

FORUM

PEDAGOGICZNE

2022, tom 12, nr 1

PÓŁROCZNIK

100-lecie pedagogiki specjalnej



Wydawnictwo Naukowe
Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego

Redakcja

Jan Niewęglowski (redaktor naczelny), Andrej Rajský (zastępca redaktora naczelnego), Marcin Klimski (sekretarz redakcji), Agnieszka Klimska, Barbara M. Kaldon, Katarzyna Stankiewicz

Redaktorzy tematyczni

Zbigniew Babicki, Anna H. Fidelus, Beata Krajewska, Ewa Kulawska, Jan Niewęglowski, Bartosz H. Olszewski (redaktor statystyczny), Emilia Śmiechowska-Petrovskij, Jarosław Wiazowski (redaktor językowy), Edyta Wolter

Redakcja naukowa numeru

Marzena Dycht, Jan Niewęglowski, Emilia Śmiechowska-Petrovskij

Rada Naukowa

Dietrich Benner, Stanisław Chrobak, Jarosław Gara, Jarosław Horowski, Toshiko Ito, Jolanta Karbowniczek, Janina Kostkiewicz, [Jadwiga Kuczyńska-Kwapisz], Mariya Kulstaeva, Blanka Kudláčová, Iryna Kurlak, Roman Leppert, Uto Meier, Naděžda Pelcová, Zhengmei Peng, Joaquim Pintassilgo, Jan Piskurewicz, Simonetta Polenghi, Eugeniusz Sakowicz, Hasan Ünder

Korekta

polonistyczna – Beata Gołkowska
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

Druk i oprawa

volumina.pl Daniel Krzanowski, ul. ks. Witolda 7-9, 71-063 Szczecin

SPIS TREŚCI

<i>Od redakcji</i>	9
<i>Prof. Jadwiga Kuczyńska-Kwapisz (1951–2022)</i>	21
DZIAŁ TEMATYCZNY: 100-LECIE PEDAGOGIKI SPECJALNEJ	
Marzenna Zaorska	
<i>Profesor Maria Grzegorzewska – prekursorka teorii oraz praktyki surdotyflopedagogiki w Polsce</i>	31
Małgorzata Orłowska	
<i>Miejsce pracy socjalnej w koncepcji Marii Grzegorzewskiej pomocy ludziom niepełnosprawnym</i>	41
Marzena Dycht	
<i>Wartość osiągnięć pedagogicznych profesor Zofii Sękowskiej (1924–1997) dla pedagogiki specjalnej</i>	53
Jacek Kulbaka, Mieczysław Dudek	
<i>Skice z dziejów kształcenia specjalnego. Skala i konsekwencje zbrodniczych ideologii względem niepełnosprawności w XX wieku</i>	71
Marlena Kilian	
<i>Geragogika specjalna – zarys rozwojowy i koncepcyjny.</i>	87
Zenon Gajdzica	
<i>Projektowane zadania koordynatora ds. specjalnych potrzeb edukacyjnych w polskim systemie edukacji w kontekście brytyjskich doświadczeń SENCo</i>	109
Dariusz Zajęc	
<i>Edukacja etyczna pedagogów specjalnych</i>	123
Jarosław Rutkowski	
<i>Projektowanie wsparcia na rzecz osób z niepełnosprawnościami w perspektywie działań komunikacyjnych. W stronę miejskich warsztatów dialogu</i>	139
Kamil Kuracki	
<i>Rodzice w procesie rozwijania umiejętności językowych i czytelnicznych młodszych dzieci ze specjalnymi potrzebami rozwojowymi – stan badań i perspektywy badawcze</i>	157
Emilia Śmiechowska-Petrovskij	
<i>Technologie wspomagające w warsztacie pracy nauczyciela orientacji przestrzennej osób niewidomych</i>	173
Małgorzata Paplińska	
<i>Neurodydaktyka dla tyflopedagogiki – zachwyty czy ostrożna inspiracja? Opisowo-krytyczna analiza źródeł</i>	199

Kornelia Czerwińska	
<i>Psychospołeczne aspekty utraty wzroku i słuchu w późnej dorosłości</i>	213
Katarzyna Parys, Sławomir Olszewski	
<i>Obraz osób z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim na podstawie ich charakterystyk – perspektywa temporalna</i>	227
Kinga Krawiecka	
<i>Zajęcia rewalidacyjne w kontekście usprawniania koordynacji wzrokowo-ruchowej uczniów z niepełnosprawnością intelektualną – z pamięcią o Marii Grzegorzewskiej</i>	245
Jacek J. Bleszyński	
<i>„Gdybym był nauczycielem...” – refleksje osób ze spektrum autyzmu o wizji nauczyciela</i>	259

ARTYKUŁY I ROZPRAWY

Jarosław Korczak	
<i>Umiędzynarodowienie uczelni wyższych w Polsce z uwzględnieniem kierunków pedagogicznych</i>	273
Agnieszka Konieczna	
<i>Zakłócanie przebiegu lekcji – różnorodność i sytuacyjna zmienność</i>	289
Olena Bocharova, Aneta Kamińska	
<i>Historia i kierunki rozwoju badań jakościowych za granicą i ich wymiar rozwojowy.</i>	311
Marzena Ruszkowska	
<i>Zainteresowania szkolne i pozaszkolne podopiecznych pieczy instytucjonalnej</i>	329
Katarzyna Jas	
<i>Wyznaczniki poczucia tożsamości osób w wieku późnej dorosłości żyjących w polskiej i czeskiej części Śląska Cieszyńskiego</i>	347

COLLOQUIA

Monika Parchomiuk	
<i>Inclusive research with people with intellectual disabilities. Current research status analysis</i>	369
Olga Podlińska, Paulina Stolarczyk, Aneta Żmijewska	
<i>Activation of persons with disabilities on the labor market</i>	391
Jan Niewęglowski	
<i>Man in the face of suffering. Pedagogical perspective</i>	407
Edyta Wolter	
<i>Education for environmental protection realized by the Environmental Society of Stanisław Staszic in Łódź in “Czasopismo Przyrodnicze Ilustrowane” in the years 1927–1939.</i>	419
Anna Seredyńska	
<i>Seniors during the COVID-19 pandemic</i>	441

Piotr Jednaszewski	
<i>Connected speech in EFL pedagogy</i>	459

DEBIUTY

Agata Borowska	
<i>Człowiek – wychowanek – uczeń odmienny neurorozwojowo w przestrzeni pedagogiki towarzyszenia</i>	473

Marcin Bielecki	
<i>W kierunku poczucia sprawczości: współpraca uczniów szkół średnich w realizacji projektów społecznych w oparciu o platformę „Zwolnieni z Teorii”</i>	495

RECENZJE

Edyta Wolter	
<i>Z badań naukowych historii myśli pedagogicznej w zakresie dziejów instytucjonalizacji polskiej pedagogiki uniwersyteckiej w II Rzeczypospolitej (1918–1939)</i>	
Szulakiewicz W. (2019). „Pedagogika na Uniwersytecie Stefana Batorego”. Toruń: Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, ss. 215	505

KRONIKA

Łukasz Tomczyk, Joanna Wnęk-Gozdek, Anna Włoch, Katarzyna Zaremba	
<i>Sprawozdanie z realizacji międzynarodowego projektu badawczego „Danube/ development of new andragogical diagnostic approaches and interventions of the adult docility phenomenon”</i>	511

Marcin Bielecki	
<i>Kronika z XXXIV Letniej Szkoły Młodych Pedagogów im. Marii Dudzikowej. 13–17 września 2021 roku, Poznań-Obrzycko</i>	515

TABLE OF CONTENTS

<i>From Editorial</i>	9
<i>Jadwiga Kuczyńska-Kwapisz (1952–2022)</i>	21
THEMES: 100 YEARS OF SPECIAL EDUCATION	
Marzenna Zaorska	
<i>Professor Maria Grzegorzewska as a trendsetter of the theory and practice of the hard of hearing and visual impairments studies in Poland</i>	31
Małgorzata Orłowska	
<i>The role of social work in Maria Grzegorzewska's vision of supporting people with disabilities</i>	41
Marzena Dycht	
<i>The value of professor Sękowska's achievements (1924–1997) for special education</i>	53
Jacek Kulbaka, Mieczysław Dudek	
<i>Outlining the history of special education. The magnitude and outcomes of criminal ideologies towards disabilities in the 20th century</i>	71
Marlena Kilian	
<i>Special Geragogy – developmental and conceptual framework</i>	87
Zenon Gajdzica	
<i>Projected tasks of the Special Educational Needs Coordinator in the Polish education system in the context of the British SENCo experience</i>	109
Dariusz Zajac	
<i>The ethical education of special education teachers</i>	123
Jarosław Rutkowski	
<i>Designing support for people with disabilities in the perspective of communication activities. Towards municipal dialogue workshops</i>	139
Kamil Kuracki	
<i>Parents in the process of developing the language and readings skills of young children with special education needs – research and points of view</i>	157
Emilia Śmiechowska-Petrovskij	
<i>Assistive Technology for Orientation and Mobility as tools for O&M instructors</i>	
Małgorzata Paplińska	
<i>Neurodidactics for education and rehabilitation of the blind and visually impaired – admiration or careful inspiration</i>	199
Kornelia Czerwińska	
<i>Psycho-social aspects of vision and hearing loss in late adulthood</i>	213

Katarzyna Parys, Sławomir Olszewski	
<i>Image of people with mild intellectual disability based on their characteristics – a temporal perspective</i>	227
Kinga Krawiecka	
<i>Therapeutic classes in the context of improving visual and motor coordination of students with intellectual disabilities – in memory of Maria Grzegorzewska . . .</i>	245
Jacek J. Błeszyński	
<i>“If I were a teacher...” – people with ASD and their opinions about teachers . . .</i>	259
ARTICLES AND ESSAYS	
Jarosław Korczak	
<i>Internationalization of higher education institutions in Poland, including pedagogy</i>	273
Agnieszka Konieczna	
<i>Disrupting the lesson – variety and situational variability</i>	289
Olena Bocharova, Aneta Kamińska	
<i>History of qualitative methods abroad and their developmental dimension . . .</i>	311
Marzena Ruskowska	
<i>Curricular and extracurricular interests among students in the insitutional care system</i>	329
Katarzyna Jas	
<i>Determinants of the sense of identity in people in late adulthood living in the Polish and Czech parts of Silesian Cieszyn</i>	347
COLLOQUIA	
Monika Parchomiuk	
<i>Inclusive research with people with intellectual disabilities. Current research status analysis</i>	
Olga Podlińska, Paulina Stolarczyk, Aneta Żmijewska	
<i>Activation of persons with disabilities on the labor market</i>	391
Jan Niewęglowski	
<i>Man in the face of suffering. Pedagogical perspective</i>	407
Edyta Wolter	
<i>Education for environmental protection realized by the Environmental Society of Stanisław Staszic in Łódź in “Czasopismo Przyrodnicze Ilustrowane” in the years 1927–1939</i>	419
Anna Seredyńska	
<i>Seniors during the COVID-19 pandemic</i>	441
Piotr Jednaszewski	
<i>Connected speech in EFL pedagogy</i>	459

DEBUTES

Agata Borowska

Person – education – a student of different neural developments in the area of pedagogical accompaniment 473

Marcin Bielecki

Towards the sense of agency: collaboration of high school students during the social projects based on the “Exempt from Theory” platform. 495

REVIEWS

Edyta Wolter

Institutionalization of Polish University Pedagogy in 2nd Republic of Poland (1918–1939). History of pedagogy – research review
Szulakiewicz W. (2019). “Department of Education at Stefan Batory University”. Toruń: Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, pp. 215 505

CHRONICLES

Łukasz Tomczyk, Joanna Wnęk-Gozdek, Anna Włoch, Katarzyna Zaremba

The report on the international research project “Danube/Development of New Andragogical Diagnostic Approaches and Interventions of the Adult Docility Phenomenon” 511

Marcin Bielecki

Chronicle from the 34th Maria Dudzikowa Summer School of Young Pedagogues. 13–17 September 2021, Poznań-Obrzycko 515

Rok 2022 jest Rokiem Profesor Marii Grzegorzewskiej, uchwalonym przez Sejm Rzeczypospolitej Polskiej IX kadencji dnia 14 października 2021 roku. W ten sposób z okazji 100. rocznicy utworzenia Państwowego Instytutu Pedagogiki Specjalnej, obecnie Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie, Sejm RP oddaje cześć i uznanie wybitnej prekursorce pedagogiki specjalnej w naszym kraju. Ważna dla pedagogów specjalnych, zarówno teoretyków, jak i praktyków, decyzja zapadła dzięki staraniom Członków Sekcji Pedagogiki Specjalnej Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN, a szczególnie jej przewodniczącej prof. dr hab. Marzenny Zaorskiej, władz Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie oraz przy poparciu Konferencji Rektorów Akademickich Szkół Polskich (KRASP). Przytaczam treść uchwały Sejmu RP IX kadencji: „W 2022 roku mija 100. rocznica utworzenia Państwowego Instytutu Pedagogiki Specjalnej, obecnie Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie, instytucji, która została założona przez jedną z najwybitniejszych polskich pedagogów – prof. Marię Grzegorzewską. Z tej okazji Sejm Rzeczypospolitej Polskiej oddaje hołd wybitnej twórczyni pedagogiki specjalnej w Polsce. Maria Grzegorzewska, pseudonim okupacyjny «Narcyza», wybitna naukowiec, pedagog specjalny, tyflopedagog, tyflopsycholog, działaczka społeczna – urodziła się 18 kwietnia 1888 roku we wsi Wołuczka k. Rawy Mazowieckiej, zmarła w Warszawie 7 maja 1967 roku. Mottem swojego życia i życia kolejnych pokoleń pedagogów specjalnych, specjalistów pracujących na rzecz osób z niepełnosprawnościami uczyniła stwierdzenie: «Nie ma kaleki – jest człowiek». Maria Grzegorzewska podkreślała, że każdy ma punkt archimedesowy, dzięki któremu można odkryć moc w człowieku i ocalić pełnię jego człowieczeństwa. Wciąż aktualne jest jej przesłanie: «Piękne słowa tylko szkodę przynoszą, jeśli nie są poparte czynem, choćby próbą działania». Ona sama była zwolenniczką idei łączenia teorii z praktyką, przenikania przeszłości w przyszłość. Jej dzieła stanowią inspirację dla kolejnych badaczy i twórców akademickiej pedagogiki specjalnej oraz praktyki edukacyjnej, terapeutycznej i rehabilitacyjnej. Szczególną wartość nadała pracy nauczyciela-wychowawcy, którego widziała jako człowieka bogatego wewnątrznie, charyzmatycznego i empatycznego. Sejm Rzeczypospolitej Polskiej w 100. rocznicę utworzenia Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie, w uznaniu wybitnych zasług jej założycielki, dyrektorki i patronki prof. Marii Grzegorzewskiej, ogłasza rok 2022 Rokiem Marii Grzegorzewskiej”. Podpisała Marszałek Sejmu RP Elżbieta Witek (www.isap.sejm.gov.pl). Za uchwałą opowiedziało się 445 posłów, jeden był przeciw, dwóch posłów wstrzymało się od głosu.

Wiele przedsięwzięć Marii Grzegorzewskiej jest nadal z powodzeniem kontynuowanych, np. założone przez nią czasopismo „Szkoła Specjalna”. Kierowała nim w latach 1924–1967. Jej publikacje naukowe stanowią źródłowy materiał do dalszych poszukiwań badawczych i motywację dla następców akademickiej pedagogiki specjalnej oraz praktyki edukacyjnej, terapeutycznej i rehabilitacyjnej. Maria Grzegorzewska za najistotniejsze swoje osiągnięcia uznawała prace praktyczne i teoretyczne związane z kształceniem nauczycieli. W Akademii Pedagogiki Specjalnej nadal przygotowywana jest kadra do pracy z osobami z niepełnosprawnością, a obecnie także w innych polskich uczelniach. Niejednokrotnie Maria Grzegorzewska podnosiła zagadnienia deontologii nauczycielskiej, uznając, że powodzenie procesu dydaktyczno-wychowawczego jest uzależnione przede wszystkim od nauczyciela. Temu pogładowi dawała wielokrotnie wyraz, najpełniej w *Listach do młodego nauczyciela* (1947–1961). Przedstawiła w nich sylwetkę nauczyciela jako dobrego człowieka, bogatego wewnątrz, osoby obdarzonej charyzmatem, zdolnościami empatycznymi. Jej przemyślenia na temat „nauczyciela doskonałego” są ponadczasowe i aktualne. Wynika to z faktu, że Maria Grzegorzewska sama była osobowością charyzmatyczną, wzorcem etycznym dla wielu nauczycieli i wychowawców. Szczególnie wpływ Marii Grzegorzewskiej jest widoczny w pracy szkół specjalnych noszących jej imię. Część szkół specjalnych nadal stosuje metodę ośrodków pracy opracowaną przez Marię Grzegorzewską na podstawie metody ośrodków zainteresowań O. Decroly’ego, dostosowaną do warunków polskiej szkoły specjalnej.

Każdego roku, w rocznicę śmierci Marii Grzegorzewskiej, 7 maja o godz. 18.30, z inicjatywy jej przyjaciół, szczególnie dr Ewy Tomasik, w kościele akademickim św. Anny w Warszawie przy Krakowskim Przedmieściu 68, odprawiana jest Msza św. w jej intencji.

Aby uczcić to ważne wydarzenie – ogłoszenie roku 2022 Rokiem Marii Grzegorzewskiej – wydajemy okazjonalny numer naszego naukowego czasopisma, poświęcając jego dział tematyczny zagadnieniom pedagogiki specjalnej.

Jadwiga Kuczyńska-Kwapisz (śp.)

Dział tematyczny niniejszego numeru „Forum Pedagogicznego” został zatytułowany: *100-lecie pedagogiki specjalnej* i obejmuje teksty poświęcone problematyce edukacji, wychowania, rehabilitacji i wspierania osób z niepełnosprawnościami. Dwunastu autorów w 17 artykułach łącznie dokonało analiz problemowych oraz zaprezentowało wyniki badań z obszaru pedagogiki specjalnej. Ich prace potwierdzają, że jubileusz 100-lecia naukowego wymiaru pedagogiki specjalnej skłania do szukania w historii idei jej twórców źródeł współczesnych praktyk naukowo-wdrożeniowych, dotyczących samej dyscypliny pedagogiki specjalnej, jak również jej subdyscyplin. Te poszukiwania często ukierunkowują weryfikacyjnie, prowokując do namysłu nad aktualnością formułowanych koncepcji i realizowanych programów wsparcia.

W pierwszej części działu tematycznego znajdują się zatem artykuły ukazujące perspektywę diachroniczną, eksplorujące myśl, twórczość i dzieło Marii Grzegorzewskiej i jej następców, a także obrazujące kontekst socjokulturowy pozycji osób z niepełnosprawnościami, w okresie tworzenia się i rozwoju akademickiej pedagogiki specjalnej. W drugiej części działu tematycznego znalazły miejsce prace podejmujące aktualne problemy i kwestie związane z edukacją, rehabilitacją i wspieraniem osób z niepełnosprawnościami, najpierw – o charakterze ogólnym odnoszącym się całościowo do osób z niepełnosprawnościami, następnie – w odniesieniu do konkretnych specjalnych potrzeb edukacyjnych, czy podmiotów wymagających wsparcia.

Współczesne piśmiennictwo z zakresu pedagogiki specjalnej charakteryzuje znikomość tekstów wskazujących na źródła oraz istotne podwaliny pedagogiki specjalnej w Polsce, w tym podejmujących analizę dorobku wybitnych pedagogów i jego wpływu na aktualne działania edukacyjno-rehabilitacyjne na rzecz osób z niepełnosprawnościami. Takie walory posiada artykuł Marzenny Zaorskiej: *Profesor Maria Grzegorzewska – prekursorka teorii oraz praktyki surdotyflop pedagogiki w Polsce*. Autorka podkreśla i przybliża wkład Marii Grzegorzewskiej w powstanie i rozwój surdotyflop pedagogiki w Polsce. Analizuje literaturę przedmiotu i szczególnie skupia się na prekursorskich działaniach prof. Marii Grzegorzewskiej na rzecz specyfiki funkcjonowania osób doświadczających konsekwencji równoczesnej niepełnosprawności słuchowo-wzrokowej. Artykuł stanowi interesujące źródło informacji w zakresie problematyki edukacji i rehabilitacji osób z jednoczesną dysfunkcją narządu wzroku i słuchu, zestawia i poddaje analizie treści pozostające wciąż na marginesie zainteresowań pedagogiki specjalnej. Kolejny artykuł pt: *Miejsce pracy socjalnej w wizji Marii Grzegorzewskiej pomocy ludziom niepełnosprawnym* dobrze koresponduje z powyższymi zaakcentowanymi treściami. Tekst Małgorzaty Orłowskiej ukazuje fundamentalne związki pedagogiki specjalnej ze służbą społeczną, pedagogiką społeczną i pracą socjalną. Autorka przekonująco stawia tezę o związkach pedagogiki specjalnej i pracy socjalnej, widocznych u podstaw tych dyscyplin i we współczesnej praktyce zawodowej. Zachęca do eksponowania tych powiązań zarówno w perspektywie historycznej, odnoszącej się

do wspólnych korzeni związanych ze służbą społeczną, jak i w międzynarodowej terminologii i w praktyce socjalnej. Cennym z punktu widzenia dorobku naukowo-teoretycznego, praktycznego i historycznego polskiej pedagogiki specjalnej, szczególnie polskiej tyflopädagogiki, jest tekst Marzeny Dycht: *Wartość osiągnięć pedagogicznych prof. Zofii Sękowskiej (1924–1997) dla pedagogiki specjalnej*. W treści artykułu przedstawiono dorobek naukowy i koncepcyjny prof. Zofii Sękowskiej, wybitnej polskiej pedagog specjalnej, polskiej tyflopädagog. Autorka prezentuje osiągnięcia oraz naukową myśl pedagogiczną prof. Zofii Sękowskiej w obszarze ogólnej i szczegółowej pedagogiki specjalnej oraz tyflopädagogiki, w tym szczególnie dydaktyki tyflopädagogiki, rehabilitacji społeczno-zawodowej osób z niepełnosprawnością wzrokową, a także pedeutologii. Szeroko i wnikliwie przedstawia osiągnięcia naukowe Zofii Sękowskiej, ich aktualność oraz możliwości wykorzystania w czasach współczesnych. Popularyzuje i chroni dorobek Profesor Sękowskiej od zapomnienia. W artykule autorstwa Jacka Kulbaki i Mieczysława Dudka pt. *Szkice z dziejów kształcenia specjalnego. Skala i konsekwencje zbrodniczych ideologii względem niepełnosprawności w XX wieku* nawiązano do początków i rozwoju szkolnictwa specjalnego na świecie, opisując funkcjonowanie szkół i zakładów specjalnych tworzonych z myślą o osobach z niepełnosprawnością sensoryczną i intelektualną, z zaburzeniami psychicznymi i mających trudności w zakresie adaptacji społecznej. Analiza objęła genezę wsparcia rozumianego jako działalność pomocowa i charytatywna aż po pierwszą połowę XX wieku. Autorzy opierają swoje rozważania na założeniach filozoficznych, pedagogicznych i społecznych, płynnie wprowadzając czytelnika w tragiczną sytuację osób odbiegających od oczekiwanej i pożądaney normy psychospołecznej, spowodowaną zbrodniczymi totalitarnymi ideologiami – nazizmem i komunizmem. Wiarygodnie opisano i udokumentowano źródłowo założenia eliminacji osób mniej sprawnych i mniej „wydajnych”, nieodpowiadających założeniom ideologii o antyhumanistycznych podstawach, godzących w prawa osób niepełnosprawnych. Należy docenić podjęcie zagadnienia niepełnosprawności w kontekście ideologii totalitarnych – współcześnie stosunkowo rzadko podnoszone w piśmiennictwie z zakresu historii pedagogiki specjalnej. W kolejnym artykule, pt. *Geragogika specjalna – zarys rozwojowy i koncepcyjny*, Marlena Kilian omawia różnorodne zagadnienia dotyczące geragogiki specjalnej jako nauki. W pedagogice specjalnej coraz wyraźniej dostrzega się specyficzne, niezaspokojone potrzeby osób niepełnosprawnych w zaawansowanym wieku. Podjęta problematyka jest niezwykle istotna w dobie postępującego starzenia się współczesnych społeczeństw i wynikających stąd wyzwań i zadań poszczególnych dyscyplin naukowych, wiążących się z interdyscyplinarną oraz multidyscyplinarną gerontologią.

W kolejnej części działu tematycznego znajdują się cztery artykuły, które odnoszą się do istotnych zagadnień związanych z system edukacji, kształceniem pedagogów specjalnych i projektowaniem przestrzeni miejskiej w sposób partycypacyjny, a także rozwijaniem umiejętności językowych dzieci ze specjalnymi potrzebami

edukacyjnymi. Zenon Gajdzica, w artykule pt. *Projektowane zadania koordynatora ds. specjalnych potrzeb edukacyjnych w polskim systemie edukacji w kontekście brytyjskich doświadczeń SENCo* omawia rolę i zadania Special Educational Needs Coordinators, służące podnoszeniu jakości edukacji włączającej w angielskim systemie kształcenia, konfrontując je z polską propozycją zadań Koordynatora Edukacji Włączającej (KEW) zawartą w *Modelu edukacji dla wszystkich* (2020). Autor umocował analizę porównawczą w adekwatnych i wiarygodnych badaniach, które ujawniły różnorodne problemy w realizacji założonej dla angielskiego modelu roli SENCo, głównie o charakterze organizacyjnym i kompetencyjnym. Przywołane zadania KEW Z. Gajdzica konfrontuje z wymaganiami stawianymi SENCo, wskazując na możliwe trudności w realizacji powierzonych koordynatorowi zadań w polskim systemie edukacji włączającej. Artykuł podejmuje bardzo istotne zagadnienie, jakim jest zakres obowiązków KEW w rodzimej rzeczywistości edukacyjnej i bierze udział w aktualnej dyskusji na temat diagnozy problemów polskich szkół ogólnodostępnych w obszarze edukacji i rehabilitacji uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. W dyskusji nad pedeutologią i deontologią w pedagogice specjalnej nie może zabraknąć zagadnień dotyczących etycznego wymiaru aktywności zawodowej pedagogów specjalnych. Rozważania takie proponuje Dariusz Zajac w artykule: *Edukacja etyczna pedagogów specjalnych*. Autor prezentuje dwa podejścia do edukacji etycznej nauczycieli pracujących z uczniem o specjalnych potrzebach edukacyjnych – rozumiane jako przekazywanie normatywnej wiedzy etycznej i kształtowanie dyspozycji etycznych pedagogów specjalnych. Podejścia te mogą stanowić punkt wyjścia do szerszych eksploracji naukowych i dyskusji nad kształtem tej edukacji. Troska o etyczny wymiar aktywności zawodowej pedagoga specjalnego ma zasadnicze znaczenie dla jakości usług edukacyjnych świadczonych na rzecz osób ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi i rozwojowymi. Istotą kolejnego artykułu autorstwa Jarosława Rutkowskiego pt. *Projektowanie wsparcia na rzecz osób z niepełnosprawnościami w perspektywie działań komunikacyjnych. W stronę miejskich warsztatów dialogu* jest wartościowy i syntetyczny przegląd projektowanych rozwiązań, służących tworzeniu infrastruktury miejskiej, przyjaznej osobom z niepełnosprawnościami. Autor rzetelnie i obszernie omawia optymalną ofertę wsparcia osób zróżnicowanych rozwojowo w perspektywie ich sprawczego działania i aktywności kreatywnych w mieście. Wskazuje, że w warunkach uczącej się wspólnoty miejskiej możliwe staje się kształtowanie architektury dialogu społecznego. Tekst może być cenną inspiracją zarówno do prowadzenia dalszego dyskursu teoretycznego, jak i do kontynuowania badań naukowych w tym zakresie oraz do implikacji praktycznych w bezpośredniej pracy z osobami z niepełnosprawnościami.

Ostatni tekst tej części działu tematycznego to praca Kamila Kurackiego pt. *Rodzice w procesie rozwijania umiejętności językowych i czytelniczych młodszych dzieci ze specjalnymi potrzebami rozwojowymi – stan badań i perspektywy badawcze*. Autor dokonuje przeglądu wyników badań, systematyzując współczesne ustalenia

dotyczące roli rodziców w rozwijaniu sprawności w zakresie komunikowania się i czytania dzieci ze specjalnymi potrzebami rozwojowymi.

Następne artykuły działu tematycznego mają charakter bardziej szczegółowy, dotyczą zagadnień specyficznych dla osób doświadczających konkretnych niepełnosprawności. Zagadnienia tyflopedagogiczne podjęte są w trzech tekstach. Emilia Śmiechowska-Petrovskij w artykule *Technologie wspomagające w warsztacie pracy nauczyciela orientacji przestrzennej osób niewidomych* prezentuje wyniki badań empirycznych ukazujące wykorzystanie przez nauczycieli (instruktorów) orientacji przestrzennej w swojej pracy z osobami niewidomymi elektronicznych narzędzi wspomagających orientację przestrzenną i mobilność, takich jak detektory przeszkód, systemy nawigacyjne, aplikacje pomagające w korzystaniu z komunikacji miejskiej. Wyniki badań nie są optymistyczne, bo ukazują niewykorzystanie potencjału technologii i implikują szereg działań wdrożeniowych. Z kolei Małgorzata Paplińska w pracy *Neurodydaktyka dla tyflopedagogiki – zachwyty czy ostrożna inspiracja? Opisowo-krytyczna analiza źródeł* analizuje, w jaki sposób można wykorzystać potencjał badań neurobiologicznych, aby projektować metody, strategie nauczania i uczenia się oraz sposoby wspierające samodzielność osób niewidomych i słabowidzących. Autorka prezentuje wybrane wyniki badań z zakresu neurobiologii, które dotyczą czytania dotykowego pisma Braille'a oraz orientacji przestrzennej i mobilności osób z niepełnosprawnością wzroku, pokazując, że dzięki ich procedurom udało się zweryfikować dotychczasowy stan wiedzy na temat możliwości uczenia się osób niewidomych, co daje sposobność modyfikowania praktyk tyfłodydaktycznych. W ostatnim tekście poświęconym tyflopedagogice Kornelia Czerwińska w artykule pt. *Psychospołeczne aspekty utraty wzroku i słuchu w późnej dorosłości* opisuje znaczenie jednoczesnej utraty wzroku i słuchu dla psychospołecznego funkcjonowania seniorów w oparciu o przegląd prac empirycznych. Następstwa deficytów w obszarze obu tych zmysłów są znacznie poważniejsze niż konsekwencje wyizolowanej dysfunkcji wzroku czy słuchu. Autorka opisała najważniejsze z nich oraz wskazała na konieczne działania mogące minimalizować negatywne skutki głuchoniewidzenia dla dobrostanu psychicznego i poziomu sprawności funkcjonalnej seniorów.

Następne trzy prace dotyczą problematyki niepełnosprawności intelektualnej. W bardzo interesującym tekście *Obraz osób z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim na podstawie ich charakterystyk – perspektywa temporalna* Katarzyna Parys i Sławomir Olszewski analizują podręczniki akademickie lub ich części, i ukazują w relacji zmienność/stałość opisy niepełnosprawności intelektualnej w stopniu lekkim na przestrzeni kilkudziesięciu lat. Zauważają zależność pomiędzy sposobem opisywania osób z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim a tendencjami ujawniającymi się w miarę upływu czasu na gruncie pedagogiki specjalnej, w tym w związku z poszerzaniem zakresu zainteresowań badaczy i praktyków, obejmowaniem oddziaływaniami rehabilitacyjnymi człowieka z niepełnosprawnością w całym biegu jego życia i coraz bardziej wyraźnym

akcentowaniem jego podmiotowości. Wzmiankują również pewne elementy w niewielkim stopniu ulegające modyfikacjom i dociekają ich przyczyn. W ostatnim tekście tej grupy tematycznej znalazł się artykuł Kingi Krawieckiej *Zajęcia rewalidacyjne w kontekście usprawniania koordynacji wzrokowo-ruchowej uczniów z niepełnosprawnością intelektualną – z pamięcią o Marii Grzegorzewskiej*. Autorka prezentuje oryginalną metodę prowadzenia zajęć rewalidacyjnych z uczniami z niepełnosprawnością intelektualną w zakresie usprawniania koordynacji wzrokowo-ruchowej, lokując ją w teorii Marii Grzegorzewskiej i bogato odnosząc się do jej dorobku. Artykuł kończący dział tematyczny to praca Jacka Bleszyńskiego „*Gdybym był nauczycielem...*” – *refleksje osób ze spektrum autyzmu o wizji nauczyciela* autor prezentuje wyniki badań empirycznych, ukazujące rolę i zadania nauczyciela w optyce osób z autyzmem. W interesujący sposób ukazuje refleksje badanych sprowokowane pytaniami: „Gdybym była/był nauczycielem dziecka z autyzmem, to zawsze bym starała się/starał...” oraz „Gdybym był nauczycielem dziecka z autyzmem, to nigdy bym...” Analizę wypowiedzi zestawia z dotychczasowymi wynikami badań i formułuje liczne postulaty praktyczne dotyczące organizacji kształcenia osób ze spektrum autyzmu.

Druga część „Forum Pedagogicznego”, nosząca tytuł „Artykuły i rozprawy”, rozpoczyna się artykułem Jarosława Korczaka pt. *Umiejdzynarodowienie uczelni wyższych w Polsce z uwzględnieniem kierunków pedagogicznych*. Jak wskazuje sam autor, celem artykułu jest przedstawienie studiujących studentów pochodzących z różnych krajów, z uwzględnieniem kierunków pedagogicznych. Na początku tekstu autor wyjaśnia następujące terminy: internacjonalizacja uczelni wyższych, jej wyzwania oraz związane z nią możliwości. W dalszej kolejności tekst ukazuje dane ilościowe. Przedstawiają one obecność studentów zagranicznych na uczelniach wyższych na świecie i w Polsce. Na końcu artykułu autor przytacza szereg wniosków i postulatów, które mogłyby przyczynić się do zwiększenia stopnia internacjonalizacji uczelni wyższych w naszym kraju. Podjęcie powyższej tematyki może pełnić w przyszłości rolę przyczynku do wypracowania kolejnych nowych inicjatyw, w popularyzacji omawianego zjawiska.

Agnieszka Konieczna w artykule *Zakłócanie przebiegu lekcji – różnorodność i sytuacyjna zmienność* podejmuje ważny i aktualny problem. Zjawisko to, często występujące na lekcjach, ma charakter złożony i wielowymiarowy. Autorka skupia się na różnorodnych formach zachowaniach uczniowskich, które zakłócają pracę nauczyciela oraz ich rozumieniu. Konceptualizacja szkolnego problemu nakłada na nauczyciela inne wymagania. Artykuł przybliży również elementy procesu dydaktycznego, takie jak układ lekcji i dobór zadań edukacyjnych. Wydaje się, że struktura jednostki lekcyjnej może mieć realny wpływ na minimalizowanie tych zachowań uczniów. Autorka przytacza dane empiryczne, które potwierdzają, że sposób uczestnictwa w lekcjach może się zmieniać w pewnych okolicznościach i dotyczyć wszystkich dzieci.

W następnym artykule pt. *Historia i kierunki rozwoju badań jakościowych za granicą i ich wymiar rozwojowy* Olena Bocharova i Aneta Kamińska przedstawiają historię badań jakościowych za granicą. Na początku stawiają pytanie o proces badań jakościowych, a następnie jakie implikacje praktyczne mogą mieć otrzymane rezultaty dla praktyki badawczej w Polsce. Autorki zastosowały metodę hermeneutyczną. Artykuł został podzielony na dwie części. Część pierwsza ukazuje fazy rozwoju metody: okres wczesnych badań, tworzenie się oryginalnych tradycji i weryfikacja paradygmatu badań oraz systematyzacja metod, procedur i standardów. Druga część artykułu omawiająca ustalenia metodologiczne, jest próbą odpowiedzi, czym w istocie są badania jakościowe na podstawie literatury przedmiotu, a następnie klasyfikacji metod jakościowych.

Kolejny artykuł to opracowanie Marzeny Ruszkowskiej pt. *Zainteresowania szkolne i pozaszkolne podopiecznych pieczy instytucjonalnej*. Piecza zastępcza może być realizowana w formie rodzinnej lub instytucjonalnej. Do jej głównych zadań należą: zaspokajanie potrzeb dziecka, zapewnienie nauki, umożliwienie korzystania z zajęć pozalekcyjnych i rekreacyjno-sportowych oraz innych, które umożliwią wychowankowi rozwój jego zainteresowań. Autorka w swoim artykule skupiła się na zainteresowaniach szkolnych i pozaszkolnych uczniów. Badaniami zostało objętych 633 podopiecznych placówek opiekuńczo-wychowawczych typu socjalizacyjnego i rodzinnego. Placówki te położone są na terenie sześciu województw wschodniej, północno-wschodniej, południowo-wschodniej i centralnej Polski. Z analizy wyników badań wynika, że co siódmy wychowanek nie posiada żadnych zainteresowań. Wśród aktywności rekreacyjnych dominują zajęcia sportowe. Czterdzieści procent ankietowanych wskazywało na posiadanie jakiś zainteresowań, ale nie wkładało żadnych wysiłków w ich rozwój.

Następny artykuł autorstwa Katarzyny Jas nosi tytuł: *Wyznaczniki poczucia tożsamości osób w wieku później dorosłości żyjącej w polskiej i czeskiej części Śląska Cieszyńskiego*. Autorka skorzystała z pedagogicznej Teorii Zachowań Tożsamościowych Tadeusza Lewowickiego, który wskazuje na sześć obszarów i wyznaczników poczucia tożsamości. Determinują one poczucie tożsamości osób starszych. Celem założonym przez autorkę było poznanie wyznaczników poczucia tożsamości osób późnej dorosłości, które zamieszkują polską i czeską część Śląska Cieszyńskiego. Badaniami zostały objęte osoby powyżej 55. roku życia. Analiza statystyczna otrzymanych przez autorkę wyników potwierdziła istotne związki między poszczególnymi obszarami Teorii Zachowań Tożsamościowych (TZT) a poczuciem tożsamości osób starszych, które zamieszkują wyżej wspomniany teren.

Dział następny to „Colloquia”. Zawiera on anglojęzyczne artykuły o zróżnicowanej tematyce, ale rozpoczynają go dwa teksty będące kontynuacją tematu wiodącego w numerze – poświęcone są zagadnieniom niepełnosprawności. Pierwszy z nich to artykuł Moniki Parchomiuk, który doskonale pokazuje zmiany w postrzeganiu osób z niepełnosprawnością intelektualną oraz wartość ich udziału

w prowadzonych badaniach naukowych. Autorka w pracy *Inclusive research with people with intellectual disabilities. Current research status analysis* opisuje badania włączające z udziałem osób z niepełnosprawnością intelektualną i analizuje wartość dodaną takich procedur, przedstawiając oceny znaczenia tych badań z perspektywy podmiotów w nie zaangażowanych, oraz zysku naukowego, w toku systematycznej analizy badań opublikowanych w latach 2016–2021. Z kolei w następnym artykule Olga Podlińska, Paulina Stolarczyk i Aneta Żmijewska podejmują temat aktywizacji osób z niepełnosprawnościami na rynku pracy. W pracy *Activation of persons with disabilities on the labor market* opisały uwarunkowania ograniczonego ich udziału w strukturze zatrudnienia. Wskazały na pasywne instrumenty rynku pracy, znaczenie stereotypów i błędnych przekonań o możliwościach osób z niepełnosprawnościami, skutkujące niechęcią pracodawców do oferowania im wakatów. Autorki zawarły w swojej pracy także liczne postulaty odnoszące się do koniecznych zmian na makro i mikropoziomie działań społecznych.

Dalsza część działu „Colloquia” nie dotyczy już zagadnień z zakresu pedagogiki specjalnej. Tekst, który ją inicjuje, autorstwa Jana Niewęglowskiego, nosi tytuł *Man in the face of suffering. Pedagogical perspective*. Pierwsza część tekstu omawia zagadnienie cierpienia, które jest ciągle obecne w życiu każdej osoby i zauważa się jego obecność w każdej społeczności na całym świecie. Egzystencja ludzka przebiega pomiędzy immanencją i transcendencją. Człowiek, który akceptuje religię, w cierpieniu postrzega wymiar wertykalny, a nie tylko horyzontalny. I chociaż cierpienie wciąż stawia pytanie „dlaczego”, to wiara udziela pewnej odpowiedzi, a zwłaszcza daje nadzieję, że cierpienie ma jakiś ukryty sens. W pracy z młodym człowiekiem należy uwrażliwiać go również na to zagadnienie.

Edyta Wolter w swoim artykule pt. *Education for environmental protection realized by the Environment Society of Stanisław Staszic in Łódź in “Czasopismo Przyrodnicze Ilustrowane” in the years 1927–1939* zajmuje się zagadnieniem wychowania pośredniego (*mass media*) w odniesieniu do ochrony przyrody. Czyni to na podstawie działalności Towarzystwa Przyrodniczego im. Stanisława Staszica w Łodzi oraz „Czasopisma Przyrodniczego Ilustrowanego”. Autorka objęła badaniami lata 1927–1939. Budowa tekstu oparta jest na wymiarze problemowym i chronologicznym i zawiera krytykę zewnętrzną oraz wewnętrzną źródeł historycznych. Metoda krytyki to hermeneutyka tekstu.

Autorką kolejnego tekstu jest Anna Seredyńska. Nosi on tytuł *Seniors during the COVID-19 pandemic*. Czas pandemii wpłynął na funkcjonowanie całych społeczeństw. Wiele osób straciło swoich najbliższych, pracę oraz nadzieję na realizację swoich planów i marzeń. Seniorzy również stanęli wobec nowych wyzwań. Autorka, przeprowadzając badania, zastosowała technikę wywiadów. Badaniami zostali objęci seniorzy Domu Pomocy Społecznej. Osoby ankietowane zwracały uwagę na: samotność, brak aktywności, brak dostępu do praktyk religijnych, objawy depresji, lęk i inne zaburzenia posttraumatyczne. Wyniki badań wskazywały jasno na konieczność objęcia szeroką opieką ludzi w podeszłym wieku.

Dział „Colloquia” zamyka tekst Pawła Jednaszewskiego pt. *Connected speech in EFL pedagogy*. Tekst omawia zmiany, które stanowią integralną część płynnej mowy w języku ojczystym oraz jej znaczenie w nauczaniu języka angielskiego jako języka obcego (EFL). W pierwszej części artykułu Autor analizuje sytuację, w której native speakerzy mówią szybko i w sposób niekontrolowany. Zachodzą wówczas cztery zjawiska które są ze sobą powiązane: asymilacja, elizja, katenacja/intruzja i reedukacja/centralizacja samogłosek. Następnie Autor opisuje niektóre problemy zachodzące podczas wymowy języka angielskiego, np. brak podobieństwa między językiem ojczystym a językiem docelowym. Końcowa część artykułu opisuje metody, które mogą mieć zastosowanie w grupach EFL, w celu lepszego nauczania i uwzględnienia preferencji uczniów.

W dziale „Debiuty” znajdują się dwa teksty. Pierwszy z nich wpisuje się w problematykę niepełnosprawności, wiodącą w niniejszym numerze Forum Pedagogicznego. W artykule *Człowiek – wychowanek – uczeń odmienny neurorozwojowo w przestrzeni pedagogiki towarzyszenia*, Agata Borowska opisuje wartość przyjęcia paradygmatu neuro różnorodności osób neuroodmiennych i koncepcję towarzyszenia pedagogicznego dla przeciwdziałania medykalizacji doświadczenia autyzmu oraz konsekwencji tego w procesie edukacji i wspierania. W obszernych rozważaniach opisuje znaczenie świadomości relacyjnej wychowawcy i wychowanka, godności osobowej i troski o integralny rozwój osobowy ucznia. Drugi artykuł w tym dziale, autorstwa Marcina Bieleckiego i zatytułowany: *W kierunku poczucia sprawczości: współpraca uczniów szkół średnich w realizacji projektów społecznych w oparciu o platformę „Zwolnieni z Teorii”* przedstawia możliwości kształtowania szeroko rozumianych kompetencji społecznych, tak osobistych, jak i kreowania sprawczości twórczej podczas realizacji projektu społecznego. Projekt społeczny może być realizowany poza formalnym programem dydaktycznym, który często obfituje w liczne zajęcia i utrudnia współpracę pomiędzy uczniami. Pewną propozycją w tej sytuacji jest platforma „Zwolnieni z Teorii”. Umożliwia ona rozwinięcie współpracy, odpowiedzialności i poczucia sprawstwa. Elementy te z kolei są znaczące wobec licznych przemian, problemów i wyzwań życiowych oraz zawodowych osoby. Podejmowane działania jednostki w takim kluczu mogą przynieść korzyść nie tylko jej samej, lecz także społeczności w której ona żyje i funkcjonuje.

Dział „Recenzje” zawiera jeden artykuł recenzyjny. Jego autorem jest Edyta Wolter. Dotyczy publikacji Władysławy Szulakiewicz, *Pedagogika na Uniwersytecie Stefana Batorego*. W dziale „Kronika” zamieszczono dwa sprawozdania: z realizacji międzynarodowego projektu badawczego pt. „Danube/Development of New Andragogical Diagnostic Approaches and Interventions of the Adult Docility Phenomenon”, autorstwa Łukasza Tomczyka, Joanny Wnęk-Gozdek, Anny Włoch i Katarzyny Zaremby oraz sprawozdanie z przebiegu „XXXIV Letniej Szkoły Młodych Pedagogów im. Marii Dudzikowej”. Jego autorem jest Marcin Bielecki.

* * *

Rok 2022 – jubileuszowy dla środowiska pedagogów specjalnych, przyniósł, niestety, także smutne wydarzenia. W dniu 23 marca 2022 roku – w roku swoich 70. urodzin, 40-lecia pracy naukowej i 20-lecia pracy w Uniwersytecie Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie – zmarła Pani Profesor Jadwiga Kuczyńska-Kwapisz, wybitna tyflopedagog, prekursorka badań nad orientacją przestrzenną i poruszaniem się osób niewidomych i słabowidzących w Polsce, wieloletnia prorektor Akademii Pedagogiki Specjalnej, współtwórczyni Zakładu Tyflopedagogiki w APS, wieloletnia dziekan Wydziału Nauk Pedagogicznych Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie, kierownik Katedry Pedagogiki Specjalnej WNP UKSW, związana z Towarzystwem Opieki nad Ociemniałymi w Laskach, przez całe życie czynnie działająca na rzecz środowiska osób z niepełnosprawnością wzroku. Pani Profesor zdążyła przygotować wprowadzenie do numeru jubileuszowego, które znajduje się na początku niniejszego słowa od redakcji. Chcąc uhonorować wybitnego naukowca, tyflopedagoga i nauczycielkę akademicką, wychowawczynię osób niewidomych, wspaniałego Człowieka – dedykujemy niniejszy, 1/2022 numer Forum Pedagogicznego, Pani Profesor.

Marzena Dycht*

Warszawa, Polska

ORCID ID: 0000-0002-8283-6770

Emilia Śmiechowska-Petrovskij**

Warszawa, Polska

ORCID ID: 0000-0002-6522-3817

Jan Niewęglowski***

Warszawa, Polska

ORCID ID: 0000-0001-9673-4989

* Dr hab. Marzena Dycht, prof. ucz., Wydział Nauk Pedagogicznych Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie; e-mail: m.dycht@uksw.edu.pl.

** Dr Emilia Śmiechowska-Petrovskij, Wydział Nauk Pedagogicznych Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie; e-mail: e.smiechowska@uksw.edu.pl.

*** Ks. dr hab. Jan Niewęglowski, prof. ucz., Wydział Nauk Pedagogicznych Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie; e-mail: j.nieweglowski@uksw.edu.pl.



prof. Jadwiga Kuczyńska-Kwapisz
(1951–2022)

PROF. JADWIGA KUCZYŃSKA-KWAPISZ (1951–2022)

W dniu 23.03.2022 roku – w jubileuszowym roku swoich 70. urodzin, 40-lecia pracy naukowej i 20-lecia pracy na Uniwersytecie Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie zmarła prof. dr hab. Jadwiga Kuczyńska-Kwapisz.

Prof. zw. dr hab. Jadwiga Kuczyńska-Kwapisz była wyróżniającym się naukowcem, aktywnym działaczem społecznym, wybitnym organizatorem i nieprzeciętnym dydaktykiem. Przebieg drogi zawodowej Pani Profesor charakteryzowały następujące okresy: w latach 1973–1987 pracowała w Ośrodku Szkolno-Wychowawczym dla Dzieci Niewidomych im. Róży Czackiej w Laskach, na stanowisku wychowawcy, nauczyciela, rehabilitanta. W 1982 roku uzyskała stopień doktora nauk humanistycznych w Instytucie Badań Edukacyjnych. Od 1985 roku była zawodowo związana z Akademią Pedagogiki Specjalnej (dawniej Wyższą Szkołą Pedagogiki Specjalnej) w Warszawie, początkowo na stanowisku adiunkta. Współtworzyła pierwszy w Polsce Zakład Tyflopedagogiki. Od 1989 roku pełniła funkcję kierownika tego zakładu. W 1995 roku uzyskała habilitację na Uniwersytecie Marii Curie-Skłodowskiej, na podstawie monografii pt. „Efektywność kształcenia młodzieży niewidomej i słabowidzącej w zakresie orientacji przestrzennej i poruszania się”. Od 1995 roku pracowała w Akademii Pedagogiki Specjalnej na stanowisku profesora APS. W latach 1999–2002 kierowała Katedrą Pedagogiki Specjalnej, zaś w okresie 1996–2002 – piastowała stanowisko prorektora ds. badań i współpracy zagranicznej na APS. W okresie od 1992 do 2003 roku współpracowała z Centrum Metodycznym Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej jako nauczyciel mianowany, konsultant. Od 2002 do 2022 roku profesor Jadwiga Kuczyńska-Kwapisz pracowała na Uniwersytecie Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie. W latach 2005–2008 pełniła funkcję dziekana Wydziału Nauk Humanistycznych, a w okresie od 2008 do 2016 roku – dziekana Wydziału Nauk Pedagogicznych na UKSW, który utworzyła. W 2016 roku uzyskała tytuł profesora. Do 2022 roku pełniła funkcję kierownika Katedry Pedagogiki Specjalnej WNP UKSW. W odniesieniu do wszystkich stanowisk pracy Panią Profesor cechowała szczególna troska o dobro podległych jej podwładnych oraz wyróżniające staranność i dbałość o wysoki poziom wykonywanych obowiązków zawodowych.

W aktywności naukowej Pani Profesor Jadwigi Kuczyńskiej-Kwapisz można wyodrębnić trzy zasadnicze obszary:

- rehabilitację osób niewidomych i słabowidzących, w tym orientację przestrzenną;
- edukację osób z niepełnosprawnościami, w szczególności z niepełnosprawnością narządu wzroku oraz
- historyczny rozwój pedagogiki osób niewidomych i słabowidzących.

Wyniki badań jej autorstwa, dotyczące orientacji przestrzennej i samodzielnego poruszania się osób niewidomych i słabowidzących, są stosowane w konstruowaniu programów na specjalności studiów tyflopedagogicznych oraz na studiach podyplomowych i szkoleniach organizowanych dla nauczycieli. Znajdują zastosowanie w metodach prowadzenia zajęć ze studentami (przyszłymi nauczycielami), jak również w bezpośredniej pracy z osobami niewidomymi i słabowidzącymi. Powszechnie stosowane są w ocenie diagnostycznej i obserwacji postępów ucznia skonstruowane przez nią skale ocen z zakresu orientacji przestrzennej i samodzielnego poruszania się niewidomych, a także skale ocen dla osób słabowidzących.

Wyniki badań dotyczące tyfloydaktyki znajdują zastosowanie w adaptacji książek, szczególnie podręczników dla osób z dysfunkcją wzroku oraz arkuszy sprawdzianów i egzaminów prowadzonych na różnych szczeblach nauczania.

Opracowany pod kątem tyflogicznym dorobek Matki Elżbiety Róży Czackiej stanowi ważne udokumentowanie dobra narodowego, jakim jest dzieło jej życia. Opisana historia rozwoju tyflopedagogiki jest drogowskazem dla następnego pokolenia zajmującego się sprawami osób z niepełnosprawnością wzroku.

Na dorobek naukowy prof. Jadwigi Kuczyńskiej-Kwapisz w wyżej wymienionych obszarach składają się liczne monografie autorskie i współautorskie, publikacje redagowane, artykuły w czasopismach naukowych, rozdziały w monografiach, a także referaty wygłaszane na krajowych i międzynarodowych konferencjach naukowych oraz prowadzone projekty badawcze.

Monografie autorskie i współautorskie

Orientacja przestrzenna i poruszanie się osób z niepełnosprawnością narządu wzroku.

Współczesne techniki, narzędzia i strategie nauczania (2017). Śmiechowska-Petrovskij E. (współautor). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe UKSW.

The Impact of Mother Elżbieta Róża Czacka on the Educational Model of the Visually Impaired in the context of the contemporary perception of her views (2015). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego.

Współczesna recepcja myśli Matki Elżbiety Róży Czackiej: wychowanie (2012). Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego.

Współczesna recepcja myśli Matki Elżbiety Róży Czackiej: kształcenie i rehabilitacja (2012). Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego.

- Wkład Matki Elżbiety Róży Czackiej w rozwój tyflogologii w kontekście współczesnej recepcji jej myśli* (2011). Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego.
- Dzieci niewidome i słabowidzące* (1996). Warszawa: Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej Ministerstwa Edukacji Narodowej.
- Rehabilitacja osób niewidomych i słabowidzących: przewodnik metodyczny* (1996). Kwapisz J. (współautor). Warszawa: Interart.
- Efektywność kształcenia młodzieży niewidomej i słabowidzącej w zakresie orientacji przestrzennej i poruszania się* (1994). Warszawa: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej.
- Orientacja przestrzenna i poruszanie się niewidomych oraz słabowidzących: poradnik metodyczny* (1990). Kwapisz J. (współautor). Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.

Monografie redagowane i współredagowane

- Kluczowe zagadnienia tyflopädagogiki i nauk pokrewnych* (2020). Dycht M., Śmiechowska-Petrovskij E. (współredaktorki). Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Good practices in rehabilitation of persons with disabilities: Italy, Poland, Greece* (2007). Apostolos D., Czerwińska K. (współredaktorzy). Warszawa: Academy of Special Education Press.
- Pedagogika specjalna dla pracowników socjalnych* (2004; 2 wyd.: 2009). Piekut-Brodzka D. (współredaktor). Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej.
- Trzy portrety: o kobietach radzących sobie z dysfunkcją wzroku* (2004). Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej.
- Orientacja przestrzenna w usamodzielnianiu osób niewidomych* (2001). Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej. Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej.
- Rehabilitacja niewidomych i słabowidzących: tendencje współczesne* (1996). Warszawa: Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej Ministerstwa Edukacji Narodowej.

Ważniejsze artykuły naukowe

- Błogosławiona Matka Elżbieta Róża Czacka – wybitna tyflopädagog* (2021). „Szkoła Specjalna”, nr 1.
- Człowiek z niepełnosprawnością narządu wzroku w społeczeństwie* (2021). „Pedagogika Społeczna”, nr 1–2.
- Życie i działalność Ewy Żabczyńskiej (1929–2019) – redaktor naczelnej Szkoły Specjalnej* (2019). „Szkoła Specjalna”, nr 4.
- Mysł i praktyka tyflopädagogiczna Matki Elżbiety – Róży Czackiej* (2019). Dycht M. (współautor). „Forum Pedagogiczne”, nr 1.

- Działalność biblioteki dla osób niewidomych i słabowidzących w Zurychu* (2018). „Zielonogórskie Studia Bibliotekoznawcze”, z. 9.
- Założenia tyflogiczne Róży Czackiej i ich ponadczasowe znaczenie z perspektywy stuletniej działalności Zgromadzenia Sióstr Franciszkanek Służebnic Krzyża* (2018). „Forum Pedagogiczne”, nr 2.
- Wartości młodzieży niewidomej w aspekcie społecznym i lingwistycznym* (2017). Rybińska J. (współautor). „Niepełnosprawność – Zagadnienia, Problemy, Rozwiązania”, nr 1.
- Specjalne potrzeby edukacyjne uczniów z niepełnosprawnością wzroku* (2017). „Szkoła Specjalna”, nr 4.
- Polska myśl tyflopedagogiczna rozwijana za granicą* (2015). „Szkoła Specjalna”, nr 3.
- Wczesne wspomaganie rozwoju dzieci niewidomych i edukacja tyflopedagogiczna ich rodzin na przykładzie projektu „Międzynarodowa Szkoła Matek”* (2014). „Forum Pedagogiczne”, nr 4.
- Analiza artykułów Janusza Korczaka zamieszczonych w „Szkoła Specjalnej” w latach 1924–1937* (2013). „Szkoła Specjalna”, nr 3.
- Międzynarodowa Szkoła Matek na Krymie i Szkoła dla Niewidomych we Lwowie* (2009). „Szkoła Specjalna”, nr 1.
- W jaki sposób wspierać dziecko z niepełnosprawnością na różnych etapach życia?* (2007). „Szkoła Specjalna”, nr 1.
- Nowe trendy w tyflopedagogice – prace naukowo-badawcze i publikacje* (2004). „Szkoła Specjalna”, nr 1.
- Organizacja sprawdzianu kompetencji i egzaminów preorientującego oraz maturalnego w szkołach dla niewidomych i słabo widzących* (2002). Dycht M. (współautor). „Szkoła Specjalna”, nr 3.
- Edukacja dzieci niewidomych i słabo widzących w Polsce – historia, teraźniejszość i wizje przyszłości* (2001). „Szkoła Specjalna”, nr 2.
- Doskonalenie międzynarodowej współpracy pedagogów specjalnych* (2000). Stochmiałek J. (współautor). „Szkoła Specjalna”, nr 4.
- Podręczniki szkolne dla uczniów niewidomych: wyniki badań międzynarodowych, cz. 1.* (2000). Wałachowska M. (współautor). „Szkoła Specjalna”, nr 3.
- Podręczniki szkolne dla uczniów niewidomych: wyniki badań międzynarodowych, cz. 2.* (2000). Wałachowska M. (współautor). „Szkoła Specjalna”, nr 4.
- Dzieje kształcenia niewidomych na ziemiach polskich i perspektywy rozwoju współczesnej tyflopedagogiki* (1997). „Roczniki Pedagogiki Specjalnej”, nr 8.
- Znaczenie dźwięku w orientacji przestrzennej niewidomych i słabowidzących* (1997). „Normalizacja”, nr 2.
- Posługiwanie się pismem przez osoby niewidome* (1997). „Problemy Rehabilitacji Społecznej i Zawodowej”, nr 2.
- Studenci niepełnosprawni w Wyższej Szkole Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie* (1997). „Problemy Rehabilitacji Społecznej i Zawodowej”, nr 4.
- Pismo dotykowe dla niewidomych – etapy rozwoju i współczesne zastosowanie* (1996). „Szkoła Specjalna”, nr 5.
- Kształcenie zawodowe młodzieży niewidomej i słabowidzącej* (1996). „Szkoła Specjalna”, nr 3.

Wybrane rozdziały z monografii naukowych

- Mobilność osób niewidomych i słabowidzących jako problem interdyscyplinarny, wyzwanie dla profesjonalistów z odniesieniem do przykładów z własnej praktyki* (2020). W: *Kluczowe zagadnienia tyflopädagogiki i nauk pokrewnych*. Śmiechowska-Petrovskij E., Kuczyńska-Kwapisz J., Dycht M. (red.). Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Poglądy Matki Elżbiety Róży Czackiej na rehabilitację, kształcenie i wychowanie osób z niepełnosprawnością narządu wzroku w kontekście współczesnych oczekiwań* (2020). W: *Kluczowe zagadnienia tyflopädagogiki i nauk pokrewnych*. Kuczyńska-Kwapisz J., Dycht M., Śmiechowska-Petrovskij E. (red.). Kraków: Oficyna wydawnicza „Impuls”.
- Special rehabilitation and education needs for learners with visual impairments in the inclusive education* (2020). W: *Existence a coexistence ve filosofické, speciálněpedagogické a psychologické reflexi inkluzivní škola*. Pelcová N., Květoňová L. i in. (red.). Praga: Univerzita Karlova – Pedagogická fakulta.
- Katedra Pedagogiki Specjalnej, Przedszkolnej i Wczesnoszkolnej* (2018). W: *Mądrość i wsparcie. 10 lat Wydziału Nauk Pedagogicznych Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie*. Kulawska E., Niewęglowski J., Starnawski W. (red.). Warszawa: Warszawskie Wydawnictwo Socjologiczne.
- Życie osób z niepełnosprawnością wzroku w zmieniającej się Polsce* (2017). W: *Tyflopädagogika wobec różnorodności współczesnych wyzwań edukacyjno-rehabilitacyjnych*. Czerwińska K., Miler-Zdanowska K. (red.). Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.
- Możliwości zawodowe osób niewidomych i słabowidzących – pozytywne przykłady* (2016). W: *Wokół pracy zawodowej osób niepełnosprawnych*. Jurkiewicz P., Wiśniewska J. (red.). Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.
- Teaching foreign languages to blind and partially sighted people – concepts versus reality* (2008). Czerwińska K. (współautor). W: *Special pedagogy within theoretical and practical dimension*. Żółkowska T., Wlazło M. (red.). Szczecin: Uniwersytet Szczeciński.
- Rozwój tyflopädagogiki* (2008). Czerwińska K. (współautor). W: *Historyczne dyskursy nad pedagogiką specjalną – w ujęciu pedagogicznym*. Błaszynski J., Baczała D., Binnebesel J. (red.). Łódź: Wyższa Szkoła Edukacji Zdrowotnej.
- Education and rehabilitation system for visually impaired people aged 6 to 24* (2007). W: *Good practices in rehabilitation of persons with disabilities. Italy–Poland–Greece*. Kuczyńska-Kwapisz J., Apostolos D., Czerwińska K. (red.). Warszawa: Academy of Special Education Press.
- Das Zeugnis der Spiritualität von Mutter Elisabeth Róza Czacka und ihres Werkes* (2007). W: *Theologie Der Spiritualität – Spiritualität Der Theologie (N): Eine Facherübergreifende Grundlagstudie*. Möde E. (red.). Regensburg: Eichstätter Studien, Verlag Friedrich Pustet.
- Nauczanie pisma Braille’a w Polsce i za granicą* (Paplińska M., współautor). (2006). W: *Dyskursy Pedagogiki Specjalnej 5. Pomiędzy teorią a praktyką*. Kosakowski C.,

Krause A., Przybyliński S. (red.). Olsztyn: Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego.

Model przygotowania nauczycieli języków obcych do pracy z osobami niewidomymi i słabo widzącymi w projekcie Per linguas mundi ad laborem. (Czerwińska K., współautor). (2006). W: *Pedagog specjalny w procesie edukacji i rehabilitacji – terażniejszość i przyszłość*. Palak Z. (red.). Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.

Projekty badawcze

W ramach projektów badawczych sfinansowanych ze środków budżetowych na naukę kierowała zadaniami:

„System punktowy Louisa Braille’a w edukacji niewidomych dzieci” (grant promotorski M. Paplińskiej, 1 Ho1F 004 28).

„Wpływ wybranych czynników na osiągnięcie umiejętności szkolnych przez słabo widzące dzieci uczące się w pierwszej klasie w szkołach masowych i integracyjnych” (grant promotorski J. Witczak-Nowotnej, 2 Ho1F 045 23).

„Media w edukacji niewidomych” (grant promotorski D. Gorajewskiej, 5 Ho1F 049 20).

„Per linguas mundi ad laborem” („Przez języki świata do pracy”), współfinansowany ze środków Europejskiego Funduszu Społecznego w ramach Inicjatywy Wspólnotowej EQUAL, realizowany w latach 2005–2008 – opiekun naukowy.

Aktywność na rzecz organizacji międzynarodowych i czynny udział w konferencjach, seminariach, sympozjach i szkoleniach

Pani Profesor Jadwiga Kuczyńska-Kwapisz aktywnie uczestniczyła w krajowych i międzynarodowych konferencjach, seminariach, sympozjach oraz szkoleniach. W 2019 roku w dniach 21–23 października współorganizowała w UKSW wraz ze środowiskiem osób niewidomych – Fundacją Szansa dla Niewidomych, międzynarodową konferencję „Edukacja i okulistyka przywracające nadzieję”, w której uczestniczyło ok. 1000 osób niewidomych z kraju i zagranicy (12 krajów, m.in.: USA, Izrael, Gruzja, Arabia Saudyjska, Ukraina, Holandia, Niemcy, Słowacja i in.). Prowadziła część konferencji i wygłosiła referat pt. *Poglądy Matki Elżbiety – Róży Czackiej na rehabilitację, kształcenie i wychowanie osób z niepełnosprawnością narządu wzroku w kontekście współczesnych oczekiwań*. Zasiadała w Komitecie naukowym i organizacyjnym. Była przewodniczącą i członkinią komitetów naukowych wielu konferencji z obszaru pedagogiki specjalnej.

W okresie wcześniejszym na szczególne uznanie i uwagę zasługuje udział prof. J. Kuczyńskiej-Kwapisz w następujących aktywnościach akademickich i społecznych: współtworzenie w latach 2008–2014 Międzynarodowej Szkoły Matek (Charków–Moskwa–Warszawa), opracowanie programu, szkolenie tyflopédagogów z Rosji, Ukrainy, Kazachstanu i Białorusi, prowadzenie badań dotyczących wspomaganie rodziców małych dzieci z niepełnosprawnością wzrokową uczestniczących

w projekcie; udział w 2009 roku w Międzynarodowej Konferencji Pedagogicznej w Loppiano k. Florencji, zorganizowanej przez Ruch Focolari, i zaprezentowanie doświadczeń polskiej pedagogiki specjalnej; udział w 2009 roku w seminarium naukowym Akademii Nauk w Moskwie oraz wygłoszenie referatu pt. *Edukacja i rehabilitacja dzieci i młodzieży niewidomej*; uczestnictwo w 2006 roku w konferencji naukowej pt. „Theologie Der Spiritualität – Spiritualität Der Theologie” (N), Katholische Universität Eichstätt-Ingolstadt oraz przedstawienie tematu: *Das Zeugnis der Spiritualität von Mutter Elisabeth Róza Czacka und ihres Werkes*; udział w 2005 roku w konferencji ICEVI w Chemnitz z referatem pt. *Methods of teaching Braille to blind children in Poland* (Paplińska M., współautor).

Od 1979 roku prof. J. Kuczyńska-Kwapisz współpracowała w zakresie naukowo-dydaktycznym z międzynarodową organizacją zajmującą się rozwijaniem orientacji przestrzennej u osób z niepełnosprawnością wzroku (International Mobility Conference). Od 1995 roku współpracowała także z International Council for Education of People with Visual Impairment (ICEVI), uczestniczyła w cyklicznych konferencjach oraz współorganizowała konferencje ICEVI w Polsce.

Pani Profesor Jadwiga Kuczyńska Kwapisz w 2002 roku współorganizowała 3rd „European Workshop on Training Teachers of the Visually Impaired: Preparing Teachers of the Visually Impaired to Support Integration/Inclusion”, w Akademii Pedagogiki Specjalnej w Warszawie we współpracy z International Council for Education of People with Visual Impairment (ICEVI)). W 2001 roku na Litwie prowadziła warsztaty dla tyflopedagogów i brała udział w opracowaniu merytorycznym programu Międzynarodowych Konferencji Pedagogicznych, dotyczących kształcenia integracyjnego w Wilnie i w Rydze w 2001 i w 2002 roku, zorganizowanych przez Stowarzyszenie Wspólnota Polska. W 2000 roku w Warwick podczas „International Mobility Conference” wygłosiła referat pt. *Mobility training in Poland the past, the present and the future*.

W 2000 roku zorganizowała i opracowała program Europejskiej Konferencji: „Visions and Strategies for the New Century” i wygłosiła referat w sesji plenarnej nt. *Education of blind and visually impaired children in Poland* (organizator: Akademia Pedagogiki Specjalnej w Warszawie i International Council for Education of People with Visual Impairment – ICEVI). W 1999 roku w Atlancie wystąpiła z referatem pt. *Sighted public reaction to blindfolded students*, podczas „International Mobility Conference”, w Bratysławie podczas konferencji ICEVI wygłosiła referat nt. *Handbooks for blind children findings of the survey*. W latach 1996–1997, przeprowadziła dwie edycje Podyplomowych Studiów Tyflogicznych z zakresu Orientacji Przestrzennej dla nauczycieli szkół dla niewidomych na Litwie. W 1996 roku w Trondheim zaprezentowała referat pt. *Effects of orientation and mobility training and its influence on social adjustment of blind and visually impaired adolescents*, podczas „International Mobility Conference”, zaś w 1995 roku w Budapeszcie wygłosiła referat pt. *Vocational training of blind and visually*

impaired youth in Poland, w trakcie „International Council for Education of People with Visual Impainnent European Conference” (ICEVI).

Działalność społeczna

Działalność społeczna profesor Jadwigi Kuczyńskiej-Kwapisz to praca na rzecz integracji społecznej osób z niepełnosprawnością. W latach 2016–2019 Pani Profesor pracowała w Parlamentarnym Zespole ds. Osób z Niepełnosprawnością Narządu Wzroku, który stanowił unikalną platformę dialogu polityków, naukowców i osób z niepełnosprawnościami. J. Kuczyńska-Kwapisz pracowała także w Zespole Pedagogów Specjalnych przy Komitecie Nauk Pedagogicznych PAN. Aktywnie współdziałała z wieloma organizacjami na rzecz osób niepełnosprawnych, m.in. z Ośrodkiem Rehabilitacyjnym w Sobieszewie, gdzie doskonaliła kadre i udzielała konsultacji. W ramach projektu „Zobaczyć świat”, kierowała cyklem szkoleń i warsztatów przygotowujących do wspierania, asystowania i pomocy osobom niepełnosprawnym ze względu na wzrok (przewodnicy i instruktorzy życia codziennego) oraz prowadziła zajęcia. Przez kilkadziesiąt lat współpracowała z Polskim Związkiem Niewidomych, zasiadała w jego Radzie Naukowej, brała udział jako ekspert w jego pracach. Była wskazywana przez PZN jako biegły sądowy w sprawach osób z dysfunkcją wzroku, czynnie uczestniczyła w seminariach i konferencjach organizowanych przez związek. Zasiadała w radzie patronackiej Fundacji „Szansa dla Niewidomych” i od 30 lat wspierała jej działalność. Współpracowała od ponad 40 lat z Towarzystwem Opieki nad Ociemniałymi, zasiadała w jego radzie naukowej. J. Kuczyńska-Kwapisz od 2007 do 2016 roku uczestniczyła w projekcie pt. „Międzynarodowa Szkoła Tyflopedagogiczna”. W programie brały udział matki z dziećmi niewidomymi z Ukrainy, Rosji, Białorusi, Kazachstanu. Współtworzyła program, przygotowała tyflopedagogów i wolontariuszy, a także prowadziła zajęcia z dziećmi niewidomymi i konsultacje dla ich rodziców. Ponadto, od kilkunastu lat, współpracowała z Siostrami Franciszkankami Służebnicami Krzyża zajmującymi się osobami niewidomymi w Indiach, Rwandzie i na Ukrainie. Przygotowywała profesjonalną kadre. Szczególnie zaangażowana była w działalność Ośrodka Wczesnego Wspomagania Rozwoju dla Dzieci Niewidomych w Starym Skałacie na Ukrainie. Pomagała przy projekcie, programie, przygotowaniu kadry, konsultowała jego funkcjonowanie i rozwój.

Profesor J. Kuczyńska-Kwapisz była współredaktorką i współtwórczynią serii wydawniczej: „Polska kultura religijna XX wieku” (Chachulski T., Kuczyńska-Kwapisz J., Prusak M. (2004). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego); członkiem rady naukowej serii: „Problemy edukacji, rehabilitacji i socjalizacji osób niepełnosprawnych” i członkiem rady programowej oraz współtwórcą serii „Educatio” (Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego oraz Wydawnictwa Salezjańskiego), a od 2002 roku członkiem rady naukowej i współtwórcą czasopisma naukowego „Forum

Pedagogiczne”. W latach 1999–2010 była redaktorem naczelnym czasopisma „Szkoła Specjalna” (w latach 1996–1999 zastępcą redaktora naczelnego). W latach 2009–2020 była ekspertem Polskiej Komisji Akredytacyjnej. Przygotowywała również ekspertyzy dla Centralnej Komisji Egzaminacyjnej oraz Państwowego Funduszu Osób Niepełnosprawnych.

Działalność dydaktyczna (kształcenie młodej kadry naukowej, opracowanie i wdrażanie nowych programów studiów lub kierunków studiów)

Profesor Jadwiga Kuczyńska-Kwapisz wypromowała 12 doktorów w dyscyplinie pedagogika. Należą do nich: Małgorzata Walkiewicz-Krutak (*Funkcjonalna ocena wzroku i proces wspomaganie rozwoju widzenia u dzieci słabo widzących z niepełnosprawnością złożoną* (1999). Warszawa: Akademia Pedagogiki Specjalnej); Danuta Gorajewska (*Media w edukacji niewidomych* (2002). Warszawa: Akademia Pedagogiki Specjalnej); Marzena Dycht (*Znaczenie działalności i osiągnięć naukowych Zofii Sękowskiej dla pedagogiki specjalnej ze szczególnym uwzględnieniem tyflopädagogiki* (2002). Warszawa: Akademia Pedagogiki Specjalnej); Dariusz Rutkowski (*Aktywność ruchowa dzieci niewidomych i słabo widzących podczas zajęć prowadzonych metodą harcerską w warunkach integracji pozaszkolnej* (2003). Wrocław: Akademia Wychowania Fizycznego); Joanna Witczak-Nowotna (*Wpływ wybranych czynników na osiąganie umiejętności szkolnych przez słabo widzące dzieci uczące się w pierwszej klasie w szkołach ogólnodostępnych* (2003). Warszawa: Akademia Pedagogiki Specjalnej); Małgorzata Paplińska (*System punktowy Louisa Braille’a w edukacji niewidomych dzieci* (2005). Warszawa: Akademia Pedagogiki Specjalnej); Marlena Kilian (*Potrzeby rehabilitacji osób ociemniałych w starszym wieku w zakresie wykonywania codziennych czynności* (2006). Warszawa: Akademia Pedagogiki Specjalnej); Magdalena Wałachowska (*Edukacja i rehabilitacja osób niewidomych i słabo widzących w działalności organizacji pozarządowych i wybranych instytucji rządowych III RP* (2010). Warszawa: Akademia Pedagogiki Specjalnej); Kornelia Czerwińska (*Strategie adaptacji pomocy dydaktycznych do nauki języków obcych uczniów z niepełnosprawnością wzrokową* (2011). Warszawa: Akademia Pedagogiki Specjalnej); Kinga Krawiecka (*Realizm intelektualny a realizm wizualny w działalności plastycznej osób z niepełnosprawnością intelektualną* (2013). Warszawa: Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie); Emilia Śmiechowska-Petrovskij (*Forma i treść książek literackich dla niewidomych dzieci w młodszym wieku szkolnym* (2014). Warszawa: Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie); Kamila Miler-Zdanowska (*Przestrzeń w działaniu i wypowiedziach dzieci niewidomych w wieku wczesnoszkolnym* (2016). Warszawa: Akademia Pedagogiki Specjalnej).

Prof. Jadwiga Kuczyńska-Kwapisz wypromowała ok. 500 magistrów. Uczestniczyła jako recenzent w 16 przewodach doktorskich, jednym przewodzie habilitacyjnym i w dwóch postępowaniach o nadanie tytułu profesora. Prowadziła

rozmaite zajęcia dydaktyczne: seminarium doktorskie, magisterskie, licencjackie, wykłady monograficzne, wykłady z pedagogiki specjalnej, tyflopedagogiki, orientacji przestrzennej. Brała udział w tworzeniu w Polsce kierunku studiów pedagogika specjalna, pracowała w Zespole ds. Reformy Systemu Kształcenia Uczniów ze Specjalnymi Potrzebami Edukacyjnymi powołanym przez MEN (1997). Opracowała program specjalności tyflopedagogika, a w jej obrębie utworzyła nowe specjalizacje: orientacja przestrzenna i samodzielne poruszanie się osób niewidomych oraz rehabilitacja wzroku (Akademia Pedagogiki Specjalnej). Brała udział w opracowaniu dokumentacji i wprowadzeniu na UKSW studiów na kierunku „pedagogika” pierwszego i drugiego stopnia i kierunku „pedagogika specjalna” – pierwszego stopnia oraz studiów pięcioletnich magisterskich (stacjonarnych, niestacjonarnych). Opracowała i wdrożyła program Podyplomowych Studiów Tyflopedagogicznych oraz program kursu dla nauczycieli orientacji przestrzennej pracujących w placówkach misyjnych prowadzonych przez SFSK. Zorganizowała pierwsze studia podyplomowe z zakresu tyflopedagogiki z orientacją przestrzenną w Polsce i na Litwie.

Dorobek naukowy, dydaktyczny, organizacyjny i społeczny Profesor Jadwigi Kuczyńskiej-Kwapisz ukazuje jej znaczącą rolę w działalności na rzecz rozwoju polskiej i międzynarodowej pedagogiki specjalnej, a zwłaszcza tyflopedagogiki. Wniosła ona szczególne zasługi w podnoszenie jakości życia i w realizację w praktyce strategii normalizacji osób z niepełnosprawnością, w tym osób niewidomych i słabowidzących. Dowodem uznania dla jej działalności są liczne odznaczenia: Krzyż Oficerski Orderu Odrodzenia Polski, Krzyż Kawalerski Orderu Odrodzenia Polski, Złoty Krzyż Zasługi oraz wiele wyróżnień przyznanych przez polskie i międzynarodowe środowiska osób niewidomych.

Marzena Dycht*

Warszawa, Polska

ORCID ID: 0000-0002-8283-6770

Emilia Śmiechowska-Petrovskij**

Warszawa, Polska

ORCID ID: 0000-0002-6522-3817

* Dr hab. Marzena Dycht, prof. ucz., Wydział Nauk Pedagogicznych Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie; e-mail: m.dycht@uksw.edu.pl.

** Dr Emilia Śmiechowska-Petrovskij, Wydział Nauk Pedagogicznych Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie; e-mail: e.smiechowska@uksw.edu.pl.

MARZENNA ZAORSKA*

Olsztyn, Poland

ORCID ID <https://orcid.org/0000-0003-4867-770X>

PROFESOR MARIA GRZEGORZEWSKA – PREKURSORKA TEORII ORAZ PRAKTYKI SURDOTYFLOPEDAGOGIKI W POLSCE

Streszczenie: Rok 2022 jest rokiem wyjątkowego jubileuszu polskiej pedagogiki specjalnej. Sto lat wcześniej Maria Grzegorzewska podjęła kształcenie pedagogów specjalnych w Państwowym Instytucie Pedagogiki Specjalnej w Warszawie (obecnie Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie). Jest twórczynią polskiej pedagogiki specjalnej oraz wielu jej subdyscyplin szczegółowych, zarówno z teoretycznego, jak i praktycznego punktu widzenia. Jedną z subdyscyplin pedagogiki specjalnej w Polsce, rozwój której zainicjowała Maria Grzegorzewska, jest surdotyflop pedagogika (edukacja i rehabilitacja osób z równoczesną słuchowo-wzrokową niepełnosprawnością, głuchoniewidomych). W treści artykułu wskazano wkład Marii Grzegorzewskiej w uświadamianie społeczeństwu problematyki dotyczącej osób głuchoniewidomych, popularyzowanie informacji na ich temat, w rozwój surdotyflop pedagogiki w Polsce oraz ukazano wybrane poglądy Marii Grzegorzewskiej dotyczące specyfiki funkcjonowania osób doświadczających konsekwencji równoczesnej niepełnosprawności słuchu i wzroku.

Słowa kluczowe: Maria Grzegorzewska, surdotyflop pedagogika, osoba głuchoniewidoma, edukacja osób głuchoniewidomych.

Wprowadzenie

W roku 2022 mija 100 lat od uruchomienia przez profesor Marię Grzegorzewską (1887–1967) Państwowego Instytutu Pedagogiki Specjalnej w Warszawie, pierwszej w Polsce i Europie uczelni przygotowującej kadry nauczycieli do pracy z dziećmi i młodzieżą z niepełnosprawnościami. Rok 2022 uznawany jest za początek

* Marzenna Zaorska, prof. dr hab., Katedra Pedagogiki Specjalnej i Resocjalizacji Wydziału Nauk Społecznych Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego w Olsztynie; e-mail: marzenna.zaorska@uwm.edu.pl.

pedagogiki specjalnej w naszym kraju, a Maria Grzegorzewska za twórczynię polskiej pedagogiki specjalnej.

Wkład Marii Grzegorzewskiej w rozwój teorii oraz praktyki pedagogiki specjalnej ogólnej, jak i jej konkretnych subdyscyplin, a także w organizację kształcenia specjalnego i kształcenie kadr dla szkolnictwa specjalnego jest powszechnie znany, słusznie szanowany oraz doceniany. Jest twórczynią wykorzystywanej do dzisiaj w szkolnictwie specjalnym metody ośrodków pracy.

Niewiele jednak istnieje doniesień w literaturze naukowej, w tym historycznej, na temat wkładu Marii Grzegorzewskiej w rozwój teorii oraz praktyki edukacji i rehabilitacji osób głuchoniewidomych (surdotyflop pedagogiki), osób, które cieszyły się znaczącym zainteresowaniem Marii Grzegorzewskiej, czemu wielokrotnie dawała wyraz, w realizowanej aktywności teoretycznej, naukowej i praktycznej (Doroszevska 1989; Zaorska 2014).

W jednej z rozmów autorki danego tekstu z uczennicą prof. Marii Grzegorzewskiej, prof. Janiną Wyczęsany, uzyskała ona informacje o tym, że wiele swoich wykładów ze studentami Państwowego Instytutu Pedagogiki Specjalnej twórczyni polskiej pedagogiki specjalnej zaczynała od refleksji obejmujących zagadnienia wychowania i kształcenia osób głuchoniewidomych, w tym szczególnie dotyczących sukcesów życiowych jednej z najwybitniejszych postaci w grupie osób głuchoniewidomych, jaką była Helena Keller.

Maria Grzegorzewska a surdotyflop pedagogika

W swoich opracowaniach naukowych Maria Grzegorzewska, już w latach 20. XX wieku, sygnalizowała obecność osób głuchoniewidomych w ogólnej populacji ludzi z niepełnosprawnościami oraz specyfikę rozwoju i funkcjonowania danej grupy społecznej. Na ten temat pisała m.in.: *Głuchociemni¹ czy Głuchociemni (dokończenie)²*. Następnie problematykę edukacji osób głuchoniewidomych przedstawiła w opracowaniu pt. *Opieka wychowawcza nad dziećmi niewidomymi i głuchociemnymi* z roku 1930.

Aczkolwiek w przywoływanym czasie powstały również teksty innych autorów prezentujące wybrane konteksty dotyczące osób głuchoniewidomych, np. opis sukcesów życiowych Heleny Keller (zob. artykuły K. Głogowskiego³).

1 W latach 20., a nawet jeszcze w latach 60. XX wieku wobec osób z równoczesną słuchowo-wzrokową niepełnosprawnością stosowano termin głuchociemni. Zob. tutaj: M. Grzegorzewska (1927). „Szkoła Specjalna”, nr 1, s. 16–32.

2 M. Grzegorzewska (1927/1928). „Szkoła Specjalna”, nr 3, s. 161–185.

3 K. Głogowski (1932a). *Głuchociemna Helena Keller. Szkic psychologiczno-pedagogiczny*. „Nauczyciel Głuchoniemych i Niewidomych”, nr 2, s. 66–71; tenże (1932b). *Głuchociemna Helena Keller (ciąg dalszy)*. „Nauczyciel Głuchoniemych i Niewidomych”, nr 3, s. 101–109; tenże (1932c). *Głuchociemna Helena Keller (dokończenie)*. „Nauczyciel Głuchoniemych i Niewidomych”, nr 4, s. 124–135.

W artykule pt. *Głuchociemni* Maria Grzegorzewska pisze: „Wśród różnego rodzaju istot anormalnych ludzie głuchociemni stanowią nieliczny odsetek. W ogóle mało się nimi interesowano i dopiero nazwiska Laury Bridgman i Heleny Keller zwróciły uwagę pedagogów i badaczy naukowych na świat ludzi pozbawionych wzroku i słuchu – ludzi, którym właściwie do poznania świata pozostaje dotyk, zmysł mięśniowy i węch” (Grzegorzewska 1927, s. 16).

W przywoływanym tekście wskazuje także na specyfikę oraz cechy analizowanej niepełnosprawności, jak również możliwości poznania otaczającej rzeczywistości przez osoby głuchoniewidome: „Istotnie, głuchociemni w braku słuchu skazani są na z konieczności rzeczy na niemotę, a wobec swej ślepoty, ze zmysłów daleko-ności mają jedynie węch. Poza tym posiadają tylko zmysły bliskonośne (smak i dotyk z dołączeniem zmysłu mięśniowego, który psychologia tradycyjna zalicza do dotyku). Ciekawe jest poznanie psychiki tych ludzi, którzy w swem poznawaniu świata, w orientacji przestrzennej pozbawieni są tych znaków, jakich dostarcza słuch niewidomym – słyszącym” (Grzegorzewska 1927, s. 16).

W cytowanym artykule Maria Grzegorzewska pisze ponadto o dwóch podstawowych grupach osób głuchoniewidomych. Pierwszą tworzą osoby wysoko funkcjonujące, stanowiące przykład możliwości rozwojowych ludzi z daną kategorią niepełnosprawności, m.in. Laura Bridgman, Helena Keller, Maria i Marta Heurtin. Należą jednak one do mniejszości. Drugą grupę, znacznie liczniejszą, stanowią osoby o niskim poziomie funkcjonowania, które charakteryzuje następująco: „Obok nich kryją się w cieniu, pokryte milczeniem i wzdargą zapomnienia, często w opłakanym zaniedbaniu, liczniejsze o wiele postacie tych głuchociemnych, które z braku umiejętnej, inteligentnej opieki i kształcenia, nie przekroczyły stadium najniższych stopni życia psychicznego” (Grzegorzewska 1927, s. 17). Zatem niezwykle dobitnie podaje specyfikę zachowania osób głuchoniewidomych nisko funkcjonujących: „Ludzkie potwory, nieznające ani ojca ani matki, przed którymi nie uchyli się nawet rąbek zewnętrznego świata, dzikie, zdradzające swe potrzeby jedynie napadami szalonego, niszczycielskiego gniewu i krzykiem, są postrachem i klątwą dla najbliższego otoczenia” (Grzegorzewska 1927, s. 17–18). I kolejno podkreśla, uwarunkowania oraz źródła takich zachowań: „Nie są to jednak obłąkani. Nie są to też upośledzeni umysłowo z braku zasobów zmysłowych. Najlepiej stosuje się do nich nazwa «uwięzionych dusz» (*âmes en prison*), nadana im przez L. Arnoulda. Dusze te należy wyswobodzić z uwięzi, umieć do nich przeniknąć, rzucić iskrę wyzwolenczą, a wówczas drzemiące dotychczas, przekazane dziedzicznie zdolności, porwane zostaną nigdy niezaspokojonym prądem rozwojowym. Nie udaje się to zawsze, bądź ze względu na istotny brak umysłowych zasobów, bądź dlatego, że nie wybrano dobrej drogi, bądź że wzięto się do prac za późno. Powodzenia jednakże są liczne” (Grzegorzewska 1927, s. 18).

W artykułach opublikowanych w czasopiśmie „Szkoła Specjalna” w latach 1927–1928 Maria Grzegorzewska zrelacjonowała pierwsze próby kształcenia dzieci głuchoniewidomych na świecie, w szczególności w Stanach Zjednoczonych i Francji.

Opisała metody edukacji znaczących postaci głuchoniewidomych: Laury Bridgman, Heleny Keller, Marii i Marty Heurtin oraz ich osiągnięcia rozwojowo-funkcjonalne. Pisała również o prekursorze nauczania głuchoniewidomych dzieci, pracującym z Laurą Bridgman, dr. Samuelu G. Howe'a (1801–1876), twórcy metody globalnego czytania, którego mianowała jednym z najwybitniejszych pedagogów specjalnych w historii światowej pedagogiki specjalnej (obok Itarda i Seguina) (Zaorska 2010, s. 178). Na temat S.G. Howe'a można przeczytać u Grzegorzewskiej: „człowiek niepospolitej wiedzy, przejęty uczuciami humanitarnymi, interesował się specjalnie wychowaniem istot upośledzonych od natury, anormalnych umysłowo, głuchych, niewidomych. Dr Howe był wielkim nowatorem w tej dziedzinie, a ponieważ znacznie przewyższał poglądy swego czasu, więc spotkał się z zupełnym brakiem zrozumienia współczesnych. Ze względu na jego pracę, należy go zaliczyć do najwybitniejszych pedagogów świata, gdyż z metody jego skorzystali nie tylko głuchociemni, ale i pedagogika normalnych. Należy mu się najwyższe uznanie i podziw; jego dzieło niezmiernie ważne dla nauki, jest jednocześnie wielkim czynem humanitarnym dla ludzkości” (Grzegorzewska 1927, s. 19).

Szerzej przedstawiła francuską szkołę nauczania głuchoniewidomych dzieci, z którą łączyła ją wyjątkowa więź. Nie tylko osobiście była w Zakładzie dla Głuchoniemych i Niewidomych Dziewcząt w Larnay, lecz także przez wiele lat korespondowała z jedną z bardziej znanych osób głuchoniewidomych w historii światowej surdotyflop pedagogiki, Martą Heurtin (Grzegorzewska 1927/1928, s. 170–171; Grzegorzewska 1964).

Sygnalizowała potrzebę realizacji badań naukowych nad istotą zjawiska głuchoślepoty: „Jest rzeczą zrozumiałą, że gdyby owe istoty były poddane dokładnej obserwacji psychologicznej, psychologija, filozofija i pedagogika wzbogaciłyby się materiałami pierwszorzędnej wagi. Jednakże nie posiadamy takich obserwacji kompletnych, pomimo dużej bardzo ilości badań i spostrzeżeń nad owymi dziwami natury. Obserwacje i eksperymenty psychologiczne, dokonywane przez fachowców są, jak dotąd, dorywcze, obserwacje zaś nauczycieli, chociaż wniosły wiele cennych danych i pozwoliły na zestawienie głównych rysów ludzi „trzymysłowych” pozbawione były wszakże dyrektyw ściśle naukowych wskutek tego z konieczności rzeczy niejedną charakterystykę pozostawiły w cieniu. Pomimo to typ ludzi trzymysłowych zaczyna się dziś zarysowywać” (Grzegorzewska 1927, s. 16–17).

Maria Grzegorzewska podała uwarunkowania zainteresowania społeczeństwa osobami z równoczesnym dualnym zaburzeniem słuchu i wzroku. Należały do nich wybitne osiągnięcia znanych postaci głuchoniewidomych. Jednocześnie przestrzegano przed postrzeganiem wszystkich osób głuchoniewidomych z punktu widzenia osiągnięć indywidualnych jednostek wysoko funkcjonujących: „wybitne typy głuchociemnych, które wzbudziły tyle zaciekawienia na obu półkulach, należą niewątpliwie do wyjątków” (Grzegorzewska 1927, s. 17).

W opracowaniu pt. *Opieka wychowawcza nad dziećmi niewidomymi i głuchociemnymi* (1930) Maria Grzegorzewska zajęła się m.in. zagadnieniem skali

rozpowszechnienia stanu głuchoślepoty w populacji ogólnej. Nie dysponując statystyką z obszaru Polski, za T. Hoppe (1914), podała wskaźniki niemieckie z roku 1910: Prusy Wschodnie – 18 osób, Prusy Zachodnie – 23, Berlin – 3, Brandenburg – 32, Saksonia – 18, Schleswig-Holstein – 5, Hannover – 9, Westfalia – 11, Hessen – Nassau – 5, Nadrenia – 25; ogółem 149 osób.

Z kolei w artykule pt. *Zjawisko kompensacji u niewidomych i głuchych*⁴ twórczyni polskiej pedagogiki specjalnej opisała istotę zjawiska kompensacji u osób z niepełnosprawnością słuchową i niepełnosprawnością wzrokową, wynikającą z roli danych zmysłów w poznawaniu oraz poznaniu otaczającej rzeczywistości oraz specyfiki niepełnosprawności.

Przed wybuchem drugiej wojny światowej Maria Grzegorzewska aktywnie angażowała się w pomoc głuchoniewidomej dziewczynce Helenie Romanowskiej. Helena Romanowska urodziła się 22 maja 1922 roku w Warszawie. Do Zakładu w Laskach została przyjęta 19 maja 1938 roku, z rekomendacji Marii Grzegorzewskiej. Prawdopodobnie brak słuchu i wzroku u dziecka obecny był do urodzenia. W momencie przyjęcia do placówki Helena Romanowska potrafiła samodzielnie spożywać pokarmy, swobodnie przemieszczać się w znanych sobie pomieszczeniach, wykonywać proste prace porządkowe: ścieranie kurzy, zmywanie naczyń. Wcześniej, przez kilka miesięcy, uczyła się prywatnie u Marii Grzegorzewskiej, a kolejno u pani Bochnik (z polecenia Marii Grzegorzewskiej). Dziewiątego maja 1923 roku otrzymała skierowanie do Instytutu Głuchoniemych w Warszawie, ale nie została tam przyjęta. Przez pewien czas przebywała w szkole dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną. Wywodziła się z rodziny zrekonstruowanej (ojciec zmarł; był szwecem). Matka pracowała jako wyrobnica. Ponownie wyszła za mąż. Ojczym pracował jako pomocnik palacza w kotłowni szpitala miejskiego. W Zakładzie w Laskach Heleną opiekowały się siostra Stefania, Agnieszka oraz Teresa. Po wakacjach, decyzją władz Zakładu z 29 września 1939 roku, nie została przyjęta na kolejny rok szkolny. Rodzice mieli znaczne zadłużenie w płatnościach za pobyt Heleny w placówce (Zaorska 2010, s. 107).

Profesor Maria Grzegorzewska włączyła się w pomoc konsultacyjną siostrze Emmanueli Jezierskiej, która zajmowała się kształceniem innej znanej w Polsce głuchoniewidomej Krystyny Hryszkiewicz (1939–2013). Przede wszystkim, za wstawiennictwem Marii Grzegorzewskiej, Krystyna Hryszkiewicz została przyjęta do Zakładu dla Niewidomych w Laskach. Po wielu nieudanych próbach umieszczenia dziewczynki w szkołach specjalnych, w tym w Instytucie Głuchoniemych w Warszawie, rodzice Krystyny Hryszkiewicz, przypadkowo – także w Warszawie, spotkali się z Marią Grzegorzewską (Doroszevska 1989; Zaorska 2013, s. 320). W czasie tego spotkania prof. M. Grzegorzewska, w oparciu o przeprowadzony przez siebie eksperyment z jabłkami (podała jej dwa jabłka i poprosiła o podanie

4 M. Grzegorzewska (1964). *Wybór pism. Maria Grzegorzewska*. Warszawa: PWN, s. 43–76, tekst jest przedrukem z „Zeszytów Problemowych Nauki Polskiej” (1959), nr XVI.

jednego matce; Krystyna wykonała polecenie; drugie jabłko pozostawiła sobie, ale zauważyła, że pozostawione sobie jabłko ma niewielką plamkę i wówczas je zwróciła eksperymentatorce), uznała, że jest ona dzieckiem wyuczalnym (Zaorska 2010, s. 320). Od tej pory rozpoczęła się edukacja Krystyny Hryszkiewicz szczególnie opisana w książce Emmanueli Jezierskiej pt. *Obserwacje nad rozwojem głucho-ciemnej Krystyny Hryszkiewicz*⁵. Maria Grzegorzewska w działaniach specjalistycznych realizowanych wobec Krystyny Hryszkiewicz rekomendowała m.in. takie rozwiązania, jak: ściśle zaplanowanie i jednoznaczne przestrzeganie planu dnia oraz obecnych w nim aktywności (np. związanych z tzw. czynnościami samoobsługowymi), wpisanie przebiegu, zakresu i treści edukacji w powiązanie z naturą oraz praktyczne doświadczanie poznawanego, wdrożenie alternatywnej metody komunikacji w postaci alfabetu punktowego do ręki, specjalnie przygotowanego przez siostrę Emmanuelę Jezierską, rozwój umiejętności czytania i pisania (pismo brajlowskie) w oparciu o proste teksty obejmujące tematykę jej życia codziennego, a poprzez to poszerzanie zasobu wiedzy i umiejętności prospołecznych (Doroszevska 1989).

Dziękuję Marii Grzegorzewskiej (Zaorska 2010, s. 178–181):

1. Znamy początki kształcenia uczniów głuchoniewidomych, założenia oraz ukierunkowanie działań specjalistycznych, mamy wiedzę o dorobku światowej surdopedagogiki od momentu jej powstania, szczególnie amerykańskiej i francuskiej, o wybitnych postaciach osób głuchoniewidomych, których sukcesy życiowe, uzyskane dzięki specjalnej edukacji, ukazały społeczeństwu ogromne możliwości tych osób i drogi wspomagania ich rozwoju;
2. Wiemy, że w Europie edukację dzieci głuchoniewidomych, jako pierwsza, rozpoczęła Francja, w roku 1860, w Zakładzie dla Głuchoniemych i Niewidomych Dziewcząt w Larnay k. Poitiers. Zakład prowadziły siostry zakonne Notre Dame. Powstał w 1833 roku. Do roku 1847 funkcjonował w Poitiers, po czym został przeniesiony do Larnay (pięć km od Poitiers). Pierwszą próbę edukacji głuchoniewidomej dziewczynki w Larnay podjęła siostra Sainte-Médulle. Było to w roku 1860. Jej wychowanką została Germaine Cambon (zmarła w 1877 roku). W roku 1875 do placówki przyjęto następną głuchoniewidomą dziewczynkę Martę Obrecht (straciła słuch i wzrok w wieku trzech lat), ofiarę wojny francusko-niemieckiej. Nauczycielką Marty Obrecht, po śmierci siostry Sainte-Médulle, została siostra Sainte Marguerite. W roku 1895 do ośrodka w Larnay trafiła kolejna głuchoniewidoma dziewczynka, 10-letnia wówczas Maria Heurtin (głuchoniewidoma od urodzenia);
3. Znamy ukierunkowanie kształcenia głuchoniewidomych dziewcząt w przywołanym wyżej ośrodku: Siostra Sainte Marguerite nauczanie Marii rozpoczęła od poznawania nazw przedmiotów codziennego użytku, przekazywanych z wykorzystaniem języka migowego i podawaniem przedmiotów do ręki.

5 M. Grzegorzewska (1963). Warszawa: PWN.

Następnie wprowadziła naukę czytania i pisania pismem wypukłym i pismem Ballu⁶. Prowadziła działania na rzecz zapoznania swojej podopiecznej z podstawami wiedzy o świecie przyrodniczym i społecznym. Mimo wysiłków nie udało się nauczyć Marii mowy artykułowanej (zmarła w 1921 roku, w wieku 36 lat na odrę). W roku 1910 do klasztoru w Larnay trafiło następne głuchoniewidome dziecko, ośmioletnia Marta Heurtin, siostra Marii. Opiekę nad Martą powierzono siostrze Saint Louis. Edukację Marty siostra Louis rozpoczęła do uświadomienia dziewczynce, że między przedmiotem a odpowiadającemu temu przedmiotowi znakiem, jego nazwą, istnieje ściśle i bezpośrednie powiązanie. Do kształcenia dziewczynki wykorzystywała codzienne sytuacje życiowe. Wprowadziła daktylografię, pismo wypukłe, mowę foniczną/dźwiękową. Marta bardzo szybko opanowała daktylografię. Trudności sprawiło jej jednak opanowanie mowy artykułowanej. Pod koniec pierwszego roku pobytu w zakładzie przystąpiono do nauki gramatyki. Podobnie jak jej zmarła siostra Maria, porozumiewała się z otoczeniem za pomocą mimiki, daktylografii, pisma Ballu, pisma brajla, pisma maszynowego, ale dodatkowo mową artykułowaną. Pisała z uwzględnieniem zasad ortografii, znała gramatykę, na bardzo dobrym poziomie geografję Francji i na poziomie dobrym geografję świata, historię świata, Stary i Nowy Testament (Zaorska 2021);

4. Znamy statystyki odniesione do edukacji głuchoniewidomych dziewcząt w analizowanej placówce oraz organizację ich czasu wolnego: w roku 1927 w zakładzie w Larnay przebywało 95 głuchoniemych, 40 niewidomych i 10 głuchoniewidomych dziewcząt. W czasie wolnym wychowanki klasztoru wykonywały tzw. pożyteczne zajęcia: wyplatały krzesła, wykonywały robótki z nitek i sznurka, robótki na drutach i szydełkiem, wyszywały między innymi szaty liturgiczne (Grzegorzewska 1927/1928);
5. Mamy informacje na temat atmosfery panującej w ośrodku i organizacji relacji komunikacyjnych pomiędzy jego wychowankami: „Niesłychanie uprzejma i serdecznie dobra siostra Saint Louis zaczęła swą pracę od zapoznania mnie z kilkoma siostrami, prowadzącymi dział głuchociemnych i niewidomych oraz oprowadzenia mnie po wszystkich zabudowaniach klasztoru i ogrodzie. Ponieważ nadszedł czas przedwieczornego nabożeństwa poprosiła mnie, abym zaszła do kościoła. (...) Nagle drzwi wejściowe cicho się rozchylają i wolno zaczynają napływać szeregi dzieci i dorosłych głuchoniemych, potem niewidomych i w końcu wchodzi 10 znanych mi już z widzenia istot głuchociemnych, każda za rękę z towarzyszką głuchoniemą. (...) Wszystkie zmierzają zdecydowanym ruchem do swych miejsc – widać, że znają je dobrze. (...) Zaczyna się nabożeństwo; śliczny śpiew niewidomych podnosi nastrój modlących się. Po pewnym czasie śpiew zanika – ksiądz ze stopni wielkiego ołtarza zaczyna

6 Pismo Ballu opracowane przez Victora Ballu (1829–1907) to system pisma z wypukłymi literami (co odróżnia je od Braille’a), przeznaczone dla niewidomych.

mówić kazanie. (...) Z obu stron obok kapłana stoją dwie zakonnice w zwykłych swoich habitach i jednocześnie z księdzem szeptem, ale wyraźnie artykułując, mówią słowa kazania do tych głuchych, które już mówią i z ust czytać umieją. Dalej w środku kaplicy, wsparta o filar stoi zakonnica, która jednocześnie z płynącymi z ust kapłana słowa kazania, miga je dla tych głuchoniemych, które z ust odczytywać nie umieją. Te trzy zakonnice w białych kornetach, pod filarami kaplicy, jak żywe anioły „mówią” słowa księdza różnymi sposobami. A tam, najdalej od wielkiego ołtarza i kapłana, dzieją się jeszcze większe misteria, dziewczęta głuchonieme, „odczytując” z ust zakonnicy lub z ich migów słowa księdza, jednocześnie „mówią” je rękami do rąk głuchociemnych towarzyszek swoich” (Grzegorzewska 1927/1928, s. 170–171).

Podsumowanie

Maria Grzegorzewska, twórczyni polskiej pedagogiki specjalnej, wniosła swój nieoceniony wkład teoretyczny, naukowy i praktyczny w rozwój surdoflpedagogiki w Polsce. Zainicjowała jej obecność w strukturze polskiej pedagogiki specjalnej oraz dalszy rozwój. Nie tylko wskazała na obecność osób głuchoniewidomych w populacji ludzkiej, lecz także na specyfikę i możliwości ich rozwoju, satysfakcjonującego życia w dorosłości. Opisała sukcesy wybitnych postaci głuchoniewidomych na świecie, merytorycznie i organizacyjnie włączyła się w proces edukacji Krystyny Hryszkiewicz, pierwszej głuchoniewidomej uczennicy w naszym kraju, której kształcenie przyniosło wymierne efekty. Wspierała w pracy z Krystyną Hryszkiewicz jej nauczycielkę – siostrę Emmanuelę Jezierską. Przyczyniła się do objęcia Krystyny Hryszkiewicz specjalistycznym kształceniem instytucjonalnym.

Bibliografia

- Doroszewska J. (1989). *Pedagogika specjalna*. T. II. Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk–Łódź: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Jezierska E. (1963). *Obserwacje nad rozwojem głucho-ciemnej Krystyny Hryszkiewicz*. Warszawa: PWN.
- Głogowski K. (1932a). *Głuchociemna Helena Keller. Szkic psychologiczno-pedagogiczny*. „Nauczyciel Głuchoniemych i Niewidomych”, nr 2, s. 66–71.
- Głogowski K. (1932b). *Głuchociemna Helena Keller (ciąg dalszy)*. „Nauczyciel Głuchoniemych i Niewidomych”, nr 3, s. 101–109.
- Głogowski K. (1932c). *Głuchociemna Helena Keller (dokończenie)*. „Nauczyciel Głuchoniemych i Niewidomych”, nr 4, s. 124–135.
- Grzegorzewska M. (1927). *Głuchociemni*. „Szkoła Specjalna”, nr 1, s. 16–32.
- Grzegorzewska M. (1927/1928). *Głuchociemni (dokończenie)*. „Szkoła Specjalna”, nr 3, s. 161–185.

- Grzegorzewska M. (1930). *Opieka wychowawcza nad dziećmi niewidomymi i głuchociemnymi*. Warszawa: Polski Komitet Opieki nad Dzieckiem.
- Grzegorzewska M. (1964). *Wybór pism*. Warszawa: Wydawnictwo PWN.
- Zaorska M. (2010). *Edukacja i rehabilitacja osób głuchoniewidomych w Polsce i Rosji (rozwój i stan obecny)*. Toruń: Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
- Zaorska M. (2013). *Wspomnienie o Krystynie Hryszkiewicz (1939–2013)*. „Szkoła Specjalna”, nr 2, s. 142–145.
- Zaorska M. (2014). *Wkład Marii Grzegorzewskiej w rozwój surdoflopedagogiki w Polsce. W: Idee Marii Grzegorzewskiej jako inspiracje rozwoju współczesnej pedagogiki specjalnej*. Dyduch E., Mikrut A., Zielińska J. (red.). Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Pedagogicznego, s. 186–192.
- Zaorska M. (2021). *Edukacja i rehabilitacja osób z równoczesną słuchowo-wzrokową niepełnosprawnością (surdoflopedagogika). Wybrane aspekty i obszary*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.

PROFESSOR MARIA GRZEGORZEWSKA AS A TRENDSETTER OF THE THEORY AND PRACTICE OF THE HARD OF HEARING AND VISUAL IMPAIRMENTS STUDIES IN POLAND

Abstract: 2022 is the year of an exceptional jubilee of Polish special education. One hundred years earlier, Maria Grzegorzewska started training special educators at the State Institute of Special Education in Warsaw (currently the Maria Grzegorzewska Academy of Special Education in Warsaw). She is the creator of Polish special education, but also many of its specific subdisciplines, both from the theoretical and practical point of view. One of the subdisciplines of special education in Poland, initiated by Maria Grzegorzewska, is visual impairments and deaf and hard of hearing studies, including deaf-blindness. The content of the article indicates the contribution of Maria Grzegorzewska to making the society aware of the issues related to deaf-blind people, popularizing information about them, to the development of visual impairments and deaf and hard of hearing studies in Poland, and selected views of Maria Grzegorzewska regarding the specificity of functioning of people experiencing the consequences of simultaneous hearing and sight disability.

Keywords: Maria Grzegorzewska, pedagogy, deaf-blind person, education of deaf-blind people.

MAŁGORZATA ORŁOWSKA*

Warszawa, Polska

ORCID ID <https://orcid.org/0000-0002-6387-1124>

MIEJSCE PRACY SOCJALNEJ W KONCEPCJI MARII GRZEGORZEWSKIEJ POMOCY LUDZIOM NIEPEŁNOSPRAWNYM

Streszczenie: W holistycznej koncepcji pomocy osobom niepełnosprawnym, skonstruowanej przez Marię Grzegorzewską, pomoc i służba społeczna stanowią jej dopełnienie. Tymczasem rys twórczości Grzegorzewskiej i jej dorobek są relatywnie mało znane. Prezentowany artykuł zawiera materiał odwołujący się do przemyśleń pedagoga oraz ukazuje jej działalność w omawianym zakresie *in statu nascendi*, jak również w odniesieniu do dnia dzisiejszego.

Słowa kluczowe: służba społeczna, asystent społeczny, praca socjalna, pracownik socjalny, pedagogika specjalna, pedagogika społeczna, Maria Grzegorzewska.

Wstęp

Pedagogikę specjalną wszyscy utożsamiamy z Marią Grzegorzewską. Rzadko łączymy ją natomiast z pracą socjalną, albo wcale tak się nie zdarza. Tymczasem w holistycznej koncepcji pedagogiki specjalnej Grzegorzewskiej służba społeczna i asystent społeczny byli niezbędnymi elementami dopełniającymi całość jej wizji pomocy ludziom niepełnosprawnym. Idea ta była na tyle zapomniana, że w chwili tworzenia (na przełomie wieku) regularnych studiów kształcenia pracowników socjalnych w ówczesnej Wyższej Szkole Pedagogiki Specjalnej (dziś APS) jej twórcy i orędownicy spotkali się ze sprzeciwem części profesorów, którzy spostrzegali powstanie nowego kierunku studiów jako obrazoburcze odstępstwo od idei patronki uczelni. Jednak przeważyła wizjonerska postawa ówczesnych władz uczelni

* Małgorzata Orłowska, dr hab., prof. AWSB, Katedra Pedagogiki Wydziału Nauk Stosowanych Akademii Wyższej Szkoły Biznesu w Dąbrowie Górniczej; e-mail: MOrłowska@wsb.edu.pl.

(zwłaszcza rektora – prof. Adama Frączka), aby przeprowadzić ten zamysł i niejako spełnić testament Marii Grzegorzewskiej¹.

O wielkości twórcy stanowi ponadczasowość jego dokonań. Można więc spróbować odpowiedzieć na pytanie, jak bardzo koncepcja pomocy społecznej zarysowana przez Marię Grzegorzewską, jako immanentny element rewalidacji społecznej (poprzez asystenta i służbę społeczną), mieściła się w ówczesnych standardach, i czy jest nadal w stanie stawić czoła wyzwaniom stale zmieniającego się świata.

Zamysł Marii Grzegorzewskiej kształcenia pracowników na potrzeby ludzi niepełnosprawnych

Jest rzeczą bezdyskusyjną, że Maria Grzegorzewska wywarła istotny wpływ na rozwój teorii pedagogiki specjalnej, organizację i metody pracy w szkolnictwie specjalnym, a także na kształt edukacji kadr nauczycielskich. Wszystkie sfery swojej działalności traktowała w sposób równy i z niezwykłą powagą. Taka postawa wynikała z jednej strony z jej *ethosu*, który wyrażał się w pojęciu służby społecznej (Lipkowski 1995b), z drugiej zaś strony z potrzeby holistycznego ujęcia własnych przemyśleń. Właśnie owo całościowe ujmowanie problemu jest – moim zdaniem – jedną z istotniejszych wartości jej koncepcji pedagogiki specjalnej. Tym bardziej że rzadko zdarza się w nauce taka postawa kreowania teorii wraz z jej empirycznymi odniesieniami. Być może było to spowodowane jej osobistymi doświadczeniami zawodowymi – we wczesnej młodości pracowała jako korepetytorka, albo z doświadczeniami zdobytymi już po uzyskaniu doktoratu, gdy we Francji pracowała jako nauczycielka w jednej z paryskich szkół dla dzieci opóźnionych w rozwoju.

Otton Lipkowski (1995b, s. 190) – jej uczeń, a później współpracownik, tak określał treść i ducha tej koncepcji pedagogiki specjalnej oraz cele działań, wraz z niezbędnym instrumentarium, koniecznym do realizacji koncepcji.

„1. Jednostka niepełnosprawna ma trudniejszą sytuację w społeczności ludzkiej, a często z jej stanem wiążą się przykrości i cierpienia. Łagodzenie cierpienia i pomoc w trudnościach życiowych jest więc jednym z podstawowych zadań pedagogiki specjalnej. Jednostka upośledzona ma prawo do traktowania humanitarne, a postępowanie humanitarne wobec niej jest obowiązkiem pedagoga specjalnego.

2. Działalność rewalidacyjna to swoisty rodzaj służby społecznej. Odbywa się w środowisku wychowawczym przy współdziałaniu różnych specjalistów, nie można

1 Szerzej pisałam na ten temat w książce pod moją współredakcją *Praca socjalna w poszukiwaniu metod i narzędzi* (2000) w rozdziale *Uwagi Marii Grzegorzewskiej o potrzebie kształcenia pracowników socjalnych*. Książka powstała jako wynik zorganizowanej przeze mnie konferencji w dniu 4 grudnia 1998 roku w WSPS im. Marii Grzegorzewskiej i dotyczyła instrumentów zmiany, którymi dysponuje czy może dysponować praca socjalna. W konferencji uczestniczyli wybitni przedstawiciele świata nauki, zajmujący się pracą socjalną. Konferencja była pokłosiem kształcenia pracowników socjalnych w murach WSPS.

więc ograniczyć jej wyłącznie regułami i modelem pracy pedagogicznej. Dążeniem tej działalności jest integracja społeczna jednostki niepełnosprawnej, toteż powinna odbywać się ona w integracji ze społeczeństwem”.

Zdaniem Marii Grzegorzewskiej, drogą do realizacji jej idei było przekonanie „o konieczności zorganizowania specjalnego szkolnictwa dla dzieci anormalnych [według ówczesnej semantyki] w Polsce” (Grzegorzewska 1918). Uważała ona, że trudnymi sprawami osób niepełnosprawnych powinni zająć się ludzie specjalnie do tego przygotowani (Lipkowski 1995a). Stąd idea powołania w tym celu specjalnej instytucji, która zmaterializowała się w 1922 roku w postaci Państwowego Instytutu Pedagogiki Specjalnej (PiPS)², oraz osiem lat później w postaci Państwowego Instytutu Nauczycielskiego (PIN). W tych instytucjach mogło rozpocząć się wreszcie kształcenie kadr nauczycielskich. Jest to o tyle ważne, że „nauczyciela [jej zdaniem] nie można przygotować do jego przyszłych zadań wyłącznie w wąskim kręgu wiedzy i praktyki pedagogicznej. Niezbędne jest także wzbogacenie jego wartości wewnętrznych, rozbudzenie jego szerszych zainteresowań i społecznej aktywności, które osiągnąć można tylko przez zbliżenie go do sztuki i kultury oraz zaszczepienie mu potrzeby bezpośredniego udziału w życiu kulturalnym i społecznym” (Lipkowski 1995b, s. 188).

W tak zaprojektowanym modelu pomocy osobom niepełnosprawnym nie mogło zabraknąć odniesień do roli i miejsca służby społecznej i asystenta społecznego, a mówiąc współczesnym językiem – pracy socjalnej i pracownika socjalnego. W 1965 roku na łamach „Szkoły Specjalnej” ukazuje się tekst Grzegorzewskiej o znamienym tytule: *Zagadnienia służby społecznej i roli asystenta społecznego*. Artykuł ten powstał pod koniec jej życia (zmarła 7 maja 1967 roku) i należy sądzić, że idea służb społecznych w pracy z osobami niepełnosprawnymi dojrzała wraz z przemyśleniami i weryfikacją modelu kształcenia nauczycieli do pracy z takimi osobami. Wszak celem ostatecznym miała być pełna – optymalna – integracja niepełnosprawnych ze społeczeństwem. Musiał zatem w modelu nauczyciela znaleźć się komponent asystenta społecznego. Jednak, co znamienne, owa służba miała dwa równoległe znaczenia. Jednym z nich było działanie profesjonalistów, drugim odniesienie do całego społeczeństwa, w znacznej mierze będące pokłosiem epoki, w której żyła znana pedagog, jak również walki o niepodległość, którą elity społeczne próbowały zaszczepić innym, mniej uspołecznionym warstwom.

Niezależnie od przyjętej optyki – nastawionej na zawodowego profesjonalistę czy aktywizującej całe społeczeństwo – zdaniem Marii Grzegorzewskiej – należało podjąć w pierwszej kolejności działania ratownicze i adaptacyjne, potem podjąć działania profilaktyczne. W działaniach o charakterze nakazu chwili – powinni uczestniczyć wszyscy: teoretycy i praktycy o różnych specjalnościach; różnorodne instytucje i organizacje wychowawcze, i oświatowe, zaś rolę przewodnią powinni

2 PIPS w roku 1976 – już po śmierci M. Grzegorzewskiej – rozporządzeniem Rady Ministrów z dnia 2 kwietnia zostaje przekształcony w Wyższą Szkołę Pedagogiki Specjalnej jej imienia.

odgrywać asystenci społeczni. Celem ostatecznym powinno być „przywrócenie ludzi wykolejonych do normalnego życia społecznego, zwłaszcza w tych przypadkach, gdy oni sami nie potrafią do tego dojść w zakresie własnych środków” (Grzegorzewska 1965, s. 254). Zdaniem M. Grzegorzewskiej instrumentem zmiany powinno być „ułatwianie ludziom wykorzystania ich osobistych i społecznych zasobów” (Grzegorzewska 1965).

Idea służby społecznej w percepcji Marii Grzegorzewskiej

Schemat działania „służby społecznej i asystentów społecznych”, nakreślony przez Marię Grzegorzewską na potrzeby rewalidacji ludzi niepełnosprawnych, był bliski idei pomocy społecznej, opracowanej – w podobnym czasie – w obszarze pedagogiki społecznej przez Helenę Radlińską.

Zarówno twórczyni polskiej pedagogiki Helena Radlińska, jak i Maria Grzegorzewska posługiwały się pojęciem służby społecznej i wskazywały na osoby asystentów/pracowników społecznych. Podobnie pedagogika społeczna używała wskazanego pojęcia, zwłaszcza w swoich początkach.

Służba społeczna oznaczała cel (dla społeczeństwa) oraz sposób działania (siłami społecznymi) (Radlińska 1961, s. 377). Rozumiana była jako aktywność przekształcająca środowiska życia w imię ideałów na tle istniejących warunków społecznych siłami jednostek i grup ludzkich. Polegała na wydobywaniu i pomnażaniu sił ludzkich, na ich usprawnianiu i organizacji wspólnego działania dla dobra ludzi (Radlińska 1961, s. 355). Takie działania wykraczały daleko poza obszar opieki i ratownictwa (Kamiński 1968, s. 5). Można je umieścić „w rozległych dziedzinach kultury, w których pracownicy społeczni zajmują się jej czynnikiem ludzkim (Radlińska 1961, s. 355). Zbieżność stanowisk i działań widoczna jest zarówno u Grzegorzewskiej, jak i Radlińskiej, może poza niuansami związanymi ze szczegółowymi relacjami opieki i ratownictwa. W obu koncepcjach widać odwołania do systemu wartości i zanurzenie w kulturze. Obie koncepcje jako ważne instrumentarium oddziaływania traktują siły społeczne jednostki i całej społeczności.

Istniejące różnice wynikają z usytuowania działań w realizowanej koncepcji. W pedagogice specjalnej asystent społeczny oraz służba społeczna były postawione niejako u boku osób podejmujących pracę z osobą niepełnosprawną, były częścią tych działań. Natomiast w przypadku pedagogiki społecznej idea pomocy znajdowała się w centrum zainteresowania. Była tworzona do udzielenia pomocy człowiekowi niezależnie od etiologii i formy niedostosowania. Stąd w przypadku pedagogiki społecznej tak rozbudowane zostały teoria i szerokie instrumentarium, tożsame co do celów, metod i zakresu pracy, jak i etyki im przyświecającej.

Od służby społecznej i asystenta społecznego do pracy socjalnej i pracownika socjalnego

Koncepcja pomocy społecznej – w tym semantyka – ewoluowały w czasie. Dziś posługujemy się pojęciami pracy socjalnej i pracownika socjalnego realizującego jej zadania i misję. Mimo że nie do końca można utożsamiać pojęcia pracy socjalnej i służby społecznej (głównie ze względu na brak imperatywu zaangażowania całego społeczeństwa), to zasadnicze elementy owego *ethosu* pomocy zostały zdefiniowane, tak samo określono cele pracy socjalnej oraz cechy osób ją wykonujących³.

Czym zatem jest praca socjalna, wywodząca się wprost z pracy społecznej? W rodzimej, współczesnej rzeczywistości możemy wyróżnić dwie kategorie definicji. Pierwsza kategoria wywodzi się ze współczesnego polskiego ustawodawstwa, druga z doświadczeń praktyków i badaczy pracujących w różnych krajach.

Współczesna definicja pracy socjalnej w Polsce prezentowana jest w *Ustawie o pomocy społecznej* (Dz. U. z 2004 roku Nr 64, poz. 593). Określa ona pracę socjalną jako „działalność zawodową mającą na celu pomoc osobom i rodzinom we wzmacnianiu lub odzyskiwaniu zdolności do funkcjonowania w społeczeństwie poprzez pełnienie odpowiednich ról społecznych oraz tworzenie warunków sprzyjających temu celowi” (art. 6 pkt 12 *Ustawy o pomocy społecznej*). Zatem odwołuje się z jednej strony do profesjonalizmu osób świadczących pomoc społeczną, z drugiej zaś do działań o tym charakterze podejmowanych wobec świadczeniobiorców, które pozwolą im w pełni realizować się w wybranych rolach społecznych.

Z kolei definicje stworzone przez międzynarodowe organizacje zawodowych pracowników socjalnych przy współudziale grona badaczy są w stosunku do polskiej definicji pracy socjalnej wynikającej z ustawy bardziej wielostronne i opisowe. Zapewne jednym z powodów jest brak ograniczeń wynikających z wymogów legislacyjnych.

Najszerza i najbardziej wyczerpująca przesłanki idei sprawiedliwości społecznej i praw człowieka jest definicja zaproponowana przez Międzynarodowe Stowarzyszenie Szkół Pracy Socjalnej (IASW) w lipcu 2014 roku na zjeździe w Melbourne. Określono wówczas, że „praca socjalna jest zawodem bazującym na praktyce i dyscypliną akademicką. Celem jej działań są zmiany społeczne i rozwój społeczny, integracja społeczna oraz upodmiotowienie i wyzwolenie ludzi. Kluczowe dla pracy socjalnej są zasady sprawiedliwości społecznej, praw człowieka, odpowiedzialności publicznej oraz szacunku dla różnorodności. Praca socjalna – na podstawie jej teorii, nauk społecznych i humanistycznych oraz wiedzy lokalnej – angażuje ludzi i struktury instytucjonalne w odpowiedzi na wyzwania życiowe i w celu zwiększania dobrostanu. Definicja ta może być rozwijana dla potrzeb krajowych lub regionalnych” (Orłowska 2015, s. 43–55). Ważne jest tutaj zwrócenie uwagi na relacje świadczeniobiorców ze środowiskiem, dzięki którym

3 Szerzej na ten temat: Marynowicz-Hetka 2007, s. 74.

szerzej można opisać instrumentarium działań, a zwłaszcza odwołanie się do sił społecznych – *empowermentu*, oraz w których wyraźnie zostają podkreślone prawa obywatelskie i idea sprawiedliwości społecznej (Marynowicz-Hetka 2007, s. 359).

Praca socjalna rozumiana w sposób opisany powyżej – zwłaszcza w ujęciu korporacji zawodowych – IFSW czy IASW⁴ – jest spostrzegana dualistycznie: „jako realizowanie i zaspakajanie potrzeb socjalno-bytowych i potrzeb kulturalno-oświatowych” (Kawula 2001, s. 95 i in.). Stanisław Kawula (2001, s. 96), powołując się na Aleksandra Kamińskiego, aktywność tę określa „jako dziedziny świadczeń ratowniczych, opiekuńczych i pomocy zabezpieczającej pomyślny rozwój jednostek, grup społecznych i społeczności, która pozostawiona własnemu losowi – mogła by nie podołać niekorzystnym sytuacjom życiowym” (Kawula 2001).

Trzeba wyraźnie zaznaczyć, że część definicji pracy socjalnej – zwłaszcza powstałej w oparciu o *Ustawę o pomocy społecznej* kładzie niewielki nacisk na konieczność zaspakajanie potrzeb rozwoju. Tymczasem już Aleksander Kamiński w swojej fundamentalnej dla dyscypliny pedagogiki specjalnej książce pt. *Funkcje pedagogiki społecznej*” (1968, s. 85) zwracał uwagę na potrzebę równorzędnego zaspakajania dwu kategorii potrzeb: bytu i rozwoju. Jeśli nie występuje taka sytuacja, to nie możemy mówić o świadczeniu pracy socjalnej. Jest to ważne zwłaszcza w przypadku osób, które nie dają sobie rady w trudnych sytuacjach. Położenie nacisku na kwestie rozwoju przyczyniłoby się być może do większej efektywności działań, które dziś nie zawsze są zadawalające.

Trzeba w tym miejscu wyraźnie zaznaczyć, że duch i w znacznej części litera współczesnych definicji pracy socjalnej są zbieżne z odczuciami wyrażanymi przez Marię Grzegorzewską co do roli i zakresu pomocy socjalnej świadczonej człowiekowi niepełnosprawnemu. Także instrumentarium działań – animowanie sił społecznych przez pracownika socjalnego – asystenta społecznego są określane identycznie. Współcześnie kładzie się duży nacisk na wiedzę i kulturę pracowników socjalnych, o czym mówiła już Grzegorzewska. Oczywiście, od jej czasów zmieniły oraz poszerzyły się metody pracy, ale pozostał podział na metody związane z antropotechniką oraz środowiskiem życia.

Współczesne wyzwania dla pracy socjalnej w służbie niepełnosprawnym

Zmieniający się świat stawia wobec pedagogiki społecznej i specjalnej nowe wyzwania. Kończy się etap proletaryzacji. Nastaje era określana przez współczesnych mianem prekarności. Jej cechą immanentną jest „brak pewności, stałości i stabilności, to chroniczna niemożliwość przewidzenia przyszłości i nieustanny lęk, że przyniesie ona tylko pogorszenie sytuacji. Jest to kondycja kruchej i niepewnej egzystencji, na

4 Międzynarodowa Federacja Pracowników Socjalnych – IFSW; Międzynarodowe Stowarzyszenia Szkół Pracy Socjalnej – IASW.

którą skazana jest spora część światowej populacji, również w krajach rdzenia⁵ [...]. Oznacza [to] życie pełne niepewności i trudne do zaplanowania” (Sowa 2010, s. 108–109, za: Urbański 2014, s. 53). To czas podporządkowania życia reżimowi pracy najmniej z regresem wobec osiągnięć socjalnych zdobytych w ubiegłym wieku przez klasę robotniczą (Hardt, Negri 2012, s. 517–518, za: Urbański 2014, s. 51).

W erze prekariatu jesteśmy pozbawiani takich fundamentalnych zdobyczy socjalnych, które dawały i dają człowiekowi poczucie bezpieczeństwa. Są to:

1. bezpieczeństwo na rynku pracy (odnosi się m.in. do rządowych gwarancji dla tzw. pełnego zatrudnienia);
2. bezpieczeństwo zatrudnienia (odnosi się do gwarancji wynikających z uregulowań prawnych procesów zatrudnienia);
3. bezpieczeństwo miejsca pracy (odnosi się do gwarancji rozwoju zawodowego wynikającego ze statusu i dochodu);
4. bezpieczeństwo prac (dotyczy uregulowań prawnych w zakresie ochrony przed wypadkami czy zabezpieczenie słabszych przed nadmiernymi obciążeniami, np. zakaz nocnej pracy dla kobiet w ciąży czy specjalne gwarancje dla młodocianych);
5. bezpieczeństwo reprodukcji umiejętności (dotyczy zagwarantowania podnoszenia kwalifikacji oraz wykorzystania kompetencji);
6. bezpieczeństwo dochodu (dotyczy gwarancji zapewnienie adekwatnego stałego dochodu, płacy minimalnej oraz indeksacji płacy);
7. bezpieczeństwo reprezentacji (dotyczy posiadania kolektywnego głosu na rynku pracy) (Stending 2014, s. 49).

Sytuacja ta grozi wykorzeniem z praw obywatelskich. Jest to zagrożenie poważne, ponieważ wiąże się ze stałym dezawuowaniem i likwidacją instytucji stojących na ich straży (np. pomocy społecznej; bezpłatnej edukacji). Przypomnijmy, że kwestionowane obecnie prawa obywatelskie zaczęły się kształtować w XVIII wieku. Początkowo dotyczyły praw własności, następnie praw politycznych (partycypacja w życiu politycznym), a ostatnio – w XX wieku – praw socjalnych. Te ostatnie są przedmiotem nieustannego dyskursu, poczynając od ich prawomocności czy sprzeczności z pozostałymi prawami. Ich głównym celem – zdaniem wielu badaczy (np. Marschal 1950; Wagner 2007), było „wyciszenie klas” i zapewnienie klasom zmarginalizowanym (głównie klasie robotniczej) takiego statusu społecznego, który rozdziela mechanizmy rynkowe od standardów życiowych (Wagner 2007, s. 302). To zwłaszcza prawa socjalne stoją na straży praw ludzi niepełnosprawnych. Bez ich statutowych gwarancji los osób niepełnosprawnych jest niepewny i skazany na działalność (litość) instytucji charytatywnych.

Wydaje się, że *panaceum* na poziomie makrostruktur może być praca socjalna wraz z jej społecznym anturazem i etyką.

5 Wyróżnia się kraje rdzenia; półperyferyjne i peryferyjne, więcej na ten temat zob. Wnuk, Lipiński 2003.

Podsumowanie

Obecnie w Polsce osoby niepełnosprawne znajdują się w trudnej sytuacji. Na rynku pracy mają gorszą pozycję ze względu na relatywnie niższe wykształcenie niż inni obywatele (zob. Orłowska 2021). To powoduje, że ich dochody nierzadko nie pozwalają im na godne życie i muszą być uzupełniane przez transfery społeczne. Stan i jakość życia niepełnosprawnych we współczesnej Polsce opisuje poniżej zaprezentowany materiał statystyczny (tab. 1–3). Zgodnie z nim sytuacja jest dużo trudniejsza niż w przypadku osób sprawnych. Powstaje swoistego rodzaju zakłęte koło ubóstwa i wykluczenia. Niska jakość zdobytej edukacji (zob. tab. 1) przekłada się na niskie dochody (zob. tab. 3) oraz niepewność na rynku pracy (zob. tab. 2). To z kolei obniża ich jakość życia.

Postulat Marii Grzegorzewskiej – objęcie troską specjalną osób niepełnosprawnych pozostaje nadal aktualny. Osoby niepełnosprawne pozostają w dużo gorszej sytuacji społecznej (w tym ekonomicznej) niż inni obywatele.

Tabela 1. Struktura ludności według wykształcenia w wieku produkcyjnym (2016)⁶ (w proc.)

Wyszczególnienie	Poziom wykształcenia					
	Ogółem	Wyższe	Średnie zawodowe	Średnie ogólne	Zasadnicze zawodowe	Gimnazjalne i niższe
Niepełnosprawni	100	10,8	17,9	7,3	39,9	24,0
Sprawni	100	28,6	25,9	11,2	25,3	9

Źródło: oprac. własne za: dane dotyczące wykształcenia osób niepełnosprawnych, na podstawie: *Badania aktywności ekonomicznej ludności*.

Tabela 2. Aktywność ekonomiczna osób w wieku 15 lat i więcej oraz w wieku produkcyjnym 18–59/64 lat w IV kwartale 2020 roku (w proc.)

Wyszczególnienie	Współczynnik aktywności zawodowej	Wskaźnik zatrudnienia	Stopa bezrobocia
Sprawni	77,2	79,4	3,1
Niepełnosprawni	30,3	28,7	5,3

Źródło: oprac. własne za: *Kwartalne i roczne dane z BAEL GUS IV, kwartał 2020*.

⁶ Ani GUS, ani Biuro Pełnomocnika Rządu ds. Osób Niepełnosprawnych nie dysponują nowszymi danymi.

Tabela 3. Zasięg ubóstwa skrajnego w 2018 i 2019 roku według obecności osób z orzeczeniem o niepełnosprawności w gospodarstwie domowym (w proc.)

Rodzaj gospodarstwa domowego	Wskaźnik zasięgu ubóstwa – stopa ubóstwa		
	Ubóstwo skrajne *	Ubóstwo relatywne *	Ubóstwo ustawowe *
	Proc. osób w gospodarstwach domowym		
Ogółem:	4,2	13,0	9,0
Gospodarstwa domowe z co najmniej jedną osobą z niepełnosprawnością, w tym:	6,5	18,6	13,0
• z głową gospodarstwa domowego z niepełnosprawnością	5	17,4	10,6
• z przynajmniej jednym dzieckiem do lat 16 posiadającym orzeczenie o niepełnosprawności	5,5	14,6	15,6
Gospodarstwa domowe bez osób niepełnosprawnych	3,7	11,8	8,2

* „Granica ubóstwa skrajnego, ustalana na podstawie minimum egzystencji szacowanego przez Instytut Pracy i Spraw Socjalnych (IPISS) dla jednoosobowego gospodarstwa pracowniczego. Minimum egzystencji uwzględnia jedynie te potrzeby, których zaspokojenie nie może być odłożone w czasie, a konsumpcja niższa od tego poziomu utrudnia przeżycie i stanowi zagrożenie dla rozwoju psychofizycznego człowieka.

Relatywna granica ubóstwa, ustalona na poziomie 50 proc. średnich wydatków ogółu gospodarstw domowych (obliczonych na podstawie wyników badania budżetów gospodarstw domowych).

Ustawowa granica ubóstwa, [jest] określona na poziomie kwot, które zgodnie z obowiązującą ustawą o pomocy społecznej uprawniają do ubiegania się o przyznanie świadczenia pieniężnego z pomocy społecznej” (*Zasięg ubóstwa ekonomicznego... Aneks, 2020, s. 1*).

Źródło: oprac. własne za: *Zasięg ubóstwa ekonomicznego w Polsce w 2019 roku* (na podstawie wyników badania budżetów gospodarstw domowych, zob. aneks).

Gorszy poziom życia osób z niepełnosprawnością jest główną przesłanką do podjęcia interwencji w rozumieniu *Ustawy o pomocy społecznej*. Obowiązujące ustawodawstwo pozwala w ramach pomocy społecznej – poprzez pracowników socjalnych i świadczonej przez nich pracy socjalnej – realizować postulaty Marii Grzegorzewskiej. Jest to zwłaszcza istotne w czasach zmian społecznych, kiedy ludzie o niskich kompetencjach społecznych są szczególnie narażeni – jak pisał przed laty Otton Lipkowski – „na przykrości i cierpienia”.

Zaprojektowany przez Marię Grzegorzewską model pomocy ludziom niepełnosprawnym w osiągnięciu i utrzymaniu przez nich optymalnych warunków życia zakładał m.in. świadczenie im pomocy przez profesjonalne służby społeczne. Taka potrzeba istnieje po dziś dzień, a metody pracy w zasadzie nie uległy zmianie. Dalej jest to stymulowanie sił społecznych i organizowanie środowiska lokalnego. Wciąż istotną rolę w tym procesie odgrywa antropotechnika; wyspecjalizowane służby społeczne umieszczone w systemie pomocy społecznej poprzez świadczenie

pracy socjalnej przez profesjonalnych pracowników socjalnych są jednym z istotniejszych instrumentów demokratycznego państwa stojącego na straży pomocy wykluczonym.

Bibliografia

- Badania Aktywności Ekonomicznej Ludności* (folder dla rodzin biorących udział w badaniu aktywności ekonomicznej ludności), III kwartał 2020 roku. Dostępny na: <https://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/rynek-pracy/pracujacy-bezrobotni-bierni-zawodowo-wg-bael/badanie-aktywnosci-ekonomicznej-ludnosci-folder-dla-rodzin-bioracych-udzial-w-badaniu-aktywnosci-ekonomicznej-ludnosci-iii-kwartal-2020-r-,17,8.html> (dostęp 10.02.2021).
- Grzegorzewska M. (1918). *O konieczności zorganizowania specjalnego szkolnictwa dla dzieci anormalnych w Polsce*. „Roczniki Polskiej Ligi Nauczania”. T. 1, z. 3, 4.
- Grzegorzewska M. (1965). *Zagadnienia służby społecznej i roli asystenta społecznego*. „Szkoła Specjalna”. T. 26, nr 4, s. 253–261.
- Hardt M., Negri A. (2012). *Rzeczpospolita*. Kraków: Wydawnictwo. Korporacja Ha!art.
- Kamiński A. (1968). *Pedagogika społeczna*. Wrocław: Ossolineum.
- Lipkowski O. (1995a). *Humanistyczne podłoże idei wychowawczej Marii Grzegorzewskiej*. W: *Maria Grzegorzewska – pedagog w służbie dzieci niepełnosprawnych*. Żabczyńska E. (red.). Warszawa: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogiki Specjalnej.
- Lipkowski O. (1995b). *Znaczenie działalności Marii Grzegorzewskiej dla rozwoju pedagogiki specjalnej oraz oświaty i kultury w Polsce*. W: *Maria Grzegorzewska – pedagog w służbie dzieci niepełnosprawnych*, Żabczyńska E. (red.). Warszawa: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogiki Specjalnej.
- Marschal T.H. (1950). *Citishenship and social class*. London: Cambridge: University Press.
- Marynowicz-Hetka E. (2007). *Pedagogika społeczna*. T. 1. Warszawa: Polskie Wydawnictwo Naukowe.
- Orłowska M. (2000). *Uwagi Marii Grzegorzewskiej o potrzebie kształcenia pracowników socjalnych*. W: *Praca socjalna w poszukiwaniu metod i narzędzi*. Orłowska M., Malinowski L. (red.). Warszawa: Wydawnictwo „Żak”.
- Orłowska M. (2015). *Obywatelskość wykluczonych – perspektywa pracy socjalnej*. W: *Praca socjalna wobec wyzwań współczesności*. Bojanowska E., Kawińska M. (red.). T. 1. Warszawa: Kontrast.
- Orłowska M. (2021). *Jakości życia osób z niepełnosprawnością we współczesnej Polsce*. W: „Pedagogika Społeczna”, nr 1–2, s. 125–139
- Pedagogika społeczna. Dokonania–aktualności–perspektywy*. (2001). Kawula S. (red.). Toruń: Wydawnictwo A. Marszałek.
- Radlińska H. (1961). *Pedagogika społeczna*. Warszawa: Ossolineum.
- Sowa J. (2010). *Prekariat – proletariat epoki globalizacji*. W: *Robotnicy opuszczają miejsca pracy*. Sokołowska J. (red.). Łódź: Muzeum Sztuki w Łodzi.

- Standing G. (2014). *Prekariat. Nowa niebezpieczna klasa*. Warszawa: Polskie Wydawnictwo Naukowe.
- Szmagalski J. (1996). *Teoria pracy socjalnej a ideologia i polityka społeczna. Przykład amerykański*. Warszawa: Wydawnictwo „Żak”.
- Urbański J. (2014). *Prekariat i nowa walka klas*. Warszawa: Książka i Prasa.
- Ustawa o pomocy społecznej* (Dz.U. z 2004 roku Nr 64, poz. 593).
- Wagner A. (2007). *Edukacja do obywatelskości. Od pedagogiki socjalnej do pedagogiki społecznej*. W: *Pedagogika społeczna. Debata*. Marynowicz-Hetka E. (red.). T. 2. Warszawa: Polskie Wydawnictwo Naukowe.
- Wnuk-Lipiński E. (2003). *Świat międzypoki*. Kraków: Wydawnictwo „Znak”, Wydawnictwo ISP PAN.
- Zasięg ubóstwa ekonomicznego w Polsce w 2019 roku (na podstawie wyników badania budżetów gospodarstw domowych)*. Dostępny na: <https://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/warunki-zycia/ubostwo-pomoc-spoieczna/zasieg-ubostwa-ekonomicznego-w-polsce-w-2019-roku,14,7.html> (dostęp 20.06.2021).

THE ROLE OF SOCIAL WORK IN MARIA GRZEGORZEWSKA'S VISION OF SUPPORTING PEOPLE WITH DISABILITIES

Abstract: In the holistic concept of helping people with disabilities constructed by Maria Grzegorzewska, help and social service complement it. Meanwhile, this feature of her body of work is relatively little known. The presented article contains a material referring to the thoughts of Grzegorzewska herself and shows her achievements in this area in statu nascendi and with regard to today.

Keywords: Social Service, Social Assistant, Social Work, Social Worker, Special Pedagogy, Social Pedagogy, Maria Grzegorzewska.

MARZENA DYCHT*

Warszawa, Polska

ORCID ID 0000-0002-8283-6770

WARTOŚĆ OSIĄGNIĘĆ PEDAGOGICZNYCH PROFESOR ZOFII SĘKOWSKIEJ (1924–1997) DLA PEDAGOGIKI SPECJALNEJ

Streszczenie: Nieustanny postęp współczesnej pedagogiki specjalnej i szczegółowych jej dyscyplin powinien być źródłem do refleksji pedagoga nad kierunkiem i jakością rozwoju tej dyscypliny naukowej. Myśl ta, często uobecniania w dyskursach teoretycznych, niekiedy podejmowana w pedagogice akademickiej, towarzyszy moim rozważaniom naukowym od początku świadomego zainteresowania pedagogiką osób z trudnościami rozwoju. Osobiste zorientowanie na ten właśnie obszar poznania wynika z podjętych studiów w zakresie pedagogiki specjalnej, które stały się solidną podstawą wiedzy i przyczyną późniejszego eksplorowania obszarów tej nauki, ze świadomością jej tożsamości, miejsca, roli i związków z innymi naukami. Zaowocowały one zwróceniem uwagi na potrzebę dokumentowania dorobku i osiągnięć osób, których twórcze poszukiwania rzutowały na rozwój tej szczególnej gałęzi pedagogiki, w odniesieniu do współczesnych im warunków historycznych i społecznych. Dla tych powodów podjęłam studium nad znaczeniem dorobku naukowego i dydaktycznego profesor Zofii Sękowskiej, jednej z wybitniejszych twórców polskiej pedagogiki specjalnej. Artykuł jest również refleksją nad wychowaniem, nauczaniem i terapią osób z niepełnosprawnością w Jej ujęciu, z odniesieniem do statusu i tożsamości nauki, którą uprawiała.

Słowa kluczowe: Zofia Sękowska, pedagogika specjalna, osiągnięcia pedagogiczne.

Wstęp

Nigdy nie było mi dane poznać osobiście Zofii Sękowskiej. Studiując tyflopeda-
gikę w Wyższej Szkole Pedagogiki Specjalnej (obecnie Akademii Pedagogiki

* Marzena Dycht, dr hab. prof. ucz. UKSW w Warszawie, pedagog specjalny (tyflopedagog), rehabilitant wzroku, doktor habilitowany nauk społecznych w zakresie pedagogiki, kierownik Katedry Pedagogiki Specjalnej Wydziału Nauk Pedagogicznych Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie; e-mail: m.dycht@uksw.edu.pl.

Specjalnej) w Warszawie, „spotykałam” Panią Profesor jedynie pośrednio, mając kontakt z publikacjami jej autorstwa lub z opracowaniami zbiorowymi pod jej redakcją. Już wówczas miałam świadomość, że Zofia Sękowska to osobowość znacząca dla rozwoju edukacji i terapii osób z niepełnosprawnością wzroku w Polsce. Toteż kiedy zdecydowałam się pisać pracę doktorską o charakterze historycznym i biograficznym, pragnieniem moim stało się scharakteryzowanie działalności Z. Sękowskiej, dokonań osoby bliskiej memu sercu ze względu na osobiste zainteresowania naukowe. Zbierając materiały o życiu i dorobku Profesor Sękowskiej, miałam wiele wątpliwości: czy nie zbyt wcześnie piszę na ten temat (Pani Profesor zmarła zaledwie trzy lata wcześniej)? Czy podołam? – podjęłam się bowiem pisania pracy doktorskiej bezpośrednio po ukończeniu studiów magisterskich. Czy wreszcie rzetelnej i być może bardziej trafnej analizy tego bogatego dorobku nie powinien dokonywać pedagog bardziej kompetentny – z racji swych zasług i doświadczenia zawodowego, może nawet znający osobiście Zofię Sękowską? Największą jednak trudnością była ciągle towarzysząca mi wątpliwość, czy pisząc pracę tego typu, uda mi się uniknąć błędu nadmiernej gloryfikacji osoby Pani Profesor, przyznając równocześnie rzeczywiste znaczenie jej osiągnięciom i dokonaniom oraz czy możliwe jest utrzymanie – w tych warunkach – obiektywizmu badawczego? W rozwiązywaniu tych i im podobnych dylematów bardzo pomagała mi nieżyjąca już dziś niestety Profesor Jadwiga Kuczyńska-Kwapisz (której rozprawę habilitacyjną prof. Z. Sękowska recenzowała). Wspierała mnie przez cały czas tworzenia pracy, motywowała do pokonywania trudności, podtrzymując głębokie przekonanie o potrzebie zbadania spuścizny naukowej prof. Z. Sękowskiej. Dopełnieniem pracy stały się serdeczne i przyjazne spotkania z rodziną Pani Profesor Z. Sękowskiej. I tak powstała praca szczegółowo dokumentująca dokonania Zofii Sękowskiej w dziedzinie pedagogiki specjalnej, a zwłaszcza tyflopedagogiki, którą to dziedziną prof. Sękowska głównie się zajmowała (Dycht 2002). Pisząc tę pracę, odkrywałam niezwykle C człowieka: kobietę szczęśliwie spełnioną w życiu osobistym, głęboko zaangażowaną społecznie, kompetentnego i zasłużonego naukowo pedagoga... I uświadomiłam sobie ze wzruszeniem, że w moim życiu miało miejsce Spotkanie... z Kimś, kto stał się szczególnie mi bliski. Spotkanie ucznia z Mistrzem na drodze wychowawczej, które skutkuje po dziś dzień wpływem na moje postawy, poglądy i osobowość. Ten kontakt intelektualny i osobowościowy zrodził towarzyszące mi już odtąd pytanie o umiejętność życia, o sztukę życia – w różnych jego wymiarach...

Z pokorą charakteryzuję tu dorobek naukowy Z. Sękowskiej¹. A czynię to z nadzieją, iż jego popularyzacja zaowocuje wieloma indywidualnymi Spotkaniami...

1 Tekst artykułu jest znacząco poszerzonym i uzupełnionym wydaniem rozdziału mojego autorstwa opublikowanego w pracy zbiorowej: Dycht M. (2009). *Pedagogika specjalna profesor Zofii Sękowskiej – portret holistyczny*. W: *Wielowymiarowość edukacji i rehabilitacji osób z niepełnosprawnością*. Żółkowska T., Ramik-Mażeńska I. (red.). T. 4. Szczecin: Uniwersytet Szczeciński.

Znaczenie dokonań profesor Zofii Sękowskiej dla współczesnej pedagogiki specjalnej

Problematyka rehabilitacji (dawniej określanej terminem *rewalidacja*²) osób z niepełnosprawnością i resocjalizacji osób społecznie niedostosowanych, doświadczających trudności w adaptacji społecznej, będących podmiotem zainteresowań pedagogiki specjalnej, posiada współcześnie obszerną bibliografię. Niejednokrotnie prowadzone są dyskusje i polemiki nad zagadnieniami kształcenia, wychowania i usprawniania osób z niepełnosprawnością. Toczą się debaty odnośnie przysługujących im praw. Rozważane są kwestie dotyczące likwidowania różnego rodzaju barier, z którymi osoby o obniżonej sprawności psychofizycznej często się spotykają. Dzieje się tak pod wpływem społecznego zainteresowania sprawami osób z niepełnosprawnością³. Niebagatelny wpływ posiada w tym względzie także

2 Termin *rewalidacja* funkcjonował i był rozpowszechniany w Polsce od końca lat 50. przez polskich pedagogów specjalnych (M. Grzegorzewską, J. Doroszewską, C. Kosakowskiego, A. Hulka) i psychologów. Skutecznie zastępował w polskiej pedagogice specjalnej określenie *rehabilitacja*, w odróżnieniu od wielu państw, w których powszechnie i praktycznie używano tego drugiego pojęcia. Zofia Sękowska była zwolenniczką używania terminu *rehabilitacja* w odniesieniu do terapii osób z niepełnosprawnością i *resocjalizacja* na określenie wsparcia osób społecznie niedostosowanych. Obecnie *pedagogika rehabilitacyjna* i *pedagogika resocjalizacyjna* są współcześnie zwrotami *pedagogika specjalna*.

3 W tym miejscu warto podkreślić, myśląc o młodych czytelnikach, absolwentach kierunków pedagogicznych, znających głównie biopsychospołeczny model niepełnosprawności, odwołujący się do normalizacji życia osób z niepełnosprawnością, że w sposobie postrzegania niepełnosprawności następowały zmiany. Do połowy XX wieku dominował model *medyczny*, w myśl którego niepełnosprawność jest wynikiem odstępstwa od normy osoby niepełnosprawnej, traktowanej przedmiotowo. Model ten opierał się na założeniu, że niepełnosprawność jest osobistą tragedią danej osoby, a problemy, na jakie ona napotyka są traktowane jako bezpośrednia konsekwencja choroby lub urazu. Źródło trudności tkwi w osobie niepełnosprawnej, którą trzeba maksymalnie dostosować do normy drogą specjalistycznych oddziaływań. Model medyczny ujawniał silny rodowód biologiczny pedagogiki specjalnej, z akcentem na odchylenie, deficyty, zaburzenia osoby niepełnosprawnej. Przez kolejne 50 lat (od połowy prawie do końca XX wieku) model medyczny zastępowało podejście *społeczne*, zgodnie z którym niepełnosprawność jest zbiorem stanów będących konsekwencją istnienia barier (społecznych, ekonomicznych, prawnych, architektonicznych, urbanistycznych, itd.). Źródło trudności ulokowane było poza osobą niepełnosprawną (traktowaną przedmiotowo), zatem rozwiązanie jej problemów tkwi w otoczeniu społecznym – stąd koncepcja dostosowywania środowiska do potrzeb i możliwości osoby niepełnosprawnej w celu usunięcia lub zminimalizowania istniejących ograniczeń. Z początkiem XXI wieku upowszechnił się *biopsychospołeczny* model postrzegania niepełnosprawności, który uwzględnia nie tylko czynniki biologiczne i społeczne (w tym kulturowe), ale również psychologiczne. Niepełnosprawność jest postrzegana jako normalny aspekt życia ludzkiego i definiowana w kontekście praw człowieka. Model ten opiera się na stwierdzeniu, iż niepełnosprawność powstaje na skutek ograniczeń, na jakie osoby z niepełnosprawnością natrafiają w codziennym życiu. Podkreśla się tu, że osoby z niepełnosprawnością mają takie same prawa (i obowiązki), jak pozostali obywatele. W swoim życiu napotykają jednak zbyt wiele

(a może przede wszystkim) stale postępujący rozwój i rozszerzanie się zakresu współczesnej pedagogiki specjalnej, dla której zasadniczym priorytetem jest dobro osoby o naruszonej równowadze organizmu. Jednakże rozkwit tej – poniekąd młodej dyscypliny naukowej (ugruntowanej jednakże w wielowiekowej tradycji praktycznej pomocy osobom niepełnosprawnym) – może następować głównie dzięki dobrze przygotowanym pedagogom specjalnym, którzy poprzez łączenie praktyki pedagogicznej z działalnością badawczą tworzą teoretyczne podstawy pedagogiki specjalnej. To oni wypracowują zasadnicze zręby współczesnej pedagogiki specjalnej, ubogacając i rozszerzając wiedzę szczegółowych jej subdyscyplin. Ich działalność naukowa, społeczna i dydaktyczna przyczynia się do powstawania wiedzy rzetelnej, użytecznej w procesie edukacji i rehabilitacji oraz społecznego funkcjonowania osób z niepełnosprawnością. Działalność tych pedagogów i terapeutów powinna być odpowiednio popularyzowana i uprzywilejowana innym osobom zajmującym się tą problematyką.

Do grona wybitnych naukowców, a zarazem dydaktyków, których dorobek naukowy stanowi podbudowę pedagogiki specjalnej, należała niewątpliwie profesor Zofia Sękowska. Jej dokonania naukowe zawsze traktowane były przez specjalistów z wielkim uznaniem, a osiągnięcia często cytowane w różnorodnych publikacjach i artykułach, stając się inspiracją badawczą i gruntowną podstawą naukową. Jej spuścizna pedagogiczna doczekała się wnikliwej analizy zarówno w postaci szczegółowego opracowania⁴, jak i artykułów, syntetycznie ujmujących całokształt życia i pracy zawodowej prof. Z. Sękowskiej⁵. Wspomniane wyżej publikacje cechuje

barier, by móc z tych praw w pełni korzystać. Zagwarantowanie osobom z niepełnosprawnością pełni uprawnień wymaga przeciwdziałania ich dyskryminacji oraz stworzenia mechanizmów wyrównywania szans i warunków korzystania z przysługujących im roszczeń. Istotą takiego podejścia jest więc dążenie do przekształcania środowiska fizycznego i społecznego (stworzonego z myślą o osobach pełnosprawnych) w taki sposób, by mogły z niego swobodnie korzystać także osoby z niepełnosprawnością. Realizacja tego postulatu ma się odbywać poprzez likwidację wszelkich barier istniejących w tym środowisku. Od czasów Z. Sękowskiej widoczna jest więc intensywna ewolucja podejścia do zagadnienia niepełnosprawności – powstawały różne modele, które zaowocowały przeniesieniem akcentu z rehabilitacyjnego na wspierający i włączający.

4 Por. Dycht M. (2002). *Znaczenie działalności i osiągnięć naukowych Zofii Sękowskiej dla pedagogiki specjalnej ze szczególnym uwzględnieniem tyflopädagogiki* (praca doktorska). Warszawa: APS. Szczegółowe ujęcie poglądów tyflopädagogicznych zawarte zostało w publikacji Dycht M. (2005). *Koncepcja tyflopädagogiki w ujęciu Zofii Sękowskiej*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie, Wydawnictwo Salezjańskie, zaś ujęcie pedagogiki specjalnej w: Dycht M. (2008). *Koncepcja pedagogiki specjalnej Zofii Sękowskiej*. Warszawa: Wydawnictwo Salezjańskie. W książkach tych podjęto próbę omówienia całokształtu dorobku naukowego i dydaktycznego prof. Z. Sękowskiej. Powstała także praca magisterska: por. Barszczewska K. (2004). *Zofia Sękowska jako twórczyni lubelskiej szkoły pedagogiki specjalnej*. Stalowa Wola: Katolicki Uniwersytet Lubelski.

5 Dotychczas ukazały się artykuły: Smagowski J. (1981). *Pedagogika specjalna – równoprawny partner oświaty*. „Nowa Szkoła”, nr 9, s. 372–375; Skrzetuska E. (1997a). *Sylwetki pedagogów specjalnych – profesor dr hab. Zofia Sękowska (1924–1997)*; W: *Roczniki pedagogiki specjalnej*.

naukowy charakter rozważań, z ukierunkowaniem na penetrację osiągnięć naukowych, dydaktycznych i społecznych profesor.

Istnieje kilka powodów, dla których istotne jest przybliżenie koncepcji pedagogicznej i dokonań prof. Z. Sękowskiej w kontekście ich znaczenia dla współczesnej pedagogiki specjalnej. Po pierwsze, teoria pedagogiki specjalnej opracowana przez Z. Sękowską posiada charakter kompleksowy. Traktuje o zagadnieniach najważniejszych dla funkcjonowania pedagogiki osób z niepełnosprawnością, jak również zagłębia się w strukturę szczegółowych jej subdyscyplin, wnosząc cenny wkład w tworzenie wiedzy konstruktywnej i wartościowej. Dzięki temu koncepcja rehabilitacji autorstwa Z. Sękowskiej składa się na jednolite, pełne i wewnętrznie spójne dzieło naukowe. Dlatego też synteza całkowitego dorobku Pani Profesor może okazać się bardzo pomocna dla pedagogów poszukujących poznawczego, metodycznego i badawczego modelu pedagogiki specjalnej.

Po drugie, koncepcja nauki, zaproponowana przez Z. Sękowską, pozwala określić rolę i zakres pedagogiki specjalnej. Sprzyja wyodrębnieniu statusu i tożsamości tej dziedziny wiedzy w rozumieniu dyscypliny naukowej. Odkrywa strukturę wewnętrzną tej nauki, jako złożonej ze wzajemnie przenikających się (a przez to dopełniających się nawzajem) subdyscyplin szczegółowych. Wskazuje na pedagogikę specjalną jako na dziedzinę interdyscyplinarną, nierozzerwalnie powiązaną z innymi naukami – i dzięki temu ukierunkowaną na cel nadrzędny – poszukiwanie możliwości, szans rozwojowych osób zróżnicowanych rozwojowo. Postrzeganie przez Z. Sękowską w taki sposób pedagogiki specjalnej może okazać się cenną pomocą w rozwiązywaniu współczesnych dylematów tej dziedziny wiedzy. Dla pedagogów zajmująca i inspirująca może być proponowana przez nią odpowiedź na podstawowe dla pedagogiki pytania: jaka powinna być pedagogika kształcenia

Pańczyk J. (red.). T. 8. Warszawa: WSPS oraz taż (1997). *Zasłużeni dla pedagogiki specjalnej. Zofia Sękowska (1924–1997)*. „Szkoła Specjalna”, nr 4, s. 211–214; Majewski T. (1997). *Zmarła Profesor Zofia Sękowska wielki przyjaciel niewidomych*. „Problemy Rehabilitacji Społecznej i Zawodowej”, nr 1, s. 156–157; Palak Z. (1999). *Zofia Sękowska (1924–1997) – Życie i Działalność Naukowa*. „Lubelski Rocznik Pedagogiczny”. T. 19, s. 193–200 oraz krótka wzmianka z okazji jubileuszu 70-lecia urodzin prof. Z. Sękowskiej (1994), autorstwa Palak Z.: *Profesorowie jubilatów – prof. zw. dr hab. Zofia Sękowska*. W: „Roczniki Pedagogiki Specjalnej”. Pańczyk J. (red.). T. 5. Warszawa: WSPS; taż (2012). *Profesor Zofia Sękowska (1924–1997) – twórczyni lubelskiej szkoły pedagogiki specjalnej*. „Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska. Sectio J: Paedagogia-Psychologia”. T. 25, nr 1–2, s. 77–86. Poza tym powstała również praca zbiorowa pod red. nauk. M. Chodkowskiej (1994). *Człowiek niepełnosprawny. Problemy autorealizacji i społecznego funkcjonowania*. Lublin: Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej, będąca charakterystyką dla prof. Zofii Sękowskiej, a także praca pod red. nauk. Palak Z. (2001). *Pedagogika Specjalna w zreformowanym ustroju edukacyjnym*. Lublin: Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej, poświęcona Z. Sękowskiej i zawierająca jej biografię. O Z. Sękowskiej pisała również Żmichrowska M.J. (2010a). *Praktyka nauczania i wychowania integracyjnego uczniów niepełnosprawnych w myśli pedagogicznej Zofii Sękowskiej*. „Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Zarządzania w Częstochowie”, nr 1, s. 57–74; taż (2010). *Zofia Sękowska. Człowiek i dzieło*. „Przegląd Historyczno-Oświatowy”, nr 3–4, s. 214–220.

i wychowania? Co składa się na jej istotę w specyficznym procesie rehabilitacji i resocjalizacji? W czym przejawia się deontologiczny wizerunek pedagoga specjalnego? W jakim kierunku powinna podążać ewolucja instytucji wychowawczych w dobie obecnych transformacji?

Trzecią przyczyną, dla której należy upowszechniać w gronie pedagogów myśl Z. Sękowskiej, jest jej aktualność. Koncepcja pedagogiki specjalnej, którą stworzyła, jest nie tylko uaktualnieniem dotychczasowych osiągnięć naukowych. W takim ujęciu byłaby to jedynie działalność dydaktyczna, służąca popularyzacji wiedzy. Należy pamiętać bowiem o działalności w zakresie badań naukowych (związanej z poszerzaniem wiedzy). Również w tym drugim wymiarze teoria pedagogiki Z. Sękowskiej odpowiada zarówno obecnym, jak i przyszłym potrzebom rozwijającej się empirycznie pedagogiki specjalnej. Zofia Sękowska posiadała umiejętność trafnego odczytywania nowych wymagań edukacji specjalnej i jej stale ewoluujących zapotrzebowań, przewidywania nowych problemów i zjawisk. Proponowane przez nią niezbędne reformy oświatowe w ramach kształcenia kadr pedagogicznych oraz pracy dydaktyczno-wychowawczej z dziećmi niepełnosprawnymi były, są i będą nadal włączane w rzeczywistość edukacyjną kolejnych dziesięcioleci, ponieważ, w moim przekonaniu, zawierają w sobie pierwiastek rzetelnej merytorycznie diagnozy i trafnej oceny aktualnego stanu kształcenia specjalnego.

Po czwarte, niewielu jest badaczy, którzy dokonali tak wnikliwego wglądu w zagadnienia fundamentalne dla polskiej tyflopedagogiki i tyflopsychologii, jak Zofia Sękowska. Mam tu na myśli dokładną analizę struktury procesu poznawania rzeczywistości przez osoby z niepełnosprawnością wzroku, koncepcję kształcenia osób niewidomych i słabowidzących, uwarunkowania ich osobistego i społecznego przystosowania, teorię rehabilitacji wychowawczej osób ociemniałych. Zofia Sękowska stworzyła podstawę nauczania, wychowania i rehabilitacji osób z niepełnosprawnością wzroku, do końca ją ubogacając nowymi dokonaniem. W tej dziedzinie osiągnięcia Z. Sękowskiej mają charakter wysoce naukowy (rozwijający wiedzę pedagogiki specjalnej). Powinny także stanowić podstawę warsztatu pedagogicznego nauczyciela i wychowawcy pracującego z dziećmi niewidomymi i słabowidzącymi.

Koncepcja pedagogiki Zofii Sękowskiej może stać się propozycją wiodącą dla współczesnej polskiej pedagogiki specjalnej, użyteczną w przewyżczeniu bieżących jej problemów, inspirowaniu nowych badań. Może spełniać taką rolę, o ile nie będzie błędnie redukowana do powierzchniowych studiów. Tylko jako dokładnie przyswojona spuścizna naukowa stanowi system logicznie powiązanych tez, zasadniczych dla pedagogiki specjalnej. Tylko wówczas możliwe jest pełne i właściwe zrozumienie istoty założeń pedagogicznych Z. Sękowskiej.

Z powyższych względów istotne jest przyjęcie tezy o konieczności komplementarnego i kompleksowego postrzegania naukowego dorobku prof. Z. Sękowskiej oraz uznanie jego aktualności. Świadczy o tym współczesna pozytywna ocena uprawianej przez profesor pedagogiki w gronie pedagogów specjalnych. Należy

również podkreślić fakt, że prace, których jest autorką, znajdują nadal powszechne zastosowanie (np. w praktyce szkolnej z dziećmi niepełnosprawnymi wzrokowo) i nie straciły na swej aktualności.

Uważam, że całościowa analiza dorobku Z. Sękowskiej pod kątem jego przydatności dla pedagogiki specjalnej, obszerna (z oczywistych i uzasadnionych powodów) w swej treści i dzięki temu niepozbawiona szczegółowych i dokładnych badań jest wartościowym dopełnieniem dzieł, jakie Z. Sękowska pozostawiła po sobie. Mam jednak świadomość, iż okaże się o tyle istotna, o ile wywoływać będzie potrzebę podejmowania i dalszego zgłębiania zagadnień traktowanych jako ważne w całości kształceniu myśli teoretycznej Z. Sękowskiej.

Badając spuściznę pedagogiczną Zofii Sękowskiej, wyodrębniłam treści o charakterze opiniotwórczym: dotyczą one nie tylko przedstawienia biografii naukowej profesor Zofii Sękowskiej i ukazania znaczenia jej działalności zawodowej i społecznej. Wskazują również na udział Z. Sękowskiej w merytorycznej dyskusji nad naukową pozycją pedagogiki specjalnej oraz pozwalają dowieść bogactwa jej wkładu badawczego (naukowego) i dydaktycznego w rozwój subdyscyplin szczegółowych pedagogiki specjalnej.

W publikacjach poświęconych Z. Sękowskiej przedstawiłam sylwetkę Pani Profesor, biografię jej życia osobistego, zawodowego oraz zasięg społecznego zaangażowania. Przybliżyłam genezę i rozwój utworzonego przez nią Zakładu Psychopedagogiki Specjalnej. Opisałam jego działalność badawczą, ze wskazaniem na współpracę ze środowiskiem. Ukazałam także aktualne kierunki rozwoju zakładu. Scharakteryzowałam jego rolę i znaczenie w pracy na rzecz kształcenia kadry pedagogicznej, w zakresie sprostania wymogom edukacyjnym szeroko pojętego kształcenia specjalnego, a także w ramach rozwoju badań naukowych (wyznaczanych zapotrzebowaniem różnych subdyscyplin pedagogiki specjalnej). Ukazałam związki istniejące pomiędzy głównymi założeniami pracy naukowej Zakładu Psychopedagogiki Specjalnej a naczelnymi przesłankami pracy naukowo-badawczej prof. Z. Sękowskiej⁶.

Wiele miejsca w tych opracowaniach poświęciłam zagadnieniu, czym jest naukowa tożsamość współczesnej pedagogiki specjalnej i jakie są jej związki z innymi naukami – w świetle stanowiska przyjętego przez Z. Sękowską⁷. Ta kwestia pozwala na rozstrzygnięcie dylematu: czym jest pedagogika specjalna i jaki jest jej zakres. Dostarcza odpowiedzi na pytania o interdyscyplinarne związki pedagogiki specjalnej z różnorodnymi dyscyplinami naukowymi. Dodatkowo przedstawia

6 Szerzej na ten temat w pracy: Dycht M. (2008). *Koncepcja pedagogiki specjalnej Zofii Sękowskiej*. Warszawa: Wydawnictwo Salezjańskie.

7 W swojej publikacji *Koncepcja pedagogiki specjalnej Zofii Sękowskiej* dokładniej omawiam rolę i zakres pedagogiki specjalnej, ideę klasyfikacyjną i ujęcie metodologiczne pedagogiki specjalnej według Zofii Sękowskiej oraz interdyscyplinarny charakter pedagogiki specjalnej i wszystkich jej subdyscyplin.

zaobserwowane przez Z. Sękowską trzy wiodące teoretyczne nurty w pedagogice specjalnej oraz stosunek profesor do metodologii pedagogiki specjalnej. Wskazuje także na pożądane komponenty – osobowościowe i kompetencyjne – wizerunku pedagoga specjalnego.

Osiągnięcia naukowe prof. Z. Sękowskiej można wpisać w naukowy dorobek wielu dyscyplin wewnętrznych pedagogiki specjalnej. Badając prace Pani Profesor, dokonałam rekonstrukcji tych wątków dorobku uczoney, które dowodzą podjętej przez nią aktywności badawczej w wyżej wymienionych obszarach oraz wszechstronnego wglądu w zagadnienia etiologii, profilaktyki, fenomenologii i terapii w rehabilitacji i resocjalizacji. Wskazywałam w tym celu na publikacje i badania naukowe autorstwa Z. Sękowskiej, które o tym zaświadcza. Podkreślona została również zbieżność stanowiska naukowego Z. Sękowskiej z poglądami czołowych polskich pedagogów specjalnych⁸.

Interesujące jest uzmysłowienie sobie zasięgu udziału Zofii Sękowskiej w tworzenie wiedzy na temat edukacji i psychospołecznego funkcjonowania osób z niepełnosprawnością wzroku. W oparciu o znajomość procesów poznawczych (swoistych dla osób z obniżoną zdolnością widzenia bądź całkowitą jej utratą) w pracach poświęconych jej dokonaniom omówiona została koncepcja kształcenia i usprawniania dzieci niewidomych oraz słabowidzących. Składają się na nią refleksje pedagogiczne i badania naukowe Z. Sękowskiej, niezwykle przydatne dla współczesnej tyflopedagogiki⁹. Analizowałam również znaczenie prowadzonych przez Z. Sękowską badań i rozważań nad mechanizmem postrzegania otaczającego świata przez osoby niewidome na tle dotychczasowych osiągnięć tyflopsychologii. Dowodziłam ważności analiz pedagogicznych i psychologicznych Z. Sękowskiej na temat działalności poznawczej człowieka niewidomego, istotnych – w dalszej konsekwencji – dla kształcenia uczniów niewidomych. Z tego względu, w oparciu o spostrzeżenia Z. Sękowskiej, poczynione nad metodyką tegoż kształcenia, odtworzyłam wizję edukacji dzieci z niepełnosprawnością wzroku jej autorstwa.

Z humanistycznego i pedagogicznego spojrzenia na wychowanka o obniżonej sprawności wzrokowej oraz merytorycznego znanstwa tej problematyki wypływają uwagi Z. Sękowskiej dotyczące edukacji dzieci słabowidzących. Tę właśnie problematykę analizowałam, opisując, za Z. Sękowską, koncepcję organizacji kształcenia, diagnozę dyspozycji rozwojowych uczniów słabowidzących. Przytaczałam wówczas argumentację Z. Sękowskiej w sprawie częściowo zintegrowanego systemu kształcenia specjalnego. Dociekałam powodów, w oparciu o które uznawała ona

8 Odsyłam do rozdziału *Współczesne zagadnienia rewalidacji w myśli pedagogicznej Zofii Sękowskiej*, w publikacji powyżej przywołanej, gdzie szczegółowo dokumentuję wkład Z. Sękowskiej w rozwój szczegółowych subdyscyplin pedagogiki specjalnej.

9 Te aspekty szczegółowo przedstawiam w opracowaniu: Dycht M. (2005). *Koncepcja tyflopedagogiki w ujęciu Zofii Sękowskiej*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie: Wydawnictwo Salezjańskie.

taki model za najbardziej odpowiedni i wykazywała niebezpieczeństwa oraz negatywne konsekwencje niewłaściwie rozumianego dążenia ku pełnej integracji, zarówno w szkole, jak i w życiu społecznym. Edukacja włączająca – jeśli ma być realizowana z sukcesem – wymaga spełnienia niezbędnych warunków o charakterze organizacyjnym, dydaktycznym i społecznym.

Za pomocą analizy naukowych badań oraz interpretacji odpowiednich poglądów Zofii Sękowskiej badałam także znaczenie jej dorobku naukowego w zakresie rehabilitacji społecznej i zawodowej osób niewidomych oraz ociemniałych. Pozwoliły one ocenić przydatność spuścizny Z. Sękowskiej dla rozwiązywania szeregu problemów natury psychologicznej i socjologicznej w obszarze tyflogologii. Wiele uwagi poświęciłam zagadnieniu rozwoju modelu rehabilitacji zawodowej, która jest bardzo ważnym wymiarem rehabilitacji wieloaspektowej. Opisałam historyczny zarys tego wsparcia. Wskazane zostały przyczyny, dla których rehabilitacja zawodowa ulegała znaczącym transformacjom. Podkreślałam znaczenie mechanizmów gospodarczych i ustrojowych, mających wpływ na charakter ówczesnej rewalidacji poprzez pracę. W oparciu o przeświadczenie, że na kształt i współczesny rozwój polskiego modelu rehabilitacji zawodowej osób niewidomych miała wpływ działalność społeczna Modesta Sękowskiego, przedstawiłam jego notę biograficzną oraz wątek konstytuowania się rehabilitacji zawodowej osób niewidomych w warunkach spółdzielczości inwalidzkiej, uwydatniając znaczenie jego dokonań dla idei szeroko pojętej rehabilitacji w pedagogice specjalnej. Dodatkowym argumentem był tu oczywisty wpływ dzieła życia Modesta Sękowskiego na teorię rehabilitacji zawodowej osób niewidomych według Z. Sękowskiej. Ponadto, dokonałam oceny przydatności poglądów Z. Sękowskiej dla rozwiązywania szeregu problemów obecnych w diagnostyce poradnictwa zawodowego oraz w zakresie kształcenia i zatrudniania osób niewidomych.

Dopełnieniem badań jest teoria Z. Sękowskiej, kładąca nacisk na aspekt społecznego i osobistego przystosowania osób niewidomych. Starłam się przede wszystkim przeanalizować dorobek Z. Sękowskiej z punktu widzenia nauk, w tym szczególnym momencie się dopełniających – pedagogiki, socjologii i psychologii. Wskazywałam na kompetencje tego wybitnego pedagoga w zakresie interesująco udokumentowanej teorii zachowania przystosowawczego osób niewidomych, podstawowych determinantów czy wreszcie psychologicznych i społecznych uwarunkowań tegoż procesu. Przedstawiłam Z. Sękowską jako twórczynię typologii potrzeb ograniczonych przez brak wzroku oraz stanowisko, jakie zajęła ona w dyskusji o udziale osobowości w procesie przystosowania osób niewidomych.

Wiele miejsca poświęciłam studiowaniu znaczenia dorobku pedagogicznego Z. Sękowskiej dla prowadzonych współcześnie dyskusji na polu rehabilitacji osób ociemniałych, akcentując tezę, iż wartość poczynionych przez Z. Sękowską empirycznych dokonań oraz wypracowanych na tej podstawie podsumowujących refleksji zasługuje na to, aby być dla teoretyków zajmujących się rehabilitacją osób ociemniałych źródłem twórczych inspiracji i podbudową ich naukowych rozważań.

Prace dokumentujące dorobek Z. Sękowskiej powstały w oparciu o lekturę dostępnych materiałów źródłowych (publikacji zwartych Z. Sękowskiej, prac powstałych pod jej redakcją, artykułów i rozpraw naukowych, polskich i zagranicznych, opublikowanych w czasopismach i opracowaniach zespołowych¹⁰) oraz obszerną literaturę przedmiotu (w zakresie różnorodnych zagadnień pedagogiki specjalnej), wyznaczaną potrzebami poruszanych tematów.

