec innej kultury. Również w rozdziale dotyczącym integracji treści, bezpośrednich odwołań do problematyki wielokulturowości jest niewiele. Tylko w grupie języków obcych wiążą się z kulturą państw z danego obszaru językowego czy literaturą. W obszarze muzyki wskazuje się na znajomość źródeł kultury muzycznej, ich uwarunkowań kulturowych i społecznych. W kolejnej części dokumentu, dotyczącej wspierania rozwoju dzieci, podkreśla się konieczność znajomości zasad organizacji optymalnego środowiska edukacyjnego, uwzględnienia specyficznych potrzeb

poszczególnych dzieci oraz umiejętności wspierania adaptacji do uczenia się we wspólnocie. Oczekiwane kompetencje dotyczą wrażliwości etycznej, empatii, otwartości i przyjęcia odpowiedzialności za integralny rozwój podopiecznych i podejmowane działania pedagogiczne oraz gotowości do formowania wartościowych indywidualnie i społecznie zachowań i postaw, w tym wobec kultury. Natomiast w rozdziale dotyczącym podstaw dydaktyki nauczania zintegrowanego brak jest bezpośrednich odniesień do problematyki wielokulturowości. Podobnie jest w przypadku działu z zakresu metodyki, choć wyjątkiem jest tu edukacja techniczna.

W części określającej efekty z grupy specjalnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych dzieci i uczniów, w dziedzinie wiedzy, treści skoncentrowano wokół zagadnień dotyczących teorii i uwarunkowań tych potrzeb, jak i celów, zasad i form współpracy przedszkola i szkoły z rodzicami/opiekunami dzieci. Natomiast kształtowane umiejętności dotyczą rozpoznania specjalnych potrzeb dziecka, a także współpracy w tym zakresie z rodziną/opiekunami i środowiskiem społecznym, kompetencje zaś: przestrzegania zasad etycznego postępowania oraz przyjęcia współodpowiedzialności za proces wychowania i kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami. Z punktu widzenia problematyki wielokulturowości, istotne treści zawarte są w grupie efektów związanych z organizacją pracy przedszkola i szkoły z elementami prawa oświatowego i praw dziecka oraz kulturą przedszkola i szkoły. W zakresie wiedzy to znajomość praw dziecka, w obszarze umiejętności – rozwijanie u dzieci lub uczniów postawy wzajemnej troski, tolerancji, umiejętności negocjacyjnego rozwiązywania konfliktów i otwartości poznawczej. Kompetencje dotyczą okazywania empatii oraz rozwijania u dzieci tolerancji, szacunku do praw człowieka i podstawowych swobód. Natomiast w dziale praktyk zawodowych, zaledwie jeden efekt nawiązuje do pracy z dziećmi o różnorodnych potrzebach. Dotyczy on praktyki śródrocznej, w ramach której studenci kształtują umiejętność wyciągania wniosków z obserwacji zachowań podopiecznych w kontekście specjalnych potrzeb edukacyjnych.

Plany, programy i sylabusy kierunku Pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna

Analiza programów zajęć oraz sylabusów przeprowadzona w 2020 roku wykazała, że na kierunkach pedagogicznych w polskich uniwersytetach treści dotyczące różnorodności kulturowej zazwyczaj zamykają się w ramach jednego przedmiotu w całym cyklu kształcenia. Wyjątek stanowiły ośrodki, w których prowadzono zaawansowane badania nad wielokulturowością i dziedzictwem pogranicza kultur, z wyodrębnionymi modułami kształcenia pedagogów międzykulturowych (zespoły J. Nikitorowicza z Uniwersytetu w Białymstoku, T. Lewowickiego z Uniwersytetu Śląskiego oraz Z. Jasińskiego z Uniwersytetu Opolskiego). Programy kursów w świetle sylabusów zakładały realizację najważniejszych kwestii z zakresu międzykulturowości (główne pojęcia, orientacje i modele oraz projekty edukacji

międzykulturowej; wyzwania wielokulturowości; mniejszości narodowe i etniczne w Polsce; tożsamość społeczno-kulturowa; stereotypy; imigranci i uchodźcy; komunikacja i konflikty międzykulturowe). Większość przedmiotów kończyła się zaliczeniem w formie scenariuszy zajęć, co uznano za twórcze łączenie teorii z praktyką nauczycielską. Postulowano wówczas, aby studenci kierunków pedagogicznych mieli możliwość uczestnictwa w szerszej gamie zajęć z edukacji międzykulturowej, proponowano obok wiedzy merytorycznej włączenie warsztatów kompetencji międzykulturowych (Cukras-Stelągowska 2020).

W 2023 roku – w nowej, zdecydowanie trudniejszej sytuacji geopolitycznej i społeczno-edukacyjnej – uwagę skierowałyśmy na etap pedagogiki przedszkolnej i wczesnoszkolnej (obecnie stanowi on odrębny kierunek pięcioletnich studiów magisterskich). Przegląd dokumentów 18 publicznych uniwersytetów w Polsce ujawnił kilka tendencji, związanych nie tylko z jakością kształcenia nauczycieli, ale mających także wpływ na obecne i przyszłe relacje międzykulturowe.

Po pierwsze, efekty, do realizacji których zobowiązuje standard ministerialny, realizowane są w ramach dość różnorodnych przedmiotów akademickich. Najczęściej są to: *Edukacja międzykulturowa/wielokulturowa*, rzadziej: *Pedagogika międzykulturowa*, *Problemy edukacji międzykulturowej*, *Edukacja regionalna i międzykulturowa*, *Praca z dziećmi ze zróżnicowanych środowisk społecznych i kulturowych*, *Wielokulturowość w przedszkolu i klasach I-III*, *Komunikacja międzykulturowa*. Zajęcia te rozpoczynają się zazwyczaj dopiero w 9 lub 10 semestrze, realizowane są przeważnie w wymiarze 15 lub 30 godzin (w 3 programach studiów), w formie konwersatorium lub wykładu. Natomiast 2 programy uwzględniają 15 godzin ćwiczeń i 15 godzin wykładu. Jedynie w 2 ośrodkach uniwersyteckich studenci mają możliwość uczestnictwa w 2 przedmiotach o tej tematyce (Uniwersytet Jagielloński: *Edukacja międzykulturowa* – 45h, *Kompetencje międzykulturowe w pracy nauczyciela* – 30h; Uniwersytet Śląski w Cieszynie: *Edukacja regionalna i międzykulturowa* – 15h ćwiczeń i wykładu, *Etnopedagogika* – 15h wykładu), a nawet w trzech przedmiotach, co dotyczy Uniwersytetu w Białymstoku (*Pedagogika międzykulturowa* – 30h, *Podstawy komunikacji międzykulturowej* – 30h, *Adaptacja uczniów z doświadczeniem migracji* – 30h). Zaskakujące, iż w kilku szkołach nie odnalazłyśmy w ogóle takich przedmiotów. Można przypuszczać, a raczej mieć nadzieję, że pewne aspekty międzykulturowe omawiane są na innych przedmiotach, zajęciach fakultatywnych czy dodatkowych warsztatach. Zauważyć można również łączenie zagadnień międzykulturowych z regionalnymi w ramach jednego przedmiotu.

Po drugie, efekty realizacji powyższych zajęć, w odniesieniu do kierunkowych efektów kształcenia, w wielu przypadkach są mniej lub bardziej uszczegółowione. W dziedzinie wiedzy dotyczą najczęściej: znajomości podstawowych kategorii pojęciowych (m.in. głównych środowisk wychowawczych, w tym kulturowych, zagadnień związanych z pedagogiką i edukacją międzykulturową: kultura, wielokulturowość, międzykulturowość, dialog międzykulturowy, stereotypy, uprzedzenia, dyskryminacja), zasad pracy z dziećmi o odmiennych potrzebach ze względu

na pochodzenie kulturowe, ale i pogranicza kultur, praw dziecka, etnopedagogiki, komunikacji międzykulturowej. Wśród oczekiwanych umiejętności studentów, wskazuje się na krytyczną ocenę informacji dotyczących grup mniejszościowych obecnych w literaturze, wykorzystywanie wiedzy z zakresu różnych nauk do wspierania dzieci ze zróżnicowanych środowisk oraz umiejętność analizowania i interpretowania problemów, motywów i wzorów ludzkich zachowań. Podkreśla się umiejętność projektowania i prowadzenia zajęć, prezentowania kompetencji międzykulturowych pozwalających na skuteczną pracę oraz rozpoznawania potrzeb wychowanków należących do różnych kręgów etnicznych, narodowych, wyznaniowych, jak i dostrzegania i wykazywania wrażliwości na wszelkie odmienności. Natomiast wśród kompetencji przyszłych nauczycieli najczęściej wymienia się gotowość do porozumiewania się z osobami pochodzącymi z różnych środowisk oraz rozwiązywania ich problemów edukacyjnych, do dialogowego rozwiązywania konfliktów oraz tworzenia dobrej atmosfery dla komunikacji, nastawienie na elastyczny dobór metod, środków i poszukiwanie alternatywnych rozwiązań dydaktycznych dotyczących projektowania zajęć z edukacji międzykulturowej, rozwijanie otwartości i tolerancji wobec przedstawicieli odmiennych grup kulturowych, budowanie postaw tolerancji i szacunku wobec przejawów różnorodności oraz świadomości znaczenia i wpływu kultury na konstruowanie tożsamości kulturowej, rozpoznanie specyfiki środowiska lokalnego, a także podejmowanie współpracy na rzecz dobra innych. Akcentuje się również predyspozycje do działań etycznych, empatycznych, racjonalnych, otwartych i elastycznych. Zaskakujące jest to, iż bezpośrednie odniesienia do problematyki uchodźstwa czy migracji odnalazłyśmy tylko w dwóch szkołach wyższych i dwóch przedmiotach akademickich (*Kompetencje międzykulturowe* i *Adaptacja uczniów z doświadczeniem migracji*). W kontekście wiedzy, odnoszą się one do znajomości różnic kulturowych i specyfiki pracy w wielokulturowej klasie z uwzględnieniem informacji o osobach z doświadczeniem migracji lub uchodźstwa, jak i różnych typów migracji zagranicznych czy sytuacji edukacyjnej dzieci mających doświadczenie migracyjne. W zakresie umiejętności – to przygotowanie projektów międzykulturowych i dobieranie materiałów metodycznych oraz dokonywanie obserwacji i interpretacji potrzeb dzieci znajdujących się w sytuacji migracji. Kompetencje natomiast dotyczą komunikowania się i współpracy z tą grupą uczniów.

Po trzecie, analiza dostępnych sylabusów wskazuje, iż do najczęściej pojawiających się tematów zaliczyć należy (kolejność odpowiada częstotliwości występowania zagadnień):

- mniejszości etniczne i narodowe w Polsce (charakterystyka, tradycje, statystyki),
- tożsamość (tożsamość na pograniczu kultur, teorie i proces kształtowania, tożsamość kulturowa, międzykulturowa, regionalna, narodowa i europejska),
- idea pogranicza,

- różnorodność kulturowa i postawy wobec odmienności (stereotypy, uprzedzenia, tolerancja, ksenofobia, etnocentryzm),
- kompetencje międzykulturowe (istota, kształtowanie),
- organizacja pracy dydaktycznej i wychowawczej w wielokulturowej klasie, metodyka i projektowanie edukacji międzykulturowej,
- podstawowe pojęcia (m.in.: edukacja i pedagogika międzykulturowa, zróżnicowanie kulturowe, mniejszość narodowa i etniczna, społeczeństwo wielokulturowe, wielokulturowość i międzykulturowość, środowiska wychowawcze, migracje),
- zróżnicowanie kulturowe w Polsce,
- edukacja międzykulturowa i wielokulturowa (cele i założenia, regulacje prawne, dialog międzykulturowy, wymiary różnic międzykulturowych, prekursorzy),
- komunikacja międzykulturowa (specyfika, teorie, obszary, zasady, zaburzenia, bariery komunikacyjne, konflikt międzykulturowy, komunikacja z dzieckiem w sytuacji różnic kulturowych, religia i kultura jako komunikacja),
- nauczyciel, kompetencje nauczyciela (przygotowanie merytoryczne, umiejętności przydatne w pracy z dziećmi z doświadczeniem uchodźstwa i migracji, współpraca z innymi pedagogami, rodzicami, instytucjami).

W sylabusach mają miejsce pojedyncze tematy związane z prawami człowieka, społeczeństwem wielokulturowym, etnopedagogiką. Niestety, problematyka dotycząca uchodźstwa i migracji pojawia się sporadycznie. Tylko jeden przedmiot zawiera treści rozszerzone o zagadnienie migracji (i to w dużej mierze migracji powrotnych).

Po czwarte, w przeanalizowanych sylabusach w literaturze przedmiotu dominują prace: J. Nikitorowicza (2005, 2009), P. Grzybowskiego (2018), T. Lewowickiego i zespołu (2009, 2012). Pojawiają się także pozycje autorstwa M. Sobeckiego (2007), Z. Melosika (2007), E. Chromiec (2004), E. Ogrodzkiej-Mazur i in. (2019), a także zbiór bajek międzykulturowych opracowanych przez A. Młynarczuk-Sokołowską i in. (2011). W spisach znaleźć można także literaturę na temat stereotypów i uprzedzeń (Bokszański 1997; Weigl 1999), komunikacji międzykulturowej (Griffin 2003; Matsumoto, Juang 2007) oraz kompetencji międzykulturowych (Ogrodzka-Mazur 2007; Misiejuk, Świdzińska, Młynarczuk-Sokołowska 2016). Jedynie w trzech sylabusach pojawiają się prace związane bezpośrednio z uczniami-uchodźcami (m.in. Grzymała-Moszczyńska 2000; Białek 2015; Januszewska, Markowska-Manista 2017).

Wnioski i rekomendacje

Analiza dokumentów ujawniła brak jednolitej koncepcji w realizacji treści dotyczących różnorodności kulturowej. Zauważalna jest dowolność w samych nazwach przedmiotów akademickich, jak i w poszczególnych tematach i treściach zajęć. Analiza dostępnych sylabusów (ale również ich brak czy niekompletność)

wskazuje, iż w wielu uniwersytetach zajęcia dotyczące interesujących nas treści jeszcze się nie rozpoczęły. Jednakże i w tym aspekcie można dokonać pewnego uogólnienia. Przede wszystkim widoczne jest ograniczenie tematyki dotyczącej różnorodności kulturowej, migracji i uchodźstwa, najczęściej do wymiaru 15-30 godzin zajęć w całym cyklu kształcenia. Tym samym, dostrzegamy nienadążanie realizowanych treści za aktualnymi problemami, z jakimi zmagają się wszystkie podmioty środowiska szkolnego. Dodatkowo, przegląd programów i planów na kierunku praca socjalna, pozwolił nam na postawienie tezy o dostrzeżeniu problemu na tymże kierunku.

Pilnych zmian wymagają harmonogramy (plany), jak i programy studiów. Rekomendujemy wprowadzenie we wszystkich szkołach wyższych przedmiotów dotyczących zagadnienia różnorodności kulturowej (w wymiarze co najmniej 30 godzin) oraz uwzględnienie w efektach kształcenia treści uchodźczych (najlepiej w formie bloku tematycznego). Efekty powinny odnosić się do wiedzy dotyczącej współczesnych migracji (kierunki, przyczyny, typologia, potrzeby edukacyjne uczniów), problemu uchodźstwa, kultur krajów migrantów, procesu akulturacji, jak i specyfiki procesu adaptacyjnego uczniów cudzoziemskich, prawnych aspektów kształcenia cudzoziemców, zadań asystentów kulturowych. W zakresie umiejętności należy wyeksponować diagnozowanie potrzeb uczniów ze środowiska migracyjnego, rozpoznawanie, jak i radzenie sobie z sytuacjami związanymi z traumą wojenną oraz umiejętność nauczania języka polskiego jako obcego. Natomiast w zakresie kompetencji nie można zapomnieć o gotowości do zapewnienia uczniom wsparcia emocjonalnego i psychologicznego.

Koniecznym jest dalsze edukowanie studentów pedagogiki przedszkolnej i wczesnoszkolnej w celu zwiększenia świadomości pracy z klasą wielokulturową. Istotne jest, aby w trakcie studiów mieli oni możliwość udziału w warsztatach umiejętności międzykulturowych, umożliwiających zdobywanie kompetencji „miękkich”. To od odpowiedniego przygotowania młodych, wrażliwych na odmienność kulturową nauczycieli zależy jak będzie wyglądała „edukacji dla lepszego jutra, dla pokoju” (Błęszyńska 2017).

Zwracamy również uwagę na dostosowanie kształcenia nauczycieli do bieżącej sytuacji i innych nieprzewidywalnych wydarzeń międzynarodowych, kryzysów migracyjnych. Obecnie wielu pedagogów nie ma świadomości i wystarczających narzędzi do podejmowania działań sprzyjających adaptacji do nowego środowiska społecznego, a to z kolei powoduje niedostatki pożądanych kompetencji u uczniów (Badowska 2018). Niezwykle ważne jest zatem objęcie jak najszerszej grupy nauczycieli szkoleniami z zakresu edukacji międzykulturowej. Pewne kroki w tym kierunku już zostały podjęte. Minister Edukacji i Nauki poszerzył zakres ustalonych na rok szkolny 2021/2022 kierunków polityki oświatowej państwa o „Doskonalenie kompetencji nauczycieli w pracy z uczniem z doświadczeniem migracyjnym, w tym w zakresie nauczania języka polskiego, jako języka obcego”. Wśród podstawowych kierunków realizacji polityki oświatowej znalazło się „Doskonalenie kompetencji

nauczycieli do pracy z uczniami przybyłymi z zagranicy, w szczególności z Ukrainy, adekwatnie do zaistniałych potrzeb oraz kompetencji nauczycieli nowych przedmiotów wprowadzonych do podstawy programowej” (Starzewski 2022).

Uniwersytety potrzebują kompleksowych i rzetelnych zajęć dotyczących wielokulturowości w polskich szkołach, dostarczających wiedzy o historii stosunków międzyetnicznych. W obecnej sytuacji migracyjnej konieczne stają się programy rozwiązujące potencjalne konflikty. Z uwagi na trudną historię relacji polsko-ukraińskich, te kwestie w ostatnim czasie ożywają w debacie publicznej, podtrzymując negatywne stereotypy i uprzedzenia. Na ten problem zwracają także uwagę między innymi autorzy rekomendacji systemowych dotyczących integracji dzieci-uchodźców z Ukrainy (Maggio i in. 2022). Takie wielokierunkowe działania pozwolą lepiej przygotować się na kolejne spotkania międzykulturowe w heterogenicznych przestrzeniach edukacyjnych.

Bibliografia

- Badowska M. (2018). *Kompetencje społeczne i międzykulturowe nauczycieli i pedagogów w świetle badań własnych*. „Kultura i Edukacja”, nr 3, s. 184-200.
- Białek K. red. (2015). *Międzykulturowość w szkole. Poradnik dla nauczycieli i specjalistów*. Warszawa: Wydawnictwo ORE.
- Błęszyńska K. (2017). *Edukacja międzykulturowa jako czynnik rozwoju kultury pokoju*. Gdańsk: Wydawnictwo Naukowe Katedra.
- Bobryk A., Kochan I. (2022). *Between integration and assimilation. Ukrainian students in Polish schools*, „Studia z Teorii Wychowania”, nr 4 (41), s. 291-304.
- Bokszański Z. (1997). *Stereotypy a kultura*, Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Christ M., Gałka J. (2018). *Wyniki badań własnych dotyczących realizacji edukacji międzykulturowej w pracy z dziećmi w wieku przedszkolnym*. „Podstawy Edukacji: Podejście interdyscyplinarne”, nr 11, s.133-146.
- Chromiec E. (2004). *Dziecko wobec odmienności kulturowej*, Gdańsk: GWP.
- Cukras-Stelągowska J. (2020). *Edukacja międzykulturowa na poziomie uniwersyteckim w Polsce w kontekście nabywania nowych kompetencji przez młodzież*. „Edukacja Międzykulturowa”, nr 13, s. 295-300.
- Czerepaniak-Walczak M. (2018). *Proces emancypacji kultury szkoły*. Warszawa: Wolters Kluwer.
- Dąbrowa E., Markowska-Manista U. (2018). *Przygotowanie nauczycieli i pedagogów w zakresie edukacji międzykulturowej – prezentacja projektu badawczego*. „Edukacja Międzykulturowa”, nr 1 (8), s. 169-184.
- Gołębniak B.D. (2021). *Ekspansja uczenia się? Co z nauczaniem?* Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Griffin E. (2003). *Podstawy komunikacji społecznej*, Gdańsk: GWP.

- Grudzińska Z., *Jaka powinna być polityka edukacyjna wobec uchodźców z Ukrainy?*, <https://www.batory.org.pl/publikacja/jaka-powinna-byc-polityka-edukacyjna-wobec-uchodzcow-z-ukrainy/> (otwarty 24.04.23).
- Grzybowski P.P. (2019). *Lektury do edukacji międzykulturowej dla dzieci. Przewodnik bibliograficzny*. W: Szuścik U., Ogrodzka-Mazur E., Minczanowska A. (red.). *Edukacja małego dziecka. Konteksty społeczne i kulturowe*. Tom 14. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Grzybowski P.P., Idzikowski G. (2018). *Inni, Obcy – ale Swoi. O edukacji międzykulturowej i wspólnocie w szkole integracyjnej*. Bydgoszcz: Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego.
- Grzymała-Moszczyńska H. (2000). *Uchodźcy. Podręcznik dla osób pracujących z uchodźcami*. Kraków: Wydawnictwo Nomos.
- Herudzińska M. (2018). *Dzieci cudzoziemskie w polskiej szkole. Portret(y), wyzwania i problemy*. „Wychowanie w Rodzinie”, t. XVII (1), 187-209.
- Januszewska E., Markowska-Manista U. (2017). *Dziecko „inne” kulturowo w Polsce. Z badań nad edukacją szkolną*. Warszawa: Wyd. APS.
- Klus-Stańska D. (2018). *Paradygmaty dydaktyki. Myśleć teorią o praktyce*. Warszawa: PWN.
- Korczyński M., Świdzińska A. (2017). *Wrażliwość międzykulturowa studentów z pogranicza polsko-ukraińskiego*. „Edukacja Międzykulturowa”, nr 1 (6), s. 113-129.
- Lewowicki T., Suchodolska J. red. (2012). *Dzieci w procesie kształtowania postaw kulturowych. Przewodnik po ścieżkach edukacji regionalnej, wielo- i międzykulturowej: materiały dla nauczycieli gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Lewowicki T., Szczurek-Boruta A., Grabowska B. (red.). (2009). *Společne uwarunkowania edukacji międzykulturowej. Problemy praktyki oświatowej*. Cieszyn–Warszawa–Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Maggio A., Jacyna M., Kolasiński T., Kotrych Z., Owczarek A., Pujszo P., Stolarski P., Stysło M., Witkowska J., Żurawska W. (2022). *Rekomendacje systemowe dotyczące integracji dzieci-uchodźców z Ukrainy*, https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:CpWuDEzqRUKJ:https://transatlanticforum.org/wp-content/uploads/2022/03/TLFL-Raport-o-integracji-dzieci-z-Ukariny_web.pdf&cd=6&hl=pl&ct=clnk&gl=pl (otwarty 24.04.23).
- Matsumoto D., Juang L. (2007). *Psychologia międzykulturowa*, Gdańsk: GWP.
- Melosik Z. (2007). *Teoria i praktyka edukacji wielokulturowej*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Misiejuk D., Świdzińska A., Młynarczuk-Sokołowska A. (2016). *Kompetencje międzykulturowe. Materiały edukacyjne dla rad pedagogicznych*. Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji.
- Młynarczuk-Sokołowska A., Potoniec K., Szostak-Król K. (2011). *Przygody Innego. Bajki w edukacji międzykulturowej*. Białystok, dostępne na stronie: http://www.platforma-kultury.pl/files/2012-08-01/Przygody_Innego_Bajki_w_edukacji_miedzykulturowej.pdf (otwarty 24.04.23).

- Nikitorowicz J. (2005). *Kreowanie tożsamości dziecka. Wyzwania edukacji międzykulturowej*. Gdańsk: GWP.
- Nikitorowicz J. (2009). *Edukacja regionalna i międzykulturowa*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie i Profesjonalne.
- Obwieszczenie Ministra Edukacji i Nauki z dnia 6 kwietnia 2021 w sprawie ogłoszenia jednolitego tekstu rozporządzenia Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego w sprawie standardu kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela, Dz. U. z 2021, poz. 890; Załącznik nr 2.
- Ogrodzka-Mazur E. (2007). *Kompetencja aksjologiczna dzieci w młodszy wieku szkolnym. Studium porównawcze środowisk zróżnicowanych kulturowo*. Katowice: US.
- Ogrodzka-Mazur E., Szuścik U., Szafrńska A. (red.). (2019). *Edukacja małego dziecka, t. 14: Konteksty społeczne i międzykulturowe*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Pyrzalski J., Łuczyńska A., Kata G., Plichta P., Poleszak W. *Raport z badania*. Warszawa: Fundacja Szkoła z klasą. https://www.researchgate.net/publication/363535374_Pyzalski_J_i_in_2022_Razem_w_klasie_Dzieci_z_Ukrainy_w_polskich_szkolach_Potencjaly_i_wyzwania_w_budowaniu_wielokulturowej_szkoly_w_konteks-cie_wojny_w_Ukrainie_wedlug_nauczycieli_i_nauczycielek_Raport (otwarty 24.04.23).
- Sobecki M. (2007). *Kultura symboliczna a tożsamość*. Białystok: Wydawnictwo Trans Humana.
- Starzewski Ł. (2022). *Problemy edukacji dzieci i młodzieży z Ukrainy – rekomendacje RPO. Odpowiedź MEiN*. <https://bip.brpo.gov.pl/pl/content/rpo-edukacja-ukraina-dzieci-rekomendacje-mein-odpowiedz> (otwarty 24.04.23).
- Szwarc A. (2021). *Treści (między)kulturowe w procesie kształcenia przedszkola i edukacji wczesnoszkolnej – na podstawie analizy aktualnych podstaw programowych*. „Edukacja Międzykulturowa”, nr 2, s. 379-393.
- Weigl B. (1999). *Stereotypy i uprzedzenia etniczne u dzieci i młodzieży*, Warszawa: Wydawnictwo Instytutu Psychologii PAN.

ADAM SOLAK¹*Akademia Pedagogiki Specjalnej im. M. Grzegorzewskiej w Warszawie, Polska*

ORCID 0000-0001-9472-4795

Zgłoszono: 14.06.2023; recenzowano: 19.09.2023; zaakceptowano do druku: 21.09.2023

PRACA LUDZKA JAKO WARTOŚĆ MORALNA

HUMAN WORK AS A MORAL VALUE

Abstract: The contemporary intensified scientific discourses on human work outline mental and practical horizons in its most important individual, social, and international issues. It is these scientific discourses that, at the very least, contribute to organizing the broadly understood structure of human work and filling it with creative content. This article provides an impetus to re-read work as a moral value, since in theoretical discourse this aspect currently seems to be treated as an abandoned pedagogical category.

Keywords: human work, axiology, morality, humanity, upbringing

Streszczenie: Współczesne wzmożone dyskursy naukowe dotyczące pracy ludzkiej nakreślają myślowe i praktyczne horyzonty w jej najważniejszych kwestiach jednostkowych, społecznych i międzynarodowych. To owe dyskursy naukowe, dają przynajmniej przyczynek do porządkowania szeroko rozumianej struktury pracy ludzkiej i wypełnia ją twórczą treścią. Niniejszy artykuł daje impuls, by na nowo odczytać pracę jako wartość moralną. Wynika to z faktu, że praca jako wartość moralna w dyskursie teoretycznym wydaje się być traktowana jako zaniechana współcześnie kategoria pedagogiczna.

Słowa kluczowe: praca ludzka, aksjologia, moralność, człowieczeństwo, wychowanie

Wprowadzenie

Wartościowanie pracy jest zjawiskiem mającym miejsce od zarania dziejów. Jednakże na przestrzeni lat proces ten ulegał znaczącym modyfikacjom i przeobrażeniom, także w stosunku do wybranych grup pracowniczych, co było wynikiem

¹ Adam Solak, dr hab., profesor w Katedrze Pedagogiki Pracy i Andragogiki w Akademii Pedagogiki Specjalnej im. M. Grzegorzewskiej w Warszawie, pedagog, teolog. Adres e-mail: asolak@aps.edu.pl.

oddziaływania wielu różnego rodzaju czynników, dlatego kwestią znaczącą jest przyjrzenie się terminowi pracy w kategorii wartości w dobie nowoczesności, odnosząc ją do perspektywy pedagogiki aksjologicznej.

Praca ludzka jest pojęciem niezwykle obszernym oraz definiowanym na różne sposoby, gdyż swym zasięgiem obejmuje wiele dziedzin życia człowieka, stanowiąc jednocześnie jego kluczowy element. W decydujący sposób oddziałuje na osobowość jednostki, jej system wartości, motywację, aspiracje, czy postawy. Ponadto determinuje również całokształt życia społecznego, a także stanowi jedno z głównych źródeł postępu cywilizacyjnego. Niewątpliwie jest to również czynnik powodujący zróżnicowanie społeczne, ponieważ na podziale pracy opiera się działalność wszelkich instytucji funkcjonujących w ramach społeczeństwa, począwszy od rodzin, szkół, kościoła, armii, a kończąc na aparacie administracji państwowej (Domański 2004). Aksjologiczny wymiar pracy sprowadza się do tego, że każdy człowiek jest w sposób integralny związany z pewnymi wartościami, posiada możliwość dokonywania wyboru, które z nich chce przyjąć, a następnie urzeczywistniać w swym postępowaniu lub odrzucać ze względu na ich niezgodność z jego hierarchią wartości. Natomiast praca jest pewnego rodzaju płaszczyzną, na której wartości mogą być urzeczywistniane. Ponadto sama w sobie jest wartością (tzw. wartością autoteliczną) oraz stanowi źródło innych wartości (Oleksi 2012). Problem ten jest zawsze aktualny ze względu na swój uniwersalny i ponadczasowy charakter.

Wartościowanie pracy ludzkiej

Problematyka pracy ludzkiej zajmuje ponadczasowe miejsce we współczesnej myśli pedagogicznej. Jednym z aspektów w jakim jest ona rozpatrywana niewątpliwie jest aspekt moralny związany z postrzeganiem działalności pracowniczej człowieka jako wartości głębszej, związanej z podmiotowością pracownika oraz z niezbywalną godnością jego osoby. Należy zauważyć, iż wartościowanie pracy w szeroko pojmowanych kategoriach moralnych istnieje od wieków. Od dawna ma miejsce postrzeganie wartości moralnych jako takich, które łączą się z obowiązkami oraz powinnością człowieka wobec samego siebie i całego społeczeństwa. Problem ten zdecydowanie wiąże się z pojęciem samej moralności, któremu zarówno w różnych dyscyplinach nauk, jak i w języku potocznym przypisuje się rozmaite treści oraz niejednakowy zakres (Mariański 2004). Można wyróżnić węższą oraz szerszą definicję tego terminu. W myśl pierwszej słowo to oznacza „zbiór norm postępowania określonego rodzaju lub samo postępowanie – społeczne, bądź jednostkowe (zgodne z owymi normami), albo jedno i drugie” (Mariański 2004). Natomiast szersze objaśnienie znaczenia tego pojęcia wyróżnia pewne następujące elementy składowe, z których każdy z osobna stanowi swoistą definicję. Zatem możemy wyróżnić określenia przedstawiające moralność jako:

- zbiór obyczajów jednostki, bądź całego społeczeństwa zarówno o charakterze dodatnim (równoznacznym z czynieniem dobra), jak i ujemnym (kojarzonym ze złym, niewłaściwym postępowaniem);
- normy i zasady wygłaszane przez pewien system etyczny;
- charakterystyczny przymiot postępowania i zachowań człowieka;
- określone dobro idealne mające pozytywny wpływ na osobę ludzką;
- zbiór obyczajów albo zasad etycznych, które odnoszą się do różnych sfer działania człowieka;
- moralność jako jeden z wyznaczników wolności (Marianński 2004).