Teoria i praktyka pedagogiki specjalnej według Zofii Sękowskiej

Jedną z podstawowych kwestii współczesnej edukacji specjalnej w Polsce jest troska o upowszechnianie w świadomości społecznej przekonania o podmiotowości i dbałości o wysoką jakość życia osób z niepełnosprawnością i zagrożonych niedostosowaniem społecznym. Tymi, którzy w szczególny sposób są powołani do krzewienia tego typu idei, są pedagodzy specjaliści. Ich wysiłki skoncentrowane muszą być nie tylko na uświadamianiu społecznościom, w których przyszło im żyć i pracować, potrzeby widzenia w osobie z niepełnosprawnością przede wszystkim człowieka (a nie głównie niepełnosprawności), lecz nade wszystko na dawaniu świadectwa własnym postępowaniem pedagogicznym. Przekonanie o podmiotowym widzeniu wychowanka winno być naturalną konsekwencją ich własnego światopoglądu. Dzisiejsza rzeczywistość edukacyjna, w dobie znaczących przemian, wymaga ciągłego akcentowania podmiotowości (nie tylko w stosunku do dzieci i młodzieży, lecz także w stosunku do osób dorosłych z niepełnosprawnością). Musi również następować transformacja instytucji edukacyjnych w kierunku jak największego usamodzielniania i stymulowania rozwoju osób uczestniczących w procesie kształcenia i wychowania. Dopiero w takich okolicznościach uczniowie mogą stawać się rzeczywistymi twórcami przyszłości, niezorientowanej na cele materialistyczne, lecz dążącej ku ogólnoludzkim wartościom. Dążyłam do tego, aby praca traktująca o pedagogicznej koncepcji kształcenia i wychowania specjalnego prof. Zofii Sękowskiej przyczyniła się właśnie do takiego ukierunkowania myślenia. Aby coraz większą uwagę zwracano na humanizację wartości i większe upodmiotowienie osób z niepełnosprawnością (włączanych w proces własnej rehabilitacji). Z. Sękowska stworzoną przez siebie teorię edukacji rehabilitacyjnej¹¹ podporządkowała wyzwaniu w dziecku ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi całego tkwiącego w nim potencjału. Wszystko, co robiła, miało na

10 Osoby zainteresowane pogłębionym kontaktem z pracami Zofii Sękowskiej w obydwu moich publikacjach odnajdą szczegółowy wykaz piśmiennictwa jej autorstwa w zestawieniu chronologicznym i alfabetycznym, a także informacje nt. publikacji i artykułów omawiających twórczość Pani Profesor.

11 Pojęcie *edukacji rehabilitacyjnej* używane jest obecnie w odniesieniu do edukacji włączającej – por. Jachimczak B. (2019). *Nauczyciel w edukacji włączającej*. W: *Edukacja włączająca w przedszkolu i szkole*. Chrzanowska I., Szumski G. (red.). T. 7. Warszawa: Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji.

celu rozwijanie, na miarę maksymalnych możliwości, osobistych predyspozycji rozwojowych człowieka z niepełnosprawnością oraz stwarzanie okazji do realizacji jego własnych potrzeb. Ta humanistyczna wizja człowieczeństwa w pedagogice specjalnej charakteryzowała światopogląd naukowy Z. Sękowskiej i ukierunkowywała jej spojrzenie na współczesną aksjologię wychowania. Nadawała również kształt przyjętemu przez Z. Sękowską systemowi założeń naukowych i dydaktycznych. Uznawana przez nią taksonomia celów pedagogiki specjalnej posiada taką hierarchiczność, a jej celem jest podkreślenie w najbardziej możliwy sposób odrębności, niepowtarzalności każdego człowieka doświadczającego niepełnosprawności. Jest tak skonstruowana, aby wydobywać osobisty dynamizm rozwojowy człowieka. Sądzę, że na tym polega w głównej mierze wartość stworzonej przez Z. Sękowską koncepcji pedagogiki specjalnej. Jest swego rodzaju przesłaniem dla przyszłych pokoleń pedagogów specjalnych.

Teoria pedagogiki specjalnej w ujęciu Zofii Sękowskiej pozwala wyzbyć się ciasnej perspektywy fragmentarycznego postrzegania tej nauki jedynie w kontekście cząstkowym, sprowadzonym do problemów i zagadnień pojedynczych subdyscyplin naukowych. Stwarza możliwość spojrzenia całościowego, pomaga uchwycić zasięg wpływów naukowych pedagogiki specjalnej i ukazuje związek z innymi dyscyplinami naukowymi. Umożliwia właściwe zrozumienie sensu i celowości pedagogicznych oddziaływań na osobę z niepełnosprawnością i społecznie niedostosowaną (lub zagrożoną niepełnosprawnością czy niedostosowaniem). Sprzyja dostrzeganiu złożoności wzajemnie przenikających się zagadnień i uchwyceniu istoty naczelnych założeń. Pedagog specjalny, poszukujący gruntownej podbudowy, pozwalającej z dystansu spojrzeć na naukę będącą źródłem działalności zawodowej, aby mógł uchwycić właściwy sens pomniejszych problemów pedagogicznych, powinien zapoznać się z teorią pedagogiczną Z. Sękowskiej, w której może odnaleźć odpowiedź na wiele własnych dylematów. Wiedza zgromadzona w poświęconym prof. Z. Sękowskiej opracowaniu jest projektem jednolitego, logicznie spójnego systemu, traktującego tak o ogólnych, jak i o szczegółowych problemach pedagogiki specjalnej.

Model pedagogiki specjalnej, zaproponowany przez prof. Z. Sękowską, pozwala w sposób jasny i wyrazisty określić tożsamość i status naukowy pedagogiki specjalnej. Koncepcja naukowa Zofii Sękowskiej wymaga od uznającego ją pedagoga przyjęcia teoretyczno-praktycznego charakteru pedagogiki specjalnej. Domaga się zaakceptowania tej prawdy i wszelkich wynikających z niej konsekwencji. Pedagodzy, analizując teorię pedagogiki specjalnej, muszą zrozumieć, że praktyka stanowi kryterium prawdziwości teorii, jest czynnikiem wiążącym ją na trwałe z potrzebami i życiem osób z niepełnosprawnością. W takim wymiarze pedagogika badająca zagadnienia dotyczące osób o naruszonej sprawności psychofizycznej staje się systemem wiedzy powstałej na drodze praktyki pedagogicznej i refleksji teoretycznej. I tak też (jako wiedza naukowa) powinna być postrzegana. Profesor Z. Sękowska ten teoretyczno-praktyczny charakter pedagogiki specjalnej

rozumiała właściwie – tworząc wiedzę o zjawiskach mających decydujący wpływ na funkcjonowanie (we wszelkich przejawach życia) osób z niepełnosprawnością, nie ograniczała się do rozważań natury teoretycznej. Prowadziła szeroko zakrojone prace badawcze, wieloaspektowo badając problematykę dotychczas naukowo nieopracowaną. Uważała, że badania naukowe są skutecznym sposobem dociekania zakładanej wartości poznawczej i, w oparciu o empirycznie zweryfikowaną prawdę, rzeczywiście tworzyła wartościowy naukowo system wiedzy. Każdy pedagog specjalny powinien mieć świadomość, iż praktyka badawcza jest naukowym rozwinięciem teoretycznej refleksji i dostarcza dowodów na jej prawdziwość lub fałsz. Dla tych powodów szczegółowo opisano liczne i różnorodne treściowo prace badawcze Z. Sękowskiej. Wnioski z nich wywiedzione wzmacniają bowiem argumentację sądów i opinii profesor powstałych na bazie jej teoretycznych rozważań. Stanowią ponadto ważny argument dla akcentowanego powyżej teoretycznego i praktycznego wymiaru pedagogiki specjalnej.

Zofia Sękowska ujmowała zadania pedagogiki specjalnej w obszarze wzajemnie ze sobą sprzężonej diagnostyki, fenomenologii, profilaktyki i terapii pedagogicznej. Postulat tego typu musiał prowadzić do przyjęcia założenia o interdyscyplinarności wiedzy składającej się na te działania. Implikował zaakceptowanie współpracy pedagogiki specjalnej z innymi naukami. Współdziałanie takie uznawała Z. Sękowska za podstawę dalszego rozwoju pedagogiki specjalnej oraz gwarancję stałego jej ubogacania i doskonalenia. Będąc przekonaną o szczególnych związkach pedagogiki specjalnej z medycyną, psychologią, socjologią, pedagogiką ogólną, ekonomią oraz prawem i techniką, prowadziła Z. Sękowska wieloaspektowe badania własne, łącząc w niepowtarzalny sposób wiedzę z zakresu różnych dziedzin naukowych i uzyskując rezultaty wartościowe dla pedagogiki. Jej zasługą jest m.in. ujęcie w jednolitą teorię z ukierunkowaniem na praktykę pedagogiki specjalnej zdobyczy innych nauk. Wypracowaną przez profesor w toku postępowania badawczego wiedzę cechuje użyteczność. Świadczy to o pragmatyzmie pedagogicznym Z. Sękowskiej, uznawaniu przez nią za nadrzędne kryteriów funkcjonalności i o pożytku tworzonej wiedzy.

Inną płaszczyzną, budującą tożsamość pedagogiki specjalnej, na której temat Z. Sękowska jako wieloletni nauczyciel kadr pedagogów specjalnych się wypowiedziała, jest kwestia deontologii nauczycielskiej. Profesor snuła refleksje na temat tego, kim jest pedagog specjalny, jakie są jego kompetencyjne i osobowościowe walory, na czym polega istota stosunku pomiędzy pedagogiem a wychowankiem. Jest to swoisty zbiór uwag mądrego moralisty i etyka, a przy tym doświadczonego pedagoga, który aksjologię wartości moralnych czyni aksjologią wartości pedagogicznych i nawołuje do przekształcania rzeczywistości edukacyjnej w duchu tychże wartości. Z. Sękowska dokonywała nie tylko opisu cech poszukiwanych u pedagoga (akcentując wprawdzie walory osobiste jego charakteru, a dopiero potem profesjonalizm i kompetencje zawodowe). Doszukiwała się również konieczności właściwej organizacji jego kształcenia (podnoszenia jakości kształcenia), do czego

była uprawniona na mocy swych zasług na gruncie polskiej pedagogiki specjalnej oraz statusu uznanego i powszechnie cenionego naukowego oraz dydaktycznego autorytetu.

Jako pedagog opowiadała się za szkołą aktywną, twórczą, przybliżającą niepełnosprawnym wychowankom otaczającą ich rzeczywistość w sposób jak najbardziej adekwatny. Chciała uczynić szkołę instytucją, która za pomocą wszelkich dostępnych sobie środków i metod zapewni swoim uczniom rozwój w najlepszy możliwy sposób. Chciała, żeby nauka w szkole nie była oderwana od realiów codziennego życia i dążyła do włączania swoich podopiecznych w proces ich własnej rehabilitacji. Ostatecznie reprezentowała więc Z. Sękowska stanowisko, które współczesna edukacyjna rzeczywistość weryfikuje jako słuszne. W obliczu obecnych reform oświatowych, tezy Z. Sękowskiej na temat stosunku wychowawczego oraz roli szkoły w kształceniu specjalnym nabierają szczególnego znaczenia i z pewnością zasługują na wnikliwą analizę.

Nie sposób nie docenić wkładu tej pedagog i znawczyni problemów pedagogiki osób z niepełnosprawnością i społecznie niedostosowanych w rozwój nauki. Z. Sękowska, określając przedmiot pedagogiki specjalnej, jednocześnie budowała metodologiczną podstawę tej dziedziny wiedzy. Opracowała projekt metod i technik diagnostycznych, opisała je, akcentując ich przydatność w rozwiązywaniu problemów pedagogiki specjalnej. Dowiodła tym samym naukowości dziedziny, jaką jest pedagogika, tak często budząca kontrowersje wśród krytyków. Brała udział w formułowaniu celów, zasad, metod, form i środków edukacji osób niesłyszących i słabosłyszących, z niepełnosprawnością intelektualną i ruchową, osób niedostosowanych społecznie, dzieci z zaburzeniami mowy, z trudnościami w uczeniu się – poprzez upowszechnianie tego rodzaju wiedzy w swoich publikacjach oraz poprzez własną pracę dydaktyczną. Miała udział w wypracowywaniu wiedzy empirycznej, uzyskanej w toku badań, w ramach wyżej wymienionych subdyscyplin szczególnych pedagogiki specjalnej (co stanowi wkład naukowy profesor w rozwój tych subdyscyplin). Jednakże największa skala dokonań służących poszerzaniu wiedzy pedagogiki specjalnej dotyczy dorobku Z. Sękowskiej w zakresie tyflopädagogiki. Ten obszar wiedzy stał się centrum osobistych i zawodowych zainteresowań profesor. Jej osiągnięcia dla dydaktyki pedagogiki osób niewidomych i słabowidzących bez wątpienia należy uznać za cenne. Metodykę kształcenia i wychowania osób z niepełnosprawnością wzroku opracowywała w oparciu o różnorodne pola zainteresowań tyflopädagogiki. Obok modyfikacji metod, technik i środków stosowanych w diagnostyce osób widzących (a przystosowanych przez Z. Sękowską dla potrzeb osób niewidomych) tworzyła także własne techniki badawcze dla osób z dysfunkcją wzroku. Konstruowała i rozwijała zasady, metody pracy tyflopädagogicznej, a wyrazem uznania ich wartości jest ich ciągła obecność we współczesnych programach nauczania i w terapii z dziećmi i młodzieżą niewidomą i słabowidzącą.

Z powodzeniem analizowała Zofia Sękowska tematykę nauczania i wychowania (których jedności doszukiwała się w oparciu o hierarchię wartości pedagogicznych),

kwesie usprawniania i funkcjonowania w społeczeństwie osób z dysfunkcją analizatora wzrokowego. Jej spostrzeżenia są źródłem bogatej wiedzy, wyznacznikiem postępowania pedagogicznego dla tyflop pedagoga, próbą określenia wykładni jego efektywnej pracy dydaktyczno-wychowawczej oraz terapeutycznej. Jestem przekonana, że w dużej mierze to one właśnie stanowią zasadniczą i niezbędną bazę dla współczesnej tyflop pedagogiki. Powinny być punktem wyjścia dla dyskusji nad kierunkiem aktualnego kształcenia dzieci i młodzieży niewidomej i słabowidzącej oraz wizerunkiem współczesnego tyflop pedagoga, a także odniesieniem dla szczegółowych badań w tym zakresie.

Wartość dokonań Z. Sękowskiej w ramach tyflop pedagogiki objawia się także i w tym, że profesor poddawała wnikliwej obserwacji badawczej zagadnienia zasadnicze dla funkcjonowania osób niewidomych i słabowidzących – istotne z punktu widzenia obecnego poziomu tej nauki. Dostarczyła rzetelnej wiedzy w zakresie procesu poznawania rzeczywistości (i jego struktury) u osób niewidomych, roli mowy jako środka komunikowania się. Swoimi diagnostycznymi badaniami objęła dyspozycje rozwojowe i zasięg ograniczeń rzutujących na trudności szkolne słabowidzących dzieci. Pracowała nad propozycjami rozwiązań metodycznych dla nauczycieli prowadzących rewalidację indywidualną, a rezultaty tych zabiegów pedagogicznych ubogacają współczesną dydaktykę tego przedmiotu. Należała do tych badaczy, którzy w swoim postępowaniu naukowym nie pomijają roli czynników psychologicznych i socjologicznych. Wzbogaciła wiedzę tyflogiczną o aspekt psychologicznych i społecznych uwarunkowań zachowania przystosowawczego osób niewidomych. Moim zdaniem, stworzyła najbardziej klarowną i najbardziej adekwatną klasyfikację potrzeb ograniczonych przez brak wzroku, a jej koncepcja rozwoju osobowości osób niewidomych zasługuje na szerszą popularyzację. Z. Sękowska była także osobą merytorycznie doskonale zorientowaną w kwestii rehabilitacji osób ociemniałych. Cenne dla pedagogiki specjalnej są jej badania na temat przeżyć osób ociemniałych, związanych z utratą wzroku i czynników je determinujących. Nowatorski charakter posiadają wnioski Z. Sękowskiej odnoszące się do strategii celów, sposobów i form oddziaływań usprawniających osoby ociemniałe.

Propozycja Z. Sękowskiej stanowi udaną próbę precyzyjnego określenia, czym jest *usprawnianie* i szerzej – *rehabilitacja* – osób z niepełnosprawnością. Wartość tego dziedzictwa tkwi ponadto w tym, że rehabilitacja trafnie została uznana przez Z. Sękowską za formę oddziaływania łączącą w sobie bogactwo różnorodnych, nawzajem się wspierających strategii – biorąc pod uwagę możliwie jak najwierniej odczytane potrzeby osobiste rehabilitowanego i ukierunkowanych na wczesność, ciągłość, kompleksowość i powszechność. Postępowanie terapeutyczne tego typu sprzyja stwarzaniu warunków do osiągnięcia sukcesu przez osoby doświadczające niepełnosprawności. Spuścizna naukowa Z. Sękowskiej zawiera bogactwo metod i ćwiczeń usprawniających, przydatnych w pracy z osobami z niepełnosprawnością (nie tylko wzrokową, choć tą grupą Z. Sękowska interesowała się szczególnie).

Dlatego też prace Z. Sękowskiej mogą być niezwykle pomocne w rozwiązywaniu wielu praktycznych problemów w dziedzinie rehabilitacji.

Znaczenia dorobku Z. Sękowskiej dla teorii i praktyki pedagogicznej należy dopatrywać się w kontekście całości kształtu modelu rehabilitacji. Propozycja ta, w perspektywie kompleksowego usprawniania, uwzględnia – jako jeden z istotnych – aspekt rehabilitacji zawodowej osób z niepełnosprawnością. Koncepcja pedagogiczna Z. Sękowskiej jest polskim modelem rehabilitacji zawodowej. Jest ważna przede wszystkim dlatego, że podejmuje konieczność zdefiniowania, czym jest praca dla osób z niepełnosprawnością. Odpowiedź zdaje się wskazywać na to, że jest ona głównym komponentem życia społecznego i osobistego człowieka z niepełnosprawnością. W dyskusję nad wartością pracy wniosła Z. Sękowska nowe spojrzenie, opowiadając się za ergonomicznym rozumieniem pracy i jej roli w pedagogice specjalnej. Podejście takie odsłania zupełnie inną perspektywę społeczną i zawodową osób z niepełnosprawnością. Stwarza nowe możliwości zatrudnienia, poszerza wachlarz propozycji zawodowych. Wyraźnie uwidacznia się poparcie Z. Sękowskiej dla posiadanego przez człowieka o obniżonej sprawności fizycznej lub psychicznej potencjału istniejących, nienaruszonych predyspozycji. Nie jest to wniosek zaskakujący – Z. Sękowska była wszakże zwolenniczką optymistycznego, twórczego podejścia w rehabilitacji i ku takiemu założeniu w swojej pedagogice się przychyliła.

Wartości osiągnięć pedagogicznych prof. Z. Sękowskiej dla pedagogiki specjalnej nie należy prowadzić wyłącznie do przeszłości. Ich siła tkwi w prawdziwości teoretycznych ustaleń (a tym samym w ciągłej aktualności wniosków badawczych). Dorobek ten jest oczywistym potwierdzeniem przekonania Z. Sękowskiej o konieczności stałego uaktualniania osiągnięć pedagogiki specjalnej – o ile ona, jako nauka, pragnie sprostać coraz to innym i nowym potrzebom osób z niepełnosprawnością. Gwarantem żywotności poglądów Z. Sękowskiej jest jej podmiotowe podejście do osób o naruszonej sprawności psychofizycznej, umożliwiające dostrzeżenie rzeczywistych ich ograniczeń i zapotrzebowań na kanwie psychospołecznych i prawno-ekonomicznych realiów.

Zakończenie

Sądzę, że właściwa recepcja spuścizny naukowej Z. Sękowskiej powinna dokonywać się w oparciu o całości kształt jej twórczości. Nie należy ograniczać znaczenia dorobku naukowego tylko do osiągnięć tyflopedagogicznych (mimo że z nimi najbardziej jest on kojarzony). Dociekania o naturze pozostawionej przez Z. Sękowską myśli pedagogicznej powinny złożyć się na analizę systemu daleko bardziej obszernego. Wartość tej spuścizny jest o wiele większa. Penetracja dorobku Z. Sękowskiej musi odbywać się w każdej szczegółowej dziedzinie pedagogiki specjalnej, uwzględniać wszystkie ważne i podstawowe zagadnienia dotyczące jej istnienia – aby można było dotrzeć do wiedzy bogatej, przydatnej pod względem poznawczym

i kształcącej. Współcześni pedagodzy specjaliści, chcąc w pełny sposób odtworzyć i wykorzystać teorię pedagogiki autorstwa Pani Profesor, powinni dotrzeć do wszystkich omawianych przez nią kwestii, zagadnień potrzebnych i interesujących.

Pisząc o Z. Sękowskiej, trzeba także pamiętać o niej jako o teoretyku, który buduje własną wizję dyscypliny naukowej, odwołuje się do aksjologii wychowania, zastanawia się nad podstawami i kryteriami wartościowania w obrębie pedagogiki specjalnej. Z. Sękowskiej ciągle towarzyszył wartościujący punkt widzenia w stosunku do omawianej tematyki. Jest to podejście szalenie ważne w pedagogice niepełnosprawności. Pedagogom owa „aksjologicznie zaangażowana” koncepcja jest potrzebna do formułowania własnego ideału wychowawczego, do rozpoznania wartości, które chcieliby krzyczeć w swej pracy nauczycielskiej. Utożsamianie pedagogiki prof. Z. Sękowskiej ze stanowiskiem aksjologicznym wynika jednoznacznie z jej postawy zaangażowania w pracę społeczną i z chęci wpływania na społeczną sytuację edukacji specjalnej. Stanowi jak gdyby oczywistą konsekwencję przyjętego przez nią zobowiązania. Niejednokrotnie dowodziłam, że w dorobku naukowym Z. Sękowskiej świadectwo istotnych wartości, takich jak: człowieczeństwo, pochwała dla prawdy, indywidualności jest wyraźnie widoczne.

W 100-lecie utworzenia Państwowego Instytutu Pedagogiki Specjalnej, Sejm RP przyjął uchwałę, w której ustanowił rok 2022 Rokiem Marii Grzegorzewskiej, założycielki i obecnej patronki uczelni (Akademii Pedagogiki Specjalnej), twórczyni podstaw naukowych polskiej pedagogiki specjalnej, warto ukazać również dokonania kolejnych kontynuatorów jej myśli, którzy wnoszą nowe wartościowe treści i ubogacają dorobek nauki, aby mogła jeszcze pełniej służyć osobom ze specjalnymi potrzebami rozwoju i udzielającym wsparcia. Mam nadzieję, że pogłębiony kontakt z dziełami Zofii Sękowskiej i jej wieloaspektowym ujęciem zagadnień pedagogicznych będzie wpływał na potrzebę bardziej wnikliwej refleksji nad obecnym i przyszłym poziomem rozwoju pedagogiki specjalnej. Ufam, że życie i dokonania naukowe Pani Profesor staną się wzorcem dla wielu pedagogów specjalnych, współcześnie tworzących nową jakość nauki pedagogicznej, zarówno w wymiarze teoretycznym, jak i praktycznym.

Bibliografia

- Barszczewska K. (2004). *Zofia Sękowska jako twórczyni lubelskiej szkoły pedagogiki specjalnej* (niepublikowana praca magisterska). Stalowa Wola: Katolicki Uniwersytet Lubelski.
- Człowiek niepełnosprawny. Problemy autorealizacji i społecznego funkcjonowania.* (1994). Chodkowska M. (red.). Lublin: Uniwersytet Marii Curie Skłodowskiej.
- Dycht M. (2002). *Znaczenie działalności i osiągnięć naukowych Zofii Sękowskiej dla pedagogiki specjalnej ze szczególnym uwzględnieniem tyflopedagogiki* (praca doktorska). Warszawa: Akademia Pedagogiki Specjalnej.

- Dycht M. (2005). *Koncepcja tyflopedagogiki w ujęciu Zofii Sękowskiej*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie, Wydawnictwo Salezjańskie.
- Dycht M. (2008). *Koncepcja pedagogiki specjalnej Zofii Sękowskiej*. Warszawa: Wydawnictwo Salezjańskie.
- Dycht M. (2009). *Pedagogika specjalna profesor Zofii Sękowskiej – portret holistyczny*. W: *Wielowymiarowość edukacji i rehabilitacji osób z niepełnosprawnościami*. Żółkowska T., Ramik-Mażewska I. (red.). T. 4. Szczecin: Uniwersytet Szczeciński.
- Jachimczak B. (2019). *Nauczyciel w edukacji włączającej*. W: *Edukacja włączająca w przed-szkolu i szkole*. Chrzanowska I., Szumski G. (red.). T. 7. Warszawa: Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji.
- Majewski T. (1997). *Zmarła Profesor Zofia Sękowska wielki przyjaciel niewidomych*. „Problemy Rehabilitacji Społecznej i Zawodowej”, nr 1, s. 156–157.
- Palak Z. (1999). *Zofia Sękowska (1924–1997) – Życie i Działalność Naukowa*. „Lubelski Rocznik Pedagogiczny”. T. 19, s. 193–200.
- Palak Z. (2012). *Profesor Zofia Sękowska (1924–1997) – twórczyni lubelskiej szkoły pedagogiki specjalnej*. „Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska. Sectio J, Paedagogia-Psychologia”. T. 25, nr 1–2, s. 77–86.
- Pedagogika Specjalna w zreformowanym ustroju edukacyjnym*. (2001). Palak Z. (red.). Lublin: Uniwersytet Marii Curie Skłodowskiej.
- Profesorowie jubilaci – prof. zw. dr hab. Zofia Sękowska (1994)*. „Roczniki Pedagogiki Specjalnej”. Pańczyk J. (red.). T. 5. Warszawa: Wyższa Szkoła Pedagogiki Specjalnej.
- Skrzetuska E. (1997a). *Sylwetki pedagogów specjalnych – profesor dr hab. Zofia Sękowska (1924–1997)*. „Roczniki Pedagogiki Specjalnej”. Pańczyk J. (red.). T. 8. Warszawa: Wyższa Szkoła Pedagogiki Specjalnej.
- Skrzetuska E. (1997b). *Zasługi dla pedagogiki specjalnej. Zofia Sękowska (1924–1997)*. „Szkoła Specjalna”, nr 4, s. 211–214.
- Smagowski J. (1981). *Pedagogika specjalna – równoprawny partner oświaty*. „Nowa Szkoła”, nr 9, s. 372–375.
- Żmichrowska M.J. (2010a). *Praktyka nauczania i wychowania integracyjnego uczniów niepełnosprawnych w myśli pedagogicznej Zofii Sękowskiej*. „Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Zarządzania w Częstochowie”, nr 1, s. 57–74.
- Żmichrowska M.J. (2010b). *Zofia Sękowska. Człowiek i dzieło*. „Przegląd Historyczno-Oświatowy”, nr 3–4, s. 214–220.

THE VALUE OF PROFESSOR SĘKOWSKA'S ACHIEVEMENTS (1924–1997) FOR SPECIAL EDUCATION

Abstract: The constant progress of modern special pedagogy and its specific disciplines should be a source of reflective thoughts by the educator on the direction and quality of this development. This idea, often present in theoretical discourses, and sometimes taken up in academic pedagogy, accompanies my scientific considerations from the very beginning of a conscious interest in pedagogy of people with developmental difficulties. Personal orientation towards this particular area of cognition results from the studies undertaken in the field of special education, which became a solid basis of knowledge and the reason for later exploring the areas of this science, with the awareness of its identity, place, role and relationships with other sciences. They resulted in drawing attention to the need to document the achievements and achievements of people whose creative searches influenced the development of this particular branch of pedagogy, in relation to their contemporary historical and social conditions. For these reasons, I undertook a study of the significance of the scientific and didactic achievements of Professor Zofia Sękowska, one of the most prominent founders of Polish special education. The article is also a reflection on the upbringing, teaching and rehabilitation of people who are different in terms of development, with reference to the status and identity of the science she practiced.

Keywords: Zofia Sękowska, special education, pedagogical achievements.

JACEK KULBAKA*

Warszawa, Polska

ORCID ID 0000-0001-9458-8455

MIECZYŚLAW DUDEK**

Jarosław, Polska

ORCID ID 0000-0002-4108-7128

SZKICE Z DZIEJÓW KSZTAŁCENIA SPECJALNEGO. SKAŁA I KONSEKWENCJE ZBRODNICZYCH IDEOLOGII WZGLĘDEM NIEPEŁNOSPRAWNOŚCI W XX WIEKU

Streszczenie: Tekst zawiera informacje związane z genezą, rozwojem i funkcjonowaniem szkolnictwa specjalnego od czasów powstania pierwszych szkół i zakładów specjalnych do I połowy XX wieku. Zwrócono w nim uwagę na szereg czynników (cywilizacyjnych, metodycznych, organizacyjnych, filozoficznych, pedagogicznych) związanych z rozwojem kształcenia specjalnego. Część druga tekstu stanowi próbę odpowiedzi na pytanie, dlaczego i w jaki sposób doszło do powstania i rozwoju zgubnych dla ludzkości (i dla osób z niepełnosprawnościami) idei totalitarnych: nazizmu i komunizmu. Artykuł przygotowano na bazie dostępnych opracowań naukowych (prace zwarte) oraz źródeł drukowanych.

Słowa kluczowe: niepełnosprawność, historia, ideologia, totalitaryzm.

Niepełnosprawność i niepełnosprawni do I poł. XX wieku

Niepełnosprawność, podobnie zresztą jak dążność człowieka do politycznej dominacji, przybierała na przestrzeni dziejów różne, często bardzo zniekształcone formy.

* Jacek Kulbaka, dr hab. nauk społecznych w zakresie pedagogiki, prof. APS, Katedra Historii Wychowania Akademii Pedagogiki Specjalnej w Warszawie. Absolwent studiów historycznych Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, kustosz Muzeum Marii Grzegorzewskiej i Akademii Pedagogiki Specjalnej; e-mail: akabluk@wp.pl.

** Mieczysław Dudek, dr hab. nauk społecznych w zakresie pedagogiki, pedagog i pedagog specjalny, wykładowca w Catholic University in Ružomberok, Department of Special Education, Inštitút Juraja Páleša In Levoča, Slovak Republic, State Higher School of Technology and Economics in Jarosław, Department of Pedagogy, Poland; e-mail: m.dud@interia.pl.

Jak wylicza w swojej książce Michael Howard, cywilizacja europejska, począwszy od czasów grecko-rzymskich aż do współczesności, pomimo humanistycznych ideałów ukształtowanych na gruncie filozoficznym i chrześcijańskim, zaliczyła ponad siedem tys. (sic!) konfliktów zbrojnych (Howard 2007; Davies 1997). Dane te, niejako na przekór starożytnej maksymie głoszącej, że *historia magistra vitae est*, dowodzą raczej tego, że dziesiątki poprzednich pokoleń permanentnie doświadczało rozlicznych form przemocy na gruncie życia społecznego, nie licząc kataklizmów wywołanych, generalnie mówiąc, przez siły natury. Powszechnie przyjmuje się, że dopiero od czasów nowożytnych postęp cywilizacyjny nabrał szybszego tempa, co miało zasadniczy związek z rozwojem nauk przyrodniczych i ścisłych, w tym matematyki, fizyki, astronomii, mechaniki etc. Najlepszą egzemplifikacją owych osiągnięć były nowoczesne – zrywające z dawnym feudalnym porządkiem – poglądy społeczno-gospodarcze empirystów brytyjskich (Locke, Smith) i myślicieli francuskich (Monteskiusz, Wolter, Rousseau) oraz przeobrażenia wywołane pierwszą rewolucją przemysłową od poł. XVIII wieku. Druga rewolucja techniczna z XIX wieku, zwieńczona ostatecznie nową erą energii atomowej w poł. XX wieku, była konsekwencją poprzednich osiągnięć i geniuszu myśli ludzkiej. Współczesność, określana także ponowoczesnością, cechuje się, jak wszyscy wiemy, niebywałym tempem przeobrażeń w sferze innowacyjności i globalizacji, z którą nie miały do czynienia poprzednie generacje ludzkości. Zmiany te mają charakter ambiwalentny i jakkolwiek, o czym postaram się pokrótce wskazać, niosą wiele dobrego, także, a może przede wszystkim w obszarze niepełnosprawności, przynoszą jednakowoż wiele problemów (skażenie środowiska, zerwanie więzi sąsiedzkich i rodzinnych, choroby cywilizacyjne i inne).

Niepełnosprawność doskonale wpisuje się w zarysowane pokrótce schematy. Siła oddziaływania autorytetów Platona i Arystotelesa była tak duża, że do XV/XVI wieku problematyka kształcenia osób z niepełną sprawnością nie miała ani w teorii, ani w praktyce racji bytu. Obydwoj wielcy myśliciele twierdzili, że jednostki odbiegające od normy, w tym niesłyszące, niewidome, z niepełnosprawnością intelektualną, często nierozpoznaną i łączoną zresztą z chorobą psychiczną aż do XVIII/XIX wieku, nie zasługują na litość, a tym samym na uczestnictwo w życiu społecznym (edukację i wychowanie). Symbolikę tego typu poglądów stanowi po dziś dzień spartańska góra Tajget (os) i Skałą Tarpejska, znana ze świata rzymskiego. Należałoby dodać, iż tego typu myślenie i w następstwie obchodzenie się z ludźmi, szczególnie z nowonarodzonym potomstwem, nie było obce innym cywilizacjom z kręgów chociażby Azji Mniejszej (porzucenie Mojżesza), Europy poza *limesem* rzymskim (Celtowie, Germanie) i innych (Kulbaka 2012). Starożytność nader okrutnie obeszła się z niepełnosprawnymi, wyłączając gdziekolwiek odnotowane świadectwa postaw humanitarnych względem tej kategorii osób, co nie zmienia całości obrazu. Osiągnięcia kulturowe świata antycznego stały się trwałym fundamentem epoki średniowiecza w sferze mowy (język łaciński), zasad prawa rzymskiego, edukacji (sztuki wyzwolone), filozofii opartej na myśli platońskiej (św. Augustyn)

i arystotelesowskiej (św. Tomasz). Miłosierdzie chrześcijańskie (*caritas christiana*) nakazywało pochylenie się nad wszystkimi potrzebującymi, dla których organizowano przytułki, zwane hospicjami, azyłami, domami gościnnymi. Pomimo tego los niepełnosprawnych uległ nieznaczej poprawie i w dalszym ciągu pokutował pogląd o ich niewyuczalności. W epoce renesansu, w duchu postępowych poglądów humanistów, w tym Erazma z Rotterdamu czy Jana Ludwika Vivesa, zainicjowano nowe formy pomocniczości (samorządowe i państwowe). Reformacja i kontrreformacja, pomijając negatywne następstwa związane z nietolerancją i wojnami religijnymi, skutkowałą odnową życia religijnego, unowocześnieniem edukacji, dyskusją nad potrzebami najuboższych i poszkodowanych przez los. Warto odnotować, że właśnie w czasach odrodzenia zainicjowano indywidualną, prywatną edukację osób niesłyszących (Geronimo Cardano z Padwy, Salomon Alberti, Pedro Ponce de Leon, Juan Pablo Bonet, Manuela Ramirez de Carrion i inni) oraz pojawiły się pierwsze zakłady wychowawczo-poprawcze dla młodzieży wchodzącej w kolizję z prawem (Bridewell, Amsterdam) (Nurowski 1983; Kalinowski, Pełka 2003).

Edukacja osób z niepełnosprawnościami w sensie instytucjonalnym rozpoczęła się ostatecznie w II poł. XVIII wieku. Uważa się, że twórcą pierwszej publicznej szkoły dla dzieci niesłyszących (głuchych) w Paryżu był ks. Michel de L'Epee. Z jego nazwiskiem związana jest migowa metoda nauczania (komunikacja migowa). Współczesny mu Niemiec Samuel Heinicke w swojej szkole posługiwał się metodą ustną, zwaną też dźwiękową. Obie te metody stały się kamieniem węgielnym w edukacji specjalnej osób niesłyszących i niedosłyszących w kolejnych stuleciach, mają też zastosowanie współcześnie. W pierwszym ćwierćwieczu XIX wieku założono w Europie ok. 250 zakładów i szkół dla dzieci niesłyszących, w końcu XIX wieku było ich już 400, zaś w początkach XX wieku na świecie funkcjonowało łącznie ok. 550 placówek (Hellmann 1929/1930, s. 172).

Pierwszą szkołę dla niewidomych uruchomił Francuz Valentin Haüy (1745–1822) w Paryżu w 1784 roku. W 1791 roku powstał francuski Narodowy Instytut dla Niewidomych. Kolejne zakłady kształcenia niewidomych rozpoczęły działalność w Liverpoolu (1791), Bristolu (1795), Londynie (1799), a następnie także na terenie Austrii (1804), nieco później w Niemczech i w Czechach. Warszawski Instytut Głuchoniemych i Ociemniałych ks. Józefa Falkowskiego rozpoczął działalność w 1817 roku i był pierwszą tego typu placówką na ziemiach polskich.

Najpóźniej zajęto się pracą pedagogiczną z niepełnosprawnymi intelektualnie. Pierwsze, dobrze udokumentowane próby w tym zakresie, były dziełem francuskiego lekarza Philippa Pinela (1745–1826) oraz przede wszystkim Jeana Marca Gasparda Itarda (1775–1838), który przez kilka lat zajmował się nauczaniem i wychowaniem chłopca zwanego Dzikim z Aveyron. Ten kilkunastoletni młodzieniec odnaleziony w lesie posiadał wszelkie cechy upośledzenia umysłowego. Chłopiec, wbrew optymistycznym oczekiwaniom Itarda, nie nauczył się mówić ani pisać, unikał wszelkich kontaktów społecznych i najlepiej czuł się na łonie natury. Wykorzystując te doświadczenia, kilkadziesiąt lat później Edouard

Seguin (1812–1880) założył pierwszą publiczną szkołę specjalną w Paryżu dla dzieci z niepełnosprawnością intelektualną (1837) (Kirejczyk 1981, s. 21). Seguin stał się symbolem, podobnie jak na przełomie XIX/XX wieku Ovide Decroly (twórca metody ośrodków zainteresowań), wiary w możliwości kształcenia i uspołecznienia osób upośledzonych (m.in. przez ich zatrudnienie). Badacze ci, podobnie jak wielu innych uczonych w XIX wieku, w tym: Francuzi – Jean Etienne Dominiue Esquirol, Desire-Magloire Bourneville, Alfred Binet, Belg – Jean de Moor, Niemcy – Jan Daniel Georgens i Heinrich Marius Deinhardt, Karl Kern i Wilhelm Stötzner, Anton Joseph Sickinger, Wilhelm Wundt, Emil Kraepelin, William Stern – znacznie przyczynili się do rozwoju badań naukowych oraz metodyki kształcenia specjalnego. Od połowy XIX aż do poł. XX wieku niepełnosprawność określano w nauce pod pojęciem pedagogiki leczniczej (Strümpel 1890; Heller 1895, 1904; Saneja 2005). Terminem tym posługiwano się także na gruncie polskim do końca lat 50. XX wieku.

W XIX i XX wieku postępowała rozbudowa zakładów poprawczych dla młodzieży moralnie zaniedbanej, od połowy XX wieku określanej w literaturze naukowej jako społecznie niedostosowani. Z biegiem czasu, aczkolwiek bardzo opieszale, rezygnowano z drastycznych, antywychowawczych regulaminów więziennych na rzecz pedagogizacji młodzieży zdemoralizowanej w formie: kształcenia, przygotowania zawodowego i oddziaływania religijnego. W XIX wieku następowało przejście od systemu odosobnienia (celkowego) na rzecz wychowania na łonie natury w tzw. koloniach rolniczych. Wzorcowy w tym zakresie był francuski zakład w Mettrej k. Tours (1839), na gruncie polskim zaś zakład w Studzieńcu k. Skierniewic (1876). Tak zrodził się system oparty na motywowaniu wychowanków do poprawy charakteru, kształtowania poczucia odpowiedzialności i szacunku do pracy (system progresywny). U schyłku XIX wieku i w początkach XX wieku w systemie resocjalizacji popularne stały się republiki młodzieżowe (Elmira i Freeville w stanie Nowy York). Należy przypomnieć, że z inicjatywy sędziego Beniamina Barr Lindseya w 1899 roku powstał pierwszy w świecie sąd dla nieletnich w Chicago (w Polsce dopiero w 1919 roku).

W początkach XX wieku szkolnictwo specjalne dla dzieci i młodzieży z niepełnosprawnościami, szczególnie w krajach uprzemysłowionych (Anglia, Francja, Niemcy, Belgia), mogło poszczycić się sporymi osiągnięciami. Rozbudowie klas, szkół i zakładów specjalnych dla czterech kategorii osób (wedle ówczesnej terminologii): niewidomych, głuchoniemych, upośledzonych umysłowo i moralnie zaniedbanych, towarzyszyły prace metodyczne i programowe, a także legislacyjne. Międzynarodowe konferencje i kongresy obejmujące dyskusje w szeroko pojętym interesie dziecka i dzieciństwa skutkowały przygotowaniem i uchwaleniem Deklaracji Genewskiej (1924). Zapisano w niej, iż dziecko upośledzone fizycznie, umysłowo czy pod względem specjalnym powinno być otoczone specjalistycznym leczeniem oraz edukacją. Zapisy te rozwinęto w Deklaracji Praw Dziecka ONZ w 1959 roku (art. 5). Warto przypomnieć, że o potrzeby dziecka

z niepełnosprawnością upominały się liczne, pomniejsze organizacje na szczeblach krajowych i międzynarodowych (np. Międzynarodowe Stowarzyszenie Pedagogiki Leczniczej, Międzynarodowe Kongresy Wychowania. Związek Międzynarodowej Ochrony Dzieci w Brukseli, 1921).

Tematyka niepełnosprawności zyskała na znaczeniu w związku pajdocentryzmem i Ruchem Nowego Wychowania, który świecił tryumfy na przełomie XIX/XX wieku. Postęp w zakresie medycyny, psychiatrii, pediatrii i generalnie ujmując – nauk biologicznych oraz społecznych, owocował pogłębioną etiologią i diagnostyką niepełnosprawności. Wypada przypomnieć, że z początków XX wieku pochodzą pojęcia ilorazu inteligencji (William Stern) i oligofrenii (Emil Kraepelin). Badaniu, selekcji i kwalifikowaniu dzieci do szkół specjalnych towarzyszyły prace z wykorzystaniem testów psychometrycznych badających inteligencję uczniów, co miało szczególne zastosowanie wobec dzieci z niepełnosprawnością intelektualną (m.in. testy Alfreda Bineta i Teodora Simona). Podejmowano liczne działania zmierzające do przygotowania wykwalifikowanych nauczycieli szkół i zakładów specjalnych. Pierwszy tego typu zakład uruchomiono w Brukseli w 1901 roku (Instytut Kształcenia Specjalnego) oraz w węgierskim mieście Vac (1904). W Polsce kompleksowe kształcenie nauczycieli dla poszczególnych typów szkolnictwa specjalnego rozpoczęło się w 1922 roku (Państwowy Instytut Pedagogiki Specjalnej w Warszawie).

U progu pierwszej wojny światowej (1914–1918) najlepszy system kształcenia specjalnego występował – w sensie legislacyjnym – w Wielkiej Brytanii, gdzie w 1908 roku uchwalono *Children Act* vel *Children Charter* i *Prevention of Crime Act*. Wcześniej, w 1886 roku, ukazał się tzw. *Idiots Act* – jeden z pierwszych tego typu dokumentów w świecie (Mogilnicki 1925, s. 84).

Belgijska *Ustawa o opiece nad dzieckiem* została przyjęta w 1912 roku. Belgia, z racji osiągnięć w zakresie organizowania badań nad dziećmi (pedologia), zyskała miano laboratorium Europy. Niemieckie osiągnięcia w zakresie opieki, kształcenia i wychowania osób z niepełnosprawnościami należały do równie zaawansowanych (metodyka, sieć szkolna). W 1908 roku utworzono we Frankfurcie nad Menem pierwszy europejski sąd dla nieletnich (Kalinowski, Pełka 2003). Ziemie niemieckie cechowały się na tle Europy najgęstszą siecią klas, szkół i zakładów specjalnych. Szkoły te były dobrze wyposażone w pomoce naukowe oraz posiadały dobrze przygotowaną kadrę pedagogiczną. Czynniki samorządowe wspierały aparat państwowy w organizowaniu przedszkoli, kolonii letnich dla dzieci z niepełnosprawnościami, szkół przysposabiających do pracy i innych. Tradycje kształcenia specjalnego w Niemczech opierały się na działalności Powszechnego Niemieckiego Związku Szkół Specjalnych (1898). Należałoby podkreślić, że w Saksonii wprowadzono obowiązek kształcenia specjalnego już w latach 70. XIX wieku. Władze niemieckie kilkakrotnie od lat 90. XIX wieku określały i nowelizowały przepisy dotyczące „kształcenia dzieci niedorozwiniętych i głuchych” w duchu planowej, dobrze zorganizowanej obserwacji, selekcji i edukacji. U progu pierwszej wojny

światowej obowiązek szkolny (szkoły i klasy specjalne) w niemieckich placówkach oświatowych wypełniało 70 tys. dzieci (Balcerek 1981, s. 117). Działania te kontynuowano po 1918 roku w Republice Weimarskiej. Sytuacja uległa diametralnej zmianie po przejściu władzy przez nazistów w latach 30.–40. XX wieku.

Rosyjskie rozwiązania w zakresie kształcenia specjalnego nie nadążały za tempem zmian i innowacyjnością Zachodu. Na terenie Rosji w XIX wieku znajdowało się ok. 200 tys. dzieci z niepełnosprawnością intelektualną, przy czym pierwsza szkoła dla tej kategorii dzieci powstała dopiero w 1908 roku w Moskwie. Do 1917 roku uruchomiono szkoły i klasy specjalne zapewniające kształcenia dla zaledwie ok. dwóch tys. dzieci (Balcerek 1981, s. 52 in.).

Polski system kształcenia specjalnego powstał i rozwijał się w nowo odbudowanym państwie w okresie międzywojennym (1918–1939). Dziedzictwo porozbiorowe w zakresie szkolnictwa specjalnego obejmowało zaledwie 30 szkół i zakładów specjalnych. Do wybuchu drugiej wojny światowej funkcjonowało ok. 130 szkół podstawowych specjalnych dla ok. 13 tys. dzieci (w tym 60 proc. szkół dla upośledzonych umysłowo, według terminologii). Polskie dokonania na polu kształcenia specjalnego nie były i nie mogły być – z racji różnych zasłóści (historycznych, ekonomicznych, społecznych) – tak spektakularne, jak w innych państwach europejskich. Pomimo tego problematyka niepełnosprawności stała się przedmiotem prac instytucji państwowych (sejmowych, ministerialnych), a także samorządowych i prywatnych oraz środowisk nauczycielskich (zjazdy i kongresy pedagogiczne), lekarskich i innych (Kulbaka 2012, s. 137–194).

Obraz ewolucji kształcenia specjalnego do połowy XX wieku nie byłby kompletny bez przywołania poglądów z zakresu ewolucji człowieka, a przede wszystkim eugeniki, która stała się przedmiotem naukowych rozważań od połowy XIX wieku. Kwestie te są o tyle interesujące i ważne dla niniejszych rozważań, iż torowały drogę do antyhumanistycznych postaw i ideologii godzących w prawa osób poszkodowanych przez los (w tym osób z niepełnosprawnościami). Badania naukowe Karola Darwina i jego kuzyna Francisa Galtona nad dziedzicznością i genotypem ludzkim, podważające zasady równości wynikającej z prawa naturalnego, w tym prawa do życia, stawały się pożywką dla wyznawców eugeniki (gr. εὐγενής *eugenes*; „dobrze urodzony”). Eugenicy, bazując na osiągnięciach nauk przyrodniczych, starali się eliminować źródła chorób czy licznych patologii społecznych, co w przypadku alkoholizmu, prostytucji, przemocy domowej etc. wydaje się uzasadnione. Niepokój społeczny wzbudzały poglądy dotyczące aborcji, sterylizacji oraz eutanazji. W wielu krajach europejskich i pozaeuropejskich powstawały instytucje propagujące idee eugeniczne, a entuzjastów tego ruchu zwano higienistami (kraje skandynawskie, USA, Kanada, Szwajcaria i inne). Polscy eugenicy, jakkolwiek zdołali zorganizować własne organizacje, nigdy nie zyskali szerszego poparcia w konserwatywnym społeczeństwie. Warto też wyraźnie podkreślić, że od radykalnej wersji eugeniki odcinali się czołowi polscy pedagodzy na czele z Januszem Korczakiem i Marią

Grzegorzewską. Ich poglądy opierały się na wskazaniach deontologii i szczytnych ideałach zmierzających do poszanowania i ochrony praw dziecka (Gawin 2003).

Ideologie totalitarne (nazizm i komunizm) wobec niepełnosprawności

Przejęcie władzy w Rzeszy przez Hitlera w 1933 roku zapoczątkowało nowy, zło-wieszczy rozdział w historii ludzkości. Dnia 14 lipca 1933 roku wydano w Niemczech *Ustawę o zapobieganiu narodzinom potomstwa obciążonego chorobą dziedziczną* – zakazującą osobom „dziedzinnie obciążonym” posiadania potomstwa (Neugebauer 1983, s. 7). W ustawie znalazł się zapis o „nadludziach” i „podludziach”, ze wska-zaniem na dominantę – rzecz jasna, rasy aryjskiej. Ustawą z 23 listopada 1933 roku *Przeciwko nadużyciom przy zawieraniu małżeństw i adopcji* – sprecyzowano przepisy adopcyjne eliminujące możliwość adopcji przez osoby, o których mowa była w lipcowej ustawie. Z kolei w 1935 roku (18 października) ukazała się *Ustawa o ochronie zdrowia dziedzicznego narodu niemieckiego* – wykluczająca możliwość zawierania małżeństw przez osoby chore w świetle ustawy z lipca 1933 roku, chore psychicznie oraz ubezwłasnowolnione (Musielak 2008, s. 182).

Propaganda nazistowska nawoływała do eliminacji, początkowo tylko obywateli narodu niemieckiego, nieodpowiadających kryteriom nadczłowieka. Katalog tych ludzi był bardzo szeroki i obejmował: wszystkich nieuleczalnie chorych, epileptyków, dziedziczną padaczkę, dziedziczną ślepotę i głuchotę, głęboki alkoholizm oraz dziedziczne zniekształcenie ciała. Sterylizacja tych osób miała być wykonywana operacyjnie, a obowiązek rejestrowania wszystkich „obciążonych” spoczywał na służbie zdrowia. Ostateczne decyzje podejmował sąd „dla spraw zdrowia psychicznego”, złożony z sędziów, lekarzy genetyków i prawników obowiązkowo legitymu-jących się aryjskim pochodzeniem. Zabiegami tymi objęto młodzież od 14 roku życia, choć nie przestrzegano ściśle tych kryteriów. W ciągu kilku lat wykonano kilkaset tys. zabiegów (ok. 50 proc. dotyczyło osób z niedorozwojem umysłowym; 25 proc. schizofreników, 14 proc. z dziedziczną padaczką) (Połomski 1977, s. 32). Sterylizacja kobiet różniła się od sterylizacji mężczyzn. Pacjentki, którym podwią-zywano jajowody, wymagały hospitalizacji. Niektóre z zabiegów przeprowadzone na kobietach za pomocą promieni roentgenowskich, prowadziły do oparzeń i in-nych powikłań zdrowotnych. Władze nazistowskie łamały fundamentalne prawa człowieka. Wiele kobiet zmuszonych do ubezwłasnowolnienia poniosło długotrwałe uszczerbki na zdrowiu psychicznym (Musielak 2008, s. 196).

Kryteria biologiczne zostały uzupełnione teoriami rasowymi, w związku z czym zagrożone stały się całe nacje: Żydów, Cyganów i Słowian. Czystość rasy traktowano jako paradygmat badań naukowych, edukacji, działalności lekarskiej i w ogóle utrzymywania więzi społecznych. Hitlerowcy, dopracowując do perfekcji przekaz propagandowy, indoktrynowali społeczeństwo, twierdząc, iż osoby „uro-dzone po niewłaściwej stronie życia” stanowią obciążenie dla państwa. Według wskazań wodza Rzeszy Hitlera, zawartych w *Mein Kampf*: „Państwo ludowe ma

rozpatrywać rasę jako centrum ogólnego życia. Powinno dbać nieustannie o jego czystość. Państwo obowiązane jest występować w charakterze gwaranta tysiącletniej przeszłości, w porównaniu z którym niczym są życzenia i dążenia jednostki. Zdając sobie sprawę z tego swego zasadniczego zadania, państwo powinno sięgać do najnowocześniejszych środków medycznych. Obowiązkiem państwa jest zakaz wydawania potomstwa każdemu, kto jest chory i dziedzicznie obciążony” (Hitler 1992, s. 155, 229).

Z wyliczeń prof. Fritza Lentza, który zajmował się kwestiami rasowymi w monachijskim uniwersytecie na terenie Niemiec, kryteriów rasowości nie spełniało ok. 10 proc. obywateli, co stanowiło sześć mln mieszkańców (sic!). Przyjmując jeszcze ostrzejsze kryteria selekcji, wyliczono, że aż 30 proc. społeczeństwa nie spełnia warunków rasowych (sic!) (Gilbert 2011; Frietzsch 2010). Na skutki tego typu polityki opartej na prześladowaniu opozycji, niszczeniu fundamentów społeczeństwa obywatelskiego przy jednoczesnym wznoszeniu gmachu państwa totalnego umocowanego na hasło: „Jeden naród, jedna Rzesza, jeden wódz” nie trzeba było długo czekać. Niemal natychmiast zakwestionowano wypracowane we wcześniejszych dziesięcioleciach formy dobroczynności i działań systemowych na rzecz osób wymagających specjalnej edukacji i opieki. Państwo niemieckie, słynące z doskonałej sieci szkół i zakładów specjalnych, w niewiarygodnym tempie likwidowało te placówki, uderzając, w „życie niegodne życia”. Określenie to jest parafrazą słów Hitlera (*Lebensunwertes Leben*). Wstrzymano wszelkie badania z zakresu pedologii, zerwano ze szczytnymi hasłami progresywizmu, odrzucono aspekt indywidualizacji w procesie nauczania, zahamowano badania w zakresie pedagogiki leczniczej (specjalnej) i psychologii.

Sterylicyzacja zachęciła nazistów do wprowadzenia w życie eutanazji, którą rozumiano jako zadanie śmierci z przyczyn humanitarnych. Na uzasadnienie jej przeprowadzania odwoływano się do dziedzictwa starożytnych Spartan i Rzymian. W sposób jednostronny korzystano ze spuścizny filozoficznej I. Kanta, J.F. Herbarta, F. Nietzschego, w której poszukiwano wzorców nadczłowieka. Eutanazję zainicjowano w praktyce w końcu lat 30. w przededniu wybuchu drugiej wojny światowej.

18 sierpnia 1939 roku ukazał się okólnik Ministerstwa Spraw Wewnętrznych Rzeszy zobowiązujący lekarzy i położne do ewidencjonowania noworodków i dzieci do trzeciego roku życia. Zgłaszający mogli liczyć na gratyfikacje finansowe. Niedługo potem wydano pismo dotyczące kontroli w ośrodkach opieki psychiatrycznej, które stało się pretekstem do działań eksterminacyjnych. Dzieci były uśmiercane przy użyciu luminalu, morfiny, hydrochloralu i innych preparatów medycznych. Pośród ofiar tych praktyk znaleźli się nawet kilkunastolatki (Neugebauer 1983, s. 10–11). Eutanazja dzieci i młodzieży zapoczątkowała w Rzeszy eutanazję dorosłych, którą realizowano szerzej po wybuchu wojny pod kryptonimem „T4” (od nazwy berlińskiej ulicy przy Tiergartenstrasse 4). Pierwsze ofiary tej akcji zgładzono w komorze gazowej w Brandenburgu nad Hawelą, a potem w innych nazistowskich obozach koncentracyjnych (Mikulski 1984, s. 45; Sterkowicz

2007, s. 57–59). Ośrodkami eutanazji, w których umieszczono komory gazowe, były także: Grafeneck, Sonnenstein, Grafeneck, Bernburg, Hartheim i Hadamar oraz inne pomniejsze zakłady, w których uśmiercano pacjentów poprzez wstrzykiwanie im leków czy śmierć głodową (Götz 2015, s. 32–33, 45). W sierpniu 1942 roku, pod wpływem protestów Kościoła luterńskiego i sprzeciwu opinii publicznej, akcję eutanazji dorosłych wstrzymano. Po cichu jednak ją kontynuowano poprzez świadome działania (wychłodzenie organizmu, ograniczania racji żywnościowych, podawanie środków nasennych). Dokładne liczby ofiar nie są znane, lecz przyjmuje się, że śmierć zadano ok. 60–70 tys. osób (Benz 2006; Sterkowicz 2007, s. 63). Akcja „T4” nie była prowadzona poza przepisami prawa (Conroy 2021, s. 137).

Sytuacja jednostek z niepełnosprawnościami i chorych psychicznie w Rzeszy od początku miała znamiona ludobójstwa. Do eksterminacji tej grupy społecznej namawiano nawet pośrednio w podręcznikach szkolnych do matematyki Adolfa Bornera z 1935 roku, gdzie znajduje się zadanie o treści: „Budowa zakładu dla obłąkanych kosztuje 6 mln R.M. Ile nowych mieszkań można by wybudować za tę sumę, jeżeli jedno mieszkanie kosztuje 15 tys. R.M.?” Tego typu bezczelne manipulacje umacniano propagandowymi obrazami kinowymi, np. pt. *Ofiary przeszłości*, *Dziedzictwo*, *Grzechy przeciwko krwi i rasie*, *Pałace dla psychicznie chorych* i innymi (Ternon 1974, s. 87; Katolo 2012). W nazistowskim systemie edukacyjnym, stawiającym wolę narodu (*volk*) na pierwszym miejscu, nie mogły żyć jednostki słabe. W wytycznych dla rodziców i nauczycieli z 1939 roku pisano, że „Ważne jest, aby naszą młodzież wychować na prawdziwych niemieckich ludzi, posiadających głęboki szacunek i poczucie obowiązku (...). Ale szkoła ma do wykonania jeszcze drugie zadanie (...). Zostało stwierdzone na podstawie setek badań, że zdolności polegają w gruncie rzeczy na predyspozycjach dziedzicznych (...). Szkoła więc musi zająć się selekcją. Musi przede wszystkim wyłączyć dzieci w wysokim stopniu niepełnowartościowe” (Tomasik 1976, s. 147–148). Niemieccy nauczyciele przynależeli do Narodowosocjalistycznej Niemieckiej Partii Robotników (NSDAP) (ok. 90 proc.), byli odgórnie zobowiązani do wypełniania arkuszy obserwacyjnych oraz sporządzanie arkuszy obserwacyjnych swych podopiecznych (Grunberger 1987).

Sześcioletnia okupacja ziem polskich przez nazistów (1939–1945) doprowadziła do śmierci ok. sześciu mln obywateli polskich, w tym dwie trzecie stanowili polscy Żydzi. Eksterminacja narodu polskiego była prowadzona z ogromną determinacją. Ofiarami totalitarnego reżimu były dzieci uznane za aryjskie. Wywożono je do Rzeszy i poddawano zniemczeniu (ok. 200 tys.) (Madajczyk 1970). Symbolem planowej zagłady stała się akcja wysiedlenia ok. 110 tys. mieszkańców Zamojszczyzny w 1942 roku. W tej liczbie znajdowało się ok. 30 tys. dzieci, z których 4,5 tys. zostało wywiezionych do Rzeszy celem zgermanizowania. Władze okupacyjne były odpowiedzialne za śmierć ok. 1,8 mln dzieci pochodzenia żydowskiego i polskiego w wieku do 15 roku życia (Tokarz 1983, s. 5).

Okupant niemiecki zakazał kształcenia na poziomie szkół średnich i wyższych. Niemożliwe było uprawianie sportu. Wprowadzono godzinę policyjną. Tylko na

ziemiach polskich za ukrywanie Żydów wykonywano karę śmierci. Sytuacja osób z niepełnosprawnościami, a w szczególności chorych przebywających w zakładach psychiatrycznych, była bardzo trudna. Szkoły i zakłady specjalne w większości wstrzymały działalność lub funkcjonowały dzięki ofiarności ludzi. Pierwotnie nie wprowadzono zakazu ich działalności. W Warszawie szkoły specjalne wstrzymały ostatecznie działalność po upadku powstania w 1944 roku. W innych miejscowościach Generalnej Guberni szkoły funkcjonowały zasadniczo dzięki wytrwałości nauczycieli. Jeśli chodzi o pensjonariuszy szpitali psychiatrycznych, to np. na obszarze Wielkopolski zgładzono ok. 4,5 tys. pacjentów (w Świeciu, Kocborowie, Owińskach k. Poznania). Zabijano z użyciem trujących zastrzyków i komór gazowych. Akcję tę kontynuowano w pozostałych zakładach psychiatrycznych w okupowanej Polsce w 1940 i 1941 roku aż do czasu niemal całkowitej eksterminacji tych osób. W chwili wybuchu drugiej wojny światowej we wszystkich placówkach szpitalnych i leczniczych na terenie Polski przebywało ok. 20 tys. osób (Pilichowski 1962, s. 183).

Niemieccy propagandyści pokroju Josepha Goebbelsa (1897–1945) czy Ernsta Kriecka (1882–1947) zdołali w ciągu dekady przebudować mentalność upokorzonego traktatem wersalskim społeczeństwa niemieckiego, pogrążonego w chaosie spotęgowanym rozpadem cesarstwa (1918) i kryzysem gospodarczym lat 30. Nie inaczej stało się z umysłami młodych ludzi, których kształtowano w duchu posłuszeństwa dla władzy, apoteozy siły, współzawodnictwa sportowego, dyscypliny, odrzucenia wychowania chrześcijańskiego oraz negacji teorii pedagogicznych (pedagogiki indywidualistycznej, personalistycznej, humanistycznej). Najbardziej znanym dowodem na indoktrynację młodego pokolenia przez nazistów jest działalność Hitlerjugend, która skupiała w 1939 roku ok. 7,7 mln osób w wieku od 10 do 18 lat (Arendt 2014).

Szkolnictwo w Rzeszy zostało upolitycznione. Seminaria nauczycielskie i kształcenie akademickie nauczycieli zastąpiono „szkołami kształcenia nauczycieli”. Narodowosocjalistyczny Związek Nauczycieli miał charakter organizacji masowej. Adolf Hitler, który sam ukończył edukację w 16 roku życia gardził ludźmi wykształconymi i edukacją na wyższym poziomie. Niemieckie uniwersytety uznano za bastiony pedagogiki burżuazyjnej. Państwo ludowe, rządzone w systemie władzy nazistowskiej, rościło pretensje do rządu dusz we wszystkich dziedzinach. Role społeczne w Rzeszy zostały ściśle określone. Kobiety stawały się „komórką rozrodczą narodu”. Temu służyły m.in. niesławne kliniki Lebensborn (1936–1945) oraz system opieki społecznej premiujący dietność (naturalnie zdrowych dzieci) (Bauman 1972; Mosse 1972).

Deprawacja i zagłada milionów istnień dokonana przez nazistów, w tym także osób z niepełnosprawnościami i różnymi dolegliwościami, była skutkiem diabolicznej maszyny opartej na doskonałej manipulacji społecznej, pseudoteoriach naukowych o nadludziach i szczególnej roli Germanów, w tym głównie Teutonów. Kwestie te zostały dostatecznie naświetlone przez historyków i socjologów na przestrzeni ostatnich dziesięcioleci. W opinii jednego z badaczy: „Historia najnowsza

świata zachodniego wyraźnie pokazuje (...), że schemat deprawacji idei nowoczesności i jej połączenia z systemem totalitarnym nabrał w XX wieku najbardziej jaskrawy wyraz w postaci nazistowskich Niemiec. Ideologia narodowego socjalizmu stanowiła w ujęciu niektórych krytycznych badaczy, jak chociażby przedstawicieli szkoły frankfurckiej, wypaczoną aczkolwiek nadal jednak logiczną na swój sposób koncepcję nowoczesności. Nowoczesność dla Theodora Adorno, Maxa Horkheimera czy Herberta Marcuse jest tożsama z historycznym i społecznym rozumieniem pojęcia modernizmu, a tym samym jest postoświeceniowym tworem ideowym; niemniej samo pojęcie »nowoczesny« było w użyciu, jak zauważa frankfurtczyk – Jurgen Habermas, już we wczesnym średniowieczu (...). Dopiero wraz z pierwszymi oznakami myśli oświeceniowej termin ten nabrał nowego znaczenia, z którym często dziś identyfikuje się takie idee, jak postęp, ład społeczny, scjentyzm, przewidywalność i homogeniczność. Bez wątpienia nazizm inkorporował te idee, jednocześnie dokonując ich rekonstrukcji i łącząc paradoksalnie z niemiecką tradycją romantyczną w imię ideologii volkizmu, rasizmu i antysemityzmu. Założenie o zespoleniu pojęcia modernizmu i nowoczesności w badaniach nad nazizmem i Holokaustem podziela zresztą wielu innych uczonych (...). Ideologia nazizmu kształtowała od 1933 r. oficjalnie wszystkie wymiary życia publicznego w Niemczech. Jej korzenie tkwią znacznie głębiej w sensie historycznym i filozoficznym. Wraz z końcem XIX w. rozwijało się w Niemczech kilka ruchów społecznych, których wspólnym mianownikiem były idee rasistowskie (z silnym akcentem antysemickim), romantyczne (odwołujące się do różnych koncepcji narodu niemieckiego i przygotowujące grunt pod późniejszą idee volkizmu), a niekiedy też quasi-religijne czy wręcz okultystyczne (odwołujące się np. do elementów przedchrześcijańskiej religii starożytnych Germanów)” (Drozdowicz 2016, s. 54–55).

Związek Radziecki (ZSRR) (1922–1991) stanowił światową awangardę państwa socjalistycznego założonego przez bolszewickich uzurpatorów w 1917 roku. Istnieje wiele spójnych elementów, które zespalały oba reżimy totalitarne: nazistowski i sowiecki (system jednopartyjny, rozbudowana biurokracja, etatyzm gospodarczy, tajna policja, rozbudowane siły zbrojne, cenzura, walka z wrogiem wewnętrznym, propaganda i inne). W państwie socjalistycznym, które finalnie miało wprowadzić komunistyczne rządy robotniczo-rolnicze, upowszechniano ideologię internacjonalizmu. Propaganda bolszewicka, jeśli szukała „nadczołowieka”, to w kwestiach nadludzkiego wysiłku dla wznoszenia gmachu robotniczego państwa, poświęcenia się dla dobra ogólnego, oczywiście, wedle wytycznych i pod kontrolą władzy. Podobnie jak w Rzeszy powiązano politykę z wychowaniem, a edukację oparto w sowietach na materialistycznej wizji świata wywodzącej się z filozofii Marksa i Engelsa (Pipes 2008). Rewolucja proletariacka nosiła znamiona „rewolucji kulturalnej”, hołdującej – podobnie jak w III Rzeszy – wzorcom określonym ogólnie przez partyjnych ideologów. W ZSRR mówiło się o wyższym rodzaju moralności („moralność socjalistyczna”) godzącej w rodzinę, instytucje charytatywne i związki wyznaniowe. Symbolem takiej „moralności” stał się Pawka (Pawlik) Morozow,

którego czczono jak bohatera i stawiano jako wzór do naśladowania dla młodego pokolenia. Wskazania wychowawcze, podobnie jak w Rzeszy, były dziełem samego przywódcy Włodzimierza Iljicza Uljanowa – Lenina i jego żony, Nadieжды Krupskiej (Lenin 1955; Kalinin 1955; Kairow 1950). Odpowiednikiem nazistowskiego ruchu młodzieżowego w ZSRR byli pionierzy. Organizacja ta liczyła w 1925 roku ok. milion członków i stanowiła przeciwwagę dla dawnego typu wychowania na łonie rodziny. W Kraju Rad starano się zawłaszczyć duszę młodego pokolenia przez sport, kino, teatr, kluby dziecięce, pałace młodzieży i wszechobecną propagandę (książki i prasa, kroniki filmowe, wiece) (Grzybowski 2018, s. 325–339).

Niepełnosprawność w Związku Radzieckim była przez dziesięciolecia tematem niechcianym, wprost wstydlwym. Państwo nadrabiające wielowiekowe zapóźnienia cywilizacyjne stawiało na szybką industrializację, do której potrzebowano silnych, zdrowych i produktywnych jednostek (także kobiet). Liczyło się współzawodnictwo i wyścig pracy, wypełnianie wyśrubowanych norm, które przekraczały niejednokrotnie ludzkie możliwości. Teoretycy wychowania kolektywnego (Anton Makarenko, Maksym Gorki) propagowali, w myśl dyrektyw partyjnych, kult „nowego człowieka”, swego rodzaju *homo sovieticus* – człowieka wyższych ideałów, darzonego zaufaniem narodu i państwa. Wychowanie młodzieży polegało na umniejszeniu roli ogniska domowego. Nowe zadania stawiano przed szkołą, która zajmowała się „produkcją absolwentów”. Liczyła się „wydajność pracy nauczyciela”, niemal jak w przemyśle.

Ludzie z niepełną sprawnością byli w ZSRR spychani na margines ze względów ideologicznych i politycznych. Metody pracy w szkołach i klasach specjalnych (nie liczących zresztą) oparto na teorii wyższych czynności nerwowych noblisty Iwana Pawłowa (1848–1936). Za anachroniczną uznano zachodnioeuropejską naukę i pedagogikę w tym metodykę kształcenia (ośrodki zainteresowań). System kształcenia specjalnego miał charakter segregacyjny (separacyjny) i opierał się wyłącznie na państwowych szkołach i zakładach specjalnych z całkowitym pominięciem czynnika społecznego i samorządowego. Symptomatyczne, smutne świadectwo tego, jak zakamuflowany i wstydlwy był temat niepełnosprawności w ZSRR, stanowi sprawa integracji niepełnosprawności w ramach olimpiad specjalnych, organizowanych od lat 60./70. XX wieku. Dzieci i młodzież zza „żelaznej kurtyny” nie brały w nich udziału ze względów ideologicznych. Postulaty partycypacji i integracji społecznej natrafiały przez szereg dziesięcioleci na społeczny opór wywołany abominacją, niewiedzą i stereotypami godzącymi w jednostki wymagające pomocy czy też specjalnej edukacji.

Niemieckie społeczeństwo podczas drugiej wojny światowej było podzielone w sprawach związanych ze sterylizacją i eutanazją osób z niepełną sprawnością. Dość szybko się zorientowano, na czym polega specyfika działań nazistów w zakresie sterylizacji i eugeniki. Istniała świadomość, co oznacza dym unoszący się z pieców krematoryjnych. Do ludzi przenikały informacje na ten temat, a także wiele innych, związanych z choćby z eksperymentami medycznymi. Tezy te potwierdzili

po wojnie czytelnicy dzienników „Berliner Zeitung” i „Frankfurter Rundschau” (Götz 2015, s. 11).

W Polsce, jakkolwiek wydarzenia drugiej wojny światowej znajdują od szeregu lat odzwierciedlenie w programach kształcenia i są bardzo mocno osadzone w świadomości historycznej starszych i młodszych pokoleń, niewiele mówiono na temat ofiar hitlerowskiej eutanazji. Potwierdza to m.in. prof. Tadeusz Nasierowski, znany badacz i popularyzator tej tematyki (Nasierowski 1992). Pamięć o tragicznych wydarzeniach drugiej wojny światowej jest przekazywana na różne sposoby. Jednym z nich są m.in. wystawy i tablice upamiętniające miejsca kaźni umieszczone w obozach w: Brandenburgu, Grafeneck, Hadamar, Sonnenstein, Bernburgu, Hartheim, a w Polsce m.in. w Kocborowie, Świeciu, Warcie, Poznaniu i Owińskach.

Po zakończeniu drugiej wojny światowej eugenika ze zrozumiałych względów traciła na znaczeniu. Morderstwa na tym tle uznano za zbrodnie wojenne. Część niemieckich lekarzy stanęła przed wymiarem sprawiedliwości, chociaż wielu uniknęło kar i zajmowało niejednokrotnie eksponowane stanowiska publiczne. Co ciekawe, proceder sterylizacji nie został uznany za czyn zbrodniczy. Dopiero w 2007 roku rząd niemiecki określił ustawę sterylizacyjną za uwłaczającą godności ludzkiej. Przez szereg dziesięcioleci osoby poddane sterylizacji nie miały prawa do adopcji dzieci, przy czym moc prawną miały niejednokrotnie orzeczenia sprzed 1939 roku (Bielawski 2014, s. 393–395).

Po drugiej wojnie światowej wydano ONZ-owską *Konwencję w sprawie zapobiegania i karania zbrodni ludobójstwa*. Współcześnie prawo do życia znajduje odzwierciedlenie w wielu dokumentach międzynarodowych, m.in. w *Karcie praw podstawowych Unii Europejskiej* (Białecki 2015). Należałoby przypomnieć, że zabiegi sterylizacyjne w Kanadzie przerwano dopiero w 1972 roku, w Szwecji w 1975 roku, a w Stanach Zjednoczonych w 1981 roku (Pużyński 2015, s. 219). W Japonii proceder sterylizacji kontynuowano do lat 90. XX wieku i objęto nim ok. 800 tys. osób (Bielawski 2014, s. 124–125).

Eugenika w XXI wieku w dalszym ciągu rozpała umysły naukowców. Zwolennicy tzw. „nowej eugeniki” wychodzą z założenia, że wszelkie formy poprawiania jakości życia osób chorujących bądź zagrożonych chorobami są medycznie i moralnie dopuszczalne. Podkreśla się dobrodziejstwa związane np. z terapią genową czy też poradnictwem genetycznym. Przeciwnicy „inżynierii genetycznej” odwołują się do wartości oraz prawd wiary i obawiają się generalnie zbytniego ingerowania medycyny w życie ludzkie. Obawy te dotyczą m.in. zastrzeżeń związanych z procedurami *in vitro*, diagnostyką i inżynierią genetyczną (Chyrowicz 2002; Ciszek 2011; Kowalski, Kmiecik 2016; Piątek 2019).

Bibliografia

- Arendt H. (2014). *Korzenie totalitaryzmu*. Warszawa: Wydawnictwo „Świat Książki”.
- Balcerek M. (1981). *Rozwój wychowania i kształcenia dzieci upośledzonych. Zarys historyczny*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Bauman Z. (1992). *Nowoczesność i zagłada*. Warszawa: Wydawnictwo Literackie.
- Benz W. (2006). *Historia, Historia Trzeciej Rzeszy*. Warszawa: Wydawnictwo Trio.
- Białecki W. (2015). *Kto ma żyć, kto nie?* Szczecin: Wydawnictwo Compassion.
- Bielawski M. (2014). *Higieniści. Z dziejów eugeniki*. Wołowiec: Wydawnictwo. Czarne.
- Bilikiewicz T., Gallus J. (1962). *Psychiatria polska na tle dziejowym*. Warszawa: Wydawnictwo Polskiego Związku WL.
- Ciszek M. (2011). *Bezpieczeństwo i prawa człowieka w dziedzinie etycznych problemów ludzkiej prokreacji. Studium bioetyczno-prawne*. Toruń: Wydawnictwo Dom Wydawniczy Duet.
- Conroy M. (2021). *Nazistowska eugenika. Prekursorzy, zastosowanie, następstwa*. Katowice: Wydawnictwo Sonia Draga.
- Chyrowicz B. (2002). *Bioetyka i ryzyko*. Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Davies N. (1997). *Europe; a history*. London: Wydawnictwo Pinlico.
- Drozdowicz J. (2016). *Brunatna edukacja. Nauka, kultura i wychowanie w Trzeciej Rzeszy*. „Humaniora. Czasopisma internetowe”, nr 4, s. 54–55.
- Frietzsch P. (2010). *Życie i śmierć w Trzeciej Rzeszy*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Gawin M. (2003). *Rasa i nowoczesność. Historia polskiego ruchu eugenicznego (1880–1952)*. Warszawa: Wydawnictwo Neriton, Instytut Historii PAN.
- Georgens J. D., Deinhardt H.M. (1861). *Pedagogika lecznicza (ortopedagogika) ze szczególnym uwzględnieniem idiotyzmu i zakładów dla idiotów*. (niem. *Die Heilpaedagogik mit besonderer Berücksichtigung der Idiotie und der Idiotenanstalten*). Lipsk: Druck von C.E. Elbert.
- Gilbert M. (2011). *Druga wojna światowa*. Poznań: Wydawnictwo „Zysk i Spółka”.
- Götz A. (2015). *Obciążeni. „Eutanazja” w nazistowskich Niemczech*. Wołowiec: Wydawnictwo Czarne.
- Grunberger R. (1987). *Historia społeczna III Rzeszy*. T. 2. Warszawa: Polski Instytut Wydawniczy.
- Grzybowski R. (2018). *Moralność komunistyczna jako konstytutywny składnik osobowości nowego człowieka (homo sovieticus)*. „Pedagogika”. T. 27, nr 2, s. 325–339.
- Heller T. (1895). *Studien zur Blinden-Psychologie*. Lipsk.
- Heller T. (2019). *Grundriss der Heilpädagogik*. Lipsk (reprint Creativ Media Partners).
- Hellmann J. (1929/1930). *Z dziejów organizacji wychowania głuchych*. „Szkoła Specjalna”. T. 1–2, s. 172.
- Hitler A. (1992). *Mein Kampf*. Krosno: Wydawnictwo Scripta Manent.
- Howard M. (2007). *Wojna w dziejach Europy*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe „Ossolineum”.

- Kalinin M. (1955). *O wychowaniu komunistycznym*. Warszawa: Wydawnictwo Książka i Wiedza.
- Kalinowski M. (2005a). *Resocjalizacja nieletnich w państwach europejskich i pozaeuropejskich*. Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.
- Kalinowski M. (2005b). *Resocjalizacja w państwach europejskich i pozaeuropejskich*. Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.
- Kalinowski M., Pełka M. (2003). *Zarys dziejów resocjalizacji nieletnich*. Warszawa: Akademia Pedagogiki Specjalnej.
- Kariewa M.P. (1955). *Prawo i moralność w społeczeństwie socjalistycznym*. Warszawa: Wydawnictwo Prawnicze.
- Katolo A., (2012). *Eugenika i eutanazja. Doświadczenia hitlerowskie*. Warszawa: Wydawnictwo Fundacja Instytutu Globalizacji.
- Kirejczyk K., Borzyszkowska H. (1981). *Upośledzenie umysłowe – pedagogika*. Warszawa: Polskie Wydawnictwo Naukowe.
- Kowalski M., Kmiecik B. (2016). *Bioetyka, Między prawem i bioetyką. Analizy i refleksje*. Kraków: Wydawnictwo „Impuls”.
- Kulbaka J. (2012). *Niepełnosprawni. Z dziejów kształcenia specjalnego*. Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.
- Lenin W. (1955). *O młodzieży*. Warszawa: Wydawnictwo „Iskry”.
- Lindsey B. (1930). *Bunt młodzieży*. Warszawa: Wydawnictwo Renaissance.
- Madajczyk C. (1970). *Polityka III Rzeszy w okupowanej Polsce*. T. 1–2. Warszawa: Polskie Wydawnictwo Naukowe.
- Mikulski J. (1984). *Medycyna hitlerowska w służbie III Rzeszy*. Warszawa: Polskie Wydawnictwo Naukowe.
- Mogilnicki A. (1925). *Dziecko i przestępstwo*. Warszawa: Wydawnictwo M. Arct.
- Mosse G.L., (1972). *Kryzys ideologii niemieckiej*. Warszawa: Wydawnictwo Czytelnik.
- Musielak M. (2008). *Sterylizacja ludzi ze względów eugenicznych w Stanach Zjednoczonych, Niemczech i w Polsce (1899–1945)*. Poznań: Wydawnictwo Poznańskie.
- Nasierowski T. (1992). *Świat lekarski w Polsce. Druga poł. XIX w. – I poł. XX w. Idee, postawy, konflikty*. Warszawa: Wydawnictwo Okręgowej Izby Lekarskiej.
- Neugebauer W. (1983). *Eutanazja i przymusowa sterylizacja w Austrii 1938–1945*. W: „Biuletyn GKBZHwP”, Międzynarodowa sesja naukowa 14–17 kwietnia 1983 roku.
- Nurowski E. (1983). *Surdopedagogika polska. Zarys historyczny*. Warszawa: Polskie Wydawnictwo Naukowe.
- Pedagogika*. (1950). Kairo I. (red.). Warszawa: Wydawnictwo „Nasza Księgarnia”.
- Piątek Z. (2019). *Eugenika. Zagrożenie czy nadzieja ludzkości*. Toruń: Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
- Pilichowski C. (1972). *Zbrodnie hitlerowskie na dzieciach i młodzieży polskiej*, Warszawa: Wyd. Sport i turystyka.
- Pipes R (2008). *Komunizm*. Warszawa 2008: Świat Książki.

- Połomski F. (1977). *Rasizm w teorii i praktyce*. W: *Studia nad faszyzmem i zbrodniami hitlerowskimi*. T. 3: *Faszyzm teoria i praktyka w Europie 1922–1945*. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Pużyński S. (2015). *Dylematy współczesnej psychiatrii. Problemy kliniczne, etniczne, prawne*. Warszawa. Wydawnictwo Eneteia.
- Saneja E. (2005). *Heinrich Hanselmann – prekursor niemieckojęzycznych podstaw pedagogiki specjalnej*. „Szkoła Specjalna”. T. 66, nr 2, s. 150–152.
- Sterkowicz S. (2007). *Nieludzka medycyna. Lekarze w służbie nazizmu*. Warszawa: Wydawnictwo Medyk.
- Strümpell L. (1890). *Die Pädagogische Pathologie oder die Lehre von dem Fehlern der Kinder*. Leipzig: Boehmes Nachfolger.
- Ternon Y., Helman S. (1974). *Eksterminacja chorych psychicznie w III Rzeszy*. Warszawa: Wydawnictwo Lekarskie PZWL.
- Tokarz W. (1983). *Polityka okupanta hitlerowskiego na ziemiach polskich wobec dzieci i młodzieży w latach 1939–1945. Międzynarodowa sesja naukowa, 14–17 kwietnia 1983*. Warszawa: GKBZHWP.
- Tomasik E. (1976). *Materiały do dziejów nad społecznie niedostosowanymi*. Warszawa: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogiki Specjalnej.

**OUTLINING THE HISTORY OF SPECIAL EDUCATION.
THE MAGNITUDE AND OUTCOMES OF CRIMINAL IDEOLOGIES
TOWARDS DISABILITIES IN THE 20TH CENTURY**

Abstract: The text contains information related to the genesis, development and functioning of special education from the time of the establishment of the first special schools and institutions to the first half of the 20th century. It highlights a number of factors (civilization, methodological, organizational, philosophical, pedagogical) related to the development of special education. The second part of the text is an attempt to answer the question why and how the emergence and development of totalitarian ideas disastrous for humanity (and for people with disabilities): Nazism and communism, came about. The article was prepared on the basis of available scientific studies (monographs) and printed sources.

Keywords: disability, history, ideology, totalitarian.

MARLENA KILIAN*

Warszawa, Polska

ORCID ID <https://orcid.org/0000-0002-7285-9784>

GERAGOGIKA SPECJALNA – ZARYS ROZWOJOWY I KONCEPCYJNY**

Streszczenie: W pedagogice specjalnej coraz wyraźniej dostrzega się specyficzne i niezaspokojone potrzeby osób z niepełnosprawnościami w zaawansowanym wieku. Celem artykułu było przedłożenie podstaw rozwojowych i koncepcyjnych geragogiki specjalnej, jako nowego i nabierającego znaczenia w dobie starzenia się społeczeństw działu pedagogiki specjalnej, zajmującej się osobami starszymi z ograniczeniami codziennej sprawności i skoncentrowanej na maksymalizowaniu ich życiowej samodzielności. W artykule nakreślono i uzasadniono rozwój geragogiki specjalnej w obszarze nauki, kształcenia i praktyki zawodowej. Sformułowano cele, zadania i funkcje geragogiki specjalnej, jak również jej zakres tematyczny. Ponadto określono grupę korzystającą z oferty formułowanej w ramach geragogiki specjalnej oraz kompetencje świadczących usługi z zakresu geragogiki specjalnej geragogów specjalnych.

Słowa kluczowe: pedagogika specjalna, geragogika specjalna, starość, starzenie się, niepełnosprawność.

Wprowadzenie

Odpowiedzią na proces starzenia się społeczeństw, z którym wiąże się wzrost liczby osób z niepełnosprawnością w wieku seniornym, jest formowanie w ramach pedagogiki specjalnej podstaw geragogiki specjalnej (pedagogiki specjalnej wieku starszego), zajmującej się wielorakimi potrzebami seniorów z różnego rodzaju i w różnym stopniu niepełnosprawnościami. W pedagogice specjalnej coraz wyraźniej dostrzega się specyficzne, niezaspokojone potrzeby niepełnosprawnych

* Marlena Kilian, dr, Wydział Nauk Pedagogicznych Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie; e-mail: m.kilian@uksw.edu.pl.

** Niniejszy artykuł w zbliżonej postaci ukazał się w publikacji: *Pedagogika specjalna osób w starszym wieku* (2021). Kilian M. (red.). Warszawa: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

osób w zaawansowanym wieku. W sposób szczególny troszcząc się o człowieka w okresie jego dzieciństwa, odpowiada ona na współczesne wyzwania demograficzne i wspiera zaspokajanie zmieniających się potrzeb funkcjonalnych człowieka w całym cyklu jego życia. Jako obszar wzajemnego oddziaływania pedagogiki specjalnej z jednej strony i gerontologii społecznej z drugiej wyłania się nowy dział nauki, kształcenia i praktyki zawodowej – geragogika specjalna.

Geragogika specjalna wykracza poza dotychczasową medyalizację starszego wieku, kładąc nacisk na aspekt funkcjonalny życia seniorów, które przecież nie sprowadza się wyłącznie do chorób, lecz koncentruje raczej na wyzwaniach codziennego funkcjonowania, tj. podejmowania codziennych czynności, zadań czy obowiązków. Geragogika specjalna przeorientowuje myślenie o sytuacji niepełnosprawnego seniora, który – w tradycyjnym ujęciu – doświadczając choroby, wymaga dwojakiego rodzaju wsparcia: leczenia i/lub opieki. Zwyczajowo pomijane jest usprawnianie jego zaburzonego funkcjonowania, pozwalające na zachowanie życiowej samodzielności, która znosi konieczność korzystania z usług opiekuńczych, pielęgnacyjnych i socjalnych. Geragogika specjalna podkreśla potencjał funkcjonalny niepełnosprawnych seniorów, oferując im szereg możliwości poprawy zaburzonego funkcjonowania, a za priorytet przyjmuje maksymalizację ich życiowej autonomii.

Uzasadnienie potrzeby rozwoju geragogiki specjalnej

Starzenie się społeczeństw, przy obecnie kurczącym się potencjale pielęgnacyjnym rodzin, generuje znaczący wzrost zapotrzebowania na usługi opiekuńcze, pielęgnacyjne i socjalne. Niestety, zbyt często seniorzy przyjmują rolę biernych świadczeniobiorców niepodejmujących aktywnych strategii radzenia sobie z własnym osłabionym funkcjonowaniem (Kilian 2021a). W obecnej sytuacji działania na rzecz zwiększania samodzielności funkcjonalnej starszych osób wydają się konieczne.

Do rozwoju geragogiki specjalnej jako odrębnej subdyscypliny pedagogiki specjalnej skoncentrowanej na wspieraniu sprawności funkcjonalnej w okresie późnej dorosłości przyczyniły się (za: Kilian 2009; 2017):

1. **Globalny proces starzenia się społeczeństw.** Geragogika specjalna kształtuje się w odpowiedzi na współczesne przemiany demograficzne – znaczący wzrost udziału osób starszych w społeczeństwie oznacza powiększenie populacji niepełnosprawnych seniorów. Geragogika specjalna poprzez działania prewencyjne i usprawniające przyczynia się do redukcji indywidualnych i społecznych kosztów tejże niepełnosprawności.
2. **Wzrost zapotrzebowania na usługi skierowane do niepełnosprawnych seniorów, mających specyficzne potrzeby i wymagania odnośnie do leczenia, rehabilitacji, edukacji i opieki.** Aby odpowiedzieć na obecne zapotrzebowanie rynku pracy, przyszłe i obecne kadry, kompetentne w temacie albo niepełnosprawności, albo starości, należy przeszkolić w dziedzinie łączącej

zagadnienia niepełnosprawności i starzenia. Tylko wtedy będą dysponować one odpowiednią wiedzą, umiejętnościami i narzędziami pozwalającymi na trafne rozpoznanie, a następnie efektywne zaspokajanie specyficznych potrzeb niepełnosprawnych starszych osób. Geragogika specjalna znosi dotychczasową separację zagadnień starzenia się oraz niepełnosprawności.

3. **Interdyscyplinarność zagadnień dotyczących niepełnosprawności w starszym wieku.** Geragogika specjalna stanowi wspólny obszar działań i współpracy specjalistów wywodzących się z różnych dziedzin i dyscyplin naukowych zajmujących się niepełnosprawnymi seniorami (np.: pedagogika, psychologia, socjologia, ekonomia, prawo, nauki o zarządzaniu, jak również nauki medyczne oraz nauki o zdrowiu, także nauki teologiczne czy inżynierijsko-techniczne). Umożliwia prowadzenie skoordynowanych i efektywnych działań w ramach badań naukowych, dydaktyki, praktyki rehabilitacyjnej i polityki społecznej, zapewniając holistyczne ujęcie potrzeb niepełnosprawnego pacjenta w starszym wieku.
4. **Utrata sprawności w starszym wieku i jej następstwa w fizycznym, psychicznym i społecznym funkcjonowaniu.** Niezdolność do samodzielnego funkcjonowania i troski o samego siebie może negatywnie wpływać na przebieg istniejących schorzeń, prowadzić do rozwoju kolejnych chorób (stany wtórne) oraz wzmacniać ryzyko śmierci. Niepełnosprawność w starszym wieku niesie ze sobą szereg negatywnych konsekwencji na poziomie indywidualnym, dotyka całe rodziny i ogół społeczeństwa, również w wymiarze ekonomicznym. Geragogika specjalna, działając w obszarze prewencji i usprawniania funkcjonowania w starszym wieku, pozwala na wydłużenie okresu samodzielności życiowej, a tym samym zachowanie wysokiej jakości życia.
5. **Specyfika niepełnosprawności w starszym wieku.** Uwarunkowana jest odmiennością sytuacji bio-psycho-społecznej senioralnej grupy wiekowej, która wymaga innego niż w młodszych kategoriach wiekowych pacjentów postępowania usprawniającego. O odmienności generacji niepełnosprawnych seniorów decydują m.in.:
 - cechy demograficzne (dominacja kobiet, osób owdowiałych i ubogich);
 - czas doznania uszkodzenia – sytuacja osób niepełnosprawnych od urodzenia lub wczesnego dzieciństwa, które wkroczyły w okres starości przystosowane do niepełnosprawności towarzyszącej im przez większą część życia, różni się od sytuacji tych, którzy niepełnosprawność nabyli w starszym wieku, a większość swojego życia spędzili jako osoby pełnosprawne;
 - wieloprzyczynowość niepełnosprawności – w starszym wieku niepełnosprawność zwykle współistnieje z innymi problemami zdrowotnymi;
 - przewaga chronicznych stanów chorobowych, niemożliwych do całkowitego wyleczenia, prowadzących do postępującej utraty sprawności;
 - stopniowy rozwój niepełnosprawności – jest trudny do subiektywnego wychycenia, często niezauważalny lub stereotypowo przypisywany starszemu

- wiekowi, w związku z czym niepełnosprawność może pozostać niezdiagnozowana i nierehabilitowana;
- nakładanie się zmian patologicznych na naturalne dla tego wieku zmiany w sferze życia biologicznego, psychicznego i społecznego – utrata sprawności odbierana jest w kontekście innych strat i obciążeń związanych z zaawansowanym wiekiem (np. zdrowia, współmałżonka, pozycji społecznej czy pracy zawodowej); trudności starszych pacjentów wynikające z doświadczanych chorób oraz z ich wieku mają charakter kompleksowy i wymagają całościowego oraz specyficznego dla seniorów profesjonalnego wsparcia.
6. **Niechęć seniorów do usprawniania własnego zaburzonego funkcjonowania.** Starsze osoby niechętnie podejmują rehabilitację, błędnie uznając pojawiające się dolegliwości za naturalne czy wręcz nieuniknione w tym wieku, wymagające raczej akceptacji aniżeli działań interwencyjnych. Seniorzy często nie są nawet świadomi istnienia rozbudowanego systemu rehabilitacyjnego wsparcia, np. przeznaczonej dla nich rehabilitacji wzroku czy słuchu (Kilian 2021a). Geragogika specjalna rozwijana w wymiarze akademickim i zawodowym może się przyczynić do zwiększenia udziału niepełnosprawnych seniorów w rehabilitacji, a tym samym do poprawy ich funkcjonalnej samodzielności i odciążenia systemu formalnego i nieformalnego wsparcia.
 7. **Sprawność funkcjonalna priorytetem wśród seniorów.** Funkcjonalna sprawność osób starszych w podstawowej mierze decyduje o jakości ich życia. Od klinicznych przyczyn doświadczanej niepełnosprawności, którymi zajmuje się medycyna, ważniejsze są jej skutki, odczuwane zwłaszcza w sferze codziennej aktywności, będącej obszarem zainteresowań i oddziaływań geragogiki specjalnej i oferowanej w jej ramach rehabilitacji.
 8. **Słabe zorganizowanie i słaba współpraca seniorów w działaniach na rzecz zaspokajania specyficznych potrzeb tej grupy.** Osoby starsze to kategoria wiekowa, która nie szuka i nie domaga się dostosowanych do swoich potrzeb usług. Geragogika specjalna to z jednej strony skonkretyzowany obszar ochrony interesów niepełnosprawnych osób w starszym wieku, z drugiej – ich społecznej aktywizacji.
 9. **Silne zjawisko ageizmu i dyskryminacji osób w starszym wieku.** Za przejaw ageizmu można uznać zaniedbania na polu adaptacji systemu rehabilitacji, jej technik i metod pracy do specyfiki potrzeb i możliwości osób w podeszłym wieku. Usługi rehabilitacyjne wciąż w większym stopniu koncentrują się na potrzebach młodszych obywateli z niepełnosprawnością niż na potrzebach seniorów. Geragogika specjalna, promując na polu badawczym i oświatowym wiedzę o rzeczywistych zdolnościach i potrzebach najstarszego pokolenia, koryguje funkcjonujący w społeczeństwie stereotypowy obraz starości i ageistyczne nastawienia.
 10. **Obciążenie ekonomiczne.** Powiększanie się populacji niepełnosprawnych seniorów implikuje poważne konsekwencje na poziomie indywidualnym,

rodzinnym i ogólnospołecznym, w tym konsekwencje natury ekonomicznej. Wzrasta częstość wizyt lekarskich oraz zwiększają się koszty opieki zdrowotnej, które – jak się szacuje – dla osób starszych z niepełnosprawnością są *per capita* trzy razy większe niż w przypadku pełnosprawnych seniorów (Pope, Tarlov, red., 1991). Do tego dochodzą koszty świadczonej w warunkach domowych lub instytucjonalnych codziennej opieki nad niezdolnym do samodzielnego funkcjonowania seniorem, ponoszone przez niego samego, członków rodziny i ogół podatników. Zapotrzebowanie na kosztowne usługi medyczne i rehabilitacyjne oraz opiekę formalną i nieformalną dramatycznie wzrosło w miarę rozrastania się populacji niepełnosprawnych osób w wieku senioralnym. Geragogika specjalna ma swój udział w prewencji niepełnosprawności wieku starszego i łagodzeniu jej skutków funkcjonalnych, jak również w redukowaniu związanych z nią obciążeń finansowych.

11. **Zaniedbania z punktu widzenia społecznej moralności.** Należą do nich działania dyskryminacyjne na polu nauki i kształcenia, praktyki rehabilitacyjnej i polityki społecznej. Populacja osób starszych, choć liczna, nie jest w społeczeństwie widoczna i nie wywiera nacisku w kwestii przestrzegania swoich praw. Geragogika specjalna staje w obronie praw seniorów, wskazując na moralny wymiar wsparcia udzielanego najstarszym członkom społeczeństwa.

Początki geragogiki specjalnej jako nauki

Termin „gerontologia”, sprecyzowany w 1903 roku przez rosyjskiego biologa Ilję Miecznikowa, wywodzi się od greckich słów *geron* – „starzec” i *logos* – „nauka”. Działania mające na celu rozwój gerontologii, poparte konkretnymi inicjatywami, nasiliły się po II wojnie światowej. Wyodrębnianie się gerontologii następowało wskutek wzmożonej działalności ekspertów z różnych dziedzin w obszarze starzenia się i starości. Początkowe zainteresowanie gerontologią przejawiało się w naukach medycznych w zakresie patologii i chorób wieku starszego, którymi obecnie zajmuje się dział medycyny zwany geriatrią. Zagadnienie starzenia się i starości podejmowały również inne dyscypliny we własnym tematycznym obszarze. Powstały interdyscyplinarny dorobek zintegrowany jest obecnie w spójną całość w ramach gerontologii, która służy jako pojęcie zbiorcze dla wielu dyscyplin nauki eksplorujących z własnej perspektywy temat starzenia się, starości i ludzi starszych.

Gerontologia jest nauką interdyscyplinarną (łąączącą zagadnienia wybranych dyscyplin naukowych), multidyscyplinarną (każda dyscyplina wnosi swoją teoretyczną perspektywę i metody) i transdyscyplinarną (ma połączenia z wszystkimi dyscyplinami jako całością) (Ewen, Watkins, Bowles 2006). Obejmuje wszelkie kwestie związane z życiem osób starszych, zarówno zagadnienia dotyczące sfery biologicznej, medycznej, psychicznej, społecznej, edukacyjnej, duchowej, zawodowej, jak i prawne, architektoniczne czy konsumenckie. Gerontologia pozwala poznać proces starzenia się w każdym jego aspekcie. Oprócz gerontologii nie istnieje

żadna inna nauka usiłująca gromadzić całościową wiedzę na temat określonego etapu życia człowieka we wszelkich jego wymiarach.

Gerontologia wywodzi się z ukształtowanych już dyscyplin i bazuje m.in. na dorobku biologii, medycyny, pielęgniarstwa, psychologii, socjologii, antropologii, demografii, pedagogiki, pracy socjalnej, prawa, filozofii, historii. Holistyczny charakter tej nauki pozwala badaczom dążyć do przełamania dzielących poszczególne dyscypliny granic i łączenia ich perspektyw wokół zjawiska starzenia się. Gerontologia podkreśla potrzebę prowadzenia studiów nad osobami w starszym wieku jako odrębną grupą, mającą specyficzne możliwości i potrzeby. W tym znaczeniu pretenduje do bycia osobną dyscypliną naukową pomimo swojej interdyscyplinarnej natury. Gerontologia próbuje wytyczać własną ścieżkę jako dyscyplina naukowa, pomimo faktu, że szeroki przedmiot jej studiów nie może być ogarnięty w ramach pojedynczej nauki.

Przed problemem starzejących się społeczeństw staje pedagogika jako nauka poświęcona kwestiom edukacyjnym i wychowawczym. Nie ignorując faktu, że coraz większa rzesza dawnych wychowanków i uczniów wkracza w okres starszego wieku, próbuje i na tym etapie życia wspierać ich rozwój, stawiając przy tym pytania o ostateczne cele oddziaływań pedagogicznych. Czyni to w ramach nowej subdyscypliny – geragogiki, która domyka chronologiczny ciąg jej działań poświęconych poszczególnym etapom życia człowieka. Jest brakującym ogniwem w cyklu kształcenia i wychowania. Cykl ten, odpowiadający fazom życia człowieka, prezentuje się następująco: paidagogika, hebagogika, andragogika i geragogika (Szarota 1999).

Termin „geragogika” użyty został po raz pierwszy w 1952 roku przez niemieckiego neurologa i psychiatrę Ferdinanda A. Kehrera. Hans Mieskes, niemiecki pedagog i gerontolog, włączył geragogikę w zakres gerontologii (obok geriatrii, gerontopsychologii i socjologii starzenia się) z jednej strony, a z drugiej – w system nauk pedagogicznych (Zych 2011). Jednak już Comenius (Komeński 1973) twierdził, że jeśli starość stanowi część życia, to jest również częścią szkoły, co wymaga wprowadzenia takich rozwiązań edukacyjnych, które umożliwią rozwój także w starszym wieku. Jego zdaniem, jeśli starość odznacza się słabością, tym bardziej zasługuje na to, aby ją wspierać.

Choć już w końcu XIX wieku podjęto próbę epidemiologicznego opisu stanu zdrowia osób w wieku powyżej 80 lat (Humphry 1889), zainteresowanie konsekwencjami funkcjonalnymi właściwych starszemu wiekowi chorób przyszło 100 lat później, w obliczu narastania zjawiska starzenia się społeczeństw i odczuwalnych skutków powiększania się populacji niepełnosprawnych seniorów. Konieczne stało się wypracowanie modeli działań nastawionych na potrzeby najstarszej kategorii wiekowej obywateli, doświadczających różnego stopnia i rodzaju deficytów w codziennym funkcjonowaniu. Chodziło o modele, które między wsparciem medycznym a opiekuńczym uwzględnią usprawnianie zaburzonego funkcjonowania i podkreślą życiową autonomię jako istotny składnik jakości życia. Dotychczasowe rozwiązania systemowe skupiały się na działaniach medycznych, opiekuńczych

i socjalnych, marginalizując możliwości wspierania samodzielności życiowej niepełnosprawnych seniorów.

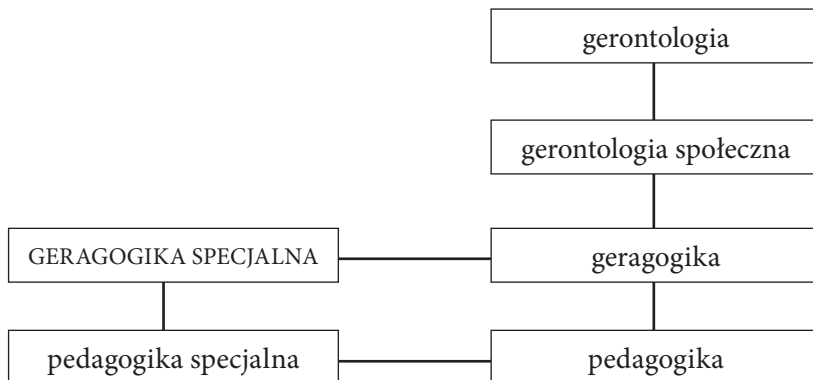
W nurcie nauk pedagogicznych jako subdyscyplina pedagogiki specjalnej rozwija się geragogika specjalna. Geragogika jako subdyscyplina pedagogiki skoncentrowana była na człowieku starzejącym się. Dopiero na początku XXI wieku zaczęto zwracać większą uwagę na kwestie niepełnosprawnych osób w starszym wieku, formując podwaliny pod rozwój geragogiki specjalnej (Zych 2014). Na wyzwania demograficzne związane z wzrostem populacji niepełnosprawnych seniorów najszybciej odpowiedział obszar praktyki zawodowej (wzrost zapotrzebowania na usługi dla tej grupy), wywierający presję na system kształcenia (konieczność kształcenia lub dokształcania specjalistów pracujących z niepełnosprawnymi seniorami) i pośrednio na naukę. Podobnie jak uprzednio w przypadku gerontologii rozwój geragogiki specjalnej wynika z (Lowenstein 2004):

- narastającej potrzeby gromadzenia zasobów teoretycznych i rozwiązań praktycznych dotyczących starzenia się i niepełnosprawności w odpowiedzi na nasilający się proces starzenia się społeczeństw;
- rozpoznania potrzeby – rozwój form opieki krótko- i długoterminowej nad osobami niepełnosprawnymi w starszym wieku oraz technologii i usług wspierających funkcjonowanie seniorów z niepełnosprawnością;
- działań na rzecz zaspokajania potrzeby – powstawanie różnego rodzaju oferty edukacyjnej skierowanej do naukowców, nauczycieli i profesjonalistów w dziedzinach skoncentrowanych na problematyce starzenia się i niepełnosprawności czy tworzenie programów finansowania opieki nad seniorami.

Geragogika specjalna, jako dział z jednej strony gerontologii, skupionej na zagadnieniach starości i starzenia się, z drugiej – pedagogiki specjalnej, poświęconej osobom z niepełnosprawnością, wykazuje potencjał naukowy i aplikacyjny. Brak jej jeszcze licznych narzędzi do efektywnego dystrybuowania gromadzonej wiedzy, takich jak działające w jej ramach stowarzyszenia czy poświęcone jej czasopisma. Choć obecnie geragogika specjalna w dużej mierze wspiera się na metodologicznej infrastrukturze gerontologii społecznej i pedagogiki specjalnej, wydaje się, że dojrzewając naukowo, rozwinię niewątpliwy potencjał w tym obszarze i wypracuje własne podejście w badaniach nad niepełnosprawnym człowiekiem w starszym wieku.

Geragogika specjalna (inaczej pedagogika specjalna osób w starszym wieku, pedagogika specjalna czwartego wieku) w systemie nauk lokuje się tak, jak przedstawiono na ryc. 1.

Warto podkreślić, że geragogika skupia się na pedagogicznych aspektach starzenia się i starości w jej naturalnym przebiegu, a geragogika specjalna zajmuje się niepełnosprawnością jako funkcjonalnym następstwem procesów chorobowych. Geragogika specjalna zakorzeniona jest w pedagogice specjalnej, ale również w wywodzącej się wprost z pedagogiki geragogice i czerpie tu zwłaszcza z dorobku metodyki pracy z osobami w starszym wieku. Sięga ponadto po dorobek takich nauk



Rycina 1. Geragogika specjalna w systemie nauk

Źródło: oprac. własne.

pomocniczych, jak: gerontologia społeczna i geriatria, demografia, psychologia, socjologia, teologia, praca socjalna, pielęgniarstwo, architektura, prawo, informatyka, technologia, etyka. Geragogika specjalna rozwija się często oddzielnie na różnych polach nauki, za sprawą zainteresowań badaczy i specjalistów z wielu dziedzin.

Geragogika specjalna jest subdyscypliną o charakterze teoretycznym i praktycznym, z dużym potencjałem w obszarze kształcenia. Posiadając predyspozycje naukowe, w centrum zainteresowania stawia jednak kwestie praktyczne związane z codziennym funkcjonowaniem niepełnosprawnych osób w zaawansowanym wieku. Zajmuje się usprawnianiem ich zaburzonego funkcjonowania w celu podtrzymania bądź zwiększenia życiowej aktywności, dostarczając w tym zakresie podstaw metodycznych.

Do działów szczegółowych geragogiki specjalnej należą m.in. tyflogeragogika (Kilian 2021b), surdogeragogika (Szczepankowski 2021), oligofrenogeragogika (Wolska 2021), geragogika terapeutyczna (Majewicz 2021), gerontologopedia (Kaczorowska-Bray 2017; Jauer-Niworowska 2021), dementopedagogika (Zych 2014), resocjalizacja w okresie późnej dorosłości (Grzesiak 2021). To działy, których zręby obecnie się kształtują i zaznaczają swoją obecność zarówno w nauce, jak i kształceniu czy praktyce zawodowej.

Grupa docelowa geragogiki specjalnej

Gerontologia podkreśla konieczność prowadzenia studiów nad osobami w starszym wieku jako odrębną grupą, unikalną pod względem fizycznym, psychicznym, umysłowym, duchowym, społecznym, zawodowym czy funkcjonalnym. Geragogika specjalna formuje ofertę przeznaczoną dla osób starszych z różnego rodzaju ograniczeniami funkcjonalnymi, których możliwości i potrzeby są bardzo specyficzne i jako takie wymagają odrębnego podejścia pedagogicznego. Kieruje

ją do wszystkich seniorów, którzy odczuwają wyraźne trudności w codziennym funkcjonowaniu (tzw. niepełnosprawność funkcjonalna), jak również trudności już zaistniałe, ale jeszcze nieuświadomione (tzw. niepełnosprawność prekliniczna)¹.

W geragogice specjalnej ważne jest rozróżnienie osób niepełnosprawnych od urodzenia lub wczesnego dzieciństwa od tych, którym z wyzwaniem niepełnej sprawności przyszło mierzyć się w okresie starości. Pierwsi weszli w ten etap życia z niepełnosprawnością, do której zdążyli się już zaadaptować. W ich przypadku wyzwaniem będzie przystosowanie się nie tyle do niepełnosprawności, ile do starości. Liczebnie większą grupę stanowią osoby, które niepełnosprawność nabyły w okresie starości, wobec czego w jednym czasie muszą się zaadaptować do samej niepełnosprawności i do starości.

W zakres oddziaływań geragogiki specjalnej włączeni są ponadto rodzina i opiekunowie osoby starszej z niepełnosprawnością, jak również jej dalsze otoczenie społeczne (np. pracodawcy, sąsiedzi) i fizyczne (np. modyfikacja otoczenia i przystosowanie go do potrzeb i możliwości funkcjonalnych niepełnosprawnych seniorów). Jeśli każdy człowiek podlega procesowi starzenia się bądź też ma do czynienia, prywatnie lub zawodowo, z osobami w zaawansowanym wieku, to można uznać, że geragogika specjalna wspiera całe społeczeństwo w procesie pomyślnego starzenia się w wymiarze demograficznym i indywidualnym.

W dziedzinie kształcenia geragogika specjalna skierowana jest do tych, którzy w przyszłości chcieliby się zawodowo zajmować osobami starzejącymi się i niepełnosprawnymi, oraz tych, którzy już na tym polu działają i potrzebują dodatkowego szkolenia. Geragogika specjalna obecna jest w następujących wymiarach edukacji na temat starzenia:

- edukacji do własnej starości – skierowanej do wszystkich w ramach profilaktyki społecznej (edukacja dla starości);
- gerontologii edukacyjnej – skierowanej do niepełnosprawnych seniorów propozycji uczenia się przez całe życie (edukacja w starości);
- edukacji gerontologicznej – szkolenia kadr do pracy z osobami starszymi z niepełnosprawnościami (edukacja do starości).

1 Niepełnosprawność prekliniczna (stosowane nazewnictwo: *preclinical disability* lub *subclinical disability*) – stan podtrzymania funkcjonalnej samodzielności dzięki nieuświadomionemu uruchomieniu mechanizmów adaptacyjnych w sytuacji zaburzenia sprawności funkcjonowania. Na przykład wskutek ograniczenia sprawności kończyn dolnych dochodzi do zmiany wzorca chodu, z czego osoba nie zdaje sobie sprawy, a co pozwala jej zachować zdolność do przemieszczania się. Podobnie zupełnie nieświadomie osoby wskutek postępującej presbyopii (starczowzroczność – trudność widzenia z bliskich odległości) odsuwają czytany tekst od oczu. Zob. Kilian 2021b (w druku).

Cele i zadania geragogiki specjalnej

Głównym celem oddziaływań z zakresu geragogiki specjalnej jest uwalnianie potencjału adaptacyjnego i rozwojowego osób z niepełnosprawnością w okresie ich starości. Jeśli celem pedagogiki jest przygotowanie człowieka do samodzielnego życia, to w sytuacji osłabienia zdolności funkcjonalnych w zaawansowanym wieku cel ten wciąż pozostaje aktualny. Geragogika specjalna wspiera seniorów w ich rozwoju i adaptacji do starości obciążonej funkcjonalną niesprawnością, w podstawowej mierze dążąc do zachowania przez nich życiowej samodzielności i satysfakcji z życia. Czyni to w wymiarach naukowym, edukacyjnym i zawodowym (Kilian 2018).

Uwzględniając wpływ środowiska na funkcjonalną sprawność seniorów, geragogika specjalna włącza w zakres oddziaływań ich rodzinę i opiekunów, jak również środowisko fizyczne (bliższe i dalsze), wpływając na jego przekształcanie w kierunku potrzeb funkcjonalnych wszystkich użytkowników. W perspektywie społecznej celem geragogiki specjalnej jest podtrzymywanie równowagi między możliwościami niepełnosprawnych seniorów a wymogami ich społecznego i fizycznego otoczenia na drodze obustronnej adaptacji. Cele te wpisują się w szerszy kontekst jakości życia osób w okresie późnej dorosłości i ich społecznej inkluzji, jak również idei aktywnej i produktywnej starości.

Geragogika specjalna rozpoznaje specyficzne potrzeby niepełnosprawnych seniorów i wypracowuje efektywne sposoby ich zaspokajania. Monitoruje je w czasie, dokonując bieżącej aktualizacji wiedzy i podejmowanych interwencji. Działa też w obszarze prewencji zaburzeń i niepełnosprawności wtórnych w stosunku do stanów pierwotnych. W ujęciu geragogiki specjalnej pomyślna starość to sprawna starość. Jakość życia mierzona zdolnością do samodzielnego funkcjonowania ma tu fundamentalne znaczenie.

Do najważniejszych zadań geragogiki specjalnej należą:

- profilaktyka niepełnosprawności w starszym wieku – publiczna edukacja na temat ograniczeń funkcjonalnych w okresie późnej dorosłości, podkreślanie, że niepełnosprawność nie jest nieodłączną konsekwencją starzenia się i jako taka podlega prewencji i usprawnianiu, a podjęte w tym zakresie działania interwencyjne są skuteczne;
- edukacja społeczna na temat realiów niepełnosprawnej starości jako formy przeciwdziałania zjawisku ageizmu wśród personelu, studentów, a także wśród samych niepełnosprawnych seniorów i ich opiekunów;
- uporządkowanie statusu akademickiego geragogiki specjalnej, wprowadzanie na uczelniach treści/przedmiotów/specjalności związanych z niepełnosprawnością w starszym wieku; zwiększanie zasobów dydaktycznych na poziomie szkolnictwa wyższego; rozwijanie własnego potencjału badawczego i metodologicznego;

- kształcenie przyszłych kadr i doksztalcanie obecnych kadr aktywnych na rynku w dziedzinie pracy z osobami starszymi z różnego rodzaju niepełnosprawnościami;
- rozwijanie interdyscyplinarnej współpracy w obszarach starzenia się i niepełnosprawności; rozwijanie sieci kontaktów pomiędzy obszarami kształcenia i praktyki zawodowej, koniecznej do adekwatnego rozpoznawania potrzeb rynku pracy i zatrudnienia oraz organizowania staży zawodowych, wolontariatu, wykładów gościnnych czy badań naukowych; współpraca z sektorem najnowszych technologii i sektorem tzw. srebrnych usług;
- dostarczanie niepełnosprawnym seniorom możliwości podjęcia kształcenia, pracy zawodowej czy działalności wolontariackiej;
- rozpoznanie specyfiki niepełnosprawności w starszym wieku i potrzeb rehabilitacyjnych właściwych dla tego okresu życia; rozwijanie innowacji w zakresie stosowanych metod, technik i narzędzi; tworzenie zaadaptowanych do specyfiki starszego wieku narzędzi diagnostycznych i ewaluacyjnych;
- rozwijanie rehabilitacji w jej nurcie formalnym oraz lepsze poznanie rehabilitacji przebiegającej w nurcie nieformalnym, czyli autorehabilitacji, bardzo powszechnej w starszym wieku;
- rozwijanie systemu wczesnego reagowania w przypadku nabycia niepełnosprawności w starszym wieku, czyli wczesnej interwencji, w tym prewencji stanów wtórnych do pierwotnego uszkodzenia; rozciągnięcie działań interwencyjnych od prewencji i wczesnej interwencji po monitoring efektów podjętego usprawniania (może dojść do pogorszenia funkcjonowania w wyniku pojawienia się kolejnych chorób czy zmiany sytuacji rodzinnej, np. utraty opiekuna, którym był współmałżonek); oferowanie poradnictwa na każdym etapie współpracy i po jej zakończeniu, rozwijanie modelu wsparcia bez wyraźnie zaznaczonego punktu końcowego;
- włączenie rodziny i opiekunów niepełnosprawnego seniora w krąg zainteresowań geragogiki specjalnej w dziedzinie badań naukowych oraz w praktyce, np. rozwijanie oferowanego im systemu wsparcia;
- przewidywanie i dostosowanie się do wymagań nadchodzących pokoleń niepełnosprawnych seniorów (lepiej wykształconych, bardziej aktywnych) i wyzwań demograficznych (m.in. zmniejszający się potencjał pielęgnacyjny polskich rodzin, powiększająca się populacja seniorów z niepełnosprawnością intelektualną – dożywanie przez nich coraz późniejszego wieku); lepsze zrozumienie różnic kohortowych zaznaczających się w obecnej i przyszłych populacjach niepełnosprawnych seniorów, a wpływających na ich zachowanie i potrzeby rehabilitacyjne;
- zwrócenie uwagi na zasady etyczne w pracy z osobami starszymi z ograniczoną sprawnością funkcjonalną, np. poszanowanie ich autonomii oraz prawa do decydowania o sobie.

Zakres tematyczny geragogiki specjalnej

Rozwój geragogiki specjalnej przebiega torem tworzenia jej teoretycznych i empirycznych podwalin w sferze nauki, równoległe do aktywności w dziedzinie kształcenia oraz działalności zawodowej, której zarówno nauka, jak i edukacja służą. Działalność w obszarze nauki, kształcenia i praktyki zawodowej jest skoordynowana i współzależna. Postęp nauki umożliwia kształcenie wysoko wykwalifikowanych specjalistów, niezbędnych dla rozwoju profesjonalnej praktyki zawodowej, która z kolei stanowi rewir dla działalności badawczej, gwarantującej rozwijanie nauki. Obszar zawodowy, który umożliwia praktyczną aplikację i weryfikację teoretycznych konstruktów i idei oraz praktycznych rozwiązań, jednocześnie pobudza sferę nauki, proponując wypracowane we własnym zakresie rozwiązania praktyczne wymagające naukowej weryfikacji. Geragogika specjalna może kompetentnie odpowiadać na potrzeby starzejących się społeczeństw, dysponując bogatym dorobkiem naukowym, gromadzonym w ramach aktywności badawczej, przekazywanym w systemie kształcenia i wdrażanym do praktyki zawodowej (Kilian 2018).

Geragogika specjalna wiąże tematykę starzenia się i niepełnosprawności, wyznaczając wspólny interdyscyplinarny obszar w wymiarach badawczym, dydaktycznym i zawodowym dla nauk działających dotychczas w separacji. Obecnie geragogika specjalna, jako młoda nauka, formuje własne podstawy teoretyczne, edukacyjne i zawodowe, stanowiące zaczyn do rozwoju takich specjalności, jak: tyflogeragogika, surdogeragogika, oligofrenogeragogika, gerontologopedia, geragogika terapeutyczna. Geragogika specjalna rozwija się w zakresie rehabilitacji, edukacji, wychowania, opieki oraz społecznej adaptacji seniorów z funkcjonalnymi deficytami natury wzrokowej, słuchowej, ruchowej, umysłowej, komunikacyjnej czy też wynikającymi z niedostosowania społecznego.

Szeroki zakres tematyczny geragogiki specjalnej obejmuje następujące zagadnienia:

- geragogika specjalna jako nauka: rys historyczny, miejsce w systemie nauk, aparatura pojęciowa, działy, cele, zadania, zasady, metody, treści;
- współczesne tendencje i wyzwania geragogiki specjalnej, np. starzenie się populacji osób niepełnosprawnych i samej populacji seniorów, wielkie problemy geriatryczne, niewydolność systemu świadczeń opiekuńczych czy ubezpieczeń społecznych;
- znajomość procesów i trendów demograficznych dotyczących niepełnosprawności i starości;
- funkcjonowanie osób w starszym wieku na poziomie biologicznym, psychologicznym i społecznym, przyczyny niepełnosprawności w starszym wieku (granice normy i patologii);
- specyfika niepełnosprawności w starszym wieku i potrzeb rehabilitacyjnych seniorów;
- znajomość mechanizmów adaptacyjnych do starości i niepełnosprawności;

- specyfika uczenia się i nauczania w przypadku poszczególnych rodzajów niepełnosprawności; metody, techniki, narzędzia i formy pracy z osobami w starszym wieku z różnego rodzaju i stopnia niepełnosprawnościami;
- komunikacja z osobami starszymi z różnego rodzaju niepełnosprawnościami i ich rodzinami/opiekunami;
- adaptacja otoczenia fizycznego (dom, miejsce pracy) do funkcjonalnych możliwości seniorów z różnego rodzaju niepełnosprawnościami, w tym wykorzystanie dostosowanych do ich specyficznych potrzeb pomocy rehabilitacyjnych;
- aktywizacja zawodowa niepełnosprawnych seniorów;
- kryzysy i straty okresu późnej dorosłości, np. śmierć bliskich osób, perspektywa własnej śmierci, utrata zdrowia i sprawności, chroniczny ból, stany lękowe, samotność;
- podstawy opieki nad osobą starszą i sytuacja opiekunów;
- możliwości instytucjonalnego wsparcia niepełnosprawnych seniorów;
- interdyscyplinarna współpraca w dziedzinach dedykowanych zagadnieniom starzenia się i starości oraz dziedzinach pokrewnych;
- uwarunkowania społeczne niepełnosprawności doświadczanej w zaawansowanym wieku, np. stereotypy starości i osób starszych, niedostosowanie środowiska fizycznego do potrzeb osób niepełnosprawnych, zjawisko nadopiekuńczości w rodzinie; integracja i inkluzja społeczna osób niepełnosprawnych w okresie późnej dorosłości;
- etyka w pracy geragoga specjalnego.

Kompetencje geragoga specjalnego

Słowo „pedagogika” wywodzi się z języka greckiego: *paidos* – „dziecko, chłopiec”, *ago* – „prowadzę”. Pedagog jest tym, który prowadzi dziecko. Geragogika specjalna czerpie wprost ze źródłosłowa pedagogiki – jej sensem są towarzyszenie wychowankowi w okresie jego starości i wspieranie go w radzeniu sobie z wyzwaniami tego etapu życia. W geragogice specjalnej nauczyciel nie stoi na piedestale własnej wiedzy i doświadczenia, ale docenia wiedzę i doświadczenie swojego dorosłego ucznia. To uczeń, a nie nauczyciel znajduje się w centrum procesu edukacji, która w większym stopniu przyjmuje postać wspieranego uczenia się aniżeli *stricte* nauczania. Tutaj uczenie się i nauczanie łączą się i mieszają, stają się obustronne, kiedy nauczyciel uczy się od ucznia, a uczeń od nauczyciela.

Aby uniknąć niepotrzebnych skojarzeń z odmienną funkcją nauczyciela pracującego z dziećmi, instruktora współpracującego z osobami dorosłymi coraz częściej nazywa się edukatorem lub geragogiem. Pełni on rolę: trenera, szkoleniowca, lidera, animatora, organizatora, koordynatora, konsultanta, moderatora, mentora, asystenta. Z uwagi na to, że geragogika specjalna osadzona jest na dorobku wielu dyscyplin naukowych, wiedza i umiejętności geragoga specjalnego mają charakter

interdyscyplinarny. Liczą się jego cechy indywidualne i zdolności, jak również podlegające kształtowaniu wiedza i umiejętności.

Geragog pracujący z osobami w dojrzałym wieku powinien dysponować kompetencjami zawodowymi, ze szczególnym uwzględnieniem kompetencji metodycznych, jak również osobistymi.

Kompetencje zawodowe geragoga specjalnego obejmują wiedzę i umiejętności z zakresu:

- prowadzenia diagnozy stanu funkcjonalnego uczestnika procesu usprawniania, jego możliwości i ograniczeń w tym obszarze;
- formułowania celów planowanej interwencji opartych na indywidualnych potrzebach pacjentów;
- tworzenia indywidualnego programu rehabilitacji;
- prowadzenia terapii i rehabilitacji;
- dokonania ewaluacji uzyskanych efektów;
- pracy z pacjentem z różnego stopnia i rodzaju trudnościami funkcjonalnymi (aspekty fizyczne, psychiczne, społeczne i funkcjonalne starości);
- współpracy w zespole interdyscyplinarnym, ze środowiskiem rodzinnym i lokalnym, z instytucjami działającymi na rzecz osób starszych oraz osób niepełnosprawnych;
- adaptacji otoczenia fizycznego (mieszkanie i przestrzeń publiczna) do specyficznych potrzeb niepełnosprawnych seniorów;
- budowania partnerstwa między uczelniami a środowiskiem pracy (np. wolontariat, staże) i angażowania przedstawicieli pracodawców jako mentorów, nauczycieli, gości;
- ustalania zapotrzebowania na opiekę wśród niepełnosprawnych seniorów, najlepiej nastawioną na podtrzymanie ich samodzielności funkcjonalnej, umożliwiającej im starzenie się we własnym domu (np. posiłki, pomoc domowa);
- kompetencji dodatkowych, np. udzielanie pierwszej pomocy.

W zakresie kompetencji metodycznych niezbędne są wiedza i umiejętności pozwalające na dostosowanie sposobów pracy z niepełnosprawnymi seniorami do specyfiki ich potrzeb i funkcjonowania. Geragog powinien odznaczać się znajomością norm i zadań rozwojowych wpływających na różnice w nauczaniu tej grupy wiekowej uczestników, posiadać wiedzę na temat specyfiki normalnego i patologicznego starzenia się w wymiarach biologicznym, psychologicznym i społecznym zaawansowanych wiekowo osób. Niezbędna jest znajomość metodyki pracy z osobami w starszym wieku, a także z osobami z różnego rodzaju niepełnosprawnościami i z różnym ich stopniem, w tym ważne są kompetencje komunikacyjne. Umiejętności te pozwalają na dokonanie wyboru metod, technik, narzędzi, czasu i miejsca, jak również form usprawniania oraz przebiegu zajęć adekwatnych do indywidualnych uwarunkowań pacjentów i ich rehabilitacyjnych potrzeb, a tym samym na uzyskanie wysokiej efektywności podjętych działań. Multidyscyplinarna

wiedza uzdalnia terapeutę do odpowiadania na złożone i indywidualne problemy starszych uczestników zajęć.

Geragog specjalny powinien wyróżniać się nie tylko zawodowymi umiejętnościami i merytoryczną wiedzą, lecz także takimi osobistymi cechami, jak: akceptacja własnej i cudzej starości, cierpliwość, umiejętność obserwowania i interpretowania werbalnych i niewerbalnych komunikatów, umiejętność aktywnego słuchania, otwartość, serdeczność, łagodność, autentyczność, poczucie humoru, energia i entuzjazm, tolerancja, pragnienie uczenia się siebie samego i innych. Kreatywność, a nawet podejście eksperymentalne, pozwala na twórcze rozwiązywanie problemów, wysoce w populacji seniorów zindywidualizowanych, wobec których schematyczne działania często nie znajdują zastosowania. Elastyczność umożliwia dostosowanie się do postępujących zmian kohortowych, tj. specyfiki kolejnych pokoleń seniorów. Niezwykle istotne jest również pozytywne nastawienie do pracy z niepełnosprawnymi osobami w starszym wieku, wynikające z dostrzegania ich całościowego potencjału oraz szacunek wobec wszystkich osób bez względu na poziom ich sprawności.

Osoby młode w pracy z seniorami nie mogą bazować na doświadczeniach własnej starości, tak jak czynią to pedagodzy pracujący z dziećmi i młodzieżą, co rodzi skłonność do postrzegania tego okresu życia przez pryzmat szkodliwych stereotypów. Przed rozpoczęciem pracy z niepełnosprawnymi seniorami powinny one zrewidować swoje nastawienia wobec starości i osób starszych oraz procesu własnego starzenia się i przemijania. Konieczna jest dogłębna samoświadomość, umożliwiająca kontrolę własnych zachowań wobec niepełnosprawnych osób w starszym wieku.

W związku ze starzeniem się samej populacji osób niepełnosprawnych (dożywają coraz późniejszych lat) oraz nabywaniem niepełnosprawności przez coraz liczniejsze rzesze coraz dłużej żyjących seniorów, rośnie zapotrzebowanie na specjalistów kompetentnych w pracy z tą grupą wiekową. Obserwuje się wzrost liczby pracowników (rehabilitantów, terapeutów, pedagogów specjalnych) obsługujących pacjentów, klientów i podopiecznych w starszym wieku z różnego rodzaju niepełnosprawnościami i różnym ich stopniem, co wymaga od nich dodatkowych, w porównaniu z pracą z dziećmi i osobami młodymi, kompetencji czy kwalifikacji. Obecnie klasyfikacja zawodów i specjalności w obszarze profesji związanych z osobami w zaawansowanym wieku uwzględnia jedynie zawód opiekuna osoby starszej czy kierownika w instytucjach opieki nad osobami starszymi (Wortal Publicznych Służb Zatrudnienia, wyszukiwarka opisu zawodów), co stanowi wyraz uznania konieczności sprawowania nad niepełnosprawnymi seniorami funkcji opiekuńczych. Geragog specjalny skupia się natomiast na usprawnianiu i aktywizowaniu osoby starszej w celu zachowania czy odzyskania przez nią życiowej autonomii. Opieka, choć w wielu przypadkach konieczna, oznacza jednak funkcjonalną bierność, usprawnianie zaś – aktywność i samodzielność. Pozostaje mieć

nadzieję, że zawód geragoga specjalnego zostanie dostrzeżony i będzie się rozwijał jako uznana profesja.

Funkcje geragogiki specjalnej

Działania podejmowane przez geragogów specjalnych w ich działalności zawodowej wynikają z następujących funkcji geragogiki specjalnej:

1. **Profilaktyczna** – przeciwdziałanie powstawaniu zaburzeń funkcjonalnych u seniorów, w tym zapobieganie rozwojowi stanów wtórnych w stosunku do pierwotnych zaburzeń.
2. **Diagnostyczna** – identyfikacja jakościowa i ilościowa powstałych zaburzeń funkcjonalnych.
3. **Planistyczna** – opracowanie, na podstawie dokonanej oceny i diagnozy, w porozumieniu z samym uczestnikiem, indywidualnego programu terapii uwzględniającego jego unikalne możliwości i potrzeby rehabilitacyjne.
4. **Terapeutyczna** – przeprowadzenie, na podstawie ustalonego programu terapii, procesu usprawniania, dostosowanego pod względem miejsca, czasu, zastosowanych metod, technik i narzędzi do indywidualnych potrzeb niepełnosprawnego seniora.
5. **Ewaluacyjna** – dokonywanie cząstkowej i całościowej oceny podejmowanych działań usprawniających. Ocena może mieć charakter subiektywny (np. opinia uczestnika, członków rodziny) i obiektywny (ocena faktycznego stanu funkcjonalnego uczestnika przeprowadzona np. na drodze obserwacji).
6. **Monitoringowa** – dozorowanie stanu funkcjonalnego pacjenta po zakończeniu procesu usprawniania. W przypadku osób starszych może on ulec pogorszeniu wskutek rozwoju dotychczasowych chorób, pojawienia się nowych schorzeń, osłabienia funkcji psychicznych (np. depresja, demencja) czy zmiany sytuacji społecznej (np. śmierć współmałżonka pełniącego dotychczas funkcję opiekuna). Osoby starsze mają mniejszą możliwość korzystania z pomocy niż osoby młode czy dzieci, dlatego nie można po skończonej rehabilitacji zostawić ich samym sobie. Monitoring stanu potrzeb funkcjonalnych pacjenta w starszym wieku pozwala na wczesną interwencję w przypadku pojawienia się zaburzeń, a tym samym na utrzymanie jego funkcjonowania na maksymalnie wysokim poziomie i zapobieganie stanom wtórnym w stosunku do pierwotnych zaburzeń.
7. **Doradcza** (związana z funkcją monitoringową) – proces usprawniania pacjentów w starszym wieku nie ma wyraźnego finału; z powodu ciągłych zmian zachodzących w ich sytuacji zdrowotnej, funkcjonalnej, psychicznej, umysłowej czy społecznej potrzebne jest stałe poradnictwo dla nich i ich rodzin w kwestii dostępnych sposobów wspierania ich samodzielnego funkcjonowania.
8. **Motywacyjna** – przełamywanie stereotypu, wedle którego niepełnosprawność w starszym wieku jest stanem normalnym, nieodłącznym i niepodlegającym

poprawie. Zachęcanie (pacjentów, ich rodzin, jak również służb medycznych) do rehabilitacji i usprawniania seniorów jako działań wykraczających poza sam proces leczenia, ukierunkowanych na poprawę jakości życia i osiągnięcie aktywnej, produktywnej i pomyślnej starości.

9. **Komunikacyjna** – realizowana na wielu poziomach:
 - w relacji z pacjentem obciążonym różnego rodzaju i stopnia zaburzeniami natury komunikacyjnej (np. wynikającymi z uszkodzenia analizatora wzroku, słuchu, dysfunkcji umysłowych, neurologicznych);
 - w relacji z członkami jego rodziny i/lub opiekunami;
 - w zakresie współpracy podejmowanej w interdyscyplinarnych zespołach;
 - w obszarze działań prowadzonych w ramach systemu kształcenia;
 - w zakresie ogólnospołecznym na poziomie działań prewencyjnych, uświadamiających i edukacyjnych.
10. **Metodyczna** – wynika z potrzeby stosowania odrębnej metodyki pracy z niepełnosprawnym pacjentem seniorem z uwagi na odmienne w tym wieku możliwości i potrzeby natury zdrowotnej, psychicznej, umysłowej, społecznej, duchowej czy funkcjonalnej. Dostosowanie metodyki z zakresu geragogiki specjalnej do specyfiki funkcjonowania bio-psycho-społecznego osób w starszym wieku ma zapewniać wysoką efektywność podejmowanych działań interwencyjnych.
11. **Kompensacyjna** – polega na wyrównywaniu skutków utraconej sprawności poprzez udostępnianie zasobów zastępczych, np. w postaci zmian sposobów wykonywania czynności, modyfikacji otoczenia fizycznego, wsparcia innych osób czy zaopatrzenia w sprzęt rehabilitacyjny. Obejmuje wszechstronną kompensację malejących z wiekiem możliwości samodzielnego zaspokajania potrzeb: biologicznych, psychicznych, umysłowych, duchowych, społecznych czy funkcjonalnych. Kompensacja ta wymaga indywidualnego dostosowania do specyficznej sprawności starszego człowieka jego otoczenia fizycznego czy charakteru samej podejmowanej z nim współpracy – w tym zakresie ściśle wiąże się z funkcjami adaptacyjną i metodyczną.
12. **Adaptacyjna** – w przypadku niepełnosprawnych seniorów oznacza wsparcie procesu przystosowania się do ograniczeń wynikających z niepełnosprawności i wyzwań samej starości. Odnosi się do starzejących się osób niepełnosprawnych od urodzenia lub wczesnego dzieciństwa oraz tych, które nabyły niepełnosprawność w starości. Funkcja ta podkreśla potrzebę przystosowania się osoby do strat wynikających z doświadczenia starości (takich jak utrata: zdrowia, współmałżonka, pracy, zasobów finansowych, wysokiej pozycji społecznej), jak również z samej niepełnosprawności (np. utrata pozycji w rodzinie, utrudnienia w kontaktach z osobami pełnosprawnymi, społeczna izolacja, utrata anonimowości i prywatności, niemożność korzystania z rozrywek w czasie wolnym czy też utrata poczucia bezpieczeństwa).

13. **Integracyjna** – wynika z interdyscyplinarnego charakteru geragogiki specjalnej i wyraża się w treściach, metodach i technikach oraz formie pracy zespołowej. Podkreśla inkluzyjną wartość rehabilitacji prowadzonej w starszym wieku z jednej strony i działań społecznych znoszących bariery architektoniczne i mentalne z drugiej, wpisując się w realizowany współcześnie etos społeczeństwa dla wszystkich.

Kształcenie w obszarze geragogiki specjalnej

W dobie starzenia się społeczeństw rynek pracy oferuje coraz więcej możliwości zatrudnienia niepełnosprawnych seniorów, brakuje jednak odpowiednio wykwalifikowanych specjalistów łączących wiedzę z zakresu gerontologii i pedagogiki specjalnej – geragogów specjalnych. Geragogika specjalna spaja dwa funkcjonujące dotychczas w separacji obszary: starości (gerontologia) i niepełnosprawności (pedagogika specjalna). Absolwenci gerontologii kompetentni są w pracy z osobami starszymi, ale brak im wiedzy i umiejętności z zakresu pracy z osobami z niepełnosprawnościami. Podobnie pedagodzy specjalni przygotowani są do pracy z osobami z niepełnosprawnościami, ale nie znają specyfiki pracy z niepełnosprawną osobą w starszym wieku. W toku kształcenia nie nabywają odpowiednich kompetencji wymaganych do efektywnej pracy z seniorami o specjalnych potrzebach wynikających z niepełnosprawności.

Edukacja nie zareagowała w porę na zjawisko zwiększania się populacji osób starszych. Wielu absolwentów rozpoczyna swoją pracę z osobami niepełnosprawnymi w starszym wieku bez żadnego przeszkolenia w tej dziedzinie lub z niewielkim przysposobieniem. Edukacyjna rzeczywistość nie odpowiada realiom demograficznym w zakresie przygotowywania do świadczenia usług obecnym i coraz liczniejszym przyszłym pokoleniom niepełnosprawnych seniorów. Dostosowanie programów kształcenia do zapotrzebowania rynku pracy w omawianym obszarze staje się obecnie koniecznością.

Z uwagi na ogromną różnorodność populacji niepełnosprawnych seniorów pod względem ich możliwości i potrzeb studia w obszarze geragogiki specjalnej wymagają kompleksowego, interdyscyplinarnego programu kształcenia. Interdyscyplinarność zakłada łączenie dwóch lub więcej dyscyplin dla uzyskania zintegrowanego rozumienia zagadnienia.

Wydaje się, że w geragogice specjalnej najlepiej sprawdziłby się zintegrowany model kształcenia. Wymaga on skoordynowania treści dotyczących starości z całością programu kształcenia. W modelu tym informacje z geragogiki specjalnej zawarte są w programach różnych przedmiotów. Treści gerontologiczne mogą zostać włączone w standardowe treści programowe – wówczas podejmowane zagadnienia omawiane są w perspektywie cyklu życia ludzkiego, którego naturalną i nieodłączną część stanowi starość. W modelu tym wszyscy studenci pedagogiki specjalnej mogą uzyskać pewien poziom gerontologicznych kompetencji, jeśli

przedmioty związane ze starością należeć będą do kanonu obowiązkowego programu kształcenia. Biorąc pod uwagę strukturę wieku populacji osób z niepełnosprawnością, w której dominują seniorzy, włączenie treści gerontologicznych na zasadach obligatoryjnych w cykl kształcenia przyszłych pedagogów specjalnych wymaga poważnego rozważenia.

Równolegle funkcjonować może model separacyjny, wyznaczający w programie kształcenia miejsce na przedmioty ściśle gerontologiczne, skupiające się na kwestiach specyficznych dla osób starszych. Model interdyscyplinarny pozwala studentom uczestniczyć w zajęciach organizowanych przez różne wydziały, co jednak wymaga koordynacji w ramach struktur organizacyjnych uczelni w układaniu programów kształcenia.

Do pracy z niepełnosprawnym seniorem powinni być przygotowani nie tylko studenci pedagogiki czy gerontologii, ale również studenci pozostałych kierunków, którym niezbędne są kompetencje w kontaktach z: uczniem, klientem, pacjentem, konsumentem, użytkownikiem czy też współpracownikiem w starszym wieku, dodatkowo obciążonym różnego rodzaju niesprawnościami. Więcej – potrzebują oni przygotowania do własnej starości, także tej naznaczonej chorobą i niepełnosprawnością, choćby w zakresie działań profilaktycznych. Tego rodzaju edukacja przynosi też korzyści w kontaktach z własnymi starzejącymi się rodzicami czy dziadkami i pomaga podtrzymywać – oparte na zrozumieniu ich faktycznych potrzeb, a nie na szkodliwych stereotypach – międzypokoleniowe relacje i międzypokoleniową solidarność. Edukacja z zakresu geragogiki specjalnej podnosi zatem zarówno zawodowy, jak i jednostkowy (własny), rodzinny i ogólnospołeczny poziom wiedzy na temat starości i związanych z nią zagrożeń natury zdrowotnej i sprawnościowej.

Oprócz edukacji podstawowej konieczne jest rozwijanie oferty edukacji ustawicznej, skierowanej do osób już pracujących z seniorami z niepełnosprawnościami. Kształcenie w ramach geragogiki specjalnej powinno zatem przebiegać dwutorowo: edukacja tych, którzy planują pracować z niepełnosprawnymi seniorami, oraz tych, którzy już to robią, jednak bez merytorycznego przygotowania w tej dziedzinie. Zwłaszcza w tej drugiej grupie świetnie sprawdzają się zdalne formy kształcenia (kursy *on-line*, uczenie się na odległość) i innowacyjne technologiczne rozwiązania. Zapewniają one darmowy i elastyczny dostęp do kształcenia dla nieograniczonej liczby studentów, co daje możliwość rozwijania geragogiki specjalnej na poziomie globalnym.

Dla rozwoju geragogiki specjalnej niezbędna jest wzajemna stymulacja obszarów nauki, kształcenia i praktyki zawodowej. Inspiracją dla prowadzenia badań naukowych, których istotą jest udzielanie odpowiedzi na postawione pytania, powinna być rzeczywistość praktyczna, udoskonalana dzięki aplikacji uzyskanych wyników badań. Badania wzbogacają również program kształcenia, umożliwiając wyposażanie absolwentów w kompetencje pożądane na rynku pracy. Warto upowszechniać wśród studentów praktykę prowadzenia badań naukowych jako metodę

uzyskiwania wiarygodnych odpowiedzi na postawione pytania. Studenci, jako młodzi badacze, mogą z powodzeniem pełnić rolę cennych innowatorów i być ważnym ogniwem na osi wymiany między teorią i praktyką, badaniem i działaniem.

W procesie kształcenia z zakresu geragogiki specjalnej istotne jest ukazywanie niejednorodności populacji niepełnosprawnych seniorów, wśród których osoby obłożnie chore i głęboko upośledzone stanowią niewielki odsetek, jak również zróżnicowania ich potrzeb oraz różnorodności potencjalnych miejsc pracy geragogów specjalnych. Mogą temu służyć odbywające się w różnych miejscach praktyki, hospitacje, staże, wolontariat, dające ogląd szerokiego spektrum funkcjonalnych możliwości seniorów i – dodatkowo – sposobność skonfrontowania stereotypów starości i niepełnosprawności z rzeczywistością. Ważne jest uświadamianie studentom szans zawodowych i możliwości budowania kariery w zakresie geragogiki specjalnej, która – biorąc pod uwagę wydłużający się okres starości w cyklu życia ludzkiego i obecne uwarunkowania demograficzne – ma w tym obszarze duży potencjał.

Podsumowanie

Geragogika specjalna to młody dział pedagogiki specjalnej zajmujący się osobami starszymi z ograniczeniami niezbędnej na co dzień sprawności. Obecnie rozwija się jako nauka, obszar zawodowego kształcenia czy zawodowej działalności, wymaga jednak włączenia, np. na gruncie z zakresu medycyny, psychologii, pracy socjalnej czy stanowionego prawa, w zintegrowany system wsparcia człowieka starego. Realizacja priorytetowego celu wszelkich działań gerontologicznych i geriatrycznych, jakim jest utrzymanie przez seniorów życiowej samodzielności, nie będzie możliwa w izolacji od działań z zakresu pedagogiki specjalnej osób w starszym wieku, ta bowiem koncentruje się bezpośrednio na interwencjach edukacyjno-rehabilitacyjnych usprawniających zaburzone u niepełnosprawnych osób w zaawansowanym wieku funkcjonowanie. Z tego powodu rekomenduje się włączenie geragogów specjalnych w skład wielospecjalistycznego zespołu geriatrycznego, a ich działań – w nurt rehabilitacji geriatrycznej. Sama zaś geragogika specjalna powinna się stać pełnoprawną częścią ogólnokrajowych i lokalnych struktur oferujących kompleksowe wsparcie seniorom z różnego rodzaju i stopnia niepełnosprawnościami.

Bibliografia

- Ewen H.H., Watkins J.F., Bowles S.L. (2006). *Gerontology doctoral training: The value of goals, program perceptions, and prior experience among students*. „Educational Gerontology”, nr 32 (9).

- Grzesiak S. (2021). *Gerontologia resocjalizacyjna i penitencjarna w okresie późnej dorosłości*. W: *Pedagogika specjalna osób w starszym wieku*. Kilian M. (red.). Warszawa: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Humphry G.M. (1889). *Old age: The results of information received respecting nearly nine hundred persons who had attained the age of eighty years, including seventy-four centenarians*. Cambridge: Macmillan & Bowes.
- Jauer-Niworowska O. (2021). *Gerontologopedia. Zaburzenia mowy w starszym wieku*. W: *Pedagogika specjalna osób w starszym wieku*. Kilian M. (red.). Warszawa: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Kaczorowska-Bray K. (2017). *Gerontologopedia, czyli starość w perspektywie logopedycznej*. „Konteksty Społeczne”, nr 5 (1).
- Kilian M. (2009). *Geragogika specjalna w dobie starzenia się społeczeństw*. W: *Dylematy (niepełno)sprawności – rozważania na marginesie studiów kulturowo-społecznych. Współczesne konteksty i kontrowersje pedagogiki wspierającej*. Dycht M., Marszałek L. (red.). Warszawa: Wydawnictwo Salezjańskie.
- Kilian M. (2017). *Geragogika specjalna*. W: *Encyklopedia starości, starzenia się i niepełnosprawności*. T. 1: A–G. Zych A.A. (red.). Katowice: Stowarzyszenie Thesaurus Silesiae – Skarb Śląski.
- Kilian M. (2018). *Geragogika specjalna w starzejącym się społeczeństwie – potrzeby i możliwości*. W: *Niepełnosprawność w okresie późnej dorosłości*. Kilian M., Śmiechowska-Petrovskij E. (red.). Warszawa: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Kilian M. (2021a). *Specyfika rehabilitacji w starszym wieku*. W: *Pedagogika specjalna osób w starszym wieku*. Kilian M. (red.). Warszawa: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Kilian M. (2021b). *Tyflogeragogika. Niepełnosprawność wzrokowa w starszym wieku*. W: *Pedagogika specjalna osób w starszym wieku*. Kilian M. (red.). Warszawa: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Komeński J.A. (1973). *Pampaedia*, tłum. Remerowa K. Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Lowenstein A. (2004). *Gerontology coming of age: The transformation of social gerontology into a distinct academic discipline*. „Educational Gerontology”, nr 30 (2).
- Majewicz P. (2021). *Geragogika terapeutyczna. Chroniczne stany chorobowe w starszym wieku*. W: *Pedagogika specjalna osób w starszym wieku*. Kilian M. (red.). Warszawa: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Disability in America: Toward a national agenda for prevention* (1991). Pope A.M., Tarlov A.R. (red.). Washington: National Academy Press.
- Szarota Z. (1999). *Gerontologia w programach akademickiego kształcenia pedagogicznego*, „Gerontologia Polska”, nr 7 (3–4).
- Szczepankowski B. (2021). *Surdogeragogika. Niepełnosprawność słuchowa w starszym wieku*. W: *Pedagogika specjalna osób w starszym wieku*. Kilian M. (red.). Warszawa: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

- Wolska D. (2021). *Oligofrenogeragogika. Niepełnosprawność intelektualna w starszym wieku*. W: *Pedagogika specjalna osób w starszym wieku*. Kilian M. (red.). Warszawa: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Zych A.A. (2011). *Lifelong education in the context of gerontological theory*. W: *Continuous education as a social fact*. Lobanov N.A., Skvortsov V.N. (red.). Saint-Petersburg: Leningrad State University.
- Zych A.A. (2014). *Pedagogika osób z otępieniem jako nowy obszar geragogiki specjalnej*. „Labor et Educatio”, nr 2.

Wortal Publicznych Służb Zatrudnienia prowadzony przez Ministerstwo Rodziny i Polityki Społecznej, wyszukiwarka opisu zawodów. Dostępny na: https://psz.praca.gov.pl/rynek-pracy/bazy-danych/klasyfikacja-zawodow-i-specjalnosci/wyszukiwarka-opisow-zawodow/?p_p_id=jobclassificationportlet_WAR_nnkportlet&p_p_lifecycle=o&p_p_state=normal&p_p_mode=view&p_p_col_id=column-1&p_p_col_count=1 (dostęp 12.05.2021).

SPECIAL GERAGOGY – DEVELOPMENTAL AND CONCEPTUAL FRAMEWORK

Abstract: Special education is increasingly recognizing the specific and unmet needs of people with disabilities at an advanced age. The aim of the article was to present the developmental and conceptual foundations of special geragogy as a new part of special education that is gaining importance in the era of aging societies, dealing with older people with limitations in daily functioning and focused on maximizing their life independence. The article outlines and justifies the development of special geragogy in the areas of science, education and professional practice. The goals, tasks, and functions of special geragogy were formulated, as well as its thematic scope. Moreover, a group invited to use the offer within special geragogy was determined. At the same time the competences of special geragogues providing special services were formulated.

Keywords: special pedagogy, special education, special geragogy, older age, aging, disability.

ZENON GAJDZICA*

Katowice, Polska

ORCID ID 0000-0002-6329-411X

PROJEKTOWANE ZADANIA KOORDYNATORA DS. SPECJALNYCH POTRZEB EDUKACJI W POLSKIM SYSTEMIE EDUKACJI W KONTEKŚCIE BRYTYJSKICH DOŚWIADCZEŃ SENCO

Streszczenie: Jednym z elementów szerokiego wachlarza rozwiązań służących podnoszeniu jakości edukacji włączającej są koordynatorzy określani mianem SENCo (Special Educational Needs Coordinators), którzy w wielu krajach odgrywają istotną rolę w kreowaniu, wspieraniu i koordynowaniu edukacji włączającej w przestrzeni szkoły ogólnodostępnej. Stanowisko koordynatora ds. specjalnych potrzeb edukacyjnych jak dotąd nie zostało usankcjonowane prawnie w naszym kraju. Niemniej jednak jego propozycja – pod nazwą KEW (koordynator edukacji włączającej) – pojawiła się w dwóch dokumentach opracowanych w zespołach pod auspicjami MEN w 2020 roku. Zdawkowe przywołanie KEW znajdujemy w opracowaniu pt. *Wspieranie podnoszenia jakości edukacji włączającej w Polsce* (2020), a znacznie obszerniejsze informacje, z dokładnym uwzględnieniem jego zadań, zostały sformułowane w projekcie zatytułowanym „Model edukacji dla wszystkich” (2020).

Celem opracowania jest konfrontacja przywołanej w „Modelu edukacji dla wszystkich” propozycji zadań KEW z informacjami na temat roli SENCo, jaką odgrywa on w angielskim systemie kształcenia, ze szczególnym uwzględnieniem projektowanych dla niego zadań oraz trudności związanych z ich realizacją. W pierwszej części artykułu odniosę się ogólnie do obecnego stanu edukacji włączającej w Polsce, w kolejnej zaprezentuję podstawowe informacje na temat roli i zadań koordynatorów zaczerpnięte z doświadczeń innych krajów, ze szczególnym uwzględnieniem brytyjskiego modelu. *Meritum* opracowania stanowi analiza propozycji roli i zadań KEW, zawarta w „Modelu edukacji dla wszystkich” (2020). Całość zamkną konkluzje końcowe.

* Zenon Gajdzica, prof. dr hab., pedagog specjalny, profesor i dziekan Wydziału Nauk Społecznych Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach; e-mail: zenon.gajdzica@us.edu.pl.

Słowa kluczowe: SENCo (Special Educational Needs Coordinators), KEW (koordynator edukacji włączającej), edukacja włączająca, specjalne potrzeby edukacyjne, system kształcenia.

Wprowadzenie

Rozwój edukacji włączającej oraz dbałość o jej wysoką jakość w odniesieniu do wszystkich uczniów stanowi obecnie ważny element polityki edukacyjnej wielu krajów. Jej teoretyczne podstawy ukształtowane na uznaniu wartości dla różnorodności, społecznej sprawiedliwości czy społecznym modelu niepełnosprawności nie budzą kontrowersji (Hornby 2014, s. 1). Różnią się natomiast modele jej urzeczywistniania w praktyce. Odmienności te warunkowane są wieloma czynnikami, m.in. tradycją kształtującą system szkolny, regionalną polityką edukacyjną, społecznymi postawami wobec osób ze szczególnymi potrzebami, poziomem finansowania oświaty, trendami politycznymi, a nawet kulturą religijną (Mitchell 2005; Slee 2011; Gajdzica, McWilliam, Potmėšil, Ling 2020). Łączy je natomiast podobny w wielu krajach przebieg przeobrażeń edukacji włączającej (Göransson, Nilholm 2014) oraz uznanie potrzeby jej powszechnego wspierania przez cały system edukacyjny (Tilstone, Rose 2003; Haug 2017).

Istotnym elementem szerokiej palety rozwiązań ukierunkowanych na podniesienie jakości edukacji jest stanowisko koordynatora określanego mianem SENCo (Special Educational Needs Coordinators). W wielu krajach jego rola sprowadza się do wykonywania ważnych zadań w zakresie kreowania, wspierania i koordynowania edukacji włączającej na terenie szkoły ogólnodostępnej. W naszym kraju stanowisko koordynatora ds. specjalnych potrzeb edukacyjnych jak dotąd nie zostało usankcjonowane prawnie. Jednakże jego propozycja – pod nazwą KEW (koordynator edukacji włączającej) – pojawiła się w dwóch dokumentach opracowanych w zespołach pod auspicjami MEN w 2020 roku. Przyczynkowe odwołanie do KEW zostało ulokowane w roboczym dokumencie pt. *Wspieranie podnoszenia jakości edukacji włączającej w Polsce* (2020, s. 18), a znacznie obszerniejsze informacje, z dokładnym uwzględnieniem jego zadań, zostały sformułowane w projekcie zatytułowanym: „Model edukacji dla wszystkich” (2020, s. 159–160).

Celem opracowania jest konfrontacja przywołanej w „Modelu edukacji dla wszystkich” propozycji zadań KEW z informacjami na temat roli SENCo w angielskim systemie kształcenia, ze szczególnym uwzględnieniem projektowanych dla niego zadań oraz trudności związanych z ich realizacją. W pierwszej części artykułu odniosę się ogólnie do obecnego stanu edukacji włączającej w Polsce, w kolejnej zaprezentuję podstawowe informacje na temat koordynatorów zaczerpnięte z doświadczeń innych krajów, ze szczególnym uwzględnieniem brytyjskiego modelu. *Meritum* opracowania stanowi analiza propozycji roli i zadań KEW, zawarta w „Modelu edukacji dla wszystkich” (2020). Całość zamkną konkluzje końcowe.

Edukacja włączająca w Polsce – ogólny zarys na progu trzeciej dekady lat 2000

W roku szkolnym 2019/2020 aż 30 proc. uczniów objętych było różnymi formami pomocy psychologiczno-pedagogicznej, a 70 proc. uczniów z orzeczoną potrzebą kształcenia specjalnego realizowało obowiązek szkolny w placówkach ogólnodostępnych („Model edukacji dla wszystkich”, 2020, s. 12). Można zatem stwierdzić, że pomoc psychologiczno-pedagogiczna stanowi istotny komponent pracy szkół ogólnodostępnych, a włączająca forma kształcenia stała się dominująca statystycznie w relacji do edukacji realizowanej w placówkach specjalnych. Warto przypominać, że szeroko pojęta edukacja włączająca, chociaż w naszym kraju od lat kojarzona jest przede wszystkim z uczniami z niepełnosprawnościami, obejmuje także inne grupy defaworyzowane (m.in. uczniów z parcjalnymi trudnościami w uczeniu się, zaburzeniami emocjonalnymi, dzieci imigrantów i uchodźców, dzieci wychowujące się w rodzinach o niskim statusie ekonomicznym, uczniów z trudnościami w identyfikacji własnej płci). Fizyczna obecność takich uczniów w szkołach głównego nurtu oczywiście nie musi oznaczać faktycznej realizacji edukacji włączającej o wysokiej jakości. Poparcie tej tezy znajdujemy w wielu doniesieniach badawczych wskazujących na niewystarczające przygotowanie szkoły ogólnodostępnej do realizacji zadań stanowiących treściowe komponenty edukacji włączającej. Dla przykładu istotny problem stanowią niedostateczne merytoryczne i metodyczne kompetencje nauczycieli (zwłaszcza przedmiotu) do pracy z grupą zróżnicowaną (Gajdzica 2013; Janiszewska-Nieścioruk 2016; Chrzanowska 2019; Skotnicka 2019; Gajdzica 2020), niski stopień gotowości nauczycieli (m.in. konstytuowany na przekonaniach) do realizowania edukacji włączającej (Kołodziejczyk 2020; Skibska 2021) czy ich niewystarczające przygotowanie diagnostyczne (Kochanowska 2015; Skibska, Borzęcka, Twaróg-Kanus 2020). Znaczącym problemem – zdaniem nauczycieli – są również niedostatki w obszarze specjalistów realizujących zadania terapeutyczne i opiekuńcze (Skotnicka 2019; Nowak 2020) oraz brak wsparcia organizacyjnego i metodycznego (Chrzanowska 2019; Gajdzica 2020; Nowak 2020). Szukając rozwiązań systemowych ukierunkowanych na przeobrażenie zdiagnozowanego stanu, można odwołać się do dwóch zasadniczych zmian. Pierwsza dotyczy nabywania/podnoszenia wskazanych kompetencji przez nauczycieli, co wymaga przede wszystkim zmiany standardów kształcenia i dokształcania nauczycieli (szczególnie przedmiotu), druga – ich wsparcia metodycznego oraz organizacyjnego, koordynowania wewnątrzszkolnych strategii pracy z uczniami wymagającymi pomocy psychologiczno-pedagogicznej. Ostatni ze wskazanych postulatów pozostaje w ścisłym związku ze stanowiskiem koordynatora ds. specjalnych potrzeb edukacyjnych (SENCo).

Koordinator ds. specjalnych potrzeb edukacyjnych (Special Educational Needs Coordinator)

Koordinatorzy ds. specjalnych potrzeb edukacyjnych w szkołach głównego nurtu są obecni w wielu systemach szkolnych. Niemniej jednak jedną z bardziej ożywionych dyskusji, opartą na licznych badaniach, dotyczącą roli, zadań i kompetencji SENCo, prowadzą praktycy i badacze brytyjskiego systemu. W rodzimym piśmiennictwie koordinatorom poświęca się niewiele miejsca, a doniesienia o ich zadaniach zwykle osadzone zostają w doświadczeniach brytyjskich (Zamkowska 2005; Bełza 2015; Zamkowska 2016; Adamiak, Boryszewska, Malenko 2017; Antonik 2019; Lewandowska-Kidoń 2019), co nie może dziwić w aspekcie braku tego stanowiska w polskim systemie szkolnym.

W niniejszym opracowaniu odnoszę się przede wszystkim do roli i zadań przypisywanych koordinatorom, pomijając problematykę ich kompetencji i kwalifikacji. Korzystam przy tym z opracowań lokujących SENCo w angielskim i irlandzkim systemie szkolnym.

Koordinatorzy ds. specjalnych potrzeb edukacyjnych w wielu angielskich szkołach funkcjonowali jeszcze przed sformułowaniem pierwszych formalnych dyrektyw sankcjonujących ich status, który został określony w 1994 roku w dokumencie *Code of Practice on the Identification and Assessment of Special Educational Needs* (Department for Education and Employment – DfEE, 1994). Przywołany kodeks postępowania nakładał na wszystkie szkoły ustawowy obowiązek do wyznaczenia nauczyciela-specjalisty koordynującego zajęcia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, a także określał rolę i obowiązki SENCo. Kontynuacją działań w tym zakresie było opublikowanie przez Teacher Training Agency (TTA) w 1998 roku krajowych standardów, na podstawie których zalecano wszystkim koordinatorom przeprowadzanie audytu w zakresie specjalnych potrzeb edukacyjnych w szkołach. Audyt ten obejmował również eksplorację własnych umiejętności koordinatorów oraz poszukiwanie możliwości rozwoju zawodowego w obszarach tego wymagających (za: Mackenzie 2007, s. 212). W efekcie przeprowadzonych badań zidentyfikowano cztery obszary, których koordynacja była niezbędna dla skutecznego działania w pracy z uczniem ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Były to:

- strategiczny kierunek i rozwój oferty specjalnych potrzeb edukacyjnych w szkole;
- nauczanie i uczenie się;
- przewodzenie i zarządzanie personelem;
- oraz efektywne i skuteczne wykorzystanie personelu i zasobów (za: Cowne i in. 2019, s. 16).

Wnioski z badań stały się przyczynkiem do modyfikowania roli koordinatorów i przypisywania im zadań w różnych obszarach.

Do najczęściej przywoływanych typologii zadań koordynatorów należą te sformułowane w przepisach wykonawczych angielskiego Departamentu Edukacji (Department for Education: *Code of Practice on the Identification and Assessment of Special Educational Needs*, 1994; *Code of Practice on the Identification and Assessment of Special Educational Needs*, 2001), oraz ich korekty w kolejnych zrewidowanych wydaniach (m.in. *Code of Practice...*, 2015). W wersji z 2001 roku (praktycznie tożsamej z propozycją opublikowaną w roku 1994) znajdujemy następujące obszary, traktowane jako kluczowe obowiązki SENCo w szkole podstawowej:

- nadzór nad codziennym funkcjonowaniem szkolnej polityki w zakresie SPE;
- koordynowanie działań na rzecz dzieci z SPE;
- kontakty z innymi nauczycielami i doradzanie im;
- zarządzanie asystentami wspierającymi proces uczenia się;
- nadzór nad dokumentacją dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych;
- utrzymywanie kontaktów z rodzicami dzieci ze SPE;
- udział w doskonaleniu zawodowym pracowników;
- kontakty z agencjami zewnętrznymi, w tym z działami wsparcia i psychologii edukacyjnej w LEA (Local Education Authorities/Lokalne Władze Oświatowe), służbami zdrowia i opieki społecznej oraz organizacjami wolontariackimi (*Code of Practice...*, 2001, s. 50).

Na kanwie toczącej się dyskusji o roli koordynatorów w kolejnych powstających dokumentach zaczęto m.in. jeszcze bardziej uwydatniać ich zadania organizacyjno-zarządcze oraz dostrzegać konieczność realizacji zadań koordynatora w społeczności szkoły (Winwood 2016, s. 25). W następnym wydaniu *Code of Practice...* (2015) znajdujemy m.in. zapis stwierdzający, że SENCo ma do odegrania ważną rolę wraz z dyrektorem szkoły i organem zarządzającym w określaniu strategicznego rozwoju polityki w zakresie specjalnych potrzeb i świadczenia usług w szkole (*Code of Practice...*, 2015, s. 108). Kontynuacją tej wypowiedzi jest twierdzenie, że SENCo będzie bardziej skuteczny w tej roli, jeśli będzie częścią zespołu kierowniczego szkoły (*Code of Practice...*, 2015, s. 108), czyli będzie członkiem zespołu liderów szkoły (Winwood 2016, s. 25), albo nieco inaczej to określając, będzie zajmować wyższe stanowisko kierownicze w szkole (MacBeath, Steward, MacBeath, Page 2006). Ponadto podkreślono, że SENCo powinien zapewniać profesjonalne doradztwo kolegom i ściśle współpracować z personelem, rodzicami i agencjami (*Code of Practice...*, 2015, s. 108), co wiąże się z koniecznością posiadania przez niego wysokich kwalifikacji nauczycielskich (MacBeath, Steward, MacBeath, Page 2006; Mackenzie 2007; Tissot 2013).

Krytyka zadań koordynatorów obecna w literaturze naukowej przyczyniała się do zmian prawnych w angielskim systemie edukacji, co doprowadziło do szeregu transpozycji w zakresie roli SENCo, a w konsekwencji do znacznego zróżnicowania w praktyce. Pewnego rodzaju metaforycznym zobrazowaniem zadań wpisywanych w przydział czynności koordynatorów jest typologia ról opracowana przez Hugh'a Kearnsa (2005). Autor, na podstawie prowadzonych badań narracyjnych, określił

rolę SENCo jako: arbitra, ratownika, audytora i współpracownika (za: Mackenzie 2007, s. 214–215).

Rola arbitra obejmowała przede wszystkim monitorowanie i racjonalizację środków wykorzystywanych w obszarze specjalnych potrzeb edukacyjnych oraz odpowiedzialność za rozwój personelu, a także jego efektywne „wykorzystywanie”. Ponadto koordynatorzy – arbitrzy uwydatniali swoją rolę w kontaktowaniu się i zbieraniu informacji z wielu źródeł, również spoza szkoły. W tej roli SENCo się odnaleźli i postrzegali swoją misję jako osoby nieustannie rozwijające się, aby pomagać nauczycielom i rodzicom w rozwiewaniu obaw i budowaniu pozytywnego nastawienia do procesów inkluzji.

Rola ratunkowa była typowa dla SENCo, którzy koncentrowali się w swojej pracy na uczniach ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi i planowali dla nich specjalne programy. Prócz tego energicznie pracowali z małymi grupami uczniów i rodziców, ściśle współpracowali z nauczycielami w celu poprawy praktyki, koncentrowali się na poznawaniu stylów uczenia się uczniów oraz ich nauczania przez nauczycieli. Koordynatorzy – ratownicy wykazywali dużą empatię w stosunku do nauczycieli i uczniów, skupiali się w swojej pracy na poprawie zachowania i osiągnięć uczniów. Entuzjastyczna realizacja tych zadań oraz zaangażowanie w proces dydaktyczno-wychowawczy prowadziły do licznych problemów związanych z brakiem czasu na wykonywanie wszystkich zadań. Grupa ta nie rościła sobie prawa wpływu na procesy zarządzania, co w konsekwencji ograniczało ich zdolność do angażowania innych pracowników w realizację zadań związanych z wychowaniem i kształceniem uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi.

Z kolei SENCo jako audytorzy skupiali się na wsparciu nauczycieli w realizacji ich obowiązków proceduralnych i związanych z ocenianiem uczniów, zarządzaniem indywidualnymi planami uczniów, a także organizowaniem spotkań, kreowaniem ogólnej polityki włączania oraz podejmowaniem innych organizacyjnych inicjatyw. W swoich wypowiedziach koordynatorzy podkreślali znaczenie skutecznej komunikacji i sprawnego podejmowania decyzji. Interesowali się różnymi technikami, m.in. usprawniającymi pisanie programów i prowadzenie rejestrów, a także koncentrowali się na procedurach prawnych, szczególnie tych opisanych w *Kodeksie specjalnych potrzeb edukacyjnych*. Monitorowanie, poprawa i porównywanie osiągnięć uczniów były postrzegane przez nich jako główne ich zadania.

Koordynatorzy określani jako współpracownicy byli przede wszystkim zaangażowani w spotkania z nauczycielami i uczniami innych szkół w celu dzielenia się z nimi praktykami. Ich ważnym obszarem zainteresowań było eksperymentowanie w obszarze kształcenia oraz zaangażowanie w opracowywanie programów nauczania. Często w tak opisaną rolę wchodził SENCo, którzy rekrutowali się z grupy nauczycieli klasowych i utrzymywali z nimi silne związki. Specjalne potrzeby edukacyjne były postrzegane przez nich jako integralna część pracy szkoły, a granice między kierownictwem a nauczycielami były dla nich niewielkie.

Rola eksperta była stosunkowo rzadko eksponowana w badanej grupie SENCo. Utożsamiali się z nią głównie koordynatorzy, którzy posiadali dodatkowe specjalistyczne kwalifikacje w zakresie kształcenia uczniów z konkretną niepełnosprawnością i koordynatorzy, którzy często wcześniej byli odpowiedzialni za specjalistyczne oddziały w szkołach ogólnodostępnych. Postrzegali siebie jako bardziej autonomicznych niż pozostali SENCo. Koordynatorzy ci eksponowali zadania związane z potrzebami konkretnych uczniów, w miarę możliwości włączając w realizację tych zadań innych nauczycieli. W przekonaniu tej grupy koordynatorów nauczyciele nie muszą posiadać specjalistycznej wiedzy z obszaru specjalnych potrzeb edukacyjnych (za: Mackenzie 2007, s. 214–215).

Funkcjonowanie koordynatorów specjalnych potrzeb edukacyjnych było przedmiotem wielu badań, które ujawniły różnego rodzaju problemy w realizacji założonej dla nich roli. Większość badań przeprowadzono na poziomie organizacji pracy szkoły, rzadko odnosząc się do kwestii indywidualnych cech samych koordynatorów (Dobson, Douglas 2020, s. 1256). Badania ukazywały, m.in. kwestie nierealistycznych wymagań związanych z wyznaczonymi obowiązkami SENCo (Farrell 1998), znacznymi obciążeniami biurokratyczną pracą (Frankl 2005), niedokładne określenia roli lidera w szkolnym statusie (odnośnie zadań koordynujących i decyzyjnych) (Pearson, Ralph 2007; Tissot 2013; Curran 2019), brak spójności projektowanej roli (Mackenzie 2007), potrzebę budowania sprzyjających warunków włączania (Fisher 2021), zaangażowanie w strategiczny rozwój szkoły (Brown, Doveston 2014).

Z analizy przywołanych badań wyłania się obraz ukazujący rolę SENCo jako niezwykle złożoną, osoby były zbyt obciążone obowiązkami, niespójnie określano ich zadania, a przy tym brakowało ich dowartościowania w statusie zawodowym pracowników szkoły, zwłaszcza w odniesieniu do przypisywanych im zadań kierowniczych i koordynujących. To zaś zniechęca do bezrefleksyjnej adaptacji angielskiego modelu SENCo do polskiego systemu edukacji.

Propozycja zadań koordynatora edukacji włączającej zawarta w „Modelu edukacji dla wszystkich” (2020) w konfrontacji z rolą SENCo

W przywołanym modelu koordynatorowi edukacji włączającej przypisuje się wiele istotnych zadań, o czym świadczą liczne, ponad dwudziestokrotne, odwołania do KEW w całym dokumencie. Listę zestawionych zadań znajdujemy na s. 159–160. Poniżej przytaczam ten fragment w całości.

„Zadania KEW:

1. Koordynowanie pracy zespołu wielospecjalistycznego.
2. Koordynowanie organizacji konsultacji przedszkolnych/szkolnych zgodnie z potrzebami.
3. Koordynowanie po stronie przedszkola/szkoły działań związanych z przeprowadzeniem pogłębionej diagnozy dzieci/uczniów w CDR.

4. Koordynowanie działań realizowanych wspólnie z kadrami placówki oraz – w zależności od potrzeb SCWEW i CDR, mających na celu ustalanie rozwiązań organizacyjnych uwzględniających potrzeby wszystkich dzieci/uczniów oraz całej społeczności przedszkolnej/szkolnej.
5. Koordynowanie realizacji zadań po stronie przedszkola/szkoły związanych z przygotowaniem przedszkola/szkoły na przyjęcie dziecka/ucznia, wsparciem procesu adaptacji oraz przejścia na kolejny etap kształcenia lub do innej placówki.
6. Udział w projektowaniu budżetu przedszkola/szkoły w kontekście planowania działań mających na celu likwidowanie barier w zakresie dostępności w środowisku przedszkolnym/szkolnym oraz zapewnienia działań wspierających zgodnie z potrzebami.
7. Stały kontakt z CDR w zakresie realizacji zadań związanych z prowadzeniem działań diagnostycznych i realizacją działań wspierających na terenie przedszkola/szkoły.
8. Planowanie zadań po stronie przedszkola/szkoły w zakresie współpracy z innymi podmiotami zewnętrznymi, w tym w szczególności ze SCWEW, OPS, CUS, podmiotami leczniczymi.
9. Kontakt z przedszkolami/szkołami działającymi w podmiotach leczniczych (szpitalach, sanatoriach) w celu przekazywania informacji dotyczących zakresu materiału realizowanego w trakcie pobytu w podmiocie leczniczym oraz – w zależności od potrzeb – zasad i metod pracy z dziećmi/uczniami na długoterminowych lub cyklicznych (co kilka, kilkanaście dni przez cały rok) pobytach.
10. Ocena potrzeb w zakresie doskonalenia kadr w zakresie edukacji dla wszystkich oraz rozwiązywania problemów związanych z jej realizacją w praktyce oraz organizowanie w uzgodnieniu z dyrektorem przedszkola/szkoły i we współpracy z placówkami doskonalenia kadr różnych form doskonalenia.
11. Współpraca z KEW pracującymi w innych przedszkolach/szkołach oraz CDR w budowaniu lokalnej sieci wsparcia oraz opracowywaniu, monitorowaniu i ewaluacji Strategii Rozwoju Gminy/Powiatu w zakresie związanym z zapewnieniem edukacji o wysokiej jakości dla wszystkich oraz dostępem na terenie gminy/powiatu do kompleksowego wsparcia dla osób o zróżnicowanych potrzebach.
12. Uczestniczenie w obowiązkowych cyklicznych szkoleniach dla KEW organizowanych przez akredytowane placówki doskonalenia kadr” („Model edukacji dla wszystkich”, 2020, s. 159–160).

Ponadto w cytowanym modelu znajdujemy zapis, że funkcję KEW powierza się pedagogowi specjalnemu (preferuje się pedagoga specjalnego edukacji włączającej), oraz że „funkcją tę może również pełnić psycholog, który ukończył specjalność przygotowującą do realizacji zadań związanych z diagnozą potrzeb rozwojowych i edukacyjnych dzieci i młodzieży oraz wspierania ich integralnego

rozwoju i postępów edukacyjnych, np. w zakresie psychologii: edukacyjnej, wychowawczej, klinicznej dzieci i młodzieży, rodziny” („Model edukacji dla wszystkich”, 2020, s. 160).