Pojęcie to jest w sposób wyraźny powiązane z określeniem pracy ludzkiej jako wartości moralnej i stanowi swego rodzaju podstawę dla tworzenia takiej kategorii pracy. Zdaniem Jana Pawła II wartość moralna pracy jest szczególnie widoczna, gdyż człowiek pracujący może się rozwijać, dojrzewa do poznawania szeroko pojmowanej prawdy oraz dobra, nabiera poczucia odpowiedzialności za własne czyny, zaś jego uczestnictwo w szerzeniu dobra jest wysoce zintensyfikowane (Jan Paweł II 1992). Oznacza to, że jednostka podejmująca pracę w pełni realizuje swą moralność, podmiotowość, a także urzeczywistnia własne człowieczeństwo.

Należy zauważyć, iż nie ma możliwości rozpatrywania stosunku człowieka do pracy przy jednoczesnym pomijaniu różnego rodzaju problemów oraz wyzwań współczesnego świata o charakterze moralno-wychowawczym (Solak 2005). Istnieje nierozzerwalny związek między wartością moralną pracy a wychowaniem przez pracę oraz do pracy, którego forma w obecnych czasach stanowi wynik szeroko rozumianych przemian cywilizacyjnych powodujących szereg nieustannych oraz niezwykle dynamicznych zmian rozwojowych, będących wynikiem m.in.: postępu w dziedzinie technologii, złożoności procesów technologicznych, masowej produkcji i konsumpcji, jak również szerzącej się globalizacji. Taki stan rzeczy powoduje, iż człowiek musi wykształcać w sobie nowe właściwości moralne po to, by móc poradzić sobie w zmiennym środowisku pracy.

We wskazanych powyżej warunkach praca w sposób szczególny powinna akcentować następujące wartości moralne: człowieczeństwo, szczęście, godność, podmiotowość oraz wolność człowieka, jak również rozwój osobowości ludzkiej (Michalik 1974). Oznacza to, że współczesny charakter pracy stanowi swego rodzaju wyzwanie dla zapewnienia moralności w środowisku pracowniczym. Ponadto moralny wymiar pracy wraz z upływem czasu nabiera coraz większego znaczenia ze względu na fakt, iż zdobycie i utrzymanie satysfakcjonującej pracy, czyli takiej, która umożliwi samorealizację oraz ogólne zadowolenie pracownika wiąże się z coraz większymi trudnościami, z jakimi muszą zmierzyć się poszczególne osoby przejawiające aktywność o charakterze zawodowym (Jakimiuk 2019).

Moralność w kontekście działalności pracowniczej

Słusznym jest wskazanie, iż moralną problematykę pracy można rozpatrywać na trzech płaszczyznach, które razem stanowią nierozzerwalny związek. Są to:

- płaszczyzna aksjologiczna wskazująca na moralną wartość pracy dzięki uwzględnieniu jej miejsca w szeroko pojmowanej strukturze, bądź hierarchii wartości powszechnie uznawanej społecznie oraz polegająca na zwracaniu uwagi na wzajemne relacje między pracą, a szczęściem, rozwojem osobowości człowieka, jego godności, jak również sensem jego życia;
- płaszczyzna wychowania przez pracę, która odnosi się do wychowawczych funkcji pracy oraz związanego z nią środowiska, a co za tym idzie jego wpływu na postawy, poglądy, zachowania człowieka oraz uznawany i ceniony przez niego system wartości;
- płaszczyzna subiektywnego stosunku człowieka do wykonywanej pracy, która opiera się na zdolności do dokonywania wartościowania moralnego stanowiącego naturalny i podstawowy element życia społeczno-moralnego jednostki (Michalik 1974).

Wskazane powyżej trzy płaszczyzny rozpatrywania problematyki związanej z pracą w sposób niezwykle przejrzysty ukazują znaczenie moralności dla wszelkiego rodzaju działalności pracowniczej, jednocześnie nadając pracy wartość moralną.

Ponadto „produkcyjna praca człowieka stanowi czynnik człowiekotwórczy, gdyż stanowi o jego wartości moralnej, wielkości oraz godności” (Michalik 1974). Dzieje się tak, ponieważ ludzie dzięki podejmowanej działalności pracowniczej zwiększają znacząco zakres swej wolności, samodzielności, panowania nad otaczającym ich światem przyrody, a jednocześnie doskonalą samych siebie. W związku z tym niewątpliwie można określić człowieka mianem twórcy rzeczywistości, kultury oraz cywilizacji, która powinna służyć zaspokajaniu jego potrzeb i dążeń do szczęśliwego życia na satysfakcjonującym poziomie. Praca zaś stanowi dla niego źródło satysfakcji, poczucia spełnienia, jak również nadaje wartość i sens ludzkiej egzystencji, której moralny wymiar jest ściśle powiązany z fundamentalnymi wartościami humanistycznymi. W takim rozumieniu człowiek to istota moralna charakteryzująca się bogactwem możliwości i potrzeb, posiadająca niezbywalną godność, wolność i nade wszystko stanowiącą dobro naczelne, nadrzędne, które w procesie pracy powinno być cenione w najwyższym stopniu. Podobnie P. Prüfer zwraca uwagę na szczególnie istniejący między pracą a najważniejszą cechą ludzką, jaką jest godność. Autor zauważa, że jest ona niepodważalnie przypisywana każdej jednostce, lecz w dużej mierze wyłania się z doświadczenia życiowego, zaś wszelkiego rodzaju deficyty (takie jak np. niepełnosprawność) powodują, iż jest ona uświadamiana w jeszcze większym, bardziej zintensyfikowanym stopniu (Prüfer 2018). Ponadto należy wskazać, że godność występuje zarówno w postaci dynamicznej, jak i statycznej, a więc może być rozpatrywana w obu tych wymiarach.

Wartość ta zyskuje ogromne znaczenie zwłaszcza w kontekście wykonywanej przez człowieka pracy, co świadczy również o jego podmiotowości (Prüfer 2018). Zatem należy stwierdzić, iż praca jako wartość moralna to jeden z wyznaczników człowieczeństwa, który przesądza o wartości człowieka nie tylko w środowisku pracowniczym, lecz podczas ogółu ludzkiej egzystencji, a także mający wymiar godnościowy, podmiotowy, gdyż to człowiek jest sprawcą, podmiotem i autorem pracy, który panuje nad jej przebiegiem oraz efektami będącymi jej wynikiem (Solak 2005).

Ludzka egzystencja od wieków powiązana jest z poszukiwaniem sensu istnienia, którego poczucie braku zdaje się stanowić coraz bardziej zauważalny problem w czasach współczesnych (Mitkiewicz 2015). Niewątpliwie jego odkrywanie i uświadamianie sobie ułatwia podejmowana przez człowieka praca, pozwalająca nie tylko na przetrwanie i zapewniająca środki do życia, lecz także przyczyniająca się do odkrywania własnej tożsamości, kształtowania osobowości, postaw, poglądów i wiedzy na temat samego siebie, a co za tym idzie, nadająca sens i wartość istnieniu człowieka. Bogactwo owego sensu zawartego w pracy przejawia w jej wielorakich oddziaływaniach na jednostkę, jak również w wynikającym z niej podwójnym dobru, ponieważ stanowi ona zarówno wartość samą w sobie, jak i wartość narzędzia. Oba te wymiary niewątpliwie powodują sensowność ludzkiego życia, a także kształtują losy jednostek i całych społeczeństw. Oznacza to, że praca stanowi wartość moralną, lecz jest również silnie skorelowana z szeroko pojmowanymi więzami społecznymi. Zatem można sformułować twierdzenie, iż wszystkie, bądź przynajmniej większość działań podejmowanych i wykonywanych przez człowieka w przestrzeni społecznej posiada wymiar moralny, będący przejawem jego człowieczeństwa (Prüfer 2018).

Społeczne, filozoficzne, prawne i subiektywne konotacje pracy ludzkiej jako wartości moralnej

Warto także zastanowić się na tym, co teoretycznie i praktycznie oznacza stwierdzenie, iż praca to wartość społeczno-moralna. Problem ten można rozpatrywać biorąc pod uwagę kilka dopełniających się wzajemnie znaczeń. Dlatego należy wyróżnić cztery aspekty odnoszące się do tego twierdzenia.

Pierwszym z nich jest postrzeganie pracy jako wartości nie tylko w kategoriach powinności, bądź konieczności, lecz także jako potrzeby ludzkiej o charakterze psychicznym oraz fizycznym (Michalik 1974). Takie ujęcie jest punktem wyjścia dla dwóch przeciwstawnych koncepcji. Jedna postrzega pracę instrumentalnie, nadając jej służebny charakter, a co za tym idzie skupia się przede wszystkim na wytworach powstających w procesie pracy, służących zaspokajaniu różnego rodzaju potrzeb ludzkich. Zatem w tym ujęciu wartość pracy sprowadza się do jej materialnych efektów oraz przeliczania ich w kategoriach zysku. Z kolei druga koncepcja uznaje pracę za wartość autoteliczną (samą w sobie), a więc taką, która

jest ściśle związana z postrzeganiem osoby ludzkiej jako wartości naczelnej, jak również z innymi wartościami w życiu człowieka, takimi jak: jego godność, wolność, człowieczeństwo, poczucie szczęścia oraz satysfakcji (Michalik 1974). Praca jako wartość moralna pozostaje w specyficznej, szczególnej relacji z uprzednio wymienionymi wartościami. Można dzielić je na następcze (czyli takie, które w każdym przypadku stanowią skutek, konsekwencję, bądź efekt określonego działania i ujawniają się w określonych, sprzyjających ku temu warunkach) oraz sprawcze (czyli występujące samoistnie, nie opierające się na fundamencie zbudowanym z innych wartości, ponieważ same stanowią tego typu podłoże i niejako przyczyniają się do tworzenia takich wartości) (Michalik 1974).

Drugim aspektem objaśniającym powyższe stwierdzenie, iż praca stanowi wartość moralną jest analiza filozoficzno-moralnego problemu dotyczącego sensu ludzkiej egzystencji, istnienia człowieka w świecie oraz wartości jego życia, która znajduje swój wyraz zarówno w pracy, jak i w jej wszelkiego rodzaju wytworach. Dzięki podejmowaniu działań pracowniczych człowiek pozostawia po sobie trwałe „ślady” w społeczeństwie, który jest jednym z kryteriów stosowanym podczas wartościowania życia jednostki oraz całej ludzkiej społeczności w kategorii jej potrzeb oraz celów, do których realizacji nieustannie zmierza. Należy szczególnie podkreślić fakt, iż egzystencja człowieka niewątpliwie jest wartością pierwotną, która umożliwia tworzenie się wszystkich innych wartości. Choć jest ona oceniana niezwykle różnorodnie, co jest zależne od licznych czynników, bez względu na to, czy uzna się ją za wartościową, bądź niewartościową – zawsze stanowi ona fundament wszystkich innych wartości. Podobnie można określić swoistość pracy, która również współwarunkuje ludzką egzystencję (Michalik 1974). Zatem praca wykonywana przez ludzi od wieków stanowi wartość moralną, ponieważ pozwala na urzeczywistnianie się człowieczeństwa, a także stanowi nieodzowny element życia każdego człowieka, konieczny dla utrzymania własnej egzystencji, jego naturalnego, harmonijnego rozwoju oraz funkcjonowania w świecie.

Trzecim argumentem potwierdzającym istnienie pracy jako wartości moralnej jest nawiązanie do elementarnego prawa każdego człowieka do pracy, które jest równie oczywiste i fundamentalne niczym prawo do poszanowania ludzkiej godności, do życia, ponieważ praca niewątpliwie stanowi niezwykle istotny element ludzkiej egzystencji (Michalik 1974). Skodyfikowanie prawa do pracy potwierdziło jej ogromne znaczenie, a także podkreśliło jej moralny wydźwięk. Ponadto prawo do pracy odnosi się do całości życiowych potrzeb człowieka. Nie ogranicza się jedynie do zaspakajania tych materialnych, związanych z możliwością przeżycia, pozwalających na życie w dobrobycie i na wysokim poziomie, lecz także jest zgodne z wewnętrznymi potrzebami, jak również szeroko pojmowanymi zainteresowaniami jednostki, odpowiada posiadanym przez nią kwalifikacjom i umożliwia jej ogólny, całościowy rozwój (Michalik 1974). Zatem należy wyraźnie wskazać na fakt, iż prawne potwierdzenie znaczenia pracy przyczyniło się do uznania prawdziwości twierdzenia, że niewątpliwie stanowi ona wartość moralną.

Czwarty, a zarazem ostatni argument odnoszący się do pracy jako wartości moralnej sprowadza się do pewnego aspektu, w którym ujawnia się subiektywny stosunek jednostki do czynności pracowniczych związany z wewnętrzną wizją pracy, którą posiada każdy człowiek, z rozumieniem jej jako wartości, z odczuwaniem potrzeby podejmowania pracy, jak również uczciwego, sumiennego i rzetelnego jej traktowania oraz wykonywania. Wymienione powyżej czynniki niewątpliwie ujawniają się w określonych warunkach środowiska pracy i stanowią rezultat przyjęcia pewnego modelu teoretyczno-moralnego. Wskazana argumentacja oznacza, iż postrzeganie pracy jako wartości moralnej w dużej mierze wynika z jej subiektywnej oceny dokonywanej przez każdego człowieka w zależności od jego poglądów, potrzeb, systemu wartości i postaw.

Należy wskazać, że praca ludzka obejmuje szeroki wachlarz zjawisk takich jak m.in.: praca zawodowa, produkcyjna, zapewniająca środki umożliwiające przeżycie oraz praca pojmowana znacznie szerzej, z uwzględnieniem wszelkiego rodzaju ludzkiej aktywności. Począwszy od aktywności kulturowej, a skończywszy na politycznej, czy polegającej na planowym i zorganizowanym działaniu, bądź wysiłku podejmowanego dla osiągnięcia zamierzonego celu, jak również stanowiącej pewien element praktyki społecznej ukierunkowanej na ubogacanie ludzkiej egzystencji. Wskazane zjawiska ukazują złożoność terminu, jakim jest praca ludzka. Jednakże należy zwrócić szczególną uwagę na konieczność uznania moralnej doniosłości pracy, jej związku z godnością, wartością, szczęściem, jak również sensem istnienia człowieka w świecie, jego aspiracjami, potrzebami, harmonijnym rozwojem jego osobowości, a także z zajmowanym przez niego miejscem w szeroko pojmowanej ludzkiej zbiorowości. Wiąże się to z wewnętrznym stosunkiem jednostki do pracy, a więc z tym, w jaki sposób traktuje ona pracę (czy jedynie instrumentalnie, jako środek umożliwiający przeżycie i zapewniający dobrobyt), jakie pokłada w niej nadzieje (czy w ogóle je pokłada), bądź czy traktuje ją bardziej holistycznie, a więc jako źródło satysfakcji, środek umożliwiający eksploatację szeroko pojmowanych ludzkich możliwości, formę urzeczywistniania człowieczeństwa lub sposób manifestowania własnej osobowości.

Praca jako wartość moralna występuje w silnym powiązaniu z hierarchią wartości i poglądami jednostki. To z kolei powoduje, że takie cechy, jak rzetelność oraz uczciwość pracownika przejawiają się w jego codziennym działaniu, postępowaniu prowadzącym do uzyskiwania wymiernych efektów praktycznych jego pracy, które są możliwe do zmierzenia zarówno w kategoriach jakościowych, jak i ilościowych. Taki stan rzeczy można określić mianem specjalistycznego stosunku do pracy, który oprócz wymienionych powyżej cech przejawia się dodatkowo w: dyscyplinie, szeroko pojmowanej wydajności pracownika, jego sumienności, obowiązkowości, odpowiedzialności za wykonywane zadania pracownicze, sprawnej organizacji pracy, pracowitości, zdolności do dotrzymywania ustalonych terminów oraz do samodzielnego podejmowania inicjatywy, jak również utożsamiania się z zakładem pracy, bądź instytucją, w której jest on zatrudniony. Wymienione cechy są

ściśle powiązane nie tylko z moralną, pożądaną społecznie postawą pracownika, lecz przede wszystkim stanowią fundament moralnego postępowania człowieka w codziennym życiu, potwierdzającego jego człowieczeństwo.

Należy podkreślić rolę stosunku człowieka do pracy w toku rozważań nad pracą jako wartością moralną. Nie można pojmować stosunku pracy jedynie jako takiego, który odnosi się do samego procesu wykonywania pracy, czy konkretnych czynności, bądź zadań pracowniczych, ponieważ stanowi on przede wszystkim sposób wzajemnego traktowania się ludzi za pośrednictwem procesu pracy oraz osiągniętych w jego konsekwencji efektów końcowych. Relacja człowiek – praca – wychowanie (jako swoisty paradygmat pedagogiki pracy) powoduje wzajemne oddziaływanie na siebie poszczególnych jednostek, rodzi pewien rodzaj zależności między nimi, a także determinuje ich losy (Wiatrowski 2005). Taki stan rzeczy wyraźnie ukazuje powiązania między stosunkiem do samej pracy a sposobami traktowania ludzi funkcjonujących w danym środowisku pracowniczym. Na stosunek jednostki ludzkiej do pracy składają się różne elementy, które tworzą logiczny, całościowy wymiar postrzegania pracy przez człowieka.

Jednakże nawiązując do poglądów J. Sztumskiego warto również zwrócić uwagę na fakt, iż w toku dotychczasowych rozważań i refleksji pojawia się następujące pytanie: Czy w związku z tym, że w różnych środowiskach powszechnie uznano moralną wartość pracy oraz jej doniosłą i kluczową rolę w życiu człowieka, rzeczywiście stanowi ona wartość dla bytu ludzkiego?

Odpowiedź na tak postawione pytanie zdecydowanie nie jest prosta i jednoznaczna, ponieważ moralna wartość pracy z jednej strony jest niepodważalna, wręcz jest swoistą oczywistością oraz stanowi naturalną konsekwencję tego, że całe życie człowieka opiera się na pewnej hierarchii wartości, która w dużej mierze odnosi się do moralności. Natomiast nie sposób pominąć faktu, że oprócz uroczystych deklaracji (prywatnych, bądź oficjalnych) na temat moralnej wartości pracy istnieją również takie opinie, które w sposób mało pochlebny opisują tego typu ludzką aktywność. Taki stan rzeczy można zauważyć obserwując różne postawy ludzi należących do poszczególnych grup, czy warstw społecznych. Tego typu obserwacje pokazują, że praca nie zawsze i nie w przypadku każdego człowieka rzeczywiście jest oceniana bardzo wysoko oraz pozytywnie (Sztumski 2017). Dzieje się tak, ponieważ ludzie nie zawsze wybierają pracę, która jednocześnie stanowi ich życiową pasję. To powoduje, że traktują ją jedynie jako powinność, która z jednej strony umożliwia im przetrwanie, zapewnia środki potrzebne do utrzymania siebie i najbliższych, zaś z drugiej strony uświadamiają sobie, że to dzięki pracy mogą realizować swoje pragnienia, sprawdzać swoje możliwości oraz rozwijać swoje predyspozycje, zdolności, swą osobowość. Jednakże mimo to pracownicy w dużej mierze realizują swoje wszelkiego rodzaju zainteresowania poza murami miejsca zatrudnienia. Taki stan rzeczy jest wynikiem wielu czynników, m.in.: obiektywnych (np. sytuacja ekonomiczna pracownika) oraz subiektywnych (np. wychowanie, czy wiara skłaniająca do podejmowania pracy), a także uwarunkowań środowiska,

w którym żyje i działa człowiek (Sztumski 2017). Nierzadko można także usłyszeć opinie pracowników, którzy twierdzą, iż czują się ludźmi dopiero po zakończeniu dnia pracy, nie zaś w trakcie jej trwania i dopiero poza miejscem pracy realizują i rozwijają swoje głębsze zainteresowania. Może to świadczyć przede wszystkim o niewłaściwym wyborze drogi zawodowej, którą podążanie staje się dla człowieka źródłem nieprzyjemności, co w konsekwencji prowadzi do wypalenia zawodowego, zamiast dawać radość oraz poczucie satysfakcji i spełnienia.

Praca ludzka niewątpliwie stanowi wartość moralną, ponieważ tego typu aktywność człowieka stanowi naturalny i nieodłączny element jego życia, pozwala na urzeczywistnianie jego człowieczeństwa, godności, wolności oraz podmiotowości, czyli cech niezwykle cenionych z humanistycznego punktu widzenia. Wskazuje na to również możliwość zdrowego i harmonijnego rozwoju jednostki dzięki pracy, odczuwania przez nią poczucia spełnienia, osiągania satysfakcji, zadowolenia, szczęścia, kształtowania jej postaw, poglądów, systemu wartości, odkrycia sensu własnego istnienia. Są to niezwykle ważne wartości, stanowiące fundament szeroko pojmowanej ludzkiej egzystencji. Zatem określanie pracy mianem wartości moralnej jest jak najbardziej słuszne. Jednakże należy brać pod uwagę, że większość z wymienionych powyżej konotacji pracy jako wartości moralnej może urzeczywistniać się w warunkach, w których wykonywana praca stanowi jednocześnie pasję, swego rodzaju powołanie pracownika, powodując jego sympatię oraz chęć podejmowania aktywności pracowniczej. Natomiast w przeciwnym razie mimo, że praca niewątpliwie charakteryzuje się nierozzerwalnym związkiem z ludzką moralnością, jej wartość moralna może nie być oceniana zbyt wysoko oraz pozytywnie, ponieważ będzie wówczas stanowiła jedynie konieczność, nierzadko przykrą dla człowieka, rozumianą jako pewnego rodzaju przymus. To z kolei spowoduje jedynie instrumentalne postrzeganie pracy ludzkiej.

Bibliografia

- Domański H. (2004). *Struktura społeczna*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe „Scholar”.
- Jakimiuk B. (2019). *Wartości Postawy Wybory. Aksjologiczna koncepcja realizacji kariery*. Lublin: Wydawnictwo KUL
- Jan Paweł II (1992). *Encyklika Ojca Świętego Jana Pawła II O pracy ludzkiej Laborem exercens*. Wrocław: Wydawnictwo Wrocławskiej Księgarni Archidiecezjalnej.
- Mariański J. (2004). *Moralność*. W: *Encyklopedia Pedagogiczna XXI wieku*, T. III. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Michalik M. (1974). *Praca jako wartość moralna*. Warszawa: Wydawnictwo Centralnego Ośrodka Doskonalenia Kadr Laickich.
- Mitkiewicz B. (2015). *Wychowanie i praca w kontekście myśli społeczno-pedagogicznej Stefana Wyszyńskiego*. Sandomierz: Wydawnictwo Diecezjalne w Sandomierzu.
- Prüfer P. (2018). *Praca ludzka jako wartość moralna – Recenzja*. W: „Ateneum Kapłańskie”. T. 170, z. 3. Włocławek: Włocławskie Wydawnictwo Diecezjalne.

- Solak A. (2005). *Wychowanie chrześcijańskie i praca ludzka. Studium współzależności*. Warszawa: Wydawnictwo UKSW.
- Sztumski (2017). *Od cywilizacji pracy do cywilizacji bezrobocia*, „Edukacja Dorosłych. Kwartalnik”, nr 3.
- Tomaszewska R. (2021). *Człowiek i praca. Perspektywa transhumanizmu*. Bydgoszcz: Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego.
- Wiatrowski Z. (2005). *Praca*. W: Encyklopedia Pedagogiczna XXI wieku, T. IV. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Wiatrowski Z. (2005). *Podstawy Pedagogiki Pracy*. Bydgoszcz: Wydawnictwo Akademii Bydgoskiej im. Kazimierza Wielkiego.

MARÍA DEL PILAR ALCOLEA PINA¹*Universidad de Murcia, Spain*

ORCID 0009-0001-8582-8696

ZBIGNIEW FORMELLA²*Università Pontificia Salesiana, Rome, Italy*

ORCID 0000-0003-2846-0992

Received: 22.09.2023; revised: 18.10.2023; accepted: 20.10.2023

EFFECTIVE TEACHER AND EFFECTIVE TEACHING PRACTICES: LITERATURE PERSPECTIVE AND LEARNING EXPERIENCE. QUALITATIVE STUDY BETWEEN ITALY AND SPAIN (PART I)

SKUTECZNY NAUCZYCIEL I SKUTECZNE PRAKTYKI NAUCZANIA: PERSPEKTYWA LITERATURY I DOŚWIADCZENIE EDUKACYJNE. BADANIE JAKOŚCIOWE MIĘDZY WŁOCHAMI A HISZPANIĄ (CZĘŚĆ I).

Streszczenie: Wielu autorów podkreśla potrzebę uwzględniania głosu ucznia w badaniu efektywności nauczania. Wymaga to odpowiednich metod i technik przy prowadzeniu takich badań. Nauczyciele i ich praktyki są czynnikami zewnętrznymi, które wywierają duży wpływ na proces uczenia się. Twierdzimy, iż jednym z ważniejszych elementów wysokiej jakości oddziaływania nauczycieli jest postrzeganie ich nauczania przez samych uczniów. Rozbudowane i szczegółowe podejście do tej dziedziny nauki wymaga holistycznego paradygmatu. Umożliwia to perspektywa humanistyczna, która postrzega ucznia jako osobę. Podobnie metodologia i instrumenty badawcze powinny być zgodne z takim paradygmatem. W tym sensie przedstawione badania nad wpływem na efektywność nauczycieli są opisane poprzez pryzmat doświadczeń uczniów.

Słowa kluczowe: skuteczność nauczania, perspektywa ucznia, głos ucznia, jakość nauczania, doskonalenie edukacji

1 **Maria del Pilar Alcolea Pina**, dr., Universidad de Murcia. E-mail address: mpilar.alcolea@um.es.

2 **Zbigniew Formella**, prof. ordinario, dr., Università Pontificia Salesiana, Istituto di Psicologia. E-mail address: formella@unisal.it.

Abstract: Many and diverse are authors underlining the importance and need to include the student's voice in the study of teaching effectiveness. This would require appropriate methods and techniques for the study object. Low visibility of student perspective about effective teachers and their teaching practices is an empty space that specialized literature has increasingly highlighted. This is not trivial, given that teachers and their practices are the external factors that exert most influence on student learning, the most critical aspect of high-quality teachers is the perception of their teaching by the students. A dissected and detailed approach to this study field, requires a holistic paradigm that makes humanistic perspective relevant. This outlook is susceptible to conceive the student as a person, considering strengths and limitations, as well as both professional and personal qualities. Likewise, the study methodology and instruments must be in consonance with such paradigm and its point of view. Current research on teacher effectiveness impact would be reinforced by exposing the student learning experience.

Keywords: teaching effectiveness, student perspective, learner voice, teaching quality, educational improvement

Introduction

Educational quality is a comprehensive and long-lasting investment for the country that pursues it (Räsänen 2006; Barber, Mourshed 2008; Ferguson 2010; Darling-Hammond, Rothman 2011; Fullan, Hargreaves 2012; Poekert 2011). The education world is well known through the teacher perspective about their practices and influence in standardized tests of knowledge acquired by students. However, until the 21st century, it has been a pending task to ponder about how effective teachers and their practices are perceived by students and what kind of relationship they establish with their learning, could we add (Nuthall 2005).

A teacher is positioned as an educational system engine that conveys students learning and development (UNESCO 1998). Student learning improvement can be established as the main reason for the educational efforts in terms teaching and, above all, the work of the teacher. Effective teachers are, by definition, those who achieve the proposed objectives. Therefore, this is the type of teacher most likely to promote student learning. This teacher figure has been deeply detailed by the scientific community from a disciplinary perspective.

Lots of studies point out about the need to include the students' voice in the study and evaluation of teaching effectiveness (Hatano, Inagaki 1992; Gage, Berliner 1998; Bransford et al. 2000; Wilson, Corbett 2007; Nuthall 2005; Shulman 2005; Darling-Hammond 2006; Johnson et al. 2007; Nieto, Portela 2008; Strikwerda-Brown et al. 2008; Hattie 2009; Ferguson 2010; Bolshakova et al. 2011; Rosales 2012; Williams et al. 2012; McHugh et al. 2013; Andrade 2016; Caballero-Montañez 2016; Raufelder et al. 2016; Alcolea 2017; Phillipppo et al. 2017; Ogbonnaya et al. 2014; Egeberg, McConney 2018; Zapata et al. 2018; Rodríguez-Carrillo et al. 2020; Stobaugh et al. 2020; Forsberg et al. 2021), such studies would require suitable processes.

The low visibility of the student perspective on effective teachers and their practices, is an increasing gap that the scientific community has been recently highlighting. A critical aspect of quality teaching is the student perception (Hattie 2009), not unimportant since teachers and their practices report the most external influence on student learning (Sanders, Rivers 1996; Wayne, Youngs 2003; Rivkin et al. 2005; Goe et al. 2008; Timperley, Alton-Lee 2008; Rockoff et al. 2011; Rosales 2012; Chetty et al. 2014; Muijs, Reynolds 2017; Kim, Seo 2018; Burroughs et al. 2019; Shen et al. 2020).

The student is a key piece in the study of effective teaching due to its privileged position: students are those who directly receive teaching from the teachers and those that must manage their own learning based on the personality and actions of such teachers. Certainly, the state of matter in question, which is stable from a disciplinary perspective, should be contrasted with the student perspective as the main observer. Therefore, this research approaches the study phenomena from a holistic paradigm, focused on a full view of the facts. Thus, allowing participants to reflect on making improvements possible (also called Critical Paradigm). The end purpose is to expose the students' thoughts about teaching effectiveness, according to their own learning experience.

The educational process is neither simply teaching nor pure learning but, due to its complex and dynamic nature, presents itself as different variables which must be integrated and intertwined to understand this process and act accordingly. As the proverb says: *„You educate a lot with what is said, even more so with what is done, but above all, you educate with what yourself essentially are”*.

Theoretical frame

The framework's header in the upper table, sets the starting point for this research with the UNESCO levels (1996), such levels differentiate areas that make learning complete (learning, teaching and knowledge could be evenly matched). Data is exposed comprehensively, according to disciplinary information: knowledge must begin with the „being” of integrity, with internal values and virtues formed under honesty, the meaning of education is to contribute the global development of each student. The second level refers how to live together, for which internal attitudes are put into practice against the external (community, attitudes of openness, active listening, empathy and deep interest in reciprocity for the common good).

The third level concerns theoretical knowledge, knowing the necessary information to live in the current society (in alphabetical, linguistic, historical, mathematical terms, etc.). Finally, the Delors report strongly strikes that a complete knowledge doesn't end in the conceptualization of events around us, but in the application of those teachings learned, to be applied in the world where those were previously abstracted (knowing means to apply them, as integral people, with social commitment, consciously and consequently).