Imponująca lista zadań KEW pozostaje w ścisłym związku z rolą pełnioną przez SENCo w brytyjskim systemie kształcenia (por. *Code of Practice...*, 2001; *Code of Practice...*, 2015). Jednak w polskim modelu zostały one nieco bardziej uszczegółowione i zaadaptowane do rodzimych warunków, z uwzględnieniem współpracy z projektowanymi i istniejącymi instytucjami (np. SCWEW – Specjalistyczne Centrum Wspierania Edukacji Włączającej, CDR – Centrum Dziecka i Rodziny, CUS – Centrum Usług Społecznych, OPS – Ośrodek Pomocy Społecznej). Zapewne dokładne sprecyzowanie funkcji KEW (przynajmniej w teorii) powinno zapobiegać zbyt rozmytej (niedookreślonej) roli koordynatorów, opisanej jako jeden z poważniejszych problemów SENCo (Mackenzie 2007). Słusznie w projekcie zrezygnowano z zadań bezpośredniego wspierania pracy z uczniem objętym pomocą psychologiczno-pedagogiczną – przypomnijmy, że to jedna z istotnych trudności, ukazująca zbyt wielostronną, nadmiernie obciążającą rolę SENCo (np. Kerns 2005; Mackenzie 2007). Trudno na podstawie wskazanego roboczego dokumentu wnioskować o biurokratycznym obciążeniu KEW. Niemniej jednak powierzchowny ogląd zadań oraz znajomość reguł raportowania w rodzimym systemie edukacji zachęca do sformułowania takiego niebezpieczeństwa. Przy czym wynika to nie tyle z samej projektowanej funkcji, co raczej z polskich rozwiązań systemowych w omawianym obszarze. Bez wątplenia analiza zadań i ich dopełnienie w postaci preferowanego wykształcenia KEW, bez jakiegokolwiek informacji o umocowaniu go w strukturze liderów szkoły, niesie ze sobą niebezpieczeństwo braku realnego wpływu na strategię placówki i szeroko pojętą politykę włączania (por. Brown, Doveston 2014), a także wypełniania niektórych zadań w obszarze koordynowania (por. Pearson, Ralph 2007; Tissot 2013; Curran 2019).

Konkluzje końcowe

Diagnoza problemów polskich szkół ogólnodostępnych w obszarze kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi ukazuje wyraźnie poczucie osamotnienia nauczycieli podejmujących nieustannie zmieniające się wyzwania w zakresie pracy z grupą uczniów o zróżnicowanym potencjale rozwojowym oraz coraz częściej także o odmiennych doświadczeniach kulturowych. Usankcjonowanie funkcji koordynatora edukacji włączającej zapewne nie rozwiąże wszystkich problemów. Niemniej jednak, jak pokazuje analiza opracowań naukowych odnoszących się do doświadczeń brytyjskich, sprzyja budowaniu kultury edukacji włączającej i zarazem podnoszeniu jakości kształcenia wszystkich uczniów. Należy jednak pamiętać, że każdy koordynator edukacji włączającej będzie członkiem społeczności szkolnej i to od jej kultury organizacyjnej będzie zależny (wewnętrzne reguły działania, przekonania, postawy, mechanizmy komunikacji itp.).

Skuteczność realizowania zadań związanych z urzeczywistnieniem edukacji włączającej wymaga zbudowania odpowiedniej strategii, a w jej obszarze – jasnego określenia priorytetów przy przydzielaniu i monitorowaniu ról i obowiązków. Efektywna polityka szkolna zależy również od dobrego systemu komunikacji pomiędzy wszystkimi osobami odpowiedzialnymi za realizację różnych zadań. Edukacja inkluzyjna może rozwijać się tylko dzięki włączeniu polityki w zakresie specjalnych potrzeb edukacyjnych do całościowego planu doskonalenia szkoły. Dobre szkoły stają się takimi, ponieważ swoją organizację opierają na refleksyjnym podchodzeniu do wyzwań organizacyjnych. Wymaga to połączenia elastyczności i konsekwencji w działaniu (Cowne i in. 2019, s. 14). Mimo tego że dokonane analizy zachęcają do pozytywnego postrzegania projektowanej roli KEW, warto jednak zwrócić uwagę na to, że funkcję koordynatora należy wpisać w całościowy nurt przemian w szkołach, w przeciwnym wypadku osoba sprawująca taką funkcję pozostanie osamotniona i skazana na wykonywanie działań pozorowanych.

Bibliografia

- Adamiak B., Boryszewska J., Malenko A. (2017). *Organizacja i udzielanie pomocy psychologiczno-pedagogicznej uczniom ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w systemie edukacji polskiej i brytyjskiej*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Antonik A. (2019). *Edukacja włączająca – porównanie sytuacji w Polsce i wybranych krajach europejskich*. „Studia Edukacyjne”. T. 39, s. 291–305. Dostępny na: <http://podstedu-czasopismo.home.amu.edu.pl/wp-content/uploads/2018/09/39.pdf> (dostęp 20.03.2019).
- Bełza M. (2015). *Systemy edukacji osób umiarkowanie i znacznie oraz głęboko niepełnosprawnych intelektualnie (na przykładzie rozwiązań w Anglii, Republice Czeskiej i Polsce)*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Brown J., Doveston M. (2014). *Short sprint or an endurance test: The perceived impact of the national award for special educational needs coordination*. „Teacher Development”, vol. 18 (4), s. 495–510.
- Chrzanowska I. (2019). *Nauczyciele o szansach i barierach edukacji włączającej*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Code of Practice on the Identification and Assessment of Special Educational Needs* (1994). London: Department for Education (DfE)
- Code of Practice on the Identification and Assessment of Special Educational Needs* (1994). London: Department for Education and Employment (DfEE).
- Cowne E., Frankl C., Gerschel L. (2019). *The SENCo handbook: leading and managing a whole school approach*. London–New York: Routledge/Taylor & Francis Group.
- Curran H. (2019). *The SEND Code of Practice has given me clout: A phenomenological study illustrating how SENCos managed the introduction of the SEND reforms*. „British Journal of Special Education”, vol. 46 (1), 76–93.
- Dobson G., Douglas G. (2020). *Factors influencing the career interest of SENCOs in English schools*. „British Educational Research Journal”, vol. 6 (46), s. 1256–1278.

- Farrell M. (1998). *The role of the special educational needs co-ordinator: looking forward*. „Support for Learning”, vol. 13 (2), s. 82–86.
- Fisher H. (2012). *Progressing towards a model of intrinsic inclusion in a mainstream primary school: A SENCo's experience*. „International Journal of Inclusive Education”, vol. 16 (12), s. 1273–1293.
- Frankl C. (2005). *Managing individual education plans: reducing the load of the special educational needs coordinator*. „Support for Learning”, vol. 20 (2), s. 77–82.
- Gajdzica Z. (2013). *Nauczyciele szkoły ogólnodostępnej o swoim przygotowaniu do pracy z uczniem niepełnosprawnym w kontekście przemian pierwszej dekady XXI wieku*. „Chowanna”. T. 2 (41), s. 263–273.
- Gajdzica Z. (2020). *Uczeń z lekką niepełnosprawnością intelektualną w szkole ogólnodostępnej. Nauczyciele o (nie)zmienianej sytuacji w kontekście kultury szkoły inkluzyjnej*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Gajdzica Z., McWilliam R., Potměšil M., Ling G. (2020). *Inclusive education of learners with disability – the theory versus reality*. Berlin–Bern–Bruxelles–New York–Oxford–Warszawa–Wien: Peter Lang.
- Göransson K., Nilholm C. (2014). *Conceptual diversities and empirical shortcomings – a critical analysis of research on inclusive education*. „European Journal of Special Needs Education”, vol. 29 (3), s. 265–280.
- Haug P. (2017). *Understanding inclusive education: ideals and reality*. „Scandinavian Journal of Disability Research”, vol. 19 (3), s. 206–217.
- Hornby G. (2014). *Inclusive special education: evidence-based practice for children with special educational needs and disabilities*. New York: Springer.
- Janiszewska-Nieścioruk Z. (2016). *(Nie)dojrzałość proinkluzyjnych zmian w kształceniu osób z niepełnosprawnością*. „Niepełnosprawność. Dyskursy Pedagogiki Specjalnej”. T. 22, s. 47–59.
- Kearns H. (2005). *Exploring the experiential learning of special educational needs coordinators*. „Journal of In-Service Education”, vol. 31 (1), s. 131–150.
- Kochanowska E. (2015). *Samocena nauczycieli w zakresie kompetencji diagnostycznych i pracy z dziećmi ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi na etapie edukacji wczesnoszkolnej*. „Niepełnosprawność. Dyskursy Pedagogiki Specjalnej”. T. 20, s. 143–153.
- Kołodziejczyk R. (2020). *Gotowość nauczycieli do pracy w systemie edukacji włączającej*. „Roczniki Pedagogiczne”. T. 12 (48), s. 125–142.
- Lewandowska-Kidoń T. (2019). *Pomoc psychologiczno-pedagogiczna w szkole jako szansa na przeciwdziałanie zjawisku wykluczenia społecznego*. „Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska”, vol. XXXII, 2, Sectio J., s. 69–81.
- MacBeath J., Galton M., Steward S., MacBeath A., Page C. (2006). *The Costs of Inclusion: a study of inclusion policy and practice in English primary, secondary and special schools*. Cambridge: Victoire Press.
- Mackenzie. S. (2007). *A review of recent developments in the role of the SENCo in the UK*. „British Journal of Special Education”, nr 4 (34), s. 212–218.
- Mitchell D. (2005). *Contextualizing inclusive education*. London: Routledge.

- Model edukacji dla wszystkich* (2020). Warszawa: Ministerstwo Edukacji Narodowej. Dostępny na: <https://www.gov.pl/web/edukacja-i-nauka/model-edukacji-dla-wszystkich> (dostęp 20.01.2021).
- National Standards for Special Educational Needs Coordinators* (1998). London: Teacher Training Agency (TTA).
- Nowak A. (2020). *Edukacja włączająca w opiniach i ocenach nauczycieli: doniesienie z badań*. „Studia Pedagogiczne”. T. 35, s. 169–181.
- Pearson S., Ralph S. (2007). *The identity of SENCos: insights through images*. „Journal of Research in Special Educational Needs”, nr 7 (1).
- Skibska J. (2021). *Postawy (przekonania) nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej wobec edukacji inkluzyjnej – struktura badanego zjawiska*. „Niepełnosprawność. Dyskursy Pedagogiki Specjalnej”, nr 41, s. 132–147.
- Skibska J., Borzęcka A., Twaróg-Kanus A. (2020). *Kompetencje diagnostyczne i terapeutyczne w percepcji nauczycieli szkół ogólnodostępnych, integracyjnych i specjalnych*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Skotnicka B. (2019). *Przygotowanie szkoły wiejskiej do edukacji inkluzyjnej*. Bydgoszcz: Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego.
- Slee R. (2011). *The irregular school: Exclusion, schooling, and inclusive education*. London: Routledge.
- Special educational needs code of practice* (2001). Nottingham: Department for Education and Skills.
- Special educational needs and disability code of practice: 0 to 25 years* (2015). London: Department for Education.
- Strategies to Promote Inclusive Practice* (2003). Tilstone C., Rose R. (red.). London–New York: RoudledgeFarmer.
- Tissot C. (2013). *The role of SENCos as leaders*. „British Journal of Special Education”, vol. 1 (40), s. 33–40.
- Winwood J. (2016). *Leading and managing for inclusion. W: Inclusive education. Perspective on pedagogy, policy and practice*. Brown Z. (red.). New York: Routledge.
- Wspieranie podnoszenia jakości edukacji włączającej w Polsce*. (2020). Warszawa: Ministerstwo Edukacji Narodowej. Dostępny na: <https://www.gov.pl/web/edukacja/projekt-realizowany-w-ramach-program-wsparcia-reform-strukturalnych> (dostęp 1.06.2020).
- Zamkowska A. (2005). *Podstawowe uwarunkowania prawne i ich praktyczne konsekwencje w angielskim modelu edukacji integracyjnej*. W: *Edukacja i wsparcie społeczne osób z niepełnosprawnością w wybranych krajach europejskich*. Wyczesany J., Gajdzica Z. (red.). Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Zamkowska A. (2016). *Egzemplifikacje modeli wsparcia edukacji włączającej na podstawie rozwiązań przyjętych w różnych krajach*. „Problemy Edukacji, Rehabilitacji, Socjalizacji Osób Niepełnosprawnych”. T. 1 (22), s. 35–44.

PROJECTED TASKS OF THE SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS COORDINATOR IN THE POLISH EDUCATION SYSTEM IN THE CONTEXT OF THE BRITISH SENCO EXPERIENCE

Abstract: SENCOs (Special Educational Needs Coordinators) constitute an element of the wide scope of solutions aimed at raising the quality of inclusive education. In many countries, they have an important role in creating, supporting and coordinating inclusive education in the mainstream school. In Poland, the position of a Special Educational Needs Coordinator has not been legally sanctioned so far. However, a proposal of the position called Inclusive Education Coordinator (in Polish abbreviated as KEW) appeared in two documents prepared by the Ministry of National Education in 2020. A vague reference to KEW can be found in *Wspieranie podnoszenia jakości edukacji włączającej w Polsce* (*Supporting the raising of the quality of inclusive education in Poland*, 2020). More extensive information (with detailed consideration of the coordinator's tasks) has been formulated in the project „Model edukacji dla wszystkich” (*A model of education for all*, 2020).

My study is aimed at confronting the suggestions for KEW's tasks, specified in „Model edukacji dla wszystkich”, with the information on the role of SENCOs in the English system of education, with special regard to the tasks designed for them and the difficulties with their implementation. In the first part of the article, some general references will be made to the present state of inclusive education in Poland. Then, the basic information concerning the role and tasks of coordinators (borrowed from foreign experiences, especially the British model) will be presented. The core of the study is an analysis of the suggestions for the role and tasks of KEWs included in „Model edukacji dla wszystkich” (2020). The paper is completed with final conclusions.

Keywords: SENCO (Special Educational Needs Coordinators), KEW (pol. koordynator edukacji włączającej, ang. Inclusive Education Coordinator), inclusive education, special educational needs, educational system.

DARIUSZ ZAJĄC*

Bydgoszcz, Polska

ORCID ID 0000-0002-3515-1779

EDUKACJA ETYCZNA PEDAGOGÓW SPECJALNYCH

Streszczenie: Wśród wielości zagadnień podejmowanych w obrębie zainteresowań pedagogiki specjalnej nie może zabraknąć takich, które dotyczą edukacji pedagogów specjalnych. Odnosi się to również do fragmentu tej edukacji, który swym zakresem obejmuje etyczny wymiar aktywności zawodowej. Od właściwego bowiem przygotowania etycznego pedagogów specjalnych zależeć będzie jakość uruchamianej przez nich działalności, a w szczególności: dydaktycznej, wychowawczej, opiekuńczej, terapeutycznej, rewalidacyjnej, rehabilitacyjnej, resocjalizacyjnej. W każdą z tych działalności wpisany jest pierwiastek etyczny, przesądzający o specyficznym jej charakterze. W tekście zaprezentowano dwa podejścia do edukacji etycznej pedagogów specjalnych, po pierwsze: przekazywanie normatywnej wiedzy etycznej i po drugie: kształtowanie dyspozycji etycznych pedagogów specjalnych. Podejścia te nie są traktowane jako jedyne i słuszne, ale co najwyżej stanowić mogą punkt wyjścia do szerszych eksploracji wpisujących się w rozważania nad kształtem edukacji, co ma swoje znaczenie zarówno dla teorii, jak i praktyki w obszarze współczesnej rzeczywistości edukacyjnej.

Słowa kluczowe: pedagog specjalny, edukacja etyczna, wiedza etyczna, dyspozycja etyczna.

Wprowadzenie

Do istotnych kwestii, zarówno z epistemologicznego, jak i społecznego punktu widzenia, podejmowanych przez pedagogikę, należą te, które dotyczą edukacji pedagogów. Odnieść to można również do pedagogiki specjalnej, która obok wielu kluczowych zagadnień charakterystycznych dla jej przedmiotu zainteresowań, wspólnie z pedeutologią, umownie określając ją w tym miejscu mianem specjalnej, stara się wypracować koncepcje kształcenia pedagogów specjalnych, a co za tym idzie, również określone modele/wizje/wizerunki tych pedagogów, w tym również takie, jakie odnoszą się do etycznego wymiaru ich aktywności zawodowej.

* Dariusz Zajęc, dr hab., prof. uczelni, Wydział Pedagogiki Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy; e-mail: darz@ukw.edu.pl.

Warto w tym miejscu zaznaczyć, że kwestie etyczne w kształceniu pedagogów (nauczycieli, wychowawców) są niestety w niezadowalającym stopniu dostrzegane, a tym samym są niedoceniane. Rację ma Henryka Kwiatkowska, która wskazuje na marginalne traktowanie problematyki etycznej w edukacji człowieka, również w kształceniu nauczycieli, pomimo tego że komplikuje się aksjologiczna sytuacja zawodowego funkcjonowania nauczyciela, od którego wymaga się niemałych kompetencji aksjologicznych (Kwiatkowska 1994). Chociaż rozważania autorki pochodzą z końca ubiegłego wieku, to nie tracą do dzisiaj na swej aktualności. Dotyczy to również niedoceniaenia problematyki etycznej w edukacji pedagogów specjalnych.

Co więcej, jak słusznie konstatuje Amadeusz Krause, odnosząc się do kształcenia pedagogów specjalnych: „Problem przygotowania pedagogów specjalnych do zawodu to [...] obszar badawczy, któremu powinniśmy poświęcić więcej uwagi” (Krause 2009, s. 18). Pomimo że na temat edukacji zawodowej pedagogów specjalnych napisano już niemało, o czym chociażby świadczy ewolucja poglądów w tym zakresie (Pańczyk 1994; 2008; Parys, Olszewski 2009; Krzemińska, Rzedzicka 2009; Sadowska 2021), to nie można tego powiedzieć odnośnie ich przygotowania etycznego do uprawiania zawodu. Zmienna i wielowymiarowa rzeczywistość edukacyjna, w tym również obejmująca swym zasięgiem specjalną rzeczywistość edukacyjną, implikuje konieczność podejmowania dyskusji wokół edukacji etycznej pedagogów specjalnych i tym samym upominania się o właściwe miejsce problematyki etycznej w ramach tej edukacji.

Prekursorką kształcenia akademickiego pedagogów specjalnych w Polsce była Maria Grzegorzewska (Stęczniewska 2016). Właściwe przygotowanie zawodowe wiązała m.in. z walorami moralnymi, poszukując dla aktywności zawodowej nauczycieli podstaw aksjologiczno-etycznych (Sadowska 2016).

Ranga i znaczenie kwestii etycznych w edukacji pedagogów specjalnych znajduje swoje odzwierciedlenie w *Rozporządzeniu Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 25 lipca 2019 roku w sprawie standardu kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela. Załącznik nr 3 powyższego Rozporządzenia* odnosi się do standardu w odniesieniu do: nauczyciela pedagoga specjalnego, nauczyciela logopedy, nauczyciela prowadzącego zajęcia wczesnego wspomagania rozwoju dziecka. Zapisy widniejące w tym dokumencie wskazują, że w zakresie ogólnych efektów uczenia się absolwent pedagogiki specjalnej zna i rozumie zasady, i normy etyczne, które obowiązują w zakresie rehabilitacji, edukacji, terapii, resocjalizacji, i jest gotów do posługiwania się uniwersalnymi zasadami i normami etycznymi w działalności zawodowej, kierując się szacunkiem dla drugiego człowieka. Natomiast w szczegółowych efektach zwraca się uwagę na takie etyczne kwestie związane z wykonywaniem zawodu pedagoga specjalnego, jak: gotowość do przestrzegania zasad etyki w pracy z dziećmi i uczniami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (Dz. U. z 2019 roku, poz. 1450). Zapisy zawarte w powyższym dokumencie aż nadto przekonują o potrzebie eksploracji naukowych wokół kształtu edukacji etycznej pedagogów specjalnych.

Pedagog specjalny

Pedagog specjalny i zawód przez niego uprawiany należą do tych obszarów badawczych pedagogiki, które wymagają ciągłego namysłu, a zarazem aktualizacji, z uwagi na dynamiczny charakter współczesnej rzeczywistości społecznej, w tym również rzeczywistości edukacyjnej, jak również, co warto podkreślić, na specyfikę działalności edukacyjnej wykonywanej przez tę grupę pedagogów (Zajac 2020a) ¹. Maria Grzegorzewska w swojej pracy *Listy do Młodego Nauczyciela* przedstawiła wizerunek pedagoga specjalnego, eksponując te cechy, które są niezbędne w uprawianej przez niego działalności zawodowej, jak podkreślała, jego „[...] zasadniczym zadaniem winna być troska o Człowieka, o pełnię jego rozwoju, uznanie jednostki, wiara w człowieka, poszanowanie dla niego i rozwoju jego człowieczeństwa” (Grzegorzewska 2002, s. 48). Ta troska, o której pisała M. Grzegorzewska, przejawia się na poszczególnych płaszczyznach aktywności zawodowej pedagogów specjalnych, w szczególności zaś na płaszczyźnie opiekuńczej, która wyraża się m.in. w zaspokajaniu potrzeb ponadpodmiotowych, czyli takich, których regulowanie przekracza podmiotowe możliwości podopiecznego (Dąbrowski 2006), co ma istotne znaczenie w przypadku osób ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi.

Najczęściej termin „pedagog specjalny” odnosi się do „ogółu pedagogów podejmujących pracę z osobami niepełnosprawnymi” (Sadowska 2016, s. 33). Szerzej do pojęcia „pedagog specjalny” podchodzi Sławomir Olszewski. Autor, dokonując analizy tego terminu i zasadności jego stosowania, pisze: „Termin «pedagog specjalny» stosuje się w odniesieniu do szczególnego rodzaju pedagogów – nauczycieli, wychowawców lub teoretyków wychowania podejmujących swoje działania w obszarze wytyczanym przez pedagogikę specjalną. Zastosowanie przymiotnika «specjalny» wskazuje zarówno na wykorzystywanie przez nazywanych w ten sposób pedagogów, mające specjalny charakter metody i zasady postępowania, jak i specyficzne warunki ich pracy oraz wymagane od nich, a niezbędne do wykonywania zadań zawodowych szczególne kompetencje” (Olszewski 2017, s. 61). Małgorzata Sekułowicz proponuje używanie terminu „nauczyciel pedagog specjalny” po to, aby uwypuklić specyficzną rolę, jaką pełnią nauczyciele placówek specjalnych. Są oni z wykształcenia pedagogami specjalnymi, a także nauczycielami. Poza funkcjami dydaktycznymi wielu z nich pełni jeszcze funkcje opiekuńcze i terapeutyczne, co z kolei wykracza poza zawodowe powinności nauczycieli zatrudnionych w szkolnictwie masowym (Sekułowicz 2005). Związane jest to z kwestią, o której pisze Mariola Wolan-Nowakowska: „Realizując swoje zadania pedagog specjalny przyjmuje w zależności od sytuacji i okoliczności różne role, m.in. nauczyciela, wychowawcy, tutora, coacha, doradcy, animatora, negocjatora czy mediatora” (Wolan-Nowakowska 2016, s. 156). Pedagog specjalny należy do grupy zawodów

1 Różne sposoby pojmowania kategorii społeczno-zawodowej „pedagoga specjalnego” autor podejmował we wcześniejszym tekście, do którego nawiązuję.

podmiotowych. Człowiek go uprawiający powinien być nastawiony na kontakt z drugim człowiekiem, prezentować postawę „do”, a nie „od”, co z kolei wymaga ustawicznego namysłu i gotowości do pracy zawodowej (Plutecka 2016), również pod względem etycznym.

Marzenna Zaorska wskazuje na wyjątkowy charakter zawodu pedagoga specjalnego, wymagający od jego przedstawicieli interdyscyplinarnego przygotowania teoretycznego/merytorycznego, licznych kompetencji praktycznych, odpowiednich predyspozycji wewnętrznych – osobowych. Profesjonalizm, predyspozycje i kompetencje są obszarami, które współdecydują o jakości pracy pedagoga specjalnego oraz jakości przyszłego życia wychowanków (Zaorska 2012). Stąd też wskazuje się na konieczność posiadania przez pedagogów specjalnych zarówno szerokich kompetencji profesjonalnych, interdyscyplinarnej wiedzy, jak również określonych cech osobowości umożliwiających właściwe uprawianie zawodu (Wolan-Nowakowska 2016).

Przywołane stanowiska zdają się potwierdzać doniosłą rolę i znaczenie pedagoga specjalnego w procesie edukacyjnym, a ściślej – działalności pedagogicznej o charakterze dydaktycznym, wychowawczym, opiekuńczym, rewalidacyjnym, rehabilitacyjnym, terapeutycznym czy resocjalizacyjnym. Specyficzny charakter tej działalności nakłada na pedagogów specjalnych nie lada wyzwania, a co się z tym wiąże wysokie kwalifikacje i ponadprzeciętne kompetencje tej grupy społeczno-zawodowej, które w znacznym stopniu wyznaczają jakość czynności podejmowanych w ramach działalności zawodowej. Dotyczy to również etycznego wymiaru aktywności zawodowej pedagogów specjalnych. Kwestia ta nabiera nowego znaczenia w warunkach edukacji włączającej², w ramach której wymiar ten zyskuje na znaczeniu, zwłaszcza że – jak pisze Beata Jachimczak – jest to „[...] edukacja uwzględniająca potrzeby wszystkich uczniów, uczestników procesu kształcenia” (Jachimczak 2018, s. 35). Stąd też szczególnie wyzwania stają przed osobami podejmującymi swoją aktywność zawodową w ramach edukacji włączającej, również takie, które mają charakter etyczny. Etyka, jak zauważa Edyta Widawska, staje się podstawą edukacji włączającej, co związane jest przede wszystkim z poszanowaniem praw wszystkich uczestników procesu edukacyjnego, w tym prawa do nauki, a także poszanowania ich godności osobowej (Widawska 2016).

Szkoda tylko, że – jak twierdzi Krystyna Najder-Stefaniak – „O etycznym wymiarze aktywności człowieka przypominamy sobie zazwyczaj przy okazji problemów

2 O edukacji włączającej piszą m.in.: G. Szumski (2011). *Teoretyczne implikacje edukacji włączającej*. W: Z. Gajdzica (red.). *Uczeń z niepełnosprawnością w szkole ogólnodostępnej*. Sosnowiec: Humanitas; G. Szumski (2010). *Wokół edukacji włączającej. Efekty kształcenia uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w klasach specjalnych, integracyjnych i ogólnodostępnych*. Warszawa: APS; I. Chrzanowska (2015). *Pedagogika specjalna. Od tradycji do współczesności*. Kraków: „Impuls”; I. Chrzanowska, *Edukacja włączająca – wyzwania dla kompetencji pedagogów specjalnych*. „Studia Edukacyjne” 2018, nr 48, s. 23–32.

spowodowanych brakiem uwzględnienia tego wymiaru. Wtedy doświadczamy, jak poważne i nieprzyjemne mogą być skutki zapomnienia o etycznym wymiarze aktywności” (Najder-Stefaniak 2013, s. 79). Stąd też dbałość o etyczny wymiar tej aktywności, również w obszarze akademickiej edukacji pedagogów specjalnych jest istotna i potrzebna.

Edukacja etyczna

Pod koniec lat 80. ubiegłego wieku Tadeusz Kotarbiński twierdził, że edukacją etyczną powinny zająć się szkoły wszystkich szczebli (Kotarbiński 1987). W szczególności odnosi się to do szkół przygotowujących do wykonywania określonego zawodu, a zwłaszcza takiego, który charakteryzuje się właściwym dla niego wymiarem etycznym, np. zawód nauczyciela (Zajac 2018, 2020b)³. Stąd też edukacja etyczna powinna stanowić element edukacji zawodowej. Należy więc przyznać jej właściwe miejsce i rangę w procesie przygotowywania człowieka do uprawiania zawodu. Jak słusznie zauważa Magdalena Środa: „Każdym zawodem rządzą pewne reguły, są to najczęściej reguły prakseologiczne, kompetencyjne i perfekcjonistyczne. Jednak każdy zawód i każda rola społeczna są ze sobą powiązane, nie tylko siecią wzajemnych zależności i usług, ale również siecią wzajemnego zaufania. Bez zaufania życie społeczne rozpadłoby się. Każda rola wymaga czegoś więcej niż tylko umiejętności zawodowych. Wymaga również uznania pewnych wartości, norm i cnót” (Środa 2010, s. 9). W dalszej części swoich rozważań wspomniana autorka konkluduje: „W edukacji etycznej ważne są jednak nie tyle rozwiązania dylematów i trudności, co otwarcie na debatę, samowiedza (w tym metodologiczna), wrażliwość moralna, poczucie odpowiedzialności i umiejętność myślenia. Bo – jak twierdził przed dwoma tysiącami lat Sokrates – myślenie porządkuje duszę, wprowadza w niej ład, a co najważniejsze – chroni przed złem. Skuteczniej niż niejeden kodeks” (Środa 2010, s. 18–19). Edukacja etyczna⁴ ma za zadanie umożliwić młodym ludziom poszanowanie praw i wolności innych osób, podobnie jak swoich własnych (Lind 2013). Edukacja ta jako element edukacji zawodowej ma wyposażać człowieka w określony zasób wiadomości, zestaw umiejętności i kompetencji, sprawności, za sprawą których będzie on potrafił właściwie pod względem etycznym uprawiać swój zawód. Michał Kapias i Grzegorz Polok wprost apelują o wprowadzenie w zakres akademickiego kształcenia nauczania etycznego, podkreślając konieczność właściwego kształtowania działania moralnego pod wpływem refleksji etycznej na

3 Rozważania koncentrujące się wokół edukacji etycznej i kształcenia etycznego nauczycieli autor podejmował we wcześniejszych pracach i do nich nawiązuje w niniejszym tekście.

4 Georg Lind edukację etyczną ujmuje jako szersze określenie edukacji moralnej (Lind 2013). Andrzej Zybala dostrzega, że pojęciu edukacja moralna, rozumianej jako edukacja charakteru moralnego, towarzyszą zbliżone czy powiązane pojęcia, takie jak np. edukacja etyczna (Zybala 2019).

poziomie, po pierwsze, ogólnoludzkim, i po drugie, na poziomie wyspecjalizowanych działań, np. zawodowych (Kapias, Polok 2012).

Rozpatrując kształt edukacji etycznej, nie sposób uwolnić się od pluralistycznego myślenia o niej, podobnie jak o edukacji człowieka w ogóle, w tym również edukacji pedagogów. Edukację etyczną można bowiem ujmować z różnych punktów widzenia i pod różnym kątem⁵. W niniejszym tekście skupiono się na dwóch podejściach do edukacji etycznej tej kategorii społeczno-zawodowej, jaką stanowią pedagodzy specjaliści, a mianowicie: po pierwsze, na ujmowaniu jej jako przekazywaniu normatywnej wiedzy etycznej pedagogom specjalnym, po drugie, na postrzeganiu jej jako kształtowania dyspozycji etycznych pedagogów specjalnych. Za potrzebą tej edukacji przemawia dla przykładu szeroki wachlarz walorów, w jakie powinien być wyposażony pedagog specjalny, o co upominała się już M. Grzegorzewska. Twórczyni polskiej pedagogiki specjalnej duży nacisk kładła na kształcenie osobowości pedagogów specjalnych, silnie akcentowała kwestię ich samodzielności i rozwoju postaw twórczych, dużą wagę przywiązywała do samokształcenia, nie ograniczając go do zdobywania i poszerzania wiedzy, ale włączając do niego również samowychowanie własnej osobowości (Ruka 1989). W *Listach do Młodego Nauczyciela* M. Grzegorzewska pisała: „[...] trzeba dużo i dobrze umieć, żeby można było kogoś uczyć. Trzeba dobrze wiedzieć, jak uczyć, żeby wynik pracy był dobry, więc wykształcenie i przygotowanie do zawodu to sprawa wielkiej wagi” (Grzegorzewska 2002, s. 33). Współcześnie wśród walorów pedagogów specjalnych Małgorzata Kupisiewicz wymienia kompetencje osobowościowe i moralno-etyczne, które cechuje humanitaryzm, tj. uznanie podmiotowości człowieka o specjalnych potrzebach edukacyjnych, odpowiedzialność, uczciwość, empatia, wytrwałość, konsekwencja, samokrytycyzm, zdolność do pogłębionej refleksji moralnej (Kupisiewicz 2016). Lista tych walorów zapewne nie jest i nie może stanowić układu zamkniętego z uwagi chociażby na wielość i różnorodność sytuacji edukacyjnych i związanych z nimi relacji interpersonalnych, w jakie wchodzi pedagog specjalny z człowiekiem wymagającym specjalnej troski i uwagi. Warto odwołać się w tym miejscu do rozważań wspomnianej już wcześniej Marii Grzegorzewskiej (2002), a także Janiny Doroszewskiej (1989), Haliny Borzyszkowskiej (1983, 1993), Ewy Tomasik (1985, 1997, 2010) czy też Urszuli Bartnikowskiej (2016) i wielu innych niewymienionych w tym miejscu autorów, aby przekonać się, jak dużą rolę w uprawianiu aktywności zawodowej odgrywa kwestia bycia właściwie ukształtowanym pod względem etycznym, czego początek rozpoczyna się już w momencie podjęcia decyzji o wyborze zawodu pedagoga specjalnego, następnie rozwijanego w trakcie

5 Hanna Kędzińska wskazuje na dwa podejścia w zakresie etycznego kształcenia nauczycieli, a mianowicie: gromadzenie przez studentów wiedzy na temat powinności nauczyciela oraz tworzenie studentom warunków do pogłębionej refleksji, poszerzającej horyzont postrzegania „ja” i świata (Kędzińska 2007).

akademickiego kształcenia i aktualizowanego w trakcie bycia czynnym zawodowo pedagogiem specjalnym.

Edukacja etyczna pedagogów specjalnych jako przekazywanie normatywnej wiedzy etycznej

Człowiek posiada zróżnicowaną wiedzę, którą w większym lub mniejszym stopniu spożytkowuje. Najogólniej biorąc wyróżnia się dwa rodzaje wiedzy, a mianowicie: wiedzę deklaratywną, czyli faktograficzną, oraz wiedzę proceduralną, czyli czynnościową. Tę pierwszą ujmuje się w formule: „wiem, że” (*know that*), natomiast drugą w formule: „wiem, jak” (*know how*) (Ryle, za: Ostrowska 2007). Obok tych rodzajów wiedzy wyróżnia się trzeci – wiedza normatywna. Jak zauważa Janusz Reykowski, wiedza ta jest zbudowana z pojęć, co z czym powinno być związane, a nie z czym jest związane lub też z czym da się związać, czy też rozwiązać. Wiedza ta odnosi się do rzeczywistości postulowanej, a nie faktycznie istniejącej. Pochodzi z generalizacji społecznego doświadczenia oraz ze zbiorowych procesów konstrukcji wyobrażeń o stanie pożądanym. Została skonstruowana przez grupę społeczną w celu skoordynowania stosunków między ludźmi. Zdarzenia i stosunki zgodne z owym stanem pożądanym traktowane są jako naturalne, słuszne, sprawiedliwe, natomiast niezgodne – wywołują sprzeciw, niechęć, a jeśli dotyczą podmiotu, budzą poczucie krzywdy, niezasłużonego wyróżnienia. Przekonania normatywne są zbudowane na podstawie pojęć normatywnych, z kolei system pojęć i przekonań normatywnych składa się na wiedzę normatywną (Reykowski 1990). Odnosząc swoje rozważania do grupy nauczycieli, Allen T. Pearson stwierdza, że ten rodzaj wiedzy jest potrzebny nauczycielowi, ponieważ jest on niezbędnym składnikiem decyzji, jakie on podejmuje. Aktywność nauczyciela jest zdeterminowana przez normy, które są ustalone, bez których jego działalność pozbawiona byłaby sensu. W decyzjach, jakie on podejmuje, musi posługiwać się poglądami na temat tego, jak być powinno (Pearson 1994). Dotyczy to również decyzji, przed jakimi staje w ramach aktywności zawodowej pedagog specjalny. Przykładem wiedzy normatywnej może być wiedza etyczna, czyli określony zasób wiadomości, przekonań, pojęć, dotyczących elementarnych obwarowań etycznych, tj. zasad, norm, reguł, wskazówek, wskazań, przepisów, powinności, obowiązków (Zajac 2010)⁶. W edukacji etycznej pedagogów specjalnych powinno znaleźć się miejsce na przekazywanie elementarnej wiedzy etycznej, dotyczącej ich aktywności zawodowej, ponieważ, jak twierdzi Irena Wojnar, nauczycielowi potrzebna jest edukacyjno-etyczna busola, ale konfrontowana na miarę tych trudnych czasów (Wojnar 1991). Chociaż rozważania autorki nie odnoszą się w sposób bezpośredni do pedagogów specjalnych, nie tracą na swojej randze i znaczeniu również w odniesieniu do tej

6 O wiedzy etycznej nauczyciela autor pisał we wcześniejszym tekście i do niego nawiązuje w niniejszych rozważaniach.

grupy pedagogów. Trudno bowiem wyobrazić sobie pedagoga specjalnego, który nie posiada znajomości podstawowych obwarowań etycznych, wpisanych w zawód przez niego wykonywany. Rodzi się jednak w tym miejscu pytanie: czy i na ile wiedza z zakresu tych obwarowań znajdzie swoje odzwierciedlenie w postępowaniu moralnym pedagogów specjalnych?

Warto w tym miejscu podkreślić, że intelektualizm etyczny, który zakłada, że posiadanie wiedzy etycznej skłania do postępowania zgodnie z tą wiedzą, był już niejednokrotnie krytykowany. Jak twierdzi bowiem Andrzej Szostek: „Intelektualizm moralny w swej radykalnej wersji trudny jest do utrzymania [...]: bycie dobrym lub złym jest wyborem człowieka, a więc – by tak rzec – leży w gestii jego woli, a nie rozumu. Jeśli więc człowiek jest wolny, to nawet jego własna wiedza nie determinuje go bez reszty tak, by nie mógł postąpić wbrew niej, czasem nawet świadom rozdarcia, jakiego przez taką niekonsekwencję boleśnie doświadcza” (Szostek 2007, s. 63). To oznacza, że posiadana wiedza etyczna nie będzie stanowiła warunku koniecznego i wystarczającego do tego, aby postępować moralnie. Czy zatem taka wiedza jest potrzebna pedagogom?

Bogusława D. Gołębnik, traktując edukację etyczną jako zaznajamianie audytorium z obowiązującym w danej grupie profesjonalnej kanonem zachowań moralnych, np. w trakcie zajęć z takiego przedmiotu jak etyka zawodowa, stawia istotne pytanie: „Czy wiedza moralna jest równoznaczna z przyjęciem odpowiedzialności moralnej za własne działania? Czy wiedzieć, znaczy zachowywać się moralnie? Na ile normy ogólne są możliwe do aplikacji w sytuacjach jednostkowych?” (Gołębnik 2001, s. 173–174).

W ramach zajęć z etyki można nabyć wiedzę na temat moralnie słusznego postępowania, ale nie można się nauczyć moralnie słusznego postępowania. Zajęcia z etyki mogą, co najwyżej, wspierać człowieka w moralnie słusznym postępowaniu (Chyrowicz 2009). Można zatem przyjąć, że znajomość obwarowań etycznych stanowi pewien potencjał, z którego człowiek może skorzystać i którego wykorzystania oczekuje od niego środowisko zawodowe i pozazawodowe (Augustyniak-Kopka 1994). Tak więc wiedza etyczna może być pomocna w rozpoznawaniu i wyborze między dobrem a złem (Kawka 1998), może być warunkiem wspomagającym czy też sprzyjającym moralnemu postępowaniu człowieka (Zajac 2010), stanowić „coś”, do czego może odwołać się pedagog specjalny, podejmując określone decyzje i wybory moralne, w ramach uruchamianej przez siebie aktywności zawodowej.

Chociaż, co jeszcze raz warto zaznaczyć, ten rodzaj wiedzy nie zawsze znajdzie swoje odzwierciedlenie w praktyce edukacyjnej, a w szczególności w moralnym postępowaniu, to warto podjąć trud jej przekazywania pedagogom specjalnym, z nadzieją, że przynajmniej w jakimś, choćby nawet ograniczonym zakresie, zostanie ona wykorzystana w trakcie podejmowanej działalności zawodowej w jej wymiarze etycznym.

Edukacja etyczna pedagogów specjalnych jako kształtowanie dyspozycji etycznych

Innym podejściem w zakresie edukacji etycznej pedagogów specjalnych może stanowić kształtowanie dyspozycji etycznych jej przedstawicieli. Zgodnie z ujęciami słownikowymi, dyspozycja to: (1) „polecenie wydane komuś”; (2) „czyjaś forma fizyczna lub psychiczna, zwłaszcza dobra”; (3) „inaczej predyspozycja”; (4) „układ, rozkład, plan czegoś” (*Słownik wyrazów obcych*, 2006, s. 226). Jak piszą Arthur S. Reber i Emily S. Reber, pojęcie to wywodzi się od łacińskiego słowa *dispositio* i oznacza „rozmieszczenie”. Termin „dyspozycja” wspomniani autorzy ujmują jako: (1) „uporządkowany układ elementów, które pozostają względem siebie w określonej zależności tak, że można bez trudu wykazać funkcje, którym służą”; (2) „hipotetyczna organizacja psychicznych i fizycznych warunków właściwych dla danej jednostki, która wyraża się stałą, konsekwentną tendencją do przejawiania się określonych wzorców zachowania w różnych okolicznościach”; (3) „skłonność, podatność” (Reber, Reber 2005, s. 178–179). Z kolei Włodzimierz Szewczuk dyspozycję opisuje jako „zespół tkwiących w jednostce warunków umożliwiających określone postacie działań i wyznaczających te działania” (Szewczuk 1985, s. 66). Tak rozumiana dyspozycja skłania ku wyróżnieniu różnych jej rodzajów, a jednym z nich jest dyspozycja etyczna⁷, która jest jedną z rudymenarnych kategorii w obszarze eksploracji etycznych. Można ją rozumieć „jako umiejętność postrzegania rzeczywistości w kategoriach etycznych” (Augustyniak-Kopka 2000, s. 43). Wnosi ona gotowość człowieka do postrzegania moralnego, a także pewien, przydatny człowiekowi, sposób reakcji. Umieszcza się ją u podstaw poznawania wartości, formułowania powinności, dążenia do celów, dokonywania wyborów, podejmowania decyzji i działań (Kopka 1996). Jak zauważa Jolanta Kopka, „[...] pojęcie dyspozycji etycznej jest bliskie znaczeniowo pojęciom wrażliwości moralnej, intuicji moralnej, sumieniu i poczuciu moralnemu, z żadnym z nich nie będąc tożsame. Najbliższe znaczeniowo pojęcie wrażliwości moralnej ma na ogół zabarwienie pozytywne i stosuje się je do charakterystyki ludzi dobrych, szlachetnych, spokojliwych. Zakłada się, przez dość daleko posuniętą analogię do wrażliwości o charakterze sensorycznym, że wrażliwość moralna jest zdolnością do odbioru wartości etycznych” (Kopka 1996, s. 91). Można zatem przyjąć, że wrażliwość moralna będzie swoistą dyspozycją człowieka, która przejawia się w byciu wyczulonym na wartości etyczne, na niesprawiedliwość, krzywdę, na niesienie pomocy osobom słabszym i potrzebującym (Drabarek 1994). Dostrzegając znaczenie tej wrażliwości w obszarze rozważań wpisujących się w krąg zainteresowań etyki, Lech Witkowski pisze: „Etyczność charakteryzuje nie tyle sztywne (i niemal ślepe) trzymanie się zakazów i kodeksów ustalonych gdzieś przez kogoś, czy tradycyjnie uchodzących

7 Na gruncie etyki dyspozycję tę ujmuje się jako cnotę, którą można rozumieć jako nabytą i względnie trwałą kognitywno-afektywną dyspozycję do moralnie dobrego działania (Szutta 2015).

za święte – mocą instytucjonalnych sankcji i autorytetów – ile wyznacza ją szczególnie poziom wrażliwości i wyobraźni moralnej, dający o sobie znać w zdolności do refleksji, która nie zamyka oczu na **ambivalentny charakter samego świata** (podkr. L.W.), z często nieredukowalną sprzecznością dążeń, intencji i skutków i takim splotem wartości, gdzie jednoznaczna afirmacja jednej musi często pociągać naruszenie innej, której nie można sobie łatwo wyperswadować jako mniej cennej ogólnie” (Witkowski 1990, s. 20–21). Wrażliwość tę można rozumieć jako dyspozycję etyczną człowieka, za sprawą której jest on w stanie podejmować określone decyzje moralne, dokonywać ocen moralnych, rozwiązywać pojawiające się dylematy natury moralnej. Zatem w edukacji etycznej będzie chodziło o ukształtowanie właściwej sylwetki etycznej, dbanie o etyczne wyrobienie pedagoga, o pracę nad jego charakterem pod względem etycznym (Zajac 2018).

Ukształtowana dyspozycja etyczna oznacza m.in. zdolność do refleksji⁸ etycznej (Kopka 1996), z kolei jej podejmowanie jest, zdaniem Józefy Chmielewskiej, sztuką celnych odkryć, skutecznie integrującą osobowość, ostoją w sytuacjach wyjątkowych (Chmielewska 1995). Refleksja powinna więc służyć lepszemu i pełniejszemu uprawianiu zawodu pod względem etycznym.

W obszarze edukacji etycznej pedagogów specjalnych rola refleksji etycznej nabiera szczególnego znaczenia. Jest ona uzasadniona charakterem decyzji pedagogicznych, które dotyczą człowieka w ujęciu holistycznym i przesądzają o jego losach, samoocenie, pozycji w rodzinie, także miejscu jednostki w grupie rówieśniczej, w środowisku pracy. Refleksja ta powinna towarzyszyć wszelkim rozważaniom związanym z pracą z osobami o specjalnych potrzebach edukacyjnych, a w szczególności polityce socjalnej i oświatowej państwa względem osób wymagających diagnostyki psychologicznej i pedagogicznej, procesowi rewalidacji, współpracy

8 Termin „refleksja” oznacza: (1) „głębsze zastanowienie się nad czymś, wywołane zwykle jakimś silnym przeżyciem”; (2) „myśl lub wypowiedź, będąca wynikiem takiego zastanowienia się”; (3) „zwrócenie się podmiotu myślącego ku własnej aktywności”; (4) „czynnik aktu świadomości stanowiący o tym, że spełniając go (np. spostrzegając jakąś rzecz) uprzytomniamy sobie jego zachodzenie (wiemy, że spostrzegamy tę rzecz)” (*Słownik wyrazów obcych*, 2006, s. 796). Wiele interesujących zapatrywań dotyczących refleksji zawodowej nauczyciela zawierają prace: M. Czerepaniak-Walczak (1997). *Aspekty i źródła profesjonalnej refleksji nauczyciela*. Toruń: Wydawnictwo EDYTOR s.c.; A. Brzezińska (1997). *Refleksja w działalności nauczyciela*. „Studia Edukacyjne”, nr 3, s. 113–130; B.D. Gołębiak (1998). *Zmiany edukacji nauczycieli. Wiedza–biegłość–refleksyjność*. Toruń–Poznań: Wydawnictwo EDYTOR s.c.; J. Szymczak (2009). *Bycie (stawanie się) refleksyjnym nauczycielem. Perspektywa socjokulturowa*. „Forum Dydaktyczne”, nr 5–6, s. 50–58; B. Łukasik (2014). *O potrzebie refleksji w zawodzie nauczyciela*. „Prace Naukowe Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie. Pedagogika”. T. XXIII, s. 209–2017; J. Szymczak (2017). *Refleksja nauczycieli wczesniej edukacji dotycząca pracy z uczniami (w perspektywie badań rekonstrukcyjnych): studium teoretyczno-metodologiczne* (2017). Bydgoszcz: Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego; B. Oelszlaeger-Kosturek (2020). *(Auto)refleksja pedagogiczna nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej: wgląd w praktykę*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego

z rodziną, jak również samym zachowaniom pedagoga specjalnego (Żuraw 1993). O tę refleksję – jak zauważa Sławomira Sadowska – upominała się już swego czasu Maria Grzegorzewska, odnosząc ją do przestrzeni własnego życia oraz osób, z którymi buduje się relacje międzypodmiotowe. Podkreślała też znaczenie refleksji dla urzeczywistniania wartości moralnych (Sadowska 2016).

Kształtowanie dyspozycji etycznych pedagogów specjalnych w ramach ich akademickiego kształcenia jako warunku *sine qua non* zdolności do uprawiania refleksji etycznej stanowi istotny element przygotowania do wykonywania zawodu pod względem etycznym. Namysł nad etycznym wymiarem podejmowanej działalności pedagogicznej stanowić może, przynajmniej w jakimś stopniu, o rozwiązywaniu konfliktów i dylematów natury moralnej w sposób niesprzeczny z etyką zawodową pedagogów specjalnych.

Konkluzja

Zaprezentowane w tekście, w sposób skrótowy, ze względu na ograniczone ramy objętościowe, podejścia do edukacji etycznej pedagogów specjalnych, są zaledwie jednymi z wielu możliwych i tym samym nie pretendują do jedynie słusznych, ponieważ jak zauważa Hanna Buczyńska-Garewicz „[...] żadne rozstrzygnięcie nie jest [...] nigdy ostateczne, pełne, niepodważalne, lecz zawsze stanowi tylko fragment, moment stałego ruchu myśli” (Buczyńska-Garewicz 1977, s. 5). Niemniej jednak namysł nad przedstawionymi podejściami stanowić może punkt wyjścia do szerszych eksploracji naukowych i dyskusji nad edukacją etyczną pedagogów specjalnych jako obszarem nieco zaniedbanym w obrębie rozważań podejmowanych przez pedagogikę specjalną i pedeutologię, które powinny znaleźć swoje odzwierciedlenie nie tylko na polu teorii, lecz także praktyki edukacyjnej.

Można by się zastanawiać nad tym, czy przedstawione podejścia do edukacji etycznej pedagogów specjalnych są względem siebie rozłączne, czy też można traktować je jako komplementarne, zwłaszcza że – jak twierdzi Maria Czerepaniak-Walczak – wiedza pozostaje w ścisłym związku z refleksją zawodową, może ona bowiem stanowić źródło tej refleksji (Czerepaniak-Walczak 1997). Czy tak jest również w przypadku normatywnej wiedzy etycznej? Jak pisze Georg Lind, „[...] idee i teorie moralne idealnie nadają się do promowania refleksji nad czymś zachowaniem i do krytycznego podawania go w wątpliwość” (Lind 2013, s. 46). Może to, przynajmniej w jakimś zakresie, przesądzać o roli i znaczeniu wiedzy etycznej w edukacji etycznej pedagogów specjalnych, wiedzy sprzyjającej kształtowaniu dyspozycji etycznych, a tym samym rozwijaniu refleksji etycznej tej grupy pedagogów i ich zdolności do etycznego postrzegania rzeczywistości, i zachodzących w jej obrębie zjawisk i procesów.

Niewątpliwie problematyka edukacji etycznej pedagogów specjalnych nie może być marginalizowana, z uwagi na szczególnie podmiot, z którymi wchodzi oni w bezpośrednie relacje interpersonalne, a te zaś nie mogą być pozbawione

pierwiastka etycznego. Służyć temu mają zajęcia z zakresu etyki zawodowej na studiach wyższych. One bowiem przekładają się na wdrażanie w środowisku akademickim odpowiednich standardów, za sprawą których rośnie nadzieja na poprawę jakości podejmowanych działań zawodowych (Kapias, Polok 2012). Etyczne przygotowanie pedagoga specjalnego w znacznym stopniu przesądza o jakości usług edukacyjnych świadczonych przez niego na rzecz drugiego człowieka, a w tym przypadku człowieka o specjalnych potrzebach edukacyjnych, a więc takiego, który wymaga szczególnych zabiegów edukacyjnych i co się z tym wiąże – ponadprzeciętnego przygotowania zawodowego w zakresie wiedzy, umiejętności i kompetencji, również pod względem etycznym. Stąd też zabieganie o etyczny wymiar aktywności zawodowej pedagoga specjalnego ma fundamentalne znaczenie już na etapie jego akademickiej edukacji, zwłaszcza że tak jak każdy inny pedagog bywa on uwikłany w ramach podejmowanej aktywności zawodowej w różnego rodzaju dylematy, w tym również dylematy etyczne.

Bibliografia

- Augustyniak-Kopka J. (1994). *O społecznych uwarunkowaniach postrzegania moralnego*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Augustyniak-Kopka J. (2000). *Społeczny wymiar postrzegania moralnego*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Bartnikowska U. (2016). *Deontologia zawodu pedagoga specjalnego*. W: *Pedagog specjalny – dylematy roli*. Bartnikowska U., Kosakowski C. (red.). Olsztyn: Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego.
- Borzyszkowska H. (1983). *Osobowość pedagoga specjalnego*. „Szkoła Specjalna”, nr 1, s. 5–12.
- Borzyszkowska H. (1993). *O powinnościach pedagoga specjalnego*. „Kultura i Edukacja”, nr 1, s. 53–58.
- Brzezińska A. (1997). *Refleksja w działalności nauczyciela*. „Studia Edukacyjne”, nr 3, s. 113–130.
- Buczyńska-Garewicz H. (1977). *Scheler a filozofia moralna*. W: Scheler M., *Resentyment a moralność*. Warszawa: Czytelnik.
- Chmielewska J. (1995). *Doświadczenie człowieka jako źródło refleksji etycznej*. W: *Z zagadnień pedeutologii i kształcenia nauczycieli*. Kwiatkowska H., Lewowicki T. (red.). „Studia Pedagogiczne”. T. LXI, s. 101–110.
- Chrzanowska I. (2015). *Pedagogika specjalna. Od tradycji do współczesności*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Chrzanowska I. (2018). *Edukacja włączająca – wyzwania dla kompetencji pedagogów specjalnych*. „Studia Edukacyjne”, nr 48, s. 23–32.
- Chyrowicz B. (2009). *Etyka jako filozoficzny namysł nad moralnością*. W: *Etyka zawodu psychologa*. Brzeziński J., Chyrowicz B., Poznaniak W. i in. (red.). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

- Czerepaniak-Walczak M. (1997). *Aspekty i źródła profesjonalnej refleksji nauczyciela*. Toruń: Wydawnictwo EDYTOR s.c.
- Dąbrowski Z. (2006). *Pedagogika opiekuńcza w zarysie*. T. 1. Olsztyn: Uniwersytet Warmińsko-Mazurski.
- Doroszewska J. (1989). *Pedagogika specjalna*. T. 1. *Podstawowe problemy teorii i praktyki*. Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk– Łódź: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Drabarek A. (1994). *Wrażliwość moralna*. W: *Słownik etyczny*. Jedynek S. (red.). Bydgoszcz: Oficyna Wydawnicza „BRANTA”.
- Gołębiński B.D. (1998). *Zmiany edukacji nauczycieli. Wiedza–biegłość–refleksyjność*. Toruń–Poznań: Wydawnictwo EDYTOR s.c.
- Gołębiński B.D. (2001). *Etyczny wymiar edukacji nauczycieli*. W: *Edukacja przełomu wieków wobec kwestii aksjologicznych*. Ostrowska U. (red.). Olsztyn: Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego.
- Grzegorzewska M. (2002). *Listy do Młodego Nauczyciela*. Cykl I–III. Warszawa: Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej.
- Jachimczak B. (2018). *Kształcenie nauczycieli dla edukacji włączającej*. „Studia Edukacyjne”, nr 48, s. 33–43.
- Kapias M., Polok G. (2012). *Edukacja etyczna jako fundamentalny element wychowania w środowisku akademickim*. „Annales. Etyka w Życiu Gospodarczym”, vol. 15, s. 193–203.
- Kawka Z. (1998). *Między misją a frustracją. Społeczna rola nauczyciela*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Kędzińska H. (2007). *Między deklaratywnością a rzeczywistością etycznej edukacji nauczycieli*. W: *Po co etyka pedagogom?* Sawczuk W. (red.). Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Kopka J. (1996). *Dyspozycja etyczna w badaniach socjologicznych*. „Acta Universitatis Lodzensis. Folia Sociologica”, nr 26, s. 87–101.
- Kotarbiński T. (1987). *Pisma etyczne*. Warszawa: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Krause A. (2009). *Teoretyczne i empiryczne problemy pedagogiki specjalnej. Zarys obszarów badawczych*. „Niepełnosprawność. Półrocznik Naukowy” (Teoretyczne i metodologiczne konteksty pedagogiki specjalnej), nr 1, s. 9–24.
- Krzemińska D., Rzedzicka K.D. (2009). *O przygotowaniu zawodowym pedagogów specjalnych – krajobraz (bez zmian?)*. „Niepełnosprawność. Półrocznik Naukowy”. Teoretyczne i metodologiczne konteksty pedagogiki specjalnej, nr 1, s. 113–124.
- Kupisiewicz M. (2016). *Pedagog specjalny – człowiek o wyjątkowych predyspozycjach osobowościowych, profesjonalista posiadający rozległą interdyscyplinarną wiedzę i umiejętności*. „Studia z Teorii Wychowania”, nr 4, s. 173–186.
- Kwiatkowska H. (1994). *Procesy integracyjne w Europie i ich implikacje dla kształcenia nauczycieli*. W: *Nauczyciel i problemy jego kształcenia w okresie zmiany społecznej (1991–1992)*. Muszyński H. (red.). „Studia Pedagogiczne”. T. LX, s. 9–18.
- Lind G. (2013). *Edukacja moralna. Teoria dwuaspektowa*. „Principia”, nr LVII–LVIII, s. 41–56.

- Łukasik B. (2014). *O potrzebie refleksji w zawodzie nauczyciela*. „Prace Naukowe Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie. Pedagogika”. T. XXIII, s. 209–2017.
- Najder-Stefaniak K. (2013). *Etyczny wymiar nauki i nauczania*. W: *Społeczne, etyczne i prawne aspekty funkcjonowania szkolnictwa wyższego w Polsce*. Wyleżałek J., Najder-Stefaniak K., Bogacka K. (red.). Warszawa: Wydawnictwo SGGW.
- Oelszlaeger-Kosturek B. (2020). *(Auto)refleksja pedagogiczna nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej: wgląd w praktykę*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Olszewski S. (2017). *Usłyszeć polifonię. Tożsamości zawodowe pedagogów specjalnych pracujących z osobami z niepełnosprawnością intelektualną*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Ostrowska U. (2007). *Wiedza i mądrość jako wartości w edukacji akademickiej*. W: *Wiedza i mądrość w edukacji akademickiej*. Sowiński A.J. (red.). Szczecin: Zapol – Uniwersytet Szczeciński.
- Pańczyk J. (1994). *Kształcenie pedagogów specjalnych*. W: *System kształcenia i doskonalenia nauczycieli*. Ossowski R. (red.). Bydgoszcz: Wyższa Szkoła Pedagogiczna.
- Pańczyk J. (2008). *Kształcenie pedagogów specjalnych w Polsce*. W: *Historyczne dyskursy nad pedagogiką specjalną – w ujęciu pedagogicznym*. Bleszyński J.J., Baczała D., Binnebesel J. (red.). Łódź: Wyższa Szkoła Edukacji Zdrowotnej.
- Parys K., Olszewski S. (2009). *Ewolucja poglądów na temat kształcenia pedagogów specjalnych w Polsce*. „Niepełnosprawność. Półrocznik Naukowy” (Teoretyczne i metodologiczne konteksty pedagogiki specjalnej), nr 1, s. 103–112.
- Pearson A.T. (1994). *Nauczyciel. Teoria i praktyka w kształceniu nauczycieli*, tłum. Janowski A., Janowski M. Warszawa: WSiP.
- Plutecka K. (2016). *Godność pedagoga specjalnego wobec polityki wprowadzania zmian w aktualnej rzeczywistości oświatowej*. „Niepełnosprawność. Dyskursy Pedagogiki Specjalnej”, nr 23, s. 77–87.
- Reber A.S., Reber E.S. (2005). *Słownik psychologii*, tłum. Janasiewicz-Kruszyńska B., Kowalczevska J., Kubicka-Daab J. i in. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Reykowski J. (1990). *Ukryte założenia normatywne jako osiowy składnik mentalności*. W: *Orientacje społeczne jako element mentalności*. Reykowski J., Skarżyńska K., Ziółkowski M. (red.). Poznań: Wydawnictwo „Nakom”.
- Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 25 lipca 2019 roku w sprawie standardu kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela. Dz.U. z 2019 roku, poz. 1450.
- Ruka M. (1989). *Kształcenie i doskonalenie nauczycieli według koncepcji Marii Grzegorzewskiej*. W: *Setna rocznica urodzin Marii Grzegorzewskiej*. Ruka M. (red.). Warszawa: Instytut Kształcenia Nauczycieli im. Władysława Spasowskiego.
- Sadowska S. (2016). *Kim powinien być pedagog specjalny: granice wzorca w kontekście potrzeb zmiany społecznej i horyzont „odpowiedzi” rozbieżnych*. „Niepełnosprawność. Dyskursy Pedagogiki Specjalnej”, nr 23, s. 32–47.
- Sadowska S. (2021). *Uniwersyteckie kształcenie nauczycieli (pedagogów specjalnych) – pomiędzy szansą a ograniczeniem poszerzania granic możliwości, urzeczywistnienia*

- humanistycznej wizji edukacji. „Niepełnosprawność. Dyskursy Pedagogiki Specjalnej”*, nr 39, s. 24–44.
- Sekułowicz M. (2005). *Nauczyciele szkolnictwa specjalnego wobec zagrożenia wypaleniem zawodowym. Analiza przypadków*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP.
- Słownik wyrazów obcych* (2006). Wiśniakowska L. (oprac.). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Stęczniewska W. (2016). *Pedagog specjalny w ujęciu klasyków. Maria Grzegorzewska. W: Pedagog specjalny – dylematy roli*. Bartnikowska U., Kosakowski C. (red.). Olsztyn: Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego.
- Szewczuk W. (1985). *Dyspozycja*. W: *Słownik psychologiczny*. Szewczuk W. (red.). Warszawa: Wiedza Powszechna.
- Szostek A. (2007). *Edukacja moralna w szkole: klucz do programu wychowania dojrzałego obywatela*. W: *Edukacja. Moralność. Sfera publiczna*. Rutkowiak J., Kubinowski D., Nowak M. (red.). Lublin: Oficyna Wydawnicza „Verba”.
- Szumski G. (2010). *Wokół edukacji włączającej. Efekty kształcenia uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w klasach specjalnych, integracyjnych i ogólnodostępnych*. Warszawa: APS.
- Szumski G. (2011). *Teoretyczne implikacje edukacji włączającej*. W: *Uczeń z niepełnosprawnością w szkole ogólnodostępnej*. Gajdzica Z. (red.). Sosnowiec: Humanitas.
- Szutta N. (2015). *Edukacja moralna z perspektywy etyki cnót*. „Diametros”, nr 46. Dostępny na: www.diametros.iphils.uj.edu.pl/index/diametros/article/download/839/805 (dostęp 9.06.2017).
- Szymczak J. (2009). *Bycie (stawanie się) refleksyjnym nauczycielem. Perspektywa socjokulturowa*. „Forum Dydaktyczne”, nr 5–6, s. 50–58.
- Szymczak J. (2017). *Refleksja nauczycieli wczesnej edukacji dotycząca pracy z uczniami (w perspektywie badań rekonstrukcyjnych): studium teoretyczno-metodologiczne*. Bydgoszcz: Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego.
- Środa M. (2010). *Edukacja etyczna a etyka zawodowa*. W: *Edukacja etyczna prawników – cele i metody*. Izdebski H., Skuczyński P. (red.). Warszawa: Fundacja Instytut Etyki Prawniczej.
- Tomasik E. (1985). *Osobowość nauczyciela w aspekcie pedeutologii i deontologii*. W: *Maria Grzegorzewska. Pedagog w służbie dzieci niepełnosprawnych*. Żabczyńska E. (red.). Warszawa: Wyższa Szkoła Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej.
- Tomasik E. (1997). *Problematyka teleologiczna i deontologiczna w pedagogice specjalnej*. W: *Wybrane zagadnienia z pedagogiki specjalnej*. Tomasiak E. (red.). Warszawa: Wyższa Szkoła Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej.
- Tomasik E. (2010). *Z zagadnień deontologii pedagoga specjalnego*. W: *O etyce służb społecznych*. Kaczyńska W. (red.). Warszawa: Uniwersytet Warszawski. Instytut Profilaktyki Społecznej i Resocjalizacji.
- Widawska E. (2016). *Etyka pedagogiczna podstawą edukacji włączającej: studium przypadku*. „Chowanna”. T. 1, s. 133–152.

- Witkowski L. (1990). *Przekroje analityczne kwestii edukacyjnej (dyskusja społeczno-krytyczna)*. W: *Ku pedagogii pogranicza*. Kwieciński Z., Witkowski L. (red.). Toruń: Uniwersytet Mikołaja Kopernika, Ośrodek Studiów Kulturowych i Edukacyjnych.
- Wojnar I. (1991). *Nauczyciel potrzebny inaczej*. W: *Edukacja nauczycielska wobec zmiany społecznej*. Kwiatkowska H. (red.). Warszawa: PTP.
- Wolan-Nowakowska M. (2016). *Znaczenie kompetencji społecznych w pracy pedagoga specjalnego*. „Lubelski Rocznik Pedagogiczny”. T. XXXV, z. 3, s. 153–163.
- Zając D. (2010). *Wiedza etyczna nauczyciela*. W: *Etyka i profesjonalizm w zawodzie nauczyciela*. Michalak J.M. (red.). Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Zając D. (2018). *Etyczność pracy zawodowej nauczycieli. Studium teoretyczne*. Bydgoszcz: Wydawnictwo: Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego.
- Zając D. (2020a). *W kręgu rozważań o etyce zawodowej pedagogów specjalnych*. „Przegląd Pedagogiczny”, nr 2, s. 30–47.
- Zając D. (2020b). *Przygotowanie etyczne nauczycieli profesjonalistów do pracy*. „Szkoła–Zawód–Praca”, nr 20, s. 55–69.
- Zaorska M. (2012). *Rola i miejsce pedagoga specjalnego w kreowaniu działalności edukacyjno-terapeutycznej*. „Acta Universitatis Nicolai Copernici. Nauki Humanistyczno-Społeczne”. T. XXVIII: *Pedagogika*, z. 405, s. 13–23.
- Zybała A. (2019). *Edukacja moralna w oświacie – trendy i bariery*. „Studia z Polityki Publicznej”, nr 4, s. 81–98.
- Żuraw H. (1993). *Problemy etyczne w pedagogice specjalnej*. W: *Edukacja osób niepełnosprawnych*. Hulek A. (red.). Warszawa: Upowszechnianie Nauki – Oświata „UN-O”.

THE ETHICAL EDUCATION OF SPECIAL EDUCATION TEACHERS

Abstract: Among the multitude of issues addressed as regards special education, those that refer to the education of special education teachers cannot be omitted. This also applies to that part of the said education which covers the ethical dimension of professional activity undertaken by this group of teachers, as the quality of their activities, and, in particular, teaching, educational, caring, therapeutic, rehabilitation and social rehabilitation activities, depends on the appropriate level of ethical competence developed by special education teachers. An inseparable part of each of these activities is the ethical element, which determines their specific nature. The text describes two approaches to the ethical education of special education teachers, i.e. presenting it, firstly, as the provision of normative ethical knowledge, and, secondly, as shaping of special education teachers' ethical dispositions. These approaches are not treated as the only correct ones, and they can at most constitute the starting point for a wider exploration fitting into the reflections on the form of this education, which is of importance both for the theory and practice in the field of the contemporary educational reality.

Keywords: special education teacher, ethical education, ethical knowledge, ethical disposition.

JAROSŁAW RUTKOWSKI*

Gdańsk, Polska

ORCID ID 0000-0002-2270-1815

PROJEKTOWANIE WSPARCIA NA RZECZ OSÓB Z NIEPEŁNOSPRAWNOŚCIAMI W PERSPEKTYWIE DZIAŁAŃ KOMUNIKACYJNYCH. W STRONĘ MIEJSKICH WARSZTATÓW DIALOGU

Streszczenie: Osoby z niepełnosprawnościami pozostają często w wydzielonych przestrzeniach życia społecznego, często nie mają też warunków do „bycia u siebie” w mieście. Jednocześnie brak widoczności i słyszalności osób z niepełnosprawnościami w przestrzeni publicznej stanowi wyzwanie dla współczesnego miasta. Dlatego w ramach projektowania różnych form wsparcia dla osób zależnych, znaczącą rolę przypisać należy działaniom komunikacyjnym. W tekście wskazano, że w mieście uważnym na potrzeby osób z niepełnosprawnościami łatwiej o wzmocnienia aktywności i emancypację tych osób w ramach działań komunikacyjnych. Porozumienie nadaje sens działaniu komunikacyjnemu i w tym znaczeniu przedstawiono wybrane warsztaty dialogu. To w nich tkwi siła rozwoju różnorodnych form wsparcia dla osób zależnych oraz praktyk partycypacyjnych mieszkańców uczącego się miasta. Artykuł przedstawia refleksje na temat wsparcia osób z niepełnosprawnościami w perspektywie ich sprawczego działania, aktywności kreatywnych w mieście. Podkreślono, że w warunkach wspólnoty uczącej się, miasta czulego na potrzeby mieszkańców, w ramach budowania różnorodnych warsztatów dialogu możliwe jest projektowanie w mieście rozwiązań służących transformacji umniejszonej kondycji życiowej osób z niepełnosprawnościami.

Słowa kluczowe: Inny, komunikacja, warsztaty dialogu, czułość, wspólnota ucząca się.

Wstęp

Doświadczać życia w miejskiej wspólnocie, doświadczać „bycia u siebie” w mieście otwartym to wciąż ważny postulat do zrealizowania. Z różnych powodów życie w mieście nie jest łatwe dla mieszkańców będących na uboczu spraw miasta,

* Jarosław Rutkowski, mgr, Instytut Pedagogiki Wydziału Nauk Społecznych Uniwersytetu Gdańskiego; e-mail: jaroslaw.rutkowski@phdstud.ug.edu.pl.

w tym osób z niepełnosprawnościami. Lęki, stereotypy, nabudowane ksenofobiczne narracje, brak dialogu obywatelskiego, brak współtworzonej z mieszkańcami optymalnej oferty wsparcia, brak przyjaznej infrastruktury miejskiej wyznaczają dodatkowo trudne warunki życia. Szczególnie osoby z niepełnosprawnościami pozostają często w wydzielonych przestrzeniach domowych, instytucjonalnych, publicznych, kierowani do swoistych rezerwatów, nie mając warunków do „bycia u siebie” w mieście. Można dodać, za Martą Kosińską, że „kategoria rezerwatu służy do określania przestrzeni wydzielonej, chronionej i kontrolowanej, w której obowiązują ściśle zasady normatywne, regulujące możliwe sposoby życia znajdujących się w nim mieszkańców” (Kosińska 2021, s. 91).

Dlatego sprawa widzialności i słyszalności w mieście osób z niepełnosprawnościami jest kluczowa dla ich dobrostanu i budowania wrażliwego na potrzeby mieszkańców, czułego oblicza miasta. Olga Tokarczuk wyjaśnia, że „czułość jest sztuką uosabiania, współodczuwania. Czułość personalizuje to wszystko, do czego się odnosi, pozwala dać temu głos, dać przestrzeń i czas do zaistnienia, i ekspresji. Pojawia się tam, gdzie z uwagą i skupieniem zaglądamy w drugi byt, w to, co nie jest *ja*” (Tokarczuk 2020, s. 287–288).

Zatem znaczące jest wyjście miasta poza ramowe „ja”, instytucjonalne i utrwalone schematy działania, sformatowaną ofertę wsparcia. Jednocześnie ważne jest wyjście decydentów miejskich poza pyszniące się, konferencyjne narracje, kreujące medialny wizerunek miasta i pozycjonujące go w nośnych współcześnie koncepcjach urbanistycznych. Dlatego wsparcie osób z niepełnosprawnościami wymaga autentycznego i metodycznego wysiłku samorządu miejskiego w ramach zaangażowania we współtworzenie optymalnych koncepcji, działań, służących budowaniu czulej wspólnoty miejskiej z udziałem wszystkich mieszkańców. Współtworzenie nowych koncepcji w warunkach debaty publicznej, praktyk partycypacyjnych to kurs w stronę kreowania i testowania różnych sposobów działań na rzecz rozwiązania problemów ważnych dla ludzi z doświadczeniem niepełnosprawności.

Pomyśleć świat inaczej, wyjść poza zastany porządek uprzedzeń, niewiedzy i praktyk instytucjonalnych jest możliwe. Zwrot w stronę innego kursu miasta z udziałem mieszkańców, w stronę czułości i dialogu społecznego stanowi przedmiot rozważań w niniejszym tekście. Celem artykułu jest refleksja nad projektowaniem wsparcia na rzecz osób z niepełnosprawnościami w perspektywie działań komunikacyjnych w mieście. Proponowane rozważania teoretyczne w zakresie działań kreacyjnych we wspólnocie miejskiej są propozycją współmyślenia o przestrzeganiu sprawczości osób z niepełnosprawnościami.

Warto podkreślić, że miasto i jego przestrzeń publiczna to miejsce ludzkiego doświadczenia, które kształtuje człowieka. W rezultacie podejmowanych praktyk dialogu obywatelskiego, splecionego z doświadczeniami życiowymi mieszkańców, możliwe staje się kreowanie warunków rozwoju ich autentycznej podmiotowości w miejskiej wspólnocie demokratycznej. Wyzwaniem dla członków wspólnoty miejskiej pozostaje kształtowanie architektury dialogu na rzecz poprawy jakości

życia mieszkańców. Claudio Magris dodaje, że „demokracja, w której dziś żyjemy, opiera się na polityce, która wyrzekła się wizji świata” (Magris 2019, s. 77). Marazm z tym związany dotyka mieszkańców wielu współczesnych miast.

Spotkania z Innym

Samorząd lokalny w gminie, który tworzą przedstawiciele różnych stronnictw politycznych, organizacji społecznych, obywateli zaangażowanych w sprawy gminy, kreuje warunki dla rozwoju miasta. Wyzwaniem miejskim pozostaje odpowiedź na pytanie, jak ten rozwój odczytywać, definiować i splateć, aby służyć poprawie jakości życia mieszkańców. Aktywność, zaangażowanie przedstawicieli samorządu w tym zakresie jest szczególnie ważne dla kondycji życiowej różnorodnych grup nieuprzywilejowanych. Należy podkreślić, że funkcjonowanie wielu ludzi w warunkach ograniczonego dostępu lub braku dostępu do fizycznej infrastruktury miejskiej, a także aktualnych informacji miejskich, gminnej oferty edukacyjnej, sportowej, kulturalnej, rynku pracy, zróżnicowanych aktywności społecznych, w tym ekspresji własnych przymysłów i koncepcji funkcjonowania miasta – wyznacza kondycję ludzką w horyzoncie umniejszenia. Umniejszenie oznacza ograniczone formy działania w ramach przyjętego prawa lokalnego, praktyk instytucji publicznych, określonego układu urbanistycznego, uprzedzeń mieszkańców. Sprzyjające warunki dla umniejszenia zapewnia brak różnorodnych praktyk partycypacyjnych w mieście, ignorancja polityczna decydentów lokalnych, obojętność społeczna na praktyki instytucji publicznych i brak wrażliwości społecznej na potrzeby innych mieszkańców.

Wobec powyższego potrzebny jest inny kurs miasta – w stronę roztropnych działań, troska o mieszkańców, a nadto realizowanie potrzeb z ich udziałem, wobec marazmu politycznego, wobec braku dialogu i czułości. Timothy Snyder wyjaśnia, że „życie jest polityką dlatego, że świat reaguje na to, co robimy. Nasze drobne decyzje stanowią rodzaj głosu” (Snyder 2017, s. 34). Dotyczy to także działań na rzecz zmian w mieście i form wsparcia dla mieszkańców nieuprzywilejowanych. Szczególnie, że „w polityce dnia codziennego bardzo liczą się nasze słowa i gesty lub ich brak” (Snyder 2017, s. 34).

To rozpoznanie Snydera warto odczytać w perspektywie aktywności osób z niepełnosprawnościami oraz ich miejsca w przestrzeni publicznej miasta. Warto dodać, że „przestrzeń fizyczna istnieje, ale organizacja i postrzeganie przestrzeni są zawsze wynikiem społecznych procesów przyswajania, transformacji lub doświadczenia” (Moravánszky 2013, s. 23). Tadeusz Sławek podkreśla, że „przestrzeń nabiera wymiaru egzystencjalnego dopiero wtedy, gdy pozostaje ze mną w żywej relacji, gdy mnie zapytuje o mnie samego. Bez owego zapytywania przestrzeń jest jedynie «obszarem» obdarzonym różnymi nazwami o charakterze topograficzno-administracyjnym (np. miasto, dzielnica). Zatem – gdzie doświadczamy naszej codzienności życia? Gdzie jest nasza przestrzeń?” (Sławek 2013, s. 4). Powyższe

pytania warto głośno artykułować publicznie, kiedy likwidacja barier architektonicznych w mieście odbywa się opieszale, infrastruktura drogowa dla pieszych pomija potrzeby osób o ograniczonych możliwościach poruszania się, tworzone są często na terenie miast nowe, grodzone osiedla, bez przestronnych i otwartych miejsc spotkań, zabaw oraz rozproszone zabudowy mieszkaniowe bez dostępnej dla różnorodnych mieszkańców infrastruktury komunikacyjnej, a także specjalne budynki mieszkalne dla osób zależnych. Warto dopełnić pytania Tadeusza Sławka o to, jak doświadczamy naszej codzienności?

Jednak trudno rozwijać debatę publiczną w zakresie doświadczeń codzienności mieszkańców, kiedy wciąż obecne są uprzedzenia wobec Innych (zob. Środa 2020), w tym wobec osób z niepełnosprawnościami. Ryszard Kapuściński wskazuje, że „doświadczenie ludzkie dowodzi, że w pierwszym momencie, w pierwszym odruchu człowiek reaguje na Innego z rezerwą, powściągliwie, nieufnie, a nawet wrogo” (Kapuściński 2006, s. 59).

„Dodatkowo osoby pełnosprawne bardzo często zaznaczają różnice między nimi a osobami z dysfunkcjami, marginalizując je i szykanując, bądź tworząc wizerunek osoby zasługującej na litość. Piętno powoduje, że osoby będące jego nosicielami postrzegane są jako osoby będące źródłem zagrożenia, a część z nich nie ukrywa niechęci, zahamowań czy też postaw obronnych wobec tych defektów” (Belzyt, Doroszuk, Woynarowska 2015, s. 186). Dodatkowo Krystyna Rzedzicka zwraca uwagę na to, iż osoby z niepełnosprawnością „konstatują fakt bycia niewidocznymi dla innych. Na ową niewidoczność skazuje ich społeczne postrzeganie posiadanego przez nich osłabionego ciała. Doświadczają społecznego wykluczenia w relacjach z nieznanymi, którzy kierują się założeniem, iż niepełnosprawny człowiek nie jest/nie może być interesującym partnerem do rozmowy” (Belzyt, Doroszuk, Woynarowska 2015, s. 198).

Zatem brak widoczności, słyszalności osób z niepełnosprawnościami w przestrzeni publicznej jest ważną sprawą do przemyślenia i odbudowania. Dlatego „jednym z najtrudniejszych wyzwań w kształtowaniu przestrzeni miasta jest zapewnienie warunków (przyp. J.R.) zarówno do spotkania z innym – mieszkańcem z doświadczeniem niepełnosprawności, jak i do odnalezienia poczucia zakorzenienia i wspólnoty, tworzenia miejsc, gdzie wspólnota nie będzie oparta na zamknięciu i lęku przed innymi, nie będzie wiązała się ze strachem ani wykluczeniem, a każdy będzie mógł odnaleźć właściwe dla siebie proporcje prywatności i przynależności” (Sadowy, Happach 2015, s. 86). Jednocześnie Józef Tischner podkreśla, że „spotkanie z „innym” wydarza się na płaszczyźnie dialogicznej” (Tischner 2017, s. 8). Wyjaśnia, że „doświadczamy innego, dochodząc do świadectwa, spotykając go. Spotkać to coś więcej niż mieć świadomość, że inny jest obecny obok mnie lub przy mnie. Spotkanie jest wydarzeniem. Spotkanie pociąga za sobą istotną zmianę w przestrzeni obcowania” (Tischner 2006, s. 19). „Istotą tego obcowania stanowi pojęty egzystencjalnie dialog dobrej woli” (Tischner 2006, s. 19). Wydobyć tę witalną siłę dialogu na forum wspólnoty miejskiej stanowi wyzwanie dla współczesnego miasta.

Zarazem jest to konieczne dla skutecznego projektowania miejskiego wsparcia na rzecz osób z niepełnosprawnościami. Projektowanie wsparcia na rzecz osób z niepełnosprawnościami to aktywna orientacja działania, obejmująca zaangażowanie wielu stron w procesie wypracowania optymalnych rozwiązań rozpoznanych problemów. Oznacza to również uznanie podmiotowej i kreatywnej roli tych osób w ramach spotkania i wszelkiej aktywności.

Krzysztof Czyżewski przypomina, że „tylko przekraczając siebie, człowiek pozostaje sobą. Nie byłoby to możliwe, gdyby nie wyobraźnia dialogu, która jest jak ścieżka wyprowadzająca człowieka poza horyzont własnego *ja*, ku spotkaniu” (Czyżewski 2020, s. 67). Kiedy pozwolimy na pracę wyobraźni dialogu, „Inny jest częścią nas i częścią wspólnoty, do której czujemy się przynależni. Inny, o którym tutaj myślimy, nie może być nieobecny, kimś nam obojętnym” (Czyżewski 2020, s. 67). To zwrot w stronę czułego oblicza miasta, zdolnego nasłuchiwać i rozmawiać z mieszkańcami doświadczonymi różnymi odmianami niepełnosprawności. Czuła wspólnota miejska to wspólnota lokalna, uważna na kondycję życiową swoich mieszkańców, podejmująca wyzwanie praktykowania dialogu i budowania przyjaznego miasta dla wszystkich. Dlatego działania wspólnotowe z troską szczególnie o ludzi poranionych życiowo wyrastają z myślenia o ich bezpiecznym zamieszkiwaniu, byciu w domu jako byciu „w miejscu”, złączone z byciem „na miejscu”. To orientacja w stronę odnowy miasta.

Jednocześnie należy zaznaczyć, że „o naszej przyszłości w istotnej mierze rozstrzygać będą spotkania z Innym. Dlatego tak istotna staje się dzisiaj wyobraźnia dialogu, stwarzając szansę na inny kierunek, w którym mogłaby się rozwijać miejska wspólnota (przyj. J.R.). Potrzebuje ona nowatorskiej szkoły myślenia, aby refleksja mogła skutecznie mierzyć się z dopiero co rozpoznawanym, szybko zmieniającym się doświadczeniem. Potrzebuje także kultury dialogu, formującej etos osób zaangażowanych w jej tworzenie, i wyrażającej się w praktycznych działaniach w przestrzeni międzyludzkiej” (Czyżewski 2020, s. 71–73).

Podsumowując, należy podkreślić, że członkowie wspólnoty miejskiej spotykają różnych mieszkańców, wobec których okazują otwartość, życzliwość lub zdystansowanie, uprzedzenia. Niestety, wciąż można dostrzec w miastach postawy naznaczania, dyskryminacji ludzi w jakiś sposób innych, w tym osób z niepełnosprawnościami. Jednocześnie dla wielu mieszkańców współczesnego miasta, które aspiruje do bycia miastem kreatywnym, ogólnodostępnym, obywatelskim, codzienność życia jest wciąż doświadczana w warunkach umniejszenia. Umniejszenie to niewidoczność, niesłyszalność człowieka, kondycja ludzka ograniczona w ramach wykluczających praktyk społecznych, sformatowanych tematycznie polityk miejskich na potrzeby wymagań regulacji prawnych, dyrektywnych praktyk instytucji publicznych, mapy wydzielonych miejsc w przestrzeni miasta, a także niefunkcjonalnego układu urbanistycznego. W takich warunkach odbudowa codzienności życia mieszkańców nieuprzywilejowanych, w tym osób z niepełnosprawnościami wymaga wyobraźni dialogu. Spotkania mieszkańców, poznanie podobnych lub

odmiennych doświadczeń życiowych, postrzeganie codzienności życia w mieście z różnych perspektyw, wyjście poza utrwalone praktyki społeczne, instytucjonalne, otwarcie na dialog odsłania drogę w kierunku odnowy współczesnego miasta. Wówczas projektowanie wsparcia na rzecz osób nieuprzywilejowanych pozwala doświadczać działań komunikacyjnych.

Działania komunikacyjne

Wobec rozważań w zakresie odnowy i rozwoju wsparcia osób z niepełnosprawnościami warto skierować uwagę na kategorię *działania*. Hannah Arendt podkreśla, iż „słowem i czynem wpisujemy się w świat” (Arendt 2010, s. 207–208). Jednocześnie „działanie dokonuje się w środowisku, w którym każda reakcja staje się reakcją łańcuchową i gdzie każdy proces jest przyczyną nowych procesów. Najmniejszy akt w najbardziej ograniczonych okolicznościach zawiera zarodek tej samej nieograniczoności, ponieważ jeden czyn, a czasem jedno słowo wystarcza, aby zmienić całą konstelację” (Arendt 2010, s. 221). W nakreślonym przez Arendt rozumieniu działania można odkryć sprawczą siłę aktywności, która rezonuje.

W warunkach miasta uważnego na potrzeby osób nieuprzywilejowanych, osób zależnych, osób z niepełnosprawnościami łatwiej o wzmocnienia emancypacyjnych zdolności człowieka w ramach działań komunikacyjnych. Warto wskazać, że „działanie nie oznacza tu jedynie bezpośredniej transformacji świata, lecz obejmuje ogół czynności posiadających jedność sensu i/lub znaczenia dla podmiotu lub podmiotów zaangażowanych w nie w ramach interakcji z innymi podmiotami” (Barbier 2016, s. 15).

W ramach projektowania różnych form wsparcia na rzecz osób zależnych, osób z niepełnosprawnościami znaczącą rolę przypisać należy działaniom komunikacyjnym. Porozumienie jest możliwością nadającą sens działaniu komunikacyjnemu i w tym znaczeniu odczytać można logikę działania komunikacyjnego. Cele działania komunikacyjnego wyrażają się w intencji poszerzenia możliwości porozumienia z drugim człowiekiem (Kwaśnica 1987, s. 37–38). Należy podkreślić, że działania komunikacyjne pozwalają uwolnić się od wzorców postępowania dyktowanych przez stosunki panowania na rzecz wypracowania własnych sposobów doświadczania świata. Jednak często możliwości te są ograniczone przez instytucjonalne ramy życia społecznego poddane nakazom rozumu instrumentalnego (Kwaśnica 1987, s. 42).

W interesującej perspektywie projektowania, transformacji i rozwoju wsparcia współtworzonego na rzecz osób z niepełnosprawnościami to właśnie w ramach działań komunikacyjnych ujawniają się możliwości emancypacyjne. „Emancypacja jest poszukiwaniem możliwości wyzwolenia się z wcześniej stworzonego i zaakceptowanego świata. Możliwości takich szukamy wówczas, gdy wartością nadającą sens naszemu istnieniu jest rozwój rozumiany jako samorealizacja. Wartością jest więc tu otwieranie się na nowe, a przy tym wypowiedane we własnym imieniu, wartości,

na nowe znaczenia i nowy sposób doświadczania świata” (Kwaśnica 1987, s. 70). Przyjmując taką racjonalność, instytucje publiczne mogą znacząco służyć kreowaniu warunków dla mieszkańców w zakresie doświadczania „siebie w mieście”. Ta racjonalność emancypacyjna pozwala mieszkańcom miasta, odbiorcom usług publicznych zajmować miejsce widzialnego i słyszalnego podmiotu sprawczego. To jest znaczące szczególnie dla osób dotkniętych różnymi doświadczeniami niepełnosprawności. Ważna jest ich sprawczość, swoboda w samookreślaniu się. „Swoboda tego typu wyraża się w możliwości formułowania własnych, alternatywnych celów i norm, w możliwości dyskusowania nad nimi, w możliwości wysuwania własnych roszczeń, w możliwości domagania się uzasadnień dla tego, co ma mieć charakter obowiązujący dla jednostki, jak i dla społeczeństwa” (Kwaśnica 1987, s. 71). Tym samym mieszkańcy, pozostając w polu działań komunikacyjnych mają możliwości bycia podmiotami własnych aktywności, mówienia i działania we własnym imieniu. W takim ujęciu zaangażowanie w projektowanie i wdrażanie miejskich praktyk, polityk publicznych, służących odbudowie jakości życia, odbywa się w polu współpracy, aktywnych poszukiwań optymalnych rozwiązań rozpoznanych problemów, troski o odbudowę umniejszonej kondycji ludzkiej mieszkańców. Głosy konceptualne członków wspólnoty lokalnej, organizacji społecznych, przedstawicieli samorządu miejskiego i instytucji publicznych splatają się w ramach wielu spotkań informacyjnych, warsztatowych i zasilają wiedzę społecznie użyteczną. Zróżnicowane działania komunikacyjne służą miejskim działaniom projektowym i emancypacyjnym.

W racjonalności emancypacyjnej odślania się czułość, zdolność widzenia człowieka w horyzoncie zmiany na rzecz wzmocnienia jego kondycji życiowej. Wówczas kluczową umiejętnością w tej perspektywie jest „umieć żyć w swym życiu jako uczestnik w zachodzącym płynnym procesie, w którym stale odkrywa się nowe aspekty samego siebie w strumieniu doświadczenia” (Kwaśnica 1987, s. 72).

Wobec powyższych rozważań należy podkreślić, że budowanie zróżnicowanych form wsparcia dla osób zależnych, osób z niepełnosprawnościami wymaga rozwoju komunikacji wzajemnej. Warto zaznaczyć, że „cechą relacji społecznej jest dynamika. Relacje mało dynamiczne są na ogół asymetryczne, stabilne i wpisane w określony schemat. Relację dynamiczną, otwartą, zorientowaną na zmianę/transformację, charakteryzuje oscylacja napięć, które wyraża asymetryczność – zrównoważenie – przekraczanie i transgresja” (Marynowicz-Hetka 2019, s. 129). W takim ujęciu projektowanie wsparcia w perspektywie działania komunikacyjnego pozwala instytucji publicznej, zdolnej uznać różne głosy konceptualne członków wspólnoty lokalnej, współtworzyć nowe formy opieki, rehabilitacji, edukacji, integracji. Jednocześnie poszukując optymalnych propozycji wsparcia na rzecz osób z niepełnosprawnościami, kluczowa jest uważność na ich opinie, oceny, odczucia i propozycje zmiany dotychczasowych form pomocy. Wówczas instytucja publiczna, otwarta na dialog z osobami zainteresowanymi rozwojem oferty wsparcia, kształtuje procesualne działania warsztatowe nad wypracowaniem

propozycji przyjaznych i oczekiwanych rozwiązań problemów. Tym samym odnowa dotychczasowych formatów wsparcia staje się możliwa i odpowiada na wyrażone przez osoby zależne uwagi lub krytykę, również w zakresie jakości realizowanych usług społecznych zleczanych organizacjom pozarządowym, powielanych i ograniczonych programów aktywizacji społecznej, zawodowej, oddziaływań rehabilitacyjnych, oferty programów kulturalnych, układu aranżacji wystawienniczej, systemu komunikacji wizualnej, dźwiękowej i sensorycznej w instytucjach kultury oraz w przestrzeni miasta.

Wobec powyższego instytucje publiczne w mieście uważnym na potrzeby osób z niepełnosprawnościami podejmują działania komunikacyjne w polu racjonalności emancypacyjnej, gdzie godność człowieka nie jest jedynie zapisana formalnoprawnie, lecz jest doświadczana w praktyce przez mieszkańca. Warto podkreślić, że instytucja publiczna, jeśli służy we właściwy sposób projektowaniu i realizacji optymalnej architektury wsparcia, sama podąża drogą działania komunikacyjnego oraz wewnętrznej odnowy i staje się w warunkach praktykowanego dialogu podmiotem formacyjnym na zewnątrz, jak i wewnątrz.

Tym samym instytucja publiczna, podejmując dialog z mieszkańcami, np. w formie warsztatów, poszerza swoje praktyki działania społecznie użytecznego. Jednocześnie skutkiem tak obranej orientacji działania instytucji „jest równoczesna optymalizacja realizowanych zadań, w którą jest ona zaangażowana oraz jej własna transformacja jako podmiotu” (Marynowicz-Hetka 2019, s. 135–138). Współtworzenie optymalnych form wsparcia osób z niepełnosprawnościami uwalnia energię poszukiwania, projektowania, ulepszania rozwiązań z ich aktywnym i twórczym udziałem. Jednocześnie aktywność konceptualna instytucji publicznej w ramach racjonalności komunikacyjnej pomaga ludziom wzmacniać sprawcze poczucie „bycia w mieście” i „bycia z miastem”, a także doświadczają „bycia u siebie” w mieście z innymi.

Na zakończenie powyższej części rozważań warto wskazać, że działania w polu odbudowy kondycji życiowej osób z niepełnosprawnościami wyrastają z wyobraźni dialogu i troski miasta o ich sprawczą aktywność, która twórczo rezonuje. W warunkach miasta uważnego na potrzeby osób nieuprzywilejowanych łatwiej o wzmocnienia emancypacyjnych zdolności człowieka w ramach działań komunikacyjnych. To znaczący zwrot w stronę postrzegania osób z niepełnosprawnościami jako ekspertów z doświadczeniem życiowym i współtwórców czułego na potrzeby mieszkańców oblicza miasta. Wówczas możliwe jest projektowanie wsparcia na rzecz mieszkańców i z ich udziałem w ramach warsztatów dialogu, podczas których rozważane są sprawy umniejszonej kondycji życiowej osób nieuprzywilejowanych i projektowane są nowe rozwiązania. Taka orientacja w polu działań komunikacyjnych pozwala na budowanie w mieście „rozmaitych *modi co-vivendi* jako sposobów ujmowania społecznie podzielanego życia (współżycia), którego postaci są wzajemnie akceptowane” (Mendel 2015, s. 15), prowadząc do poprawy kondycji życiowej mieszkańców. Na drodze działań komunikacyjnych, praktykowania dialogu przez

mieszkańców miasta, w tym przedstawiciele organizacji społecznych, podmiotów gospodarczych, samorządu lokalnego i instytucji publicznych, odsłania się szeroka perspektywa budowania różnorodnych warsztatów dialogu.

Warsztaty dialogu

Miasto uważne na kondycję życiową swoich mieszkańców podejmuje „wyzwanie rozwoju sztuki myślenia dialogicznego, tworzenia czynnej kultury dialogu w organicznym procesie budowania osobowego i wspólnotowego” (Czyżewski 2020, s. 75). W takim ujęciu kluczowe jest wypracowywanie edukacyjnej architektury miasta, możliwość dialogu z mieszkańcami na temat ich trosk i radości, problemów i wyzwań. Jest to ważna kwestia dla wielu mieszkańców, w tym ludzi z doświadczeniem niepełnosprawności, którzy pozostają na marginesie spraw wspólnoty miejskiej i postrzegani są często jako ubodzy biorcy instytucjonalnych, społecznych usług wsparcia lub zbędna reszta, pomijana, marginalizowana społecznie. W myśleniu o wspieraniu osób z niepełnosprawnościami warto podkreślić, za Jolantą Brach-Czainą, że „prawdziwie dokuczliwe i nie dające się odpędzić problemy nie są pytaniami o przyczyny istnienia czegoś bądź nieistnienia. Wiążą się z koniecznością uporania się z istnieniem własnym, które zasługuje zaledwie na miano owego *raczej*. *Raczej* istniejemy” (Brach-Czaina 2018, s. 99–100).

Wyzwaniem rozwojowym w kontekście doświadczania życia osób z doświadczeniem niepełnosprawności w miejskiej wspólnotie lokalnej pozostaje opuszczenie horyzontu „*raczej*” na rzecz budowania przez nich pełni obecności w mieście. Doświadczenie istnienia w pełni swoich uzdolnień i gotowości działania wymaga od mieszkańców, w tym dotkniętych niepełnosprawnością, wyjścia poza nakreślony format instytucjonalnego wsparcia oraz umniejszony horyzont istnienia „*raczej*”. To zwrot w stronę wspólnoty miejskiej i jej praktyk dialogu społecznego, w stronę obecności człowieka w tej wspólnotie w pełni własnych możliwości i aspiracji, w stronę budowania wspólnoty uczącej się.

Wspólnota ucząca się to mieszkańcy miejskiej społeczności lokalnej, dzielący wspólnie wartości godności, różnorodności, dialogu, solidarności, demokracji, którzy wyrażają uznanie dla każdego człowieka i jego miejsca w świecie, studiują i generują wiedzę z wybranych obszarów codzienności i dostępnych zasobów informacji z różnych dziedzin. Jednocześnie mieszkańcy takiej wspólnoty tworzą szerokie sieci współpracy edukacyjnej. Wspólnota ucząca się to wspólnota doświadczeń codzienności, w której ważne miejsce zajmuje uczenie się od innych osób, w tym dotkniętych niepełnosprawnością. Ważnymi architektami takiej wspólnoty są ludzie żywo zainteresowani i zaangażowani w budowanie warunków dla dobrego życia w mieście, uwzględniający złożoność potrzeb osób nieuprzywilejowanych. Jednocześnie znaczącą rolę pełni możliwość wymiany doświadczeń życiowych wśród mieszkańców i gotowość do przeprowadzenia debaty w zakresie jakości życia w mieście na forum publicznym. Dlatego głosy mieszkańców, którzy

mogą być traktowani jako eksperci, ponieważ posiadają w danym temacie wiedzę praktyczną, a także ich działania, służą mobilizowaniu zasobów edukacyjnych i kształtowaniu wspólnoty uczącej się. Szczególne znaczenie ma aktywność osób z doświadczeniem niepełnosprawności, ponieważ buduje świadomość społeczną mieszkańców w zakresie potrzeb osób z niepełnosprawnościami.

We wspólnocie uczącej się szkoły, biblioteki publiczne, domy sąsiedzkie, centra aktywności lokalnej, instytucje kultury, galerie handlowe, kościoły, centra sportu, parki miejskie stanowią znakomite miejsca spotykania się i dialogu. Dlatego ważną rolę pełni praca edukacyjna, realizowana przez organizacje pozarządowe, grupy nieformalne z udziałem mieszkańców w powyższych miejscach konstruowania wiedzy społecznie użytecznej. „Działania edukacyjne, polegające na włączaniu nowych i/lub nieobecnych perspektyw, zabieranie głosu w sprawach ważnych z punktu widzenia pomijanych (przyp. J.R.) mniejszości” (Rudnicki 2016, s. 229) stanowią znaczący obszar dla rozwoju różnych koncepcji miejskich w zakresie budowania przyjaznych polityk publicznych „na rzecz” osób z niepełnosprawnościami i z ich udziałem. We wspólnocie lokalnej wrażliwej na potrzeby mieszkańców w działaniach edukacyjnych i projektowych biorą udział ludzie dobrej woli, mieszkańcy, aktywiści, badacze, praktycy zmian społecznych, a także decydenci lokalni, pracownicy różnych instytucji publicznych i kościołów. Jednocześnie w warunkach wspólnoty uczącej się następuje otwarcie „nowych dyskursów, nadawanie świadomości dotyczącej zachodzących zmian, stawianie wymagań, związanych z poszerzaniem własnej, obywatelskiej perspektywy” (Rudnicki 2016, s. 249). Zarazem jest to zwrot w stronę refleksyjnego, empatycznego podejścia do różnorodnego świata, w tym złożoności spraw związanych z postrzeganiem niepełnosprawności.

W rozważaniach należy podkreślić również, że lokalna wspólnota ucząca się jest żywotnie ważna i potrzebna dla odnowy życia w wymiarze jednostkowym, grupowym, a także wspólnotowym miasta. Otwarcie mieszkańców na różnorodne doświadczenia biograficzne innych współsąsiadów pobudza znacząco życie wspólnoty lokalnej. Kiedy człowiek odzyska inicjatywę w zakresie działań użytecznych dla innych mieszkańców wspólnoty lokalnej, wówczas nie pozostanie sam na uboczu spraw wspólnych (Illich 2010, s. 158), odgradzony od innych ludzi etykietą człowieka odmiennego, człowieka niepełnosprawnego.

W warunkach miasta uważnego na potrzeby osób z niepełnosprawnościami, w ramach działań komunikacyjnych rozważanych już we wcześniejszej części artykułu, zdecydowanie łatwiej tworzyć warsztaty dialogu na rzecz budowania „czułego miasta”. Warto podkreślić, że obecność wśród mieszkańców miasta ludzi z różnorodnym doświadczeniem życiowym, w tym niepełnosprawności daje możliwość tworzenia i konstruowania wiedzy społecznie użytecznej, wyzwalającej z lęków, uprzedzeń, stereotypów. Na bazie zgromadzonych zasobów – ludzkich, jak również historii, wiedzy edukacyjnej, miejskich praktyk społecznych, doświadczeń instytucji publicznych, polityk publicznych, projektowych koncepcji

można rozwijać wspólnotę uczącą się. To w niej tkwi siła do budowania dialogu obywatelskiego i praktykowania działań wewspólnocie miejskiej.

Wsluchując się uważnie w głosy różnych mieszkańców, podczas dyskusji społecznych, słuchając ich historii życiowych, opinii, uwag, koncepcji działań, można budować nowe warsztaty dialogu, służące rozwojowi i transformacji form wsparcia dla osób z niepełnosprawnościami, włączając ich perspektywę. Wyraz temu daje społeczność Buenos Aires, gdzie blisko od 30 lat działa Radio La Colifata. Tworzą je pacjenci i kadra szpitala psychiatrycznego El Borda w Buenos Aires (Hospital Interdisciplinario Psicoasistencial José Tiburcio Borda). Emitowane jest z tego szpitala dla wszystkich mieszkańców miasta. Alfredo Olivera, twórca Radio La Colifata, wyjaśnia, iż „radio nie tylko jako audycja, ale przede wszystkim jako miejsce «słuchania», jako okazja do «wysłuchania» pytania, które mówi. Radio nie tylko jako miejsce na «słowo», radio jako «cisza» również, która pozwala przemawiać ciału społecznemu”¹. Tym samym swoiście milczący mieszkańcy, zredukowani dotąd do swojego własnego, wydzielonego w przestrzeni publicznej miejsca szpitalnego, przekraczają to miejsce i poszukują spotkania z mieszkańcami na falach radiowych oraz w otwartej przestrzeni publicznej wspólnoty miejskiej. To niezwykle ważne w kontekście budowania wspólnoty uczącej się, czulej na potrzeby osób doświadczonych problemami zdrowotnymi, społecznymi.

W tym miejscu należy podkreślić, że nie tyle potrzebne, ile wręcz konieczne jest kreowanie przestrzeni publicznej, w której budowana jest wspólnota ucząca się w ramach warsztatów dialogu. Taka wspólnota staje się sprzymierzeńcem każdego mieszkańca, który wymaga zrozumienia, współdziałania i wsparcia na drodze doświadczania „bycia w mieście” jako „bycia z miastem”. Należy dodać, że transformacja dotychczasowych, sformatowanych instytucjonalnie form wsparcia osób z niepełnosprawnościami w perspektywie troski o przyjazne warunki odnowy ich życia pomaga również rozwijać praktyki społeczne na rzecz budowania witalnej *communitas*, otwartej na wszystkich bez wyjątków mieszkańców. Martin Heidegger wyjaśnia, że „istotą budowania jest, że daje ono mieszkać. Ta istota dokonuje się przez wznoszenie miejsc za pomocą spajania ich przestrzeni” (Michalski 2011, s. 207). I dodaje, że „tylko wtedy, gdy jesteśmy zdolni do mieszkania, możemy budować” (Michalski 2011, s. 209). Jednocześnie Heidegger zaprasza do „uczenia się zamieszkiwania” na bazie myślenia i budowania, pochodzących „z warsztatu długiego doświadczenia i nieustannej praktyki” (Michalski 2011, s. 209). Ta praktyka rozwija się refleksyjnie i twórczo właśnie w warunkach miejskiej wspólnoty uczącej się.

W ramach transformacji form wsparcia na rzecz mieszkańców konieczna jest także transformacja instytucji kultury, szczególnie muzeów, tak pręźnie powstających w Polsce (Zabłocka-Kos 2013; Omilanowska 2015). W powyższym kontekście rozwój muzeów można odczytywać w polu działań komunikacyjnych. Wówczas

1 Dostępny na: <https://lacolifata.com.ar/historia-reconocimientos/> (dostęp 20.12.2021).

instytucja ta kształtuje środowisko „uczące się”, tworzące kompetencje społeczne, kulturowe, obywatelskie.

Andrzej Rottermund dodaje, że zmienia się podejście instytucji muzealnej do publiczności (Rottermund 2010, s. 15–17). Powstają różne formy warsztatów dialogu. Współcześnie „zadaniem muzeum nie jest już jedynie produkowanie i przekazywanie wiedzy, ale raczej zapewnienie przestrzeni sprzyjającej jej wymianie między odwiedzającymi a muzealnikami” (Nieroba 2019, s. 107). Zwłaszcza sprawa dostępności kultury dla osób z niepełnosprawnościami koncentruje uwagę wielu placówek muzealnych na włączania tych osób w multisensoryczne formy odczytywania kultury.

Zatem można postrzeżyć „muzeum jako przede wszystkim miejsce relacji społecznych, przy czym owe relacje mogą dotyczyć nie tylko ludzi, ale także obcowania z samą przestrzenią, działaniami, czy koncepcjami. To przestrzeń autonomii odczuwania i myślenia, lecz również emocji, przeżywania i doznań zmieniających, postrzeganie innych oraz siebie w relacji z innymi. Muzea to miejsca komunikacji. Odgrywają znaczącą rolę społeczną we włączaniu wszystkich podmiotów w interakcje pozwalające zrozumieć innych ludzi” (Bogunia-Borowska 2021, s. 182).

Muzea, które wychodzą poza schematy uprzywilejowujące² wybrane grupy w dostępie do oferty, stanowią konkretny przykład warsztatów dialogu na mapie miasta. Jednym z wielu tego typu instytucji kultury jest Państwowe Muzeum Dotykowe „Homer” w Ankonie (Museo Tattile Statale Omero). To miejsce, gdzie można dotykać eksponaty i mile widziane jest prowadzenie dyskusji podczas zwiedzania. Placówka otwarta jest na potrzeby osób z ograniczeniami narządu wzroku. Została stworzona przez Daniela i Aldo Grassini, parę niewidomych małżonków, żywo pragnących obcować z kulturą. We współpracy z ludźmi dobrej woli zbudowali oni muzeum, gdzie w przygotowanych salach wystawienniczych prezentowane są rzeźby renesansowe i współczesne, autentyczne obiekty archeologiczne, ikony włoskiego designu, modele architektoniczne słynnych budowli. Zwiedzanie może odbywać się z użyciem elektronicznego przewodnika, który umożliwia osobom niewidomym samodzielne poruszanie się po muzeum i dostęp do potrzebnych informacji. Jednocześnie ta dynamicznie rozwijająca się placówka muzealna funkcjonuje jako muzeum państwowe od 2002 roku i jest zarządzana przez komitet składający się z przedstawicieli Ministerstwa Kultury, gminy Ankona oraz Włoskiego Związku Niewidomych (Grassini 2021, s. 21).

W odniesieniu do powyższego, Małgorzata Bogunia-Borowska wskazuje, że „oferta muzeum jest skierowana do osób, dla których dominującym zmysłem poznania jest dotyk, jednak mogą z niego korzystać wszyscy, którzy pragną doświadczyć piękna dzieł sztuki poprzez dotyk. Muzeum prowadzi także szeroką

2 „Kultura wizualna preferuje tych, którzy są wyposażeni w sprawny narząd wzroku, natomiast deprecjonuje tych, którzy są pozbawieni możliwości posługiwania się tym zmysłem” (Bogunia-Borowska 2021, s. 184).

działalność edukacyjną, wystawienniczą, zajmuje się kolekcjonowaniem sztuki współczesnej, multisensorycznej i międzykulturowej” (Bogunia-Borowska 2021, s. 185). Muzeum „Homer” w Ankonie, jako placówka otwarta na wszelkich odbiorców, bez względu na ograniczenia prowadzi także działania dokumentujące wszelkie prace naukowe w zakresie dostępności kultury dla osób z niepełnosprawnościami oraz działania edukacyjne, w tym konferencje, szkolenia i kursy dla różnych instytucji kulturalnych w kraju i za granicą.

W wypracowanej ofercie muzeum dostrzec można znaczący wkład w transformację wsparcia osób z niepełnosprawnościami. Kształtując warunki dla obcowania z dziełami sztuki dla wszystkich chętnych, muzeum w Ankonie zarazem animuje debatę publiczną o demokratyzacji placówek muzealnych i dostępności do nich, o kulturowej i społecznej roli tych instytucji. Ważną kwestią jest orientacja działań placówek muzealnych, zaangażowanie ich w problemy, wyzwania i aktualne tematy podejmowane w społeczeństwie (Lis 2019, s. 88). To ważny kierunek działań muzeum na rzecz osób nieuprzywilejowanych, włączania wszystkich obywateli do życia kulturowego miasta. Wybrane przykłady wskazują, że kreowanie warunków do uczestnictwa w życiu społecznym i kulturalnym mieszkańców pozwala budować sieci warsztatów dialogu, służące odnowie wsparcia na rzecz osób niepełnosprawnych oraz z ich udziałem.

W zakończeniu tej części artykułu warto podkreślić, że rozwijana w miejskich przestrzeniach publicznych, instytucjach kultury sztuka myślenia dialogicznego, tworzenia czynnej kultury dialogu pozwala mieszkańcom na budowanie prężnej kondycji życia w wymiarze osobowym i wspólnotowym. Znakomitym wyrazem tego są wysiłki projektowania miejskiego wsparcia „na rzecz” i „z udziałem” osób z niepełnosprawnościami. Projektowanie oznacza wspólne doświadczenie pracy na rzecz współmieszkańców i z ich aktywnym udziałem w ramach spraw ważnych szczególnie dla codziennego życia w mieście. Zarazem prace projektowe skoncentrowane na spotkaniu ludzi ze sobą obejmują odwagę myślenia i działania, komunikowanie się, konceptualizowanie, prototypowanie, ocenianie, doskonalenie, wdrażanie, odnawianie wypracowanych rozwiązań, z troską o poprawę jakości życia ludzkiego. Ten niezakończony wysiłek pozwala uznać potrzeby mieszkańców za sprawę kluczową dla budowania miasta czułego i uczącego się.

Budowanie warunków dla odnowy kondycji ludzkiej w warunkach umniejszenia, uznanie potrzeb widzialności i słyszalności w przestrzeni publicznej mieszkańców nieuprzywilejowanych wymaga organizacji warsztatów dialogu w mieście. Nie są to fasadowe modele działań, koncentrujące się na przygotowywaniu wniosków o przyznanie środków finansowych, nie są konsultacyjnymi radami młodzieży, rodziny, seniora, stworzonymi na potrzeby koniunktury politycznej, konsultacjami społecznymi, sformatowanymi formalnoprawnie, odpowiedzią na potrzebę opracowania dokumentów strategicznych gminy i realizację przez nią polityk publicznych. Budowanie warsztatów dialogu to zorganizowany, autentyczny i konsekwentny wysiłek poszukiwania rozwiązań codziennych problemów w ramach pracy procesowej,

multidyscyplinarnej, międzysektorowej, z uwzględnieniem niepowodzeń i braku konsensusu maskującego złożoność spraw. Zdolność do uznania odmiennych punktów widzenia i potrzeb doświadczania życia w różnych wymiarach codzienności pozwala mieszkańcom nauczyć się współdziałania dla dobra wspólnego.

Jednocześnie warsztaty dialogu to ważne w mieście miejsca praktykowania dialogu. To swoiste stoły spotkań – różnorodne w formie, sposób na budowanie tego, co wspólne, tworzenie czułego miasta otwartego na radości i troski mieszkańców. Warsztaty dialogu to rekonfigurowane platformy projektowych poszukiwań optymalnych rozwiązań, stanowiących odpowiedź na rozmaite problemy mieszkańców, z jakimi muszą się oni mierzyć. To zarazem ulokowane w przyjaznych przestrzeniach miasta miejsca stacjonarne oraz platformy komunikacji elektronicznej. Te zróżnicowane sposoby na dialog z mieszkańcami miasta mają być wyjściem do każdej grupy społecznej. Ukazują przedstawicieli samorządu, którzy są gotowi do budowania wspólnoty, troszczą się o dialog obywatelski, są zainteresowani wypracowywaniem innowacji społecznych. Chcą też dzielić się swoją wiedzą i poszukują nowych form działania w sprawach ważnych dla mieszkańców.

Zróżnicowane formy warsztatów dialogu służą przebudowie lub rozbudowie form wsparcia „na rzecz” osób z niepełnosprawnościami i „z ich udziałem”.

Podsumowanie

Na podstawie powyższych rozważań można wskazać, że w warunkach uczącej się wspólnoty miejskiej możliwe jest kształtowanie architektury dialogu społecznego. Dokonuje się to poprzez organizację warsztatów dialogu, podczas których mieszkańcy spotykają się ze sobą i rozważają sprawy dla nich ważne. Szczególnie w mieście otwartym na wymianę poglądów, doświadczeń życiowych „wspólnota myśli lokalnej uczy, generując wiedzę, kształtując postawy, dyspozycje do określonych zachowań. Ludzie uczą się wówczas nie tylko „od siebie”, lecz „od” i „z” miasta, miasta, operującego wiedzą samowystarczalną i pożytkującą efekt synergii, powstający „pomiędzy” komunikacyjnymi przepływami” (Mendel 2017, s. 71).

W mieście „czułym” na potrzeby mieszkańców, w ramach organizowania różnorodnych w formie warsztatów dialogu, możliwe jest projektowanie rozwiązań służących odnowie umniejszonej kondycji życiowej osób z niepełnosprawnościami. Jednocześnie takie działania łagodzą trudności życiowe, dostosowują infrastrukturę miejską do potrzeb opisywanej grupy osób oraz transformują instytucje publiczne. Mieszkańcy i architekci wspólnoty uczącej się zasilają zaś zasoby wiedzy miejskiej o praktyki partycypacyjne i transformacyjne. Na tym polu aktywności społecznej dostrzec można czułe oblicze miasta, w którym możliwe jest budowanie społeczności stwarzającej szanse wszystkim na budowanie swojego miejsca w świecie. Społeczności te można określić jako „dar bycia razem” w domu (Rose 2019, s. 307). Realizacja wizji czułej i otwartej wspólnoty miejskiej, gotowej rozwijać dialog z osobami doświadczonymi niepełnosprawnością, odkrywać ich potencjały,

służy poprawie jakości życia mieszkańców i praktykowaniu solidarności społecznej. Wciąż potrzeba nam takich postaw w miastach. Dlatego „przed nami wyzwanie rozwoju sztuki myślenia dialogicznego, tworzenia czynnej kultury dialogu w organicznym procesie budowania osobowego i wspólnotowego, w procesie długiego trwania” (Czyżewski 2020, s. 75).

Wobec powyższego, wspólnota zaangażowanych mieszkańców może aktywnie promować i wspierać kreowanie warunków rozwoju podmiotowości i sprawczości we wspólnocie miejskiej. Pierre Rosanvallon wskazuje, iż „udzielić głosu, uczynić widocznymi to właśnie pomóc jednostkom, aby się zmobilizowały, aby stawiły opór istniejącemu porządkowi i lepiej kierowały swoim życiem. To także pomóc im ogarnąć ich życie, zebrać je w sensowną relację i wpisać się w zbiorową historię. Wyjść z cienia i anonimowości to móc wpisać własne życie w zbiorową opowieść, potwierdzić swoją wyjątkowość i jednocześnie odkryć siebie jako uczestnika wspólnoty doświadczeń, złączyć swoje «ja» z «my», a zarazem odnaleźć godność i zdolność działania” (Rosanvallon 2016, s. 19–20). Takie właśnie działania w polu praktyk społecznych warto rozwijać na gruncie doświadczenia dialogu z mieszkańcami współczesnych miast, w tym projektując wsparcie „na rzecz” osób z niepełnosprawnościami i z ich udziałem.

Bibliografia

- Arendt H. (2010). *Kondycja ludzka*. Warszawa: Fundacja Alatheia.
- Barbier J.M. (2016). *Kultury działania i podzielane sposoby organizacji konstrukcji sensu*. „Nauki o Wychowaniu. Studia interdyscyplinarne”, nr 2 (3), s. 14–46.
- Belzyt J., Doroszuk J., Woynarowska A. (2015). *Doświadczenia niepełnosprawności w przestrzeni spotkania*. Gdańsk: Wydawnictwo Naukowe Katedra.
- Bogunia-Borowska M. (2021). *Widzialność w zawieszeniu. Wystawa dla wizualnie uprzywilejowanych – analiza Niewidzialnej wystawy*. „Kultura Współczesna”, nr 3, s. 181–194.
- Brach-Czaina J. (2018). *Szczeliny istnienia*. Warszawa: Wydawnictwo Dowody na Istnienie.
- Czyżewski K. (2020). *W stronę Xenopolis*. Kraków: Międzynarodowe Centrum Kultury.
- Grassini A. (2021). *Muzeum dotykowe w Ankonie. Historia pewnej idei*. „Kultura współczesna”, nr 3, s. 14–29.
- Illich I. (2010). *Odszkolnić społeczeństwo*. Warszawa: Fundacja Nowej Kultury Bęc Zmiana, s. 158.
- Kapuściński R. (2006). *Ten Inny*. Kraków: Społeczny Instytut Wydawniczy Znak.
- Kosiska M. (2021). *Kulturowa edukacja włączająca*. „Kultura Współczesna”, nr 3, s. 90–108.
- Kwaśnica R. (1987). *Dwie racjonalności. Od filozofii sensu ku pedagogice ogólnej*. Wrocław: IKN ODN.
- Lis B. (2019). *Zwrot ku publiczności? Audeinece development jako próba uspołecznienia instytucji kultury*. „Kultura Współczesna”, nr 2 (105), s. 76–90.
- Magris C. (2019). *O demokracji, pamięci i Europie Środkowej*. Kraków: Międzynarodowe Centrum Kultury.

- Marynowicz-Hetka E. (2019). *Pedagogika społeczna. Pojmowanie aktywności w polu praktyki*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Mendel M. (red). (2015). *Miasto jak wspólny pokój. Gdańskie modi co-vivendi*. Gdańsk: Gdańskie Towarzystwo Naukowe, Instytut Kultury Miejskiej.
- Mendel M. (2017). *Pedagogika miejsca wspólnego. Miasto i szkoła*. Gdańsk: Wydawnictwo Naukowe Katedra.
- Michalski K. (2011). *Zrozumieć przemijanie*. Warszawa: Fundacja Augusta hr. Cieszkowskiego.
- Moravánszky A., (2013). *Postrzeganie przestrzeni*, tłum. Żukrowska A. „Autoportret. Pismo o Dobrej Przestrzeni”, nr 41 (2), s. 10–24.
- Nieroba E. (2019). *Muzeum jako przestrzeń dialogu. O koncepcji zwrotu edukacyjnego w muzeum*. „Kultura Współczesna”, nr 2 (105), s. 106–115.
- Omilanowska M. (2015). *Form Fellows Freedom. Architektura dla kultury w Polsce 2000+*. Kraków: Międzynarodowe Centrum Kultury.
- Rosanvallon P. (2016). *Parlament niewidocznych*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Rose J.F.P. (2019). *Dobrze nastrojone miasto*. Kraków: Wydawnictwo Karakter.
- Rottermund A. (2010). *Muzeum w procesie przemian. W: Muzeum – przestrzeń otwarta?* Rottermund A. (red.). Warszawa: Zamek Królewski w Warszawie, Narodowe Centrum Kultury.
- Rudnicki P. (2016). *Pedagogie małych działań. Krytyczne studium alternatyw edukacyjnych*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Sadowy K., Happach M. (2015). *Przestrzeń publiczna jako wyzwanie społeczne*. „Autoportret. Pismo o Dobrej Przestrzeni”, nr 51 (4), s. 86–92.
- Sławek T. (2013). *Być z przestrzenią*. „Autoportret. Pismo o Dobrej Przestrzeni”, nr 41 (2), s. 4–9.
- Snyder T. (2017). *O tyranii. Dwadzieścia lekcji z dwudziestego wieku*. Kraków: Społeczny Instytut Wydawniczy Znak.
- Środa M. (2020). *Obcy, inny, wykluczony*. Gdańsk: Wydawnictwo słowo/obraz terytoria.
- Tischner J. (2006). *Filozofia dramatu*. Kraków: Społeczny Instytut Wydawniczy Znak.
- Tischner J. (2017). *Inny. Eseje o spotkaniu*. Kraków: Społeczny Instytut Wydawniczy Znak.
- Tokarczuk O. (2020). *Czuły narrator*. Kraków: Wydawnictwo Literackie.
- Zabłocka-Kos A. (2013). *Więcej intelektu, mniej emocji. W poszukiwaniu równowagi narracji w muzeach historycznych w Polsce*. „HERITO”, nr 13 (4), s. 82–99.

DESIGNING SUPPORT FOR PEOPLE WITH DISABILITIES IN THE PERSPECTIVE OF COMMUNICATION ACTIVITIES. TOWARDS MUNICIPAL DIALOGUE WORKSHOPS

Abstract: People with disabilities stay in separate areas of social life, often without the conditions to be at home in the city. At the same time, the lack of visibility of people with disabilities in public space is a challenge for the modern city. Therefore, as part of designing

various forms of support for people with challenges, a significant role should be assigned to communication activities. The text indicated that in a city that supports people with disabilities, it is easier to strengthen the emancipatory abilities of these people through communication activities. The agreement gives meaning to the communication activity and in this sense selected dialogue workshops were presented. These activities are the core strength of the development of various forms of support for people with challenges and participatory practices of residents who get to know cities. The article presents reflections on the support of people with disabilities in the perspective of their efficient actions and creative activities in the city. It was emphasized that in the conditions of a learning community, a city sensitive to the needs of its residents, as part of building various dialogue workshops, it is possible to design solutions in the city to transform the diminished life condition of people with disabilities.

Keywords: stranger, communication, dialogue workshops, tenderness, learning community.

KAMIL KURACKI*

Warszawa, Polska

ORCID ID <https://orcid.org/0000-0002-5377-3918>

RODZICE W PROCESIE ROZWIJANIA UMIEJĘTNOŚCI JĘZYKOWYCH I CZYTELNICZYCH MŁODSZYCH DZIECI ZE SPECJALNYMI POTRZEBAMI ROZWOJOWYMI – STAN BADAŃ I PERSPEKTYWY BADAWCZE**

Streszczenie: W artykule dokonano przeglądu badań empirycznych dotyczących czynników determinujących rodzicielskie strategie rozwijania umiejętności językowych i kształtowania gotowości do czytania i pisania dzieci ze specjalnymi potrzebami rozwojowymi w okresie wczesnego i średniego dzieciństwa. Szczególną uwagę zwrócono na zróżnicowane praktyki rodziców w zakresie organizowania i przebiegu wczesnych inicjacji czytelniczych, podejmowanych w środowisku domowym. Przeprowadzona analiza prac empirycznych pozwoliła na wskazanie obszarów dociekań naukowych w prowadzonych współcześnie projektach badawczych oraz na zarysowanie możliwych kierunków przyszłych badań z zakresu omawianej problematyki.

Słowa kluczowe: rodzice, specjalne potrzeby rozwojowe, umiejętności językowe, czytanie.

Wprowadzenie

Zgodnie z założeniami teorii wyjaśniających proces uczenia się i czytania w perspektywie socjokulturowej (Wygotski 1978), socjokognitywnej (Ruddel i Unrau 1994; Schaffer 1994) oraz społeczno-pragmatycznej (Tomasello 2000), ważną rolę w rozwijaniu umiejętności językowych i czytelniczych odgrywają wczesne interakcje dziecka ze słowem drukowanym, zachodzące w relacji z innymi, bardziej doświadczonymi czytelnikami, przede wszystkim z rodzicami. Wczesna alfabetyzacja (*emergent literacy, early literacy*), zachodząca podczas tzw. sytuacji

* Kamil Kuracki, Wydział Nauk Pedagogicznych Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie; e-mail: k.kuracki@uksw.edu.pl.

** Przegląd badań zrealizowany został w ramach projektu MINIATURA 3 (Nr 2019/03/X/HS6/00462), finansowanego ze środków Narodowego Centrum Nauki.

czytelniczej w domu rodzinnym, może bowiem stanowić okazję do rozwijania u dzieci zarówno psychomotorycznego, słownikowo-pojęciowego, jak również emocjonalno-motywacyjnego aspektu gotowości do czytania i pisania (Andrzejewska 2015; Arciszewska 2002; Czelakowska 2016; Jaszczyszyn 2010; Krasowicz-Kupis 2004; Madeja-Bień 2016; Papuzińska 1981; Ungeheuer-Gołąb 2011), a więc tych obszarów, które w znaczący sposób przyczyniają się do osiągnięć dziecka na dalszych etapach edukacji. Przede wszystkim powinna jednak wspomagać interakcję między dziećmi a rodzicami, a w efekcie służyć budowaniu solidnego rusztowania dla wszechstronnego rozwoju każdego dziecka, niezależnie od jego zróżnicowanych możliwości poznawczych. Choć dla wielu rodziców czytanie dzieciom jest naturalną i wartościową aktywnością, sprzyjającą budowaniu relacji i stanowiącą integralną część życia rodzinnego, przez innych może być postrzegane w kategoriach wyzwania bądź też działania mniej priorytetowego w stosunku do innych obowiązków wyznaczających codzienny rytm życia rodziny. Należy podkreślić, iż nie wszyscy rodzice wykorzystują również optymalne techniki pracy z tekstem oraz wokół tekstu, pozwalające w maksymalnym stopniu korzystnie wpływać na rozwój języka i kształtować umiejętności czytelnicze dzieci (Whitehurst i Lonigan 1988). Co więcej, zgodnie z wynikami wielu badań zróżnicowana jest także częstotliwość i przebieg interakcji czytelniczych w diadach rodzic–dziecko, co szczególnie zauważalne jest w analizach porównawczych rodzin wychowujących dzieci ze specjalnymi potrzebami rozwojowymi oraz dzieci o harmonijnym rozwoju (Dolezal-Sams, Nordquist i Twardosz 2009; Grindle i in. 2019; Light i Kelford-Smith 1993; Peeters i in. 2009; Pino 2000; Westerveld i Bysterveldt 2017). W tym kontekście szczególnego znaczenia nabiera zatem pytanie o to, jakie czynniki mogą determinować zaangażowanie rodziców w rozwijanie umiejętności językowych i czytelniczych dzieci oraz znacząco wpływać na przebieg podejmowanych z dziećmi w domach rodzinnych aktywności czytelniczych i około czytelniczych? Przeprowadzona przez autora niniejszego opracowania analiza opisowo-krytyczna literatury, ukierunkowana na ich rozpoznanie, dostarcza danych pozwalających stwierdzić, iż dociekania badaczy reprezentujących różne ośrodki naukowe koncentrują się wokół wielu elementów związanych z domowym środowiskiem czytelniczym (*home literacy environment*), obejmujących zarówno zmienne demograficzne, jak też wewnętrzne oraz zewnętrzne zasoby rodziny.

Kompetencje językowe i czytelnicze rodziców a trudności w czytaniu i pisaniu u dzieci

Od początku lat 80. w wielu badaniach społecznych podkreśla się, że zarówno poziom kompetencji językowych, jak i umiejętności czytelniczych rodziców znacząco związany jest z prezentowanymi umiejętnościami językowymi oraz czytelniczymi dzieci, a w konsekwencji przekłada się na ich osiągnięcia szkolne. Relacja ta ma charakter liniowy dodatni, w związku z czym odnotowuje się, że wraz ze wzrostem

umiejętności językowych oraz metajęzykowych rodziców istotnie wzrastają również te same umiejętności u ich dzieci (Dickinson i Tabors 2001; Pianta 2004; Taylor 1983; Whitehurst i Lonigan 1998). Związek ten wyraźnie podkreślany jest także w badaniach podejmowanych w ciągu ostatnich kilkunastu lat, chociażby przez Almudę Giménez i współpracowników (2017), którzy wykazali, że niskie umiejętności czytania dorosłych istotnie związane są z gorszymi wynikami umiejętności prezentowanych przez ich potomstwo rozpoczynające pierwszy rok nauki szkolnej. Podobnych danych dostarczają także analizy przeprowadzone przez Heikki Lyytinen i in. (2006), którzy w badaniach longitudinalnych, obejmujących 200 fińskich dzieci od urodzenia do czasu podjęcia edukacji szkolnej, zwrócili uwagę na trajektorie rozwoju umiejętności czytania dzieci z grupy ryzyka dysleksji, podkreślając znaczenie niskich kompetencji językowych rodziców dla nasilających się wraz z wiekiem trudności dzieci w zakresie świadomości fonologicznej, szybkości nazywania oraz znajomości liter. Znaczenie środowiska rodzinnego dla ryzyka wystąpienia u dzieci specyficznych trudności w czytaniu i pisaniu podkreślone zostało także w obejmującym blisko 1200 osób badanych projekcie realizowanym przez Zahrę Esmaeeli, Kjersti Lundetrae oraz Fionę Kyle (2018), które wykazały, że dla przewidywania poziomu osiągnięć dzieci z grupy ryzyka w zakresie czytania i pisania istotne jest także to, czy niskie kompetencje językowe prezentowane są przez jednego, czy też przez oboje rodziców. W drugim przypadku prawdopodobieństwo wystąpienia u potomstwa trudności w czytaniu i pisaniu może bowiem znacząco wzrastać. Na tym polu dociekań badawczych ciekawych wyników dostarczają również prace Minny Torpy i in. (2011), w których analizom poddano dane uzyskane z 31 diad rodzic-dziecko, w których oboje mieli dysleksję oraz 68 diad, w których dziecko nie miało zdiagnozowanych trudności w czytaniu i pisaniu o charakterze specyficznym. Zgodnie z uzyskanymi wynikami rodzice dzieci, u których rozpoznano dysleksję, prezentowali znacznie większe trudności w zakresie czytania pseudosłów, szybkiego rozpoznawania wyrazów i płynności czytania w porównaniu do rodziców dzieci bez dysleksji. Wyniki wybranych, realizowanych w ostatnich latach projektów badawczych dowodzą zatem, iż rodzicielskie kompetencje językowe postrzegać można jako możliwe istotne predyktory umiejętności językowych i czytelniczych dzieci z grupy ryzyka.

Zaangażowanie rodziców w rozwijanie umiejętności językowych i czytelniczych dzieci

Istotne dla nabywania kompetencji językowych i czytelniczych dzieci okazuje się również to, w jakim stopniu współuczestniczą one wraz z rodzicami w różnicowanych aktywnościach, głównie o charakterze zabawowym, realizowanych z wykorzystaniem materiałów czytelniczych wydanych w formie tradycyjnej bądź na tzw. innych nośnikach tekstu. W świetle ustaleń badawczych, zarówno dla dzieci z niepełnosprawnościami, jak również dzieci pełnosprawnych, tego typu

wczesne doświadczenia czytelnicze okazują się bowiem determinować późniejsze pozytywne osiągnięcia edukacyjne (Frijters, Barron i Brunello 2008; Justice 2006; Karrass i Braungart-Rieker 2005; Al Otaiba i in. 2009; Ricci 2011). Interesujących danych w tym obszarze dostarczają m.in. prowadzone w cyklu trzyletnim w grupie dzieci wieku od 2,5 do 5,5 roku życia badania podłużne Meghan Davidson i Susan Ellis Weismer (2014), w których potwierdzono istotne znaczenie nabywanych wcześniej, przede wszystkim w środowisku domowym, umiejętności językowych, szczególnie w zakresie komunikacji niewerbalnej oraz ekspresji języka, dla przewidywania późniejszych osiągnięć w czytaniu u dzieci z zaburzeniami ze spektrum autyzmu. Co więcej, badania prowadzone przez Jima Lindsaya (2010) dowodzą, że intensyfikacja interakcji z materiałami drukowanymi sprzyja nie tylko wzrostowi umiejętności czytania, lecz także pozytywnym postawom wobec czytania, które niezależnie od sposobu definiowania (Mathewson 1994; McKenna i in. 1995) odgrywają ważną rolę w moderowaniu poziomu motywacji do czytania i w perspektywie długofalowej mogą wpływać na częstotliwość czytania i przyszłe osiągnięcia w czytaniu (Ghait i Bouzeineddine 2003).

Choć analiza literatury przedmiotu pozwala na sformułowanie wniosków na temat znaczącej roli podejmowanych w środowisku domowym wczesnych interakcji dzieci ze słowem drukowanych dla rozwijania ich kompetencji poznawczych oraz językowych, a tym samym kształtowania gotowości do czytania i pisania, na polu nauk społecznych wciąż brakuje jednoznacznych danych wyjaśniających uwarunkowania wczesnej, pozainstytucjonalnej alfabetyzacji dzieci zarówno prawidłowo rozwijających się, jak i tych o specjalnych potrzebach rozwojowych. Stąd też w badaniach empirycznych zwraca się uwagę na wiele różnych zmiennych determinujących rodzicielskie zaangażowanie w rozwijanie umiejętności językowych i czytelniczych dzieci.

Wśród czynników różnicujących przebieg podejmowanych w diadzie rodzic-dziecko praktyk czytelniczych wymienia się m.in. zmienne socjodemograficzne, takie jak przychód rodziny oraz różnice kulturowe. W opracowaniach badawczych podkreśla się bowiem, że w rodzinach o niskim przychodach, a także w rodzinach imigrantów odnotowuje się nie tylko niską częstotliwość wspólnego czytania i słabo wyposażone księgozbiory domowe, ale – co najważniejsze – znaczne trudności w zakresie kompetencji językowych oraz umiejętności czytania, zarówno u rodziców, jak i u dzieci (Hart i Risley 1995; Adams 1990; Lindsay 2010). Należy jednak podkreślić, iż chociaż status socjoekonomiczny w wielu badaniach okazuje się wyjątkowo stabilnym predyktorem szeroko rozumianych osiągnięć szkolnych i jest znacząco związany z rodzicielskim zaangażowaniem, to nie zawsze zaangażowanie to determinuje (Szumski i Karwowski, 2012). W licznych pracach podkreśla się bowiem, że w większym stopniu może być ono związane m.in. z przekonaniem rodziców o posiadanej wiedzy, umiejętnościach i skuteczności w zakresie organizowania dziecku efektywnej pomocy w procesie uczenia się, ze sposobami postrzegania własnej roli rodzicielskiej i oczekiwaniami wobec własnego dziecka

(Hoover-Dempsey i Sandler 1995; Ricci i Osipova 2012), z dostępem do przestrzeni społecznej, aktywnością zawodową rodziców (Hart i Risley 1995; Hoover-Dempsey, Whitaker i Ice 2010; Lally 2011) czy też z dostrzegalnym przez rodziców zainteresowaniem dziecka aktywnością czytelnictwem oraz jego możliwościami poznawczymi umożliwiającymi angażowanie się w proces czytania (Frijters i in. 2000). W świetle prowadzonych analiz zasadne wydaje się również zwrócenie uwagi na to, iż zaangażowanie rodziców w rozwój umiejętności czytelnictwa u dzieci, jak również przebieg wczesnych inicjacji czytelnictwa często wiąże się z jakością relacji między rodzicem i dzieckiem (Wasik, van Horn 2012). Dowodzą tego chociażby różnice w stylach interakcji i zachowaniach komunikacyjnych między rodzicami dzieci z niepełnosprawnością i dzieci bez niepełnosprawności, dotyczące m.in. stosowania w relacji z dzieckiem ze specjalnymi potrzebami rozwojowymi bardziej dyrektywnych stylów działania i dawania im częstszych instrukcji w interakcjach (Pino 2000).

Danych potwierdzających, iż rodzicielska ocena potencjału i zaangażowania dziecka jest znacząca dla przebiegu podejmowanych w środowisku domowym aktywności czytelnictwa, dostarczają m.in. badania Phyllis Schneider i Barbary Hecht (1995; por. Deckner, Adamson i Bakeman 2006; Reynolds i Werfel 2020), w których wykazano, że jakość sesji czytelnictwa rodziców i dzieci oraz ich częstotliwość zmienia się wówczas, gdy dzieci przejawiają mniejsze zainteresowanie procesem czytania i proponowanymi przez rodziców zabawami około czytelnictwa. W takiej sytuacji bowiem rodzice przejmują wyłączną odpowiedzialność za utrzymanie podjętych z dziećmi aktywności, co osłabia motywację rodziców i nie sprzyja rozwijaniu wewnętrznej motywacji dziecka. Mimo iż współcześnie podkreśla się coraz większe zaangażowanie rodziców dzieci ze specjalnymi potrzebami w proces wspomaganie rozwoju ich potomstwa (Barłóg 2018; Twardowski 2012), nie dziwią też wyniki tych badań, zgodnie z którymi rodzice dzieci z niepełnosprawnością częściej odczuwają niższą efektywność pomagania własnym dzieciom w procesie uczenia się niż rodzice dzieci bez niepełnosprawności, co przekłada się na ich rzeczywiste zaangażowanie (Rogers i in. 2009). W świetle danych empirycznych sytuacja ta może być warunkowana co najmniej dwoma czynnikami: rzeczywistymi możliwościami dziecka i powstałymi na ich podstawie rodzicielskimi oczekiwaniami wobec jego osiągnięć, jak również wiedzą rodziców na temat tego, jak wspomagać dziecko w rozwijaniu konkretnych umiejętności, w tym kompetencji językowych i czytelnictwa.

W odniesieniu do pierwszego z czynników interesujące wydają się badania Anne van Bysterveldt i in. (2010), w których wykazano, że nawet wówczas, gdy rodzice dzieci z zespołem Downa deklarują wysoki poziom zainteresowania ich dzieci czytelnictwem, nie zawsze przekłada się to na oczekiwane przez rodziców zaangażowanie i uczestniczenie dzieci w proponowanych aktywnościach czytelnictwa i około czytelnictwa związanych z komentowaniem tekstu, zadawaniem pytań do tekstu i ilustracji itp. Wynikający z trudności poznawczych dzieci

brak spodziewanych przez rodziców reakcji podczas podejmowanych wspólnie z dzieckiem zabaw z książką często skutkuje niższymi oczekiwaniami rodziców względem dziecka i odczuwanym poczuciem niskiej efektywności własnych działań, a w konsekwencji może powodować zmniejszenie zaangażowanie w proces rozwijania umiejętności poznawczych potomstwa (Justice i Kaderavek 2003). Efekt ten dostrzegalny jest również w badaniach porównawczych rodzin wychowujących dzieci z różnymi rodzajami niepełnosprawności. Marleen Westerveld i Anne van Bysterveldt (2017) wykazały, że rodzice dzieci w wieku przedszkolnym z zespołem Downa częściej czytają dziecku, zgłaszają większe zainteresowanie dziecka czytaniem i podejmowaniem częstszych aktywności około tekstowych niż rodzice dzieci z autyzmem, co z dużym prawdopodobieństwem może być związane m.in. z otrzymywaniem przez rodziców dzieci z zespołem Downa większej ilości oczekiwanych reakcji w odpowiedzi na inicjowane działania. To z kolei może stanowić dla rodziców czynnik mobilizujący do intensyfikacji wczesnych i zróżnicowanych inicjacji czytelniczych. Należy jednak dodać, iż niejednokrotnie rodzice dzieci z ASD nadają wyższy priorytet rozwijaniu komunikacji i zaspokajaniu potrzeb fizycznych dziecka niż działaniom związanym z czytaniem i pisanem, w porównaniu m.in. do dzieci o harmonijnym rozwoju (Light i Kelford-Smith 1993). Co więcej, niektórzy rodzice, formułując mniejsze oczekiwania względem dziecka, starają się inaczej ukierunkować podejmowane aktywności około czytelnicze, czego dowodzą chociażby prace Marieke Peeters i in. (2009). Wykazano w nich, iż rodzice dzieci z mózgowym porażeniem dziecięcym, które w mniejszym stopniu angażowały się w aktywności słowne podczas wspólnego czytania bajek, w porównaniu do rówieśników bez niepełnosprawności, proponowali podopiecznym więcej zajęć rekreacyjnych w nawiązaniu do tekstu.

W odniesieniu do drugiego z czynników w wielu badaniach się podkreśla, iż wiedza rodziców o tym, jak mają czytać ze swoimi dziećmi, jest ważnym predyktorem frekwencji czytania i podejmowania wspólnych aktywności około czytelniczych (Zaslow, Dorey, Limbos 2008). Jeśli rodzice dostrzegają zalety wczesnych inicjacji czytelniczych i są informowani przez specjalistów, jak powinni pracować z dziećmi nad rozwijaniem umiejętności czytania, są bardziej skłonni do inicjowania tego typu działań (Dail, Payne 2010; Pfeifer, Perez 2011). Nie wszyscy rodzice stosują jednak techniki pozwalające w maksymalnym stopniu korzystnie wpływać na rozwój języka i umiejętności czytelniczych dzieci (Dickinson i in. 2012). Stąd w organizowaniu wsparcia dla rodziców szczególnie ważne wydaje się planowanie działań instruktażowych, ułatwiających optymalizację rodzicielskich strategii rozwijania gotowości do czytania i pisanie ich dzieci, o czym świadczą m.in. badania, w których wykazano, iż rodzice uczestniczący w programach interwencyjnych ukierunkowanych na kształtowanie umiejętności czytania i pisanie, prezentowali istotnie wyższe kompetencje w zakresie wykorzystywania technik pracy z tekstem oraz organizowania aktywności wokół tekstu. Co więcej, podniesienie umiejętności

rodziców wiązało się również ze wzrostem osiągnięć dzieci w zakresie czytania (Steiner 2014).

Wybrane strategie rozwijania umiejętności językowych i czytelniczych dzieci

Do działań podejmowanych przez rodziców w ramach wczesnych inicjacji czytelniczych, które w największym stopniu pozytywnie korelują z późniejszymi osiągnięciami szkolnymi dzieci w wieku przedszkolnym, należy wspólne, dialogowe czytanie (*shared reading, dialogic reading*) (Dickinson, Tabors 2001; Lee, Burkham 2002), określane jako aktywność, podczas której najczęściej dorośli czytają dzieciom na głos, jednocześnie zachęcając je do interakcji poprzez zadawanie pytań do tekstu i rozmowę o książce (D'Agostino i in. 2020; Fleury, Hugh 2018). Opiera się to na wzajemnej interaktywnej komunikacji, która powinna być dostosowywana do potrzeb oraz możliwości dzieci ze specjalnymi potrzebami rozwojowymi (Towson i in. 2016). W wielu pracach empirycznych wykazano, że aktywność ta może sprzyjać nie tylko usprawnianiu niewerbalnych umiejętności komunikacyjnych (tj. wskazywanie, gestykulowanie), lecz także werbalnych (tj. komentowanie, odpowiadanie, inicjowanie rozmów) (D'Agostino i in. 2020; Pulles i in. 2021; Whalon i in. 2015), przyczyniając się również do poprawienia płynności czytania (Topping 2017), wzbogacenia słownictwa oraz wzrostu długości wypowiedzi dzieci ze zróżnicowanymi specjalnymi potrzebami rozwojowymi (Dale i in. 1996; Towson i in. 2016). Należy dodać, iż w przypadku niektórych dzieci, np. tych z zaburzeniami ze spektrum autyzmu, które przejawiają trudności w komunikacji społecznej, uczestniczenie we wspólnym czytaniu może wymagać stosowania alternatywnych i wspomagających metod komunikacji oraz wypowiedzi ułatwiających wymianę informacji (Fleury, Hugh 2018). Tym samym dla przebiegu czytania dialogowego istotną rolę odgrywa przygotowanie zarówno rodziców, jak i nauczycieli oraz specjalistów w zakresie optymalnych metod pracy z dzieckiem ze zróżnicowanymi potrzebami rozwojowymi (Urbani 2019; Krimm, Lund 2021). Potwierdzają to m.in. badania przeprowadzone przez Yousufa Akemoglu, Kimberly Tomeny (2021; por. Arciuli, Bailey 2021), w których rozpoznawano znaczenie wczesnej interwencji komunikacyjnej wdrażanej przez rodziców dzieci z autyzmem w wieku przedszkolnym podczas wspólnego czytania książek. Zgodnie z uzyskanymi wynikami, odpowiednie przeszkolenie rodziców w zakresie wykorzystywania dostosowanych do możliwości dzieci technik czytania i form porozumiewania się znacząco przyczyniło się do poprawy efektywności wspólnego czytania w diadach rodzic–dziecko.

Znaczącym predyktorem osiągnięć dzieci w zakresie czytania i pisanja okazują się również podejmowane przez nie wspólnie z rodzicami aktywności sprzyjające opowiadaniu historii (*story telling*). Dzięki nim dzieci mają bowiem okazję do rozwijania kompetencji językowych, m.in. w zakresie świadomości fonologicznej, rozpoznawania słów, rozumienia czytanego tekstu, a także dokładności czytania i płynności (Casper 2009; Storch, Whitehurst 2002). Potwierdzają to m.in. badania,

w których wykazano, że dzieci w wieku przedszkolnym z lepiej rozwiniętymi umiejętnościami narracyjnymi uzyskują znacząco lepsze wyniki w uczeniu się czytania, pisania i matematyki w pierwszych trzech latach nauki szkolnej (Griffin i in. 2004; Tabors, Roach, Snow 2001). Należy dodać, iż zgodnie z wynikami wielu badań, głośne czytanie przez rodziców i dyskusowanie z dziećmi na temat drukowanych materiałów nie tylko ułatwia nabywanie wczesnych umiejętności przygotowujących do czytania, lecz także znacząco wpływa na dobrostan dziecka i motywację do podejmowania pracy z tekstem (Lally 2011; Lonigan, Shanahan, Cunningham 2008).

W rozważaniach dotyczących wybranych strategii rozwijania umiejętności językowych i czytelniczych dzieci, zasadne wydaje się wreszcie zwrócenie uwagi na to, iż realizowane współcześnie analizy teoretyczne oraz projekty badawcze dość często ukierunkowane są na rozpoznawanie poszczególnych aspektów rozwoju mowy, komunikację językową oraz umiejętności czytania przez dzieci z różnymi potrzebami rozwojowymi (Błeszyński 2005; Chrzanowska 2012; Cieszyńska 2009; Dłużniewska 2021; Dryżałowska 2007; Fleury 2021; Kowal 2005; Krasowicz-Kupis 1999; Lemons i in 2017; Macdonald i in. 2021; Smith 2009; Steele i in. 2013; Westerveld i in. 2017), stając się podstawą dla projektowania przez przedstawicieli różnych dyscyplin zróżnicowanych programów interwencyjnych. Na tym polu szczególnie obiecujące wydają się chociażby badania nad interakcyjnym czytaniem z wykorzystaniem e-booków, prowadzone m.in. w grupie dzieci słabosłyszących (Wauters i in. 2017). Interesujących danych dostarczają również prace empiryczne dotyczące dość wysokiej efektywności internetowych programów do nauki czytania, wykorzystywanych w pracy z dziećmi ze specjalnymi potrzebami rozwojowymi (m.in. z zespołem Downa i z zaburzeniami ze spektrum autyzmu) oraz dziećmi o harmonijnym rozwoju, takich jak *Headsprout Early Reading* (Grindle i in. 2019; Plavnick i in. 2016; Tyler i in. 2015). Należy jednak pamiętać, iż w wielu przypadkach są to badania eksperymentalne prowadzone w dość małych próbach klinicznych. Stąd też mimo że wyniki badań wydają się obiecujące, nie są to badania reprezentatywne.

Zakończenie – w kierunku dalszych eksploracji badawczych

W niniejszej pracy zwrócono uwagę jedynie na wybrane obszary realizowanych w ostatnich latach projektów empirycznych z zakresu omawianej problematyki. Dokonany przegląd dociekań wielu zespołów badawczych pozwolił jednak na częściowe usystematyzowanie współczesnych ustaleń dotyczących roli rodziców w rozwijaniu umiejętności czytelniczych i językowych dzieci ze specjalnymi potrzebami rozwojowymi. Może to stanowić przyczynek do zarysowania możliwych kierunków przyszłych wielopłaszczyznowych badań związanych z praktykami rodziców dzieci ze specjalnymi potrzebami rozwojowymi w zakresie organizowania wczesnych inicjacji czytelniczych u dzieci. Wciąż brakuje bowiem jednoznacznych danych wyjaśniających, co decyduje o jakości rodzinnych praktyk czytelniczych,

a także prac, których cele ukierunkowane są na rozpoznawanie związków pomiędzy rodzajem działań czytelniczych i okołoczytelniczych podejmowanych przez rodziców wspólnie z dzieckiem, ich częstotliwością a wybranymi zasobami wewnętrznymi i zewnętrznymi rodziców. W odniesieniu do przedstawionego stanu badań, w dalszych eksploracjach warto byłoby zwrócić również uwagę m.in. na takie zagadnienia, jak: satysfakcja rodziców z otrzymywanego wsparcia informacyjnego dotyczącego metod pracy rozwijających umiejętności językowe i czytelnicze dzieci, potrzeby szkoleniowe rodziców w tym zakresie oraz znaczenie partnerstwa edukacyjnego i programów czytelniczych podejmowanych na linii szkoła–dom rodzinny dla rzeczywistych osiągnięć poznawczych i językowych dzieci ze specjalnymi potrzebami rozwojowymi. W końcu warto byłoby także zadbać o to, aby badania wdrożeniowe dotyczące konkretnych strategii i programów rozwijających umiejętności językowe i czytelnicze dzieci realizowane były w zdecydowanie większych próbach klinicznych, co zwiększyłoby ich reprezentatywność.

Bibliografia

- Adams M.J. (1990). *Learning to read: Thinking and learning about print*. Cambridge: MIT Press.
- Al Otaiba S., Lewis S., Whalon K., Dyrlund A. i in. (2009). *Home literacy environments of young children with Down syndrome: Findings from a web-based survey*. „Remedial and Special Education”, nr 30 (2), s. 6–107.
- Akemoglu Y., Tomeny K.R. (2020). *A parent-implemented shared-reading intervention to promote communication skills of preschoolers with autism spectrum disorder*. „Journal of Autism and Developmental Disorders”, nr 51 (8), s. 2974–2987.
- Andrzejewska J. (2015). *Przestrzeń przedszkola przyjazna kształtowaniu gotowości dziecka do nauki czytania i pisania*. „Roczniki Pedagogiczne”, nr 7 (43), s. 89–105.
- Arciszewska E. (2002). *Czytające przedszkolaki. Mit czy norma?* Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Arciuli J., Bailey B. (2020). *The promise of comprehensive early reading instruction for children with autism and recommendations for future directions*. „Language, Speech & Hearing Services in Schools”, nr 52 (1), s. 225–238.
- Barłóg K. (2018). *Rodzina i jej zaangażowanie w proces wspomaganie rozwoju, rehabilitacji dziecka z niepełnosprawnością*. „Wychowanie w Rodzinie”, nr 19 (3), s. 223–240.
- Beginning literacy with language: Young children learning at home and school*. (2001). Dickinson D.K., Tabors P.O. (red.). Baltimore: Brookes.
- Błęszyński J. (2005). *Wprowadzenie do prelingwistycznego rozwoju mowy dziecka z autyzmem*. „Polskie Forum Psychologiczne”, nr 10 (2), s.191–200.
- Caspe M. (2009). *Low-income Latino mothers' booksharing styles and children's emergent literacy development*. „Early Childhood Research Quarterly”, nr 24, s. 306–324.

- Chrzanowska I. (2012). *Rodzinne wzorce komunikacyjne a kompetencje językowe dzieci z niepełnosprawnością intelektualną w wizji sukcesu edukacyjnego*. „Wychowanie w Rodzinie”, nr 5, s. 163–176.
- Cieszyńska J. (2009). *Symultaniczno-sekwencyjna wczesna nauka czytania – skuteczna metoda stymulacji dzieci zagrożonych dysleksją*. „Studia Pedagogiczne. Problemy Społeczne, Edukacyjne i Artystyczne”, nr 18, s. 265–278.
- Clinical approaches to emergent literacy intervention* (2006). Justice L. (red.). San Diego, GA: Plural Publishing.
- Czelakowska D. (2016). *Metodyka edukacji polonistycznej dzieci w wieku wczesnoszkolnym*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Dail A.R., Payne R.L. (2010). *Recasting the role of family involvement in early literacy development: A response to the NELP report*. „Educational Researcher”, nr 39, s. 330–333.
- Dale P.S., Crain-Thoreson C., Notari-Syverson A., Cole K. (1996). *Parent-child book reading as an intervention technique for young children with language delays*. „Topics in Early Childhood Special Education”, nr 16 (2), s. 213–235.
- D’Agostino S.R., Dueñas A.D., Plavnick J.B. (2020). *Increasing social initiations during shared book reading: An intervention for preschoolers with autism spectrum disorder*. „Topics in Early Childhood Special Education”, nr 39(4), s. 213–225.
- Davidson M.M., Ellis Weismer S. (2014). *Characterization and prediction of early reading abilities in children on the autism spectrum*. „Journal of Autism and Developmental Disorders”, nr 44 (4), s. 828–845.
- Deckner D.F., Adamson L.B., Bakeman R. (2006). *Child and maternal contributions of shared reading: Effects on language and literacy development*. „Applied Developmental Psychology”, nr 27, s. 31–41.
- Dickinson D.K., Griffith J.A., Golinkoff R.M., Hirsh-Pasek K. (2012). *How reading books fosters language development around the world*. „Child Development Research”, nr 2012, s. 1–15.
- Dłużniewska A. (2021). *Rozumienie tekstów literackich przez uczniów z uszkodzeniami słuchu*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Dolezal-Sams J.M., Nordquist V.M., Twardosz S. (2009). *Home environment and family resources to support literacy interaction: Examples from families of children with disabilities*. „Early Education and Development”, nr 20 (4), s. 603–630.
- Dryżałowska G. (2007). *Rozwój językowy dziecka z uszkodzonym słuchem a integracja edukacyjna. Model kształcenia integracyjnego*. Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego.
- Esmaeeli Z., Lundetrae K., Kyle F.E. (2017). *What can parents’ self-report of reading difficulties tell us about their children’s emergent literacy at school entry? Dyslexia*”, nr 24 (1), s. 84–105.
- Fleury V.P., Whalon K., Gilmore C., Wang X., Marks R. (2021). *Building comprehension skills of young children with autism one storybook at a time*. „Language, Speech & Hearing Services in Schools”, nr 52 (1), s. 153–164.

- Frijters J.C., Baron R.W., Brunello M. (2000). *Direct and mediated influences of home literacy and literacy interest on prereaders' oral vocabulary and early written language skill*. „Journal of Educational Psychology”, nr 92 (3), s. 466–477.
- Ghaith G.M., Bouzeineddine A.R. (2003). *Relationship between reading attitudes, achievement, and learners' perceptions of the their jigsaw II co-operative learning experience*. „Reading Psychology”, nr 24 (2), s. 105–121.
- Giménez A., Ortiz A., López-Zamora M., Sánchez A., Luque J.L. (2017). *Parents' reading history as an indicator of risk for reading difficulties*. „Annals of Dyslexia”, nr 67 (3), s. 259–280.
- Griffin T.M., Hemphill L., Camp L., Wolf D.P. (2004). *Oral discourse in the preschool years and literacy skills*. „First Language”, nr 24 (2), s. 123–147.
- Grindle C., Tyler E., Murray C., Hastings R.P., Lovell M. (2019). *Parent-mediated online reading intervention for children with Down Syndrome*. „Support for Learning”, nr 34 (2), s. 211–230.
- Hart B., Risley T.R. (1995). *Meaningful differences in the everyday experience of young American children*. Baltimore: Brookes.
- Hoover-Dempsey K.V., Sandler H.M. (1995). *Parental involvement in children's education: why does it make a difference?* „Teachers College Record”, nr 97 (2), s. 310–331.
- Hoover-Dempsey K.V., Whitaker M.C., Ice C.L. (2010). *Motivation and commitment to family-school partnerships*. W: *Handbook of school-family partnerships*. S.L. Christenson, A.L. Reschly (red.). New York: Routledge.
- Jaszczyszyn E. (2010). *Modele edukacji czytelniczej w przedszkolu a gotowość do czytania i umiejętności czytania dzieci sześciolletnich*. Białystok: Trans Humana.
- Justice L., Kaderavek J. (2002). *Using shared storybook reading to promote emergent literacy*. „Teaching Exceptional Children”, nr 34, s. 8–13.
- Karras J., Braungart-Rieker J.M. (2005). *Effects of shared parent-infant book reading on early language acquisition*. „Applied Developmental Psychology”, nr 26, s. 133–148.
- Kowal J. (2005). *Trudności w czytaniu i pisaniu dzieci niedosłyszących i głuchych*. „Nauczyciel i Szkoła”, nr 1–2 (26–27), s. 104–120.
- Krasowicz-Kupis G. (1999). *Rozwój metajęzykowy a osiągnięcia w czytaniu u dzieci 6–9-letnich*. Lublin: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Krasowicz-Kupis G. (2004). *Rozwój świadomości językowej dziecka. Teoria i praktyka*. Lublin: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Krimm H., Lund E. (2021). *Efficacy of online learning modules for teaching dialogic reading strategies and phonemic awareness*. „Language, Speech & Hearing Services in Schools”, nr 52 (4), s. 1020–1030.
- Lally J.R. (2011). *The link between consistent caring interactions with babies, early brain development, and school readiness*. W: *The PRe-K debates: Current Controversies and Issues*. E. Zigler, W. Gilliam, W. Barnett (red.). Baltimore: Brookes with NAEYC.
- Lindsay J. (2010). *Children's access to print material and education-related outcomes: Findings from a meta-analytic review*. Naperville, IL: Learning Points Associates.

- Lee V.E., Burkam D.T. (2002). *Inequality at the starting gate: Social background differences in achievement as children begin school*. Washington, DC: Economic Policy Institute.
- Lemons C.J., King S.A., Davidson K.A. i in. (2017). *Developing an early reading intervention aligned with the down syndrome behavioral phenotype*. „Focus on Autism and Other Developmental Disabilities”, nr 32 (3), s. 176–187.
- Light J., Kelford-Smith A. (1993). *Home literacy experiences of preschoolers who use ACC systems and of their nondisabled peers*. „Augmentative and Alternative Communication”, nr 9, s. 10–25.
- Lonigan C.J., Shanahan T., Cunningham A. (with the National Reading Panel) (2008). *Impact of sharing reading interventions on young children's early literacy skills*. W: *Developing early literacy: Report of the National Early Literacy Panel*. Washington, DC: National Institute for Literacy.
- Lyytinen H., Erskine J., Tolvanen A., Torppa M., Poikkeus A.M., Lyytinen P. (2006). *Trajectories of reading development: a follow-up from birth to school age of children with and without risk for dyslexia*. „Merrill-Palmer Quarterly”, nr 52 (3), s. 514–546.
- Macdonald D., Luk G., Quintin E.M. (2021). *Early word reading of preschoolers with ASD, both with and without hyperlexia, compared to typically developing preschoolers*. „Journal of Autism and Developmental Disorders”, nr 51 (5), s. 1598–1612.
- Madeja-Bień K. (2016). *Analiza konsekwencji psychologicznych i rozwojowych codziennego czytania dzieciom na podstawie m.in. raportów z badań Fundacji „ABCXXI – Cała Polska czyta dzieciom”*. „Przegląd Biblioterapeutyczny”, nr 6 (2), s. 25–37.
- Mathewson G.C. (1994). *Model of attitude influence upon reading and learning to read*. W: *Theoretical models and processes of reading*. Ruddell R.B., Ruddell M.R., Singer H. (red.). Washington: International Reading Association.
- McKenna M.C., Kear D.J., Ellsworth R.A. (1995). *Children's attitudes toward reading: A national survey*. „Reading Research Quarterly”, nr 30 (4), s. 934–956.
- Papuzińska J. (1981). *Inicjacje literackie. Problemy pierwszych kontaktów dziecka z książką*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Peeters M., Verhoeven L., van Balkom H., de Moor J. (2009). *Home literacy environment: characteristics of children with cerebral palsy*. „International Journal of Language and Communication Disorders”, nr 44 (6), s. 917–940.
- Pfeifer K., Perez L. (2011). *Effectiveness of coordinated community effort to promote early literacy behaviors*. „Maternal and Child Health Journal”, nr 15, s. 765–771.
- Pianta R.C. (2004). *Relationships among children and adults and family literacy*. W: *Handbook of reading research*. Wasik B.H. (red.). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Pino O. (2000). *The effect of context on mother's interaction style with Down's syndrome and typically developing children*. „Research in Developmental Disabilities”, nr 21, s. 329–246.
- Plavnick J.B., Thompson J.L., Englert C.S. i in. (2016). *Mediating access to headsprout early reading for children with autism spectrum disorders*. „Journal of Behavioral Education”, nr 25 (3), s. 357–378.

- Pulles M., Berenst J., Koole T., de Glopper K. (2021). *How primary school children address reading problems in dialogic reading*. „Research on Children and Social Interaction”, nr 4 (2), s. 217–242.
- Reynolds G., Werfel K.L. (2020). *Home literacy environment and emergent skills in preschool children with hearing loss*. „J Deaf Stud Deaf Educ”, nr 25 (1), s. 68–79.
- Ricci L. (2011). *Home literacy environments, interest in reading and emergent literacy skills of children with Down syndrome versus typical children*. „Journal of Intellectual Disability Research”, nr 55 (6), s. 596–609.
- Ricci L., Osipova A. (2012). *Visions for literacy: parents' aspirations for reading in children with Down syndrome*. „British Journal of Special Education”, nr 39 (3), s. 123–129.
- Rogers M.A., Wiener J., Marton I., Tannock R. (2009). *Parental involvement in children's learning: comparing parents of children with and without Attention-Deficite/Hyperactivity Disorder (ADHD)*. „Journal of School Psychology”, nr 47 (3), s. 167–175.
- Ruddell R.B., Unrau N.J. (1994). *Reading as a meaning-construction process: The reader, the text, and the teacher*. W: *Theoretical models and processes of reading*. Ruddell R.B., Ruddell M.R., Singer H. (red.). Washington: International Reading Association.
- Schaffer H.R. (1994). *Spoleczny kontekst rozwoju psychobiologicznego*. W: *Dziecko w świecie ludzi i przedmiotów*. Brzezińska A., Czub T., Lutomski G. (red.). Poznań: Zysk i S-ka.
- Schneider P., Hecht B.F. (1995). *Interaction between children with developmental delays and their mothers during a book-sharing activity*. „International Journal of Disability, Development and Education”, nr 42 (1), s. 44–56.
- Smith S.L. (2009). *Early phonological and lexical markers of reading disabilities*. „Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal”, nr 22 (1), s. 25–40.
- Steele A., Scerif G., Cornish K., Karmiloff-Smith A. (2013). *Learning to read in Williams syndrome and Down syndrome: syndrome-specific precursors and developmental trajectories*. „Journal of Child Psychology Psychiatry”, nr 54 (7), s. 754–762.
- Steiner L.M. (2014). *A family literacy intervention to support parents in children's early literacy learning*. „Reading Psychology”, nr 35 (8), s. 703–735.
- Storch S.A., Whitehurst G.J. (2002). *Oral language and code-related precursors to reading: Evidence from a longitudinal structural model*. „Developmental Psychology”, nr 38 (6), s. 934–947.
- Szumski G., Karwowski M. (2015). *Rodzicielskie zaangażowanie w naukę gimnazjalistów sprawnych i ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi*. „Edukacja”, nr 4 (135), s. 91–106.
- Tabors P.O., Roach L.A., Snow C.E. (2001). *Home language and literacy environment: Final results*. W: *Beginning literacy with language: young children learning at home and school*. Dickenson D.C., Tabors P.O. (red.). Baltimore: Brookes.
- Taylor D. (1983). *Family literacy: young children learning to read and write*. Exeter, NH: Heinemann.
- Topping K.J. (2017). *Paired reading and related methods for improving fluency*. „International Electronic Journal of Elementary Education”, nr 7 (1), s. 57–70.
- Tomasello M. (2000). *The social-pragmatic theory of word learning*. „Pragmatics”, nr 10 (4), s. 401–413.

- Torppa M., Eklund K., van Bergen E., Lyytinen H. (2011). *Parental literacy predicts children's literacy: a longitudinal family-risk study*. „Dyslexia”, nr 17 (4), s. 339–355.
- Towson J., Gallagher P.A., Bingham G.E. (2016). *Dialogic reading*. „Journal of Early Intervention”, nr 38 (4), s. 230–246.
- Twardowski A. (2012). *Wczesne wspomaganie rozwoju dzieci z niepełnosprawnościami w środowisku rodzinnym*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Adama Mickiewicza.
- Tyler E.J., Hughes J.C., Wilson M.M. i in. (2015). *Teaching early reading skills to children with intellectual and developmental disabilities using computer-delivered instruction: A pilot study*. „Journal of International Special Needs Education”, nr 18 (1), s. 1–11.
- Ungeheuer-Gołąb A. (2011). *Rozwój kontaktów małego dziecka z literaturą. Podręcznik*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe i Edukacyjne SBP.
- Urbani J.M. (2019). *Implementing and adapting dialogic reading for deaf and hard of hearing elementary school students: case studies of three teachers*. „Am Ann Deaf”, nr 164 (1), s. 97–136.
- van Bysterveldt A., Foster-Cohen S., Gillon G.T. (2010). *Engaging families in promoting emerging literacy for children with Down syndrome*. W: *Promising practices for engaging families in literacy*. Kreider H., Caspe M., Hiatt-Michael D.B. (red.). Charlotte, Karolina Północna, Stany Zjednoczone: IAP Information Age Publishing.
- Wasik B.H., van Horn B. (2012). *The role of family literacy in society*. W: *Handbook of family literacy*. Wasik B.H. (red.). New York: Taylor & Francis.
- Wauters L., Dirks E. (2017). *Interactive reading with young deaf and hard-of-hearing children in ebooks versus print books*. „The Journal of Deaf Studies and Deaf Education”, nr 22 (2), s. 243–252.
- Westerveld M., van Bysterveldt A.K. (2017). *The home literacy environment of preschool-age children with autism or Down syndrome*. „Folia Phoniatria et Logopaedica”, nr 69 (1–2), s. 43–53.
- Westerveld M.F., Paynter J., Trembath D. i in. (2017). *The emergent literacy skills of preschool children with autism spectrum disorder*. „Journal of Autism and Developmental Disorders”, nr 47 (2), s. 424–438.
- Whalon K., Martinez J.R., Shannon D. i in. (2015). *The impact of reading to engage children with autism in language and learning (RECALL)*. „Topics in Early Childhood Special Education”, nr 35, s. 102–115.
- Whitehurst G.J., Lonigan C.J. (1998). *Child development and emergent literacy*. „Child Development”, nr 69 (3), s. 848–872.
- Wygotski L.S. (1978). *Narzędzie i znak w rozwoju dziecka*. Warszawa: Polskie Wydawnictwo Naukowe.
- Zaslow T., Dorey F., Limbos M.A.P. (2008). *Literacy-related activities among children with special healthcare needs*. „Infants and Young Childre”, nr 21 (3), s. 221–229.

**PARENTS IN THE PROCESS OF DEVELOPING THE LANGUAGE
AND READINGS SKILLS OF YOUNG CHILDREN WITH SPECIAL
EDUCATION NEEDS – RESEARCH AND POINTS OF VIEW**

Abstract: The article reviews empirical research on the factors determining parental strategies for developing linguistic competences and shaping readiness to read and write in children with special educational needs in early and middle childhood. Particular attention was paid to the diverse practices of parents in the organization and course of early reading initiations, undertaken in the home environment. The conducted analysis of research works allowed to indicate the areas of scientific research in the conducted contemporary research projects and to outline possible directions of future research in the field of the discussed issues.

Keywords: parents, special development needs, language skills, reading.

EMILIA ŚMIECHOWSKA-PETROVSKIJ*

Warszawa, Polska

ORCID ID <https://orcid.org/0000-0002-6522-3817>

TECHNOLOGIE WSPOMAGAJĄCE W WARSZTACIE PRACY INSTRUKTORÓW ORIENTACJI PRZESTRZENNEJ OSÓB NIEWIDOMYCH

Streszczenie: Artykuł prezentuje wyniki badań ukazujące wykorzystanie przez nauczycieli (instruktorów) orientacji przestrzennej w swojej pracy z osobami niewidomymi elektronicznych narzędzi wspomagających orientację przestrzenną i mobilność. Pierwsza część pracy ukazuje kontekst teoretyczny dotyczący przebiegu nauczania orientacji i lokomocji, roli instruktora oraz miejsca technologii. Druga część przedstawia procedurę badawczą, wyniki i wnioski. W warsztacie pracy instruktorów orientacji przestrzennej słabo widoczny jest udział technologii wspomagających orientację i mobilność, i jest on nieadekwatny do dynamicznego ich rozwoju, a także potencjału w obszarze zwiększania samodzielności, jak również bezpieczeństwa osób niewidzących podczas pokonywania tras w przestrzeni zurbanizowanej. Instruktorzy nie proponują podczas zajęć technologii typu ETA (systemów detekcji). Głównie promują uniwersalne aplikacje nawigacyjne. Stwierdzono niedostatek wiedzy oraz brak metodycznych podstaw nauczania technologii na potrzeby orientacji przestrzennej i mobilności. Ustalono, że ani zmienne socjodemograficzne, ani związane z profesjonalizacją nauczycieli nie różnicują włączania/niewłączania technologii do nauczania.

Słowa kluczowe: orientacja przestrzenna i poruszanie się, technologie wspomagające, nawigacja GPS, detektory przeszkód, osoby niewidome, niepełnosprawność wzroku, instruktor orientacji przestrzennej, elektroniczne narzędzia wspomagające poruszanie się, elektroniczne narzędzia nawigacyjne.

Wprowadzenie

Osoby niewidome doświadczają trudności w poruszaniu się w przestrzeni otwartej i zamkniętej, zwłaszcza w otoczeniu nieznanym. Brak wzroku utrudnia

* Emilia Śmiechowska-Petrovskij, dr, Wydział Nauk Pedagogicznych Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie; e-mail: e.smiechowska@uksw.edu.pl.

samodzielną identyfikację przeszkód i destynacji czy znalezienie drogi do celu. W związku z tym muszą one korzystać z kompensacyjnych kanałów poznawczych w sposób polisensoryczny (wykorzystując zmysły dotykowy, kinestetyczno-ruchowy, słuchowy i węchowy) oraz alternatywnych metod eksploracji, z użyciem białej laski lub psa przewodnika, a także technik ochronnych. Współcześnie również nowe technologie mogą wspomagać proces orientowania się osób niewidomych w przestrzeni i samodzielne bezpieczne poruszanie się. Należą do nich np. systemy detekcyjne lub nawigacyjne – specjalne samodzielne urządzenia oraz aplikacje zainstalowane w telefonach komórkowych.

Proces nabywania umiejętności orientowania się w przestrzeni i bezpiecznego samodzielnego poruszania jest rozciągnięty w czasie i wielokontekstowo uwarunkowany. Przyjmując perspektywę historyczną, do czego skłania jubileusz 100-lecia pedagogiki specjalnej, warto zauważyć, że już w 1926 roku Maria Grzegorzewska na łamach czasopisma „Szkoła Specjalna” w tekście *Orientowanie się niewidomych w przestrzeni* pisała, że „niewidomy posiada liczne środki pomocnicze, które służą mu dla orientacji i szereg przystosowań (...). Istnieją jednak pod tym względem olbrzymie różnice indywidualne między niewidomymi i dlatego ćwiczenia orientacji przestrzennej należą do ważnych postulatów pedagogiki specjalnej” (Grzegorzewska 1989, s. 104–105). Ćwiczenia zdolności orientowania się w przestrzeni oraz samodzielnego bezpiecznego poruszania się, jako kluczowe zadania rehabilitacji osób niewidomych i słabowidzących, były istotnym zagadnieniem badawczym i praktycznym w obszarze tyflopädagogiki przez cały wiek XX. Zofia Sękowska wprost pisała o tym, że „Podstawowym problemem rehabilitacji niewidomych jest orientacja w przestrzeni” (Sękowska 1998, s. 142). Rozumienie nauczania orientacji przestrzennej i mobilności osób niewidzących jako rozwijanie zdolności do niezależnego funkcjonowania poskutkowało uznaniem go za jeden z najważniejszych celów procesu rehabilitacji (Kuczyńska-Kwapisz 1994) i skłaniało badaczy do weryfikacji zależności między metodycznym nauczaniem orientacji przestrzennej i samodzielnego poruszania się, a podniesieniem poziomu umiejętności osób niewidzących w tym zakresie, zwiększeniem samodzielności, sprawczości w codziennym funkcjonowaniu, zmianą stylu życia, lepszym przystosowaniem społecznym i osobistym, które pozytywnie potwierdzono z użyciem metod eksperymentalnych (Cratty 1972, Kuczyńska-Kwapisz 1994).

We współczesnym piśmiennictwie bardzo kompleksowo omawiany jest zakres programu nauczania orientacji przestrzennej i samodzielnego poruszania się osób niewidomych, obejmujący usprawnianie zmysłów, a także rozwijanie oraz wykorzystanie percepcji w obrębie różnych modalności poznawczych, nauczanie pojęć przestrzennych, techniki ochraniające, techniki poruszania się z widzącym przewodnikiem, z pomocami przedlaskowymi, z białą laską, techniki poruszania się z białą laską w terenie zurbanizowanym, w środkach transportu, w punktach usługowych, wykorzystanie map i planów dotykowych (Kuczyńska-Kwapisz, Śmiechowska-Petrovskij 2017, Walkiewicz-Krutak 2015, Walkiewicz-Krutak, Kalisz

2014). Chociaż technologie wspomagające orientację przestrzenną i bezpieczne, samodzielne poruszanie się osób niewidomych – elektroniczne narzędzia wspomagające poruszanie się (*Electronic Travel Aids* – ETA) oraz elektroniczne narzędzia nawigacyjne (*Electronic Orientation Aids* – EOA) stają się istotnymi artefaktami, wykorzystywanymi w rehabilitacji osób z niepełnosprawnością wzroku, i poświęca się im współcześnie coraz więcej opracowań naukowych, również na gruncie polskim (Śmiechowska-Petrovskij 2016a; Śmiechowska-Petrovskij 2017a; Śmiechowska-Petrovskij 2017b; Miler-Zdanowska 2017; Miler-Zdanowska, Zadrożny 2017), to ich miejsce w ramach programu nauczania orientacji i mobilności jest dopiero ugruntowywane. Wciąż rozpoznania wymaga szereg czynników związanych z użytkowaniem technologii w orientacji przestrzennej i mobilności przez osoby niewidzące. Należą do nich m.in.: ustalenie optymalnych warunków nabywania wiedzy i umiejętności korzystania z technologii w połączeniu z podstawową techniką poruszania się (z białą laską lub z psem przewodnikiem), np. zakresu przygotowania nauczycieli (instruktorów) orientacji przestrzennej do udzielania metodycznie poprawnego instruktażu użytkownika, a także efektywność wykorzystywania narzędzi w odniesieniu do różnych psychologicznych i pedagogicznych zmiennych, np. do tworzenia map mentalnych otoczenia przez osoby niewidome.