Table 1. Synthesis from literature review

Foundation	UNESCO '96	EFFECTIVE TEACHER/CIA	Effective teaching (Hattie, 2009)	RESUME differentiated (Tomlinson, 2004)	Learning-Comprehension (Krug, 2001)	Full development. (Perrini, 2020; Santrock, 2021)	Comprehensive hierarchy (Maslow, 1955)
Integral development	(Complete learning & comprehensive "levels")	(Coulson 1988, Good, 1998)	(Tomlinson, 2004)	(Tomlinson, 2004)	(Tomlinson, 2004)	(Tomlinson, 2004)	(Maslow, 1955)
PERSONAL (Qualitative)	BE (inner values/virtues)	HOW IS IT (personality) Motivator Enthusiastic Talented	Affect + involve + respects + admiration + PASSION (interaction-relationship) invitation-encouragement	Differentiated Personalized, structured - Integrated units *Exposure	Customization Affirmation	PERSONALITY • Self-esteem/self-concept (identity) terms, roles • Security/Trust • Reflection / Conscience Yes Rel. & Effective.	1- Physical and safe (homestead) 2- Privacy and morality (sanctuary) a. Body + Self Identity
	LIVE WITH (attitudes towards the outside)	WHAT YOU THINK (with others) Attributions (silly with/without funtion) Expectations (hopes for achievement) Theories (to speculate indep. Application Proactivity + climate class	Ens. FLEXIBLE and Adapted to: (in an influence of a motivational process with ALL) + climate class + growth PAB/PAB	Important for everyone (motivating) - small group activity *Remember	Cooperation Contribution	COHABITATION • Transp / Spontaneity • Coop / Participation • Active part of the set • Amiability/ comfort	3- Affiliation (friendship, affection, trust) b. Expansion OTHERS
PROFES. (Quantitative)	KNOW (wisdom/ contents TH)	WHAT YOU KNOW (TH) General knowledge. Domain (Expertise) Exp. TH (didactic + instruction)	All. Continuous (adapt em. + critical equilibrium) investment	Focused - represent contents and learn them *understand	Knowledge progression Power	LEARNING TH • Centering Object (process) • Abstraction (cognitive) • Contextualization	4- Recognition (respect, identity, advice as trust) c. RATIONAL Activity
	DO (Application PE: recreate)	WHAT IT DOES (PH) Planning/time/resource Gestión. Au. n(3). Manage Discipline rules and routine Practical application	Conscious and Deep (complexity, attention and meaning strategies) Persistence	Attract interest + involvement + commitment -Class tabs + authentic experiences *apply + analyze	Depth Significance Objective	DEVELOPMENT PH • Autonomy (elaboration) • Intrinsic Motivation (AS) or Interest or Participation or Exp./Opt. -> FLOW o Creativity	5- Auto-realización: (Autonomy, Problem solving, Openness without prejudice) d. Skill ACHIEVED
REFLECTION (Reworking)	EVALUATE Bloom taxonomy (create with novelty and originality)	WHAT YOU VALUE (Ev) Evaluation + confirms + adapts (valuation + regulation + FEEDBACK) Ev.=val.=retroalim.	ASSESSMENT: Regulation (control + feedback) / Feedback + self-growth Reflection	Sharp (ice/foiled) -evaluation reflective (from the student towards) *evaluate + create novelty.	Active Challenge, challenge.	*EVAL: self-regulation: pers. Critical (Domain)- CUSTOMIZATION (adapt)	Self-transcendence (abstract) Self-regulation (pers) Maturity (mature) Agency/Dignity (dignity)
CLASSROOM (Development: necessary/utopia)	Social transformation (necessary/utopia)	Training necessary for the development of students.	Teaching influence on students development	Ed. Personalized, individualized, differentiated	State of personal development	Personal development, social improvement	Ultimate aspiration of the human being

Own source.

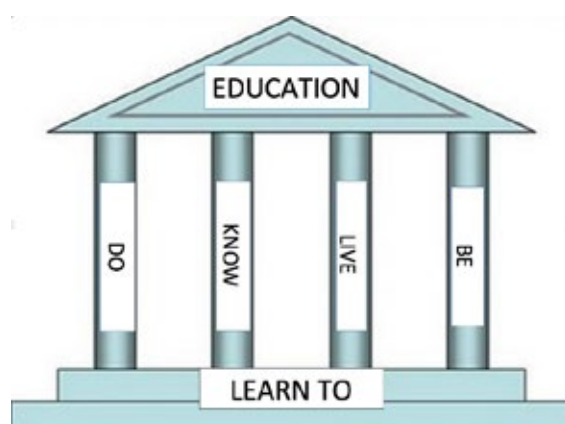


Figure 1. The four columns of learning

Own creation from Delors Report 1996.

last row of the upper table, common to all the tables columns, shows the type of classroom appropriate for each entity, shows the place for „the necessary utopia”, training the social transformation through human development: both qualitative

Although Jacques Delors had not expressly mentioned in his report about the knowledge configuration, here below are they ordered in relation to Maslow's Hierarchy, setting self-control on the top level as a free standing and active agent. In this table, learning evaluation (Bloom's revised Taxonomy by Anderson, Krathwohl 2001) is exposed as the last level of knowledge, the regulation of the followed process, to have original creation as the outcome, such is creativity. Therefore, the

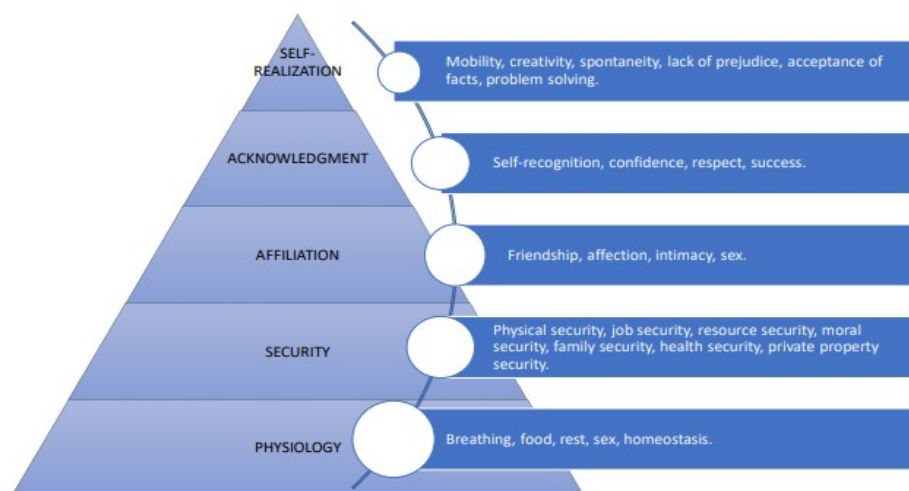


Figure 2. Hierarchy of Human Needs according to Abraham Maslow (1954)

Own creation from Ramos, Bañales 2018

(personal and social, difficult to standardize) and quantitative (theoretical and practical knowledge, susceptible to do it).

Entering the second column, can we see the effective teacher configuration, according to these authors it can be verified by so many other researchers. We separate effective teacher and effective teaching practices (not always found under our same structure but similar criteria). Teaching to be effective, capable to make students learn and to achieve educational goals, requires an effective teacher and effective practices, namely, is the teacher as important as its teaching (both his personality and his professionalism). These two interconnected blocks are again subdivided; therefore, according to Criushank and colleagues (2008), Good and others (2009) *inter alia*, effective teaching is first built on the effective teacher, configured by personality (motivating, enthusiastic, talented, etc.) and attitude (thinking, theories, attributions and expectations, which makes proactivity emerge, grounding adequate relationships and classroom climate).

The second block refers to effective teaching practices, that is, the teacher's teachings, and covers both theoretical and practical knowledge, as well as evaluation. We explain them separately below. For a teacher, to be able to teach successfully, it is important to have a broad theoretical repertoire and specific knowledge of the subject he teaches (expertise) and can do an adequate exposition based on didactics (instruction) of the contents, so students learn as well as possible. In the second-to-last place, we find the practical application of this knowledge (know-how), where the teacher is not satisfied with only transferring concepts to the students, but with the real-world practice of the same, learning what is given "in theory"; for that, it

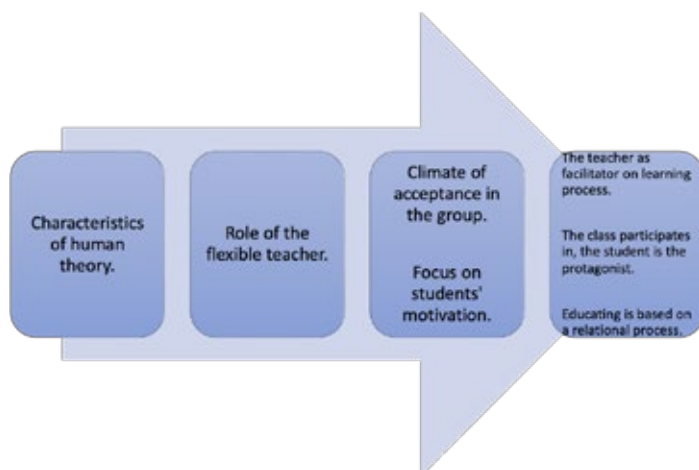


Figure 3. Role of the humanist teacher according to Carl Rogers 1977

Own creation from Ramos, Bañales 2018.

is fundamental to have a logical planning of activities in line with the theoretical contents and adequate classroom management, where rules and routines make lessons to be carried out properly. Finally, the teacher's evaluation assesses student development, giving feedback. Evaluation must confirm the learning is taking place, so adapting the processes to each student's difficulties, making them aware of their learning stage. To finish this block, the effective teacher classroom is conceived as a laboratory to exercise the student's full development.

The third column of theoretical content is reserved to only to effective teachers but also to effective teaching practices or effective teaching, if preferred (to make students reaching goals). In this column, we mainly expose contents that both Hattie (2009) and Tomlinson (2006) describe in a homologous way about effective teaching whose impact influences student learning. Even though they are not the only ones, as can be verified in a pertinent theoretical review, these concepts are representatively exposed here. At the first, personal level, according to Hattie, effective teaching must begin by taking care of interpersonal relationship based on respect, the student's affection as well as their admiration; likewise, the personal involvement in the teaching work (Christopher Day calls this facet "Passion for teaching" based on the teacher-student interaction, 2014); Tomlinson describes it like an invitation to serve stimulus for students to delve into personal development.

Additionally, the second level of this third section -the social level-, exposes that effective teaching is flexible to adapt itself to student needs (according to Hattie) since whatever is done and said will affect learning. For this reason, its essential to create a class environment conducive to personal and professional growth (Tomlinson's *creation of opportunities* talk about making the student feel

welcomed in a place of trust where show strengths and weaknesses to build better grounded learning). Once in the third level, didactics, effective teaching must be continuously adapted to daily needs of the class and balance those needs with the contents given (respective to the ideas to each one of the authors).

In the fourth effective teaching level, practice, the first author refers to the need to apply what has been learned to make teaching profound and conscious, to reach into the complexity of the content, as well as its correct abstraction (adapting strategies to contents). The second author conceives teaching „persistence” held long in time because of the understanding and participation at all levels, as the practice assumes. The last of them, evaluation, is continuous feedback about teaching values and teaching practice, to regulate it according to student learning; To make self-regulation possible in the educational process, Hattie proposes methodologies which challenge the student’s capacity, encouraging goals achievement and transforming the *modus operandi* (this indicates the need for student autonomy to be able to discover, make mistakes and/or achievements, to go deeply into personal growth), what Tomlinson conceives specifically under reflection -without it would not be possible-. At this point, classroom dimension is seen through the prism of teaching impact on student development.

The fourth column refers to curriculum, contents organization according to the educative level in question. The second of the three wheels in the above picture is established by Tomlinson (2006) as a necessary gear for optimal education, which is called „differentiation” or personalization (in our context); both Zemelman (et al.

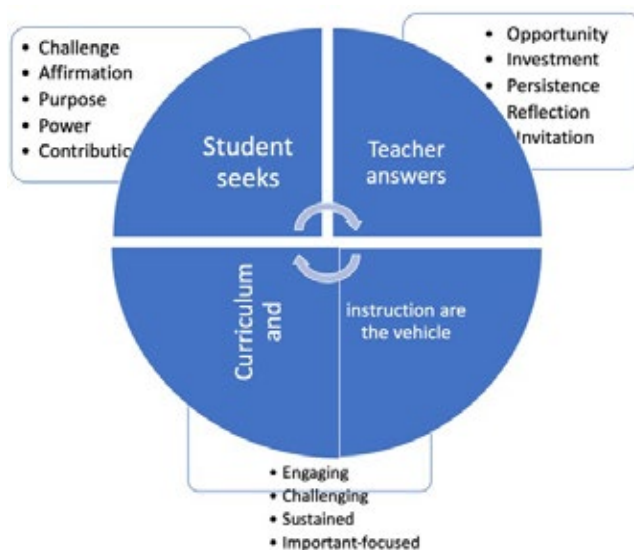


Figure 4. The gear of educational differentiation: student-teacher-curriculum

Own creation from Tomlinson 2006.

1998) and Bloom (revision 2001) present homologous levels as we will see below. The first of them in a personalized curriculum, must be structured according to student needs, made up of integrated units (which, for Zemelman, have a central core but differentiate end itineraries according to each student), and for Bloom the first level of content organization is their exposure to the class-group. The second level established for the personalized curriculum (respectively by authors), refers importance for all participants as well as motivating (Tomlinson), so small group activities should work by goals (Zemelman), where the purpose would become familiar and could remember contents, in order to build a common repertoire (for Bloom).

Once the third level is reached, maintaining order by authors, contents development, represented and learned theoretically, need to be understanding them as a whole. Immediately, the fourth level indicates that the student must be involved and engaged in a practical way with the learning of the contents, reason why class laboratories linked to authentic and unmediated experiences are proposed what Bloom operationalizes by the application and analysis of the phenomena's steps. Finally, the evaluation section, keeping authors in the same order, proposes a detailed and progressive way (Scaffolded), under a reflective assessment by the students who would have to report on their own work (as a portfolio). Thus, new processes begin after restructuring it, therefore, to authentic creations made by student development. From this perspective, the classroom is conceived under personalized, individualized or differentiated growth within a common curricular proposal.

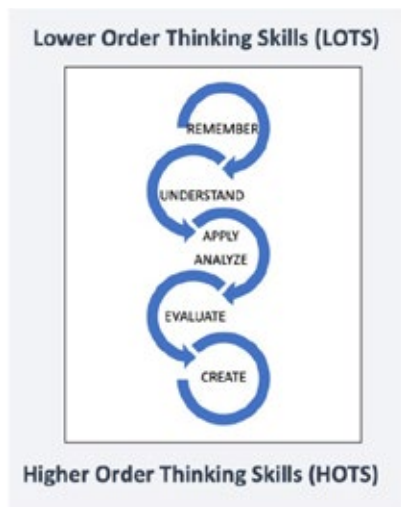


Figure 5. Higher Order Thinking Skills

Own creation from Revised Bloom's Taxonomy (Anderson, Krathwohl 2001).

Passing to the student learning block (shown like integral development built within educational process), hierarchies account a comprehensive conceptual organization around the reviewed bibliography analysis. In this second block, firstly Darling-Hammond's learning for understanding (2001) is also assumed by the third nucleus of Tomlinson's gear –with an exhaustive bibliographical review, can be followed in so many other authors. For them, a basic necessary level for achieving an optimal learning starts with teaching personalization or with an affirmation of the subject (such as affection and security in the environment in which they learn). Later and respectively, group-class cooperation creates a propitious environment in which the subject contributes to reciprocity with his uniqueness, showing the self with

confidence and being accepted by that, working for the common and individual good. Regarding professional section, gradual continuity to access knowledge becomes essential, so student experiences the TL process (teaching-learning) and is aware. This leads a high self-esteem, managing of the contents because they understand them. Subsequently, a profound significance of the contents come, through applied work, leading ultimately to the objectives; At the same time, it develops an assessment level from the student as an active agent capable of recreating information and culminating in new information creation, which makes necessary working through projects to challenge student ability, motivating them to get involved. Classroom level here is taken as “proximal development zone”, a training room where integral student personality is exercised for active citizenship in tomorrow’s society.

The second to last column refers to the complete student development, presents the stages followed to achieve the best learning, which will not happen without the previous level. Here Formella (2020) and Santrock (2021) are the most representative axes. Namely, first stage highlights the influence that the teacher and teaching exert on the student’s personality: affecting self-esteem and self-concept (identity), transmitting security and confidence, as well as promoting reflection and self-awareness, essential to strongly anchor a constructive educational process. Formella considers in various papers (2009; 2020) how the educational relationship must be effective to build solidly over itself, giving it prime importance: is a requirement *sine*

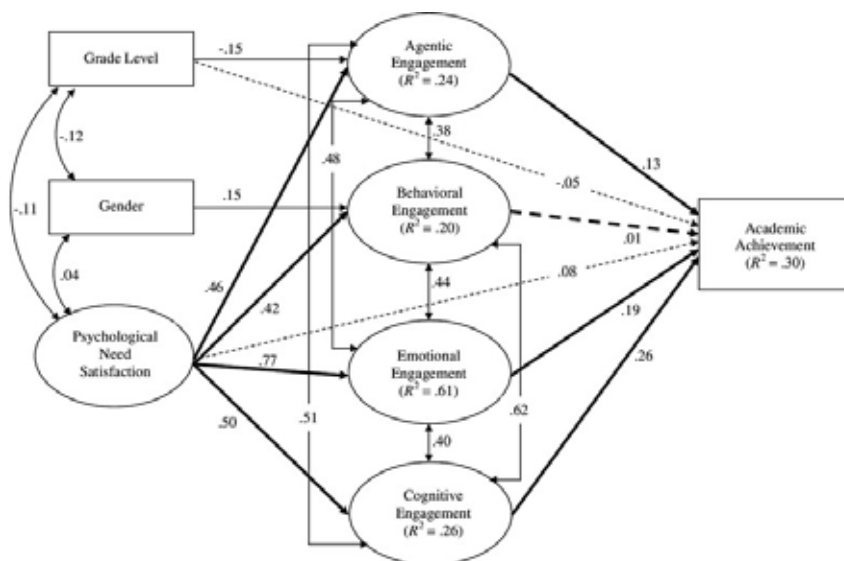


Figure 6. Complete student development: Agency

Source: Reeve, Tseng 2011.

qua non for transmission of knowledge; In our table, it is established as the basis of effective educational process (explicitly described on theoretical foundation).

Complete development in the second level goes through coexistence in class, which provides a climate of transparency, making spontaneity and cooperative relationship possible, encouraging participation -where single student becomes active part of the whole and kindness environment increases comfort. The third level is reserved for theoretical contents learning, allowing cognitive abstraction, in addition to transferring knowledge to particular contexts (understood in a familiar way). Next, the fourth level establishes practical content development through autonomous student elaboration based on a strong motivation within. It begins putting interested in the task, later procuring participation, thus optimal learning experience (Flow) appears, leading to mastery of the task, and finally, creativity occurs -resulting in adding a valid contribution to what is known, in line with all the above. Evaluation would be aimed at assessing each student self-regulation, along to critical thinking, derived from logical reasoning and agency of what has been learned. Classroom level is established under the personal development prism, transferred to group entity as a social improvement.

Finally, the last column belongs to Maslow's Hierarchy of needs (2016), together with other comprehensive models such as Gordon Allport's (1937) -structuring content order. Humanistic psychology reveals empirical studies data, demonstrating personal self-realization or, in other words, complete development of the person; This current of thought maintains that human development could not be reached by accident, but rather they found indications of the way in which human personality develops in an orderly progression. Therefore, first stage refers to basic needs covered by food and clothing (to which Formella adds Internet as a new basic need, argued with other studies) -in this area, solving shortages that educational centres can have. Regarding the teacher's role, the second hierarchy stage proposes satisfying affective needs, trust and security, so the student can establish a personal relationship on

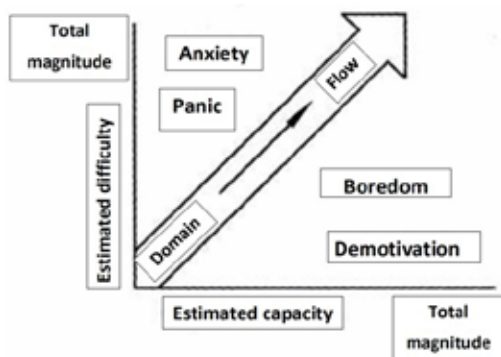


Figure 7. Flow Process

Own creation from Csikszentmihalyi 2013.

which to build a TL process. Also, in Allport can be found a similarity, that builds in the first level both the bodily and identity needs („I”) at the base of his hierarchy.

Following level, coexistence governs the affiliation need based on respect and acceptance of others, in this case, represented by the group-class and its proper functioning; in the second author, personal development is expanded to the field of „others”: which means interiority correlated to otherness.

The third stage finds in Maslow's needs, recognition and mutual respect on which edify different knowledge, also being able of identifying common concepts and realities as certain; In Allport (1937), the next level of development is the rational activity as access to theoretical knowledge that we propose here. Fourthly, personal self-realization is found as process culmination in which openness without prejudice, problem solving and autonomy have been achieved, which would come from controlled application of knowledge; which in the second author would be the skills achieved, that is, repeated practice of a process culminating in mastery, thus, transferring learning from the conceptual to the manipulative dimension (called „agency” in other authors).

The fifth and last place, Maslow establishes self-transcendence as a transfer of what is learned to life spheres, Allport identifies a personal autonomous self-regulation of procedures (internal coherence or cohesion); Self-assessment of the processes, homologous to feedback, is in the rest of the columns for this same level. This culmination is also called by Formella as maturity or adulthood, in Rogers it is said by self-control and Bandura would name agency (diligence) of the person who can control its own behaviour. Here, the classroom is not conceived as a space for the mere transmission of concepts unrelated to the passive student and devoid of logical meaning, but quite contrary, it is the place where the whole person can grow, to become autonomous. Full of meaning in what it is apprehended, the purpose is to reach ultimate aspiration, which is the complete fulfilment of the person making a transference beyond the self. The social change that Don Bosco spoke about: the culmination of the educational process.

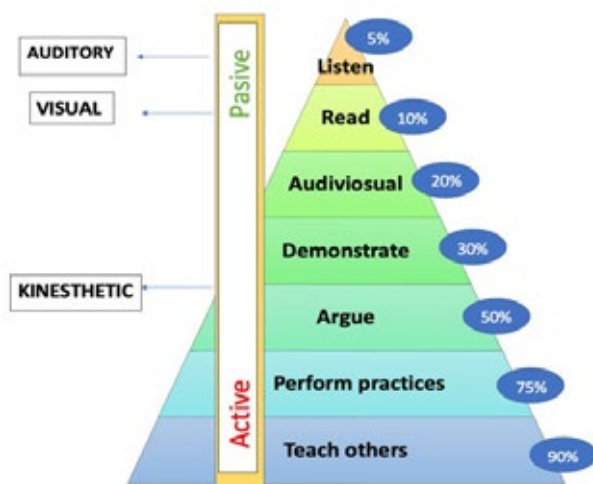


Figure 8. Effective learning according to William Glasser's pyramid

Own creation from Dale, 1969.

Methodology

The Holistic paradigm is inspired by the unifying reconciliation of paradigms, seeking their complementation. The Humanist perspective views the person as a potential whole. Consequently, individuals are seen as conscious and responsible agents who have the power to emancipate and transform their own reality as well as the surrounding environment. Through critical reflection, we can enhance the success of our actions (critical by nature). Although the Holistic paradigm shares similarities with the interpretative paradigm, it emphasizes the active presence of the subject as an agent of change (De Miguel 1990). Hence, qualitative methodology is employed, aiming to involve students' participation and deeply listen to their contributions. Our approach has involved understanding the problem and gaining profound insights into the students' experiences, bridging theory and practice. This necessitates incorporating the reflections derived from their experiences into our research.

Therefore, the student takes center stage in our study as the primary focus of education —*la raison d'être*—and the driving force behind our work as educators. Failing to understand their learning experiences would overlook a fundamental aspect of the status quo. Consequently, it is crucial to consider both the first perspective (as detailed in scientific literature) and the second perspective (derived from students' learning experiences), which we present as an original contribution from our research. Hence, the research goal is to describe the common characteristics of effective teachers based on students' learning experiences, giving them visibility. This study has two main objectives: to explore the disciplinary perspective (as outlined in scientific literature) on effective teaching practices and to compare it with the students' perspective, which is unique due to the scarcity of literature on the topic. As a result, our study adopts a descriptive and exploratory research approach. While these approaches are distinct, they are not mutually exclusive and, in our case, they complement each other given the nature of our study. The descriptive approach enables a detailed examination of the phenomenon under investigation. Due to the limited existing literature, we are motivated to conduct a qualitative study in two secondary education centers during the compulsory period.

A preliminary pilot study was conducted prior to data collection to examine the potential vagueness and ambiguity of responses from secondary school students. The focus was not on their abilities or conditions but on the characteristics of the measurement instrument itself, which was deemed inappropriate. An open-ended questionnaire was administered, which proved to elicit superficial and impersonal responses, indicating that participants paid little attention to providing detailed information. However, it was unanimously suggested by students that they value teachers who are close, respectful, and serve as exemplars, while also making the subject interesting and accessible. These positive teacher and teaching characteristics were consistent across all courses and subject areas.

Based on these initial findings, focus groups and direct interviews were selected as the subsequent data collection methods. These approaches allowed for in-depth information gathering despite the smaller sample size. The study population consists of two conveniently chosen compulsory secondary education centers. On average, there were seven participants from each course. One center is a public secondary school located in the Murcia Region of Spain, while the other is a private school situated in the Lazio Region of Italy. Compulsory secondary education courses were selected, with one class per level, and participants were randomly chosen while ensuring a balance between genders. In the Spanish education system, compulsory secondary school spans four courses known as “E.S.O.” (Educación Secundaria Obligatoria), covering ages 12 to 16. Meanwhile, in the Italian system, the same period is divided into three courses known as “Scuola Media,” covering ages 12 to 15. This educational stage is defined as “Secondary Education” by the European Union, with each member country organizing it in its own specific manner (Eurydice 2022), although there are similarities as observed in this study.

Throughout the research process, we have adhered to ethical and quality criteria prescribed by the Research Ethics Commission of the University of Murcia. Prior to data collection, permits were obtained, ensuring anonymity not only for the names of the educational centers but also for the identities of the participants. Rigorous principles were maintained during all procedures. Permissions were sought from educational centers through directors and parents, and students were asked for their consent at the time of participation. It was essential for participants to be chosen randomly and voluntarily, ensuring the absence of any preselection.

Throughout the research process, we have adhered to ethical and quality criteria prescribed by the Research Ethics Commission of the University of Murcia. Prior to data collection, permits were obtained, ensuring anonymity not only for the names of the educational centers but also for the identities of the participants. Rigorous principles were maintained during all procedures. Permissions were sought from educational centers through directors and parents, and students were asked for their consent at the time of participation. It was essential for participants to be chosen randomly and voluntarily, ensuring the absence of any preselection.

To work from the foundation of realities means to base one’s actions on what is verifiable by the observed effects. This requires identifying the underlying causes, explaining the processes, and presenting the outcomes. Bolívar (2012) argues that educational centers should enhance the quality of learning through teaching innovation and organizational improvement. However, he also notes the lack of a theoretical explanation to support studies on teacher effectiveness that use quantitative methodologies, while qualitative studies often fail to show a clear link between their basis and specific strategies. Hattie (2003; 2009) has repeatedly stressed the importance of understanding effective teaching from the students’ perspective, as they can offer coherent insights into what kind of teaching facilitates their best learning experiences. Based on our careful observation of educational

improvement initiatives in recent times, we believe that it is essential to include the learners' voices in the conceptualization of effective teaching as a theoretically grounded body of knowledge (Alcolea, Portela, Nieto 2015).

Conclusions

Taking students as active agents, capable of acting freely and consciously, is an optic that must be looked at, it is a fundamental basis where the educational process is embedded: in teacher-student reciprocity, in the dialogue that accompanies actions, in the certainty and hope that in students there is the other part with which to work together. They cannot be ignored but, on the contrary, we must seek them potentiality, always trust in their capacity. For this, essential is referring to "Axial Connections" map: arose from the students Voice (in the second part of the article). This map could guide our teacher behaviour, conscious about relationships between our actions and the students' learning outcomes.

Reference

- Alcolea M.P. (2017). *CPD School Planning: a research from the field*. "Contemporary Educational Leadership", n. 4 (1), p. 37-53.
- Alcolea M.P., Portela A., Nieto J.M. (2015). *Un modelo para la comprensión y el análisis del impacto de la formación permanente y la innovación del profesorado de educación primaria*. En III Congreso Internacional de Investigación e Innovación en Educación Infantil y Educación Primaria (p. 89-101). Murcia: Editum.
- Andrade R. (2016). *Characteristics of effective teachers through the eyes of high school students* (Doctoral dissertation, Northern Arizona University).
- Anderson L.W., Krathwohl D. (Eds.) (2001), *A Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing: a Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. New York: Longman.
- Barber M., Mourshed M. (2008). *Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos*. Santiago: PREAL.
- Bolívar A. (2012). *Justicia social y equidad escolar. Una revisión actual*. "Revista Internacional de Educación para la Justicia Social", n. 1 (1), p. 9-45.
- Bolshakova V. L., Johnson C. C., Czerniak C.M. (2011). "It depends on what science teacher you got": *urban science self-efficacy from teacher and student voices*. "Cultural Studies of Science Education", n. 6 (4), p. 961-997.
- Bransford J. D., Brown A. L., Cocking R.R. (2000). *How people learn* (Vol. 11). Washington: National Academy Press.
- Burroughs N., Gardner J., Lee Y., Guo S., Touitou I., Jansen K., Schmidt W. (2019). *A review of the literature on teacher effectiveness and student outcomes*. In: *Teaching for Excellence and Equity: Analyzing teacher characteristics, behaviors and student outcomes with TIMSS* (p. 7-17). Springer Nature. DOI 10.1007/978-3-030-16151-4_2.

- Chetty R., Friedman J. N., Rockoff J.E. (2014). *Measuring the impacts of teachers II: Teacher value-added and student outcomes in adulthood*. "American Economic Review", n. 104 (9), p. 2633–2679.
- Csikszentmihalyi M. (2013). *Flow: The psychology of happiness*. Sydney: Random House.
- Darling-Hammond L. (2001). *El derecho de aprender: crear buenas escuelas para todos*. Barcelona: Ariel.
- Darling-Hammond L. (2006). *Securing the right to learn: Policy and practice for powerful teaching and learning*. "Educational researcher", n. 35 (7), p. 13–24.
- Darling-Hammond L., Rothman R. (2011). *Teacher and Leader Effectiveness in High-Performing Education Systems*. Washington: Alliance for Excellent Education and Stanford Center for Opportunity Policy in Education.
- Day C. (2014). *Pasión por enseñar: la identidad personal y profesional del docente y sus valores*. Madrid: Narcea.
- Dale E. (1969). *Audiovisual methods in teaching*. New York: Dryden Press.
- De Miguel M. (1990). *La investigación en la acción: ¿una alternativa metodológica para las ciencias sociales?. Metodología de la investigación científica*. Universidad de Santiago de Compostela: ICE.
- Egeberg H., Mc Conney A. (2018). *What do students believe about effective classroom management? A mixed methods investigation in Western Australian high schools*. "The Australian Educational Researcher", n. 45 (2), p. 195–216.
- Eurydice Secondary and post-Secondary non-Tertiary Education (2022). In: <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/node/23220> (consulted 23/09/2023).
- Ferguson R.F. (2010). *Student perceptions of teaching effectiveness*. Harvard: Harvard University.
- Formella Z. (2009). *L'educatore maturo nella comunicazione relazionale*. Roma: Aracne.
- Formella Z. (2020). *Psicologia dell'educazione: tra potenzialità personali e opportunità ambientali*. Roma: LAS.
- Forsberg C., Chiriac E. H., Thornberg R. (2021). *Exploring pupils' perspectives on school climate*. "Educational Research", n. 63 (4), p. 379–395.
- Fullan M., Hargreaves A. (2012). *Reviving teaching with 'professional capital'*. "Education Week", n. 31 (33), p.30–36.
- Gage N. L., Berliner D.C. (1998). *Educational psychology*. Boston: Houghton Mifflin.
- Goe L., Stickler L.M. (2008). *Teacher Quality and Student Achievement: Making the Most of Recent Research*. TQ Research & Policy Brief. In: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED520769.pdf> (consulted 20/09/2023).
- Good T.L., Wiley C.R.H., Florez I.R. (2009). *Effective Teaching: an Emerging Synthesis*. In: Saha L.J., Dworkin. A.G. (eds) *International Handbook of Research on Teachers and Teaching*. Springer International Handbooks of Education, vol 21. Boston: Springer.
- Hatano G., Inagaki K. (1992). *Desituating cognition through the construction of conceptual knowledge*. In P. Light, G. Butterworth (Eds.), *Context and cognition: Ways of learning and knowing*, (p. 115–133). Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

- Hattie J. (2003, October). *Teachers make a difference: What is the research evidence? Paper presented at the Building Teacher Quality: What does the research tell us ACER Research Conference, Melbourne, Australia*. Retrieved from http://research.acer.edu.au/research_conference_2003/4/ (consulted 15/08/2023).
- Hattie J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.
- Johnson C. C., Kahle J. B., Fargo J.D. (2007). *Effective teaching results in increased science achievement for all students*. "Science Education", n. 91, p. 371–383.
- Kim K. R., Seo E.H. (2018). *The relationship between teacher efficacy and students' academic achievement: A meta-analysis*. "Social Behavior and Personality: An International Journal", n. 46 (4), p. 529–540. <https://doi.org/10.2224/sbp.6554>.
- Maslow A. (2016). *El hombre autorrealizado: hacia una psicología del ser*. Barcelona: Editorial Kairós.
- McHugh R.M., Horner C.G., Colditz J.B., Wallace T.L. (2013). *Bridges and barriers: Adolescent perceptions of student–teacher relationships*. "Urban Education", n. 48 (1), p. 9–43.
- Montañez R.C., Poma L.S. (2016). 'Buen o buena docente' desde la perspectiva de estudiantes que han egresado de educació secundaria. "Revista Electrónica Educare", n. 20 (3), p. 4.
- Muijs D., Reynolds D. (2017). *Effective teaching: Evidence and practice*. London: Sage.
- Nieto J.M., Portela A., (2008). *La inclusión de la voz del alumno en el asesoramiento para la mejora de las prácticas educativas*. "Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado", n. 12 (1), p. 1–26.
- Nuthall G. (2005). *The cultural myths and realities of classroom teaching and learning: A personal journey*. "Teachers College Record", n. 107 (5), p. 895–934.
- Ogbonnaya U. I., Mji A., Mogari D. (2014). *Exploring the psychometric properties of an instrument developed to measure students' views of effective mathematics teaching at high school*. "International Journal of Educational Sciences", n. 7 (1), p. 193–201.
- Phillippo K. L., Conner J., Davidson S., Pope D. (2017). *A systematic review of student self-report instruments that assess student-teacher relationships*. "Teachers College Record", n. 119 (8), p. 1–42.
- Poekert P. (2011). *The pedagogy of facilitation: Teacher inquiry as professional development in a Florida elementary school*. "Professional development in education", n. 37 (1), p. 19–38.
- Räsänen R. (2006). *Quality education – A small nations investment for future*. (Unpublished teaching material for teacher education). Faculty of Education, University of Oulu, Oulu, Finland.
- Raufelder D., Nitsche L., Breitmeyer S., Keler S., Herrmann E., Regner N. (2016). *Students' perception of "good" and "bad" teachers – Results of a qualitative thematic analysis with German adolescents*. "International Journal of Educational Research", n. 75, p. 31–44.
- Reeve J., Tseng C.M. (2011). *Agency as a fourth aspect of students' engagement during learning activities*. "Contemporary Educational Psychology", n. 36 (4), p. 257–267.
- Rivkin S., Hanushek E., Kain J. (2005). *Teachers, schools, and academic achievement*. "Econometrica", n. 73 (2), p. 417–458.

- Rockoff J. (2004). *The impact of individual teachers on student achievement: Evidence from panel data*. "The American Economic Review", n. 94 (2), p. 247-252.
- Rockoff J.E., Jacob B.A., Kane T.J., Staiger D.O. (2011). *Can you recognize an effective teacher when you recruit one?* "Education Finance and Policy", n. 6 (1), p. 43-74.
- Rodríguez-Carrillo J., Mérida-Serrano R., González-Alfaya M.E. (2020). 'A teacher's hug can make you feel better': listening to US children's voices on high-quality early childhood teaching. "European Early Childhood Education Research Journal", n. 28 (4), p. 504-518.
- Rogers C. (1977). *Carl Rogers on Personal Power: Inner Strength and its Revolutionary Impact*. New York: Delacorte.
- Rosales C. (2012). *Características de maestros y profesores de educación primaria y secundaria a través de relatos realizados por sus ex-alumnos*. "Educar", n. 48 (1), p. 149-171. In: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=342130838008>.
- Sanders W.L., Rivers J.C. (1996). *Cumulative and residual effects of teachers on future student academic achievement (Research progress report)*. Knoxville: University of Tennessee Value Added Research and Assessment Center.
- Santrock J.W., (2021). *Psicologia dell'educazione*. Milano: McGraw-Hill.
- Shen J., Wu H., Reeves P., Zheng Y., Ryan L., Anderson D. (2020). *The association between teacher leadership and student achievement: A metaanalysis*. Educational Research Review, 100357. DOI 10.1016/j.edurev.2020.100357.
- Shulman L.S. (2005). *Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma*. "Profesorado, Revista de curriculum y formación del profesorado", n. 9 (2), p. 1-30.
- Stobaugh R., Mittelberg J., Huang X. (2020). *Examining K-12 students' perceptions of student teacher effectiveness*. "Teacher Development", n. 24 (2), p. 274-292.
- Strikwerda-Brown J., Oliver R., Hodgson D., Palmer M., Watts, L. (2008). *Good teachers/bad teachers: How rural adolescent students' views of teachers impact on their school experiences*. "Australian Journal of Teacher Education", n. 33 (6), p. 29-43.
- Timperley H., Alton-Lee A. (2008). *Reframing Teacher Professional Learning: An Alternative Policy Approach to Strengthening Valued Outcomes for Diverse Learners*. "Review of Research in Education", n. 32 (1), p. 328-369. DOI 10.3102/0091732X07308968.
- UNESCO. (1996). *Informe a la Unesco de la comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI: La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana, Ediciones UNESCO, p. 91-103.
- UNESCO. (1998). *World education report 1998: teachers and teaching in a changing world*. UNESCO, Paris: France.
- Wayne A.J., Youngs P. (2003). *Teacher characteristics and student achievement gains: A review*. "Review of Educational Research", n. 73 (1), p. 89-122.
- Williams P., Sullivan S., Kohn L. (2012). *Out of the Mouths of Babes: What do Secondary Students Believe About Outstanding Teachers?* "American Secondary Education", n. 40 (2), p. 104-119.
- Wilson B., Corbett D. (2007). *Students' perspectives on good teaching: Implications for adult reform behavior*. In: *International handbook of student experience in*

elementary and secondary school (p. 283-311). Dordrecht: Springer. DOI https://doi.org/10.1007/1-4020-3367-2_11.

Zapata Usuga J.A., Calderón García A.J., Gaviria Cortes D.F. (2018). *Who is a good teacher? A case with students of secondary education in Medellin-Colombia*. "Viref-revista de educacion fisica", n. 7 (1), p. 19-33.

Zemelman S. Daniels H., Hyde A. (1998). *Best practice: new standards for teaching and learning America's schools*. Portsmouth: Heinemann.

ANNA PROKOPIAK¹*Maria Curie-Skłodowska University, Poland*

ORCID 0000-0003-1397-3947

Received: 09.01.2023; revised: 23.04.2023; accepted: 30.04.2023

AUTONOMY AND COPING WITH STRESS IN PERSONS WITH ASD

AUTONOMIA I RADZENIE SOBIE ZE STRESEM OSÓB ZE SPEKTRUM AUTYZMU (ASD)

Streszczenie: Artykuł przedstawia analizę empiryczną wybranych zagadnień dotyczących autonomii osób z zaburzeniami ze spektrum autyzmu (ASD), uwzględniając psychospołeczne uwarunkowania jej rozwoju. Analiza ta stanowi próbę zidentyfikowania bezpośrednich przyczyn oraz specyficznych warunków niezbędnych do kształtowania się autonomii u osób z autyzmem, której przejawem jest zdolność do radzenia sobie ze stresem. Problematyka badawcza niniejszego studium obejmuje poziom autonomii osób z ASD, stopień ich funkcjonowania psychospołecznego w kontekście radzenia sobie ze stresem oraz ewentualne korelacje między tymi dwiema zmiennymi. W celu pozyskania danych badawczych zastosowano metodę sondażu diagnostycznego, wykorzystując następujące narzędzia: Indeks Funkcjonowania Autonomicznego (IAF), Kwestionariusz Zachowania i Osobowości dla dorosłych (AQ), Inwentarz do Pomiaru Radzenia Sobie ze Stresem C.S. Carver, w adaptacji Zygrydy Juczyńskiego i Niny Ogińskiej-Bulik (Mini-COPE) oraz autorski Kwestionariusz Wywiadu, stworzony na potrzeby tego badania, uwzględniający wiek, płeć, stan cywilny, miejsce zamieszkania, wykształcenie, dochody, wcześniejsze terapie oraz bieżący stan zdrowia badanych.

Słowa kluczowe: Autonomia, stres, zaburzenia ze spektrum autyzmu (ang. autism spectrum disorder, ASD)

¹ **Anna Prokopiak** – PhD, affiliated with the Department of Special Psychopedagogy and Sociopedagogy in the Institute of Pedagogy at the Faculty of Pedagogy and Psychology of Maria Curie-Skłodowska University in Lublin. Special educator, chartered teacher, certified therapist of ESDM, STAT, SACS, ADOS methods; co-founder and President of the Board of Alpha Foundation in Lublin dealing with diagnosis, therapy and community support for individuals on the autism spectrum and the co-founder of Abecadło Foundation. Author of 8 monographs and dozens of scientific articles. Her scientific interests include: resources of a person on the autism spectrum, emotional and social development of persons with intellectual disabilities and/or on the autism spectrum, autonomy, culture of accessibility. E-mail address: anna.prokopiak@mail.umcs.pl.

Abstract: This article presents empirical analysis of selected issues related to autonomy of persons with ASD, along with the psychosocial conditions of its development. This analysis is an attempt to determine direct causes and particular types of conditions necessary for the development of autonomy in people with autism, manifested in the capacity of coping with stress. The research problems in this study concern the level of autonomy in people with ASD, the level of their psychosocial functioning in the dimension of coping with stress, and the potential correlations between the two parameters. A diagnostic survey method was used to obtain the research material, which employed the following research tools: Index of Autonomous Functioning, The Autism-Spectrum Quotient, Coping Inventory, the author's own Interview Questionnaire, developed for the purposes of our study regarding age, gender, marital status, residence, education, income, past therapy and current health conditions.

Keywords: Autonomy, stress, ASD

Introduction

Since the time of Immanuel Kant, autonomy seems to be understood as synonymous with human dignity. It represents an intrinsic value of any system that claims to respect human dignity (May 2011). According to the founder of critical philosophy, autonomy of the will is this property of the will that makes it a law to itself (Kant, 1998). In his understanding, the key role of the autonomy of the will is to allow one's own life choices or at least to ensure the right to make them. People should act in such a way that their rules of conduct could be formulated as a universal ethical norm. In other words, ethical systems do not have to be built on any particular order of being (orthonomy), or any external authority, but can be directed by the self-determined practical reason (Kamiński, 1989).

Autonomy of people with ASD – research review

Research on autonomy of people on the autism spectrum has rather been scarce so far (Prokopiak, 2023). Few studies on autonomy, self-determination of persons with ASD indicate that they are likely to achieve independence only if they are endowed with adequate support and openness of the environment. Chronic anxiety is an inseparable companion of their lives, which are further complicated by the difficulties and limitations resulting from how autistic individuals function socially (Szmania, 2016:331-349). Research on ASD has mainly focused on behaviours and abilities, and on teaching skills to conform to social norms. It is often recognised that people on the autism spectrum lack abilities of self-reflection, which makes it hard for them to be “authors of their own lives.” Elizabeth Späth and Karin Jongsma point out that many people with ASD are aware of their own needs. Nonetheless, the authors note that their autonomy can be thwarted due to unwarranted interferences and paternalistic actions. This happens when their genuine goals, interests or talents are deemed impractical or worthless. Hence, autistic individuals can

experience injustice on various levels (Späth, Jongsma, 2020:73-20; Leadbitter et al., 2021)). Szafrńska points to a serious problem of adults with ASD having no formal, meaningful occupation and being left under formal parental care. Lack of specialized support or its inadequate forms (Leadbitter et al., 2021; Lei & Russell, 2021) often worsen their functioning, including inability to develop their experience of personal independence, especially when they suffer from health complications (Seltzer et al., 2010; Szafrńska, 2018). These observations apply equally to people diagnosed with Asperger Syndrome – in accord with the ICD-10 classification (Szafrńska, 2018). Research shows that the higher the self-determination of individuals with ASD and the higher the level of their adaptive skills, the higher the level of experienced social support and coping with stress (Oswald et al., 2018). Undeniably, achieving a satisfactory quality of life should be the main goal of clinical interventions targeting people with ASD. Thus, life quality enhancement needs to be a key element in the design of developmental therapies. Nevertheless, knowledge about both objective and subjective conditions that are predictors of higher life satisfaction in individuals with autism is still largely underdeveloped.

Adolescents, in particular, score very low on self-determination scales, compared to scores in other areas of quality of life (Lei & Russell, 2021). These results unveil a necessity to adapt the therapeutic methodologies to improve this subjective assessment (Cuesta-Gomez et al., 2016; Henderson, 2022)). Individuals with ASD establish self-advocacy groups, by which they seek space for autonomy (Błęszyński, 2019; Kanar, 2019; Stefańska-Klar, 2017a).

Research objectives

The empirical research undertaken in this article deals with autonomy of people with ASD and the psychosocial conditions underlying its development. The research is intended to identify direct causes and particular conditions necessary for the development of autonomy in persons with ASD and its relationship with coping with stress.

The research is theoretically anchored in the three-component model of autonomy, which sees autonomy is an internal attribute of a person. According to this theory, human autonomy manifests itself through authorship (the person feels to be the author of their own behaviour), interest-taking (reflection on internal and external events) and the absence of external pressure or control. Autonomy develops throughout lifetime, enabling people to make choices, taking into account their own and others' needs, to regulate their own behaviour and to build relationships based on reciprocity. Individuals may experience differences in autonomy levels, which may result from changes in levels of behavioural regulation. Thus, human behaviour can vary from being highly autonomous, regulated by the agentive individual, to being mainly subjected to external influences and motivators (Ryan, Deci, 2000; Ryan, Deci, 2006).

The theoretical investigations and the questions that the author of this article posed to herself led her to formulate the following research problems:

1. What is the level of autonomy of people with ASD?
2. What is the level of psychosocial functioning in the dimension of coping with stress in people with ASD?
3. What relationships obtain between the level of autonomy and the level of psychosocial functioning in the dimension of coping with stress in people with ASD?

The research project was approved by the Research Ethics Committee of the Faculty of Pedagogy and Psychology of the Maria Curie-Skłodowska University in Lublin. Participation in the study was voluntary and anonymous. The subjects had the right to withdraw from the study at any time without giving reasons. Each questionnaire contained a written instruction. Throughout the research procedure it was also possible to obtain procedural guidelines from therapists trained in the field. The respondents were each time informed about the purpose of the research.

Research method

A diagnostic survey method was used to obtain the research material. The following research tools were employed: Index of Autonomous Functioning (IAF) (Weinstein, Przybylski, Ryan, 2012), The Autism-Spectrum Quotient – Adult Behaviour and Personality Questionnaire (AQ), Mini-COPE Coping Inventory and the author's own Interview Questionnaire, developed for the purposes of this study regarding age, gender, marital status, residence, education, income, past therapy and current health conditions.

Respondents: main characteristics

Own research was conducted in a group of 69 adults with ASD. The mean respondent age ($N = 69$) was 29.74 ($SD = 7.88$). The mean age of those respondents with ASD who answered all questions ($N = 56$) was 30.18 ($SD = 8.11$).

The respondent group ($N = 69$) were 32 females and 37 males with ASD. Most of them were single (69.6%), while over 20% of respondents were married. Nearly 35% of respondents lived independent lives, while over 46% still lived with their parents. Among those who completed all questionnaires there were 28 women and 28 men with ASD. Over 73% of these latter respondents were single, while nearly 18% were married. With a mean respondent age at around 30, a relatively large number of the respondents continued to live with their parents. Flats inhabited by the respondents mostly consisted of 2-3 rooms (over 63%). 57% of the respondents lived in the company of other people (one/two), while ten respondents (over 14%) lived alone. More than 69% of those who participated in the survey lived in a large city (with population over 100,000).

Over 39% of the respondents had secondary education, and over 52% had a university degree. 72% completed their education in public schools, 14.5% participated in individual teaching at least for some time ($M = 3.40$ years, $SD = 3.27$) [one year (2 respondents), 2 years (4 respondents), 3-12 (4 respondents)].

All the respondents who registered in the application declared at the outset that they had been diagnosed with ASD. In Poland, such diagnoses are issued by qualified psychiatrists. The research was anonymous, and therefore it was impossible to verify whether the ASD testing tool was e.g. ADOS-2, which is a current standard in diagnosing ASD in therapy and research teams with whom the author of this study cooperates.

In the context of the above, the author decided to verify the reported diagnoses of ASD with The Autism-Spectrum Quotient – Behaviour and Personality Questionnaire for Adults (AQ) in its Polish adaption, which allowed comparing the results of respondents in this study with the results of a respondent group researched for AQ national adaptation. In many countries (Scotland, Japan, the Netherlands, USA, Canada, Italy, China) AQ is used as an autism spectrum screening test and for research purposes.

The overall result shows statistically significant differences in the responses by males and females in the study group ($p < 0.01$). Female participants of the study declared higher intensity of autistic behaviours and traits in comparison to male participants. The study group in this research declared stronger autistic behaviours and traits, verified by the AQ Questionnaire, than the average of persons participating in research for developing the Polish adaptation of AQ. It should be remarked that this state of affairs confirms the declared diagnosis of autism spectrum made by participants in this study.

Autonomy level and severity of autism spectrum behaviours – results and analysis

Consequently, differences in responses among individuals with ASD to individual items in IAF were examined. For this purpose, cluster analysis was performed, based on the results in IAF subscales. Three clusters were distinguished this way. Detailed results are presented in Table 1.

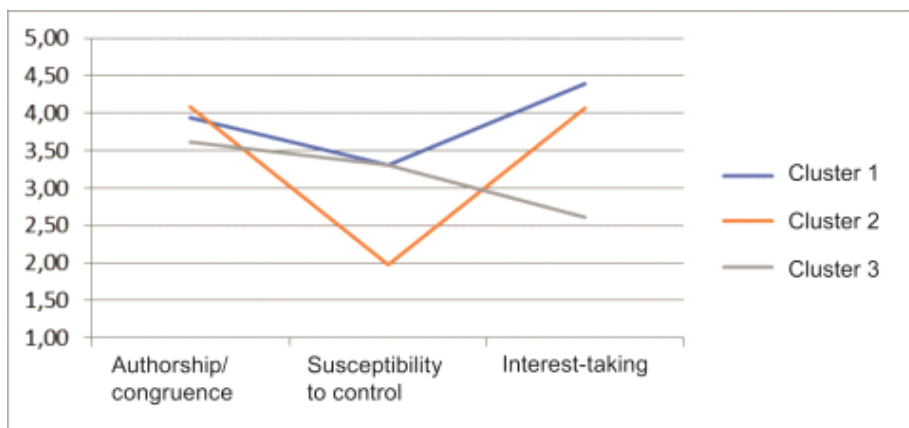
Individuals belonging to the clusters did not differ significantly ($F(2.53) = 2.770$; $p = 0.72$) in terms of their level of Authorship/congruence. Differences occurred in Susceptibility to control ($F(2.53) = 58.227$; $p < 0.001$), where the respondents in Cluster 2 exhibited significantly lower scores than the others, and in Interest-taking ($F(2.53) = 45.350$; $p < 0.001$), the respondents in Cluster 3 exhibited significantly lower scores here than the others (see Figure 1).

Analysing the data, one can identify three observable levels of autonomy. The respondents with a high level of autonomy were characterised by absence of extrinsic or intrinsic pressure as a behavioural motivator. At the same time, they revealed a spontaneous tendency to reflect openly on internal and external events in their lives. They were characterised by insight into themselves and their

Table 1. Cluster analysis of IAF subscales (N =56)

	Authorship/ congruence		Susceptibility to control		Interest-taking	
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
Cluster 1 (<i>N</i> = 18)	3.93	0.540	3.30	0.491	4.40	0.504
Cluster 2 (<i>N</i> = 24)	4.09	0.659	1.97	0.356	4.07	0.624
Cluster 3 (<i>N</i> = 14)	3.61	0.579	3.31	0.559	2.61	0.486

M - mean; *SD* - standard deviation.

**Figure 1.** Cluster analysis of IAF subscales (N =56)

experiences. This was the largest group of respondents. The respondents on the autism spectrum with a medium level of autonomy sought knowledge about themselves, but at the same time experienced a sense of pressure and control. Their level of autonomy was significantly lower when compared to the first group. The respondents with high levels of control had the lowest level of autonomy, and foresaw reduced opportunities for making independent choices and taking initiative, which thwarted their engagement in learning about themselves. All the respondents displayed a similar level of Authorship, and their actions were dependent on fixed values, needs and interests.

The mean scores for autonomy obtained from the researched females and males with ASD did not reveal statistically significant differences between the gender groups. The mean scores for autonomy obtained from the respondents with ASD

and from their closed ones did not reveal statistically significant differences in their respective scores, either.

Strategies for coping with stress

The respondents with ASD obtained the highest mean scores for strategies such as Active coping, Planning and Seeking instrumental support. This is indicative of their active coping with stress. The lowest mean scores were obtained for Sense of humour, Turn to religion and Use of psychoactive substances, indicating the least frequently used coping strategies. Statistically significant differences in coping with stress in groups of females and males with ASD are found for the strategies Turn to religion ($p < 0.5$), Denial, Use of psychoactive substances ($p < 0.01$) and Withdrawal ($p < 0.1$). Males with ASD significantly more often than females used the strategies Turn to religion, Denial and Withdrawal (the former strategy shows differences in tendency), whereas females with ASD significantly more often used psychoactive substances to cope with stress.

Coping strategies and autonomy levels

In order to examine the relationship between the two variables, i.e., coping with stress of individuals with ASD and the level of their autonomy in the subscales of Authorship/congruence, Susceptibility to control, Interest-taking and Autonomy (total score), a correlation analysis was performed.

The respondents in Cluster 2, who displayed the highest level of autonomy assessed with IAF most frequently used coping strategies such as: Active coping, Planning, Seeking emotional support, Seeking instrumental support, Dealing with something else, Outburst and Blaming oneself. At the same time, they used the strategy Turn to religion significantly more often than the respondents in Cluster 3 ($p < 0.05$); they employed the strategy of Dealing with something else significantly more often than the respondents in Cluster 1 ($p < 0.05$) and Cluster 3 ($p < 0.1$); they used the strategy of Denial significantly more often than the respondents in Cluster 1 ($p < 0.001$) and Cluster 3 ($p < 0.01$); they relied on the strategy of Outburst significantly more often than the respondents in Cluster 1 ($p < 0.001$) and in Cluster 3 ($p < 0.05$); and they applied the strategy of Blaming oneself significantly more often than the respondents in Cluster 1 ($p < 0.05$) and in Cluster 3 ($p < 0.1$). To sum up, it should be noted that the respondents in Cluster 2 used a variety of coping strategies significantly more often than the other respondents with ASD.

The respondents in Cluster 1, displaying a medium level of autonomy assessed with IAF, most frequently used the following coping strategies: Active coping (significantly more often than the respondents in Cluster 3, $p < 0.1$), Planning (significantly more often than the other respondents with ASD, $p < 0.05$) and Acceptance. At the same time – as discussed above – they used stress coping

strategies such as Dealing with something else, Denial, Outburst and Blaming oneself significantly less often than the respondents in Cluster 2, who exhibited the highest level of autonomy.

Respondents in Cluster 3, with the lowest level of autonomy assessed by IAF, most often used the strategies of Active coping (significantly less often than the respondents in Cluster 1, $p < 0.1$) and Planning (significantly less often than the respondents in Cluster 1, $p < 0.05$). At the same time, they used strategies such as Dealing with something else, Denial, Outburst and Blaming oneself significantly less often compared to the respondents in Cluster 2. The respondents in Cluster 3 employed a smaller repertoire of coping strategies, and they did it less frequently.

Analysing the relationship between the stress coping variables of the respondents with ASD and the level of autonomy in the subscales of Authorship/congruence, Susceptibility to control, Interest-taking and Autonomy, a total score was reached, showing the correlations between all the subscales of IAF, the total score for Autonomy and the coping strategies. The more frequent use of the strategies of Denial, Blaming oneself, Dealing with something else, Outburst, Seeking emotional support, Seeking instrumental support and Turn to religion, correlated with the lower value for Susceptibility to control. The level of Autonomy on the Interest-taking subscale is higher with the more frequent use of strategies such as Active coping, Planning, Positive reconsidered and Acceptance. The level of Autonomy in the Authorship/congruence subscale is higher with the less frequent use of the strategy Blaming oneself. The level of Autonomy in the total score indicates a relationship with the strategies of Acceptance, Dealing with something else, Outburst, Turn to religion, Seeking instrumental support and Denial. The higher the level of Autonomy, the more frequent the use of the mentioned strategies.

Regression analysis revealed that the level of Autonomy on the IAF Authorship/congruence subscale increases with a decrease in the Blaming oneself strategy and with an increase in the Outburst strategy. The level of autonomy on the Susceptibility to control subscale increases with a decrease in the use of the strategies of Denial, Blaming oneself, and Dealing with something else. It is worth noting that these three variables explain 51% of the variation in the Susceptibility to control subscale scores. The level of Autonomy in the total score increases with an increase in the use of strategies of Dealing with something else and Active coping.

The respondents in the Cluster with the highest Autonomy level were significantly more likely to use coping strategies such as: Turn to religion, Dealing with something else, Denial, Outburst and Blaming oneself. The respondents in the Cluster with the middle level of Autonomy were significantly more likely to use Active coping and Planning strategies. The respondents in the Cluster with the lowest level of Autonomy significantly less frequently resorted to the strategies of Planning, Turn to religion, Denial or Outburst.

In terms of Authorship/congruence and Interest-taking in internal and external events, the respondents with ASD differed in terms of their educational background.

The respondents with the lowest level of Autonomy were significantly more likely to have a secondary education, while people with a medium level of Autonomy were significantly more likely to have a university degree.

The research helped find out that the respondents with ASD tend to cope actively with stress using strategies such as Active coping, Planning and Seeking instrumental support. They are least likely to use strategies such as Sense of humour, Turn to religion or Use of psychoactive substances. Females with ASD employ the strategies of Turn to religion and Denial significantly less frequently than males, but when coping with stress, they use psychoactive substances significantly more often. When analysing coping with stress in relation to the intensity of declared behaviours and autistic traits, it was found out that this growing intensity is accompanied with a growing use of psychoactive substances, while the use of strategies such as Positive reconsidered, Seeking emotional support, Seeking instrumental support, Denial and Outburst decreases.

Summary and conclusions

Coping with stress is very important in the lives of the respondents with ASD. These findings support previous research addressing the effects of experienced stress. These in particular include suicidal thoughts and behaviours (Cassidy, 2018:56-70), depression and anxiety (Kerns et al., 2016:329-340; Ghaziuddin, 2005; Lever, Geurts, 2016) or more frequent psychological trauma (Haruvi-Lamdan et al., 2019:22-27).

It is noteworthy that the conducted research confirms a claim that autonomy develops in relationship with others (Podgórska-Jachnik, 2018). This is also confirmed by the research conducted by the authors of IAF, who proved that people scoring high on the scale sit closer to each other, experience greater closeness with their partners, are more prosocial, report more autonomy and attribute greater contribution to their partners when dealing with team tasks (Weinstein et al., 2012). Our research shows that the level of autonomy of the respondents with ASD, despite communication and social difficulties they experience, shows dependence on parallel principles. Social skills as a predictor of a growing autonomy strongly underline the importance of relationships, human connections and encounters for people with ASD.

The presented analyses enable a conclusion that people on the autism spectrum usually cope actively with stress, make plans and seek instrumental support. However, it is noticeable that a growing severity of autistic traits is accompanied with a relatively infrequent use of strategies for getting help from people or institutions. Also noticeable is that the higher the level of autonomy of individuals with ASD, the greater the repertoire of their coping strategies. Stress coping strategies are a predictor of the autonomy level.

Final remarks

The issue of autonomy of persons with ASD and their strategies of coping with stress addressed in the article is infrequently discussed in the literature. The analyses carried out here help prove that the relational or habitual sociability of persons with ASD is particularly important for empowering their autonomy. The individuals with ASD who participated in the study showed increased autistic behaviours and traits, but it is the females who displayed their greater severity. Previous research on ASD that targeted boys and males revealed that procedures for diagnosing ASD may overlook females with less severe autistic traits. Women on the autism spectrum who are able to camouflage the difficulties they experience may go unnoticed, even when they need and ask for help.

The presented research has been inspired by the author's long clinical work with children and adolescents with ASD. The author believes that the research results obtained here should translate into improved practice. Individuals taking part in the research participated in various types of therapies. Research has shown that these had no effect on the level of autonomy. It is worth noting, however, that people who are now adults with ASD had limited access to early diagnosis and therapy in childhood or adolescence. Social development takes place to the greatest extent in the first five years of life (Eliot, 2003:397-447). Responsive developmental support models for individuals with ASD, such as the ESDM model, have a scientifically proven impact on the social development of young children with ASD. As shown by the research results discussed here, they are essential for the development of autonomy.

However, ESDM is not the only model focusing on the child's social initiative and engagement. Similar approaches include DIR (Developmental, Individual difference, Relationship-based model) and Floortime, RDI (Relationship Developmental Intervention) (Gutstein, 2012) and SCERTS (Social Communication, Emotional Regulation, Transactional Support) (Siemiątkowska-Sujka, 2019:247-254).

Obviously enough, childhood is not the only time for building interactions. For adolescents on the autism spectrum, the so-called two-hit model of autism (e.g., Knudson, two-hit model) cannot be ignored (Picci, Scherf, 2015:349-371). It is known that adolescence for individuals on the autism spectrum is associated with feelings of loneliness. Peer volunteering may be of much help in this respect. The idea of peer volunteering is a hundred years old. It was invented in the United States as a method of preventing social exclusion of children from poor, incomplete or dysfunctional families (Płatos, Wojaczek, Zawistny, 2015:109-132). The core part of the project consists of regular meetings of people matched in pairs, held for at least 10 months. The pairs are free to decide on where and when they meet, and what they do. Peer volunteering successfully addresses the developmental and socialisation needs of people with ASD (Prokopiak, Siedlecka, 2020).

For past decades, behavioural methods prevailed in work with people on the autism spectrum, focused on teaching skills through rewards and punishments. These methods are still quite popular and well-grounded in scientific research. The research reported in this article pinpoints potential benefits of a modified therapeutic trajectory, based on seeking the child's initiative, interaction and relationship-building skills. Efforts are needed to promote a model of working with people on the autism spectrum that supports their spontaneity, initiative to approach and interact with others, and their ability to make contact.