Celem artykułu jest przedstawienie wyników badań ukierunkowanych na ustalenie, czy czynni zawodowo instruktorzy orientacji przestrzennej wykorzystują w swojej pracy z osobami niewidomymi elektroniczne narzędzia wspomagające orientację przestrzenną i mobilność oraz jakie są sposoby i uwarunkowania włączania technologii typu ETA i EOA do procesu nauczania.

Technologie wspomagające orientację przestrzenną i mobilność

Technologie wspomagające orientację przestrzenną i bezpieczne, samodzielne poruszanie się osób niewidomych zasadniczo dzieli się na elektroniczne narzędzia wspomagające poruszanie się (*Electronic Travel Aids* – ETA) oraz na elektroniczne narzędzia nawigacyjne (*Electronic Orientation Aids* – EOA). ETA służą do wykrywania przeszkód na szlaku komunikacyjnym (odbierają odbite od obiektów fale dźwiękowe, laserowe lub świetlne i sygnalizują je poprzez wibrację lub dźwięk), dzięki temu osoba niewidoma może zaplanować swoje ruchy, uniknąć zderzenia się z przeszkodą, wyobrażać sobie przestrzeń – zwiększać wiedzę o obiektach w otoczeniu i ich lokalizacji.

Do tych narzędzi wsparcia należą laski elektroniczne, z wbudowanymi detektorami przeszkód, detektory ręczne lub umieszczone w opaskach albo oprawkach okularowych. EOA z kolei pomagają w orientowaniu się w przestrzeni, używając systemów krótkiego i dalekiego zasięgu. Systemy krótkiego zasięgu wykorzystują nadajniki rozmieszczone w przestrzeni miejskiej, których sygnały są odbierane przez osobę niewidomą za pomocą specjalnego odbiornika lub poprzez aplikację w telefonie, informując ją o miejscu, w którym się znajduje, a także dając dostęp do

innych informacji. Systemy dalekiego zasięgu wykorzystują możliwość nawigacji GPS. Są to albo dedykowane osobom niewidomym urządzenia (odbiornik GPS jest zintegrowany z interfejsem użytkownika w jednej obudowie, z wbudowanym głośnikiem i mikrofonem) lub aplikacje na urządzenia personalne, jak telefony komórkowe. Aplikacje mogą być uniwersalne albo dedykowane osobom z dysfunkcją wzroku (Smith, Penrod, Haneline, Corbett 2010, Strumiłło 2012, Śmiechowska-Petrovskij 2017a, Miler-Zdanowska, Zadrożny 2017). Aplikacje nawigujące zyskują wielką popularność wśród osób niewidomych. Są łatwo dostępne, w niewielkim stopniu kosztochłonne, nie wymagają specjalnego sprzętu – smartfon, iPhone; są uznawane przez osoby niewidome za osobną pomoc rehabilitacyjną, zapewniają ponadto dyskrecję użytkownika. Niemniej jednak osoby niewidome potrzebują nieco innych informacji niż widzący, dlatego oceniają najpopularniejsze aplikacje, jak Mapy Google czy Mapy Apple, jako niewystarczające. Dając informację o tym, jak się poruszać (prosto, skręcić, i odnosząc się do kierunków geograficznych), nie służą pomocą w określeniu istotnych punktów w okolicy, nazw skrzyżowań itp. Użytkownicy niewidomi potrzebują informacji kontekstowej na temat tego, jakie miejsca mijają. Dlatego szczególnie ważne są aplikacje dedykowane osobom z dysfunkcją wzroku, które uzupełniają opis przestrzeni o nazwy mijanych punktów, pozwalając budować pełniejszą mapę mentalną przestrzeni. Osoby niewidome często też łączą użycie kilku różnych narzędzi nawigacyjnych, które dostarczają różnych informacji (Śmiechowska-Petrovskij 2017b, Kanarek 2020).

Do aplikacji wykorzystujących geolokalizację zaliczamy także te programy, które pomagają w korzystaniu z transportu publicznego: miejskiego, kolejowego, dając możliwość sprawdzenia aktualnych połączeń, wyszukiwanie i planowanie podróży, zakup biletów, nawigowanie do przystanków, bieżącą informację o lokalizacji własnej czy środka transportu. Jeśli chodzi o tego typu aplikacje, to duża ich część jest dostosowana do korzystania z nich przez udźwiękowione telefony, dając pełny dostęp do funkcjonalności, więc użytkownicy właśnie z nich korzystają, bez potrzeby sięgania po aplikacje dedykowane.

Zestawienie technologii służących orientacji przestrzennej i samodzielnemu poruszaniu się osób niewidomych znajduje się w tabeli 1. Tabela zawiera przykładowe narzędzia i aplikacje reprezentujące kategorie nadrzędne. Należy pamiętać o tym, że rynek sprzętu i oprogramowania stale się rozwija i zmienia, jest to zatem jedynie egzemplifikacja, służąca procedurze badawczej. Wszystkie wymienione technologie są dostępne dla polskich użytkowników.

Tabela 1. Technologie w orientacji przestrzennej osób niewidomych i słabowidzących

Elektroniczne narzędzia wspomagające poruszanie się (Electronic Travel Aids – ETA)		Elektroniczne narzędzia nawigacyjne (Electronic Orientation Aids – EOA)			
Detektory przeszkód	Laski z detektorami przeszkód	Systemy wykorzystujące nawigację GPS	Aplikacje wspomagające korzystanie z transportu publicznego	Systemy bliskiego zasięgu	Inne urządzenia
K-Sonar MiniGuide TeleTact Ray	UltraCane TomPouce	Urządzenia dedykowane	Aplikacje w urządzeniach personalnych	Uniwersalne	Dedykowane
		Uniwersalne Dedykowane Seeing Assistant Move Dotwalker Lazarillo GetThere Not Nav Loadstone GPS			
		Nawigator NaviEye Trekker Breeze	mobileMPK TramBus GozStop IKM IC Mobile Navigator Bilkom jakdojade	Talking Signs TOTUPOINT Blindsquare	Lokalizatory Kompasy elektroniczne GrMapa

Źródło: opracowanie własne.

Wykorzystanie technologii typu ETA i EOA przez nauczycieli orientacji przestrzennej osób niewidomych

Ważnym ogniwem w procesie nauczania orientacji przestrzennej i mobilności jest osoba nauczyciela orientacji przestrzennej. Jak pisze Małgorzata Walkiewicz-Krutak (2015), zdobywanie wiedzy o bliższym i dalszym otoczeniu fizycznym, a także podnoszenie poziomu samodzielności w jego poznawaniu ma charakter wieloetapowy i jest rozciągnięte w czasie. Niezbędnym pośrednikiem w nabywaniu tej wiedzy praktycznej jest specjalista – nauczyciel (instruktor) orientacji przestrzennej, który wspomaga ucznia, kieruje procesem tyflodydaktycznym, i wraz z rodzicem wspiera uczenie się przestrzeni, efektywnego jej interpretowania oraz motywuje do samodzielnego przemieszczania się. Kamila Miler-Zdanowska (2015), analizując warunki nabywania wiedzy i umiejętności z zakresu orientacji przestrzennej przez osoby niewidzące, wskazuje, że dużą grupą czynników wpływających na proces nauczania orientacji przestrzennej i lokomocji są oddziaływania środowiska fizycznego, obejmujące uwarunkowania rodzinne, ale także wszystkie czynniki bezpośrednio związane z nauczycielem orientacji przestrzennej: kwalifikacje zawodowe, osobowość nauczyciela, sposób prowadzenia przez niego zajęć, relacje uczeń-nauczyciel, nauczyciel-rodzic. Nauczyciel (instruktor) orientacji przestrzennej i samodzielnego bezpiecznego poruszania się osób niewidomych i słabowidzących jest specjalistą, który, jak zauważa Jadwiga Kuczyńska-Kwapisz (1990, 1994, 2017), musi nie tylko spełniać wymagania stawiane pedagogom specjalnym i rehabilitantom, ale także być gotowym na specyficzne warunki, wynikające z realizacji zajęć orientacji przestrzennej i lokomocji. Wymagają one wysokiego poziomu sprawności fizycznej, wytrzymałości, dobrego zdrowia, zwłaszcza w obrębie funkcjonowania zmysłów. Ale także szczególnie ważne jest uczestniczenie nauczyciela orientacji przestrzennej w szkoleniach, zwłaszcza gdy pojawiają się nowe rozwiązania komunikacyjne, architektoniczne, pomoce elektroniczne, systemy nawigacyjne lub gdy zmieniają się przepisy ruchu drogowego.

Zwrócenie uwagi na nauczyciela (instruktora) orientacji przestrzennej ukierunkowuje na warsztat jego pracy – na obecność w nim tych środków pomocniczych, do których należą ETA i EOA. Jak pisze Margaret Archer, artefakty kodują informacje na temat możliwych praktyk (Archer 2013, s. 160). Wyniki badań (Śmiechowska-Petrovskij 2017b), rekonstruuje doświadczenia osobiste osób niewidzących związane z technologiami wykorzystywanymi w orientacji i poruszaniu się ukazują, że użytkownicy nie mogli liczyć na zewnętrzne profesjonalne wsparcie na etapie doboru narzędzia, uczenia się jego obsługi oraz integrowania wykorzystania jego funkcji z wiodącą techniką poruszania się. Źródłem wiedzy osób niewidomych o dostępnych technologiach wspomagających były strony internetowe, blogi, fora poświęcone technologiom, targi sprzętu i oprogramowania oraz polecenia innych użytkowników, a proces uczenia się obsługi urządzenia czy aplikacji, personalizacji funkcji oraz testowania przebiegał samodzielnie, bez wsparcia z zewnątrz. Nawet

gdy uczestniczyli w kursach i szkoleniach, instruktorzy orientacji przestrzennej nie oferowali wsparcia w zakresie wykorzystania technologii ETA i EOA, wskazując na brak kompetencji w tym zakresie.

Inne wyniki badań i analiz także wskazują, że jedną z istotnych barier utrudniających sprawny proces nabywania wiedzy i umiejętności korzystania z ETA i EOA przez osoby niewidome, jest właśnie niedostatek profesjonalnego wsparcia, szczególnie jeśli chodzi o korzystanie z lasek elektronicznych i detektorów przeszkód, ale także aplikacji nawigacyjnych dedykowanych osobom z dysfunkcją wzroku (Charłampowicz 2011, Śmiechowska-Petrovskij 2016b, Miler-Zdanowska 2017). Instruktorzy orientacji przestrzennej znacząco różnią się między sobą, jeśli chodzi o włączanie technologii do nauczania osób niewidomych i słabowidzących. Jedynie ok. 30 proc. z nich to osoby pewne siebie w korzystaniu z technologii służącej orientacji i lokomocji (Deverell, Bhowmik, Lau i in. 2020). Generalnie w korzystaniu z różnych technologii wspomagających o charakterze informacyjno-komunikacyjnym kompetencje nauczycieli uczniów niewidomych i słabowidzących nie są wysokie, brakuje im wiedzy o wielu z nich oraz umiejętności korzystania, których mogliby nauczać, co głównie związane jest z brakiem styczności z wieloma urządzeniami wspomagającymi podczas uzyskiwania kwalifikacji zawodowych w trakcie studiów, czy kursów oraz na etapie doszkalania (bariery strukturalne) oraz brakiem tych treści w akademickich programach kształcenia (Śmiechowska-Petrovskij 2016b, Abner, Lahm 2002; Candela 2003; Edwards, Lewis 1998; Kapperman, Sticken, Heinze 2002, Alves, Monteiro, Rabello, Gasparetto i Carvalho 2009, Safhi, Zhou, Smith, Kelley 2009, Zhou, Parker, Smith, Griffen-Shirley 2009). Potrzeby związane ze szkoleniami i doszkalaniem specjalistów są powszechnymi postulatami wyrażanymi w różnych krajach, niezależnie od warunków socjoekonomicznych.

Poza okolicznościami nabywania wiedzy i umiejętności profesjonalnych przez instruktorów orientacji przestrzennej warto eksplorować inne przyczyny ograniczonego włączania technologii typu ETA i EOA do nauczania orientacji przestrzennej i mobilności. Na przykład w populacji nauczycieli w ogóle obserwowana jest większa skłonność do wykorzystywania technologii w nauczaniu u nauczycieli urodzonych w epoce cyfrowych tubylców, młodych stażem, przeświadczonych o swoich wysokich cyfrowych kompetencjach (Kosmala 2008, Hoskins Sakamoto 2014). Ponadto generalnie wykorzystywanie nowych mediów i wyższe kompetencje cyfrowe różnicowane są przez takie zmienne, jak wiek, wykształcenie i miejsce zamieszkania, zaś w niewielkim stopniu przez płeć (Rozkrut 2018).

Biorąc pod uwagę dynamiczny rozwój nowych technologii, które mogą istotnie wspomagać samodzielną mobilność osób niewidomych, procesualny charakter uczenia się orientowania w przestrzeni, wagę metodycznie poprawnego instruktażu prowadzonego przez dobrze przygotowanego nauczyciela orientacji przestrzennej i samodzielnego poruszania się, konieczne jest ustalenie, czy technologie typu ETA i EOA są obecne w warsztacie pracy nauczycieli orientacji przestrzennej,

w jaki sposób są obecne, jak również sprawdzenie warunków decydujących o ich wykorzystaniu lub niewykorzystaniu.

Metodologia badań

Badaniom o charakterze eksploracyjnym i deskryptywno-weryfikacyjnym w paradygmacie ilościowym przyświecały dwa cele. Pierwszym było określenie, z jakich technologii wspomagających typu ETA i EOA korzystają czynni zawodowo instruktorzy orientacji przestrzennej w nauczaniu osób niewidomych oraz jakie strategie edukacyjne stosują w przypadku włączania tych narzędzi w proces edukacyjno-rehabilitacyjny. Drugim celem było stwierdzenie, czy istnieją statystycznie istotne zależności pomiędzy stosowaniem technologii a zmiennymi socjodemograficznymi (wiek, wykształcenie, miejsce zamieszkania) i zmiennymi dotyczącymi stopnia profesjonalizacji nauczyciela (typ uprawnienia do nauczania orientacji przestrzennej, staż pracy, udział w formach doszkalania zawodowego). Postawiono następujące pytania badawcze:

- Czy czynni zawodowo instruktorzy orientacji przestrzennej proponują osobom niewidomym: detektory przeszkód, laski z detektorami przeszkód, systemy nawigacji GPS, inne aplikacje wspomagające orientację i poruszanie się, systemy bliskiego zasięgu?
- Czy czynni zawodowo instruktorzy orientacji przestrzennej włączają technologie wspomagające orientację przestrzenną i poruszanie się do procesu nauczania osób niewidomych?
- Jakie są strategie włączania narzędzi i technologii w proces nauczania orientacji przestrzennej osób niewidomych i słabowidzących (o ile są włączane)?
- Jakie są źródła wiedzy i umiejętności instruktorów orientacji przestrzennej, jeśli chodzi o działanie i nauczanie ETA i EOA?
- Czy istnieją statystycznie istotne zależności pomiędzy wiekiem, wykształceniem i miejscem zamieszkania a włączaniem ETA i EOA do kursów nauczania osób niewidomych w zakresie orientacji i mobilności (o ile są włączane)?
- Czy istnieją statystycznie istotne zależności pomiędzy typem uprawnienia do nauczania orientacji przestrzennej, stażem pracy, udziałem w formach doszkalania zawodowego, a włączaniem ETA i EOA do kursów nauczania niewidomych (o ile są włączane)?

Materiał empiryczny uzyskano metodą sondażu diagnostycznego z wykorzystaniem techniki ankietowej. Kwestionariusz ankiety własnej konstrukcji zawierał 20 pytań. Badanym udostępniono formę elektroniczną kwestionariusza drogą komunikacji na odległość. Próbę badanych pozyskano dzięki współpracy z Polskim Związkiem Niewidomych, Fundacją Instytutu Rozwoju Regionalnego, Fundacją „Vis Maior” oraz poprzez osobiste kontakty z czynnymi zawodowo instruktorami orientacji przestrzennej. Wymienione instytucje przekazywały zaproszenia do udziału w badaniach aktualnie współpracującym lub wcześniej zatrudnianym instruktorom orientacji przestrzennej. Ankiety zbierano w okresie od listopada

2019 roku do czerwca 2020 roku. Uzyskano 29 kompletnie wypełnionych kwestionariuszy. Dane podlegały opisowi i wnioskowaniu statystycznemu przy użyciu oprogramowania SPSS w wersji 27. W celu porównania dwóch grup: instruktorów włączających technologię do nauczania orientacji przestrzennej i mobilności oraz tych, którzy nie włączają technologii, zastosowano test rang U-Manna Whitneya, ze względu na niespełnienie warunku o równoliczności grup ($\chi^2(1) = 0,310; p > 0,05$). Do zbadania zależności między zmiennymi na skalach nominalnych wykorzystano test niezależności χ^2 , z zastosowaniem poprawki na ciągłość. Wnioskowanie statystyczne przeprowadzono przy standaryzowanym poziomie istotności $p < 0,05$. Należy podkreślić, że ze względu na mało liczebną próbę, wnioskowanie statystyczne jest traktowane pomocniczo, ma ono charakter poglądowy, obrazuje pewne tendencje. Populacja czynnych zawodowo nauczycieli (instruktorów) orientacji przestrzennej nie jest oszacowana, ale przyjmuje się, że w skali Polski nie jest duża (kilkadziesiąt osób). Jednocześnie występuje duża trudność w dotarciu do osób badanych ze względu na brak ogólnopolskiej ewidencji instruktorów, co uniemożliwia zebranie reprezentatywnej grupy badanych. Biorąc pod uwagę te kwestie, należy przyjąć, że liczebność 29 osób daje możliwość prowadzenia opisu i wnioskowania statystycznego, ze świadomością limitów z tym związanych.

Charakterystyka badanych osób

W badaniu udział wzięły 24 kobiety (81,6 proc.) i pięciu mężczyzn (17 proc.), w wieku od 23 do 63 lat. Średnia wieku badanych wynosiła 43 lata. W przedziale wiekowym 20–30 lat było 13,6 proc. badanych, 31–40 – 30,6 proc. badanych, 41–50 – 17 proc. badanych, a powyżej 51 lat – 27,2 proc. Wykształcenie wyższe zadeklarowało 89,7 proc. nauczycieli. Połowa badanych mieszkała w miejscowości o liczbie ludności powyżej 500 tys. mieszkańców (51,7 proc.), pozostali natomiast w równym udziale 20,7 proc. zamieszkują: miasto wielkości 150–500 tys. mieszkańców oraz wieś. Nauczyciele orientacji przestrzennej uczestniczący w badaniach nie mają dysfunkcji narządu wzroku (96,6 proc.). Tylko jedna osoba wskazała, że jest słabowidząca.

Jeśli chodzi o sposób uzyskania uprawnienia do nauczania orientacji przestrzennej, 47,6 proc. badanych ukończyło kurs z zakresu orientacji przestrzennej, 23,8 proc. – studia podyplomowe nadające kwalifikacje do nauczania orientacji. Kształcenie akademickie uprawniające do bycia nauczycielem orientacji przestrzennej ukończyło 23,6 proc., z czego 13,6 proc. uzyskało licencjat z tyflopedagogiki z uprawnieniami do nauczania orientacji przestrzennej, a 10,2 proc. – magisterium. Jedna osoba nie wykazała tego typu uprawnień.

Badani instruktorzy w większości przypadków to osoby o bardzo długim stażu pracy jako nauczyciele orientacji przestrzennej. Średni czas stażu pracy wynosił 14 lat (min. 1,5 miesiąca, maks. 38 lat), przy czym 30,6 proc. badanych miało staż pracy w przedziale 6–10 lat, a 20,4 proc. w przedziale 16–20 lat. Siedemnaście proc. badanych pracuje w roli instruktora orientacji od 11 do 15 lat.

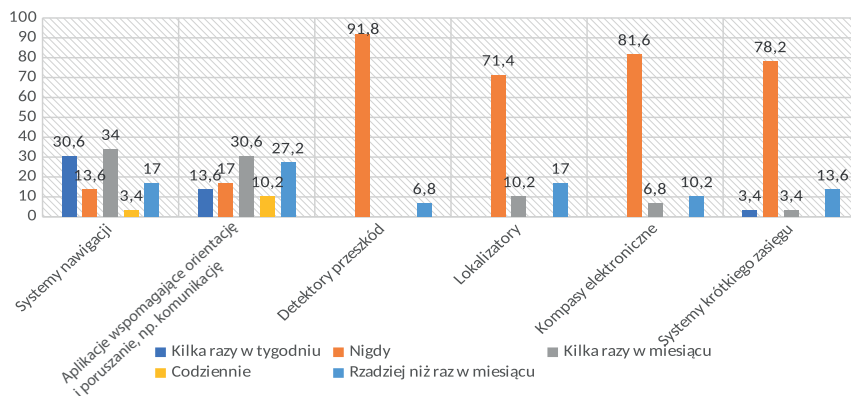
Większość badanych podejmuje formy dokształcania zawodowego. Aż 69 proc. instruktorów w ciągu ostatniego półrocza uczestniczyło w kursie, warsztacie, zajęciach, konferencji lub w innej formie dokształcania w zakresie nauczania orientacji przestrzennej osób z niepełnosprawnością wzroku. Wśród wymienianych form dokształcania 40,8 proc. badanych wskazało na udział w szkoleniu z zakresu echolokacji, organizowanym przez Fundację Instytut Rozwoju Regionalnego, w ramach projektu „Echolokacja dla osób z dysfunkcją wzroku”. Dwie osoby wymieniły udział w szkoleniach dla tyflopédagogów, organizowanych przez Polski Związek Niewidomych w ramach projektu „Doszkalanie tyflospecjalistów”. Pozostałe osoby deklaryowały udział w warsztatach i konferencjach bez konkretnych informacji o ich typie czy o organizatorze. Jedna osoba napisała: „Żadnej, gdyż nie ma na rynku ofert takich szkoleń dla instruktorów orientacji, jedynie dla osób niewidomych”.

Nauczyciele orientacji przestrzennej we własnej praktyce codziennego funkcjonowania nie wykorzystują, co zrozumiałe, biorąc pod uwagę brak dysfunkcji wzroku, technologii służących wykrywaniu przeszkód: 91,8 proc. nigdy nie wykorzystuje detektorów przeszkód, 71,4 proc. nie wykorzystuje lokalizatorów, 81,6 proc. nie wykorzystuje kompasów elektronicznych, a 78,2 proc. – systemów bliskiego zasięgu. Gdy zaś chodzi o używanie systemów nawigacyjnych oraz aplikacji ułatwiających korzystanie z komunikacji publicznej, w tym z komunikacji miejskiej, wyniki są inne – 36 proc. badanych korzysta z nawigacji kilka razy w tygodniu, a 34 proc. – kilka razy w miesiącu, tylko 13,6 proc. określiło, że nie korzysta z nich nigdy. Aplikacje wspierające korzystanie z komunikacji publicznej wykorzystywane są przynajmniej kilka razy w miesiącu przez 30,6 proc. badanych. Szczegółowe wyniki prezentuje wykres 1.

Technologie wspomagające orientację przestrzenną i lokomocję w warsztacie pracy nauczyciela orientacji i mobilności osób niewidomych – inwentarz i strategię nauczania

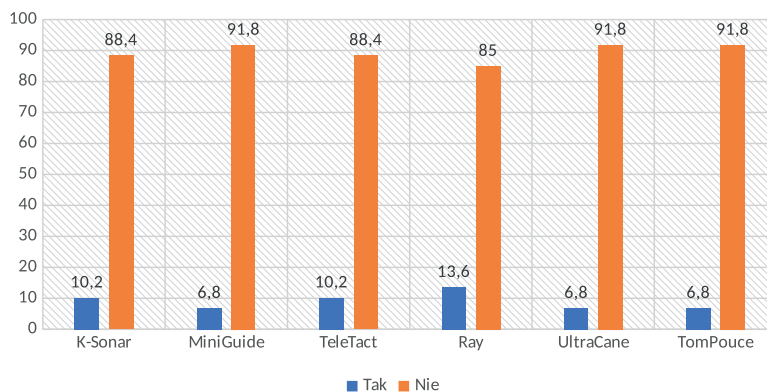
W celu określenia udziału technologii typu ETA i EOA w warsztacie pracy instruktorów orientacji przestrzennej podczas zajęć z osobami niewidzącymi zadano badanym dwa pytania: (1) które ze wskazanych technologii proponują swoim kursantom oraz (2) które ze wskazanych technologii włączają w proces nauczania orientacji przestrzennej. Badani, którzy zadeklarowali włączanie do procesu nauki określonych technologii, mieli także możliwość określenia strategii tyfłodydaktycznych związanych z nauczaniem.

Badani nauczyciele orientacji przestrzennej nie proponują w ramach prowadzonych przez siebie zajęć elektronicznych narzędzi wspomagających poruszanie się (detektory przeszkód, laski elektroniczne) – w zależności od technologii, od 85 do 91,8 proc. z nich. Spośród wymienionych ETA zaledwie dwa–trzy wskazania dotyczą przedkładania takich propozycji osobom niewidomym. Szczegółowe dane prezentuje wykres 2.



Wykres 1. Technologie wspomagające orientację przestrzenną i poruszanie się w praktyce codziennej instruktorów

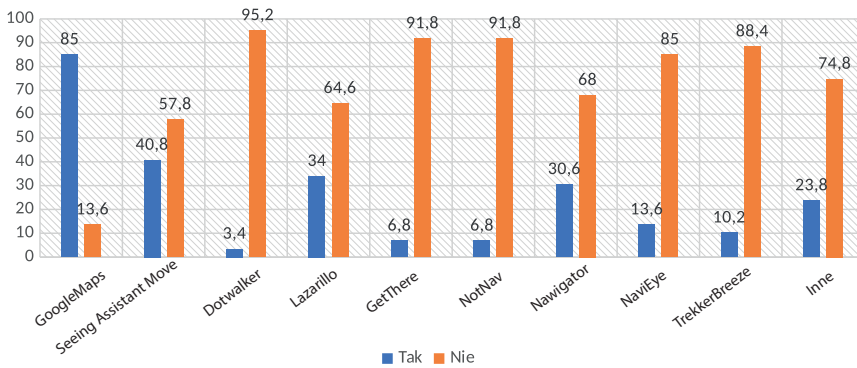
Źródło: opracowanie własne.



Wykres 2. Technologie wspomagające lokomocję proponowane osobom niewidomym przez nauczycieli orientacji przestrzennej

Źródło: opracowanie własne.

Jeśli chodzi o proponowanie narzędzi bazujących na nawigacji GPS, to nauczyciele orientacji przestrzennej w zdecydowanej większości przypadków proponują aplikacje na telefon z systemem Android lub iOS. W dominującej większości (85 proc.) wskazywana jest aplikacja uniwersalna – Google Maps. Z narzędzi dedykowanych osobom niewidomym 41 proc. badanych instruktorów orientacji przestrzennej poleca Seeing Assistant Move, a mniej więcej co trzeci instruktor – Lazarillo (34 proc.) i Nawigatora (30 proc.). 13,6 proc. badanych instruktorów proponuje NaviEye. Szczegółowe wyniki prezentuje wykres 3.



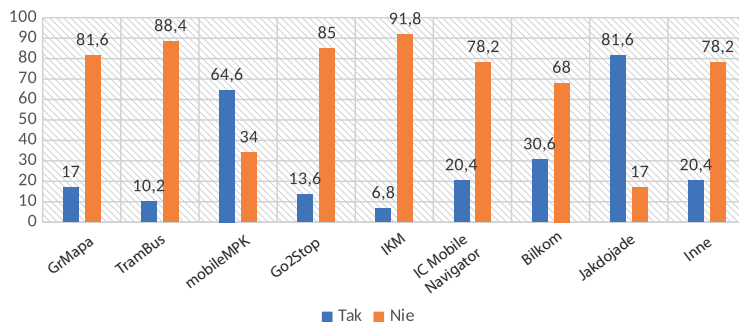
Wykres 3. Technologie wspomagające orientację przestrzenną proponowane osobom niewidomym przez nauczycieli orientacji przestrzennej

Źródło: opracowanie własne.

Aplikacje wspomagające korzystanie z transportu publicznego należą również do tego typu technologii, którą znaczna część badanych instruktorów proponuje swoim uczniom. Są to aplikacje ogólnodostępne, nie zaś dedykowane. Największą popularnością cieszą się: Jakdojade.pl (81,6 proc.) oraz mobileMPK (64,6 proc.), oferujące dostęp do wyszukiwarki połączeń komunikacyjnych, rozkładów jazdy środków komunikacji miejskiej i planowania tras, i agregują dane z wielu miast. Jeśli chodzi o transport kolejowy, nauczyciele orientacji przestrzennej proponują głównie aplikacje Bilkom.pl (30,6 proc.) oraz IC Mobile Navigator (20,4 proc.). Udostępniają one aktualne dane dotyczące połączeń kolejowych, umożliwiają wyszukiwanie i planowanie podróży, zakup biletów, nawet sprawdzenie punktualności pociągów. 17 proc. badanych proponuje korzystanie z GrMapy, która jest programem komputerowym i pozwala na bezwzrokowe przeglądanie map terenu, dzięki zastosowaniu dźwięku i tekstu. Szczegółowe dane obrazuje wykres 4.

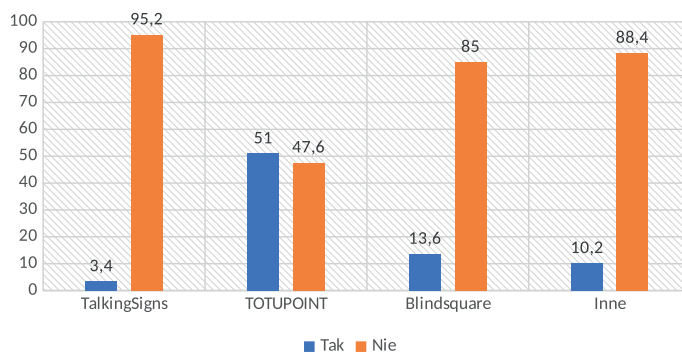
Systemy bliskiego zasięgu nie znajdują się w polu zainteresowania instruktorów orientacji przestrzennej. Jedynie najbardziej rozpowszechniony w Polsce system znaczników elektronicznych TOTUPOINT, ułatwiający dostęp do informacji publicznej i zainstalowany obecnie w ok. tysiącu miejsc w kraju, jest wskazywany przez 51 proc. badanych instruktorów orientacji przestrzennej. Pozostałych rozwiązań badani instruktorzy nie polecają swoim kursantom – w zależności od typu systemu, od 85 do 95,2 proc. badanych ich nie poleca. Szczegółowe dane prezentuje wykres 5.

Proponowanie niewidomym kursantom narzędzi i technologii wspomagających orientację przestrzenną i poruszanie się nie jest równoznaczne z włączaniem ich w proces nauczania, czyli poznawania przestrzeni, planowania trasy i jej pokonywania z użyciem ETA i EOA. Mniej niż połowa badanych (44,8 proc.) wskazała włączanie technologii do kursów (55,1 proc. nie naucza orientacji przestrzennej z instruktorem w zakresie ETA). Osoby, które zadeklarowały nauczanie



Wykres 4. Technologie wspomagające korzystanie z transportu publicznego proponowane osobom niewidomym przez nauczycieli orientacji przestrzennej

Źródło: opracowanie własne.

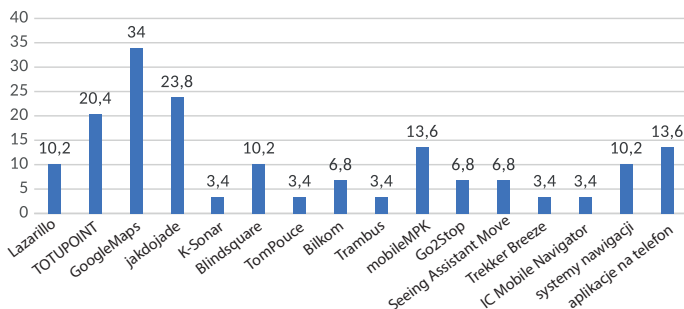


Wykres 5. Technologie bliskiego zasięgu proponowane osobom niewidomym przez nauczycieli orientacji przestrzennej

Źródło: opracowanie własne.

wykorzystania narzędzi i aplikacji podczas zajęć z orientacji przestrzennej z niewidomymi uczestnikami kursów, wskazywały głównie Google Maps (34 proc.), Jakdojade (23,8 proc.), TOTUPOINT (20,4 proc.). Niektórzy badani określali ogólnie, że włączają w proces nauczania systemy nawigacji (10,2 proc.), czy aplikacje na telefon (13,6 proc.). Generalnie w wyborach instruktorów orientacji przestrzennej dominują uniwersalne aplikacje na urządzenia personalne, te o charakterze dedykowanym należą do rzadkości (Lazarillo – 10,2 proc., Seeing Assistant Move – 6,8 proc.). Głównie wybierane są aplikacje wspomagające korzystanie z transportu publicznego. Jedna osoba wskazała samodzielne urządzenia dedykowane, służące do detekcji (K-Sonar, TomPouce) oraz urządzenie nawigacyjne (Trekker Breeze). Szczegółowe dane prezentuje wykres 6.

Badani rzadko opisywali konkretne strategie nauczania wykorzystywania technologii podczas orientacji przestrzennej i przemieszczania się. Częściej pojawiały się komentarze dotyczące problemów z nabywaniem wiedzy i umiejętności



Wykres 6. Narzędzia i aplikacje włączane do nauczania podczas zajęć z orientacji przestrzennej z osobami niewidomymi

Źródło: opracowanie własne

profesjonalnych w tym zakresie oraz wypowiedzi normatywne dotyczące samego przebiegu nauczania orientacji przestrzennej i poruszania się przez osoby niewidome. Analiza materiału werbalnego pozwoliła na wyłonienie następujących strategii związanych z nauczaniem wykorzystywania technologii w procesie uczenia się orientacji przestrzennej i lokomocji: promowanie technologii, integrowanie technologii, dołączanie technologii. Tabela 2. ukazuje wymienione strategie wraz z reprezentatywnymi dla nich wypowiedziami osób badanych.

Tabela 2. Strategie włączania technologii do procesu nauczania orientacji przestrzennej osób niewidomych i słabowidzących

Strategie	Wypowiedzi
Promowanie (omawianie, dostarczanie wiedzy, dostarczanie źródeł wiedzy i umiejętności)	<p>„System Totupoint, Lazarillo, aplikacje w telefonie staram się promować. Nie mniej jednak jest to bardzo trudne bez odpowiedniego szkolenia dla nas instruktorów” (B14).</p> <p>„Propozycje szkoleń przez firmy produkujące narzędzia, pokaz itp.” (B15).</p> <p>„Praca stacjonarna z kursantem, konsultowanie ze specjalistami z zakresu obsługi sprzętów elektronicznych oraz nowoczesnych technologii” (B10).</p> <p>„Ukazanie osobie możliwości jakie stoją za nowymi technologiami oraz wskazanie różnic w nauczaniu orientacji z wykorzystaniem specjalistycznego sprzętu” (B23).</p> <p>„Przekazanie informacji o dostępnych aplikacjach” (B11).</p>

<p>Integrowanie (integrowanie technologii z procesem nauczania orientacji przestrzennej i poruszania się – na wielu etapach nauczania)</p>	<p>„Nauka umiejętności z zakresu samodzielnego poruszania się, ćwiczenie rozpoznawania punktów orientacyjnych oraz wskazówek orientacyjnych, planowanie trasy z wykorzystaniem Google Maps, ze zwróceniem uwagi na możliwe różnice między mapą a rzeczywistością, przy planowaniu podróży propozycja korzystania z Jakdojade.pl czy innych znanych aplikacji z rozkładem jazdy komunikacji zbiorowej. Stopniowanie samodzielności korzystania z tych aplikacji oraz poruszania się z nimi w przestrzeni miejskiej” (B9).</p> <p>„Na etapie planowania tras dojścia do wybranego celu” (B28).</p> <p>„Aplikację Jakdojadę.pl omawiam i ćwiczę w momencie, kiedy zaczynamy poruszać się środkami komunikacji miejskiej, zaś Google Maps wykorzystuję na wielu etapach poznawania topografii miasta, np. ważniejszych rond i skrzyżowań czy wieloetapowych przejść dla pieszych, a także w czasie opracowywania nowej trasy albo utrwalenia starej itp.” (B7).</p>
<p>Dołączanie (technologie wprowadzane po opanowaniu podstawowych umiejętności z zakresu orientacji przestrzennej)</p>	<p>„Kiedy uczeń opanuje już orientację przestrzenną, uczymy się obsługi sprzętu rehabilitacyjnego” (B24).</p> <p>„Podstawą jest nauczenie osoby niewidomej samodzielnego poruszania się z białą laską, następnie, jeżeli osoba potrafi obsługiwać telefon bezwzrokowo czy to z systemem na Android czy iPhone, można włączyć odpowiednią aplikację do orientacji. W zależności od miejsca zamieszkania będą to oprócz Google Maps inne które są dostępne” (B3).</p>

Źródło: opracowanie własne.

Biorąc pod uwagę wyłonienie kategorii „promowania”, należy z dystansem odnosić się do faktu, że 44,8 proc. osób deklaruje włączanie technologii do procesu nauczania. Oferowanie informacji, źródeł wiedzy i umiejętności nie jest ekwiwalentem nauczania użytkownika technologii w kluczowych etapach poznawania przestrzeni, planowania trasy i docierania do celu.

Tak jak wspomniano, badani nauczyciele orientacji przestrzennej dodawali komentarze, których nie można ująć w kategorii strategii nauczania. Wyrażane opinie ogniskują się wokół trzech pól problemowych: tyflodydaktycznym, zawodowym i strukturalnym. W tabeli 3. zaprezentowano opinie w podziale problemowym wraz z ilustrującymi je wypowiedziami osób badanych.

Tabela 3. Opinie na temat procesu nauczania orientacji przestrzennej osób niewidomych i słabowidzących oraz szkolenia i doszkalania instruktorów

Opinie	Wypowiedzi
<p>Tyflodydaktyczne (uwagi metodyczne o procesie nauczania orientacji przestrzennej i poruszania się oraz roli technologii)</p>	<p>„Uważam, że najpierw osoba niewidoma powinna odbyć podstawowe szkolenie z zakresu orientacji przestrzennej. Poznać i utrwalić techniki poruszania się z białą laską, oraz nauczyć się kilku tras, żeby bezpiecznie i pewnie poruszać się w przestrzeni otwartej. Wprowadzanie narzędzi i technologii wspomagających to kolejny etap” (B24).</p> <p>Podstawą nauki orientacji przestrzennej jest biała laska, a pozostałe narzędzia powinny być włączane w zależności od potrzeb i predyspozycji danej osoby, wieku i zdolności uczenia się i przyswajania wiedzy oraz umiejętności wykorzystywania nabytej wiedzy w praktyce” (B6).</p> <p>„Najpierw ocena możliwości wykorzystania narzędzi i technologii przez daną osobę, potem ćwiczenia w znanym terenie, końcowy etap to duże miasto” (B22).</p>
<p>Zawodowe (uwagi o przygotowaniu i doszkalaniu instruktorów orientacji przestrzennej w zakresie korzystania z technologii w orientacji i mobilności)</p>	<p>„Przed wszystkim konieczne jest włączenie tematu o nowoczesnych narzędziach i technologiach pomocnych w orientacji przestrzennej do programu studiów na kierunku tyflopädagogika. Natomiast w przypadku absolwentów konieczność organizowania szkoleń dla absolwentów, dotyczących wykorzystania nowoczesnych technologii podczas zajęć orientacji przestrzennej” (B2).</p> <p>„Jedną z bolączek nauczycieli orientacji jest utrudniony dostęp do sprzętu i nowinek, dlatego doświadczenie to pokazy firmy albo informacje na stronach internetowych. To stanowczo za mało” (B7).</p>
<p>Zawodowe (uwagi o przygotowaniu i doszkalaniu instruktorów orientacji przestrzennej w zakresie korzystania z technologii w orientacji i mobilności)</p>	<p>„W pracy brak nowych narzędzi i brak możliwości ich testowania. Jako instruktor chciałabym brać udział w szkoleniu, warsztatach, w reedukacji w tym zakresie” (B27).</p> <p>„Konieczne jest odpowiednie przygotowanie instruktorów orientacji przestrzennej” (B4).</p> <p>„Trudno mi udzielić odpowiedzi na te pytanie, zbyt mało wiem na temat tej technologii. Za czasów moich studiów nie mówiło się jeszcze o technologii, a ta, którą nam pokazywano, była zbyt droga i niedostępna w kraju” (B20).</p>

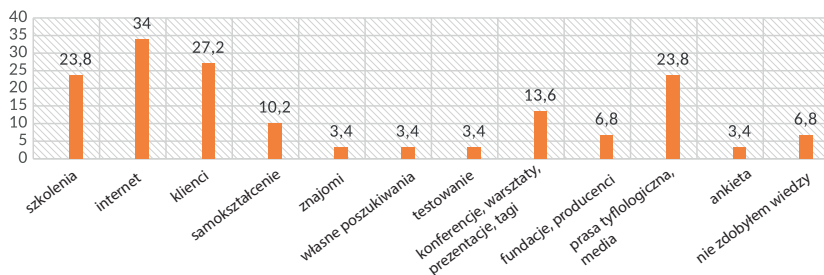
Opinie	Wypowiedzi
Strukturalne (uwagi o braku zasobów, infrastruktury, środków)	„W szkole powinna być możliwość testowania technologii – brak środków” (B18). „Wszelkie nowości są mało znane uczniom i jest trudny dostęp” (B21). „Uczę dzieci od I do VI klasy szkoły podstawowej. Starsze uczę, jak posługiwać się Google Maps oraz aplikacją Jakdojadę.pl. Mówię uczniom o różnych technologiach wspomagających orientację i poruszanie się, ale nie mam możliwości prezentacji sprzętu, bo go nie posiadam” (B7).

Źródło: opracowanie własne.

Komentarze oceniające i postulatywne dotyczące metodyki nauczania orientacji przestrzennej oraz miejsca technologii w tym procesie związane są głównie ze wskazywaniem znaczenia białej laski jako pomocy w orientacji, a technologii jako dodatkowego wsparcia, które powinno być włączane na późniejszym etapie nauczania. Badani nauczyciele wyrażali także uwagi na temat przygotowania i doszkalania instruktorów orientacji przestrzennej w zakresie korzystania z technologii przy nauce orientacji i mobilności. Wskazywali, że nie otrzymali tego typu wiadomości w ramach swoich szkoleń i studiów, a w miejscu pracy brakuje im możliwości finansowych i sprzętowych, żeby różne technologie testować i się ich uczyć. Instruktorzy wyrażali także opinie dotyczące braków strukturalnych, w związku z czym nie mają możliwości pokazywania uczniom zróżnicowanych rozwiązań, również tych implementujących technologie.

Uwarunkowania włączania technologii w proces nauczania osób niewidomych i słabowidzących przez instruktorów

Aby empirycznie zweryfikować wskazywany w literaturze niedostatek wiedzy wśród instruktorów orientacji przestrzennej na temat narzędzi i aplikacji wspomagających orientację przestrzenną i lokomocję osób niewidomych, niewielkie doświadczenia osobiste w testowaniu tych elektronicznych narzędzi oraz brak metodycznych podstaw nauczania, koniecznym było ustalenie, jakie są źródła wiedzy i umiejętności instruktorów orientacji przestrzennej, jeśli chodzi o działanie i nauczanie ETA i EOA. Wskazywane przez nauczycieli źródła wiedzy i umiejętności w zakresie technologii pomagających w orientacji przestrzennej i mobilności są różnego typu (wykres 7). Przedstawione dane ilościowe pochodzą z rekonstrukcji odpowiedzi na pytanie otwarte. Najważniejszym źródłem wiedzy są szeroko rozumiane media (57,8 proc.), w tym internet (34 proc.) oraz piśmiennictwo tyflogiczne i informacje medialne (23,8 proc.). Są to źródła informacji i wiedzy o charakterze transmisyjnym. Wielu respondentów wskazywało, że dowiadywali się o określonych rozwiązaniach od osób niewidomych – ich klientów, kursantów (27,2 proc.).



Wykres 7. Źródła wiedzy i umiejętności instruktorów z zakresu technologii dla orientacji przestrzennej i mobilności

Źródło: opracowanie własne.

Na szkolenia wskazało 23,8 proc. osób, a na konferencje, warsztaty, prezentacje, targi – 13,6 proc. Niewiele danych dostarczyły odpowiedzi na temat sposobu nabywania umiejętności. 10,2 proc. osób wskazało „samokształcenie”, ale taką kategorię można również przypisać innym odpowiedziom, związanym z samodzielnymi poszukiwaniami informacji i wiedzy. W wypowiedziach badanych w zasadzie nie ma mowy o uczeniu się umiejętności obsługi, wykorzystywania technologii, ani na temat umiejętności metodycznych nauczania osób niewidomych. Tylko jedna badana osoba powiedziała, że testowała system TOTUPOINT z osobami z dysfunkcją wzroku.

Na pytanie, czy podczas szkoleń dla nauczycieli orientacji przestrzennej otrzymali wiedzę o metodyce nauczania narzędzi i technologii w orientacji przestrzennej osób niewidomych i słabowidzących, 34,5 proc. wskazało, że tak. Natomiast 41,4 proc. dało odpowiedź negatywną, zaś 24,1 proc. – nie dotyczy. Warto zwrócić uwagę, że pytanie to nie dotyczyło szkoleń odbytych w ciągu ostatniego półrocza. Instruktorzy mogli odnieść się do szkoleń, w których w ogóle brali udział kiedykolwiek. Wskazanie odpowiedzi: „nie dotyczy” prawdopodobnie oznacza brak uczestnictwa w tego typu formach doszkalania.

Ponieważ generalnie uwarunkowania włączania/niewłączania technologii do procesu nauczania przez nauczycieli związane są ze zmiennymi socjodemograficznymi oraz dotyczącymi poziomu ich profesjonalizacji, założono przetestowanie zależności pomiędzy nauczaniem technologii w ramach zajęć z orientacji z osobami niewidomymi a takimi zmiennymi, jak: płeć, wiek, miejsce zamieszkania, typ uprawnienia do nauczania orientacji, doszkalanie się w ciągu sześciu miesięcy przed udziałem w badaniu, staż pracy.

Uzyskane wyniki są bardzo jednoznaczne. Płeć nie różnicuje istotnie włączania technologii do nauczania orientacji i mobilności przez instruktorów ($\chi^2(1) = 0,057$; $p > 0,05$). Podobnie wiek nie ma znaczenia, jeśli chodzi o włączanie technologii do kursów. Średnia wieku wśród badanych, którzy nie włączają elektronicznych narzędzi wspomagających orientację przestrzenną i mobilność, wynosi 40 lat, zaś tych,

które ich nie włączają – 43 lata. Różnice między grupami nie są istotne statystycznie ($U = 70,5$; $p > 0,05$). Nie stwierdzono także istotnej statystycznie zależności między miejscem zamieszkania a stosowaniem w nauczaniu technologii wśród badanych ($\chi^2(1) = 0,042$; $p > 0,05$). Badania pokazały, że zmienne socjodemograficzne nie warunkują włączania technologii do procesu nauczania orientacji przestrzennej i mobilności przez instruktorów.

Drugą grupą testowanych czynników były zmienne związane ze stopniem profesjonalizacji instruktorów orientacji przestrzennej. W przypadku tej grupy zmiennych wyniki są również jednoznaczne. Fakt doksztalania się wśród instruktorów nie ma istotnego wpływu na to, czy włączają technologię do kursu, czy też nie ($\chi^2(1) = 0,697$; $p > 0,05$). Połowa badanych, którzy brali udział w ciągu sześciu miesięcy w jakiejś formie doksztalania się, włącza elektroniczne narzędzia wspomagające, zaś wśród osób niedoksztalających się w ostatnim czasie odsetek ten wynosi jedną trzecią. Sposób uzyskania uprawnień do nauczania orientacji przestrzennej i mobilności także nie różnicuje istotnie tego, czy badani instruktorzy wykorzystują technologię w swoich kursach, czy też nie ($\chi^2(1) = 0,144$; $p > 0,05$). Podobnie porównanie uwzględniające staż pracy badanych nauczycieli wykazało, że badani niewłączający narzędzi pracują średnio 12,8 lat, a w grupie badanych, którzy włączają technologię do kursu, średni staż to 15,7 lat. Różnice między grupami nie są istotne statystycznie ($U = 59$; $p > 0,05$).

Istnieją inne przyczyny niewłączania technologii wspomagających orientację i lokomocję osób niewidzących przez instruktorów orientacji przestrzennej. Typowe dla różnic w zakresie kompetencji cyfrowych i włączania technologii informacyjno-komunikacyjnych przez nauczycieli cechy badanych, jak miejsce zamieszkania, płeć, wiek, staż pracy wydają się nie różnicować włączania elektronicznych narzędzi wspomagających orientację i mobilność. Podobnie tryb kształcenia, którego efektem było uzyskanie uprawnień do nauczania orientacji i lokomocji (kurs *versus* studia podyplomowe, licencjackie, magisterskie), i udział w formach kształcenia, także nie ma znaczenia dla nauczania technologii.

Dyskusja wyników i podsumowanie

Chociaż w badaniach wzięli udział doświadczeni instruktorzy orientacji przestrzennej z wykształceniem wyższym, o długim stażu pracy, a 69 proc. z nich w ciągu ostatnich sześciu miesięcy uczestniczyło w jakiejś formie doksztalania jeśli chodzi o nauczanie orientacji przestrzennej, w ich warsztacie pracy słabo widoczny udział technologii wspomagających orientację i mobilność, co jest nieadekwatne do dynamicznego rozwoju tej technologii i jej potencjału w obszarze zwiększania samodzielności i bezpieczeństwa osób niewidzących podczas pokonywania tras w przestrzeni zurbanizowanej.

Nauczyciele orientacji przestrzennej i mobilności nie proponują podczas zajęć technologii typu ETA (systemów detekcji), które służą do wykrywania przeszkód

i planowania toru marszu ani nie włączają ich do procesu nauczania. Wyniki te są zgodne z wcześniejszymi doniesieniami (Penrod, Smith 2010). W tym przypadku można przypuszczać, że to właśnie bariery strukturalne, związane z brakiem dostępu do tego typu narzędzi (np. w związku z ich kosztami), a także nieobecność instruktora metodycznego w programach kształcenia i doksztalcania, w dużym stopniu ograniczają instruktorów orientacji przestrzennej. Badani nauczyciele orientacji zgodnie wskazują, że konieczne jest włączanie tematu technologii i nowoczesnych narzędzi do programów studiów czy kursów. Zwracają również uwagę na to, że w miejscu pracy nie mają możliwości testowania tych narzędzi, użytkowania ich, tworzenia samodzielnego instruktora metodycznego po zapoznaniu się z ich zaletami i wadami. Udział w konferencjach, targach lub prezentacjach daje możliwość tylko pobieżnego oglądu lasek elektronicznych czy detektorów przeszkód, które w różny sposób dostarczają przeciwieństwo informacji o otoczeniu (tylko 13,6 proc. badanych wskazało tę formę pozyskiwania informacji). Osoba niewidoma, chcąc skutecznie korzystać z technologii typu ETA, musi nabyć umiejętność odpowiedniego poruszania laską lub detektorem podczas marszu, a następnie interpretacji napływających bodźców, które mogą mieć postać wibracji (o różnej ilości i stopniu nasilenia) lub dźwięków (o różnych tonach, częstościach), aby uzmysłowić sobie rodzaj przeszkody i odległość od niej (Śmiechowska-Petrovskij 2017a, Smith, Penrod, Haneline, Corbett 2010, Penrod, Corbett, Blash 2005). Bez osobistych doświadczeń testowania, prowadzenie tak rozumianego procesu nauczania przez instruktorów jest niemożliwe.

Nauczyciele orientacji przestrzennej proponują swoim niewidomym uczestnikom zajęć z orientacji głównie ogólnodostępne EOA – systemy bazujące na nawigacji GPS w formie aplikacji na telefony komórkowe z systemem Android lub iOS – ze zdecydowanym wskazaniem na Google Maps – 85 proc. i aplikacji transportowych: Jakdojade.pl – 81,6 proc., mobileMPK – 64,6 proc. (jedynie co trzeci badany proponuje urządzenia dedykowane, jak Nawigator – 30,6 proc., zaś urządzenia o podobnych funkcjonalnościach, typu NaviEye czy Trekker Breeze średnio co dziesiąty nauczyciel, systemy bliskiego zasięgu ograniczone są do wskazywanego przez 55 proc. badanych systemu TOTUPOINT). Te wybory odzwierciedlają ich własne decyzje, dokonywane w osobistej praktyce życiowej (nawigację GPS dwie trzecie badanych wykorzystywało raz w miesiącu lub częściej, podobnie oprogramowanie wspomagające korzystanie z transportu publicznego). Spośród aplikacji dedykowanych osobom z dysfunkcją wzroku najczęściej proponowana jest aplikacja Seeing Assistant Move (40,8 proc.). Programy uwzględniające specyficzne potrzeby użytkowników niewidomych są rzadko promowane. Zaletą aplikacji opracowanych dla niewidomych odbiorców jest oferowanie informacji kontekstowej, np. słowny bieżący opis mijanych obiektów, oferowanie dźwięków otoczenia skorelowanych z funkcją mijanych miejsc (odgłosy kawiarni) i wprowadzanie własnych punktów zainteresowań – ważnych dla użytkowników punktów przestrzeni. Osoby niewidome mają wiele zastrzeżeń do użytkowania Google

Maps (Śmiechowska-Petrovskij 2017b, Kanarek 2020) w praktyce poruszania się i orientowania się w przestrzeni. Proponowanie i włączanie głównie uniwersalnej nawigacji oznacza minimalizowanie szans na odczucie większej samodzielności i zaradności życiowej w poruszaniu się. Poza uniwersalnymi aplikacjami transportowymi, które są bardzo dobrze dostosowane do korzystania bezwzrokowego, programy nawigacyjne powinny w większym stopniu mieć charakter dedykowany.

Porównując wskazania badanych odnośnie do proponowania narzędzi i aplikacji ze wskazaniami dotyczącymi włączania ich do procesu nauczania orientacji przestrzennej i mobilności, wyraźnie widać, że instruktorzy orientacji przestrzennej w niewielkim stopniu wykorzystują potencjał nowych technologii. Mniej niż połowa nauczycieli (44,8 proc.) zadeklarowała, że uczy orientacji, wprowadzając korzystanie z technologii, przy czym są to takie narzędzia, jak Google Maps (34 proc.), Jakdojade.pl (23,8 proc.) oraz TOTUPOINT (20,4 proc.) – pozostałe narzędzia i aplikacje wskazywane były jednostkowo. Jednocześnie wśród strategii nauczania część badanych zadeklarowała promowanie technologii, co oznacza, że tak naprawdę nie prowadzą metodycznego instruktażu stosowania technologii w typowych zadaniach związanych z poznawaniem terenu, ustalaniem trasy czy jej przemierzaniem.

Wykorzystanie telefonu komórkowego jako pomocy rehabilitacyjnej przez osoby niewidzące staje się coraz powszechniejsze. Telefon jest też nieodzownym wyposażeniem osobistym niemal każdego człowieka. Proponowanie i włączanie do nauczania orientacji przestrzennej aplikacji instalowanych w telefonach jest pragmatyczną ścieżką, minimalizującą bariery finansowe i związane z fizyczną dostępnością urządzeń. Koniecznym do podjęcia wyzwaniem jest rozszerzenie możliwości promowania i włączania technologii dedykowanych osobom niewidomym. Instruktorzy mają świadomość braków w swoim warsztacie pracy, jeśli chodzi o udział w nim technologii wspomagających. Wśród przyczyn tego stanu rzeczy wymieniają niedostatek treści dotyczących technologii w programach nauczania na etapie zdobywania kwalifikacji zawodowych oraz brak dostępu do narzędzi, niemożność testowania, nauki wykorzystywania. Wskazują także na bariery strukturalne, związane z niedostępnością elektronicznych narzędzi w miejscu pracy już po zakończeniu formalnej edukacji. Te ograniczenia odnoszą się jednak raczej do technologii typu ETA, dedykowane EOA w większym stopniu mogą być opanowane i opracowane metodycznie przez instruktorów orientacji przestrzennej, choć niewątpliwie brak systemu dokształcania zawodowego nie ułatwia im tego zadania. Wiedza instruktorów orientacji przestrzennej dotycząca technologii dedykowanych pochodzi głównie z internetu, prasy i mediów oraz z samodzielnych poszukiwań. Prawie co trzecia osoba wskazywała też, że źródłem jej wiedzy są klienci, kursanci niewidomi. Deverell, Bhowmik, Lau i in. (2020) także wskazują, że instruktorzy orientacji przestrzennej biorący udział w ich badaniu uważają, że niewidomi i słabowidzący kursanci często są specjalistami w dziedzinie technologii i inspirują do uczenia się nowych narzędzi. Badacze podkreślają potencjał osób niewidzących do

prowadzenia szkoleń technologicznych i podnoszenia kwalifikacji profesjonalistów. Ten wątek jest istotny w kolejnych pracach, które mogą skupiać się wokół tematów, w jaki sposób wykorzystać zasób wiedzy osób niewidomych przy ich zatrudnianiu. Wracając do kwestii źródeł wiedzy i umiejętności – wiedza o istnieniu określonych systemów oraz o tym, jak one działają, nie jest wystarczająca. Instruktorzy orientacji przestrzennej nie mają metodycznych podstaw do nauczania orientacji przestrzennej z wykorzystaniem technologii wspomagających. Niewiele ponad jedna trzecia badanych wskazała, że podczas szkoleń uzyskała wskazówki metodyczne.

Ci z nauczycieli orientacji przestrzennej, którzy zadeklarowali, że do pracy z osobami niewidomymi w ramach nauczania orientacji przestrzennej włączają technologie, robią to na trzy sposoby: promując elektroniczne pomoce, integrując technologie z procesem nauczania na wielu różnych etapach lub stosując technologie (por. tabela 2). Jak już wskazywano, promowanie jest *quasi*-strategią włączania. Najbardziej pożądaną strategią jest integrowanie technologii z procesem nauczania orientacji na wielu różnych etapach, oczywiście, uwzględniające procesualny tok nauczania, różne zasoby wyjściowe osób niewidomych, z elastycznym dopasowywaniem tych elementów technologicznych, które będą istotnie tym osobom służyły. Kategoria dołączania technologii prawdopodobnie obrazuje troskę o to, aby nie zaburzyć proporcji tych składowych procesu nauczania osób niewidomych, które dotyczą orientowania się w przestrzeni i w największym stopniu odnoszą się do rozumienia pojęć przestrzennych, wykorzystania zmysłów i nauki poruszania się z białą laską, w szczególności przez młodych uczestników kursów, np. dzieci. Ważne jest, aby nie redukować bazowych umiejętności poprzez dominującą rolę technologii. Umiejętne włączanie technologii nie musi jednak powodować takiego ryzyka.

Zgromadzony materiał empiryczny jednoznacznie wskazuje na to, że włączanie/niewłączanie technologii wspomagających orientację przestrzenną i lokomocję do procesu nauczania orientacji osób niewidomych przez instruktorów nie zależy istotnie statystycznie od płci, wieku, miejsca zamieszkania, wykształcenia, stażu pracy, typu uprawnień do nauczania orientacji ani udziału w formach doksztalcenia. Prawdopodobnie to właśnie brak treści programowych i styczności z technologiami na etapie kształcenia i doksztalcenia oraz podstaw metodycznych nauczania orientacji z wykorzystaniem ETA i EOA jest przyczyną niewłączania technologii do kształcenia osób niewidomych. W Polsce nie ma obowiązującego standardu kształcenia nauczycieli (instruktorów) orientacji przestrzennej – każda instytucja prowadząca kurs, studia podyplomowe czy studia licencjackie/magisterskie przygotowuje instruktorów orientacji przestrzennej i mobilności w oparciu o własne programy.

Podsumowując przeprowadzone badania, należy stwierdzić, że dokonano empirycznej weryfikacji faktycznego udziału technologii wspomagających orientację i lokomocję w warsztacie pracy badanych – czynnych zawodowo instruktorów orientacji przestrzennej, zarówno w odniesieniu do narzędzi i systemów proponowanych, jak i faktycznie włączanych w proces nauczania osób niewidomych. Jest to cenny materiał źródłowy, zwłaszcza że dotychczas podstawą formułowanych

konstatacji na ten temat były wyniki badań prowadzone w grupie osób niewidomych lub nauczycieli – tyflopédagogów w ogóle, albo opinie nieugruntowane w systematycznie zebranych danych, lecz na podstawie obserwacji pojedynczych praktyk. Niezależnie od limitacji badań, związanych głównie z liczebnością próby, badania umożliwiły także poznanie i opisanie strategii włączania technologii przez nauczycieli, którzy je wykorzystują. Sprawdzone i przedstawiono również uwarunkowania tego procesu, w tym znaczenie zmiennych socjodemograficznych i związanych z poziomem profesjonalizacji nauczycieli (negatywnie zweryfikowane). Zaprezentowany materiał empiryczny implikuje następujące postulaty praktyczne:

- konieczne jest opracowanie standardu kształcenia instruktorów orientacji przestrzennej, tak aby treści związane z ETA i EOA stały się istotnym komponentem programu nauczania realizowanego w celu przygotowania do pracy w zawodzie instruktora orientacji przestrzennej²;
- zasadne jest włączanie do programów nauki zawodu instruktora orientacji przestrzennej treści oraz ćwiczeń praktycznych w zakresie wykorzystania technologii dedykowanych, jak i uniwersalnych, a także łączenie funkcjonalności technologii w procesie wspierania potrzeb osób niewidomych;
- istotne jest uwzględnienie w programach kształcenia instruktorów orientacji przestrzennej metodycznych podstaw instruktażu technologii wspomagających w zakresie łączenia technik poruszania się osób niewidomych i użycia przez nie narzędzi elektronicznych;
- potrzebne jest uwzględnianie kompetencji związanych z technologiami wspomagającymi poruszanie się i orientację w akademickich programach kształcenia przygotowujących do wykonywania zawodu tyflopédagoga, w zestawie treści związanych z technologiami wspomagającymi w ogóle.

Bibliografia

- Abner G.H., Lahm E.A. (2002). *Implementation of assistive technology with students who are visually impaired: teacher readiness*. „Journal of Visual Impairment & Blindness”, nr 96 (2).
- Alves C.C., Monteiro G.B., Rabello S., Gasparetto M.E., de Carvalho K.M. (2009). *Assistive technology applied to education of students with visual impairment*. „Pan American Journal of Public Health”, nr 26 (2).

2 Obecnie trwają prace nad opracowaniem standardu kształcenia instruktorów orientacji przestrzennej w ramach projektu „Trening orientacji przestrzennej dla osób niewidomych i słabowidzących TOPON”, realizowanego przez Państwowy Fundusz Rehabilitacji Osób Niepełnosprawnych, we współpracy z Polskim Związkiem Niewidomych (PZN), Towarzystwem Opieki nad Ociemniałymi, Akademią Pedagogiki Specjalnej (APS), Fundacją Instytut Rozwoju Regionalnego (FIRR) oraz ponadnarodowym partnerem Instituttet for Blinde og Svagsynede, z siedzibą w Danii. Zakończenie prac projektowych zaplanowano na styczeń 2023 roku.

- Archer M.S. (2013). *Człowieczeństwo. Problem sprawstwa*, tłum. Dziuban A. Kraków: Nomos.
- Candela A.R. (2003). *A pilot course in teaching skills for assistive technology specialists*. „Journal of Visual Impairment & Blindness”, nr 97 (10).
- Charłampowicz R. (2011). *Mobilność bez wzroku – problemy i potrzeby*. W: *Możliwości wykorzystania i wdrożenia nowoczesnych technologii do budowy narzędzi wspomagających codzienne funkcjonowanie osób niewidomych*. Guzik-Makaruk E. (red.). Kraków–Białystok–Poznań.
- Cratty B.J. (1972). *Movement and spatial awareness in blind children and youth*. Springfield: American Foundation for the Blind.
- Deverell L., Bhowmik J., Theng Lau B. i in. (2020). *Use of technology by orientation and mobility professionals in Australia and Malaysia before COVID-19*. „Disability and Rehabilitation: Assistive Technology”, nr 1–8.
- Edwards B.J., Lewis S. (1998). *The use of technology in programs for students with visual impairments in Florida*. „Journal of Visual Impairment & Blindness”, nr 92 (5).
- Grzegorzewska M. (1989). *Orientowanie się niewidomych w przestrzeni*. W: Grzegorzewska M. *Wybór pism*. Warszawa: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogiki Specjalnej.
- Hoskins Sakamoto B. (2014). *The role of technology in early years language education*. W: *Early years second language education. International perspectives on theory and practice*. Mourão S., Lourenço M. (red.). London: Routledge.
- Kanarek M. (2020). *Aplikacje, które pomagają w poruszaniu się osobom niewidomym*. (Polski Związek Niewidomych, 15.07.2020). Dostępny na: <https://pzn.org.pl/aplikacje-ktore-pomagaja-w-poruszaniu-sie-osobom-niewidomym/> (dostęp 24.02.2022).
- Kapperman G., Sticken J., Heinze T. (2002). *Survey of the use of assistive technology by Illinois students who are visually impaired*. „Journal of Visual Impairment & Blindness”, nr 96 (2).
- Kosmala J. (2008). *Nauczyciele wobec procesu informatyzacji edukacji*. Częstochowa: Wydawnictwo AJD.
- Kuczyńska-Kwapisz J. (1994). *Efektywność kształcenia młodzieży niewidomej i słabowidzącej w zakresie orientacji przestrzennej i poruszania się*. Warszawa: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogiki Specjalnej.
- Kuczyńska-Kwapisz J., Kwapisz J. (1990). *Orientacja przestrzenna i poruszanie się niewidomych oraz słabowidzących*. Warszawa: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogiki Specjalnej.
- Kuczyńska-Kwapisz J., Śmiechowska-Petrovskij E. (2017). *Orientacja przestrzenna i poruszanie się osób z niepełnosprawnością narządu wzroku. Współczesne techniki, narzędzia i strategie nauczania*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego.
- Miler-Zdanowska K. (2015). *Czynniki warunkujące nauczanie orientacji przestrzennej i samodzielnego poruszania się osób z niepełnosprawnością wzroku*. W: *Tyflopedagogika wobec współczesnej przestrzeni edukacyjno-rehabilitacyjnej*. Czerwińska K., Paplińska M.,

- Walkiewicz-Krutak M. (red.). Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.
- Miler-Zdanowska K. (2017). *Wykorzystanie nowych technologii w orientacji przestrzennej osób z niepełnosprawnością wzroku*. „Interdyscyplinarne Konteksty Pedagogiki Specjalnej”, nr 18.
- Miler-Zdanowska K., Zadrozny J. (2017). *Technologie wspomagające używane do samodzielnego poruszania się osób z niepełnosprawnością wzroku*. W: *Tyflopedagogika wobec różnorodności współczesnych wyzwań edukacyjno-rehabilitacyjnych*. Czerwińska K., Miler-Zdanowska K. (red.). Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.
- Penrod W.M., Corbett M., Blasch B.B. (2005). *A master trainer class for professionals in teaching the ultracane electronic travel device for children*. „Division of Visual Impairment Quarterly”, nr 51 (1).
- Penrod W.M., Smith D.L., Haneline R., Corbett M.P. (2010). *Teaching the issue of electronic travel aids and electronic orientation aids*. W: *Foundations of orientation and mobility. Third edition*. Wiener W.R., Welsh R.L., Blash B.B. (red.), vol. II: *Instructional strategies and practical applications*. New York: AFB Press.
- Rozkrut M. (2018). *Kompetencje cyfrowe społeczeństwa informacyjnego*. „Studia i Prace Wydziału Nauk Ekonomicznych i Zarządzania”, nr 54 (3).
- Safhi M.Y., Zhou, L., Smith, D.W., Kelley P. (2009). *Assistive Technology in Teacher-Training Programs: A National and international Perspective*. „Journal of Visual Impairment & Blindness”, nr 103 (9).
- Sękowska Z. (1998). *Wprowadzenie do pedagogiki specjalnej*. Warszawa: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogiki Specjalnej.
- Strumiłło P. (2012). *Elektroniczne systemy nawigacji osobistej dla niewidomych i słabowidzących*. Łódź: Politechnika Łódzka, Wydział Elektrotechniki, Elektroniki i Automatyki.
- Śmiechowska-Petrovskij E. (2016a). *Nurty badawcze we współczesnych zagranicznych studiach poświęconych problematyce niepełnosprawności wzrokowej*. „Forum Pedagogiczne”, nr 1.
- Śmiechowska-Petrovskij E. (2016b). *Kompetencje nauczycieli uczniów niewidomych i słabowidzących w zakresie wspomagających technologii informacyjno-komunikacyjnych*. „Niepełnosprawność”, nr 21.
- Śmiechowska-Petrovskij E. (2017a). *Elektroniczne narzędzia wspomagające orientację przestrzenną i samodzielne poruszanie się osób z niepełnosprawnością narządu wzroku*. W: Kuczyńska-Kwapisz J., Śmiechowska-Petrovskij E. (2017). *Orientacja przestrzenna i poruszanie się osób z niepełnosprawnością narządu wzroku. Współczesne techniki, narzędzia i strategie nauczania*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego.
- Śmiechowska-Petrovskij E. (2017b). *Elektroniczne narzędzia wspomagające orientację przestrzenną i samodzielne poruszanie się w pespektywie osób z niepełnosprawnością narządu wzroku*. W: Kuczyńska-Kwapisz J., Śmiechowska-Petrovskij E. (2017). *Orientacja przestrzenna i poruszanie się osób z niepełnosprawnością narządu wzroku*.

- Współczesne techniki, narzędzia i strategie nauczania.* Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego.
- Walkiewicz-Krutak M. (2015). „*Od narodzin do dorosłości*” – wspomaganie rozwoju umiejętności w zakresie orientacji przestrzennej i samodzielnego poruszania się dzieci i młodych osób niewidomych. W: *Tyflopedagogika wobec współczesnej przestrzeni edukacyjno-rehabilitacyjnej.* Czerwińska K., Paplińska M., Walkiewicz-Krutak M. (red.). Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.
- Walkiewicz-Krutak M., Kalisz P. (2014). *Rozwijanie umiejętności z zakresu orientacji przestrzennej i poruszania się u małych dzieci niewidomych.* W: *Wybrane aspekty rozwoju małego dziecka z niepełnosprawnością wzroku.* Czerwińska K. (red.). Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.
- Zhou L., Parker A.T., Smith D.W., Griffen-Shirley N. (2011). *Assistive technology for students with visual impairments: challenges and needs in teachers' preparation programs and practice.* „*Journal of Visual Impairment and Blindness*”, nr 105 (4).

ASSISTIVE TECHNOLOGY FOR ORIENTATION AND MOBILITY AS TOOLS FOR O&M INSTRUCTORS

Abstract: The paper presents the results of research on using Electronic travel aids and electronic orientation aids by orientation and mobility specialist with blind and visually impaired persons. The first part of the work shows the theoretical context concerning curriculum of orientation and mobility, the role of the specialists and technology. The second part presents the research procedure, results and conclusions. In the workshop of orientation and mobility specialists, technologies (ETA, EOA) are barely visible and inadequate to their dynamic development and potential in the area of increasing the independence and safety of blind people while traveling in urban areas. The instructors do not propose ETA-type technologies (detection systems) during the classes. Mainly they promote universal navigation applications. There was a lack of knowledge and a lack of methodological foundations for teaching. It was found that neither the sociodemographic variables, nor the variables related to the professionalization of teachers differentiate the inclusion/exclusion of technology in teaching.

Keywords: spatial orientation and mobility, assistive technology, GPS navigation, obstacle detectors, blind people, visual impairment, orientation and mobility specialists, Electronic Travel Aids, Electronic Orientation Aids, ETA, EOA.

MAŁGORZATA PAPLIŃSKA*

Warszawa, Polska

ORCID ID 0000-0002-2753-6636

NEURODYDAKTYKA DLA TYFLOPEDAGOGIKI – ZACHWYT CZY OSTROŻNA INSPIRACJA? OPISOWO-KRYTYCZNA ANALIZA ŹRÓDEŁ

Streszczenie: Rozwój neuronauki, próbującej wyjaśnić funkcjonowanie poznawcze człowieka w oparciu o prawidłowości działania mózgu, sprawił, że obszarem zainteresowań badawczych stała się plastyczność mózgu, także osób z niepełnosprawnością wzroku. W artykule przedstawiono zaledwie wycinek badań z zakresu neurobiologii, które dotyczą czytania dotykowego pisma Braille'a oraz orientacji przestrzennej i mobilności osób z niepełnosprawnością wzroku. Artykuł jest próbą odpowiedzi na pytanie, czy i w jakim zakresie tyflopädagogika może lub powinna korzystać z neurodydaktyki, w kontekście metod, strategii nauczania i uczenia się oraz sposobów wspierających samodzielność osób niewidomych i słabowidzących?

Słowa kluczowe: neurodydaktyka, tyflopädagogika, osoby niewidome, pismo Braille'a, echolokacja, orientacja przestrzenna i mobilność.

Wstęp

Zainteresowanie neurodydaktyką, najczęściej rozumianą jako przyjazny mózgowi proces nauczania i uczenia się, wzrasta z roku na rok. Ma to swoje odzwierciedlenie zarówno w rosnącej liczbie publikacji z różnych dziedzin i dyscyplin naukowych, jak również w coraz szerszej gamie szkoleń, studiów podyplomowych, dedykowanych różnym grupom odbiorców – od nauczycieli, pedagogów specjalnych, psychologów, przez trenerów, coachów, po managerów zarządzających. Jak podkreśla Małgorzata Chojak (2020, s. 370), „zainteresowanie psychologów i pedagogów wynikami obiektywnych oraz coraz dokładniejszych badań z zakresu neuronauk wydaje się naturalną konsekwencją wobec narastającego kryzysu systemu edukacji

* Małgorzata Paplińska, dr, Akademia Pedagogiki Specjalnej im. M. Grzegorzewskiej w Warszawie; e-mail: mpaplinska@aps.edu.pl.

oraz rosnących oczekiwań ze strony rodziców czy nauczycieli, dotyczących efektywności podejmowanych działań”. Pojawia się więc pytanie, czy neurodydaktyka, często łączona z elementami tutoringingu i coachingu, to tylko „modowy” trend w obecnych szkoleniach, prowadzonych przez bardziej lub mniej przygotowanych (a więc posiadających rzetelną wiedzę przynajmniej z zakresu neurobiologii, psychologii i dydaktyki) trenerów i wykładowców, czy może neuropedagogika edukacyjna wspierająca naukę w szkole?

Na ile w pedagogice, także w pedagogice specjalnej, można korzystać z neuro nauki, tak aby w sposób rozważny i ostrożny łączyć paradygmaty nauk społecznych, w tym paradygmaty dyscyplinarne, subdyscyplinarne, z paradygmatami nauk biologicznych? Czy w ogóle możliwa jest wieloparadygmatyczność, dość zgodnie uznawana w naukach społecznych przez badaczy, co podkreśla Amadeusz Krause (2019), współwystępująca także z paradygmatami nauk przyrodniczych, w których jeden paradygmat zastępuje drugi? Czy coś z neurobiologii, współcześnie okrzykniętej „królową nauk”, można byłoby dobrego dla praktyki edukacyjno-rehabilitacyjnej uzyskać?

Nie chodzi tu przecież o sztuczne tworzenie teoretycznych modeli, ale o poznanie i zrozumienie wzajemnych relacji między różnymi dziedzinami wiedzy i poziomami funkcjonowania człowieka. Jak podkreśla Dorota Klus-Stańska (2018), współpraca pomiędzy naukami przyrodniczymi i społecznymi może być owocna, ale i obciążona ryzykiem prostego przekładania danych neurobiologicznych na powierzchowny i uproszczony opis praktyk nauczania.

Plastyczność mózgu, rozumiana jako zdolność tkanki nerwowej do tworzenia, reorganizacji lub naprawy jej połączeń, daje możliwość uczenia się nowych umiejętności, doskonalenia już poznanych, ale także zastępowania braków i uzupełniania luk (Pawlak 2020).

Wykorzystując opisowo-krytyczną analizę źródeł, badaniami objęto wybrane teksty prezentujące współcześnie realizowane badania nieuobrazowania mózgu, które mogłyby być wykorzystane w neurodydaktyce, w kontekście nauczania i wspierania procesu uczenia się dzieci z niepełnosprawnością wzroku. Kryterium doboru źródeł stanowił temat badań nad organizacją i plastycznością ludzkiego mózgu (z wykorzystaniem technik neuroobrazowania), obejmujący zagadnienia związane z czytaniem dotykowym pisma Braille’a oraz strategiami kompensacyjnymi w orientacji przestrzennej i mobilności osób niewidomych.

Celem przeprowadzonych badań był opis i ocena dotychczas osiągniętej wiedzy na temat badań neuronalnych nad czytaniem dotykowym pisma Braille’a oraz orientacją przestrzenną i samodzielnym przemieszczaniem się osób z niepełnosprawnością wzroku.

Podjęte problemy badawcze można określić w postaci pytań: Jaką wiedzę z aktualnych badań nad plastycznością ludzkiego mózgu można wykorzystać, aby wspierać dzieci niewidome w nauce pisma Braille’a oraz opanowaniu technik związanych z orientacją przestrzenną i mobilnością? Czy i w jakim zakresie tyflopedagogika

może korzystać z neurodydaktyki, a gdzie powinna zachować szczególną ostrożność, w odniesieniu do metod, strategii nauczania i uczenia się oraz sposobów wspierających samodzielność osób niewidomych i słabowidzących?

Uwzględnienie prowadzonych badań nad mózgiem osób niewidomych i słabowidzących oraz analiza, w tym kontekście, metod kształcenia i programów nauczania, przyczyniłyby się do lepszego dostosowania ich do potrzeb i możliwości neuronalnych dzieci z niepełnosprawnością wzroku. Niemal każdy artykuł naukowy, prezentujący wyniki badań w obszarach związanych z kompensacją sensoryczną czy uczeniem się osób niewidomych, kończy się rekomendacjami do zastosowania w praktyce edukacyjno-rehabilitacyjnej. Ale czy na pewno wyniki te mogą być bezpośrednio przełożone na dydaktykę specjalną, czy raczej należałoby powiedzieć neurodydaktykę w praktyce tyflopédagogicznej?

Neurodydaktyka – czyli co?

Można często odnieść wrażenie, że pedagogika ma kompleks niższości wobec innych nauk, gdyż – jak podkreśla Bogusław Śliwerski – niesłusznie uwierzyła, a nawet niekiedy przyjęła za pewnik, tezę głoszoną głównie przez przedstawicieli innych dziedzin i dyscyplin naukowych, że nie spełniając wszystkich rygorów metodologicznych nauk empirycznych, nie jest i nigdy nie będzie tak rozumianą nauką (Śliwerski 2012, s. 15). Na dodatek, jak pisze Amadeusz Krause, „dydaktyce odbiera się często status naukowości, gdyż w dużej mierze stała się domeną prac metodycznych, egzemplifikujących konkretne zadania praktyczne, od których dystansują się «poważni naukowcy»” (Krause 2019, s. 12).

Bywa i tak, że pedagogika sama zapracowuje sobie na krytykę przez nierzetelne, instrumentalne powoływanie się na neurobiologiczne wyniki badań albo dzięki przyjmowaniu dość bezkrytycznie metod, jak w przypadku rozpowszechnionej w Polsce tzw. kinezjologii edukacyjnej, zwanej potocznie metodą Dennisona. Metoda ta budzi wiele zastrzeżeń, dotyczących zarówno podstaw naukowych, jak i założeń samej metody, które zgodnie ze współczesną wiedzą dotyczącą funkcjonowania mózgu są nieprawdziwe (Grabowska 2008).

Warto zatem w chaosie pojęć zwrócić uwagę na prawidłową terminologię oraz umiejętne korzystanie z obecnej wiedzy. Konieczność badawcza w obszarze pedagogiki specjalnej, która ma zaprowadzić do uzyskania całościowego i pełnego poznania zjawisk oraz eksplorowanych zagadnień, to umiejętność korzystania z osiągnięć zarówno pedagogiki, psychologii, socjologii, medycyny, jak i ekonomii, prawa, neurobiologii. „Nauki współdziałające z pedagogiką specjalną wnoszą swój wkład wiedzy zarówno do rozwiązań teoretycznych, jak i zastosowań praktycznych, głównie szeroko rozumianej rewalidacji, terapii i resocjalizacji, pozwalając na ich kompleksowe i wielokontekstowe ujęcie z pedagogiką specjalną wnoszą swój wkład wiedzy zarówno do rozwiązań teoretycznych, jak i zastosowań praktycznych” (Zielińska 2013, s. 23).

Dydaktyka, jak wskazuje Dorota Klus-Stańska (2010, 2018), jako jedna z dyscyplin naukowych kształtuje się i rozwija na skrzyżowaniu badań innych nauk oraz własnych. Na problem terminologiczny, rzutujący na trudności w porozumiewaniu się naukowców, ale i praktyków, dotyczący nowych pojęć i nazw dyscyplin naukowych, takich jak: neuropedagogika, neuroedukacja, neurodydaktyka, neurobiologia edukacyjna czy neuropsychologia edukacyjna, zwraca uwagę Małgorzata Chojak (2020). Autorka zaznacza, że jedni autorzy traktują je jako synonimy, dotyczące tej samej dyscypliny, a inni, wykazując rozbieżności w zakresie semantyki, podkreślają zdecydowane różnice pomiędzy poszczególnymi pojęciami. Chojak podjęła próbę doprecyzowania terminologii, podkreślając, iż wzrost znaczenia metod obrazowania mózgu i neuropsychologii przyczynił się do tego, że wyniki badań zaczęły być wykorzystywane także przez nauczycieli w praktyce szkolnej. Stały się one początkiem badań z zakresu neuropedagogiki, czyli dyscypliny/subdyscypliny poszukującej odpowiedzi na pytanie o neurobiologiczne podstawy i uwarunkowania sprzyjające planowaniu i organizowaniu efektywnej edukacji (obejmującej nauczanie, wychowanie i kształcenie) (Chojak 2020). Autorka podkreśla, że neurodydaktyka jest częścią neuropedagogiki, która łączy w sobie neuronauki i pedagogikę, nie faworyzując żadnej z nich. Neurodydaktyka wykorzystuje przede wszystkim budowanie strategii nauczania w oparciu o wyniki badań nad mózgiem.

Dorota Klus-Stańska (2018) umieszcza neurodydaktykę w nurcie pojęć dydaktyki obiektywistycznej, skoncentrowanej na uczniu, a nie na programie, jak również ściśle związanej z naukami biologicznymi i ich metodologią. Jak pisze Amadeusz Krause (2019, s. 16), „dydaktyka ta na podstawie nowoczesnych badań neurobiologicznych dąży do tych samych celów w kontekście efektów uczenia się, tyle że odwołując się do wyjaśnień zaczerpniętych z nauk przyrodniczych”.

Przykładowe wyniki badań nad plastycznością mózgu a ich zastosowanie w praktyce tyflopedagogicznej

Plastyczność jest nieodłączną cechą ludzkiego systemu nerwowego, a zmiany plastyczne mózgu niekoniecznie muszą prowadzić do przyrostu wiedzy, umiejętności czy poprawy zachowania. Plastyczność jest mechanizmem, który leży u podstaw rozwoju i uczenia się, ale niekiedy jest również potencjalną przyczyną patologii (Amedi i in. 2005). Rozwój technik neuroobrazowania, w tym najbardziej popularnej techniki – funkcjonalnego rezonansu magnetycznego (fMRI), pozwala poznać szczegółową aktywność mózgu na podstawie zmian natlenienia krwi przepływającej przez mózg podczas wykonywania rozmaitych zadań (Amedi i in. 2005).

Wiedza zaczerpnięta z badań nad plastycznością mózgu, zarówno u osób z niepełnosprawnością wzroku, jak i widzących, uczących się nowych umiejętności w sytuacji deprywacji wzrokowej, nie powinna być wprost przełożona na metody nauczania i uczenia się oraz sposoby pracy z uczniami niewidomymi

i słabowidzącymi bez uwzględnienia specyfiki pracy z osobami z niepełnosprawnością wzroku. Warto wyraźnie podkreślić, że dorobek współczesnej tyflopeda-
gogiki, także polskiej, jest bogaty, o czym świadczą podejmowane prace badawcze i publikacje w obszarach obejmujących: rozwój percepcji dotykowej i czytanie pisma Braille'a, orientację przestrzenną i mobilność osób z niepełnosprawnością wzroku, rehabilitację wzroku słabowidzących, czynności życia codziennego, metodykę pracy z uczniami z niepełnosprawnością wzroku itp. (zob. Kuczyńska-Kwapisz 2017). Można powiedzieć, że praktyka i wymiana doświadczeń (polskich i na arenie międzynarodowej) w obszarze edukacji i rehabilitacji osób z niepełnosprawnością wzroku sprawiły, że tyflopeda-
gogicy wiedzą, jak diagnozować konkretne przypadki osób niewidomych i słabowidzących, zależnie od wieku, i jak te osoby wspierać.

Na kwestię zgodności założeń dydaktyki specjalnej z neurodydaktyką w zindywidualizowanym podejściu, także diagnostycznym, zwracają uwagę m.in. Małgorzata Chojak (2019) i Magdalena Wałachowska (2020). Dydaktyka specjalna tyflopeda-
gogiki (nazywana tyflodydaktyką) obejmuje również, realizowane z sukcesem przez pedagogów specjalnych, metody i techniki wsparcia. Dobierane są one w zależności od możliwości oraz potrzeb, tak aby wspierać rozwój (w przypadku dzieci) oraz wyrównywać szanse edukacyjne, jak również poprawić jakość życia (w przypadku dzieci i adolescentów). Ugruntowany dorobek tyflodydaktyki sprawia, że choć stale poszukuje ona nowych rozwiązań, analizuje nowe modele, narzędzia czy technologie, to wyniki badań z zakresu neurobiologii traktuje z rezerwą.

Ze względu na ramy objętościowe artykułu ograniczono się tylko do analizy wybranych badań z zakresu neurobiologii, które dotyczą czytania dotykowego i orientacji przestrzennej osób z niepełnosprawnością wzroku.

Czytanie dotykowe pisma Braille'a

Czytanie jest unikalną ludzką umiejętnością poznawczą, a jej nabycie okazało się mieć duży wpływ zarówno na organizację mózgu, jak i neuroanatomię (Vetter i in. 2020). Z punktu widzenia neurobiologii, dotykowe czytanie pisma Braille'a można określić jako sensoryczno-motoryczną umiejętność, obejmującą przetwarzanie języka w formie pisanej za pomocą modalności dotykowej. Czytanie dotykowe obejmuje ocenę w korze somatosensorycznej początkowych danych, pochodzących z dotyku czytającego palca, później podstawową analizę przestrzenną punktów, stanowiących konkretny znak brajlowski, dokonującą się w pierwszorzędowej korze wzrokowej, i wreszcie rozpoznawanie form wyrazów w korach wzrokowych wyższego rzędu, konkretnie w obszarze wzrokowej formy słowa (Bola i in. 2016; Matuszewski i in. 2021; Molendowska i in. 2021). Ta elastyczność mózgu, który potrafi przezwyciężyć swój domyślny podział zadań i wytworzyć nowe połączenia, zwiększa jego możliwości.

Badania obejmujące naukę czytania dotykowego dorosłych osób widzących pokazały funkcjonalną i anatomiczną reorganizację mózgu, zwłaszcza gdy czytane

znaki brajlowskie miały znaczenie językowe (Bola i in. 2016, 2019; Molendowska i in. 2021; Siuda-Krzywicka i in. 2016). Co ciekawe, wrażliwość, mierzona testem czułości dotykowej nie miała wpływu na szybkość czytania pisma Braille'a. Lepsze wyniki w postaci większego tempa czytania dotykowego wyrazów miały osoby realizujące regularny trening tej umiejętności (Bola i in. 2026). Z punktu widzenia tyflopedagogiki, wyniki tych badań są bardzo cenne, ponieważ dowodzą, że niezależnie od wieku można opanować czytanie dotykowe Braille'a, a zatem osoby ociemniałe mogą nauczyć się czytać i pisać pismem Braille'a na bardzo dobrym poziomie. Powszechnie przytaczany argument, że z wiekiem opuszki palców są mało wrażliwe i nie nadają się do czytania pisma punktowego, w świetle wyników aktualnych badań, jest bezzasadny. Wyjątek stanowić może obniżenie wrażliwości dotykowej u osób w podeszłym wieku, na skutek konsekwencji różnych schorzeń i chorób ogólnoustrojowych, jak np. cukrzyca (Tobin, Hill 2015).

Warto podkreślić, że w trakcie nauki Braille'a roczny wzrost szybkości czytania dotykowego jest stosunkowo stały, liniowy i wynosi średnio sześć słów na minutę. Oznacza to, że im wcześniej rozpocznie się naukę czytania, tym z wiekiem, pod wpływem treningu, uzyskuje się większą biegłość (Paplińska 2016, 2020).

Należy jednak pamiętać, że czas utraty wzroku wpływa znacząco na procesy adaptacji do niewidzenia i naukę nowych umiejętności (tę wiedzę tyflopsychologiczną i tyflopedagogiczną wykorzystuje się we współczesnym podejściu w edukacji i rehabilitacji osób ociemniałych). Natomiast z punktu widzenia plastyczności ludzkiego mózgu, stwierdzono, że u osób, które nie widzą od urodzenia lub straciły wzrok przed 16 rokiem życia, kora wzrokowa przejmuje wiele funkcji i wykazuje bardziej wzmoczoną aktywność, np. podczas zadań związanych z eksploracją i dyskryminacją dotykową, w porównaniu do osób, które straciły wzrok po 16 roku życia (porównywano wykonaniem tego samego zadania) (Sadato i in. 2002).

Przez dziesięciolecia w modelu czytania dotykowego obowiązującym w polskiej metodyce nauczania dzieci niewidomych pisma Braille'a, przypisywano różną rolę każdej z rąk – analizującą i syntezującą, podkreślając ogromne znaczenie ręki dominującej (najczęściej prawej). Pogląd ten propagowała już Maria Grzegorzewska, przypisując rolę syntezującą ręce lewej, a analizującą ręce prawej (Paplińska 2015, 2016). Tymczasem współczesne wyniki badań jednoznacznie zaprzeczają takiemu podziałowi, jak również wskazują, że u użytkowników oburęcznej techniki czytania obserwuje się brak jednoznacznej zależności pomiędzy ręką dominującą (w kontekście prawo- lub leworęczności), a wyborem jej jako wiodącej w czytaniu (Sadato i in. 2020; Molendowska i in. 2021; Siuda-Krzywicka i in. 2016).

Na pytanie, dlaczego praworęczne osoby niewidome (ale także widzące, biorące udział w badaniu nad czytaniem dotykowym pisma Braille'a), czytają ręką lewą, lub raz jedną, raz drugą – nie ma jeszcze jednoznacznej odpowiedzi. Wyniki badań metodą neuroobrazowania mózgu sugerują jednak, że ma to związek z wykazaną w wielu wcześniejszych badaniach bardziej zaakcentowaną dominacją prawej półkuli u osób niewidomych, w porównaniu z widzjącymi. To z kolei wynika

prawdopodobnie z wyraźniejszego zaangażowania prawej kory ciemieniowej podczas wykonywania zadań przestrzennych u osób niewidomych w porównaniu z osobami widzącymi, a także z dodatkowego zaangażowania prawej kory potylicznej (Rinaldi i in. 2020). Te zjawiska plastyczności mózgu o charakterze intermodalnym w dużym stopniu charakteryzują mózg osób niewidomych, które bardziej angażują prawą półkulę mózgu, co wpływa na obniżone współczynniki lateralizacji (Rinaldi i in. 2020).

W praktyce tyflopedagogicznej, jak również w badaniach neuropsychologicznych, coraz więcej uwagi zwraca się na specyficzne trudności, które trudno wytłumaczyć, związane z czytaniem dotykowym, występujące u części niewidomych dzieci. Wielu badaczy sugeruje tzw. dysleksję w Braille'u, czyli symptomy ryzyka dysleksji i dysleksję rozwojową u dzieci niewidomych czytających pismo Braille'a². Pod wpływem przyszłych wyników badań być może będzie konieczne zmodyfikowanie modeli czytania dotykowego stosowanych w tyfloydaktyce, np. wykorzystujących techniki oburęcznego czytania na rzecz technik jednoręcznych, zwłaszcza u dzieci z ryzyka dysleksji. Ponadto poznanie preferencji ręki (lewej lub prawej) przy oburęcznym czytaniu dotykowym, a nie, jak dotąd, stosowanie technik, w których zawsze prawa ręka jest wiodąca, pozwoli na indywidualny dobór metody pracy z dzieckiem niewidomym, uwzględniający jego zapotrzebowanie, także w kontekście przyjaznego mózgowi procesu uczenia się.

Wiedza dotycząca przyczyn trudności w czytaniu (osób widzących i niewidomych) oraz sposobów skutecznego wpierania w nabywaniu tej umiejętności przyczyniła się do podejmowania przez neuropsychologów ciekawych eksperymentów, np. wykorzystania algorytmów tzw. ortografii słuchowej, opartej na substytucji zmysłów (zob. Arbel i in. 2020). W przyszłości wyniki tych badań mogą przyczynić się do opracowania obiecujących rozwiązań i narzędzi wspierających czytanie, z których będą mogły korzystać zarówno osoby niewidome, jak i widzące z trudnościami w czytaniu.

Orientacja przestrzenna i mobilność osób niewidomych

Dobra orientacja przestrzenna i mobilność nabiera szczególnego znaczenia dla osób z niepełnosprawnością wzroku, ponieważ pozwala im na uzyskanie wysokiego poziomu niezależności w codziennym życiu, jak również wpływa na poprawę jakości życia (Kuczyńska-Kwapisz, Śmiechowska-Petrovskij 2017; Walkiewicz-Krutak 2019). Wykorzystanie zjawiska eholokacji do orientacji w przestrzeni samodzielnej, bezpiecznego przemieszczania się jest przedmiotem zainteresowań naukowców na

2 Badania na ten temat prowadzone są obecnie m.in. przez prof. dr hab. Katarzynę Jednoróg (Instytut Biologii Doświadczalnej im. Marceliego Nenckiego) – projekt „Acquiring reading skills and problematic reading in Braille – differences and similarities to visual reading” – finansowany przez Narodowe Centrum Nauki.

całym świecie. Dzięki badaniom neurobiologicznym obalono szereg mitów. Jednym z nich, wskazywanym także przez Marię Grzegorzewską (jako niezwykle przystosowanie osób niewidomych) i długo funkcjonującym w polskiej tyflopedagogice, był tzw. zmysł przeszkód. Uważano bowiem, że osoby niewidome posiadają zwiększoną czułość dotykową, zwłaszcza w obrębie twarzy. Ta wyjątkowa wrażliwość dotykowa miała umożliwić wykrywanie przeszkód, rozróżnianie faktur bez bezpośredniego dotykowego kontaktu z obiektami. Badacze postawili wówczas hipotezę, że niektóre osoby niewidome od urodzenia posiadają zdolność wyczuwania zmian ciśnienia atmosferycznego na twarzy, co umożliwiało im dostrzeganie przeszkód, a nawet tekstur. Później jednak udowodniono, że predyspozycje te nie były w ogóle powiązane ze zdolnościami somatosensorycznymi osób z niepełnosprawnością wzroku, ale raczej z ich umiejętnością korzystania z echolokacji (Chebat 2018). Dzięki temu we współczesnej tyflopedagogice nie mówi się już o „zmysle przeszkód” u osób niewidomych, a o nauce i efektywnym wykorzystaniu aktywnej i pasywnej echolokacji (zob. Walkiewicz-Krutak 2019).

Jak podkreśla Kamila Miler-Zdanowska (2019), badania nad echolokacją u osób niewidomych zazwyczaj były osadzone w obszarze akustyki, psychologii poznawczej, psychoakustyki. Jednak rozwój neuronauki, próbującej wyjaśnić funkcjonowanie poznawcze człowieka w oparciu o prawidłowości funkcjonowania mózgu, sprawił, że obszarem tym zainteresowali się badacze neuropsychologii oraz inżynierii informatycznej. „Fakt, że te same obszary mózgu wykorzystywane są do ustalania właściwości przedmiotów za pomocą wzroku i echolokacji, przemawia za inną koncepcją budowy mózgu – związaną z koncentrowaniem się wokół określonych funkcji percepcyjnych, a nie wyspecjalizowanych układów sensorycznych. [...] mimo iż na razie przeprowadzono niewiele badań wykorzystujących metodę neuroobrazowania dla badania funkcji mózgu podczas korzystania z echolokacji, badacze podkreślają, że w procesy związane z echolokacją u osób, które z niej aktywnie korzystają, zaangażowany jest tradycyjnie rozumiany «mózg wzrokowy»” (Walkiewicz-Krutak, 2019, s. 22). Udowodniono także, że kora wzrokowa u osób niewidomych jest zaangażowana w wiele funkcji, m.in. rozszyfrowywanie naturalnych dźwięków otoczenia (Vetter i in. 2020). W badaniach z udziałem dorosłych osób niewidomych (od urodzenia lub tych, które straciły wzrok przed piątym rokiem życia) zaobserwowano aktywność kory wzrokowej i jej udział w orientacji przestrzennej i echolokacji. Przetwarza ona bowiem odebrany sygnał dźwiękowy na obraz przestrzenny. Ponadto wykazano aktywność kory wzrokowej u osób, które na podstawie dźwięków odbitego echa potrafiły ocenić właściwości przedmiotów (Miler-Zdanowska 2019). Echolokacja wykorzystywana przez osoby niewidome może w znaczący sposób pomóc w stworzeniu poprawnej umysłowej reprezentacji świata (np. w rozumieniu relacji przestrzennych) w oparciu o wskazówki dźwiękowe, poprzez określenie dokładnej odległości, rozmiarów, kształtów, krawędzi, a nawet gęstości otaczających obiektów (Miler-Zdanowska 2019). Wykazano bowiem, że osoby niewidome mają bardziej precyzyjne niż ludzie

widzący trójwymiarowe mapowanie przestrzenne źródeł dźwięku (Rinaldi i in. 2020). W związku z powyższym nauka echolokacji, która w znaczący sposób wpływa na poprawę szybkości poruszania się i bezpieczeństwo w nieznanym otoczeniu, jest elementem zaawansowanego treningu orientacji przestrzennej i mobilności osób niewidomych w Polsce.

Wiedzę na temat tego przystosowania osób niewidomych neurobiolodzy wykorzystali do eksperymentalnego przyporządkowania dźwięków do podstawowych kolorów oraz kształtów (kierunek i długość linii) z wykorzystaniem nowatorskich urządzeń, przekształcających wizualne cechy obiektów w dźwięk (zob. Buchs i in. 2019). Tym nowatorskim rozwiązaniem z wielką ostrożnością przyglądają się tyflopedagodzy, ponieważ każdą zaawansowaną umiejętność, każde elektroniczne rozwiązanie czy narzędzia wspomagające samodzielne przemieszczanie się osób z niepełnosprawnością wzroku należy traktować jako uzupełnienie podstawowych technik i umiejętności związanych z orientacją przestrzenną i samodzielną mobilnością (Śmiechowska-Petrovskij 2017).

Podsumowanie

Niniejszy artykuł zwraca uwagę jedynie na wycinek badań i ich praktyczny wymiar, możliwy do zastosowania w udoskonalonych metodach nauczania. Wyniki prowadzonych badań neurobiologicznych należy potraktować jako wstęp do projektowania neurodydaktycznych rozwiązań w tyfloydaktyce. Neurodydaktyka, a właściwie jej przedstawiciele, dostarczają argumentów dotyczących tego, jakie metody, sposoby i sytuacje wpływają na przyrost oczekiwanej wiedzy, umiejętności, kompetencji uczniów (Klus-Stańska 2018). Warto zatem brać pod uwagę obie perspektywy badawcze: pedagogiczną i neuronaukową, bez próby redukcji którejkolwiek z nich. Pedagogika, jak zaznacza Bogusław Śliwerski (2012), nie powinna mieć kompleksów, choćby ze względu na dziedzictwo wielkich myślicieli i praktyków oraz światowy poziom badań w zakresie pedagogiki i pedagogiki specjalnej, obejmujących zarówno badania podstawowe, porównawcze, jak i społeczno-wychowawcze, paradygmatyczne czy historyczne. Podobnie jak badacze w swych pedagogicznych dociekaniach naukowych powinni uznać, że neurobiologia ma inną metodologię, metody i procedury badań, tak badacze nauk przyrodniczych powinni docenić znaczenie badań jakościowych oraz uznać, że informacje z zakresu neurologii i edukacji są jednakowo ważne i cenne (Chojak 2020).

Nie można pominąć wyników badań i coraz większej wiedzy na temat plastyczności ludzkiego mózgu w pedagogicznej perspektywie patrzenia na procesy uczenia się i nauczania, nawet jeśli wielu pedagogów, dydaktyków i psychologów uważa, że jest jeszcze zbyt wcześnie, aby móc je wdrażać do praktyki edukacyjnej i koncepcji nauczania oraz uczenia się (Pawlak 2020). Wielu autorów (Chojak 2020; Klus-Stańska 2018; Wałachowska 2020; Zielińska 2013) podkreśla, że neuropedagogika i neurodydaktyka jako nowe gałęzie wiedzy wymagają spokojnego namysłu

i przede wszystkim naukowej weryfikacji stosowanych metod, ich efektywności oraz możliwości i zakresu implementacji do praktyki pedagogicznej.

Na podstawie dokonanej opisowo-krytycznej analizy źródeł, zaproponowano postulaty dla nauki i praktyki pedagogicznej. Wśród wielu z nich, szczególnie dla nauki i praktyki tyflopedagogicznej, tyflodydaktycznej należy podkreślić: potrzebę zbadania czynników wpływających na wybór czytającej ręki (lewa lub prawa, albo naprzemiennie) u osób niewidomych i ociemniałych oraz ustalenie przyczyn trudności w czytaniu dotykowym pisma Braille'a u dzieci niewidomych, np. związanych z ryzykiem dysleksji i innych. Wiedza ta powinna zostać wykorzystana w tyflodydaktyce, szczególnie w nauczaniu czytania i pisanie osób z niepełnosprawnością wzroku w różnym wieku. Ponadto konieczna jest aktualizacja wiedzy wśród tyflopedagogów, dotycząca kompensacyjnej roli zmysłów oraz wypracowania strategii kompensacyjnych, jak również określenie współczesnych potrzeb i możliwości osób niewidomych i ociemniałych w obszarze wykorzystania echolokacji jako zaawansowanego treningu orientacji przestrzennej i mobilności.

Dorota Klus-Stańska (2018), nie umniejszając roli neurodydaktyki, zwraca uwagę na obszar niewiedzy, który w kontekście badań nad mózgiem postrzega w trzech aspektach. Po pierwsze, w aspekcie braku, dotyczącym luk w danych neurobiologicznych. Po drugie, w aspekcie niepewności, wynikającym ze sprzecznych lub niezwyfikowanych w dalszych badaniach danych. Po trzecie zaś, w aspekcie specyfiki – chyba najistotniejszym z punktu widzenia zastosowania neurodydaktyki w praktyce pedagogiki specjalnej, ponieważ wskazuje on na odmienność danych z nauk przyrodniczych w stosunku do danych społecznych. Z tego względu w dydaktyce specjalnej i jej dydaktykach szczegółowych trzeba niezwyklej ostrożności, aby w praktyce nie dokonać uproszczeń w myśleniu i projektowaniu metod pracy z uczniem ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi jedynie w oparciu o pobieżną analizę wyników badań neurobiologicznych i/lub dosłowne przeniesienie ich na grunt pedagogiczny.

Podobnie sami neurobiolodzy podkreślają, że krytyka badań z obszaru neuronauki jest zrozumiała, ponieważ nie mają wystraszającej wiedzy o działaniu mózgu, aby dostarczyć konkretnych zaleceń dla dydaktyki i działań edukacyjnych, ale przyznają także, że istnieje już spójna koncepcja na temat wzajemnego oddziaływania pomiędzy umysłem, mózgiem i edukacją, która może być przydatna dla nauczycieli w rozumieniu oraz interpretacji dziecięcych zachowań (Jolles, Jolles 2021). Neurodydaktyka, jeśli miałaby być stosowana w tyflopedagogice, musi uwzględniać wielokontekstowość sytuacji edukacyjno-rehabilitacyjnych, ponieważ – jak pisze Joanna Głodkowska (2020, s. 26) – „edukacja nie odbywa się w próżni, lecz w konkretnych warunkach życia społecznego, realiach kulturowych, ekonomicznych, politycznych a także rzeczywistości historycznej”.

Bibliografia

- Amedi A., Merabet L.B., Bermpohl F., Pascual-Leone A. (2005). *The occipital cortex in the blind: lessons about plasticity and vision*. „Current Directions in Psychological Science”, nr 14 (6), s. 306–311.
- Arbel R., Heimler B., Amedi A. (2020). *The sound of reading: Color-to-timbre substitution boosts reading performance via OVAL, a novel auditory orthography optimized for visual-to-auditory mapping*. „PLOS ONE”, nr 15 (11).
- Bola Ł., Matuszewski J., Szczepanik M. i in. (2019). *Functional hierarchy for tactile processing in the visual cortex of sighted adults*. „NeuroImage”, nr 202.
- Bola Ł., Siuda-Krzywicka K., Paplińska M., Sumera E., Hańczur P., Szwed M. (2016). *Braille in the sighted: teaching tactile reading to sighted adults*. „PLOS ONE”, nr 11 (5), s. 1–13.
- Buchs G., Heimler B., Amedi A. (2019). *The effect of irrelevant environmental noise on the performance of visual-to-auditory sensory substitution devices used by blind adults*. (2019). „Multisensory Research”, nr 32, s. 87–109.
- Chebat D.R., Heimler B., Hofsetzer S., Amedi A. (2018) *The implications of brain plasticity and task selectivity for visual rehabilitation of blind and visually impaired individuals*. W: *The neuroimaging of brain diseases. Contemporary clinical neuroscience*. Habas C. (red.). Switzerland, Cham: Springer.
- Chojak M. (2020). *Neuropedagogika wśród dyscyplin naukowych – próba doprecyzowania nazewnictwa*. „Studia Edukacyjne”, nr 56, s. 369–384.
- Grabowska A. (2008). *Kinezylogia edukacyjna w świetle najnowszej wiedzy o mózgu*. W: *Kinezylogia edukacyjna: nauka pseudonauka czy manipulacja?* Korab K. (red.). Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Głodkowska J. (2020). *Dydaktyka specjalna – idee i ich urzeczywistnianie w edukacji*. W: *Dydaktyka specjalna. W horyzoncie znaczeń, koncepcji i praktyki pedagogicznej*. Głodkowska J. (red.). T. 1. Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej, s. 17–37.
- Jolles J., Jolles D.D. (2021). *On neuroeducation: why and how to improve neuroscientific literacy in educational professionals*. „Frontiers in Psychology”, nr 12.
- Klus-Stańska D. (2010). *Dydaktyka wobec chaosu pojęć i zdarzeń*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Klus-Stańska D. (2018). *Paradygmaty dydaktyki: myśleć teorią o praktyce*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Krause A. (2019). *Paradygmaty dydaktyki i ich implikacje dla pedagogiki specjalnej – od słońca pierwsza*. „Niepełnosprawność. Dyskursy Pedagogiki Specjalnej”, nr 33, s. 11–26.
- Kuczyńska-Kwapisz J. (2017). *Życie osób z niepełnosprawnością wzroku w zmieniającej się Polsce*. W: *Tyflopedagogika wobec różnorodności współczesnych wyzwań edukacyjno-rehabilitacyjnych*. Czerwińska K., Miler-Zdanowska K. (red.). Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, s. 24–41.
- Kuczyńska-Kwapisz J., Śmiechowska-Petrovskij E. (2017). *Orientacja przestrzenna i poruszanie się osób z niepełnosprawnością narządu wzroku. Współczesne techniki, narzędzia*

- i strategii nauczania*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego.
- Matuszewski J., Kossowski B., Bola Ł. i in. (2021). *Brain plasticity dynamics during tactile Braille learning in sighted subjects: multicontrast MRI approach*. „NeuroImage”, vol. 227, February, s. 1–13.
- Miler-Zdanowska K. (2015). *Czynniki warunkujące nauczanie orientacji przestrzennej i samodzielnego poruszania się osób z niepełnosprawnością wzroku*. W: *Tyflopedagogika wobec współczesnych przemian przestrzeni edukacyjnej*. Czerwińska K., Paplińska M., Walkiewicz-Krutak M. (red.). Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.
- Miler-Zdanowska K. (2019). *Echolocation as a method supporting spatial orientation and independent movement of people with visual impairment*. „Interdyscyplinarne Konteksty Pedagogiki Specjalnej”, nr 25, s. 353–371.
- Molendowska M., Matuszewski J., Kossowski B. i in. (2021). *Temporal dynamics of brain white matter plasticity in sighted subjects during tactile Braille learning: A longitudinal diffusion tensor imaging study*. „Journal of Neuroscience”, nr 41 (33), s. 7076–7085.
- Paplińska M. (2015). *Cyfrowy tubylec czy brajlowski analfabeta? O kryzysie umiejętności czytania dotykowego*. W: *Tyflopedagogika wobec współczesnej przestrzeni edukacyjno-rehabilitacyjnej*. Czerwińska K., Paplińska M., Walkiewicz-Krutak M. (red.). Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.
- Paplińska M. (2016). *Pismo Braille’a wobec wyzwań współczesnej komunikacji osób niewidomych – komunikat z badań*. W: *Pismo Braille’a. Z tradycją w nowoczesność*. Paplińska M. (red.). Warszawa: Fundacja Polskich Niewidomych „Trakt”.
- Paplińska M. (2020). *Czytać czy nie czytać. Opinie i preferencje niewidomych adolescentów na temat pisma Braille’a – badania pilotażowe*. W: *Kluczowe zagadnienia tyflopedagogiki i nauk pokrewnych*. Kuczyńska-Kwapisz J., Dycht M., Śmiechowska-Petrovskij E. (red.). Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Pawlak B. (2020). *Mózg, umysł i edukacja – znaleźliśmy drogę, czy błądzimy po bezdrożach? „Człowiek–Niepełnosprawność–Społeczeństwo”*, nr 2 (48), s. 59–68.
- Rinaldi L., Ciricugno A., Merabet L.B. i in. (2020). *The effect of blindness on spatial asymmetries*. „Brain Sciences”, nr 10 (10).
- Sadato N., Okada T., Honda M., (2002). *Critical period for cross modal plasticity in blind humans: a functional MRI study*. „NeuroImage”, nr 16 (2), s. 389–400.
- Siuda-Krzywicka K., Bola Ł., Paplińska M. i in. (2016). *Massive cortical reorganization in sighted Braille readers*. „eLife”, nr 5.
- Śliwerski B. (2012). *Pedagogika jako nauka bez kompleksów*. „Rocznik Lubuski”. T. 38, cz. 2, s. 15–29.
- Tobin M.J., Hill E.W. (2015). *Is literacy for blind people under threat? Does Braille have a future?* „British Journal of Visual Impairment”, nr 33 (3), s. 239–250.
- Vetter P., Bola L., Reich L. i in. (2020). *Decoding natural sounds in early „visual” cortex of congenitally blind individuals*. „Current Biology”, nr 30, s. 3039–3044.

- Walkiewicz-Krutak M. (2019). *Aktywna i pasywna echolokacja jako element percepcji słuchowej i orientacji przestrzennej osób niewidomych*. „Niepełnosprawność. Dyskursy Pedagogiki Specjalnej”, nr 34, s. 11–25.
- Wałachowska M. (2020). *Dydaktyka specjalna – interdyscyplinarne związki z neurodydaktyką i psychodydaktyką*. W: *Dydaktyka specjalna. W horyzoncie znaczeń, koncepcji i praktyki pedagogicznej*. Głodkowska J. (red.). T. 1. Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, s. 94–114.
- Zielińska J. (2013). *Wykorzystanie metod badania pracy mózgu w ocenie skuteczności działań diagnostycznych i rehabilitacyjnych*. „Niepełnosprawność. Dyskursy Pedagogiki Specjalnej”, nr 11, s. 23–34.

NEURODIDACTICS FOR EDUCATION AND REHABILITATION OF THE BLIND AND VISUALLY IMPAIRED – ADMIRATION OR CAREFUL INSPIRATION

Abstract: The development of neuroscience, which attempts to explain human cognitive functioning based on the regularities of the brain, has contributed to the fact that the area of research interest has become the plasticity of the brain, including people with visual impairment. The article presents an analysis of neuroscience research on Braille reading and orientation and mobility as well. The paper is an attempt to answer the question: what extent education and rehabilitation of the blind and visually impaired people can or should use neurodidactics, in the context of methods, teaching and learning strategies and ways to support the independence of people with visual impairment?

Keywords: neurodidactics, education and rehabilitation of the blind and visually impaired, echolocation, Braille, orientation and mobility.

KORNELIA CZERWIŃSKA*

Warszawa, Polska

ORCID ID orcid.org/0000-0003-4064-6255

PSYCHOSPOŁECZNE ASPEKTY UTRATY WZROKU I SŁUCHU W PÓŻNEJ DOROSŁOŚCI

Streszczenie: Z uwagi na stale utrzymującą się tendencję starzenia się populacji światowej prognozuje się zwiększenie w następnych dekadach liczby osób tracących jednocześnie wzrok i słuch w okresie późnej dorosłości. Nabycie w podeszłym wieku sprzężonej niepełnosprawności sensorycznej prowadzi do obniżenia jakości życia. Artykuł koncentruje się na opisie wpływu jednoczesnej utraty wzroku i słuchu na psychospołeczne funkcjonowanie seniorów w oparciu o przegląd materiałów empirycznych. W świetle dotychczasowych badań skutki deficytów w obszarze obu tych zmysłów są znacznie poważniejsze niż konsekwencje wyizolowanej dysfunkcji wzroku czy słuchu. Do najczęściej rejestrowanych negatywnych następstw nabytego głuchoniewidzenia należały: pogorszenie funkcji kognitywnych, ograniczenie kontaktów społecznych, problemy w wykonywaniu czynności życia codziennego, zaburzenia zdrowia psychicznego, w tym głównie zaburzenia nastroju. Badania wykazały pilną potrzebę wprowadzenia systemowych rozwiązań pomocowych o charakterze profilaktycznym i rehabilitacyjnym, mających na celu poprawę jakości życia seniorów tracących jednocześnie wzrok i słuch.

Słowa kluczowe: nabycie niepełnosprawności, niepełnosprawność sprzężona, utrata wzroku, utrata słuchu, późna dorosłość, funkcjonowanie psychospołeczne, starzenie się, niepełnosprawność w starszym wieku.

Wprowadzenie

Zainteresowanie przedstawicieli różnych dyscyplin naukowych problematyką funkcjonowania osób tracących sprawność w okresie późnej dorosłości wyraźnie w ostatnich latach wzrasta z uwagi na utrzymującą się globalną tendencję starzenia się ludności. W populacji światowej odsetek osób liczących 65 lat i więcej

* Kornelia Czerwińska, adiunkt w Zakładzie Tyflopedagogiki w Akademii Pedagogiki Specjalnej im. M. Grzegorzewskiej w Warszawie, psycholog, pedagog specjalny; e-mail: kczerwinska@aps.edu.pl.

wynosi aktualnie 7,5 proc. W ciągu najbliższych dwóch dekad prognozowane jest powiększenie tej grupy do 1–1,5 mld członków. Według danych Głównego Urzędu Statystycznego, osoby w tym wieku będą w 2030 roku stanowiły 23 proc. polskiej populacji (Martynowicz 2017), natomiast zgodnie z „Prognozą ludności na lata 2014–2050” populacja osób w wieku 60 lat i więcej w końcu horyzontu prognozy wzrośnie do 13,7 mln i będzie stanowiła ponad 40 proc. ogółu ludności. W analizach odnoszących się do kosztów ekonomiczno-społecznych związanych z obserwowanymi i antycypowanymi zmianami demograficznymi podkreśla się konieczność wypracowania efektywnych strategii wykorzystania w gospodarce zasobów posiadanych przez osoby w starszym wieku, potrzebę zwiększenia stopnia inkluzyjności środowiska, a także wdrożenia systemowych rozwiązań umożliwiających seniorom zachowanie optymalnego stanu zdrowia gwarantującego funkcjonalną sprawność (por. Błachnio i in. 2017).

Zachowanie stosunkowo dobrej kondycji zdrowotnej stanowi jeden z istotnych czynników umożliwiających aktywne starzenie się i satysfakcjonującą jakość życia. Naturalne w podeszłym wieku pogorszenie stanu zdrowia, obejmujące przede wszystkim zmniejszenie masy i siły mięśni, pogorszenie koordynacji psychoruchowej, większą męczliwość oraz osłabienie funkcjonowania zmysłów (Laszczak 2019; Likus 2019; Pojda-Wilczek 2019; Steuden 2015) nie musi skutkować doświadczeniem bólu, cierpienia i funkcjonalnych ograniczeń prowadzących do utraty samodzielności. Grupa seniorów zachowujących zdrowie i sprawność jest jednak niewielka. Szacuje się, że zaledwie 8–10 proc. opisywanej populacji nie starzeje się w sposób patologiczny, tj. nie choruje przewlekłe i umiera śmiercią naturalną z powodu zmian organizmu związanych z wiekiem (Gutowska 2015). Choroby przewlekłe występujące u zdecydowanej większości seniorów wiążą się z poważnymi następstwami, a wielość tych schorzeń zazwyczaj prowadzi do niepełnosprawności złożonej¹ (Kilian 2020).

Wśród sprzężonych ograniczeń sprawności szczególnie negatywne konsekwencje dla aktywności psychospołecznej seniora pociąga za sobą niepełnosprawność sensoryczna, zwłaszcza jednoczesna utrata wzroku i słuchu. Funkcjonowanie każdego organizmu warunkowane jest bowiem prawidłową pracą zmysłów, gdyż to właśnie one umożliwiają odbiór bodźców z otoczenia, sprawną orientację w rzeczywistości materialno-przyrodniczej i społeczno-kulturowej, a także szybkie przystosowanie się do zmieniających się warunków (Siudak 2019). Uszkodzenie

1 Warto zwrócić uwagę na fakt, że sprzężone ograniczenia sprawności nie są swoiste jedynie dla seniorów. Szczegółowe analizy statystyczne przeprowadzone w ramach projektu „Ogólnopolskie badanie sytuacji, potrzeb i możliwości osób niepełnosprawnych” (EFS/PFRON/SWPS, 2008–2010) dowodzą, że niepełnosprawność sprzężona jest częstszym stanem niż niepełnosprawność w zakresie jednego tylko obszaru. W badanej próbie (N = 100 648) 58 proc. osób chorowało lub jednocześnie doświadczało dolegliwości w więcej niż jednym z obszarów z katalogu ICD-10 (Sijko 2010).

w zakresie dwóch kluczowych modalności zmysłowych implikować więc będzie rozległe straty funkcjonalne o dużym znaczeniu w codziennym funkcjonowaniu osób starszych. Poznanie specyfiki przebiegu rozwoju w sytuacji nabycia tak poważnej niepełnosprawności, w tym analiza konsekwencji sprzężonej dysfunkcji oraz rozpoznanie związków zachodzących między procesem przystosowania do utraty sprawności a adaptacją do starości, są niezbędne do wdrożenia efektywnych oddziaływań pomocowych. Stan wiedzy na temat społecznej, psychologicznej i funkcjonalnej sytuacji osób tracących sprawność sensoryczną w fazie późnej dorosłości wydaje się być wciąż niewystarczający, zaś proponowane rozwiązania w zakresie leczenia, rehabilitacji, opieki i innych form wsparcia nie w pełni zaspokajają specjalne potrzeby tej grupy (por. Czerwińska 2018; Kilian 2018; Wiącek 2017; Zaorska 2017). Celem artykułu jest opis wpływu jednoczesnej utraty wzroku i słuchu na psychospołeczne funkcjonowanie seniorów w oparciu o przegląd anglojęzycznych materiałów empirycznych opublikowanych w ostatnich dwóch dekadach.

Epidemiologia utraty wzroku i słuchu w wieku senioralnym

Nabyte głuchoniewidzenie jest opisywane zazwyczaj jako jednoczesna dysfunkcja wzroku i słuchu, która znacząco utrudnia kontakt z otoczeniem i wymaga podejmowania interwencji wykraczających poza zakres konieczny dla wyizolowanej utraty słuchu lub widzenia. Oparcie definicji głuchoniewidzenia na kryteriach funkcjonalnych wynika przede wszystkim z mnogości interakcji, jakie mogą zachodzić między obydwooma rodzajami uszkodzenia sensorycznego. Wielość i potencjalna zmienność interakcji między tymi dysfunkcjami odznaczającymi się różnym stopniem i rodzajem jest główną przyczyną wysokiej heterogeniczności możliwości i potrzeb seniorów nabywających złożoną niepełnosprawność sensoryczną (Saunders, Echt 2007).

Znaczne zróżnicowanie omawianej populacji, wynikające z odmiennej etiologii, przebiegu schorzenia i zakresu ubytków każdego ze zmysłów utrudnia zarówno wczesne rozpoznanie problemów i wprowadzenie działań pomocowych, jak i precyzyjne określenie częstości występowania głuchoniewidzenia. Dane szacunkowe na temat częstości występowania tej dysfunkcji wśród seniorów bardzo różnią się między sobą (Bodsworth i in. 2011). Na różnice w wynikach uzyskiwanych przez badaczy zajmujących się powszechnością występowania głuchoniewidzenia wpływać może również przyjęty sposób definiowania i metody diagnozowania tej dysfunkcji (kryteria funkcjonalne oparte na samoocenie lub obserwacji vs. kryteria medyczne uwzględniające wyniki badań okulistycznych i audiologicznych). Funkcjonalna procedura oceny może prowadzić do stwierdzenia wyższej częstotliwości występowania głuchoniewidzenia, gdyż seniorzy mogą odczuwać poważne konsekwencje dysfunkcji i subiektywnie oceniać jej oddziaływanie jako negatywnie rzutujące na wszystkie sfery ich życia, mimo że obiektywnie mierzone deficyty sensoryczne są niewielkie. Podobnie zastosowanie oceny medycznej może

skutkować przeszacowaniem częstości występowania tej niepełnosprawności w sytuacji, gdy badani ze znacznymi problemami sensorycznymi nie doświadczają pogorszenia się codziennego funkcjonowania. Równie prawdopodobna wydaje się możliwość niedoszacowania liczby starszych osób jednocześnie tracących wzrok i słuch (Dammeyer 2013, 2014). Brak jednoznacznych wytycznych w zakresie metod rozpoznawania podwójnej niepełnosprawności sensorycznej oraz posługiwanie się odmiennymi definicjami utrudnia dokonywanie porównań danych uzyskiwanych przez poszczególnych badaczy i dokładne określenie liczebności osób tracących wzrok i słuch w późnej dorosłości. Niezależnie jednak od rozbieżności w danych statystycznych stwierdzono wyraźną tendencję wzrostu występowania głuchoniewidzenia wraz z wiekiem badanych.

Badania populacyjne o znacznym zasięgu dowiodły istnienia związków między dysfunkcją wzroku i uszkodzeniem słuchu. W ramach badania kohortowego BMES wykazano, że sześć proc. ogólnej populacji osób w wieku 55 plus doświadcza jednoczesnego deficytu wzroku i słuchu, a odsetek ten wzrasta do 26,8 proc. wśród osób w wieku 80 plus. Wystąpienie głuchoniewidzenia w perspektywie okresu pięcioletniego było najczęstsze wśród osób, które na początkowym etapie badania wykazywały uszkodzenie w zakresie jednego ze zmysłów (11,3 proc.) w porównaniu z osobami, które na początku badania nie cierpiały w ogóle na dolegliwości natury sensorycznej (1,6 proc.) (Schneider i in. 2014). Szczegółowej charakterystyki populacji osób tracących jednocześnie wzrok i słuch dostarczyły badania, w których uczestniczyły starsze osoby korzystające z opieki domowej oraz seniorzy przebywający w zakładach opieki długoterminowej w czterech krajach (Kanada, USA, Finlandia, Belgia). W przypadku osób korzystających z opieki domowej częstość występowania głuchoniewidzenia wynosiła od 13,4 proc. do 24,6 proc., zaś w grupie respondentów mieszkających w instytucji opiekuńczej – od 9,7 proc. do 33,9 proc. Seniorzy z dysfunkcją wzroku i słuchu byli częściej osobami w wieku powyżej 85 lat, wykazywali umiarkowane lub znaczne deficyty w zakresie funkcji kognitywnych i aktywności dnia codziennego oraz mieli trudności w komunikacji. Występowanie głuchoniewidzenia zwiększało prawdopodobieństwo wystąpienia depresji w obu badanych grupach, jednak po korekcie uwzględniającej inne czynniki było ono istotne tylko w przypadku próby osób korzystających z opieki domowej (Guthrie i in. 2016). Z kolei badania dotyczące populacji duńskiej przeprowadzone w grupie 916 osób wykazały, że 70 proc. głuchoniewidomych respondentów było w wieku powyżej 79 lat, 15 proc. w wieku od 65 do 79 lat, a 15 proc. w wieku poniżej 65 lat. Z komunikacji werbalnej korzystało 86 proc. badanych, z języka migowego 10 proc., a z języka migowego odbieranego dotykowo cztery proc. Wśród osób poniżej 65 roku życia mniej niż 50 proc. stanowiły osoby zatrudnione lub kształcące się, co dowodzi ekskluzywnego charakteru złożonej niepełnosprawności sensorycznej, której poważne następstwa funkcjonalne utrudniają partycypację w głównym nurcie życia publicznego (Dammeyer 2013). Ścisłe związki między utratą wzroku i słuchu a wiekiem potwierdzają także badania w populacji amerykańskiej, gdzie

stwierdzono uszkodzenie obu tych zmysłów u sześciu proc. badanych w wieku powyżej 65 lat, którzy nie mieszkali w placówkach opiekuńczych. Ponadto rozpoznano występowanie głuchoniewidzenia u 8,5 proc. osób w wieku od 75 do 84 lat oraz u 13 proc. badanych w wieku powyżej 85 lat (Heine, Browning 2002).

Reasumując, szacunki populacyjne dotyczące procentowej części osób cierpiących z powodu jednoczesnej dysfunkcji widzenia i słuchu różnią się w istotnym zakresie, zależnie od metody wykorzystanej do określenia ubytków słuchu i wzroku oraz wieku badanej grupy. Prognozuje się zwiększenie w następnych dekadach częstości występowania tych problemów ze względu na stałe zwiększanie się średniej długości życia (Brennan i in. 2006), jednocześnie aktualne analizy ujawniają trudności opiekunów i profesjonalistów w zakresie rozpoznawania tej niepełnosprawności u seniorów (m.in. brak łatwych w użyciu narzędzi przesiewowych, brak przeszkolenia, brak protokołów klinicznych do klasyfikacji deficytów) oraz udzielania efektywnej pomocy (Roets-Merken i in. 2014; Saunders, Echt 2007). Wypracowanie systemowych rozwiązań w tym zakresie staje się konieczne z uwagi na szczególnie dotkliwe w wymiarze indywidualnym i społecznym funkcjonalne konsekwencje utraty wzroku i słuchu w podeszłym wieku.

Konsekwencje utraty wzroku i słuchu w wieku senioralnym

Doświadczenie trudności w zakresie szeroko ujmowanej komunikacji, mobilności i dostępu do informacji istotnie wpływa na wszystkie obszary funkcjonowania seniora z nabytym głuchoniewidzeniem, w tym także oddziałuje negatywnie na sferę psychiczną (Lima i in. 2015). Utrata dwóch podstawowych zmysłów niejednokrotnie prowadzi do przynajmniej okresowego spadku zdolności do efektywnego wykonywania zadań stawianych przez codzienne życie i obniżenia niezależności funkcjonalnej danej osoby (Bodsworth i in. 2011).

Ograniczenia funkcjonalne oraz wynikająca z nich zwiększona zależność od innych osób mogą stać się źródłem frustracji, smutku, bezradności, lęku, gniewu. Konsekwencje psychiczne i problemy w zakresie emocjonalnej konfrontacji z faktem nabycia trwałej, poważnej niepełnosprawności obserwowane w grupach seniorów z dysfunkcją jednego zmysłu pozwoliły badaczom przyjąć hipotezę, że w przypadku sprzężonych ograniczeń sensorycznych ryzyko pojawienia się tego rodzaju zaburzeń będzie niezmiernie wysokie. Mimo że szereg aspektów wpływu tej niepełnosprawności na samopoczucie psychiczne starszych osób nie zostało jeszcze w pełni poznanych, uznaje się (por. Capella-McDonnall 2009, 2011a, 2011b; Chou, Chi 2004; Guthrie i in. 2016; Kiely i in. 2013; Simning i in. 2019) związek między jednoczesną utratą wzroku i słuchu a depresją za pewny.

Jednym z szerzej zakrojonych badań koncentrujących się na analizie związków utraty wzroku, utraty słuchu i jednoczesnej utraty tych zmysłów z objawami depresji i lęku u seniorów były badania populacji amerykańskiej, w których wzięło udział ponad siedem i pół tys. starszych osób. W ocenie sprawności sensorycznej

posłużono się kryteriami funkcjonalnymi opierającymi się na samoobserwacji, zaś do pomiaru objawów depresji i lęku uogólnionego zastosowano wystandaryzowane kwestionariusze. Wykazano, że ubytek słuchu, wzroku oraz deficyty w zakresie obu zmysłów wiązały się ze zwiększonym ryzykiem wystąpienia objawów depresji i lęku, co stwierdzono w analizach z wykorzystaniem wielu zmiennych uwzględniających czynniki społeczno-demograficzne, zapadalność na choroby oraz utratę zdolności funkcjonalnych (Simning i in. 2019). Zgromadzony materiał wskazuje na konieczność prowadzenia badań przesiewowych wśród starszych osób z dysfunkcjami sensorycznymi pod kątem depresji i zaburzeń lękowych, a także potrzebę realizacji tego typu badań wśród seniorów cierpiących na depresję i stany lękowe pod kątem uszkodzeń w obrębie zmysłu wzroku i słuchu. Wprowadzenie takich rozwiązań jako standardowych w systemie opieki i leczenia osób starszych zwiększyłoby możliwość szybkiej interwencji terapeutycznej sprzyjającej poprawie ogólnego dobrostanu badanych. Interesujących danych dostarczyły badania zrealizowane na dużej próbie pensjonariuszy domów opieki dla osób starszych (N= 218, 850) w Ontario w Kanadzie. Najważniejszym czynnikiem prognozującym wystąpienie depresji były niższa samoocena stanu zdrowia, w następnej zaś kolejności upośledzenie funkcji poznawczych, jednoczesna utrata wzroku i słuchu, a także posługiwanie się jako pierwszym innym językiem niż angielski lub francuski. Ryzyko wystąpienia depresji wśród seniorów mieszkających w instytucjach opiekuńczych zwiększa więc nie tylko subiektywna ocena zdrowia fizycznego, ale także deficyty sensoryczne i trudności w zakresie komunikacji (Guthrie i in. 2016).

Szczególną wartością poznawczą w kontekście projektowania skutecznych oddziaływań pomocowych mają badania koncentrujące się na czynnikach, które mogą wpływać na związek między nabyciem głuchoniewidzenia a depresją u osób starszych. Związek ten może być modyfikowany przez szereg zmiennych np. stan zdrowia, status społeczno-gospodarczy, nawyki prozdrowotne. Warto zwrócić uwagę przede wszystkim na analizy dotyczące czynników, które stosunkowo łatwo podlegają zmianie na skutek podjęcia określonych działań przez seniorów. Przykładem takich analiz są badania, których celem była ocena trzech zmiennych określających stan fizyczny (aktywność fizyczna, kondycja fizyczna i indeks masy ciała) jako potencjalnych czynników moderujących w zakresie związku między jednoczesną utratą wzroku i słuchu a objawami depresji. Próba badawcza obejmowała 1380 osób, u których rozwinęła się sprzężona niepełnosprawność w zakresie wzroku i słuchu oraz 1308 osób, u których nie wystąpiło uszkodzenie sensoryczne. Wszystkie trzy wskaźniki wykazywały związek z występowaniem objawów depresji u osób z nabytym głuchoniewidzeniem. Podejmowanie aktywności ruchowej oraz lepsza kondycja fizyczna wiązały się z niższym poziomem objawów depresji, natomiast niższy poziom indeksu BMI wiązał się z wyższym poziomem depresyjności. Wszystkie zmienne modyfikujące wykazały większy wpływ w przypadku osób z jednoczesną utratą wzroku i słuchu w porównaniu z osobami bez zaburzeń sensorycznych. Dbalność o kondycję fizyczną i systematyczne uczestnictwo w treningu

aktywności ruchowej może więc pozytywnie oddziaływać na samopoczucie psychiczne seniorów tracących wzrok i słuch (Capella-McDonnall 2009, 2011a).

Poszukując innych zmiennych modyfikujących związek między nabytym głuchoniewidzeniem a objawami depresji, zwrócono uwagę na spadek aktywności w życiu publicznym i niemożność odgrywania dotychczasowych ról społecznych. Zgodnie z koncepcją aktywnego starzenia się im większa utrata ról związana ze starzeniem się, tym niższy poziom zadowolenia z własnego życia. Większa aktywność i produktywność wynikająca z utrzymania lub nawiązywania nowych kontaktów społecznych przynosi wiele korzyści pod względem psychologicznym, umacniając u seniorów poczucie własnej wartości i satysfakcji życiowej. Teza ta znalazła potwierdzenie w badaniach oceniających możliwości minimalizacji negatywnego wpływu utraty wzroku i słuchu na objawy depresji wśród osób w wieku podeszłym przez trzy rodzaje działalności produktywnej (płatna praca, wolontariat i pomoc nieformalna). Zaangażowanie w każdą z powyższych aktywności wiązało się z mniejszym stopniem występowania objawów depresji u głuchoniewidomych seniorów, jednak tylko wolontariat okazał się zmienną, która wpływała na związek między sprzężoną niepełnosprawnością a objawami depresji. Badani, którzy udzielali się w charakterze wolontariuszy, wykazali większy spadek objawów depresji w porównaniu z wolontariuszami z grupy kontrolnej. Aktywność wolontaryjna powinna zatem być uwzględniana w programach interwencyjnych mobilizujących seniorów tracących wzrok i słuch do pozostawania w sieciach społecznych (Capella-McDonnall 2011b).

Do poszerzenia wiedzy o związkach między nabyciem głuchoniewidzenia w późnej dorosłości a depresją przyczyniły się także badania, w których poddano analizie dane przekrojowe pozyskane z reprezentatywnej próby liczącej ponad dwa tys. Chińczyków w wieku 60 lub więcej lat, zamieszkałych w Hongkongu. Respondenci wzięli udział w indywidualnych wywiadach, w czasie których pozyskano dane dotyczące między innymi uszkodzenia widzenia i słuchu, zmiennych socjodemograficznych, wskaźników dotyczących stanu zdrowia, wsparcia rodziny oraz depresji. Analizy ujawniły, że utrata wzroku wykazuje istotne związki z depresją, nawet po korekcie ze względu na wiek, płeć, stan cywilny, wykształcenie, deklarowany stan zdrowia, występowanie 11 chorób, ograniczenia funkcjonalne oraz wsparcie rodziny. Co ciekawe, dysfunkcja słuchu nie zwiększała prawdopodobieństwa depresji u osób, u których występowało już uszkodzenie wzroku (Chou, Chi 2004). Większy niż w przypadku innych dolegliwości wpływ dysfunkcji wzroku na samopoczucie i subiektywną ocenę jakości życia przez seniorów zauważany jest także w praktyce klinicznej. Jak podkreśla Dorota Pojda-Wilczek (2019, s. 90), „osoby starsze często łatwiej akceptują problemy z poruszaniem się, osłabienie słuchu i inne choroby związane z wiekiem niż osłabienie widzenia i dlatego domagają się bezwarunkowego przywrócenia pełnej sprawności wzroku”. Zagadnienie siły oddziaływania deficytów w obrębie dwóch podstawowych zmysłów na zdrowie psychiczne seniorów wymaga bardziej pogłębionych analiz, gdyż inne badania

(por. Kiely i in. 2013) nie potwierdzają tezy o większym wpływie utraty wzroku w porównaniu z deficytem słuchu. Ponadto istotnym ograniczeniem badań zrealizowanych w populacji chińskiej jest oparcie oceny poziomu widzenia i słyszenia na danych deklarowanych przez respondentów.

Eksploracje badawcze dotyczące zaburzeń zdrowia psychicznego w grupie seniorów tracących wzrok i słuch pozwoliły na identyfikację wielu nowych pól problemowych mających istotne znaczenie dla planowania efektywnych strategii pomocowych. Ponadto ujawniły szereg trudności metodologicznych wynikających głównie z wysokiej heterogeniczności omawianej populacji, w tym m.in. ryzyko utraty obiektywności wyników na skutek modyfikacji procedury badania ze względu na poziom funkcjonowania sensorycznego respondentów, nietrafny dobór metod i narzędzi do pomiaru depresyjności związany z podobieństwem symptomów somatycznych pojawiających się przy zaburzeniach nastroju i ociemieniu (Hovaldt i in. 2018).

Kolejną sferą psychospołecznego funkcjonowania seniorów, w której wyraźnie dostrzegane są negatywne skutki jednoczesnej utraty wzroku i słuchu, są relacje interpersonalne. Utrudnienia w dostępie do informacji oraz problemy w odbiorze i przekazie komunikatów mogą prowadzić do izolacji społecznej starszych osób głuchoniewidomych, ograniczając znacząco ich samodzielność i obniżając ogólny dobrostan (Brennan, Bally 2007). Badania dotyczące skumulowanego wpływu utraty zdolności widzenia i słyszenia na aktywność społeczną seniorów nie są liczne. Jedną z szerzej zakrojonych analiz były badania opisujące częstość występowania trudności w zakresie wzroku, słuchu oraz łącznie obu zmysłów w 11 krajach europejskich w kontekście relacji społecznych. Badanie przekrojowe opierało się na danych zebranych w 2004 roku w badaniu ankietowym dotyczącym zdrowia, starzenia się i emerytur w Europie (ang. *Survey of Health, Ageing and Retirement*), które objęło 27 536 mężczyzn i kobiet w wieku 50 i więcej lat. W badanej próbie 5,9 proc. uczestników zgłosiło jednoczesne uszkodzenie obu zmysłów, 10,2 proc. same trudności z widzeniem, natomiast 13,5 proc. tylko dysfunkcję słuchu. Ponad dwie trzecie (68,6 proc.) uczestników ze sprzężoną niepełnosprawnością sensoryczną stanowiły osoby nieaktywne społecznie w porównaniu z grupą kontrolną. W przypadku uczestników deklarujących nabycie głuchoniewidzenia występowało 2,18 razy wyższe prawdopodobieństwo braku aktywności społecznej w porównaniu z osobami bez trudności w zakresie słuchu lub widzenia. Dowiedziono, że trudności sensoryczne związane były z brakiem aktywności społecznej, jednak wyższe prawdopodobieństwo braku aktywności społecznej wśród osób z trudnościami sensorycznymi minimalizowały inne wskaźniki zdrowotne i społeczno-ekonomiczne (m.in. mobilność, funkcjonowanie kognitywne, wykształcenie, status socjoekonomiczny) (Viljanen i in. 2014).

Wysoką użyteczność praktyczną dla wdrażania strategii pomocowych kierowanych do członków rodzin seniorów tracących sprawność sensoryczną mają wyniki uzyskane w badaniu jakościowym opierających się na 28. częściowo

ustrukturalizowanych wywiadach, które wykazało znaczną zależność osób głuchoniewidomych od bliskich relacji społecznych. Kontakty z osobami bliskimi pozwalały badanym zachować optymalną niezależność oraz ułatwiały przemieszczanie się i partycypację w działaniach społecznych. Jednocześnie badani doświadczali frustracji, zagubienia i spadku nastroju oraz wskazywali na nadopiekuńczość widoczną zarówno w relacjach nieformalnych, jak i formalnych (Hersh 2013). Warto podkreślić, że nasilenie problemów w kontaktach społecznych wykazuje związek ze stopniem uszkodzenia zmysłów. Badania zrealizowane wśród 302 osób z funkcjonalnymi ubytkami w zakresie obu zmysłów w wieku 50 lat i więcej wykazały, że prawdopodobieństwo sytuacji konfliktowych z dziećmi lub pracownikami udzielającymi formalnego wsparcia jest wyższe u badanych dotkniętych całkowitym niewidzeniem i głęboką głuchotą w porównaniu z badanymi o mniejszych defektach sensorycznych (Hovaldt i in. 2019). W programach rehabilitacyjnych dla osób starszych tracących wzrok i słuch istotna jest zatem z jednej strony pomoc w identyfikacji zakresu i rodzaju wsparcia dostarczanego przez osoby bliskie tak, aby zapobiegać postawom nadmiernie chroniącym, z drugiej zaś stała praca nad poszerzaniem kompetencji seniorów w realizacji czynności życia codziennego poprzez wypracowanie alternatywnych technik zapewniających optymalną samodzielność.

Przekrojowe eksploracyjne badanie z udziałem 1755 osób w wieku 65 lat i starszych, w którym 14 proc. stanowili respondenci z jednoczesnym uszkodzeniem wzroku i słuchu, dowiodło, że sprzężona niepełnosprawność sensoryczna skutkuje poważnymi ograniczeniami w zakresie możliwości efektywnego, bezpiecznego i szybkiego wykonywania czynności dnia codziennego. Wśród seniorów głuchoniewidomych 34 proc. posiadało trzy lub więcej chorób współistniejących. Około 20 proc. stanowiły osoby mieszkające samotnie, zgłaszające problemy z pamięcią i subiektywnie oceniające swój stan zdrowia jako zły. Częstość występowania ograniczeń w zakresie zaawansowanych aktywności życia codziennego nie różniła się pomiędzy grupami z głuchoniewidzeniem i bez takiej dysfunkcji. Osoby starsze z nabytym głuchoniewidzeniem wykazały natomiast znacznie wyższy poziom funkcjonalnej niepełnosprawności w zakresie podstawowych i instrumentalnych czynności życia codziennego niż osoby bez dysfunkcji wzroku i słuchu, nawet po uwzględnieniu czynnika wieku (Lima 2015). Wyniki tych badań korespondują z danymi uzyskanymi na drodze samoopisu w grupie liczącej ponad pięć tys. osób w wieku 70 lat i więcej, które oceniały swoją sprawność w zakresie czynności życia codziennego oraz poziom funkcjonowania sensorycznego. Uszkodzenie w zakresie obu omawianych zmysłów wiązało się z wyższym poziomem niepełnosprawności funkcjonalnej zarówno na początku badania, jak i w czasie wywiadu prowadzonego po upływie dwóch lat, jednak jego wpływ ulegał stopniowemu zmniejszeniu wraz z upływem czasu. Ponadto jednoczesna utrata wzroku i słuchu nie wiązała się z wyższym poziomem deklarowanej niepełnosprawności w porównaniu z osobami, które doświadczały problemów wyłącznie w zakresie widzenia (Brennan 2006).

Pogorszenie funkcji poznawczych to kolejne negatywne następstwo utraty wzroku i słuchu w późnej dorosłości, które poddawane było analizom badawczym pod kątem podejmowania działań profilaktycznych i rehabilitacyjnych mających wzmacniać dobrostan psychofizyczny. Opis trajektorii kognitywnych zależnych od wzorca zaburzeń sensorycznych występujących u osób starszych dostarczyły badania analizujące funkcjonowanie poznawcze, działanie zmysłu wzroku i słuchu, korzystanie z używek (alkohol, nikotyna), stan zdrowia i czynniki socjodemograficzne na podstawie danych od 24 116 uczestników podstawowego badania stanu zdrowia, starzenia się i emerytur w Europie w okresie 2002–2014. Osoby starsze posiadające zaburzenia w zakresie jednego oraz obu zmysłów wykazały znacznie niższy poziom funkcji poznawczych niż osoby bez zaburzeń sensorycznych. Lepiej w tej grupie funkcjonują kobiety, osoby z wyższym wykształceniem oraz osoby stosunkowo zamożne. U respondentów bezrobotnych i będących na emeryturze stwierdzono niższy poziom zdolności kognitywnych niż u osób wciąż pracujących. Uzyskane rezultaty sugerują, że zaburzenia zarówno w zakresie jednego, jak i dwóch zmysłów wiążą się z przyspieszonym pogarszaniem się funkcji poznawczych, jak i bardziej gwałtowną trajektorią tych zmian (Maharani i in. 2018). Podobne wnioski sformułowano w oparciu o materiał pozyskany od 546 osób w wieku 60–99 lat, który po skorygowaniu ze względu na wiek i płeć potwierdził, że ryzyko upośledzenia funkcji poznawczych wzrasta istotnie w przypadku seniorów z jednoczesną dysfunkcją wzroku i słuchu w porównaniu z osobami niewykazującymi uszkodzenia obu tych zmysłów lub doświadczającymi osłabienia tylko jednego z nich (Vazquez i in. 2014).

Negatywne skutki utraty wzroku i słuchu w późnej dorosłości są tak rozległe, że nie tylko stają się źródłem poważnych trudności stale doświadczanych przez seniorów w poszczególnych sferach życia (por. Tseng 2018), lecz także mogą przyczyniać się do przedwczesnego zgonu. Badania dotyczące monitorowania śmiertelności osób starszych z różnym stopniem zaburzeń sensorycznych (Fisher i in. 2014; Kiely i in. 2016) wskazują, że wśród seniorów ze sprzężoną niepełnosprawnością sensoryczną wskaźniki śmiertelności są wyższe w porównaniu z ich równolatkami posiadającymi dysfunkcję w zakresie jednego zmysłu.

Zakończenie

Przeprowadzone dotychczas badania koncentrujące się na specyfice funkcjonowania seniorów tracących wzrok i słuch dostarczyły wielu istotnych danych jednoznacznie wskazujących na negatywny wpływ tej dysfunkcji na sferę fizyczną, psychiczną i społeczną oraz konieczność wprowadzenia systemowych rozwiązań pomocowych ukierunkowanych na poprawę jakości życia osób starszych i członków ich rodzin. Szczególną wartość poznawczą i implikacyjną mają wyniki badań dotyczące stosunkowo łatwych w modyfikacji czynników mogących minimalizować negatywne oddziaływania uszkodzenia podstawowych zmysłów na dobrostan

psychiczny i poziom sprawności funkcjonalnej. Nadal jednak szereg kwestii odnoszących się do związków zachodzących między utratą wzroku i słuchu a satysfakcjonującym wypełnianiem zadań rozwojowych typowych dla późnej dorosłości wymaga dalszych badań. Należy także uwzględnić ograniczenia niektórych badań związane z pozyskiwaniem danych jedynie na drodze samooceny dokonywanej przez seniorów, którzy dość często przeceniają swoje możliwości i zaniżają stopień uszkodzenia sensorycznego. Korelacje między stopniem zgłoszonej i zmierzonej utraty funkcjonowania w zakresie zmysłów są niskie, zauważono znaczące rozbieżności między danymi zgłaszanymi przez pacjentów a obiektywną oceną (Saunders, Echt 2007). Zachodzi więc konieczność opracowania obiektywnych i istotnych z klinicznego punktu widzenia mierników sprawności wzrokowej i słuchowej oraz konceptualizacji pojęcia głuchoniewidzenia w nawiązaniu do modeli niepełnosprawności współcześnie rekomendowanych w pedagogice specjalnej i naukach pokrewnych. Złożony charakter sprzężonego ograniczenia sensorycznego oraz heterogeniczność omawianej populacji wymaga wielowymiarowego podejścia do analizy nabycia głuchoniewidzenia i psychospołecznej adaptacji w podeszłym wieku (Wahl i in. 2013), co niewątpliwie implikuje potrzebę podejmowania badań interdyscyplinarnych.

Bibliografia

- Bodsworth S.M., Clare I.C.H., Simblett S.K. (2011). *Deafblindness and mental health. Psychological distress and unmet need among adults with dual sensory impairment*. „British Journal of Visual Impairment”, nr 29 (1), s. 6–26.
- Brennan M., Bally S.J. (2007). *Psychosocial adaptations to dual sensory loss in middle and late adulthood*. „Trends in Amplification”, nr 11 (4), s. 281–300.
- Brennan M., Su Y-P., Horowitz A. (2006). *Longitudinal associations between dual sensory impairment and everyday competence among older adults*. „Journal of Rehabilitation Research & Development”, nr 43 (6), s. 777–792.
- Capella-McDonnall M. (2009). *Risk factors for depression among older adults with dual sensory loss*. „Aging & Mental Health”, nr 13 (4), s. 569–576.
- Capella-McDonnall M. (2011a). *Physical status as a moderator of depressive symptoms among older adults with dual sensory loss*. „Rehabilitation Psychology”, nr 56 (1), s. 67–76.
- Capella-McDonnall M. (2011b). *The effect of productive activities on depressive symptoms among older adults with dual sensory loss*. „Research on Aging”, nr 33 (3), s. 234–255.
- Chou K.-L., Chi I. (2004). *Combined effect of vision and hearing impairment on depression in elderly Chinese*. „International Journal of Geriatric Psychiatry”, nr 19, s. 825–832.
- Czerwińska K. (2018). *W trosce o wspomaganie rozwoju osób tracących wzrok w późnej dorosłości*. „Fides et Ratio”, nr 2 (34), s. 496–511.
- Dammeyer J. (2013). *Characteristics of a Danish population of adults with acquired deafblindness receiving rehabilitation services*. „British Journal of Visual Impairment”, nr 31 (3), s. 189–197.

- Dammeyer J. (2014). *Deafblindness: a review of the literature*. „Scandinavian Journal of Public Health”, nr 42, s. 554–562.
- Fisher D., Li Ch-M., Chiu M.S., Themann C. Li in. (2014). *Impairments in hearing and vision impact on mortality in older people: the AGES-Reykjavik Study*. „Age & Ageing”, nr 43, s. 69–76.
- Guthrie D.M., Declercq A., Finne-Soveri H., Fries B.E., Hirdes J.P. (2016). *The Health and well-being of older adults with dual sensory impairment (DSI) in four countries*. „PLOS ONE”, nr 11 (5).
- Guthrie D.M., Thériault E.R., Davidson J.G.S. (2016). *Self-rated health, cognition, and dual sensory impairment are important predictors of depression among home care clients in Ontario*. „Home Health Care Management & Practice”, nr 28 (1), s. 35–43.
- Gutowska A. (2015). *(Nie)pełnosprawna starość – przyczyny, uwarunkowania, wsparcie*. „Interdyscyplinarne Konteksty Pedagogiki Specjalnej”, nr 8, s. 9–33.
- Heine C., Browning C.J. (2002). *Communication and psychosocial consequences of sensory loss in older adults: overview and rehabilitation directions*. „Disability & Rehabilitation”, nr 24 (15), s. 763–773.
- Hersh M. (2013). *Deafblind people, communication, independence, and isolation*. „Journal of Deaf Studies and Deaf Education”, nr 18, s. 446–463.
- Hovaldt H.B., Lund R., Lehane C.M., Dammeyer, J. (2019). *Relational strain in close social relations among older adults with dual sensory loss*. „British Journal of Visual Impairment”, nr 37 (2), s. 81–93.
- Hovaldt H.B., Nielsen T., Dammeyer J. (2018). *Validity and reliability of the Major Depression Inventory for persons with dual sensory loss*. „Innovation in Aging”, nr 2 (1), s. 1–11.
- Kiely K.M., Mitchell P., Gopinath B. i in. (2016). *Estimating the years lived with and without age-related sensory impairment*. „Journals of Gerontology: Medical Sciences”, nr 71 (5), s. 637–642.
- Kiely K.M., Anstey K.J., Luszcz M.A. (2013). *Dual sensory loss and depressive symptoms: the importance of hearing, daily functioning, and activity engagement*. „Frontiers in Human Neuroscience”, nr 7, s. 837.
- Kilian M. (2018). *Geragogika specjalna w starzejącym się społeczeństwie – potrzeby i możliwości*. W: Kilian M., Śmiechowska-Petrovskij (red.). *Niepełnosprawność w okresie późnej dorosłości*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Kilian M. (2020). *Funkcjonowanie osób w starszym wieku*. Warszawa: Difin.
- Laszczak E. (2019). *Starzenie się zmysłu równowagi*. W: Kazek B., Wojciechowska J. (red.). *Zmysły w procesie starzenia*. Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.
- Likus W., Markowski J., Siemianowicz K. (2019). *Starzenie się słuchu*. W: Kazek B., Wojciechowska J. (red.). *Zmysły w procesie starzenia*. Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.
- Lima C., Bilton T., Dias R. i in. (2015). *Correlates of dual sensory impairment in community-dwelling older people: an exploratory study*. „Physiotherapy”, nr 101 (1).
- Maharani A., Dawes P., Nazroo J. i in. (2018). *Visual and hearing impairments are associated with cognitive decline in older people*. „Age & Ageing”, nr 47, s. 575–581.

- Martynowicz E. (2017). *Starzenie się społeczeństw globalnym wyzwaniem*. W: Błachnio A., Kuryś-Szyncel K., Martynowicz E., Molesztak A. (red.). *Psychologia starzenia się i strategię dobrego życia*. Warszawa: Difin.
- Pojda-Wilczek D. (2019). *Starzenie się wzroku*. W: Kazek B., Wojciechowska J. (red.). *Zmysły w procesie starzenia*. Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.
- Psychologia starzenia się i strategię dobrego życia*. (2017). Błachnio A., Kuryś-Szyncel K., Martynowicz E., Molesztak A. (red.). Warszawa: Difin.
- Roets-Merken L.M., Zuidema S.U., Vernooij-Dassen M.J.F.J., Kempen G.I.J.M. (2014). *Screening for hearing, visual and dual sensory impairment in older adults using behavioural cues: A validation study*. „International Journal of Nursing Studies”, nr 51, s. 1434–1440.
- Saunders G.H., Echt K.V. (2007). *An Overview of dual sensory impairment in older adults: Perspectives for rehabilitation*. „Trends in Amplification”, nr 11 (4), s. 243–258.
- Schneider J.M., McMahon C.M., Gopinath B. i in. (2014). *Dual sensory impairment and hearing aid use among clients attending low-vision services in Australia: The Vision-Hearing Project*. „Journal of Aging & Health”, nr 26 (2), s. 231–249.
- Sijko K. (2010). *Kategorie wyodrębniania osób z rzadko występującymi i sprzężonymi ograniczeniami sprawności*. W: Brzezińska A.I., Pluta J., Rycielski P. (red.). *Potrzeby specyficznych grup osób z ograniczeniami sprawności. Wyniki badań*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Simning A., Fox M.L., Barnett S.L., Sorensen S., Conwell Y. (2019). *Depressive and anxiety symptoms in older adults with auditory, vision, and dual sensory impairment*. „Journal of Aging & Health”, nr 31 (8), s. 1353–1375.
- Siudak A. (2019). *Fizjologiczne i patologiczne aspekty inwolucji zmysłów – część I: wzrok, słuch i zmysł równowagi*. W: Kazek B., Wojciechowska J. (red.). *Zmysły w procesie starzenia*. Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.
- Studen S. (2015). *Poradnictwo psychologiczne dla osób w okresie późnej dorosłości*. W: Czabała C., Kluczyńska S. (red.). *Poradnictwo psychologiczne*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Tseng Y-C., Liu S.H-Y., Lou M-F., Huang G-S. (2018). *Quality of life in older adults with sensory impairments: a systematic review*. „Quality of Life Research”, nr 27, s. 1957–1971.
- Vazquez C., Gigirey L.M., del Oro C.P. (2014). *Dual sensory loss (DSL) and cognitive impairment: a study among Galician older people*. „European Geriatric Medicine”, 5S1, S83–S158.
- Viljanen A., Törmäkangas T., Vestergaard S., Andersen-Ranberg K. (2014). *Dual sensory loss and social participation in older Europeans*. „European Journal of Ageing”, nr 11, s. 155–167.
- Wahl H-W., Heyl V., Drapaniotis P.M. i in. (2013). *Severe vision and hearing impairment and successful aging: A Multidimensional View*. „The Gerontologist”, nr 53 (6), s. 950–962.
- Wiącek G. (2017). *Psychospołeczne problemy w percepcji dorosłych osób głuchoniewidomych*. W: Domagała-Zyś E., Wiącek G., Książek M. (red.). *Świat osób głuchoniewidomych. Wyzwania współczesności*. Lublin: Wydawnictwo Episteme.

Zaorska M. (2017). *Stan równoczesnego nie(do)słyszenia i nie(do)widzenia jako niepełnosprawność złożona, sprzężona, wielozakresowa, wieloraka, współobecna i wielobjawowa*. W: Domagała-Zyśk E., Wiącek G., Książek M. (red.). *Świat osób głuchoniewidomych. Wyzwania współczesności*. Lublin: Wydawnictwo Episteme.

PSYCHO-SOCIAL ASPECTS OF VISION AND HEARING LOSS IN LATE ADULTHOOD

Abstract: With regard to a continuous tendency of ageing of the global population it is expected that in the upcoming decades the number of persons who will be losing both their vision and hearing will be increasing. In senior years acquiring multisensory disability leads to the decrease of the quality of life. The article focuses on the description of the implications the simultaneous loss of vision and hearing has for the psychosocial functioning of seniors. It is based on the review of empirical materials. In view of the existing research, the consequences of the combined deficits are much more severe than the consequences of each single deficit. The most frequently reported negative effects of acquired deafblindness include decrease of cognitive functions, limitation of social contacts, problems performing activities of daily living, mental health disorders, with mood disorders in particular. The research has shown an urgent need to introduce systemic assistive solutions in the area of prevention and rehabilitation. Those solutions should be aimed at increasing the quality of life of the seniors who are losing both vision and hearing.

Keywords: acquired disability, multiply disability, vision loss, hearing loss, late adulthood, psychosocial functioning, aging, disability in older age.

KATARZYNA PARYS*

Kielce, Polska

ORCID ID 0000-0001-6069-7805

SŁAWOMIR OLSZEWSKI**

Kielce, Polska

ORCID ID 0000-0001-7713-0952

OBRAZ OSÓB Z NIEPEŁNOPRAWNOŚCIĄ INTELEKTUALNĄ W STOPNIU LEKKIM NA PODSTAWIE ICH CHARAKTERYSTYK – PERSPEKTYWA TEMPORALNA

Streszczenie: Charakterystyki osób z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim są stałym, powtarzalnym elementem publikacji odnoszących się do tej populacji. W artykule prowadzone są rozważania dotyczące zmienności i stałości treści wybranych charakterystyk opublikowanych w latach 1959–2015. Celem, jaki postawili przed sobą autorzy, było nie tylko ukazanie podobieństw i różnic pomiędzy charakterystykami osób z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim tworzonymi na przestrzeni kolejnych lat, lecz także określenie, czy ujawnione zmiany odpowiadają przeobrażeniom zachodzącym w pedagogice specjalnej.

Słowa kluczowe: osoby z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim, perspektywa temporalna, zasada koła hermeneutycznego.

Wprowadzenie

Funkcjonowanie osób z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim stanowiło i stanowi przedmiot zainteresowania zarówno teoretyków, jak i praktyków podejmujących działania w obszarze pedagogiki specjalnej. Rezultaty dociekań badawczych i refleksje wynikające z praktyki pedagogicznej znajdują swój wyraz

* Katarzyna Parys, Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach; e-mail: katarzyna.parys@jk.edu.pl.

** Sławomir Olszewski, Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach; e-mail: slawomir.olszewski@jk.edu.pl.

w różnego rodzaju publikacjach: monografiach naukowych, raportach z badań, podręcznikach akademickich czy opracowaniach metodycznych. Powtarzalnym i istotnym elementem wymienionych tekstów, często punktem wyjścia do podejmowania rozważań, bądź też punktem odniesienia do dalszych poszukiwań badawczych i analiz, są charakterystyki omawianej grupy osób.

Ponieważ są one stałym, często przywoływanym elementem znajdującym miejsce w licznych opracowaniach z zakresu pedagogiki specjalnej¹, trafiają do szerokiego grona odbiorców. Z uwagi na to, iż powstawały w różnym czasie, powinny stanowić świadectwo czasu i zmian w nim zachodzących. Można zatem oczekiwać, że podawane w charakterystykach informacje dokumentują stan wiedzy aktualny dla czasu ich powstania, są wyrazem rozwoju pedagogiki specjalnej. Dostarczając zagregowanych informacji odnośnie przedstawianych osób, charakterystyki pełnią też ważną rolę w kształtowaniu świadomości społecznej na temat tych osób. Stanowiąc obraz rzeczywistości, równocześnie wpływają na jej kształt. Uruchamiają bądź wręcz narzucają sposób jej widzenia, a tym samym sugerują (nie)podejmowanie określonych rozwiązań.

Założenia badawcze

Dążąc do uzyskania wglądu w pełnię sensu poddanych analizie charakterystyk, do ustalenia odpowiedzi na pytania dotyczące ich treści, zakładanej i rzeczywistej roli, czy też różnorodnych kontekstów, zarówno macierzystych – związanych z ich powstaniem, jak i kontekstów interpretacji – zależnych od osoby czytelnika – interpretatora (por. Sławiński 2002, s.12), zastosowaliśmy reguły hermeneutycznego badania tekstów. W szczególności kierowaliśmy się zasadą koła hermeneutycznego – zakładającą przechodzenie od całości do części i od części do całości, a także uwzględnianie własnych przesądów i apriorycznych założeń tekstu podczas jego analizy (Danner, za: Śliwerski 2004, s. 42–43). W rezultacie podjęte przez nas działania badawcze przyjęły następującą strukturę:

1. Gromadzenie materiału, porządkowanie i grupowanie danych
 - kwerenda literatury, wstępny dobór tekstów do analizy,
 - tworzenie, w oparciu o posiadaną przedwiedzę, matryc systematyzujących zebrany materiał;
2. Interpretacja wstępna
 - weryfikacja poszczególnych tekstów i ich źródeł z uwagi na zgodność z przyjętymi założeniami (osoby z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu

¹ Przykładowo, można je odnaleźć w opracowaniach powstających w różnym czasie: podręcznikach akademickich (np. Grzegorzewska 1964, Doroszevska 1981, Dykcik 1997, Chrzanowska 2015), opracowaniach metodycznych (np. Jurkiewicz, Rola 2010; Antoszkiewicz 2016), a także w monografiach naukowych (np. Głódkowska 1999; Otrębski 2007).

- lekkim jako podmiot opisu, potencjalne reprezentatywność i nośność tekstu), skutkująca ograniczeniem zbioru analizowanych tekstów,
- refleksja wstępna dotycząca osobistego „przedrozumienia” – własnego nastawienia wobec analizowanych tekstów,
 - ustalenie ogólnego sensu i roli poszczególnych tekstów,
 - modyfikacja matryc systematyzujących zebrany materiał;
3. Interpretacja zawartości poszczególnych tekstów (z pominięciem kontekstu)
- poddanie tekstów analizom uwzględniającym reguły logiki (m.in. analizom semantycznym, syntaktycznym),
4. Interpretacja skoordynowana uwzględniająca zakładany kontekst
- odczytywanie tekstu w aspekcie procesualnym, uwzględniające zachodzące zmiany w formułowanych poglądach, budowanych teoriach,
 - w miarę możliwości ujawnianie świadomych i nieświadomych założeń autora analizowanego tekstu, pozwalające na lepsze zrozumienie treści,
 - rozpatrywanie kontekstu, w jakim powstawał tekst i w jakim obecnie jest odczytywany.

Materiałem źródłowym analiz charakterystyk uczyniono podręczniki akademickie z zakresu pedagogiki specjalnej lub pedagogiki osób z niepełnosprawnością intelektualną (oligofrenopedagogiki). Wybór ten podyktowany był zakładaną siłą oddziaływania tego rodzaju tekstów, potencjalną popularnością treści w nich zawartych. Podręczniki stanowią często kompendium wiedzy na dany temat, pierwsze źródło informacji dla osób poszukujących określonych wiadomości, a także ukierunkowują dalsze eksploracje.

W efekcie przyjętych założeń, analizie poddano charakterystyki osób z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim, zawarte w następujących opracowaniach: Różycka J. (1959). *Dziecko o obniżonej sprawności umysłowej*; Grzegorzewska M. (1964). *Pedagogika specjalna. Skrypt wykładów*; Kirejczyk K. (1964). *Nauczanie dzieci o obniżonej sprawności umysłowej ze szczególnym uwzględnieniem pracy w klasie I szkoły specjalnej dla upośledzonych umysłowo*; Doroszevska J. (1981). *Pedagogika specjalna. T. II: Podstawowe problemy teorii i praktyki rewalidacji poszczególnych odchyleń od normy*; Kostrzewski J. (1981a). *Charakterystyka osób upośledzonych umysłowo*. W: *Upośledzenie umysłowe – pedagogika* Kirejczyk K. (red.); Borzyszkowska H. (1985). *Oligofrenopedagogika*; Wyczesany J. (1999). *Pedagogika upośledzonych umysłowo – wybrane zagadnienia*; Wyczesany J. (2012). *Wybrane aspekty diagnozy i terapii osób z niepełnosprawnością intelektualną*. W: *Niepełnosprawność intelektualna – etiopatogeneza, epidemiologia, diagnoza, terapia* Bobińska K., Pietras T., Gałęcki P. (red.); Chrzanowska I. (2015). *Pedagogika specjalna. Od tradycji do współczesności*. Wyjaśnienia wymaga uwzględnienie w przedstawionym wykazie dwóch pozycji – autorstwa Janiny Wyczesany. O takim rozwiązaniu zadecydował fakt, iż jest to autorka, która od lat konsekwentnie przygotowuje podręczniki akademickie z zakresu

oligofrenopedagogiki² bądź rozdziały w wieloautorskich monografiach dotyczących pedagogiki specjalnej³, zawierające charakterystyki osób z niepełnosprawnością intelektualną. W większości swych publikacji Wyczesany niemal w identyczny sposób, zarówno pod względem treści, jak i formy, charakteryzuje osoby z lekką niepełnosprawnością intelektualną. Wyraźna różnica dostrzegalna jest w rozdziale zamieszczonym w opracowaniu zbiorowym pod red. Bobińskiej, Pietrasa, Gałęckiego (2012). Stąd w analizach uwzględniono dwa opracowania autorstwa Wyczesany: z 1999 roku⁴, które prezentuje sposób charakteryzowania widoczny w innych, wcześniejszych publikacjach, a równocześnie uwzględni drobne modyfikacje i uzupełnienia stopniowo wprowadzone przez autorkę, oraz wymienione wcześniej opracowanie z 2012 roku, w którym autorka w zmienionym ujęciu zaprezentowała charakterystykę osób z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim.

Fakt, iż zbiór tekstów wybranych do analizy obejmuje publikacje powstałe w latach 1959–2015, stwarza możliwość prowadzenia rozważań uwzględniających perspektywę temporalną⁵. Zatem celem działań ukazanych w niniejszym artykule stało się poszukiwanie odpowiedzi na pytania, jakie zmiany daje się zauważyć w tworzonych na przestrzeni kolejnych lat charakterystykach osób z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim oraz czy ujawnione zmiany pozostają w zgodzie z przeobrażeniami zachodzącymi w pedagogice specjalnej. Wszak w okresie ponad 50 lat zmieniły się nie tylko możliwości rozwojowe każdego człowieka, niezależnie od poziomu jego sprawności, ale też wymagania stawiane przed nim w poszczególnych obszarach funkcjonowania. Ponadto wzbogacił się dorobek pedagogiki specjalnej, wypracowano w jej obszarze nowe paradygmaty (Obuchowska 1987, Krause 2010), w inny sposób zaczęto postrzegać osoby z niepełnosprawnością, inaczej je nazywać (Olszewski, Parys 2018).

Zmienność i stałość charakterystyk w czasie

Charakterystyki osób z niepełnosprawnością stanowią stały element piśmiennictwa z zakresu pedagogiki specjalnej. Przegląd charakterystyk przy uwzględnieniu perspektywy temporalnej ujawnia tylko nieliczne rozbieżności treści w nich

2 Wyczesany J. (1994). *Oligofrenopedagogika*; Wyczesany J. (1998). *Oligofrenopedagogika. Wybrane zagadnienia pedagogiki upośledzonych umysłowo*; Wyczesany J. (1999). *Pedagogika upośledzonych umysłowo – wybrane zagadnienia*. Podręczniki te doczekały się wielu wydań.

3 *Pedagogika specjalna* (1997). Dykcik W. (red.); *Niepełnosprawność intelektualna – etiopatogeneza, epidemiologia, diagnoza, terapia* (2012). Bobińska K., Pietras T., Gałęcki P. (red.).

4 Mimo że praca ta doczekała się kolejnych wydań – część poświęcona charakterystyce osób niepełnosprawnych intelektualnie nie uległa żadnym zmianom.

5 Aspekty treściowy i formalny zostały przedstawione w odrębnych opracowaniach (Olszewski, Parys 2021a; Olszewski, Parys 2021b).

Zastosowany termin	Autor i rok publikacji pracy uwzględniającej charakterystykę								
	JR 1959	MG 1964	KK 1964	JD 1981	JK 1981	HB 1985	JW 1999	JW 2012	IC 2015
Osoby o ilorazie inteligencji 69–55								+	

Legenda: JR – Jadwiga Różycka; MG – Maria Grzegorzewska; KK – Kazimierz Kirejczyk; JD – Janina Doroszevska; HB – Halina Borzyszkowska; JW – Janina Wyczesany; IC – Iwona Chrzanowska

Źródło: opracowanie własne.

Już pobieżna analiza treści zawartych w tabeli 1. potwierdza istnienie zjawiska pluralizmu terminologicznego. Widoczne jest współwystępowanie różnych terminów oraz stopniowe zastępowanie jednych terminów przez inne. Pluralizm terminologiczny jest być może w niektórych sytuacjach warunkowany względami stylistycznymi. Próba uniknięcia powtórzeń skutkuje np. wprowadzaniem zmian w szyku wyrazów („osoby z lekką niepełnosprawnością intelektualną” – „osoby z niepełnosprawnością intelektualną lekkiego stopnia” – Chrzanowska 2015, s. 273) czy tworzeniem określeń nie w pełni zgodnych z normą językową („dzieci lub ludzie dorośli upośledzeni umysłowo na stopniu debilizmu” – Kirejczyk 1964, s. 31) lub też częściowo tylko adekwatnych merytorycznie („osoby o ilorazie inteligencji 69–55”⁶ – Wyczesany 2012, s. 72).

W zgromadzonym i uporządkowanym chronologicznie zbiorze terminów uwiadcniają się także tendencje zachodzące w pedagogice specjalnej. Pierwszą z nich jest ucieczka przed określeniami naznaczającymi, wywołującymi negatywne konotacje, znajdująca swój wyraz w preferowaniu terminów mających neutralny charakter. Wraz z upływem czasu stosowane w najwcześniejszych powstałych charakterystykach określenia „debil”, „dzieci debilne”, „dzieci-debile”, dla których pojęciem nadrzędnym był „debilizm”, zaczęły nabierać pejoratywnego znaczenia. Weszły do mowy potocznej, przybierając postać inwektywów. Ich miejsce w literaturze z zakresu pedagogiki specjalnej zajęły określenia odwołujące się do terminu „upośledzenie umysłowe”. W wyniku kolejnych zmian terminologicznych (zob. Olszewski, Parys 2016) w najnowszych charakterystykach pojawiły się określenia zbudowane na bazie terminu „niepełnosprawność intelektualna”.

Kolejna tendencja uwiadcniająca się w doborze terminologii stosowanej w charakterystykach wiąże się z dążeniem do akcentowania podmiotowości nazywanych osób. Wyraża się ona poprzez podkreślanie osobowego charakteru nazwy. Przykładem może być zastępowanie terminu „upośledzeni umysłowo w stopniu lekkim” przez określenie „osoby upośledzone umysłowo w stopniu lekkim”. Ponadto następuje odwrót od generalizowania niepełnosprawności na całą osobę. Człowiek zaczyna być stawiany przed niepełnosprawnością, którą traktuje się jedynie jako

6 Określenie to koncentruje się tylko na jednym wymiarze niepełnosprawności intelektualnej w stopniu lekkim, pomijając pozostałe.

jedną z wielu jego cech, zakładając równocześnie, że nie musi ona determinować ludzkiego funkcjonowania. Pojawiają się więc terminy stanowiące przejaw mowy *person-first*, np. „osoba z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim”. Wskazane dotąd zmiany terminologiczne zaświadczać o humanizacji języka, a także stanowią wyraz troski o godność człowieka.

W terminologii stosowanej w analizowanych charakterystykach daje także znać o sobie rozszerzanie zakresu oddziaływań pedagogiki specjalnej, wykraczanie poza obszar zainteresowań pedagogiki skoncentrowanej na problemach osób w wieku szkolnym (Parys 2011). Najstarsze charakterystyki (Różycka 1959, Grzegorzewska 1964, Kirejczyk 1964) koncentrują się na dziecku, co znajduje swój wyraz w wykorzystywanej terminologii. W miarę upływu czasu autorzy charakterystyk, poza określeniem „dziecko”, zaczynają stosować terminy sugerujące inny etap życia opisywanych osób: „młodzież”, „dorosły”. Kolejną zauważalną tendencją jest coraz częstsze stosowanie określenia „osoba”, które ma charakter nadrzędny i może być odnoszone do każdego przedstawiciela populacji, bez względu na jego wiek. W najnowszej spośród analizowanych charakterystyk (Chrzanowska 2015) termin ten całkowicie zastąpił pozostałe. Działanie tego rodzaju ma sens, gdy zastępowanie jednego określenia przez drugie nie jest dokonywane w sposób automatyczny, bezrefleksyjny, gdy znajduje merytoryczne uzasadnienie.

Rozbieżności dotyczące terminologii wykorzystywanej w kolejnych charakterystykach nie są jedynymi rozbieżnościami mającymi źródło w przeobrażeniach zachodzących wraz z upływem czasu. Poza nimi dają się zauważyć także różnice w sposobie ukazywania granic rozwojowych zakładanych w odniesieniu do opisywanej populacji. W najstarszej spośród analizowanych charakterystyk, Jadwiga Różycka (1959, s. 58), pisze: „Debilizm to ten stopień niedorozwoju umysłowego, który u dorosłego osobnika nie przekracza sprawności intelektualnej normalnego dziecka między 7 a 10 rokiem życia”. W późniejszym opracowaniu Janusz Kostrzewski (1981a, s. 114) podaje, iż „[j]ednostki dorosłe lekko upośledzone umysłowo nie przekraczają poziomu intelektualnego 12-letniego dziecka o prawidłowym rozwoju umysłowym. Ich dojrzałość społeczna nie przekracza poziomu 17-letniej młodzieży nie odbiegającej od normy”. Zakładając, iż w obydwu opracowaniach rozważana jest ta sama właściwość, należy zauważyć że wskazywana granica rozwojowa uległa przesunięciu, osobom z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim zaczęto przypisywać większe możliwości.

Informacje na temat granic rozwojowych przedstawiane są również przez Kazimierza Kirejczyka (1964) i Halinę Borzyszkowską (1985), którzy wskazują na ich istnienie w kontekście możliwości edukacyjnych uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim: „Dzieci–debile, uczęszczające do specjalnie dla nich zorganizowanych szkół, opanowują wiadomości ogólne mniej więcej w zakresie czterech lub pięciu klas szkoły podstawowej”. (Kirejczyk 1964, s. 20); „Przypuszcza się, że dzieci te mogą w ciągu ośmiu lat nauki szkolnej przyswoić sobie zasób wiadomości i umiejętności przewidziany dla uczniów klas IV–V szkół

podstawowych normalnych” (Borzyszkowska 1985, s. 43). W miarę upływu lat autorzy charakterystyk (Wyczesany 1999, Wyczesany 2012, Chrzanowska 2015) zaprzestali przedstawiania informacji dotyczących nieprzekraczalnych granic w rozwoju osób z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim.

Analiza charakterystyk pozwoliła ponadto ujawnić różnice zdań poszczególnych autorów na temat samodzielności działania osób z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim. Przekonaniu o tym, że osoby te „nie nadają się do samodzielnej pracy”, daje wyraz Różycka (1959, s. 82, 85), Kirejczyk (1964, s. 36) oraz Wyczesany (1999, s. 36). Z kolei część autorów wskazuje, iż grupa opisywanych osób dysponuje pewnymi możliwościami w tym zakresie: „samodzielnie mogą wykonywać proste prace” (Grzegorzewska 1964, s. 24), „samodzielnie mogą wykonywać tylko bardzo proste prace” (Doroszewska 1981, s. 92), „prace ich cechuje [...] słaby poziom samodzielności” (Borzyszkowska 1985, s. 43). W odróżnieniu od pozostałych autorów, Iwona Chrzanowska (2015, s. 275) formułuje stwierdzenie, iż osoby z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim „mogą być w pełni samodzielne”.

W analizowanych tekstach z różną kategoriowością wyrażane są także oceny dotyczące umiejętności przewidywania przez osoby z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim konsekwencji własnych działań. Podczas gdy w jednej charakterystyce pojawia się informacja, iż osoby te wykazują „brak” takiej umiejętności (Różycka 1959, s. 92), w innej zastosowano łagodniejsze sformułowanie: „rzadko przewidują skutki swych działań” (Wyczesany 2012, s. 72).

Przedstawione rozbieżności dotyczące zakładanych granic rozwojowych, samodzielności w działaniu i umiejętności przewidywania konsekwencji własnego postępowania mogą stanowić świadectwo zmian, jakie zaszły na przestrzeni lat. Zapewne zaistniałe zmiany należy wiązać ze wzrostem możliwości osób z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim, ewolucją postaw społecznych, oczekiwań formułowanych wobec osób niepełnosprawnych, a może także z przekształceniami warunków środowiska zewnętrznego. Być może te właśnie wyżej wspomniane zjawiska i ich konsekwencje skłoniły Chrzanowską (2015, s. 275) do stwierdzenia, iż „[w]spółcześnie rokowania dotyczące możliwości i kompetencji związanych z samodzielnym radzeniem sobie osób z lekką niepełnosprawnością intelektualną w życiu codziennym są dużo lepsze niż przypuszczano jeszcze dwie dekady wcześniej”.

Poza zmianami wynikającymi z przeobrażeń rzeczywistości zachodzących na przestrzeni lat innym powodem dostrzeżonych odmienności jest przyjmowanie przez poszczególnych autorów różnych punktów odniesienia. Z sytuacją tego rodzaju mamy do czynienia w opisach dotyczących sfery motorycznej osób z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim. Ogólny poziom motoryczny tych osób jest przedstawiany jako „niższy w stosunku do normy” (Kostrzewski 1981a, s. 117; Chrzanowska 2015, s. 272), „motoryka odbiega od normy”, choć z upływem lat różnice zmniejszają się, prawdopodobnie w efekcie działań rehabilitacyjnych

i spontanicznego rozwoju (Różycka 1959, s. 82), „sprawności ruchowe wykazują upośledzenie” (Grzegorzewska 1964, s. 29), „sprawność kinestetyczna jest mała” (Grzegorzewska 1964, s. 28; Wyczesany 1999, s. 34), „częściej niż u osób w normie występują zaburzenia motoryki” (Borzyszkowska 1985, s. 40). Przywołane sformułowania wskazują na odstępstwa od normy, braki, niedoskonałości, mogą sugerować występowanie trudności w funkcjonowaniu opisywanych osób. W jednej spośród analizowanych charakterystyk pojawia się natomiast stwierdzenie, iż „motoryka jest zadowolająca” (Doroszewska 1981, s. 94). Takie sformułowanie ukazuje funkcjonowanie motoryczne osób z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim w innym świetle niż wskazane uprzednio przykłady.

Określenie „zadowolająca”, zastosowane w opisach motoryki, odbiega od pozostałych sformułowań. Dokonana przy jego pomocy ocena wydaje się bardziej pozytywna, niezgodna z wcześniejszymi ocenami, nie koresponduje z nimi. Ta sprzeczność jest jednak pozorna, zastosowane określenia nie stoją wobec siebie w opozycji, można je potraktować jako wzajemnie uzupełniające się. Powodem zróżnicowania przywołanych ocen wydaje się być przyjęcie innego punktu odniesienia. Uznanie motoryki jako zadowolającej może być konsekwencją zestawienia jej z wymogami stawianymi przed daną osobą, wskazuje na posiadanie zasobów umożliwiających sprostanie tym wymogom. Natomiast pozostałe określenia sugerują, iż dokonano porównania rozwoju motorycznego osób niepełnosprawnych intelektualnie w stopniu lekkim z rozwojem motorycznym osób w normie intelektualnej.

Podobne konstatacje można odnieść do opisów stosowanych wobec precyzji ruchów. Jest ona ukazywana jako „mniejsza w porównaniu z precyzją ruchów osób w normie intelektualnej” (choć widoczne jest zróżnicowanie wewnątrzgrupowe – Różycka 1959, s. 78). Ponadto właściwość ta jest określana jako „najbardziej upośledzona” na tle poszczególnych cech motoryki (Kostrzewski 1981a, s. 117), natomiast w jeszcze innej charakterystyce jako „przeważnie zadowolająca” (Doroszewska 1981, s. 94).

Zestawienie ze sobą charakterystyk umożliwiło też wyodrębnienie grupy niezgodności między treściami w nich prezentowanymi, dla których trudno znaleźć logiczne uzasadnienie. Przykład rozbieżności tego typu odnajdujemy w opisie pamięci osób z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim. Różycka (1959, s. 64), odwołując się do wyników eksperymentu stwierdza, iż słabość pamięci tych osób dotyczy „nie tyle zapamiętywania (engrafii), ile odtwarzania (ekforii)”. Natomiast na istnienie odwrotnej prawidłowości zwraca uwagę Janina Doroszewska (1981, s. 95), pisząc, iż „ekforia (reprodukowanie) lepsze niż engrafia”. Nie sposób wnioskować o zasadności tego ostatniego stwierdzenia, gdyż nie zostało ono poparte żadnymi argumentami.

Innym przykładem rozbieżności nieznajdujących uzasadnienia są te, które dotyczą oceny natężenia określonych cech. O ile Chrzanowska (2015, s. 273) zapisuje większą sztywność myślenia osobom z niepełnosprawnością intelektualną

w stopniu lekkim niż osobom pełnosprawnym intelektualnie, to Kostrzewski (1981a, s. 117), pisząc o sztywności myślenia, wskazuje na brak różnic w tym zakresie pomiędzy wspomnianymi grupami osób. Z kolei, gdy jedni autorzy wskazują na niedostatki danej właściwości myślenia: „mała samodzielność” (Wyczesany 2012, s. 71), „obniżony krytycyzm” (Różycka 1959, s. 72), „zmniejszony krytycyzm” (Kostrzewski 1981a, s. 117), „słaby krytycyzm” (Wyczesany 2012, s. 71), „słabszy krytycyzm” (Chrzanowska 2015, s. 274), „mała plastyczność” (Grzegorzewska 1964, s. 28), inni piszą o jej całkowitym braku u osób z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim: „brak samodzielności” (Różycka 1959, s. 72; Grzegorzewska 1964, s. 24; Wyczesany 1999, s. 32), „brak krytycyzmu” (Kirejczyk 1964, s. 33), „brak elastyczności” (Chrzanowska 2015, s. 273).

Poza wskazanymi różnicami analizowane teksty łączy szereg podobieństw. Uwidaczniają się one m.in. w proporcjach przedstawianych treści: dominacji zagadnień dotyczących funkcjonowania poznawczego (szczególnie obszernie w każdej z charakterystyk omawiane są procesy myślowe), czy też powierzchownym, fragmentarycznym ukazywaniu informacji odnoszących się do wyglądu i rozwoju fizycznego osób z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim. Stanowi to świadectwo braku zmian w sposobie postrzegania niepełnosprawności intelektualnej w stopniu lekkim oraz jej konsekwencji przez autorów charakterystyk, niepełnosprawność intelektualna jest bowiem kojarzona przede wszystkim z objawami ujawniającymi się w przebiegu procesów orientacyjno-poznawczych. Trudności doświadczane w funkcjonowaniu intelektualnym wchodzą w skład osiowych objawów niepełnosprawności intelektualnej, stanowią jedno z jej kryteriów diagnostycznych (por. Kostrzewski 1997, Żyta 2014). Z kolei uzasadnienia zdawkowości opisu sfery fizyczno-motorycznej można doszukiwać się w braku właściwości wyraźnie odróżniających w zakresie funkcjonowania fizycznego osoby z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim od pełnosprawnych rówieśników.

Szczególnie znaczące jest to, że większość treści pojawiających się w charakterystykach, pomimo tego iż powstawały w przeciągu 56 lat, wykazuje daleko idącą zgodność – sugerując tym samym brak zmian w funkcjonowaniu charakteryzowanej zbiorowości. Przykładowo, wnioski dotyczące uwagi u osób z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim powtarzają się w kolejnych charakterystykach i nie wychodzą zasadniczo poza treści sformułowane w 1959 roku przez Różycką (1959, s. 61–62). W czym można upatrywać powody tej sytuacji?

- Być może faktycznie nie stwierdza się znaczących zmian w danym obszarze funkcjonowania osób z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim;
- Być może brakuje bardziej aktualnych danych, stąd powoływanie się na opracowania sprzed lat;
- Być może siła oddziaływania zakorzenionych w tradycji pedagogiki specjalnej opisów jest na tyle duża, że trudno podjąć z nimi dyskusję, nie dostrzega się potrzeby weryfikacji danych w nich zawartych, uzupełniania informacji o wyniki badań uwzględniające treści nieobecne dotychczas w charakterystykach.

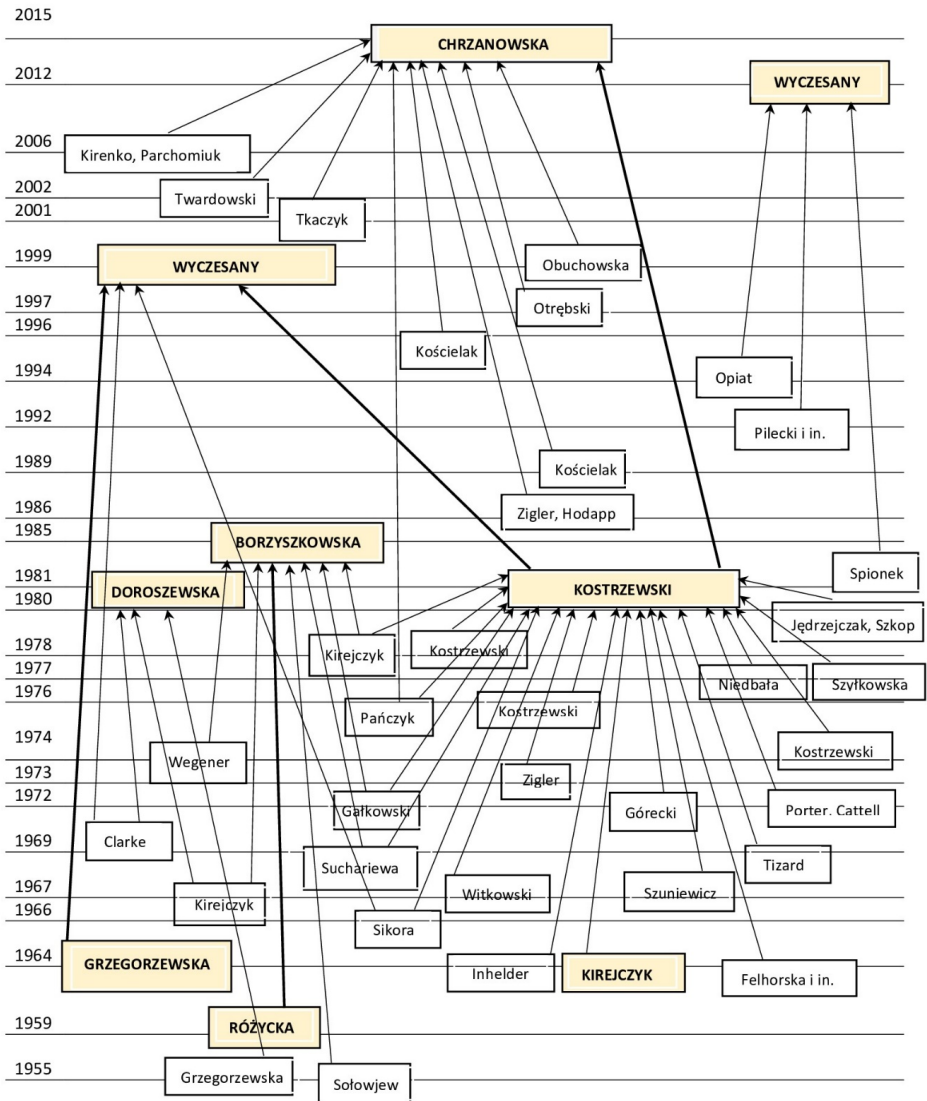
Odpowiedzi na postawione pytanie mogą różnić się w przypadku poszczególnych charakterystyk, jak też wykazywać odmienność w zależności od opisywanych sfer funkcjonowania. Uporządkowanie (schemat 1) i przeanalizowanie źródeł informacji zawartych w poszczególnych charakterystykach, podawanych przez autorów, może ułatwić odnalezienie prawdopodobnych powodów niezmienności treści analizowanych charakterystyk.

Dokonane zestawienie pozwala postawić wniosek, że autorzy charakterystyk stosunkowo rzadko powołują się na inne opracowania, przy czym widoczne jest zróżnicowanie w tym zakresie. W najstarszych charakterystykach (Różycka 1959, Grzegorzewska 1964, Kirejczyk 1964) brakuje jawnych odniesień do literatury, z kolei charakterystyki zawierające największą liczbę przywołań opublikowano w roku 1981 (Kostrzewski 1981a) oraz 2015 (Chrzanowska 2015). Być może przyczyną zauważalnego zróżnicowania jest przyjmowanie odmiennych standardów pisarstwa naukowego, różnice dotyczące ilości i jakości źródeł oraz ich dostępności. Należy jednak zauważyć, iż czas publikacji charakterystyki nie może być postrzegany jako czynnik warunkujący liczbę przywoływanych tekstów źródłowych. Charakterystyka, w której widoczna jest największa liczba odniesień (Kostrzewski 1981a), współwystępuje lub poprzedza opracowania zawierające znacznie mniejszą liczbę powołań na teksty źródłowe.

Źródła, na które powołują się autorzy charakterystyk, wykazują odmienne właściwości. Wśród przywoływanych tekstów można odnaleźć prace zróżnicowane z uwagi na doświadczenia badawcze oraz profesjonalizm autora. Ponadto różniące je poziom naukowości, przyjmowane założenia metodologiczne i sposoby ich realizacji. Są wśród nich zarówno prace badawcze, jak i opracowania teoretyczne, prace autorów o rozpoznawalnym dorobku, jak i prace magisterskie. Należy jednak zaznaczyć, iż teksty, na które powołują się autorzy charakterystyk, stanowią jedynie niewielką część zbioru dostępnych opracowań opisujących funkcjonowanie osób z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim.

Wśród pominiętych prac, przykładowo, można wskazać publikacje Małgorzaty Kościelskiej (1984), Heleny Siwek (1985), Andrzeja Giryńskiego (1989), Grażyny Tkaczyk (1991), Józefy Bałachowicz (1992), Jana Opiata (1994), Jarosława Roli (1996), Wojciecha Otrębskiego (1997), Joanny Głodkowskiej (1999), Sławomiry Sadowskiej (2006), Zenona Gajdzicy (2007).

Należy zwrócić uwagę, iż zbiór publikacji przywoływanych przez autorów analizowanych charakterystyk uwzględnia zaledwie kilka opracowań zagranicznych. Być może zaistniała sytuacja była podyktowana obawą autorów charakterystyk przed dokonywaniem bezpodstawnych uogólnień. Wskazany stan rzeczy w przypadku tego typu opracowań wydaje się być uzasadniony. Trzeba bowiem uwzględnić istnienie różnic kulturowych, odmienność uwarunkowań społeczno-ekonomicznych wykluczających możliwość przenoszenia wniosków badawczych pomiędzy różnymi kręgami kulturowymi.



Schemat 1. Zestawienie pozycji bibliograficznych, do których odwołują się autorzy analizowanych charakterystyk – mapa powiązań

Autorzy niektórych charakterystyk (Kostrzewski 1981a, Borzyszkowska 1985, Wyczesany 1999, Chrzanowska 2015) nawiązują do charakterystyk powstałych wcześniej, wprost się na nie powołują. Często jest to jednak nie tyle próba uzupełnienia dotychczas zgromadzonych treści, dyskusja z nimi w odwołaniu do aktualnych rezultatów badań, ile powielanie, utrwalanie wiedzy, której aktualność nie została zweryfikowana.

Refleksje końcowe

Każda charakterystyka stanowi świadectwo czasu, w jakim powstała. Można zatem założyć, że mówi o tym, jak przedstawiała się rzeczywistość w danym okresie, w jaki sposób ją rozumiano i kto tę rzeczywistość opisywał. W związku z tym należy przyjąć, że charakterystyki odnoszące się do określonej grupy osób zaświadczać nie tylko o tym, jacy wówczas byli opisywani ludzie, jak funkcjonowali, co potrafili, z jakimi trudnościami się borykali, lecz w pośredni sposób wskazują na to, jakimi zasobami (stan wiedzy dotyczący badanego zjawiska, instrumentarium badawcze) dysponowali autorzy charakterystyk oraz w jakim klimacie je tworzyli (zespół dominujących w danym czasie idei). Charakterystyki powinny ukazywać właściwe dla danego czasu sposoby nazywania określonych zjawisk, definiowania pojęć, dostrzeganie ograniczeń oraz możliwości danej grupy osób, czynników warunkujących jakość ich funkcjonowania, a co za tym idzie, stawianych wobec nich oczekiwań. Zatem korzystając z charakterystyk powstałych w przeszłości, trzeba mieć na uwadze przeobrażenia zachodzące wraz z upływem czasu. Nie można zapominać o tym, że obraz danego zjawiska nakreślony w minionych latach może odbiegać od stanu obecnego. Zarówno samo zjawisko, jak i sposób jego widzenia, nazywania, definiowania i wartościowania mogły ulec zmianom.

Przeprowadzone analizy pozwoliły ustalić zakres i charakter zmian dotyczących sposobu ukazywania osób z niepełnosprawnością intelektualną lekkiego stopnia w charakterystykach publikowanych w opracowaniach naukowych powstałych w różnym czasie. Większość zmian pojawiających się w kolejnych charakterystykach można wyjaśnić, powołując się na aspekt temporalny. Widoczna jest zależność pomiędzy sposobem opisywania osób z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim a tendencjami ujawniającymi się w miarę upływu czasu na gruncie pedagogiki specjalnej. Przykładem wspomnianej zależności może być stopniowe unikanie wskazywania granic rozwojowych w funkcjonowaniu opisywanych osób, a także wprowadzanie zmian terminologicznych, co jest dostrzegalne w kolejnych charakterystykach. Zmiany te należy łączyć z poszerzaniem zakresu zainteresowań pedagogiki specjalnej, obejmowaniem oddziaływaniami rehabilitacyjnymi człowieka z niepełnosprawnością w ciągu całego jego życia, a także coraz wyraźniejszym akcentowaniem jego podmiotowości.

Przeprowadzone analizy pozwalają także na stwierdzenie, że charakterystyki osób z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim, powstające w różnych latach, wykazują liczne podobieństwa w zakresie treści i formy. Można wskazać na dwie potencjalne przyczyny tego stanu rzeczy: (1) opisywany aspekt rzeczywistości nie uległ zmianom; (2) rzeczywistość zmieniła się, lecz zmiany te nie zostały przez autorów charakterystyk uwzględnione. Czynnikiem pozwalającym ustalić, która z tych przyczyn zaistniała i decyduje o niezmienności poszczególnych treści zawartych w charakterystyce, jest weryfikacja aktualności źródeł, na które powołuje się autor. Przedstawiając rzeczywistość z danego okresu, charakteryzując

jej wybrany aspekt, twórca charakterystyki powinien opierać się na aktualnych, reprezentatywnych i wiarygodnych danych. Dopiero one mogą upoważniać do formułowania uogólnień, powodować, iż charakterystyka będzie stanowiła obraz rzeczywistości, będzie świadectwem czasu, w jakim powstała.

Bibliografia

- Antoszkiewicz E. (2016). *Tworzenie warunków edukacyjnych dla ucznia z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim*. Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji.
- Bałachowicz J. (1992). *Umiejętność czytania uczniów szkół podstawowych dla upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim*. Warszawa: Wyższa Szkoła Pedagogiki Specjalnej.
- Bobińska K., Pietras T., Gałęcki P. (red.). (2012). *Niepełnosprawność intelektualna – etiopatogeneza, epidemiologia, diagnoza, terapia*. Wrocław: Wydawnictwo Continuo.
- Borzyszkowska H. (1985). *Oligofrenopedagogika*. Warszawa: PWN.
- Chrzanowska I. (2015). *Pedagogika specjalna. Od tradycji do współczesności*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Clarke A.M., Clarke A.D.B. (1969). *Upośledzenie umysłowe*. Warszawa: Polskie Wydawnictwo Naukowe.
- Doroszewska J. (1981). *Pedagogika specjalna*. T. II. *Podstawowe problemy teorii i praktyki rewalidacji poszczególnych odchyleń od normy*. Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk: Zakład Narodowy im. Ossolińskich – Wydawnictwo.
- Felhorska F., Urbańska B., Wojtaszek Z. (1964). *Losy absolwentów szkół specjalnych dla dzieci upośledzonych umysłowo*. Warszawa: Wydawnictwo PZWS.
- Gajdzica Z. (2007). *Edukacyjne konteksty bezradności społecznej osób z lekkim upośledzeniem umysłowym*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Gałkowski T. (1972). *Dzieci specjalnej troski*. Warszawa: Wiedza Powszechna.
- Giryński A. (1989). *Funkcjonowanie młodzieży upośledzonej umysłowo w stopniu lekkim w rolach społecznych*. Warszawa: Wyższa Szkoła Pedagogiki Specjalnej.
- Głodkowska J. (1999). *Poznanie ucznia szkoły specjalnej*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Górecki B. (1972). *Wartości kształcenia zawodowego upośledzonych umysłowo*. Warszawa: Wydawnictwo PZWS.
- Grzegorzewska M. (1955). *Uzasadnienie w świetle nauki Pawłowa wartości rewalidacyjnych metod pracy w szkole specjalnej*. „Studia Pedagogiczne”. T. II, s. 207–244.
- Grzegorzewska M. (1964). *Pedagogika specjalna. Skrypt wykładów*. Warszawa: Państwowy Instytut Pedagogiki Specjalnej.
- Inhelder B. (1964). *Zastosowanie badań genetycznych do oceny funkcji intelektualnych dzieci z zaburzeniami mowy*. „Psychologia Wychowawcza”, nr 7.
- Jędrzejczak M., Szkop H. (1980). *Rozumienie pojęć o człowieku przez dzieci umysłowo upośledzone w stopniu lekkim*. „Prace Psychologiczne”.

- Jurkiewicz P., Rola J. (2010). *Model pracy z uczniem upośledzonym umysłowo w stopniu lekkim*. W: *Podniesienie efektywności kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi*. Warszawa: Ministerstwo Edukacji Narodowej.
- Kirejczyk K. (1964). *Nauczanie dzieci o obniżonej sprawności umysłowej ze szczególnym uwzględnieniem pracy w klasie I szkoły specjalnej dla upośledzonych umysłowo*. Warszawa: Wydawnictwo PZWS.
- Kirejczyk K. (1967). *Niedorozwoje i dodatkowe kalectwa u dzieci umysłowo upośledzonych oraz konsekwencje stąd płynące dla szkół specjalnych*. W: *Z zagadnień oligofrenii dziecięcej*. Kirejczyk K. (red.). Warszawa: Nasza Księgarnia.
- Kirejczyk K. (1978). *Oligofrenopedagogika*. Warszawa: Wyższa Szkoła Pedagogiki Specjalnej.
- Kirenko J., Parchomiuk M. (2006). *Edukacja i rehabilitacja osób z upośledzeniem umysłowym*. Lublin: Wydawnictwo Akademickie WSSP.
- Kostrzewski J. (1974). *Skala pomiaru podstawowych zdolności szkolnych*. Warszawa: Wyższa Szkoła Pedagogiki Specjalnej.
- Kostrzewski J. (1976). *Problem różnic w profilu inteligencji i niektórych uzdolnień u dzieci umysłowo upośledzonych i normalnych*. W: *Wybrane zagadnienia z psychologii i pedagogiki upośledzonych*. Sękowska Z. (red.). Lublin: Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej, s. 26–51.
- Kostrzewski J. (1978). *Z zagadnień psychologii dziecka umysłowo upośledzonego*. T. I–II. Warszawa: Wyższa Szkoła Pedagogiki Specjalnej.
- Kostrzewski J. (1981a). *Charakterystyka osób upośledzonych umysłowo*. W: *Upośledzenie umysłowe – pedagogika*. Kirejczyk K. (red.). Warszawa: Polskie Wydawnictwo Naukowe, s. 97–129.
- Kostrzewski J. (1981b). *Globalne i parcjalne dysfunkcje intelektualne*. W: *Upośledzenie umysłowe – pedagogika*. Kirejczyk K. (red.). Warszawa: Polskie Wydawnictwo Naukowe, s. 65–70.
- Kostrzewski J. (1997). *Ewolucja poglądów AAMR dotyczących niedorozwoju umysłowego. Od Ricka Hebera (1959) do Ruth Luckasson (1992)*. *Roczniki Pedagogiki Specjalnej*. T. 8, s. 210–233.
- Kościelak R. (1989). *Psychologiczne podstawy rewalidacji upośledzonych umysłowo*. Warszawa: Polskie Wydawnictwo Naukowe.
- Kościelak R. (1996). *Funkcjonowanie psychospołeczne osób niepełnosprawnych umysłowo*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Kościeliska M. (1984). *Upośledzenie umysłowe a rozwój społeczny. Badanie uczniów szkół specjalnych*. Warszawa: Polskie Wydawnictwo Naukowe.
- Krause A. (2010). *Współczesne paradygmaty pedagogiki specjalnej*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Niedbała T. (1977). *Samoocena dzieci lekko upośledzonych umysłowo i normalnych w wieku od 13–15 lat a powodzenie w nauce szkolnej*. Niepublikowana praca magisterska obroniona w Wyższej Szkole Pedagogiki Specjalnej w Warszawie.
- Obuchowska I. (1987). *Obecne i nieobecne paradygmaty w pedagogice specjalnej*. „*Kwartalnik Pedagogiczny*”, nr 4, s. 29–33.

- Obuchowska I. (1999). *Dzieci upośledzone umysłowo w stopniu lekkim*. W: Obuchowska I. (red.). *Dziecko niepełnosprawne w rodzinie*. Warszawa: WSiP.
- Olszewski S., Parys K. (2016). *Rozumieć chaos. Rzecz o terminach i znaczeniach im nadawanych w pedagogice specjalnej*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego.
- Olszewski S., Parys K. (2018). *Wektory zmian zachodzących w polskiej pedagogice specjalnej*. „Niepełnosprawność. Dyskursy Pedagogiki Specjalnej”, nr 32, s. 13–26.
- Olszewski S., Parys K. (2021a). *Matryce i odbitki – próba refleksyjnego odczytania charakterystyk osób z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim*. Część I. „Niepełnosprawność. Dyskursy Pedagogiki Specjalnej”, nr 42, s. 26–39.
- Olszewski S., Parys K. (2021b). *Matryce i odbitki – próba refleksyjnego odczytania charakterystyk osób z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim*. Część II. „Niepełnosprawność. Dyskursy Pedagogiki Specjalnej”, nr 43.
- Opiat J. (1994). *Kształcenie dzieci upośledzonych umysłowo*. Warszawa: Wydawnictwo dra J. Opiata.
- Otrębski W. (1997). *Szansa na społeczną akceptację. Wybrane uwarunkowania rodzinne adekwatności osobowej młodzieży z upośledzeniem umysłowym*. Lublin: Redakcja Wydawnictw Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego.
- Otrębski W. (2007). *Interakcyjny model rehabilitacji zawodowej osób z upośledzeniem umysłowym*. Lublin: Wydawnictwo Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego.
- Pańczyk J. (1976). *Przygotowanie społeczno-zawodowe chłopców upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim na przykładzie zawodu ślusarza*. W: *Wybrane zagadnienia z oligofrenopedagogiki*. Kirejczyk K. (red.). Warszawa: Wyższa Szkoła Pedagogiki Specjalnej.
- Parys K. (2011). *Zakres oddziaływań współczesnej pedagogiki specjalnej na tle dotychczasowych przemian*. „Niepełnosprawność”, nr 5, s. 22–50.
- Pedagogika specjalna*. (1997). Dykcik W. (red.). Poznań: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Adama Mickiewicza.
- Pilecki J., Pilecka W., Baran J. (1992). *Wychowanie dzieci o obniżonej sprawności umysłowej w internacie*. Kraków: Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie.
- Porter R.B., Cattell R.B. (1972). *Handbook for the Children's Personality Questionnaire (TCPQ)*. Champaign: Institute for Personality and Ability Testing.
- Rola J. (1996). *Upośledzenie umysłowe jako czynnik ryzyka dla depresji dziecięcej*. Warszawa: Wyższa Szkoła Pedagogiki Specjalnej.
- Różycka J. (1959). *Dziecko o obniżonej sprawności umysłowej*. Wrocław: Wydawnictwo Zakładu Narodowego im. Ossolińskich.
- Sadowska S. (2006). *Jakość życia uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Sikora A. (1966). *Wnioskowanie logiczne u dzieci szkolnych o normalnej i obniżonej sprawności umysłowej*. Warszawa: Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych.

- Siwek H. (1985). *Naśladowanie wzorca i dostrzeganie prawidłowości w prostych sytuacjach matematycznych i paramatematycznych przez dzieci upośledzone w stopniu lekkim*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Wyższej Szkoły Pedagogiczna.
- Sławiński J. (2002). *O problemach „sztuki interpretacji*. W: *Liryka polska – interpretacje*. Prokop J., Sławiński J. (red.). Gdańsk: Wydawnictwo „Słowo/Obraz Terytoria”.
- Spionek H. (1981). *Zaburzenia rozwoju uczniów a niepowodzenia szkolne*. Warszawa: Polskie Wydawnictwo Naukowe.
- Suchariewa G.E. (1969). *Psychiatria wieku dziecięcego. Klinika oligofrenii*. Warszawa: Wydawnictwo Lekarskie PZWL.
- Swoistość procesów poznawczych u uczniów umysłowo niedorozwiniętych*. (1955). Sołowjew I. (red.). Warszawa: Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych.
- Szuniewicz A. (1967). *Próba badań wad wymowy dzieci upośledzonych umysłowo w warszawskich szkołach specjalnych*. „Logopedia”, nr 7, s. 112–118.
- Szyłkowska E. (1977). *Poczucie powinności moralnej 13-letniej lekko upośledzonej młodzieży a jej powodzenie szkolne*. Niepublikowana praca magisterska obroniona w Wyższej Szkole Pedagogiki Specjalnej w Warszawie.
- Śliwerski B. (2004). *Metateoretyczne badania teorii wychowania*. W: *Konteksty i metody w badaniach historyczno-pedagogicznych*. Jałmużna T., Michalska I., Michalski G. (red.). Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, s. 21–47.
- Tizard J. (1969). *Różnice indywidualne u osób upośledzonych umysłowo*. W: *Upośledzenie umysłowe*. Clarke A.M., Clarke A.D.B. (red.). Warszawa: Polskie Wydawnictwo Naukowe.
- Tkaczyk G. (1991). *Korekcja procesu uogólniania u uczniów klas I–III szkoły specjalnej w procesie nauczania*. Lublin: Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej.
- Tkaczyk G. (2001). *Kształcenie myślenia dzieci w kontekście konwencjonalnych oddziaływań rewalidacyjnych*. W: *Nauczanie i wychowanie osób lekko upośledzonych umysłowo*. Kosakowski C. (red.). Toruń: Akapit.
- Twardowski A. (2002). *Kształtowanie dialogowej kompetencji komunikacyjnej u uczniów niepełnosprawnych intelektualnie*. Poznań: Wydawnictwo Uniwersytetu Adama Mickiewicza.
- Wegener H. (1974). *Sozialisationsprozess bei Minderbegabten*. W: *Sozialisation und Personalization, Beitrage zu Begriff und Theorie der Sozialisation*. Stuttgart: Ferdinand Enke Verlag.
- Witkowski T. (1967). *Z badań nad wrażliwością moralną dzieci o obniżonej sprawności umysłowej*. „Roczniki Filozoficzne”. T. XV, z. 4, s. 95–106.
- Wyczesany J. (1994). *Oligofrenopedagogika*. Katowice: Infograf.
- Wyczesany J. (1998). *Oligofrenopedagogika. Wybrane zagadnienia pedagogiki upośledzonych umysłowo*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Wyczesany J. (1999). *Pedagogika upośledzonych umysłowo – wybrane zagadnienia*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

- Wyczesany J. (2012). *Wybrane aspekty diagnozy i terapii osób z niepełnosprawnością intelektualną*. W: *Niepełnosprawność intelektualna – etiopatogeneza, epidemiologia, diagnoza, terapia*. Bobińska K., Pietras T., Gałęcki P. (red.). Wrocław: Wydawnictwo Continuo.
- Zigler E. (1973). *The retarded child as a whole person*. W: *The experimental psychology of mental retardation*. Routh D.K. (red.). London: Routledge.
- Zigler E., Hodapp R.M. (1986). *Understanding mental retardation*. Cambridge: University Press.
- Żyta A. (2014). *Niepełnosprawność intelektualna – najnowsze zmiany terminologiczne i diagnostyczne w świetle DSM-5, ICD-11 oraz AAIDD*. „Niepełnosprawność i Rehabilitacja”, nr 1, s. 17–26.

IMAGE OF PEOPLE WITH MILD INTELLECTUAL DISABILITY BASED ON THEIR CHARACTERISTICS – A TEMPORAL PERSPECTIVE

Abstract: The characteristics of people with mild intellectual disability are a constant, repeatable element of publications referring to this group. The article discusses the variability and constancy of the content of selected characteristics published in the years 1959–2015. The authors' intention was not only to show the similarities and differences between the characteristics of people with mild intellectual disability created over the following years, but also to define whether the revealed changes correspond to the changes taking place in special education.

Keywords: persons with mild intellectual disabilities, temporal perspective, the principle of the hermeneutic circle.

KINGA KRAWIECKA*

Warszawa, Polska

ORCID ID <http://orcid.org/0000-0002-3516-4676>

ZAJĘCIA REWALIDACYJNE W KONTEKŚCIE USPRAWNIANIA KOORDYNACJI WZROKOWO-RUCHOWEJ UCZNIÓW Z NIEPEŁNOSPRAWNOŚCIĄ INTELEKTUALNĄ – Z PAMIĘCIĄ O MARII GRZEGÓRZEWSKIEJ

Streszczenie: Artykuł poświęcony jest rewalidacji w zakresie usprawniania koordynacji wzrokowo-ruchowej dzieci z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym – uczniów klas I–III szkoły podstawowej specjalnej. W kontekście teoretycznym zaprezentowano ograniczenia w obszarze koordynacji wzrokowo-ruchowej uczniów z niepełnosprawnością intelektualną. Ponadto podjęto rozważania nad sensem rewalidacji, co wyłania się z kanonu działań pedagogicznych Marii Grzegorzewskiej. W kontekście praktycznym przedstawiono autorski pomysł na prowadzenie zajęć rewalidacyjnych, inspirowany treścią bajki terapeutycznej Małgorzaty Różyńskiej oraz Programem Rozwijającym Percepcję Wzrokową autorstwa Marianne Frostig i Davida Horne’a.

Słowa kluczowe: rewalidacja, koordynacja wzrokowo-ruchowa, uczeń z niepełnosprawnością intelektualną.

„Huczy woda po kamieniach,
A na głębi cicho płynie –
Nie sądz ludzi po zachceniach,
Ale prawdy szukaj w czynie (...)”
(Asnyk 2009, s. 36).

Wprowadzenie

Niniejsze opracowanie jest przyczynkiem do wzbudzenia pamięci o mistrzyni pedagogiki specjalnej w Polsce, charyzmatycznie łączącej wiedzę teoretyczną z działaniem praktycznym, o założycielce Instytutu Pedagogiki Specjalnej w Warszawie, a przede wszystkim o kobiecie czynu – Osobie, która nad wszystko

* Kinga Krawiecka, Wydział Nauk Pedagogicznych Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie; e-mail: k.krawiecka@uksw.edu.pl.

stawiała życzliwość, zrozumienie, wrażliwość i szacunek wobec każdego człowieka, w szczególności obarczonego niepełnosprawnością, bez wzniosłości i zbędnego aplauzu. Nie bez przyczyny zatem rozpoczęłam swoje rozważania od słów wybitnego polskiego poety – Adama Asnyka.

W artykule można dostrzec inspirację działalnością pedagogiczną M. Grzegorzewskiej – w kontekście rewalidacji stanowiącej konstrukt ujęty w trzech aspektach: wartość pedagoga specjalnego jako człowieka; twórczości jako cechy charakteryzującej postawę i aktywność pedagoga specjalnego; usprawniania jako czynu rewalidacyjnego.

Artykuł stanowi również odniesienie do opracowanych autorsko zajęć rewalidacyjnych, których czynnymi odbiorcami są uczniowie z niepełnosprawnością intelektualną, przejawiający ograniczenia w obszarze funkcyjnym percepcji wzrokowej i motoryki małej oraz w obszarze ich koordynacji. Nadrzędnym celem opracowanych zajęć jest ukazanie działania usprawniającego koordynację wzrokowo-ruchową dzieci z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym – uczniów klas I–III szkoły podstawowej specjalnej, z zaznaczeniem aspektu twórczości, który winien charakteryzować postawę pedagoga specjalnego i jego pracę z dzieckiem. Do zajęć rewalidacyjnych wykorzystałam elementy dźwiękowe, a treść wybranej bajki terapeutycznej Małgorzaty Różyńskiej połączyłam z autorskim obrazem rysunków, inspirowanych serią ćwiczeń M. Frostig.

Uczeń z niepełnosprawnością intelektualną – ograniczenia w zakresie percepcji wzrokowej, motoryki małej oraz ich koordynacji

Uczeń z niepełnosprawnością intelektualną przejawia spektrum zaburzeń w zakresie zdolności uczenia się. „Najłatwiej rozpoznać je w okresie szkolnym, gdyż zazwyczaj przejawiają się jako trudności w opanowaniu umiejętności: pisanie, czytanie, liczenia czy rysowania” (Chrzanowska 2015, s. 248). Fundamentalne znaczenie dla rozwijania i usprawniania umiejętności szkolnych mają dwa obszary funkcyjne: percepcja i motoryka. Swoją uwagę chciałabym skoncentrować na percepcji wzrokowej i motoryce małej.

Percepcja jest postrzeganiem bodźców pochodzących ze świata zewnętrznego, „a wrażenia bodźców zewnętrznych (wzrokowych, słuchowych i innych), odbierane przez narządy zmysłów, są rozpoznawane, organizowane i zyskują określone znaczenie” (Kupisiewicz, Kupisiewicz 2009, s. 134). Zatem proces postrzegania angażuje człowieka w aktywny odbiór i przetwarzanie wrażeń zmysłowych. Wyszczególniona przeze mnie percepcja wzrokowa jest „zdolnością do rozpoznawania i rozróżniania bodźców wzrokowych, a także do ich interpretacji poprzez skojarzenia z uprzednim doświadczeniem” (Frostig, Horne 2007, s. 4).

Zaburzenia percepcji wzrokowej wpisane są w definicję niepełnosprawności intelektualnej i zależą od jej stopnia. Zatem spostrzeganie, w tym spostrzeganie wzrokowe ucznia z niepełnosprawnością intelektualną, jest „wolniejsze, niedokładne

i ma wąski zakres. Wiąże się to z zakłóceniami w tworzeniu się wyobrażeń, które mają charakter ubogi, fragmentaryczny i niedokładny” (Kościelak 1996, cyt. za: Chrzanowska 2015, s. 272). Co więcej, wskazane osoby „dostrzegają mniej elementów i błędnie ujmują powiązania i relacje między zjawiskami” (Wyczesany 2002, cyt. za: Chrzanowska 2015, s. 276). A przecież intensywny rozwój percepcji wzrokowej przypada na okres wczesnoszkolny. „W okresie tym rozwija się nie tylko spostrzeganie dziecka, ale jego spostrzegawczość. Ta ostatnia polega na dążeniu do zauważenia i wyodrębnienia w materiale, danym w spostrzeganiu, momentów i szczegółów, które dotąd uchodziły uwadze oraz na zdolności znajdowania i odkrywania nowych momentów i faktów” (Szuman 1985, s. 132). M. Frostig zauważyła, że „dzieci opóźnione w rozwoju percepcji wzrokowej mają trudności w rozpoznawaniu przedmiotów i ich wzajemnego położenia w przestrzeni, wskutek czego spostrzegają świat w sposób zniekształcony. To z kolei wywołuje u nich poczucie nieprzewidywalności i niestabilności zdarzeń (...). Ponadto, trudności w rozpoznawaniu symboli wzrokowych powodują – bez względu na poziom ich inteligencji – że opanowanie umiejętności czytania i pisanie jest dla tych dzieci bardzo trudne – a czasem nawet niemożliwe” (Frostig, Horne 2007, s. 4–5). Autorka wyróżniła pięć aspektów percepcji wzrokowej, które powinny być rozwijane i usprawniane, aby rozpoznawanie, rozróżnianie i interpretowanie bodźców wzrokowych mogło przebiegać na najwyższym poziomie, celem zdobywania przez ucznia umiejętności szkolnych i radzenia sobie w czynnościach codziennych. Aspektami percepcji wzrokowej są: „koordynacja wzrokowo-ruchowa; spostrzeganie figury i tła; stałość spostrzegania; spostrzeganie położenia przedmiotów w przestrzeni; spostrzeganie stosunków przestrzennych” (Frostig, Horne 2007, s. 5).

Drugim obszarem funkcyjnym potrzebnym do opanowania przez dziecko czynności dnia codziennego oraz technik szkolnych jest motoryka mała. Rozwój motoryki stanowi „proces polegający na osiągnięciu kontroli nad ruchami ciała przez skoordynowanie czynności struktur układu nerwowego i mięśniowego, w wyniku czego następuje stopniowe doskonalenie precyzji, koordynacji ruchów ciała, szybkości ich przebiegu i płynności” (Kupisiewicz, Kupisiewicz 2009, s. 157). W rozwoju motoryki istotne miejsce zajmuje motoryka mała, czyli obszar funkcyjny, w którym ważna jest „sprawność kończyn górnych [...], która przejawia się w uzyskaniu kontroli nad ruchami nadgarstka, ramienia i przedramienia” (Włoch, Włoch 2009, s. 41).

Funkcjonowanie motoryczne, w tym wykonywanie czynności manipulacyjnych uczniów z niepełnosprawnością intelektualną, charakteryzuje różny poziom ograniczeń i zaburzeń, w zależności od stopnia niepełnosprawności intelektualnej oraz od rodzaju i częstotliwości codziennych doświadczeń. Tak jak percepcja wzrokowa jest dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną niezmiernie ważna z powodu nabywania wiedzy i umiejętności na podstawie konkretnych obrazów, tak „znaczenie motoryki dla zdobycia istotnych życiowo umiejętności jest oczywiste, gdyż to właśnie osoby z niepełnosprawnością intelektualną gromadzą doświadczenie

poprzez aktywną styczność z przedmiotami. Od ich zdolności motorycznych zależą między innymi: zaspokojenie codziennych potrzeb, poruszanie się, czynności pomagające w codziennym życiu, działania odtwórcze, pisanie czy mowa” (Speck 2015, s. 106). Charakterystyczna dla ucznia z niepełnosprawnością intelektualną niezręczność manualna przejawia się, po pierwsze, rozłożeniem w czasie wykonywanej czynności, ponieważ uczeń ma trudność z realizacją ruchów chwytnych oraz z precyzją wykonywanej czynności. Po drugie, niezręczność manualna widoczna jest w gorszym wykonaniu czynności ze względu na nieumiejętność skoordynowania przez ucznia pracy obu rąk. Po trzecie, niezręczność manualna ma swoje odzwierciedlenie w niższym poziomie graficznym wykonanego wytworu z powodu nadmiernego lub niedostatecznego napięcia mięśniowego dłoni i palców. Zaburzenie całokształtu czynności motorycznych, w tym manipulacyjnych osób z niepełnosprawnością intelektualną, jak podkreśla Otto Speck, charakteryzuje się „hipomotoryką z tendencją do ociężałości ruchowej albo hipermotoryką z tendencją do chaosu ruchów” (Speck 2015, s. 107).

Jednak żadna czynność motoryczna nie może być wykonana bez udziału percepcji wzrokowej, dlatego też nakreślone powyżej dwa obszary funkcyjne – prawidłowo funkcjonujące – stanowią o harmonijnej całości zwanej koordynacją wzrokowo-ruchową. „Gdy osoba z normalnie funkcjonującym aparatem wzrokowym sięga po jakiś przedmiot, wówczas jej ręką kieruje wzrok [...]. Sprawne wykonywanie niemal wszystkich czynności zależne jest od dobrze rozwiniętej koordynacji wzrokowo-ruchowej” (Frostig, Horne 2007, s. 6). Marta Bogdanowicz, wskazując na znaczenie koordynacji wzrokowo-ruchowej dla funkcjonowania dziecka w rzeczywistości codziennej i szkolnej, wyróżnia termin nadrzędny, a mianowicie integrację percepcyjno-motoryczną, i pisze: „termin integracja percepcyjno-motoryczna będzie używany dla określenia zdolności do syntetyzowania i koordynowania funkcji percepcyjnych (jednej lub wielu modalności: wzrokowych, słuchowych, dotykowych, kinestetycznych itp.) z funkcjami motorycznymi (reakcjami ruchowymi). Termin ten odzwierciedla zdolność do integrowania czynności percepcyjnych, a więc informacji odbieranych przez różne narządy zmysłu, a dokładnie receptory (na wejściu) z czynnościami ruchowymi, realizowanymi przez efekторы (na wyjściu) (Gaddes 1980)” (Bogdanowicz 2004, s. 7). W związku z powyższym, w znaczeniu pojęcia: integracja percepcyjno-motoryczna mieści się termin o węższym zakresie, a mianowicie wspomniana już koordynacja wzrokowo-ruchowa. Jest to termin stosowany „dla podkreślenia współpracy oka i ręki, czyli funkcji wzrokowych i motorycznych” (Bogdanowicz 2004, s. 6). M. Frostig nazywa ją „zdolnością do zharmonizowania ruchów gałek ocznych z ruchami całego ciała lub którejs z jego części” (Frostig, Horne 2007, s. 6).

Uczeń z niepełnosprawnością intelektualną przejawia zaburzenia w zakresie koordynacji wzrokowo-ruchowej. M. Frostig charakteryzuje dziecko z ograniczoną współpracą funkcji wzrokowych i ruchowych. Pisze, że może ono „nie być w stanie samodzielnie ubrać się, najprostsze zadania wykonuje niezdarne, a nawet może

nie być w stanie w ogóle wykonać pewnych zadań. Jest również prawdopodobne, że dziecko takie nie będzie mogło dorównać swoim rówieśnikom w zabawach i grach sportowych. Bardzo trudne będą także dla niego takie czynności jak wycinanie, naklejanie czy rysowanie. Niemal na pewno będzie miało trudności z nauką pisanania” (Frostig, Horne 2007, s. 6).

Zatem należy podjąć działania pedagogiczne celem rozwijania i usprawniania koordynacji wzrokowo-ruchowej dziecka z niepełnosprawnością intelektualną, co jest niezbędne w procesie nabywania kompetencji do optymalnie samodzielnego funkcjonowania w szkole, jak również w życiu codziennym. Jednym z rodzajów takich oddziaływań pedagogicznych są zajęcia rewalidacyjne.

Ponadczasowa myśl Marii Grzegorzewskiej fundamentem rewalidacji

Niepełnosprawność intelektualna jest w sposób odmienny postrzegana, rozumiana i opisywana przez pedagogów, psychologów, lekarzy, socjologów, filozofów, czego wynikiem jest wyodrębnienie różnych – swoistych dla dyscyplin naukowych – wymiarów tego pojęcia. W interesującym mnie wymiarze pedagogicznym, niepełnosprawność intelektualna „nie jest stałym stanem, jednoliniowo wynikającym z uszkodzenia mózgu, lecz w dużo większym stopniu jest wielkością, która rozwija się i zmienia na skutek dynamicznej interakcji z otoczeniem” (Speck 2015, s. 64). Po drugie, niepełnosprawność intelektualna jako „zjawisko, którego skutki mogą mieć różny wpływ na zachowanie, przejawia się znacznym ograniczeniem zdolności uczenia się, przez co konieczne staje się udzielenie specjalistycznego wsparcia pedagogicznego” (Speck 2015, s. 40). Zatem niezbędne jest podjęcie działań pedagogicznych ukierunkowanych na potrzeby uczniów z niepełnosprawnością intelektualną, z uwzględnieniem przede wszystkim ich potencjału rozwojowego. Jedną z form działania pedagogicznego jest rewalidacja.

W tym miejscu, tak jak najczęściej się czyni, należałoby przytoczyć definicję kluczowego pojęcia, w przypadku niniejszego opracowania – definicję rewalidacji. Pozwolę sobie jednak dosłowne przytoczenie definicji zastąpić rozważaniem nad sensem rewalidacji, który wyłania się z kanonu działań pedagogicznych M. Grzegorzewskiej. Sens ten uplasowałam na szczycie konstrukcji złożonej z trzech aspektów: wartości pedagoga specjalnego jako człowieka; twórczości jako cechy charakteryzującej postawę i aktywność pedagoga specjalnego; usprawniania jako czynu rewalidacyjnego. Wymienione aspekty stanowią ponadczasowy fundament rewalidacji, tak jak ponadczasowa jest myśl M. Grzegorzewskiej – twórczyni systemu kształcenia uczniów z niepełnosprawnościami, opartego m.in. na założeniach pracy rewalidacyjnej i systemu kształcenia pedagogów specjalnych w Polsce.

Pierwszym aspektem świadczącym o sensie prowadzonego procesu rewalidacji jest wartość pedagoga specjalnego – nauczyciela, jako człowieka, którą definiują jego swoiste przeżycia i doświadczenia. Odpowiedzialność, wrażliwość, życzliwość oraz gotowość do pełnego zaangażowania się we współbycie z drugim człowiekiem

– uczniem prowadzą do szczególnego rodzaju czynu – działania prowadzonego nie „na rzecz”, ale „z” uczniami z niepełnosprawnością intelektualną. Człowieczeństwo oraz zdolność człowieka do działania opartego na przeżyciach osobistych i doświadczeniach zawodowych stanowi prawdę o sensie rewalidacji. W *Listach do młodego nauczyciela* M. Grzegorzewska napisała: „Kolego, wiesz dobrze, że aby zdziałać coś wartościowego, trzeba być kimś wewnątrz, trzeba mieć swoje własne życie, swój własny świat, trzeba mieć mocny fundament przekonań – w coś gorąco wierzyć, czemuś gorąco służyć – trzeba być sobą! Bo przecież jeżeli się ma dawać, to trzeba mieć coś do dawania – ażeby dużo dać – trzeba dużo mieć. Wtedy jest tylko siła działania, siła budzenia wartości w innych i siła udzielania im pomocy w rozwoju” (Grzegorzewska 1947, *List XI*, s. 70). Zaangażowanie Osoby w praktykę rewalidacyjną nadaje jej kierunek zorientowany na rozwijanie i usprawnianie procesów psychomotorycznych z wykorzystaniem potencjału rozwojowego ucznia z niepełnosprawnością intelektualną.

Drugim aspektem wpisującym się w sens rewalidacji jest twórczość, niewątpliwie związana z tym, co zostało opisane powyżej. Mam na uwadze twórczość, jako cechę, która winna być przypisana postawie pedagoga specjalnego. „Postawa odpowiedzialności społecznej za wychowanie i edukację wychowanka oraz za efekty procesu rewalidacyjnego musi iść w parze z kreatywną postawą pedagoga specjalnego” (Gunia 2009, s. 51–52). Renata Szczepanik, odwołując się do myśli Marii Grzegorzewskiej, napisała: „Grzegorzewska kładła nacisk na twórczą postawę pedagoga specjalnego, który będzie umiał przewyżczać łatwiznę, rutynę i szarość” (Szczepanik 2007, s. 223). Twórczość powinna wyrażać się poprzez działanie – aktywność rewalidacyjną pedagoga specjalnego, tym bardziej że od twórczej aktywności nauczyciela zależy motywacja do pracy i zaangażowanie ucznia z niepełnosprawnością intelektualną. Jak podkreśla Czesław Kosakowski, twórczość „winna być udziałem i nauczyciela – wychowawcy i ucznia – wychowanka, dwóch podmiotów w procesie rewalidacji. Jawi się więc jako cel i zarazem jako droga do w miarę niezależnego społecznego bytowania osoby dotkniętej odchyleniem od normy” (Kosakowski 2003, s. 57). Zatem aspekt twórczości w pedagogice rewalidacyjnej kreowanej przez M. Grzegorzewską był i nadal jest niezwykle ważny. Twórczość bowiem ma moc zaciekawiania, zdumiewania, zachwycania i wzruszania, a to są przeżycia, które stanowią swoiste narzędzie pracy człowieka „z” człowiekiem.

O sensie rewalidacji świadczy również aspekt usprawniania, jako działania ukierunkowanego na potrzeby ucznia z niepełnosprawnością intelektualną, którego celem jest poprawa funkcjonowania procesów psychomotorycznych. Usprawnianie, zdaniem Aleksandra Hulka, jest priorytetowym kierunkiem oddziaływania rewalidacyjnego. Zaznacza on, że proces usprawniania dotyczy „jednostki upośledzonej pod względem fizycznym, psychicznym i umysłowym lub społecznym oraz zapewnienia jej odpowiednio do jej wieku i możliwości, wykształcenia ogólnego lub zawodowego” (Hulek 1988, cyt. za: Błęszyński 2006, s. 313). Amadeusz Krause,

odwołując się do wymiaru współczesnej rewalidacji, wskazuje m.in. na usprawnianie funkcjonowania całego organizmu (Krause 2010). Pedagog specjalny podejmuje się usprawniania określonych funkcji psychomotorycznych podmiotu, w sensie głębszym – podejmuje się pewnego rodzaju czynu. Przyjmując zastaną rzeczywistość, jako podmiot sprawczy, dokonuje jej transformacji, ale owa rzeczywistość również przybiera na sile sprawczej i ukazuje go przede wszystkim jako człowieka. Człowiek bowiem „w całościowym doświadczeniu jawi nam się poprzez czyn dlatego, że człowiek dany nam jest nie tylko od zewnątrz, ale także od wewnątrz. Jawi nam się jako «ja» [...]” (Wojtyła 1994, cyt. za: Wojciechowski 2008, s. 26). To dlatego słowa M. Grzegorzewskiej skierowane do młodego nauczyciela: „[...] musisz być sam bogaty wewnętrznie i musisz po to bogactwo sięgać wszędzie i zawsze” (Grzegorzewska 1947, *List XI*, s. 74) niosą prawdę o istocie działania pedagogicznego.

Człowieczeństwo, twórczość i działanie – czyn – to siły, koncentrycznie wynikające z siebie i na siebie oddziałujące, to siły, które utrzymują fundament rewalidacji w sposób nienaruszony, tak jak nienaruszona jest prawda Asnykowskich słów: „Nie sądz ludzi po zachceniach, Ale prawdy szukaj w czynie”.

Zajęcia rewalidacyjne w zakresie usprawniania koordynacji wzrokowo-ruchowej uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym – z praktyki pedagoga specjalnego

Jako pedagog rewalidacyjny, rozwijający swoje doświadczenie w pracy z uczniami z niepełnosprawnością intelektualną, pozwoliłam sobie na zaprezentowanie autorskiego pomysłu na zajęcia rewalidacyjne adresowane do dzieci z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym – uczniów klas I–III szkoły podstawowej specjalnej.

Za cel zajęć rewalidacyjnych obrałam usprawnianie koordynacji wzrokowo-ruchowej uczniów, a zatem ćwiczenie współpracy oko–ręka w zadaniach „papier–ołówki”, jak również w działaniu z wykorzystaniem aspektu twórczości.

Inspiracją do skonstruowania owych zajęć była bajka terapeutyczna Małgorzaty Różyńskiej pt. *Bajka o tym, jak miło jest sprawić komuś radość i przygotować rękę do rysowania i pisania* oraz ćwiczenia z Programu Rozwijającego Percepcję Wzrokową pt. *Wzory i obrazki*, poziomu podstawowy, autorstwa M. Frostig i D. Horne’a – z zakresu koordynacji wzrokowo-ruchowej. Do ćwiczeń z tego zakresu M. Frostig zalicza: kolorowanie, rysowanie w polu ograniczonym oraz rysowanie bez ograniczenia pola (Frostig, Horne, 2007). Konstruując autorskie zajęcia rewalidacyjne, wzorowałam się na ćwiczeniach koordynacji wzrokowo-ruchowej w polu ograniczonym i bez ograniczenia pola.

Zajęcia rewalidacyjne w zakresie usprawniania koordynacji wzrokowo-ruchowej podzieliłam na trzy etapy:

- I. Rozgrzewka manualna – *Paluszki igrają*.
- II. Papier–ołówek – *Paluszki chwytają*.
- III. Manipulacja przedmiotem – *Paluszki przekładają*.

I. Rozgrzewka manualna – *Paluszki igrają*

W pierwszym etapie stanowiącym rozgrzewkę manualną, zatytułowanym *Paluszki igrają*, uczeń z niepełnosprawnością intelektualną ma do dyspozycji farby do malowania palcami oraz duży arkusz szarego papieru, przytwierdzony do stołu. Jest to etap, w którym dziecko pracuje, wsłuchując się w dźwięki pochodzące z lasu, maluje bez narzędzia pisarskiego, a poprzez spontaniczną ekspresję ruchu rąk i palców zmniejsza ich napięcie mięśniowe. Jest to również etap, w którym dziecko pod kontrolą wzroku wykonuje dowolne rodzaje ruchu rąk i palców, w różnym kierunku oraz z różną szybkością, pozostawiając barwne ślady, wpisujące się w semantykę malarskiej abstrakcji. Malarska abstrakcja, będąca wytworem nieintencjonalnego, ekspresyjnego malowania stanowi użyteczną podstawę do kolejnego cyklu zajęć rewalidacyjnych.

II. Papier–ołówek – *Paluszki chwytają*

Drugi etap zajęć rewalidacyjnych w zakresie usprawniania koordynacji wzrokowo-ruchowej dotyczy ćwiczeń typu papier–ołówek i został zatytułowany *Paluszki chwytają*. Do niniejszej części zajęć wprowadziłam treść bajki terapeutycznej Małgorzaty Różyńskiej pt. *Bajka o tym, jak miło jest sprawić komuś radość i przygotować rękę do rysowania i pisania* oraz autorskie ćwiczenia koordynacji wzrokowo-ruchowej w polu ograniczonym oraz w polu nieograniczonym, wzorowane na schemacie ćwiczeniowym M. Frostig. Jest to etap pracy, w którym uczeń usprawnia właściwy chwyt narzędzia pisarskiego oraz kreśli linie w sposób intencjonalny i coraz bardziej precyzyjny, przygotowując rękę do czynności rysowania i pisania pod kontrolą wzroku.

Poniżej przedstawiam autorskie ćwiczenia usprawniające koordynację wzrokowo-ruchową ucznia z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym – w polu ograniczonym. Uczeń ma za zadanie kreślić linie, jednocześnie uczy Bratka, głównego bohatera bajkowego, czynności rysowania.

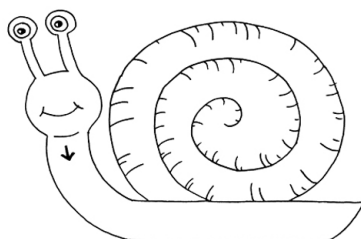
„Wyobraźcie sobie, że nie umiałem kiedyś rysować (...).

– Wiem – powiedziałem do siebie – pobiegnę do mądrej sowy. Ona mi doradzi, co robić.

– Rysowanie to niełatwa sprawa, wszystko zależy od sprawności rąk. Pokaż no swą dłoń. Chwyć palcami mój ołówek. Hm... Twoja dłoń i palce muszą najpierw być dobrze przygotowane – pokiwała głową sowa i mówiła dalej

– Palce muszą być wygimnastykowane, tak jak *wygimnastykowana jest szyja ślimaka*” (Różyńska 2011, s. 3).

Ćwiczenie 1. Uczeń kreśli pojedynczą linię poziomą w polu ograniczonym, zgodnie z kierunkiem strzałki. Stara się kreślić płynnie, bez odrywania ręki i bez przekraczania granic pola. Poziom trudności I.

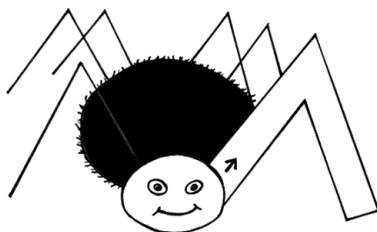


Rys. 1. Współpraca „oko–ręka” w polu ograniczonym – „Szyja ślimaka”

Źródło: pomysł własny. Rysunek: Rafał Szaszko.

Palce „muszą być *giętkie, jak nogi pająka*, który potrafi biegać po pajęczynie tak lekko, że jej nie porwie” (Różyńska 2011, s. 3).

Ćwiczenie 2. Uczeń kreśli pojedynczą linię łamaną, pionową, w polu ograniczonym, zgodnie z kierunkiem strzałki. Stara się kreślić płynnie, bez odrywania ręki i bez przekraczania granic pola. Poziom trudności II.

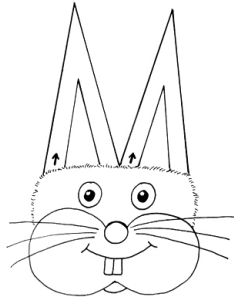


Rys. 2. Współpraca „oko–ręka” w polu ograniczonym – „Noga pająka”

Źródło: pomysł własny. Rysunek: Rafał Szaszko.

„Palce muszą też być (...), *zwinne jak uszy zająca* (...)” (Różyńska 2011, s. 3).

Ćwiczenie 3. Uczeń kreśli dwie linie łamane, pionowe, w polu ograniczonym, zgodnie z kierunkiem strzałki. Stara się kreślić płynnie, bez odrywania ręki i bez przekraczania granic pola. Poziom trudności III.

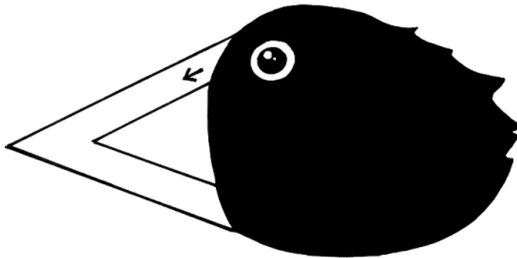


Rys. 3. Współpraca „oko–ręka” w polu ograniczonym – „Uszy zająca”

Źródło: pomysł własny. Rysunek: Rafał Szaszko.

„Palce muszą też być *silne jak dziób kruka* (...)” (Różyńska 2011, s. 3).

Ćwiczenie 4. Uczeń kreśli pojedynczą linię łamaną, poziomą, w polu ograniczonym, zgodnie z kierunkiem strzałki. Stara się kreślić płynnie, bez odrywania ręki i bez przekraczania granic pola. Poziom trudności IV.



Rys. 4. Współpraca „oko–ręka” w polu ograniczonym – „Dziób kruka”

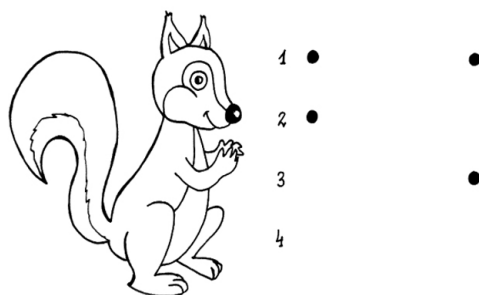
Źródło: pomysł własny. Rysunek: Rafał Szaszko.

Poniżej przedstawiam autorskie ćwiczenia usprawniające koordynację wzrokowo-ruchową ucznia z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym – w polu nieograniczonym.

„Musisz się też nauczyć sztuczki wiewiórki. Potrafi ona *kołysać patyk dwoma palcami*, tak by nie spadł na ziemię. Rozumiesz?” (Różyńska 2011, s. 3).

Ćwiczenie 5. Uczeń kreśli linie poziome w polach bez ograniczeń:

- z zaznaczonym punktem początkowym i końcowym;
- z zaznaczonym punktem początkowym i bez zaznaczonego punktu końcowego – uczeń samodzielnie wyznacza punkt końcowy linii (decyduje o wyznaczeniu punktu zakończenia czynności kreślenia);
- bez zaznaczonego punktu początkowego i z zaznaczonym punktem końcowym – uczeń samodzielnie wyznacza punkt początkowy linii (decyduje o wyznaczeniu punktu rozpoczęcia czynności kreślenia);
- bez zaznaczonego punktu początkowego i końcowego – uczeń samodzielnie wyznacza punkt początkowy i końcowy linii (decyduje o wyznaczeniu punktu rozpoczęcia i zakończenia czynności kreślenia).



Rys. 5. Współpraca „oko–ręka” w polu nieograniczonym – „Sztuczki wiewiórki”

Źródło: pomysł własny. Rysunek: Rafał Szaszko.

III. Manipulacja przedmiotem – *Paluszki przekładają*

Trzeci, a zarazem ostatni etap zajęć rewalidacyjnych w zakresie usprawniania koordynacji wzrokowo-ruchowej pt. *Paluszki przekładają*, dotyczy ćwiczeń manipulacyjnych z wykorzystaniem rzeczywistego przedmiotu – drewnianego patyka. Uczeń pokazuje Bratkowi sztuczki wiewiórki z użyciem patyka.

Ćwiczenie 1. Uczeń manualnie oddziałuje na przedmiot zmieniając jego pozycję:

- przekłada drewniany patyk z ręki do ręki;
- toczy drewniany patyk w swoich zamkniętych dłoniach;
- toczy drewniany patyk w zamkniętych dłoniach, wykorzystując własną dłoń i dłoń pedagoga;
- toczy drewniany patyk po różnych strukturach powierzchni – gładkich i chropowatych;
- przekłada drewniany patyk między palcami dłoni.

„Najpierw złapałem się za głowę: ojej, to niemożliwe! Nie dam rady robić tego wszystkiego moimi małymi rękami (...). Podtrzymany na duchu przez mądrą sowę zacząłem ćwiczyć, aby przygotować rękę do ładnego rysowania. Wszystkie ćwiczenia wykonywałem kilka razy dziennie: ślimaki, pająk, kruk, zając (...). I co się okazało? Moje palce stały się zwinne, silne i zacząłem poprawnie trzymać kredki. Poczulem ulgę, bo umiałem narysować linie, fale i pętelki, a także kółka oraz zygzaki” (Różyńska 2011, s. 3).

Systematyczne usprawnianie koordynacji wzrokowo-ruchowej pozwala na w miarę możliwości optymalne funkcjonowanie ucznia z niepełnosprawnością intelektualną w rzeczywistości codziennej i szkolnej.

Refleksja końcowa

Niniejsze opracowanie skłania do refleksji, którą można sprowadzić do kilku ważkich punktów.

1. Osoba pedagoga specjalnego z całym zasobem przeżyć osobistych i doświadczeń zawodowych, z gotowością do zaangażowania się we współżycie z drugim człowiekiem oraz z wrażliwością na jego potrzeby jest odpowiedzialna za kreowanie relacji nauczyciel–uczeń, a tym samym za kreowanie kompleksowego i efektywnego procesu rewalidacji. „Prawda to bowiem wiecznie żywa, że poza przygotowaniem zawodowym człowieka, poza jego wykształceniem najistotniejszą, najbardziej podstawową i decydującą wartością w jego pracy jest jego Człowieczeństwo” (Grzegorzewska 1947, *List II*, s. 17).
2. Twórcza, badawcza postawa pedagoga specjalnego i jego twórcza, badawcza aktywność wywołują emocje synchronizujące z zaciekawieniem i zaangażowaniem ucznia w pracę rewalidacyjną. Fragment z listu „Teresy B., absolwentki PIPS-u, nauczycielki z Zakopanego, z 31 grudnia 1954 roku do M. Grzegorzewskiej: *Porywa Pani nasze serca i wyobraźnię, zmusza do szukania i sama wciąż szuka*” (Tomasik 1998, s. 106).
3. Wartość pedagoga specjalnego jako Człowieka oraz jego twórcze podejście do pracy z uczniem stanowią fundamentalne podłoże pracy rewalidacyjnej. Dźwięk (odgłosy pochodzące z lasu), słowo (treść bajki terapeutycznej M. Różyńskiej) i obraz (autorskie rysunki inspirowane schematem ćwiczeniowym M. Frostig) to narzędzia, które pozwoliły na prowadzenie procesu usprawnia koordynacji wzrokowo-ruchowej uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym w sposób w pełni ich angażujący, pod względem nabywania wrażeń rzeczywistych oraz inspirowania ich do samodzielnej aktywności, mającej swoje odzwierciedlenie w nabywaniu techniki rysowania i pisania oraz radzenia sobie z czynnościami dnia codziennego. Powyższe stanowi o prawdzie i sensie prowadzonych zajęć rewalidacyjnych.

Bibliografia

- Asnyk A. (2009). *Wiersze*. Toruń: Wydawnictwo ALGO.
- Błaszynski J. (2006). *Pedagogika specjalna*. W: *Pedagogika. Subdyscypliny wiedzy pedagogicznej*. Śliwerski B. (red.). T. 3. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Pedagogiczne.
- Bogdanowicz M. (2004). *Metoda Dobrego Startu*. Warszawa: WSiP.
- Chrzanowska I. (2015). *Pedagogika specjalna. Od tradycji do współczesności*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Frostig M., Horne D. (2007). *Wzory i obrazki. Program rozwijający percepcję wzrokową. Poziom podstawowy. Podręcznik*. Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych.
- Frostig M., Horne D. (2007). *Wzory i obrazki. Program rozwijający percepcję wzrokową. Poziom wyższy. Podręcznik*. Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych.
- Grzegorzewska M. (1947). *Listy do młodego nauczyciela*. Warszawa: Nasza Księgarnia.
- Gunia G. (2009). *Wspólne czy swoiste problemy nauk medycznych i pedagogicznych w edukacji zdrowotnej?* W: *Pedagogika specjalna. Różne poszukiwania – wspólna misja. Pamięci Profesora Jana Pańczyka*. Bielska-Łach M. (red.). Warszawa: Akademia Pedagogiki Specjalnej.
- Kosakowski C. (2003). *Węzłowe problemy pedagogiki specjalnej*. Toruń: Akapit.
- Kościelak R. (1989). *Psychologiczne podstawy rewalidacji upośledzonych umysłowo*. Warszawa: PWN.
- Krause A. (2010). *Współczesne paradygmaty pedagogiki specjalnej*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Kupisiewicz C., Kupisiewicz M. (2009). *Słownik pedagogiczny*. Warszawa: PWN.
- Pedagogika rewalidacyjna*. (1988). Hulek A (red.). Warszawa: PWN.
- Różyńska M. (2011). *Bajka o tym, jak miło jest sprawić komuś radość i przygotować rękę do rysowania i pisania*. W: Mańkowska I., Różyńska M. *Ortografitti z Bratkiem. Księga bajek terapeutycznych. Klasa pierwsza szkoły podstawowej*. Gdynia: OPERON.
- Speck O. (2015). *Osoby z niepełnosprawnością intelektualną. Podręcznik dla celów wychowawczych i edukacyjnych*. Gdańsk: Harmonia.
- Szczepanik R. (2007). *Elementy pedagogiki specjalnej*. Łódź: Wyższa Szkoła Humanistyczno-Ekonomiczna.
- Szuman S. (1985). *Podstawy rozwoju i wychowania w ontogenezie*. T. II. Warszawa: WSiP.
- Tomasik E. (1998). *Maria Grzegorzewska w relacjach ze współczesnymi*. W: *Tożsamość polskiej pedagogiki specjalnej u progu XXI wieku. Materiały z konferencji zorganizowanej z okazji Jubileuszu 75-lecia Wyższej Szkoły Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w dniach 7–8 maja 1997 roku*. Pańczyk J. (red.). Warszawa: Wyższa Szkoła Pedagogiki Specjalnej.
- Włoch S., Włoch A. (2009). *Diagnoza całościowa w edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej*. Warszawa: Wydawnictwo „Żak”.
- Wojciechowski A. (2008). *Wstęp do opisanie terapii przez twórczość – terapii spotkania – terapii dialogu*. W: *Historyczne dyskursy nad pedagogiką specjalną – w ujęciu*

pedagogicznym. Błeszyński J., Baczała D., Binnebesel J. (red.). Łódź: Wyższa Szkoła Edukacji Zdrowotnej.

Wyczęsany J. (2002). *Pedagogika upośledzonych umysłowo. Wybrane zagadnienia*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

THERAPEUTIC CLASSES IN THE CONTEXT OF IMPROVING VISUAL AND MOTOR COORDINATION OF STUDENTS WITH INTELLECTUAL DISABILITIES – IN MEMORY OF MARIA GRZEGORZEWSKA

Abstract: The article is devoted to revalidation in the field of improving the hand-eye coordination of children with moderate intellectual disability – students of grades I–III of a special school. In the theoretical context, the limitations in the field of hand-eye coordination of students with intellectual disabilities are presented. Moreover, considerations were made on the sense of revalidation, which emerges from the set of Maria Grzegorzewska’s pedagogical activities. In a practical context, an original idea for conducting revalidation classes was presented, inspired by the content of Małgorzata Różyńska’s therapeutic story and the Program Developing Visual Perception by Marianne Frostig and David Horne.

Keywords: revalidation, hand-eye coordination, student with intellectual disability.

JACEK J. BŁESZYŃSKI*

Warszawa, Polska

ORCID ID 0000-0002-6553-0550

„GDYBYM BYŁ NAUCZYCIELEM...” – REFLEKSJE OSÓB ZE SPEKTRUM AUTYZMU O WIZJI NAUCZYCIELA

Streszczenie: Przedstawiony artykuł to część szerszych badań prowadzonych wśród dorosłych osób z autyzmem. Ich głównym założeniem było wysłuchanie i wsłuchanie się w głos osób najbardziej zainteresowanych, czyli z diagnozą autyzmu. Zebrany materiał pozwolił na przedstawienie poglądów osób z autyzmem, opartych na własnych doświadczeniach na temat roli nauczyciela – kreatora przestrzeni edukacyjnej. Do tej pory prezentowane były doświadczenia, uwagi nauczycieli i terapeutów, a w tym artykule przedstawione zostaną poglądy osób z autyzmem – uczniów, rodziców, nierzadko samych będących nauczycielami i terapeutami.

Wnioski dotyczą odmienności podejścia do procesu nauczania/uczenia się. Wynika to ze specyficznych dla tego zaburzenia objawów, jak również ze zróżnicowanego podejścia edukacyjno-terapeutycznego. Znajdują się także wypowiedzi na temat stosowania kar, które, poza zakazanymi, często ewoluują w kierunku psychicznych i społecznych następstw, jak np. izolowanie, marginalizowanie czy brak zainteresowania. Ważne wydaje się zwrócenie uwagi na nieefektywne próby narzucania uznanych za normatywne form funkcjonowania, jak również traktowanie osób z autyzmem jako nie w pełni sprawnych intelektualnie – co nie jest niczym uzasadnione.

Słowa kluczowe: edukacja, adolescencja, autyzm (ASD), netnografia.

Wprowadzenie

We wcześniejszych badaniach i publikacjach zajmowałem się percepcją zaburzeń ze spektrum autyzmu (*Autistic Spectrum Disorder* – ASD)¹, starając się przedstawić je z pozycji osoby przejawiającej to zaburzenie (Bleszyński 2020). Często, jako

* Jacek J. Bleszyński, prof. nauk społecznych, pedagog wczesnoszkolny, logopeda dyplomowany, oligofrenopedagog, Wydział Nauk Pedagogicznych Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie; e-mail: jacek.bleszynski@uksw.edu.pl.

¹ Zgodnie z Klasyfikacją DSM-5 (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders).

specjaliści, jesteśmy przekonani o naszej wiedzy na temat odbioru i kształtowania świata innych osób, w tym nienormatywnych. Z doświadczenia wiemy, że nie zawsze jest to obiektywne, a czasami wręcz zwodnicze. Problem zrozumienia drugiego był podejmowany w filozofii przez Edmunda Husserla, Edytę Stein, Adama Węgrzeckiego (co szczegółowo zostało opisane w książce Węgrzeckiego 1992) i w wielu innych pracach (zaadaptowane do potrzeb prowadzonych badań osób z autyzmem – por. Błeszyński 2020, s. 17–37). Koniecznością zatem stało się dokonanie wglądu w problem odmiennych stanów percepcji, jakie są udziałem np. osób z autyzmem. W niniejszej publikacji został przedstawiony wycinek badań wskazujących na zasadność prowadzenia analiz fenomenologicznych, szczególnie wtedy, gdy chcemy dokonać wglądu w środowisko zamknięte, separowane (lub separujące się), przede wszystkim odmienne.

Badania osób ze spektrum autyzmu stały się kolejnym wyzwaniem, wymagającym zwrócenia uwagi na konieczność zmiany opcji rozumienia problemu autyzmu. Dzięki dokonującym się przemianom społecznym, ekonomicznym i kulturowym (w tym religijnym), stajemy się społeczeństwem bardziej otwartym, ukierunkowanym inkluzyjnie. Pozwala to na dokonanie poszerzonych analiz, w oparciu o badania netnograficzne, opierające się na własnych doświadczeniach i przemyśleniach dotyczących procesu edukacji. W przedstawionym tekście chciałbym odejść od klinicznego sposobu postrzegania autyzmu z orientacją na autyzm jako zaburzenie rozwojowe, na rzecz analizy sposobu odbierania doświadczeń przez autystyków. Chciałbym się tym samym wpisać w dyskurs nad spojrzeniem na autyzm w kontekście neuroróżnorodności (termin wprowadzony przez Judy Singer i Harveya Blume) (Armstrong 2011; Silberman 2017; Błeszyński 2021).

W tekście opartym w części na przeprowadzonych badaniach², o czym wcześniej wspomniałem, przedstawiam wypowiedzi osób z autyzmem na temat wizji nauczyciela w edukacji. Jest to nawiązanie do pedeutologii jako sybdyscypliny pedagogiki i zagadnień związanych z zawodem nauczyciela (Okoń 2007, s. 305). W kręgu moich zainteresowań badawczych znalazł się problem dotyczący wyobrażeń osób z autyzmem na temat wizerunku zawodowego nauczyciela, działań podejmowanych przez niego oraz inne osoby odpowiedzialne za edukację. Uważam, że wiedza uzyskana w toku tych badań może pozytywnie wpłynąć na polepszenie jakości oddziaływań edukacyjnych na rzecz osób z ASD. Jak zauważa Joanna Madalińska-Michalak, „Edukacja to konkretne osoby, to uczniowie, i to dla nich podejmowane są wszelkie wysiłki osób dorosłych, które powinny, opierając się na faktach, przewidywać, co jest ważne w systemie edukacji i jak ją reformować, aby jak najlepiej zaspokajała potrzeby milionów uczniów naszego kraju i setki tysięcy pracujących na rzecz tych uczniów nauczycieli” (Madalińska-Michalak 2021, s. 282).

2 Przygotowywana jest pozycja zwarta.

Opis grupy badanej i metody badawczej

W badaniach zastosowałem metodę netnograficzną opartą na koncepcji Roberta V. Kozinetsa (2012). Wykorzystałem ją już wcześniej m.in. w analizach dotyczących osób z autyzmem i ich sposobu funkcjonowania (Błęszyński 2020, Błęszyński 2021). Przedstawiony materiał w świetle recenzji i opinii spełnił swoje zadanie. Dzięki współpracy z fundacjami i zainteresowaniu środowiska koniecznością dokonania zmian w percepcji autyzmu, możliwe było zebranie odpowiedniego materiału. Badanie zostało przeprowadzone za pomocą internetowej ankiety w języku polskim metodą netnografii, która została umieszczona na platformie *Formularze Google*. Ankieta była rozpowszechniana drogą elektroniczną i była dostępna pod rozsyłanym adresem URL do wybranych grup skupiających osoby z diagnozą ASD.

Badania pilotażowe były prowadzone od listopada do grudnia 2019 roku, zaś główne w 2020 i 2021 roku. Ankieta składała się z 20 pytań zamkniętych, do wyboru, otwartych i oceniających, które podzielono na cztery części. Pytania zamknięte: (1) ogólne; (2) dotyczące edukacji: preferencja stylów uczenia się, stosowane formy edukacji i terapii. Pytania otwarte: (1) przedstawienie przez respondentów ich wizji edukacji, terapii; (2) dokonanie punktowej oceny wsparcia instytucjonalnego i pozainstytucjonalnego.

Celem prowadzonych badań było poznanie opinii na temat wizerunku nauczyciela w ujęciu zawodowym. Respondentami były osoby skupione w zamkniętych forach internetowych, weryfikujących członków pod kątem diagnozy autyzmu. Współpracowałem także z fundacjami *Autism Team* z Łodzi, *Prodeste* z Opola oraz *Alpha* z Lublina, które zrzeszają dorosłe osoby z diagnozą autyzmu i wspierają ich funkcjonowanie w społeczeństwie. W badaniach wzięły udział 62 osoby z całej Polski (34 kobiet, 26 mężczyzn i dwie osoby, które określiły płeć jako inną). Respondentami były osoby w wieku od 14 do 47 roku życia (średnia wieku badanych wynosiła 28,3). Czworo respondentów uczęszczało do ostatniej klasy szkoły podstawowej, dziewięciu do szkół średnich, natomiast 14 było studentami. Wśród respondentów 33 osoby ukończyły studia wyższe na różnych kierunkach (najczęściej humanistyczne i z zakresu sztuki). Pozostałe dwie osoby nie wskazały swojego wykształcenia. Osoby uczestniczące w badaniu objęte były głównie edukacją ogólnodostępną w okresie, kiedy powstawało wiele inicjatyw wspomagających osoby z diagnozą autyzmu.

Należy w tym miejscu wspomnieć, iż badane osoby prezentują różne doświadczenia związane z podejściem do wsparcia edukacyjnego, od edukacji segregacyjnej, przez integracyjną i mieszaną. Obecnie uczniowie z autyzmem zaliczani są do grupy uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych³.

3 Dokonujące się przemiany w systemie opisała Angelika Figiel (2019, s. 37–48).

Wyniki. Refleksja nad wizerunkiem zawodowym nauczyciela „Gdybym był nauczycielem...”

To stwierdzenie zachęca do refleksji, ponieważ dotyczy wewnętrznych przekonań, wynikających z doświadczeń wyniesionych ze szkoły. Są to nasze wyobrażenia, jak również życzenia, wynikające z bycia uczniem, rodzicem ucznia bądź nauczycielem. Są one różnie osadzone w czasie – odnoszą się do uwarunkowań historycznych i organizacyjnych, np. dotyczą edukacji segregacyjnej, i są związane z okresem wprowadzenia systemu integracyjnego i inkluzyjnego, co można określić mianem systemu mieszanego i często wprowadzanego niejednorodnie (uwidacznia się to w różnych podejściach do systemów integracji w krajach Europy – od prób pojedynczych zespołów do inkluzji totalnej, jak to miało mieć miejsce np. w krajach skandynawskich czy we Włoszech, por. Wyczesany, Gajdzica 2005). W Polsce w zależności od nasilenia występujących zaburzeń autyzmu uczniowie mogą kształcić się w szkołach ogólnodostępnych, w placówkach integracyjnych lub segregacyjnych.

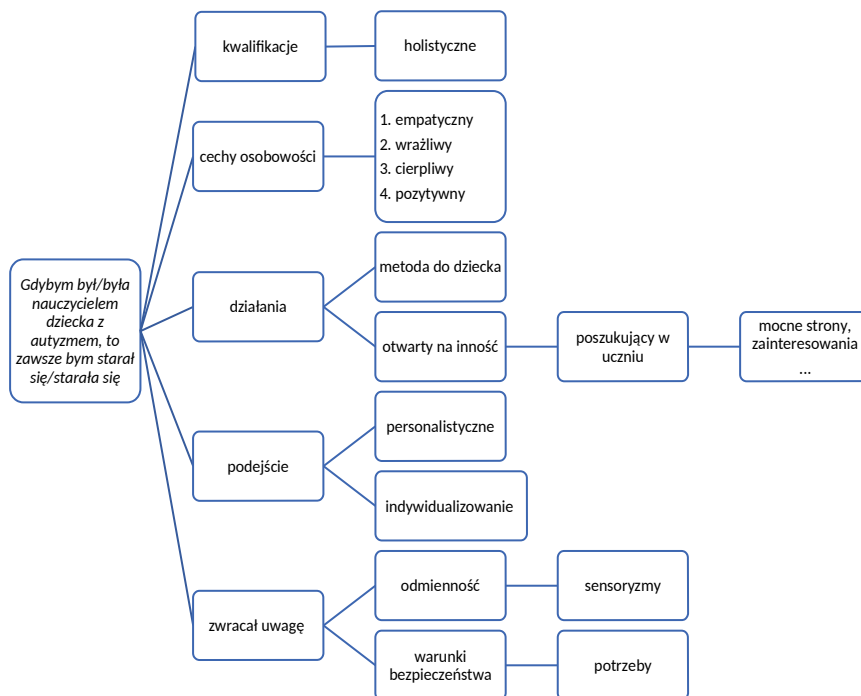
Te różne doświadczenia (świadome lub nieświadomione) pozwalają na stworzenie probabilistycznego, często życzeniowego wyobrażenia szkoły, nie zawsze z ukierunkowaniem na szkołę marzeń, ale często w racjonalnym ujęciu takiej placówki, jaka powinna być z założenia, do jakiej można by było dążyć. W badaniach skupiłem się głównie na analizie umiejscowienia dziecka z ASD w systemie edukacji.

Pierwsze pytanie dotyczyło założenia: „Gdybym była/był nauczycielem dziecka z autyzmem, to zawsze bym się starała/bym się starał... Jak wcześniej wspomniałem, respondenci formułowali swoje sugestie w oparciu o własne doświadczenia – z pozycji ucznia z autyzmem, który w systemie edukacji jest pojmowany jako odstępstwo od prawidłowego rozwoju, niepełnosprawność, zaburzenie (często określane mianem inne, trudne, specyficzne – niekoniecznie traktowane jako zaburzenie, choroba czy niepełnosprawność). W takim ujęciu nauczyciel powinien kierować się systemem dostosowawczym, wyrównawczym, zmierzającym do ukształtowania pożądaných efektów edukacyjno-wychowawczych.

Wypowiedzi respondentów można podzielić ze względu na czynności (obowiązki wynikające ze statusu pedagoga); cechy osobowości, jakimi powinien się charakteryzować nauczyciel; jak również sprawy, na które nauczyciel powinien zwracać baczniejszą uwagę w przypadku dzieci z ASD.

Jako preferowane, wśród wielu wymienianych wymagań, wskazywane są: zdolność odczuwania stanów psychicznych innych osób – zarówno podopiecznych, wychowanków, jak i opiekującymi się nimi rodziców; umiejętność przyjęcia sposobu myślenia innych osób, w tym spojrzenie na rzeczywistość z ich perspektywy. To również zdolność do wyobrażenia sobie perspektywy myślowej należącej do innej osoby – **decentracji**.

Takie podejście jest powiązane z cierpliwością, a oparte na personalizmie i indywidualizmie. Przede wszystkim wskazano na pozytywne nastawienie powiązane



Rys. 1. Wypowiedzi respondentów na pytanie: „Gdybym była/był nauczycielem dziecka z autyzmem, to zawsze bym się starała/bym się starał...” [N=62]

Źródło: badania własne.

z wrażliwością, wczuwaniem się. Z założenia istotne jest niewyręczanie, zmniejszanie czy zaniżanie wymagań, lecz mobilizowanie do samokształcenia i samostanowienia. Respondenci zwrócili uwagę na świadome kierowanie i bazowanie na motywacji zmierzającej do samorozwoju poprzez kierowanie, indywidualne tłumaczenie. Przykłady wypowiedzi⁴: „zrozumieć ucznia; wsłuchać się w jego potrzeby, być cierpliwy; szukała mocnych stron, podążała za szczególnymi zainteresowaniami, uczyła się od tego dziecka widzenia świata jego oczami; zrozumieć to, co ono czuje; odpowiadać na potrzeby dziecka, rozwijać samoświadomość; szukać metod nauczania odpowiadających potrzebom ucznia; dowiedzieć się, jakie są potrzeby sensoryczne, żeby moc jedne wyeksponować, a inne zminimalizować”.

4 Wszystkie wprowadzone wypowiedzi respondentek i respondentów są w tekście artykułu zaznaczone kursywą w wersji oryginalnej bez poprawek i zmian, zgodnie z założeniami metodologicznymi netnografii. Pozwala to na pogłębienie analiz językowych i pozajęzykowych nośników informacji.

W celu optymalizowania podejmowanych działań powinno się kierować potrzebami i możliwościami ucznia, poznaniem jego zasobu działania i ograniczeń. Takie podejście to nie system tradycyjny (zmierający do opanowania jak największej partii materiału), ale progresywny (zmierający do kształcenia umiejętności, korzystania z różnych źródeł). To poszukiwanie możliwości wdrażania ucznia do poszerzenia wiedzy i budowania umiejętności opartych na predyspozycjach i uzdolnieniach, jakie powinny być wyznacznikiem dalszego jego rozwoju, np.: „starła się budować z nim pozytywne relacje; słuchać, wspierać i nie interpretować zachowań, dać maksymalne poczucie bezpieczeństwa; być czujną na jego potrzeby i podążać za nimi, próbować stworzyć maksymalnie komfortowe warunki do nauki”.

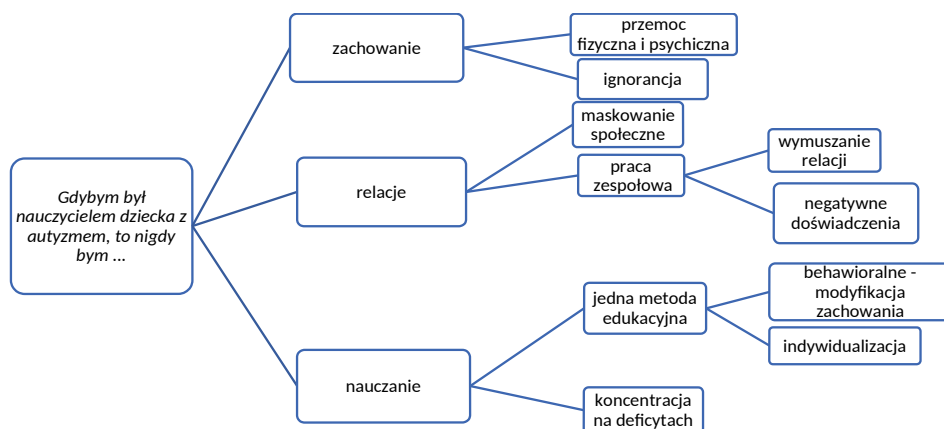
Specyfiką pracy z uczniem z ASD jest jego odmienny sposób percepcji, opierający się na układach percepcji (uzależnionych od kanałów doświadczenia), jak również na odbieraniu (często określanym jako szczytywanie) jego stanu, np.: „była uwrażliwiona na potrzeby ucznia, uwzględniałabym odmienne kody emocjonalne; brać pod uwagę potrzeby i przyszłość dziecka; podążać za potrzebami ucznia, pomagać rozwijać pasje, dostosowywać formy podawcze materiału do jego zdolności poznawczych; podążać jego krokiem, zainteresowaniami i możliwościami zapamiętywania”.

Uwagi te wskazują na pozytywne nastawienie do zachowań występujących u uczniów ASD, ale także na nieprawidłowo kształtowane podejście (wynikające z naszego nastawienia i negatywnych doświadczeń). Jest to nierzadko efekt odmiennego kodu emocjonalnego osób z ASD, jak również percepcji przez otoczenie uczniów z ASD, co wpływa w sposób znaczący na poczucie bezpieczeństwa, a wynika ze specyfiki percepcji doznań (dzięki osobom z ASD powstały np. sale wyciszeń dla uczniów neuronormatywnych), np.: „zwracała uwagę na jego potrzeby i odmienność; dostosować metodę nauczania do dziecka (każdego, nie tylko tego z ASD); lepiej zrozumieć emocje, uczucia i doświadczenia (konkretnie doświadczenia zmysłów, węchu, słuchu itp.) w różnych sytuacjach”.

Doświadczenia osób z autyzmem wcale nie wskazują, jaki byłby idealny nauczyciel, lecz mówią o nauczycielu skupiającym się na potrzebach ucznia, na jego indywidualnym rozwoju, włączającym ucznia w system społeczny. Zwrócono uwagę na działania nauczyciela takie jak: konieczność dostosowania, nakłaniania, a nie prostej asymilacji – są to przede wszystkim aktywności podejmowane przez nauczyciela umożliwiające odnalezienie się ucznia w grupie (rówieśniczej). Głównym ich celem jest inkluzja, rozumiana tu jako bycie w społeczności, a nie jako przekształcanie którejkolwiek ze stron (ucznia czy systemu), stworzenie optymalnych warunków dostosowanych do potrzeb i możliwości w kształtowaniu akceptacji odmienności, zrozumienia/wyrozumiałości, przychylności.

Czego powinniśmy się wystrzeżać, zaniechać w pracy pedagogicznej – „Gdybym był nauczycielem dziecka z autyzmem, to nigdy bym...”

Doświadczenia wyniesione z edukacji są elementem tworzenia wizji, „czego bym nie chciał nigdy w edukacji doświadczać”. Szczególnie doświadczani są uczniowie odbiegający od normy – będący „niestandardowymi”, co dotyczy zarówno uczniów zdolnych, jak i tych z trudnościami i zaburzeniami. W przypadku autyzmu uwagę zwracają odbiegające od normy zachowania społeczne, jak również ich zakres i wielkość. W takich sytuacjach system edukacyjny dokonuje modyfikacji i podejmowane są niestandardowe, specjalistyczne oddziaływania.



Rys. 2. Odpowiedzi respondentów na pytanie: „Gdybym był nauczycielem dziecka z autyzmem, to nigdy bym...” [N = 62]

Źródło: badania własne.

Po analizie zebranego materiału zdecydowałem się na dokonanie podziału otrzymanych odpowiedzi ze względu na prowadzone działania. Do najczęściej wskazywanych negatywnych oddziaływań w zakresie zachowania pedagogów zaliczono przemoc o charakterze werbalnym i fizycznym. Mimo zapewnień, opracowanych zaleceń i regulaminów (np. *Karta praw osób z autyzmem*, 1992) w wypowiedziach respondentów często pojawiały się stwierdzenia o stosowaniu zachowań przemocowych – arbitralnie uznanych za nieprawidłowe, zakazane, a w przypadku osób z ASD nieprzynoszące oczekiwanych skutków (mających wręcz odwrotne skutki). Podobne wyniki uzyskano w innych badaniach (np. Błęszyński 2020, s. 87, 89, 114; Pisula 2008). Często zachowania takie są przejawem bezradności czy wypalenia zawodowego (Piętka 2005). Nie powinny być tolerowane i dopuszczane. W wypowiedziach wskazano na: etykietowanie (które ma na celu deprecjonizację), rzadziej ignorowanie (zarówno potrzeb, jak i emocji), stwarzające poczucie nieistotności, czy wręcz stosowanej ekskluzji. Wspomniano również o zachowaniach zmierzających

do oceniania (często porównywania się do innej osoby), a także o pospieszaniu ucznia i stosowaniu wobec niego kar.

Budowane relacje w środowisku szkolnym mają różny wymiar. Ważnym elementem jest ich kształtowanie, a nie wymuszanie i tworzenie sztucznych relacji powodujących występowanie przemocy czy ignorowanie uczniów z ASD. W efekcie często są wywoływane negatywne uwarunkowania wewnątrz grup, podważające samoocenę i poziom dobrostanu uczniów z autyzmem. Respondenci wskazali, że trudnością przez nich odczuwaną była praca zespołowa, która – jeśli była narzucana – w efekcie utrudniała lub wręcz uniemożliwiała prospołeczne działanie. Konieczność posiadania kolegów, przyjaciół w przypadku uczniów z ASD jest cechą zindywidualizowaną i często związaną z samostanowieniem (występuje niejednokrotnie problem z nachalnością osób z ASD).

Respondenci zwrócili uwagę na stosowanie schematycznych podejść – świadczących o nierozumieniu ich sytuacji, ale też o spłycaaniu potrzeb społecznych, np.: „nie uczył maskowania społecznego; nie oczekiwała, że w jeden konkretny sposób będzie się uczył, nawet jeśli ta forma uczenia się była wygodna dla mnie czy sprawdza się w pracy z innymi uczniami; nie podnosił na niego głosu, nie narzucałbym bycia towarzyskim, rozmawiania z rówieśnikami. Nie wpajałbym, że każdy może i musi mieć dziewczynę, koleżanki czy kolegów. Z własnego doświadczenia wiem, że mobilizowanie w tych rzeczach w sposób «Weź się w garść» potrafi spowodować depresję, zniechęcenie do życia czy rozdrażnienie”.

W odniesieniu do dokonywanych przez respondentów ocen systemów edukacji, negatywne podejście prezentowane jest w stosunku do oddziaływania behawioralnego, które tkwi u podstaw ogólnego, jak i specjalnego systemu edukacyjnego. Modyfikacja zachowań jest ukierunkowana głównie na zmianę, kreowanie innego podejścia i skupia się na deficytach (parcjalnych i globalnych), z założenia zmierza do dokonania z góry przyjętej zmiany (dążenie od osiągnięcia wyznaczonego przez nauczyciela określonego celu – uznanego za najlepszy z punktu widzenia posiadanej wiedzy psychopedagogicznej), np.: „nie stosowałam przemocy; nie oceniałabym, nieetykietowałam; nie wymuszałam metodami behawioralnymi, krzyczała, ignorowała jego potrzeby, komunikaty, stosowała przemocy; na pewno kary cielesne, podnoszenie głosu nie wchodzi w grę, podobnie jak przytrzymywanie/krępowanie w inny sposób. Niedopuszczalne jest również dla mnie ośmieszanie oraz traktowania dziecka jak półgłówka, gdyż ma diagnozę autyzmu, uznawania, że rozumie mniej niż jego koledzy; dlatego wymaga dostosowania, jak dziecko z NI (mocnymi problemami z nauką samymi w sobie, a nie jedynie komfortowego środowiska w pracy). Niewłaściwe jest też moim zdaniem zmuszanie do lekcji WF, przeszkadzające, drażniące wzrok lampy, krępujące zajęcia ruchowo-taneczne, które wspominam najgorzej, choć na szczęście nie uczestniczyłem w nich mimo zagrożenia jedynkami za stanie jak słup”.

Nieuzasadniona skrajna indywidualizacja podejścia do podopiecznego (np. skupienie się na systemie 1:1 – jeden nauczyciel dla jednego ucznia) sprawia,

iż z założenia nie występuje prawidłowa socjalizacja jako przystosowanie do potrzeb szeroko rozumianego społeczeństwa. Już wcześniej prowadzone przeze mnie badania pozwoliły zauważyć błędnie formułowane uogólnienia w stosunku do uczniów z autyzmem – że są przede wszystkim zainteresowani przedmiotami ścisłymi albo że autyzm powoduje wtórnie niepełnosprawność intelektualną lub opóźnienie w rozwoju. Takie założenie niejako wymusza adekwatne dostosowywanie treści i zadań w systemie edukacyjnym wobec osób z autyzmem, np.: „Nie zmuszała go do pracy grupowej i nie kazała robić czegoś, co już umie; Nie zmuszał na siłę do pracy zespołowej; nie zmuszała dziecka do kontaktów społecznych, nie krzyczała, nie ośmieszała, nie zezwalała na przemoc rówieśniczą”.

Dyskusja

Odnosząc się do sformułowanych powyżej pytań, chciałbym wskazać na możliwość – a wręcz konieczność – korzystania z doświadczeń osób z autyzmem. Ich refleksyjność, niewątpliwie intencjonalna (choć wielu respondentów pracuje jako nauczyciele – w szkołach albo ośrodkach akademickich, są rodzicami itd.), wskazuje na ograniczenia, z jakimi mierzyli/mierzą się w systemie edukacji (rozumianej jako zorganizowane działanie). Co ważne, w odpowiedziach brak jest negacji, potępienia działań edukacyjno-opiekuńczo-wychowawczych. Przeważa chęć podzielenia się własnymi doświadczeniami, jak również pomysłami na zmiany, które poprawiłyby jakość edukacji przyszłych „uczniów z autyzmem”. To kreatywne podejście jest niewątpliwym wyznawaniem, z jakim zmierzyły się same osoby z autyzmem, tworząc własne grupy wsparcia (Silberman 2017).

O edukacji osób z autyzmem wspomina się głównie z punktu widzenia ich nauczycieli i rodziców. W wielu publikacjach znajdujemy porady, jak organizować perspektywiczne modele pracy z uczniem np. ze spektrum zespołu pod redakcją Tamary May (2020, s. 331–339). Interesująca jest również praca Y. Bolourian i in. (2021), w której przedstawiono, jak nauczyciele postrzegają problem autyzmu oraz ukazano możliwości oddziaływań integracyjnych i kształtowania relacji społecznych. Emily McDougal, Deborah M. Riby i Mary Hanley (2020) przedstawiły problemy, na jakie napotykać nauczyciele uczący w klasach, w których są dzieci autystyczne. Podobne analizy przeprowadzili Mark Sciutto, Sally Richwine, Janelle Mentrikoski Kathryn Niedzwiecki (2012). W świetle literatury przedmiotu ważne jest podjęcie zagadnienia, na ile środowisko nauczycieli traktuje autyzm jako zaburzenie utrudniające proces edukacji, o czym wspominają Muhammad Mustafa Arif, Ayesh Niazy, Bilal Hassan i Farah Ahmed. Przedstawione spostrzeżenia są zbieżne z doświadczeniami polskich nauczycieli. Podobne badania prowadzili np. Aleksandra Antonik (2015) oraz Magdalena Woźniak (2018), którzy wskazywali m.in. na trudności w edukowaniu osób z autyzmem. Głównym jednak nurtem dyskusji jest zindywidualizowane kierowanie. Ten system oparty jest przede wszystkim na bodźcowaniu, stosowaniu kar i nagród (np. w formie stosowanej oceny).

W przypadku uczniów ze spektrum autyzmu jako jedną z najefektywniejszych metod przyjęto metodę stosowaną w latach 90. ub. wieku, opartą na oddziaływaniach behawioralnych (E. Schopler z zespołem – profil psychoedukacyjny; ćwiczenia edukacyjne dla dzieci autystycznych). Równolegle pojawiały się alternatywne formy edukacji i terapii dla uczniów z diagnozą autyzmu (np. metoda opcji, itd.). Była to odpowiedź na niedyrektywny system oddziaływania pedagogicznego. Wspomina o tym problemie również Anna Prokopiak, wskazując na odchodzenie od oddziaływań opartych na podejściu behawioralnym na rzecz ścieżki opartej na inicjatywie osoby z autyzmem, interakcji i umiejętności nawiązywania kontaktów (Prokopiak 2020, s. 208). Przedstawione wypowiedzi respondentów pozwalają ukierunkować współczesną wizję edukacji głównie na odchodzenie od różnicowania, dzielenia na rzecz edukacji inkluzyjnej, w której nie mogą być stosowane formy przymusu, narzucania czy karania. Szkoła, zgodnie z wizją pozytywną, powinna być ukierunkowana na indywidualne potrzeby i możliwości uczniów, optymalnie dostosowując do nich swoją ofertę – co jednak nie oznacza zaniechania wymagań edukacyjnych. Oznacza to przede wszystkim stwarzanie możliwości rozwoju i podążanie za potrzebami uczniów z jednoczesnym zachowaniem wymagań. Respondenci wskazują, iż szkoła nie może być rozumiana jako narzucony i egzekwowany model edukacyjno-wychowawczy, ale raczej jako placówka, w której istotne staje się umożliwienie uczniowi współuczestnictwa w tworzeniu i realizacji programu edukacyjnego. Zaznaczyć należy, iż osoby ze spektrum autyzmu często zwracają uwagę na bagatelizowanie przez nauczycieli ich potrzeb, podchodzenie do nich z pobłażliwością czy wręcz zaniechanie w stosunku do nich wszelkich działań z powodu diagnozy autyzmu, co uznają za nieprawidłowe, wręcz uwłaczające im postępowanie. Szczególnie z perspektywy osób dorosłych krytycznie oceniają ignorowanie ich możliwości z powodu postawionej diagnozy. Autyzm z ich punktu widzenia nie jest ograniczeniem, ale odmiennym spojrzeniem na wiedzę i otaczającą rzeczywistość, która często nie jest adekwatna do powszechnie przyjętych normatywów. Powoduje to częste nieporozumienia i negatywne odniesienie w stosunku do osób z autyzmem, które definiuje się jako trudne we współżyciu, o ograniczonych możliwościach percepcyjnych (pejoratywnie określane jako upośledzone), nieprzystające do założeń systemu edukacyjnego, jak również konwenansów przyjętych w społeczeństwie.

Konkluzja

Przedstawione powyżej analizy zwracają uwagę na konieczność podmiotowego podejścia wobec osób ze spektrum zaburzeń autystycznych w ramach prowadzonych dyskusji dotyczących problemów edukacyjnych. Proponuje się zmianę widzenia współczesnej roli nauczyciela – od znawcy, specjalisty na rzecz nauczyciela poszukującego. Ta perspektywa rezygnacji z podziału na „my” i „inni” na rzecz

szacunku dla inności i odmienności – znajduje swoje odzwierciedlenie w szeroko rozumianej koncepcji neuroróżnorodności (Borkowska, w druku).

W przedstawionym materiale osoby z autyzmem (z rozmysłem pomijam zwrot osoby z zaburzeniem autystycznym) podpowiadają nam rozwiązania organizacyjne, funkcjonalne i personalne. Jak wskazuje J. Madalińska-Michalak (2021, s. 283), istotą rzeczy jest konieczność dokonania zmiany, zarówno w podejściu do roli nauczyciela (zadbanie o środowisko nauczycielskie, np. umożliwienie rozwoju zawodowego, wsparcie w budowaniu satysfakcji zawodowej i ożywienie wizerunku nauczyciela, poparcie dla autonomii i rozwijania profesjonalizmu wśród nauczycieli), jak i do kształtowania odbioru społecznego osoby nauczyciela (np. poprzez budowanie zaufania do nauczyciela i szkoły, rekrutowanie najlepszych kandydatów do zawodu). Jak wskazują osoby z ASD, jest to propozycja zmian w oświacie (nie tylko w Polsce), podkreślająca wagę upodmiotowienia proponowanych modyfikacji, umożliwiających osobom ze spektrum autyzmu zwiększenie kontroli nad decyzjami i działaniami mającymi wpływ na ich edukację.

Obecny stan wiedzy, jak również rozwój technik badawczych i analitycznych powinny obligować nauczycieli, pedagogów do kontynuowania wglądu w doświadczenia opisywanych osób, a nie do ograniczania się wyłącznie do osobistych sądów i opinii na ich temat, w poczuciu własnego nieomylnego profesjonalizmu. Ta zmiana perspektywy ukierunkowanej na podmiot, którym jest uczeń z diagnozą autyzmu w systemie szkolnym, jest odejściem od utartych szlaków edukacji na rzecz wsłuchania się i poszukiwania alternatywnych, innowacyjnych rozwiązań wynikających z istoty inkluzji. Istotne jest poszanowanie odmienności omawianej grupy osób i umożliwianie im, dotychczas traktowanych jako „inni”, współtworzenia społeczeństwa otwartego i poszukującego. Jest to odchodzenie od prymatu wiedzy i jej przekazu na rzecz poszukiwania i kształtowania orientacji na otwartość, odmienność w całości – zgodnie z wizją otwartego społeczeństwa.

Podziękowanie

Artykuł ten, jak i inne moje artykuły nie powstałyby bez udziału zainteresowanych – składam podziękowanie Osobom uznanym za „inne”, ale jakże bogate przez swój „autyzm”, ich Rodzicom oraz wspomagającym je Nauczycielom i Terapeutom.

Bibliografia

- Antonik A. (2015). *Nauczyciel wobec trudności związanych z edukacją uczniów z zaburzeniami ze spektrum autyzmu w warunkach szkoły integracyjnej i ogólnodostępnej. Analiza obszarów problemowych*. „Studia Edukacyjne”, nr 34, s. 153–165.
- Arif M.M., Niaz A., Hassan B., Ahmed F. (2013). *Awareness of autism in primary school teachers*. „Autism Research and Treatment”.

- Armstrong T. (2011). *The power of neurodiversity: unleashing the advantages of your differently wired brain*. Massachusetts: Da Capo Lifelong, Cambridge.
- Błeszyński J.J. (2020). *Co osoby z autyzmem mówią nam o sobie. Raport z badań*. Toruń: Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
- Błeszyński J.J. (2021). *Self – regard of individuals with autism – how people from the autism spectrum perceive autism. A Netnographic Research*. „Integrative Psychological and Behavioral Science”, nr 55, s. 665–681.
- Borkowska A. (2022). *Człowiek – wychowanek – uczeń odmienny neurorozwojowo w przestrzeni pedagogiki towarzyszenia*. „Forum Pedagogiczne” (w druku).
- Casanova F.M., Frye R.E., Gillberg C. i in. (2020). *Editorial: comorbidity and autism spectrum disorder*. „Front. Psychiatry”, 20 November.
- Figiel A. (2019). *Uczeń ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w świetle zmieniających się przepisów prawa oświatowego*. „Edukacja Humanistyczna”, nr 1 (40), s 37–48.
- Helps S., Newsom-Davis I. Callias C.M. (1999). *The teacher’s view. Autism*. Dostępny na: doi.org/10.1177/1362361399003003006.
- Karta praw osób z autyzmem* (1992). Haga. Dostępny na: http://soswndg.pl/karta_praw_osob_z_autyzmem.pdf.
- Kozinets R.V. (2012). *Netnografia Badania etnograficzne online*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Kryteria diagnostyczne zaburzeń psychicznych DSM-5*. (2018). Gałęcki P., Pilecki M., Rymaszewska J. i in. (red.). Wrocław: Edra Urban & Partner.
- Madalińska-Michalak J. (2021). *Pedagogia. Prawno-etyczne podstawy zawodu nauczyciela*. Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego.
- May T., Bernie C., Marty S. i in. (2020). *Autism, health and education: models and systems for working together*. W: *The sage handbook of autism and education*. Jordan R., Roberts J.M., Hume K. (red.). Los Angeles: Sage Publications Ltd.
- McDougal E., Riby D.M., Hanley M. (2020). *Teacher insights into the barriers and facilitators of learning in autism*. „Research in Autism Spectrum Disorders”. Dostępny na: www.elsevier.com/locate/rasd.
- Okoń W. (2007). *Nowy słownik pedagogiczny*. Warszawa: Wydawnictwo „Żak”.
- Piętka M. (2005). *Wypalenie zawodowe u terapeutów zajęciowych pracujących z osobami z autyzmem*. „Człowiek, Niepełnosprawność, Społeczeństwo”, nr 1, s. 139–151.
- Pisula E. (2008). *Dziecko z autyzmem jako ofiara przemocy. Dziecko krzywdzone*. „Teoria, Badania, Praktyka”, nr 1 (22), s. 1–14.
- Prokopiak A. (2020). *Autonomia osób ze spektrum autyzmu. Predyktory psychospołeczne*. Lublin: Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej.
- Schopler E. Schaffer, B. (2002). *Profil psychoedukacyjny dla dzieci i młodzieży PEP-R*, tłum. Witkowska A. Gdańsk: Stowarzyszenie Pomocy Osobom Autystycznym.
- Sciotto M., Richwine S., Mentrikoski J. i in. (2012). *A Qualitative analysis of the school experiences of students with asperger syndrome*. „Focus on Autism and other Developmental Disabilities”, nr 27 (3), s. 177–188.

- Silberman S. (2017). *Neuroplemiona. Dziedzictwo autyzmu i przyszłość neuroróżnorodności*. Białystok: Vivante.
- Węgrzecki A. (1992). *O poznawaniu drugiego człowieka*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Papieskiej Akademii Teologicznej.
- Woźniak M. (2018). *Uczniowie ze spektrum autyzmu w szkole ogólnodostępnej. Analiza trudnych zachowań*. „Roczniki Pedagogiczne”. T. 10 (46), nr 4, s. 107–120.
- Wyczęsany J., Gajdzica Z. (2005). *Edukacja i wsparcie społeczne osób z niepełnosprawnością w wybranych krajach*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

“IF I WERE A TEACHER...” – PEOPLE WITH ASD AND THEIR OPINIONS ABOUT TEACHERS

Abstract: This article is part of a broader study on adults with autism. The main assumption of the series of studies is concerned with listening to and hearing the voices of those most affected – those with autism. The collected material allows us to present views on the role of the teacher – the creator of the educational space – based on own experiences of people with autism. Thus far, we have presented the experiences and comments of teachers and therapists; now we can listen to the voices of not only students and parents but also – being teachers and therapists – people with autism.

Conclusions concern the difference in approach to the teaching/learning process. This is due to symptoms specific to autism itself, as well as the different educational and therapeutic approaches. The second is concerned with the use of punishments that, in addition to the forbidden (such as physical), often evolve into psychological and social ones, such as isolation, marginalisation, or a lack of interest. It seems to be equally important to draw attention to the ineffective attempts to impose (often referred to as violation) recognised normative forms of functioning, as well as the mistreatment of these people as not fully intellectually capable.

Keywords: education, adolescence, autism (ASD), netnography.

JAROSŁAW KORCZAK*

*Warszawa, Polska*ORCID ID <https://orcid.org/0000-0002-9851-424X>

UMIĘDZYNARODOWIENIE UCZELNI WYŻSZYCH W POLSCE Z UWZGLĘDNIENIEM KIERUNKÓW PEDAGOGICZNYCH

Streszczenie: Celem artykułu jest ukazanie specyfiki obecności studentów zagranicznych studiujących na uczelniach wyższych z uwzględnieniem kierunków pedagogicznych. Na początku artykułu omówiono zagadnienia, jakimi są: internacjonalizacja uczelni wyższych, jej wyzwania oraz związane z nią możliwości. Następnie przedstawiono dane ilościowe obrazujące specyfikę obecności studentów zagranicznych na uczelniach wyższych, zarówno w kontekście światowym, jak i polskim (w tym związane z obecnością zagranicznych studentów na kierunkach pedagogicznych). Na końcu zaś zawarto uwagi oraz postulaty odnośnie potrzeb i działań, które mogą przyczynić się do zwiększenia stopnia internacjonalizacji uczelni wyższych w Polsce, w kontekście ogólnym oraz ukierunkowanych na pedagogikę. Omówione niżej zagadnienia związane z internacjonalizacją oraz jej stanem w Polsce, z uwzględnieniem kwestii odnoszących się do kierunków pedagogicznych, w założeniu autora, powinny przyczynić się do podjęcia kolejnych inicjatyw w celu wielowymiarowej popularyzacji tego zjawiska – zarówno w rozważaniach teoretycznych, jak i działaniach praktycznych.

Słowa kluczowe: internacjonalizacja uczelni wyższych, kierunki pedagogiczne, student mobilny.

Internacjonalizacja uczelni wyższych

Umiedzynarodowienie uczelni wyższych, inaczej nazywane internacjonalizacją, jest zjawiskiem, którego rosnąca popularność i rozwój przekłada się na większą swobodę w planowaniu ścieżki rozwoju edukacyjnego i zawodowego młodego pokolenia. Bazując jedynie na danych ilościowych związanych z tym zjawiskiem, dostrzec można, że na przełomie ostatnich lat również Polska w coraz większym

* Jarosław Korczak, adiunkt, Instytut Pedagogiki Wydziału Nauk Pedagogicznych Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie; e-mail: jkorczak@aps.edu.pl.

stopniu partycypuje w tym procesie. Dla przykładu: w 2020 roku studiowało w naszym kraju ponad 82 tys. studentów zagranicznych ze 179 krajów. Dane dotyczące umiędzynarodowienia pokazują, iż mimo znacznych postępów nasz kraj pozostaje na dalekiej pozycji w stosunku do bardziej rozwiniętych krajów OECD. Nawet u bliskich sąsiadów, np. w Czechach, na Węgrzech, Słowacji czy Litwie studiuje więcej studentów zagranicznych (Siwińska 2020, s. 5). Internacjonalizacja może być zatem jednym z kluczowych wyzwań dla polskich uczelni.

Internacjonalizacja uczelni wyższych jest zdaniem Jane Knight „procesem włączania wymiaru międzynarodowego, międzykulturowego oraz globalnego w proces świadczenia usług edukacyjnych na poziomie akademickim” (Knight 2003, s. 2–3). Zjawisko to postrzegane jest również jako jeden ze sposobów reakcji państwa na skutki globalizacji, z jednoczesnym poszanowaniem indywidualności narodu. Według takiego rozumienia, unikalna historia kraju, jego rdzenna kultura, zasoby, priorytety itp. kształtują reakcję na inne kraje i relacje z nimi. Ta tożsamość i kultura narodowa staje się kluczem do umiędzynarodowienia szkolnictwa wyższego (Qiang 2003, s. 249). Obecność procesów globalizacyjnych również coraz silniej oddziela uczelnie od państwa, przekształcając je, przynajmniej potencjalnie, w „ważny czynnik konkurencyjności ekonomicznej” (Kwiek 2010, s. 361).

Współcześnie internacjonalizacja oznacza „zamierzony proces włączania wymiaru międzynarodowego, międzykulturowego lub globalnego do celów, funkcji realizacji kształcenia pomaturalnego z myślą o podniesieniu jakości edukacji i badań w odniesieniu do wszystkich studentów i pracowników akademickich oraz o wniesieniu istotnego wkładu w życie społeczne” (Parlament Europejski 2015, s. 4). Samo umiędzynarodowienie szkolnictwa wyższego służyć ma zmianom w sferze oddziaływań pomiędzy uczelnią, uczestnikami systemu edukacyjnego (studenci, kadra akademicka) i szeroko pojętym otoczeniem międzynarodowym. Mamy zatem do czynienia z procesem wielowymiarowych zmian, których efektem jest zdobywanie ponadnarodowych kompetencji ich uczestników. Dotyczy to zarówno mobilności nauczycieli akademickich i studentów, jak również wszelkich działań prowadzonych „na miejscu” i „dla wszystkich”. (Morawski 2009, s. 165–166). Obejmuje ona różne sfery: kulturową, językową, geograficzną oraz gospodarczą.

Tak szeroki kontekst rozumienia pojęcia internacjonalizacji w szkolnictwie wyższym pozwala na przyjęcie wielostronnego spektrum działań, umożliwiających uczelniom osiągnięcie międzynarodowego i międzykulturowego wymiaru we wszystkich aspektach, takich jak: kształcenie, badania i rozwój oraz współpraca z otoczeniem społeczno-gospodarczym (Dymyt 2018, s. 118). Jak pisał blisko dwie dekady temu Marek Kwiek, „Bez względu na to, czy je rozumiemy, czy nie, wspieramy czy nie, jesteśmy na nie gotowi czy nie, siły rynkowe będą przenikać szkolnictwo wyższe i tego nieubłaganego marszu nie da się powstrzymać z różnych powodów politycznych, ekonomicznych i kulturowych” (Kwiek 2003, s. 776–777). Istotną kwestią jest również doprowadzenie do takiej sytuacji, w której obecność zagranicznego studenta nie będzie stanowiła „ciekawostki”, lecz stanie się

na tyle ważna dla przebiegu procesu edukacji, że uczelnie już na początku projektowania procesu edukacyjnego będą uwzględniały czynnik wielonarodowy i wielokulturowy.

Analizując efekty, jakie internacjonalizacja uczelni wyższych przynosi globalnie, Francisco Marmolejo za najważniejsze uznaje: poprawę przygotowania studentów, umiędzynarodowienie programu nauczania, wzmocnienie międzynarodowego profilu uczelni, zwiększenie jakości badań, samej produkcji wiedzy oraz dywersyfikację wydziałów i pracowników uczelni (Marmolejo 2010). Magdalena Popowska zwraca uwagę również na takie kwestie, jak: ugruntowanie się pozycji języka angielskiego, instytucjonalizację i konsolidację badań w określonych dyscyplinach naukowych poprzez zakładanie międzynarodowych stowarzyszeń, wydawnictw, czasopism i baz danych. Autorka przekonuje że „mobilność studentów i naukowców, a zwłaszcza ich napływ, przyczynia się do maksymalizacji zysków intelektualnych danego kraju. Przyjeżdżające osoby coraz częściej uzupełniają również braki wynikające z niedoborów demograficznych świata rozwiniętego” (Popowska 2016, s. 135). Pomińmy w tym artykule, ale ważnym kontekstem umiędzynarodowienia uczelni wyższych, jest mobilność doktorantów oraz nauczycieli akademickich. Jest ona szczególnie ważna w odniesieniu do takich kwestii, jak poprawa nauczania i jakości programów kształcenia, transfer dobrych praktyk czy rozwój nowych technologii (ETER Project, 2019) oraz wyzwań i zagrożeń związanych z tą mobilnością (Śliwerski 2018).

Wspomniana wcześniej Jane Knigh wskazała cztery powiązane ze sobą wymiary (punkty odniesienia) internacjonalizacji, w oparciu o które dokonuje się jej charakterystyki. Kolejno jest to: aktywność, kompetencja, etos i proces.

- Pierwszy odnosi się do charakterystyki internacjonalizacji z punktu widzenia działań lub programów, obejmuje on kwestie analizy samych studentów zagranicznych, wsparcia im udzielanego czy zakresu mobilności.
- Drugi odnosi się do kwestii wyników edukacji. Analizie poddana jest wiedza, umiejętności, zainteresowania i postawy studentów. Zatem jest tu kładziony duży nacisk na społeczny wymiar kształcenia, w którym uwidacznia się obecność – studentów, wykładowców oraz pracowników technicznych i administracyjnych. Elementem priorytetowym jest to, w jaki sposób generowanie i transfer wiedzy wspomaga rozwój kompetencji personelu uczelni w wymiarze międzynarodowym, w tym dotyczący kompetencji międzykulturowych.
- Trzeci odnosi się bardziej do teorii rozwoju organizacyjnego, nakierowany jest na kwestie tworzenia wartości w instytucji edukacyjnej. Główny nacisk kładzie się na tworzenie kultury lub klimatu w miasteczku akademickim oraz zachęcanie do wspierania rozwoju międzynarodowych i międzykulturowych wartości i inicjatyw.
- Czwarty odnosi się do integracji wymiaru międzynarodowego i/lub międzykulturowego w programach akademickich, nauczaniu, badaniach i usługach

poprzez połączenie szerokiego zakresu działań, polityk i procedur (np. organizacja kształcenia), którymi kieruje się placówka edukacyjna (Knight 1999, s. 15–16).

Zatem umiędzynarodowienie uczelni wyższych staje się ważnym celem nie tylko dla władz uczelni, lecz także dla innych podmiotów życia społecznego, w tym całego kraju, zaś dla niektórych jest ogromną gałęzią gospodarki, przyczyniając się do rozwoju nie tylko nauki, lecz i całego państwa. Przykładowo, eksport edukacji oraz powiązanych z nią usług w Australii ma ponad osiem proc. udziału w eksporcie dóbr tego kraju, znajdując się na czwartej pozycji w świecie (Australian Government, 2020). Dlatego internacjonalizacja, bez względu na jej poziom, nie powinna być analizowana jedynie z punktu odniesienia, jakim jest samo uzyskanie wykształcenia bądź upowszechniania wartości, ale z również winna uwzględniać aspekt ekonomiczny. Obecność zagranicznych studentów stanowić może źródło dochodu dla miasta, regionu czy – jak to jest w przypadku wspomnianej Australii – całego kraju. Jednak aby do tego doszło, ważne jest kompleksowe spojrzenie na wartość, jaką wnosi obecność zagranicznych studentów w kraju, który ich przyjmuje, a ściślej, dotyczy strategicznej współpracy pomiędzy wieloma instytucjami i agendami rządowymi (Mazurek 2017, s. 46). Jak zwraca uwagę Bianka Siwińska, która odnosi się do długoterminowych korzyści związanych z rozwojem internacjonalizacji uczelni wyższych, dzisiejsi zagraniczni studenci w przyszłości stanowić mogą pulę wysoko wykwalifikowanych pracowników i tym samym pomagać we wzmacnianiu krajowej gospodarki. Kwestia ta nabiera coraz większego znaczenia w tych krajach, które zmagają się lub będą się zmagać ze spadkiem populacji bądź niedoborem wykwalifikowanych specjalistów w danej dziedzinie (m.in. Polska). Autorka nawiązuje również do kwestii, jaką jest współzawodnictwo studentów zagranicznych z miejscowymi, postrzegane jako szansa na nową jakość, poprzez motywowanie do osiągania lepszych wyników oraz umiejętność współpracy na styku różnych kultur. Działania te przyczyniają się do budowania otwartości społeczeństwa na dialog ponadnarodowy oraz akceptacji pozytywnych aspektów międzynarodowego rynku pracy. Ponadto się zauważa, że te osoby, które decydują się wrócić do swojego kraju, stają się nierzadko ambasadorami uczelni czy też kraju, w którym studiowali, co z kolei jest dobrym podłożem do rozwoju współpracy międzynarodowej i handlu (Siwińska 2020, s. 11).

Efektywne umiędzynarodowienie polskich uczelni służy ich rozwojowi, podniesieniu jakości kształcenia, rezultatem czego jest stymulowanie innowacyjności kraju. Sam fakt ukończenia zagranicznej uczelni jest przez studentów postrzegany jako czynnik zwiększania własnej konkurencyjności na globalnym rynku pracy oraz przekłada się na gotowość do dalszego inwestowania w proces kształcenia (NIK, 2020, s. 5). Jest to zatem szansa na wypracowanie przynoszących zyski strategii rozwoju zarówno samej uczelni, jak również kraju.

Mobilność studentów

Jednym z najważniejszych wskaźników obrazujących skalę oraz specyfikę zjawiska internacjonalizacji uczelni wyższych jest mobilność studentów. To jej stopień przekłada się na motywację do innych działań z nią powiązanych. Jest on podstawą analizy podjętej w tej pracy i stanowi przyczynek do dalszych badań. W perspektywie międzynarodowej mobilność studentów w ciągu ostatnich 20 lat rozwija się dość konsekwentnie. W 2019 roku 6,1 mln studentów na całym świecie przekroczyło granicę w celach edukacyjnych, tj. ponad dwukrotnie więcej niż w 2007 roku (OECD, 2021, s. 215). Na wzrost międzynarodowej mobilności studentów wpływa wiele czynników na poziomie indywidualnym, instytucjonalnym, krajowym i globalnym. Obejmują one w szczególności osobiste ambicje i aspiracje związane z lepszymi perspektywami zatrudnienia, brak wysokiej jakości instytucji szkolnictwa wyższego w kraju zamieszkania, zdolność instytucji szkolnictwa wyższego za granicą do przyciągania talentów oraz politykę rządu zachęcającą do transgranicznej mobilności edukacyjnej (Bhandari, Robles, Farrugia, 2018).

Liczba międzynarodowych i zagranicznych studentów szkół wyższych rosła średnio o 4,8 proc. rocznie w latach 1998–2018. Mimo że kraje OECD przyjmują zdecydowaną większość międzynarodowych i zagranicznych studentów, liczba studentów zagranicznych kształcących się w krajach spoza OECD rośnie szybciej: ich liczba rosła średnio o 6,2 proc. rocznie. W 2018 roku studenci zagraniczni w krajach spoza OECD stanowili ok. 30 proc. wszystkich studentów mobilnych z zagranicy, w porównaniu do 23 proc. w 1998 roku (OECD, 2020, s. 228).

Spośród 3,9 mln międzynarodowych studentów w krajach OECD, 987 tys. studiuje w Stanach Zjednoczonych, 452 tys. w Wielkiej Brytanii, 445 tys. w Australii, 225 tys. zaś w Kanadzie. Jako kraj docelowy emigracji edukacyjnej 18 proc. ogółu wybiera Stany Zjednoczone, Australię – 8 proc. i tyle samo Wielką Brytanię, Niemcy zaś 6 proc. Unia Europejska jest kolejnym kluczowym obszarem geograficznym dla mobilności edukacyjnej. Z 1,7 mln mobilnych studentów w 23 krajach OECD, które są również członkami UE, poza Wielką Brytanią i Niemcami, Francja jest również głównym krajem przyjmującym w UE, której przypada 4 proc. studentów zagranicznych na całym świecie. Federacja Rosyjska jest kolejnym ważnym krajem docelowym spoza UE, z 5 proc. mobilnych studentów na całym świecie (OECD, 2020, s. 228).

Kierunki studiów są kluczowym czynnikiem dla studentów wybierających studia wyższe zagranicą. Ponieważ poszczególne kraje przeznaczają zróżnicowane środki na badania i rozwój w określonych dziedzinach, przekłada się to na ich pozycję rankingową na arenie międzynarodowej.

Ogólnie w krajach OECD rozkład wybieranych kierunków studiów wśród zagranicznych studentów odzwierciedla wybierane kierunki w danych krajach, przy czym w obu przypadkach największy udział mają kierunki związane z biznesem, administracją i prawem, w dalszej kolejności inżynierią, produkcją i budownictwem.

Studenci z Azji stanowią największą grupę studentów zagranicznych zapisanych na programy szkolnictwa wyższego na wszystkich poziomach. Stanowili łącznie 57 proc. wszystkich mobilnych studentów w OECD w 2018 roku. Łącznie ponad 30 proc. mobilnych studentów w krajach OECD pochodzi z Chin i Indii. Jednak dwie trzecie studentów z tych krajów przyjeżdża studiować tylko w Australii, Kanadzie, Japonii, Wielkiej Brytanii i Stanach Zjednoczonych. Europa jest kolejnym co do wielkości regionem, w którym studenci zagraniczni stanowią 23 proc. wszystkich mobilnych studentów zapisanych w krajach OECD. Europejscy studenci wolą pozostać w Europie, stanowiąc 40 proc. mobilnych studentów zapisanych w 23 krajach UE.

Najwyższym wskaźnikiem umiędzynarodowienia poszczycić się może Luksemburg (47,7 proc.). Na drugim miejscu znajduje się Australia (26,5 proc.) i Nowa Zelandia (19,7 proc.). Na kolejnych pozycjach plasują się Wielka Brytania (18,3 proc.), Szwajcaria (17,7 proc.) i Austria (17,5 proc.). Polska zajmuje 32. pozycję (3,64 proc.)¹ i plasuje się między Rosją a Hiszpanią. Średni procent umiędzynarodowienia dla krajów OECD wyniósł 6,04 proc. (Siwińska 2020, s. 9).

Umiędzynarodowienie uczelni wyższych w Polsce

Stosunkowo liberalna polityka państwa polskiego przyczyniła się do szybkiego wzrostu liczby prywatnych uczelni i do umasowienia studiów (Domański 2017, s. 67). W 1989 roku studiowało 378 tys. osób, a w rekordowym 2005 roku aż 1,95 mln (GUS, 1991, s. 439–440, GUS, 2015, s. 29). Od tej pory następuje powolny spadek liczby studentów do 1,2 mln w 2019 roku (GUS, 2020, s. 11).

Obecnie w Polsce studiuje ponad 1,2 mln studentów², z czego ponad 860 tys. na uczelniach publicznych (684 tys. na studiach stacjonarnych, 178 tys. na niestacjonarnych) i 341 tys. niepublicznych (106 tys. na studiach stacjonarnych, 235 tys. na niestacjonarnych) (GUS, 2020, s. 15). Kobiety stanowią ponad 57 proc. wszystkich osób studiujących. W uczelniach publicznych uczy się ponad 71 proc. ogólnej liczby studentów (GUS, 2020, s. 11). Udział Polski w globalnej liczbie studentów spada ze względu na zmniejszanie się liczby studentów w kraju.

Wszystko wskazuje, że w najbliższych latach (mimo pandemii COVID-19) będzie wzrastał udział mobilnych studentów na świecie, co nie pozostanie bez wpływu na sytuację Polski (Siwińska, 2020, s. 11; OECD, 2021). Istotnym motorem do rozwoju umiędzynarodowienia polskich uczelni jest ich słabnąca sytuacja finansowa, szczególnie tych których podstawowym źródłem dochodów jest czesne. Zatem możliwie szybkie przygotowanie i wdrożenie strategii rozwoju uwzględniających międzynarodowego studenta staje się istotnym czynnikiem decydującym o kierunku

1 Wskaźnik umiędzynarodowienia według OECD jest inny niż ujęty przez GUS. Wynika to z przyjęcia innych kryteriów zbierania danych.

2 Czyli o 700 tys. mniej niż dekadę wcześniej.

rozwoju bądź nawet warunkiem przetrwania wielu polskich uczelni. Sam stopień umiędzynarodowienia będzie również wyznacznikiem jakości oferowanych usług i prestiżu uczelni (Domański, 2012, s. 88). Wyzwania czekające polskie uczelnie w konfrontacji z transformacją uczelni wyższych w Europie, które opisał Marek Kwiek (2010, s. 376–389), zostały jedynie połowicznie przewyżczone. Utrudnia bądź uniemożliwia to wielu uczelniom konkurowanie o mobilnego studenta na arenie europejskiej i światowej.

Do najpopularniejszych kierunków wśród ogólnej liczby studentów można zaliczyć te podgrupy: biznesu i administracji (18,1 proc.), medycznej (10,9 proc.), społecznej (9,7 proc.), inżynieryjno-technicznej (8,9 proc.) oraz pedagogicznej (6,4 proc.).

Z roku na rok w Polsce obserwowana jest stała tendencja wzrostowa liczby zagranicznych studentów na uczelniach wyższych. W roku akademickim 2019/2020 odnotowano wzrost liczby studentów cudzoziemców o 5 proc. w stosunku do poprzedniego roku akademickiego (78 tys.) do poziomu 82,2 tys. osób, co stanowiło 6,8 proc. ogólnej liczby studentów. Ten wzrost jest jeszcze bardziej zauważalny, gdy dane te porównamy z rokiem akademickim 2013/2014; odpowiednio 35 tys. i 2,32 proc., bądź ze wskazaniami z dekady wstecz (2009/2010) – odpowiednio 17 tys. i 0,89 proc. (GUS 2020, s. 121). Jeśli jednak porównamy liczbę studentów zagranicznych studiujących w Polsce ze studiującymi w innych krajach, to polski udział w światowym rynku studentów zagranicznych (5,6 mln) wynosi blisko 1,5 proc. (Siwińska 2020, s. 12).

Wśród 82 194 obcokrajowców studiujących w Polsce najliczniejszą grupę stanowią studenci z krajów europejskich – 61,9 tys. osób (75 proc.), głównie z Ukrainy – 39 tys. (47,5 proc.). Pomimo że liczba studentów z Ukrainy nadal rośnie, to ich udział w ogólnej liczbie cudzoziemców spada. Drugą grupą pod względem liczebności przyjezdnych studentów stanowią Białorusini 8,3 tys. (10,2 proc.), trzecią – osoby z Indii z 3,3 tys. (4,1 proc.) (Siwińska 2020, s. 26). Na pozostałych pozycjach plasują się Hiszpanie 2260 (2,7 proc.), Turcy – 2203 (2,7 proc.), Niemcy – 1493 (1,8 proc.), Chińczycy – 1492 (1,8 proc.) i Norwegowie – 1423 (1,7 proc.). Z krajów pozaeuropejskich (pomijając Indie) najczęściej przejeżdżają do polski studium obywatele Azerbejdżanu – 1256 (1,5 proc.), Uzbekistanu – 1032 (1,3 proc.)³ oraz Tajwanu – 1007 (1,2 proc.). Jednak na przełomie ostatnich lat najwięcej zagranicznych studentów przyjechało z Zimbabwe, Etiopii czy Rwandy. Cudzoziemcy polskiego pochodzenia (głównie z Ukrainy, Białorusi i Litwy) są grupą podatną na możliwość podjęcia studiów w kraju ich rodziców bądź dziadków. Przemawia za tym stosunkowo wysoka jakość kształcenia oraz niższe koszty życia i nauki (Siwińska 2020, s. 14).

Najwięcej studentów pochodzących z Ukrainy studiuje w Krakowskiej Akademii im. A.F. Modrzewskiego, na kolejnych miejscach znajduje się Społeczna Akademia Nauk w Łodzi, Uniwersytet Jagielloński w Krakowie, Collegium Humanum – Szkoła

3 Jeszcze pięć lat temu studiowało w Polsce nieco ponad 200 studentów z tych krajów.

Główna Menedżerska w Warszawie oraz Akademia Finansów i Biznesu Vistula w Warszawie. W przypadku studentów z Białorusi – Uniwersytet Warszawski, Szkoła Główna Handlowa w Warszawie, Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie oraz Szkoła Główna Gospodarstwa Wiejskiego w Warszawie.

W Polsce prowadzone są działania instytucjonalne mające przyczynić się do wzrostu liczby cudzoziemców na polskich uczelniach, głównie przez realizację programów stypendialnych. Minister Nauki i Szkolnictwa Wyższego zlecił wybranym uczelniom publicznym realizację programów pomocowych adresowanych do cudzoziemców. Uniwersytet Warszawski realizował trzy programy/projekty: „Program Stypendialny im. Konstantego Kalinowskiego I i II”, „Projekt pomocowy dla młodych naukowców z państw powstałych po rozpadzie b. Związku Socjalistycznych Republik Radzieckich, którzy nie mają uprawnień do stypendiów w ramach współpracy z Polonią” oraz „Specjalistyczne Studia Wschodnie Uniwersytetu Warszawskiego”. Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego realizował zadanie polegające na organizacji studiów anglojęzycznych dla studentów mniejszości religijnych i etnicznych, pochodzących z terenów objętych dyskryminacją oraz przemocą, w szczególności z państw Afryki. W algorytmie podziału dotacji podstawowej dla uczelni został wprowadzony tzw. „składnik umiędzynarodowienia”, premiujący uczelnie, w których kształcą się cudzoziemcy w pełnym cyklu studiów. W 2017 roku została powołana Narodowa Agencja Wymiany Akademickiej (NAWA), której celem jest wsparcie indywidualnej mobilności akademickiej oraz promowanie polskiego szkolnictwa wyższego za granicą. NAWA wykonywała zadania na rzecz kształcenia studentów cudzoziemców na polskich uczelniach, m.in. poprzez wprowadzenie czterech programów stypendialnych dedykowanych cudzoziemcom kształcącym się na polskich uczelniach: „Program dla Polonii im. gen. Władysława Andersa”, „Program im. Ignacego Łukasiewicza”, „Program im. Stefana Banacha” oraz „Program «Poland My First Choice»”. Warty odnotowania są działania realizowane przez Fundację Edukacyjną „Perspektywy” w ramach programu „Study in Poland”, która przeprowadza wiele akcji mających na celu zainteresowanie cudzoziemców studiami w Polsce (STUDYFINDER).

Z ogółu 82 194 studentów zagranicznych, 42 681 studiuje na uczelniach publicznych, 39 513 na niepublicznych. Studia stacjonarne wybrało 71 852 (40 038 – publiczne, 31 814 – niepubliczne), studia niestacjonarne odpowiednio – 10 342 i 2643 (GUS, 2020, s. 98). Te dane ukazują, że studenci wybierają zdecydowanie częściej studia dzienne. Przyczyn takiego stanu upatrywać można w: wyborze kierunku wymuszającym studiowanie w pełnym wymiarze godzin, możliwe finansowanie studiów przez państwo bądź posiadaniu wystarczających zasobów finansowanych.

Największą liczbę studentów zagranicznych przyciąga województwo mazowieckie – ponad 24 tys. (8 tys. publiczne, 15 tys. niepubliczne). Tak wysoka pozycja wynika z kilku powodów, jednak najważniejszym jest ilość uczelni w samym województwie. Na 50 uczelni kształcących największą liczbę studentów z zagranicy przypada aż 15 uczelni z województwa mazowieckiego. Na dalszych miejscach

znajdują się województwo dolnośląskie i małopolskie (ok. 8 tys. studentów), łódzkie i lubelskie (po ok. 7 tys. studentów). Najmniej studentów zagranicznych studiuje w województwie lubuskim (150). W pierwszej jedenastce uczelni, które są liderami w liczbie przyjętych studentów zagranicznych znajduje się aż sześć uczelni niepublicznych. Jednak wśród trójki uczelni przyjmujących największą liczbę studentów zagranicznych tylko jedna jest niepubliczna – Akademia Finansów i Biznesu Vistula w Warszawie (3121), kolejne dwie to uczelnie publiczne: Uniwersytet Jagielloński w Krakowie (2980) oraz Uniwersytet Warszawski (2885).

Największą popularnością wśród studentów zagranicznych cieszy się kierunek „Zarządzanie” – w roku akademickim 2019/2020 studiowało na nim 13 227 osób, co stanowi 16,1 proc. ogólnej liczby studentów zagranicznych. Na kolejnych pozycjach znajduje się kierunek lekarski – 7828 (9,5 proc.), informatyka – 5805 (7,1 proc.), turystyka i rekreacja – 4178 (5,1 proc.) oraz stosunki międzynarodowe – 3132 (3,8 proc.). Pedagogika uplasowała się na 18 pozycji – 884 studiujących (1,1 proc.), niżej niż psychologia – 1709 (2,1 proc.).

Na tempo wzrostu zainteresowania zagranicznych studentów polskimi uczelniami ma wpływ także ich pozycja w rankingach międzynarodowych, która jest obecnie dość niska. Wynika ona z ograniczeń, jakie wiążą się z ich funkcjonowaniem: polityki kadrowej, produktywności, sposobu oceny jakości, słabego finansowania. Należy zauważyć, że wysuwające się na czołowe pozycje uniwersytety sukcesywnie zwiększają swoją pozycję w rankingach (Siwińska 2020, s. 12).

Umiędzynarodowienie uczelni wyższych a pedagogika

Kierunki pedagogiczne są popularne w Polsce. W oparciu o bazę https://www.oto-uczelnie.pl/artukul/473/Studia-pedagogiczne-widac_ze-oferuja-je-az-103-uczelnie. Ich zakres działalności jest bardzo szeroki. Edukację na kierunkach pedagogicznych oferują 24 uniwersytety oraz 20 państwowych szkół wyższych. Kształcenie w tej dziedzinie oferuje również wiele uczelni, których nazwa kojarzy się z zupełnie innymi dziedzinami nauk. Wymienić tu należy chociażby dziewięć wyższych szkół bankowych, cztery wyższe szkoły bezpieczeństwa czy szkoły menadżerskie, biznesu, ekonomii, handlu i usług.

Sam kierunek pedagogika jest oferowany na 94 uczelniach (w tym cztery propozycje studiów *on-line*); pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna uczone są na 54 uczelniach, zaś pedagogika specjalna na 24.⁴ Najwięcej studentów na kierunku

4 Wyszczególnione dane mogą być niepełne, należy podkreślić, że obecnie w Polsce kierunek pedagogika nie jest jednolity, inaczej niż geografia, socjologia czy psychologia. W przypadku kształcenia można wybrać obecnie trzy kierunki studiów: pedagogika z jej specjalnościami pozaszkolnych oddziaływań pedagogicznych; pedagogika wczesnoszkolna – jako odrębny i na domiar jedyny pięcioletni kierunek studiów oraz pedagogika specjalna. Ponadto w ramach kierunków studenci mogą wybrać właściwą specjalizację, co dodatkowo zwiększa szerokość oferty

pedagogicznym studiuje w Uniwersytecie im. Adama Mickiewicza w Poznaniu (blisko 6 tys.), Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej (blisko 4 tys.) oraz Uniwersytecie Rzeszowskim (blisko 3 tys.).

W raporcie GUS wyszczególniono grupę „kształcenie”, do której należy podgrupa pedagogiczna⁵. W niej zaś w roku akademickim 2019/2020 studiowało ogółem 1600 studentów z zagranicy, co stanowi 1,9 proc. z ogólnej grupy studentów zagranicznych w Polsce (GUS, 2020).

Z ostatniego raportu Fundacji Perspektywy, dotyczącego studentów zagranicznych w Polsce⁶, wynika, że na kierunku pedagogika studiuje 939 zagranicznych studentów, w 27 uczelniach wyższych łącznie, umiejscowionych w 10. województwach: dolnośląskim, lubuskim, łódzkim, mazowieckim, podkarpackim, podlaskim, świętokrzyskim, pomorskim, śląskim i wielkopolskim. Najwięcej zagranicznych studentów na kierunku pedagogika studiuje w województwie mazowieckim (280), na drugim miejscu znajduje się woj. śląskie (199), zaś na trzecim woj. dolnośląskie (192). Zagraniczni studenci pedagogiki kształcą się na 14. uczelniach publicznych i 13. niepublicznych. Jednak pod względem liczby studentów szkoły publiczne ustępują (201) uczelniom niepublicznym (738).

Uczelnią, która kształci największą grupę zagranicznych studentów na kierunku pedagogika, jest Wyższa Szkoła Menedżerska w Warszawie (197), na drugiej pozycji znajduje się Dolnośląska Szkoła Wyższa we Wrocławiu, jako jedyna wyszczególniona jako kształcąca na kierunku Pedagogika Specjalna (192), na trzeciej pozycji uplasowała się Wyższa Szkoła Humanitas w Sosnowcu (132). Warto podkreślić, że pierwsza szkoła publiczna – Akademia Pomorska w Słupsku znajduje się na piątej pozycji (43), druga uczelnia pedagogiczna, Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej, przyjęła jedynie 13 studentów. (Siwińska 2020, s. 68).

Wymieniona liczba studentów zagranicznych na kierunku pedagogicznym, przyjmując niedoszacowanie wynikające z różnej klasyfikacji danych, nie napawa optymizmem, szczególnie w porównaniu z takimi kierunkami, jak zarządzanie, informatyka czy finanse i rachunkowość. W samym województwie mazowieckim na wspomnianych wyżej kierunkach studiuje odpowiednio 5237, 2104 oraz 1273 studentów zagranicznych. Na innym kierunku społecznym, jakim jest psychologia,

na kierunkach pedagogicznych. Ujęty w danych statystycznych termin pedagogika odnosić się może do jednego z wyżej wymienionych.

5 Dla potrzeb statystycznych (w tym statystyki międzynarodowej) polskie kierunki studiów zostały wstępnie przyporządkowane podgrupom oraz nazwom kierunków studiów według klasyfikacji ISCED-F 2013.

6 Należy zauważyć, że raport ten uwzględnia tylko te uczelnie, na których studiuje więcej niż trzech studentów z zagranicy. Dodatkowo pojawia się dość spora rozbieżność z danymi GUS 1600 zagranicznych studentów na kierunkach pedagogicznych. Te rozbieżności mogą wynikać z przyjęcia różnych kryteriów przy wprowadzaniu danych, w tym uwzględnienia przez GUS innych placówek, w których nauczane jest kształcenie pedagogiczne.

w samym województwie mazowieckim studiuje 1088 zagranicznych studentów (Siwińska, 2020, s. 66).

Kierunki pedagogiczne postrzegane są często jako nieatrakcyjne z punktu widzenia „wykorzystania” zdobytej wiedzy i umiejętności w innym kraju, pojawiają się trudności z nostryfikacją dyplomu za granicą czy potrzeba „uzupełnienia” kompetencji, która stawia pod znakiem zapytania sens podjęcia edukacji na tych kierunkach. Zniechęca to niektóre uczelnie pedagogiczne do wdrażania założeń internacjonalizacji (NIK, 2020, s. 29). Należy również dodać, że zarobki oferowane absolwentom kierunków pedagogicznych w porównaniu z innymi kierunkami są niewspółmiernie niskie.

Podsumowanie

Umiedzynarodowienie uczelni wyższych jest jednym z wyzwań, przed którym zostały postawione polskie uczelnie. Powodzenie internacjonalizacji szkolnictwa wyższego w Polsce uzależnione jest od intensywnych, wielokierunkowych działań wszystkich uczestników i partnerów rynku edukacyjnego (Siwińska 2020, s. 12). Pomocne będą w tym działania służące dostosowywaniu się do kierunków i sposobów reformowania europejskich systemów edukacyjnych (Banach 2006, s. 31), szczególnie w kontekście wymiany dobrych praktyk między uczelniami.

Jednym z widocznych celów związanych z internacjonalizacją uczelni wyższych w Polsce jest pozyskanie określonej liczby studentów zagranicznych. Postulat ten nie jest nowy, ujęty został już w 2001 roku jako jeden ze składników celów strategicznych rozwoju gospodarki (Kwiatkowski 2006, s. 15–17). W tym kontekście dość mocno wyekspozowanym działaniem, mającym przyciągać zagranicznych odbiorców, jest udzielanie im różnego rodzaju wsparcia, szczególnie finansowego. Obejmuje ono stypendia, ulgi oraz programy adresowane do cudzoziemców – efektem czego jest faktyczne zwiększenie zainteresowania studiowaniem w Polsce. Pozostaje jednak pytanie o efekty końcowe tych działań oraz miejsce dla innych alternatywnych strategii na rzecz pozyskania zagranicznych studentów.

Wyszczególnione działania dość mocno różnią się od tych, które od wielu lat podejmuje Australia, będąca liderem eksportu usług edukacyjnych. W pierwszej kolejności ten kraj uważa edukację (w tym akademicką) za „usługę czy ofertę” (Rozmus 2018, s. 91), rozumianą jako każda działalność lub korzyści niemające charakteru materialnego, które jedna ze stron może zaoferować drugiej, modyfikując usługi ze szczególnym uwzględnieniem potrzeb przyszłych odbiorców. Tym samym działalność edukacyjna staje usługą z grupy popyt-podaż, studenci stają się więc klientami bądź konsumentami (Melosik 2009, s. 69–70). Australia w różnoraki sposób przyciąga na swoje uczelnie zagranicznych studentów. Do najważniejszych sposobów należą: ułatwienia przekraczania granicy; szeroka oferta usług edukacyjnych; działalność agentów edukacyjnych w krajach zamieszkania potencjalnych studentów; stypendia adresowane głównie do tej grupy odbiorców,

których kwalifikacje są ważne dla gospodarki lub będą takimi w przyszłości; otwartość na różne kultury i wartości, będąca częścią polityki kraju; wysoka pozycja uczelni australijskich w rankingach międzynarodowych; opracowanie rozwiązań dydaktycznych z uwzględnieniem obecności wielokulturowego odbiorcy.

Analiza obecności zagranicznego studenta na uczelniach wyższych w Polsce pozwoliła wysunąć kilka postulatów, których próby wdrożenia mogą przyczynić się do zwiększenia poziomu umiędzynarodowienia, szczególnie z uwzględnieniem mniej popularnych kierunków, takich jak pedagogika:

- fundowanie stypendiów dla najzdolniejszych studentów zagranicznych podejmujących pracę odpowiadającą kierunkowi kształcenia w Polsce;
- wprowadzenie programów studiów w języku angielskim, zastępowanym z upływem lat językiem polskim;
- nawiązywanie współpracy z uczelniami i instytucjami zagranicznymi, szczególnie przy uwzględnianiu zakresu kompetencji absolwenta;
- poprawa pozycji polskich uczelni w międzynarodowych rankingach, jednak w pierwszej kolejności w odniesieniu jedynie do wybranych kierunków;
- zwiększanie liczby programów prowadzonych studiów potwierdzonych międzynarodowymi akredytacjami;
- prowadzenie integracji studentów zagranicznych w środowisku uczelnianym oraz systemu wsparcia (NIK, 2020, s. 5).

Warto dodać jeszcze inne postulaty:

- inicjowanie i wdrażanie różnego rodzaju przedsięwzięć promujących otwartość na kulturę i wartości różnych krajów;
- wieloaspektowa współpraca z ambasadami krajów, z których rekrutują się studenci przyjeżdżający na studia do Polski;
- obecność agentów edukacyjnych przy polskich ambasadach;
- przygotowywanie oferty studiów dla osób z polskim pochodzeniem – jest to grupa osób, którą można łatwiej zrekrutować oraz której łatwiej będzie się odnaleźć (jeżeli zechcą) w polskiej rzeczywistości po zakończeniu procesu kształcenia (Siwińska 2020, s. 15).

Kierunki pedagogiczne nie cieszą się dużym zainteresowaniem wśród studentów zagranicznych, jest to argumentowane m.in. „lokalnym” charakterem zdobytej wiedzy, pozyskanych umiejętności i kompetencji. Nierzadko same uczelnie pedagogiczne borykają się również z innymi dysfunkcjami (zob. Szymański 2011, s. 47–66, Bera 2011, s. 153). Nie nadążają zatem w pełni za współczesnymi praktykami neoliberalnymi, wywierającymi silną presję na powiązanie oferty dydaktycznej z potrzebami rynku pracy czy gospodarki w ogóle (Rozmus 2018, s. 163). Ta swoista „lokalna” rola pedagogiki w nauce oraz gotowość do szybkiego podporządkowania się zmianom społeczno-gospodarczym może jednak ze sobą współgrać. Celem zatem powinno być pogodzenie obu dróg przy modyfikacji programów nauczania, tak aby absolwent mógł otrzymać akredytację dyplomu

za granicą bądź chociażby międzynarodową certyfikację wybranych składowych programów nauczania uwzględniających potrzeby rynku. Należy jednak zauważyć, że obecność zagranicznego studenta można rozpatrywać również pod kątem krajowego rynku pracy. W obliczu obecnych burzliwych przemian geopolitycznych, skutkujących przybyciem milionów uchodźców (głównie kobiet i dzieci) na teren polski, obecność większej liczby zagranicznych absolwentów kierunków pedagogicznych przełożyć się może na pełniejszą integrację kulturową dzieci cudzoziemców w polskich szkołach, nawet w pewnym stopniu spowolnić starzenie się społeczeństwa. To właśnie kierunki pedagogiczne mają w obecnych okolicznościach do odegrania ważną rolę.

Bibliografia

- Australian Government, *Australia's top 25 exports, goods & services*. Dostępny na: <https://www.dfat.gov.au/sites/default/files/australias-goods-services-by-top-25-exports-2019-20.pdf> (dostęp 16.08.2021).
- Banach C. (2006). *Strategia rozwoju edukacji w Polsce*. W: *Edukacja polska w jednoczącej się Europie*. Kwiatkowski S.M. (red.). Warszawa: Związek Nauczycielstwa Polskiego. s. 20–33.
- Bera R. (2011). *Podmiotowe uwarunkowania tranzyjacji młodych pedagogów z systemu edukacji na rynek pracy*. W: *Szkoła wyższa w toku zmian. Diagnozy i konsultacje*. Kostkiewicz J., Domagała-Kręcioch A., Szyński M.J. (red.). Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, s. 141–154.
- Bhandari R., Robles, C., Farrugia C. (2018). *International higher education: shifting mobilities, policy challenges, and new initiatives*. Background paper prepared for the 2019 Global Education Monitoring Report, Global Education Monitoring Report. UNESCO. Dostępny na: https://www.gcedclearinghouse.org/sites/default/files/resources/190415eng_o.pdf (dostęp 11.08.2021).
- Domański T. (2017). *Internacjonalizacja polskich uczelni wyższych*. W: *Internacjonalizacja polskich ośrodków politologicznych*. Domański T., Stępień-Kuczyńska A., Włodarska-Frykowska A. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, s. 63–80.
- Dymyt M. (2018). *Innowacje w procesie umiędzynarodowienia szkół wyższych*. „Zeszyty Naukowe Politechniki Śląskiej”, z. 133, s. 117–130.
- Education at a glance 2020: OECD indicators*. (2021). Paris: OECD Publishing. Dostępny na: <https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/b35a14e5-en.pdf?expires=1649568317&id=id&accname=guest&checksum=54062AA8EC9450BB3D6DE67ABFE4D809> (dostęp 5.03.2022).
- Education at a glance 2020: OECD indicators*. (2020). Paris: OECD Publishing. Dostępny na: <https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/69096873-en.pdf?expires=1622751642&id=id&accname=guest&checksum=CC1F79DDCEDE5870B03F975E7D28E943> (dostęp 11.08.2021).

- European Tertiary Education Register*. (2019). Internationalisation of Academic Staff in European Higher Education. Dostępny na: https://www.joanneum.at/fileadmin/user_upload/ETER_AnalyticalReport_01_final.pdf.
- Knight J. (1999). *Internationalisation of higher education*. W: *Quality and internationalisation in higher education*. Paris: OECD Publishing.
- Knight J. (2003). *Updating the definition of internationalization*. „International Higher Education”, nr 33, s. 2–3.
- Kształcenie cudzoziemców na polskich uczelniach. Informacja o wynikach kontroli*. (2020). Warszawa: NIK. KNO.430.003.2020, nr ewid. 183/2020/P/20/023/KNO.
- Kwiatkowski S.M. (2006). *Główne problem współczesnej edukacji*. W: *Edukacja polska w jednoczącej się Europie*. Kwiatkowski S.M. (red.). Warszawa: Związek Nauczycielstwa Polskiego.
- Kwiek M. (2003). *The state, the market, and higher education. Challenges for the new century*. W: *The university, globalization*. Kwiek M. (red.). Nowy York: Peter Lang, Frankfurt: Central Europe, s. 71–113.
- Kwiek M. (2010). *Transformacje uniwersytetu. Zmiany instytucjonalne i ewolucje polityki edukacyjnej w Europie*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Adama Mickiewicza.
- Marmolejo F. (2010). Internationalization of higher education: the good, the bad, and the unexpected. „Chronicle of Higher Education”. Dostępny na: <https://www.chronicle.com/blogs/worldwise/internationalization-of-higher-education-the-good-the-bad-and-the-unexpected> (dostęp 22.10.2021).
- Mazurek G. (2017). *Współczesne trendy w globalnej edukacji i ich wpływ na umiędzynarodowienie szkół wyższych wybrane aspekty*. W: *Czas internacjonalizacji*. Mazurek G., Siwińska B. Warszawa: Dom Wydawniczy „Elipsa”.
- Melosik Z. (2009). *Uniwersytet i społeczeństwo. Dyskurs wolności, wiedzy i władzy*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Morawski R. (2009). *Uwarunkowania międzynarodowe i internacjonalizacja szkolnictwa wyższego. Polskie szkolnictwo wyższe: stan, uwarunkowania i perspektywy*. Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego.
- Umiędzynarodowienie szkolnictwa wyższego*. (2015). Unia Europejska. Bruksela: Parlament Europejski. Dostępny na: [https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2015/540370/IPOL_STU\(2015\)540370\(SUM01\)_PL.pdf](https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2015/540370/IPOL_STU(2015)540370(SUM01)_PL.pdf) (dostęp 11.08.2021).
- Popowska M. (2016). *Internacjonalizacja szkolnictwa wyższego – uwarunkowania i przejawy w świetle faktów i liczb*. „Horyzonty Wychowania”. T. 15, nr 35, s. 131–154.
- Qiang Z. (2003). *Internationalization of Higher Education: towards a conceptual framework*. „Policy Futures in Education”. T. 1, nr 2, s. 248–270.
- Rocznik statystyczny*. (1991). Warszawa: GUS.
- Raport: studenci zagraniczni w Polsce 2020*. (2020). Siwińska B. (oprac.). Warszawa: Fundacja Edukacyjna „Perspektywy”.
- Rozmus A. (2018). *Edukacja akademicka w perspektywie krytycznej. Studenci wobec neoliberalnej polityki kształcenia w szkole wyższej*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

Studyfinder. Dostępny na: <https://study.gov.pl> (dostęp 12.08.2021).

Szkolnictwo wyższe i jego finanse w 2019 r. (2020). Warszawa–Gdańsk: GUS.

Szkoły wyższe i ich finanse w 2013 r. (2014). Warszawa: GUS. Dostępny na: https://stat.gov.pl/download/gfx/portalinformacyjny/pl/defaultaktualnosci/5488/2/10/1/szkoły_wyższe_i_ich_finance_w_2013_r..pdf (dostęp 23.12.2021).

Szkoły wyższe i ich finanse w 2014 roku (2015). Warszawa: GUS. Dostępny na: https://stat.gov.pl/download/gfx/portalinformacyjny/pl/defaultaktualnosci/5488/2/11/1/szkoły_wyższe_i_ich_finance_w_2014.pdf (dostęp 23.12.2021).

Szymanski M.J. (2011). *Kształcenie Pedagogiczne w obliczu zmian*. W: *Szkoła wyższa w toku zmian. Diagnozy i konsultacje*. Kostkiewicz J., Domagała-Kręcioch A., Szymański M.J. (red.). Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, s. 47–66.

Śliwerski B. (2018). *Turystyka habilitacyjna Polaków na Słowację w latach 2005–2016. Studium krytyczne*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.

INTERNATIONALIZATION OF HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS IN POLAND, INCLUDING PEDAGOGY

Abstract: The main purpose of this article is to show the specificity of the presence of foreign students studying in higher education institutions, with particular emphasis on pedagogy. At the beginning of the paper internationalization of higher education and challenges as well as opportunities of this phenomenon are discussed. Then, presented are quantitative data that illustrate the specificity of the presence of foreign students at higher education institutions, in the global and Polish context (including those related to the presence of foreign students in pedagogical faculties). Finally, there are remarks and postulates related to the needs and activities that may contribute to increasing the degree of internationalization of higher education in Poland, in the general context and in relation to pedagogical fields of study. According to author's assumptions, the discussed issues should be an inducement to taking further actions aimed at multidimensional popularization of this phenomenon – both in theoretical considerations and in practical activities.

Keywords: internationalization of higher education, pedagogical faculties, mobile student.

AGNIESZKA KONIECZNA*

Warszawa, Polska

ORCID ID <https://orcid.org/0000-0003-3782-8373>

ZAKŁÓCANIE PRZEBIEGU LEKCJI – RÓŻNORODNOŚĆ I SYTUACYJNA ZMIENNOŚĆ

Streszczenie: Zjawisko określane jako przeszkadzanie na lekcji, jeśli przyglądamy się mu bliżej, okazuje się złożone i wielowymiarowe. Artykuł skupia się na różnorodnych formach uczniowskich zachowań zakłócających pracę w klasie oraz na tym, jak mogą być one postrzegane. Ukazane zostało, że każda z konceptualizacji zjawiska nakłada na nauczyciela inne wymagania. Celem artykułu jest także zwrócenie uwagi na decyzje dydaktyczne dotyczące takich kwestii, jak wybór zadań edukacyjnych i struktura organizacyjna zajęć. Mogą mieć one realny wpływ na minimalizowanie zakłóceń w trakcie lekcji. W artykule zgromadzono dowody empiryczne, pokazujące że sposób uczestniczenia w zajęciach może się zmieniać w różnych momentach lekcji i że wszystkie dzieci w pewnych okolicznościach mogą być bardziej skłonne do niewłaściwego zachowania.

Słowa kluczowe: zachowania zakłócające, incydenty przeszkadzania innym, formy zadań i aktywności edukacyjnych, szkoła podstawowa.

Wprowadzenie

Zachowania zakłócające mające miejsce w trakcie lekcji są realnym problemem w praktyce edukacyjnej, jaki wciąż czeka na właściwe rozpoznanie. Niejednorodność zjawiska sprawia, że próby jego analizy natrafiają na liczne trudności.

Mimo bogatej literatury wciąż pozostają bez odpowiedzi istotne pytania: Jak często mają miejsce w trakcie lekcji incydenty przeszkadzania na lekcji, zarówno te poważne, jak i drobne? Jak dużo dzieci demonstruje takie zachowanie? Jakie formy przybiera omawiane tutaj zjawisko? Czy przeszkadzanie oznacza brak zaangażowania w naukę i działania szkolne? I czy są to tożsame procesy lub w jaki sposób się nawzajem wzmacniają? I wreszcie pytania, na których najbardziej skupiona jest

* Agnieszka Konieczna, dr hab., prof. uczelni, Akademia Pedagogiki Specjalnej w Warszawie, Instytut Pedagogiki Specjalnej; e-mail: akonieczna@aps.edu.pl.

uwaga w tym artykule: W jaki sposób rozpoznać, że forma i nasilenie przeszkadzania w lekcji wskazuje, że problem jest ważny i wymaga interwencji? I czy istnieją szczególne momenty w trakcie lekcji lub formy zadań i aktywności edukacyjnych, które sprzyjają temu, że uczniowie są mniej skłonni do przeszkadzania w lekcji?

Artykuł zawiera ogólny przegląd literatury dotyczącej zachowań zakłócających pracę na lekcji, z naciskiem na pierwsze etapy edukacji formalnej, które są traktowane jako kluczowe dla nabywania nawyków pracy podczas lekcji i wypełniania obowiązków związanych z nauką.

W pracy zwrócono uwagę na różne sposoby wyjaśniania uczniowskich zachowań, szczególnie tych, które nie są ukierunkowane na uczenie się, a w dodatku rozpraszają innych uczniów i przyczyniają się do przerwania toku lekcji. Nauczyciele, specjaliści, sami uczniowie, a także ich rodzice mogą stosować rozbieżne kryteria podczas oceny stopnia nasilenia, akceptowalności, niestosowności owych zachowań przeszkadzających w lekcji, albo odmiennie – widzieć ich podatność na zmiany, powagę problemu, potrzebę wdrażania interwencji itd. Różnice w interpretacji stanowią potencjalne pole do niekończących się konfrontacji i uzgodnień, których znaczna część odbywa się w sali lekcyjnej. Interpretacje te mają również wpływ na decyzje o zastosowaniu określonych interwencji dyscyplinarnych i dydaktycznych.

Artykuł gromadzi także znaczące dla praktyki edukacyjnej i dalszych badań empiryczne dowody świadczące o dynamicznym i kontekstowym charakterze zachowań zakłócających. Wyniki wielu międzynarodowych badań sugerują, że wzorce uczestnictwa uczniów w różnych momentach zajęć są raczej zmienne niż stabilne. Podkreślają także potencjał praktyk dydaktycznych, które mogą przyczynić się do zwiększenia efektywności nauczania. W tym artykule wyeksponowany został jeden aspekt środowiska uczenia się – aktywności edukacyjne. Ukazano, że strategie organizacyjne lekcji stanowić mogą istotne narzędzie zmniejszania liczby zakłóceń w przebiegu lekcji. Ustalenia w tym zakresie mogą zostać wykorzystane podczas projektowania interwencji mających na celu ograniczenie zakresu zjawiska przeszkadzania na lekcjach.

Przeszkadzanie na lekcji jako zakłócenie

Przeszkadzanie na lekcji to szeroka kategoria zachowań, które w literaturze przedmiotu określane są najczęściej jako „zachowania zakłócające” pracę w klasie (*disruptive classroom behavior*). Ten ogólny termin obejmuje wszelkie odmiany drobnych i poważnych zachowań przyczyniających się do przerwania zajęć lekcyjnych, z tego powodu często identyfikowanych jako „problemowe”, „trudne”, „niepożądane” (Leung, Ho 2001; Lewis i in. 2005; Way 2011; Allday 2011; Nash i in. 2016), i uznawanych za niewłaściwe i szkodliwe również przez samych uczniów (Infantino, Little 2005).

W wielu publikacjach akcentuje się, że termin „zachowania zakłócające” obejmuje zachowania, które powodują przerwanie procesu nauczania i uczenia się

lub stanowią zagrożenie dla optymalnej nauki uczniów podczas zajęć (Smith, Fox 2003; Doyle 2006; Allday 2011). O przeszkadzaniu na lekcji mówimy też, gdy uczniowie w trakcie lekcji robią coś, co nie jest związane z nauką (Shumate, Wills 2010; Ponitz, Rimm-Kaufman 2011), a efektem tych działań jest to, że „odwracają uwagę nauczyciela i/lub rówieśników z klasy od celów związanych z zadaniem” (Nash i in. 2016, s. 168; por. Gage i in. 2018).

W tym ujęciu przeszkadzanie na lekcjach to coś więcej niż niezajmowanie się przydzielonym zadaniem edukacyjnym, ponieważ wymiernym wskaźnikiem zakłócenia staje się reakcja otoczenia na prezentowane przez ucznia zachowanie. Podkreśla się przy tym, że takie zachowania są nie tylko nieodpowiednie do sytuacji (bowiem oczekiwane jest podejmowanie czynności związanych z uczeniem się), ale przede wszystkim rozpraszają one innych uczestników zajęć i niejednokrotnie wymagają od nauczyciela przerwania lekcji. Z powodu pojawienia się niewłaściwych zachowań nauczyciel, a także cała klasa skupia się na tym, co robi przeszkadzający w prowadzeniu lekcji uczeń. Wszystkie próby opanowania sytuacji i zajęcia się problemem najczęściej powodują jeszcze bardziej wyraźne przerwanie ciągłości przebiegu lekcji (Nash i in. 2016; Gage i in. 2018).

Stopień, w jakim jakiś zakłócający bodziec utrudnia nam efektywne działanie, jest najczęściej indywidualnie i subiektywnie odbierany, a zatem nie może być precyzyjnie oszacowany. W realnych sytuacjach edukacyjnych pewne zachowania (np. wiercenie się, bazgranie, zabawa przyborami) bywają wieloznaczne i mogą wywoływać odmienne reakcje (Allday 2011; Nash i in. 2016). Interpretacje nasilenia zakłócenia w pracy podczas lekcji mogą zatem znacznie różnić się od siebie. Może mieć na to wpływ wiele czynników, np. poziom naszej tolerancji (na hałas, jaki towarzyszy takim zachowaniom czy na naruszanie norm społecznych) lub odległość od źródła zakłócenia itp. Efekt zakłócenia w trakcie lekcji niewątpliwie nie jest „miarą doskonałą”, jeśli oceniamy zachowanie uczniów (Godwin i in. 2013). Mimo trwających dyskusji i podejmowanych badań trudno ustalić solidne, normatywne wzorce dla zachowań związanych z aktywnym uczestnictwem w procesach nauczania i uczenia się w trakcie lekcji, które pomogłyby interpretować zachowania uczniów w kontekstach dydaktycznych (Kilian i in. 2010; Shumate, Wills 2010; Schmidt i in. 2018). Wydaje się, że wyodrębnienie zakłóceń procesu dydaktycznego „przeszkadzających” w lekcji, w kontekście wszystkich uczestników i zakłóceń „nieprzeszkadzających” całej klasie, a jedynie utrudniających poszczególnym uczniom sprawne nabywanie wiedzy i umiejętności nie jest możliwe. Owe „nieprzeszkadzające” klasie zakłócenia w każdej chwili mogą przekształcić się w zakłócające, gdyż każda reakcja lub interwencja (rówieśnika, nauczyciela) w takiej sytuacji stanowi potencjalne źródło przerwania procesu dydaktycznego dla innych.