References

- Błęszyński, J., J. (2019). Change in Approach to Problem of Autism Spectrum Disorders. Towards the Humanistic and Personalistic Perspective of Understanding the Person International Journal of Psycho-Educational Sciences 8 (2), pp. 21-28. <https://www.journals.lapub.co.uk/index.php/IJPES/article/view/1162>.
- Cassidy, S.A., Bradley, L., Bowen, E., Wigham, S., Rodgers, J. (2018). Measurement properties of tools used to assess suicidality in autistic and general population adults: A systematic review. Clinical Psychology Review 62, pp. 56-70.
- Cuesta-Gomez, J.L., Vidriales-Fernandez, R., Carvajal-Molina, F. (2016). Quality of Life in Children and Adolescents With Autism Spectrum Disorder Without Intellectual Disability Rev Neurol. 2016;62 Suppl 1:S33-9. DOI <https://doi.org/10.33588/rn.62S01.2015524>.
- Eliot, L. (2003). Co tam się dzieje? Jak rozwijać mózg i umysł w pierwszych pięciu latach życia. Media Rodzina, Poznań.
- Ghaziuddin, M. (2005). Mental health aspects of autism and Asperger syndrome. Jessica Kingsley Publishers, London.
- Gutstein, S. (2012). Księga RDI. Wytarczanie nowych ścieżek w autyzmie, zespole Aspergera i PDD z Programem Rozwoju Relacji. Fundacja Rozwiązać Autyzm, Warszawa.
- Haruvi-Lamdan, N., Lebediger, S., Golana, O., Horeh, D., (2019). Are PTSD and autistic traits related? An examination among typically developing Israeli adults. Comprehensive Psychiatry 89, pp. 22-27.
- Kamiński, S. (1989). Autonomia [in:] Encyklopedia katolicka, vol. I, Towarzystwo Naukowe KUL – KUL, Lublin, pp. 1159-1160.
- Kanar, M. (2019). Wspieranie dorosłych osób ze spektrum autyzmu w Polsce – od rozważań teoretycznych do praktycznej egzemplifikacji. Ogrody Nauk i Sztuk. 9, 9 (August 2019), pp. 240-249. DOI <https://doi.org/10.15503/onis2019.240.249>
- Kant, I. (1998). Groundwork of the Metaphysics of Morals. transl. Mary Gregor. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kerns, C., Roux, A., Connell, J., Shattuck, P. (2016). Adapting Cognitive Behavioral Techniques to Address Anxiety and Depression in Cognitively Able Emerging Adults on the Autism Spectrum. Cognitive and Behavioral Practice 23, pp. 329-340

- Henderson, E.F. (2022). Autism, Autonomy, and Touch Avoidance. *Disability Studies Quarterly*, 42(1). <https://doi.org/10.18061/dsq.v42i1.7714>
- Leadbitter, K., Buckle, K. L., Ellis, C., & Dekker, M. (2021). Autistic Self-Advocacy and the Neurodiversity Movement: Implications for Autism Early Intervention Research and Practice. *Frontiers in Psychology*, 12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.635690>
- Lei, J., & Russell, A. (2021). Understanding the role of self-determination in shaping university experiences for autistic and typically developing students in the United Kingdom. *Autism*, 25(5). <https://doi.org/10.1177/1362361320984897>
- Lever, A.G., Geurts, H., M. (2016). Psychiatric co-occurring symptoms and disorders in young, middle-aged, and older adults with autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 46, pp. 1916–1930. DOI 10.1007/s10803-016-2722-8.
- May, T. (2011). Pojęcie autonomii. *Zoom Politikon* 2011(2), pp. 34-51.
- Zeszyty Pracy Socjalnej, 2019,24, fasc. 4, pp. 283-296.
- Rogers, S.J., Dawson, G. (2015). Early Start Denver Model dla małych dzieci z autyzmem. Wspieranie komunikacji, uczenia się i rozwoju społecznego. Fundacja Rozwijać Autyzm, Warszawa.
- Weinstein, N., Przybylski, A.K., Ryan, R.M. (2012). The index of autonomous functioning: Development of a scale of human autonomy. *Journal of Research in Personality*, 46, pp. 397-413. DOI 10.1016/j.jrp.2012.03.007
- Wojtowicz, E. (2014). Motywowanie do szczęścia poprzez wspieranie autonomii dziecka – perspektywa teorii autodeterminacji. *FIDES ET RATIO* 3919/2014, pp. 29-37.
- Oswald, T.M., Winder-Patel, B., Ruder, S., Xing, G., Stahmer, A., Solomon, M. (2018). A Pilot Randomized Controlled Trial of the ACCESS Program: A Group Intervention to Improve Social, Adaptive Functioning, Stress Coping, and Self-Determination Outcomes in Young Adults With Autism Spectrum Disorder. *J Autism Dev Disord*. 2018 May;48(5), pp. 1742-1760. DOI 10.1007/s10803-017-3421-9.
- Picci, G., Scherf, K., S. (2015). A Two-Hit Model of Autism: Adolescence as the Second Hit. *Clin Psychol Sci*. 2015 May; 3(3), pp. 349-371.
- Płatos, M., Wojaczek, K., Zawistny, A. (2015). W stronę przyjaźni zorganizowanej. Wolontariat koleżeński jako brakujący element kompleksowego systemu wsparcia osób z autyzmem [in]: Społeczne i kulturowe aspekty niepełnosprawności, Tomaszewski, P., Bargiel-Matusiewicz, K., Pisula, E. (eds.). Wydawnictwa UW, Warszawa, pp. 109-129.
- Podgórska-Jachnik, D. (2018). (Nie)pełnosprawność a (nie)samodzielność w kontekście autonomii relacyjnej. *Niepełnosprawność. Dyskursy Pedagogiki Specjalnej*, no. 32/2018, pp. 57-71.
- Prokopiak, A. (2023). Autonomy of people with autism spectrum disorder. *Man Disability Society*, 58(4). <https://doi.org/10.5604/01.3001.0053.4182>
- Prokopiak, A., Siedlecka, K. (2020). Rola wolontariatu rówieśniczego w okresie dojrzewania osób ze spektrum autyzmu [in:] *Osoba ze spektrum autyzmu w biegu życia*, Prokopiak A. (ed.). Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin, pp. 255-273.
- Ryan, R.M., Deci, E.L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), pp. 68-78.

- Siemiątkowska-Sujka, J. (2019). Model SCERTS w terapii i edukacji dzieci z zaburzeniami ze spektrum autyzmu. *Psychiatria* 2019;16(4), pp. 247-254.
- Späth E., Jongsma K. (2020) Autism, autonomy, and authenticity. *Medicine, Health Care and Philosophy* volume 23, pp. 73-80.
- Szafańska A. (2018) Sieci społeczne i sieci wsparcia społecznego rodzin osób dorosłych z zaburzeniami ze spektrum autyzmu. *Niepełnosprawność. Dyskursy Pedagogiki Specjalnej*, nr 30/2018, pp. 207-221
- Szmania L. (2016) Możliwości i ograniczenia osób z zaburzeniami spektrum autyzmu w realizacji własnych wizji dorosłości. *Studia Edukacyjne*, no. 39, 2016, pp. 331-349. Adam Mickiewicz University Press, Poznań. DOI 10.14746/se.2016.38.19

This article is an open access article distributed under the terms and conditions of the Creative Commons Attribution

(CC BY-ND 4.0 International) license • <https://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0>



KATARZYNA BOGACKA¹

Warsaw University of Life Sciences, Poland

ORCID 0000-0002-0149-4060

Received: 25.08.2023; revised: 06.10.2023; accepted: 09.10.2023

UPBRINGING ACCORDING TO VALUES. ANALYSIS OF GRIMM'S TALE *HANSEL AND GRETHEL* IN ACCORDANCE WITH THE THEORIES OF MAX SCHELER AND MILTON ROKEACH

WYCHOWANIE DO WARTOŚCI. ANALIZA BAŚNI *JAŚ I MAŁGOSIA* BRACI GRIMM W ODNIESIENIU DO KONCEPCJI MAXA SCHELERA I MILTONA ROKEACHA

Streszczenie: Artykuł ma na celu ukazanie, w jaki sposób przesłanie jednej z najpopularniejszych baśni braci Grimm, *Jaś i Małgosia*, można odczytać z punktu widzenia wychowania według wartości. W tym celu dokonano analizy baśni w oparciu o fenomenologiczną koncepcję niezmienniej hierarchii wartości Maxa Schelera, oraz w oparciu o teorię Milтона Rokeacha, zakładającą, że indywidualny system wartości rozwija się poprzez uczenie się. Abstrahując od dobrze znanej interpretacji Bettelheima, analiza baśni ujawniła jej idealistyczne przesłanie: doświadczenie anomii, odwróconej hierarchii wartości i wartości negatywnych można przezwyciężyć wysiłkiem znalezienia istniejącego a priori uniwersalnego systemu wartości. W tym kontekście najważniejszym zadaniem rozwojowym jest umiejętność wyboru właściwych wartości.

Słowa kluczowe: baśnie braci Grimm, wychowanie według wartości, hierarchia wartości, Max Scheler, Milton Rokeach

Abstract: The article aims to show how the message of one of the most popular fairy tales of the Brothers Grimm, *Hansel and Gretel*, can be read from the point of view of upbringing according to values. To this end, the analysis of fairy tales was made based on the phenomenological

¹ **Katarzyna Bogacka** – psychologist (M.A., UW) and art historian (Ph.D., UKSW), assistant professor at the Institute of Sociological Sciences and Pedagogy of the Warsaw University of Life Sciences – SGGW. Her academic interests and publications cover the issues of social art history, symbolism and iconography, including insignia of church authority, as well as psychological and symbolic meaning of fairy tales. Author of five books and several dozen academic articles in both Polish and English. E-mail address: katarzynabogacka@onet.eu.

concept of an unchanging hierarchy of the values of Max Scheler, and on the theory of Milton Rokeach, assuming that the individual value system develops through learning. Apart from Bettelheim's well-known interpretation, the analysis of the fairy tales revealed an idealistic message: that the experience of anomie, a reverse hierarchy of values and negative values, can be overcome by the effort to find an existing *a priori* universal system of values. In this context the most important developmental task is the ability to choose proper values.

Keywords: Brothers Grimm fairy tales, upbringing according to values, hierarchy of values, Max Scheler, Milton Rokeach

Introduction

In recent years, educational literature has been devoting a great deal of attention to values in the upbringing of the younger generation, especially in the context of contemporary socio-cultural conditions. In the light of the research conducted from 1989 to current times, this period can be described as a crisis of post-modernity and simultaneously a period of the dominance of negative values over the traditional system of values based on the Platonic Triad of truth, goodness and beauty, or by an inverted or disturbed hierarchy of values that have been traditionally recognized as important (see Drzeżdżon 2009, p. 109ff., Drzeżdżon 2010, p. 101ff.).

The situation currently being observed is a legacy of early modern times, because according to Max Scheler, it was then that higher values were degraded in favor of lower values, because of capitalism, understood as the economic system, the type of culture and the life model of the bourgeoisie (Wędzińska 2013, p. 34).

The details of this diagnosis suggest not only that there is a growing need to develop a correct system of values for people who are to be fully fledged members of society, but also a need to answer important theoretical questions, including questions about personal and cultural models and about the method of passing on values when bringing people up. An attempt to answer this should include an analysis of cultural messages, such as fairy tales (and other literary texts) created directly with the intention of showing specific model characters and convincing readers of the values that guide their behavior. While a fable distinguishes clearly formulated educational objectives expressed in its morals, the discovery of the message from a fairy tale (magic tale) requires more cognitive activity—inference based on the behavior of the protagonists and its effects that change reality. A fairy tale can play an important role in education, because it has features that help make a holistic impact on emotional, cognitive, social and spiritual development. It not only socializes the child's emotions and needs, but also, as accepted in line with Bruno Bettelheim (1996, pp. 30–32, 34), plays an unquestionable role in solving the child's not always conscious existential problems by affecting his psyche. A fairy tale demonstrates possible, sometimes extremely different types of interpersonal relations, as well as attitudes to the world of nature and physical goods. It introduces

the reader to a tradition of culture, gives instruction on basic morals and sometimes teaches the reader to look for transcendental references. It enables the reader to experience the content, which carries the values, by affecting his cognitive processes, particularly by stimulating the imagination.

A fairy tale transfers the content of—objectively existing—social, cultural and ethical norms, as well as showing how to apply them in life and the consequences of failing to comply with them. This is done in the convention of fantastic tales, sometimes with bizarre turns of events, to present the simple rules of conduct. It is usually believed that fairy tales perform the role of road signs for basic ethical principles, teaching how to contrast and value good and evil, kindness and cruelty, honesty and dishonesty, geniality and deceit. They teach that a person's identity directly depends on the ethical value of his deeds, which is why it can be built or changed by responding in a specific way to the requirements of the given situation.

The practical, utilitarian aspect of demonstrating values in fairy tales has resulted in the adoption of such an understanding of the concept that was formed on the basis of psychology. The regulatory function of values with respect to behavior is emphasized, showing how they operate, especially in interpersonal contacts.

According to the sequence specified by Theodore M. Newcomb and adopted in social psychology, values are expressed in behavior, while they are themselves conditioned by attitudes created on the basis of solid motives. They are based on the activation of the body through the influence of urges. Directing interest towards specific objects means that they gain attention more easily and can become central objects around which motivated actions will be concentrated and positive attitudes will be created (Newcomb, Turner, Converse 1970). Appropriate impacts of upbringing enable the use of this sequence based on cognitive processes and motivations. Fairy tales can successfully form their basis, because, as Vladimir Propp demonstrated (Propp 1973, p. 33ff.), they have a specific structure based on constant (albeit partly interchangeable) elements. Therefore, following the plot of successive fairy tales gives a sense of entering into an already-known world, confirming the reader's current convictions and not distracting him in following what is new. Even today, learning from the examples presented by fairy tale protagonists is an important element of upbringing in European culture.

This article is an attempt to answer the question of what values selected fairy tales present in the social awareness that is representative of the achievements of the Brothers Grimm, as well as an attempt to reconstruct the value system represented in them on this basis, as the basis for possible upbringing interactions. The message regarding values will be analyzed by using the example of *Hansel and Gretel* (KHM 15), one of the best-known Brothers Grimm fairy tales, mainly with reference to two concepts of value: Max Scheler's and Milton Rokeach's.

Values and their role in socialization

In this article reference has been made to selected concepts of value, which interact today, in order to analyze the values found in fairy tales and to attempt to reconstruct their system. The first of these is the material ethics of the values of Max Scheler, one of the greatest philosophers of the twentieth century, in Polish philosophical thought, which inspired Karol Wojtyła and Józef Tischner, which also affects education (Wędzińska 2013, p. 31). The concept of values, which exist objectively and are accessible through emotions and therefore from direct experience, in accordance with the assumptions of phenomenology, was taken from Scheler's ethical thought. The division of values, by their content and the emphasis of the existence of their invariable hierarchy, were also considered important. Religious values from the modality of holiness were positioned at its peak and, underneath, in turn, spiritual values—divided into: cognitive or learning the truth, aesthetic and legal order—vital and hedonistic.

Scheler considered the overestimation of utilitarian—civilizational—values in contemporary times resulted in them being subjected to vital values and a disturbance of the hierarchy of values: the cult of work and the associated efficiencies ousts the joy of life.

Meanwhile, the essence of man's moral behavior is to get to know values through direct experience and to choose the higher ones, namely – to place them above the lower ones. Readiness for the fullness of existence understood in this way is enabled by upbringing with values. The division of values into positive values and their counterparts, i.e. negative values, is an important category in the analysis of values (Wędzińska 2013, p. 38ff.; v. Brzozowski 2005, p. 262).



Fig. 1. Hierarchy of values according to Max Scheler; compiled by Katarzyna Bogacka

The assumption about the sign of values has significant psychological implications. They are illustrated by two types of situation: the first, when the positive value can only be achieved at the expense of accepting the negative value, the second, when the attempt to avoid one negative value exposes the individual to a confrontation with another (Tomaszewski 1982, p. 28).

In contrast to the approach of the phenomenologists, psychological concepts do not make assumptions about the invariable nature of values, but move the emphasis to subjective, individual preferences and goals. In Milton Rokeach's theory of values it is assumed that an individual develops his personal value system through learning. The starting point was the concept of Newcomb and colleagues, which treated values as the most general objectives that can constitute the grounds for organizing multiple systems of attitudes that stabilize and organize individual behavior (Newcomb, Turner, Converse 1970, p. 66; Kościuch 1983, p. 84). Therefore, Rokeach claimed that "values were more central concepts than attitude.", because they have a regulatory function, both with regard to attitudes and with regard to behavior. Compared with attitudes, values occupy a more central position in the organization of personality and the cognitive system, the activities of which they direct. They constitute a criterion explaining attitudes and a criterion for assessing morality. As the pool of values is narrower than the pool of attitudes, they are "a more economical analytical tool for describing and explaining similarities and differences between persons, groups, nations and cultures" (Rokeach 1968, pp. 157–58, Kościuch 1983, p. 85). Meanwhile, values are unambiguously understood as what is worth wanting (Cieciuch 2013, p. 22).

The value system in Rokeach's theory was described as a learned organization of principles and rules to help one choose between alternatives, resolve conflicts, and make decisions (Rokeach 1968, p. 161), then as an enduring organization of beliefs concerning preferable modes of conduct or end-states of existence (Rokeach 1973, p. 5; Kościuch 1983, p. 86).

As for fairy tales, the first definition is more adequate, because behaviors suggesting the influence of values are always shown as being bipolar, while the choice of one of the options leads to extremely different consequences, primarily for the subject. Help and kindness lead to an improvement in fate and to gaining love, while egoism and arrogance lead to humiliation, as in *Old Mother Frost* (KHM 24) as well as in *The Elves and the Shoemaker* (KHM 39), in which a shoemaker, who helped elves, received their gratitude and success.

Rokeach's concept introduces a split into instrumental values, which are preferred ways of behaving, including moral and competency values, as well as terminal values, which are preferred ultimate objectives of existence: personal and social (Rokeach 1973, pp. 7–8). Table 1 presents a breakdown of values, together with their characteristics, with respect to the intra- and interpersonal dimensions. Personal and competency values lie within the intrapersonal dimension, while social and moral values lie on the interpersonal dimension. Therefore, the intrapersonal dimension applies to values that are developed individually with respect to a person's own behavior and life. Meanwhile, the interpersonal dimension is constituted by values that are developed in the social world.

Table 1. Values according to Milton Rokeach, supplemented with intrapersonal and interpersonal dimensions; compiled by Katarzyna Bogacka

Final values – relate to the ultimate goals of life			
Intrapersonal dimension	personal values – self-centered, have an intrapersonal character (e.g. salvation, exciting life, internal harmony)	social values – society-centered, have an interpersonal character (e.g. peace in the world, equality and brotherhood of people)	Interpersonal dimension
	competence values – creative imagination, ability, intellectual ambition, etc.) have a more personal than social character and usually concern self-actualization, have references to a sense of compromise	moral values – focused on interpersonal relations, they concern, e.g., honesty, love and sensitivity, politeness, cleanliness, caring, relate to pangs of conscience, a sense of guilt.	
Instrumental values – refer to specific behaviors			

The existence of terminal and instrumental, personal and social, moral and competency values implies making choices between them, sometimes extreme choices. As they cannot all be simultaneously respected, they need to be organized into a general, hierarchical system, which enables dealing with conflicts of values. Simultaneously, however, values are treated as a kind of developmental meta-task that enables the description and analysis of the performance of other developmental tasks (Cieciuch 2013, p. 129ff.).

In contrast to the phenomenological approach, one type of hierarchy is not assumed to be superior to others, but rather the ability of the emergence of a relatively large number of hierarchical combinations and hence value systems is assumed. According to Rokeach, this number is limited by social, religious, political and cultural pressures, social stratification, education, gender, etc., and therefore, a limited number of these systems is encountered in social practice (Kościuch 1983, p. 89).

The role of fairy tales as a medium of values

As mentioned in the introduction, fairy tales as a literary genre are predestined to fulfil educational and upbringing functions, the sense of which is the transfer of values in the form of an attractive tale.

The first edition of the Brothers Grimm fairy tales appeared in 1812 (volume 1 referred to as children's fairy tales) and 1815 (volume 2 containing 'German legends'). Despite the title indicating that it is assigned for children – *Children and Household Tales (Kinder- und Hausmärchen)* – the fairy tales had drastic content—atrocities—that did not match the nineteenth century beliefs about upbringing. That is why the Brothers made the fairy tales increasingly proprietary, in subsequent editions, departing gradually from the content and messages from the original versions. Jack Zipes even believes that only the first editions of the fairy tales “had not yet ‘vaccinated’ or censored them with their sentimental Christianity and puritanical ideology” (Zipes 2014, p. XIX).

Despite the legend nurtured in them, the fairy tales published by the Grimms, were not collected “among the people”, but during library searches, while the informers were not simple storytellers, but educated ladies from high society, frequently with Huguenot roots (Zipes 2014, p. XIXff.; Pieciul-Karmińska 2011, p. 80). The spoken folk tradition, which extends beyond the Germanic cultural circle, was passed down by people who are also familiar with Greek and Roman mythology. Christian themes appearing in fairy tales do not need to be associated with the acceptance of the Catholic religion, because the Brothers themselves were Calvinists.

Being aware of the need to respect the requirements of stories for children, as early as in 1819, the Brothers Grimm wrote in the preface to the new edition that they “seek purity in the truth of a straight narrative” and that they “have carefully deleted any expression that is not appropriate for the child’s age” (Grimm 2007, p. 5).

The two centuries that have passed since the *Fairy Tales* appeared for the first time abounded throughout Europe in numerous translations and in further editions, frequently limited to selected fairy tales, intended for children. *Hansel and Grethel* is among the tales that entered into the canon of European culture.

Discussion: *Hansel and Grethel* from the point of view of upbringing with values

As mentioned above, one of the most popular works of the Brothers Grimm was analyzed with respect to Scheler’s phenomenological approach, however, taking into account Rokeach’s theory. *Hansel and Grethel*, which was chosen for analysis, starts by showing the range of negative values represented by the children’s parents. Faced with hunger and poverty, they try to get rid of their children, showing a lack of moral values of love and sensitivity (Rokeach’s social values), casting aside duty of childcare put on them by biology, legal order and religion (values in Scheler’s sense). Nothing is known about the system of values of these two until then, but it can be assumed that it was not sufficiently internalized and it collapsed under the influence of adverse external conditions. Such an interpretation could apply to the first version of the Grimm fairy tale from 1812, although, in later editions, the mother of the children was replaced by a stepmother. Allusions to Christianity were also introduced (see below). This is how the importance of Christian values was intensified, while the initial unification of the ethical attitudes of the parents was separated, emphasizing that it was the stepmother who was promoting negative values.

It should be pointed out that the beginning of the story presents the children coping with the insincere intentions of their parents their own weapon—with cunning and deceit—eavesdropping, sneaking out of the house and hiding pebbles.

In this way, the children are unexpectedly confronted with the outside world, in which nature symbolizes axiological emptiness, and in which the righteousness of

children receives no support. The white bird, the color of which signifies innocence and the connection with the spiritual sphere, leads them towards their destruction. Both the bird and the charming house are already within the sphere of negative spiritual values, because their beauty is an illusion. The witch who imprisoned them is a symbol of an inverted hierarchy of values of the unknown world, tempting with apparent pleasures, but in fact sinister. When confronted with it, the children are faithful to their moral values. They are still obedient and polite and, in the case of Grethel, her piety, which is manifested in prayer at all difficult times, is emphasized. While the imprisoned Hansel is removed from the action in the fairy tale, Grethel is portrayed as hardworking and obedient to the witch. Her piety and diligence indicate the Christian ideal of harmony between *vita activa et vita contemplativa*, combining the attitudes of the Evangelical sisters of Mary and Martha.

Grethel tries to save her brother from the witch who wants to eat him by contrasting the value of brotherhood with a complete denial of her opponent's social values. The girl's terminal values are located within the interpersonal dimension, which defines the good of her family, while setting the witch, who only wants her own pleasure, in the intrapersonal dimension.

The competency values (from the intrapersonal dimension) were indicated in the fairy tale by the characters of their parents and Hansel. The information that the father is a woodcutter suggests an ethos of hard work, which, however, proves to be insufficient to ensure an existence for the family. Perhaps that is why his wife also participates in this typically male occupation, which, contrary to the second description of her as the stepmother, makes the spouses similar to each other, including, as already mentioned, in moral terms. When the affirmation of this value fails, the parents turn to hedonistic values, deciding to get rid of the children. This is the first step towards reversing the hierarchy of values in the fairy tale.

Likewise, Hansel's ingenious behavior—throwing pebbles down to find the way back or confusing the visually impaired witch by giving her a bird's bone instead of his own finger—applies to competency values.

Killing the witch and taking her valuables—constituting the end/ground-breaking scene of the fairy tale—symbolize the just moral battle over the world of terminal values: regaining personal freedom, as well as the lost family and the harmonious relations in it. Negative moral values are overcome in the “godless witch”. They turn against her when her deception is thwarted by Grethel and the witch falls victim to her own deception. Grethel's role in the destruction of the witch appears to be related to her moral competencies, because she represents the sacral sphere in the fairy tale. This positive image of the girl is confirmed during the journey home of the siblings, when she saves the duck carrying them back excessive effort.

It is also possible to rebuild the hierarchy of values as a result of the death of the stepmother—the ringleader of its breach. Just like the witch, incapable of feeling remorse and correcting her behavior, she had to die so that the vision of a just world could come about. The consolidation of the appropriate hierarchy of values meant that the personal and family life of the father and children was raised to a higher level, as a result of the final battle in defense of values.

The analysis of the value system presented by the fairy tale should be referred to cultural conditions. A fairy tale about children imprisoned by a witch/cannibal recorded in various places in Europe, probably comes from the mediaeval accounts of the Great Famine (1315–1317/22), but the “poverty and hunger were ongoing issues for peasant families until very recent Times” (Raedisch 2013, pp. 180–81). The main motif of cannibalism in the fairy tale, to which the children were to fall victim, comes from Greek mythology. Cronus, who himself overthrew his father, Uranus, swallowed his five children immediately after birth, for fear of the fulfilment of the prophecy that one of them would deprive him of his power (Piszczyk 1983, p. 391).

The non-Christian system of values is indicated by the allusion to pagan antiquity, in which the killing of children was not taboo, being represented in the fairy tale by the older generation protagonists: the children’s parents and the witch. This is essentially an indication of intergenerational antagonism, which, by its very nature, always ends in the victory of the youth. At the beginning of the fairy tale, getting rid of the children is supposed to guarantee the survival of the parents, whereas at the end it is Hansel and Gretel who not only regain their home, but they even enter at a higher level of existence, when the most harmful representatives of the older generation have been eliminated.

The later fate of Cronus, who was exiled to the Fortunate Isles, is also a distant prototype of a witch/cannibal who lived in a cottage made of gingerbread and sugar. In this context, the cottage itself refers to Cockaigne, a land of abundance and sensual pleasure. This symbol, due to the children’s audience of fairy tales, has been reduced to a fantasy of unlimited satisfaction of gluttony. In reality, however, it harbors the terrifying threat of cannibalism. So the gingerbread house motif was intended to be a warning, but its adaptation to the Christmas tradition made it lose its meaning. The juxtaposition of the parents’ house and the witch’s cottage indicates two cultural circles, externally different, but equally dangerous for children. The family home represents the work ethos, but the system of values that dominates there turns out to be unstable. In the witch’s house, the hierarchy of values is reversed, and her selfishness and hedonism threaten everyone who is nearby. So, to achieve change, Hansel and Gretel must make an active effort to build their own world of values (consistent with Scheler’s hierarchy). They incorporate into it beneficial elements of rejected old orders, which symbolizes taking valuables from the witch’s house and respecting the father.

Conclusion

As the analysis of the content of *Hansel and Gretel* shows, among the other functions of fairy tales indicated in the introduction, the leading role is played by the communication of values. The fairy tale in question refers specific, objective values and, simultaneously, while giving ways of putting them into practice, shows the

effects of their application. In this way the child recipient is encouraged to absorb them and discover their proper hierarchy.

The spectrum of behaviour of each of the protagonists is initially determined by the Scheler's specific hedonic and vital values, only later it is shown a full hierarchy of them. The correct one has been discovered by Hansel and Gretel, whether the Witch revealed she follows the reverse one. The behaviour of the children's father indicates the ability to rebuild the hierarchy of values, while the death of the stepmother symbolizes its lack. The introduction of Christian themes shows one of the important reasons for choosing between values, and further choices of the main characters are consistent with research results indicating that the level of religiosity is positively related to the group of socially concentrated values (Kościelniak 2016, p. 9). When confronted with this type of message and relating it to their own situation in the adult world, the child recipient must make an effort—just like Hansel and Gretel—to adopt an objectively proper system of values. This fairy tale tells about the great effort, effort, both individual and joint, which is necessary to save a universal system of values, which is generally accepted in culture, and even raise it to a higher level. However, its message is full of hope that this task can succeed, even if the entity encounters anomie, a reverse hierarchy of values or negative values from the beginning. This conclusion needs to be corrected from the point of view of psychology. Rokeach (1968) demonstrated that the structure of values throughout the individual's life is relatively constant, whereas, according to Schwartz it demonstrates intercultural universality (Kościelniak 2016, p. 8).

References

- Bettelheim, B. (1996). *Cudowne i pożyteczne: o znaczeniach i wartościach baśni*. transl. D. Danek. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Brzozowski, P. (2005). *Uniwersalna hierarchia wartości – fakt czy fikcja?* „Przegląd Psychologiczny”, vol. 48, no. 3, pp. 261–76.
- Cieciuch, J. (2013). *Kształtowanie się systemu wartości od dzieciństwa do wczesnej dorosłości*. Warszawa: Liberi Libri.
- Drzeżdżon, W. (2009). *Wychowanie do wartości. Aksjologiczne inspiracje dla edukacji*. „Język – Szkoła – Religia”, no. 4, pp. 108–116.
- Drzeżdżon, W. (2010). *Badania nad wartościami młodzieży w dobie dokonujących się przemian. Konstatacje pedagogiczne*. „Studia Gdańskie. Wizje i rzeczywistość”, vol. 7, pp. 101–12.
- Grimm, J. and W. (2007). *Vorrede*. In: Jürgensmeier G. (ed.) *Jacob und Wilhelm Grimm, Kinder- und Hausmärchen. Nach der Ausgabe letzter Hand von 1857*. Aargau, Bodensee: Sauerländer.
- Kościelniak, M. (2016). *Religijność w pokoleniach a struktura wartości. Związek przynależności do pokolenia z religijnością w Europie: zmiany w strukturze wartości jako mediator*. Poznań: SWPS Uniwersytet Humanistyczno-Społeczny; <https://www.researchgate.net/>

- publication/326638227_Zwiazek_przynaleznosci_do_pokolenia_z_religijnoscia_w_Europie_zmiany_w_strukturze_wartosci_jako_mediator (accessed 6/07/2023).
- Kościuch, J. (1983). *Koncepcja wartości Milтона Rokeacha*. „*Studia Philosophiae Christianae*”, vol. 19, no.1, pp. 83–45.
- Newcomb, T.M., Turner, R.H., Converse, P.E. (1970). *Psychologia społeczna. Studium interakcji ludzkich*. Warszawa: PWN.
- Pieciul-Karmińska, E. (2011). *Polskie dzieje baśni Braci Grimm*. „*Przekładaniec. A Journal of Translation Studies*”, 22–23, pp. 80–96.
- Piszczyk Z. (ed.). (1983). *Mała encyklopedia kultury antycznej*. Warszawa: PWN.
- Propp, W. (1968). *Morfologia bajki*, „*Pamiętnik Literacki*”, vol. 59, no. 4, pp. 203–42.
- Raedisch, L. (2013). *The Old Magic of Christmas: Yuletide Traditions for the Darkest Days of the Year*, Woodbury: Llewelyn Publications.
- Rokeach, M. (1968). *Beliefs, attitudes, and values; a theory of organization and change*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Rokeach, M. (1973). *The Nature of Human Values*. New York: Free Press.
- Tomaszewski, T. (1982). *Człowiek i otoczenie*. In: T. Tomaszewski (ed.) *Psychologia*, pp. 13–36, Warszawa: PWN.
- Wędzińska, M. (2013). Człowiek na drodze do wartości. Myśl etyczna Maxa Schelera – implikacje pedagogiczne. „*Przegląd Pedagogiczny*”, no. 1, pp. 31–43.
- Zipes, J. (2014). *Introduction: rediscovering the original tales of the Brothers Grimm*. In: *The Original Folk and Fairy Tales of the Brothers Grimm, the Complete First Edition* [J. Grimm, W. Grimm; translated by] J. Zipes, New Jersey: Princeton University Press.