Badacze usilnie borykają się z problemem precyzyjnego odróżnienia tego, co jest dowodem „zaangażowania”, „uczestnictwa” czy „uwagi” ucznia podczas nauki (Angus i in. 2009; Kilian i in. 2010). Na przykład w jednym z ostatnich badań uczniowie byli oceniani jako „poza zadaniem”, jeśli ich zachowanie nie było adekwatne

do zadania lub nie było ukierunkowane na cele lekcji (Heemskerk, Malmberg 2020). Następnie zachowania „poza zadaniem” zostały skategoryzowane jako: niezakłócające (*non-disruptive off-task behaviour*) i zakłócające (*off-task disruptive behaviour*). Wycofano się jednak z próby jednoznacznego zakwalifikowania zachowań do którejś z wyróżnionych grup i ostatecznie połączono je razem. Co więcej, okazało się, że konieczne było utworzenie kategorii „inne”, gdyż wiele zachowań nie mogło być jednoznacznie oznaczonych, a ponadto zauważono, że zachowania adekwatne do zadania i niewłaściwe mogą przejawiać się w tym samym czasie (Heemskerk, Malmberg 2020, s. 44). Takie niewłaściwe działania, które nie przeszkadzały uczniom w wykonaniu zadania (np. ziewanie podczas pisania), nawet jeśli nie były zamierzonym zakłócaniem, potencjalnie mogły odwrócić uwagę innych od pracy na lekcji i spowodować przerwanie przebiegu lekcji (np. mogły wywołać komentarz nauczyciela). Niewykonywanie zadań może bowiem być powiązane z utrudnianiem innym nauki (Hofer 2007; Shumate, Wills 2010), choć wcale tak nie musi być. Szczególnie problematyczne w trakcie oceny są zachowania pasywne/wycofane, typu zagapienie się, zamyślenie się (Hofer 2007; Kilian i in. 2010; Shumate, Wills 2010). Możemy to zauważyć, analizując narzędzia diagnostyczne: dostarczające miar do ilościowej, jak i jakościowej analizy zachowań demonstrowanych przez uczniów w trakcie lekcji (Lewis i in. 2005; Kulinna 2007; Angus i in. 2009; Allday, 2011; Sullivan i in. 2014; Jiménez i in. 2016).

Mimo wątpliwości i kontrowersji wokół wielu kwestii definicyjnych sama uciążliwość tej grupy zachowań pojawiających się w trakcie lekcji nie jest kwestionowana. Badacze i praktycy z naciskiem podkreślają, że efekt „przeszkadzania” dotyka wszystkich obecnych w klasie osób (rówieśników, nauczyciela, a także samego ucznia, który prezentuje dane zachowanie) (Way 2011; Gage i in. 2018). Dlatego warto krótko wyjaśnić, dlaczego zachowania te są odbierane jako zakłócenie.

Chociaż odmienne aspekty owego zakłócenia mogą wpływać na jakość doświadczeń poszczególnych uczestników lekcji, na pierwszym miejscu wśród negatywnych skutków wymienia się obniżenie efektywności nauczania i uczenia się. Badacze dowodzą, że z powodu zakłóceń w trakcie lekcji czas zarezerwowany na naukę jest marnowany, co wiąże się z tym, że uczniowie osiągają gorsze wyniki w nauce (Angus i in. 2009; Way 2011; Nash i in. 2016). Przy czym nawet drobne zakłócenia powodują odrywanie się od pracy (Stichter i in. 2009; Beaman i in. 2007; Allday 2011).

Udowodniono ponadto, że nawet niewielka liczba niewielkich zakłóceń jest odbierana przez rówieśników jako rozpraszająca oraz frustrująca (Lewis i in. 2005; Infantino, Little 2005; Nash i in. 2016; Gage i in. 2018). Przy czym odnosi się to także do zakłóceń wtórnych związanych z reprimendą (reakcją korygującą) nauczyciela i/lub rówieśników (Allday, 2011). Wyniki badań wskazują również, że niewłaściwe zachowania mogą stać się szkodliwe dla modelowania interakcji w klasie (Lewis i in. 2005; Way 2011). Odrywanie się od pracy na lekcji może być bowiem „publiczne”, to znaczy widoczne dla znacznej części klasy, oraz „zarażliwe”, czyli może

powodować, że wzrasta liczba osób angażujących się w nieodpowiednie zachowania (Doyle 2006, s. 112). Warto też zaznaczyć, że badacze wskazują na niższe osiągnięcia szkolne u osób prezentujących niewłaściwe zachowania i problemy z ukończeniem szkoły (Angus i in. 2009; O'Connor i in. 2011).

Zakłócenie stanowi wyzwanie także dla samych nauczycieli, którzy skarżą się na silnie doświadczany stres. Ponadto udowodniono związek między trudnymi zachowaniami uczniów a brakiem satysfakcji z pracy, a nawet porzucaniem zawodu przez nauczycieli (Clunies-Ross i in. 2008; Allday 2011).

Te wszystkie dane wskazują, że zachowania zakłócające stanowią realny i poważny problem. Z tego powodu silnie jest artykułowane w stosunku do praktyków oczekiwanie, że kompetentnie udzielą wsparcia uczniom, którzy konsekwentnie przeszkadzają w klasie oraz tym, których potrzeby są naruszane z powodu zakłócającego zachowania.

Przeszkadzanie na lekcji: różnorodność form i zakres zjawiska

Nie ma niestety dokładnych danych na temat tego, co naprawdę dzieje się w klasie szkolnej w trakcie lekcji. Stanowi to poważną przeszkodę, gdy próbujemy uchwycić zjawisko przeszkadzania w lekcji. Nieliczne doniesienia sugerują, że drobne niewłaściwe zachowania występują w każdej klasie i na każdym poziomie nauczania oraz mają miejsce znacznie częściej niż poważne niewłaściwe zachowania (Sullivan i in. 2014). W jednym z badań wykazano, że nauczyciele doświadczali destrukcyjnych zachowań uczniów mniej więcej co 12 minut (Stichter i in. 2009). Natomiast w innych badaniach prawie połowa ankietowanych nauczycieli przyznała, że w ciągu typowego dnia ma do czynienia z problematycznym zachowaniem uczniów więcej niż pięć razy (Clunies-Ross i in. 2008).

Nauczyciele postrzegają zachowania zakłócające w klasie jako stosunkowo błahe, nieszkodliwe, ale uporczywe (Beaman i in. 2007; Sullivan i in. 2014). Twierdzą oni również, że powtarzalność i duża częstotliwość tych drobnych niewłaściwych zachowań sprawia, że są one irytujące i stanowią poważny, trudny do opanowania problem (Clunies-Ross i in. 2008; Sullivan i in. 2014).

Zarówno starsze, jak i nowsze badania pokazują, że pod względem częstotliwości, w odniesieniu do szkoły podstawowej, na pierwszym miejscu znalazło się „mówienie poza kolejnością” (Beaman i in. 2007; Clunies-Ross i in. 2008; Allday 2011). Na kolejnych miejscach, choć wyniki nie są całkowicie zgodne, jako najczęstsze i najbardziej kłopotliwe pojawiało się „poruszanie się po klasie” i „unikanie pracy w szkole” (Beaman i in. 2007; Sullivan i in. 2014).

Z badań opartych na obserwacjach wyłania się dość spójny obraz aktywności uczniów w trakcie czasu przeznaczonego na uczenie się. Można przyjąć, że ok. 15–20 proc. zachowań pojawiających się na lekcji stanowią zachowania wyraźnie zakłócające przebieg lekcji, ale liczba zachowań, poprzez które uczniowie

demonstrują, że nie wykonują swoich zadań lub uchylają się od poleceń, jest szacowana nawet do 50 proc. (Angus i in. 2009; Jiménez i in. 2016; Schmidt i in. 2018).

Spotykamy tu całe spektrum zachowań: od agresji fizycznej przez aktywne i zamierzone zakłócanie, po bardziej pasywne odmiany pozorowania działań podczas lekcji. Można mówić o wszelkich formach odrywania się od zadania o charakterze werbalnym (np. zadawanie pytań niezwiązanych z zadaniem czy wygłaszanie komentarzy) lub motorycznym (np. szturchanie rówieśnika albo wędrowanie po sali). Kategoria „przeszkadzanie w lekcji” obejmuje również rozmowy z rówieśnikami, spóźnianie się na lekcje lub „celowe wydawanie rozprasających dźwięków” (Sullivan i in. 2014, s. 49). Do robienia hałasu i odwracania uwagi od pracy na lekcji przyczynia się również: wiercenie się, bujanie się na krześle, darcie papierów, uderzanie w ławkę, nucenie, śmiech czy głośne wyjmowanie przyborów. Uznawanych za przeszkadzające w efektywnym działaniu w klasie jest również szereg innych mniej widocznych czy mało hałaśliwych i nieinteraktywnych działań, jak np. spanie w klasie, rysowanie, jedzenie, zabawy przedmiotami, patrzenie w okno (Leung, Ho 2001; Lewis i in. 2005; Kulinna 2007; Stichter i in. 2009; O'Connor i in. 2011; Nash i in. 2016; Gage i in. 2018).

Warto też zwrócić uwagę, iż istnieje wśród ekspertów zgoda co do tego, że nieodpowiednie zachowania w trakcie lekcji są stopniowalne: od niewielkiego nasilenia przez formy poważniejsze, np. agresywne i antyspołeczne. W literaturze przedmiotu łagodna forma określana jest jako zakłócenia o niskim poziomie lub zakłócenia drobne (*low-level* or *minor disruptive behaviour*) (Leung, Ho 2001; Angus i in. 2009; Allday 2011). Jednak mimo licznych publikacji jednoznaczna identyfikacja poszczególnych zachowań (jako łagodnych, umiarkowanych czy poważnych) wcale nie jest taka prosta, często wręcz umowna, co znacznie komplikuje proces ich diagnozowania (Angus i in. 2009; Jiménez i in. 2016).

Interpretacje zachowań zakłócających jako (nie)podatnych na zmianę

Wskazywana wcześniej pilna potrzeba zminimalizowania zakłóceń w trakcie lekcji skłania do refleksji wokół takiej kwestii, jak podatność problematycznych zachowań na zmianę. Ustalenie odpowiedzi na pytanie, jakie czynniki mają tu znaczenie strategiczne, jest niezbędne dla planowania interwencji.

Większość badaczy i ekspertów sugeruje niezliczone przyczyny i znaczenia, które kryją się za przejawami destrukcyjnego zachowania uczniów podczas lekcji (Kulinna 2007; Way 2011; Nash i in. 2016). Wyjaśnienia konstruowane są podobnie jak w kalejdoskopie, zależnie od tego, czy eksponują, czy pomijają pewne czynniki ryzyka (dotyczące ucznia, grupy rówieśniczej, środowiska nauczania i nauczyciela). Wielość wskazywanych powodów stojących za zachowaniem uczniów przypomina o tym, że istnieją różne perspektywy w tym obszarze badań.

Chociaż dzisiaj nikt już nie głosi, że dzieci są skłonne do bycia niegrzecznymi, trudno oprzeć się wrażeniu, że nadal kategoryzuje się uczniów na grzecznych

i niegrzecznych. Nauczyciele na ogół zakładają, że zachowań w grupie niegrzecznych uczniów nie da się „naprawić” w szkole i przypisują „winę” czynnikom domowym lub umiejscawiają „problem” w uczniu (Leung, Ho 2001; Kulinna 2007; Way 2011; Sullivan i in. 2014; Nash i in. 2016).

Nowe podejścia bardziej kierują uwagę na cechy indywidualne uczniów, wpływające na gotowość do aktywnego i produktywnego uczestniczenia w lekcji, a także braki w nauce oraz w umiejętnościach emocjonalno-społecznych w zakresie radzenia sobie z trudnościami (Turner, Patrick 2004). Z tego względu eksperci i badacze mocno podkreślają tutaj rolę nauczycieli jako troskliwych menedżerów, którzy mają zaspokoić różnorodne potrzeby wszystkich uczniów w zróżnicowanej klasie (Smith, Fox 2003; Allday 2011).

Mimo że wysiłki zmierzające do zaspokojenia indywidualnych potrzeb uczniów są obecnie istotnym elementem świadczenia usług w szkołach, to uwagę badaczy coraz częściej skupiają również warunki obecne w środowisku klasowym (Vibert, Shields 2003; Cameron i in. 2005; Doyle 2006; Shumate, Wills 2010; Schmidt i in. 2018). Zwraca się uwagę na różne aspekty środowiska uczenia się (np. układ ławek, liczebność grupy, strukturę zajęć, czas trwania zajęć). W tym podejściu wysoki poziom zakłócających zachowań przypisuje się również niskiej jakości nauczaniu (Doyle 2006).

Zidentyfikowanie szerokiej gamy cech środowiska klasy, powiązanych z zachowaniami zakłócającymi, przekracza możliwości opisanie wszystkich kwestii w tym artykule. Jednak warto skupić się przez chwilę na jednym z elementów organizacji lekcji, jakim są formy rutynowych aktywności oferowanych podczas zajęć. Systematyczna obserwacja uczniów pracujących nad zadaniami w klasie umożliwiła bowiem dostrzeżenie, że w pewnych kontekstach zadaniowych łatwiej dochodzi do zakłócenia; co więcej, pokazała, że wszystkie dzieci mogą przejawiać zachowania zakłócające (Turner, Patrick 2004). Dlatego celem dalszego przeglądu jest ustalenie, czy istnieje optymalny rodzaj organizacji zajęć, który może być wykorzystany jako istotny i łatwy sposób na kontrolowanie, a tym samym zmniejszenie liczby zakłóceń w przebiegu lekcji.

Rodzaje zadań edukacyjnych szczególnie podatnych na nasilenie zachowań „przeszkadzających w lekcji”

Empiryczne dowody wskazują na to, że sposoby uczestnictwa uczniów w czasie lekcji zmieniają się zależnie od rodzaju oferowanych zadań edukacyjnych. Claire C. Ponitz i Sara E. Rimm-Kaufman (2011) wykazały, że uczniowie klasy zerowej byli bardziej skupieni i chętniej wykonywali zadania związane z nauką w warunkach ustrukturalizowanego nauczania (dyskusje w całej grupie, czytanie dzieciom książki, udzielanie instrukcji, wspólne wykonywanie ćwiczeń pod kierunkiem nauczyciela) w porównaniu z aktywnościami zarządzanymi w większym stopniu przez ucznia (np. podczas samodzielnego wypełniania kart pracy lub przeglądania

książek w kąci bibliotecznym). Podczas zadań kierowanych przez nauczyciela uczniowie byli mniej skłonni do rozpraszania się, przerywania pracy lub niewykonywania oczekiwanych działań, co pokazuje, że strategie nauczania nastawione na to, aby w znaczących momentach aktywności edukacyjnej udzielić uczniom wskazówek dotyczących kolejnych kroków, oferują lepsze warunki dla efektywnego uczestnictwa i pomyślnego wykonywania zadań (Rimm-Kaufman i in. 2005; Ponitz, Rimm-Kaufman 2011).

Inne badania obserwacyjne, prowadzone w USA pod kierunkiem Karrie E. Godwin (2013, 2016), również wykazały związek między formą działań edukacyjnych (praca indywidualna, w małych grupach, nauczanie kierowane do całej klasy podczas siedzenia na dywanie i przy biurkach) a nasileniem różnorodnych zachowań związanych z odrywaniem się od pracy podczas lekcji w szkołach podstawowych (w klasach 0–IV). Okazało się, że uczniowie w najmniejszym stopniu byli skłonni wykonywać zadania bez przerywania pracy podczas nauczania całej klasy. Natomiast w największym stopniu byli aktywnymi uczestnikami działań edukacyjnych podczas pracy wykonywanej indywidualnie i w małych grupach. Chociaż nie rejestrowano, które z zaobserwowanych zachowań przeszkadzały innym, to znajdujemy tu wiele danych dotyczących zachowań niezgodnych z oczekiwanymi. Warto również dodać, że prawie 50 proc. dostrzeżonych sytuacji przerwania pracy nad zadaniem stanowiły interakcje z rówieśnikami, nieodpowiednie dla danego zadania, trzy proc. obejmowało wędrowanie po sali, a 17 proc. zabawy przedmiotami niezgodne z ich przeznaczeniem, które to zachowania można zaliczyć do aktywnych zakłóceń.

Co ciekawe, wszystkie formy pracy na lekcji różniły się od siebie w sposób istotny pod względem źródła rozproszenia, czyli bodźca, jaki skupiał uwagę uczniów, przyczyniając się do przerywania przez nich pracy nad wykonywanym zadaniem. Na przykład powszechna forma nauczania „w całej grupie” (podczas pracy na dywanie i przy biurkach) wiązała się z dwukrotnie większą liczbą epizodów rozglądania się po sali lekcyjnej lub zajmowania się jakimś elementem garderoby i swojego ciała. Ponadto dane z badań wskazują, że nauczanie w całej grupie przy biurku sprzyja bawieniu się przedmiotami i zachowaniom, które identyfikowane są jako niejednoznaczne, jak np. wychodzenie do toalety. Za to podczas grupowego nauczania „na dywanie” uczniowie demonstrowują więcej pasywnych zachowań niezwiązanych z wykonywanym zadaniem niż w trakcie trwania innych aktywności.

Wchodzenie w interakcje z innym uczniem wtedy, gdy nie jest się do tego upoważnionym, miało miejsce najczęściej podczas nauczania w formie indywidualnej, a także w małej grupie (w porównaniu z nauczaniem w całej grupie przy biurku było znacznie bardziej prawdopodobne). Zamyślanie się i skupianie się na garderobie lub ciele było najwyższe podczas nauczania w całej grupie „na dywanie” (i pojawiało się pięć razy częściej niż podczas pracy indywidualnej i w małych grupach), podczas gdy bawienie się przyborami szkolnymi było najczęstsze podczas nauczania w całej grupie „przy biurkach” i nieco rzadsze podczas pracy w małych zespołach.

Badania prowadzone w nieco starszych klasach w belgijskich szkołach podstawowych (klasy IV i V) potwierdzają, że w trakcie trwania lekcji występuje znaczna zmienność zachowań uczniów i że niektóre formy nauczania stwarzają większe możliwości odrywania się od zadań (Heemskerk, Malmberg 2020). Wyniki te również sugerują, że uczniowie dobrze radzą sobie z samodzielną pracą, gdy mają skupić się na materiałach znajdujących się na ich biurku i pracować samodzielnie, bez pomocy innych uczniów lub dyskusji z nimi. Autorzy badania postanowili jednak wyodrębnić „codzienne” zadania edukacyjne i oddzielnie zakodowali zachowania uczniów podczas „rozwiązywania testów” (przy zwiększonej presji na uczniów, aby pracowali w absolutnej ciszy) i „zadań wspieranych przez nauczyciela” (jeśli uczeń otrzymywał dodatkowe instrukcje lub pomoc w wykonaniu zadania). Jak się okazało, zachowania uczniów były znacznie bardziej zgodne z oczekiwanymi podczas zadań indywidualnych typu „test” lub „wsparcie” niż w trakcie zadań oznaczonych jako „codzienne” (Heemskerk, Malmberg 2020).

W badaniach Marzenny Nowickiej (2011) pojawiła się podobna, ciekawa zależność. Okazało się, że pewne formy zajęć i ich rodzaj generują u uczniów specyficzne reakcje i sposoby uczestnictwa w lekcji. Polegają one na wyłączaniu się z aktywności wymaganej od „ogółu” klasy i na podejmowaniu własnych alternatywnych czynności niezwiązanych z uczeniem się. Sekwencje „zawieszenia” (pozornego uspienia i oczekiwania na polecenie nauczyciela) najczęściej pojawiają się jako reakcja na pracę zbiorową, z wszystkimi uczniami jednocześnie, typu „jeden działa, reszta słucha bądź patrzy” (Nowicka 2011, s. 208–209). Ta forma aktywności wymaga zaangażowania przede wszystkim w słuchanie, gdy „nauczycielka mówi do wszystkich” (Nowicka 2011, s. 209). Uczeń śledzi przebieg lekcji, czeka na swoją kolej lub wezwanie do odpowiedzi i jednocześnie zajmuje się czymś innym, podejmuje aktywności zastępcze często uznawane za przeszkadzanie (Nowicka 2011). Badaczka (Nowicka 2011, s. 209) zwraca również uwagę na sytuacje zbiorowego omawiania i wykonywania kolejnych zadań z kart pracy. Generują one działania określane przez nią jako „pozorowanie” zaangażowania w pracę na lekcji. Uczniowie pracują szybciej, ale i tak muszą poczekać na inne dzieci, które jeszcze nie zakończyły pracy, co sprawia, że angażują się wtedy w jakieś zastępcze działanie i szukają ku temu okazji.

Uważna analiza zadań przydzielonych uczniom do wykonania może ujawnić, w jaki sposób charakter uczestnictwa w lekcji jest wpisany w formę organizacyjną. Badania prowadzone w pierwszych klasach szkoły podstawowej potwierdzają, że bierne reagowanie podczas lekcji grupowych (słuchanie wyjaśnień, przyglądanie się prezentacji nauczyciela lub zadaniu rozwiązywanemu na tablicy) uznawane jest za wymagającą formę i najbardziej narażoną na działania uczniów niezwiązane z uczeniem się (Wharton-McDonald i in. 1998). Wszelkie formy mobilizowania uczniów do skupienia się na rozmowie są w tym wypadku mało skuteczne, gdyż sam format interakcji przewiduje co najwyżej prawo do wypowiedzi kilku osobom (Doyle 2006). Nawet w trakcie aktywności edukacyjnych bardziej interaktywnych

(dyskusja, czytanie na głos) utrzymanie uczestnictwa wszystkich uczniów jest najtrudniejszym aspektem tej formy organizacyjnej nauczania. Prowadzi do sytuacji, że uczniowie zwykle nie angażują się w tę część zajęć (Nowicka 2011). W dodatku ta zbiorowa forma aktywności jest bardziej niż inne narażona na przedłużające się przerwy w działaniu, z powodu błędnych odpowiedzi uczniów, długich pauz, nakładania się wypowiedzi podczas zabierania głosu, większej ilości reakcji korygujących nauczyciela. Może to wzmagać nieuwagę uczniów, a także ich dezorientację, co do omawianych treści, jak również reguł dotyczących zabierania głosu (Doyle 2006, s. 109–110).

Dane pochodzące z wielu badań wskazują, że forma zbiorowego nauczania jest dominującą aktywnością klasową. Dwukrotnie więcej czasu uczniowie byli nauczani metodą pracy w całej klasie niż pracowali indywidualnie (Godwin 2013, 2016). Na lekcjach matematyki w niemieckiej klasie ósmej średnio 80,7 proc. czasu zajęć poświęconych było właśnie na dialog całej klasy, co potwierdza, że uczestnictwo w takiej formie zajęć należy do codziennych doświadczeń uczniów (Schnitzler i in. 2021). Okazało się, że forma lekcji określana jako „dialog całej klasy” była źródłem wielu zachowań, które mogły być ocenione jako niewielki wkład w pracę nad zadaniem. Dwie trzecie uczniów jawnie nie uczestniczyło w zajęciach (nie zastanawiało się głęboko nad tematem lekcji, nie dzieliło się pomysłami i nie odpowiadało na pytania). Jednak była i taka grupa uczniów, którzy uważnie śledzili toczące się dialogi, mimo braku widocznych oznak (O'Connor i in. 2017; Schnitzler i in. 2021).

Edyta Gruszczyk-Kolczyńska (1992) przedstawiła obszerne studium, ukazujące, jak uczniowie klas początkowych zamiast koncentrować się na zadaniu skupiają się na innych czynnościach. Autorka szczegółowo opisała reakcje dzieci, które przedłużają część organizacyjną lekcji (np. zbyt długie przygotowywanie przyborów, „grzebanie” w tornistrze, ociąganie się z wyjęciem zeszytów, załatwianie „ważnych” spraw z rówieśnikami, spóźnianie się na lekcje, skargi na ból brzucha, głowy). Również w trakcie lekcji uczniowie zajmowali się czymś innym (czegoś szukali, coś rysowali, patrzyli w okno). Źródła tych reakcji obronnych warte są osobnego omówienia. Jednak można podkreślić, że uzyskane dane potwierdzają ocenę, że stawiane wymagania, co do zachowania uczniów na lekcji, są odmienne w różnych kontekstach (np. rozwiązywanie zadań: w parze z rówieśnikiem z ławki, przy tablicy, stojąc „w ławce” czy podczas klasówki). Niektóre zachowania uczniów są niedopasowane do czasu lub miejsca, wtedy bywają postrzegane jako zakłócające. Potwierdzają to również obserwacje reakcji nauczyciela lub rówieśników, np. na spacerowanie ucznia po sali w czasie zajęć.

Zachowanie zakłócające spotykało się częściej z reakcją korygującą nauczyciela podczas prowadzenia wykładu lub cichego czytania niż w czasie innych typów sytuacji (Allday 2011).

Badania wykazują także niewłaściwe ukierunkowanie aktywności uczniów w czasie zmiany zadań stawianych uczniom. W oparciu o obserwacje lekcji wykazano, że tylko od 50 do 60 proc. czasu lekcji jest wykorzystywana na nauczanie

(Hollowood i in. 1995). W klasach zwykle dochodzi do wielu różnych zdarzeń, które przerywają zajęcia, np. zbieranie lub rozdawanie materiałów, ogłoszenia przez głośnik, ćwiczenia przeciwpożarowe, goście w klasie. Badania pokazują też, że czas nauczania jest szczególnie narażony na straty w pewnych fazach zajęć, jak rozpoczęcie lekcji oraz przechodzenie do nowej czynności. W jednych z badań wykazano, że nauczyciele klas o niskich osiągnięciach mieli większe niż inni trudności z wykonywaniem porannych rutynowych czynności i z rozpoczęciem zajęć (Wharton-McDonald i in. 1998). Podobnie w klasie II podczas przechodzenia od nauki czytania i pisania do zajęć matematycznych zaobserwowano tendencję wzrostową zachowań niezgodnych z poleceniami: przerwanie jednej czynności i rozpoczęcie innej (Fudge i in. 2008). W momencie, gdy sygnalizowano przerwę między lekcjami, obserwatorzy odnotowali, że średnio tylko w 49 proc. sytuacji wystąpiły u uczniów odpowiednie zachowania, a kończenie aktywności o czasie u poszczególnych uczniów wahało się w przedziale od ok. 30 proc. do prawie 60 proc. sytuacji na lekcji.

Czas zmiany aktywności, inicjowany przez nauczyciela, nazywany w licznych badaniach „przejściem”, traktowany jest nie tylko jako źródło straty czasu nauczania, lecz także jako moment nasilenia zakłócających i niewłaściwych zachowań uczniów (Hollowood i in. 1995; Cameron i in. 2005; Heemskerk, Malmberg 2020). W fazie przejścia pojawia się wiele momentów czekania (np. aż wolniejsi uczniowie skończą czynność lub otrzymają materiały przed rozpoczęciem nowej aktywności itp.). Gdy faza ta się przedłuża, uczniowie, angażując się w jakieś zastępcze działanie (np. rozmowy z innymi), mogą być postrzegani jako nieposłuszni (Nowicka 2011).

Wiele wskazuje na to, że faza przejścia jest dla uczniów trudna, gdyż wymaga od nich przzerwania czynności i odłożenia wszystkich materiałów oraz poświęcenia nauczycielowi całej swojej uwagi, tak by mógł on udzielić im wskazówek i instrukcji dotyczących następnej czynności. Ponadto w rzeczywistych sytuacjach lekcyjnych często trudno precyzyjnie określić początek zmiany i rozpoczęcie nowej czynności, czemu towarzyszy duża ilość wskazówek nauczyciela, nawoływanie do uwagi i próby negocjacji, co może być odbierane jako zakłócające (Doyle 2006).

Na koniec warto podkreślić także, że czas trwania danej aktywności również może przyczynić się do mniejszej lub większej ilości zachowań niezgodnych z wykonywanym zadaniem. Z badań wynika, że czas trwania działań edukacyjnych w szkole podstawowej wahał się od 6,7 do 39,7 min.; wykonanie zadania wymagało poświęcenia na nie średnio 12,8 min., a 25 proc. zadań trwało dłużej niż 17,1 min. (Godwin i in. 2016, s. 137). Wyniki wskazują na to, że dzieci rzadziej odrywały się od pracy, gdy nauczanie składało się ze stosunkowo krótkich bloków działań (np. 10-minutowych). Ponadto ustalono, że czas trwania zajęć nie miał wpływu na to, jakie dominowały zachowania nieproduktywne; z wyjątkiem zachowań pasywnych (zamyślanie się, bawienie się elementami garderoby i ciała), które pojawiały się częściej podczas krótszych ćwiczeń, a wraz ze wzrostem czasu trwania lekcji następował spadek ich liczby.

W świetle przedstawionych wyżej rozważań wydaje się uzasadnione stwierdzenie, że sporą część czasu w trakcie lekcji uczniowie spędzają na innych czynnościach, niezwiązanych z lekcją, nie będąc w pełni zaangażowanymi w naukę i wykonywanie swoich zadań. Z analizy publikacji z tego zakresu wynika także, że zmienia się to w różnych momentach lekcji, gdyż w pewnych sytuacjach edukacyjnych niektóre sposoby odrywania się od przydzielonego zadania (np. rozglądanie się po sali, zabawy przyborami, interakcje z rówieśnikami) mogą być aktywowane w większym stopniu niż inne (Godwin i in. 2013, 2016). Wyniki zaprezentowanych tutaj badań mogą stanowić również ważny argument na rzecz przyglądania się specyfice organizacji zajęć, w ramach której uczniowie podejmują (lub nie podejmują) działania związane z uczeniem się (Schmidt i in. 2018).

Implikacje dla praktyki

Przeniesienie uwagi na dynamiczny charakter zjawiska zakłócania lekcji oraz kontekst sytuacyjny, w którym się one pojawiają, otwiera nowe możliwości interpretacji zachowań uczniów. Należy przy tym uznać, że interpretacje te mogą stanowić istotną alternatywę lub uzupełnienie wobec badań zorientowanych na indywidualne różnice (Schmidt i in. 2018).

Powiązanie obserwowalnych zachowań uczniów z leżącymi u ich podstaw czynnikami wymaga od nauczycieli sporych kompetencji diagnostycznych. Negatywny wzorzec uczestniczenia w procesie uczenia się podczas lekcji jest szczególnie narażony na błędne interpretacje. Uczniowie zmagający się z trudnościami w nauce, jak i uczniowie, którzy są minimalnie zainteresowani treścią zajęć czy nie doceniają swoich możliwości, demonstrują podobne sygnały (Turner, Patrick 2004; Seidel i in. 2020). Systematyczne obserwowanie poszczególnych uczniów podczas ich pracy na lekcji stanowi wyzwanie w licznych klasach, jednak jest ważnym narzędziem, które może zwiększyć szanse na to, aby interpretacje dotyczące zachowania uczniów, jak i decyzje o udzieleniu im dodatkowego wsparcia były bardziej trafne. Jak wskazują ostatnie badania, nauczyciele nie zawsze rozdzielają swoją uwagę równomiernie na wszystkich uczniów podczas lekcji, często w sposób nieregularny podążają za istotnymi wydarzeniami wymagającymi szczególnej uwagi (np. zakłócenia) i nie skupiają się na tych sygnałach, które są istotne dla dalszego uczenia się uczniów (Seidel i in. 2020).

Z tego względu potrzebne jest wzmocnienie dotychczas prowadzonych działań w zakresie przygotowania zawodowego nauczycieli. Co prawda, nauczyciele powszechnie zgłaszają pewien niedostatek umiejętności w zakresie skutecznego zarządzania klasą i zapotrzebowanie na doskonalenie w tym zakresie (Clunies-Ross i in. 2008; Sullivan i in. 2014). Jednak niedoceniany wydaje się aspekt kompetencji zawodowych dotyczący monitorowania zachowań poszczególnych uczniów w sposób ciągły i wnioskowania na temat ich aktywnego uczestniczenia w procesie nauczania, a przy tym na podstawie znacznie szerszego zakresu wskaźników niż

jest stosowany przez praktyków (Seidel i in. 2020). Zachowania uczniów, które przerywają lekcję, obejmują spektrum różnorodnych zachowań. Widoczne i aktywne sygnały są zwykle łatwiejsze do zaobserwowania, ale ważne jest, aby nauczyciele dostrzegali też te subtelne oraz bierne zachowania i reagowali na nie, a przy tym najlepiej, aby robili to odpowiednio wcześniej. Ponadto charakterystyki ucznia powinny w sposób dokładniejszy uwzględniać potencjalną szkodliwość czy też uciążliwość uchylania się od wykonywania zadań, które przybiera formy zachowań bardzo trudnych do jednoznacznej oceny (Kilian i in. 2010; Nash i in. 2016).

Ważne jest również odejście od nawyku skupiania się wyłącznie na cechach uczniów i określania przyczyn przeszkadzania w zajęciach lekcyjnych w kategoriach braku z ich strony zainteresowania i niechęci do podejmowania wysiłku, pomijając przy tym cechy środowiska uczenia się (Turner, Patrick 2004; Cameron i in. 2005; Shumate, Wills 2010). Przeglądanie się reakcjom i działaniom uczniów jest ważnym zadaniem nauczyciela, jednak obserwacje w większym stopniu powinny obejmować „osobę w kontekście” (Schmidt i in. 2018) i „działania w kontekście”, czyli w tym wypadku podczas wykonywania przydzielonych zadań szkolnych (Doyle 2006). Przyjęcie takiej perspektywy diagnostycznej pozwoliłoby w większym stopniu dostrzec zmienność zachowań uczniów w trakcie lekcji i odkryć bardziej optymalne formy nauczania.

Ze względu na ograniczenia dotyczące objętości publikacji nie jest możliwe ukazanie całego wachlarza możliwości, jakimi dysponują nauczyciele w zakresie konstruowania działań dydaktycznych. Posłużono się pojęciem aktywności edukacyjnych, aby wyjaśnić, jak różne formy organizacyjne pracy wpływają na zaangażowanie uczniów i zakłócenia w trakcie lekcji. Aktywności dydaktyczne stanowią naturalne jednostki organizacji lekcji i na ogół nie jest trudne ich wyodrębnienie, ponieważ nazwy typowych części lekcji wyraźnie sugerują schemat organizacyjny zajęć: wypełnianie karty pracy w zeszyte ćwiczeń, praca w małych zespołach, praca w parach, test ortograficzny, rozwiązywanie zadania przy tablicy (Doyle 2006, s. 101).

Z dokonanego tu przeglądu wyników badań prowadzonych w tym obszarze wynika, że szczególnie skuteczne w wyzwalaniu różnych wymiarów aktywnego uczestniczenia w zajęciach (i zmniejszeniu ryzyka odrywania się od nauki) okazały się dwie formy aktywności: praca indywidualna (samodzielne wykonywanie zadania) i praca w małych zespołach. Dowodem na to jest najniższa liczba epizodów bawienia się przedmiotami, zamykania oczu, rozglądania się po sali, gdy nie jest to związane z wykonywanym zadaniem (Godwin 2013, 2016).

Nie znaczy to, że w trakcie tych wymienionych dwóch typów organizacji lekcji całkowicie znika podatność na przerwanie ciągłości działań z powodu incydentów przeszkadzania. Ponitz i Rimm-Kaufman (2011) zauważają, że aktywność realizowana przez uczniów samodzielnie musi być nadzorowana przez nauczyciela, inaczej młodszy uczniowie odchodzą od pracy nad zadaniem i zajmują się czymś innym. Natomiast Godwin i współautorzy (2013, 2016) dostrzegają zwiększone ryzyko

rozpraszania się z powodu interakcji rówieśniczych, których jest najwięcej właśnie podczas pracy wykonywanej indywidualnie. Nauczyciele mają tu jednak większe (niż w przypadku aktywności całej klasy) możliwości dokładnego monitorowania wszystkich uczniów, wyrażania oczekiwań i upominania osób zachowujących się niewłaściwie. Muszą jednak pamiętać, że jeśli w klasie znajduje się liczna grupa uczniów z trudnościami w uczeniu się, ta forma aktywności staje się znacznie bardziej interaktywna, a do tego uczniowie muszą czekać, aż nauczyciel będzie wolny i muszą jakoś wypełnić swój czas oczekiwania (Doyle 2006).

Ponieważ uczniowie pracują niezależnie i powinni skupiać się na materiałach znajdujących się na ich własnym biurku, ta indywidualna forma działania nieco ich izoluje od rozpraszających bodźców lub sygnałów świadczących o niewłaściwym zachowaniu innych rówieśników (w trakcie pracy w formie grupowej niewłaściwe zachowanie jest bardziej widoczne, a uczniowie mają większy dostęp do takich sygnałów). Tym samym wystarczająco są oni chronieni przed przerywaniem pracy nad zadaniem (Doyle 2006, s. 105). Nauczyciel skupiony na poszczególnych uczniach, w momencie, gdy dochodzi do przerwania czynności, lub gdy zajęty jest udzielaniem wsparcia dydaktycznego jednej z osób, musi mieć świadomość, że jego możliwości w zakresie nadzoru, reagowania i przekazywania poszczególnym uczniom dokładnych informacji zwrotnych są nieco ograniczone. Ponadto podczas szkolenia nauczycieli najwidoczniej za mało uwagi zwraca się na fakt, że udzielane wsparcie dydaktyczne, podobnie jak reakcja naprawcza, gdy dochodzi do przerwania czynności i niewłaściwego zachowania, nie powinny być zbyt intensywne, gdyż wtedy mogą naruszyć uwagę innych uczniów pracujących nad swoim zadaniem (Allday 2011; Heemskerk, Malmberg 2020).

Najwięcej incydentów odrywania się od wyznaczonego zadania, jak wynika z przedstawionych badań (Godwin 2013, 2016; Nowicka 2011; Schnitzler i in. 2021), zaobserwowano podczas nauczania zbiorowego. Aktywności edukacyjne oparte na grupowym słuchaniu instrukcji nauczyciela stojącego z przodu i skupianiu się na krótkich dialogach nauczyciela z pojedynczymi uczniami stawiają znacznie większe wymagania niż wszystkie inne formy organizacyjne lekcji. Utrzymanie płynności interakcji i uwagi uczniów stanowi w tych momentach lekcji spore wyzwanie, niezależnie od treści lekcji (Wharton-McDonald i in. 1998; Doyle 2006).

Lekcje oparte na działaniach grupowych wiążą się ze szczególnymi problemami, które powinny znaleźć się w polu uwagi nauczyciela, a które związane są ze strukturą samej interakcji i zakłóceniami powstającymi w trakcie przydzielania głosu mówcom. Nauczyciel ma tutaj mniejsze możliwości monitorowania i regulowania niepożądanych zachowań, gdyż musi być skupiony na odpowiedziach lub pytaniach uczniów, przydzielaniu głosu i zachęcaniu do uczestnictwa. Ważne jest zatem, aby miał on większą świadomość, że nieaktywni uczniowie mierzą się tu z wieloma wyzwaniami, do których należy np. radzenie sobie z dezorientacją w zakresie omawianych treści oraz brakiem uporządkowania samej interakcji. Czas biernego słuchania (wydłużany dodatkowo przez błędne odpowiedzi i liczne

zachowania nieproduktywne) wymaga większej koncentracji uwagi ze strony uczniów i może wzmacniać rezygnację z inwestowania wysiłku w słuchanie (Nowicka 2011). Nauczyciele, wiedząc o tym, że praca zbiorowa nie angażuje uczniów w optymalny sposób, częściej powinni zwracać uwagę na uczniów-słuchaczy, dostrzegać prośby uczniów o wsparcie, kompetentnie kierować ich uwagę, częściej przekazywać informacje zwrotne o tym, jaki wkład we wspólne działanie ma każda forma uczestnictwa w zajęciach oraz energicznie wzmacniać podatne na przerwania momenty zmiany mówcy, a nawet być może rozważyć rezygnację z nadmiernie częstego stosowania tej formy nauczania (Doyle 2006). Od dawna bowiem forma zbiorowa nauczania poddawana jest nieustannej fali krytyki (Schnitzler i in. 2021). Podkreśla się potrzebę stosowania bardziej angażujących aktywności edukacyjnych i kładzie się nacisk na stosunkowo rzadko wykorzystywaną formę nauczania, której istotą jest to, że małe grupy uczniów pracują razem nad zadaniem (nie tylko siedzą razem przy wspólnym stole, ale mają do wykonania zadanie, które wymaga interakcji między nimi). Jednak wyniki badań wyraźnie wskazują na niewielki odsetek czasu spędzonego na pracy w małych grupach (np. 8 proc. w klasach IV i V) (Heemsker, Malmberg 2020).

Na całym świecie postuluje się także przekształcenie tej formy działania edukacyjnego na bardziej dialogowe jej odmiany. Jednak mimo tego, że „dyskusje grupowe” mają duży potencjał i sprzyjają optymalnemu zaangażowaniu, często nie udaje się ich wykorzystać. Wydaje się, że przygotowanie nauczycieli nie jest w tym zakresie wystarczające (Schnitzler i in. 2021). Złożoność i zmienność dialogu grupowego zwłaszcza dla uczestników o mniejszych umiejętnościach stanowi spore wyzwanie (poznawcze, językowe, interakcyjne i związane z koncentracją uwagi). Wiąże się to ze zwiększoną liczbą reakcji nauczyciela, które są jego odpowiedzią na problematyczne zachowania uczniów, oznaki zniecierpliwienia i komentarze rówieśników, jak i rozwlekłe, mało rzeczowe z punktu widzenia tematu lekcji wypowiedzi.

Stymulowanie interakcji „cała klasa” w takich warunkach nie sprzyja wspieraniu poznawczych aspektów zajęć. Nauczyciele muszą z większą świadomością podchodzić do tej kwestii, gdyż próbując zrealizować cele edukacyjne przy zastosowaniu tej formy nauczania, wybierają często wyzwania mniej ambitne poznawczo. A zatem preferują te, które są znane i łatwe, odtwórcze, wymagające algorytmów (przypomnij sobie, zapamiętaj), gdyż mogą one zagwarantować, że interakcja przebiegać będzie w miarę gładko i praca zostanie wykonana (Doyle 2006). Gdy interakcja staje się chaotyczna, a porządek jest niestabilny, taka strategia wydaje się rozsądna. Jednak utrzymywanie płynnej interakcji odbywa się tu kosztem osiągnięć edukacyjnych. Przejście na pracę indywidualną w takiej sytuacji mogłoby się okazać warte rozważenia.

Nauczyciele przy projektowaniu tej formy aktywności edukacyjnych powinni uwzględnić również to, że część uczniów rzadko aktywnie przyłącza się do dyskusji lub doświadcza większych trudności w regulowaniu swojego zachowanie (musi czekać na swoją kolej, siedzieć spokojnie, koncentrować się i uważnie słuchać

siebie nawzajem). Nauczyciele powinni zatem liczyć się z tym, że próby włączania uczniów do dyskusji, jak i reperowania interakcji oraz powstrzymywania zakłóceń, spowalniają przebieg lekcji. Będą zatem musieli niejednokrotnie wybierać pomiędzy przerwaniem zajęć a utrzymaniem pracy grupy, kosztem tolerowania pewnego poziomu zakłóceń. Wydaje się, że brakuje dobrych przemyślanych strategii radzenia sobie z tym problemem, zwłaszcza w sytuacjach, w których konsekwencje określonych działań zakłócających uczniów nie tylko zaburzają rytm interakcji, lecz także całkowicie destabilizują działanie edukacyjne.

Szczególnej czujności nauczycieli wymaga również zmiana aktywności (np. przejście z metody pracy indywidualnej na metodę pracy w małych zespołach), gdyż obfituje to w działania uczniów niezwiązane z lekcją (Fudge i in. 2008; Nowicka 2011). Powszechność tych zachowań, a jednocześnie fakt, że stanowią one również zakłócenie dla innych, sugeruje napięcia, jakich uczniowie mogą doświadczać w tych momentach lekcji. Jak pokazano wcześniej, faza „przejścia” często generuje sytuacje czekania na innych. Ten czas uczniowie próbują w miarę niehałaśliwie zagospodarować, ukrywając i maskując prawdziwy charakter tego, co naprawdę robią (Nowicka 2011). Nauczyciele mogą skorzystać z tej wiedzy i minimalizować utratę tempa pracy, nie dopuszczając do długiego zwlekania z zamknięciem aktywności czy rozpoczynaniem nowej. Wydaje się, że pomyślna realizacja tej fazy lekcji wymaga także wyraźnego zaznaczenia początku zmiany aktywności i bardziej uważnego monitorowania wydarzeń w trakcie przejścia do kolejnych czynności. Ponadto skuteczni nauczyciele zwykle kładą nacisk na przewidywanie potencjalnych działań, które mogą zaburzyć przebieg lekcji (Clunies-Ross i in. 2008). Potrzebne wydaje się jednak zgromadzenie procedur radzenia sobie z takimi sytuacjami, którymi można w danym momencie zadysponować. W ramach przygotowania zawodowego w większym stopniu należy również skupić się na odkrywaniu sposobów ograniczania czasu bezczynności podczas lekcji (Nowicka 2011).

Wprowadzenie specjalnych procedur w fazie przejścia do nowej aktywności okazuje się bardzo dobrym posunięciem, które może zmniejszyć ilość zakłóceń i skrócić czas poświęcany na dyscyplinowanie uczniów. W jednym z badań prowadzonych w II klasie szkoły podstawowej opracowano i wdrożono system interwencyjny pod nazwą „Trzy kolory” (Fudge i in. 2008). Wykorzystano przedmiot koła, które, zależnie od rodzaju zajęć, było inaczej ustawione: na kolor zielony – w przypadku czasu wolnego; na kolor żółty – w przypadku aktywności dydaktycznych; oraz na kolor czerwony – w przypadku przechodzenia do następnej czynności (Fudge i in. 2008, s. 581). Z trzema kolorami powiązано trzy zestawy zasad, z czego kolor czerwony obejmował następujący zestaw reguł: siedzimy na swoim miejscu, biurko czyste, nie rozmawiamy, nie podnosimy rąk, ręce gotowe do pracy i wzrok skierowany na nauczyciela.

Nauczyciel każdorazowo dwukrotnie udzielał ostrzeżenia o przejściu (sygnalizował zmianę koloru): najpierw dwie minuty przed przestawieniem koła na kolor czerwony, a drugi raz na 30 sek przed zmianą czynności. Przystawiając koło na kolor

czerwony, nauczyciel miał szybko podać jasne wskazówki dotyczące następnego ćwiczenia (wymieniał konkretne reguły odpowiadające kolorowi czerwonemu lub udzielał wskazówek dotyczących następnej czynności, albo zachęcał uczniów do przeczytania zasad przed przejściem do kolejnego zadania). Nauczycieli instruowano, aby czas, gdy koło miało kolor czerwony, był krótki, a wskazówki i instrukcje były jasne i zwięzłe, a także, aby nigdy nauczyciele nie próbowali wydłużać czasu przy kole ustawionym na jednym kolorze, ponieważ wówczas pojawiają się niepożądane zachowania (Fudge i in. 2008).

Propozycja zastosowania procedur przejściowych, obowiązujących podczas zmiany czynności, okazała się bardzo skuteczna, gdyż nastąpiła poprawa zachowania uczniów w tej trudnej fazie zajęć (Fudge i in. 2008). Zatem systemy interwencyjne oparte na podejściu sytuacyjnym rzeczywiście się sprawdziły, ponieważ dzięki zestawom oczekiwań dotyczących sposobu działania było jasne, jakie zasady obowiązywały w danym momencie lekcji, a zwłaszcza podczas przechodzenia z jednych zajęć do drugich.

Sprawa procedur i reguł, jakich przestrzegania oczekuje się już po zmianie czynności, czyli w trakcie pracy nad przydzielonym zadaniem edukacyjnym, wydaje się nieco bardziej złożona niż propozycja systemu oczekiwań sprowadzona do „trzech kolorów”. Może ona okazać się niewystarczająca do zrozumienia przez uczniów ich roli jako uczestnika zajęć lekcyjnych. Reguł działania w środowisku lekcyjnym nie da się bowiem sprowadzić do pozostawania na swoich miejscach i podnoszenia rąk, aby zabrać głos lub proszenia o pozwolenie na opuszczenie miejsca.

Zestaw reguł przypisanych do „koloru żółtego”, obowiązujących w przypadku zajęć dydaktycznych (jak samodzielna praca w ławkach, praca w całej grupie), opracowany dla siedmio- czy ośmioletnich uczniów nie był długi i skomplikowany (Fudge i in. 2008). Oczekiwania zawarto w bardzo syntetycznej instrukcji (kolor żółty – „siedzimy na swoim miejscu, podnosimy rękę, aby zabrać głos, ręce i nogi przy sobie, wzrok skierowany na nauczyciela/pracę i podnosimy rękę, aby opuścić miejsce”) (Fudge i in. 2008, s. 581). Nie uwzględnił on jednak tego, że zestaw wskazówek może się różnić w zależności od formy nauczania (np. podczas pracy w parach rozmowa z partnerem jest częścią aktywności, podczas pracy samodzielnej już nie) (Heemskerck, Malmberg 2020).

Od dawna w publikacjach spotykamy postulat, aby nauczycielskie instrukcje dotyczące zachowania uczniów na lekcji w większym stopniu zawierały opisy pożądanych działań wraz z wyraźniejszym zaznaczaniem kontekstu, którego one dotyczą (Gage i in. 2018). Nauczyciele na ogół poświęcają wiele czasu na ustalanie i powtarzanie obowiązujących zasad i procedur, ale zapominają, że oczekiwania zawarte w regułach podlegają interpretacjom kontekstowym (np. ostrzenie ołówków podczas formy pracy „cała klasa” może być nieakceptowalne, gdyż oczekuje się od ucznia, aby był zwrócony w stronę nauczyciela i skupiony na tym, co mówi nauczyciel; ale już podczas pracy indywidualnej jest w pewnych granicach dopuszczalne, tzn. jeśli uczeń nie robi nadmiernego hałasu lub nie inicjuje konwersacji

odrywających innych od realizacji zadania; natomiast w fazie przygotowywania do wykonania zadania z geometrii może być uznane za dowód pilności, gdyż przyczynia się do wykonania pracy).

Reguły uczestnictwa w interakcji, a do tego reguły dotyczące pracy poznawczej, nie zawsze są wyraziste. Uczestniczenie w zajęciach edukacyjnych niekoniecznie oznacza bierność czy absolutną ciszę, choć w pewnych momentach lekcji warunki te mogą być uważane za niezbędne do osiągnięcia określonych celów (jak w przypadku sprawdzianu). Na przykład podczas samodzielnej pracy w ławkach przebieg zajęć pozostaje niezakłócony tak długo, jak długo uczniowie nie wchodzą ze sobą w interakcje i nie rozpraszają się nawzajem, nawet jeśli nie są zaangażowani w pracę nad zadaniem. Podobnie podczas dyskusji w całej grupie oczekuje się, aby uczniowie „grzecznie siedzieli” i biernie słuchali, a przynajmniej pozwolili nauczycielowi na kontynuowanie zajęć (Nowicka 2011). Natomiast głośne komentarze uczniów podczas „czasu na przekąskę” czy hip-hopowego czytania wiersza są w większości przypadków wyrazem ich zaangażowania (Doyle, 2006, s. 99–100).

Zatem zachowania uczestników danej sytuacji edukacyjnej oceniane są pod kątem tego, czy są adekwatne do realizacji zadania przydzielonego przez nauczyciela (Heemskerk, Malmberg 2020). Jednak bez ustalenia kontekstu, w jakim pojawiło się konkretne zakłócenie, nie możemy odczytać jego właściwego znaczenia (Kilian i in. 2010). To kontekst definiuje „niestosowność” zachowania zakłócającego (jako niewłaściwego w konkretnym miejscu i czasie). Warto też pamiętać, że każdy kontekst inaczej określa rodzaje zachowań, które są dozwolone i nieakceptowane (np. rozmowa w czasie dyskusji i milczenie w czasie ważnego testu czy cichego czytania), rozmieszczenie uczestników i materiałów oraz określone wzorce komunikacji (Doyle 2006, s. 99).

Im bardziej złożony jest zestaw reguł (oczekiwań) dla danej aktywności, i im więcej jest złożonych interakcji lub zakłóceń wprowadzających przerwanie ich ciągłości, tym mocniej się przekonujemy, że osiągnięcie pożądanego poziomu współdziałania może stanowić wyzwanie, a także, że reguły uczestniczenia w działaniach edukacyjnych podlegają wielorakim interpretacjom, preferencjom i błędom (Doyle 2006, s. 108). Widzimy również, że mogą być niekonsekwentnie egzekwowane w pewnych sytuacjach, kiedy np. nauczyciele strategicznie „poświęcają” reguły dotyczące przeszkadzania w czasie lekcji, aby utrzymać ciągłość działania edukacyjnego.

Podsumowanie

Artykuł gromadzi znaczące dla badań i praktyki edukacyjnej empiryczne dowody na dynamiczny i kontekstowy charakter zachowań zakłócających przejawianych przez uczniów w czasie lekcji. Celem głównym tego artykułu było wzmocnienie tych diagnostycznych interpretacji, które pozwalają postrzegać zachowania zakłócające jako takie sposoby funkcjonowania podczas zajęć lekcyjnych, których wyróżnikiem jest niedopasowanie do wymagań interakcyjnych przypisanych dla danego

kontekstu sytuacyjnego, jak również przyczynienie się do przerywania przebiegu zajęć, którego skutki dotyczą wielu uczestników lekcji (Doyle 2006, s. 99).

Nawet dyskretne, odbywające się za plecami nauczyciela, niejednoznaczne i wczesne sygnały czy pasywne działania, mające niewielkie konsekwencje dla przebiegu lekcji, na co szczególnie zwracała uwagę Nowicka (2011), mogą zostać dostrzeżone i podobnie jak jawne zakłócenia stanowią potencjalną przeszkodę w kontynuowaniu lekcji. Łatwo zatem przyczyniają się do rozproszeń i przeszkadzają w pracy innym uczniom lub nawet całej klasie.

Nauczyciele w takich momentach nie mogą zająć się prowadzeniem zajęć, gdyż ich uwaga skupia się na zakłóceniu zajęć. W związku z tym stosują oni wiele aktów regulacyjnych, aby naprawić przerwanie toku działań edukacyjnych (np. powtórzenie polecenia, udzielenie reprimendy, czekanie i proszenie reszty klasy, aby zaczęła, aż dany uczeń zacznie się stosować do wskazówek, zignorowanie zachowania itp.). Samo „przyłapanie” ucznia i udzielenie mu wsparcia/skarcenie go (np. gdy nie uważa, nie wkłada wysiłku w pracę, z opóźnieniem reaguje na polecenia, przekracza czas przeznaczony na wykonanie zadania, hałasuje) zazwyczaj stanowi dodatkowe zakłócenie, gdyż próby powstrzymania niewłaściwego zachowania, nawet te umiejętnie włączane w tok zajęć, same w sobie przerywają proces nauczania i uczenia się. A ponadto zarówno ingerencje w przebieg lekcji, jak i reperacje, mogą skracać czas, jaki uczniowie mają na uczenie się, a nauczyciele na nauczanie (Angus i in. 2009; Gage i in. 2018). Z tego względu wyeliminowanie wszystkich nieproduktywnych zachowań w trakcie lekcji jest ważnym celem, nawet gdy „nie jest realistycznym oczekiwaniem” (Godwin i in. 2016, s. 129).

Istotne w przyjętym w tej pracy podejściu sytuacyjnym jest ustalenie, w jakich warunkach określone zachowania się pojawiają, a w jakich zanikają (Kilian i in. 2010, Schmidt i in. 2018). Nie należy oczywiście kwestionować czynników związanych z samym uczniem. Warto jednak podkreślić, że zachowanie prezentowane w trakcie lekcji nie jest oderwane od czasu, miejsca i jedynie umiejscowione w uczniach (Vibert, Shields 2003, s. 236), pojawia się ono „w konkretnym momencie” (Doyle 2006, s. 112).

Przyjęcie takiej perspektywy diagnostycznej, która zorientowana jest bardziej na dostrzeżenie zmienności niż stałości w zachowaniach uczniów w trakcie lekcji, może pomóc w zidentyfikowaniu sytuacyjnych zakłóceń, specyficznych dla danej sytuacji edukacyjnej, jak również pozwoli odkryć optymalne formy aktywności, które w większym stopniu niż inne umożliwią podtrzymanie uczestnictwa uczniów w lekcji.

Wśród istotnych narzędzi minimalizowania zakłóceń w lekcji, jakimi dysponuje nauczyciel, znajdują się praktyki dydaktyczne. Wdrażanie zmian w zakresie organizacji pracy uczniów wiąże się z niskimi kosztami i niewielkim wysiłkiem. Dalsze badania w tym obszarze są niezwykle potrzebne, żeby skutecznie wesprzeć nauczycieli w ich wysiłkach na rzecz łączenia metod nauczania ze strategiami zarządzania zachowaniem.

Bibliografia

- Allday R.A. (2011). *Responsive management: practical strategies for avoiding overreaction to minor misbehavior*. „Intervention in School and Clinic”, vol. 46, s. 292–298.
- Angus M., McDonald T., Ormond C. i in. (2009). *Trajectories of classroom behaviour and academic progress: a study of student engagement with learning*. Mount Lawley, Western Australia: Edith Cowan University.
- Beaman R., Wheldall K., Kemp C. (2007). *Recent research on troublesome classroom behavior*. „Australasian Journal of Special Education”, vol. 31, s. 45–60.
- Cameron C.E., Connor C.M., Morrison F.J. (2005). *Effects of variation in teacher organization on classroom functioning*. „Journal of School Psychology”, nr 43, s. 61–85.
- Clunies-Ross P., Little E., Kienhuis M. (2008). *Self-reported and actual use of proactive and reactive classroom management strategies and their relationship with teacher stress and student behaviour*. „Educational Psychology”, vol. 28, nr 6, s. 693–710.
- Doyle W. (2006). *Ecological approaches to classroom management*. W: Evertson C.M., Weinstein C.S. (red.). *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues*, s 97–125. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Gage N.A., Scott T., Hirn R., MacSuga-Gage A.S. (2018). *The relationship between teachers' implementation of classroom management practices and student behavior in elementary school*. „Behavioral Disorders”, vol. 43, nr 2, s. 302–315.
- Godwin K., Almeda V., Petroccia M. i in. (2013). *Classroom activities and off-task behavior in elementary school children*. „Cognitive Science Society”, nr 35, s. 2428–2433.
- Godwin K.E., Almeda M.V., Seltman H.J. i in. (2016). *Off-task behavior in elementary school children*. „Learning and Instruction”, nr 44, s. 128–143.
- Gruszczyk-Kolczyńska E. (1992). *Dzieci ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się matematyki*. Warszawa: WSiP.
- Heemskerk C., Malmberg L. (2020). *Students' observed engagement in lessons, instructional activities, and learning experiences*. „Frontline Learning Research”, vol. 8, nr 6, s. 38–58.
- Hofer M. (2007). *Goal conflicts and self-regulation: a new look at pupils' off-task behaviour in the classroom*. „Educational Research Review”, vol. 2, s. 28–38.
- Hollowood T.M., Salisbury C.L., Rainforth B. i in. (1995). *Use of instructional time in classrooms serving students with and without severe disabilities*. „Exceptional Children”, nr 61, s. 242–252.
- Infantino J., Little E. (2005). *Students' perceptions of classroom behaviour problems and the effectiveness of different disciplinary methods*. „Educational Psychology”, nr 25, s. 491–508.
- Jiménez J., Valero-Valenzuela A., Anguera T. i in. (2016). *Disruptive behavior among elementary students in physical education*. „SpringerPlus”, nr 5, s. 1–10.
- Kilian B., Hofer M., Fries S., Kuhnle C. (2010). *The conflict between on-task and off-task actions in the classroom and its consequences for motivation and achievement*. „European Journal of Psychology of Education”, vol. 25, s. 67–85.

- Kulinna P.H. (2007). *Teachers' attributions and strategies for student misbehavior*. „Journal of Classroom Interaction”, nr 42, s. 21–30.
- Leung J., Ho C. (2001). *Disruptive classroom behavior perceived by Hong Kong primary school teachers*. „Journal of Educational Research”, vol. 16, s. 223–237.
- Lewis R., Romi S., Qui X., Katz Y.J. (2005). *Teachers' classroom discipline and student misbehavior in Australia, China and Israel*. „Teaching and Teacher Education”, vol. 21, s. 729–741.
- Nash P., Schlösser A., Scarr T. (2016). *Teacher's perceptions of disruptive behaviour in schools: a psychological perspective*. „Emotional and behavioral difficulties”, vol. 21, s. 167–180.
- Nowicka M. (2011). *Zgoda na opór dzieci jako obszar potencjalnej zmiany w klasach początkowych*. „Studia Pedagogiczne”. T. LXIV, s. 203–224.
- O'Connor E.E., Dearing E., Collins B.A. (2011). *Teacher-child relationship and behavior problem trajectories in elementary school*. „American Educational Research Journal”, vol. 48, s. 120–162.
- Ponitz C.C., Rimm-Kaufman S.E. (2011). *Contexts of reading instruction: implications for literacy skills and kindergarteners' behavioral engagement*. „Early Childhood Research Quarterly”, nr 26, s. 157–168.
- Rimm-Kaufman S.E., La Paro K.M., Downer J.T. i in. (2005). *The contribution of classroom setting and quality of instruction to children's behavior in the kindergarten classroom*. „Elementary School Journal”, nr 105, s. 377–394.
- Schmidt J.A., Rosenberg J.M., Beymer P.N. (2018). *A person-in-context approach to student engagement in science: examining learning activities and choice*. „Journal of Research in Science Teaching”, vol. 55, nr 1, s. 19–43.
- Schnitzler K., Holzberger D., Seidel T. (2021). *All better than being disengaged: student engagement patterns and their relations to academic self-concept and achievement*. „European Journal of Psychology of Education”, vol. 36, s. 627–652
- Seidel T., Schnitzler K., Kosel C. i in. (2020). *Student characteristics in the eyes of teachers: differences between novice and expert teachers in judgment accuracy, observed behavioral cues, and gaze*. „Educational Psychology Review”, vol. 33, nr 1, s. 69–89.
- Shumate E.D., Wills H.P. (2010). *Classroom-based functional analysis and intervention for disruptive and off-task behaviors*. „Education and Treatment of Children”, vol. 33, s. 23–48.
- Sullivan A., Johnson B., Owens L., Conway R. (2014). *Punish them or engage them? Teachers' views of unproductive student behaviours in the classroom*. „Australian Journal of Teacher Education”, vol. 39, s. 43–56.
- Smith B.J., Fox L. (2003). *Systems of service delivery: a synthesis of evidence relevant to young children at risk of or who have challenging behavior*. Center for Evidence-based Practice: Young Children with Challenging Behavior.
- Stichter J.P., Lewis T.J., Wittaker T.A. i in. (2009). *Assessing teacher use of opportunities to respond and effective classroom management strategies: comparisons among high- and low-risk elementary students*. „Journal of Positive Behavior Interventions”, nr 11, s. 68–81.

- Turner J.C., Patrick H. (2004). *Motivational influences on student participation in classroom learning activities*. „Teachers College Record”, vol. 106, nr 9, s. 1759–1785.
- Vibert A.B., Shields S. (2003). *Approaches to student engagement: does ideology matter?* „McGill Journal of Education”, nr 38, s. 221–240.
- Way S.M. (2011). *School discipline and disruptive classroom behavior: the moderating effects of student perceptions*. „The Sociological Quarterly”, nr 52, s. 346–375.
- Wharton-McDonald R., Pressley M., Hampston J.M. (1998). *Literacy instruction in nine first-grade classrooms: teacher characteristics and student achievement*. „The Elementary School Journal”, vol. 99, s. 101–128.

DISRUPTING THE LESSON – VARIETY AND SITUATIONAL VARIABILITY

Abstract: The phenomenon of disruptive behaviour in the classroom is complex and multidimensional when examined closely. This article focuses on the various forms of student disruptive behaviour in the classroom and how they can be perceived. It shows how each conceptualization of the phenomenon places different demands on the teacher. The paper also aims to highlight teaching decisions about issues such as the choice of learning tasks and the organizational structure of classes. These can have a real impact on minimizing disruptions in the classroom. This paper collects empirical evidence to show that the way children participate can change at different points in the lesson and that all children may be more likely to misbehave under certain circumstances.

Keywords: disruptive behavior, disruptive incidents, forms of learning tasks and activities, elementary school.

OLENA BOCHAROVA*

Kraków, Polska

ORCID ID <http://orcid.org/0000-0001-8415-3925>

ANETA KAMIŃSKA**

Kraków, Polska

ORCID ID <http://orcid.org/0000-0002-4612-6464>

HISTORIA I KIERUNKI ROZWOJU BADAŃ JAKOŚCIOWYCH ZA GRANICĄ I ICH WYMIAR ROZWOJOWY

Streszczenie: Niniejszy artykuł ma na celu ukazanie historii badań jakościowych za granicą. Głównym problemem badawczym podjętym przez autorki jest pytanie, jak kształtuje się historia badań jakościowych za granicą i jakie to może mieć implikacje dla praktyki badawczej również w naszym kraju. Została przyjęta metoda hermeneutyczna, badania tekstów w celu wyciągnięcia kolejnych, oryginalnych wniosków w tym dla dalszej praktyki badawczej. W pierwszej części niniejszego artykułu zostały ukazane fazy rozwoju badań jakościowych, począwszy od okresu wczesnych badań klasycznych, poprzez okres tworzenia się oryginalnych tradycji i okres sprawdzenia podstaw i paradygmatu badań, aż do okresu nowej systematyzacji metod, procedur i standardów. Ta część zawiera szczegółowy przeglądowy materiał. Druga część to ustalenia metodologiczne. Ukazano, czym są w swojej istocie badania jakościowe na podstawie literatury przedmiotu, zwracając baczną uwagę na ich charakterystyczne cechy stanowiące o ich niepowtarzalnym charakterze. Dokonano także klasyfikacji metod jakościowych. W artykule podkreślono również rolę badacza metod jakościowych, różniącą się znacznie od roli badacza w przypadku wyboru metod ilościowych. Całość zachęca do przyjrzenia się dorobkowi metodologicznemu perspektywy jakościowej i jeszcze głębszego docenienie jej unikatowych walorów.

Słowa kluczowe: badania jakościowe, klasyfikacja metod jakościowych, nauki społeczne.

* Olena Bocharova, dr hab., Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie im. Komisji Edukacji Narodowej; e-mail: olena.bocharova@up.krakow.pl.

** Aneta Kamińska, dr, Akademia Ignatianum w Krakowie; e-mail: aneta.kaminska@ignatianum.edu.pl.

Wprowadzenie

Metody ilościowe są w obecnych czasach popularne i dobrze ugruntowane w naukach społecznych. Przedstawiciele różnych nauk, w tym przede wszystkim społecznych i humanistycznych korzystają z opisowo-refleksyjnego i interpretacyjnego ich charakteru. Dokonują różnych form analizy symboli oraz analizy tekstu. Czynią tak, aby nadać swoim badaniom głębszy sens i wielowymiarowe oblicze. Badania ilościowe, jakkolwiek bardzo użyteczne, nie wystarczają do tego, aby ukazać rozległy kontekst istotnych zagadnień pedagogicznych i społecznych. Istnieje potrzeba ciągłego zapraszania badanych do obopólnego dialogu, współistnienia ich w procesie badawczym, otwarcia i zrozumienia procesów, które są ich udziałem. Badacz jakościowy pragnie zanurzyć się w kulturę, ludzkie usposobienie, przyczyny występujących zjawisk, odkrywając ich kulisy i dowiadując się więcej, a także mając w nich swój udział. Badana rzeczywistość jawi się mu jako złożona, dotycząca jego samego, a nie jako odmienna, schematyczna i możliwa do poznania jedynie poprzez czyjąś opinię. Badania w nurcie jakościowym stawiają przed badaczem istotne wyzwania. Badacz jest w nich obecny jako osoba z całym swoim bagażem wiedzy, życiowych doświadczeń, zawodowych i badawczych oraz tendencją do subiektywnej interpretacji wyników badań. Ta subiektywna postawa jest właściwa i przynosi oryginalne i interesujące rezultaty badawcze w badaniach jakościowych.

Historia badań jakościowych

Badania jakościowe mają nieco inną historię w socjologii, antropologii, psychologii, historii, pracy socjalnej, marketingu, dziennikarstwie, medycynie i edukacji. Nierównomierny rozwój w różnych naukach doprowadził do tego, że „wiele z tego, co jest przeszłością, dla antropologii i socjologii wydaje się stosunkowo nowe lub nawet szokująco nienaukowe dla niektórych dziedzin psychologii” (Kvale 2004, s. 23).

Badania jakościowe mają dość długą historię. Prototypy tych badań (wywiady niestrukturyzowane, obserwacja uczestnicząca) można zaobserwować w badaniach etnografów w XVII wieku. Pojawiły się one ze względu na potrzebę zrozumienia „innego”, „obcego” przedstawiciela innej społeczności, innej grupy etnicznej, innej kultury, odmiennych zwyczajów, norm, zachowań, doświadczeń, wartości i wierzeń. Ten rodzaj badań jakościowych ukazał się wtedy, gdy etnografowie, antropolodzy i socjologowie zaczęli badać inne kultury i zdali sobie sprawę, że do badania czegoś radykalnie odmiennego (wartości, wzorów zachowań, tekstów, artefaktów kulturowych) potrzebne jest nieco inne podejście, inne metody oraz inne kryteria i standardy oceny niż istniejące metody badań ilościowych. W pewnym momencie badacze uświadomili sobie, że zachodnie wartości i kryteria oceny nie mogą już być gwarancją prawdy i podstawą do samodzielnych, rzetelnych obserwacji (Vidich, Lyman 2008).

Stało się jasne, że etyka tradycyjna i wartości chrześcijańskie, które służyły badaczom jako wzory stanowiły barierę do zrozumienia i poznania wartości kultur niezachodnich, niechrześcijańskich. Badacze zdali sobie sprawę, że standardy zachodnie nie pozwalają docenić różnicy jakościowej w myśleniu kultur prymitywnych. Ta bariera nie pozwalała także w pełni skorzystać m.in. z doświadczeń i sposobów myślenia kobiet i mężczyzn.

Uzupełniając analizę Normana Denzina i Yvonne Lincoln (2008), Aleksiej Ulanowski (2008, s. 133) ukazał cztery okresy w rozwoju metodologii badań jakościowych: 1) okres wczesnych badań klasycznych; 2) okres tworzenia się oryginalnych tradycji; 3) okres sprawdzenia podstaw i paradygmatu badań; 4) okres nowej systematyzacji metod, procedur i standardów.

Okres wczesnych badań klasycznych (1900–1950)

Jest to okres pojawienia się pierwszych badań jakościowych w socjologii, antropologii i psychologii. Jest on również nazywany tradycyjnym lub pozytywistycznym. Badania jakościowe były uzupełnieniem metod ilościowych i miały na celu uzyskanie szczegółowych opisów i interpretacji badanych zjawisk. Był to okres, w którym dominowały sprawozdania obiektywne i opowiadania realistyczne, z zachowań i przeżyć badanych. Wśród prac z tamtego okresu, które stanowiły silny impuls do rozwoju badań jakościowych, należy wymienić prace Chicagowskiej Szkoły Socjologicznej w latach 20. i 30 XX wieku. Klasycznym przykładem była praca Williama Thomasa i Floriana Znanieckiego *Chłop polski w Europie i Ameryce* (1922), traktująca o postawach polskich migrantów, oparta na analizie ponad 700 listów osobistych, materiałów prasowych, dokumentów archiwalnych oraz serii wywiadów pogłębionych.

Duży wpływ na kształtowanie się nowej metodologii miał amerykański socjolog Robert E. Park. Jego badania opierały się na obserwacji bezpośredniej i relacjach narracyjnych badanych. W książce *Prasa migracyjna i jej kontrola* (1922, wyd. The Immigrant Press and Its Control) opisuje doświadczenia imigrantów, ich przeżycia oraz trudności, z którymi się borykali. Praca R. Parka jest dziś aktualna z powodu globalizacji i otwartości świata.

Wpływowym ośrodkiem rozwoju metodologii jakościowej była Szkoła Frankfurcka, reprezentowana przez Theodora Adorno, Herberta Marcuse'a, Ericha Fromma, gdzie wywiady, analiza materiału biograficznego i indywidualnych przypadków były wykorzystywane do badania zagadnień autorytaryzmu, dominacji, rasizmu i uprzedzeń społecznych. W tym okresie pojawiły się opracowania antropologów: Franza Boasa: *Antropologia a życie współczesne* (*Anthropology and modern life*, 1928), Margaret Mead: *Kultura i tożsamość: studium dystansu międzypokoleniowego* (*Culture and commitment*, 1970); Gregory Batesona: *Umysł i przyroda: jedność konieczna* (*Mind and nature: a necessary unity*, 1979); Edward Evans-Pritchard: *Czary, wyrocznie i magia u Azande* (*Oracles and Magic among*

the Azande, 1937), Alfreda Radcliffe-Browna: *Wyspiarze z Andamanów: studia z antropologii społecznej* (*The Andaman islanders*, 1922), które określiły standardy terenowych badań etnograficznych i stały się badaniami klasycznymi etnografii, antropologii kulturowej, etnopsychologii, psychologii społecznej i socjologii.

Psychoanaliza Zygmunta Freuda również miała swój wpływ na rozwój metodologii badań jakościowych i stymulowała badaczy do wykorzystania pogłębiionych wywiadów psychoanalitycznych (terapeutycznych), wywiadów klinicznych, materiałów biograficznych, studiów przypadków, metod projekcyjnych i podejścia interpretacyjnego do badania ludzkich zachowań i doświadczeń. Do najbardziej znanych psychologicznych studiów indywidualnych przypadków należy studium Ludwiga Binswängera pt. *The case of Ellen West*, 1958. Nie sposób pominąć książkę Gordona Allporta pt. *Wykorzystanie dokumentów osobistych w naukach psychologicznych*, 1942 (*The use of personal documents in psychological science*), dotyczącą metody analizy dokumentów osobistych w psychologii.

Okres kształtowania się oryginalnych tradycji (1950–1970)

Jest to czas „dojrzewania” kluczowych podejść i teorii, które później stały się podstawą do badań jakościowych. W tym okresie aktywnie rozwijały się fenomenologia, hermeneutyka, etnometodologia, strukturalizm, semiotyka, studia kulturowe, teoria krytyczna i teorie feministyczne (Ulanowski 2008, s. 134). Jednocześnie ten okres charakteryzuje się mocnym wpływem orientacji postpozytywistycznej w naukach społecznych oraz dążeniem do sformalizowania metod jakościowych i uczynienia ich bardziej rygorystycznymi w porównaniu z metodami ilościowymi. N. Denzin i Y. Lincoln (2011) nazywają ten czas „złotym wiekiem” rygorystycznej analizy jakościowej. Badacze łączyli wywiady otwarte i *quasi*-strukturalne z obserwacją uczestniczącą, standaryzowanymi, statystycznymi formami analizy danych oraz *quasi*-statystykami. Badacze podjęli próbę opracowania modelu trafności zewnętrznej i wewnętrznej badań konstruktywistycznych i danych jakościowych.

Druga połowa lat 60. XX wieku była ważnym momentem w historii rozwoju badań jakościowych. W ciągu kilku lat ukazało się jednocześnie kilka monografii, które później stały się podstawowymi podręcznikami. Były to książki Barneya Glasera i Anselma Straussa – *Odkrycie teorii ugruntowanej*, 1967 (*The discovery of grounded theory*); Harolda Garfinkla – *Studia z etnometodologii*, 1967 (*Studies in ethnomethodology*) oraz Herberta Blumera – *Interakcjonizm symboliczny. Perspektywa i metoda*, 1969 (*Symbolic interactionism. Perspective and method*).

W tym samym czasie Abraham Maslow opublikował pracę pt. *The Psychology of Science* (1966), w której wprowadził rozróżnienie pomiędzy typami nauki mechanistycznym i humanistycznym, twierdząc, że wszechstronna koncepcja nauki to taka, która zawiera idiograficzne, holistyczne, osobiste, transcendentalne aspekty ludzkiego doświadczenia i rozumienia. Zdaniem autora, najlepszym sposobem poznania, kim jest człowiek, jest pozwolenie mu na opowiedzenie o sobie poprzez

pytania i odpowiedzi lub pośrednio poprzez komunikację, rysunki, sny, opowieści, gesty itp., które można potem zinterpretować. Można też zwrócić uwagę na dorobek Carla Rogersa. Chociaż w swoich pracach: *O stawaniu się sobą: poglądy terapeuty na psychoterapię*, 1961 (*On becoming a person: a therapist's view of psychotherapy*) czy *Sposób bycia*, 1980 (*A Way of being*) nie zaproponował żadnych konkretnych metod, jednak wywarły one silny wpływ na rozwój niepozytywistycznych badań w psychologii i pedagogice.

Adrian Van Kaam przeprowadził w 1958 roku oryginalne badanie fenomenologiczne *Podstawy egzystencjalne psychologii*, 1966 (*Existential foundations of Psychology*), poświęcone zjawisku poczucia bycia rozumianym, w którym szczegółowo opisał procedury zbierania i analizy danych. Idee Van Kaama zwróciły uwagę wielu psychologów badawczych (Amedeo Giorgi, *Fenomenologia i badania psychologiczne*, 1985 (*Phenomenology and psychological research*); *Trudności napotymane w stosowaniu metody fenomenologicznej w naukach społecznych*, 2006 (*Difficulties encountered in the application of the phenomenological method in the social sciences*); *O różnicach w stosowaniu metody fenomenologicznej*, 2006 (*Concerning variations in the application of the phenomenological method*); Paula Colaizzi, *Badania psychologiczne w ujęciu fenomenologa*, 1978 (*Psychological research as a phenomenologist views it*) oraz Rolfa von Eckartsberga, *Wprowadzenie do psychologii egzystencjalno-fenomenologicznej*, 1998 (*Introducing existential-phenomenological psychology*), na podstawie których zostały później sformułowane zasady badań fenomenologicznych.

Okres sprawdzenia ram i paradygmatów badawczych (1970–1990)

W tym okresie nastąpiły zmiany standardów, paradygmatów i ogólnie przyjętych ram konceptualnych badań. Przyjęto szereg alternatywnych podejść i strategii badań jakościowych. Okres ten charakteryzował się gwałtownym wzrostem badań jakościowych. Strategie badawcze, metody i formy raportów zaczęły się dość drastycznie różnicować: od metod teorii ugruntowanej do studiów indywidualnych przypadków, metod biograficznych, etnograficznych i badań w działaniu (*action research*). Pojawiło się wiele sposobów zbierania i analizowania materiału empirycznego. Do analizy danych jakościowych zaczęto wykorzystywać komputery, a także wprowadzono narracyjne, semiotyczne i treściowe metody odczytywania wywiadów i tekstów kultury. W różnych dziedzinach nauk społecznych ukazało się kilka czasopism, których głównym tematem były badania jakościowe: „Qualitative Sociology Review”, „Qualitative Studies in Education”, „Cultural Anthropology”. Mniej więcej w tym samym czasie pojawiło się kilka nowych kierunków, które później wywarły silny wpływ na epistemologię i metodologię badań jakościowych: poststrukturalizm (Roland Barthes), neopozytywizm (Dewi Z. Phillips), neomarksizm (Louis Althusser), dramaturgia rytuału i teoria kultury (Viktor Turner), dekonstrukcjonizm (Jacques Derrida). Do najbardziej

znanych prac metodologicznych z okresu 1970–1980 należą opracowania Williama J. Filsteada, *Metodologia jakościowa: Zaangażowanie światem społecznym*, 1970 (*Qualitative methodology: Firsthand involvement with the social world*); Johna Loflanda, *Analiza układów społecznych*, 1971 (*Analyzing social settings*); Leonarda Schatzmana i Anselma Straussa, *Badania terenowe*, 1973 (*Field research*); Roberta Bogdana i Stevena Taylora, *Wprowadzenie do metod badań jakościowych: podejście fenomenologiczne w naukach społecznych*, 1975 (*Introduction to qualitative research methods: a phenomenological approach to the social sciences*); Jamesa Spradley'a, *Wywiady etnograficzne*, 1979 (*The ethnographic interview*) oraz *Obserwacja uczestnicząca*, 1980 (*The ethnographic interview*).

W roku 1971 A. Giorgi i jego współpracownicy opublikowali serię prac pt. *Duquesne studies in phenomenological psychology*, które zawierały przykłady jakościowych badań fenomenologicznych. Później A. Giorgi stał się jednym z inicjatorów „International Conference of Research in Humanistic Methodology”, która odbywa się co roku, począwszy od 1982 roku. Koniec lat 80. XX wieku to okres, w którym badania jakościowe zaczęły rozwijać się w nowym kierunku. W krótkim czasie pojawiło się szereg publikacji autorów, którzy nawoływali do uczynienia badań społecznych i tekstów naukowych bardziej refleksyjnymi (poprzez włączenie opisów własnych doświadczeń i obserwacji badacza, odejścia od zdystansowanego, neutralnego i pasywnego sposobu prezentowania wyników) oraz wzywających do zwrócenia większej uwagi na kwestie płci, klasy i rasy. W pracach krytyce poddawane były istniejące modele prawdy, znaczenia i reprezentacje. Jedno z założeń, leżące u podstaw wcześniejszych badań jakościowych, zostało krytycznie zakwestionowane – przekonanie, że można przekazać opis prawdziwego doświadczenia, przeżycia innej osoby. Samo istnienie bezpośredniego związku między doświadczeniem życiowym a tekstem badawczym zostało poddane wątpliwości. Wszystko to było konsekwencją przemian, jakie nastąpiły w tym czasie w naukach społecznych. Ten okres otrzymał nazwę interpretacyjnego (narracyjnego, retorycznego i dyskursywnego).

Okres usystematyzowania metod, procedur i standardów (1990 – obecnie)

Jest to okres konsolidacji zwolenników badań jakościowych; tworzenia ogólnie przyjętej klasyfikacji metod i sposobów pracy z danymi jakościowymi. W tym okresie nastąpiło odejście od kryteriów fundamentalistycznych oceny badań jakościowych, redefinicja takich pojęć, jak: znaczenie, podsumowanie, wiarygodność danych oraz sformułowanie szeregu nowych kryteriów oceny (moralnych, krytycznych). Następuje również odejście od koncepcji obserwatora biernego, zdystansowanego obserwatora. Kładzie się nacisk na badania w działaniu, badania uczestniczące i badania zorientowane na aktywnych uczestników. W latach 90. XX wieku pojawił się konstrukcjonizm społeczny w naukach. Nurt, który stanowił

wszeczną krytykę różnych form realizmu, obiektywizmu i elitaryzmu w nauce oraz był ściśle związany z badaniami jakościowymi.

Ostatnie lata w naukach społecznych charakteryzują się rozpowszechnieniem badań jakościowych. Badacze coraz częściej zwracają uwagę na etnografię i tekst multimedialny. Czas teraźniejszy i przyszły związany jest z potrzebami wolnego, demokratycznego społeczeństwa. N. Denzin i Y. Lincoln (2011) szczególną uwagę poświęcają badaniom, które odzwierciedlają wartości ekologiczne, zawierają analizę wpływu tożsamości historycznej, rasowej i płciowej oraz preferują studia nad ludzkim rozwojem.

Badania jakościowe – ujęcie terminologiczne

W rozważaniach nad badaniami jakościowymi warto ukazać również ujęcie definicyjne. Stało się ono w ostatnich latach bardziej skomplikowane i trudniejsze, przede wszystkim ze względu na bardziej złożony, procesowy charakter tych badań. W miarę rozwoju badań ich postrzeganie nabrało precyzji. Nie są już definiowane przez negację – badania jakościowe to badania nie-ilościowe i nie-standaryzowane, lecz poprzez zespół swoistych dla nich cech. W badaniach jakościowych używa się tekstu jako materiału empirycznego, wychodząc od koncepcji społecznego tworzenia badanych rzeczywistości i skupiając się na punktach widzenia uczestników badań, na ich codziennych działaniach oraz wiedzy dotyczącej przedmiotu badania. W związku z tym również stosowane metody badawcze w tego rodzaju badaniach powinny mieć wystarczająco otwarty charakter, aby umożliwić rozumienie procesu (Flick 2011).

Według Andrzeja M. de Tchorzewskiego (2021, s. 171), „badania jakościowe mają charakter refleksji poszukującej. Ich podstawowym celem jest uzyskanie i poszerzenie wiedzy o samym przedmiocie poznania i przyczynach powstania. Nie są one koniecznie wolne od badań empirycznych, gdyż badacz może w ich ramach odwoływać się do diagnozowania i analizowania zjawisk w kontekście społeczno-historycznym, zaś uzyskane dane empiryczne stanowią jedynie egzemplifikację ich ustaleń i uogólnień. Badania jakościowe polegają bardziej na poznawaniu, opisywaniu i wyjaśnianiu różnorodnych aktów, zdarzeń i procesów mniej uchwytnych wymiennie, czyli będących z reguły „niepoliczalnymi”, niedającymi się uchwycić przez pryzmat statystycznych zależności przyczyna–skutek czy zależności korelacyjnych. W przeciwieństwie do nich poszukują one bardziej zależności funkcjonalnych. Ich podstawę stanowią problemy o właściwościach eksploracyjnych. Pozwała to na poznawanie badanej rzeczywistości w sposób bardziej pogłębiony”.

Badania jakościowe to działalność usytuowana, która lokuje obserwatora w świecie badań. Badania jakościowe składają się z zestawu interpretacyjnych, materialnych praktyk, które czynią świat widzialnym. Praktyki te

przekształcają świat na podstawie notatek terenowych, wywiadów, rozmów, fotografii oraz nagrań. Na tym poziomie badania jakościowe zakładają interpretacyjne, naturalistyczne podejście do świata. Oznacza to, że badacze jakościowi badają rzeczy w ich naturalnym otoczeniu, starając się nadać sens lub zinterpretować zjawiska w kategoriach znaczeń, jakie przypisują im ludzie (Denzin, Lincoln 2011, s. 3).

Wyżej wymieniona definicja kładzie nacisk na rolę badań jakościowych i ich zdolność w przekształcaniu świata. Natomiast John Creswell (2011, s. 190) akcentuje wagę współuczestnictwa badacza oraz indukcyjnej analizy badanych zjawisk:

Badanie jakościowe polega na analizowaniu i interpretowaniu znaczeń, jakie jednostki lub grupy przypisują problemom z zakresu nauk społecznych i nauk o człowieku. Proces badawczy obejmuje wyłanianie nowych pytań i procedur w toku badania, gromadzenia danych w warunkach współuczestnictwa, indukcyjną analizę danych od szczegółu do ogółu oraz interpretację znaczenia danych. Końcowy raport pisemny ma strukturę elastyczną (Creswell 2011).

Tabela nr 1 przedstawia charakterystyczne cechy badania jakościowego według J. Creswella (2007, s. 46).

Tabela 1. Cechy charakterystyczne badań jakościowych

Cechy charakterystyczne badań jakościowych	Cechy charakterystyczne badań jakościowych			
	LeCompte, Schensul (1999)	Hatch (2002)	Creswell (2007)	Marshall, Rossman (2010)
Badania prowadzone są w naturalnym środowisku	Tak	Tak	Tak	Tak
Badacz jako podstawowe narzędzie badawcze	-	Tak	Tak	-
Wiele źródeł danych	Tak	-	Tak	Tak
Indukcyjna analiza danych	Tak	Tak	Tak	Tak
Znaczenie nadawane przez uczestników	Tak	Tak	Tak	-
Projekt w trakcie rozwoju	Tak	-	Tak	Tak
Pryzmat teoretyczny	-	Tak	Tak	Tak
Interpretacyjność	-	-	Tak	Tak
Ujęcie holistyczne	-	Tak	Tak	Tak

Analizując powyższe dane, można dojść do kilku istotnych spostrzeżeń. Nie są one uporządkowane według ważności.

1. Naturalne otoczenie. Badacze jakościowi często zbierają dane w terenie, w miejscu, w którym uczestnicy doświadczają badanej sytuacji. Zbierają informacje

- z bliska, rozmawiając bezpośrednio z ludźmi i obserwując ich zachowania i działania w ich kontekście. W naturalnym środowisku badacze wchodzi w interakcje twarzą w twarz, przez dłuższy czas.
2. Badacz jako kluczowe narzędzie badawcze. Badacze jakościowi sami zbierają dane, analizując dokumenty, obserwując zachowania i przeprowadzając wywiady z uczestnikami. Mogą korzystać z pytań otwartych.
 3. Różnorodność metod. Badacze jakościowi zazwyczaj gromadzą wiele danych poprzez wywiady, obserwacje i dokumenty. Następnie analizują je i nadają im sens, organizując je w kategorie lub tematy, które dotyczą wszystkich źródeł danych.
 4. Indukcyjna analiza danych. Badacze szukają prawidłowości, tworzą kategorie i wyznaczają zakres tematyczny, przechodząc od szczegółu do ogółu.
 5. Znaczenia nadawane przez uczestników. W całym procesie badań jakościowych badacze koncentrują się na poznawaniu wiedzy, którą dysponują uczestnicy na temat badanego problemu. Końcowe ich ukazanie powinno odzwierciedlać wiele wypowiedzi uczestników badania.
 6. Proces badawczy ma charakter emergentny. Oznacza to, że pierwotny plan badania nie może być ściśle określony, a wszystkie fazy procesu mogą ulec zmianie lub przesunięciu po tym, jak badacz zacznie je gromadzić. Mogą ulec zmianie pytania, formy zbierania danych. Dobór uczestników i miejsca badania również mogą ulec modyfikacji.
 7. Pryzmat teoretyczny. Niektórzy badacze postrzegają swoje badanie przez określony pryzmat teoretyczny, m.in. przyjętą koncepcję.
 8. Interpretacyjność. W badaniach jakościowych badacze interpretują to, co widzą, słyszą i rozumieją, z uwzględnieniem osobistych doświadczeń, biografii, kontekstów i wcześniejszych poglądów.
 9. Ujęcie holistyczne. Badacze jakościowi starają się stworzyć kompleksowy obraz badanego problemu lub zagadnienia. Wiąże się to z przedstawieniem wielu perspektyw, identyfikacją wielu czynników zaangażowanych w daną sytuację oraz ogólnym nakreśleniem szerszego obrazu, który się wyłania (Creswell 2013, s. 191–192).

Badacz, przystępując do planowania procesu badawczego, ma do wyboru bardzo wiele metod. Renata Tesch (1990) przedstawiła klasyfikację składającą się z 28 metod, porządkując je w oparciu o główny cel badacza. Harry Wolcott (1992) sklasyfikował 19 metod. William Miller i Benjamin Crabtree (1992) uporządkowali 18 metod według dziedziny ludzkiego życia, która jest głównym przedmiotem zainteresowania badacza, np. koncentracja na jednostce, świecie społecznym lub kulturze. Evelyn Jacob (1987) uważa, że w edukacji mogą być zastosowane następujące metody jakościowe: psychologia ekologiczna, etnografia holistyczna, antropologia poznawcza oraz etnografia komunikacji. David Lancy (1993) podzielił metody jakościowe według dyscyplin naukowych, takich jak: antropologia, socjologia, biologia, psychologia poznawcza i historia. Natomiast John Creswell (2007, s. 11) swój wybór

metod połączył z osobistymi zainteresowaniami oraz doświadczeniem. Wymienił pięć metod: badania narracyjne, fenomenologia, etnografia, teoria ugruntowana, studia przypadków. Uważa, że narracja wywodzi się z nauk humanistycznych i społecznych, fenomenologia z psychologii i filozofii, teoria ugruntowana z socjologii, etnografia z antropologii i socjologii, a studia przypadków z nauk humanistycznych i społecznych oraz dziedzin stosowanych, takich jak badania ewaluacyjne.

Tabela 2. Klasyfikacje metod jakościowych (Creswell 2007, s. 8–10)

Podejścia jakościowe wymieniane przez autorów i ich dyscypliny/dziedziny		
Autorzy	Metody jakościowe	Dyscypliny/dziedziny
Jacob (1987)	Psychologia ekologiczna Etnografia holistyczna Antropologia poznawcza Etnografia komunikacji Interakcjonizm symboliczny	Edukacja
Munhall, Oiler (1986)	Fenomenologia Teoria ugruntowana Etnografia Badania historyczne	Pielęgniarstwo
Lancy (1993)	Perspektywy antropologiczne Perspektywy socjologiczne Perspektywy biologiczne Studia przypadków Relacje osobiste Studia kognitywne Dociekania historyczne	Edukacja
Strauss, Corbin (1990)	Teoria ugruntowana Etnografia Fenomenologia Historie życia Analiza konwersacyjna	Socjologia, pielęgniarstwo
Morse (1994)	Fenomenologia Etnografia Etnonauka Teoria ugruntowana	Pielęgniarstwo
Moustakas (1994)	Etnografia Teoria ugruntowana Hermeneutyka Empiryczne badania fenomenologiczne Badania heurystyczne Fenomenologia transcendentna	Psychologia

Podejścia jakościowe wymieniane przez autorów i ich dyscypliny/dziedziny		
Autorzy	Metody jakościowe	Dyscypliny/dziedziny
Denzin, Lincoln (1994)	Studia przypadków Etnografia Fenomenologia Etnometodologia Praktyki interpretacyjne Teoria ugruntowana Badania biograficzne Badania kliniczne	Nauki społeczne
Miles, Huberman (1994)	Podejścia do analizy danych jakościowych: Interpretatywizm Antropologia społeczna Wspólne badania społeczne	Nauki społeczne
Slife, Williams (1995)	Kategorie metod jakościowych: Etnografia Fenomenologia Badania artefaktów	Psychologia
Denzin, Lincoln (2005)	Etnografia performatywna, krytyczna i publiczna Praktyki interpretacyjne Studium przypadku Teoria ugruntowana Historia życia Autorytet narracyjny Partycypacyjne badania w działaniu Badania kliniczne	Nauki społeczne
Marshall, Rossman (2010)	Podejścia etnograficzne Podejścia fenomenologiczne Podejścia socjolingwistyczne (tj. gatunki krytyczne, takie jak krytyczna teoria rasy, teoria queer, itp.)	Edukacja
Saldaña (2011)	Etnografia Teoria ugruntowana Fenomenologia Studium przypadku Analiza treści Badania mieszane Badania narracyjne Badania oparte na sztuce Autoetnografia Badania ewaluacyjne Badania w działaniu Dziennikarstwo śledcze Krytyczne dociekanie	Sztuka (teatr)

Podejścia jakościowe wymieniane przez autorów i ich dyscypliny/dziedziny		
Autorzy	Metody jakościowe	Dyscypliny/dziedziny
Denzin, Lincoln (2011)	Strategie badawcze: Studium przypadku Etnografia Obserwacja uczestnicząca, Etnografia performatywna Fenomenologia, Etnometodologia Teoria ugruntowana Historia życia, Metoda historyczna Badania stosowane Badania kliniczne	
Creswell (2013)	Badania narracyjne Fenomenologia Etnografia Teoria ugruntowana Studia przypadków	

Klasyfikacja ma na celu zilustrowanie różnorodności metod zalecanych przez różnych autorów oraz dziedziny, w których mogą być zastosowane, co daje możliwość badaczom w pełniej mierze poznać badane zjawisko.

Metodologia

Przedmiotem niniejszych badań jest historyczny rozwój metod jakościowych za granicą. Głównym ich celem jest ukazanie tego rozwoju. Natomiast główny problem badawczy brzmi: Jak kształtuje się rozwój metod jakościowych za granicą na przełomie dziejów? Jako metoda została wybrana hermeneutyka, sytuując niniejsze badania w ramach strategii jakościowej, dotyczącej przede wszystkim poznania, rozumienia i interpretowania badanego problemu – w tym przypadku rozwoju metod jakościowych oraz w paradygmacie interpretatywnym. Wybrana metoda – hermeneutyka – jest związana z teorią i praktyką interpretacji oraz rozumienia. Określa się ją również jako „teorie poznania tekstu” (Galarowicz 1992). Rekonstrukcja treści nie jest w nim tylko zwykłym ich powtórzeniem, opisaniem czy streszczeniem. Badacz wzbogaca je o własną perspektywę, podmiotowości i założenia, co jest to podstawowym warunkiem procesu rozumienia (Pilch 1994). Hermeneutyka zakłada konieczność dążenia do uchwycenia ponadczasowej i niezrelatywizowanej istoty zjawisk, uwzględnienia ich historycznego i społeczno-kulturowego kontekstu oraz zawiera potrzebę analizy struktury badanych tekstów i zjawisk. Uwzględnienie w badaniach perspektywy rozumienia w istotny sposób wzbogaca metodę konstruowania teoretycznej wiedzy. Hermeneutyka w tradycyjnym rozumieniu jest metodą objaśniania, tłumaczenia tekstów. Przy czym tekst

pisany nie jest możliwy do jednoznacznego rozumienia. Interpretowany jest on przez danego człowieka, który posiada już własne „przedrozumienie” (Palka 1998).

Podsumowanie, wnioski oraz próba przewidywania rozwoju metod jakościowych

Dokonując pewnej konkluzji, można stwierdzić, po pierwsze, że długa i interesująca droga historycznego rozwoju metod jakościowych badań, jak i różnorodność ich zastosowań czyni je atrakcyjnymi dla współczesnych badaczy w sensie deskryptywnym, znaczeniowym i w obszarze praktyki, w tym głównie w naukach społecznych, w których przedmiotem zainteresowania jest człowiek, jako istota czująca, nadająca sens swojemu istnieniu i wchodząca w różnorodne, często zawile, interakcje z innymi ludźmi. Przedmiotem badań w ramach tych nauk jest także grupa społeczna, z jej dynamiką rozwoju. Człowiek jest wielowymiarowy; zmienia się pod wpływem własnych przemyśleń i pod wpływem grupy społecznej. Grupa społeczna to skomplikowany mechanizm, rządzący się różnymi prawami. Dlatego też metody jakościowe, ze swoją głębią i możliwością indywidualnego podejścia do każdego, są bardzo istotne w przypadku badań stosowanych w naukach społecznych. Ponadto w metodach jakościowych bardzo duży wachlarz ujęć i metod pozwala na ich aplikację w wielu obszarach naukowych, za każdym razem czyniąc je oryginalnymi. Metody jakościowe stanowią nadal żywy i możliwy do zgłębiania obszar metodologiczny. Badacz ma do wyboru wiele paradygmatów, podejść oraz metod w zależności od wyznawanego światopoglądu oraz celu i przedmiotu badań. Ważne są w tym przypadku jego własne doświadczenia badawcze, a także zakładani odbiorcy uzyskanych wyników. Daje to jemu możliwość szerszego wyrażania siebie oraz głębszego ukazania podjętego problemu.

Obecnie paradygmat badań stał się ważną kategorią metodologiczną, której nie można pomijać. Prawdopodobnie paradygmaty, w tym w ramach metod jakościowych, będą zmieniały się wraz z rozwojem naukowym i społecznym. Obecnie można zauważyć wieloparadygmatyczność nauk, gdy jeden paradygmat nie wyklucza drugiego, a wręcz przeciwnie – stanowi jego uzupełnienie. Mimo bardzo dużej różnorodności badania w nurcie jakościowym posiadają pewne wspólne wartości, którymi są możliwość bezpośredniej eksploracji przez badanego świata badanych, często będących osobowymi narratorami, a nie nieznanymi respondentami. Badacz poznaje ich jednostkową, złożoną i niepowtarzalną rzeczywistość, dokonuje jej subiektywnej interpretacji, ucząc się przy tym nie tylko jej, ale też poznając samego siebie. Nadaje on osobliwy sens temu, co poznał. Stara się jak najgłębiej zrozumieć meandry świata badanych. Dokonuje refleksji i umożliwia jej dokonanie badanym. Ten proces może nie mieć końca, zapętłając się w kole hermeneutycznym i powodując ciągłą aktualność i autentyczność badań.

Obecnie, w dobie nadal postępującej globalizacji i licznych migracji społecznych, a także różnorodności zwyczajów w obrębie jednego społeczeństwa, wyniki

uzyskane drogą badań jakościowych mają za zadanie umożliwić głębsze rozumienie inności poszczególnych osób, a co za tym idzie, ich akceptację i okazywanie życzliwości. Metody jakościowe stanowią istotne i cenne narzędzie do badania zjawisk społecznych, takich jak m.in. uprzedzenia czy dominacja społeczna, które to możemy obserwować również w obecnych czasach. W wymiarze jednostkowym badania te mogą mieć znaczenie terapeutyczne zarówno dla badanego, jak i badacza, czemu służą chociażby głębokie psychoanalityczne wywiady. Są one pomocne także w sensie wychowawczym, opiekuńczym i edukacyjnym. Ukazywanie ważnych dla ludzkości wyników badań, zebranych za pomocą metod jakościowych może doprowadzić odbiorców do niezbędnej i pożądanej refleksji nad kondycją ludzką, własnym postępowaniem w wymiarze osobistym i społecznym oraz nad przyszłymi właściwymi wyborami, dzięki którym będzie można zachować pewien ład społeczny, ale też pozwoli one na rozwój we właściwym kierunku. Trudno przewidzieć dokładny kierunek rozwoju metod jakościowych w Polsce i na świecie. Jednakże można z pewnym prawdopodobieństwem przewidywać, że staną się one jeszcze bardziej popularne i wykorzystywane w szczególności w naukach społecznych. Rozwijają się ich paradygmatyczność i zaskakuje wielość metod. Ponadto, metody jakościowe na początku ich rozwoju były uzupełniane przez metody ilościowe, obecnie zaś stanowią osobną kategorię. Przewiduje się ponowne usystematyzowanie metod, procedur i standardów badawczych.

Implikacje dla dalszej praktyki badawczej

Po pierwsze, badacz w ramach badań metodami jakościowymi ma za zadanie określenie swojego światopoglądu, postawy badawczej oraz przynależności do danej grupy naukowców. Pozwoli to jemu na jasność i precyzję swojego przekazu. Istnieje bardzo duża szansa, że zostanie w sposób klarowny odebrany przez odbiorców swoich wyników badań. Rozpatrując aspekt moralny użycia metod jakościowych w naukach społecznych, badacz powinien mieć na uwadze dobro społeczne. Jego intencja badań powinna być związana z chęcią poprawy życia jednostek i społeczeństw. Ponadto badacz w nurcie badań jakościowych powinien zapoznać się z ich spuścizną, aby je docenić oraz na ich kanwie budować własny i niepowtarzalny warsztat badawczy. Badacza w ramach badań jakościowych powinna cechować wielość kontekstów badań oraz źródeł danych, a także świadomość wpływu wszystkich uczestników na wyniki badań. Powinien mieć zgodę na to, że jest najważniejszym narzędziem tych badań oraz na fakt, że jego projekt jest w trakcie rozwoju, w myśl założeń hermeneutyki, kolejne jego przemyślenie mogłoby zmienić jego rezultaty i wyniki.

Bibliografia

- Allport G.W. (1942). *The use of personal documents in psychological science*. New York: Social Science Research Council.
- Binswanger L. (1958). *The case of Ellen West: An anthropological-clinical study*. W: May R., Angel E., Ellenberger H.F. (red.). *Existence: a new dimension in psychiatry and psychology*. Basic Books/Hachette Book Group, s. 237–364.
- Bogdan R., Taylor S. (1975). *Introduction to qualitative research methods: a phenomenological approach to the social sciences*. New York: Wiley-Interscience.
- Blumer H. (1969). *Symbolic Interactionism. Perspective and Method*. California: University of California. Press Berkeley and Los Angeles.
- Colaizzi P. (1978). *Psychological research as a phenomenologist views it*. W: Valle R.S., King M. *Existential phenomenological alternatives for psychology*. New York: Open University Press.
- Creswell J. (2007). *Qualitative inquiry and research design: choosing among five approaches*. Dostępny na: [https://books.google.pl/books?hl=pl&lr=&id=DLbBDQAAQBAJ&oi=fnd&pg=PP1&dq=Creswell+J.+\(2007\).#v=onepage&q=Creswell%20J.%20\(2007\).&f=false](https://books.google.pl/books?hl=pl&lr=&id=DLbBDQAAQBAJ&oi=fnd&pg=PP1&dq=Creswell+J.+(2007).#v=onepage&q=Creswell%20J.%20(2007).&f=false) (dostęp 25.10.2021).
- Creswell J. (2013). *Projektowanie badań naukowych. Metody jakościowe, ilościowe i mieszane*, tłum. Gilewicz J. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Denzin N.K., Lincoln Y.S. (2008). *Introduction: the discipline and practice of qualitative research*. W: Denzin N.K., Lincoln Y.S. (red.). *Strategies of qualitative inquiry*. Thousand Oaks, CA: Sage, s. 1–43.
- Denzin N.K., Lincoln Y.S. (2011). *The SAGE handbook of qualitative research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Filstead W.J. (1970). *Qualitative methodology: Firsthand involvement with the social world*. Chicago: Markham Pub. Co.
- Flick U. (2011). *Projektowanie badania jakościowego. Niezbędny badacza*, tłum. Tomanek P. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Galarowicz J. (1992). *Na ścieżkach prawdy. Wprowadzenie do filozofii*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Papierskiej Akademii.
- Glaser G., Strauss A. (1967). *The discovery of grounded theory*. Chicago: Aldine. Dostępny na: http://www.sxf.uevora.pt/wp-content/uploads/2013/03/Glaser_1967.pdf (dostęp 10.11.2021).
- Garfinkel H. (1967). *Studies in ethnomethodology*. Cambridge: Polity Press.
- Giorgi A. (ed.) (1985). *Phenomenology and psychological research*. Pittsburgh, PA: Duquesne University Press.
- Giorgi A. (2006). *Concerning Variations in the Application of the Phenomenological Method*. „The Humanistic Psychologist”, nr 34 (4), s. 305–319.
- Giorgi A. (2006). *Difficulties encountered in the application of the phenomenological Method in the social sciences*. „Indo-Pacific Journal of Phenomenology”, nr 8 (1), s. 1–9.

- Hatch J.A. (2002). *Doing qualitative research in education settings*. Albany: State University of New York Press.
- Jacob E. (1987). *Qualitative research traditions: a review*. „Review of Educational Research”, nr 57, s. 1–50.
- Kvale S. (2004). *InterViews: wprowadzenie do jakościowego wywiadu badawczego*. Zabielski S. (przekł. i red. nauk.). Białystok: Trans Humana.
- Lancy D.F. (1993). *Qualitative research in education: an introduction to the major traditions*. New York: Longman.
- LeCompte M.D., Schensul J.J. (1999). *Designing and conducting ethnographic research*. Walnut Creek, Calif: AltaMira Press.
- Lofland J., Lofland L. (1971). *Analyzing social settings. A guide to qualitative observation and analysis*. Belmont, CA: Wadsworth/Thomson Learning.
- Marshall C., Rossman G.B. (2010). *Designing qualitative research*. Thousands Oaks: Sage Publication.
- Maslow A. (1966). *The psychology of science*. New York: Harper & Row.
- Miller W.L., Crabtree B.F. (1992). *Primary care research: a multimethod typology and qualitative road map*. W: Crabtree B.F., Miller W.L. (red.). *Doing qualitative research*. Newbury Park, CA: Sage, s. 3–28.
- Park R. (1922). *Immigrant press and its control*. New York – London: Harper & Bros. Dostępny na: <https://curiosity.lib.harvard.edu/immigration-to-the-united-states-1789-1930/catalog/39-990009838570203941> (dostęp 4.11.2021).
- Palka S. (1998). *Orientacje w metodologii badań pedagogicznych*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Pilch T. (1994). *Organizacja procesu badawczego w pedagogicznych badaniach środowiskowych*. Warszawa: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Rogers K. (1961). *On becoming a person: a therapist's view of psychotherapy*. Dostępny na: https://avidano.files.wordpress.com/2015/04/carl_rogers_on_becoming_a_person.pdf (dostęp 12.11.2021).
- Schatzman L. Strauss A. (1973). *Field research*. Prentice-Hall: Englewood Cliffs.
- Spradley J. (1979). *The ethnographic interview*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Spradley J. (1980). *Participant observation*. New York: Holt, Rinehart, and. Winston.
- Tesch R. (1990). *Qualitative research: analysis types and software Tools*. Bedford: Routhledge, LSL Press Ltd.
- Thomas W., Znaniecki F. (1976). *Chłop polski w Europie i Ameryce*. Warszawa: Ludowa Spółdzielnia Wydawnicza.
- Tchorzewski de M.A. (2021). *Pedagogika ogólna, Wielopostaciowość, Rudymenta, Meandry, Dylematy*. Kraków: Wydawnictwo Akademii Ignatianum.
- Ulanowski A. (2008). *Istoria i wektory rozwoju rozwitija kaczestwennych issledowanij w psychologii*. „Metodologia i Istoria Psychologii”, nr 3 (2), s. 129–139.
- Van Kaam A. (1966). *Existential foundations of psychology*. Pittsburgh: Duquesne University Press.

- Vidich A.J., Lyman S.M. (2000). *Qualitative methods their history in sociology and anthropology*. W: Denzin N.K., Lincoln Y.S. (red.). *The handbook of qualitative research*. Thousand Oaks, CA, s. 37–84. Dostępny na: <https://jan.ucc.nau.edu/~pms/cj355/readings/vidich&lyman.pdf> (dostęp 23.10.2021).
- Von Eckartsberg R. (1998). *Introducing existential-phenomenological psychology*. W: Valle R. (red.). *Phenomenological inquiry in psychology: Existential and transpersonal dimensions*. „Plenum Press”, s. 3–20.
- Wolcott H.F. (1992). *Posturing in qualitative research*. W: LeCompte M. D., Millroy W.L., Preissle J. (red.). *The handbook of qualitative research in education*. San Diego, CA: Academic Press, s. 3–52.

HISTORY OF QUALITATIVE METHODS ABROAD AND THEIR DEVELOPMENTAL DIMENSION

Abstract: The purpose of that article is to depict history of qualitative methods. The main research problem undertaken by the authors is the question of how the history of qualitative research abroad is shaped and what implications it may have for research practice in our country. The hermeneutical method was adopted, the study of texts in order to draw further, original conclusions, including further research practice. The first part shows the phases of its development, starting from the period of early classical research, through the period of the formation of original traditions and the period of checking the foundations and paradigm of research, to the period of new systematization of methods, procedures and standards. Such a division is relatively unknown and is a novelty. This makes it valuable. This section provides a detailed overview of the material. The second part contains methodological findings. It shows what qualitative research is in its essence on the basis of the literature on the subject, paying close attention to their characteristic features constituting their unique character. The classification of qualitative methods was presented. The article also emphasizes the role of the researcher of qualitative methods that is significantly different from the role in the case of quantitative methods. The full picture encourages us to look at the methodological achievements of the qualitative perspective and even deeper appreciate their unique values.

Keywords: qualitative research, classification of qualitative research, social science.

MARZENA RUSZKOWSKA*

Olsztyn, Polska

ORCID ID <https://orcid.org/0000-0003-3262-6641>

ZAINTERESOWANIA SZKOLNE I POZASZKOLNE PODOPIECZNYCH PIECZY INSTYTUCJONALNEJ

Streszczenie: Piecza zastępcza może być sprawowana w formie rodzinnej bądź instytucjonalnej. Wśród zadań instytucjonalnej pieczy zastępczej należy wymienić m.in. zaspokajanie potrzeb wychowanka, zapewnienie mu dostępu do nauki i różnego rodzaju zajęć, w tym również pozalekcyjnych i rekreacyjno-sportowych, dających możliwość rozwijania zainteresowań. W niniejszym artykule skoncentrowano się na zainteresowaniach szkolnych i pozaszkolnych podopiecznych pieczy instytucjonalnej. Badania sondażowe z wykorzystaniem kwestionariusza ankiety oparto na próbie 633 podopiecznych placówek opiekuńczo-wychowawczych typu socjalizacyjnego i rodzinnego z terenu sześciu województw: wschodniej, północno-wschodniej, południowo-wschodniej i centralnej Polski. Z analiz wynika, iż co siódmy wychowanek nie posiada żadnych zainteresowań, wśród wybieranych przez badanych aktywności dominują formy rekreacyjne, głównie zajęcia sportowe, natomiast aż 40 proc. podopiecznych wskazujących na swoje zainteresowania w żaden sposób ich nie rozwija.

Słowa kluczowe: zainteresowania szkolne, zainteresowania pozaszkolne, piecza zastępcza, piecza instytucjonalna.

Wprowadzenie

Pieczka zastępcza to sieć różnych instytucji i osób, których wspólne działanie ma zapewnić czasową opiekę i wychowanie dzieciom w przypadku niemożności jej sprawowania przez rodziców biologicznych (Ustawa o wspieraniu rodziny i systemie pieczy zastępczej z 9 czerwca 2011 roku, art. 2.2). Regulacje prawne wprowadzają podział sposobów sprawowania pieczy zastępczej na formy rodzinne i instytucjonalne.

* Marzena Ruszkowska, dr nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki, adiunkt na Wydziale Nauk Społecznych i Humanistycznych w Akademii Białskiej Nauk Stosowanych im. Jana Pawła II; e-mail: r-ska.marzena@wp.pl.

Zgodnie z powyżej wspomnianą ustawą, na instytucjonalną pieczę zastępczą składają się: (1) placówki opiekuńczo-wychowawcze; (2) regionalne placówki opiekuńczo-terapeutyczne; (3) interwencyjne ośrodki preadopcyjne (art. 93). Placówki opiekuńczo-wychowawcze prowadzi powiat lub podmiot, któremu powiat zlecił realizację tego zadania. Placówka opiekuńczo-wychowawcza może być prowadzona jako placówka opiekuńczo-wychowawcza typu: (1) socjalizacyjnego; (2) interwencyjnego; (3) specjalistyczno-terapeutycznego; (4) rodzinnego. Placówka opiekuńczo-wychowawcza może łączyć zadania placówek (art. 101).

Rozporządzenie MPiPS z 22 grudnia 2011 roku w sprawie instytucjonalnej pieczy zastępczej bardzo dokładnie określa, co placówka powinna zapewnić swoim podopiecznym, obok zaspokojenia potrzeb żywieniowych, zdrowotnych. Jej obowiązkiem jest zapewnienie dostępu do zajęć wychowawczych, kompensacyjnych, a także terapeutycznych i rewalidacyjnych, o ile są wskazane dla dziecka; dostępu do nauki; pomocy w nauce, w szczególności przy odrabianiu zadań domowych oraz w miarę potrzeby umożliwienie udziału w zajęciach wyrównawczych i uczestnictwa, w miarę możliwości, w zajęciach pozalekcyjnych i rekreacyjno-sportowych i in. (Rozporządzenie MPiPS z 22 grudnia 2011 roku w sprawie instytucjonalnej pieczy zastępczej, § 18). Co prawda, ustawodawca nie wymienia rozwoju zainteresowań czy nie mówi o odpowiedniej organizacji czasu wolnego, jednakże można wysnuć wniosek, że uczestnictwo w zajęciach pozalekcyjnych czy rekreacyjno-sportowych związane jest z zainteresowaniami wychowanków i organizowane jest w czasie wolnym od nauki.

Zainteresowania szkolne i pozaszkolne – analiza teoretyczna

Problematyka zainteresowań pozostaje od wielu lat w kręgu analiz różnych dyscyplin naukowych. Antonina Gurycka w swym globalnym postrzeganiu zainteresowań łączy trzy aspekty: mobilizację uwagi, czynnik emocjonalny i orientację dynamiczną, definiując je jako względnie trwałą, obserwowalną dążność do poznawania otaczającego świata, przybierającą postać ukierunkowanej aktywności poznawczej o określonym nasileniu, przejawiającą się w selektywnym stosunku do otaczających człowieka zjawisk (Gurycka 1989, s. 23–24). Zainteresowanie zatem związane jest ze skłonnością do pogłębionego poznawania danego obiektu czy jakiejś dziedziny wiedzy.

Na zainteresowania składa się komponent afektywny, rozumiany jako pozytywne, pobudzające emocje i wyrażający się w przeżywaniu satysfakcji, poczucia wartości i przyjemności, oraz komponent kognitywny, dotyczący spostrzegania wartości określonego zadania, wiedzy, a także przetwarzania informacji związanej z zainteresowaniem (Kwapis 2015, s. 44). Zainteresowania wyznaczają kierunek rozwoju naszej osobowości, przygotowują do samorozwoju i samokształcenia przez całe życie, a także są istotnym wyznacznikiem drogi życiowej człowieka (Gurycka 1989). Jak wskazują psychologowie, zainteresowania i związana z nimi ciekawość

pełnią także ogromną rolę w procesie kształcenia, motywują bowiem do nauki (Mietzel 2009), co jest zupełnie zrozumiałe, wzięwszy pod uwagę fakt, iż człowiek chętniej i skuteczniej uczy się tego, co go interesuje.

Rozwój zainteresowań jest procesem przechodzącym przez kilka faz i zależnym od płci, wieku człowieka, warunków, w których się wychowuje czy też konkretnych szczególnych uzdolnień (Gurycka 1998, s. 1080). Anna Pękala (2006, s. 14) uważa, że coraz częściej dostrzegany jest związek zainteresowań ze środowiskiem wychowawczym człowieka, środowisko to bowiem z jednej strony wyznacza wzorce ról społecznych, z drugiej zaś tworzy okazje do uczenia się oraz nabywania zainteresowań. Barbara Klasińska (2011) podkreśla szczególne znaczenie środowisk intencjonalnych, w których zainteresowania dzieci i młodzieży formowane są głównie w szkole oraz instytucjach i placówkach pozaszkolnych, zatem duże znaczenie w rozwoju zainteresowań młodych ludzi przypisuje się zajęciom pozalekcyjnym oraz pozaszkolnym. Te pierwsze organizowane są i realizowane w obrębie szkoły, te drugie – oferowane są przez różnego rodzaju pozaszkolne placówki i organizacje. Jednak w obu przypadkach, jak podkreśla Wiesław Ciczkowski (1999, s. 355), zajęcia te mają cechy aktywności człowieka w czasie wolnym – dobrowolność, dowolność i autoteliczność. Zatem zajęcia pozalekcyjne są to wszelkiego rodzaju zajęcia realizowane poza obowiązkową dydaktyką na lekcji, wzmacniające realizację funkcji wychowawczej, opiekuńczej i dydaktycznej szkoły. Natomiast zajęcia pozaszkolne należy traktować jako nieobowiązkową działalność dzieci i młodzieży wykonywaną w czasie wolnym poza szkołą i organizowaną przez pozaszkolne placówki i organizacje (np. domy kultury) (Gajewska 2008).

Czas wolny, a zatem czas do własnej dyspozycji, pełni w życiu człowieka różnorakie funkcje: wypoczynkowe, rozrywkowe, samorozwojowe, uspołeczniające (por. Truszkowska-Wojtkowiak 2012, s. 117). W perspektywie rozwoju człowieka funkcje te wzajemnie się przenikają i wywierają większy lub mniejszy wpływ na jednostkę.

Analizując aktywności podopiecznych pieczy instytucjonalnej, wzięto pod uwagę działania podejmowane zgodnie z zainteresowaniami wychowanków w czasie wolnym od nauki. Zatem uwzględniono czynności ukierunkowane na samokształcenie, rozwój osobowy, fizyczny, kulturalny i społeczny.

Charakterystyka próby oraz procedura badawcza

W celu pozyskania materiału badawczego zastosowano badania sondażowe realizowane na terenie sześciu województw: lubelskiego, warmińsko-mazurskiego, podlaskiego, podkarpackiego, świętokrzyskiego oraz mazowieckiego. Przy wyborze województw uwzględniono czynniki mające wpływ na dysfunkcjonalność rodziny i umieszczanie dzieci w pieczy zastępczej, tj.: bezrobocie, migracje, status ekonomiczny rodzin. Województwo lubelskie, warmińsko-mazurskie, podlaskie, podkarpackie, świętokrzyskie wymieniane są w piątce województw o najniższym produkcie krajowym brutto PKB na mieszkańca, największym bezrobociu, niskim

statusie ekonomicznym, dużych migracjach. Dla porównania badania zrealizowano również w województwie mazowieckim, które jest największym województwem zarówno pod względem powierzchni, liczby ludności w Polsce i najwyższym PKB na mieszkańca (<https://stat.gov.pl>).

Badania realizowano od kwietnia 2018 roku do marca 2020 roku. Wykorzystano kwestionariusz ankiety skierowany do podopiecznych placówek opiekuńczo-wychowawczych typu socjalizacyjnego i rodzinnego (10 lat i powyżej). Kwestionariusz ten składał się z 17 pytań (sześć pytań zamkniętych i 11 półotwartych) oraz metryczki zawierającej podstawowe informacje o wychowanku, tj. płeć, wiek, rodzaj szkoły, długość pobytu w placówce. Postawiono następujące pytania badawcze: Czy i jakiego rodzaju zainteresowania posiadają wychowankowie pieczy instytucjonalnej? Czy i jakie aktywności podejmowane są w środowisku szkolnym i pozaszkolnym w czasie wolnym od nauki? Przy czym istotne wydawało się sprawdzenie, jakie znaczenie w wykazywanych zainteresowaniach i uczestnictwie w zajęciach dodatkowych będzie miało środowisko, w którym usytuowana jest placówka (wieś, miasto); jakie jest województwo, w którym realizowano badania, jaki jest rodzaj placówki opiekuńczo-wychowawczej (socjalizacyjna, rodzinna, prowadzona przez siostry zakonne) oraz sprawdzenie, jakie czynniki mają wpływ na zachowanie wychowanka (wiek, płeć, rodzaj szkoły).

Cele podjętych badań można, za Tadeuszem Pilchem (2010), uznać za poznawcze i diagnostyczno-wyjaśniające, podjęto się bowiem analizy zainteresowań szkolnych i pozaszkolnych podopiecznych instytucjonalnej pieczy zastępczej wraz z próbą określenia zależności pomiędzy analizowanym zagadnieniem a pewnymi zmiennymi charakteryzującymi podopiecznych i placówki, w których oni obecnie przebywają.

Przebadano 633 podopiecznych placówek opiekuńczo-wychowawczych, w tym 317 mężczyzn i 316 kobiet. Większość badanych stanowili wychowankowie uczęszczający do szkoły podstawowej – 46,9 proc.; zawodowej – 24,6 proc. oraz techników – 11,7 proc., licealiści – 7,7 proc., uczęszczający do szkół policealnych bądź studiujący – 3,5 proc., co wynikać może z faktu, iż ta kategoria wiekowa to często osoby usamodzielnione, niekoniecznie zamieszkujące w placówce.

Respondenci byli przedstawicielami różnych kategorii wiekowych, przy rozpiętości wieku od 10 do 25 lat. Najliczniejszą kategorią wiekową byli nastolatki (16–18 lat) i stanowili oni 36,8 proc. badanych. Nieco mniej liczną grupą byli wychowankowie w wieku 13–15 lat – 34,4 proc. Podopieczni w wieku 10–12 lat to 19,1 proc., zaś podopieczni powyżej 18 roku życia 9,5 proc..

Większość respondentów zamieszkuje obecnie małe środowiska wiejskie (29,5 proc.) oraz miasta średniej wielkości (powyżej 20 tys. mieszkańców) – (26,4 proc.). W małych miastach (do 20 tys. mieszkańców) ulokowanych zostało 23,5 proc. podopiecznych, w dużych miastach zaś 15 proc.; najmniejsza grupa przebywa w placówkach usytuowanych we wsi gminnej – 5,5 proc.

Największą liczbę wychowanków przebadano w województwie warmińsko-mazurskim – 25,3 proc., podkarpackim – 20,9 proc. i lubelskim – 19,1 proc. Najmniej zaś w województwach świętokrzyskim i podlaskim (nieco ponad 10 proc. w każdym z nich). Z kolei badania w województwie mazowieckim były realizowane jako ostatnie, w międzyczasie pojawiła się pandemia koronawirusa i placówki w tym województwie nie wykazały zainteresowania badaniami (stąd niezbyt duża próba badawcza – 14,4 proc.).

Istotne znaczenie miał też rodzaj placówek, w których przebywali respondenci. Dominowali podopieczni świeckich placówek opiekuńczo-wychowawczych typu socjalizacyjnego (84,5 proc.), podopieczni placówek prowadzonych przez siostry zakonne stanowili 13 proc., zaś placówek rodzinnych 2,5 proc.

Wyniki

Z perspektywy zainteresowań podopiecznych pieczy zastępczej istotne wydawało się sprawdzenie, jakiego rodzaju zainteresowania wykazują i jakie czynniki determinują rodzaje podejmowanych przez nich aktywności. Informacje na temat posiadanych zainteresowań w zestawieniu z wybranymi cechami podopiecznych oraz placówek, w których obecnie respondenci przebywają, zamieszczono w tabeli 1. Podkreślić należy, iż w kwestionariuszu ankiety respondenci mogli odczytać określone rodzaje zainteresowań (np. sportowe, humanistyczne), lecz w obrębie poszczególnych obszarów musieli dopisać, jakie konkretnie aktywności ich interesują. Wystarczyło wskazać jeden rodzaj podejmowanego działania, aby uznać, że tego typu zainteresowanie występuje u konkretnego wychowanka (np. gra w piłkę nożną wskazuje na zainteresowania sportowe). W przypadku wykonywania porównań odpowiedzi zastosowano test Chi kwadrat Pearsona, gdy różnice pomiędzy wartościami obserwowanymi i oczekiwanymi wzrastały, test informował o zależności istotnej statycznie. We wszystkich analizowanych przypadkach, przyjęto poziom istotności $p < 0,05$. Pogrubionym tekstem wyróżnione zostały dane istotne statycznie.

Tabela 1. Wykazywane zainteresowania a wybrane cechy badanych podopiecznych i placówek, w których obecnie przebywają

Wybrane cechy		Rodzaje zainteresowań (w proc.)									
		sportowe	muzyczne	plastyczne	techniczne	inne artystyczne	biologiczno-chemiczne	matematyczno-fizyczne	humanistyczne	inne	
Płeć	kobieta	46,2	25,3	20,6	3,5	6,6	4,1	4,1	4,7	14,6	
	mężczyzna	71,9	9,8	5	2,5	1,3	2,5	3,5	1,3	14,5	
	χ^2	43,31	26,42	34,17	0,5	12,09	1,25	0,18	6,60	0	
Rodzaj szkoły	p	0	0	0	0,4803	0,005	0,2640	0,6715	0,0102	0,9869	
	podstawowa	67,3	15,2	14,5	2,4	3,0	2,4	4,7	1,3	11,4	
	zawodowa	56,4	17,3	7,7	2,6	1,3	1,9	1,9	3,2	14,7	
	technikum	48,6	13,5	13,5	5,4	9,5	4,1	2,7	8,1	20,3	
	liceum	49	32,7	12,2	0	6,1	6,1	6,1	4,1	24,5	
	ośrodek wych.	42,9	17,1	22,9	5,7	0	0	0	2,9	11,4	
	polic. lub wyższa	50	31,8	9,1	9,1	18,2	22,7	9,1	4,5	18,2	
χ^2	18,8	12,85	7,89	7,20	23,31	30,17	6,23	9,82	8,66		
Wiek	p	0,0021	0,0248	0,1625	0,2063	0,0003	0	0,2846	0,0804	0,1234	
	10-12 lat	68,6	17,4	24,8	4,1	4,1	0,8	7,4	0,8	13,2	
	13-15 lat	62,8	16,1	9,6	2,3	3,2	3,7	3,2	2,3	10,6	
	16-18 lat	54,9	17,6	9,9	2,6	3	2,6	2,6%	4,7	16,7	
	19-25 lat	42,6	23	11,5	4,9	9,8	9,8	3,3	3,3	23	
	χ^2	14,30	1,57	19,44	1,82	6,44	10,91	5,6	4,72	7,34	
	p	0,0025	0,666	0,0002	0,6102	0,0919	0,0122	0,1327	0,1932	0,0617	

Wybrane cechy	Rodzaje zainteresowań (w proc.)									
	sportowe	muzyczne	plastyczne	techniczne	inne artystyczne	biologiczno-chemiczne	matematyczne	humanistyczne	inne	
Rodzaj placówki	socializacyjna	16,4	12,3	2,6	3,6	2,8	3,6	2,8	12,9	
	sióstr zakonnych	59,8	25,6	17,1	6,1	7,3	6,1	4,9	20,7	
	rodzinna	50	12,5	6,3	0	0	0	0	37,5	
	χ^2	0,57	4,41	2,06	3,47	3,33	5,08	1,91	10,48	
Środowisko	p	0,7529	0,1100	0,3570	0,1767	0,1889	0,3847	0,4587	0,0053	
	mała wieś	58,3	16,6	10,2	1,6	3,7	2,1	2,1	17,6	
	wieś gm.	62,9	17,1	14,3	2,9	5,7	2,9	5,7	11,4	
	małe miasto	57	17,4	10,1	4,7	3,4	3,4	5,4	10,7	
	średnie miasto	59,3	21,0	19,8	4,8	6	3,6	3,6	16,2	
	duże miasto	62,1	13,7	9,5	0	1,1	5,3	4,2	12,6	
Województwo	χ^2	0,87	2,45	10,43	7,50	4,38	1,99	2,84	4,09	
	p	0,9285	0,6535	0,0338	0,1115	0,3573	0,7368	0,5858	0,3934	
	lubelskie	51,2	12,4	8,3	3,3	0,8	0,8	1,7	19	
	podkarpackie	56,8	21,2	15,9	2,3	6,1	5,3	4,5	11,4	
Województwo	mazowieckie	56	25,3	17,6	4,4	6,6	2,2	2,2	22	
	warmińsko-mazurskie	58,1	17,5	9,4	0,6	2,5	3,1	3,8	8,8	
	świętokrzyskie	68,8	23,4	18,8	9,4	3,1	6,3	7,8	15,6	
	podlaskie	75,4	3,1	10,8	1,5	6,2	3,1	4,6	15,4	
Ogółem	χ^2	13,39	18,15	9,19	13,40	8,17	6,07	5,31	11,49	
	p	0,0200	0,0028	0,1017	0,0199	0,147	0,2999	0,3787	0,0426	
Ogółem	59,1	17,5	12,8	3	3,9	3,3	3,8	3	14,5	

χ^2 – wartość testu Chi Kwadrat Pearsona, pogrubienie – istotne różnicowanie przy $p < 0,05$

Źródło: badania własne.

Zainteresowania sportowe posiadało 59,1 proc. badanych. Analizując wybrane cechy respondentów i badanych placówek, stwierdzono zależności pomiędzy konkretnym rodzajem zainteresowań a płcią respondentów, rodzajem szkoły, do której uczęszczają, ich wiekiem oraz województwem, na terenie którego zlokalizowana jest placówka. Dane istotne statystycznie wskazują, że częściej zainteresowania sportowe posiadali mężczyźni (71,9 proc.), dzieci ze szkoły podstawowej (67,3 proc.), młodzież ze szkół zawodowych (56,4 proc.), dzieci w wieku 10–12 lat (68,6 proc.), 13–15 lat (62,8 proc.) oraz mieszkańcy województwa podlaskiego (75,4 proc.) i świętokrzyskiego (68,8 proc.).

Zainteresowaniami muzycznymi wykazało się 17,5 proc. ankietowanych. Istotna statystycznie w przypadku tych zainteresowań okazała się płeć respondentów, rodzaj szkoły, do której uczęszczają, oraz województwo, w którym zlokalizowana jest placówka. Częściej zainteresowania muzyczne posiadały kobiety (25,3 proc.), osoby uczęszczające do liceum (32,7 proc.) lub do szkoły policealnej czy wyższej (31,8 proc.) oraz mieszkańcy województwa mazowieckiego (25,3 proc.), świętokrzyskiego (23,4 proc.) i podkarpackiego (21,2 proc.).

Z kolei zainteresowania plastyczne zanotowano w przypadku 12,8 proc. respondentów. Zainteresowania te determinowane są przez płeć, wiek oraz środowisko, w którym zlokalizowana jest placówka. Częściej zainteresowania te posiadały kobiety (20,6 proc.), dzieci w wieku 10–12 lat (14,8 proc.) oraz podopieczni placówek położonych w średnich miastach (19,8 proc.). Zaznaczyć należy, iż niezwykle rzadko w środowisku wiejskim zgłaszane były tego typu zainteresowania.

Inny rodzaj zainteresowań artystycznych to zainteresowania techniczne, wskazane tylko przez 3 proc. grupę badanych. Jedynie w wybranych województwach widać było tego rodzaju zainteresowanie, częściej pojawiało się u podopiecznych województwa świętokrzyskiego (9,4 proc.) w stosunku do osób z innych województw.

Wśród zainteresowań artystycznych znalazły się też inne, tj. fotografika, grafika komputerowa, architektura, na które wskazało 3,9 proc. badanych. Posiadanie tego typu zainteresowań determinują płeć i rodzaj szkoły. Częściej te zainteresowania wskazywały kobiety (6,6 proc.) oraz osoby uczęszczające do szkoły policealnej lub wyższej (18,2 proc.).

Zupełnie innym rodzajem zainteresowań wskazywanych przez niewielką (3,3 proc.) grupę badanych podopiecznych były zainteresowania biologiczno-chemiczne. Istotne statystycznie zróżnicowanie wskazano w przypadku: rodzaju szkoły oraz wieku respondentów, bowiem częściej tego typu zainteresowania posiadały osoby uczące się w szkołach policealnych i osoby studiujące, które wybrały kierunek studiów związany ze swoimi zainteresowaniami (22,7 proc.) oraz badani w wieku 19–25 lat (9,8 proc.).

Z grupy nauk ścisłych nie sposób pominąć matematyki i fizyki, tego typu zainteresowania wskazała również niezbyt liczna grupa – 3,8 proc. badanych, jednakże w przypadku tych zainteresowań nie wykazano istotnych statystycznie zależności.

Z kolei zainteresowania humanistyczne posiadało 3 proc. wychowanków. Posiadanie tego typu zainteresowań uzależnione było tylko od płci respondentów. Częściej zainteresowania humanistyczne posiadały kobiety (4,3 proc.) w stosunku do mężczyzn (1,3 proc.).

Inne zainteresowania, nie wymienione powyżej, tj.: recytacja, pisanie wierszy, taniec, jazda konna, aktorstwo, fryzjerstwo, majsterkowanie, działalność społeczna (harcerstwo, wolontariat), wskazało 14,5 proc. respondentów. Dane statystyczne pokazały związek pomiędzy badanym zagadnieniem a rodzajem placówki oraz województwem, na terenie, którego jest ona zlokalizowana. Częściej wymienione powyżej zainteresowania posiadały osoby przebywające w placówkach typu rodzinnego (37,5 proc.) oraz podopieczni placówek usytuowanych na terenie województwa mazowieckiego (22, proc.) i lubelskiego (19 proc.).

Podkreślić należy, iż z badań wynika, że tylko 40,6 proc. podopiecznych stwierdza, że rozwija swoje zainteresowania, częściej kobiety (44,6 proc.) w stosunku do mężczyzn (36,6 proc.), osoby uczęszczające do liceum (67,3 proc.) w stosunku do osób przebywających w ośrodkach wychowawczych (14,3 proc.) oraz podopieczni placówek usytuowanych na terenie województwa mazowieckiego (54,9 proc.) w stosunku do respondentów z województwa lubelskiego (28,1 proc.).

Uczestnictwo w zajęciach dodatkowych oferowanych zarówno przez placówki edukacyjne, jak i środowisko lokalne mogą przybrać niematerialną bądź materialną naturę (gdy placówka uiszcza sama opłaty). Dane dotyczące realizowanych form zajęć dodatkowych obrazuje tabela 2.

Wśród dodatkowych zajęć realizowanych na terenie szkoły wymieniono: zajęcia wyrównawcze, szkolne koła zainteresowań i zajęcia pozalekcyjne, dodatkowe zajęcia w szkole. Ponadto wyróżniono dodatkowe zajęcia pozaszkolne oraz korepetycje (na terenie placówki).

Udział w zajęciach wyrównawczych zadeklarowało 18,8 proc. badanych. Dane statystyczne wykazały zróżnicowanie w przypadku: rodzaju szkoły, wieku respondentów, środowiska, na terenie którego zlokalizowana jest placówka oraz województwa. Częściej z zajęć wyrównawczych korzystały dzieci ze szkoły podstawowej (30 proc.), dzieci w wieku 10–12 lat (40,5 proc.), wychowankowie placówek usytuowanych w środowisku wsi gminnej (28,6 proc.) lub małym mieście (27,5 proc.) oraz podopieczni z terenu województwa świętokrzyskiego (37,5 proc.) i warmińsko-mazurskiego (28,8 proc.). Udział w tego typu zajęciach zwłaszcza z matematyki i języka angielskiego świadczy o tym, że co piąty podopieczny wymaga dodatkowej pomocy i wsparcia w nauce, większość bowiem podopiecznych trafia do systemu z licznymi brakami i zaległościami w wiedzy.

Z kolei korzystanie z korepetycji, jako formy wspomagającej w przypadku niedostatecznej wiedzy, zadeklarowało 13,7 proc. badanych wychowanków. Ta forma zajęć zdeterminowana była płcią wychowanków, rodzajem szkoły, do której uczęszczali, środowiskiem oraz województwem. Różnice istotne statystycznie wykazały, że częściej z korepetycji korzystały kobiety (16,8 proc.), badani uczęszczający do liceum

Tabela 2. Uczestnictwo w zajęciach dodatkowych a wybrane cechy badanych podopiecznych i placówek, w których obecnie przebywają

Wybrane cechy		Rodzaje zajęć dodatkowych (w proc.)					
		zajęcia wy- równawcze	korepetycje	koła zain- teresowań	zajęcia po- zalekcyjne	dodatkowe zajęcia w szkole	dodatkowe zajęcia po- zaszkolne
Płeć	kobieta	21,2	16,8	11,1	14,2	10,4	12,3
	mężczyzna	16,4	10,7	8,8	15,5	12	9,1
	χ^2	2,39	4,88	0,89	0,19	0,38	1,68
	p	0,1223	0,0272	0,3459	0,6668	0,5381	0,1945
Rodzaj szkoły	podstawowa	30	13,1	11,1	19,5	16,2	12,1
	zawodowa	7,7	7,7	7,1	8,3	7,1	10,9
	technikum	9,5	16,2	6,8	12,2	6,8	9,5
	liceum	8,2	38,8	14,3	8,2	8,2	10,2
	ośrodek wych.	17,1	0	20	22,9	8,6	0
	polic. lub wyższa	4,5	22,7	0	9,1	0	13,6
	χ^2	47,72	38,27	10,15	14,89	14,97	5,14
	p	0	0	0,0710	0,0109	0,0105	0,3991
Wiek	10–12 lat	40,5	11,6	14	20,7	21,5	9,9
	13–15 lat	21,6	15,1	10,6	16,1	11,5	12,4
	16–18 lat	9	12,9	9,4	13,7	8,6	9,9
	19–25 lat	3,3	16,4	1,6	3,3	0	9,8
	χ^2	62,65	1,35	7,12	10,17	22,16	0,94
	p	0	0,7176	0,0680	0,0172	0,0001	0,8167
Rodzaj placówki	socjalizacyjna	18,1	13,3	9,2	15	10,3	9,3
	sióstr zakonnych	22	18,3	17,1	17,1	18,3	18,3
	rodzinna	25	6,3	0	0	6,3	18,8
	χ^2	1,09	2,29	6,78	3,12	4,99	7,03
p	0,5789	0,3182	0,0337	0,2106	0,0825	0,0297	
Środowisko	mała wieś	16,6	12,8	4,8	16	9,1	10,7
	wieś gm.	28,6	5,7	5,7	20	11,4	11,4
	małe miasto	27,5	6	18,1	19,5	16,8	13,4
	średnie miasto	14,4	21,6	9,6	10,2	10,8	7,8
	duże miasto	13,7	16,8	9,5	11,6	7,4	11,6
	χ^2	13,99	18,86	17,36	7,14	6,92	2,73
p	0,0073	0,0008	0,0017	0,1288	0,14	0,6045	

Wybrane cechy		Rodzaje zajęć dodatkowych (w proc.)					
		zajęcia wyrównawcze	korepetycje	koła zainteresowań	zajęcia pozalekcyjne	dodatkowe zajęcia w szkole	dodatkowe zajęcia pozaszkolne
Województwo	lubelskie	19,8	5,8	6,6	12,4	8,3	15,7
	podkarpackie	7,6	27,3	10,6	8,3	9,8	9,8
	mazowieckie	12,1	15,4	5,5	16,5	6,6	11
	warmińsko-mazurskie	28,8	6,3	8,1	16,3	14,4	10,6
	świętokrzyskie	37,5	7,8	21,9	21,9	23,4	7,8
	podlaskie	6,2	23,1	13,8	20	6,2	6,2
	χ^2	45,51	41,31	15,43	9,31	16,13	5,22
	p	0	0	0,0087	0,0973	0,0065	0,3893
Ogółem	18,8	13,7	10	14,8	11,2	10,7	

χ^2 – wartość testu Chi kwadrat Pearsona, pogrubienie – istotne zróżnicowanie przy $p < 0,05$

Źródło: badania własne.

(38,8 proc.), pochodzący z placówek usytuowanych w środowisku średniego miasta (21,6 proc.) oraz osoby z województwa podkarpackiego (27,3 proc.) i podlaskiego (23,1 proc.). Korzystają z nich głównie podopieczni placówek usytuowanych w dużych i średnich miastach oraz podopieczni placówek prowadzonych przez siostry zakonne. Ta forma wsparcia właściwie nie występuje w środowisku wiejskim, gdzie jest utrudniony dostęp do korepetytorów.

Udział w kołach zainteresowań zadeklarowało 10 proc. badanych. Na tego typu uczestnictwo nie mają wpływu cechy respondentów, tylko placówek, w których obecnie przebywają. Częściej z kół zainteresowań korzystały osoby przebywające w placówkach prowadzonych przez siostry zakonne (17,1 proc.). Respondenci przebywający na terenie małych miast (18,1 proc.) oraz placówek zlokalizowanych w województwie świętokrzyskim (21,9 proc.). Sporadycznie w tej formie zajęć biorą udział mieszkańcy terenów wiejskich, zazwyczaj bowiem szkoła nie ma żadnej oferty kół przedmiotowych.

Z zajęć pozalekcyjnych korzysta 14,8 proc. respondentów. Korzystanie z tego typu zajęć determinuje rodzaj szkoły, do której uczęszczają, oraz wiek. Częściej z zajęć pozalekcyjnych korzystali uczniowie szkół podstawowych (19,5 proc.) oraz dzieci w wieku 10–12 lat (20,7 proc.). W przypadku tych zajęć najczęściej wymienia się basen, zapasy, boks, taniec, balet, gry zespołowe (siatkówka, koszykówka, piłka ręczna, piłka nożna), czyli zajęcia o charakterze sportowo-rekreacyjnym (Lisowska 2010; Siwiński i in. 2009).

Dodatkowe zajęcia w szkole, organizowane zazwyczaj indywidualnie dla uczniów, jak również prace grupowe i prace na cele społeczne, np. nad gazetką szkolną, wolontariat to zajęcia, z których korzysta 11,2 proc. ankietowanych. Dane

statystyczne wykazują zależność od rodzaju szkoły, wieku respondentów oraz województwa, częściej bowiem z dodatkowych zajęć w szkole korzystały dzieci ze szkoły podstawowej (16,2 proc.), dzieci w wieku 10–12 lat (21,5 proc.) oraz badani podopieczni z terenu województwa świętokrzyskiego (23,4 proc.). Ta grupa zajęć może być uznana za tzw. zajęcia uspołeczniające (Marek 2007).

Z kolei udział w dodatkowych zajęciach pozaszkolnych, organizowanych przez lokalne kluby sportowe, domy czy centra kultury zadeklarowało 10,7 proc. badanych. Udział w tego typu zajęciach wykazuje zależność jedynie od rodzaju placówki, w której przebywają ankietowani. Stwierdzono, że częściej z dodatkowych zajęć pozaszkolnych korzystały osoby przebywające w placówce typu rodzinnego (18,8 proc.) lub placówce prowadzonej przez siostry zakonne (18,3 proc.) w stosunku do świeckich placówek opiekuńczo-wychowawczych typu socjalizacyjnego. Duża grupa tych zajęć jest opłacana przez placówki, są to zajęcia sportowe i rekreacyjne (np. zumba, fitness, nauka tańca, siłownia, basen, jazda konna, gimnastyka artystyczna itp.).

Podkreślić należy, że co siódmy podopieczny pieczy instytucjonalnej nie posiada żadnych zainteresowań, a prawie 40 proc. wychowanków nie uczestniczy w żadnych zajęciach dodatkowych, a tym samym nie rozwija swoich pasji. Sytuacja ta dotyczy przede wszystkim starszych podopiecznych, uczących się w szkołach ponadpodstawowych.

Dyskusja nad wynikami

Wśród wybieranych przez badanych form aktywności dominują formy rekreacyjne, głównie zajęcia sportowe (71 proc. mężczyzn i 46 proc. kobiet), a w szczególności gry zespołowe: piłka nożna, siatkówka, koszykówka, nieco rzadziej wymieniana jest lekkoatletyka czy pływanie. Natomiast w placówkach, które usytuowane są w środowiskach miejskich, zdarzają się zajęcia z boks, zapasy, karate, taniec, tenis stołowy, fitness. Sporadycznie pojawia się także gimnastyka artystyczna czy jazda konna. Oczywiście, zajęcia sportowe są bardzo ważne, obok aktywnego spędzania czasu wolnego stanowią dodatkową formę dbałości o prawidłowy rozwój fizyczny i zdrowie podopiecznego, a także – jak twierdzą John Cairney i in. (2015) – sprzyjają rozwojowi umiejętności społecznych.

Niestety, tylko co trzeci ankietowany przejawiający zainteresowania sportowe stwierdza, że rozwija je systematycznie, przynależąc do Szkolnych Klubów Sportowych lub klubów lokalnych; pozostali ćwiczą tylko dla własnej przyjemności i to dość nieregularnie. Jedynie chłopcy deklarują, że prawie codziennie grają w piłkę nożną z kolegami czy rodzeństwem, co również jest ważne, ponieważ jak wskazują Ian Janssen i Andrei Rosu spędzanie czasu wolnego na świeżym powietrzu rozwija sprawność fizyczną, wpływając pozytywnie na zdrowie zarówno w aspekcie fizycznym, jak i psychicznym (Janssen, Rosu 2015, s. 7; Razak i in. 2018, s. 2). Niektórzy badacze podkreślają, że zajęcia organizowane poza szkołę są również

ważne z punktu widzenia prawidłowego rozwoju społecznego dzieci (Cairney i in. 2015, s. 267), ale niewielka liczba podopiecznych pieczy zastępczej z nich korzysta, ponieważ często są to zajęcia z dodatkowymi opłatami, np. za wyposażenie w sprzęt, strój, obuwie, na które nie wszystkie placówki mogą sobie pozwolić. Stąd też dostęp do sportu może być ograniczony ze względu na niski status ekonomiczny (ustawodawca nie przewidział środków na płatne zajęcia rozwijające), co potwierdzają również Peter Donnelly i John Harvey (2007) w swoich badaniach.

Znacznie mniejsza grupa dzieci i młodzieży przebywającej w pieczy zastępczej interesuje się różnego rodzaju zajęciami twórczymi o charakterze muzycznym (25 proc. kobiet i 9,8 proc. mężczyzn), plastycznym (20 proc. kobiet i 5 proc. mężczyzn), technicznym (ok. 3 proc. podopiecznych), innym (fotografika, grafika – 3,9 proc.). Z badań prowadzonych m.in. przez Ewę Parkitę wynika, że 59 proc. uczniów w wieku gimnazjalnym nie jest zainteresowana uczestnictwem w żadnej formie zajęć artystycznych (Parkita 2012, s. 70), a udział w zajęciach tego typu może stanowić swoistą terapię i umożliwić kompensowania braków i zaniedbań środowiska rodzinnego (Fallon, MacCobb 2013, s. 213), z czym trudno się nie zgodzić.

Obecne badania realizowane w 2018 roku wśród podopiecznych pieczy zastępczej, jak również wcześniejsze badania Marzeny Ruszkowskiej prowadzone na terenie powiatu bialskiego (będącego częścią województwa lubelskiego) w rodzinach zastępczych w 2011 roku (Ruszkowska 2013) wykazały, że ograniczony dostęp do działań rozwijających zainteresowania wychowanka nie jest zaniedbaniem opiekunów, nie zależy też od rodzaju pieczy zastępczej, lecz wynika z usytuowania środowiskowego. Nie od dziś wiadomo, że środowisko wiejskie nie ma dobrze rozwiniętej oferty, jeśli chodzi o dodatkowe zajęcia w szkole czy poza nią, co niekorzystnie rzutuje na możliwości wyrównywania braków edukacyjnych, jak również na rozwój zainteresowań i pasji dziecka. Potwierdzają to niektóre wypowiedzi wychowanków: „jest problem z dojazdem i powrotem do domu, gdybym chciała zostać po lekcjach na jakieś zajęcia dodatkowe”, „szkoła nic nie oferuje, kończą się lekcje i placówka jest zamykana”, „nie jestem zainteresowany uczestnictwem w zajęciach, szkoła bowiem nas stygmatyzuje”. Również z badań prowadzonych w rodzinach zastępczych miejskich i wiejskich na terenie powiatu bialskiego wynika, że w środowisku wiejskim aż 42,5 proc. badanych dzieci nie rozwija żadnych zainteresowań, gdy tymczasem w grupie porównawczej z miasta jest to zaledwie 10,9 proc. dzieci (Ruszkowska 2013, s. 80). Analiza badań CBOS z 2007 roku, prowadzona przez Alicję Zawistowską, pozwoliła wykryć zależności pomiędzy posyłaniem dziecka na zajęcia dodatkowe a środowiskiem zamieszkania, również na niekorzyść środowiska wiejskiego (Zawistowska 2012).

Niestety, znaczna grupa wychowanków instytucjonalnej pieczy zastępczej (prawie 40 proc.) nie uczestniczy w żadnej formie zajęć dodatkowych ani na terenie szkoły, ani poza nią. Podobne wyniki co do uczestnictwa w dodatkowych zajęciach wykazała w swoich badaniach prowadzonych wśród uczniów różnych typów szkół ponadpodstawowych Małgorzata Kmiecńska (2018).

Zaprezentowane dane dotyczące zainteresowań podopiecznych pieczy zastępczej pozwalają stwierdzić, za A. Gurycką, że na rozwój zainteresowań młodych ludzi wpływ ma głównie wiek, płeć i warunki, w jakich się wychowują (Gurycka 1998). Istotne znaczenie ma także usytuowanie placówki, w której respondenci aktualnie przebywają, na niekorzyść placówek zlokalizowanych w środowisku wiejskim. Dużą rolę odgrywa także samo środowisko szkolne, o ile aktywnie uczestniczy ono w przygotowaniu dzieci i młodzieży do udziału w życiu społeczno-kulturalnym (Winiarski 2017, s. 265) poprzez organizację różnego typu zajęć dodatkowych. Jak się okazało istotne jest również to, czy mamy do czynienia z placówką świecką, czy prowadzoną przez siostry zakonne, na korzyść tych drugich.

Konkluzje

Materiał pozyskany dzięki badaniom pozwala na sformułowanie następujących wniosków:

1. Placówki usytuowane w środowisku miejskim dysponują zdecydowanie bogatszą i zróżnicowaną ofertą zajęć dodatkowych przeznaczonych dla dzieci i młodzieży w środowisku szkolnym i poza nim. W środowisku wiejskim szczególnie trudno o ofertę szkolnych kół zainteresowań, możliwości rozwijania zainteresowań artystycznych czy dostęp do korepetytorów.
2. Pomimo stwarzanych możliwości uczestnictwa w różnego rodzaju aktywnościach ponad 40 proc. podopiecznych instytucjonalnej pieczy zastępczej nie rozwija swoich pasji i zainteresowań.
3. Dzieci i młodzież wskazują najczęściej na zainteresowania sportowe, jednak tylko co trzeci z nich pracuje nad rozwojem swoich umiejętności.
4. Płeć determinuje rodzaj wybieranych zajęć dodatkowych; mężczyźni wybierają głównie zajęcia o charakterze sportowym (gry zespołowe), kobiety natomiast mają bardziej zróżnicowane zainteresowania. Z zajęć sportowych wybierają one: basen, jazdę konną, taniec, natomiast dodatkowo rozwijają się muzycznie, plastycznie, wybierają zajęcia humanistyczne. Kobiety czy dziewczęta częściej korzystają też z korepetycji.
5. Kolejnym czynnikiem warunkującym rodzaj zainteresowań oraz uczestnictwo w dodatkowych zajęciach jest wiek podopiecznych, uczniowie szkół podstawowych bowiem, w wieku 10–12 lat, najczęściej przejawiają zainteresowania sportowe i plastyczne, ponadto ta grupa również najczęściej korzysta z zajęć wyrównawczych oferowanych przez placówki edukacyjne, głównie z matematyki i języka angielskiego oraz z zajęć pozalekcyjnych i dodatkowych zajęć w szkole.
6. Wiek i rodzaj szkoły determinują również zainteresowania muzyczne, biologiczno-chemiczne i inne artystyczne (grafika, fotografia, architektura) zgłaszane są one bowiem przez osoby z najstarszej kategorii wiekowej 19–25 lat, czyli przez uczniów szkół policealnych i studentów. Zainteresowania te wynikają z dokonywanych wyborów edukacyjno-zawodowych.

7. Placówki prowadzone przez siostry zakonne częściej oferują wsparcie w formie płatnych zajęć dodatkowych typu korepetycje czy dodatkowe zajęcia pozaszkolne.
8. Wyjątkowo korzystnie w stosunku do pozostałych badanych województw wypada województwo świętokrzyskie, znacznie częściej bowiem wychowankowie z tego terenu wskazują na zainteresowania sportowe, muzyczne, techniczne oraz częściej uczestniczą w kołach zainteresowań, dodatkowych zajęciach w szkole i w zajęciach wyrównawczych.

Reasumując, w placówkach usytuowanych w środowiskach miejskich oferta zajęć dodatkowych proponowanych zarówno przez środowisko szkolne, jak i pozaszkolne jest zdecydowanie bardziej różnorodna, jeśli chodzi o zajęcia sportowe. Wychowankowie wymieniali wśród nich, obok tradycyjnych gier zespołowych, takie zajęcia, jak: basen, zapasy, boks, taniec, balet, jazda konna, gimnastyka artystyczna, taniec towarzyski. W związku z brakiem oferty zajęć dodatkowych lub ofertą niewystarczającą, placówki usytuowane w środowiskach wiejskich same organizują różnego typu zajęcia i wychodzą naprzeciw oczekiwaniom podopiecznych. Sprzyja temu ich lokalizacja, posiadają one bowiem zazwyczaj znacznie więcej miejsca wokół placówki do aktywnego spędzania czasu wolnego, dominują tam gry zespołowe oraz zajęcia na siłowni (zewnątrznej – większość placówek taką posiada lub wewnątrz budynku).

Podkreślić należy, że podopieczni placówek prowadzonych przez siostry zakonne częściej korzystają z różnego rodzaju płatnych zajęć pozaszkolnych czy zajęć organizowanych przez lokalne parafie (oazy, chór kościelny, ministranci). Do uczestnictwa w zajęciach podopieczni zachęceni są przez tzw. siostry indywidualne, co oznacza że w placówkach prowadzonych przez siostry zakonne każdy podopieczny ma przydzieloną siostrę, która prowadzi wszystkie sprawy dziecka (edukacyjne, zdrowotne, kwestie prawne, odpowiada za kontakty z rodziną itp.); a jej zadaniem jest motywowanie dziecka do rozwijania swoich pasji i zainteresowań.

Bibliografia

- Cairney J., Joshi D., Kwan M. i in. (2015). *Children's participation in organized sport and physical activities and active free play: exploring the impact of time. Gender and neighbourhood household income using longitudinal data.* „Sociology of Sport Journal”, vol. 32, Issue 3, s. 266–283.
- Ciczkowski W. (1999). *Zajęcia pozalekcyjne i pozaszkolne.* W: *Elementarne pojęcia pedagogiki społecznej i pracy socjalnej.* Lalak D., Pilch T. (red.). Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Donnelly P., Harvey J. (2007). *Social class and gender: intersections in sport and physical activity.* W: *Sport and gender in Canada.* Young K., White P. (red.). Oxford: Oxford University Press, s. 95–119.

- Fallon J., MacCobb S. (2013). *Free play time of children with learning disabilities in a noninclusive preschool setting: an analysis of play and nonplay behaviours*. „British Journal of Learning Disabilities”, vol. 41, Issue 3, s. 212–219.
- Gajewska G. (2008). *Zajęcia pozalekcyjne i pozaszkolne*. W: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*. Pilch T. (red.). Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”, s. 721–734.
- Gurycka A. (1989). *Rozwój i kształtowanie zainteresowań*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Gurycka A. (1998). *Zainteresowania*. W: *Encyklopedia psychologii*. Szewczuk W. (red.). Warszawa: Fundacja Innowacja.
- Janssen I., Rosu A. (2015). *Undeveloped green space and free-time physical activity in 11 to 13-year-old children*. „International Journal of Behavioral Nutrition & Physical Activity”, vol. 12, s. 1–7.
- Klasińska B. (2011). *Kształtowanie zainteresowań kulturą ludową uczniów klas trzecich przez systemowe integrowanie zajęć*. Kielce: Wydawnictwo Uniwersytetu Jana Kochanowskiego.
- Kmiecińska M. (2018). *Zajęcia pozalekcyjne jako jedna z form wykorzystania czasu wolnego wśród uczniów szkół ponadgimnazjalnych*. „Aktywność Ruchowa Ludzi w Różnym Wieku”, nr 38 (2), s. 55–66.
- Kwapis K. (2015). *Rozwój zainteresowań według S. Hidi i A. Renninger. Zainteresowania jako komponent motywacji i tożsamości osobistej*. „Przegląd Psychologiczny”, nr 58 (1), s. 43–61.
- Lisowska J. (2010). *Rekreacyjna aktywność ruchowa dorosłych Polaków: uwarunkowania i styl uczestnictwa*. Warszawa: Akademia Wychowania Fizycznego.
- Marek E. (2007). *Zajęcia pozalekcyjne jako forma rozwijania zainteresowań dzieci w czasie wolnym*. „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce”, nr 3, s. 32–34.
- Mietzel G. (2009). *Psychologia dla nauczycieli. Jak wykorzystać teorie psychologiczne w praktyce dynamicznej*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Pedagogiczne.
- Parkita E. (2012). *Szkolne i pozaszkolne formy edukacji estetycznej młodzieży*. W: *Aktywność edukacyjna – aktywność w zawodzie*. Piekarski J., Tomaszewska L., Szymańska M., Kamińska M. (red.). Płock: Wydawnictwo PWSZ w Płocku.
- Pilch T. (2010). *Strategie badań ilościowych*. W: *Podstawy metodologii badań w pedagogice*. Palka S. (red.). Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Pedagogiczne.
- Pękala A. (2006). *Rola rodziny w kształtowaniu zainteresowań muzycznych dzieci*. „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce”, nr 2, s. 13–17.
- Razak L.A., Yoong S.L., Wiggers J. i in. (2018). *Impact of scheduling multiple outdoor free-play periods in childcare on child moderate-to-vigorous physical activity: a cluster randomised trial*. „International Journal of Behavioral Nutrition & Physical Activity”, vol. 15, Issue 1, s. 1–12.
- Ruszkowska M. (2013). *Diagnoza rodzin zastępczych w obliczu dylematów współczesności*. Warszawa: CRZL.
- Rozporządzenie MPiPS z 22 grudnia 2011 roku w sprawie instytucjonalnej pieczy zastępczej (Dz. U. z 2011 roku Nr 292, poz. 1720).

- Siwiński W., Tauber R., Mucha-Szajek E. (red). (2009). *Turystyka, rekreacja, hotelarstwo, gastronomia w teorii i praktyce*. Poznań: Wyższa Szkoła Hotelarstwa i Gastronomii w Poznaniu.
- Truszkowska-Wojtkowiak M. (2012). *Fenomen czasu wolnego*. Gdańsk: Wydawnictwo „Harmonia Universalis”.
- Ustawa o wspieraniu rodziny i systemie pieczy zastępczej (Dz. U. z 2018 roku, poz. 998 z późn. zm. (zmiany Dz. U. z 2018 roku, poz. 1544; Dz. U. z 2018 roku, poz. 1076, Dz. U. z 2018 r. poz. 416; M.P. z 2018 roku, poz. 326).
- Winiarski M. (2017). *W kręgu pedagogiki społecznej. Studia-szkice-refleksje*. Łódź–Warszawa: Społeczna Akademia Nauk.
- Zawistowska A. (2012). *Horyzontalne nierówności edukacyjne we współczesnej Polsce*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.

CURRICULAR AND EXTRACURRICULAR INTERESTS AMONG STUDENTS IN THE INSITUATIONAL CARE SYSTEM

Abstract: Foster care may be provided either in a family or institutional form. The tasks of institutional foster care include, among others, satisfying the needs of students, providing access to education and various kinds of activities, including extracurricular and recreational activities, and enabling children to develop their interests. This article focuses on the school and extracurricular activities of students in institutional care. The research was based on a questionnaire survey with a sample of 633 students of care and educational institutions of socialisation and family type from 6 provinces of eastern, north-eastern, south-eastern, and central Poland. The analysis indicates that every 7th student does not have any interests, and the activities they choose are mainly recreational, including sports. In turn, as many as 40 pct. of the students who indicate having some types of interests, fail to develop them.

Keywords: school interests, extracurricular interests, foster care, insitutional care.

KATARZYNA JAS*

Katowice, Polska

ORCID ID 0000-0002-8382-1423

WYZNACZNIKI POCZUCIA TOŻSAMOŚCI OSÓB W WIEKU PÓŻNEJ DOROSŁOŚCI ŻYJĄCYCH W POLSKIEJ I CZESKIEJ CZĘŚCI ŚLĄSKA CIESZYŃSKIEGO

Streszczenie: Teoria Zachowań Tożsamościowych Tadeusza Lewowickiego jest pedagogiczną teorią, która umożliwia całościowe ujęcie tożsamości oraz prowadzi do lepszego rozumienia zachowań wyznaczających poczucie tożsamości. Autor w swojej teorii wskazuje na sześć obszarów, wyznaczników poczucia tożsamości, które determinują poczucie tożsamości osób starszych.

Celem podjętych poczynań badawczych było poznanie wyznaczników poczucia tożsamości osób w wieku późnej dorosłości żyjących w polskiej i czeskiej części Śląska Cieszyńskiego. Badaniami objęto osoby powyżej 55. roku życia. Podstawę analiz podjętych w tym artykule stanowi materiał empiryczny uzyskany w badaniach ilościowych. Wyniki przeprowadzonej analizy statystycznej wskazują na istnienie statystycznie istotnych związków między poszczególnymi obszarami Teorii Zachowań Tożsamościowych (TZT) a poczuciem tożsamości osób starszych żyjących w polskiej i w czeskiej części Śląska Cieszyńskiego.

Słowa kluczowe: starzenie się, starość, Teoria Zachowań Tożsamościowych Tadeusza Lewowickiego, Śląsk Cieszyński.

Wstęp

Teoria Zachowań Tożsamościowych (TZT) Tadeusza Lewowickiego (1994) jest koncepcją teoretyczną porządkującą wyznaczniki i uwarunkowania tożsamości. Autor Teorii Zachowań Tożsamościowych zakłada istnienie sześciu obszarów, których elementy przyczyniają się do stwarzania korzystnych warunków rozwoju tożsamości.

* Katarzyna Jas, Instytut Pedagogiki Wydziału Sztuki i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach; email: katarzyna.jas@us.edu.pl.

Teoria ta stwarza szanse ogólniejszego ujmowania kwestii zachowań tożsamościowych na tle złożonych kontekstów społeczno-kulturowych, politycznych, światopoglądowych, ideologicznych, oddziałujących na życie ludzi i wyznaczających ich sposoby postępowania. Przykłady zachowań tożsamościowych ilustrują: trwałość składników tożsamości, odmienność zachowań związanych z innymi doświadczeniami edukacyjnymi, społecznymi, kulturowymi, zmiany następujące w związku z postępem cywilizacyjnym.

Teoria Zachowań Tożsamościowych T. Lewowickiego odwołuje się – jak pisze A. Szczurek-Boruta – „zarówno do zjawisk i procesów właściwych poszczególnym społecznościom, jak i do bardzo różnych kontekstów politycznych, społecznych, kulturowych, gospodarczych i innych, jak wreszcie do teorii psychologicznych, socjologicznych ułatwiających zrozumienie czy interpretację rejestrowanych faktów, zjawisk i procesów. Zastosowanie w badaniach TZT daje szansę lepszego zrozumienia zachowań wyznaczonych przez poczucie tożsamości” (Szczurek-Boruta 2009, s. 26).

Zespoły badawcze pod kierunkiem Tadeusza Lewowickiego i Jerzego Nikitorowicza od lat 90. XX wieku opisywały społeczne funkcjonowanie dzieci, młodzieży, dorosłych w warunkach pogranicza oraz kształtowanie się ich poczucia tożsamości. Na gruncie edukacji międzykulturowej niewiele miejsca poświęca się osobom starszym, zwłaszcza w kontekście rozważań na temat kształtowania się ich poczucia tożsamości.

Prowadzone w latach 90. XX wieku przez Społeczny Zespół Badań Kultury i Oświaty Pogranicza pod kierunkiem T. Lewowickiego badania wskazywały na kształtowanie się poczucia tożsamości złożonej wśród badanej młodzieży. Zwrócono wówczas uwagę na identyfikację młodzieży z grupami ponadnarodowymi, co uznano za ważny obszar tożsamości. Badania ujawniły także fakt określania siebie przez młodych ludzi przez pryzmat własnego Ja.

Publikacje przygotowane przez Katedrę i Zakład Pedagogiki Ogólnej Wydziału Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego w Cieszynie oraz Społeczny Zespół Badań Kultury i Oświaty Pogranicza opisywały problemy pojawiające się w szkołach z polskim językiem nauczania na Zaolziu (obszar w Republice Czeskiej). Prace traktowały również o ważnych transformacjach ustrojowych zachodzących w Polsce i Czechach. Nurt poczynił badawczy cieszyńskiego zespołu naukowego skupiał się też na określeniu tożsamości narodowej młodzieży.

Problematyka kształtowania się tożsamości podejmowana jest także na pograniczu wschodnim przez zespół badaczy białostockich pod kierunkiem J. Nikitorowicza, m.in. w odniesieniu do języka jako narzędzia kształtowania się tożsamości, rodziny i socjalizacji na pograniczu.

W dociekaniach naukowych można również wskazać na poszukiwania dotyczące tego, jak szkoła wpisuje się w proces kształtowania się tożsamości na pograniczu. Próbę odpowiedzi na to pytanie w swoich badaniach podjęli m.in. Anna Gajdzica (Gajdzica, Ogrodzka-Mazur 2009), Barbara Grabowska (Grabowska 2000), Jerzy

Nikitorowicz (Nikitorowicz, Sobecki 1999), Ewa Ogrodzka-Mazur (Gajdzica, Ogrodzka-Mazur 2009), Alina Szczurek-Boruta (Szczurek-Boruta 2014), Maria Marta Urlińska (Urlińska 2007)¹.

Ten krótki przegląd badań nad poczuciem tożsamości nie wyczerpuje tematu, niemniej pozwala stwierdzić, że poczucie tożsamości osób starszych żyjących w przestrzeni pogranicza nie było obiektem prowadzonych dotychczas badań na pograniczu polsko-czeskim.

Argumentem przemawiającym za zastosowaniem tej teorii do opisu poczucia tożsamości osób starszych jest „możliwość wykorzystania jej w badaniach i studiach służących poznaniu społeczności pograniczy” (Lewowicki 2001, s. 162). Taką społeczność stanowią mieszkańcy Śląska Cieszyńskiego, żyjący na południowym pograniczu polsko-czeskim.

Przebieg badań

W poczynaniach badawczych podjęto próbę odpowiedzi na następujące pytanie: jakie są wyznaczniki poczucia tożsamości osób w wieku późnej dorosłości żyjących w polskiej i czeskiej części Śląska Cieszyńskiego?

Opisu wyznaczników poczucia tożsamości mieszkańców Śląska Cieszyńskiego dokonano, odwołując się do Teorii Zachowań Tożsamościowych T. Lewowickiego.

Celem podjętych poczynąń badawczych było poznanie wyznaczników poczucia tożsamości osób w wieku późnej dorosłości żyjących w polskiej i czeskiej części Śląska Cieszyńskiego.

W badaniach uczestniczyły dwie grupy: osoby żyjące w polskiej części Śląska Cieszyńskiego (Polacy – osoby obywatelstwa polskiego, polskiej narodowości) oraz osoby żyjące w czeskiej części Śląska Cieszyńskiego (Czesi – osoby obywatelstwa czeskiego, narodowości czeskiej/narodowości polskiej). Były to osoby w wieku późnej dorosłości – termin ten odnosi się do okresu starzenia się człowieka, nazywany tradycyjnie starością (Harwas-Napierała, Trempała 2002, s. 15, 263). Badania przeprowadzono wśród osób powyżej 55. roku życia.

Badana grupa była reprezentatywna w stosunku do ogólnej populacji osób starszych uczestniczących w działaniach prowadzonych przez instytucje, organizacje i stowarzyszenia działające na Śląsku Cieszyńskim. Ogółem badaniami objęto 110 osób (w tym 75 osób mieszkających w polskiej części Śląska Cieszyńskiego, 35 osób to mieszkańcy czeskiej części Śląska Cieszyńskiego). W ustalaniu proporcji liczby osób badanych zamieszkujących w polskiej i w czeskiej części Śląska Cieszyńskiego kierowano się zasadami obowiązującymi w statystyce obszarów transgranicznych i przyjęto, że próba powinna być dostateczna, to znaczy powinna liczyć 30 jednostek (Borowski 1997, 2004).

1 Układ alfabetyczny autorów.

Zastosowano celowy dobór próby z populacji skończonej (Pilch, Bauman 2001). W badaniach ilościowych osób starszych zastosowano metodę doboru nielosowego – dobór celowy (w wieku późnej dorosłości), a także dobór kuli śniegowej (Rubacha 2008).

W badaniach wykorzystano ankietę – zgodnie z typologią Krzysztofa Rubachy – jako metodę zbierania danych ilościowych (Rubacha 2008). Kwestionariusz ankiety przygotowano w języku polskim dla osób mieszkających w polskiej części Śląska Cieszyńskiego oraz w języku czeskim dla osób mieszkających w czeskiej części Śląska Cieszyńskiego.

Do obróbki zebranego materiału zastosowano metody i techniki statystyczne, analizę kanoniczną (wielowymiarowe korelacje dwóch list zmiennych, ładunki kanoniczne) (Frankfort-Nachmias, Nachmias 2001). W analizie wykorzystano pakiet STATISTICA 10. Do szacowania związków pomiędzy wybranymi zbiorami zmiennych wykorzystano analizę kanoniczną (wielowymiarowe korelacje dwóch list zmiennych) (Ferguson, Takane 2004).

Prezentowane niżej wyniki były efektem poczynań badawczych prowadzonych na potrzeby rozprawy doktorskiej².

Wyznaczniki poczucia tożsamości osób w wieku późnej dorosłości żyjących w polskiej i czeskiej części Śląska Cieszyńskiego w świetle wyników badań własnych

Losy historyczne, identyfikacja z określonym terytorium i grupą społeczną, odrębność instytucji tworzących organizm państwowy – obszar I TZT jako wyznacznik poczucia tożsamości osób w wieku późnej dorosłości

Pierwszą grupę uwarunkowań zachowań tożsamościowych tworzą losy historyczne danej grupy (narodu, społeczności), identyfikacja z terytorium i grupą społeczną, odrębność instytucji tworzących organizm państwowy (grupowy), poczucie odrębności lub rzeczywista odrębność państwa czy grupy.

Osoby mieszkające na Śląsku Cieszyńskim żyją w kilku wymiarach pogranicza – między innymi w wymiarach terytorialnym, kulturowym, etnicznym. Mieszkają w przestrzeni, w której dochodzi do przenikania wzorów wartości, symboli, wyznań i stylów życia. Taka sytuacja przyczynia się do tworzenia złożonej i niejednorodnej tożsamości jednostek zamieszkujących ten teren.

Losy historyczne Śląska Cieszyńskiego były i są znaczącym wyznacznikiem poczucia tożsamości. Obok dziejów historycznych równie istotnymi wyznacznikami

2. Podejmowany temat szerzej zostaje opisany w rozprawie doktorskiej. K. Jas: *Poczucie tożsamości osób w wieku późnej dorosłości – studia i doświadczenia na przykładzie Śląska Cieszyńskiego*. Rozprawa doktorska napisana pod kierunkiem dr hab. A. Szczurek-Boruty. Uniwersytet Śląski Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji w Cieszynie.

poczucia tożsamości osób w wieku późnej dorosłości są identyfikacja z określonym terytorium i grupą społeczną oraz odrębność instytucji tworzących organizm państwowy.

Wyniki przeprowadzonych badań potwierdziły, że jednym ze sposobów określenia tożsamości osób w wieku późnej dorosłości jest identyfikacja z danym kręgiem narodo- kulturowym. Ten sposób identyfikacji jest najczęściej uwzględnianym wymiarem tożsamości. Identyfikacja z grupą, według Jana Szczepańskiego, „jest procesualnym czy funkcjonalnym aspektem tożsamości, jest sposobem jej wyrażania” (Szczepański 1988, s. 108).

W odczuciach badanych osób przynależność do grupy narodowej postrzegana jest w kategoriach pozytywnych.

Respondenci zamieszkujący polską część Śląska Cieszyńskiego w przeważającej części (47,46 proc.) wskazywali jako korzyść z przynależności do grupy narodowej poczucie bezpieczeństwa, 10,16 proc. wskazało akceptację, po 6,77 proc. osób badanych wymieniło natomiast bliskość oraz dumę regionalną.

Według respondentów zamieszkujących czeską część Śląska Cieszyńskiego przynależność do grupy narodowej daje im poczucie bezpieczeństwa (16,12 proc.). Część badanych jako pożytki płynące z przynależności do grupy narodowej wskazało akceptację, dumę regionalną oraz poczucie potrzeby całości (po 12,90 proc.). Istotny wydaje się również fakt, że 9,67 proc. respondentów wymieniło poczucie tożsamości jako korzyść z przynależności do grupy.

Badani seniorzy są przywiązani do ziemi rodzinnej, pojmują ją jako miejsce, w którym się urodzili, w którym mieszkają, jako miejsce najpiękniejszych wspomnień z okresu dzieciństwa. Ojczyzna prywatna to miejsce bliskie i szczególnie ważne dla każdego człowieka. To terytorium powiązane z wartościami i doświadczeniami okresu młodości.

Dla 31,5 proc. osób w wieku późnej dorosłości zamieszkujących polską część Śląska Cieszyńskiego ziemia rodzinna to przede wszystkim dom, 12,33 proc. badanych określiło nią Polskę. 13,70 proc. badanych osób stwierdziło, że ziemia rodzinna daje im poczucie pewności. Dla 9,59 proc. osób kojarzyła się natomiast z przywiązaniem do terenu. Dla 6,84 proc. badanych pojęcie ziemi rodzinnej wiązało się równoznacznie z miejscem zamieszkania oraz miejscem pochodzenia.