DANUTA WŁOCH¹*Hampton, London*

ORCID 0000-0002-1901-0108

Received: 22.01.2023; revised: 06.03.2023; accepted: 14.03.2023

WHAT IS APPLIED BEHAVIOR ANALYSIS? I KNOW I UNDERSTAND NOTHING. INVITATION TO DISCUSSION

CZYM JEST STOSOWANA ANALIZA ZACHOWANIA? WIEM, ŻE NIC NIE WIEM. ZAPROSZENIE DO DYSKUSJI.

Streszczenie: Celem niniejszego badania w podejściu jakościowym jest wnikliwa analiza zjawiska jakim jest SAZ i przedstawienie sposobu postrzegania SAZ przez osoby pracujące z dziećmi z ASC oraz przeze mnie w celu uzyskania trafniejszego i rzetelniejszego obrazu całokształtu badanego problemu. Podejmę się wyjaśnienia różnych znaczeń nadawanych SAZ i wynikających stąd nieporozumień. Będzie to również próba zastanowienia się, co właściwie krytykują lub popierają profesjonaliści pracujący z dziećmi autystycznymi mówiąc o SAZ? Innym celem jest uporządkowanie wiedzy na wspomniany temat poprzez ukazanie podłoża historycznego.

Słowa kluczowe: Stosowana Analiza Zachowań (SAZ), Autyzm/ASC, Motywacja, Autoetnografia, VBA (Analiza Zachowań Werbalnych), Wzmacnianie

Abstract: The aim of this study in the qualitative approach is to thoroughly analyse the phenomenon of ABA and to present the perception of ABA by people working with children with ASC² and by me to obtain a more accurate and reliable picture of the entirety of the examined problem. I will try to explain the various meanings given to ABA and the resulting

1 **Danuta Włoch** – Teacher with master's degree in the faculty of Pedagogy with specialisation in Early Learning and challenging behaviour. Doctoral student at PUNO-Polish University Abroad in London with strong interest in ABA and AAC (Augmentative and Alternative Communication) that is currently working as a SEN Teacher in Clarendon Primary Centre in Hampton (London). E-mail: dwloch@clarendon.richmond.sch.uk.

2 Autistic Spectrum Conditions. On the 18 June 2018, World Health Organisation released its new International Classification of Diseases (ICD-11). The ICD catalogues different pathologies and conditions to provide a common language to inform and control their development, as well as comparing and sharing data following standard criteria between hospitals, regions and countries in different time periods. ICD-11 was presented at the World Health Assembly in May 2019 for adoption by Member States, and came into effect on 1 January 2022.

misunderstandings. This will also be an attempt to consider what professionals working with autistic children criticise or support when talking about ABA. Another goal is to organise knowledge on the subject by showing the historical background.

Keywords: Applied Behaviour Analysis, Autism, Motivation, Autoethnography, VBA (Verbal Behaviour Analysis), Reinforcement.

The goal of education in the schools should be creating men and women who are capable of doing new things, not simply repeating what other generations have done.

Jean Piaget

Introduction

ABA for years has been causing heated discussions among lay people as well as professionals. It seems to have a bad reputation, causing many controversies, misunderstandings, and ethical disputes in which I have been involved many times. My methods of work have been the subject of many conversations and professional disputes. Creative dialogues in the staff room at Clarendon Primary Centre³ about whether we use ABA could be a real intellectual feast that Socrates would not be ashamed of.

The topic has been causing frustration for a long time and as a result of many years of tension and friction this work is devoted to the above phenomenon. The prism of perception will be my long-term professional experience in working with autistic children⁴.

The need to explore this field arose from a conversation with my astute tutor a few years ago. Together, we then came to the conclusion that I should not use and deal with ABA without being a certified behavior analyst. The subject does not cease to bother me, and the last conversation during the summary of the teacher's work in the current workplace makes sure that this phenomenon needs to be analysed and detailed. In this article I will attempt to gather the facts and pieces together of this complex puzzle for better understanding.

The storm around the above problem reminds me of the snowball effect, with the fact that there are two of them here and we are divided into supporters and opponents of ABA and throw arguments ,for' or ,against' (R. Cialdini, 2021).

3 More about the school: <https://www.clarendon.richmond.sch.uk/page/?title=Primary+Centre&pid=7>

4 In my teaching career, I worked with no less than 150 children with ASC (mostly for the entire school year) – the average class in a special needs school in England is 10-13 children.

Methodology

The form of the study is an intrinsic case study (Stake, 2014) with elements of auto-ethnography (Jones, 2014), defined by a personal interest in the above phenomenon in order to gain in-depth knowledge, rather than the use of specific data collection methods to create generalisations.

I also used crystallisation as the process of applying multiple perspectives to clarify a given meaning or interpretation of a problem. Crystals are prisms that reflect externalities creating different colours, patterns and arrays casting off in different directions. What we see depends on our angle of response (Richardson, Pierre, 2009). There are no longer homogeneous qualitative studies but many qualitative perspectives, adopting different methodological and theoretical approaches to the studied phenomena (Flick, 2011).

One of the many research questions posed in this paper is: 'what do the respondents support (or not) when talking about ABA'? Is it the scientific achievements of Skinner's (1938) experiments, instrumental conditioning or what others have tried to do with the results of Skinner's experimental research, such as the electric shocks introduced by Lovaas (Bownan, Baker, 2014)? Who are Certified Behavior Analysts (BCBA) and do they have a monopoly on ABA?

The research techniques and tools used in this article are creative interviewing as interpersonal interactionism (Denzin, 1989), CA (conversational analysis) as a comprehensive research approach and analysis of selected texts (Perakyla 2014), autoethnographic notes (AN) in order to make readers aware of how some strange-sounding names can be used in the teacher's everyday practice and what benefits can result from it. Hypothetical questions (HQ) are designed to reflect on the above issue.

The research will be linear/chronological, starting from the oldest sources and my most distant memories from the beginning of my work, up to the present experience.

Historical background

ABA is based on the principles of the behavioral approach and the work of B.F. Skinner (1938). It is a very broad term, elements of which have been shown to be helpful in treating a wide range of social problems, including Autism and other special educational needs (Matson, 2009; Fifer, Piazza & Roane, 2014). However, this is mainly due to the methods used in teaching speech to children with the ASC, based on Skinner's second major book, *Verbal Behavior* (1957), in which he stated that verbal behavior is behavior reinforced by the mediation of other people and defined the concept of verbal operands called: echoic behaviour, mand (request), tact (labelling) or interverbal (verbal response). The book is better known for its critique of Noam Chomsky (1959).

However, ABA is mainly associated with ways to eliminate undesirable behaviours, mainly in children diagnosed with ASC. Few people realise that the above approaches are also used in the treatment of drug addiction, weight loss or toilet training.

Examples of approaches that fall under the broad umbrella of the ABA concept include: (EIBI) Early Intensive Behavioral Intervention (Dene, 2017), Picture Exchange Communication System (PECS); Pivotal Response Teaching (PRT); Precision Teaching; Functional Communication Training; self-management; Modeling (UK ABA Autism Education Competence Framework 2011). What these therapies and approaches have in common is the science of ABA, of which the overarching question is 'How does behavior change over time and what does it tell us?' ABA is not therapy (Chiesa 2005), but it is often mistakenly referred to as therapy. This is a misunderstanding. More specifically:

Like most other sciences, behavioral analysis covers three separate but related fields:

1. Philosophy of science: behaviorism⁵.
2. Basic Experimental Research: Experimental analysis of behaviour. Laboratory experimental analysis of behavior has developed over the past 100 years of research, such as operant conditioning (Sidman, 1994).
3. Applied research: Applied behaviour analysis (ABA) (Dillenburger, 2009).

Many lay people as well as professionals equate the pioneering work of Lovaas (1987) with beginning of ABA. However, behaviour analysts at the Princeton Child Development Institute demonstrated the effectiveness of early, comprehensive, intensive ABA many years before the publication of Lovaas's study (Ferster & DeMyer, 1961).

Even earlier, in 1959, an article by Theodor Ayllon and Jack Michael 'The psychiatric nurse as a behavioral engineer' was published. The authors describe how the staff of a psychiatric hospital modified the behavior of mentally ill patients using procedures derived from experimental behavior analysis. In 1968, the most important scientific journal in the field of applied behavior analysis was created – Journal of Applied Behavior Analysis (JABA). In the first issue, a historical article by Donald M. Baer, Montrose Wolf and Todd Risley was published, defining the applied behavior analysis and specifying its characteristics (Bąbel, Ostaszewski, Suchowierska, 2012).

Considering the above-discovered facts, Skinner's laboratory research gave rise to applied research.

⁵ I omit the explanation because it is not necessary for the purposes of my article. Interested persons are referred to: Leigland, S. (Ed.). (1992). *Radical behaviorism: Willard Day on psychology and philosophy*. Reno, NV: Context Press. Translation by the author for personal use.

Behavior Analysts Certification Board (BACB)

It is a non-profit corporation that was founded in 1998 to meet the professional certification needs of behavioral analysts, the (US) government, and consumers of services. BACB's mission is to protect ABA consumers by systematically establishing, promoting and disseminating professional standards of conduct. There are several ways to get certified. To put it simply, anyone with a master's degree or above, who will work about 2000 hours under the supervision of a certified BCBA Analyst and pass the exam, will receive the certificate.

It surprises me that a Certified Behavior Analyst does not have to be qualified in the field of autism and does not have to be a teacher (BCBA-Board Certified Behavior Analyst Handbook, 2022).

AN – my perception of ABA

My first work with an autistic boy was a home-based program, due to his aggressive behavior towards himself and the environment (biting, kicking, screaming), G could not continue his education at school. When I joined the team in 2005, the program used was „Growing Minds” under the supervision of its creator – Steven Wertz and his wife Kaitryn. It was then that I came across for the first time with the concept of ABA (an integral part of the ‚Growing Minds’ program). I learned the basics and its practical application in teaching a child to speak, read, write, or eliminate aggressive behavior. The boy was learning to talk, and I was polishing my very basic English at that time. This was not the slightest problem for the program, or boy's development in accordance with the principle that was overriding: the less we (the team working with the boy) talk, the more opportunities G will have to do so.

Practical use and application of Discrete Trial Teaching.

There were detailed instructions – step by step for working at the table with the teacher (as opposed to ‚Work Alone’ when the goal was to do an easier task on your own). The pattern is as follows:

DS → **R** → **SR**
(Demand) **(Response)** **(Reinforcement)**

First, we informed G in a clear way using simple words (previously agreed in the team what we require and what vocabulary we use) what tasks DS has to perform. We did not repeat the command (the autistic child needs a time to analyse and respond (R), when we repeat it – the processing process starts from the beginning. Then we give the boy a response time of 5-10 seconds – to initiate the action. If there is no response within a given time, then we initiate the beginning of the response, e.g., the first letter or gesture (prompt). This is called errorless learning. Immediately after completing the task, we provide the reinforcement (reward),

according to the principle that the reward will strengthen behavior and the lack of it – will weaken it. The reward must of course be motivating for the student, i.e., something he loves and is not generally available to him (yet something he can also get without completing the task)⁶.

In practice, before we invited G to the table, the work for him had to be prepared with all the details (regardless of whether it was 'work alone' or working with us at the table).

Of course, we started with basic reinforcements, which were small portions of crackers or cookies, which G loved, always combining it with verbal reinforcement: „good boy” or „good work” to make those words meaningful to him. I would like to add here that it was not about feeding the child sweets. The boy would get the same for a snack during the day or for dessert after dinner without the slightest effort. In this case, however, he had to do the work first. And it didn't take long before we could move on to the next level – social reinforcements: playing together, tickling, hugging or getting stars or stickers with a smiley face. However, then the child already understood the importance of those reinforcements that acquired properties as a result of association (pairing) with conditioned reinforcement.

HQ – At school, especially with younger children, don't teachers use similar practices by rewarding with stickers?

However, when I try to call a spade a spade and say that this is the approach of ABA science (reinforcing desirable behavior), I meet a wall of resistance.

I often hear during various types of training that we should use the child's motivation. However, I have not yet received an answer, what could it be if we are considering a child whose cognitive development is between 0 and 2-3 years and the only thing that matters to a child is the cookie? What will fill the gap from this to the smiley face so that it gains meaning (value)? A typically developing toddler will appreciate tickling or other forms of play, but let's not forget that for an autistic child avoiding physical contact and new experiences, this will not be achievable in many cases. I am not talking about the real age, because the developmental path of children with additional educational needs is different.

HQ – What would we do if all attempts at social (secondary) reinforcements, such as a smile, 'good job', high five, did not work, and the use of a few crackers would contribute to the start of learning to read or speak in a child diagnosed as non-verbal?

I realise how innovative the cooperation with Steven was only now in the post-pandemic reality. These were teleconsultations conducted by the boy's mother with the creator of the program⁷. We would specify what problem we had to solve, or

6 Steven Wertz explains it very well in a short video on YouTube: <https://www.youtube.com/watch?v=aBgYGPFBoWw>

7 More about the program: <https://www.autism-programs.com/our-programs/index.htm>

we would send a video of the child's behavior, and Steven would email a scenario to use. After evaluation, in case of failure, he presented a different solution.

AN – VBA in practice

VBA is derived from Skinner's behaviorist approach to motivating the child to speak and reinforce verbal behavior. It teaches children with special needs to communicate, express their needs, and reduce frustration.

In practice, this started with rewarding every, even the smallest sound that G made „on demand” (echoic) – not to be confused with spontaneous noises. Each attempt was reinforced to motivate him to talk more.

Once G had spoken single words, the next step was to teach him to mand when he needed things, and they weren't within reach. A higher form would be to ask for something out of sight (like asking for a pill when you have a headache).

We on purpose created situations where G lacked something and had to ask for it. Food was always the most motivating factor, so for example we served him lunch without a spoon or fork. In front of him, in sight, we would put a piece of paper with pictures and start saying the beginning of the sentence: „I need ... and then giving him time to finish. And so on, creating more and more situations like this. When the boy could read, we used written words of things he liked and might desire, and which we hid from him. It also allowed to reduce aggressive behavior, as it taught the boy to express his needs.

What is tact in VBA? It is the ability to say cat when we see a cat or a picture of a cat, but without verbal stimulation because when we say cat and the child repeats it, this is echoic behavior. We used many similar exercises with various pictures and photos.

HQ – What mother hasn't stood with her child in her arms, pointing to the lamp with the finger and waiting for the toddler's response to say the word? Reinforcement will be turning on and off the lamp and joint, joyful celebration when the child says the word. And when I state at this point that this is the science of ABA, I often meet with indignation – we do not train dogs ...

AN – I'm doing my thing – they know nothing

Knowing thoroughly the basic principles of using ABA in practice allowed me to deal with many problems when I started working in a school for autistic children. I knew how to reduce undesirable behaviors and motivate children to work using positive reinforcement techniques. I have gained a reputation of a person for difficult cases. However, the successes were better interpreted in light of the magic I was applying rather than the simple methods I used. No one wanted to hear about them when I mentioned the unpopular word ABA... It was common approach that a pupil cannot be rewarded with food, while at snack time children were given

desired item with minimal effort – providing the appropriate picture (PECS). I'm not against the picture method but I can't understand why it's generally acceptable and using the same snacks to teach verbal behavior is not? My stubbornness in this matter caused several students who were diagnosed as non-verbal to start talking. However, there was nobody who wanted to learn about the techniques I used.

Dialogue period at Clarendon

It was the same in other schools. Only at my current workplace did a dialogue took place.

- Hush, don't say that word (ABA) you know we don't support it here.
- But you know that I use the science of ABA in my methods?
- Yes, you've talked about it many times.
- And you say many times that I'm a great teacher.
- Because you are. The children in your class are happy, behave well and make good progress.
- What do you have against ABA?
- Children who came to our school from the ABA school could only raise their hand to get a prize...
- So you're talking about ABA schools?
- Yes
- But I always emphasise that I use ABA science, not school. It's two different things. Though I wouldn't say ABA schools are all bad. Maybe the school the kids came from wasn't good? Maybe only a particular teacher could not pay attention to details and rewarded the wrong things? Also, don't you know better and worse teachers?
- Of course, I do.
- Shouldn't we rather talk about good ABA and bad ABA, just as there are better and worse teachers? I'd be careful with bad teachers though. Maybe they just haven't found what they good at? I was bad in mainstream school. And I'm not good with toddlers either, because they are very sweet little people that break my heart. They know it and use it.
- Good and bad ABA... You convinced me Danuta. You can!

AN – At least don't unintentionally reinforce negative behavior – conversation with colleagues during breakfast time with children at school

- Why, when you are at the table, S (known as a fussy eater at school) always starts eating and she doesn't eat with us?
- Because I use the power of positive reinforcement.
- I used the same thing too, but all I got was a punch in the face?

– Then you had to reward not eating, but reactions to a slap. You probably yelled, said NO or made a funny face. And if the rest of the table joined in wagging a finger or shouting, that was it – great fun for a small person with autism, which she will try again when the opportunity arises. I do not react to the hit, point at food and wait until she starts eating, possibly saying ready, steady, go... And when the child bites the sandwich, I beat loudly BRAVO. Have you noticed in how many funny ways people say NO (especially when they want to give something to their child and feel uncomfortable saying that short word)? Take a look sometime – I'm sure you won't stop laughing. NO, NO/NO/NO, NOO with low or high pitch. It's a wonderful incentive to do just the undesirable thing.

AN – throwing toys over the fence

From observations on the playground: a boy throwing toys through the fence and people shouting just as described in the dialogue above. Wouldn't it be more appropriate to propose a 'throw and fetch' game encouraging the boy to throw? In this case, we can control where the toy will go (uncontrollably, the toy was unrecoverable when it fell into inaccessible terrain). Throwing and other undesirable behaviors make no sense when allowed. The behaviour exists as long as is reinforced. And shouting 'NO' is just such reinforcement (interaction).

It will be similar with any other reinforcement when the baby cries for example (I want it and I want it now). If at this point the student gets what he expects, we will reinforce crying. However, when we wait until the crying stops even for a moment and say: Now I can give it to you because you are quiet – in this case we teach that crying will not achieve anything. The rules are simple, but easy to forget.

AN – Punishment

There are as many misconceptions here as there are with reinforcements. In my practice, I always use positive reinforcement first, but in some complex cases it is unfortunately not enough. It's just that the punishment is not only a stick, but also taking a few minutes out of play time if this is motivating for the child. Consistently applied a couple of times, it allowed me to stop screaming in class or flooding the bathroom.

HQ – don't we use similar practices to motivate Good Choices?

AN – Summary of the teacher's work

– We still need to think of a task you could undertake that would benefit the whole school.

– I would like it to be something from the field of my strong interests.

– We can't let you do that. You are interested in ABA.

– I can't believe that a school that offers a 'Kindness jar' (with mini toys and sweets that children like) as a tool to reinforce friendly and positive behaviour claims not to use ABA? In addition, we offer Precision Teaching and PECS. After all, it is an immediate reinforcement of an appropriate reaction (symbol) in order to receive a desired snack.

– We are not an ABA school.

– But I never said ABA schools, I always say science to differentiate between the two!

– So when you say 'science of ABA' you mean operant conditioning?

– That's right. I certainly don't mean what the US Certified Analysts did with Skinner's research.

– So you're talking about using motivation to teach reading or writing?

– That's right. Motivating children with autism to overcome their own resistance to something new is extremely difficult. We struggle sometimes with motivation ourselves. I see that it would be necessary to research the topic of ABA more closely and write an article?

– I would love to read your article.

Conclusions

At this point it occurred to me that maybe I was misleading everyone by saying that I was using ABA, and that perhaps I should have said Operant Conditioning instead? However, in the light of the above facts, I apply ABA in school practice. Then I am one of many enthusiasts of science. However, I do not have a Behavior Analyst Certificate. Therefore, should I not use ABA techniques in my professional work? I also do not understand why most sources, when writing about ABA, imply the need to have the aforementioned certificate? (Suchowierska, Denne). The associating institution has a pedigree much later than the field of science of ABA.

What I do not support in the ABA proposed by behavioral analysts is the over-emphasis on the exercises such as 'touch your nose'⁸ for autistic audiences "who have inefficient motor-sensory feedback to coordinate brain and body and collaborate purposefully. We call this the "brain-body disconnect" (Torres, 2019). Therefore, it would be worth analysing what the criticism of ABA in scientific publications concerns in particular.

Although research shows the effectiveness of a homogeneous behavioral therapy (I suppose the one commonly recognized as ABA). I would advise you to show an open mind so as not to ignore children from the margin of the statistical curve, who turn out to be not susceptible to this method.

For me, ABA is just a technique to deal with a specific problem that is stopping a child from learning new things. When the child is afraid of going to the swimming

⁸ I talk about the book: Ido in Autismland. Climbing Out of Autism's silent Prison by Ido Kedar.

pool, I will use social story and ,chaining', i.e. the method of small steps: today we will only go to see the building, next time we will visit the changing rooms, then the swimming pool and finally we will change clothes and, if you want, we will go to the swimming pool. Leaving your child in control and choice should always be helpful.

If, however, it is a problem with distinguishing letters b/d, I will use Precision Teaching. The method focused on careful observation of the child, relationship with him and evaluation is definitely superior.

HQ – Aren't we losing our common sense for fear of being accused of being a behaviorist?

After all, every school has sanctions for students who break school rules. Sanction is a form of punishment. Children with autism are no exception and, as they say, they want to be treated on an equal footing with other children (Błęszyński, 2022), but the punishment used here will give us an undesirable association.

Discussion

It would be worth to conduct further research in the field of autism to observe what methods are used in other SEN schools working with ASC children and how they relate to the above thesis.

Acknowledgements

I would like to thank my thesis supervisor Jacek Błęszyński, the management of Clarendon Primary Centre and the wonderful people working there for accepting my not only national but also ideological (and many other) differences.

A special gratefulness to my friends at PUNO (Polish University Abroad in London) and my Family for their support and encouragement. I wouldn't be able to conduct this study without You.

Bibliography

- Ayllon T., Michaela J. (1959). *The psychiatric nurse as a behavioral engineer*. In: "Journal of the Experimental Analysis of behavior": <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC1403907/> (access: 25.05.2023).
- BCBA-BOARD CERTIFIED BEHAVIOR ANALYST HANDBOOK, 2022: https://www.bacb.com/wp-content/uploads/2022/01/BCBAHandbook_230321-a.pdf (access: 24.05.2023).
- Błęszyński J. (2022). *Gdybym był nauczycielem... – refleksje osób ze spektrum autyzmu o wizji nauczyciela*. IN: "Forum Pedagogiczne" no 1, p. 259-271.
- Bowman R.A., Baker J.P. (2014). *Screams, slaps, and love: The strange birth of applied behavior analysis*. In: "Pediatrics", no 133 (3): p. 364–366: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/24534411/> (access: 25.05.2023)

- Chiesa M. (2005). *ABA is not a therapy for autism*. In: "Psychology": <https://www.semanticscholar.org/paper/ABA-is-not-%27a-therapy-for-autism%27-Chiesa/065f8b9be650448bafc926a7ef48bcda4f6a27b> (access: 25.05.23).
- Chomsky N. (1959). *A Review of B.F. Skinner's Verbal Behavior*. In: "Language", 35, No. 1, 26-58: <https://web-archive.southampton.ac.uk/cogprints.org/1148/1/chomsky.htm> (access: 24.05.23).
- Cialdini, R. (2021). *Influence, new and expanded: The psychology of persuasion*.
- Dene L. (2017). *Evidence-based practice, autism education and Applied Behavior Analysis: Do Behavior Analysts need to practise what they preach?* Wales: Bangor University.
- Denzin N.K. (1989). *The research act: A theoretical introduction to social methods* (wyd. 3). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Dillenburger K. (2009). *None of the As in ABA stand for autism: Dispelling the myths*, In: "Journal of Intellectual & Developmental Disability" nr 34(2):193-5: https://www.researchgate.net/publication/24379606_None_of_the_As_in_ABA_stand_for_autism_Dispelling_the_myths (access: 25.05.23).
- Ferster C. B., DeMyer M.K. (1961). *The development of performances in autistic children in an automatically controlled environment*. In: "Journal of Chronic Disease", no 13, p. 312-345.
- Flick U. (2011). *Jakość w badaniach jakościowych*, tłum. P. Tomanek. Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Growing Minds: <https://www.autism-programs.com/about-growing-minds/staff-bios.htm> (access: 30.05.23).
- Kedar I. (2012). *Ido in Autismland. Climbing out of Autism's silent prison*. Amazon.
- Lovaas O.I. (1987). *Behavioral treatment and normal educational and intellectual functioning in young autistic children*. In: "Journal of Consulting and Clinical Psychology", no 55(1), p. 3-9: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/3571656/> (access: 25.05.23).
- Matson J.L. (2009). *Applied Behavior Analysis for Children with Autism Spectrum Disorders*. New York: Springer.
- Perakyla A. (2014). *Analiza rozmow i tekstow* In: N.K. Denzin, Y.S. Lincoln, (red), t. 2, Metody badan jakościowych. Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Richardson L., Pierre E.S. (2009). *Pisanie jako metoda badawcza*, In: Denzin N.K., Lincoln Y.S. (red). *Metody badan jakościowych* t. 2, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2009.
- Sidman, M. (1994). *Equivalence relations and behavior: A research story*. Boston: Authors Cooperative.
- Skinner B.F. (1938). *The behaviour of organisms. An Experimental Analysis*. New York: Appleton-Century-Crofts.
- Skinner B.F. (1957). *Verbal behavior*. Cambridge: MA: Prentice Hall. [Google Scholar]
- Stake R.E. (2014). *Jakościowe studium przypadku*, W: Denzin N.K., Lincoln Y.S. (red). *Metody badan jakościowych*, t.1, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2009.
- Suchowierska M., Ostaszewski P., Bąbel P. (2012). *Terapia behawioralna dzieci z autyzmem. Teoria badania i praktyka stosowanej analizy zachowania*. GWP Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

- Torres E. (2019). *On Autistic Neuromotor Differences*: “The TPGA” (Thinking Person’s Guide to Autism) interview: <https://thinkingautismguide.com/2019/01/elizabeth-torres-on-autistic-neuromotor.html> (access: 25.05.23).
- UK ABA Autism Education Competence Framework 2011: <https://jigsawschool.co.uk/wp-content/uploads/sites/3/2016/06/UK-ABA-Autism-Education-Competence-Framework.pdf> (access: 30.05.23).
- World Health Organisation. (2023). *Autism*: <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/autism-spectrum-disorders> (access: 26.05.23).

ANETA ŻMIJEWSKA¹

Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie, Polska

ORCID 0000-0002-8482-7173

Wolińska M., Michalski J.T. (2022). *Poczucie sensu życia w procesie adaptacji do wolności. Studium antropologiczno-pedagogiczne*, Płock: Wydawnictwo Naukowe Mazowieckiej Uczelni Publicznej w Płocku, s. 314

Autorami omawianej publikacji są nauczyciele akademicki: Monika Wolińska, pedagog specjalny, terapeuta, doktor, adiunkt w Mazowieckiej Uczelni Publicznej oraz Jarosław T. Michalski pedagog, profesor zwyczajny Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego i Mazowieckiej Uczelni Publicznej. Są oni znani z bogatego dorobku naukowego oraz wieloletniego akademickiego doświadczenia zawodowego.

Na recenzowaną książkę składają się: wstęp, osiem rozdziałów, zakończenie oraz bibliografia. Z uznaniem należy także podkreślić, że publikacja, wpisująca się w nurt pedagogiki personalno-egzystencjalnej, powstała na bogatej podstawie źródłowej.

Wstęp do tej ponad trzystu stronicowej publikacji zawiera w sobie zapowiedź tego, co przeczytamy w kolejnych rozdziałach. „Powrót osadzonych do społeczeństwa jest problematyczny, zarówno dla samych osadzonych, jak i dla społeczeństwa. Powrót ten charakteryzuje się wieloma praktycznymi problemami z dostępem do zasobów społeczności, marginalizacją, wykluczeniem społecznym, stygmatyzacją i w wielu przypadkach kończy się niepowodzeniem w postaci ponownego uwięzienia”. Jest to konstatacja tyleż prawdziwa, co smutna oraz skłaniająca do przemyśleń nad skutecznością resocjalizacji penitencjarnej w Polsce i nie tylko. Oznacza bowiem, że część z byłych osadzonych prawdopodobnie powróci do zakładu karnego. Czy taki jest cel stawiany więziennej resocjalizacji?

Książka stawia ważne pytania, ale także udziela na nie szereg odpowiedzi. Wpisuje się w ciągle żywe dyskusje na temat celów i metod resocjalizacji. Jednym z jej atutów jest podejście autorów do opisywanego tematu – skupili się oni na „określeniu znaczenia, jakie zajmuje poczucie sensu życia wśród predyktorów osobowych, warunkujących wychowanie do wolności”. Oczywiście nie jest to jedyna zaleta, dlatego warto pokrótce omówić inne atrybuty tej ważnej i ciekawej publikacji.

¹ **Aneta Żmijewska**, mgr; Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie, Wydział Nauk Pedagogicznych, Szkoła Doktorska. Adres e-mail: anetazmijewska@op.pl.

Przy bliższym zapoznaniu z tekstem można wyróżnić dwie jego części – teoretyczną, opisującą główne teorie i koncepcje oraz praktyczną, czyli wywiady z tymi, którzy są (a przynajmniej powinni być) najbardziej zainteresowani powrotem na łono społeczeństwa – osadzonymi. Rama teoretyczna jest nie tylko obszerna, ale przede wszystkim bardzo dobrze skomponowana. Bogata podstawa źródłowa książki (wystarczy wspomnieć o autorytecie V.E. Franklu czy polskich naukowcach W. Ambroziku, A. Bałandynowiczu) pomaga czytelnikowi zrozumieć teorie i koncepcje związane nie tylko z procesem resocjalizacji, ale przede wszystkim sensem i wartością życia osadzonych w różnych wymiarach. Autorzy opisują antropologiczne podstawy resocjalizacji penitencjarnej (między innymi personalizm, egzystencjalizm czy humanizm), definiują poczucie sensu życia w wybranych nurtach psychologicznych, religijnych i społeczno-kulturowych, a także prezentują wybrane teorie socjologiczne, psychologiczne i resocjalizacyjne.