Osoby w wieku późnej dorosłości zamieszkujące czeską część Śląska Cieszyńskiego określiły ziemię rodzinną jako dom (23,53 proc.) i przestrzeń dającą poczucie pewności (20,59 proc.). Dla 11,76 proc. respondentów ziemia rodzinna kojarzyła się z przywiązaniem oraz Polską. 8,82 proc. badanych określiło ziemię rodzinną jako miejsce pochodzenia, zaś 2,94 proc. badanych utożsamia ją z miejscem zamieszkania. Te wyniki ilustrują fakt, że wśród badanych zamieszkujących czeską część Śląska Cieszyńskiego znajdują się osoby o polskich korzeniach. To potomkowie rodów, które zawsze mieszkały na tym terenie.

W opinii 48 proc. badanych mieszkańców polskiej części Śląska Cieszyńskiego (PL) i 54,29 proc. badanych mieszkańców czeskiej części Śląska Cieszyńskiego (CZ)

ojczyzna to miejsce, z którego wywodzą się ich korzenie. 20 proc. osób mieszkających w polskiej części Śląska Cieszyńskiego pojęcie terytorium wiązało również z miejscem, w którym mieszka ich rodzina. Osoby mieszkające w czeskiej części natomiast do takiego pojmowania ziemi rodzinnej nie przywiązywały dużej wagi (2,86 proc.).

Część badanych (24 proc. PL i 22,86 proc. CZ) wskazało region zamieszkania jako ojczyznę. Może to być przejaw lokalnego patriotyzmu i odczuwania więzi z ziemią.

Wyniki przeprowadzonej analizy kanonicznej wskazują na istnienie związku między I obszarem TZT a poczuciem tożsamości osób w okresie późnej dorosłości. Kanoniczne $R = 0,61012$ $\chi^2(72) = 92,746$ $p = ,0500$ wskazuje na korelację umiarkowaną, zależność istotną³.

Losy historyczne, identyfikacja z określonym terytorium i grupą społeczną, odrębność instytucji tworzących organizm państwowy są ważnymi wyznacznikami kształtowania się poczucia tożsamości osób starszych żyjących zarówno w polskiej (PL), jak i w czeskiej (CZ) części Śląska Cieszyńskiego – korelacja między I obszarem wyznaczającym zachowania tożsamościowe TZT a poczuciem tożsamości (PL kanoniczne $R = 0,73239$ $\chi^2(72) = 96,287$ $p = ,02977$) i poczuciem tożsamości (CZ kanoniczne $R = 0,86421$ $\chi^2(72) = 89,430$ $p = ,050$) jest wysoka, zależności znaczące.

Zawarte w I obszarze TZT kategorie dotyczące powiązania z konkretnym terytorium, czyli silne przywiązanie do ziemi, patriotyzm lokalny w każdym mikrośrodoisku, stanowią trwałe wyznaczniki tożsamości narodowej, w której istotę wpisane są trwałość i niezmiennność, ponieważ jakiegokolwiek zmiany w obrębie identyfikacji narodowej „wymagają podjęcia szczególnego wysiłku negocjacji tożsamości w celu zachowania jej ciągłości” (Michna 2004, s. 27) oraz poczucia lojalności, odpowiedzialności i solidarności w działaniach podejmowanych na rzecz tego państwa i jego obywateli, ale także przywiązania do otoczenia lokalnego, regionalnego, co ściśle wiąże się z pojęciem „mała ojczyzna” (Chojnacka-Synaszkó, Kozieł 2009).

Odrębność kultury, języka, tradycji, obyczaju, religii, swoistego sposobu życia – obszar II TZT jako wyznacznik poczucia tożsamości osób w wieku późnej dorosłości

Tożsamość narodowa wyraża się w możliwych do zaobserwowania cechach zbiorowości narodowej, a zatem w odrębności kultury, języka, tradycji, obyczaju, religii,

3 Interpretacja wielkości współczynników korelacji r według J.P. Guilforda. Poniżej 0,20 – korelacja słaba, zależność prawie nic nieznacząca; 0,20–0,40 – korelacja niska, zależność wyraźna, lecz mała; 0,40–0,70 – korelacja umiarkowana, zależność istotna; 0,70–0,90 – korelacja wysoka, zależność znacząca; 0,90–1,00 – korelacja bardzo wysoka, zależność bardzo pewna. Zob. J.P. Guilford (1961). *Podstawowe metody statystyki w psychologii i pedagogice*. Warszawa: PWN, s. 171.

edukacji, swoistego sposobu życia. Cechy te znalazły się w II obszarze wyznaczników poczucia tożsamości Teorii Zachowań Tożsamościowych.

Istotnymi atrybutami kultury narodowej są odrębności kultury, języka, obyczaju oraz religii. Język w życiu każdego człowieka pełni szereg znaczących funkcji: instrumentalną, osobistą, twórczą, integracyjną oraz kontrolną. Jest narzędziem porozumiewania się, wyrażania potrzeb, emocji i odczuć. Jest sposobem nawiązywania i regulowania kontaktów interpersonalnych.

Zdaniem T. Lewowickiego, „trwanie języka i kultury pomaga zachować tożsamość w grupie społeczności narodowej, która w sprzyjającym – zdaniem tej społeczności – momencie podejmie zabiegi (często zdecydowaną walkę) o uzyskanie własnej państwowości” (Lewowicki 1995, s. 55).

Za szczególnie istotny uznaje się język matczyny, jako pierwszy, który dziecko przyswaja (Nikitorowicz 2005).

Na badanym terenie Śląska Cieszyńskiego sprawy języka są dość złożone z uwagi na obecność gwary, posługiwanie się obydwoma językami: polskim oraz czeskim przez osoby o polskich korzeniach mieszkające w Republice Czeskiej. W podjętych badaniach chodziło o ustalenie roli języka w kształtowaniu tożsamości badanych. Respondenci mieli wskazać język, którym posługują się w życiu codziennym.

Uzyskane wyniki zdają się potwierdzać tezę, że język, którym posługiwano się w domu rodzinnym osób starszych, jest obecnie językiem, którym posługują się one również w życiu codziennym.

Ważnym elementem kształtowania się na Śląsku Cieszyńskim świadomości społecznej oraz regionalnej jest gwara. Daniel Kadłubiec twierdzi, że gwara w przypadku mieszkańców Śląska Cieszyńskiego „jest nie tyle wyznacznikiem regionalności, co narodowości” (Kadłubiec 1992, s. 68).

Wśród badanych mieszkańców polskiej i czeskiej części Śląska Cieszyńskiego 77,33 proc. (PL) wskazało język polski jako język używany w domu rodzinnym. Język polski wskazało również 42,86 proc. badanych osób zamieszkujących w czeskiej części Śląska Cieszyńskiego. Język czeski wskazało 40 proc. badanych osób w wieku późnej dorosłości. 44 proc. (PL) oraz 48,57 proc. (CZ) badanych posługiwało się w domu rodzinnym gwarą.

Osoby w wieku późnej dorosłości – mieszkańcy Śląska Cieszyńskiego (PL – 42,67 proc., CZ – 45,71 proc.) – najczęściej w życiu codziennym oraz w rozmowach ze znajomymi i rodziną posługiwały się gwarą.

Język jako nośnik kultury przyczynia się do nawiązywania kontaktów interpersonalnych, a co za tym idzie – sprzyja nawiązywaniu współpracy z różnymi grupami narodowymi.

Kolejnym ważnym atrybutem tożsamości narodowej jest religia. Odrębność religijna mieszkańców Śląska Cieszyńskiego oddziałuje na kształtowanie i podtrzymywanie tożsamości jednostek i grup społecznych.

Religia oraz Kościół zawsze odgrywały dużą rolę w tworzeniu tożsamości narodowej mieszkańców Śląska Cieszyńskiego.

W procesie kształtowania tożsamości istotne są doświadczenia wynieszone z domu rodzinnego. 17,14 proc. osób mieszkających w czeskiej części Śląska Cieszyńskiego oraz 24 proc. osób mieszkających w polskiej części Śląska Cieszyńskiego wskazało wyznanie ewangelickie jako wyniesione z domu. W wyznaniu katolickim wychowanych zostało 57,14 proc. osób mieszkających w czeskiej części oraz 72 proc. osób mieszkających w polskiej części Śląska Cieszyńskiego. Wyznanie prawosławne wskazało 2,86 proc. osób mieszkających w czeskiej części Śląska Cieszyńskiego, 11,43 proc. (CZ) określiło siebie jako ateistów.

Zauważyć można, że respondenci w dalszym ciągu kultywują praktyki religijne w deklarowanym wyznaniu. Uogólniając, większość badanych (96 proc. PL i 79 proc. CZ) wskazała, że wyznanie wyniesione z domu rodzinnego jest wyznaniem dominującym w ich życiu. Dane dotyczące osób mieszkających w czeskiej części Śląska Cieszyńskiego zdają się nie potwierdzać potocznych tez o laicyzacji Czechów, być może istotne są tu wiek badanych i tradycja religijnego wychowania w rodzinie.

73,33 proc. osób mieszkających w polskiej części Śląska Cieszyńskiego oraz 20 proc. osób mieszkających w czeskiej części Śląska Cieszyńskiego stwierdziło, że zadeklarowane wyznanie jest tym, które wynieśli z domu, oraz nadal je praktykują. Zaznaczyć należy, że wśród badanych niewielka grupa (1,33 proc. PL oraz 2,86 proc. CZ) zmieniła wyznanie. Konwersja jest nieznaczna w grupie starszych osób.

Na podstawie przeprowadzonych badań należy stwierdzić, że najstarsze pokolenie osób mieszkających w polskiej i czeskiej części Śląska Cieszyńskiego nie ulegało konwersji. Osoby w wieku późnej dorosłości wyznanie wyniesione z domu rodzinnego przekazywały również swoim dzieciom. Takie są deklaracje 85,33 proc. osób mieszkających w polskiej części Śląska Cieszyńskiego oraz 57,14 proc. osób mieszkających w czeskiej części Śląska Cieszyńskiego.

Badana grupa osób w wieku późnej dorosłości mieszkających w polskiej oraz czeskiej części Śląska Cieszyńskiego wykazała przynależność do następujących wyznań: katolickiego (63,64 proc.), ewangelickiego (21,82 proc.), 10 proc. badanych określiło się jako ateści, 4,55 proc. osób natomiast nie wykazało przynależności do żadnego wyznania. Ze względu na specyfikę terenu można przypuszczać, że część osób pochodzi z rodzin mieszanych wyznaniowo bądź ma w bliskiej rodzinie przedstawicieli innych wyznań.

Dla osób w wieku późnej dorosłości stykanie się z osobami odmiennego wyznania nie stanowi problemu. Badane osoby (70,67 proc. osób mieszkających po polskiej stronie Śląska Cieszyńskiego oraz 42,86 proc. osób mieszkających po czeskiej stronie Śląska Cieszyńskiego) mieli znajomych innego wyznania i utrzymują z nimi dobre kontakty.

Odmienność wyznaniowa jest akceptowana przez 44 proc. osób mieszkających w polskiej oraz 51,43 proc. osób mieszkających w czeskiej części Śląska Cieszyńskiego. Na uwagę zasługuje fakt, że nikt z respondentów nie zadeklarował braku akceptacji dla osób odmiennego wyznania.

Posiadanie wiedzy na temat kultury polskiej, czeskiej lub kultury Śląska Cieszyńskiego jest ważnym atrybutem tożsamości narodowej.

Seniorzy wśród polskich symboli wymieniali symbole narodowe, a wśród nich flagę, godło oraz hymn. Są to symbole związane z polską państwowością, służą podtrzymywaniu tożsamości oraz świadomości narodowej. Są powodem do dumy oraz chwały. Respondenci podawali również nazwiska osób związanych z literaturą polską, badani wskazywali także na folklor jako na jeden z symboli kultury polskiej.

Najczęściej wskazywanymi przez osoby mieszkające w polskiej części Śląska Cieszyńskiego symbolami kultury polskiej były flaga oraz godło (15,38 proc. PL), a 10,1 proc. (PL) badanych wskazało na język. W opinii osób mieszkających w czeskiej części Śląska Cieszyńskiego najbardziej charakterystycznymi symbolami kultury polskiej były folklor (14,58 proc.) oraz patriotyzm i zabytki architektury polskiej (8,33 proc. CZ). 16,67 proc. badanych osób nie znało bądź nie potrafiło wskazać symboli kultury polskiej.

Do najczęściej wymienianych przez osoby mieszkające w polskiej części Śląska Cieszyńskiego symboli kultury czeskiej zaliczyć można flagę, godło (6,58 proc. PL) oraz folklor (6,58 proc. PL). 21,05 proc. badanych zamieszkujących w polskiej części Śląska Cieszyńskiego nie znało symboli kultury czeskiej. Najczęściej wymienianymi przez osoby mieszkające w czeskiej części Śląska Cieszyńskiego symbolami kultury czeskiej były folklor (18,18 proc. CZ), muzyka, architektura, szkolnictwo (11,36 proc. CZ). Zadziwiający jest fakt, że aż 21,05 proc. PL i 16,67 proc. CZ nie miało wiedzy na temat symboli kultury sąsiadującego państwa (Czech/Polski).

Najstarsza generacja Polaków oraz Czechów zamieszkujących pogranicze polsko-czeskie odpowiedzialna jest za przekazanie z pokolenia na pokolenie obyczajów, zwyczajów, obrzędów, przekonań, wierzeń oraz sposobów myślenia, odczuwania lub postępowania.

Analiza wyników przeprowadzonych badań pokazuje, że w rodzinnych domach respondentów w przeważającej części (ogółem 60,91 proc., w tym 65,33 proc. PL i 51,43 proc. CZ) dbano o przekazywanie tradycji związanej z kulturą polską. 17,27 proc. (w tym 4 proc. PL, 45,71 proc. CZ) badanych osób wskazało na przekazywanie tradycji związanej z kulturą czeską. Z kolei 49,09 proc. (w tym 48 proc. PL i 51,43 proc. CZ) badanych wskazało na przekazywanie tradycji związanej z kulturą Śląska Cieszyńskiego.

Prawie połowa respondentów zaznaczyła, że w ich domach rodzinnych przekazywano tradycję związaną z kulturą Śląska Cieszyńskiego. Kultuwując tradycje wyniesione z domu rodzinnego, osoby w wieku późnej dorosłości, już jako dorośli, dbały w takim samym stopniu o przekazywanie tradycji oraz kultury swoim dzieciom czy wnukom.

Respondenci wskazali, że kulturę polską przekazywali swoim najbliższym, głównie ucząc ich języka ojczystego (45,45 proc. ogółem PL i CZ), następnie poprzez naukę szacunku do symboli narodowych (43,64 proc. ogółem PL i CZ), kultywowanie praktyk religijnych (38,18 proc. ogółem PL i CZ). Z kolei kulturę czeską

przekazywali poprzez naukę języka ojczystego (7,27 proc. ogółem PL i CZ), naukę szacunku do symboli narodowych (6,36 proc. ogółem PL i CZ), przekazywanie wiedzy o regionie (4,55 proc. ogółem PL i CZ). Badane osoby wiedzę o kulturze Śląska Cieszyńskiego najczęściej przekazywały poprzez: opowiadanie innym o regionie, stroju regionalnym, architekturze, turystyce (17,27 proc. ogółem PL i CZ), naukę gotowania potraw regionalnych (16,36 proc. ogółem PL i CZ), naukę gwary (11,82 proc. ogółem PL i CZ), kultywowanie praktyk religijnych (7,27 proc. ogółem PL i CZ).

Wyniki przeprowadzonej analizy kanonicznej wskazują na to, że istnieje związek między II obszarem TZT a poczuciem tożsamości osób w późnej dorosłości (kanoniczne $R = 0,89991$ $\text{Chi}^2(42) = 208,50$ $p = 000$ /korelacja wysoka, zależność znacząca). Odrębności w kulturze, języku, tradycji, obyczaju, religii, edukacji, swoistym sposobie życia to ważne wyznaczniki kształtowania się poczucia tożsamości osób w wieku późnej dorosłości żyjących zarówno w polskiej, jak i w czeskiej części Śląska Cieszyńskiego (korelacja między II obszarem wyznaczającym zachowania tożsamościowe TZT a poczuciem tożsamości osób zamieszkujących polską część Śląska Cieszyńskiego (kanoniczne $R = 0,86889$ $\text{Chi}^2(42) = 118,00$ $p = 000$) jest wysoka i bardzo wysoka w odniesieniu do osób zamieszkujących czeską część Śląska Cieszyńskiego ($R = 0,90022$ $\text{Chi}^2(42) = 79,364$ $p = ,00044$).

Z przeprowadzonych badań wynika, że odrębność kultury, języka, tradycji, obyczaju, religii i edukacji jest wyznacznikiem poczucia tożsamości osób w wieku późnej dorosłości. Wyznaczniki te odgrywają znaczącą rolę w kształtowaniu tożsamości młodego pokolenia, warunkują konstruowanie tożsamości osób starszych. Genealogia historyczna postrzegana w kategoriach biologiczno-rasowych cech osobowości grup to III obszar TZT wyznaczający poczucie tożsamości i zachowania z tym poczuciem związane.

Genealogia historyczna postrzegana w kategoriach biologiczno-rasowych cech osobowości, swoistych cech grupy – obszar III TZT jako wyznacznik poczucia tożsamości osób w wieku późnej dorosłości

Istniejące stereotypy i uprzedzenia etniczne można potraktować jako swoiste elementy III obszaru Teorii Zachowań Tożsamościowych T. Lewowickiego.

Stereotypy oraz uprzedzenia przekazywane są na płaszczyźnie myśli, emocji, postaw oraz zachowań wobec innych osób. Często w sposób niekontrolowany przekazywane są przez osoby, które w życiu jednostki odgrywają dużą rolę. Zakorzenione w okresie dzieciństwa i dorastania tkwią w człowieku do jego późnych lat życia.

Pogranicza to miejsca wzajemnego oddziaływania na siebie różnych kultur, poznawania się oraz czerpania korzyści z trwania obok siebie osób odmiennych pod względem kultury, tradycji, religii, przeżywania emocji. Również pogranicze polsko-czeskie jest terenem sprzyjającym procesowi nawiązywania różnorodnych pozytywnych kontaktów interpersonalnych.

Badania własne wskazują, że osoby w wieku późnej dorosłości postrzegały Polaka poprzez pryzmat cech pozytywnych. W przekonaniu respondentów jest to osoba religijna (57,27 proc. ogółem, w tym 54,67 proc. PL, 62,86 proc. CZ), pracowita (44,55 proc. ogółem, w tym 54,67 proc. PL, 22,86 proc. CZ), będąca patriotą (42,73 proc. ogółem, w tym 37,33 proc. PL, 54,29 proc. CZ), osobą zadbaną pod względem wyglądu (41,82 proc. ogółem, w tym 52 proc. PL, 20 proc. CZ).

Czesi postrzegani są przez 30,67 proc. badanych mieszkających w polskiej części Śląska Cieszyńskiego i 48,57 proc. mieszkających w czeskiej części Śląska Cieszyńskiego jako pracownicy, niereligijni (50,91 proc. ogółem, w tym 49,33 proc. PL, 54,29 proc. CZ), zadbani pod względem wyglądu (17,27 proc. ogółem, w tym 21,33 proc. PL, 8,57 proc. CZ), mądrzy (13,64 proc. ogółem, w tym 12 proc. PL i 17,14 proc. CZ).

Interesujące są także autostereotypy występujące u badanych. Osoby mieszkające w polskiej części Śląska Cieszyńskiego często (46,37 proc.) są dumne ze swojej narodowości. Również odczucia osób mieszkających w czeskiej części Śląska Cieszyńskiego były pozytywne. Badane osoby najczęściej wskazywały dumę, jaka towarzyszy im, kiedy słyszą o sobie „Czech/Czeszka” (25 proc.).

Wyniki przeprowadzonej analizy statystycznej – analiza kanoniczna – wskazują na to, że istnieje związek między III obszarem TZT a poczuciem tożsamości osób w wieku późnej dorosłości (kanoniczne $R = 0,75656$ $\chi^2(156) = 257,22$ $p = 000$) wskazuje na korelację wysoką, zależność znaczącą.

Genealogia historyczna postrzegana w kategoriach biologiczno-rasowych cech osobowości, w tym stereotypów, jest ważnym wyznacznikiem kształtowania się poczucia tożsamości seniorów żyjących w polskiej i czeskiej części Śląska Cieszyńskiego (korelacja między III obszarem wyznaczającym zachowania tożsamościowe TZT a poczuciem tożsamości PL (kanoniczne $R = 0,64478$ $\chi^2(78) = 90,324$ $p = ,006101$) jest umiarkowana, a w przypadku CZ (kanoniczne $R = 0,85492$ $\chi^2(78) = 100,27$ $p = ,04584$) jest wysoka, zależność znacząca.

Kategorie biologiczno-rasowe tworzą III obszar Teorii Zachowań Tożsamościowych. Świadomość autostereotypów oraz postrzeganie innych przez pryzmat stereotypów i uprzedzeń warunkują kształtowanie się poczucia tożsamości.

Osoby w wieku późnej dorosłości mieszkające na pograniczu polsko-czeskim postrzegają ten teren jako atrakcyjny pod wieloma względami.

Rzeczpospolita Polska była atrakcyjna zarówno dla społeczności polskiej, jak i czeskiej pod względem turystycznym (ogółem 64,55 proc., w tym 69,33 proc. PL, 54,29 proc. CZ). Seniorzy zwrócili uwagę również na atrakcyjność oferty kulturalnej (ogółem 67,27 proc., w tym 65,33 proc. PL, 71,43 proc. CZ). Handel nie zajmował znaczącego miejsca pod względem atrakcyjności zarówno w Rzeczpospolitej Polskiej (32 proc. PL, 42,86 proc. CZ), jak i w Republice Czeskiej (21,33 proc. PL, 22,86 proc. CZ).

Republika Czeska wśród respondentów cieszyła się atrakcyjnością głównie pod względem turystycznym (ogółem 60 proc., w tym 53,33 proc. PL, 74,29 proc. CZ).

Wydarzenia kulturalne w Republice Czeskiej były atrakcyjniejsze dla społeczności czeskiej (60 proc.) niż dla społeczności polskiej (28 proc.).

Pozytywne oraz negatywne stosunki polsko-czeskie w historii Śląska Cieszyńskiego miały znaczący wpływ na wzajemne postrzeganie poszczególnych grup etnicznych zamieszkujących to terytorium.

W kwestionariuszu ankiety zadano respondentom pytanie, jak żyje się w Rzeczypospolitej Polskiej, w Republice Czeskiej oraz na Śląsku Cieszyńskim, porównując te tereny z terenami innych krajów Unii Europejskiej? W opinii badanych, w Rzeczypospolitej Polskiej żyje się dobrze (35,67 proc. PL, 40 proc. CZ). Część ankietowanych osób nie udzieliła odpowiedzi na to pytanie (18,67 proc. PL, 20 proc. CZ). W opinii 2,39 proc. osób badanych mieszkających w polskiej części Śląska Cieszyńskiego w Rzeczypospolitej Polskiej żyje się źle, wśród osób mieszkających w czeskiej części Śląska Cieszyńskiego taką odpowiedź dało 14,29 proc. osób.

Jakość życia w Republice Czeskiej na tle innych krajów Unii Europejskiej dobrze oceniło 54,29 proc. osób mieszkających w czeskiej części Śląska Cieszyńskiego, 34,67 proc. osób mieszkających w polskiej części Śląska Cieszyńskiego, źle – 1,33 proc. PL, 11,43 proc. CZ. Nad jakością życia w Republice Czeskiej nie zastanawiało się 34,67 proc. PL oraz 22,86 proc. CZ.

Jakość życia na terenie Śląska Cieszyńskiego osoby starsze oceniły pozytywnie (44 proc. PL, 57,14 proc. CZ), źle – 12 proc. PL i 11,43 proc. CZ. Nie zastanawiało się nad jakością życia we własnym środowisku lokalnym 17,34 proc. PL i 8,57 proc. CZ.

Wyniki przeprowadzonej analizy kanonicznej wskazują na to, że istnieje związek między IV obszarem TZT a poczuciem tożsamości osób w wieku późnej dorosłości (kanoniczne $R = 0,60539$ $\text{Chi}^2(78) = 134,18$ $p = ,00008$) korelacja umiarkowana, zależność istotna.

Kondycja gospodarczo-ekonomiczna – obszar IV TZT jako wyznacznik poczucia tożsamości osób w wieku późnej dorosłości

Kondycja gospodarczo-ekonomiczna – IV obszar Teorii Zachowań Tożsamościowych – jest ważnym wyznacznikiem kształtowania się poczucia tożsamości seniorów żyjących w polskiej i czeskiej części Śląska Cieszyńskiego (korelacja między IV obszarem wyznaczającym zachowania tożsamościowe TZT a poczuciem tożsamości PL (kanoniczne $R = 0,56465$ $\text{Chi}^2(48) = 53,290$ $p = ,027822$) jest umiarkowana w przypadku CZ (kanoniczne $R = 0,84180$ $\text{Chi}^2(48) = 73,858$ $p = ,00971$) jest wysoka, zależność znacząca.

Warunki życia, potencjał gospodarczo-ekonomiczny polskiej oraz czeskiej części Śląska Cieszyńskiego oddziałują na kształtowanie się poczucia tożsamości osób w wieku późnej dorosłości. Atrakcyjność tego terenu pod względem gospodarczym, ekonomicznym, turystycznym i kulturalnym sprawia, że respondenci pozytywnie postrzegają swoje miejsce zamieszkania.

Psychologiczne i socjologiczne zachowania społeczne, potrzeby, homeostaza czynników tożsamościowych – obszar V TZT jako wyznacznik poczucia tożsamości osób w wieku późnej dorosłości

Na V obszar TZT składają się psychologiczne oraz socjologiczne koncepcje zachowań społecznych (potrzeb i dążeń społecznych).

Osoby w wieku późnej dorosłości zamieszkujące polską oraz czeską część Śląska Cieszyńskiego aktywnie biorą udział w cyklicznych imprezach organizowanych w południowej części pogranicza polsko-czeskiego.

Badani najliczniej uczestniczyli w Świącie Trzech Braci (70 proc., w tym 70,67 proc. PL, 68,57 proc. CZ). Dużym zainteresowaniem wśród seniorów cieszyło się święto Skarby z Cieszyńskiej Trówy (48,18 proc., w tym 50,67 proc. PL, 42,86 proc. CZ). Mniej popularne wśród osób starszych były Teatr na Granicy (23,64 proc., w tym 24 proc. PL, 22,86 proc. CZ) oraz Kino na Granicy (21,82 proc., w tym 24 proc. PL, 17,14 proc. CZ). Na brak udziału w wymienionych imprezach wskazało 12,73 proc. (w tym 12 proc. PL, 14,29 proc. CZ) badanych. Respondenci (16,36 proc., w tym 10,67 proc. PL, 28,57 proc. CZ) zadeklarowali również udział w innych cyklicznych imprezach niż te wskazane w kwestionariuszu ankiety, jednak nie sprecyzowali nazw imprez.

Badane osoby starsze wykazały duże zaangażowanie w życie społeczno-kulturalnym w swoim miejscu zamieszkania. 66,36 proc. (w tym 66,67 proc. PL, 65,71 proc. CZ) respondentów stanowili członkowie stowarzyszeń, związków lub klubów. Duży odsetek (60 proc., w tym 58,67 proc. PL, 62,86 proc. CZ) osób w wieku późnej dorosłości zaangażowanie w życie społeczno-kulturalne przejawia poprzez aktywny udział w imprezach, czego potwierdzeniem są wyniki przedstawione w odniesieniu do udziału respondentów w cyklicznych imprezach odbywających się w polskiej oraz czeskiej części Śląska Cieszyńskiego. Ważna jest partycypacja społeczna. Wśród badanych osób 22,73 proc. (w tym 18,67 proc. PL, 31,43 proc. CZ) deklaroowało czynny udział w organizowaniu imprez w środowisku lokalnym. Pozytywnym zjawiskiem występującym w tej grupie wiekowej jest, oprócz własnego aktywnego udziału w życiu środowiska lokalnego, mobilizacja innych do uczestnictwa w życiu społeczno-kulturalnym w swoim miejscu zamieszkania (25,45 proc., w tym 21,33 proc. PL, 34,29 proc. CZ). Ankietowani rzadko deklarowali czynny udział w życiu samorządowym swojego regionu (6,67 proc. PL, 14,29 proc. CZ). Wynika to być może z małego zaangażowania się w życie polityczne kraju oraz regionu.

Jedną z najpopularniejszych organizacji działających w ramach trzeciego sektora na terenie Śląska Cieszyńskiego są stowarzyszenia. W Cieszynie na rzecz osób starszych działa Stowarzyszenie Cieszyński Uniwersytet Trzeciego Wieku.

Osoby w wieku późnej dorosłości korzystają z oferty Cieszyńskiego Uniwersytetu Trzeciego Wieku i podejmują kształcenie ustawiczne. Wśród badanych osób starszych 43,64 proc. (w tym 53,33 proc. PL, 22,86 proc. CZ) brało udział w zajęciach Cieszyńskiego Uniwersytetu Trzeciego Wieku.

Wyniki przeprowadzonej analizy statystycznej – analiza kanoniczna – wskazują na związek między V obszarem TZT a poczuciem tożsamości osób w wieku późnej dorosłości (kanoniczne $R = 0,60120$ $\chi^2(78) = 108,35$ $p = ,01322$) korelacja umiarkowana, zależność istotna.

Zachowania społeczne, potrzeby, to istotne wyznaczniki kształtowania (się) poczucia tożsamości seniorów żyjących zarówno w polskiej, jak i w czeskiej części Śląska Cieszyńskiego (korelacja między V obszarem wyznaczającym zachowania tożsamościowe TZT a poczuciem tożsamości PL (kanoniczne $R = 0,64008$ $\chi^2(78) = 97,458$ $p = ,04752/$ jest umiarkowana, a w przypadku CZ (kanoniczne $R = 0,94721$ $\chi^2(78) = 127,93$ $p = ,00032$) jest bardzo wysoka, zależność bardzo pewna.

Zaangażowanie osób w wieku późnej dorosłości w życie społeczno-kulturalne Śląska Cieszyńskiego przyczynia się do prawidłowego rozwoju tej grupy wiekowej. Poprzez aktywny udział w życiu lokalnej społeczności osoby starsze realizują potrzebę całożyciowego kształcenia, samoorganizacji, działania na rzecz lokalnej wspólnoty, a nawet animacji środowiska lokalnego.

Konteksty polityczne, światopoglądowe, społeczne, gospodarcze oddziałujące na życie małych i dużych grup społecznych – obszar VI TZT jako wyznacznik poczucia tożsamości osób w wieku późnej dorosłości

Szesty obszar Teorii Zachowań Tożsamościowych Tadeusza Lewowickiego wyznaczony jest przez konteksty polityczne, światopoglądowe, społeczne, gospodarcze oddziałujące na życie małych i dużych grup społecznych.

Łatwość przemieszczania się, migracje, wyjazdy turystyczne rodzą potrzebę nauki języka obcego. Respondenci wykazywali, że umiejętność posługiwania się językami obcymi pomaga im w zetknięciu się z inną kulturą podczas wyjazdów turystycznych (PL 53,33 proc., CZ 71,43 proc.). Znajomość języków obcych pomagała również w kontaktach ze znajomymi i rodziną (PL 12 proc., CZ 22,86 proc.), dla niewielkiego odsetka osób mieszkających w polskiej części Śląska Cieszyńskiego (2,67 proc.) oraz 11,43 proc. osób mieszkających w czeskiej części Śląska Cieszyńskiego języki obce są przydatne w życiu codziennym. 5,33 proc. PL oraz 14,29 proc. CZ wskazało, że językiem obcym posługują się podczas robienia zakupów. Zaznaczyć należy, że 16 proc. PL i 8,57 proc. CZ wskazało, że nie wykorzystują języka obcego. Na uwagę zasługuje również fakt, że 21,33 proc. osób mieszkających w polskiej części Śląska Cieszyńskiego zadeklarowało, że nie zna żadnego języka obcego, przy czym wśród osób mieszkających w czeskiej części Śląska Cieszyńskiego taka sytuacja nie wystąpiła.

Konteksty polityczne, społeczne, ekonomiczne warunkują styl życia i jego jakość. Znajduje to odzwierciedlenie w ocenie jakości życia w Rzeczypospolitej Polskiej i Republice Czeskiej dokonywanej przez osoby w wieku późnej dorosłości, które niechętnie zamieszkałyby w innym kraju niż Polska czy Czechy (ogółem 48,18 proc.,

w tym 85,33 proc. PL, 60 proc. CZ). Deklarację chęci zamieszkania w innym kraju złożyło 43,64 proc. badanych (w tym 9,33 proc. PL oraz 25,71 proc. CZ).

Wyniki przeprowadzonej analizy statystycznej wskazują na istnienie związku między VI obszarem TZT a poczuciem tożsamości osób w późnej dorosłości (kanoniczne $R = 0,62176$ $\chi^2(42) = 88,511$ $p = ,00004$) korelacja umiarkowana, zależność istotna. Konteksty polityczne, światopoglądowe, społeczne, gospodarcze oddziałujące na życie małych i dużych grup społecznych są ważnym wyznacznikiem kształtowania się poczucia tożsamości seniorów żyjących zarówno polskiej, jak i czeskiej części Śląska Cieszyńskiego (korelacja między VI obszarem wyznaczającym zachowania tożsamościowe TZT a poczuciem tożsamości PL (kanoniczne $R = 0,71691$ $\chi^2(42) = 69,497$ $p = ,00486$) jest umiarkowana, a w przypadku CZ – brak związku).

Poczucie tożsamości osób w wieku późnej dorosłości warunkują polityczne, światopoglądowe, społeczne i gospodarcze wyznaczniki określone w VI obszarze Teorii Zachowań Tożsamościowych Tadeusza Lewowickiego.

Dyskusja nad wynikami badań własnych

Teoria Zachowań Tożsamościowych T. Lewowickiego jest pedagogiczną teorią, która prowadzi do lepszego rozumienia zachowań wyznaczających poczucie tożsamości. Ważnym argumentem przemawiającym za jej wykorzystaniem w niniejszym opracowaniu jest możliwość opisu za jej pomocą tożsamości osób starszych.

Poczucie tożsamości możemy interpretować jako „efekt gromadzenia różnych informacji na swój temat, oceniania ich i związanego z tym określonego przeżywania siebie oraz – od okresu dorastania – autorefleksji” (Brzezińska, Hulewska, Słomska 2006, s. 58). Życie na pograniczu sprzyja poszukiwaniu tożsamości, warunkuje jej kryzys, kształtuje jednostkę, w każdym wieku, także osób w wieku późnej dorosłości.

Na pograniczach, jak pisze Andrzej Sadowski, „wytwarza się typ człowieka pogranicza o specyficznej świadomości społecznej i tożsamości jednostkowej” (Sadowski 1995, s. 46).

Badane osoby starsze, mieszkańcy Śląska Cieszyńskiego, żyją na pograniczu terytorialnym, kulturowym, etnicznym, religijnym, ta sytuacja przyczynia się do kształtowania niejednorodnej i złożonej tożsamości tej grupy wiekowej.

I grupę wyznaczników TZT tworzą losy historyczne, identyfikacja z terytorium i grupą społeczną, odrębność instytucji tworzących organizm państwowy.

Według Stanisława Ossowskiego, „odrębność i niezależność państwowa, a także narodowa wyznaczają poczucie tożsamości, bowiem owa autonomia pod względem terytorialnym, społecznym pozwala realizować własne dążenia i podejmować aktywność społeczną” (Ossowski 1967, s. 244).

Wyniki przeprowadzonych badań potwierdziły fakt, że jednym ze sposobów określenia tożsamości osób w wieku późnej dorosłości jest identyfikacja z danym

kręgiem narodowo-kulturowym. Dla grupy osób w wieku późnej dorosłości identyfikacja oraz przynależność do grupy narodowej dają poczucie dumy, bezpieczeństwa, wsparcia oraz akceptacji.

Jak zauważa Alina Szczurek-Boruta, „udział w grupie dostarcza jednostce ważnych «dokumentów tożsamości», a jednocześnie, jeśli wystarczająco wiele osób identyfikuje się z jakąś grupą, rodzi się tożsamość grupowa” (Szczurek-Boruta 2007, s. 65).

Badane osoby starsze są szczególnie przywiązane do ziemi rodzinnej, postrzegają ją jako miejsce najpiękniejszych wspomnień. Wiąż z ojczyzną seniorzy budowali w trakcie procesu socjalizacji rodzinnej oraz szkolnej. Najczęściej ojczyznę postrzegają jako miejsce, z którego wywodzą się ich przodkowie.

II obszar Teorii Zachowań Tożsamościowych wskazuje odrębność kultury, języka, obyczajów i religii.

Jak pokazują wyniki badań B. Grabowskiej, dwuwyznaniowość, a nawet wielowyznaniowość Śląska Cieszyńskiego, „stwarza warunki do swoistej – wzbogacającej – rywalizacji w zakresie działalności kulturalno-oświatowej i piśmienniczej, jak również jest ważnym czynnikiem kształtującym i podtrzymującym tożsamość jednostek i grup społecznych” (Grabowska 2013, s. 183).

Na terenie Śląska Cieszyńskiego kwestie języka są złożone. Potwierdziły to wyniki przeprowadzonych badań. Badane osoby starsze potrafią posługiwać się gwarą, językiem polskim, a także czeskim. Takie kompetencje sprzyjają współpracy z różnymi grupami oraz przyczyniają się do aktywnego udziału w życiu lokalnej społeczności.

Atrybutem tożsamości narodowej jest religia. Zróżnicowanie religijne mieszkańców Śląska Cieszyńskiego oddziałuje na kształtowanie i podtrzymywanie „tożsamości etniczno-kulturowej czy narodowej, będąc niejednokrotnie jej podstawą” (Rusek 2002, s. 161).

Na podstawie przeprowadzonych badań można stwierdzić, że najstarsze pokolenie osób mieszkających w polskiej i czeskiej części Śląska Cieszyńskiego nie uległo konwersji. Badani wykazywali najczęściej przynależność do kościołów katolickiego i ewangelickiego.

Na badanym terenie tożsamość religijna, jak twierdzi Aniela Różańska, kształtuje się „nie w opozycji do innego, lecz poprzez traktowanie jego tożsamości jako dopełnienia naszej. Relacją wzajemnych dopełnień jest dialog międzywyznaniowy i międzyreligijny” (Różańska 2012, s. 72–73). Osoby starsze akceptują odmienną wyznaniową innych osób, co sprzyja nawiązywaniu kontaktów interpersonalnych.

Atrybutem tożsamości jest również posiadanie wiedzy na temat kultury polskiej, czeskiej oraz kultury Śląska Cieszyńskiego. Najczęściej wymienianymi przez badanych symbolami kultury narodowej były flaga, godło, hymn, zabytki architektury, wymieniano również nazwiska osób związanych z literaturą polską oraz czeską.

Wskazywane przez badanych symbole kultury kraju zamieszkania lub kraju sąsiedniego potwierdzają, że poczucie tożsamości jest budowane na „płaszczyźnie

wiedzy i kompetencji wielokulturowych, pojmowanych jako znajomość i umiejętność stosowania wielu różnych wzorów życia i różnorodnych idei pochodzących z kilku kultur” (Sztompka 2005, s. 415).

Na uwagę zasługuje fakt, że w rodzinnych domach osób starszych dba się o przekazywanie tradycji związanych z kulturą Śląska Cieszyńskiego.

Jak jednak zauważa A. Szczurek-Boruta, „szczególnym atrybutem kultury śląskiej jest podkreślenie jej inności i swoistej odrębności. Należy być przede wszystkim «stela» (stąd)” (Szczurek-Boruta 2007, s. 155). Świadczy to o dużym przywiązaniu do tego terenu i transmisji dziedzictwa kulturowego z pokolenia na pokolenie.

Genealogia historyczna postrzegana w kategoriach biologiczno-rasowych cech osobowości to III obszar Teorii Zachowań Tożsamościowych. Śląsk Cieszyński to specyficzny obszar pogranicza (dziedzictwo kulturowe, więzi historyczne, utrwalone niechęci) sprzyja kształtowaniu pozytywnych relacji międzyludzkich, ale też utrwała pewne stereotypy i uprzedzenia. Wyniki przeprowadzonych badań wskazują na to, że starsi mieszkańcy Śląska Cieszyńskiego postrzegają Polaka przez pryzmat cech pozytywnych – jako osobę pracowitą, religijną, zadbaną pod względem wyglądu. Z kolei Czecha – jako osobę pracowitą, ale również niereligijną i zaniedbaną pod względem wyglądu.

W obszarze IV autor podkreśla istotne znaczenie przemian gospodarczych i ekonomicznych dla funkcjonowania jednostki w społeczeństwie. Przemiany ustrojowe oraz gospodarczo-ekonomiczne motywują jednostkę do zdobywania nowych umiejętności i kompetencji, i ciągłego poszerzania swojej wiedzy.

Śląsk Cieszyński jest terenem charakteryzującym się wysokim potencjałem gospodarczym rozwijanym zarówno w polskiej, jak i w czeskiej części rejonu. Osoby w wieku późnej dorosłości postrzegają ten teren jako atrakcyjny pod względem turystyki, oferty kulturalnej, handlu, co znacząco oddziałuje na ich jakość życia.

Według A. Szczurek-Boruty, jakość życia „tkwi głęboko w świadomości jednostek, określa bowiem podstawowe wartości egzystencjalne jednostki oraz stopień satysfakcji życiowej wynikający z ich realizacji” (Szczurek-Boruta 2010, s. 258).

Badani seniorzy wysoko oceniają jakość życia na opisywanym terenie. Bogata oferta kulturalna skierowana do mieszkańców polskiej i czeskiej części Śląska Cieszyńskiego przyczynia się do przejawiania przez nich wielostronnej aktywności.

T. Lewowicki zakłada, że tak ujęta konstrukcja obszarów wyznaczników zachowań tożsamościowych „pozwała porządkować pozornie oderwane fakty, zjawiska i procesy. Nie wystarcza jednak do zbudowania teorii. Do tego niezbędne są jeszcze co najmniej dwa obszary (elementy)” (Lewowicki 2001, s.161).

Osoby starsze chętnie biorą udział w cyklicznych imprezach organizowanych w Cieszynie oraz w Czeskim Cieszynie. Poprzez aktywność i udział w życiu społeczno-kulturalnym Śląska Cieszyńskiego stają się kreatorami lokalnej społeczności. Różne przykłady aktywności osób w wieku późnej dorosłości to swoiste zachowania społeczne, wskaźniki realizacji indywidualnych i społecznych potrzeb. Na uwagę zasługuje aktywność edukacyjna seniorów. Podejmowanie aktywności

edukacyjnej, udział w wykładach, warsztatach oraz szkoleniach przyczynia się do włączania ludzi starszych do systemu kształcenia ustawicznego, a co się z tym wiąże – do zaktywizowania psychicznego i fizycznego słuchaczy oraz nauczania ich sztuki życia w trzecim wieku. Udział seniorów w procesie edukacyjnym stwarza możliwość zdobycia wiedzy w zakresie różnych dziedzin, w realizacji osobistych zainteresowań oraz przybliża do uczestnictwa w życiu kulturalnym i społecznym.

Psychologiczne i socjologiczne zachowania społeczne, potrzeby, homeostaza czynników tożsamościowych wypełniają V obszar. Dobry poziom tej aktywności służy realizacji potrzeb, zachowaniu swoistej homeostazy niezbędnej do prawidłowego funkcjonowania człowieka.

Na kształtowanie się poczucia tożsamości osób starszych oddziałują konteksty polityczne, światopoglądowe, społeczne, gospodarcze (VI obszar TZT). Respondenci pozytywnie postrzegają swój kraj zamieszkania na tle innych krajów Unii Europejskiej. Otwartość granic oraz integracja służą rozwojowi ich środowiska lokalnego.

Celem podjętych poczynań badawczych było poznanie wyznaczników poczucia tożsamości osób w wieku późnej dorosłości żyjących w polskiej i czeskiej części Śląska Cieszyńskiego. Podstawę do analiz stanowił materiał empiryczny uzyskany w badaniach ilościowych. Do jego opisu i interpretacji wykorzystano Teorię Zachowań Tożsamościowych T. Lewowickiego. Wyniki przeprowadzonej analizy statystycznej (do szacowania związków pomiędzy zbiorami zmiennych wykorzystano analizę kanoniczną) wskazują na to, że istnieją statystycznie istotne związki między poszczególnymi obszarami TZT a poczuciem tożsamości osób w wieku późnej dorosłości żyjących w polskiej i czeskiej części Śląska Cieszyńskiego (związki między I/IV/V/VI obszarem TZT a poczuciem tożsamości – korelacja umiarkowana, zależność istotna; związki między II/III obszarem TZT a poczuciem tożsamości – korelacja wysoka, zależność znacząca). Teoria Zachowań Tożsamościowych jest przydatna do opisu poczucia tożsamości osób starszych, wyznaczone przez jej autora obszary determinujące poczucie tożsamości zostały empirycznie zweryfikowane w prowadzonych poczynaniach badawczych.

Konkluzje

Teoria Zachowań Tożsamościowych to jedyna jak do tej pory teoria pedagogiczna, która w sposób całościowy ujmuje poczucie tożsamości i umożliwia lepsze rozumienie wskazujących na nie zachowań.

Poczynania badawcze pozwalają na sformułowanie praktycznych wskazówek dotyczących podniesienia efektywności działań podejmowanych na gruncie pedagogiki i sprzyjających rozwojowi i podniesieniu jakości życia osób starszych.

Ze względu na wzrost populacji osób starszych istnieje konieczność budowania nowego spojrzenia na proces starzenia się, kształtowania (się) tożsamości oraz

podejmowania działań mających na celu zmianę podejścia do osób starszych w wymiarze indywidualnym i społecznym.

Szczegółne wyzwania stają przed pedagogiką – należy tworzyć sprzyjające warunki do rozwoju osobistego, aktywności fizycznej i intelektualnej osób w wieku późnej dorosłości. Istnieje konieczność podejmowania działań, które otwierałyby społeczność lokalną na potrzeby osób starszych.

Wyniki badań przeprowadzonych na terenie Śląska Cieszyńskiego wskazują na pewne tendencje, mechanizmy kształtowania się tożsamości, które można odnieść do innych regionów Polski, mających podobny wielokulturowy charakter.

Bibliografia

- Borowski Z. (1997). *Statystyka obszarów transgranicznych. Statystyka regionalna. sondaż i integracja danych*. W: *Materiały z konferencji naukowej, Baranowo, 25–27.09.2009*. Paradyś J. (red.). Poznań: Akademia Ekonomiczna w Poznaniu.
- Borowski Z. (2004). *Wybrane metody statystyki opisowej i wnioskowania statystycznego*. Wałbrzych: Wałbrzyska Szkoła Wyższa Zarządzania i Przedsiębiorczości.
- Brzezińska A.W., Hulewska A., Słomska J. (2006). *Edukacja regionalna*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Chojnacka-Synaszko, B. Kozieł (2009). *Przynależność terytorialna młodzieży jako element tożsamości narodowej*. W: *Poczucie tożsamości i stosunek młodzieży do wybranych kwestii społecznych – studium z pogranicza polsko-czeskiego*. Lewowicki T., Ogrodzka-Mazur E., Szczurek-Boruta A. (red.). Cieszyn–Warszawa–Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Edukacja a tożsamość etniczna*. Urlińska M.M. (red.). Toruń: Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
- Gajdzica A., Ogrodzka-Mazur E. (2009). *Obraz szkoły na Pograniczu w kontekście oczekiwań edukacyjnych uczniów*. W: *Poczucie tożsamości i stosunek młodzieży do wybranych kwestii społecznych – studium z pogranicza polsko-czeskiego*. Lewowicki T., Ogrodzka-Mazur E., Szczurek-Boruta A. (red.). Cieszyn–Warszawa–Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Grabowska B. (2000). *Szkoła w środowisku zróżnicowanym kulturowo*. W: *Szkoła na pograniczach*. Lewowicki T., Szczurek-Boruta A. (red.). Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Grabowska B. (2013). *Poczucie tożsamości młodzieży uczącej się w szkołach z polskim językiem nauczania na Białorusi, Ukrainie i w Republice Czeskiej*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Guilforda J.P. (1960). *Podstawowe metody statystyki w psychologii i pedagogice*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Harwas-Napierała, B., Trempała, J. (2002). *Psychologia rozwoju człowieka. Charakterystyka okresów życia człowieka*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Kadłubiec D. [b.r.]. *Rola języka ojczystego w nauczaniu i wychowaniu*. W: *150 – lecie polskiego szkolnictwa w Gnojniku. Seminarium z okazji 150-lecia polskiego szkolnictwa*

- w *Gnojniku w dniu 7.11.2003*. Rakowska M., Rakowski Z. (red.). [b.m.]: Macierz Szkolna przy Przedszkolu i Szkole Podstawowej w Gnojniku.
- Lewowicki T. (1994). *Poczucie tożsamości narodowej młodzieży – stałość i zmienność*. W: *Poczucie tożsamości narodowej młodzieży. Studium z pogranicza polsko-czeskiego*. Lewowicki T. (red.). Cieszyn: Filia Uniwersytetu Śląskiego.
- Lewowicki T. (1995). *Problemy tożsamości narodowej – w poszukiwaniu sposobów uogólnionych ujęć w kwestii poczucia tożsamości zachowań z tym poczuciem związanych*.
- Lewowicki T. (2001). *Szkic do teorii zachowań tożsamościowych*. W: *W poszukiwaniu teorii przydatnych w badaniach międzykulturowych*. Lewowicki T., Ogródzka-Mazur E. (red.). Olecko: Wszechnica Mazurska.
- Lobocki M. (1978). *Metody badań pedagogicznych*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Michna E. (2004). *Etyczny wymiar tożsamości etnicznej w sytuacji zmiany identyfikacji narodowej*. W: *Etyczny wymiar tożsamości kulturowej*. Flis M. (red.). Kraków: Zakład Wydawniczy „Nomos”.
- Nikitorowicz J. (2005). *Kreowanie tożsamości dziecka*. Gdańsk. GWP.
- Nikitorowicz J., Sobecki M. (1999). *Edukacja międzykulturowa w wymiarze instytucjonalnym*. Białystok: Wydawnictwo „Trans Humana”.
- Ossowski S. (1967). *Analiza socjologiczna pojęcia ojczyzny*. W: *Z zagadnień psychologii społecznej*. Ossowski S. (red.). Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Różańska A. (2012). *Religijność i tożsamość religijna w badaniach międzykulturowych praktyce edukacyjnej*. W: *Religia i edukacja międzykulturowa*. Lewowicki T., Różańska A., Klajmon-Lech U. (red.). Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Rubacha K. (2008). *Metodologia badań nad edukacją*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Rusek H. (2002). *Religia i tożsamość pogranicza – raport z badań*. W: *Kwestie wyznaniowe w społecznościach wielokulturowych*. Lewowicki T., Różańska A., Klajmon U. (red.). Kraków. Zakład Wydawniczy „Nomos”.
- Sadowski A. (1995). *Pogranicze polsko-białoruskie: tożsamość mieszkańców*. Białystok: Wydawnictwo „Trans Humana”.
- Szczepański J. (1988). *O indywidualności*. Warszawa: Instytut Wydawniczy Związków Zawodowych.
- Szczurek-Boruta A. (1999). *Edukacja szkolna na pograniczu polsko-czeskim. (Z badań społeczności Śląska Cieszyńskiego)*. W: *Edukacja międzykulturowa w wymiarze instytucjonalnym*. Nikitorowicz J., Sobecki M. (red.). Białystok: Wydawnictwo „Trans Humana”.
- Szczurek-Boruta A. (2007). *Edukacja i odkrywanie tożsamości w warunkach wielokulturowości*. Katowice–Cieszyn–Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Szczurek-Boruta A. (2010). *Jakość życia i wychowanie – kilka tendencji, hipotez i uwag*. W: *Studia z teorii i historii wychowania oraz nauk pokrewnych. Tom jubileuszowy poświęcony Profesor Wiesławie Korzeniowskiej*. Szućcik U. (red.). Katowice–Cieszyn–Ustroń: Galeria „Na Gojach”, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.

- Szczurek-Boruta A. (2013). *Uczenie się i uwrażliwianie kulturowe w bezpośrednim kontakcie z innym człowiekiem – warunki kształtowania się tożsamości i integracji społecznej*. W: *Pedagogika społeczna wobec zmian przestrzeni życia społecznego*. Sobecki M., Danilewicz W., Sosnowski T. (red.). Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Szczurek-Boruta A. (2014). *O przygotowaniu nauczycieli do pracy w warunkach wielokulturowości – konteksty, opinie studentów, propozycje*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Szczurek-Boruta A. (2014). *Szkoła i jej rola w kształtowaniu tożsamości młodzieży*. W: *Wielokulturowość i edukacja*. Lewowicki T., Ogniewjuk W., Ogrodzka-Mazur E., Sysojewa S. (red.). Warszawa: Wyższa Szkoła Pedagogiczna Związku Nauczycielstwa Polskiego.
- Szczurek-Boruta A., Grabowska B. (2009). *Dynamika kształtowania się tożsamości młodzieży – ku tożsamości wzbogaconej*. W: *Poczucie tożsamości stosunek młodzieży do wybranych kwestii społecznych – studium z pogranicza polsko-czeskiego*. Lewowicki T., Ogrodzka-Mazur E., Szczurek-Boruta A. (red.). Cieszyn–Warszawa–Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Sztompka P. (2005). *Socjologia zmian społecznych*. Kraków: Wydawnictwo „Znak”.
- Urlińska M.M. (2007). *Szkoła polska na obczyźnie wobec dylematów tożsamościowych*. Toruń: Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.

DETERMINANTS OF THE SENSE OF IDENTITY IN PEOPLE IN LATE ADULTHOOD LIVING IN THE POLISH AND CZECH PARTS OF SILESIA CIESZYN

Abstract: Tadeusz Lewowicki's Identity Behaviour Theory (TZT) is a pedagogical theory that enables a holistic view of identity and understands behaviors that determine a sense of identity better. In his theory, the author states six areas, the determinants of the sense of identity, especially among older people.

The research aimed to find out the determinants of people's sense of identity in the age of late adulthood living in the Polish and Czech parts of Cieszyn Silesia.

The research involved people over 55 years old. The basis of analysis undertaken in this article is empirical material obtained in quantitative research. The statistical analysis results indicate statistically significant relationships between particular areas of Identity Behaviour Theory (TZT) and the sense of identity of older people living in the Polish and Czech parts of Cieszyn Silesia.

Keywords: aging, Tadeusz Lewowicki's Theory of Identity Behaviours, older age, Cieszyn Silesia.

MONIKA PARCHOMIUK*

ORCID ID 0000-0002-0756-4242

INCLUSIVE RESEARCH WITH PEOPLE WITH INTELLECTUAL DISABILITIES. CURRENT RESEARCH STATUS ANALYSIS

Abstract: The widespread interest in inclusive research justifies the need to establish its added value and scientific merit. We analysed recent studies following the analyses by Walmsley, Strnadová, and Johnson aiming to assess the relevance of such projects from the perspective of the involved people and to assess their scientific value. We conducted a systematic analysis of studies produced between 2016 and 2021. We designed our own tools for assessing added and scientific value based on available research and commonly used criteria. The significance of inclusive research for persons with intellectual disability was confirmed. The analysed studies met the criteria for scientific validity to a varying degree. Adhering to the principles applied in the scientific community is key, considering first ethics, careful choice of the method, and activating people involved in the research.

Keywords: inclusive research, intellectual disability, co-researchers, added value.

Introduction

Nind et al. (2017, p. 387) offered a broad definition of inclusive research, defining it as, “an inherently eclectic and epistemologically diverse umbrella term for a ,whole family of approaches, all of which reflect a particular turn toward democratization of the research process”. Walmsley and Johnson (2003), on the other hand, described it as an approach to research assuming people with intellectual disabilities are involved as active participants.

According to Nind (2016b) the way of presenting inclusive research, when researchers demonstrated its usefulness, described the implementation process, and noted the challenges they faced, is currently insufficient. What is important, it is not so much the analysis of the process itself – much less an unreflective

* Monika Parchomiuk, Instytut Pedagogiki, Wydział Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie; e-mail: mparchomiuk@o2.pl.

description – but the assessment of its relevance from a scientific perspective, and especially of the knowledge it provides. A relatively complex question arises if good science and the practice of inclusive research go hand in hand (Nind 2016b).

The second phase of inclusive research provides an opportunity for meta-analyses to establish the added value of such research (Armstrong et al. 2019; Di Lorito et al. 2018; Rix et al. 2020). The added value is the voice of people with intellectual disabilities, their experiences, thoughts, and feelings, plus the cultural knowledge they represent (Nind 2016b). In 2018, Walmsley, Strnadová, and Johnson published a review paper analyzing the added value of inclusive research realized up to 2015. They defined added value as the contribution of inclusive research to the quality of the research process and its outcomes, and the impact of the research on those involved. In making their assessment, the researchers considered the criteria proposed by Nind and Vinha (2012, p. 43) that can be used to confirm that “good science meets good inclusive practice”: (1) The research answers questions we could not otherwise answer, that are important; (2) The research reaches participants, communities, and knowledge, in ways that we could not otherwise access; (3) The research involves, using and reflecting on the insider, cultural knowledge of people with learning disabilities; (4) The research is authentic (recognised by the people involved); (5) The research makes an impact on the lives of people with learning disabilities. The authors added their own criterion, “finding the shared spaces” meaning that “the process of inclusive research, an extensively documented task, if finding ways to collaborate fruitfully, is perhaps its most important added value if these lessons are widely shared and implemented” (Walmsley, Strnadová, Johnson 2018, p. 757).

The purpose of the presented review analyses, inspired by the work of Walmsley, Strnadová, and Johnson (2018), is to evaluate available inclusive research based on an understanding of their added value from the perspective of (1) actively participating people including the ones with intellectual disabilities (co-researchers); (2) good science.

Methods

Inclusion criteria and search strategy

The search included scientific articles in English written between 2016 and 2021. The indicated period is a continuation of the review study conducted by Walmsley, Strnadová, and Johnson (2018) covering papers written between 2003 and January 2016.

The review included searches in: (a) academic databases; (b) journals: *British Journal of Learning Disabilities*, *Disability and Society*, *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, *Journal of Intellectual and Developmental Disability*; (c) a grey literature search and (d) references in articles found in the databases.

Resources in PsycArticles, Academic Search Ultimate, ERIC, Medline, and Scopus databases were searched. Additionally, the Google Scholar database was checked. The same search terms were used as the ones used by Walmsley, Strnadová, and Johnson (2018): inclusive research OR emancipatory research OR participatory research AND intellectual disability OR learning disability OR mental retardation OR developmental disabilities. These terms were also used when searching for articles in Google. The literature references in the reviewed articles found in the databases were also reviewed. The search results are shown in Figure 1 (page 386).

Analysis

The material was analyzed in two stages: (1) selection of studies in which people with intellectual disabilities played active roles in the research process; (2) detailed evaluation of the studies in terms of the adopted criteria.

In the first stage of selecting inclusive research, we adopted relatively narrow and rigorous requirements, closely following Walmsley and Johnson's definition that in such research people with intellectual disabilities are involved as "instigators of ideas, research designers, interviewers, data analysts, authors, disseminators and users" (Strnadová, Walmsley 2018, p. 133). Given this framing of the role, the authors found it appropriate to use the term "co-researchers" in their analyses (Strnadová, Walmsley 2018).

In second stage we conducted the analysis using our own criteria based on relevant literature (Table 1). They include the essential characteristics of inclusive research described above and some key aspects that determine methodological validity. In the latter case, a tool for evaluating scientific papers was used: Critical Appraisal Skills Programme. CASP Qualitative Studies Checklist, 2018. Following Williamson, van Heumen and Schwartz (2020) we made sure that the selection from the pool of criteria for evaluating traditional (non-inclusive) projects is consistent with the essence of inclusive research. In the evaluation, using the developed criteria, we paid attention to the content of information, following a scale: 0 points for no or insufficient information; 1 point for moderate information; 2 points for full information (Table 2) (Lam et al. 2019).

Results

General characteristics of the study

In the first stage of the analysis, 21 articles (Table 3) describing studies with the active participation of people with intellectual disabilities were selected from 36 articles. Most of the studies (18) originated in Europe, including the UK (9), the Netherlands (5), Spain (2), Ireland (1), and Greece (1). Two originated in the US and one in Australia. Most of these participatory studies used qualitative methods

(Georgiadou, Vlachou, Stavroussi 2020; Gratton 2019; Power, Bartlett, Hall 2016; Puyalto et al. 2016; Watchman 2020).

A detailed evaluation of the research

The extent of information on inclusive projects varied (Table 1): almost all papers provided data about the research tasks performed by people with intellectual disabilities and their contribution to the research. Relatively less information was provided about activities that optimized inclusion, perhaps because such activities (for example coaching) were not always needed. While the problem/objective was concretized in each paper, not all researchers provided information that could be used to assess the relevance of their research. This was especially true about theoretical and practical implications, plus dissemination of results. Not all authors justified their choice of method, which would also make it easier to assess its adequacy in relation to the selected topic. When justified, there was no information about the accessibility of the method for co-researchers or respondents with intellectual disabilities. Few authors reflected on the participation of co-researchers or the importance of inclusive projects for non-disabled researchers, especially from the perspective of working with people with intellectual disabilities. The papers that problematize this issue are specific here (Beihton et al. 2019; Embregts et al. 2018; Frankena et al. 2019b, 2019c; Nind 2016a; Riches, O'Brien & The CDS Inclusive Research Network 2017; St. John et al. 2018). Most reviewed papers reported that the collaboration was based on respect and partnership but fewer made any note about the time taken for reflection. Several papers lacked information about the approval of the research by the relevant ethical body. In most studies, there was no data on the consent given by co-researchers or on the efforts to support them and the respondents with intellectual disabilities in their decision to participate in the research. Summarizing this aspect of the articles, considering primarily the information available to the reader, we identified four studies that included the most exhaustive data to consider the projects as inclusive: Armstrong et al. (2019), Gratton (2019); Salmon et al. (2019) and Rojas-Pernia et al. (2020).

Acting as co-researchers, people with intellectual disabilities undertook different tasks in the research process. In several cases (Armstrong et al. 2019; Beihton et al. 2019; Owen et al. 2016; Power, Bartlett, Hall 2016; Puyalto et al. 2016; Rojas-Pernia et al. 2020; Seale, Choksi, Spencer, 2019), they collaborated in concretizing the research project or developing a draft grant proposal (Watchman et al. 2020). They collaborated with researchers in determining the research problem and the methods to address it. Most often, on their own or with support, they collected material using qualitative methods (group or individual interviews, photovoice). Their respondents were other people with intellectual disabilities some of whom were earlier co-recruited by the co-researchers (Armstrong et al. 2019; Cluley 2017; Gratton 2019; Power, Bartlett, Hall 2016; Rojas-Pernia et al. 2020; Salmon et al. 2019;

Seale, Choksi, Spencer 2019; St. John et al. 2018; Watchman et al. 2020). In many projects, co-researchers were involved in analyzing the material, developing the discussion (by consulting it), and outlining specific findings and recommendations (Amstrong et al. 2019; Georgiadou, Vlachou, Stavroussi 2020; Gratton 2019; Owen et al. 2016; Power, Bartlett, Hall 2016; Puyalto et al. 2016; Riches, O'Brien, The CDS Inclusive Research Network 2017; Rojas-Pernia et al. 2020; Salmon et al. 2019; Watchman et al. 2020). They also participated in the dissemination of research results. This last aspect was important for assessing the relevance of the projects. Project results were presented at conferences, including international ones (Beihton et al. 2019; Riches, O'Brien, The CDS Inclusive Research Network 2017; Rojas-Pernia et al. 2020; Watchman et al. 2020). There were also efforts to initiate conferences or workshops (Gratton 2019; Watchman et al. 2020). Rojas-Pernia et al. (2020) created a website, prepared an exhibition at the university, and collaborated with the press. In one study, co-researchers, as subject matter experts, provided training to peers with intellectual disabilities (Watchman et al. 2020). To disseminate findings to the community of people with intellectual disabilities, reports were prepared in an easy-to-read text format (Doherty 2020; Salmon et al. 2019; St. John et al. 2018; Watchman et al. 2020). Text fragments authored by people with intellectual disabilities were in several cases marked in the article written by non-disabled researchers (Frankena et al. 2019c; Riches, O'Brien, The CDS Inclusive Research Network 2017; Rojas-Pernia et al. 2020; Seale, Choksi, Spencer 2019). Co-researchers co-commented on draft versions of the papers or participated in responding to reviewers' comments (Amstrong et al. 2019; Salmon et al. 2019). Three studies reported that co-researchers were paid for their participation (Doherty 2020; Frankena et al. 2019b; Power, Bartlett, Hall 2016). As previously noted, perhaps it was not always the case that people with intellectual disabilities needed to be prepared to participate in the research, since some of them had prior experience in collaboration and inclusive research (Amstrong et al. 2019; Beihton et al. 2019; Embregts et al. 2018; Frankena et al. 2019b; Seale, Choksi, Spencer 2019; Vlot-van Anrooij et al. 2018). Some individuals with intellectual disabilities were members of the self-advocacy movement with competencies in social activism (Amstrong et al. 2019; Doherty 2020; Embregts et al. 2018; Gratton 2019; Owen et al. 2016; Power, Bartlett, Hall 2016), and some were experienced researchers and advisors working in institutions (e.g. Inclusive Research Work, Riches, O'Brien, The CDS Inclusive Research Network 2017). However, in many studies recruitment was conducted by non-disabled people including carers or professionals, with the involvement of specific institutions or associations (Doherty 2020; Gratton 2019; Power, Bartlett, Hall 2016; Puyalto et al. 2016; Seale, Choksi, Spencer 2019; Watchman et al. 2020). In these cases, non-disabled persons including professionals and carers determined the participation of co-researchers, and information about co-researchers' consent was most often missing. Puyalto et al. (2016) write about a meeting where researchers communicated the purpose of the project taking care to adapt the information to

the cognitive abilities of people with intellectual disabilities. St. John et al. (2018a), on the other hand, reported that consent was given by co-researchers. Various, albeit few, measures were taken to optimize the inclusion of people with intellectual disabilities as co-researchers or respondents. Supportive or specially designated individuals (such as a student) were present to assist with, for example, conducting interviews or completing questionnaires (Doherty 2020; Nind 2016a, Owen et al. 2016; Power, Bartlett, Hall 2016; St. John et al. 2018). Some studies offered training sessions or induction (Amstrong et al. 2019; Gratton 2019; Rojas-Pernia et al. 2020; St. John et al. 2018). In one study such supportive activity was removed upon receiving feedback from a self-advocacy organization that positively evaluated the co-researchers' competencies (Power, Bartlett, Hall 2016). Interestingly, the co-researchers' needs were not verified. In several projects, the material was adapted to the potential of people with intellectual disabilities (Beihton et al. 2019; Frankena et al. 2019b; Puyalto et al. 2016), considering, among other things, their communication skills. If researchers justified their choice of research method, they focused on allowing people with intellectual disabilities to share their views and removing the limitations imposed by traditional methods that prioritize the verbal channel. Methods such as photovoice were used to include individuals with greater limitations (Cluley 2017; Watchman et al. 2020). Inclusive research, in which the tasks performed by people with intellectual disabilities affirm the importance of their active role, immanently involves partnership and respect for the knowledge and experience of all those involved. People with intellectual disabilities are treated as experts whose experience can have educational value for others (Doherty 2020; Puyalto et al. 2016; Riches, O'Brien, The CDS Inclusive Research Network 2017). All the involved individuals have the opportunity to express themselves freely (Amstrong et al. 2019; Beihton et al. 2019; Puyalto et al. 2016; Riches, O'Brien, The CDS Inclusive Research Network 2017), and feel safe (Beihton et al. 2019), plus the distribution of tasks is determined not only by competence but also by comfort — especially of the co-researchers (Frankena et al. 2019b). Efforts are made to integrate the team against the exclusion of team members (Riches, O'Brien, The CDS Inclusive Research Network 2017). Respect reflected in actively seeking collaboration, accepting choices, and acknowledging opinions was also an integral aspect of research involving people with more significant limitations (Cluley 2017). This was manifested in providing opportunities to communicate in ways that are accessible to people with different needs, e.g. those with sensory disabilities (Riches, O'Brien, The CDS Inclusive Research Network 2017). To implement the aforementioned aspects, efforts by non-disabled researchers to reduce potential inequality stemming from professional status or educational attainment are essential (Beihton et al. 2019).

Discussion and conclusion

Answering Nind's (2016b) question which inspired our research intent, good science and inclusive research practice can go hand in hand. Some studies support this by providing indicators of positive scientific value/scientific rigor and by demonstrating the tangible benefits of conducting such projects. Strnadová et al. (2016) posed several questions about the status of inclusive research. The obtained material allows us to address them.

1. The definition of inclusive research should encompass different levels of co-researchers' involvement: from advisory roles to active researcher roles. The former was reflected, for example, in studies aimed at developing instruments designed for people with intellectual disabilities (e.g., Frankena et al. 2018; Vlot-van Anrooij et al. 2018). The latter included participation in all stages of the research process (e.g. Amstronm et al. 2019; Power, Bartlett, Hall 2016). The co-researchers' level of involvement is determined by their capabilities and the resulting ranges of support, but most importantly by their motivation to undertake certain activities.
2. We cannot conclude that certain perspectives and methods are excluded from inclusive research. If we acknowledge the usefulness of advisory roles, then quantitative-qualitative approaches can also be pursued, noting that qualitative methods lie primarily within the capacity of people with intellectual disabilities as co-researchers. According to the non-disabled health researchers whose opinions were probed, qualitative projects offer more opportunities, but quantitative projects may also give space for co-researchers' tasks in the form of being a board member, advocate, or partner. Quantitative approaches may require more effort from non-disabled researchers (Frankena et al. 2016).
3. After analysing the available inclusive studies we cannot conclude if there is a need for research training. Training and other forms of preparation were implemented in a few cases (e.g. Gratton 2019; Rojas-Pernia et al. 2020; St. John et al. 2018). Co-researchers' experience gained from previous projects may justify this. Still, the question applies to individuals who participate in a research project for the first time. There is a danger of recruiting unprepared people with intellectual disabilities, selected, for instance, based on their formal carers' feedback (cf. Bigby, Frawley, Ramcharan 2014). The evaluated papers lacked thorough information about the recruitment of co-researchers and their consent. The motivation of people with intellectual disabilities is crucial here and will be important for them to feel safe and at ease (Di Lorito et al. 2018). If non-disabled people make the decision to select co-researchers based on some self-assessment of 'their suitability', a pattern specific to many traditional studies is replicated. In this context, we should consider the status of the co-researcher. This status seems to be fully validated when a person with an intellectual disability is included in some structured community, such as

an advisory committee (e.g. Riches, O'Brien, The CDS Inclusive Research Network 2017). This provides greater opportunities for long-term rather than haphazard action, a formal confirmation of status (e.g., with appropriate contracts, compensation), and perhaps greater opportunities for disseminating results through conferences or papers. In this context, it is useful to develop general research competencies and not only those related to a specific project (cf. Strnadová et al. 2016).

4. Presumably, many co-researchers will not be able to co-author articles, either due to individual constraints or journal requirements. However, these individuals will play a key role in disseminating results through other ways available to them, as noted in the reviewed projects (e.g., Doherty 2020; Rojas-Pernia et al. 2020; Watchman et al. 2020). This is a measurable effort they should be recognized for.
5. Inclusive studies fit into the academic discipline to a varying degree. The question is how to assess their scientific value. There are some universal criteria of scientific merit that can be implemented in inclusive research, as the analyzed projects show to varying extents. This is primarily methodological consistency, here understood as a reasonable choice of the method adapted to the problem, the capabilities of co-researchers, and the respondents. This is important in traditional research as well, where problems arising from method selection also occur (Finlay, Lyons 2001; Nind 2008). The second layer of evaluation is ethics where we consider informed and voluntary participation of co-researchers. Next, the knowledge that inclusive research can provide should be relevant from the perspective of people with intellectual disabilities. This is the aspect that gives meaning to the participation of people with disabilities as co-researchers. In this context, it is possible to analyze the productivity or the impact of inclusive projects, as a way of exploring issues that are important to people with intellectual disabilities (Walmsley, Strnadová, Johnson 2018).

Evaluation of inclusive research projects depends largely on the availability of information included in the articles. Walmsley, Strnadová, Johnson (2018) emphasize that a description of the research process is particularly important because it recognizes the contributions that people with intellectual disabilities make and the efforts to enhance these contributions. Inclusive research is a collaborative effort, so its design should include acknowledgment of the authorship and contributions in the process of writing the article or its specific sections. It is important to find room for reflection by co-researchers and non-disabled researchers alike (Strnadová, Walmsley 2018).

The evaluation criteria used in the presented analysis, although closely based on the available literature, were selected by the author. Perhaps some criteria should be included to assess the quality of other aspects of the research process, such as the method and the analysis of the collected material. The evaluation includes articles that describe reflections on the implementation of inclusive research, treating them

as an integral part of the latter. However, they are specific against the background of the works that show only the project. It may be worth standardizing the selection in future analyses.

Analysing inclusive research, it is worth looking at potential costs, understood not so much in financial terms as in personnel terms. Researchers should consider: (1) the emotional involvement of co-researchers, which may arise in relation to issues that are close to them, or touch on experiences that are important to them (Tilley et al. 2021); (2) negative sensations when collaboration finishes, related to building social relationships; (3) and situations of not meeting co-researchers' expectations related to the way the results of the project are used.

Table 1. Indices for assessing inclusive research

Criteria	Indices
Roles of people with intellectual disabilities	
I.1. Active role in the research process	People with intellectual disabilities are involved in specific tasks in the research process, undertaking them independently or with support
I.2. Clear information on the contribution of people with intellectual disabilities	Specification/description of tasks with an indication of those undertaken by researchers with intellectual disabilities and non-disabled researchers
I.3. The perspective of co-authors with intellectual disabilities	People with intellectual disabilities are the co-authors of the text and/or their authorship has been marked in specific fragments of the text
I.4. Activities optimizing inclusion	Depending on the needs, actions are taken to adapt the project to the needs of co-researchers with intellectual disabilities/ respondents with intellectual disabilities, such as training, communication tools, means of transport, places for discussion, data visualization, materials allowing them to give informed consent
The rationale for inclusive research	
II.1. Important for people with intellectual disabilities, for their population, and their living environment	Clearly specified research goal/topic, important for people with intellectual disabilities from the perspective of the individual and the population; taking care to disseminate the results in the environment of people with intellectual disabilities, using dissemination forms accessible to people with intellectual disabilities; theoretical and/or practical implications of the research
II.2. Justification of the methods used from the perspective of the quality of the process and its importance	The selected method is adequate to the research topic of the project; it is accessible to researchers with intellectual disabilities (measures are taken to increase accessibility) and respondents with intellectual disabilities
Reflection on the importance of participating in inclusive research	
III.1. Regarding co-researchers with intellectual disabilities	Authors include information on how important it was for co-researchers with intellectual disabilities to participate in the project
III.2. Regarding non-disabled researchers	Authors include information on how important it was for non-disabled researchers to participate in the project, plus how these researchers assessed the quality of this research
Implementation of the principles important for cooperation	
IV.1. Time for reflection	Time for discussions and reflections was included in the project; optimal time was provided for implementing tasks by co-researchers with intellectual disabilities (depending on the needs)

Criteria	Indices
IV.2. Respect and partnership	People with intellectual disabilities take their rightful place: they can share their experiences in the research process, their voice is respected
IV.3. Compliance with ethical criteria	Actions are taken to ensure the ethical practices are followed during the research, such as obtaining the consent of the relevant institution; informed consent of the respondents; article contains information on the voluntary participation of co-researchers with intellectual disabilities and on their recruitment / on previous experiences related to conducting projects

Table 2. Evaluation of inclusive studies

Criteria	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21
I.1.	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
I.2.	0	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
I.3.	0	0	0	0	0	2	0	0	0	0	2	0	2	2	0	2	2	0	0	2	0
I.4.	0	1	1	2	0	0	0	0	2	1	2	1	2	0	2	2	1	1	0	2	1
II.1.	2	1	1	2	2	2	1	1	2	1	2	1	2	2	2	2	2	1	1	2	2
II.2.	2	2	1	1	2	0	0	1	0	2	1	1	2	1	2	2	2	1	1	2	2
III.1.	2	1	0	2	1	1	0	0	2	1	2	2	0	1	2	1	0	0	1	1	1
III.2.	2	0	0	2	0	0	0	0	2	1	2	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0
IV.1.	2	0	0	0	1	0	1	0	0	0	2	2	1	0	1	1	0	0	0	2	2
IV.2.	2	1	0	1	2	0	1	0	1	2	2	2	2	0	2	2	2	1	0	2	1
IV.3.	1	1	1	2	2	0	2	1	2	2	1	1	0	1	1	2	2	2	1	2	2

0 points for no or insufficient information; 1 point for moderate information; 2 points for full information

Table 3. Summary of the reviewed studies

Author(s)	Aim	Methods	Participation of people with ID in the research
1. Nind (2016a), UK	Assessment of participation in inclusive research from the perspective of how people with intellectual disabilities learn	Focus group discussion	People with intellectual disabilities as respondents sharing their experiences related to participating in inclusive research during discussions in focus groups
2. Owen et al. (2016), US	Exploration of how people with intellectual disability define sexual self-advocacy	Nominal Group Technique	People with intellectual disabilities, members of the self-advocacy movement, as co-researchers undertaking tasks: developing conceptual frameworks, participating in a research forum People with intellectual disabilities as respondents sharing opinions and co-creating the final version of the sexual self-advocacy
3. Power, Bartlett & Hall (2016), UK	Examining the experiences of some people's involvement in peer-advocacy groups within the broader context of personalization and declining formal services	Participatory research Interviews	People with intellectual disabilities as co-researchers undertaking the following tasks: participation in research design, including the development of questionnaires; conducting interviews; participating in the analysing results and developing recommendations
4. Puyalto et al. (2016), Spain	Learning the views of counsellors with intellectual disabilities and non-disabled researchers on the participation in inclusive research on the transition into adulthood	Participatory research Questionnaire Focus group interviews	People with intellectual disabilities, members of the advisory board for research into the transition into adulthood People with intellectual disabilities as respondents
5. Cluley (2017), UK	To explore how learning disability is understood by both people with and without learning disabilities	Photovoice	People with intellectual disabilities as co-researchers collecting material using photography (sometimes with help of a supporting person)
6. Riches, O'Brien, The CDS Inclusive Research Network (2017), Australia	Presentation of the experiences of the participants of the CDS Inclusive Research Network	Focus group	People with intellectual disabilities, members of the Inclusive Research Network, as respondents sharing experiences related to inclusive projects

Table 3 – continued

Author(s)	Aim	Methods	Participation of people with ID in the research
7. Embregts et al. (2018), Netherlands	Learning the opinions of people with intellectual disabilities about competencies important for inclusive research	Focus group interviews Individual interviews Expert meetings Qualitative content analysis	People with intellectual disabilities with experience in inclusive research as respondents and experts expressing opinions on the topic People with intellectual disabilities as respondents
8. Frankena et al. (2018), Netherlands	Exploring the participation of people with intellectual disabilities in research by means of a structured interview survey amongst people with intellectual disabilities regarding: (i) frequency of participation; (ii) methods used to participate; (iii) motivations to participate; and (iv) interests regarding study results	Structured interview	People with ID as co-researchers undertaking tasks: participation in developing the scope of survey content and survey questions
9. St. John et al. (2018a), US	Exploring the perspectives of co-researchers with intellectual disability on their involvement in the research process and the feasibility of their inclusion based on perspectives of research staff	Semi-structured interview Thematic analysis	People with intellectual disabilities as respondents informing about their experiences related to participating in an inclusive project, in which: they participated in the training, conducted interviews (in cooperation) according to the protocol with the possibility of supplementing it with auxiliary questions
10. Vlot-van Anrooij et al. (2018), Netherlands	Exploring the applicability of self-reported health scales in research among people with mild intellectual disability, by adjusting, testing, and reflecting on three self-reported health scales together with co-researchers with intellectual disability	Questionnaires Group discussions	People with intellectual disabilities as co-researchers undertaking the following tasks: adjusting the scales; reflecting on the adjusted scales and the test-retest study results

Table 3 – continued

Author(s)	Aim	Methods	Participation of people with ID in the research
11. Armstrong et al. (2019), UK	Description of activities related to the development of tools for self-advocates to better implement research projects	Focus groups	People with intellectual disabilities as co-researchers participating in the training; looking for respondents for research; conducting focus interviews; taking part in the data analysis and designing the tool and its initial application; presenting the results of the project; contributing to the article
12. Beighton et al. (2019), UK	Exploring the perspectives and experiences of a group of adults with intellectual disabilities and a group of parent carers about their collaborative/participatory involvement in a study which explored the effectiveness of annual health checks for adults with intellectual disabilities	Group interview Thematic analysis	People with intellectual disability as respondents describing their perspectives and experiences related to participating in inclusive research in which they informed the choice of process and outcome measures and/or identified alternate outcome measures to be used, developed ideas for further explanatory analysis for findings, interpreted the findings of the study, disseminated results by co-presenting with research staff, and formed recommendations for further research and policy
13. Frankena et al. (2019b), Netherlands	Description and analysis of long-term cooperation with co-researchers with intellectual disability	Semi-structured interview Group discussions Membership categorization analysis	People with intellectual disabilities as respondents sharing their experiences from cooperation in long-term inclusive projects
14. Frankena et al. (2019c), Netherlands	Gaining insight into the experiences of inclusive research teams in practice regarding (1) reasons, (2) attributes, and (3) outcomes of inclusive health research	Multiple case study	People with intellectual disabilities as co-researchers and advisory board members

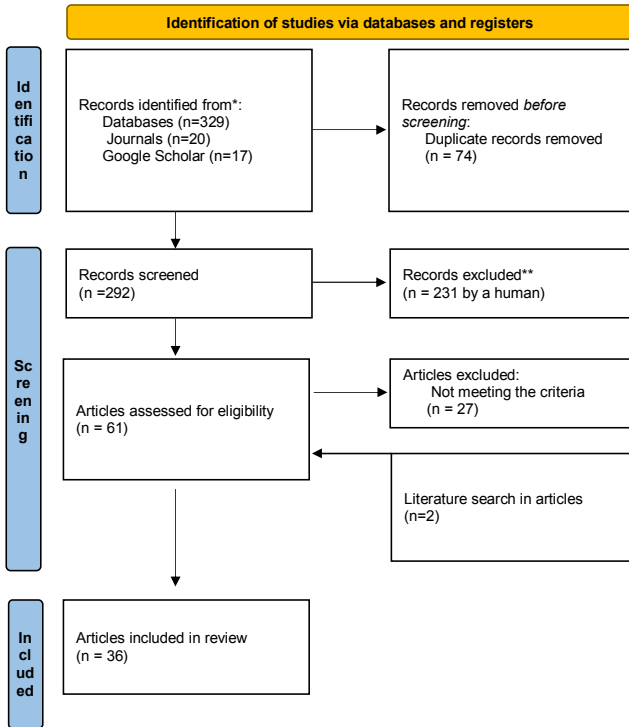
Table 3 – continued

Author(s)	Aim	Methods	Participation of people with ID in the research
15. Gratton (2019), UK	Determining the perceptions of culture for people with learning disabilities and the needs of the group in relation to accessing and engaging in mainstream arts and cultural activity	Participatory action research Semi-structured interview Focus group interviews Thematic analysis	Participation of people with ID in the research People with intellectual disabilities as co-researchers conducted semi-structured interviews or focus groups with 82 participants, consulted research material, and conducted workshops as a continuation of the research project People with intellectual disabilities as respondents
16. Salmon et al. (2019), Ireland	Exploring the experiences of people with intellectual disabilities in Ireland when moving home focused on reasons for moving and supports provided during the transition process	Structured interview	People with intellectual disabilities as co-researchers undertaking the tasks: co-developing a structured interview guide; co-conducting interviews; co-analysing data; preparing a report in easy-to-read text format
17. Seale, Choksi & Spencer (2019), UK	Learning about the experiences of people with intellectual disabilities related to the use of technology in their lives	Life histories	People with intellectual disabilities as co-researchers cooperating in the process of establishing methods and means supporting the process of telling life's stories; collecting material; preparing the article
18. Doherty (2020), UK	Checking the views and experiences of people with intellectual disabilities in relation to barriers and factors facilitating good nutrition, good life, and coping with excessive weight	Focus groups Questionnaires	People with intellectual disabilities, self-advocates, as co-researchers involved in the development of research methods, preparation of materials in an easy-to-read format regarding consent, and recruiting respondents
19. Georgiadou, Vlachou & Stavroussi (2020), Greece	Developing an instrument for the assessment of Special Vocational Education service quality, drawing on scales in the fields of management, technical and vocational education and tertiary education for students with disability	Participatory research	People with intellectual disabilities involved in the preparation of the initial version of the tool, and undertaking activities: (1) as members of focus groups; (2) as reviewers of the pre-pilot version of the instrument; and (3) in the process of selecting a pictorial five-point Likert-type rating scale

Table 3 – continued

Author(s)	Aim	Methods	Participation of people with ID in the research
20. Rojas-Pernia et al. (2020), Spain	Exploring the experience of loneliness in other young people with and without intellectual disabilities and to know whether this was also an important issue for them	Semi-structured interview	People with intellectual disabilities as co-researchers undertaking tasks: cooperation in the conceptualization of issues and research goals, methods and participation; co-development of interviews; discussion of ethical issues; co-realization of interviews; material co-analysis
21. Watchman et al. (2020), UK	To identify the benefits and challenges of co-researchers with intellectual disability engaging with photovoice methodology and assignment how far this study contributed to the development, and sharing through social action, of new knowledge about dementia in people with intellectual disability	Participatory action research Photovoice	People with intellectual disabilities as co-investigators undertaking the tasks: preparation of the initial project grant applying the project, co-creation of the advisory committee during the project (3 years), participation in the training, data collection, data co-analysis, dissemination of research results

PRISMA 2020 flow diagram for new systematic reviews which included searches of databases and registers only (modified)



*Consider, if feasible to do so, reporting the number of records identified from each database or register searched (rather than the total number across all databases/register).

**If automation tools were used, indicate how many records were excluded by a human and how many were excluded by automation tools.

Figure 1. Flow diagram of literature search and study selection

Bibliography

- Armstrong A., Cansdale M., Collis A.R. et al. (2019). *What makes a good self-advocacy project? The added value of co-production*. "Disability & Society", vol. 34, p. 1289–1311.
- Beighton C., Victor C., Carey I.M. et al. (2019). *'I'm sure we made it a better study...': experiences of adults with intellectual disabilities and parent carers of patient and public involvement in a health research study*. "Journal of Intellectual Disabilities", vol. 23, p. 78–96.
- Bigby C., Frawley P., Ramcharan P. (2014). *Conceptualizing inclusive research with people with intellectual disability*. "Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities", vol. 27, p. 3–12.
- Cluley V. (2017). *Using photovoice to include people with profound and multiple learning disabilities in inclusive research*. "British Journal of Learning Disabilities", vol. 45, p. 39–46.
- DiLorito C., Bosco A., Birt A., Hassiotis A. (2018). *Co-research with adults with intellectual disability: a systematic review*. "Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities", vol. 31, p. 669–686.
- Dixon-Woods M., Cavers D., Agarwal S. et al. (2006). *Conducting a critical interpretive synthesis of the literature on access to healthcare by vulnerable groups*. "BMC Medical Research Methodology", vol. 6, p. 1–13.
- Doherty A.J., Jones S. P., Chauchan U. et al. (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, p. 158–176.
- Embregts P.J.C.M., Taminiu E.F., Heerkens L. et al. (2018). *Collaboration in inclusive research: competencies considered important for people with and without intellectual disabilities*. "Journal of Policy & Practice in Intellectual Disabilities", vol. 15, p. 193–201.
- Finlay W.M.L., Lyons E. (2001). *Methodological issues in interviewing and using self-report scales with people with mental retardation*. "Psychological Assessment", vol. 13, p. 319–335.
- Frankena T.K., Naaldenberg J., Bekkema N. et al. (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, p. 942–947.
- Frankena T.K., Naaldenberg J., Cardol M. et al. (2016). *Exploring academics' views on designs, methods, characteristics and outcomes of inclusive health research with people with intellectual disabilities: a modified Delphi study*. "BMJ Open", vol. 6.
- Frankena T.K., Naaldenberg J., Cardol M. et al. (2019a). *A consensus statement on how to conduct inclusive health research*. "Journal of Intellectual Disability Research", vol. 63, I–II.
- Frankena T.K., Naaldenberg J., Tobi H. et al. (2019b). *A membership categorization analysis of roles, activities and relationships in inclusive research conducted by co-researchers with intellectual disabilities*. "Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities", vol. 32, p. 719–729.

- Frankena T.K., van Schroyen Lantman, de Valk H., Cardol M. et al. (2019c). *Contributing to inclusive research policy and practice: a synthesis of four inclusive (health) research projects*. "Journal of Policy & Practice in Intellectual Disabilities", vol. 16, p. 352–360.
- Fulford C., Cobigo V. (2018). *Friendships and intimate relationships among people with intellectual disabilities: a thematic synthesis*. "Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities", vol. 31.
- Georgiadou I., Vlachou A., Stavroussi P. (2020). *Development of the "Special-Vocational-Education Service-Quality Scale". Listening to the voices of students with intellectual disability*. "Quality Assurance in Education", vol. 28, p. 89–103.
- 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, p. 106–114.
- Lam A., Yau M., Franklin R.C. et al. (2019). *The unintended invisible hand: a conceptual framework for the analysis of the sexual lives of people with intellectual disabilities*. "Sexuality & Disability", vol. 37, p. 203–226.
- Nind M. (2008). *Conducting qualitative research with people with learning, communication and other disabilities: methodological challenges*. National Centre for Research Methods. Retrieved from: <http://eprints.ncrm.ac.uk/491/1/MethodsReviewPaperNCRM-012.pdf>.
- Nind M. (2016a). *Inclusive research as a site for lifelong learning: participation in learning communities*. "Studies in the Education of Adults", vol. 48, p. 23–37.
- Nind M. (2016b). *Towards a second generation of inclusive research*. In: *Inklusive forschung. Gemeinsam mit menschen mit lernschwierigkeiten forschen*. Buchner T., Koenig O., Schuppener S. (eds.) Bad Heilbrunn: Klinkhardt, p. 186–198.
- Nind M. (2017). *The practical wisdom of inclusive research*. "Qualitative Research", vol. 17, p. 278–288.
- Nind M., Vinha H. (2012). *Doing research inclusively: bridges to multiple possibilities in inclusive research*. "British Journal of Learning Disabilities", vol. 42, p. 102–109.
- Owen A., Arnold K., Friedman C. et al. (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, p. 175–189.
- Page M.J., McKenzie J.E., Bossuyt P.M. et al. (2020). *The PRISMA 2020 statement: an updated guideline for reporting systematic reviews*. "British Medical Journal", no 71, p. 372.
- Power A., Bartlett R., Hall E. (2016). *Peer-advocacy in a personalised landscape: the role of peer support in a context of individualised support and austerity*. "Journal of Intellectual Disabilities", vol. 20, p. 183–193.
- Puyalto C., Palliser 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, p. 146–159.
- Riches T.N., O'Brien P.M., The CDS Inclusive Research Network (2017). *Togetherness, teamwork and challenges: "Reflections on building an inclusive research network"*. "British Journal of Learning Disabilities", vol. 5, p. 274–281.

- Rix J., Garcia Carrizosa H., Seale J., Sheehy K. et al. (2020). *The while of participation: a systematic review of participatory research involving people with sensory impairments and/or intellectual impairments*. "Disability & Society", vol. 35, p. 1031–1057.
- Rojas-Pernia S., Haya-Salmón I., Lastra-Cagigas et al. (2020). *The importance of social relationships and loneliness: an inclusive research project in Spain*. "British Journal of Learning Disabilities", vol. 48, p. 291–300.
- Salmon N., Garcia Iriarte E., Donohoe B. et al. (2019). *Our homes: an inclusive study about what moving house is like for people with intellectual disabilities in Ireland*. "British Journal of Learning Disabilities", vol. 47, p. 19–28.
- 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, p. 2–28.
- St. John B., Mihaila I., Dorrance K. et al. (2018). *Reflections from co-researchers with intellectual disability: benefits to inclusion in a research study team*. "Intellectual & Developmental Disabilities", vol. 56, p. 251–262.
- Strnadová I., Walmsley J. (2018). *Peer-reviewed articles on inclusive research: do co-researchers with intellectual disabilities have a voice?* "Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities", vol. 31, p. 132–141.
- Strnadová I., Walmsley J., Johnson K. (2016). *Diverse faces of inclusive research: reflecting on three research studies*. "Scandinavian Journal of Disability Research", vol. 18, p. 52–64.
- Tilley E., Strnadová I., Ledger S. et al. (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, p. 567–579.
- Vlot-van K., Anrooij H., Tobi T. et al. (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.
- Walmsley J. (2001). *Normalisation, emancipatory research & inclusive research in learning disability*. "Disability & Society", vol. 16, p. 187–205.
- Walmsley J., Strnadová I., Johnson K. (2018). *The added value of inclusive research*. "Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities", vol. 31, p. 751–759.
- Watchman K., Mattheys K., Doyle A. et al. (2020). *Revisiting photovoice: perceptions of dementia among researchers with intellectual disability*. "Qualitative Health Research", vol. 30, p. 1019–1032.
- Williamson H.J., van Heumen L., Schwartz A.E. (2020). *Photovoice with individuals with intellectual and/or developmental disabilities: lessons learned from inclusive research efforts*. "Collaborations: A Journal of Community-Based Research & Practice", vol. 3, p. 1–12.

BADANIA WŁĄCZAJĄCE Z UDZIAŁEM OSÓB Z NIEPEŁNOSPRAWNOŚCIĄ INTELEKTUALNĄ. ANALIZA STATUSU BADAŃ

Streszczenie: Szerokie zainteresowanie badaniami włączającymi z udziałem osób z niepełnosprawnością intelektualną zrodziło potrzebę refleksji, której celem ma być ustalenie wartości dodanej takich projektów. Analizy własne miały na celu prześledzenie nowszych badań i stanowiły kontynuację rozważań Walmsley'a, Strnadovy i Johnson, zmierzających do oceny znaczenia badań włączających z perspektywy podmiotów w nie zaangażowanych oraz ustalenia wartości naukowej. Przeprowadzono systematyczną analizę badań z lat 2016–2021. Wykorzystano autorskie narzędzia do oceny wartości dodanej, inspirowane pracami innych autorów oraz powszechnie stosowanymi kryteriami. Potwierdzono znaczenie badań włączających z perspektywy osób z niepełnosprawnością intelektualną. Wykazano, że analizowane badania w różnym stopniu spełniają kryteria poprawności naukowej. Kluczowe jest spełnienie zasad powszechnie obowiązujących w środowisku nauki, wśród których na pierwszym miejscu sytuują się kwestie etyczne, staranny namysł nad metodą oraz możliwościami aktywizacji podmiotów biorących udział w badaniach.

Słowa kluczowe: badania włączające, niepełnosprawność intelektualna, współbadacze, wartość dodana.

OLGA PODLIŃSKA*

Warsaw, Poland

ORCID ID <https://orcid.org/0000-0001-7249-970X>

PAULINA STOLARCZYK**

Warsaw, Poland

ORCID ID <https://orcid.org/0000-0001-8094-1174>

ANETA ŻMIJEWSKA***

Warsaw, Poland

ORCID ID <https://orcid.org/0000-0002-8482-7173>

ACTIVATION OF PERSONS WITH DISABILITIES ON THE LABOR MARKET

Abstract: Social and professional inclusion of persons with disabilities is a big challenge to the state, local authorities and other people responsible for administration as well as institutions supporting persons with dysfunctions. Determining the situation of persons with disabilities on the labor market and proper identification of its causes results in effective development of the state policy for those persons and efficient activities of the institutions which support them in professional activation.

Keywords: activation, disability, persons with disabilities, labor market, professional activity of persons with disabilities.

* Olga Podlińska, mgr, Doctoral Studies at the Faculty of Economic Sciences, Warsaw University of Life Sciences (SGGW); e-mail: olgapodlinska@gmail.com.

** Paulina Stolarczyk, dr, Institute of Economics and Finance Department of Development Policy and Marketing, Warsaw University of Life Sciences (SGGW); e-mail: paulina_stolarczyk@sggw.edu.pl.

*** Aneta Żmijewska, mgr, Faculty of Education, Cardinal Stefan Wyszyński University in Warsaw, Doctoral School; e-mail: anetazmijewska@op.pl.

Introduction

The situation of persons with disabilities and the phenomenon of disability itself are studied by numerous sciences such as medical, engineering and technical, and social ones, including sociology and economy. In medical sciences, disability is related to health impairment, diseases and their direct consequences. Disability researchers considered it in biological terms as well: “a person with a disability is someone with biological and social, intellectual, or moral deficiency as long as the deficiency significantly impedes or prevents the person from exercising basic life function” (Ochonczenko 2003, p. 5). This meant, among other things, that the body was unable to realize its functions. Technical solutions facilitating the everyday life of persons with disabilities as well as architectural adjustments, including those in broadly defined infrastructure, are developed by engineering and technical sciences. In economic sciences, disability is often considered in terms of the labor market and professional activation. Social exclusion, discrimination and people’s attitudes toward disability are all sociological aspects. Note that the job was a factor in class division along with status and power in industrialized countries. This fact led to the discrimination of those outside the labor market. In the framework of the ‘industrial army’ concept, people with disabilities were not considered workforce except in a time of war or during economic booms when there was not enough workers (Barnes, Mercer 2008).

Authors underline that labor is the main means of satisfying human needs (Górka 1991, p. 37; Szlosek 2014, p. 31–38; Świtłała 2015, p. 57–68). Labor promotes activity because working allows one to meet the needs which have not been satisfied yet. People initially strive to meet their basic needs and then the grow needs (including, among other things, self-actualization). In addition, work creates social prestige, increases recognition, assigns social roles, and determines one’s position in the societal hierarchy (Mikusińska 2008). For people with disabilities, economic activity brings independence and self-sufficiency combined with social integration and belonging. Long-term unemployed and inactive people often tend to grow isolated. It is of vital importance that everyone have equal opportunities and be equally able to undertake activities.

The essence of disability and professional activity of persons with disabilities

The fundamental challenge in researching the situation of persons with disabilities on the labor market is defining disability. Literature and practice utilize various criteria and definitions of this term. Disability is a multifaceted, diversified and dynamic phenomenon, so providing its unambiguous definition is difficult (Kołaczek 2006).

Disability was associated with faulty body and mind in the twentieth century. People with disabilities depended on others. Their education took place in

dedicated facilities where the process could be adapted to their specific needs. This system prepared people with disabilities for work in special cooperatives without joint education and work with people without disabilities. This system was inadequate; Talcott Parsons (1951) compared it to a social deviation, a threat to normal functioning and growth in economic productivity and efficiency (Barnes, Mercer 2008).

In economy, disability means reduced abilities to earn money, medicine defines it as limited fitness of the body, while sociology perceives it as difficulties with social adaptation (Garbat 2013). Economics included a change in production methods, the production and technology approach, in the discussion on disability. It is related to industrialization and competitive capitalism set for highly organized and efficient work, which resulted in labor segmentation according to the ability to work. With the advent of new technologies and industry, where organized manual labor was no longer so vital for growth and production, the approach became obsolete (Golinowska 2012).

Social sciences were the first ones to undertake a scientific analysis of disability. It was viewed as a personal tragedy (Oliver 1990) because persons with disabilities are often dependent on physically healthy and socially productive people (Safilios-Rothschild 1970). Nowadays social sciences discuss disability in two dimensions, the individual and social one, as a problem which affects broad communities (Marszałek 2007). Consequently, the medical definition of disability is different than that in the economic and social sciences. One of the widely adopted definitions of disability in the medical field was formulated in 1980 by the World Health Organization (WHO). According to that definition, disability is *any restriction or lack (resulting from an impairment) of ability to perform an activity in the manner or within the range considered normal for a human being*¹. Critics believe that WHO's definition was based only on medical premises and therefore it omits the social and cultural aspects. Those convictions led to the creation of the International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF) in 2001. It does not divide persons with disabilities into the three abovementioned groups, but it does classify features of the health status in relation to life situation and the surroundings (Kabsch 2001). Polish legislation governs the affairs of persons with disabilities via the Act of 23 February 2021 on the professional and social rehabilitation and employment of disabled persons. Article 2 of that Act provides that disability is a permanent or periodic lack of ability to fulfill social roles due to (permanent or long-term) limited body fitness which results in the inability to work (Journal of Laws: Dz. U. from 2021, item 573, art. 2). Article 1 defines a disabled person as one whose disability has been confirmed via a certificate issued by competent bodies (Journal of Laws: Dz. U. from 2021, item 573, art. 1). The Polish Act on social welfare

¹ Quotation source: *Encyklopedia powszechna PWN*.

defines disability as a partial or permanent limitation or prevention of independent life due to physical, intellectual or mental impairment (Garbat 2015).

Even though definitions of disability are considerably diversified, they feature certain mutual points. The official definitions of disability put forward by the World Health Organization and legislation, for instance the Disability Discrimination Act (DDA) or the Equality Act 2010 (Equality Act 2010, Part 2, Chapter 1. Retrieved from: <http://www.legislation.gov.uk/ukpga/2010/15>, access: 15.12.2021), point to two properties:

1. They highlight bodily dysfunctions: disability is a mental or physical impairment of the body recognizable in and characteristic for a particular condition.
2. They underline the individual and social limitations which are related to the physical or mental disturbances and exert a significant, long-term negative impact on the ability to perform normal everyday activities.

Like disability, professional activity has many different definitions, which confirms its multifaceted nature and the interest of researchers from many sciences in this topic.

In terms of economy, professional activity is understood as a set of activities taking place on the labor market. The scope of those activities includes performance of work, its active search, registration in a labor office as well as improvement of the professional qualifications and skills which increase the probability of finding a job (Becker-Pestka 2012). In other words, professional activity means performance of work and receiving remuneration (payment) in return. It is a fundamental activity of every person, whether fully abled or with disabilities. It leads to fulfillment of a professional role, performance of the tasks defined by the social and professional model of a given job, and fulfillment of the obligations assigned to a given type of occupation.

Professional activity is very important in every person's life as it permits self-actualization in the social and professional life by fulfilling social roles and performing the basic activities in the professional sphere. Persons with disabilities are covered by a special form of restoring their professional activity – professional rehabilitation, which aims at improving their everyday functioning. Activation includes them in social life, while employment allows them to function on the labor market in the conditions close to those offered to fully abled persons. Despite those facts, persons with disabilities encounter employment-related difficulties which frequently manifest themselves in unequal treatment and discrimination.

Persons with disabilities caused, among other things, by the health status, face numerous barriers and limitations in undertaking professional activity, the latter being an important form of participation in the social and economic life from their point of view. Professional activity gives persons with disabilities a feeling of self-actualization and financial independence, preventing in particular social exclusion. It is a way of achieving social and professional integration.

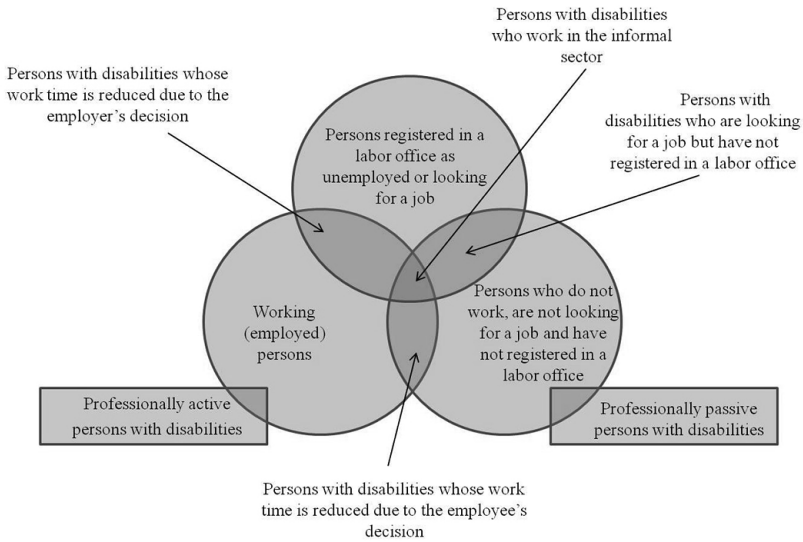


Figure 1. Categories of professional activity of persons with disabilities

Source: Garbat M. (2007). *Aktywność i aktywizacja zawodowa osób niepełnosprawnych – czynniki bariery i uwarunkowania*. "Aktywizacja Osób Niepełnosprawnych", no 2–3, p. 63. In: Garbat M. (2013). *Aktywizacja zawodowa osób z niepełnosprawnością: bariery i koszty*. Zielona Góra: Uniwersytet Zielonogórski, p. 33.

Persons with disabilities are categorized according to their status on the labor market, as are fully abled persons (Figure 1). They are divided into a professionally active group (persons with disabilities who are employed or looking for a job) and a professionally passive group (persons with disabilities who do not work, are not looking for a job and have not registered in a labor office).

A factor very closely related to professional activity is professional activation, which consists in activities aimed at taking up a job or helping one enter the labor market. It is directed mainly at unemployed persons as their situation on the labor market is special. Professional activation is undertaken by numerous entities functioning in the economy. It is a long-term process which requires financial outlays, appropriate institutional activities and creation of conditions suitable for seeking, taking up and performance of professional work (Buchwald 2015). Professional activation depends on many factors on the part of its present or future recipient and their broadly defined environment. Article 8 of the Act on the professional and social rehabilitation and employment of disabled persons defines the aim of professional rehabilitation and the activities leading to its accomplishment. According to the Act, "professional rehabilitation aims at making it easier for a person with disabilities to obtain and maintain appropriate employment and promotion by providing that person with access to career counseling, vocational training and employment exchange services" ("Journal of Laws", Dz. U. from 2021,

item 573, art. 8). To achieve that aim, it is necessary to: assess the ability to work via medical examinations and determination of qualifications, provide career counseling as well as select a workplace suitable for a person's limitations and fit it with the equipment which permits and facilitates performance of the work. Enabling persons with disabilities to obtain and maintain employment constitutes an additional factor motivating them to pursue self-actualization and to function in the social and professional life. Assisting persons with disabilities in achieving those aims is carried out via specifically designed activities such as employment exchange services, career counseling and vocational training.

Instruments and institutions of professional activation of persons with disabilities in social policy

The Polish Act on the promotion of employment and the labor market institutions of 10 March 2022 ("Journal of Laws", Dz. U. from 2022, item 690) governs the policy, institutions, services and activation instruments of the Polish labor market. The labor market institutions perform tasks concerning activation of the unemployed as well as activities which support employment and mitigate unemployment effects. According to the abovementioned Act, the labor market includes the following ("Journal of Laws", Dz. U. from 2022, item 690, art. 6):

- public employment services,
- voluntary labor corps,
- employment agencies,
- training institutions,
- social dialog institutions,
- local partnership institutions.

Public employment services include employment entities as well as district and voivodeship labor offices. Their tasks cover, among other things, defining and coordinating the regional and local policy of the labor market. They also cover the development and implementation of activities concerning employment support and activation of unemployed and professionally passive persons. Detailed tasks of the public employment services are defined in section 4 of the Act on the promotion of employment and the labor market institutions ("Journal of Laws", Dz. U. from 2022, item 690, section 4). Nonpublic institutions include employment agencies. Their operation concerns employment exchange in Poland and abroad, personal and career counseling as well as employment support. Social dialog institutions, such as trade unions which represent the interests of employees, the unemployed and employers, play a significant role in terms of cooperation with the public employment services and voluntary labor corps. Social dialog institutions also include nongovernmental organizations such as associations and foundations. Literature frequently points to the leading role of nongovernmental organizations in the social and professional rehabilitation of persons with disabilities (Piotrowicz,

Cianciara 2013). The last group includes local partnership institutions which carry out projects on the labor market. Their activities concern, among other things, activation of the unemployed community (Skrzypiec 2005). Good examples of the activity of local institutions, the society and enterprises are various associations and local action groups operating within a specific territory (Pomianek, Kowalczyk 2016). It should also be stressed that the statutory authority responsible for labor market operation in Poland is the Ministry of Family, Labor and Social Policy.

Under the Act on the promotion of employment and the labor market institutions (“Journal of Laws”, Dz. U. from 2022, item 690, art. 49), people with disabilities constitute a special category of employees. Therefore, the law provides for specific amenities and obligations when employing members of this social group. These persons can be employed in the open labor market and in organizations that are part of supported employment schemes or professional activity facilities that comprise the supported employment market. The objective of supported employment is to create conditions for people with disabilities to work through such amenities as accessible rooms or equipment adapted to their needs (Brząkowski 2014). People with disabilities can work under supported employment schemes or in professional activity facilities, participate in occupational therapy and other forms of segregated activities. Some people are confined only to such forms of activities. Still, if possible, employers are encouraged to hire and people with disabilities to work under open labor market principles to avoid occupational segregation. Even though it is advantageous for their societal and professional activity, people with disabilities have problems finding jobs when the unemployment rate is high (Tomczyszyn 2020). Active participation in professional and societal life is one of the areas covered by the Convention on the Rights of Persons with Disabilities. Its Articles 26 and 27 provide that states take effort to enable people with disabilities to achieve and maintain the maximum independence, physical, social, and vocational ability, and full inclusion and participation in all aspects of societal life. This objective calls for habilitation and rehabilitation in such areas as health, education, employment, and social services; and above all, the recognition that the right to work is the same for every citizen (regardless of their level of ability) (Convention on the Rights of Persons with Disabilities, 2006).

Marcin Garbat defines four groups of labor market instruments which support the activation of persons with disabilities (Garbat 2013):

- activating instruments – they include, among other things, programs developed and implemented by the State Fund for the Rehabilitation of the Disabled (PFRON);
- integrating instruments – broadly defined specialist family counseling for persons with disabilities aimed at professional integration via e.g. local activity centers, foundations and associations;

- supporting instruments – the biggest group. It has a diversified scope which includes e.g. employment subsidies, graduate apprenticeships, promotion of entrepreneurship or employment exchange;
- governing instruments – these are standards, provisions and legislation which cover various aspects of professional activation of persons with disabilities.

Regardless of the form or the instruments used, the support should be appropriately adjusted to the supported person and their needs, which is a precondition of its effectiveness and usefulness in professional activation.

People with disabilities in the labor market

Disabilities affect over 650 million people globally (www.unic.un.org.pl/niepelnosprowadnosc/, access: 15.12.2021). There are many people with disabilities in Poland. According to the National Census 2011, the number of people with disabilities approached 4.7 million, or 12.2 pct. of Poland's population. In late 2011, the largest groups of people with disabilities were those with moderate (42.5 pct.) and mild (36.6 pct.) disabilities. Less than 21 pct. of people with disabilities were certified to have a severe disability, while nearly 800 thousand had a complete disability.

The economic activity of the population is most often measured with the following metrics (Ulman ed. 2015, p. 63):

- economic activity rate,
- employment rate,
- economic inactivity rate,
- unemployment rate.

The situation of people with disabilities in the labor market has been presented with the aforementioned metrics and data from the Central Statistical Office of Poland collected under PEAS (Population Economic Activity Survey) and data from the Ministry of Family, Labour, and Social Policy. The economic activity of people aged 16 and more from 2004 to 2020, including a comparison of people with and without disabilities, is presented in Table 1.

In Poland, the employment rate among people with disabilities is much lower than the EU average of 47 pct. (quarterly and annual data from PEAS, CSOP). That Poland is among the countries with the lowest employment rate among people with disabilities is further confirmed and emphasized by Andrzej Juros and Arkadiusz Biały (Juros, Biały 2017).

Table 1 shows how basic labor market indicators changed in Poland from 2004 to 2020 for people with and without disabilities. The 17 years was a time of positive labor market changes for people with disabilities. Since Poland joined the EU, the economic activity rate has grown to reach 17.5 pct. in late 2020. The employment rate has also grown year on year to reach 16.7 pct. in late 2020 compared to 13.1 pct. in 2004. Still, the value is rather low compared to the employment rate for people

Table 1. Economic activity of people aged 16 and more from 2004 to 2020 [pct.]

	People with disabilities aged 16 and more			People without disabilities aged 15 and more		
	Economic activity rate	Employment rate	Unemployment rate	Economic activity rate	Employment rate	Unemployment rate
2004	16.2	13.1	19.6	60.6	49.2	18.9
2005	16.2	13.1	19.3	60.7	50	17.7
2006	15	12.6	15.8	59.4	51.2	13.8
2007	15.1	13.2	12.9	59.0	53.4	9.5
2008	15.6	13.7	12.3	59.4	55.3	6.9
2009	15.7	13.8	12.1	59.8	55	8
2010	16.8	14.4	14.4	60	54.3	9.5
2011	17	14.5	14.6	60.2	54.5	9.5
2012	17.4	14.7	15.5	60.5	54.5	9.9
2013	17.3	14.4	16.9	60.6	54.4	10.1
2014	17.4	14.8	14.8	60.8	55.5	8.8
2015	16.5	14.5	12.3	60.8	56.3	7.3
2016	16.3	14.6	10.9	60.9	57.2	6.0
2017	17.6	16.1	8.4	60.8	57.9	4.8
2018	17.3	16.2	6.5	60.7	58.4	3.8
2019	17.1	16	6.5	60.6	58.6	3.2
2020	17.5	16.7	4.7	60.4	58.5	3.1

Source: original work. Retrieved from: <http://www.niepelnospawni.gov.pl/container/niepelnospawnosc-w-liczbach/rynek-pracy/bael/bael2018/akt/KWARTALNE%20i%20roczne%20dane%20z%20BAEL%20GUS%201993-III%20k%20W.%202018.xls> (access 15.12.2021).

without disabilities. The unemployment rate among people with disabilities was 19.6 pct. in 2004, and shrunk by 14.9 pct. to 4.7 pct. in 2020.

When juxtaposed, the indicators for people with and without disabilities exhibit disparities. The unemployment rate is higher among people with disabilities than among people without disabilities, and the difference was 1.6 pct. in 2020. Note that the last three or four years in that period show a general improvement in the labor market. The year 2020 was a time of changes in the economy and the labor market. In the late first quarter of 2020, the state of the COVID-19 pandemic caused by the SARS-CoV-2 was announced in Poland. Many employers changed how work was done and switched to remote work. There are no differences for pre- and post-pandemic values of the indicators in the table. Nevertheless, the shift from commuting to remote work can be an opportunity to increase the economic and social activity of people with disabilities.

Registered people with disabilities are presented per voivodeship to illustrate their situation better. As stressed by Zdzisław Kazanowski and Agnieszka Żyta (Kazanowski, Żyta 2021), the place of residence is one of the drivers of attitudes towards people with disabilities and their acceptance. The structure of people

with disabilities registered with job centers in 2020 varied in terms of the place of residence and sex (Figures 2. and 3.).

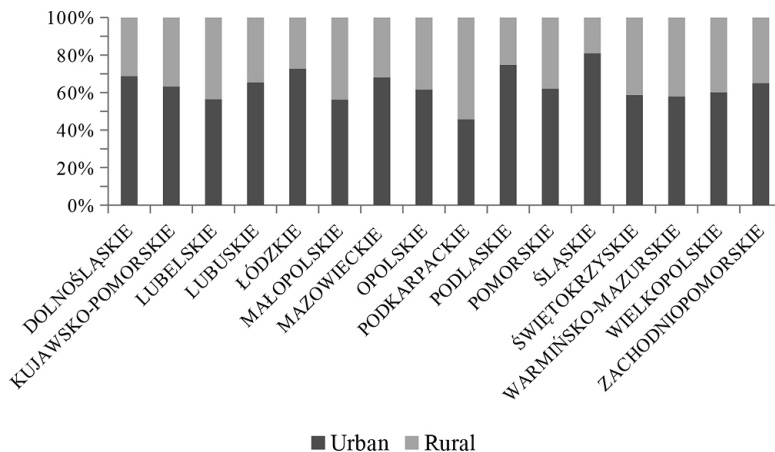


Figure 2. People with disabilities registered as unemployed by voivodeship and place of residence [pct.]

Source: original work. Retrieved from: Report 07 by the Ministry of Family, Labor, and Social Policy for the second half of 2020.

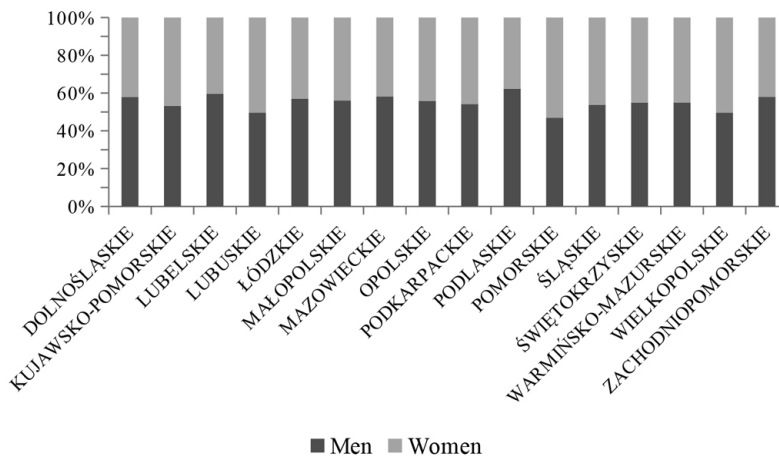


Figure 3. People with disabilities registered as unemployed by voivodeship and sex [pct.]

Source: original work. Retrieved from: Report 07 by the Ministry of Family, Labor, and Social Policy for the second half of 2020.

Almost all voivodeships were dominated by the unemployed from urban areas. The most conspicuous voivodeships were Śląskie and Podlaskie. Only Podkarpackie Voivodeship had more registered unemployed people from rural areas.

More men with disabilities were registered than women. It was only in Pomorskie Voivodeship that unemployed women constituted 53 pct. of the registered unemployed in the voivodeship. In capital Mazowieckie Voivodeship, the registered unemployed population consisted in 58,1 pct. of men and in 41,9 pct. of women.

Labor market support for people with disabilities

The statistical data demonstrate that people with disabilities exhibit a low level of economic activity and low employment rate. The national policy is now facing a significant challenge of preventing unemployment and economic inactivity repercussions. A failure to implement stimuli can lead to exclusions within the group. Tadeusz Majewski emphasized that the state can shape the situation of unemployed people with disabilities to a large extent. The objective of the national policy should be to guarantee equal employment opportunities to people with disabilities. State agencies should help people with disabilities search for the right jobs and aid employers with issues related to employing someone with disabilities (Majewski 2006).

There are many reasons people with disabilities can count on support regarding finding employment. The aid is divided into two categories (*Badanie potrzeb osób...*, 2017):

- direct – targeted directly at the person with disabilities,
- indirect – received vicariously through the employer.

Direct support includes reimbursement of social security contributions for farmers and their families. Business owners can count on reimbursement of disability and old-age pension contributions. Funds are also available to those who want to start a business or a farm. People other than business owners can expect assistance with finding employment or career advice, which is available to unemployed people without disabilities as well (Jarmołowicz, Knapińska 2005). These actions are aimed at helping the unemployed find employment or resume work. People with disabilities are offered retraining, training, and professional development. It is an opportunity for those who used to work but can no longer perform the same tasks. Finally, direct support involves instrumental aid in the form of care for a dependant.

Employers of people with disabilities play an important role in indirect support. If an employer employs a sufficient number of people with certified disabilities, they are exempt from payments to the State Fund for Rehabilitation of People with Disabilities. It is available to those businesses with employment over 25 full-time equivalents, including a required number of people with disabilities. It entices employers to employ people with disabilities. If a person with disabilities is aided by another at work, the employer is reimbursed the cost of training and employing the

assistant. Another important matter is the partial reimbursement of remuneration for people with disabilities. When a company does not have a job adequate in terms of the employee's specific disability (limitation), the employer may adapt the workstation with cost reimbursement. Just as in direct support, indirect aid also includes the possibility of reimbursement of training for an employee with disabilities (*Badanie potrzeb osób...*, 2017).

In addition to the direct and indirect support discussed above, people in need can be supported through active and passive labor market instruments. Passive labor market policy includes unemployment benefits intended to alleviate the impact of unemployment on one's life. Active instruments include funds for retraining or remuneration subsidies. Those who take advantage of passive instruments and receive disability pension are less eager to look for job because they are afraid of losing the benefit. People with disabilities choose grey economy or low-paying jobs (Giermanowska 2016). Note that people who receive disability pension may refrain from working because of their health.

Despite so many types of support to foster economic activity, people with disabilities face barriers that discourage them. The most common cause of staying out of the labor market is poor health and reluctance of people involved (including employers), according to inactive people with disabilities. Regrettably, they are often perceived as less effective, dependent, and tending towards excessive absence. The today's labor market prefers people who are skilled at handling problem situations, productive, able to work under time pressure, independent, living up to employer's expectations, and bringing in the most profit.

Ewa Oleszczak aptly summarized employment aid and support for people with disabilities that effective employment requires a comprehensive employment aid, implementation, and formal and legal functional standards model. It should be founded on the individualized approach to the person with disabilities (Oleszczak 2015).

Conclusions

People with disabilities are the untapped potential of the labor market, which should be unlocked in the context of various social processes. Aging populations pose a challenge to many countries. If no actions to improve the use of the workforce in the economy are taken sufficiently in advance, economies can wobble in a failure to provide adequate goods and services to the public. Part of this challenge includes actions to mobilize people with disabilities. Therefore, it is important to identify causes of inactivity of those economically inactive to activate them and act to improve their chances in the labor market and prevent their exclusion.

The problem is the group's low economic activity level and high unemployment. The labor market situation of people with disabilities is a particular one. People with disabilities are at risk of unemployment more than people without disabilities

because of their lower activity level or inability to perform certain tasks due to health limitations.

The effort to aid the employment of a particular group will fail if they remain socially inactive. Hence the support aimed at the social mobilization of people with disabilities, for example, through social rehabilitation. This type of rehabilitation eliminates functional limitations for people with disabilities in the professional and social domains.

The analyses indicate that although the labor market situation of people with disabilities improved from 2004 to 2020, there is still a significant difference between the groups with and without disabilities. People with disabilities are much rarer participants of the labor market than people without disabilities. Their economic activity rate is much lower than for people without disabilities. What is more, people with disabilities exhibit higher unemployment and lower employment rates.

Support for people with disabilities in Poland consists mainly of passive labor market instruments. Their primary objective is to help people with disabilities who are outside the labor market: unemployed or in financial difficulties. Social policy instruments (such as benefits) provide financial aid and encourage active participation in the labor market.

People with disabilities are considered inefficient, less productive, and potential barriers to achieving the best possible results for market players. Therefore, the reluctance on the part of employers and stereotypes concerning people with disabilities contribute to their reduced societal and vocational activity.

Bibliography

- Badanie potrzeb osób niepełnosprawnych. Raport końcowy.* (2017). Warszawa: Państwowy Fundusz Rehabilitacji Osób Niepełnosprawnych.
- Barnes C., Mercer G. (2008). *Niepełnosprawność*. Warszawa: Wydawnictwo Sic!
- Becker-Pestka D. (2012). *Aktywizacja społeczna i zawodowa osób niepełnosprawnych – problemy i wyzwania*. Gdynia: Akademia Marynarki Wojennej.
- Brząkowski M. (2014). *Zatrudnienie niepełnosprawnych*. Warszawa: Wydawnictwo C.H. Beck.
- Buchwald T. (2015). *Osoby niepełnosprawne i ich aktywizacja zawodowa na otwartym rynku pracy a polityka społeczna w Polsce. Programy wsparcia realizowane przez Fundację Aktywizacja*. “Niepełnosprawność – Zagadnienia, Problemy, Rozwiązania”, no 2 (15), p. 74–94.
- Garbat M. (2007). *Aktywność i aktywizacja zawodowa osób niepełnosprawnych – czynniki bariery i uwarunkowania*. “Aktywizacja Zawodowa Osób Niepełnosprawnych”, no 2–3, p. 66–72. In: Garbat M. (2013). *Aktywizacja zawodowa osób z niepełnosprawnością bariery i koszty*. Zielona Góra: Uniwersytet Zielonogórski.
- Garbat M. (2015). *Historia niepełnosprawności*. Gdynia: Novae Res.

- Giermanowska E. (2016). *Niepełnosprawni. Ukryty segment polskiego rynku pracy*. "Prakseologia", no 158, p. 275–298.
- Golinowska S. (2012). *Instytucjonalne zdrowotne i społeczne determinanty niepełnosprawności*. Warszawa: Wydawnictwo IPiSS.
- Górka K. (1991). *Społeczne aspekty podziału pracy*. In: *Ekonomika pracy. Zarys problematyki i metod*. Michoń F. (eds.). Warszawa–Kraków: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Jarmołowicz W., Knapieńska M. (2005). *Polityka państwa na rynku pracy w warunkach transformacji i integracji gospodarczej*. Poznań: Wydawnictwo Akademii Ekonomicznej w Poznaniu.
- Juroś A., Biały A. (2017). *Polityka Unii Europejskiej na rzecz poprawy sytuacji osób z niepełnosprawnościami w obszarze zatrudnienia*. "Roczniki Teologiczne". T. 64 (1), p. 5–24.
- Kabsch A. (2001). *Współczesne poglądy na rehabilitację kompleksową w świetle Karty 2000 WHO. Systemowe ujęcie rehabilitacji w świetle nowej Klasyfikacji Niepełnosprawności WHO*. "Postępy Rehabilitacji", no 15 (2), p. 71–84.
- Kazanowski Z., Żyta A. (2021). *Miejsce zamieszkania a akceptacja osób z niepełnościami*. „Forum Pedagogiczne”. T. 11 (1), p. 131–145.
- Kończak B. (2006). *Zatrudnienie osób niepełnosprawnych w Polsce. Uwarunkowania i skutki*. Warszawa: iPiSS.
- Konwencja Praw Osób Niepełnosprawnych z 2006 roku, Dz. U. from 2012, item 1169.
- Majewski T. (2006). *Praca zawodowa jako ważny czynnik jakości życia osób niepełnosprawnych*. In: *Jakość życia osób niepełnosprawnych i nieprzystosowanych społecznie*. Pałak Z. (eds.). Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Marszałek L. (2007). *Społeczny kontekst niepełnosprawności*. "Seminare", no 24, p. 339–353.
- Mikusińska, A. (2008). *Socjologia. Przewodnik encyklopedyczny*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Ochonczenko H. (2003). *Od inwalidy do osoby niepełnosprawnej – zmiany w definiowaniu osób niepełnosprawnych*. "Terapia Fizykalna", no 1–2, p. 4–16.
- Oleszczak E. (2015). *Aktywizacja zawodowa osób niepełnosprawnych w modelu zatrudnienia wspomaganego*. "Forum Pedagogiczne". T. 5 (2), p. 265–277.
- Oliver M. (1990). *The Individual and Social Models of Disability*. Paper presented at Joint Workshop of the Living Options Group and the Research Unit of the Royal College of Physicians, UK.
- Parsons T. (1951). *The Social System*. London: Rutledge.
- Piotrowicz M., Cianciara D. (2013). *Rola organizacji pozarządowych (NGOs) w życiu społecznym oraz systemie zdrowotnym*. "Przegląd Epidemiologiczny", no 67 (1), p. 151–155.
- Pomianek I., Kowalczyk B. (2016). *Aktywność społeczeństwa w kontekście inicjatyw lokalnych a poziom rozwoju społeczno-ekonomicznego gmin powiatu kieleckiego*. "Marketing i Rynek", no 23 (10) (CD), p. 394–409.
- Tomczyszyn D. (2020). *Rehabilitacja społeczna i zawodowa osób z niepełnosprawnościami / Social and vocational rehabilitation of people with disabilities*. "Rozprawy Społeczne / Social Dissertations", no 14 (4), p. 102–113.

- Safilios-Rothschild C. (1970). *The sociology and social psychology of disability and rehabilitations*. New York: Random House.
- Skrzypiec R. (2005). *Realizacja zasady partnerstwa między III sektorem a instytucjami samorządu terytorialnego*. Warszawa: Ośrodek Badania Aktywności Lokalnej przy FRSO (tekst powielony).
- Szlosek F. (2014). *Interpretacyjne osobliwości pracy ludzkiej*. "Labor et Educatio", no 2, p. 31-37.
- Światała I. (2015). *Praca człowieka w wymiarze autotelicznym i instrumentalnym – wybrane aspekty aksjologii pracy*. Radom: Edukacja Ustawiczna Dorosłych.
- Ulman P. (2015). *Statystyka pracy. Wybrane zagadnienia*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Ekonomicznego w Krakowie.
- Ustawa z dnia 23 lutego 2021 roku o rehabilitacji zawodowej i społecznej oraz zatrudnianiu osób niepełnosprawnych, Dz. U. from 2021, item 573.
- Ustawa z dnia 10 marca 2022 roku o promocji zatrudnienia i instytucjach rynku pracy, Dz. U. from 2022, item 690.
- www.legislation.gov.uk/ukpga/2010/15 (access 15.12.2021).
- www.niepelnosprawni.gov.pl/container/niepelnosprawnosc-w-liczbach/rynek-pracy/bael/bael2018/akt/KWARTALNE%20i%20roczne%20dane%20z%20BAEL%20GUS%201993-III%20kW.%202018.xls (access 15.12.2021).
- www.niepelnosprawni.gov.pl/p,82,bezrobocie-rejestrowane (access 15.12.2021)
- www.unic.un.org.pl/niepelnosprawnosc (access 15.12.2021).

AKTYWIZACJA OSÓB Z NIEPEŁNOSPRAWNOŚCIAMI NA RYNKU PRACY

Streszczenie: Włączenie społeczne i zawodowe osób z niepełnosprawnościami stanowi duże wyzwanie dla państwa, władz lokalnych, osób zarządzających w kraju, a także instytucji wspierających osoby z dysfunkcjami. Określenie sytuacji osób z niepełnosprawnościami na rynku pracy i właściwa identyfikacja ich potrzeb przekładają się na skuteczne kreowanie polityki państwa wobec tych osób oraz aktywizację zawodową osób z niepełnosprawnościami przez instytucje wspierające.

Słowa kluczowe: aktywizacja, niepełnosprawność, osoby z niepełnosprawnością, rynek pracy, aktywność zawodowa osób z niepełnosprawnościami.

JAN NIEWĘGŁOWSKI*

Warsaw, Poland

ORCID ID 0000-0001-9673-4989

MAN IN THE FACE OF SUFFERING. PEDAGOGICAL PERSPECTIVE**

Abstract: Suffering, in its broad sense, is present in every person's life. Suffering accompanies each individual human being at every degree of longitude and latitude and it can, therefore, be considered a universal theme. Suffering coexists with man, and thus it belongs to those areas of human activity and reflection that are constantly undertaken anew. Even though suffering can be discerned in the animal world, the concept of "suffering" seems to affect man in a particular way, and it is an inherent part of human existence. Suffering may reveal to man his own depth and layers of his personality, which he might otherwise often remain unaware of. Human earthly life begins and is fulfilled between immanence and transcendence. For a believer, suffering belongs to the latter. Suffering may reveal itself in many different forms and degrees of intensity. In spite of many attempts to seek an answer to the question "why", suffering still remains the great mystery. Therefore, a suffering man should always evoke in us the feeling of compassion and respect. As far as possible one should offer him help, comfort and hope. The process of education should sensitize young people to the presence of suffering both in their life as well as in that of others around them.

Keywords: person, physical and spiritual suffering, suffering in the Bible, the mystery of suffering, help to the suffering man.

Introduction

Suffering, in its broad sense, is present in every person's life. Suffering accompanies each individual human being at every degree of longitude and latitude and it can, therefore, be considered a universal theme. Suffering coexists with man, and thus it belongs to those areas of human activity and reflection that are constantly

* Jan Niewęglowski, PhD habil., associate professor at the Cardinal Stefan Wyszyński University in Warsaw, Poland, Faculty of Education; e-mail: j.neweglowski@uksw.edu.pl.

** The article was published in Polish.

undertaken anew. Saint Paul writes: “the whole creation groans and suffers the pains of childbirth together until now”² (Rom. 8:22). Even though suffering can be discerned in the animal world, the concept of “suffering” seems to affect man in a particular way, and it is an inherent part of human existence. Suffering may reveal to man his own depth and layers of his personality, which he might otherwise often remain unaware of. Human earthly life begins and is fulfilled between immanence and transcendence. For a believer, suffering belongs to the latter. Man is in a way “doomed” to coexist with it, but also to outgrow and overcome himself (Bujak 1985).

Suffering may reveal itself in many different forms and degrees of intensity. It is an inseparable element of human earthly existence. The suffering of another person should always evoke in us the feeling of compassion and respect because it contains in itself the greatness of a specific mystery, and man in his suffering “remains an intangible mystery” (Jan Paweł II 1984, p. 4).

The existence of suffering

Suffering is a fact. It is enclosed in the concrete and unique interior of the human person. It is often inexpressible and non-transferable. That is why, man makes attempts to reflect on the problem, define it, pose a radical question “why” and seek an answer. The aim here goes beyond the mere description of suffering. This role befalls medicine which deals directly with this problem, constantly looking for new methods of counteracting diseases. Human suffering, however, is more extensive, varied and often multidimensional. Man suffers in various ways that sometimes escape the scientific methods of medical examination. It seems thus that suffering is something deeply embedded in the humanity of a person. In general, we distinguish between physical and moral suffering, which points to the dual dimension of human existence, to its bodily and spiritual elements. There is pain in the body and pain in the soul. Due to the possible scale of moral suffering, it is not less significant than physical suffering, while being certainly less definable and less often subject of therapy (Jan Paweł II 1984).

How did the Old Testament view suffering? In its pages, we notice numerous examples of suffering, especially moral: the danger of death, the death of a child, childlessness, longing for the homeland, persecution, mockery, ridicule of the sufferer, loneliness, abandonment, infidelity, ingratitude. For the Jews, man constituted a psycho-physical whole, therefore they linked moral suffering with pain affecting specific parts of the body: kidneys, bones, liver, heart. The achievements of today’s medicine allow us to ascertain that moral (mental, spiritual) suffering may affect our soma. Very interesting in this respect is the language used in the Old Testament. Man suffered when he was affected by any form of evil. Suffering and evil were thus perceived as one. A distinction between the two concepts was introduced

2 All scriptural quotations in the present article are based on the New American Standard Bible.

by the New Testament. Suffering there is no longer straightforwardly identified with evil, but it is presented as a certain situation in which man experiences evil. Thus, suffering gives rise to the question of the essence of evil. What is evil? Why does evil exist? The above questions are inseparable from the concept of suffering (Bujak 1985).

Some cultural or religious currents claim that the very fact of being (existence, life) is evil in itself and that man should free himself, deliver himself from it. Christianity, contrarily, declares that life is good and that everything that exists is likewise good. Consequently, the evil that man suffers from can be defined as the lack or limitation of good. Man suffers from the lack of good in which he cannot partake, from which he has been excluded by other people or of which he deprived himself. Suffering occurs when a person is entitled to possess some good and is divested of it.

Suffering constitutes a specific reality that coexists with man. It often appears and passes (thanks to medicine), but sometimes it ingrains itself permanently in man. Suffering afflicts not only one person, but it exists in many subjects in certain dispersion. Each suffering person constitutes a part of this "world", and at the same time this "world" exists in him as "a finite and unrepeatable entity" (Jan Paweł II 1984). Suffering has not only an individual but also a social dimension. The world of suffering is united by a kind of connecting tissue. The element linking suffering people is the similarity of their condition, the experience of human fate, the need for understanding and care, as well as the question "why". There is a kind of community and solidarity that is created between those affected by suffering. Looking at the world of suffering in the social dimension, it is easy to notice that in certain moments and places this world becomes markedly concentrated. This refers to natural disasters, epidemics, catastrophes, cataclysms, and famines. John Paul II lists all armed conflicts, especially World Wars I and II, among such areas of suffering. The Pope warns against the accumulation of suffering which can be caused by a nuclear war. Such an accumulation can lead even to self-destruction of humanity.

The perennial question: does suffering make sense?

From the depths of suffering experienced by an afflicted person, sooner or later, there arises the invariably relevant question: why? This question is about the purpose, reason and meaning of suffering. Only man is aware of his suffering and only he wonders why he should suffer. This question is very difficult to answer. The question of evil is closely related to it. Why does evil exist? For, when we ask about evil, we at the same time ask about suffering (Jan Paweł II, 1984). Man addresses the question about the sense of his suffering not to only other people, but most frequently to God. It seems incomprehensible that man does not direct this question to the world which, as a rule, is the cause and source of suffering (e.g., Auschwitz).

Instead, it is God who is the primary recipient of the question about the sense of suffering. History teaches us that this question led to breakdowns, sharp disputes, and conflicts with God, or even to the denial of God. We know God as a wise, good, and wonderful Being. Suffering and evil cast a decided shadow on the Creator in the face of so much innocent suffering. What is God doing? God hears that question and even awaits it, as we learn, for example, from the history of Job (Stachowiak 1985).

Job, one of the great heroes of the Old Testament, is a just man. He finds himself in terrible distress through no fault of his own. Suffering comes upon him in three stages: first, he is deprived of his fortune, then, his children die, and finally, he falls ill with the most terrible disease of that time, i.e., leprosy. In this unenviable situation, he is visited by three friends. Their stance is clear. Job must be guilty of some grave offence. His suffering is a punishment for a crime, a sin. His afflictions may therefore be regarded as an act of justice, good for good, evil for evil. Job rejects such an interpretation. He is aware of his own righteousness and still believes that he does not deserve such a punishment. Finally, God reacts. I agree with Job. In other words, it is true that his terrible suffering is the suffering of an innocent man. This whole story should be read as a mystery, one that human reason cannot explain. If we accept the assumption that suffering is not a form of punishment, then Job's tragedy was faultless, and he was only put to a severe trial. The above constation may find its confirmation in a dialogue between God and Satan. Afflict him, says Satan, deprive him of everything and he will curse you. God agreed to this trial to show Job's righteousness. So, suffering can be a trial (Grabska 1985).

Job's experience sheds some light on the problem of the suffering of an innocent man, although it does not provide a full answer to it. In the Old Testament, we can find some attempts to undermine the belief that suffering is a punishment for sins. As regards punishments inflicted on the Chosen People, the Authors emphasize their educational value. God punishes the Israelites to bring about their conversion. "These punishments were meant not for the ruin but for the correction of our nation" (2 Macc. 6:12). In this view, punishment did not mean that the suffering was inflicted in return for the wrongs that had been committed, but it was meant to stimulate man and the entire nation of Israel to rebuild good in themselves. In other words, suffering served the purpose of leading the Jews to conversion (Jan Paweł II 1984).

The New Testament and, more specifically, the person of Christ shed a new light on suffering. Saint John says: "For God so loved the world, that He gave His only Son, so that everyone who believes in Him will not perish but have eternal life" (Jn 3:16). Salvation means liberation of man from evil and thus from suffering. This is the way in which God's love for man and for the whole world is expressed. From that moment, the meaning of suffering is searched for beyond the limits of justice. The work of the Cross redeemed man but did not completely remove suffering from human life or from the historical dimension of human existence. Observing Christ's activities, we can easily see that He was always close to the sick and the

suffering. He healed the sick, comforted the afflicted, fed the hungry, restored hearing, sight, and healed leprosy. He was sensitive to any kind of suffering. It is remarkable that the made the so-called “Eight blessings” the pivotal point His public teaching. Christ calls blessed or happy all those who suffer hunger, poverty, persecution, and denigration (Rosłon 1982).

There is one more important detail that should be accentuated in Christ’s public ministry. Christ not only saw the suffering man and helped him, but He took the suffering upon himself as He recurrently reminded his disciples: “Behold, we are going up to Jerusalem, and the Son of Man will be handed over to the chief priests and the scribes; and they will condemn Him to death and will hand Him over to the Gentiles. And they will mock Him and spit on Him, and flog Him and kill Him; and three days later He will rise from the dead” (Mk 10:33–34). Christ consciously and voluntarily goes to face His own passion and death. He considers it His mission. The Cross of Christ touches the roots of evil that lie in the heart and human soul. Through His suffering and the Cross, Christ wanted “everyone who believes in Him not to perish, but to have eternal life”. Peter tries to dissuade Him from it. Christ reacts very sharply, “Get away from me, Satan.” And in Gethsemane, seeing Peter’s sword, He says: “Shall I not drink the cup that the Father gave me” (Jn 18:11). Many years later, Saint Paul wrote about the Son of God who: “has loved me and given himself up for me” (Gal. 2:20), calling the whole work of Christ “the preaching of the cross” (1 Cor. 1:18). In order to understand it more fully, it is necessary to look at its culmination, namely, to Christ’s prayer in the Garden of Gethsemane. “My Father, if it is possible, may this cup be taken from me. Yet not as I will, but as you will” (Mt. 26:39), and, as we read further in St. Matthew’s gospel: “My Father, if it is not possible for this cup to be taken away unless I drink it, may your will be done” (Mt. 26:42). Every suffering is a touch of evil that one fears and tries to escape from it. The words of Christ, allow us to gain a better understanding of man who, faced with suffering, constantly asks: “why?” (Rosłon 1982).

Human participation in suffering. St. Paul’s stance

Among all witnesses of the New Testament, St. Paul is the one who especially emphasizes in his letters the greatness of the Redemption that was accomplished through the sufferings of Christ. By elevating suffering to the level of redemption, Christ raised the rank of human suffering. In the Epistle to the Corinthians of St. Paul states: “We are hard pressed on every side, but not crushed; perplexed, but not in despair; persecuted, but not abandoned; struck down, but not destroyed. We always carry around in our body the death of Jesus, so that the life of Jesus may also be revealed in our body. For we who are alive are always being given over to death for Jesus’ sake, so that his life may also be revealed in our mortal body... because we know that the one who raised the Lord Jesus from the dead will also raise us with Jesus and present us with you to himself” (2 Cor. 4:8–11, 14). Christ

was the cause of the suffering of the first disciples. Saint Paul saw them not only in the perspective of the Cross and death, but first and foremost in that of the Resurrection. The early Christians find the light in the resurrection that helps them suffer through humiliation, doubts, despair, and persecution. "For just as we share abundantly in the sufferings of Christ, so also our comfort abounds through Christ" (2 Cor. 1:5). According to St. Paul, a man driven by faith discovers a new meaning of Christ's suffering, and in it, his own suffering. Therefore, in the Epistle to the Galatians, he states: "For through the law I died to the law so that I might live for God. I have been crucified with Christ and I no longer live, but Christ lives in me. The life I now live in the body, I live by faith in the Son of God, who loved me and gave himself for me" (Gal. 2:19–20). A few lines later, the Apostle of the Nations writes even more emphatically: "May I never boast except in the cross of our Lord Jesus Christ, through which the world has been crucified to me, and I to the world" (Gal. 6:14), (Romaniuk 1985).

In the Epistle to the Thessalonians, St. Paul refers to the sufferings of his addresses and points out to them their ultimate goal, namely, the Kingdom of God. "As a result, we ourselves speak proudly of you among the churches of God for your perseverance and faith in the midst of all your persecutions and afflictions which you endure. This is a plain indication of God's righteous judgment so that you will be considered worthy of the kingdom of God, for which you indeed are suffering" (2 Thess. 1:4–5). This problem is also addressed in the Epistle to the Romans, where the Apostle states: "if indeed we suffer with Him so that we may also be glorified with Him. For I consider that the sufferings of this present time are not worthy to be compared with the glory that is to be revealed to us" (Rom. 8:17–18). According to St. Paul, man matures to heaven through suffering. Paul refers the constant theme of suffering and glory to the Cross and the Resurrection. In the same letter, St. Paul draws attention to yet another dimension of suffering. It can be a source of spiritual strengthening of man amidst the suffering he experiences. "And not only this, but we also celebrate in our tribulations, knowing that tribulation brings about perseverance; and perseverance, proven character; and proven character, hope; and hope does not disappoint, because the love of God has been poured out within our hearts through the Holy Spirit who was given to us" (Rom. 5:3–5). Suffering understood and accepted builds the strength of perseverance in a man and the hope that the attempt will not break him, will not deprive him of dignity and meaning in life (Jan Paweł II 1984).

Saint Paul himself, greatly experienced by trials, goes further in the interpretation of suffering. The Epistle to the Colossians is the final stage in his spiritual journey towards understanding suffering. He expresses it in the words: "Now I rejoice in my sufferings for your sake, and in my flesh I am supplementing what is lacking in Christ's afflictions in behalf of His body, which is the Church" (Col. 1:24). Following St. Paul, the tradition will soon call the Church the Body of Christ. Through His Body, Christ unites himself with all people, and in a special way with those who

suffer. Whoever suffers with Christ completes His deficiencies in the Church. “And for this reason, suffering also has a special value in the eyes of the Church. It is something good, before which the Church bows down in reverence with all the depth of her faith in the Redemption. She likewise bows down with all the depth of that faith with which she embraces within herself the inexpressible mystery of the Body of Christ” (Jan Paweł II 24).

Suffering in the life of the believer

In his public teaching, Christ did not hide the problem of suffering from his listeners. “If anyone wants to come after Me, he must deny himself, take up his cross daily, and follow Me” (Luk 9:23). The Master of Nazareth often foretold the Disciples that they would face various persecutions. Looking back at history, this proved to be true not only in the first three centuries of Christianity, but also today in various parts of the globe. Here is one of Christ’s statements on this subject: “But before all these things, they will lay their hands on you and persecute you, turning you over to the synagogues and prisons, bringing you before kings and governors on account of My name. It will lead to an opportunity for your testimony. So, make up your minds not to prepare beforehand to defend yourselves; for I will provide you eloquence and wisdom which none of your adversaries will be able to oppose or refute. But you will be betrayed even by parents, brothers and sisters, other relatives, and friends, and they will put some of you to death, and you will be hated by all people because of My name. And yet not a hair of your head will perish. By your endurance you will gain your lives” (Luk 21:12–19). The Master does not promise an easy path, on the contrary, He speaks openly about suffering. However, He adds that amid this persecution and suffering, we will be accompanied by transcendental powers. “If the world hates you, you know that it has hated Me before it hated you. If you were of the world, the world would love you as its own; but because you are not of the world, but I chose you out of the world, because of this the world hates you. Remember the word that I said to you, ‘A slave is not greater than his master.’ If they persecuted Me, they will persecute you as well; if they followed My word, they will follow yours also. But all these things they will do to you on account of My name, because they do not know the One who sent Me” (Jn 15:18–21). The above words of the Master will be confirmed by St. Paul in the Epistle to Timothy: “Indeed, all who want to live in a godly way in Christ Jesus will be persecuted” (2 Tim. 3:12).

The history of mankind confirms the presence of suffering in human life. Numerous generations have repeatedly asked the question “why” but have also discovered that suffering is a source of special strength and power that brings us closer to faith. So, suffering is accompanied by some special grace. It is to this grace, that many people owe their “metanoia”, or change of life. It suffices to mention St. Ignatius of Loyola here. People affected by suffering discovered its

salvific meaning and became a new man. One can speak here about the greatness of the human spirit, which transcends the body with its physical limitations, thus becoming a powerful lesson for normal and healthy people. Suffering is evil in itself, but Christ made it the basis of the ultimate good, namely, of eternal salvation. Through suffering, Christ opens up to man the horizons of the Kingdom of God and slowly introduces him to its realm. This process takes place inside a man, and only he is able to notice certain changes taking place in his mind and heart. However, this process takes various courses. Very often, it begins with a rebellion. The points of departure may differ. It seems that almost every man goes into the experience of suffering with the question “why” and looks for answers on the human level. When he fails to find such an answer, he begins to ask God. Sometimes it takes a very long time for a person to hear the inner response. Christ responds from the Cross. His answer is often indirect. Man can only hear it on the condition that he will link his suffering with that of Christ. This answer is contained in the words: Follow me! Take part in the salvation of the world through your suffering. Do this through your cross. A man accepting his own suffering finds in it his inner peace, and very often spiritual joy (Kozakiewicz 2007). The words of St. Paul: “Now I rejoice in my sufferings for your sake” (Col. 1:24) provide evidence here. What is the source of this joy? According to John Paul II, it is “the overcoming of the sense of the uselessness of suffering, a feeling that is sometimes very strongly rooted in human suffering” (John Paul II 1984, 27). Suffering as such destroys man, makes him a burden for the surrounding people. A suffering man is doomed to the care and help of others. Moreover, he himself feels useless.

A man looking at his own suffering through the prism of faith transforms the feeling of uselessness. He knows that he participates in the sufferings of Christ and that he “completes Christ’s sufferings”, i.e., that of the Church. Through his suffering, he can contribute to the salvation of his neighbours. It is an irreplaceable and most effective act. Human suffering has greatest power of transforming and changing the souls and hearts of other people. It also contributes to the victory in the cosmic struggle of two forces, good and evil (Dziewiecki 2018).

The Church has always viewed suffering as a source of supernatural strength, as from human weakness flows the power of God, which is a part of a great treasure. Those who suffer can share this treasure with others, especially with those who are in danger of evil. The suffering of the righteous also permeates the complicated structures of evil in this world, contributing to its salvation (Jan Paweł II 1985).

The parable of the Good Samaritan and its message in the pedagogical aspect

The parable of the Good Samaritan, quoted by Luke, is organically inscribed in the problem of suffering. Its main goal is to answer the question “who is my neighbour?” For the believer, this parable constitutes one of the most essential images used by Christ. A robbed and wounded man lies on the road from Jerusalem to Jericho.

He is an Israelite. He is in such a state that he needs the help of other people. This help is the matter of life or death. The priest and the Levite walked the same way. Each of them “saw him and passed him by”. Their behavior can be understood and justified to some extent. After the ritual cleansing, they rushed to the synagogue for the service. Touching a lying person would greatly complicate the order of the day. They would have to go home and do time-consuming cleansing rituals again. The third person to appear is the Samaritan. “When he saw him, he felt compassion, and came to him and bandaged up his wounds, pouring oil and wine on them; and he put him on his own animal, and brought him to an inn and took care of him”. After dressing his wounds, he “brought him to an inn and took care of him” (Luk 10:33–34). After some time, we do not know the details, when he was leaving, he asked the innkeeper to take care of the wounded, at the same time obliging himself to cover any costs of treatment and care, which he was to do on the way back. The innkeeper accepted the conditions, which is a proof of the Samaritan’s credibility (Piwowar 2008).

The parable of the Good Samaritan illustrates to people of every epoch and time the right attitude towards their suffering neighbours. One must not “pass by” and go on indifferently. Whoever stops and comes to the aid of the suffering himself becomes a Good Samaritan. In this kind of “stopping”, there is no room for curiosity. Instead, there is room here for “readiness” to help. Such an attitude is “the need of the heart”, says John Paul II (Jan Paweł II 1984). A Good Samaritan is every person who is sensitive to someone else’s misfortune. Christ emphasizes the word “compassion”, which points to its importance when we approach a person in need. The sensitivity of the heart needs to be constantly nurtured and developed. It is not a thing given once and for all. The compassion shown to the suffering is very often the only expression of our solidarity with such a person. The Good Samaritan from the parable not only “sees and feels compassion”. A wounded person in need becomes a stimulus for further actions aimed at providing practical help. In this help, he engages not only his heart and time, but also material resources. This is the essence of Christian anthropology. The Second Vatican Council states that “man (...) cannot fully find himself except through a sincere gift of himself” (Przybył 2002, p. 24). The Good Samaritan fully epitomizes this thought.

The above parable reminds us about the suffering present in today’s world, which takes various forms and constantly accompanies man. Its role is to trigger in us an urge to make a selfless gift of ourselves for the sake of suffering people (Dylus, Łydka 1985). John Paul II writes: “The world of human suffering unceasingly calls for, so to speak, another world: the world of human love; and in a certain sense man owes to suffering that unselfish love which stirs in his heart and actions” (Jan Paweł II 1984, p. 29). Man, in the name of fundamental human solidarity, should never indifferently pass by his suffering neighbour. The parable of the Good Samaritan conveys a deeply Christian, but also a universal, truth. That is why, in the Polish language we have the term “Samaritan activity”. Over the centuries,

it has been used with reference to institutional forms of activity, such as that of hospitals, doctors, or nurses. Due to the evangelical character of such work, it is called a vocation, rather than only a profession. The parable of the Good Samaritan has been well established in the universal human culture and has become its main indicator. In many communities there are numerous people who spare no time, efforts and resources in their commitment to bringing help to those in need. We call such activity social, charitable or apostolic (Jan Paweł II 1985). Thanks to those attitudes, such values as human solidarity and Christian love for one's neighbour permeate social life and interpersonal relationships.

In this context, it is imperative to mention the problem of shaping the right attitudes in young people. The family, school, and the Church environment as well as all other educational institutions should awaken, deepen and sensitize every young person to his or her neighbours and their suffering in all its manifestations. The process of education should make people aware that each of us is called in the first person to respond to the needs of our neighbours. Institutions, while important and indispensable, will never replace human love, sensitivity, compassion, or initiative. In the face of suffering, one cannot be indifferent or passive. The parable of the Good Samaritan is an example here. Its message fits perfectly in the parable of the final judgment from the Gospel of St. Matthew: "Then the King will say to those on his right, 'Come, you who are blessed by my Father; take your inheritance, the kingdom prepared for you since the creation of the world. For I was hungry and you gave me something to eat, I was thirsty and you gave me something to drink, I was a stranger and you invited me in, I needed clothes and you clothed me, I was sick and you looked after me, I was in prison and you came to visit me'" (Mt. 25:34–36). To the Samaritans who stopped and offered their help, Christ will answer: "Truly I tell you, whatever you did for one of the least of these brothers and sisters of mine, you did for me" (Mt. 25:40). And those who have acted differently, will hear: "Truly I tell you, whatever you did not do for one of the least of these, you did not do for me" (Mt. 25:45). Suffering is inscribed in the program of our faith. As John Paul II writes: "suffering is present in the world in order to release love, in order to give birth to works of love towards neighbour, in order to transform the whole of human civilization into a 'civilization of love' (...) Christ has taught man to do good by his suffering and to do good to those who suffer" (Jan Paweł II 1984, p. 30).

Conclusion

Suffering is an omnipresent fact. It constitutes a reality in human life that falls into the category of its mystery. Notwithstanding recurrently made attempts at explaining its essence, it still remains an impenetrable and inexplicable mystery. Thanks to the achievements of modern medicine, we often manage to free ourselves from suffering, only to be faced with its new, different, and sometimes intensified forms. From the point of view of the Christian faith, suffering has both a human

and a transcendental dimension. By adopting such a perspective on suffering, every human being may certainly find it easier, at least to some extent, to accept it.

Bibliography

- Bujak F. (1985). *Cierpienie*. In: *Encyklopedia katolicka*. Łukaszyk R., Bieńkowski L., Gryglewicz F. (eds.). Lublin: Towarzystwo Naukowe Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, vol. 3, p. 476–477.
- Dylus A., Łydka W. (1985). *Miłosierdzie*. In: *Słownik teologiczny*. Zuberbier A. (ed.). Katowice: Księgarnia św. Jacka, vol. 1, p. 303–306.
- Dziewiecki M. (2018). *Bóg vs cierpienie. Dlaczego Bóg nie chce żebyś cierpiał?* Nowy Sącz: RTC.
- Grabska S. (1985). *Cierpienie*. In: *Słownik teologiczny*. Zuberbier A. (ed.). Katowice: Księgarnia św. Jacka, vol. 1, p. 94–95.
- Jan Paweł II (1984). *Salvifici doloris*. Watykan: Drukarnia Watykańska “Polyglotta”.
- Jan Paweł II (1985). *O cierpieniu*. Warszawa: Wydawnictwo Sióstr Loretanek.
- Kozakiewicz S. (2007). *Cierpienie*. In: *Leksykon pedagogiki religii*. Rogowski C. (ed.). Warszawa: Wydawnictwo Verbinum, p. 70–72.
- Piowar A. (2008). *Miłosierdzie*. In: *Encyklopedia katolicka*. Ziemann E. (ed.). Lublin: Towarzystwo Naukowe Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, vol. 12, p. 1089–1090.
- Romaniuk K. (1985). *Cierpienie*. In: *Encyklopedia katolicka*. Łukaszyk R., Bieńkowski L., Gryglewicz F. (eds.). Lublin: Towarzystwo Naukowe Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, vol. 3, p. 479–480.
- Rosłon J.W. (1982). *Cierpienie*. In: *Katolicyzm A–Z*. Pawlak Z. (ed.). Poznań: Księgarnia św. Wojciecha, p. 51–52.
- Sobór Watykański II. Konstytucja duszpasterska o Kościele w świecie współczesnym “Gaudium et spes”* (2002). Przybył M. (ed.). Poznań: Pallottinum.
- Stachowiak L. (1985). *Cierpienie w Biblii*. In: *Encyklopedia katolicka*. Łukaszyk R., Bieńkowski L., Gryglewicz F. (eds.). Lublin: Towarzystwo Naukowe Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, vol. 3, p. 478–479.

CZŁOWIEK WOBEC CIERPIENIA. PERSPEKTYWA PEDAGOGICZNA

Streszczenie: Cierpienie jest obecne w życiu każdego człowieka. Towarzyszy ono osobie zamieszkałej w każdym zakątku świata. Jest to temat ogólnoludzki. Problem cierpienia współlistnieje z człowiekiem. Dlatego należy do obszarów refleksji człowieka, które są ciągle i na nowo podejmowane. Chociaż zauważamy cierpienie w świecie zwierząt, to jednak dotyka ono szczególnie człowieka. Doświadczenie cierpienia często odsłania człowiekowi jego głębię i bogate pokłady jego człowieczeństwa. Bez niego człowiek nie zdawałby sobie sprawy z własnego istnienia. Nasze życie ziemskie realizuje się pomiędzy immanencją i transcendencją. Dla człowieka wierzącego cierpienie przynależy do transcendencji.

Rzeczywistość cierpienia przybiera liczne i różne postacie. Pomimo wielu prób poszukiwania odpowiedzi na pytanie, „dlaczego”, cierpienie nadal pozostaje wielką tajemnicą. Stąd człowiek cierpiący zawsze powinien budzić nasz szacunek i współczucie. W miarę możliwości należy nieść mu pomoc, otuchę i nadzieję. W procesie wychowania należy uwrażliwiać młodego człowieka na obecność cierpienia w jego życiu i w życiu innych ludzi.

Słowa kluczowe: osoba, cierpienie fizyczne i duchowe, cierpienie w Biblii, tajemnica cierpienia, pomoc człowiekowi cierpiącemu.

EDYTA WOLTER*

Warsaw, Poland

ORCID ID <https://orcid.org/0000-0001-9895-6462>

EDUCATION FOR ENVIRONMENTAL PROTECTION REALIZED BY THE ENVIRONMENTAL SOCIETY OF STANISŁAW STASZIC IN ŁÓDŹ IN “CZASOPISMO PRZYRODNICZE ILUSTROWANE” IN THE YEARS 1927–1939

Summary: The article describes the subject of indirect education (*mass media*) for the protection of nature realized by the Environmental Society of Stanisław Staszic in Łódź in “Czasopismo Przyrodnicze Ilustrowane”, in the years 1927–1939. The article is based on the thematic and chronological structure. The chronological criterion applies in the framework of the substance-based division. In the process of scientific research an external and internal critique was undertaken concerning the historical sources, the hermeneutic understanding was applied.

Keywords: history of education, II Republic of Poland (1918–1939), Environmental Society of Stanisław Staszic in Łódź, “Czasopismo Przyrodnicze Ilustrowane” (1927–1939), indirect education for environmental protection (*mass media*).

“Czasopismo Przyrodnicze Ilustrowane” (“Illustrated Periodical on Nature”) of Stanisław Staszic in Łódź¹ issued from March 1927 in eight volumes annually. The editor-in-chief was Edward Mieczysław Potęga. The editing committee was made by: A. Harszlikówna, J. Kaczanowski, Stanisława Konicówna, S. Somorowski, H. Wiśniewska (see: “Czasopismo Przyrodnicze Ilustrowane” 1927/1, cover). In the first volume of the analyzed periodical a report was presented from the activity of

* Edyta Wolter, dr hab., prof. UKSW, Faculty of History of Education and Enlightenment Department of Pedagogical Sciences Cardinal Stefan Wyszyński University in Warsaw; e-mail: e.wolter@uksw.edu.pl.

1 Publishing and the volume of the Environmental Society of St. Staszic, Łódź, ul. Nowo Targowa 24, next Park Sienkiewicza in Łódź. Compare: “Czasopismo Przyrodnicze Ilustrowane” St. Staszic in Łódź 1927, year 1, vol. 1 (March 1927), cover. Compare: “Czasopismo Przyrodnicze Ilustrowane” (“Illustrated Periodical on Nature”) of St. Staszic in Łódź 1928, year 2, volume 1, cover. Compare: “Czasopismo Przyrodnicze Ilustrowane” (“Illustrated Periodical on Nature”) of St. Staszic in Łódź and the Polish Environmental Pedagogical Society 1930, year 4, vol. 1–2, cover.

the Environmental Society of Stanisław Staszic in Łódź prepared by the Society Management Board. It was written that on 28 January 1927 an informative and reporting meeting of the Society was held, during which the purposes of the Environmental Society of Stanisław Staszic in Łódź were specified (as enumerated in paragraph 2 of the Society Statute), such as:

- organizing environmental and sightseeing tours for members,
- providing support to school trips and trips of other societies by renting the travel equipment,
- gathering environmental specimen for comparative purposes,
- issuing environmental periodicals,
- taking care to secure valuable and rare natural specimen in accordance with the idea of environmental protection (keeping them for future generations) (compare: *Report of the General Assembly of the Environmental Society of St. Staszic in Łódź, 1927/1, p. 1–2*).

The second *Report of the Management Board of the Environmental Society of Stanisław Staszic in Łódź*. Based on the document, the Environmental Society of Stanisław Staszic in Łódź was organized during two “General Meetings” of Environmental Section Workshop of PTK (29 December 1926 and 19 January 1927) and the chairman was Edward Mieczysław Potęga to unite the environmentalists of all the Łódź province and to admit new members out of PTK (compare: *Sprawozdanie Zarządu Tow. Przyrodniczego...*, 1927/1, p. 2). It was emphasized that in December 1926 there were several speeches, among others by Marian Sokołowski entitled *Environmental protection* (with slides) and Waław Dzieniakowski’s entitled *The Natural Treasures of the Upper Silesia as a giant factor of economic growth* (compare: *ibidem*, p. 6–7). What is more, the subject reporting volume included the *Statute of Environmental Society of Stanisław Staszic in Łódź* (see: *Statut...*, 1927/1, p. 16–19) and a list of members of the Environmental Society of Stanisław Staszica in Łódź, most of whom were teachers (compare: *Lista członków Tow. Przyrodniczego...*, 1927/1, p. 176–178; compare: *Lista członków Tow. Przyrodniczego im. St. Staszic in Łódź (continuation)*, 1927/7, p. 225). Lists of Polish environmentalists were presented (the tables included personal data: name and surname, address, profession, field of environmental knowledge, completed studies/education, place of work, scientific works, collections) (compare: *Pierwsza lista adresów przyrodników w Polsce*, 1927/7, p. 263; compare: *Trzecia lista...*, 1928/1, attached pp. 4; compare: *Czwarta lista...*, 1928/2–3, attached pp. 6; compare: *Szósta lista...*, 1928/4, attached pp. 2; compare: *Siódma lista...*, 1928/2–6, attached pp. 2). There was also a text about the beginnings of the zoological garden in Poznań (1871) and about the city of Poznań receiving the animals in 1911 (compare: *Ogród zoologiczny w Poznaniu*, 1927/1, p. 155).

In the middle of 1928 changes were introduced in the title. From then on the periodical appeared as “Czasopismo Przyrodnicze Ilustrowane”. Organ Towarzystwa Przyrodniczego im. St. Staszica w Łodzi. Wychodzi rocznie w 8 zeszytach” (see: “Czasopismo Przyrodnicze Ilustrowane...”, 1928/2–6, cover). On the other hand

in the middle of 1929 the periodical subtitle was changed into: "Czasopismo Przyrodnicze Ilustrowane Organ Towarzystwa Przyrodniczego im. St. Staszica w Łodzi i Polskiego Przyrodniczego Towarzystwa Pedagogicznego. Wychodzi rocznie w 8 zeszytach" (see: "Czasopismo Przyrodnicze Ilustrowane...", 1929/2-6, cover), in 1930 into: "Czasopismo Przyrodnicze Ilustrowane Organ Towarzystwa Przyrodniczego im. St. Staszica w Łodzi i Polskiego Przyrodniczego Towarzystwa Pedagogicznego" (see: "Czasopismo Przyrodnicze Ilustrowane...", 1930/1-2, cover). In the year 1932 the periodical title was formed as follows: "Czasopismo Przyrodnicze Ilustrowane Organ Tow. Przyrodn. im. St. Staszica w Łodzi od 1927 i Polskiego Przyrodn. Tow. Pedagogicznego od 1929". In 1934 small editing changes were introduced in the title and from that time the periodical appeared as: "Czasopismo Przyrodnicze Ilustrowane Organ Tow. Przyrodniczego im. S. Staszica w Łodzi od 1927 i Polskiego Przyrodniczego Towarzystwa Pedagogicznego od 1929" (see: "Czasopismo Przyrodnicze Ilustrowane...", 1932/1-2, cover; compare: „Czasopismo Przyrodnicze Ilustrowane...", 1934/1, cover) (further: "Czasopismo Przyrodnicze Ilustrowane"). The editor-in-chief was still Edward Mieczysław Potęga (see: "Czasopismo Przyrodnicze Ilustrowane").

The readers were regularly informed in the magazine about the activity of the Environmental Society of Stanisław Staszic in Łódź (see: *Z życia Towarzystwa Przyrodniczego...*, 1930/5-7, p. 234-241; *Z życia Towarzystwa Przyrodniczego...*, 1932/3-4, p. 152; *Sprawozdanie z działalności Zarządu...*, 1935/4-5, p. 126-129; Jarmolińska 1936/5-8, p. 173-176; Jarmulski 1936/5-8, p. 177-181; Kowalczyk 1936/5-8, p. 181-184). Since 1930 there were also texts about the activity of the Polish Environmental Pedagogical Society (see: Rewieński 1930/8, p. 295-297; compare: *Z działalności oddziału warszawskiego Polskiego...*, 1931/1-2, p. 98-99; *Z działalności Warszawskiego Oddziału...*, 1931/7-8, p. 341-342; compare: Kulesza 1931/7-8, p. 342-343). Stanisław Staszic's life history and interests were described. His scientific output was discussed, as well as its meaning, valuable remarks concerning fauna and flora, the development of geology and protection of dying out animals – views suitable for the modern idea of environmental protection (see: Maślankiewicz 1936/5-8, p. 105-116). The periodical printed reports and messages in the field of environmental protection (see: *Sprawozdania i komunikaty*, 1937/1-4, p. 82-85). It is worth to emphasize that volumes 1-2 of 1939 contained *Słownik przyrodniczy. Zoologia*, edited by Edward Mieczysław Potęga (see: Potęga 1939/1-2, p. 1-80). Whereas in volume 3-4 of 1939 a list of scientific institutions was published, among others the most important environmental museums, plants protection stations in Poland (Modrzejewska 1939/3-4, p. 128-143).

Articles devoted to the issues of environmental protection

In “Czasopismo Przyrodnicze Ilustrowane” there were environmental articles, which are the scientific basis of knowledge in the scope of ecology, environmental protection, such as J. Grochmalicki’s article entitled *About (with 12 drawings)* (see: Grochmalicki 1927/1, p. 123–137). Professor of the Warsaw Agricultural University, Franciszek Staff in *Appeal to the Polish teachers about a co-operation in preparing a map of fish breeding in the waters of Poland* justified the need of knowledge – as he put it – for moral reasons – the treasures of nature of the fatherland (compare: Staff 1927/1, p. 145–146). Paweł Borenstein, when he was considering the economic meaning of fish, he wrote about their alimentary value, the need to establish the protective periods/size (compare: Borenstein 1935/1–3, p. 65).

Dr Bogumił Pawłowski wrote about a multi-functional meaning of the snow cover for nature, especially protective and life-giving (see: Pawłowski 1928/1, p. 1–7). Professor Zygmunt Mokrzecki, in “Czasopismo Przyrodnicze Ilustrowane” issued an article devoted to the protection of nature in the aspect of Poland’s economics, justified the meaning of grain pest prevention (see: Mokrzecki 1928/7–8, p. 178–179). This subject was also undertaken by Jan Ruszkowski in his article *On the protection of plants against pests and vermin* (Ruszkowski 1928/7–8, p. 190–191). On the other hand Edward Mieczysław Potęga explained the value of protecting glacial erratics. He proposed to establish a Museum of Glacial Erratics (compare: Potęga 1928/7–8, p. 194–195; compare: Potęga 1930/1–2, p. 48–50). In this context, in the analyzed periodical there also appeared *An Appeal of the Society on the protection of glacial erratics in the local dailies*, not to destroy them during drainage system works to keep them for the ancestors like other countries in the world do (compare: *Apel Towarzystwa w sprawie ochrony głazów...*, 1928/7–8, p. 199–200).

Nature was regularly described in the periodical: forests, meadows, agricultural fields, dunes and sands, water plants, peat-bogs, trees worth protection (for example field elm/*Ulmus campestris L.*) (Kulesza 1929/3–6, p. 110–121; Kulejowski 1930/1–2, p. 55–56). There were texts on the protection of birds, the meaning of feeding them in winter (compare: Sokołowski 1929/7–8, p. 246–252). Dr Stefan Kreutz devoted attention to the protection of calm nature (stone, rock, minerals, caves etc.) (see: Kreutz 1929/7–8, p. 214–217). The protection of local nature was given special attention. In this context dr. Jan Erhard Patzner described plant community in the city forests in Łódź, referred to as environmental reserve in Polesie Konstantynowskie (see: Patzner 1930/1–2, p. 52–54). The meaning of the city forests was justified by Eugeniusz Grabda. He stated that the State Council for Nature Conservation devotes attention to green areas in the city, not only because they are beautiful and serve health (especially during walking trips), but also due to their educational value in the process of teaching environmental issues (compare: Grabda 1932/5–7, p. 257–261; compare: Kączkowski 1935/1–3, p. 133).

In the chapter entitled *Monuments of nature worth protecting and appearing in the area of the Łódź province* Kazimierz Kotkowski wrote about the status of the yew reserve in Jasień near Radomsko, gave numerical data concerning yew (see: Kotkowski 1930/5–7, p. 188–191; Kotkowski 1935/1–3, p. 85). Władysław Urbanek explained the meaning of yews (trees) before rental in the wieluńskie powiat (Urbanek 1931/3–4, p. 151–152). Stanisław Kulejowski wrote also about the need to protect the forest reserve (mixed forest) in Jasień (see: Kulejowski 1931/1–2, p. 61–67). K. Kowalczyk wrote oaks worth protecting in Kliszków Wielki near Sieradz and oaks in Kliszków Mały and published the photos of those trees (see: Kowalczyk, 1930/8, p. 272–274). He also wrote about the need of protecting junipers and presented their photos (Kowalczyk, 1931/1–2, p. 77–79). The need to protect old trees such as: elm, larch and oak was already signalled by Stanisław Wize (see: Wize 1931/3–4, p. 151; compare: Maćków 1932/5–6, p. 208), as well as by Kazimierz Kowalczyk (see: Kowalczyk 1931/7–8, p. 316; Kowalczyk 1932/1–2, p. 54–55; Kowalczyk 1932/5–6, p. 212–213; Kowalczyk 1934/1, p. 19–20; Kowalczyk 1934/2–4, p. 96; Kowalczyk 1935/6–7, p. 200–201; Kowalczyk 1935/8, p. 259), dr. Jan Erhard Patzer (see: Patzer 1932/1–2, p. 47), Stanisław Rumszewicz (see: Rumszewicz 1933/1–3, p. 139) and Jan Piotr Dekowski (see: Dekowski 1934/5–6, p. 196), who wrote also about a reserve near Tomaszów, where bisons lived (see: Dekowski 1936/1–2, p. 15–16). Edward Potęga wrote about the need to set up a reserve, in which maple alleys would be protected (Potęga 1938/1–2, p. 60–61). In the analyzed periodical there were also texts about spreading environmental knowledge and environmental protection in Łódź (see: Potęga 1932/3–4, p. 115). Among other things, there was a presentation to set up a bird reserve (see: *Ochrona przyrody w Łodzi*, 1938/7–8, p. 235).

Prof. Walery Goetel explained how to organize a National Park in Tatras (based on the parks of nature in the United States of Northern America). He stated that the Tatra mountains cannot be closed only for visitors and the collected fees should be assigned to maintain the above mentioned protected area (compare: Goetel 1934/1, p. 1–3). In the subject periodical there were many appeals for an urgent establishing of a National Park in the Tatras, according to the project of the State Council for Nature Conservation (see: Chrzanowski, Urbański 1934/1, p. 46). Therefore a resolution was published on 11 March 1934, which was undertaken by the Łódź Section of the Polish Tatra Mountains to express solidarity with the activity of the State Council for Nature Conservation (compare: *Zarząd Oddziału Łódzkiego Polskiego Towarzystwa Tatrzańskiego...*, 1934/2–4, p. 159).

Normative laws devoted to environmental protection were printed, such as: *Circular of the Province Police Commander in Łódź*, *Dr Torwiński on gathering information concerning environmental monuments in the area of the Łódź Province* addressed to all powiat police stations in the Łódź Province (see: *Okólnik Komendanta Wojewódzkiego...*, 1930/1–2, p. 47–48). Foreign legislature may also serve as an example, about which prof. Adam Wodziczko wrote (see: Wodziczko 1930/3–4, p. 89). In the analyzed periodical there were texts about environmental

monuments (see: *Godne ochrony zabytki...*, 1930/3–4, p. 97–103), the meaning of valuable servitude to protect plants in Poland (see: Gorjaczkowski 1932/7–8, p. 268–270) and abroad (see: *Ochrona przyrody w Afryce*, 1935/1–3, p. 94) and the role of predators in the world of nature.