Czytanie drugiej części, bardziej praktycznej i empirycznej, daje szeroki i przekrojowy obraz realnych problemów, z którymi stykają się realni ludzie w realnych okolicznościach. Autorzy zabierają czytelnika w podróż przez przeszłość (syntetyczny opis zachowań, przez które osadzeni trafili do więzienia), teraźniejszość (bieżące problemy) i przyszłość (obawy dotyczące dalszych losów). Jeden z badanych, Janusz, tak opisuje swoje życie: „Czuję się tak, że moje życie jest na ciągłym skrzyżowaniu (...) Tylko ja jestem chyba na rondzie, tak pokrążę, i tak chodzę i patrzę tylko i tak się kręcę i nie wiem, dokąd iść. I tak rozglądam się i nie umiem znaleźć wejścia. Mam taki życiowy niefart. Brakuje mi przewodnika (...) Krążę na tym rondzie i fajnie byłoby, gdyby ktoś powiedział, ej chodźmy razem, ja też tam idę”. Przytoczona wypowiedź jest jednym z wielu fragmentów rozmów z osadzonymi zawartych w książce i właśnie te fragmenty mogą się okazać szczególnie interesujące dla dzisiejszego czytelnika. Czytając tak osobiste wyznania trudno jest zachować dystans – wszak każdy, prędzej czy później, mniej lub bardziej świadomie, dotrze w swoim życiu do miejsca, w którym będzie musiał zmierzyć się z podobnymi wątpliwościami.

Publikacja Moniki Wolińskiej i Jarosława T. Michalskiego jest szczególna także z innego względu. Autorzy przyjęli cztery założenia – a potem konsekwentnie w nich pozostali. Pierwszym założeniem przyświecającym powstawaniu tej książki było postawienie osadzonego w charakterze podmiotu. Oznacza to, że więzień „jest twórcą samego siebie (...) oraz potrafi w procesie socjalizacji, resocjalizacji, integracji czy reintegracji społecznej pozytywnie wykorzystywać własne doświadczenia”. Prowadzi to do tego, że osadzony przyjmuje na siebie karę i widzi ją jako początek zmiany. „Oddzielenie czynu od sprawcy na poziomie ocen pozwala afirmować godność osoby ludzkiej bez względu na to, kim ona jest, dewiantem czy świętym, czy sama jest sobie winna, czy jest ofiarą systemu społeczno-ekonomicznego”.

Drugim założeniem jest spojrzenie na człowieka jako całość, istotę holistyczną. Autorzy twierdzą, że jest to ważne z punktu widzenia koncepcji U. Bronfenbrennera, mówiącej, że jednostka jest umiejscowiona w przestrzeni i czasie. Pozwala to na

dostrzeżenie oddziaływań „zewnętrznych” czynników takich, jak inne „jednostki, grupy i społeczeństwo jako całość, ale także układ idei, światopoglądu, moralności oraz etyki”.

Kolejną zasadą, której twórcy trzymają się z niemal żelazną konsekwencją, jest założenie o „wyształceniu przez osadzonych czynników osobowych pozwalających (...) samodzielnie organizować proces dezintegracji pozytywnej ku wtórnej integracji”. Mówiąc prościej – doceniamy podmiotowość jednostki jako wartość niezbywalną i dostrzegamy w niej możliwości rozwoju. W procesie resocjalizacji osadzony postrzegany jest jako osoba nastawiona na poszukiwanie sensu życia oraz – co równie ważne – zdolna do podejmowania świadomych decyzji przy uwzględnieniu doświadczeń z przeszłości.

Czwarte założenie można opisać jednym słowem – inkluzja. Osadzony powinien mieć realną możliwość powrotu do społeczeństwa, uczestnictwa w życiu społecznym przy poszanowaniu zasad panujących w danej społeczności. Oczywiście nie zawsze jest to możliwe, a często wręcz jest to niemożliwe. W opinii wielu, przestępca pozostaje przestępcą, nawet po odbyciu kary pozbawienia wolności, a były więzień musi poradzić sobie samemu z rzeczywistością otaczającą go poza murami więzienia. Osadzeni, którzy w trakcie odbywania kary pozbawienia wolności mieli wsparcie rodziny, mogą liczyć na ich pomoc także po opuszczeniu więzienia i powrocie do „normalności”. Co jednak ma począć osoba niedysponująca takim „lukesusem”? Na jednym z otwartych seminariów organizowanych przez Uniwersytet Warszawski, założyciel fundacji pomagającej byłym więźniom w powrocie do życia na wolności – Marek Łagodziński, wskazywał na bardzo prozaiczne problemy takie, jak np. sposób kasowania biletu w najnowszym typie bramek zainstalowanych w warszawskim metrze. „Inkluzja osób z karierą przestępczą »wymaga« zmiany społecznej w skali makro, by osiągnąć zadowalające wyniki w skali mikro”.

Właśnie tę myśl, zawartą już we wstępie, można potraktować jako klamrę spinającą wszystkie wątki książki. Autorzy *Poczucia sensu życia w procesie adaptacji do wolności. Studium antropologiczno-pedagogiczne* wykonali ogromną pracę, za którą należy oddać im należyty szacunek. Umieli dokonać rzeczy, o którą dość trudno w tym specyficznym środowisku, mianowicie dotarli do osadzonych i zdobyli ich zaufanie. Dzięki temu mogli przeprowadzić wywiady, aby następnie poddać je ustrukturyzowaniu i umieścić w kontekście głównych teorii (re)socjalizacyjnych, socjologicznych i psychologicznych.

Czytając książkę trudno jest jednak uciec od pytań, które nieustająco powracają nie tylko w myślach autorów publikacji naukowych, ale także czytelników owych publikacji. Na ile wnioski zawarte w tej książce wyjdą poza środowisko akademickie? Czy będzie to kolejny tytuł na półkach bibliotek uczelniach rozmieszczonych po całym kraju czy jednak będzie to pozycja, która rozpocznie nie tylko dyskusję akademicką, ale także dyskusję społeczną i być może polityczną? Warto aby o istnieniu publikacji wiedzieli nie tylko nauczyciele akademicki dla dobra nie tylko więźniów, ale nas wszystkich.

AGNIESZKA GRONOSTAJSKA¹

Uniwersytet w Białymstoku, Polska

ORCID 0009-0002-0871-6719

Łukasz Kalisz, *Funkcje społeczne szkół salezjańskich w okręgu szkolnym wileńskim w okresie Drugiej Rzeczypospolitej*, Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku, Białystok 2021, s. 257

Nakładem Wydawnictwa Uniwersytetu w Białymstoku w 2021 roku została wydana monografia pt. „Funkcje społeczne szkół salezjańskich w Okręgu Szkolnym Wileńskim w okresie Drugiej Rzeczypospolitej” autorstwa Łukasza Kalisza – adiunkta w Katedrze Historii i Teorii Wychowania Wydziału Nauk o Edukacji Uniwersytetu w Białymstoku, autora ponad 30 publikacji naukowych. Omawiana monografia jako praca naukowa została wyróżniona w 2020 r. przez Stowarzyszenie Naukowców Polaków Litwy w międzynarodowym Konkursie na najlepszą pracę naukową, projektową lub popularyzatorską dotyczącą Wileńszczyzny. Recenzowana publikacja, zgodnie z obszarem zainteresowań badawczych autora, jest próbą ukazania funkcji społecznych, jakie były realizowane w szkołach prowadzonych przez zgromadzenia salezjańskie na obszarze Okręgu Szkolnego Wileńskiego w okresie Drugiej Rzeczypospolitej. Jest to jednocześnie pierwsza tego typu publikacja opisująca placówki salezjańskie w Wilnie, Dworcu, Reginowie, Kurhanie, Laurowie i Polepiu.

Doktor Łukasz Kalisz w sposób niezwykle nowatorski i oryginalny oparł swoje rozważania na niepublikowanych dotąd dokumentach zdeponowanych w archiwach zagranicznych, których wieloletnia kwerenda sprawiła, że w publikacji pojawia się nowa wiedza i starannie udokumentowane twierdzenia. Opisuując szkolnictwo salezjańskie w Okręgu Szkolnym Wileńskim, autor ocalił od zapomnienia bogatą spuściznę nie tylko działalności zgromadzeń salezjańskich, ale także całej Drugiej Rzeczypospolitej.

Problematyka monografii jest usytuowana w obszarze dziejów oświaty i wychowania – podstawowej subdyscyplinie pedagogiki – oraz w historii powszechnej. Może być ona także interesująca dla teologów (zwłaszcza teologów pastoralnych)

¹ **Agnieszka Gronostajska**, studentka Pedagogiki Przedszkolnej i Wczesnoszkolnej, Przewodnicząca Rady Samorządu Studenckiego Wydziału Nauk o Edukacji Uniwersytetu w Białymstoku oraz Prezes Akademickiego Koła Katolickiego Stowarzyszenia Młodzieży przy Uniwersytecie w Białymstoku. Adres e-mail: a.gronostajska@uwb.edu.pl.

i historyków Kościoła, gdyż opisuje zgromadzenia salezjańskie (Towarzystwo św. Franciszka Salezego oraz Córki Maryi Wspomożycielki), które w obszarze administracji państwowej znajdowały się w Okręgu Szkolnym Wileńskim, zaś w strukturze Kościoła – w Archidiecezji Wileńskiej. Autor w sposób przystępny, a jednocześnie osiągając wysoki poziom eksperckości, przeanalizował m.in. system edukacyjny okresu międzywojennego, salezjańskie ideały wychowawcze, strukturę Kościoła Katolickiego, a także wprowadził poruszaną tematykę w konteksty: społeczny, ideowy, polityczny, kulturowy, religijny i pedagogiczny.

Książka została podzielona na sześć spójnych rozdziałów – od historii powstawania zgromadzeń salezjańskich i ich rozwoju na ziemiach polskich, poprzez opis zgromadzeń salezjańskich w Drugiej Rzeczypospolitej, następnie przedstawienie szkół salezjańskich w Okręgu Szkolnym Wileńskim, omówienie nauczania i przygotowania do pracy zawodowej w prezentowanych szkołach, charakterystykę wychowanków i nauczycieli, a skończywszy na kwestii przekazywania systemu wartości w praktyce szkolnej i pozaszkolnej.

Każdy fragment publikacji tworzy spójną całość, ujętą w sposób niezwykle dokładny. Ilość odwołań i różnorodny czas powstawania dzieł, na które Ł. Kalisz powołał się w swojej pracy, wskazują na dogłębną znajomość podejmowanej problematyki. Uwidacznia to również zmiany, jakie zaszły na przestrzeni lat w przedmiocie badań. Autor w swojej narracji zawarł elementy polemiczne i zweryfikował powielane w literaturze przedmiotu błędne twierdzenia i opinie powstałe z powodu niewykorzystania pełnej bazy źródłowej. Dodatkowym atutem publikacji jest bardzo staranne wydanie zarówno pod względem graficznym, jak i edytorskim. Książka jest wydana w szytej, twardej oprawie i zawiera bogaty materiał ilustracyjny. Zamieszczono w niej fotografie będące efektem badań terenowych, a także autorskie mapy w jakości wektorowej, które powstały specjalnie na potrzeby publikacji. Ukazują one m.in. podział Polski na okręgi szkolne, granice województw i diecezji, a zwłaszcza rozmieszczenie salezjańskich placówek wychowawczych. Na uwagę zasługuje fakt, iż autor dokładnie wskazał sygnatury punktowe miejscowości z placówkami salezjańskimi, które w dotychczas upowszechnianych mapach miały przesunięcia o kilkadziesiąt, a nawet (w przypadku Kamiennego Mostu) o 200 km. Skorygowane mapy w przyszłości mogą być wzorcowymi odniesieniami dla innych badaczy historii zgromadzeń salezjańskich oraz osób zajmujących się historią szkolnictwa w okresie Drugiej Rzeczypospolitej. Warto także dodać, iż publikacja została umieszczona w otwartym dostępie (<http://hdl.handle.net/11320/12812>) i posiada numer DOI (<https://doi.org/10.15290/fsssoswodr.2021>), co przyczyni się do jej rozpowszechnienia.

W pierwszym rozdziale swojej pracy autor opisał historię powstania zgromadzeń salezjańskich i ich rozwój na ziemiach polskich wraz z głównymi formami działalności wychowawczej ks. Jana Bosko – ich założyciela. Szczegółowo wyjaśnił ich rolę w systemie edukacyjnym, przedstawiając również główne aspekty i cele systemu prewencyjnego – jako tego, który miał znaczący wpływ na kształtowanie

serc i sumienia młodzieży i był stosowany we wszystkich placówkach edukacyjnych i wychowawczych księży salezjanów i sióstr salezjanek. Rozdział ten dostarcza czytelnikowi wiedzy o korzeniach i ewolucji salezjańskich ideałów wychowawczych oraz ich wpływie na społeczeństwo końca XIX i początku XX wieku.

Rozdział drugi autor poświęcił zgromadzeniom salezjańskim po 1918 roku, stawiając je w realiach państwa polskiego i struktur kościelnych. Tę część pracy ubogacił autorskimi mapami, które w przyszłości mogą okazać się bardzo wartościowe i pomocne do tworzenia prac naukowych o zbliżonej tematyce. Autor w tym rozdziale przekazał także czytelnikowi wszechstronne spojrzenie na rolę i znaczenie zgromadzeń salezjańskich w badanym okresie w kontekście działań biskupów wileńskich oraz przedstawicieli władzy państwowej podległej Ministrowi wyznań religijnych i oświecenia publicznego. Poprzez analizę historii, różnorodności zgromadzeń i ich wpływu na społeczeństwo, ukazał bogactwo i kompleksowość tego zagadnienia. Wskazał również fundatorów i dobra materialne szkół salezjańskich.

W rozdziale trzecim autor ukazał szkoły salezjańskie, ich umiejscowienie w strukturze szkolnictwa państwowego oraz zmiany ustawowe, jakie zachodziły w okresie dwudziestolecia międzywojennego. Zwrócił uwagę na ważne działania podejmowane przez osoby odpowiedzialne za te zgromadzenia, mające na celu usprawnienie funkcjonowania salezjańskich placówek w Okręgu Szkolnym Wileńskim. Cennym poznawczo jest zamieszczony w rozdziale autorski schemat graficzny tzw. ustawy jędrzejewiczowskiej, który w przystępny czytelnikowi sposób ilustruje skomplikowany system edukacyjny 1932 roku.

Autor w rozdziale czwartym – poświęconym nauczaniu i przygotowaniu do pracy zawodowej – skupił swą uwagę na programach nauczania obowiązujących w prezentowanych placówkach, planach zajęć, funkcjonowaniu warsztatów zawodowych – umieszczając przy tym wiele cennych uwag i wskazówek, a także wykaz podręczników stosowanych w szkołach salezjańskich.

W rozdziale piątym – poświęconym społeczności szkolnej, czyli wychowankom i nauczycielom szkół salezjańskich – autor ukazał stan liczebny uczniów oraz ich sytuację społeczną z uwzględnieniem charakterystyki warstw społecznych, z jakich się wywodzą. Opisał także zdrowie wychowanków i ich kondycję moralną. Na uznanie zasługuje również zaprezentowanie osiągnięć wychowanków oraz losów absolwentów, które są potwierdzeniem skuteczności podejmowanych działań wychowawczych i edukacyjnych. Autor nie zapomniał też o nauczycielach i posiadanych przez nich kwalifikacjach przygotowujących do pracy, a będących wynikiem regulacji państwowych.

Ostatni rozdział dotyczy przekazywania systemu wartości w praktyce szkolnej i pozaszkolnej. Ściśle wiąże się on z rozdziałem pierwszym, zawierającym teoretyczne podstawy wychowania prewencyjnego oraz dostarczającym informacji o formach i metodach pracy z młodzieżą. Autor ukazał w tym rozdziale nie tylko to, co dotyczy samej szkoły, ale także tego, co poza nią – sport, teatr, wycieczki czy kolonie letnie, czyli wszelką działalność opiekuńczo-wychowawczą, która jest

niezwykle istotna w całym systemie prewencyjnym. W rozdziale tym pojawił się także wątek życia religijnego wychowanków i troski o ich rozwój w tym zakresie. Podsumowanie rozdziału stanowi prezentacja konsekwencji negatywnego zachowania wychowanków oraz przedstawienie Stowarzyszenia Byłych Wychowanków Salezjańskich w Wilnie.

Monografię wieńczą streszczenia w językach angielskim, rosyjskim i litewskim, wzbogacono ją także o indeks nazwisk i miejsc oraz bogatą bibliografię, która jest swoistym kompendium dostępnych źródeł na temat poruszanej tematyki.

Niewątpliwie publikacja Łukasza Kalisza zasługuje na uważną lekturę i stanowi cenny wkład do dziejów nauki polskiej. Posiada ona bogatą treść merytoryczną i popularyzuje wiedzę naukową w sposób przystępny i wysoce fachowy. Wypełnia bowiem lukę w literaturze naukowej dotyczącej tego, mało jak dotąd rozpoznanego, wycinka rzeczywistości. Dzięki tak gruntownemu zaznajomieniu czytelnika z systemem prewencyjnym ks. J. Bosko i bardzo rzeczowemu wprowadzeniu czytelnika w historię zgromadzeń salezjańskich, publikacja ta może trafić nie tylko do wąskiej grupy czytelników posiadających kompleksową wiedzę z badanego obszaru, ale także teologów, pedagogów i historyków, którzy interesują się szeroko rozumianą wiedzą z zakresu historii szkolnictwa zakonnego w Polsce oraz ich znaczenia dla społeczeństwa, w jakim one funkcjonowały.

ANNA SARBIEWSKA¹*Zespół Szkół nr 3 im. Jana III Sobieskiego w Szczycie, Polska*

ORCID 0000-0002-9429-8228

Sprawozdanie z VI Ogólnopolskiej Konferencji Naukowej Szkoła i Nauczyciel pt. „Rozwój nauczyciela i rozwój szkoły” (Konferencja widziana okiem nauczyciela)²

W dniach 15-16 maja 2023 roku odbyła się po raz szósty na Zamku Joannitów w Łagowie Lubuskim konferencja poświęcona szkole i nauczycielowi. W tym roku jej tytuł brzmiał: *Rozwój nauczyciela i rozwój szkoły*. Konferencja była połączona z jubileuszem prof. dr. hab. Stefana M. Kwiatkowskiego, doktora honoris causa wielu uczelni. Patronat honorowy nad konferencją roztoczyli JM Rektor Uniwersytetu Zielonogórskiego prof. dr. hab. Wojciech Strzyżewski, Urząd Marszałkowski Województwa Lubuskiego, działający przy Polskiej Akademii Nauk Komitet Nauk Pedagogicznych (KNP PAN) oraz Polskie Towarzystwo Pedagogiczne (PTP).

W wydarzeniu uczestniczyło ponad 130 naukowców z wiodących uniwersytetów i uczelni polskich, w tym – co jest sporym ewenementem – 80 profesorów tytularnych i uczelnianych. Byli obecni niemalże wszyscy członkowie KNP PAN. Wśród prelegentów znalazło się także kilku doświadczonych nauczycieli, którzy w swoich referatach koncentrowali się na praktycznych problemach szkoły i edukacji. Do nich zalicza się również autorka niniejszego sprawozdania.

Odbywające się od 2009 roku konferencje są wspólnym dziełem wielu polskich uczelni: Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Uniwersytetu w Białymstoku, Uniwersytetu Marii Curie Skłodowskiej w Lublinie, Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu, Uniwersytetu Opolskiego, Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie i Akademii WSB w Dąbrowie Górniczej.

W trakcie dwudniowych obrad wystąpienia odbywały się w dwóch rodzajach posiedzeń. Pierwszego dnia miały miejsce dwie sesje plenarne i uroczystość

1 **Anna Sarbiewska**, dr nauk społecznych w dyscyplinie pedagogika, nauczycielka języka angielskiego w liceum ogólnokształcącym. Adres e-mail: anna.sarbiewska@loszcztyno.edu.pl.

2 Autorka artykułu wystąpiła podczas opisywanej konferencji z referatem zatytułowanym „Partycypowanie uczniów w (samo)kształceniu na lekcjach języka angielskiego. Raport z badania nauczycielskiego”.

jubileuszowa prof. dr. hab. Stefana M. Kwiatkowskiego, natomiast drugi dzień organizatorzy poświęcili na debaty w dziewięciu sekcjach tematycznych.

W trakcie inauguracji gości powitali w imieniu organizatorów prof. ucz. dr hab. Inetta Nowosad z Uniwersytetu Zielonogórskiego i prof. dr. hab. Mirosław J. Szymański z Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie. Uroczystego otwarcia konferencji dokonał JM Rektor Uniwersytetu Zielonogórskiego – prof. dr hab. Wojciech Strzyżewski. Witając przybyłych, Rektor podkreślił, że w dobie cyfryzacji wyjątkowego znaczenia nabiera troska o rozwój nauczycieli i szkoły, kończąc zaś w imieniu gospodarzy życzył wszystkim udanych obrad.

Część wprowadzającą zakończyło wspólne wystąpienie Przewodniczącej KNP PAN i członkini Prezydium Zarządu Głównego PTP prof. dr hab. Agnieszki Cybal-Michalskiej oraz prof. dr. hab. Mirosława J. Szymańskiego zatytułowane *O przyszłości szkoły*. Prelegenci nakreślili na wstępie pole problemowe za pomocą pytania: „Czy współczesna szkoła ma przyszłość?”. Podając przykłady reform oświatowych oraz literaturę z zakresu nauk społecznych, wykazali, że gwałtowne przekształcenia społeczne wymuszają zmianę w myśleniu o szkole i jej roli. Zdaniem prelegentów współczesna szkoła jako ważna, powszechna instytucja edukacyjna zamiast przestrzeni dysfunkcjonalnej, działającej nieefektywnie mogłaby się stać kreatorem zmiany. Mówcy podkreślili, że nowoczesna szkoła to miejsce, w którym uczniowie powinni mieć możliwość nabywania kompetencji niezbędnych w XXI wieku, takich jak kreatywność, komunikacja, myślenie krytyczne, kooperacja, odpowiedzialność, indywidualizm czy nie mniej ważne wykorzystanie nowoczesnych technologii informatycznych.

Pierwsza sesja plenarna była zatytułowana „Szkoła”. Obrady poprowadzili prof. dr hab. Marek Konopczyński i prof. dr hab. Mirosław J. Szymański. Spośród wielu niezwykle ciekawych wystąpień chciałabym zwrócić szczególną uwagę na referat wygłoszony przez jubilata prof. dr. hab. Stefana M. Kwiatkowskiego pod tytułem *Kompetencyjny model edukacji. Kompetencje jako cel edukacji/efekt uczenia się*. Prelegent rozpoczął od napawającej optymizmem sentencji: „Postęp tworzą idee na pozór utopijne”, którą odniósł do wprowadzenia do szkół jego autorskiego pomysłu kompetencji przyszłości. Mówca nakreślił kontekst powstania tej koncepcji oraz w skrócie wyjaśnił jej założenia teoretyczne. Obejmuje ona następujące grupy umiejętności: kompetencje ogólne (np. możliwie najwyższy poziom kompetencji językowych), kompetencje ogólnozawodowe (np. szerokie wykorzystanie narzędzi informatycznych), kompetencje zawodowe (branżowe), specyficzne kompetencje zawodowe (np. integracja wiedzy z różnych obszarów), specyficzne kompetencje społeczne/osobiste (np. empatia), kompetencje moralne (np. zaufanie), kompetencje psychofizyczne (np. ostrość wzroku). Zdaniem prelegenta zastosowanie w szkołach opisanej koncepcji kompetencji przyszłości wymagałoby nowego podejścia do planów i programów nauczania oraz efektów kształcenia. Poprzez integrację

rozbieżnych przedmiotów szkolnych możliwe byłoby również kształcenie umiejętności rozwiązywania złożonych, interdyscyplinarnych problemów.

Po przerwie odbyła się druga sesja plenarna zatytułowana „Nauczyciel”. Obrady poprowadził naukowy kwartet: profesorowie: Agnieszka Cybal-Michalska, Inetta Nowosad, Mirosława Nowak-Dziemianowicz i Jerzy Nikitorowicz. Spośród wielu ciekawych wystąpień chciałabym zwrócić szczególną uwagę na referat prof. dr hab. Jolanty Szempruch z Uniwersytetu Rzeszowskiego pt. *„Nauczyciel-nowator w zmieniającej się szkole”*. Prelegentka podkreśliła, że innowacja powinna się stać atrybutem współczesnego społeczeństwa i szkoły. Może się to dokonać przez przyznanie innowacjom priorytetu w funkcjonowaniu szkoły oraz rozwijanie uczenia się innowacyjnego i antycypacyjnego. Przez uczenie się innowacyjne należy rozumieć społeczne konstruowanie znaczeń, uczenie się kontekstowe, partycypacyjne, takie jak np. umiejętność dostrzegania konfliktów. Antycypowanie to zdolność projektowania przyszłości, dostrzegania różnorodnych uwarunkowań i tworzenie nowych rozwiązań. Przechodząc do zdefiniowania cech nauczyciela-nowatora, prelegentka stwierdziła, że atrybutem nowatorstwa pedagogicznego jest samodzielne opracowywanie projektu zmiany i jego realizowanie. Warto, żeby dokonywać tych zmian we współpracy z uczniami, pobudzając ich do innowacyjności, krytycznego myślenia i samodzielności. Na koniec prelegentka podkreśliła kluczową rolę

W drugim dniu konferencji uczestnicy debatowali w dziewięciu sekcjach tematycznych:

- Pierwsza dotyczyła problemu wyrażonego frazą: „Polityka edukacyjna w obliczu priorytetu jakości i efektywności edukacji” (moderatorzy: prof. prof. Anna Szafrąńska, Alina Wróbel i Danuta Uryga).
- Druga sekcja pt. „Szkoła i nauczyciel wobec zmian społecznych i edukacyjnych” (moderatorzy: prof. prof. Ryszard Gerlach, Alicja Szerłaż i Waldemar Segieta).
- Trzecia sekcja pt. „Uwarunkowania wewnątrzszkolnego rozwoju szkoły” (moderatorzy: prof. prof. Stefan T. Kwiatkowski i Sławomir Trusz).
- Czwarta sekcja pt. „Nauczyciel-wychowawca mentor, doradca, osoba wspierająca” (moderatorzy: prof. prof. Magdalena Piorunek, ks. Marian Nowak i Zofia Szarota).
- Piąta sekcja pt. „Rozwój i doskonalenie nauczycieli a dynamika rozwoju szkoły i efektywności kształcenia” (moderatorzy: prof. prof. Eugenia Karcz-Taranowicz, Małgorzata Kuśpit, i Paweł Poszytek (FRSE)).
- Szósta sekcja pt. „W stronę doskonałości systemu kształcenia nauczycieli – nowe obszary teorii i badań” (moderatorzy: prof. prof. Danuta Urbaniak-Zajac, Zenon Jasiński i Renata Wawrzyniak-Beszterda).
- Siódma sekcja pt. „Jednostkowego i wspólnotowego wymiaru rozwoju szkoły” (moderatorzy: prof. prof. Ewa Pasterniak-Kobyłecka, Aleksandra Tłuściak-Deliowska i Edward Nycz).

- Ósma sekcja pt. „Nowy profesjonalizm nauczycieli – praktyka czy wyzwanie?” (moderatorzy: prof. prof. Hanna A. Kędzierska, Klaudia Węc i Maria Groenwald).
- W ostatniej, dziewiątej sekcji dyskutowano na temat „Rozwoju szkoły w aspekcie równości szans edukacyjnych uczniów” (moderatorzy: prof. prof. Anna Kanios, Barbara Skalbania i Anna Weissbrot-Koziarska).

Trudno w ramach tego sprawozdania omówić wszystkie referaty wygłoszone podczas obrad w sekcjach tematycznych, a coś dopiero dyskusje, które po nich nastąpiły. Z tego powodu ograniczę się do jednego zagadnienia. Otóż podczas sekcji piątej poświęconej doskonaleniu nauczycieli, dynamice rozwoju szkoły i efektywności kształcenia, podzieliłam się z obecnymi swoją obserwacją, że chociaż konferencja traktuje o nauczycielach i szkole, to spośród ponad 150 jej uczestników zaledwie kilku jest nauczycielami praktykami. Do mojej obserwacji odniosła się jedna z uczestniczek spotkania, zwracając uwagę, że jest to konferencja naukowa przeznaczona dla środowiska akademickiego, a nie konferencja metodyczna dla nauczycieli praktyków. Ten głos spowodował moją konsternację i skłonił mnie do refleksji nad ujawnionym przez tę uwagę stanem rzeczy. Wynika z tego, że naukowa wiedza pedagogiczna przekazywana w postaci publikacji i w trakcie konferencji naukowych dostępna jest tylko dla nauczycieli akademickich i studentów kierunków pedagogicznych. Monika Maciejewska (2017) twierdząc, że pedagogika jako nauka obejmuje swoim zakresem zarówno teorię, jak i praktykę, postuluje potrzebę dopuszczenia do głosu różnorodnych interpretacji wiedzy i zróżnicowanych sposobów jej wytwarzania. Zgodnie z szeroko rozpowszechnionym nastawieniem bardziej ceni się wiedzę teoretyczną (gr. *episteme*), mniej natomiast wiedzę praktyczną (gr. *techné*) (Maciejewska 2017, s. 44). Przeciwnieństwem tego jest nastawienie, w którym postulaty teoretyczne nie dominują nad faktycznym, skutecznym działaniem pedagogicznym, ale współgrają z nim w jednym działaniu. Nastawienie to apeluje do „praktycznej mądrości” (gr. *phronesis*) i opiera się na jedności teorii i praktyki (Mizerek 2010). Kierowanie się w praktyce nauczycielskiej koncepcją fronetycznej mądrości praktycznej pozwala nie tylko zsynchronizować myślenie i działanie, lecz również podejmować aktywność badawczą (np. badania w działaniu).

Wracając jednak do uwagi wskazującej, że nauczyciele nie powinni być uczestnikami konferencji naukowych z zakresu pedagogiki naukowej, a jedynie konferencji metodycznych, można powiedzieć, że jest to przykład pierwszego nastawienia, w którym nie docenia się wartości wiedzy praktycznej (gr. *praxis*). Ciekawych informacji na temat wiedzy praktycznej i badania jej przez samych nauczycieli dostarcza lektura przepisów prawa oświatowego. Jak można dowiedzieć się z najnowszego *Rozporządzenia Ministra Edukacji i Nauki z dnia 6 września 2022 r. w sprawie uzyskiwania stopni awansu zawodowego przez nauczycieli* osoby ubiegające się o stopień nauczyciela dyplomowanego powinny „(...) opracować podręcznik lub autorską pracę z zakresu oświaty lub rozwoju dziecka opublikowaną w czasopiśmie branżowym lub w formie innej zwartej publikacji” lub „(...) przeprowadzać i analizować

badania naukowe z zakresu oświaty, w szczególności związane ze specyfiką i potrzebami szkoły, oraz wykorzystywać wyniki tych badań do podnoszenia jakości pracy szkoły” (Dz. U. poz. 1914, s. 4). W zacytowanych zaleceniach wychodzi się z założenia, że praca nauczycieli praktyków ma badawczy charakter. Muszą oni nie tylko mieć ukończone studia wyższe, podczas których zaznajomiono ich z aktualnym stanem wiedzy pedagogicznej, lecz również umieć tę wiedzę samodzielnie poszerzać i twórczo rozwijać w odniesieniu do swojego miejsca zatrudnienia. Z tym ostatnim koresponduje zalecenie zawarte w *Rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z dnia 11 sierpnia 2017 r. w sprawie wymagań wobec szkół i placówek*: „(...) Szkoła lub placówka, organizując procesy edukacyjne, uwzględnia wnioski z (...) badań wewnętrznych” (Dz. U. z 2020 r. poz. 2198). W komentarzu Alicja Witkowska pisze, że: „Wykorzystywanie danych dotyczących efektywności własnej działalności jest przejawem wysokiego profesjonalizmu i chęci rozwoju, a także jedną z podstawowych cech organizacji uczącej się w społeczeństwie wiedzy” (Rozporządzenie w sprawie wymagań wobec szkół i placówek, tekst ujednolicony na 02-07-2023 (vulcan.edu.pl)). Ostatni zapis normatywny, na który chcę zwrócić tutaj uwagę, pochodzi z *Ustawy z dnia 26 stycznia 1982 r. Karta Nauczyciela* (Dz.U. 2023 poz. 984). Stwierdza się w nim, że nauczyciel przy realizacji podstawy programowej ma „prawo do swobody stosowania takich metod nauczania i wychowania, jakie uważa za najwłaściwsze spośród uznanych przez współczesne nauki pedagogiczne”. Z dalszej lektury można się dowiedzieć, że: „Nauczyciel powinien podnosić swoją wiedzę ogólną i zawodową, korzystając z prawa pierwszeństwa do uczestnictwa we wszelkich formach doskonalenia zawodowego na najwyższym poziomie”.

Na podstawie powyższych analiz jasno wynika, że we współczesnej edukacji – przynajmniej od strony formalnej – panuje nastawienie partycypacyjne, w którym wiedza naukowa i wiedza praktyczna dopełniają się wzajemnie, a nie wykluczają. W tym kontekście nasuwa się pytanie: czy nie pozostawia się nauczycieli praktyków samym sobie, gdy ogranicza się im dostęp do najnowszych ustaleń pedagogiki jako dyscypliny naukowej? Wydaje się, że kontakt z aktualną wiedzą naukową urywa się w momencie ukończenia uczelni wyższej i zdobycia stopnia magistra. Potem nauczycielom pozostaje jedynie doksztalcenie się w zakresie metodyki i korzystanie z dobrych praktyk w programach, takich jak np. Erasmus+. Wobec takiego stanu rzeczy cierpi zarówno praktyka, jak i teoria pedagogiczna, ponieważ nie dochodzi między nimi do ożywiającej wymiany. Moim zdaniem dobrym rozwiązaniem mogłoby być organizowanie przez uczelnie cyklicznych konferencji naukowych skierowanych zarówno do przedstawicieli świata nauki, jak i nauczycieli i studentów ostatnich lat studiów pedagogicznych. Takie spotkania trójstronne pozwoliłyby całemu środowisku pedagogów na dzielenie się swoją wiedzą, nawiązywanie współpracy, dyskusję czy poszukiwanie innowacyjnych kierunków i rozwiązań dla edukacji.

Bibliografia

- Maciejewska M. (2017). *Współczesne badania pedagogiczne – tworzenie wiedzy potrzebnej praktyce*. „Przegląd Pedagogiczny”, nr 1, s. 40-53.
- Mizerek H. (2010). *Koloryt współczesnych badań ewaluacyjnych*. W: H. Kędzierska (red.). *Jakościowe inspiracje w badaniach edukacyjnych*. Olsztyn: Wydawnictwo UWM.
- Witkowska A. (2017). Komentarz do Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 11 sierpnia 2017 r. w sprawie wymagań wobec szkół i placówek. Dostępny na: Rozporządzenie w sprawie wymagań wobec szkół i placówek, tekst ujednolicony na 02-07-2023 (vulcan.edu.pl)
- Rozporządzenie Ministra Edukacji i Nauki z dnia 6 września 2022 r. w sprawie uzyskiwania stopni awansu zawodowego przez nauczycieli. Dz.U. z 2022 r., poz. 1914.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 11 sierpnia 2017 r. w sprawie wymagań wobec szkół i placówek. Dz.U. 2017 poz. 1611.
- Ustawa z dnia 26 stycznia 1982 r. Karta Nauczyciela. Dz.U. 2023 poz. 984.

ZBIGNIEW BABICKI ¹*Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie, Polska*

ORCID 0000-0002-0857-3132

Sprawozdanie z VIII Międzynarodowej Konferencji Naukowej z zakresu edukacji globalnej, pt. „Dziecko i dzieciństwo w sytuacji zagrożenia kryzysem – kontekst wojny”, Warszawa, 30 maja 2023 r.

Po raz ósmy odbyła się w Instytucie Pedagogiki (Wydział Nauk Pedagogicznych) Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie (UKSW) we współpracy z Instytutem Pedagogiki Uniwersytetu Rzeszowskiego, konferencja z zakresu edukacji globalnej. Miała ona formę hybrydową: stacjonarnie na terenie UKSW oraz zdalnie na platformie Cisco Webex. W tym roku jej tytuł brzmiał: „Dziecko i dzieciństwo w sytuacji zagrożenia kryzysem – kontekst wojny”. Konferencja została objęta patronatem naukowym Komitetu Nauk Pedagogicznych Polskiej Akademii Nauk oraz honorowym patronatem JM. Rektora Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego ks. prof. dr. hab. Ryszarda Czekalskiego. W spotkaniu 30 maja 2023 r. wzięło udział 51 prelegentów reprezentujących 10 krajowych ośrodków akademickich i 5 zagranicznych, ponadto uczestniczyli przedstawiciele instytucji i organizacji pozarządowych działających na rzecz uchodźców z Ukrainy.

Obrady zostały podzielone na pięć sesji: sesję plenarną i cztery grupy tematyczne. Uczestników spotkania w imieniu organizatorów przywitał przewodniczący komitetu organizacyjnego – dr hab. Zbigniew Babicki, prof. UKSW. Uroczystego otwarcia konferencji dokonał dyrektor Instytutu Pedagogiki UKSW prof. dr hab. Jarosław Michalski, który witając zebranych gości, zwrócił uwagę na problem sytuacji dzieci zagrożonych kryzysem, zarówno pozostających w swojej ojczyźnie, jak też uciekających przed okrucieństwem wojny i szukających schronienia w Polsce. Na zakończenie swojego wystąpienia w imieniu gospodarzy dyrektor życzył wszystkim zebranym owocnych obrad.

Sesję plenarną poprowadził dr hab. Z. Babicki prof. UKSW, który przekazał głos prof. dr hab. Bożenie Matyjas z Uniwersytetu Jana Kochanowskiego w Kielcach. Prelegentka wygłosiła wykład wprowadzający w problematykę konferencji nt. *Dzieciństwo w kryzysie. Analiza wybranych sytuacji zagrażających rozwojowi dziecka*. W swoim wystąpieniu prelegentka przedstawiła analityczno-teoretyczny obraz

¹ Ks. dr hab. **Zbigniew Babicki**, prof. uczelni, Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie, Wydział Nauk Pedagogicznych. Adres e-mail: z.babicki@uksw.edu.pl.

pedagogiki społecznej. Rozważania dotyczyły głównie dzieciństwa w kryzysie, które należy wiązać z doświadczaniem przez dziecko sytuacji rozumianej jako trudność, np. brak zaspokojenia podstawowych potrzeb (żywieniowych, higienicznych, zdrowotnych), a także potrzeb wyższego rzędu określanych jako społeczne, kulturalne, których niezaspokojenie może być przyczyną wyobcowania dziecka w gronie rówieśników, jego izolacji i poczucia osamotnienia.

W następnej kolejności głos zabrała dr hab. Maria Kolankiewicz, prof. UW (Wydział Pedagogiczny Uniwersytetu Warszawskiego). W wystąpieniu pt. *Organizacja pomocy dzieciom z ukraińskich placówek opiekuńczych w Polsce* prelegentka przedstawiła faktyczny stan pomocy ukraińskim dzieciom objętych pieczą zastępczą na terenie Polski. W trakcie wystąpienia zwrócono uwagę na dynamiczną sytuację problemu i różnice w danych statystycznych instytucji państwowych monitorujących odnoszących się do skali zjawiska.

Następnie głos zabrała dr hab. Krystyna Bleszyńska, prof. WSNS (Pedagogium Wyższa Szkoła Nauk Społecznych w Warszawie). Wystąpienie pt. *Wilcze dzieci. Piętno sprawcy a niewinność ofiary* pozwoliło na zarysowanie marginalizowanego problemu dzieci i młodzieży reprezentujących stronę agresora wojennego, na podstawie analizy obejmującej dramatyczne losy dzieci i młodzieży III Rzeszy, dzieci-żołnierzy z Sierra Leone oraz dzieci skonfliktowanych grup dawnej Jugosławii, pogłębionej o kwestie dzieci ukraińskich.

Jako przedostatnia w sesji plenarnej wystąpiła prof. dr hab. Tetyana Plachynda, (Chersoński Państwowy Uniwersytet Rolniczo-Ekonomiczny, Ukraina), *Dorosłe dzieci wojny – przetrwanie*. Zaprezentowała aspekt przewartościowania życia w obliczu inwazji Rosji oraz wojny rosyjsko-ukraińskiej. Uwagę skupiła na „dorosłych” dzieciach – uczniach, którzy nie byli przygotowani na takie wyzwania losu, ale sami tworzyli aktywną obronę na terenach okupowanych.

Ostatnie wystąpienie było zaprezentowaniem pracy zespołowej badaczy: prof. dr hab. Valerii Ivanovych Pokhylko, prof. dr Svitlana Tsvirenko, dr hab. Yuliia Ihorivna Cherniavska, Tetiana Mykolaivna Klymach, dr hab. Liudmyla Anatoliivna Zhuk (Państwowy Uniwersytet Medyczny w Połtawie, Ukraina), *The crisis psychological state of displaced families, with an assessment of the cognitive and emotional functions of their children*.

Po tym referacie moderator zaprosił wszystkich uczestników do dyskusji, w której powrócono do zagadnień poruszanych w wystąpieniach, aby je pogłębić. Po dyskusji została zarządzona przerwa.

Po przerwie rozpoczęła się pierwsza sesja. Sesja ta została poświęcona problematyce dziecka dotkniętego wojną ze szczególnym uwzględnieniem traumy wojennej na rozwój i funkcjonowanie młodego człowieka. W tej części wystąpiło dziewięciu prelegentów reprezentujących różne uniwersytety, instytucje i organizacje. Pierwszą sesję moderował dr hab. Witold Starnawski prof. UKSW, który po słowie wstępu oddał głos prof. dr hab. Tetyanie Kryuchko i dr Olenie Bieliaiewej (Państwowy Uniwersytet Medyczny w Połtawie, Ukraina). Prelegentki przedstawiły

wystąpienie *Post-traumatic Stress Disorder in Children*, w którym poruszyły aspekt stresu i traumy wywołanej przez działania wojenne na rozwój psychofizyczny dzieci.

Następnie głos zabrała prof. dr hab. Danuta Waloszek (Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie, Wyższa Szkoła Humanitas w Sosnowcu). Prelegentka wygłosiła referat zatytułowany: *Tatusiu, zadzwoń do mnie... Zagubione dzieci, zagrożone dzieciństwo – mali uchodźcy nie z własnej woli. Dwa portrety*. W swoim wystąpieniu skupiła się na studium przypadku – opisie losu dziewczynki z Ukrainy, która wraz z matką została zmuszona do zmiany miejsca zamieszkania po agresji Rosji na Ukrainę. Prof. Waloszek przedstawiała obraz dziewczynki zagubionej, niepewnej, ale ambitnej, nie mogącej spełnić swoich potrzeb w szkole, do której została wpisana, z powodów formalnych, głównie programowych.

Prof. dr hab. Iryna Czudovska (Uniwersytet Szewczenki w Kijowie, Ukraina), wystąpiła z referatem *Jak dzieci przeżywają wojnę?* W swoim wystąpieniu mówczyni przedstawiła wyniki badań terenowych.

Kolejnym mówcą był dr hab. Marek Rembierz, prof. UŚ (Instytut Pedagogiki, Uniwersytet Śląski, Katowice), który opracował temat *Twarz Dziecka jako ikona ofiar dehumanizacji i bestialstwa czasów wojny*. W wystąpieniu zwrócił uwagę, że w warunkach wojny szczególnie nasilają się sytuacje – wręcz totalnie zagrażające dziecięcej niewinności i – manifestującej się w niej – ludzkiej godności, sytuacje, w których nie respektuje się najbardziej elementarnego, najbardziej podstawowego apelu, który wyraża Twarz Dziecka jako Twarz Innego.

Prof. dr hab. Liliya Morska, (Instytut Pedagogiki, Uniwersytet Rzeszowski) zaprezentowała temat: *Trudności edukacyjne dzieci z Ukrainy w szkołach polskich*. W wystąpieniu zostały przywołane dane MEiN dotyczące statystyk uchodźców z Ukrainy oraz przeżywanie szoku kulturowego związanego z trudnością w odnalezieniu się w nowym środowisku. Dodatkowo prelegentka wskazała na trudności – przy braku systemowych rozwiązań – jakich doświadczyli polscy nauczyciele z perspektywy organizacji nauczania dzieci z Ukrainy.

Następnie dr hab. Paulina Forma, prof. UJK (Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach) wygłosiła referat, pt. *Wielopłaszczyznowe e-wsparcie dzieci w czasie i po pandemii*. Wystąpienie miało charakter teoretyczny z odniesieniem do praktycznych wskazówek. Prelegentka odniosła się do kategorii e-wsparcia, jako subkategorii wsparcia społecznego. Jego walory uwidocznili zwłaszcza okres pandemii COVID-19, podczas którego pomoc i wsparcie docierało do różnych grup odbiorców.

Przedostatnie wystąpienie zostało wygłoszone przez prof. dr hab. Olenę Budnyk, (Przykarpacki Narodowy Uniwersytet im. Wasyła Stefanyka). Temat prelekcji to: *Ukrainian Children of War: Educational Case Study (2022-2023)* wiązał się ściśle z problemem konferencji. W prezentacji wskazano typowe wyzwania, przed którymi stają nauczyciele kształcący uczniów ukraińskich dotkniętych rosyjską agresją militarną. Określono narzędzia i metody dydaktyczne najczęściej stosowane przez nauczycieli w pracy z dziećmi czasowo przesiedlonymi w związku z wojną

na Ukrainie. Przedstawiono wyniki badania empirycznego, przy którym zaangażowani byli nauczyciele różnego typu placówek oświatowych (szkoły średnie, kolegia, uniwersytety), a którzy znajdują się na terenach czasowo okupowanych przez Rosję i mają status osób czasowo przesiedlonych na Ukrainie lub za granicą. Zarysowano sposoby przygotowania przyszłych nauczycieli do działań wychowawczych z dziećmi, które doznały traumy wojennej. Przedstawiono wyniki ankiety przeprowadzonej wśród ukraińskich i polskich uczniów (przyszłych nauczycieli) w celu zbadania ich doświadczeń jako wolontariuszy w zakresie udzielania wsparcia psychologiczno-pedagogicznego dzieciom wojny.

Jako ostatni głos zabrał dr hab. Witold Starnawski prof. UKSW, przedstawiając temat: „*Dziecko wobec wojny i śmierci. Kilka uwag do rozważenia*”. Prelegent mówił o sytuacji dzieci, które zostały włączone w świat dorosłych i bez swej woli wciągnięte także w sprawy okrutne, niosące ze sobą zło i cierpienie. W wystąpieniu poruszona została kwestia w jaki sposób mogą i powinni działać wychowawcy, aby wspierać dzieci w obliczu doznanych krzywd i nie powiększać istniejącego już zła.

Po zakończeniu wystąpień moderator zaprosił wszystkich uczestników do dyskusji. Po niej została zarządzona przerwa.

Po przerwie rozpoczęły się równoległe obrady II, III i IV sesji.

W II sesji zaprezentowano dziewięć referatów, a moderatorem był dr hab. Zbigniew Babicki, prof. UKSW.

Jako pierwszy zabrał głos dr hab. Zbigniew Babicki, prof. UKSW. Temat jego wystąpienia brzmiał: *Wsparcie duchowe dzieci dotkniętych wojną*. Prelegent przedstawił aspekt rozwoju duchowości jako jeden z najważniejszych, fundamentalnych celów edukacji. Przekonywał, że wsparcie duchowe widziane z perspektywy edukacji musi być wspieraniem wychowawczym i dydaktycznym, formalnym i nieformalnym, prowadzonym we wszystkich środowiskach wychowawczych, dostrzeganym i docenianym w życiu społecznym. Powinno też znaleźć odpowiadające jego ważności miejsce we współczesnej refleksji pedagogicznej.

Następnie głos zabrał dr hab. Grzegorz Grzybek, prof. UR (Instytut Pedagogiki, Uniwersytet Rzeszowski). Mówca zreferował zagadnienie pt. *Kobieta jako zakładnik czasu wojny. Etos a egzystencja*. Prelegent skupił się na różnicach między tradycyjnym a współczesnym modelem funkcjonowania kobiety. Dodatkowo poruszył aspekty: macierzyństwa i godność kobiety, a prawa reprodukcyjne. Refleksja została pogłębiona o kontekst wojny: etos, patriotyzm, internacjonalizm. Zwrócił uwagę na bardzo trudną sytuację kobiet w czasie wojny w kontekście etosu i egzystencji.

Kolejnym prelegentem była mgr Katarzyna Stępkowska, która wyeksponowała problem *Dziecko w kryzysie – jak budować odporność psychiczną*. W swoim wystąpieniu przedstawiła praktyczne rozwiązania i metody pracy z dziećmi w budowaniu u nich odporności psychicznej.

Następnie wystąpiła dr Monika Wojtkowiak (Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach), skupiając się na temacie *Główne dylematy pomocy udzielanej dzieciom ukraińskim w kontekście doświadczenia traumy*. Mówczynie poruszyła zagadnienie

pomocy dzieciom ukraińskim, uciekającym przed wojną. Wskazała na fundamenty pomocy w sytuacji traumy, z jednej strony interdyscyplinarność jako naturalną konsekwencję złożoności problemów wynikających z doświadczeń dziecka-uciekacza wojennego, z drugiej podkreślając strach dziecka niepewności, obawy o rodzica lub rodziców, którzy zostali w ogarniętym wojną kraju.

Następnymi prelegentkami były dr Karolina Wiśniewska oraz dr Karolina Klimczyk-Miśtał (Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach), przedstawiając referat pt. *Formy wsparcia dla rodzin z dziećmi doświadczających konfliktu zbrojnego w Ukrainie na przykładzie działań realizowanych w mieście Kielce*. Prelegentki zanalizowały jak bieżące wydarzenia rozgrywające się w dotkniętej wojną Ukrainie w sposób destrukcyjny wpłynęły na życie wielu osób. W szczególnie trudnej sytuacji znajdują się dzieci, które z dnia na dzień musiały uciekać z kraju dotkniętego wojną.

Dr Katarzyna Stankiewicz (Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie), przedstawiła referat *Dziecko uchodźcze z Ukrainy w polskiej szkole – przegląd badań*. Mówczyni przedstawiła wyniki swoich badań, z których wynikało, że ukraińskie dzieci przebywające w polskiej szkole potrzebują bardziej systemowego wsparcia.

Następnie głos zabrała dr Laura Koba (Instytut Spraw Publicznych, Uniwersytet Jagielloński w Krakowie), *Dzieci żołnierze — czy zawsze ofiary?* Prelegentka zwróciła uwagę na fakt, że dzieci od zawsze były uczestnikami działań wojennych i konfliktów zbrojnych, zarówno jako ich ofiary, jak i czynni uczestnicy. Dodatkowo przytoczyła Konwencję o prawach dziecka, która uznaje każdą osobę za dziecko poniżej 18 roku życia. Pomimo tego, jak zauważyła prelegentka, w wielu krajach przepis ten nie ma zastosowania w realiach konfliktów zbrojnych.

Kolejna prelegentka dr Bernadeta Botwina (Instytut Pedagogiki, Uniwersytet Rzeszowski), zaprezentowała temat: *Wychowanie w świecie nowych mediów i kultury konsumpcyjnej – zagrożenia dla dzieci i młodzieży*. Mówczyni poruszyła zagadnienie młodego pokolenia „cyfrowych tubylców”, które jest pokoleniem słabo komunikującym się ze starszymi, a przy tym nie interesującym się polityką ani religią. Pokoleniem, które nie postrzega pracy jako szczególnej wartości. Prelegentka mówiła o tym, że przedstawiciele obecnej młodej generacji nie musieli o nic walczyć i zawsze mieli nieograniczony dostęp do dóbr konsumpcyjnych, traktując je jako coś całkowicie naturalnego.

Ostatnia w tej sesji głos zabrała dr Agnieszka Bzymek (Akademia Marynarki Wojennej w Gdyni, Katedra Studiów Edukacyjnych, Wydział Nauk Humanistycznych i Społecznych), która opracowała zagadnienie *Czynniki chroniące resilience wobec kryzysu w losach dzieci wojennych – trajektorie zniewolonego dzieciństwa*. W referacie podjęto próbę ukazania możliwych analogii pomiędzy doświadczeniem dzieci syberyjskich, a obecną sytuacją dzieci z Ukrainy w czasie trwającej wojny. Odnosząc się do wybranych elementów teorii *resilience*, prelegentka dostrzegła czynniki chroniące pojawiające się w losach dzieci, ponadto opisała trajektorie dzieci syberyjskich, które są przykładem zaistnienia *resilience*, mimo ówczesnego

braku stosowania pojęcia prężności. Tym samym, fenomen ten pojawia się w naukach o wychowaniu znacznie wcześniej niż uznaje się powszechnie. W rozważaniach odniosła się do idei pedagogiki społecznej jako szerokiej perspektywy wsparcia dziecka w sytuacji kryzysu.

Moderatorem III sesji konferencji była dr hab. Jadwiga Daszykowska-Tobiasz, prof. UR. Zaprezentowano w niej sześć referatów. Sesja trzecia odbywała się w formie hybrydowej. Uczestniczyło w niej 17 prelegentów. Najwięcej osób stanowili goście z Ukrainy (z Państwowego Uniwersytetu Humanistycznego w Równem, Narodowego Uniwersytetu im. Iwana Ohienki w Kamieńcu Podolskim oraz Państwowego Uniwersytetu Medycznego w Połtawie). Pozostali prelegenci reprezentowali Uniwersytet Rzeszowski.

Pierwsza zabrała głos dr hab. Jadwiga Daszykowska-Tobiasz (Uniwersytet Rzeszowski) referatem *Doświadczenie śmierci bliskiej osoby jako przykład sytuacji kryzysowej wywołującej cierpienie duchowe dziecka*. Podczas obrad podejmowano szeroko rozumianą problematykę zagrożenia kryzysem w odniesieniu do dziecka i dzieciństwa, dominował kontekst wojny.

Kolejni prelegenci wśród poruszanych problemów omawiali między innymi:

- dr Ewa Tłuczek-Tadla (Uniwersytet Rzeszowski), z tematem wystąpienia: *Dzieci ofiarami wojny na Ukrainie – perspektywa studentów*. Prelegentka zapoznała uczestników konferencji z wynikami swoich badań.
- Dr Anna Śniegulska (Uniwersytet Rzeszowski), *Dziecko w obliczu wojny – perspektywa studentów Uniwersytetu Rzeszowskiego*.
- Prof. dr Kławdiya Dubycz (Państwowy Uniwersytet Humanistyczny w Równem, Ukraina), *Antykryzysowa administracja publiczna w dziedzinie edukacji na Ukrainie*. Mówczyni zapoznała uczestników konferencji z działaniami antykryzysowej administracji publicznej w Ukrainie, akcentując jej rolę w dziedzinie edukacji dzieci i młodzieży.
- Prof. dr Zoya Shewtsiw (Państwowy Uniwersytet Humanistyczny w Równem, Ukraina), *Usługi wsparcia społecznego dla edukacji włączającej uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w placówkach oświatowych*.
- Prof. Iryna Lewchuk (Państwowy Uniwersytet Humanistyczny w Równem, Ukraina), *Wykorzystanie technik teatru autoterapeutycznego w pracy diagnostycznej, korekcyjnej, resocjalizacyjnej pracownika socjalnego / pedagoga społecznego / psychologa z dziećmi, dotkniętymi wojną*. Prelegentka podzieliła się doświadczeniami z zakresu pracy socjalnej, a dokładnie efektami wykorzystania technik teatru autoterapeutycznego w pracy z dziećmi dotkniętymi wojną.
- Prof. Liubow Nechyporuk (Państwowy Uniwersytet Humanistyczny w Równem, Ukraina), *Ochrona i wsparcie społeczne i prawne dla małoletnich w czasie wojny*.
- Prof. Oksana Oksenyuk (Państwowy Uniwersytet Humanistyczny w Równem, Ukraina), *Praca społeczno-pedagogiczna z dziećmi z rodzin niewydolnych wychowawczo*.

- Prof. Kateryna Danyliuk (Państwowy Uniwersytet Humanistyczny w Równem, Ukraina), *Kształtowanie polityki społecznej w celu uregulowania systemu usług społecznych w okresie powojennym*.
- Prof. dr Witaliy Pawelkiv (Państwowy Uniwersytet Humanistyczny w Równem, Ukraina), *Psychogeneza zachowań agresywnych i destrukcyjnych młodzieży w sytuacjach kryzysowych*.
- Dr Yuliia Lysanets, dr Olena Bieliaieva (Państwowy Uniwersytet Medyczny w Połtawie, Ukraina), *The war in Ukraine and its impacts on children: An overview of international digital media*.
- Docent dr nauk filologicznych Natalia Gudyma, Docent dr nauk filologicznych Nataliya Melekiestseva (Narodowy Uniwersytet im. Iwana Ohienki, Kamieniec Podolski, Ukraina), *Kształcenie przyszłych nauczycieli szkół podstawowych w warunkach wojny rosyjsko-ukraińskiej: główne wyzwania i kluczowe kroki*.

Większość Prelegentów akcentowała potrzebę wsparcia i pomocy dziecku w sytuacji kryzysu wywołanego wojną, wielu naukowców wymieniało konkretne rozwiązania. W tej materii szczególnie interesujące były wystąpienia osób z Ukrainy, które wskazały na realizowane działania pomocy dzieciom na Ukrainie w trakcie działań wojennych, z uwzględnieniem perspektywy jej zakończenia. Podczas obrad w sekcji trzeciej omówiono również wyzwania w zakresie kształcenia przyszłych nauczycieli szkół podstawowych podczas trwającej wojny; potrzebę kształtowania polityki społecznej w Ukrainie w celu uregulowania systemu usług społecznych w okresie powojennym oraz wykorzystanie sztuki w zakresie terapii dzieci po wojnie.

Kolejną IV sesję poprowadziła dr Aleksandra Kulpa-Puczyńska (UKSW). Zaprezentowano w niej osiem referatów.

Jako pierwsza głos zabrała dr Aleksandra Kulpa-Puczyńska (Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie), *Wsparcie oferowane dzieciom z doświadczeniem uchodźstwa i ich bliskim w przestrzeniach instytucji kultury*. Mówczyni zaprezentowała wybrane, wielopłaszczyznowe formy wsparcia, które są oferowane osobom w różnym wieku z doświadczeniem uchodźstwa. Analizowała również przedsięwzięcia włączające, które są realizowane dzięki zasobom wspólnym instytucji kultury: twórczemu i społecznemu zaangażowaniu osób tam pracujących, otwartym przestrzeniom do spotkania (z „innym”) i współdziałania oraz nowoczesnym „narzędziem” stosowanym w aktywności m.in. kulturalnej i integracyjnej.

Mgr Beata Sapiejewska-Dąbrowska (Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie), mówiła na temat: *Pomoc psychologiczno-pedagogiczna dziecku z doświadczeniem wojny na przykładzie szkoły podstawowej z perspektywy pedagoga*. Prelegentka zapoznała uczestników tej części konferencji z wynikami swoich badań.

Następnie głos zabrała mgr Andrea Wardal (Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie), *Sytuacja dziecka w kontekście wojny w czasach współczesnych*. Mówczyni podjęła kwestię dzieci jako najsłabszych spośród wszystkich grup społecznych, które są najbardziej narażone na skutki konfliktów zbrojnych. Obliczono, że na całym świecie około 420 mln dzieci żyje w strefach działań wojennych, czego skutkiem jest narażenie na bombardowanie, utrata bliskich, pozbawienie dotychczasowego miejsca zamieszkania, poczucia bezpieczeństwa, podstawowych potrzeb życiowych, jak jedzenie, woda, opieka zdrowotna, możliwość edukacji. Dlatego świat dorosłych jest zobowiązany do zapewnienia dzieciom dotkniętym skutkami konfliktów zbrojnych potrzebnej ochrony i wsparcia, w tym pomocy psychologicznej.

Kolejnym mówcą był mgr Artur Pięta (Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie), *Interwencyjna rola sądu rodzinnego w kontekście dziecka uchodźcy wojennego – syndrom podwójnego skrzywdzenia*. Prelegent przekonywał, że ucieczka z miejsca ogarniętego wojną, najczęściej domu rodzinnego i towarzysząca temu obawa o swoje życie oraz życie najbliższych, prawdopodobnie odcisnie negatywne piętno na wszystkich, których owa wojna będzie dotyczyć, w szczególności dotycząc dzieci. Prowadzić to może do traumy, zaś w późniejszym czasie może ostatecznie ukazać się w formie zespołu stresu pourazowego.

Następnie głos zabrała Aleksandra Łoś (Uniwersytet Rzeszowski), *Sztuka jako terapia dzieci po wojnie*. Prelegentka przedstawiła aspekt kultury i sztuki jako terapii dla dzieci z doświadczeniem wojny. Mówczyni zwróciła uwagę, że różnorodne formy artystyczne służą do wspierania zdrowia emocjonalnego i rehabilitacji dzieci, które doświadczyły traumy wojennej.

Nikoła Król (Uniwersytet Rzeszowski) mówiła na temat: *Rola rodziny w życiu dziecka podczas wojny*. Mówczyni zwróciła uwagę na fakt, że w ostatnich latach powiększa się liczba konfliktów zbrojnych na świecie. Wojna stanowi zagrożenie dla wszystkich członków rodziny, jednakże dzieci wymagają szczególnej ochrony w tak trudnej sytuacji. Do prawidłowego progresu społecznego dzieci potrzebują stabilności oraz bezpieczeństwa. Wartości te w obliczu konfliktów zewnętrznych mogą zostać zaburzone. W takim przypadku to rodzina, stanowiąca najbliższe otoczenie najmłodszych, ma decydujące znaczenie w zapewnieniu odpowiednich warunków do rozwoju młodego człowieka.

Następnie głos zabrała Barbara Tomaszek (Uniwersytet Rzeszowski), *Wojna a zdrowie psychiczne dzieci: Wyzwania i perspektywy dla opieki psychiatrycznej*. W referacie poruszono zagadnienie wojny jako traumatycznego wydarzenia, które mogą dotknąć dzieci, pozostawiając na nich trwałe piętno. Skutki wojny dla zdrowia psychicznego dzieci są złożone i obejmują zaburzenia lękowe, depresję, stres pourazowy, zaburzenia snu oraz zaburzenia zachowania. Prelegentka zwróciła uwagę na problem: wojna a zdrowie psychiczne dzieci oraz przedstawiła możliwości interwencji dla poprawy ich stanu zdrowia psychicznego.

Ostatnią prelegentką była Mariia Burlai (Uniwersytet Warszawski), *Zjawisko parentyfikacji dzieci ukraińskich w kontekście inwazji na Ukrainę*. Prelegentka ukazała parentyfikację instrumentalną i emocjonalną wśród uchodźców ukraińskich, prezentując jednocześnie wyniki analizy opracowań teoretycznych oraz badań naukowych. Mówczyni wyodrębniła główne powody tego zjawiska wśród uchodźców: samotne uchodźstwo, płeć, migracja i luka akulturacyjna. Opisała również skutki pozytywne (m.in. umiejętność opieki nad innymi, wysokie wyniki w nauce, rozumienie wzorców komunikacyjnych, umiejętności interpersonalne) i negatywne (m.in. niebezpieczne wzorce przywiązania w dorosłości, rezygnacja z własnych potrzeb, problemy psychiczne).

Po tych wystąpieniach w równoległych sesjach prowadzący obrady zaprosili do dyskusji i wymiany poglądów.

Na zakończenie konferencji dr hab. Zbigniew Babicki prof. UKSW w imieniu organizatorów podziękował wszystkim uczestnikom za udział w tym naukowym wydarzeniu i zaprosił do udziału w przyszłorocznej konferencji.