Law on environmental protection

In “Czasopismo Przyrodnicze Ilustrowane” there were also excerpts of the *Law of 10 March 1934 on environmental protection* (Dz. U. from 1938,1–2, p. 54), signed by the President of the Republic of Poland Ignacy Mościcki, President of the City Council, Jędrzej Jędrzejewicz and the Ministry of Religions and Public Enlightenment Wacław Jędrzejewicz. The readers learned that in chapter 1 of this document (entitled *Subjects and the content of protection, national parks, authorities and Nature Protection Fund*) it was decided that the following should be protected: the earth, its shape and formations, caves, still and running waters, waterfalls, water coasts, animals, plants, minerals and fossils, which need to be rescued for scientific, aesthetic, historical or commemorating reasons or due to their particular features of landscape, which were recognized as subject to protection (chapter 1 art. 1) (compare: *Ustawa o ochronie przyrody...*, 1934/2–4, p. 159). With respect to the type of subjects and purposes, the protection consists in:

- temporary or unlimited in time legal prohibition to do any or relevant changes in the subject or its surrounding,
- prohibition to use the subject, to hunt, fish, cut trees, destroy plants, contaminate water, change its coast, excavating soil, rock and minerals,
- prohibition to sell, buy and transport or export the protected subjects,
- prohibition to put tables, inscriptions or adverts on the subjects or in a given area,
- prohibition to construct buildings at all or up to a certain height or quality, setting up industrial or commercial objects etc.
- limitation of access to a given area, except for the owner, user and holder, their service workers and inhabitants,
- doing protective works and maintenance by the state: building protective walls, regulating the water level decrease, foresting the areas, planting, or building fences and adverts concerning the protection etc. (*Ustawa o ochronie przyrody...*, 1934/2–4, p. 159).

The Minister of Religions and Public Enlightenment in arrangement with the Minister of Agriculture and Agricultural Reforms after hearing the opinion of the State Council for Nature Conservation was able to introduce a disposition on particular species of plants and animals (art. 8 par. 1). In the areas with particularly beautiful landscape and rich in the peculiarities of nature, where environmental protection could not limit itself to particular subjects, but it should refer to their habitats in the area of at least three hundred hectares, the Council of Ministers

could set up a national park based on the disposition (art. 9 par. 1) (compare: *Ustawa o ochronie przyrody...*, 1934/2–4, p. 160–161). Whereas the management board and supervision belonged to the Minister of Religions and Public Enlightenment (art. 12 par. 1).

According to the subject Law the chairman of the State Council for Nature Conservation was the Minister of Religions and Public Enlightenment, who could do the activity of the chairman by his delegate (art. 13 par. 2). For the purpose of the protection of nature a special Fund of Environmental Protection as a legal person) was formed. The supervision over the FEP belonged to the Minister of Religions and Public Enlightenment in understanding with the Minister of Internal Affairs and Treasury issued regulations concerning the organization and activity of the Fund (art. 15 par. 1). Besides, the Minister of Internal Affairs in arrangement with the Minister of Religions and Public Enlightenment and the Minister of Agriculture and Agricultural Reforms could appoint special environmental guards and specify their rights and duties (art. 16 par. 1) (*Ustawa o ochronie przyrody...*, 1934/2–4, p. 162).

Societies and social organizations of environmental protection

Professor Władysław Szafer presented the activity of the State Council for Nature Conservation to the readers of “Czasopismo Przyrodnicze Ilustrowane”. He wrote about the conditions of appointing a social organization of environmental protection on 9 January 1927 at the VII Convention of NCEP in Warsaw: League of Nature Conservation, whose first chairman was Aleksander Janowski (Szafer 1927, p. 92).

The State Council for Nature Conservation from 1925 (in the beginning, from 1919, the Temporary Commission of Environmental Protection) (Grabda 1938/1–2, p. 54–58) as an advisory body of the Ministry of Religions and Public Enlightenment undertook actions to protect nature against the destruction of the “remnants of the inherent beauty of the Polish land, taking care about the landscape, plants, dying out trees and monuments of still nature” (*Państwowa Rada Ochrony Przyrody...*, 1927/7, p. 219). The Board of NCEP appealed in “Czasopismo Przyrodnicze Ilustrowane” to the Polish society so that social circles, as well as particular people (youths, adults, seniors) were among members of the League of Nature Conservation. It was explained that with very modest financial considerations (membership fees) it was possible to gather financial amounts enabling the State Council for Nature Conservation an immediate protection of the most vulnerable monuments of nature and a gradual buyout (from the hands of private owners) the most beautiful, scientifically most valuable areas to create reserves of nature (protection for future generations) (compare: *Państwowa Rada Ochrony Przyrody...*, 1927/7, p. 220). The following persons signed their names under the appeal: Aleksander Janowski (president of the Polish Sightseeing Society, chairman of the Organizational Committee of the League of Nature Conservation) and members of the League

Organizational Committee: Władysław Szafer (president of the State Council for Nature Conservation), Jan Gwałbert Pawlikowski (vice-president of the Council, President of the Section of Tatra Protection of the Polish Tatra Society), Walery Goetel (vice-president of PTS, delegate of the Council for border national parks), Bolesław Hryniewiecki (head of the Polish Botanical Society, chairman of the Warsaw Committee of the Council) (*ibidem*). There were texts in the periodical about the activity of particular sections of the League of Nature Conservation (see: *Z działalności Krakowskiego...*, 1935/4–5, p. 135–137).

The readers were informed about the popularizing activity of the State Council for Nature Conservation (see: *Sprawozdania i komunikaty. XIII Zjazd...*, 1931/1–2, p. 92–98; compare: *XIV Zjazd...*, 1932/1–2, p. 82–83; compare: *Z dorocznych obrad...*, 1933/1–3, p. 103–104; *Sprawozdanie z działalności Państwowej...*, 1934/1, p. 45–46) (publications, speeches, films of nature), progress in legislative works and foreign cooperation in the scope of environmental protection (the United States of America, Japan) (compare: Potęga 1929/1–2, p. 33–35; Kulejowski 1930/1–2, p. 39; Czerwik 1930/1–2, p. 44–47). There were appeals of the State Council for Nature Conservation, the Polish Tatra Society (with the section of Mountains Protection PTS), the Polish Sightseeing Society, League of Nature Conservation on stopping the construction of a cable way to Kasprowy Wierch (compare: *In connection with opening the cable way to Kasprowy* 1936, p. 39).

They wrote about the fact that the Ministry of Religions and Public Enlightenment took into account in the (new) curriculum of common schools and junior high school, the subject of protection of the fatherland nature (compare: Kulejowski 1930/1–2, p. 40). In 1937 the readers were reminded that the State Council for Nature Conservation (based on *The Law of 10 March 1934 on the protection of nature* and dispositions issued by the Ministry of Religions and Public Enlightenment in arrangement with the Ministry of Agriculture and Agricultural Reforms) was still an advisory authority of national administrative authorities for environmental issues. It was composed of 20–30 members appointed by the Minister of RPE in arrangement with the Ministry of Agriculture and Agricultural Reforms – whose scientific, applicative and social activity was a guarantee of proper actions for the sake of nature. The chairman of the Council was still the Minister of RPE, who assigned his deputy among the Council members – a delegate of the Ministry of RPE for environmental protection (compare: K.M. 1937, p. 223).

Environmental Trips

Professor of the Jagiellonian University, Władysław Szafer described the landscape, plants habitats, findings in the cave, he explained the genesis of the flore in Dolina Ojcowska. He stated that the area was worth recommending as the area of botanical trips (compare: Szafer 1928/5–6, p. 115–122). H. Jarmolińska justified the educational meaning of environmental observations during school trips (Jarmolińska 1930/3–4,

p. 116–119). Waclaw Bryszewski gave useful tips in the process of organizing school trips and concerning gathering knowledge on the monuments of the cultural and natural heritage, folk costumes, literature, protected monuments. He emphasized that every participant of a school trip (teacher, student) should first be well prepared to be able to fully use this form of education (compare: Bryszewski 1936/1–2, p. 33–36).

It should be emphasized that in “Czasopismo Przyrodnicze Ilustrowane” there were many recommendations of the natural Tatra landscape during school trips. There were descriptions of the Tatra mountains, the beauty of the fir forest, there was emphasis on the meaning of the protection of the Tatras nature against damage (see: *Szkolna wycieczka botaniczna w Tatry*, 1933/1–3, p. 37–45).

Periodicals and other publications of the Environmental Society of St. Staszic in Łódź

Emil Jarmulski in „Czasopismo Przyrodnicze Ilustrowane” presented environmental articles issued in pedagogical periodicals in the period of the II Republic of Poland. He enumerated particular works based on the following criteria: methodology, teaching programs, lessons, materials for speeches, library, workshops, educational tools, school garden, trips, protection of nature, museums, scientific articles. In terms of environmental protection he presented the output of natural sciences for the years 1919–1924. The following articles may serve as examples: J. Kawka’s *Święto sadzenia drzewek w Lubrańcu* („Życie Szkolne” 1924), J. Marszałkowa’s *Święto sadzenia drzewek* („Szkola Powszechna” 1921), J. Motyka’s *Ochrona przyrody w szkole* („Rocznik Pedagogiczny” 1923), and articles written by St. S. entitled *Związek Przyjaciół Drzewek* („Szkola Powszechna” 1921) (compare: Jarmulski 1928/5–6, p. 149–154). In the next years he enumerated articles concerning environmental protection, among others A. Kozłowska’s entitled *Ochrona przyrody a nauki przyrodnicze* („Szkola i Wiedza” 1926/1927), J. Szczepaniec: *Ochrona ptaków na terenie szkoły powszechnej* („Życie Szkolne” 1925), p. Walerowicz pt. *Ochrona przyrody a szkoła powszechna* („Przyjaciel Szkoły” 1927) (compare: Jarmulski 1928/5–6).

In 1930, in the section *Sent books and periodicals*, there was a valuable article written by Walery Goetel entitled *Fighting for National Parks*, which appeared in the periodical “Wierchy” (*Książki i czasopisma nadesłane*, 1930/8, p. 302–305). There were also texts about a periodical „Ochrona Prirody” (Entity of the Russian Society of Environmental Protection) and there were articles devoted to the issues of environmental protection, published in the following periodicals: „Przyroda i Technika”, „Wszechświat” (Entity of the Polish Environmental Society of Copernicus), „Ziemia” (Sightseeing biweekly), „Świat Zwierzęcy” (*Książki i czasopisma nadesłane*, 1930/8, p. 303; compare: “Ziemia”..., 1932/1–2, cover). There was also a presentation of a publishing content of an annual entitled „Ochrona Przyrody” (see: *Nowe wydawnictwa*, 1932/1–2, p. 87–88).

In the first volume of 1932 there was information added in the form of an advert about a periodical (for young environmentalists in the age of 12–16) entitled “Environmental Circle”, which will appear in March, May, September and in November (four volumes in 1932) named as seasons: “Spring”, “Summer”, “Autumn”, “Winter” (in titles). A list of co-authors creating the periodical was given: dr. W. Daszewska, J. Domaniewski, D. Gayówna, dr. A. Goldberg, prof. B. Hryniewiecki, dr. H. Jarmolińska, E. Jarmoliński, dr. J. Łukasiak, J. Maszewska-Knappe, prof. P. Ordyński, dr. T. Paszkowski, dr. J.B. Sokołowski, dr. K. Strawiński, dr. Z. Weyberg, J. Vieregowa, J. Żabiński. In further volumes of “Czasopismo Przyrodnicze Ilustrowane” they informed that in April 1932, the “Environmental Circle”, edited by E.M. Potęga was sent to the members of the Environmental Society of St. Staszic in Łódź and the Polish Environmental Pedagogical Society and to directors of common schools (*Z życia Towarzystwa Przyrodniczego...*, 1932/3–4, p. 153). It should be emphasized that the above mentioned periodical was also recommended in further volumes of “Czasopismo Przyrodnicze Ilustrowane” in the period of the II Republic of Poland (see: “Kółko Przyrodnicze...” 1936/1–2, p. cover).

Besides the works issued on the initiative of the Environmental Society of Stanisław Staszic in Łódź were enumerated, such as: W. Szafer’s entitled *Motives of the protection of nature*, p. Kreutz’s *On the protection of still nature* A. Wodczicko’s entitled *Protection of plant genres in Poland*, J. Sokołowski’s *Protection of birds* (see: *Wydawnictwa Towarzystwa Przyrodniczego...*, 1932/3–4, p. 168). And also the following works published thanks to the State Council for Nature Conservation, by dr. K. Gajl and dr. R. Kobendza entitled. *Bielany near Warsaw and the need to protect them* (1932) (*Wydawnictwa*, 1933/4, p. 149–152).

In 1934 the following periodicals were recommended again: “Wszechświat”, “Przyroda i Technika”, “Echa Leśne”, “Czasopismo Geograficzne”, “Ziemia”, “Orli Lot” (compare: *Czasopisma*, 1934/5–6, p. 229; *Czasopisma*, 1934/7–8, p. 285; *Czasopisma*, 1935/1–3, p. 95–96) and other works devoted to the protection of nature (Dyakowski, 1935/6–7, p. 175–176). In 1937 selected articles published in “Ochrona Przyrody” were recommended. Whereas in the last volume (and also last editing year) of the analyzed periodical before the outburst of II world war 45 publications were enumerated, devoted to the issue of environmental protection, among others, the earlier mentioned works by Władysław Szafer’s entitled *Motives of the protection of nature*, Adam Wodczicko’s entitled *Protection of plant genres in Poland*, Edward M. Potęga’s entitled *School reserves and experimental stations as well as new didactic means* (see: *Wydawnictwa Towarzystwa Przyrodniczego...*, 1939/3–4, cover). There was information (in the form of advertising) about a recommendation of the Ministry of Religions and Public Enlightenment as recommended for school use with a qualification for school libraries. In this context there was also a text in “Young Friend of Animals and Environmental Circle” – monthly devoted to popularizing natural sciences among young environmentalists.

Educational means

Helena Michcińska (Chairwoman of the Cinematographic Commission of the Polish Environmental Pedagogical Society) justified the educational value of environmental films in the process of school education, especially at biology and environmental classes. She stated that “contemporary school, when trying to be the school of work, enabled the research” (Michcińska 1929/3–6, p. 99). For this reason, practical methods and diversified educational means should be applied to enable the children to explore the natural environment.

It is already known that in II Republic of Poland for the first time film was used in the Polish schools (at that time it was a very modern tool for education). Dr Józef Mirski described German experience in this scope. He stated that a film meets its task as a useful didactic tool when it encourages youths and children to undertake cognitive, emotional and applicative activity. It may not become only – as Mirski had put it – “a moment of passive contemplation” (Mirski 1938/3–4, p. 125), but it should evoke interests and constitute an integral part of a lesson. The use of educational films should be strictly related with a teaching program of a given educational subject. Mirski informed readers that a commission was appointed at the Ministry of Religions and Public Enlightenment to organize a school film collection. The film collection is managed by the Film Institute of the Polish Telegraphic Agency in Warsaw (ul. Królewska 10).

In the periodical, which is the subject of the research analysis, it was also explained how school photographic workshops were created to serve as educational tool in the process of teaching nature and geography. The educational meaning of making photos was emphasized, prepared by students during school trips, especially the didactic aspect of documenting nature with a photographic camera (punctuality, cleanness, preciseness, reliability) (compare: Ordyński 1930/1–2, p. 25–29).

As Swystun described the didactic meaning of creating environmental libraries in junior high schools, after introducing a school reform in 1932. He explained the rules of creating and motivating students to read valuable books on environmental protection (see: Swystun 1937/7–8, p. 226–231). Edward Potęga devoted attention to the creation of school natural reserves and experimental stations and setting up natural habitats in aquariums, growing plants in pots and school gardens (in the context of didactic means in the process of school education). He stated that school natural reserves are to be the area of research, as well as the center of natural observation for teachers and local environmentalists (compare: Potęga 1937/7–8, p. 247).

Competitions for teachers

Management Board of Environmental Society of St. Staszic in Łódź, in: “Czasopismo Przyrodnicze Ilustrowane” announced competitions concerning

environmental protection. An example may be *Competition for work in the scope of environmental protection* for all teachers of common schools, high schools and seminars (not only for environmentalists). The purpose of the competition was to evoke teacher's interest in the issue of environmental protection, gathering materials to get acquainted with and to secure the monuments of nature in the area of the Łódź Province against damage. Individual and/or collective works should be sent to the address of the Environmental Society of St. Staszic in Łódź by 15 December 1930 (*Zarząd Tow. Przyrodniczego...*, 1930/5-7, p. 241).

In the analyzed periodical it was justified that nature science teacher's work for environmental protection was meaningful, especially in the process of explaining mutual dependencies of particular being in the natural system (Ordyński 1933/5-7, p. 173-174). The meaning of the teacher's scientific development was also emphasized, also in the aspect of spiritual growth (*Praca naukowa...*, 1938/3-4, p. 135).

Conclusion

On the basis of a qualitative analysis of the content of "Czasopismo Przyrodniczego Ilustrowane" of Stanisław Staszic Environmental Society it was stated that in the years 1927-1939 the dominating subject was the protection of live and still nature. Articles on nature were published on the above mentioned subject, excerpt from the *Law of 10 March 1934 on environmental protection*. There were articles about societies/social organizations on environmental protection, educational value of school trips, competitions for teachers on the protection of nature. Publications of the Environmental Society of Stanisław Staszic in Łódź were also published and other educational means, which serve ecological education.

Bibliography

- Apel Towarzystwa w sprawie ochrony głazów narzutowych, umieszczony w miejscowych dziennikach (1928). "Czasopismo Przyrodnicze Ilustrowane Organ Towarzystwa Przyrodniczego im. St. Staszica w Łodzi. Wychodzi rocznie w 8 zeszytach" 1928, year 2, vol. 7-8, p. 199-200.
- Borenstein P. (1935). *Znaczenie gospodarcze ryb*. "Czasopismo Przyrodnicze Ilustrowane Organ Tow. Przyrodniczego im. St. Staszic in Łódź from 1927 and the Polish Environmental Pedagogical from 1929" 1935, year 9, vol. 1-3, p. 65.
- Bryszewski W. (1936). *Organizacja wycieczek szkolnych*. "Czasopismo Przyrodnicze Ilustrowane Organ Tow. Przyrodniczego im. St. Staszica w Łodzi od 1927 i Polskiego Przyrodniczego Tow. Pedagogicznego od 1929" 1936, year 10, vol. 1-2, p. 33-36.
- Chrzanowski B., Urbański J. (1934). *W obronie Parku Narodowego Tatrzańskiego*. "Czasopismo Przyrodnicze Ilustrowane Organ Tow. Przyrodniczego im. St. Staszica w Łodzi od 1927 i Polskiego Przyrodniczego Tow. Pedagogicznego od 1929" 1934, year 8, vol. 1, p. 46.

- Czasopisma* (1934). "Czasopismo Przyrodnicze Ilustrowane Organ Tow. Przyrodniczego im. St. Staszica w Łodzi od 1927 i Polskiego Przyrodniczego Tow. Pedagogicznego od 1929" 1934, year 8, vol. 5–6, p. 229.
- Czasopisma*. (1934). "Czasopismo Przyrodnicze Ilustrowane Organ Tow. Przyrodniczego im. St. Staszica w Łodzi od 1927 i Polskiego Przyrodniczego Tow. Pedagogicznego od 1929" 1934, year 8, vol. 7–8, p. 285–286.
- Czasopisma*. (1935). "Czasopismo Przyrodnicze Ilustrowane Organ Tow. Przyrodniczego im. St. Staszica w Łodzi od 1927 i Polskiego Przyrodniczego Tow. Pedagogicznego od 1929" 1935, year 9, vol. 1–3, p. 95–96.
- "Czasopismo Przyrodnicze Ilustrowane Organ Tow. Przyrodn. im. St. Staszica w Łodzi od 1927 i Polskiego Przyrodn. Tow. Pedagogicznego od 1929" 1932, year 6, vol. 1–2, cover.
- "Czasopismo Przyrodnicze Ilustrowane Organ Tow. Przyrodniczego im. S. Staszic in Łódź from 1927 and the Polish Environmental Pedagogical from 1929" 1934, year 8, vol. 1, cover.
- "Czasopismo Przyrodnicze Ilustrowane. Organ Towarzystwa Przyrodniczego im. St. Staszica w Łodzi. Wychodzi rocznie w 8 zeszytach" 1928, year 2, vol. 2–6, cover.
- "Czasopismo Przyrodnicze Ilustrowane Organ Towarzystwa Przyrodniczego im. St. Staszic in Łódź and the Polish Environmental Pedagogical Society" 1930, year 4, vol. 1–2, cover.
- "Czasopismo Przyrodnicze Ilustrowane" ("Illustrated Periodical on Nature") of St. Staszic in Łódź" 1927, year 1, vol. 1 (March 1927), cover.
- "Czasopismo Przyrodnicze Ilustrowane" ("Illustrated Periodical on Nature") of St. Staszica w Łodzi i Polskiego Przyrodniczego Towarzystwa Pedagogicznego. Wychodzi rocznie w 8 zeszytach" 1929, year 3, vol. 2–6, cover.
- Czerwik G. (1930). *Ochrona przyrody w Rosji Sowieckiej*. In: "Czasopismo Przyrodnicze Ilustrowane Organ Towarzystwa Przyrodniczego im. St. Staszica w Łodzi i Polskiego Przyrodniczego Towarzystwa Pedagogicznego" 1930, year 4, vol. 1–2, p. 44–47.
- Czwarta lista adresów przyrodników w Polsce*. (1928). "Czasopismo Przyrodnicze Ilustrowane Organ Towarzystwa Przyrodniczego im. St. Staszica w Łodzi" 1928, year 2, vol. 2–3, p. 6.
- Dekowski J.P. (1934). *Godne ochrony drzewa na terenie województwa łódzkiego*. "Czasopismo Przyrodnicze Ilustrowane Organ Tow. Przyrodniczego im. S. Staszic in Łódź from 1927 and the Polish Environmental Pedagogical from 1929" 1934, year 8, vol. 5–6, p. 196.
- Dekowski J.P. (1936). *Rezerwat bizonów pod Tomaszowem*. "Czasopismo Przyrodnicze Ilustrowane Organ Tow. Przyrodniczego im. S. Staszic in Łódź from 1927 and the Polish Environmental Pedagogical from 1929" 1936, year 10, vol. 1–2, p. 15–16.
- Dyakowski B. (1935). *Zestawienie i przegląd literatury botanicznej nadającej się na lektury dla młodzieży gimnazjalnej. Wskazanie dla bibliotek szkolnych w zakresie botaniki (Referat wygłoszony 26 IV 1935 roku na kursie, urządzonym przez Kuratorjum Okręgu Szkolnego Krakowskiego dla nauczycieli, kierowników bibliotek gimnazjalnych młodzieży)*. "Czasopismo Przyrodnicze Ilustrowane Organ Tow. Przyrodniczego im. S. Staszica w Łodzi od 1927 i Polskiego Przyrodniczego Tow. Pedagogicznego od 1929" 1935, year 9, vol. 6–7, p. 175–176.

- „Dziennik Ustaw Rzeczypospolitej Polskiej” z 1934 roku Nr 31, poz. 274. “Czasopismo Przyrodnicze Ilustrowane Organ Tow. Przyrodniczego im. S. Staszica w Łodzi od 1927 i Polskiego Przyrodniczego Tow. Pedagogicznego od 1929” 1938, year 12, vol. 1–2, p. 54.
- Godne ochrony zabytki przyrodnicze występujące na terenie województwa łódzkiego.* (1930). “Czasopismo Przyrodnicze Ilustrowane Organ Towarzystwa Przyrodniczego im. St. Staszica w Łodzi i Polskiego Przyrodniczego Towarzystwa Pedagogicznego” 1930, year 4, vol. 3–4, p. 97–103.
- Goetel W. (delegat PROP). (1934). *Czem ma być Park Narodowy Tatrzański?* Czasopismo Przyrodnicze Ilustrowane Organ Tow. Przyrodniczego im. S. Staszica w Łodzi od 1927 i Polskiego Przyrodniczego Tow. Pedagogicznego od 1929” 1934, year 8, vol. 1, p. 1–3.
- Gorjaczkowski W. (1932). *Służba ochrony roślin w Polsce.* “Czasopismo Przyrodnicze Ilustrowane Organ Tow. Przyrodn. im. St. Staszica w Łodzi od 1927 i Polskiego Przyrodn. Tow. Pedagogicznego od 1929” 1932, year 6, vol. 7–8, p. 268–270.
- Grabda E. (1938). *Organizacja ochrony przyrody w Polsce.* “Czasopismo Przyrodnicze Ilustrowane Organ Tow. Przyrodniczego im. S. Staszica w Łodzi od 1927 i Polskiego Przyrodniczego Tow. Pedagogicznego od 1929” 1938, year 12, vol. 1–2, p. 54–58.
- Grabda E. (1932). *Walka o lasy miejskie.* “Czasopismo Przyrodnicze Ilustrowane Organ Tow. Przyrodn. im. St. Staszica w Łodzi od 1927 i Polskiego Przyrodn. Tow. Pedagogicznego od 1929” 1932, year 6, vol. 5–7, p. 257–261.
- Grochmalicki J. (1927). *O wędrówkach zwierząt (z 12 rycinami).* “Czasopismo Przyrodnicze Ilustrowane Organ Towarzystwa Przyrodniczego im. St. Staszic in Łódź” 1927, year 1, vol. 1 (March 1927), p. 123–137.
- In connection with opening the cable way to Kasprowy* (1936). “Czasopismo Przyrodnicze Ilustrowane Organ Tow. Przyrodniczego im. S. Staszica w Łodzi od 1927 i Polskiego Przyrodniczego Tow. Pedagogicznego od 1929” 1936, year 10, vol. 1–2, p. 39.
- Jarmolińska H. (1930). *Obserwacje przyrodnicze na wycieczkach szkolnych.* “Czasopismo Przyrodnicze Ilustrowane Organ Towarzystwa Przyrodniczego im. St. Staszica w Łodzi i Polskiego Przyrodniczego Towarzystwa Pedagogicznego” 1930, year 4, vol. 3–4, p. 116–119.
- Jarmolińska H. (1936). *Dziesięciolecie Towarzystwa Przyrodniczego im. St. Staszica w Łodzi 1926–1936.* “Czasopismo Przyrodnicze Ilustrowane Organ Tow. Przyrodniczego im. S. Staszic in Łódź from 1927 and the Polish Environmental Pedagogical from 1929” 1936, year 10, vol. 5–8, p. 173–176.
- Jarmulski E. (1928). *Artykuły przyrodnicze w czasopismach pedagogicznych.* “Czasopismo Przyrodnicze Ilustrowane Organ Towarzystwa Przyrodniczego im. St. Staszica w Łodzi” 1928, year 2, vol. 5–6, p. 149–154.
- Jarmulski E. (1931). *Artykuły przyrodnicze w czasopismach pedagogicznych.* “Czasopismo Przyrodnicze Ilustrowane Organ Towarzystwa Przyrodniczego im. St. Staszica w Łodzi i Polskiego Przyrodniczego Towarzystwa Pedagogicznego” 1931, year 5, vol. 5–6, p. 247–259.
- Jarmulski E. (1936). *Narodziny Towarzystwa Przyrodniczego im. St. Staszica w Łodzi i „Czasopisma Przyrodniczego.”* “Czasopismo Przyrodnicze Ilustrowane Organ Tow.

- Przyrodniczego im. S. Staszic in Łódź from 1927 and the Polish Environmental Pedagogical from 1929” 1936, year 10, vol. 5–8, p. 177–181.
- Kączkowski J. (1935). *Sprawozdanie Komitetu Ochrony Lasku Bielańskiego*. “Czasopismo Przyrodnicze Ilustrowane Organ Tow. Przyrodniczego im. S. Staszic in Łódź from 1927 and the Polish Environmental Pedagogical from 1929” 1935, year 9, vol. 1–3, p. 133.
- Kotkowski K. (1930). *Obecny stan rezerwatu cisowego w Jasieniu obok Radomska*. “Czasopismo Przyrodnicze Ilustrowane Organ Towarzystwa Przyrodniczego im. St. Staszica w Łodzi i Polskiego Przyrodniczego Towarzystwa Pedagogicznego” 1930, year 4, vol. 5–7, p. 188–191.
- Kotkowski K. (1935). *Utworzenie rezerwatu leśnego pod Radomskiem*. “Czasopismo Przyrodnicze Ilustrowane Organ Tow. Przyrodniczego im. S. Staszic in Łódź from 1927 and the Polish Environmental Pedagogical from 1929” 1935, year 9, vol. 1–3, p. 85.
- Kowalczyk K. (1930). *Stare dęby w okolicy Sieradza*. “Czasopismo Przyrodnicze Ilustrowane Organ Towarzystwa Przyrodniczego im. St. Staszica w Łodzi i Polskiego Przyrodniczego Towarzystwa Pedagogicznego” 1930, year 4, vol. 8, p. 272–274.
- Kowalczyk K. (1931). *Godne ochrony Jałowce w powiecie łaskim*. “Czasopismo Przyrodnicze Ilustrowane Organ Towarzystwa Przyrodniczego im. St. Staszica w Łodzi i Polskiego Przyrodniczego Towarzystwa Pedagogicznego” 1931, year 5, vol. 1–2, p. 77–79.
- Kowalczyk K. (1932). *Godne ochrony drzewa w pow. Sieradzkim*. “Czasopismo Przyrodnicze Ilustrowane Organ Tow. Przyrodn. im. St. Staszica w Łodzi od 1927 i Polskiego Przyrodn. Tow. Pedagogicznego od 1929” 1932, year 6, vol. 1–2, p. 54–55.
- Kowalczyk K. (1932). *Stare drzewa w dolinie rz. Warty-Widawki*. “Czasopismo Przyrodnicze Ilustrowane Organ Tow. Przyrodn. im. St. Staszica w Łodzi od 1927 i Polskiego Przyrodn. Tow. Pedagogicznego od 1929” 1932, year 6, vol. 5–6, p. 212–213.
- Kowalczyk K. (1934). *Godne ochrony drzewa na terenie województwa łódzkiego*. “Czasopismo Przyrodnicze Ilustrowane Organ Tow. Przyrodniczego im. S. Staszic in Łódź from 1927 and the Polish Environmental Pedagogical from 1929” 1934, year 8, vol. 1, p. 19–20.
- Kowalczyk K. (1934). *Zabytkowe drzewa na terenie województwa łódzkiego*. “Czasopismo Przyrodnicze Ilustrowane Organ Tow. Przyrodniczego im. S. Staszic in Łódź from 1927 and the Polish Environmental Pedagogical from 1929” 1934, year 8, vol. 2–4, p. 96.
- Kowalczyk K. (1935). *Godne ochrony dęby w Kamionaczu w powiecie sieradzkim*. “Czasopismo Przyrodnicze Ilustrowane Organ Tow. Przyrodniczego im. S. Staszic in Łódź from 1927 and the Polish Environmental Pedagogical from 1929” 1935, year 9, vol. 8, p. 259.
- Kowalczyk K. (1935). *Godne ochrony drzewa w pow. Sieradzkim*. “Czasopismo Przyrodnicze Ilustrowane Organ Tow. Przyrodniczego im. S. Staszic in Łódź from 1927 and the Polish Environmental Pedagogical from 1929” 1935, year 9, vol. 6–7, p. 200–201.
- Kowalczyk K. (1936). *Dziesięcioletnia działalność na polu ochrony przyrody*. „Czasopismo Przyrodnicze Ilustrowane Organ Tow. Przyrodniczego im. S. Staszic in Łódź from 1927 and the Polish Environmental Pedagogical from 1929” 1936, year 10, vol. 5–8, p. 181–184.
- Kowalczyk K. (1931). *Stare drzewa w okolicy Lutomińska*. “Czasopismo Przyrodnicze Ilustrowane Organ Towarzystwa Przyrodniczego im. St. Staszica w Łodzi i Polskiego Przyrodniczego Towarzystwa Pedagogicznego” 1931, year 5, vol. 7–8, p. 316.

- „Kółko Przyrodnicze. Czasopismo poświęcone rozpowszechnianiu nauk przyrodniczych wśród młodych miłośników przyrody”. *Rocznik V-ty. Wychodzi w 4-ech volumes: „Wiosna” „Lato” „Jesień” „Zima”*. Redaktor: E.M. Potęga i E. Jarmulski. (1936). “Czasopismo Przyrodnicze Ilustrowane Organ Tow. Przyrodniczego im. S. Staszica w Łodzi od 1927 i Polskiego Przyrodniczego Tow. Pedagogicznego od 1929” 1936, year 10, vol. 1–2, cover.
- Kreutz S. (1929). *O ochronie przyrody nieożywionej*. “Czasopismo Przyrodnicze Ilustrowane Organ Towarzystwa Przyrodniczego im. St. Staszica w Łodzi i Polskiego Przyrodniczego Towarzystwa Pedagogicznego. Wychodzi rocznie w 8 zeszytach” 1929, year 3, vol. 7–8, p. 214–217.
- Książki i czasopisma nadesłane* (1930). “Czasopismo Przyrodnicze Ilustrowane Organ Towarzystwa Przyrodniczego im. St. Staszica w Łodzi i Polskiego Przyrodniczego Towarzystwa Pedagogicznego” 1930, year 4, vol. 8, p. 302–305.
- Kulejowski S. (1930). *Godna ochrony lipa pod Łaskiem*. “Czasopismo Przyrodnicze Ilustrowane Organ Towarzystwa Przyrodniczego im. St. Staszica w Łodzi i Polskiego Przyrodniczego Towarzystwa Pedagogicznego” 1930, year 4, vol. 1–2, p. 55–56.
- Kulejowski S. (1930). *XII Zjazd Państwowej Rady Ochrony Przyrody*. “Czasopismo Przyrodnicze Ilustrowane Organ Towarzystwa Przyrodniczego im. St. Staszica w Łodzi i Polskiego Przyrodniczego Towarzystwa Pedagogicznego” 1930, year 4, vol. 1–2, p. 39.
- Kulejowski S. (1931). *Realizacja idei ochrony przyrody na terenie woj. Łódzkiego*. “Czasopismo Przyrodnicze Ilustrowane Organ Towarzystwa Przyrodniczego im. St. Staszica w Łodzi i Polskiego Przyrodniczego Towarzystwa Pedagogicznego” 1931, year 5, vol. 1–2, p. 61–67.
- Kulesza B. (1931). *Sprawozdanie z działalności Oddziału Poznańskiego PPTP za rok 1930/1931*. “Czasopismo Przyrodnicze Ilustrowane Organ Towarzystwa Przyrodniczego im. St. Staszica w Łodzi i Polskiego Przyrodniczego Towarzystwa Pedagogicznego” 1931, year 5, vol. 7–8, p. 342–343.
- Kulesza W. (1929). *Flora okolicy Piotrkowa Trybunalskiego i Radomska*. “Czasopismo Przyrodnicze Ilustrowane Organ Towarzystwa Przyrodniczego im. St. Staszica w Łodzi” 1929, year 3, vol. 3–6, p. 110–121.
- K.M. (w tekście tylko inicjały). (1937). *Państwowa Rada Ochrony Przyrody*. “Czasopismo Przyrodnicze Ilustrowane Organ Tow. Przyrodniczego im. S. Staszica w Łodzi od 1927 i Polskiego Przyrodniczego Tow. Pedagogicznego od 1929” 1937, year 11, vol. 1–4, p. 223.
- Lista członków Tow. Przyrodniczego im. St. Staszica in Łódź* (1927). “Czasopismo Przyrodnicze Ilustrowane” (Illustrated Periodical on Nature) of St. Staszica in Łódź” 1927, year 1, vol. 1 (March 1927), p. 176–178.
- Lista członków Tow. Przyrodniczego im. St. Staszica in Łódź (continuation)* (1927). “Czasopismo Przyrodnicze Ilustrowane” St. Staszica w Łodzi” 1927, year 1, vol. 7 (December 1927), p. 225.
- Maćków W. (1932). *Godny ochrony wiąz w Borzyszkowie*. “Czasopismo Przyrodnicze Ilustrowane Organ Tow. Przyrodn. im. St. Staszica w Łodzi od 1927 i Polskiego Przyrodn. Tow. Pedagogicznego od 1929” 1932, year 6, vol. 5–6, p. 208.

- Maślankiewicz K. (1936). *Stanisław Staszic (W 110-ą rocznicę śmierci)*. "Czasopismo Przyrodnicze Ilustrowane Organ Tow. Przyrodniczego im. S. Staszic in Łódź from 1927 and the Polish Environmental Pedagogical from 1929" 1936, year 10, vol. 5–8, p. 105–116.
- Michcińska H. (1929). *Film jako pomoc szkolna dla nauk przyrodniczych*. "Czasopismo Przyrodnicze Ilustrowane Organ Towarzystwa Przyrodniczego im. St. Staszica w Łodzi" 1929, year 3, vol. 3–6, p. 99.
- Mirski J. (1938). *Film jako pomoc w nauczaniu*. "Czasopismo Przyrodnicze Ilustrowane Organ Tow. Przyrodniczego im. S. Staszica w Łodzi od 1927 i Polskiego Przyrodniczego Tow. Pedagogicznego od 1929" 1938, year 12, vol. 3–4, p. 125.
- Modrzejewska H. (1939). *Spis instytucji naukowych, zakładów i towarzystw polskich*. "Czasopismo Przyrodnicze Ilustrowane Organ Tow. Przyrodniczego im. S. Staszic in Łódź from 1927 and the Polish Environmental Pedagogical from 1929" 1939, year 13, vol. 3–4, p. 128–143.
- Mokrzejcki Z. (1928). *Służba ochrony roślin i jej znaczenie w życiu gospodarczym Państwa (streszczenie odczytu, wygłoszonego na Zjeździe Przyrodników Województwa Łódzkiego w Łodzi 28 maja 1928 r.)*. "Czasopismo Przyrodnicze Ilustrowane Organ Towarzystwa Przyrodniczego im. St. Staszica w Łodzi. Wychodzi rocznie w 8 zeszytach" 1928, year 2, vol. 7–8, p. 178–179.
- Nowe wydawnictwa (1932). "Czasopismo Przyrodnicze Ilustrowane Organ Tow. Przyrodn. im. St. Staszica w Łodzi od 1927 i Polskiego Przyrodn. Tow. Pedagogicznego od 1929" 1932, year 6, vol. 1–2, p. 87–88.
- Ochrona przyrody w Afryce (1935). "Czasopismo Przyrodnicze Ilustrowane Organ Tow. Przyrodniczego im. S. Staszica w Łodzi od 1927 i Polskiego Przyrodniczego Tow. Pedagogicznego od 1929" 1935, year 9, vol. 1–3, p. 94.
- Ochrona przyrody w Łodzi (1938). "Czasopismo Przyrodnicze Ilustrowane Organ Tow. Przyrodniczego im. S. Staszica in Łódź from 1927 and the Polish Environmental Pedagogical from 1929" 1938, year 12, vol. 7–8, p. 232–235.
- Ogród zoologiczny w Poznaniu (1927). "Czasopismo Przyrodnicze Ilustrowane Organ Towarzystwa Przyrodniczego im. St. Staszica w Łodzi" 1927, year 1, vol. 1 (March 1927), p. 155.
- Okólnik Komendanta Wojewódzkiego P.P. w Łodzi insp. Dr Torwińskiego w sprawie zbierania informacji dotyczących zabytków przyrodniczych na terenie woj. łódzkiego (1930). "Czasopismo Przyrodnicze Ilustrowane Organ Towarzystwa Przyrodniczego im. St. Staszica w Łodzi i Polskiego Przyrodniczego Towarzystwa Pedagogicznego" 1930, year 4, vol. 1–2, p. 47–48.
- Ordyński P. (1930). *Szkolna pracownia fotograficzna na usługach nauczania przyrody i geografii*, "Czasopismo Przyrodnicze Ilustrowane Organ Towarzystwa Przyrodniczego im. St. Staszica w Łodzi i Polskiego Przyrodniczego Towarzystwa Pedagogicznego" 1930, year 4, vol. 1–2, p. 25–29.
- Ordyński P. (1933). *Nauczyciel przyrodnik, jako czynnik kształtujący świadomych obywateli kraju*. "Czasopismo Przyrodnicze Ilustrowane Organ Tow. Przyrodn. im. St. Staszica

- w Łodzi od 1927 i Polskiego Przyrodn. Tow. Pedagogicznego od 1929” 1933, year 7, vol. 5–7, p. 173–174.
- Państwowa Rada Ochrony Przyrody (Kraków). *Odezwa w sprawie przystąpienia do Ligi Ochrony Przyrody* (1927). “Czasopismo Przyrodnicze Ilustrowane Organ Towarzystwa Przyrodniczego im. St. Staszica w Łodzi” 1927, year 1, vol. 7 (December 1927), p. 219.
- Patzner J.E. (1930). *Rezerwat przyrodniczy na Polesiu Konstantynowskim w Łodzi*. “Czasopismo Przyrodnicze Ilustrowane Organ Towarzystwa Przyrodniczego im. St. Staszica w Łodzi i Polskiego Przyrodniczego Towarzystwa Pedagogicznego” 1930, year 4, vol. 1–2, p. 52–54.
- Patzner J.E. (1932). *Drzewa rezerwatu w łódzkim lesie miejskim*. “Czasopismo Przyrodnicze Ilustrowane Organ Tow. Przyrodn. im. St. Staszica w Łodzi od 1927 i Polskiego Przyrodn. Tow. Pedagogicznego od 1929” 1932, year 6, vol. 1–2, p. 47.
- Pawłowski B. (1928). *Znaczenie pokrywy śnieżnej dla roślinności*. “Czasopismo Przyrodnicze Ilustrowane Organ Towarzystwa Przyrodniczego im. St. Staszica w Łodzi” 1928, year 2, vol. 1, p. 1–7.
- Pierwsza lista adresów przyrodników w Polsce*. (1927). “Czasopismo Przyrodnicze Ilustrowane” St. Staszica w Łodzi” 1927, year 1, vol. 7 (December 1927), p. 263.
- Potęga E.M. (1928). *W sprawie ochrony głazów narzutowych wykopanych na terenie Łodzi*. “Czasopismo Przyrodnicze Ilustrowane Organ Towarzystwa Przyrodniczego im. St. Staszica w Łodzi. Wychodzi rocznie w 8 zeszytach” 1928, year 2, vol. 7–8, p. 194–195.
- Potęga E.M. (1929). *Działalność Państwowej Rady Ochrony Przyrody w roku 1928*. “Czasopismo Przyrodnicze Ilustrowane Organ Towarzystwa Przyrodniczego im. St. Staszica w Łodzi” 1929, year 3, vol. 1–2, p. 33–35.
- Potęga E.M. (1930). *Łódzkie głazy narzutowe*. “Czasopismo Przyrodnicze Ilustrowane Organ Towarzystwa Przyrodniczego im. St. Staszica w Łodzi i Polskiego Przyrodniczego Towarzystwa Pedagogicznego” 1930, year 4, vol. 1–2, p. 48–50.
- Potęga E.M. (1932). *Prace na polu krzewienia wiedzy przyrodniczej w Łodzi*. “Czasopismo Przyrodnicze Ilustrowane Organ Tow. Przyrodn. im. St. Staszica w Łodzi od 1927 i Polskiego Przyrodn. Tow. Pedagogicznego od 1929” 1932, year 6, vol. 3–4, p. 115.
- Potęga E. (1937). *Szkolne rezerwaty i stacje doświadczalne, jako nowe środki dydaktyczne*. “Czasopismo Przyrodnicze Ilustrowane Organ Tow. Przyrodniczego im. S. Staszica w Łodzi od 1927 i Polskiego Przyrodniczego Tow. Pedagogicznego od 1929” 1937, year 11, vol. 7–8, p. 241–247.
- Potęga, E.M. (1938). *Godne ochrony aleje klonowe przy drodze Konstantynów-Pabianice*. “Czasopismo Przyrodnicze Ilustrowane Organ Tow. Przyrodniczego im. S. Staszica in Łódź from 1927 and the Polish Environmental Pedagogical from 1929” 1938, year 12, volume 1–2, p. 60–61.
- Potęga E.M. (1939). *Słownik przyrodniczy. Zoologia*. “Czasopismo Przyrodnicze Ilustrowane Organ Tow. Przyrodniczego im. S. Staszica in Łódź from 1927 and the Polish Environmental Pedagogical from 1929” 1939, year 13, vol. 1–2, p. 1–80.

- Praca naukowa nauczycieli jako czynnik rozwoju duchowego nauczyciela.* (1938). "Czasopismo Przyrodnicze Ilustrowane Organ Tow. Przyrodniczego im. S. Staszica w Łodzi od 1927 i Polskiego Przyrodniczego Tow. Pedagogicznego od 1929" 1938, year 12, vol. 3-4, p. 135.
- Report of the General Assembly of the Environmental Society of St. Staszica in Łódź.* (1927). "Czasopismo Przyrodnicze Ilustrowane" ("Illustrated Periodical on Nature") of St. Staszica in Łódź" 1927, year 1, vol. 1 (March 1927), p. 1-2.
- Rewieński L. (1930). *Z działalności Polskiego Przyrodniczego Towarzystwa Pedagogicznego.* "Czasopismo Przyrodnicze Ilustrowane Organ Towarzystwa Przyrodniczego im. St. Staszica w Łodzi i Polskiego Przyrodniczego Towarzystwa Pedagogicznego" 1930, year 4, vol. 8, p. 295-297.
- Rumszewicz S. (1933). *Godne ochrony drzewa w powiecie brzezińskim.* "Czasopismo Przyrodnicze Ilustrowane Organ Tow. Przyrodn. im. St. Staszica w Łodzi od 1927 i Polskiego Przyrodn. Tow. Pedagogicznego od 1929" 1933, year 7, vol. 1-3, p. 139.
- Ruszkowski J. (1928). *O ochronie roślin przed szkodnikami i chorobami.* "Czasopismo Przyrodnicze Ilustrowane Organ Towarzystwa Przyrodniczego im. St. Staszica w Łodzi. Wychodzi rocznie w 8 zeszytach" 1928, year 2, vol. 7-8, p. 190-191.
- Siódma lista przyrodników w Polsce.* (1928). "Czasopismo Przyrodnicze Ilustrowane Organ Towarzystwa Przyrodniczego im. St. Staszica in Łódź. Wychodzi rocznie w 8 zeszytach" 1928, year 2, vol. 2-6, p. 2.
- Sokołowski J. (1929). *Ochrona ptaków.* "Czasopismo Przyrodnicze Ilustrowane Organ Towarzystwa Przyrodniczego im. St. Staszica w Łodzi i Polskiego Przyrodniczego Towarzystwa Pedagogicznego. Wychodzi rocznie w 8 zeszytach" 1929, year 3, vol. 7-8, p. 246-252.
- Sprawozdania i komunikaty* (1937). "Czasopismo Przyrodnicze Ilustrowane Organ Tow. Przyrodniczego im. S. Staszica in Łódź from 1927 and the Polish Environmental Pedagogical from 1929" 1937, year 11, vol. 1-4, p. 82-85.
- Sprawozdania i komunikaty. XIII Zjazd Państwowej Rady Ochrony Przyrody* (1931). "Czasopismo Przyrodnicze Ilustrowane Organ Towarzystwa Przyrodniczego im. St. Staszica w Łodzi i Polskiego Przyrodniczego Towarzystwa Pedagogicznego" 1931, year 5, vol. 1-2, p. 92-98.
- Sprawozdanie z działalności Państwowej Rady Ochrony Przyrody w roku 1933* (1934). "Czasopismo Przyrodnicze Ilustrowane Organ Tow. Przyrodniczego im. S. Staszica w Łodzi od 1927 i Polskiego Przyrodniczego Tow. Pedagogicznego od 1929" 1934, year 8, vol. 1, p. 45-46.
- Sprawozdanie z działalności Zarządu Towarzystwa Przyrodniczego im. St. Staszica w Łodzi za rok 1934* (1935). "Czasopismo Przyrodnicze Ilustrowane Organ Tow. Przyrodniczego im. S. Staszica in Łódź from 1927 and the Polish Environmental Pedagogical from 1929" 1935, year 9, vol. 4-5, p. 126-129.
- Sprawozdanie Zarządu Tow. Przyrodniczego im. Stanisława Staszica w Łodzi, odczytane na Ogólnem Zebraniu dnia 28.01.1927 roku przez sekretarkę Zarządu p. S. Konicównę.* (1927). "Czasopismo Przyrodnicze Ilustrowane" St. Staszica w Łodzi" 1927, year 1, vol. 1 (march 1927), p. 2.

- Statut Tow. Przyrodniczego im. Stanisława Staszica w Łodzi.* (1927), in: "Czasopismo Przyrodnicze Ilustrowane im. St. Staszica w Łodzi" 1927, year 1, vol. 1 (March 1927), p. 16–19.
- Staff F. *Odezwa do nauczycielstwa polskiego w sprawie współudziału w opracowaniu mapy rozsiedlenia ryb w wodach Polski.* (1927). "Czasopismo Przyrodnicze Ilustrowane Organ Towarzystwa Przyrodniczego im. St. Staszica w Łodzi" 1927, year 1, vol. 1 (March 1927), p. 145–146.
- Swystun J. (1937). *Organizacja biblioteki przyrodniczej i czytelnictwa w gimnazjum nowego typu.* "Czasopismo Przyrodnicze Ilustrowane Organ Tow. Przyrodniczego im. S. Staszica w Łodzi od 1927 i Polskiego Przyrodniczego Tow. Pedagogicznego od 1929" 1937, year 11, vol. 7–8, p. 226–231.
- Szafer W. (przewodniczący Państwowej Rady Ochrony Przyrody) (1927). *Liga Ochrony Przyrody.* "Czasopismo Przyrodnicze Ilustrowane Organ Towarzystwa Przyrodniczego im. St. Staszica w Łodzi" 1927, year 1, vol. 1 (March 1927), p. 92.
- Szafer W. (1928). *Dolina Prądnika jako teren wycieczki botanicznej.* "Czasopismo Przyrodnicze Ilustrowane Organ Towarzystwa Przyrodniczego im. St. Staszica w Łodzi" 1928, year 2, vol. 5–6, p. 115–122.
- Szkolna wycieczka botaniczna w Tatry.* (1933). "Czasopismo Przyrodnicze Ilustrowane Organ Tow. Przyrodn. im. St. Staszica w Łodzi od 1927 i Polskiego Przyrodn. Tow. Pedagogicznego od 1929" 1933, year 7, vol. 1–3, p. 37–45.
- Szosta lista przyrodników w Polsce.* (1928). "Czasopismo Przyrodnicze Ilustrowane Organ Towarzystwa Przyrodniczego im. St. Staszica w Łodzi" 1928, year 2, vol. 4, attached pp. 2.
- Trzecia lista adresów przyrodników w Polsce* (1928). "Czasopismo Przyrodnicze Ilustrowane Organ Towarzystwa Przyrodniczego im. St. Staszica w Łodzi" 1928, year 2, vol. 1, attached pp. 4.
- Urbanek W. (1931). *Cisy w powiecie wieluńskim.* "Czasopismo Przyrodnicze Ilustrowane Organ Towarzystwa Przyrodniczego im. St. Staszica w Łodzi i Polskiego Przyrodniczego Towarzystwa Pedagogicznego" 1931, year 5, vol. 3–4, p. 151–152.
- Ustawa o ochronie przyrody (Dziennik Ustaw Rzeczypospolitej Polskiej Nr 31, z dnia 14 kwietnia, poz. 274) (1934). "Czasopismo Przyrodnicze Ilustrowane Organ Tow. Przyrodniczego im. S. Staszica w Łodzi od 1927 i Polskiego Przyrodniczego Tow. Pedagogicznego od 1929" 1934, year 8, vol. 2–4, p. 159.
- Wize S. (1931). *Godne ochrony drzewa w Zalesiu.* "Czasopismo Przyrodnicze Ilustrowane Organ Towarzystwa Przyrodniczego im. St. Staszica w Łodzi i Polskiego Przyrodniczego Towarzystwa Pedagogicznego" 1931, year 5, vol. 3–4, p. 151.
- Wodniczko A. (1930). *Nowe rozporządzenie o ochronie roślin i zwierząt w Prusach.* "Czasopismo Przyrodnicze Ilustrowane Organ Towarzystwa Przyrodniczego im. St. Staszica w Łodzi i Polskiego Przyrodniczego Towarzystwa Pedagogicznego" 1930, year 4, vol. 3–4, p. 89.
- Wydawnictwa* (1933). "Czasopismo Przyrodnicze Ilustrowane Organ Tow. Przyrodn. im. St. Staszica w Łodzi od 1927 i Polskiego Przyrodn. Tow. Pedagogicznego od 1929" 1933, year 7, vol. 4, p. 149–152.

- Wydawnictwa Towarzystwa Przyrodniczego im. St. Staszic in Łódź (1932)*. "Czasopismo Przyrodnicze Ilustrowane Organ Tow. Przyrodn. im. St. Staszica w Łodzi od 1927 i Polskiego Przyrodn. Tow. Pedagogicznego od 1929" 1932, year 6, vol. 3–4, p. 168.
- Wydawnictwa Towarzystwa Przyrodniczego im. St. Staszica (1939)*. "Czasopismo Przyrodnicze Ilustrowane Organ Tow. Przyrodniczego im. S. Staszica w Łodzi od 1927 i Polskiego Przyrodniczego Tow. Pedagogicznego od 1929" 1939, year 13, vol. 3–4, cover.
- Zarząd Oddziału Łódzkiego Polskiego Towarzystwa Tatrzańskiego „O Park Narodowy w Tatrach” (1934)*. "Czasopismo Przyrodnicze Ilustrowane Organ Tow. Przyrodniczego im. S. Staszica w Łodzi od 1927 i Polskiego Przyrodniczego Tow. Pedagogicznego od 1929" 1934, year 8, vol. 2–4, p. 159.
- Zarząd Tow. Przyrodniczego im. St. Staszica w Łodzi „Konkurs na pracę z zakresu ochrony przyrody (1930)*. "Czasopismo Przyrodnicze Ilustrowane Organ Towarzystwa Przyrodniczego im. St. Staszica w Łodzi i Polskiego Przyrodniczego Towarzystwa Pedagogicznego" 1930, year 4, vol. 5–7, p. 241.
- Z dorocznych obrad Państwowej Rady Ochrony Przyrody (1933)*. "Czasopismo Przyrodnicze Ilustrowane Organ Tow. Przyrodn. im. St. Staszica w Łodzi od 1927 i Polskiego Przyrodn. Tow. Pedagogicznego od 1929" 1933, year 7, vol. 1–3, p. 103–104.
- Z działalności oddziału warszawskiego Polskiego Przyrodniczego Towarzystwa Pedagogicznego (1931)*. "Czasopismo Przyrodnicze Ilustrowane Organ Towarzystwa Przyrodniczego im. St. Staszica w Łodzi i Polskiego Przyrodniczego Towarzystwa Pedagogicznego" 1931, year 5, vol. 1–2, p. 98–99.
- Z działalności Polskiego Przyrodniczego Towarzystwa Pedagogicznego (1935)*. „Czasopismo Przyrodnicze Ilustrowane Organ Tow. Przyrodniczego im. S. Staszica w Łodzi od 1927 i Polskiego Przyrodniczego Towarzystwa Pedagogicznego od 1929" 1935, year 9, vol. 4–5, p. 131–133.
- Z działalności Krakowskiego Oddziału Ligi Ochrony Przyrody (1935)*. "Czasopismo Przyrodnicze Ilustrowane Organ Tow. Przyrodniczego im. S. Staszica w Łodzi od 1927 i Polskiego Przyrodniczego Tow. Pedagogicznego od 1929" 1935, year 9, vol. 4–5, p. 135–137.
- Z działalności Warszawskiego Oddziału Polskiego Przyrodniczego Towarzystwa Pedagogicznego (1931)*. "Czasopismo Przyrodnicze Ilustrowane Organ Towarzystwa Przyrodniczego im. St. Staszica w Łodzi i Polskiego Przyrodniczego Towarzystwa Pedagogicznego" 1931, year 5, vol. 7–8, p. 341–342.
- Z życia Towarzystwa Przyrodniczego im. St. Staszic in Łódź (1932)*. "Czasopismo Przyrodnicze Ilustrowane Organ Tow. Przyrodn. im. St. Staszica w Łodzi od 1927 i Polskiego Przyrodn. Tow. Pedagogicznego od 1929" 1932, year 6, vol. 3–4, p. 152.
- Z życia Towarzystwa Przyrodniczego im. St. Staszica w Łodzi. Cel i zadania placówek ochrony roślin w Polsce (1930)*. "Czasopismo Przyrodnicze Ilustrowane Organ Towarzystwa Przyrodniczego im. St. Staszica w Łodzi i Polskiego Przyrodniczego Towarzystwa Pedagogicznego" 1930, year 4, vol. 5–7, p. 234–241.
- Z życia Towarzystwa Przyrodniczego im. St. Staszica w Łodzi. „Kółko Przyrodnicze”. (1932)*. "Czasopismo Przyrodnicze Ilustrowane Organ Tow. Przyrodn. im. St. Staszica w Łodzi od 1927 i Polskiego Przyrodn. Tow. Pedagogicznego od 1929" 1932, year 6, vol. 3–4, p. 153.

„Ziemia” Dwutygodnik krajoznawczy ilustrowany Organ Polskiego Towarzystwa Krajoznawczego pod redakcją dr Konrada Górskiego (1932). „Czasopismo Przyrodnicze Ilustrowane Organ Tow. Przyrodn. im. St. Staszica w Łodzi od 1927 i Polskiego Przyrodn. Tow. Pedagogicznego od 1929” 1932, year 6, vol. 1–2, okładka.

XIV Zjazd Państwowej Rady Ochrony Przyrody (1932). „Czasopismo Przyrodnicze Ilustrowane Organ Tow. Przyrodn. im. St. Staszica w Łodzi od 1927 i Polskiego Przyrodn. Tow. Pedagogicznego od 1929” 1932, year 6, vol. 1–2, p. 82–83.

WYCHOWANIE DO OCHRONY PRZYRODY REALIZOWANE PRZEZ TOWARZYSTWO PRZYRODNICZE IM. STANISŁAWA STASZICA W ŁODZI NA ŁAMACH „CZASOPISMA PRZYRODNICZEGO ILUSTROWANEGO” W LATACH 1927–1939

Streszczenie: W artykule przedstawiono tematykę wychowania pośredniego (*mass media*) do ochrony przyrody, realizowanego przez Towarzystwo Przyrodnicze im. Stanisława Staszica w Łodzi na łamach „Czasopisma Przyrodniczego Ilustrowanego”, w latach 1927–1939. W konstrukcji artykułu został przyjęty układ/struktura problemowa i chronologiczna. Kryterium chronologiczne ma zastosowanie w ramach podziału rzeczowego. W procesie badań naukowych przeprowadzono krytykę zewnętrzną i krytykę wewnętrzną źródeł historycznych, zastosowano metodę krytyki hermeneutycznej/rozumienia hermeneutycznego.

Słowa kluczowe: historia wychowania, II Rzeczypospolita (1918–1939), Towarzystwo Przyrodnicze im. Stanisława Staszica w Łodzi, „Czasopismo Przyrodnicze Ilustrowane” (1927–1939), wychowanie pośrednie do ochrony przyrody (*mass media*).

ANNA SEREDYŃSKA*

Kraków, Polska

ORCID ID <https://orcid.org/0000-0002-0483-6281>

SENIORS DURING THE COVID-19 PANDEMIC

Abstract: The article is devoted to seniors, for whom it was a period of intense fear of dying. Many of them actually died, many lost their health, and many lost their loved ones. The study described in the article analysed the situation of seniors during the pandemic on the basis of the interview technique. The analysis focused on several problems faced by the respondents during the pandemic. The problems were selected out of those reported in subject literature and included: treatment, shopping opportunities, loneliness, social isolation, inactivity, information chaos exacerbated by seniors' reduced ability to access electronic sources, fear of illness and fear of death. The interviews were conducted with 12 seniors and one caregiver who worked in a nursing home. They revealed that the main and most painful problems the respondents faced during the pandemic were: loneliness, inactivity, lack of access to religious practices in places of worship, as well as depression, anxiety and post-traumatic stress disorder they experienced in response to the situation. The results indicated that seniors should be provided with extra care – not only psychological but also medical and physiotherapeutic.

Keywords: pandemic, COVID-19, seniors, fear of disease and death, isolation.

Introduction

In March 2020, the lives of almost everyone in the world changed dramatically. People's best-laid plans fell through. Many people lost their jobs, their health, their loved ones and even their lives. Many people committed themselves to help others. Unfortunately, like any time of social crisis, also the COVID-19 pandemic brought to the surface certain negative qualities. The article focuses on the situation of seniors, who were most at risk of losing their lives, who lost the opportunity to lead active lives, and who (for their sake) were confined to their homes and cut off

* Anna Seredyńska, dr, Katedra Pedagogiki Resocjalizacyjnej, Instytut Nauk o Wychowaniu Akademii Ignatianum w Krakowie, wolontariuszka Hospicjum św. Łazarza w Krakowie, współpracuje z Centrum Ochrony Dziecka; e-mail: anna.seredyńska@ignatianum.edu.pl.

from their loved ones. In order to understand their fears, hopes and difficulties, excerpts from the interviews with seniors are used as a reference point.

Seniors as a group of interest

Different sources provide different definitions of old age, or late adulthood. The division adopted by the World Health Organization, mentioned by Maria Straś-Romanowska, identifies three phases: 60–75 years of age; 75–90 years of age; and over 90 years of age (Straś-Romanowska 2002). She also reports other divisions of senior age, e.g. 60–70 years of age; 70–80 years of age; and 80–90 years of age or 60–65 years of age; 65–85 years of age; and over 85 years of age. Others classifications are based on four phases: 60–69 years of age; 70–74 years of age; 75–84 years of age; and over 85 years of age. Stefan Klonowicz, quoted by Maria Straś-Romanowska, divides the period of late adulthood into the phase of proper old age and old old age. Joanna Janiszewska-Rain advocates the division of this period into three phases: younger old age (60–75 years), older old age (75–85 years) and the oldest old age (over 85 years) (Janiszewska-Rain 2005). In all these divisions the time of late adulthood begins between the ages of 60 and 65 and continues until the end of life. During this period, people suffer from physical deterioration, and an aging person increasingly faces more or less nagging health conditions and weakening cognitive functions in the area of perception, movement, memory, and a whole range of cognitive abilities (Straś-Romanowska 2002). Many factors play a role in experiencing this period: whether old age will be a time when a person will adapt to new challenges or will withdraw from active life and experience their old age only as a source of stress depends on, e.g., resources and competences with which ageing persons enter old age; the severity of the process of ageing and loss of strength; natural and social environment in which they lived and grew up; and the present attitude of other people towards them (Brzezińska, Hejmanowski 2005). The pandemic changed not only the environment in which seniors lived and the dynamics of ageing, but also the attitudes of younger people towards them, which exacerbated their stress and considerably weakened their sense of safety.

During the pandemic seniors were unable to visit health centres. Perhaps it is true that – as the doctors quoted by Judyta Watoła in her article claimed – they used to go there primarily to talk to their doctors. But maybe they did so because they had no one else to talk to. And talking to someone and being listened to is a form of preventive healthcare, as Judyta Watoła argued in her article (Watoła 2021), in which she analysed – with great sensitivity – the situation of elderly people during the pandemic. The examples she gave included their inability to consult their doctors via phone when they were ill, their problems with sending a photo of a sore spot via smartphones, not to mention the fact that many of them did not own smartphones. Many doctors soon returned to seeing patients in their surgeries but mostly in private practices, although, as Maciej Hamankiewicz, a doctor quoted by

Watoła said, there are still many doctors who “have not cast their eye on a single patient since the beginning of the epidemic” (Watoła 2021, p. 1).

During the pandemic the media mentioned psychological harm suffered by both the young and the old. Judyta Watoła observed: “I know an elderly couple who went out only to their home garden for eight months. Would such a regime be endured by someone living alone? And if so, with what consequences for their mental and physical health? And how to treat them when the epidemic is still going on and the threat to seniors has not passed?” (Watoła 2021, p. 1). Here the author identifies a problem that could be quite successfully coped with by those who had a life companion but which was much more acute for those seniors who spent eight months all alone in a closed space. These non-scientific observations can be confirmed by the study conducted on a group of seniors by Przemysław Wiśniewski, Rafał Bakalarczyk, Małgorzata Maryl-Wójcik and Magdalena Foryś (Wiśniewski, Bakalarczyk, Maryl-Wójcik and Foryś 2021). The participants of the study were 500 seniors over the age of 60. Most of them (59.9 pct.) confirmed that their physical condition decreased significantly after the pandemic. Physical activity was reduced by 62.8 pct. of the respondents. In the group over 70 years of age, it amounted to 73.9 pct. Fatigue caused by the pandemic and burdensome restrictions was reported by 53.6 pct. of the respondents. Limiting social contacts was reported by 52 pct. of the respondents above 60 years of age, by 39.2 pct. of those above 70 years of age, and by 34.8 pct. of those above 80 years of age. The lower results in the older group stem from generally less intensive social contacts in this age group. 34.6 pct. of seniors declared an increase in their irritability and anxiety, and 40.2 pct. of them group consider the initiatives undertaken by the authorities in the area of protecting seniors to be insufficient. More than 60 pct. of the respondents did not have adequate access to health services, both to general practitioners and to specialists. In the 60–70 age group, the Internet was used by 40.4 pct. of the respondents, in the 71–80 age group – by 14.4 pct., while in the 81+ age group – by 7.3 pct. Although the Internet cannot replace interpersonal relations and social life, this study demonstrates that it proved helpful in improving psychological wellbeing during the pandemic.

Thus, it can be reasonably claimed that during the pandemic the situation of seniors indeed deteriorated considerably. Adding to the above Covid itself, which was the greatest threat to people in this age group, it is obvious that they are in dire need of social attention and action. The authors of several articles from this area also reached such conclusions.

Old age during the pandemic – literature review

The study conducted in Poland 35 days after the announcement of the state of epidemic emergency, which covered a group of 2457 people, revealed that the respondents' level of generalised anxiety increased (Babicki and Mastalerz-Migas

2020): as many as 44 pct. of them reported its symptoms, which were more frequent among female respondents than among male respondents. Interestingly, an online study conducted in Poland during the three waves of the pandemic found that the oldest respondents displayed the lowest levels of depression and anxiety in comparison with other age groups (Gambin et al. 2021). This study was conducted online. It seems pertinent to ask how reliable such method is in this age group, and this question was asked by Anna Urbaniak, who observed that contact with seniors became much more difficult than before and thus negatively affected the development of social research in this age group (Urbaniak 2020). This question becomes even more pronounced in view of the opposite results obtained in qualitative studies in India and Nigeria (Muoghalu and Eboiyehi 2021; Bhardwaj and Bhardwaj 2021). Arguably, seniors are a target group that is hard to reach online, thus other channels are needed to conduct studies among seniors. Therefore, it may be worthwhile to gradually complement quantitative studies among seniors with qualitative ones which allow researchers to adopt a more individualised approach to respondents.

The time of the pandemic was the period when a large portion of interpersonal contacts moved to the virtual world. However, not all seniors have smartphones, and, even if they do, not all of them know how to use them. That is why special applications for collecting data on seniors' health and illnesses (Calamia et al. 2020) were of little use due to their limited reliability.

The study conducted in India among 135 seniors revealed that during the pandemic what they most needed was support and assistance in many areas including: obtaining necessary medicines, access to hospitals, transport services, household duties, housework and meeting basic needs (Bhardwaj and Bhardwaj 2021). Women suffered from more emotional problems than men, but men had more problems with managing daily affairs and performing daily chores. Women also experienced greater fear of getting sick and dying.

During the pandemic the stress levels reported by seniors increased significantly. A study conducted among a group of 64 elderly people in China found that most of those who attempted suicide in this period were senior citizens (Louie, Chan and Cheng 2021). Also, a qualitative study of 32 seniors in Nigeria found that lockdown had a very negative impact on their psychological wellbeing (Muoghalu and Eboiyehi 2021). In their conclusions, the authors observed that this age group was particularly in need of interventions and support in these hard times. Moreover, a study conducted in India reported an increase in physical, psychological, sexual and economic violence against older people during the pandemic (Sibal 2020).

The study conducted in Romania also confirmed that the pandemic had a negative impact on this age group. Its main cause was enforced isolation (Burlacu et al. 2021), additionally exacerbated by prioritising young people and their needs, which is what happened in many countries. Unfortunately, their needs could

sometimes jeopardize seniors' safety, which forced seniors into total social isolation with its potential harm for their psychological wellbeing.

A study conducted in India among 19 162 elderly respondents revealed that, like in Poland, the lack of access to medical help was a very serious problem there (Regy, Kiran and Gnanaselvam 2021).

The above mentioned studies conducted in different countries confirmed that the problems faced by seniors during the pandemic all over the world were similar and included: medical treatment, shopping, loneliness, social isolation, inactivity, information chaos increased by the lack of access to electronic sources, fear of illness and fear of death.

Seniors during the pandemic – research methodology

The study analysed the situation of seniors in Poland during the pandemic. The respondents were seniors aged 65 and above.

The main research problem was formulated as *The situation of seniors in Poland during the pandemic*, and it was divided into the following specific questions:

- What was seniors' opinion on their access to treatment during the pandemic?
- What was seniors' opinion on their shopping opportunities during the pandemic?
- How did seniors cope with loneliness and social isolation during the pandemic?
- How did seniors cope with limited activity during the pandemic?
- What was seniors' opinion on the flow of information during the pandemic?
- How did seniors cope with their fear of illness and death?

Due to the diagnostic nature of the study, no research hypotheses were posed. The variables were: the respondents' age, gender and their experiences related to the pandemic. The respondents' answers to the questions asked during interviews were the indicators for the variables.

The study was conducted using the interview technique. The interview was based on one opening question which served as a trigger for the respondent's free utterances, which were transcribed verbatim. The opening question was: "What were your experiences related to the pandemic throughout the last year?" The responses were categorised into groups identified on the basis of subject literature and focused on treatment, shopping opportunities, loneliness, social isolation, limited activity, information chaos exacerbated by the lack of access to electronic sources, fear of illness and fear of death (Babbie 2013).

Thirteen respondents participated in the study: 12 seniors (nine women and three men) and one female caregiver who talked about the residents of the nursing home where she worked. Out of the female respondents, two were 84 and two were 78, and the remaining were 97, 72, 70, 66 and 65 years old, while the male respondents were 74, 71 and 68 years old. The caregiver talked about the experiences of seniors who lived in a nursing home where she worked, while all 12 senior respondents

lived alone in their homes and were members of senior citizens' communities. As the interview was not structured, some of the interviewees did not address all the issues addressed in the article.

Analysis of seniors' pandemic stories

In order to facilitate the analysis of the interviews, the collected material was divided into sections related to the specific research questions.

Seniors' opinion on their access to treatment during the pandemic

Most respondents did not comment on their problems related to access to medical care, but it was mentioned by those of them who suffered from chronic diseases and their health problems were exacerbated by the pandemic. A female respondent (aged 72), who was receiving oncological treatment described her situation in this way: "Due to Covid, the date of my surgery was constantly being postponed and my chemotherapy treatment was a source of additional stress. The telephone treatment of such symptoms as lymph, pain and swelling in my hand makes me laugh out loud. This is what 'caring' for sick people looks like. And when a meeting with a doctor does take place, there is this additional fear of not getting infected, because my immunity is very low and the probability of getting sick is real".

Another female respondent (aged 70) commented on her fear of possibly catching coronavirus and having to go to hospital: "Hospitals lack everything, patients are transferred from one hospital to another because of the problems with finding a bed".

Another female respondent (aged 78) pointed out that due to her age she suffered from many health conditions, and, after the pandemic broke out, she could consult her doctors only via telephone. When she managed to see doctors face to face, they "kept reminding (seniors) of the distance and did not even give the impression that they were listening to what I was saying to them. For me, such behaviour was a sign that they wanted to get rid of me and to end the visit as soon as possible. And an elderly person needs calm, kindness and an atmosphere conducive to concentration". These words demonstrate that seniors expect to be listened to. In addition, a problem frequently faced by seniors is linked with properly hearing what is being said to them, and the distance to be kept and face masks to be worn did not make it easy for them to successfully communicate with doctors.

The words of a male respondent (aged 75) can serve as a good summary of this point: "To sum up, in my opinion, it is the Health Service, especially the doctors, who have shown that their morale is very very low. The most annoying thing is that their work within the National Health Fund is a threat to them, and in private health centres it is not. Of course, not all of them are like this, because I know doctors who have risked their lives to save people". These words reflect great bitterness of

seniors, who were particularly affected by the situation, as they were struggling with various health conditions. Although they were not necessarily life-threatening conditions, bearing in mind their old age, the probability that they would turn into life-threatening ones was rather high. Four out of twelve respondents, all at the age over 70 and suffering from specific illnesses, mentioned problems with access to health services.

Seniors' opinion on their shopping opportunities during the pandemic

One female respondent (aged 72) openly admitted that difficulties and restrictions related to shopping and other services were a huge problem for her: "Such activities as shopping (e.g. buying medicines) and rehabilitation, are prosaic yet important to me, and they are not as easily accessible to me now as before the pandemic".

Some statements reveal that the main problem linked with shopping restrictions was not the actual lack of some products but rather the fact that seniors were unable to keep in contact with other people while doing the shopping. This is evidenced by the words of a female respondent (aged 97): "I won't say they (my family) don't look after me, but it's very different to being able to do the shopping myself. I used to go to the open air market every day to buy what I wanted, to chat with people and to exchange opinions with befriended shopkeepers".

Sometimes the family was ready to do all the senior's shopping but wanted him/her not to leave the house, which was mentioned by a male respondent (aged 75): "My friends and family offered to do my shopping on condition that I would not leave the house".

Thus, it can be concluded that shopping was the easiest thing to be taken care of by the seniors' relatives. However, the core of the problem was that not being able to do shopping personally took away from seniors the opportunity get out of the house and meet others. Hence, it seems that the greatest inconvenience in this area was related to the lack of social contacts.

How seniors coped with loneliness and social isolation during the pandemic

A male respondent (aged 75) described his situation related to isolation during the pandemic with these words: "People became afraid and stopped meeting with others in person." This brief statement captures the essence of this time for older people: isolation, fear and the depletion of interpersonal contacts that kept them alive.

A female respondent (aged 83) answered this question the following way: "I feel very lonely and abandoned. During the last year most tenants moved out of the block of flats I live in and there is no one in my immediate vicinity on my floor. Previously, when I needed help, I would knock on the neighbour's door, but now I have somehow lost my sense of safety".

Another female respondent (aged 78) talked about how much social isolation affected the psychological functioning of older people: "For me, isolation leads to a recurring feeling of meaninglessness of life. I think this difficult time is particularly acute for people living alone". She also mentioned problems seniors have with using electronic media and all these appliances that young people take for granted: "Telephone conversations, which are now a basic form of contact with people for me, additionally cause stress due to my poor hearing. I have not yet decided to get a hearing aid for fear that I will not know how to use it. I also haven't mastered video chatting." Contact with other people of a similar age was also difficult. It was particularly difficult if the senior's family lived far away, as a female respondent (aged 78) described: "Before, I could entertain guests at my house. Unfortunately, due to the pandemic, due to fear, they 'buried themselves' in their flats and are even reluctant to talk on the phone. Unfortunately, my closest family live abroad and, because of the pandemic, they have not visited me for a year." Another female respondent (aged 65) admitted that she had been meeting her friends despite the danger it posed. A male respondent (aged 68), who works in a library, pointed to an increase in reading as one of the outcomes of isolation. He also said that, as he lives in the countryside, his situation during the pandemic had not changed, and he had to perform all his daily duties as always.

Another male respondent (aged 71) talked about a serious problem faced by seniors linked to religious practices (which were very important to him): participation in them was possible only online.

Despite social isolation, the period of the pandemic also brought some positive changes in seniors' lives, apart from an increase in reading. A female respondent (aged 84) reported: "...I can say that the pandemic verified my friends", and added: "...unexpectedly, with a limited possibility of meeting people face to face, new acquaintances and even friends appeared in my life." She also talked about the effects related to her spiritual sphere: "One might be surprised to conclude that this regrettable and devastating period resulted in the enrichment of my spirituality".

The caregiver's account of how the pandemic affected the residents of her nursing home seems most frightening: "Covid turned the lives of our residents upside down. Unfortunately, because of the epidemic, no one visits them and, left alone, they, in a sense «sank into themselves». They cannot move between wards and no one even tries to explain us why. This constant waiting and looking at the door «... maybe someone will come, maybe they will come». The staff are unable to devote more time to them".

Summing up, it can be concluded that isolation was the hardest to those seniors who were alone, who did not have families or whose families lived very far away as well as to those who lived in care institutions and nursing homes. Isolation led to their depression, withdrawal and sometimes caused irreversible damage in their social functioning. Those who lived in the countryside had more opportunities to successfully cope with isolation, thanks to, among others, contact with nature and

daily work on their farms. For some seniors books were a great help, some used this time to verify their acquaintances and some to develop spiritually.

How seniors coped with limited activity during the pandemic

The lack of activity was one of the factors that probably contributed the most to the seniors' lowered mood. A female respondent (aged 84) complained: "I can't even go to church on Sunday, which was a great joy for me, because I have asthma and I suffocate after putting on a mask. I cannot go for a walk nor sit on a bench in the park because my friends have also stopped going out for fear of becoming ill". Before the pandemic, the source of some seniors' mental well-being was their activity, and severe restrictions in this area turned their lives upside down, as a female respondent (aged 97) reported: "I was always independent and it was me who decided what to do – I went where I wanted and did what I wanted. And I had unlimited contact with my children and grandchildren. Unfortunately, everything got complicated when some members of my family and friends got sick. My children categorically forbade me to leave the house". The lack of opportunities to actively participate in life, to stay in touch with others, and to participate in cultural life led seniors to be afraid of the quality of their future lives: "I am afraid that if it continues like this, I will either go gaga or die" (a female respondent, aged 97).

It seems that the greatest problems for seniors during the pandemic included the lack of contact with friends, acquaintances and relatives. This was indicated by a female respondent (aged 70) when she talked about her feelings during the first lockdown: "For me, it was tragedy, I am not a home bird, I need contact with other people to live, it's like air to me." Her next words clearly demonstrate what seniors were struggling with at that difficult time: "I started my first isolation. How to fill the time? Easter was coming, so I did some cleaning, following a plan, not too much in one day to leave something for the next days. I read, I talked on the phone a bit, we all called each other to pass on information about ourselves and, above all, about the virus. By the end of March the cleaning was done, and I was sick of talking about the virus. I surfed the Internet and it was the same, hate was pouring out from everywhere. I stopped surfing. Television depressed me even more. Endless images of ambulances, paramedics, doctors, nurses dressed in suits known only from SF movies. I decided to introduce some self-discipline. I got up, went to the bathroom, had breakfast, read a bit and then went for a short walk to the shop, because that was the only way to leave the house".

Restricting their activity affected seniors' mental health and their attitude towards themselves and towards taking care of themselves. Many of them lost motivation for daily hygienic routine, as a female respondent (aged 78) admitted: "I don't have any reason to take care of my appearance, because I don't go anywhere, and phone calls, even the long ones, are not the same as direct contact. I feel like a bird that lived in the wild and was locked in a cage – it has something to eat and

drink but no freedom to fly. I have everything, but I lack that which would let me enjoy my life”.

Obviously, limited activity also affected seniors' physical health, which was noticed by a male respondent (aged 75). During the pandemic, the condition of his spine seriously deteriorated. Not surprisingly, drastically reduced activity during the pandemic had this very effect on most people. It is worth remembering that while young bodies can easily recover from such health conditions, for older persons these changes might not be reversible.

A female respondent (aged 66) commented on the difference between the first and the second lockdown. During the first one her activities were limited to a much greater extent than during the second one, when she was able to go out to do the shopping and to the church. She also admitted that this time motivated her to read more books. A male respondent (aged 71) started watching TV a lot more than before and meticulously tracked the progress of the disease in Poland and recorded the number of people infected and dying, particularly during the first lockdown.

The pandemic exerted a smaller impact on the activities of those seniors who were engaged in gardening in their garden plots (a female respondent, aged 65) or on farms (a male respondent, aged 68), and their daily routines did not change drastically during the pandemic.

Another big problem faced by seniors was the necessity to give up the traditional way of celebrating Easter. A female respondent (aged 70) said: “I feel like I am in a cage, supposedly I am free, but I feel restricted. Easter passed, and they additionally closed cemeteries right before All Saints Day. What was this, this had never happened, neither during a pandemic nor during a war. I kept hearing that it's all for our own good.” The shift to practicing their faith online was equally difficult for seniors to accept: “I don't even try to go to church with a 5-person limit. So, I can use electronic media, but they do not appeal to me, the screen is not the presbytery with its mystery, the light of candles, even electric ones, the smell of incense and the old church walls. I have no choice”.

The interviews revealed that the limitation of activity was particularly problematic for the oldest seniors. Also in their case, interests and hobbies played an important role. Those who had more interests before the pandemic coped with this difficult period better. This includes those for whom reading books was important and those who had contact with nature, either because they owned garden plots or because they lived in the countryside. An inability to take part in religious practices was a very serious problem for most seniors. Maybe they needed personal relationships to fully express their religiosity or maybe they realised the importance of the community of the Church. This inability did not seem that important for young people, but it was like taking away the essence of their religious life for people in older age.

Seniors' opinion on the flow of information during the pandemic

Some seniors (e.g. a female respondent, aged 78) had a very low opinion of the possibility to obtain help during this difficult period: "Especially because nowadays kind, good and helpful people are so rare. We live in such times that more attention is paid to animals than to people. If I have to deal with any official matter or go to my medical appointment, I feel like an intruder". Other seniors' statements were even more pessimistic (a female respondent, aged 72): "I will not even mention the attitude of young people towards people in older age. If a person hears, for example, in a shop «let Covid at last eliminate these old people, because they only take up space unnecessarily...», it is not nice". One of the seniors (a female respondent, aged 78) summed up the situation by comparing it to the communist regime: "I survived communism and martial law – it was a hard period, there were bans, searches, but neither work nor meetings with others were taken away from people; people shared what they had – the shelves [in the shops] were empty – and this brought people together. And now everyone lives for themselves".

Seniors also found it more difficult to use modern electronic media. Many could stay in touch with their loved ones via telephone conversations (a female respondent, aged 97): "Talking on the phone with my children, grandchildren, and friends is completely different to being able to have personal contact. On the phone, I can't look into their eyes, stroke them, hug them or even sit in silence next to them. I'm beginning to doubt whether I'll live long enough to see this plague end." Some seniors had families abroad and could contact them only via telephone (a female respondent, aged 72): "My children live in Ireland. Due to the restrictions, none of them could fly to Poland and contact with them was very difficult. The bans and orders that have been put in place have made my life even more difficult".

Another problem that affected the whole society was linked with obtaining information and discerning the truth about the new disease. One female respondent (aged 70) said: "Is there or isn't there COVID-19 already in Poland? This question was in my mind since autumn 2019. My friends from abroad told me that it was spreading in their countries and described what their governments were doing about it. In Poland we were assured that it was not present in our country. My friends doubted it, because it seemed impossible with such great mobility of the European population. Who to believe?" Some seniors, unable to bear with the conflicting information, hurrah optimism and chaos, stopped watching TV (a female respondent, aged 70): "I have stopped watching TV. I'm sick of the chaos and the claim that it's not too bad, that the situation is under control, of throwing at us the numbers regarding millions of masks, hundreds of ventilators, and so on." The pandemic took away from seniors a basic sense of safety, which gave them a sense of stability so important for their mental health (a female respondent, aged 84): "With the kind of restrictions it has brought, with the lack of information and general mess, not only has faith in our individual capacities crumbled, but also

the hope that the socio-political structures in which we live can provide us with personal and group safety”.

Personal protection measures, which were supposed to protect people, posed additional problems in contacts with others. A person wearing a mask protected others, not himself, and masks were mainly worn by elderly people. A female respondent (aged 70) complained: “There is a new element of everyday life: protection measures, masks, gloves and antiviral liquids. And there is isolation. How to live with all this and stay sane?”. During the summer, it was mostly seniors who continued to wear mask. A female respondent (aged 70) said: “Around us the craziness of summer, trips, people disregard recommendations. Those who wear masks, including me, meet with condescending smiles”.

Summing up, it can be said that seniors functioned very badly in the information chaos. Paradoxically, it was much harder for those people who had previously been more interested in life, who had looked for sources of information other than television, and who had not accepted everything uncritically. They had to cope with uncertainty, contradictory information and chaos, which is more difficult for an elderly person who no longer processes new data as quickly as the young. What is more, seniors did not have a positive view of the assistance offered them by the state during the pandemic. It seems that the Polish society had divided into the young, who tried to live as if nothing had happened, and the old, sick and those with disability, who were marginalised. This is the picture painted by the respondents in their utterances.

How seniors coped with their fear of illness and death

A female respondent (aged 84) talked openly about her fears: “I cannot open the door to a stranger because I am scared”. Another female respondent (aged 72), who had her surgery during the pandemic said: “The trauma of the surgery and the fear for myself and my children have led to my depression. (...) In any case, I frequently feel that I have lost a sense of safety and my insecurity is deepening. Not to mention loneliness, because I hardly get any visitors, and even the longest phone calls are no substitute for personal contact”. Seniors were aware how dangerous the disease was for them – a female respondent (aged 84) described it as a disease which “brings death mainly to elderly people like me”. She described her experiences at the very beginning of the pandemic in the following way: “Before my daughter came home after a short trip, I went through a nightmare of lonely panic and fear, because death always awaits us, but we hope not this time yet. Old age, instead of preparing me for this event, lowered my mental resilience. I spent the first few days like a convict on death row, awaiting the steps of the firing squad”.

The utterances of some respondents reveal the symptoms of depression: “I’ve fallen into pieces. I’m constantly down and, additionally, this autumn weather. What to do during increasingly longer evenings? Books – only classics, when I’m

completely depressed I read wonderful tales from *One Thousand and One Nights*. It transports me to another world. I've gone back to the Internet, the web provides opportunities to participate in various lectures and cultural events. It occupies empty time and brings knowledge. But the outside world is getting worse, the first friends die of Covid, I can't even say goodbye to them, as only 5 persons can attend a funeral. Online lectures are starting to bore me, too. I wake up in the morning and fall asleep asking myself how long this will last and how to survive without harming my body and mind. After all, I would like to see the world after the pandemic, it will be completely different from the one before it. That world is history".

Some statements reveal the symptoms of post-traumatic stress disorders. For example, a female respondent (aged 78) reported: "The period of the pandemic and enforced isolation is, above all, physical and mental anguish. And, on further reflection, mental anguish is worse. Constant stress and fear for one's own life and the lives of the loved ones lead to recurring nightmares". Another female respondent (aged 66) complained of symptoms characteristic of adaptation disorders: "The fear of catching the disease has decreased over time, possibly due to adaptation to the crisis situation".

Some seniors, as exemplified by a female respondent (aged 78) were patient, because this is what life had taught them: "We seniors wait patiently to meet again and to be able to undertake new challenges".

Seniors also observed that fear made the topic of pandemics central in their conversations. A male respondent (aged 71) said: "A major change is that we talk and think about the epidemic threat and how the authorities deal with this challenge all the time".

Seniors feared not only their becoming ill but also dreaded the death of their family members and acquaintances. A male respondent (aged 75) admitted that: "Restrictions have made people fearful. Every time I felt that my temperature was higher than it should be, I took it several times. The worst thing for me, as someone living alone, was the awareness that if I contracted Covid, I would be alone with this disease. When I heard and read on the Internet about the Dantean scenes in front of hospitals and methods of treatment, my fears deepened. Even more so when my neighbour, who was a healthy woman, went to hospital to check some rash and never came back. She caught the virus there and died on a ventilator on Christmas Eve. The worst nightmare for her husband and children was that they could not visit her in hospital and help her with anything. Until they were able to talk to her on the phone, they had some hope, but then they went through hell." These words reflect the greatest fear of people in older age, that is the fear that they would die alone. They were terrified of the death of their peers and even younger people and the growing emptiness around them.

The account of the caregiver who was one of the respondents is most moving: "The vast majority of our residents have developed senile dementia, sclerosis, resentment and hopelessness. Those who can't walk lie in bed with their eyes fixed

on the ceiling for days. Those who are conscious and can be verbally contacted constantly ask: «...when are you going to take me away from here...why doesn't anyone come to me...», or they are waiting for the time when they will be again allowed to have visitors for 15 minutes. Often, after many months of no contact at all, they do not recognise their families. What they think about, who they remember, what their needs are.... They are slowly losing hope. What an indescribable joy when, in the course of a short visit, they manage to recognise their «guest»: «My God, I would sooner expect to die than that I would be able to see you again...». They are waiting, asking, begging not to be forgotten: «You don't know how sad it is when you are forgotten, useless and know nothing about the world... They will come and feed you with pulp, change your nappy, bathe you once a week ...». And finally Covid reaches them too and they find out that their neighbours have passed away and: «from my room also Jasia and Helenka died, and yesterday Kasia. They were all younger than me».

The period of the pandemic reminded many seniors of what they had always believed in and what they based their lives on. A male respondent (aged 75) confessed: “God made me realise that what is 100 pct. certain in this life is death that awaits each of us. We must be prepared for it all the time. As a believer, I can look forward with joy to this moment of transition from earthly life to eternal life. It is difficult but possible”.

During this time seniors lost, or at best reduced, their basic sense of safety. Some of them developed depression, post-traumatic stress disorder and anxiety. Summarising the experience of the pandemic, a female respondent (aged 78) observed: “How has our approach to life changed, have we formed an opinion about the events we are told about? Promises made to senior citizens – thirteenth and fourteenth salaries in a year – are a drop in the ocean of our needs! Is it possible to live on the lowest pension, most of which must be spent on medicines? I am waiting for freedom that was taken away from me!” Another female respondent (aged 84) issued a kind of warning to the younger generation: “The old, the abandoned, the sick – often helpless – may die as a result of associated diseases rather than Covid itself. Society's disregard for safety precautions has made us aware of the ruthlessness of the system of education and nurturing of the young which our epoch has come to regard as legitimate and fascinating. Moreover, the frailty of old people, who are marginalised, and natural elimination of my generation marks the collapse of the foundations of history, tradition, and culture of a nation that hoped to become free at last. Are «the old doing great» as their descendants selfishly claim? Probably yes, because we don't have any choice. After a year, we are not only a year older, and perhaps more than a year tired, some of us are perhaps even on the verge of or in the middle of depression... So, it is difficult to be optimistic about this”.

Discussion

At the bottom of Abraham Maslow's hierarchy of human needs (Hall, Lindzey and Campbell 2010) are physiological needs, which are the most basic needs. They are followed by safety needs, love and belonging needs, esteem needs and self-actualization needs. People can transcend themselves and realize their higher needs when their lower needs are not met but only to a certain extent. Needs are ordered hierarchically, thus needs related to a lack of something (i.e. all the needs listed by Maslow apart from self-actualisation needs, which are related to growth) must be met first.

As the studies conducted in India and Nigeria revealed, seniors need support and assistance in many areas including: obtaining necessary medicines, access to hospitals, transport services, household duties, housework and meeting basic needs (Bhardwaj, Bhardwaj 2021; Muoghalu, Eboiyehi 2021; Regy, Kiran, Gnanaselvam 2021). These studies revealed heightened levels of stress among seniors, and this finding was confirmed in this study. However, the situation of seniors during the pandemic in Poland was slightly different. It can be concluded that the results of the study are in line with the findings of the report "Jakość życia osób starszych w Polsce w pierwszym roku pandemii COVID-19" ["Quality of life of older people in Poland in the first year of the COVID-19 pandemic"] (Wiśniewski, Bakalarczyk, Maryl-Wójcik and Foryś 2021) and with Anna Urbaniak's conclusions (Urbaniak 2020). Seniors' access to health services, including treatment, rehabilitation and care services, was obstructed. They mostly stayed at home and their shopping was done and delivered by family members or neighbours. However, shopping is not the only basic need. Seniors felt cut off, they could not engage in their usual activities and missed social contacts. This led to the appearance of the symptoms of post-traumatic stress disorder, anxiety, depression and adaptation disorder. In both Romania and Poland, isolation exerted the most harmful impact on seniors, which was exacerbated by fear caused by young people's failure to comply to epidemiological regulations (Burlacu et al. 2021)

Women, as indicated in subject literature, had more emotional problems, but men had more problems with managing daily affairs and performing daily chores (Bhardwaj and Bhardwaj, 2021). Women also experienced greater fear of illness and death. This study confirmed that women were more afraid of death and illness. At the same time, however, they were more afraid of their loved ones becoming ill.

It should be added here that a characteristic feature of the period of pandemic in Poland was information chaos, which was an additional source of stress for seniors. The respondents complained about the impossibility of obtaining information and of its contradictory nature as well as about difficulties in deciding what source of information to trust and how to identify true information.

Conclusions

The problems seniors faced during the pandemic in Poland can be summarised in the following points:

- the lack of access to health services,
- a conviction that doctors were not interested in seniors,
- the lack of opportunities to be active,
- a drastic reduction of social contacts, isolation, being cut off,
- being cut off from religious practices other than having only online access to them,
- information clutter and information chaos,
- the division of society into the young, who tried to live as if nothing had happened, and the old and sick or those with disability, who were marginalised,
- symptoms of post-traumatic stress disorder, anxiety, depression, adaptation disorder.

It seems that for most young people, the period of the pandemic was linked with an inability to fully satisfy their needs related to self-actualisation. For older people, however, this period was linked with unsatisfied safety needs and love and belonging needs, which are very basic needs.¹

At this point, it might be worth complementing the findings of the study with a broader picture of the situation of seniors in Poland. They are not only the subject of charitable activities of various organisations (nor their object) (Skitek 2021), but very often initiators of activities which are beneficial to other people, and they work as volunteers in many places, including hospices. One of the institutions that acknowledge the importance of old age is the Catholic Church. It points to the value of human life “in each of its phases: from conception to natural death” (Skitek 2021, p. 22). The Church believes that one of vital contemporary challenges is to help seniors regain the meaning of life, to teach them not to focus on themselves but to convert and to reach out to others. Activities of the Church in this area are very important, and they should be undertaken not only by Catholics. This is a challenge – which seems particularly relevant today – perfectly suited for the time of the pandemic, when senior citizens were often pushed away from the mainstream of life.

The main recommendation formulated in view of the results of the study described in the article is to necessarily include seniors in the process of recovering from the crisis caused by the pandemic. It seems obvious that excluding the oldest generation from the society’s life may lead to its losing its roots, which begs the

¹ It is worth observing here that the respondents also reported some positive effects of the pandemic, which included increase in reading, verification of true friends, and the revival of spiritual life.

question whether it is possible for a society to continue its successful development without roots.

Acknowledgements

I was able to conduct the study thanks to the help of people who work with seniors and the kindness and openness of the seniors who agreed to take part in it. I want to express my sincere gratitude to all of them.

Bibliography

- Babbie E. (2013). *Podstawy badań społecznych*. Kowalski M. (trans.). Warszawa: PWN.
- Babicki M., Mastalerz-Migas A. (2020). *Występowanie zaburzeń lękowych wśród Polaków w dobie pandemii COVID-19*. "Psychiatria Polska" (188), p. 1–13.
- Bhardwaj T., Bhardwaj S. (2021). *Emotional concerns of the elderly during coronavirus pandemic in India*. "Indian Journal of Gerontology", no 35 (2), p. 257–275.
- Brzezińska A.I., Hejmanowski S. (2005). *Okres późnej dorosłości. Jak rozpoznać ryzyko i jak pomagać?* In: *Psychologiczne portrety człowieka*. Brzezińska A. (ed.). Gdańsk: GWP, p. 623–664.
- Burlacu A., Mavrichi I., Crisan-Dabija R. et al. (2021). "Celebrating old age": an obsolete expression during the COVID-19 pandemic? Medical, social, psychological, and religious consequences of home isolation and loneliness among the elderly". "Archives of Medical Science", no 17 (2), p. 285–295.
- Calamia M., Weitzner D.S., De Vito A.N. et al. (2020). *Feasibility and validation of a web-based platform for the self-administered patient collection of demographics, health status, anxiety, depression, and cognition in community dwelling elderly*. Reppermund S. (ed.). Retrieved from: doi:<https://doi.org/10.1371/journal>.
- Gambin M., Sękowski M., Woźniak-Prus M. et al. (2021). *Objawy depresji i lęku wśród Polaków w trakcie epidemii COVID-19. Raport z badań podłużnych. Godziny dla seniorów w sklepach. Nie wszyscy zrozumieli zmianę w przepisach* (2020). Retrieved from: <https://www.wiadomoscihandlowe.pl/arttykul/godziny-dla-seniorow-w-sklepach-nie-wszyscy-zrozumieli-zmiane-w-przepisach> (access 10.05.2021).
- Hall C.S., Lindzey G., Campbell J.B. (2010). *Teorie osobowości*. Kowalczyńska J. (trans.). Warszawa: PWN.
- Janiszewska-Rain J. (2005). *Okres późnej dorosłości. Jak rozpoznać potencjał ludzi w wieku podeszłym?* In: *Psychologiczne portrety człowieka*. Brzezińska A. (ed.). Gdańsk: GWP, p. 591–622.
- Louie L.L., Chan W.C., Cheng C.P. (2021). *Suicidal Risk in Older Patients with Depression During COVID-19 Pandemic: a Case-Control Study*. "East Asian Archives of Psychiatry", no 31, p. 3–8.

- Muoghalu C.O., Eboiyehi F.A. (2021). *The Effects of COVID-19 Pandemic on Mental Health of the Elderly Igbo in Two Selected Local Government Areas in Anambra State of Southeastern Nigeria*. "Indian Journal of Gerontology", no 35 (2), p. 213–242.
- Regy M.M., Kiran P.R., Gnanaselvam N.A. (2021). *Anxiety and resilience among the elderly during the COVID-19 related lockdown in Anekal, Karnataka*. „Indian Journal of Gerontology”, no 35 (2), p. 143–150.
- Sibal, V. (2020). *Locked inside: senior citizens during pandemic*. "International Journal of Multidisciplinary & Allied Studies", no 7 (9), p. 176–180.
- Skitek R. (2021). *Bogactwo Kościoła*. "Gość Niedzielny", no 98 (18), 9 maja, p. 22–23.
- Straś-Romanowska M. (2002). *Późna dorosłość*. In: *Psychologia rozwoju człowieka. Charakterystyka okresów życia człowieka*. Harwas-Napierała B., Trempała J. (eds.). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, p. 263–292.
- Urbaniak A. (2020). *Wpływ pandemii COVID-19 na badania społeczne dotyczące starości i starzenia się*. In: *Ekonomia Społeczna. Przedsiębiorczość społeczna w czasie kryzysu*. Ćwiklicki M., Sienkiewicz-Małyjurek K. (eds.), p. 11–21. Retrieved from: <https://doi.org/10.15678/ES.2020.2.02>.
- Watoła J. (2021). *Starsi ludzie zostali odcięci od lekarzy*. "Gazeta Wyborcza", 16 April, p. 1.
- Wiśniewski P., Bakalarczyk R., Maryl-Wójcik M. et al. (2021). *Jakość życia osób starszych w Polsce w pierwszym roku pandemii COVID-19*. Instytut Polityki Senioralnej.

SENIORZY W CZASIE PANDEMII COVID-19

Streszczenie: Czas pandemii to czas kryzysowy dla całego świata. Młodzi tracą pracę, nie mają możliwości realizacji swoich planów, ich kontakty społeczne zostały ograniczone. Artykuł jest jednak poświęcony seniorom, którzy zostali postawieni w sytuacji lęku o życie. Wiele osób starszych zmarło, wiele straciło zdrowie, umierały osoby najbliższe. Badania nad sytuacją seniorów w czasie pandemii COVID-19 zostały zrealizowane techniką wywiadów. Podstawą do analizy było kilka punktów opisujących główne problemy w pandemii wskazane przez literaturę: leczenie, możliwość robienia zakupów, samotność, izolacja społeczna, brak aktywności, chaos informacyjny, zwiększony przez ograniczoną możliwość dotarcia do źródeł elektronicznych przez osoby starsze, lęk przed chorobą oraz lęk przed śmiercią. Wywiady zostały przeprowadzone z 12 seniorami i jedną opiekunką seniorów w Domu Pomocy Społecznej. Pokazały, że głównymi, najbardziej bolesnymi problemami seniorów podczas trwania pandemii koronawirusa były: samotność, brak aktywności, brak dostępu do praktyk religijnych w świątyniach oraz objawy depresji, lęku i zaburzeń posttraumatycznych w odpowiedzi na całą sytuację. Wyniki wskazały na konieczność objęcia opieką osób starszych (psychologiczną, lekarską i rehabilitacyjną).

Słowa kluczowe: pandemia, COVID-19, seniorzy, lęk przed chorobą i śmiercią, izolacja.

PIOTR JEDNASZEWSKI*

Kirkcaldy, Scotland

ORCID ID 0000-0003-1061-907X

CONNECTED SPEECH IN EFL PEDAGOGY

Abstract: The following article discusses the alterations that form an integral part in native-like English fluid speech, or connected speech, and its role in English Language Teaching (ELT) and English as a Foreign Language (EFL) learning.

The first section will analyse what exactly happens when native speakers speak in a fast and unrestricted way. The analysis will make reference to 4 specific phenomena associated with connected speech: assimilation, elision, catenation/intrusion, and vowel reduction/centralisation, respectively.

The second section will briefly detail some of the issues connected speech causes for learners of English, such as the lack of similarities between their native language and their target language.

The third section will outline at length some methods through which instructors in EFL classrooms can bring connected speech into their language teaching arsenal. Both receptive and productive activities are included here to suit a variety of teaching styles and learner preferences.

Keywords: teaching connected speech, teaching phonology, connected speech activities, teaching EFL/ELT.

What is connected speech and why is it important to take it into consideration?

Connected speech is effectively the reverse of segmental speech, which would be taking each word in isolation and giving it its dictionary pronunciation. Take the quintessentially British lunch time meal: a lovely portion of fish and chips. Enunciated staccato, these words would be pronounced /fɪʃændʒɪps/ (look in any dictionary for the phonetic transcription and this is what will be found); if they

* Piotr Jednaszewski EdD, Director, Educational Department, St Mary's Academy, Falkirk, Scotland; e-mail: office@st-marys.academy.

were delivered at native-like speed and rhythm, they would be rendered /fɪʃənʃɪps/ instead. Connected speech can therefore be considered to be „spoken language when analysed as a continuous sequence” (Crystal 2008, p. 101), as in the prior example, we might point to the reduction of the vowel sound /æ/ in ‘and’ to the unstressed schwa, the catenation between this reduced form and the preceding consonant sound /ʃ/ in ‘fish’, and the elision of the consonant /d/ occurring between the second and third word in the phrase, and so on. In just one short binomial, we saw three phonological changes; ergo, it is a safe assumption that such alterations are incredibly frequent in natural speech, and, of course, they very much are. The implications of this are that students have to be made aware of the phenomena occurring in connected speech so that they can understand it better, consequently improving their listening skills and confidence to boot.

Any teacher of EFL will attest to the occasional moans and groans or feelings of panic and helplessness encountered when impending listening activities are announced. Students, particularly of a lower level, typically have psychological problems associated with getting stuck on what they deem incomprehensible speech (Ur 1984), and this naturally results in their inability to pick apart whatever is being said. Think about the students you have taught: has it ever occurred to you that, after listening to whichever text is being worked on, they announce that they have not understood a single thing? It certainly has with mine, and the reasons for this are often unconnected to the difficulty of the lexis presented within the text, but rather owing to the changes occurring in connected speech which phonologically disrupt the stock pronunciation of the words the students already know. Many teachers fall into the trap of focussing solely on the end product, or, in other words, whether the students got the multiple-choice questions correct, and not on the process of listening itself; indeed, such an approach „does not mean that they take away from the experience the kind of generalised technique that will enable them to avoid a similar problem of understanding if one occurs in future” (Field 2008b, p. 29). Resultantly, focus must be paid to the logic behind misunderstandings, and often it is only by raising awareness of such phenomena that students can take something away from the experience and do better further down the road.

Three of these phenomena have been superficially determined in the opening paragraph, but we must first also consider these, and other phonological changes that can occur in native-like speech, in more depth, so that we can then consider how instructors can go about teaching them in EFL classrooms to improve listening skills. Before we do though, it must be acknowledged that, while listening is rightly said to involve both bottom-up and top-down processes when conducted effectively (Santos, Graham 2018), it is not the intention of this article to deal with the latter, and that, rather, I will be dealing with the interpretation of speech streams from a bottom-up perspective. Nor will I be touching on intonation, as a separate article on teaching this is also readily available.

Assimilation

The first of the phenomena associated with connected speech to be dealt with is assimilation. This refers to the „influence exercised by one sound segment upon the articulation of another, so that the sounds become more alike” (Crystal 2008, p. 39). If you were inviting out a speaker of English with native-like phonological control on a damp British evening, and they told you they were just going to grab their green parka before heading out to meet you, they might realise the phrase ‘green parka’ (in isolation /gri:npa:(r)kə/) as /gri:mpa:(r)kə/. What is happening here is that the mouth is anticipating the upcoming /p/ sound so that it moves to more closely resemble it by changing /n/ to /m/. The sounds resultantly become more alike as they are both bilabial, formed with both lips, the only difference being the manner in which they are articulated, the former being nasal and the latter being a plosive, meaning that the phrase requires less work from the articulators to enunciate. Assimilation, then, is essentially the phonological equivalent to cutting out the middleman so as to avoid unnecessary lengthening of a negotiation process.

It is said to have various sub-categories. The first of these is regressive assimilation, also labelled anticipatory assimilation, wherein a sound anticipates some feature of the following sound, as in our example of the green parka. The second is progressive assimilation, wherein a sound continues from the causing sound to the following sound (Nathan 2008). Admittedly, there seem to be precious few examples of progressive assimilation at more than a word level in English, since the one commonly cited by academic publications is the completely nonsensical „lunch score” (Crystal 2008, p. 40; Meyer 2005, p. 130). Where it does seem to be far more common, on a word level, is the realisation of plural nouns, third person plural verb forms or past tense/participle markers, in particular how the consonants /s/ and /z/, /t/ and /d/ are voiced (Skandera, Burleigh 2011). Thus in ‘my friend showed up an hour late’, the last consonant sound of the verb ‘showed’ is determined by the voicing of the vowel; similarly, in ‘at least he looked good in his green parka’, the last consonant sound of the verb ‘looked’ is determined by the voicing of the consonant sound /k/ (this velar plosive is unvoiced, and therefore this voicing follows through to ‘(e)d’, changing from voiced to unvoiced)). The third is coalescent assimilation, also termed reciprocal assimilation, wherein two sounds come together (or coalesce) as one. This is highly common in phrases involving (negative) auxiliaries followed by the subject pronoun ‘you’, as in ‘the bar we eventually went to was playing Don’t You Want Me by The Human League’, here, the /t/ in the negative auxiliary and the /j/ in the following subject pronoun in the song’s title coalesce as /tʃ/; similarly, asking someone directly whether they want to dance (‘Do you want to dance?’) might see the coalescence of /d/ and /j/ as /dʒ/.

It must be noted here that a full list of sounds affected by regressive assimilation and coalescent assimilation is sufficiently lengthy not to be included in this article,

but those without such knowledge can look to various sources on phonology for relief (see, for example, Kelly 2000, or Koster 1987).

Elision

The second of the phenomena inherent in native-like connected speech is elision. This is essentially the omission of sounds within fluent speech (Crystal 2008). As we saw in the introductory paragraph of this article, the /d/ is likely to be elided in the binomial ‘fish and chips’ when connecting the phrase together fluidly. Indeed, at the phoneme level, it is the voiced alveolar plosive /d/ and its unvoiced equivalent /t/ that are most commonly elided. This is because when they are sandwiched between two consonant sounds, forming consonant clusters, it requires a lot of work for the mouth to untangle them: resultantly, it is far easier to cut corners and omit one of the sounds, much in the same way we cut corners in anticipatory assimilation. Luckily, it has been pointed out that native speaker elision is an overwhelmingly rule-based process, so it is worth mentioning what these rules actually are (Jenkins 2000).

The first would be, as we have seen, the instance of alveolar plosives /t/ and /d/ when appearing between other consonants. This could be in individual words, such as ‘handbag’, or when appearing between two words, often in superlatives, as in ‘Don’t You Want Me is one of the greatest disco tracks of the 1980s’ (here the /t/ is elided between the /s/ in ‘greatest’ and /d/ in ‘disco’), or when using regular past simple forms, as in ‘when it reached the chorus, we all went crazy’ (here the /t/ in ‘reached’, continuing the unvoiced nature of the preceding consonant as we saw in progressive assimilation, is elided due to being between /ʃ/ and /ð/). If you think about how often superlatives and past simple forms are used in everyday speech, then it follows naturally that such high frequency items ought to be pointed out to your students (Sanderson 2014). Another prominently-occurring item subject to constant elision is the marker of negation in auxiliary verbs, as in the consonant cluster contained within ‘my friend told me he hadn’t heard it before’ (here, we would actually expect elision of the /d/ in ‘friend’ and ‘told’ due to their neighbouring consonants as well as the elision of /t/ in the negative auxiliary part of the past perfect simple ‘hadn’t’), which can sometimes cause confusion between the meaning of the phrase itself, as students can interpret it as carrying a positive meaning as opposed to a negative one (Field 2008b).

Catenation and Intrusion

The recognition of word boundaries in connected speech can be complicated for learners due to the third phenomena associated with it, which is the combination of catenation and intrusion. Catenation, also known as liaison, most typically happens when a word ending with a consonant sound carries itself onto a word

initiating with a vowel sound (Selkirk 2015). Thus, if we take some of our previous examples, such as ‘he looked good in his green parka’ or ‘when it reached the chorus’, a native speaker may carry the /d/ in ‘good’ onto the following vowel /ɪ/ in ‘in’, so that it is realised as /dɪn/, or might carry the /n/ in ‘when’ onto the following vowel /ɪ/ in ‘in’, and so on. There is also the linking /r/ to consider, although there is a distinction to be made between the linking /r/ and the intrusive /r/ (Kortmann 2020). The former occurs when there is already the letter ‘r’ present within a word, and functions much the same way as regular consonant-vowel linking, although it is worth remembering that this linking /r/ is characteristic of non-rhotic varieties of English, since rhotic equivalents such as Scottish or Irish pronounce the letter ‘r’ wherever it occurs anyway (Giegerich 1992). So, for instance, in an utterance like ‘I was shocked, since there are few disco songs as well-known as that one’, the linking /r/ would occur to join ‘there’ and ‘are’ together.

The latter, the intrusive /r/, occurs in non-rhotic English varieties when linking two vowel sounds together, the first of which is a centralised vowel sound such as the schwa or the longer /ɔ:/, an example being the linkage in ‘I saw a great documentary about them’, as we have the sound /ɔ:/ in ‘saw’ followed by the schwa in the subsequent indefinite article. The letter ‘r’ is not physically present within the word ‘saw’, and therefore it is considered not to be a linking /r/, but rather its intrusive equivalent.

Intrusion can be thus quantified as the „addition of sounds in connected speech which have no basis in the pronunciation of the syllables or words heard in isolation” (Crystal 2008, p. 253). We have already seen the less common intrusive /r/ in connected speech, but there are two other consonants which are more frequently added to link vowel sounds. While it has been pointed out that these two are not always distinctly heard, they are nonetheless so noticeable in recorded materials that their learning value to students is high (Underhill 1994). The first of these consonants added is /w/ – in order to link words ending with the vowels /ʊ/ or /u:/ and words beginning with another vowel sound. If you were to say ‘it’s my second favourite Human League song, behind Do or Die’, for instance, this would include an intrusive /w/, since ‘do’ finishes with a vowel and ‘or’ initiates with one. Effectively, intrusive /w/ occurs since the vowel sounds which trigger it, both /ʊ/ and /u:/, are the starting point for the bilabial approximant /w/, so it is a natural continuation of the mouth movement, with the lips becoming rounded (Kelly 2000). The second of these consonants added is /j/ so as to provide a link between words ending with the vowels /i:/ and /ɪ/, as well as the diphthong /eɪ/, and words starting with any other vowel sound. Taking for example the utterance ‘they (The Human League) are still making music today’, we would expect an intrusive /j/ to be inserted between the subject pronoun, due to its diphthong /eɪ/, and the auxiliary verb, since these vowel sounds provide the starting point for the palatal approximant /j/ with their inherent lip slackening (ibid).

Vowel reduction (weak forms)

In keeping with the idea that the mouth likes to cut as many corners as possible, when connecting speech fluidly native speakers reduce the quality and length of their vowels, and this is the fourth and final of the phenomena I shall discuss. Vowel reduction, or centralisation, then, is „used to refer to cases where a vowel normally articulated in the periphery of the vowel area comes to be produced nearer the centre of the mouth” (Crystal 2008, p. 71). Therefore, the long vowels /i:/ and /u:/ are reduced to their shortened equivalents /ɪ/ and /ʊ/ respectively, and all other monophthongs are reduced towards the schwa due to its central mouth position (Underhill 1994). What makes this so important and crucial to a stream of speech is the fact that this occurs principally in unstressed syllables, and involves the small and unimportant words (the function words) as opposed to the lexical words in an utterance (Thornbury 2006). This includes the likes of primary and modal auxiliaries, different varieties of pronouns, determiners, conjunctions and prepositions, as all of these typically have both a strong form and a weak form, where their vowel sounds are centralised. There are around fifty of these high frequency items; it follows naturally then that they play an essential role in connected speech. To exemplify, bearing in mind one of our previous examples of an utterance like ‘Do you want to dance?’, we would expect three instances of vowel reduction, as in the dummy auxiliary verb, the subject pronoun, and the preposition, within just one interrogative. This goes to show that students should be taught to recognise their existence so as to „receive insight into the speech of native speaker”, as well as to improve their ability to decode what is being said at a word level in a stream of speech (Underhill 1994, p. 64).

Learner issues associated with connected speech

As outlined in the beginning paragraphs, students often feel overwhelmed when subjected to streams of speech while trying to hone their listening skills, particularly at lower levels. Why is it the case that if you give them the transcript and ask them to read it, they have no issues with comprehension? One reason is naturally that they can go at their own pace; let us consider the second reason.

If you take into consideration the fact that course books are graded to meet the level of the students studying from them, in theory, there ought not to be too many unfamiliar lexical items. In any case, any unfamiliar items tend to be pre-taught by instructors or explicitly referenced in pre-listening exercises, through matching meanings with definitions and so on. Thus, it follows that the reason students understand so little is due to their own expectations of the words they will hear and the actual reality of what they will hear. Often, „the result is sufficiently removed from the original expected sound of the words in question” that they end up stumbling and failing to understand the wider meaning of what is being said (Ur

1984, p. 18). Known items of lexis can resultantly become unknown to them. Such uncertainties in how spoken language is presented can demotivate students to the point where they become almost unwilling to partake in listening (Hedge 2000). It has been noted that many instructors mistakenly „make the assumption that, once a word has been presented... the learner will have no trouble in recognising the very different shape that the word might take when occurring in a natural utterance” (Field 2008b, p. 141). Of course, given what has just been said about the likes of assimilation, elision, catenation/intrusion and weak forms, this could not be further from the truth.

Moreover, many of the concepts in English connected speech may not be applicable to students’ L1s. Those originating from syllable-timed languages as opposed to stress-timed languages can have conceptual difficulties engendered by the notion of weak forms, since no such rhythmic base is shared between their own language and English (Field 2008a). More detail on specific phonological differences for specific nationalities is readily available (see for instance Swan, Smith 2001).

Methods of implementing connected speech

Fortunately, there are a number of tried-and-tested activities which can be used in the EFL classroom to raise awareness of and to target specific phenomena of connected speech. While all of these following activities work, it is naturally up to the individual instructor to pick and choose which ones they believe will be most useful for their students, considering their current stages of awareness of connected speech and also their strengths and weaknesses.

Using authentic materials

It has been appropriately pointed out that „only by working on the problems that arise in trying to understand a sample of L2 input that learners become aware of gaps in their L2 systems” (Anderson, Lynch 1988, p. 35). And what better way is there of examining connected speech than by trying to understand a sample of authentic language? Since connected speech arises most commonly in spoken contexts, it makes complete sense to look to authentic materials as a springboard to examine characteristics of it. While you may be able to find some scripted recordings in your course books that come with some activities targeting the likes of catenation and intrusion, the potential of such texts is often outshone by real life English recordings. What I suggest here then, that if you find something, or, indeed, create something with a friend and colleague, either spontaneously or planned, since both are counted in the definition of authentic discourse, in that the former is „language [...] originally written or spoken for a non-pedagogical purpose, and which was, in its original form, a genuine act of communication”, or in that the latter is „language produced for a pedagogical purpose but exhibiting features which have a high

probability of occurrence in genuine acts of communication” (Geddes, White, in Hedge 2000, p. 246), and bring it into your classroom. Set up the activity much in the same way you would traditionally set up any listening exercise: something to pique the group’s interest, one or two questions targeting the listeners’ global comprehension of the text (for if they are not provided with a reason for listening they may not want to listen at all) (Ur 1984), and a few more if desired requiring more detailed listening (such as true/false activities or information questions). Provided you do not overload your students with complicated lexis in the text you choose or create, you can then use it to explore features of connected speech in context, raising their awareness of the what and the why. I recommend that you introduce one aspect per lesson, although you can also get away with introducing more; the most important thing is to recognise where your students’ limits are and not to surpass them and run the risk of overwhelming them with too much analysis at once.

If going down the route of material creation does not appeal to you, you can take authentic materials from elsewhere. Song has traditionally been used in the classroom to explore aspects of grammar and, less traditionally, lexis. But why not use song as a means of exploring connected speech? Select any song you like, look through the lyrics, and you ought to be able to pick out any number of connected speech phenomena in naturally-occurring contexts. It only takes a few minutes to create a gap-fill worksheet aimed at homing in on whichever aspects you decide to raise awareness of. If you are teaching during the festivities, you can go with Christmas classics like Mariah Carey’s ‘All I Want for Christmas is You’, and use it to introduce or review concepts like elision and catenation; if you are teaching a lesson about working life, you can opt for something like Dolly Parton’s ‘9 to 5’ given its use of weak forms and elision, and so on. Give students more than one attempt to fill in the gaps, and have them discuss in pairs what they heard for each gap. There can be some divergences here, with one student hearing something completely or partially different to their peer, so this can be a goldmine of opportunity for instructors to explore why a certain expression may have been heard (assimilation, catenation, vowel reduction, etc., causing a misinterpretation), as you can easily segue into minute teaching of certain points that come up (Underwood 1989). As aforementioned, these are low-prep teaching supplements that you can bring in, and you can obviously use them to teach the more traditional systems taught when using song like grammar and lexis. If you have a group of musically-inclined learners, after you have dealt with the answers to the gap-fill exercise, you might even ask them to sing together as a productive activity so as to get to grips with forming connected speech in an authentic, enjoyable way.

Another fantastic opportunity to practise aspects of connected speech in semi-authentic contexts is through utilising dubbing. Dubbing used to be something that could be carried out only in the event that your language centre had access to relevant facilities with microphones and recording equipment, but this is rapidly

changing due to technological advances. For instance, nowadays it is possible to dub on ubiquitous social media platforms like TikTok. Recently there has been a filter introduced whereby users are able to synchronise their mouths with audio from a large selection of film clips or scenes from television shows. This can be done with more than one person, so long as both faces are visible on the device's screen. What this means is that you can choose a famous scene and work on its inherent phonology, and have your students rehearse in pairs until they are sufficiently prepared to mimic the original actors. In such a way they will learn a lot about connected speech and also take something home with them that they can watch again and again. Similarly, you might want to take on a more ambitious project with a group and write and rehearse a short play. Here, the students can be involved in the creation process too, and once the script has been finalised, you can spend some time marking aspects of connected speech you would like to focus on in class, bring it to their attention, practise drilling the target language, and having your students practise it while rehearsing. Such a project can be highly motivating provided you have the right group for it, and if it can be performed in front of their parents and families, if you are working on a summer school programme for instance, so much the better.

Using dictation

There is a reason why the classics are the classics. While some (see for example, Stansfield 1985) have expressed concerns over what dictation actually measures, others (see for example, Weir 2005) have really advocated for it as a means of testing listening skills. Regardless of how you feel about it, the longest-standing bottom-up process activity undoubtedly proves to be an invaluable way of providing students with opportunities to demonstrate understanding or misunderstanding of disentangling natural speech (Underwood 1989). It can be achieved in a number of ways, from a simple repetition of short language units activity, in the vein of „How many words can you hear?“, which is highly beneficial when it comes to consideration of weak forms due to vowel centralisation, since results of a study indicate „function words are identified significantly less accurately by L2 listeners than are content words“ (Field 2008a, p. 426), to a more focussed exercise with 5 or 6 (short) sentences to be transcribed. These sentences can be taken from the text you choose to use as a springboard, such as one you create with a colleague, or even alone, and then read 2 or 3 times for your students who then compare answers, adopting more of a process approach to listening than an outcome-based approach, since we are more interested in the interpretation of the utterance than the correct answer. Such sentences taken and dictated can then be boarded and used to guide students' attention towards discovering connected speech phenomena rules.

There is also a more modern approach, termed 'partial dictation' (Buck 2001). Here, missing sections containing the likes of function words or segments

containing connected speech phenomena are filled out by students, with the text being played thrice. In the first instance, it is played at full speed, with no stoppages. In the second instance, it is played with short stoppages at teacher-determined intervals. In the third instance, it is played with at full speed once more as means of permitting students to check their answers. I personally am inclined to adopt the more traditional approach, with sentences given in isolation, but preferences can obviously differ according to the instructor.

Utilising scripting

Imagine you have just (fully) dictated 5-6 sentences as per the traditional approach to dictation, had your students discuss their interpretations together, and completed a teacher-led focus on rationalising changes in connected speech. Much in the same way that grammar is traditionally presented in the EFL classroom, namely the present-practice-produce (PPP) approach so omnipresent on teacher training courses, phonology and phonological awareness need to be practised and refined having been presented. Therefore, you can consider scripting exercises as a type of controlled practice. Give out sample sentences to pairs of students so that they can impose their own phonological interpretation upon them (Kenworthy 1987). For example, if you have just rationalised elision, give out sentences where elision would naturally occur and see if your students can accurately identify where specifically this would be the case. If, on the other hand, you have decided to be more ambitious and introduce more than one of the connected speech phenomena at once, ensure the sentences have occurrences of these. In an ideal scenario, take your sample sentences from your created text, but make sure they are different to the ones you dictated when presenting the rules. This will help your students because they may recall how it was originally said by the speaker(s) and make the task more achievable for them. Not only does such a task engage students cognitively, but it also reinforced rule-learning. Moreover, once they have finished giving their interpretation of their allocated sentence, you can rotate the sentences clockwise or counter-clockwise around the classroom. In such a way, your students can monitor their peers' suppositions and maybe even consolidate their own learning by recognising where their peers have gone wrong, and so on. After rotation, you can play the chosen recording once more so that your students can check their predictions against the authentic model, feeling either a great sense of achievement at accurately predicting L2 phonology or engaging in conversation about why they may have predicted unsuccessfully.

Working with Transcripts

Pre, during or post-listening, you can give your students the transcript of the text they will be listening to. Pre-listening tasks could involve something similar to the

suggestion in the above paragraph with marking of predicted connected speech phenomena. During listening activities could involve, technology permitting, a delayed text display, whereby the relevant part of the recording is projected a couple of seconds after its utterance in the text, so that students are subject to „deeper cognitive processing of the text before written segments are actually displayed for verification or visual representation of the acoustic signal” (Vandergrift, 2004, p. 14). They could moreover involve marking aspects of connected speech as and when they hear them while following the transcript alongside the recording, or alternatively this could be conducted post-listening with a final playthrough of the recording permitted so as to allow verification (Yeldman 2016). Provision of transcripts, especially pre-listening, is a fantastic way of mitigating the issue mentioned in the introductory paragraphs which concerned students’ inability to understand spoken texts while they are able to read the same text with minimal issues, as it shows them that spoken text comprehension is achievable once you know what you are likely to hear.

Bringing in other games and activities

If you are feeling lazier, or are limited in the time available prior to your lessons, you can look to collections of games and activities aimed at phonology more broadly, and look to see whether any worksheets targeting connected speech recognition/production could be used in your own classroom. One that I frequently bring into my own classroom when examining intrusion is the ‘link maze’ (Hancock 1995, p. 76–77). Here, a birds-eye view of a maze is handed out to students. At each turning point in the maze, which can be left, right, or straight on, a short phrase is provided for students to analyse in terms of the possible intrusive consonants inserted to link the vowel sounds. For instance, students see the phrase ‘hello everybody’, and have to realise that the rounding of the lips provided by the vowel /əʊ/ means that the bilabial /w/ is expected here, and since /w/ corresponds to ‘go straight on’, they must not turn but instead persist in following the path to the next crossroads. Whichever pair is fastest to find the correct pathway out of the maze is the winner, and you can ask them to rationalise their decisions in front of their peers once you have verified that their route was in fact correct. I find the competitive race-like aspect to work very well with my own students, and recommend any number of the games contained in this collection.

If, on the other hand, you would like to focus more explicitly on connected speech in such a way that is unrelated to the other materials to be used in class, you can look to collections of activities which provide pre-prepared sentences or phrases to be dictated/listened to, such as those present in *The book of pronunciation* (Marks, Bowen 2012). These photocopyables can be particularly useful if you are in the process of gaining confidence in teaching phonology. Additionally, what is great about this resource is that productive activities are also included so that

students can physically wrap their mouths around assimilations, elisions and so on, which means they have both receptive recognition and productive use triggered by tackling the activities contained within.

Conclusion

To sum up, the phenomena inherent within connected speech play such an important part in spoken English that, although the concepts of elision, assimilation, etc., can seem obscure and perhaps overwhelming for students initially, they merit being taught in the EFL classroom. I recommend that instructors introduce and reinforce these phonological features gradually: with one section of a lesson dedicated to anything from the wealth of modifications, disappearances, combinations, additions, and linkages of English consonants, as well as vowel reductions and strong/weak forms, that the instructor wants to focus on. Start with any of the methods mentioned in the third section of this article, though I would definitely go with either use of authentic materials or dictation as the optimal approach, as a means of raising awareness. This receptive recognition, if practised consistently, can go a long way to building students' confidence towards the skill of listening, so long as you are happy as an instructor to dedicate extra class-time to determining and discussing the source of learners' divulgements in sound perception instead of merely moving onto the next question and corresponding answer. As well as receptive recognition, try to find ways for students to actively practise using these features of connected speech themselves, even in bitesize chunks of language. Dubbing, singing, and so on are only the tip of the iceberg. Not only is it immensely motivating for students when successfully mimicking native-like speech, but it can obviously be of huge benefit to them when taking English language exams like the Cambridge Main Suite and IELTS where pronunciation plays an important part in the marking criteria. Even if the students come up short of „productive competence in connected speech”, the fact that you at least tried would nonetheless have enhanced „students' understanding of fast and fluent connected speech” (Kelly 2000, p. 116). In other words, there is no drawback to implementing connected speech in the EFL classroom, as the benefits trickle down into all aspects of L2 language learning.

Bibliography

- Anderson A., Lynch T. (1988). *Listening*. Oxford: Oxford University Press.
- Buck G. (2001). *Assessing listening*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Crystal D. (2008). *A dictionary of linguistics and phonetics* (6th ed.). Blackwell Publishing.
- Field J. (2008). *Bricks or mortar: which parts of the input does a second language listener rely on?* „TESOL Quarterly”, no 42 (3), p. 411–432.
- Field J. (2008). *Listening in the language class*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Giegerich H. (1992). *English phonology: an introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hedge T. (2000). *Teaching and learning in the language classroom*. Oxford: Oxford University Press.
- Jenkins J. (2000). *The phonology of English as an international language (Oxford Applied Linguistics)*. Oxford: Oxford University Press.
- Kelly G. (2000). *Teaching pronunciation*. Pearson: Longman.
- Kenworthy J. (1987). *Teaching English pronunciation*. Longman: London–New York.
- Kortmann B. (2020). *English linguistics: essentials*. Germany: J.B. Metzler.
- Koster C.J. (1987). *Word recognition in foreign and native language: effects of context and assimilation*. Bonn: Foris Publications.
- Marks J., Bowen T. (2012). *The book of pronunciation: proposals for a practical pedagogy*. Surrey: Delta Publishing.
- Meyer P.G. (2005). *Synchronic English linguistics: an introduction*. Germany: Narr.
- Nathan G.S. (2008). *Phonology: a cognitive grammar introduction*. Netherlands: John Benjamins Publishing Company.
- Sanderson P. (2014). *English consonant clusters: the Commonwealth and international library: Pergamon Oxford English series for overseas students*. United Kingdom: Elsevier Science.
- Santos D., Graham S. (2018). *What teachers say about listening and its pedagogy: a comparison between two countries*. In: *International perspectives of teaching the four skills in ELT: listening, speaking, reading, writing*. Burns A., Siegel J. (eds.). Palgrave: Macmillan.
- Selkirk E.O. (2015). *The phrase phonology of English and French*. United Kingdom: Taylor & Francis.
- Skandera P., Burleigh P. (2011). *A manual of English phonetics and phonology: twelve lessons with an integrated course in phonetic transcription*. Germany: Narr.
- Stansfield C.W. (1985). *A history of dictation in foreign language teaching and testing*. “The Modern Language Journal”, no 69 (2), p. 121–128.
- Swan M., Smith B. (2001). *Learner English: a teacher’s guide to interference and other problems* (2nd ed.). Cambridge: Cambridge University Press.
- Thornbury S. (2006). *An A–Z of ELT: a dictionary of terms and concepts*. London: Macmillan.
- Underhill A. (1994). *Sound foundations: learning and teaching pronunciation* (2nd ed.). Oxford: Macmillan.
- Underwood M. (1989). *Teaching listening*. Longman: London–New York.
- Ur P. (1984). *Teaching listening comprehension*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Vandergrift L. (2004). *Listening to learn or learning to listen?* “Annual Review of Applied Linguistics”, no 24, p. 3–25.
- Weir C.J. (2005). *Language testing and validation: an evidence-based approach*. New York, NY: Prentice Hall.
- Yeldham M. (2016). *Second language listening instruction: comparing a strategies-based approach with an interactive, strategies/bottom-up skills approach*. “TESOL Quarterly”, no 50, p. 394–420.

MOWA POŁĄCZONA W PEDAGOGICE NAUCZANIA JĘZYKA ANGIELSKIEGO JAKO JĘZYKA OBCEGO (EFL)

Streszczenie: W poniższym artykule omówiono zmiany, które stanowią integralną część płynnej mowy w języku ojczystym, czyli mowy powiązanej, oraz jej rolę w nauczaniu języka angielskiego (ELT) i nauce języka angielskiego jako języka obcego (EFL).

W pierwszej przeanalizowano, co dokładnie się dzieje, gdy native speakerzy mówią w szybki i nieograniczony sposób. Analiza została odniesiona do czterech konkretnych zjawisk związanych z mową połączoną, odpowiednio: asymilacji, elizji, katenacji/intruzji i redukcji/centralizacji samogłosek.

W drugiej części artykułu szczegółowo opisano niektóre problemy związane z mową u uczniów języka angielskiego, jak brak podobieństw między ich językiem ojczystym a językiem docelowym.

W trzeciej części szczegółowo opisano metody, dzięki którym instruktorzy w klasach EFL mogą wprowadzić połączoną mowę do swojego arsenału nauczania języków. Uwzględniono tutaj zarówno receptywne, jak i produktywne działania, aby dopasować je do różnych stylów nauczania i preferencji uczniów.

Słowa kluczowe: nauczanie mowy połączonej, nauczanie fonologii, zajęcia związane z mową, nauczanie EFL/ELT.

AGATA BOROWSKA*

*Kraków, Polska*ORCID ID <https://orcid.org/0000-0002-0005-9585>

CZŁOWIEK – WYCHOWANEK – UCZEŃ ODMIENNY NEURORÓZWOJOWO W PRZESTRZENI PEDAGOGIKI TOWARZYSZENIA

Streszczenie: Artykuł skupia się na wyjaśnieniu istoty pedagogiki towarzyszenia w procesie wychowawczym w autonomicznej przestrzeni świadomości relacyjnej wychowawca – wychowanek. Podejmuje temat rozumienia wymiaru duchowego i jego wpływu na kształtowanie się procesu w kierunku samodzielności, samostanowienia wychowanka, w który wpisana jest osobowa godność człowieka. Obecność dwóch interpretacji – antropologicznej i duchowej wzbogaca rozumienie istoty człowieka również w relacji z Transcendentem – Bogiem. Podnosi kwestię istotnego związku pomiędzy personalizmem a wychowywaniem religijnym, mającym wpływ na kształtowanie się postaw moralno-etycznych wychowanka. Stanowi wołanie o wychowywanie w duchu osób sprawnych inaczej, odmiennie, bez wartościowania i nadawania stereotypowych schematów postrzegania takich ludzi. Uwzględnienie perspektywy neuroodmienności w neuroróżnorodnym świecie wnosi kontekst rozumienia człowieka sprawnego inaczej, nie w obszarze medykalitycznym, ale społeczno-kulturowo-filozoficznym.

Słowa kluczowe: pedagogika towarzyszenia; poznanie religijne; wychowanek odmienny neurorozwojowo (ASD), świadomość relacyjna, godność osobowa, duchowość ignacjańska, paradygmat patologii, koncepcja neuroróżnorodności.

„Najlepszą metodą wychowawczą jest specyficzne świadectwo/ polegające na takim odnoszeniu się do innych w codziennym życiu, że – poprzez respekt dla nich, delikatność i wrażliwość w ich traktowaniu – ukazywana zostaje wartość, która jest motywem takiego odnoszenia. Nie można nauczyć nikogo godności. Drugiego można jedynie doprowadzić do takiej granicy egzystencjalnej i przeżyciowej, za którą sam odkryje godność osoby” (Wojciech Chudy, 2006).

* Agata Borowska, Szkoła Doktorska Akademii Ignatianum w Krakowie; e-mail: agataborowska3@wp.pl.

Wprowadzenie

Pedagogika w swoich wielowątkowych kontekstach interpretacji człowieka tworzy przestrzeń ku wychowywaniu autonomicznej osoby wychowanka. Jej istotę stanowi człowiek w wymiarze podmiotowym. Przyjmując za zasadną interpretację Marka Konopczyńskiego, polega ona na przyjmowaniu wychowanka „takim, jakim jest, ze wszystkimi jego zaletami i wadami. Nie oznacza to bezkrytycznego stosunku do niego, lecz wysoki stopień empatii i tolerancji. Zrozumienie jego indywidualnych potrzeb oraz trudności” (Konopczyński 1996, s. 55). Takie rozumienie wpisuje się w proces bycia obok, towarzyszenia wychowankowi, który doświadcza bycia odmiennym w swoim stylu odbierania rzeczywistości. Można zadać pytanie, jak bardzo pedagogika towarzyszenia jest obecna w pedagogice specjalnej i jaka interpretacja współbycia we wzajemnej relacyjności wychowawca–wychowanek dokonuje się w tej perspektywie?

Za punkt wyjścia przyjmuję analizę refleksyjną koncepcji neuroodmienności w neuroróżnorodności, z uwzględnieniem krytycznym dominującego paradygmatu patologii na rzecz koncepcji równości, którą wnosi obszar znaczeniowy *neurodiversity*. Następnie dokonuję wyjaśnienia istoty pedagogiki towarzyszenia, przechodząc do wykazania dokonującej się w jej perspektywie rozumienia wychowanka jako autonomicznego bytu, pomimo ograniczeń i trudności wynikających z bycia sprawnym odmiennie. Jedną z możliwości rozpatrywania świadomości relacyjnej w przestrzeni autonomii wychowanek–wychowawca proponuje pedagogika towarzyszenia.

Neuroodmienność w neuroróżnorodności

Pojęcie neuroróżnorodności, rozumiane jako „innovacja językowa”, wiąże się z rozumieniem *homo sapiens* jako gatunku wyróżniającego się różnorodnością struktur mózgowych, bez nadawania im cech defektu i braku. Różnorodność neurologiczna nie zawiera elementów patologizujących. Socjolog, Judy Singer w swojej pracy dyplomowej po raz pierwszy posłużyła się określeniem neuroróżnorodność (1998) w znaczeniu równości społecznej obejmującej część populacji neuroróżnorodnej osób ze spektrum autyzmu. Użyty termin stał się synonimem prawa i poszanowania dla osób z populacji mniejszościowej, neuroodmiennej w dominującym neurotypowym środowisku. Na stronie internetowej „Spectrum Suite Celebrating Neurodiversity Through Education” można przeczytać, że:

Praca Singer nad autyzmem i neuroróżnorodnością stała się szeroko znana dzięki jej rozdziałowi „Dlaczego choć raz w życiu nie możesz być normalny?”

na podstawie jej pracy magisterskiej opublikowanej w Wielkiej Brytanii w 1999 r. (*Disability discourse*, 1999, s. 64)¹.

Autorka, zainicjowała ruch na rzecz neuro różnorodności pierwotnie w Australii, tworząc fundament dla debaty o szerokim zasięgu światowym. Użyty przez siebie termin wyjaśnia następująco:

Wiedziałem, że jeśli zamierzamy uzasadnić nasz ruch, potrzebujemy ważnego słowa w nowym języku neuronauki. Muszę powiedzieć, że neuro różnorodność to tak naprawdę tylko nowe słowo na bardzo starą ideę – wymyślny XXI-wieczny sposób na powtórzenie starego powiedzenia: Od każdego według ich zdolności; i każdemu według potrzeb. To ideał, do którego należy dążyć, chociaż nie zawsze można go osiągnąć².

W internecie można odszukać odniesienie do uznania Judy Singer za pionierkę koncepcji neuro różnorodności. Wskazują na to następujące słowa:

Judy Singer powszechnie przypisuje się wymyślenie słowa, które stało się sztandarem ostatniego wielkiego ruchu społecznego, który wyłonił się z XX wieku (...) w tym procesie, prefigurował się nowy paradygmat w ruchu na rzecz praw osób niepełnosprawnych tamtych czasów. Praca była próbą panoramicznego spojrzenia na ten nowy teren z perspektywy postmodernistycznej, społecznej konstruktywistycznej, feministycznej, praw osób niepełnosprawnych (...) Jednocześnie stanowiła krytykę tego, co Singer postrzegała jako pewną tendencję do socjalkonstrukcjonistycznego fundamentalizmu w ruchu osób niepełnosprawnych, co, jak przekonywała, ograniczało potencjał nowego paradygmatu³.

1 Tekst oryginalny: *Singer's work on autism and neurodiversity became widely known as a result of her chapter "Why can't you be normal for once in your life?" based on her thesis which was published in the UK in 1999 (Disability Discourse, 1999, s. 64).*

2 Tekst oryginalny: *I saw that if we were going to legitimate our movement, we needed an important-sounding word in the new language of Neuroscience. I have to say that Neurodiversity is really just a new word for a very old idea – a fancy 21st century way of repeating the old adage: "From each according to their ability; and to each according to their need". This is an ideal to be strived for though it may not always be reached.*

3 Tekst oryginalny: *Judy Singer is generally credited with the coinage of the word that became the banner for the last great social movement to emerge from the 20th century (...) in the process, prefigured a new paradigm within the disability rights movement of the time. The work attempted a panoramic view of this new terrain from within a post-modern, social constructionist, feminist, disability rights perspective (...) it offered a critique of what Singer perceived to be a certain tendency towards social-constructionist fundamentalism within the disability movement, which, she argued, limited the potential of the new paradigm.* Tłum. wł. A.B.

Natomiast Harley Blum (1997) pojęcie *neurodiversity* utożsamia z pluralizmem neurologicznym. Przyjmując ogólne wyjaśnienie słownikowe, pluralizm oznacza: wielość, różnorodność, a w kontekście znaczenia filozoficznego odnosi się do przekonania, że zarówno w rzeczywistości, jak i w poznaniu istnieje wiele niezależnych od siebie dróg, prowadzących do wiedzy (*Słownik języka polskiego PWN*, <https://sjp.pwn.pl/sjp/pluralizm>). Taki pogląd nie osadza w dominacji paradygmatycznej, ale pozwala spojrzeć na człowieka wieloparadygmatycznie, holistycznie. Świat osób z autystycznego spektrum jest tylko jednym z kolorytów ontologicznych w neuro różnorodnym świecie, w dominacji osób rozwijających się typowo, określanych jako neurotypowe. Harley Blum, pisze, że

Autyzm jest formą asynchroniczności. Fakt, że osoby autystyczne i neurologicznie typowe (znane w społeczności autystów jako „NT”) zamieszkują różne synaptyczne strefy czasowe, wyjaśnia trudności w komunikacji między nami. Działamy z różnymi częstotliwościami⁴.

Użyte przez autora sformułowanie „różne częstotliwości” może być rozumiane jako odmienne doświadczanie rzeczywistości przez osoby autystyczne, bez dominacji strony większościowej, neurotypowej (NT) lub narzucania swojej perspektywy rozumienia świata jedynie w kategoriach społecznych. Blum trafnie określa je: „NT to tylko jeden sposób na bycie” w świecie (Blum, http://web.mit.edu/m-i-t/articles/index_blume.html). Ludzka różnorodność, wpisana w genotyp determinuje określone wzorce neurorozwojowe, do których można zaliczyć osobowość i temperament człowieka. Odbiór i funkcjonowanie w rzeczywistości są różnicowane sposobem i umiejętnością jego wyrażania w poczuciu autonomii. „Stado człowiecze” przymusza do przyjęcia kategorii „normalności zachowań” zgodnie z zasadą większości. Określa kryteria takiego działania, nadając mu często jednowymiarowy charakter, nazywany socjalizacją dostosowawczą do ideału społeczno-kulturowego w przestrzeganiu ustanowionych norm społecznych. Dokonująca się rekonceptualizacja rozumienia neurodmienności, do których zalicza się autystyczne spektrum, podważa jej jednowymiarowe rozumienie w języku kliniczno-medycznym jako niepełnosprawność, zaburzenie lub chorobę. Neuroróżnorodność staje się więc pojęciem co najmniej dwuelementowym. Trudność funkcjonalna jest rozumiana jako różnica, a nie deficyt. Natomiast neuropotencjał stanowi bazę do rozwoju mocnych stron. Nie jest szkodliwą fiksacją, tylko specjalistycznym zainteresowaniem,

4 Tekst oryginalny: *Autism is a form of asynchronicity. The fact that autistics and the neurologically typical (known by and large in the autistic community as “NTs”) inhabit different synaptic time zones accounts for the difficulty in communication between us. We are running at different clock speeds.* Tłum. wł. A. B., za: H. Blum. Dostępny na: http://web.mit.edu/m-i-t/articles/index_blume.html (dostęp 15.02.2022).

charakteryzującym umysły systematyzujące i hipersystematyzujące, wpisane w umysł wynalazcy (Baron-Cohen 2021). Badacz pisze:

Umysły osób autystycznych, które nie wykazują niepełnosprawności intelektualnej i które są hipersystematyzatorami, należy traktować jako jeden z wielu naturalnie występujących typów mózgu – element ludzkiej neuro różnorodności (Baron-Cohen 2021, s. 209–210).

Badacz jest zdania, że nie istnieje jedyny prawidłowy sposób rozwoju mózgu. Uważa, że w świecie istnieje wiele odmian mózgu, występujących naturalnie. Binarne sposoby rozumienia kategorii normalności i anormalności stanowią archaiczny, nietrafny sposób interpretowania predyspozycji człowieka (Baron-Cohen 2021, s. 210). Odmienność neurorozwojową osób z autystycznego spektrum badacz interpretuje, odnosząc się do przykładu:

[...] ryba słodkowodna pływająca w słonej wodzie nie jest ani normalna, ani nienormalna. Ryby słodko- i słonowodne wyewoluowały w odmienny sposób, aby żyć i dobrze sobie radzić w określonym środowisku, ale w innym będą się borykać z trudnościami” (Baron-Cohen 2021, s. 211).

Natomiast Harley Blume (1998) wywiódł tezę:

Neuro różnorodność może być tak samo ważna dla rasy ludzkiej, jak bioróżnorodność dla życia w ogóle. Kto może powiedzieć, jaka forma okablowania w danym momencie sprawdzi się najlepiej?⁵

Specyfika „okablowania mózgu” związana jest z siecią neuronów, odpowiedzialnych za określone procesy neuropercepcji rzeczywistości. Takie rozumienie wpisuje się w myślenie o neuro różnorodności w „kategoriach ludzkich systemów operacyjnych”, które Steve Silberman interpretuje następująco:

Nikt nie uzna, że komputer jest zepsuty tylko dlatego, że nie zainstalowano w nim Windows. Nie wszystkie cechy nietypowego systemu operacyjnego to błędy (Silberman 2021, s. 459).

Zdaniem Steve’a Silbermana, koncepcja neuro różnorodności zakłada m.in., że autyzm powinien być interpretowany nie w kategorii deficytu czy dysfunkcji, ale

⁵ Tekst oryginalny: *Neurodiversity may be every bit as crucial for the human race as biodiversity is for life in general. Who can say what form of wiring will prove best at any given moment?* (Blume 1998). Dostępny na: <https://www.theatlantic.com/magazine/archive/1998/09/neurodiversity/305909> (dostęp 15.02.2022).

„jako naturalnie występujące typy mechanizmów poznawczych cechujące się konkretnymi zaletami”, niezwykle przydatnymi w technologii (Silberman 2021, s. 23).

Do koncepcji *neurodiversity* odnosi się również Nick Walker, który jest zdania, że fundament *neurodiversity* jest oparty na różnicach neurokognitywnych, które powiązane są z konstytuowaniem siebie w świecie. Autor jest zdania, że „być neuro różnorodnym to odejść od dominującej kultury standardów funkcjonowania neuropoznawczego”⁶ (tłum. wł. A.B.). Interpretowanie neuro różnorodności tylko jako „różnorodności wśród mózgów” jest rozumiane przez badacza jako zbyt redukcjonistyczne i esencjalistyczne. Przyjęcie interpretacji jako „różnorodności wśród ludzkich umysłów” jest w przekonaniu autora bardziej zasadne. Nick Walker wyjaśnia to następująco:

Umysł jest ucieleśnionym zjawiskiem. Umysł jest zakodowany w mózgu jako ciągle zmieniająca się sieć połączeń neuronowych. Ten mózg jest częścią ciała, połączoną z resztą ciała przez rozległą sieć nerwów. Aktywność umysłu i ciało tworzą zmiany w mózgu; zmiany w mózgu wpływają zarówno na umysł, jak i na ucieleśnienie. Umysł, mózg i ciało są misternie splecione w jeden złożony system. Nie jesteśmy umysłami w ciałach, jesteśmy ciało-umysłami. Dużo ludzi słyszy neuro- i myślą, mózg. Ale przedrostek neuro- nie oznacza mózgu, oznacza nerw. Neuro- w neuro różnorodności jest najbardziej pożytecznie rozumiane jako wygodne skrótowe określenie funkcjonalności całego ciała-umysłu i sposobu, w jaki układ nerwowy spleta procesy poznawcze i wcielenie. Zatem neuro różnorodność odnosi się do różnorodności między umysłami lub między ciało-umysłami⁷ (za: Walker 2021, s. 6).

Jeżeli, zdaniem autora, paradygmat neuro różnorodności będzie wpisany tylko w obszar biopsychospołeczny, wówczas stanie się paradygmatem patologii, u podstaw którego znajduje się założenie, że: „znaczące rozbieżności od dominujących norm społeczno-kulturowych poznania i ucieleśnienia stanowią jakąś formę deficytu,

6 Tekst oryginalny: [...] *to be neurodivergent is to diverge from dominant cultural standards of neurocognitive functioning* (za: Walker, <https://neuroqueer.com/wp-content/uploads/2021/07/Walker-2021-Toward-a-neuroqueer-future.pdf>).

7 Tekst oryginalny: *Mind is an embodied phenomenon. The mind is encoded in the brain as ever-changing webs of neural connectivity. The brain is part of the body, interconnected with the rest of the body by a vast network of nerves. The activity of the mind and body creates changes in the brain; changes in the brain affect both mind and embodiment. Mind, brain, and embodiment are intricately entwined in a single complex system. We're not minds riding around in bodies, we're bodyminds. A lot of people hear neuro and they think, brain. But the prefix neuro doesn't mean brain, it means nerve. The neuro in neurodiversity is most usefully understood as a convenient shorthand for the functionality of the whole bodymind and the way the nervous system weaves together cognition and embodiment. So neurodiversity refers to the diversity among minds, or among bodyminds* (tłum. wł. A.B.).

wadę lub patologię” (Walker 2021, s. 6). Paradygmat patologii zawiera podział „spektrum ludzkich czynności poznawczych/ucieleśnionych” w trybie przejścia na „normalny” i „inny niż normalny”. Przy czym tryb „normalny” jest, jak pisze autor, uprzywilejowany, jako stan nadrzędny i pożądaný przez społeczeństwo neurotypowe. Natomiast istota paradygmatu *neurodiversity* powinna mieć swój początek w rozumieniu, że:

[...] neuroróżnorodność jest osią ludzkiej różnorodności, podobnie jak etniczna różnorodność lub różnorodność płci i (...) podlegają takim samym rodzajom dynamiki społecznej, jak inne formy różnorodności (...) Z tej perspektywy patologizację neuromniejszości można uznać za (...) inną formę ucisku systemowego, który działa podobnie do ucisku innych typów grup mniejszościowych. Kiedy rozpoznamy neuroróżnorodność jako formę różnorodności człowieka i (...) paradygmat patologii jako formę ucisku systemowego (...) łatwo jest zobaczyć, że pojęcie normalnego umysłu jest równie absurdalne i z natury opresyjne (...) patologizacja neuromniejszości – ujmowanie autyzmu, na przykład, jako zaburzenie psychiczne lub medyczny stan (...) Dwa paradygmaty — paradygmat patologii i paradygmat neuro-różnorodności – są tak samo fundamentalnie niezgodne jak, powiedzmy, homofobia (...). W zakresie dyskursu, badań, paradygmat patologii pyta: Co robimy z problem nienormalności tych ludzi?, podczas gdy paradygmat neuroróżnorodności pyta: Co robimy z problem ucisku, marginalizacji tych ludzi?⁸ (za: Walker 2021, s. 6).

Koncepcja *neurodiversity* nie przyjmuje jednolitego wzorca, schematu rozumienia człowieka odmiennego neurorozwojowo. Stanowi swoisty ruch oporu wobec paradygmatu biopsychospołecznego, którego celem jest „odsunąć panującą kulturę i dyskurs od paradygmatu patologii”, jak pisze autor – „nie jest monolityczny”. Jest dyskursywny i refleksyjny w sposobie rozumienia autystycznego spektrum.

8 Tekst oryginalny: *The neurodiversity paradigm starts from the understanding that neurodiversity is an axis of human diversity, like ethnic diversity or diversity of gender and (...) and is subject to the same sorts of social dynamics as those other forms of diversity (...) From this perspective, the pathologization of neurominorities can be recognized as simply another form of systemic oppression which functions similarly to the oppression of other types of minority groups. When we recognize neurodiversity as a form of human diversity, and (...) the pathology paradigm as a form of systemic oppression (...) it's easy to see that the concept of a "normal mind" is just as absurd and innately oppressive (...) the pathologization of neurominorities – the framing of autism, for instance, as a "mental disorder" or a medical "condition" (...) The two paradigms – the pathology paradigm and the neurodiversity paradigm – are as fundamentally incompatible as, say, homophobia (...). In terms of discourse, research, and policy, the pathology paradigm asks, "What do we do about the problem of these people not being normal", whereas the neurodiversity paradigm asks, "What do we do about the problem of these people being oppressed, marginalized (...)"* (tłum. wł. A.B.).

Posługiwanie się przez „myślących nie autystycznych uczonych” językiem *neurodiversity* w rozumieniu autystycznego spektrum wpisuje ich w kontekst deklaratywnej awangardy (Walker 2021, s. 6). Rosnąca popularność koncepcji *neurodiversity* w środowisku nauki skutkuje jej przywłaszczeniem jako słowa klucz w rozumieniu koncepcji pragnienia na zmianę przez słowo, przy czym obszar działania może pozostać osadzony w paradygmacie patologii. Autor jest zdania, że taka postawa przyczynia się do propagowania „starego paradygmatu patologii”, np. poprzez dokonywanie różnicowania na autyzm wysoko funkcjonujący (HFA) lub autyzm nisko funkcjonujący (LFA). Píše, że „wiele osób przyjęło niektóre z terminologii paradygmatu neuroróżnorodności, ale nadal ich myślenie jest zakorzenione w paradygmacie patologii” (Walker 2021, s. 7). Natomiast umiejętność współpracy z osobą z autystycznego spektrum z neuropotencjałem wymaga refleksyjnej retoryki w sposobie wydobywania jej potencjalności. Badacz przywołuje ciekawe badania w obszarze *neurodiversity*, których istota jest pytająca, a mianowicie – w jaki sposób neuroróżnorodne perspektywy mogą dostarczyć nowych warstw kreatywności? (Savarese 2018), czy też badania Erin Manning (2013) dotyczące charakteru percepcji autystycznej i jej nieodłącznych potencjałów twórczych oraz badania Ester Klar i Adama Wolfond’a (2018, 2020), dotyczące twórczych synergii, które prognostycznie mogą wyłonić się z „wzajemnych relacji i współpracy autystycznych i nieautystycznych ciało-umysłów” (Walker 2021, s. 8).

Neuroróżnorodność, w przekonaniu Andrew Fentona i Tim Krahn, staje się współcześnie dwukierunkowym ruchem oporu osób z rozpoznaniem neurologicznym zaburzenia rozwojowego. Obejmuje dążenie do neurorówności w odniesieniu do aktualnej nozologii, która „patologizuje wszystkie fenotypy związane z zaburzeniami neurologicznymi i neurorozwojowymi” oraz dotyczącymi nieumyślnego modelowania społecznej hierarchii, w obszarze której „interesy lub potrzeby jednostek są uszeregowane w stosunku do tego, co uważa się za prawidłowo funkcjonujące zdolności poznawcze więzi” (Fenton, Krahn 2007, s. 1).

W tym miejscu zasadnym jest odniesienie się do identyfikacji osób z autystycznego spektrum do kategorii „nieneurotypowości”, którą proponuje Ryszarda Cierzniewska, używając sformułowania: „studenci ze spektrum autyzmu i zespołem Aspergera” (2021, s. 121). Taka nazwa identyfikuje z klasyfikacją medyczną, jednakże używając jej, należy wyraźnie dookreślić, do jakiej klasyfikacji się autorka odwołuje. Przyjmując za punkt odniesienia obecnie obowiązującą klasyfikację ICD-11 (International Classification of Diseases, od 1 stycznia 2022 roku z pięcioletnim etapem wdrożenia w Polsce), należy wskazać, że używana dotychczas (z klasyfikacji ICD-10) diagnoza nozologiczna (kliniczna, medyczna) – zespół Aspergera – została niejako „wchłonięta” do Spektrum Zaburzeń Autystycznych w ICD-11 (ASD – Autism Spectrum Disorder). Zastosowane przez badaczkę sformułowanie – osoby z autyzmem wysokofunkcjonującym (HFA, High Functioning Autism) – może określać stopień funkcjonowania osoby w autystycznym spektrum, ale jest to kategoria zaliczana do płynnej funkcjonalności w jej indywidualnym

wymiarze. Autorka używa również sformułowania: „studenci nieneuronormalni” (Cierzniewska 2021, s. 125), w moim przekonaniu jako zamiennik neuro różnorodności. Jednakże oba określenia znajdują się na dwóch przeciwstawnych biegunach znaczeniowych. Neuroróżnorodność nie jest schematyczno-stereotypizująca, natomiast „nieneuronormalność” odnosi się do kategorii „bycia poza normą”, przyjętą i uznaną przez dominujący świat „osób normatywnych”, „typowych”, określanych przez społeczność autystyczną jako neurotypowe (NT).

Jako osoba wpisana w nurt samorzeczników ze spektrum autyzmu chciałabym szczególnie podkreślić, że wiele osób ze świata nauki pisze o osobach z ASD, a tak mało filtruje swoje wywody, koncepcje i interpretacje nadawania znaczeń przez same osoby z autystycznego spektrum (myśląc językiem klasyfikacji ICD-10 – zespół Aspergera) w myśl zasady – „nic o nas, bez nas”. I tak tworzą się przemieszania myśli, pojęć i znaczeń w dominacji deklaracyjnych postulatów. A rzeczywistość jest taka, że osoby z autystycznego spektrum są często „utrącane” również na etapie edukacji wyższej. Ryszarda Cierzniewska i Dorota Podgórska-Jachnik są zdania, że:

Nauczyciel akademicki, badacz pracujący w zespole z osobami neuro różnorodnymi, tworzy wprawdzie świat znaczeń osobistych, to jednak jest on obecny w komunikacji międzyludzkiej i kreuje świat społeczny (Cierzniewska, Podgórska-Jachnik 2021, s. 38).

Nadawanie znaczenia dla „świata znaczeń osobistych” odnosi się w moim przekonaniu do procesu interioryzacji w próbie odpowiedzi na pytania: Jak ja osobiście interpretuję społeczne zjawisko autystycznego spektrum? Jakim kodem komunikacyjnym się posługuję, abym była rozumiana przez osobę z ASD? Komunikacja międzyludzka z założenia tworzy obszar dyskusji, ale jakie indywidualne znaczenia zostaną temu nadane, zależy od faktu, w jaki nurt myślenia o człowieku osoba się wpisuje. Trafne więc są wywody Jacka J. Błęszyńskiego, który we wstępie do swojej książki pt. *Co osoby z autyzmem mówią nam o sobie. Raport z badań* (2020), pisze:

Chciałbym, aby ta książka przyczyniła się do podjęcia szerokiej dyskusji nie tylko nad uświadomieniem nam, czym jest autyzm. Przede wszystkim konieczne jest dokonanie zmiany zakresu pola widzenia i odejście od przeliczania *ilości autyzmu w autyzmie* na rzecz postrzegania osoby z zaburzeniem ze spektrum autyzmu jako członka naszego społeczeństwa, mającego takie same prawa jak inni ludzie, którzy często określanymi są jako neurotypowi. Podjęcie dyskusji i wprowadzenie zmian są konieczne, chociaż zdają sobie sprawę, że opór społeczny, brak najnowszej wiedzy i prowadzenia badań na poziomie światowym (w tym netnografii) mogą być trudne do przeciężenia. Niemniej pierwszy krok został uczyniony. Poznanie osób z ZSA dzięki ich przekazowi otworzyło drogę nie tylko do dokonywania opisu ich stanów wewnętrznych, zmysłowych odczuć, budowania świadomości,

ale także do zrozumienia wizji innego odbioru świata i tworzenia na tym podłożu. Otwarcie się na ich doznania zmysłowe uświadamia, jak ich odbiór jest zwizualizowany. Jak to samo doznanie może być w różnoraki sposób odbierane i wzorcujące (Błęszyński 2020).

Sposób interpretacji autystycznego spektrum w świecie nauk społecznych i humanistycznych nadaje nowe znaczenie rozumieniu ASD. Jest to język indywidualnych narracji, w których człowiek staje się podmiotem nadającym znaczenia dla indywidualnego wymiaru autystycznego spektrum.

Istota pedagogiki towarzyszenia

Namysł pedagogiki towarzyszenia dotyczy istoty dziejącego się procesu wychowywania w autonomicznej relacyjności wychowawca–wychowanek. W wymiarze aksjologicznych wartości zawiera w sobie szacunek, delikatność i wrażliwość na drugiego człowieka – wychowanca w jego integralnym rozwoju. Sensem jest więc rozumienie istoty tworzącej się przestrzeni relacyjnej wspólnoty w procesie towarzyszenia wychowawczego. Za punkt wyjścia przyjmuję odniesienie do wyjaśnienia owego „czegoś” w pedagogice, określanego jako istota namysłu nad człowiekiem.

Istota, w pedagogice rozumiana jako „coś”, co jest zasadnicze, stanowiące sedno w zbiorze nauk o wychowaniu, wpisuje się w interpretację rozumienia rozwoju i mechanizmów wychowywania w procesie ustawicznego kształcenia człowieka. Zdaniem Krystyny Ablewicz:

Zadaniem wychowawców jest to „coś” – perspektywicznie, jako cel, rozpoznać. Wypowiadając słowo „coś” już jednak uwzględniam jakieś „jest”, nawet, jeśli tego „jest” jeszcze „nie ma”. „Nie ma”, „nie jest” – też wymusza na człowieku odpowiedź na pytanie: „czego” nie ma?, „co” nie jest? Z tego też powodu wszelkie rozumienie ludzkiego bycia, jako takiego rodzaju zrelatywizowanie bytu, że tarcia on wszelką stabilność, wydaje się iluzorycznym. Pedagogom zaś wypada je o tyle, jako postawę radykalną odrzucić, że unicestwia ona fenomen, którym się zajmujemy, mianowicie: możliwość wychowywania człowieka, jako zdarzenia procesualnego, poddającego się co prawda temporalnej dynamice ludzkiej refleksji oraz działania, ale który jednak dokonuje się w oparciu o jakieś osobowe „centrum dowodzenia”, instynktownie zmierzające do wypracowania własnego „Ja” (Ablewicz 2021, s. 80)⁹.

Etymologia pojęcia pedagogika wskazuje na dwuczłonowość, jako z gr. *país* – dziecko i *agōgós* – przewodnik, co tworzy *paidagōgikē* – świadomą działalność

9 Zob. <https://przegladpedagogiczny.ukw.edu.pl/archive/article/357/martinusa-j-langevelda-koncepcja-pedagogiki-jako-systematycznej-wiedzy-o-sytuacjiwychowawczej/article.pdf>.

wychowawczą. Takie tłumaczenie wskazuje na fakt, iż przedmiotem i podmiotem badań pedagogiki jest byt, osoba, wychowanek rozumiany jako dążący do dojrzałości w dorastaniu przy współtowarzyszeniu drugiego bytu, jakim jest wychowawca – przewodnik w procesie uwarunkowanym kategorialnie: społecznie, kulturowo, duchowo. Jako dyscyplina naukowa pedagogika wyodrębniła się z filozofii w XIX wieku. W jej obszar zainteresowań wpisany jest proces wychowywania w przestrzeni dialogu i spotkania relacyjnego (Chudy 2021, s. 70)¹⁰.

Proces, wywodzący się od łac. słowa *procedere*, oznacza „postępowanie naprzód”, co zdaniem Jana Zimnego, „jest pewnym ciągiem działań bądź zmian, które są uporządkowane i wynikają jedne z drugich. Proces ma wyraźnie nakreślony kierunek postępowania, pewną strukturę i określone właściwości” (s. 104). Według Martinusa J. Langevela (1971), rozwój ludzkości jest warunkowany procesem wychowania, które ma polegać na wspomaganie samodzielności i odpowiedzialności dorastającego człowieka, w którym celem jest dojrzałość wychowanka. Niemiecki pedagog uważał, że pedagogika jest nauką duchową, argumentując tezę, że sytuacje wychowawcze wyrastają z ludzkich intencji, dlatego też wychowanek nie można pozostawić własnemu naturalnemu rozwojowi, ale konieczne jest rozumienie jego bytu, którego z samej przyrody wyprowadzić nie można.

Pedagogika jest również nauką normatywną, teoretyczną i praktyczną (analiza sytuacji wychowawczej, poznawanie wychowanka odmiennego neurorozwojowo, jego potencjału, możliwości i ograniczeń). Spotyka się z wieloma perspektywami rozumienia przez teoretyków. Stanisław Palka (2004) i Stefan Kunowski dostrzegają w niej metateorię. Natomiast Zbigniew Kwieciński traktuje ją jako analizę epistemologicznych kontekstów wychowania i edukacji. Rozważanie filozoficzne wprowadza Mieczysław Nowak, który jest przekonany, że namysł filozoficzny jest bazą dla rozważań nad problematycznymi sytuacjami wychowawczymi. Odniesienie do kontekstów antropologiczno-filozoficznych jest o tyle zasadne, że dziejący się proces wychowania ku samodzielności, odpowiedzialności wychowanka zachodzi w konkretnym środowisku wychowawczym, w którym on funkcjonuje razem z towarzyszącym mu wychowawcą. Wychowanek modeluje wzorce tego środowiska, niejako przejmuje (myśląc filozoficznie) sposób interpretacji istnienia człowieka. Można wysnuć przypuszczenie, że przyjęty model antropologiczny wrasta w strukturę poznawczą wychowanka na tyle głęboko, że determinuje jego postawę, zachowania i podejmowane decyzje. Zaczerpnięty ze środowiska najbliższego dla wychowanka obraz człowieka będzie mu towarzyszył przez całe życie. Przyjęta filozofia człowieka stanie się punktem odniesienia do rozumienia siebie jako ontologicznego bytu we wszechświecie. Takiego rozumienia nie można odmawiać osobom odmiennym neurorozwojowo. Błędnym wydaje się przyjmowanie wyjaśnienia o ich ograniczoności w zakresie pojmowania samego siebie, co niesłusznie znajduje interpretację w potocznym rozumieniu teorii umysłu osób ze spektrum

10 Zob. http://dlibra.kul.pl/Content/32440/37816__Chudy--Wojciech---I_0000.

autyzmu. Władysław Stróżewski jest zdania, że „niedoskonałość jest racją istnienia pedagogiki” (Stróżewski 1987, s. 103). Odmienność w doświadczaniu otaczającej rzeczywistości staje się polem namysłu nad osobą wychowanka w jego ograniczonej wynikającej z niedoskonałości. Powyższe jednak nie czyni wychowanka niepełnosprawnym bytowo (Chudy 2006, s. 68).

Kontekst towarzyszenia wychowankowi w rozwoju wnosi Mieczysław Sawicki (1996), który wywodzi przekonanie o jego pomocowym aspekcie w procesie otwierania się wychowanka na to, co jest w nim samym. Odkrywanie własnego wnętrza w życzliwości relacyjnej ukazuje moralną wartość czynu wychowawcy. Stworzenie bezpiecznego klimatu współtowarzyszenia wychowankowi skutkuje chęcią wzajemnego przebywania. Zjawisko wychowania ma miejsce podczas wzajemnych życzliwych, nastawionych ku sobie relacji, jakoby bez wychowania, w poczuciu ciężkiego obowiązku. Powoływany autor jest przekonany, że aktywne towarzyszenie wychowankowi, w trakcie którego wychowawca uświadamia, proponuje, odnosi się do doświadczanych przeżyć, pozwala wychowankowi na przyjmowanie perspektywy życia zgodnego z samym sobą, z asymilowanymi wartościami w poczuciu godności. Wojciech Chudy pisze:

Godność osobowa to głęboka własność ontyczna (strukturalna), czyli związana z samym aktem zaistnienia bytu, nadbudowana na cechach definicyjnych osoby ludzkiej i przenikająca wszystkie wymiary bytu i działania człowieka (...). Zarówno nauczyciel, jak i uczeń, są po równo wyposażeni w te cechy osobowe, a zwłaszcza w wartość godności (Chudy 2006, s. 57–58).

Stanowi ona, zdaniem powoływanego autora, wartość niezbywalną i niezmienną w perspektywie ontycznej, ponieważ wiąże się z samym zaistnieniem ludzkim (Chudy 2006, s. 59). Nawoływanie ku wartościom uniwersalnym w poszanowaniu i godności osoby wychowanka i wychowującego jest obecne również w myśleniu o pedagogice Włodzimierza Prokopiuka (1998), który jest przekonany, że to właśnie one wyznaczają kierunek pragnień, dążeń i działań ludzkich nakierowanych ku podmiotowości człowieka i odkrywaniu własnej tożsamości.

Podmiotowość człowieka jest obecna w wymiarze moralnym i aksjologicznym akceptacji osoby w jej wyjątkowej, indywidualnej odmienności bez przyjmowania kryteriów i warunków, w przestrzeni autonomii i wolności osobistej, co stanowi o istocie pedagogiki towarzyszenia. Korzysta ona z hermeneutycznej perspektywy opisu rzeczywistości pedagogicznej, która wchodzi w żywą przestrzeń dziejących się i doświadczanych zdarzeń. Wyrasta z założeń filozoficznych – personalizmu i antropologii chrześcijańskiej. Podmiotem jej inspiracji jest człowiek w procesie wychowania. Odwołuje się do wielorakich uwarunkowań sytuacyjnych, wolitywnych, rzeczywistości religijnych, odnosząc się do duchowych wymiarów doświadczania codzienności i nadawania jej znaczeń ważnych dla wychowanka. Wpisana jest m.in. w duchowość ignacjańską. Zdaniem Zbigniewa Marka:

To z kolei pociąga za sobą dalsze konsekwencje pedagogiczne. Chodzi tu o odwoływanie się w życiu do wartości i ideałów, jakie wyrastają z (...) (chrześcijaństwa) (Marek 2017, s. 290).

Towarzystwo wychowawcze w procesie dążenia do odpowiedzialności za podejmowane decyzje jest obecne w kategorii: to jest moja decyzja, postawiono przede mną wybory, ale to ja dokonałem wyboru. Wychowawca – pedagog – towarzysz dostosowuje się do rytmu marszu wychowanka, idzie obok, a dołączenie do drogi towarzyszenia nie jest przypadkowe. Stanowi decyzją na przemyślane bycie obok wychowanka, który jest w procesie ku dojrzałości i dorosłości w podejmowaniu samodzielnych decyzji. Zbigniew Marek jest zdania, że:

W procesie tym promowane są charakterystyczne dla pedagoga cechy otwartości i życzliwości wobec wychowanka. Właściwość ta ma uświadamiać wychowawcy, że do osiągnięcia wyznaczonych celów zmierza wspólnie z wychowankiem. Obaj dążą do tego samego celu, a jest nim wzrost – rozwój człowieka. Można w tym miejscu dopowiedzieć, że wychowawca nieco wyprzedza wychowanka w kroczeniu do wyznaczonego życiowego celu. Dzieje się tak dlatego, że wychowawca posiada więcej życiowych doświadczeń, którymi dzieli się z wychowankiem (Marek 2017, s. 286–287).

W przekonaniu M. Nowaka takiego rodzaju towarzyszenie, pozwoli na rozumienie wychowania jako „(...) przygotowanie człowieka do dojrzałego przeżywania rozterek i konfliktów rodzących się w obcowaniu ze światem wartości tak, aby doświadczane kryzysy mogły stanowić motyw przemian podejmowanych przez jednostkę. Tego typu trudności mogą pojawiać się na każdym etapie rozwoju człowieka. (...) nabyta umiejętność ich pokonywania (m.in. właśnie dzięki różnorodnym oddziaływaniom wychowawczym) ułatwi w przyszłości radzenie sobie z nowymi konfliktami, złagodzi przeżywany w związku z nimi dyskomfort emocjonalny” (Nowak 1996, s. 232). Natomiast Wojciech Chudy w proces wychowania wpisuje dialog rozumiejący potrzeby i możliwości wychowanka. Autor formułuje myśl, że:

Wychowanie oznacza dialog. Relacja wychowawcza jest relacją społeczną. Człowiek w procesie wychowawczym – zarówno wychowawca, jak i wychowanek – podlega prawidłowości komunikacyjnej: wchodzi w dialog międzyosobowy: z drugim człowiekiem, ze sobą (...) Dlatego wychowanie dziecka i człowieka w ogóle (wychowuje się na przestrzeni całego życia!) winno się opierać nie tyle na informowaniu lub formowaniu drugiej osoby, ile na pokazywaniu, naprowadzaniu i unaocznianiu wychowankowi godności osobowej. Na tym w istocie polega wychowanie; tylko tak możemy wychować mądrego człowieka (Chudy 2006, s. 67).

Pedagogika towarzyszenia wnosi kontekst rozumienia wychowania w dwóch wymiarach, w dualizmie antropologicznym i teologicznym, nie materialnym, duchowym, łącząc obie interpretacje świata. Ma ona charakter normatywno-teoretyczny. Jest nastawiona na dokonujące się akty działania, w których istotę stanowi dążenie ku integralnemu rozwojowi osoby wychowanka. Obejmuje proces wspierania osoby wychowanka w jego dążeniu ku procesom samo...dzielnosci, ...decyzji, ...stanowieniu o sobie w duchu poszanowania jego autonomii, wolności i godności. Odkrywanie sensu życia w poszukiwaniu odpowiedzi na pytania: Dlaczego właśnie tak, a nie inaczej? Po co? – stanowi proces samodzielnego dochodzenia wychowanka do aktu decyzyjnego w pełni świadomego, w którym wychowawca jako towarzysz pokazuje, ale nie narzuca swojego sposobu interpretacji świata.

Obecność dwóch nurtów w pedagogice towarzyszenia: antropologicznego i filozoficzno-pedagogicznego stanowi łączenie rozumienia struktury człowieka w jego empirycznym pojmowaniu oraz w odniesieniu do religijności i personalizmu chrześcijańskiego. Dualizm poznawczy w interpretacji perspektywy patrzenia na człowieka dokonuje się więc w wymiarze naturalnym zmysłowo-rozumowym (empirycznym) oraz duchowym, wykraczającym poza naturalne (nadnaturalnym). Obie rzeczywistości poznawcze nie wykluczają się wzajemnie, nie stoją w sprzeczności, ich walorem jest przenikanie się i wzajemne uzupełnianie. Antropologiczny kontekst stanowi człowiek, wyjaśniany i rozumiany jako podmiot swego istnienia i działania w wolnym akcie poznawczym.

Świadomość relacyjna wychowawca–wychowanek a godność osobowa

W przestrzeń pedagogiczną towarzyszenia wychowawczego jest wpisana relacja osobowa: wychowawca–wychowanek. Zdaniem Wojciecha Chudego:

W żadnym razie nie jest to relacja przewagi bądź podporządkowania. Nie stanowi jej też prosta wymiana informacji albo relacja oparta na ich przyswojeniu (uczeń) i egzekucji (nauczyciel). Stosunki międzyludzkie w szkole rozumianej jako wspólnota osób są formowane przez zasadę normy personalistycznej. Pedagogicznym znaczeniem tej normy jest wartość wzajemnego stawiania się jako osób. Dotyczy to wszystkich, którzy wchodzą w obręb relacji pedagogicznych (Chudy 2006, s. 68–69).

Zaistnienie procesu relacji jest ściśle związane ze świadomością ważności jego roli w procesie wychowawczym. Brytyjski psycholog religii i duchowości, David Hay (1994), wrodzoną zdolność psychiczną nazwał świadomością relacyjną. Pozwala ona doświadczać stanów duchowych i religijnych. Zdaniem badacza, pojawia się ona w rozwoju człowieka, zanim jako dziecko zostanie poddany procesowi świadomej socjalizacji i religijnej inkulturacji. Jest formą świadomości, którą zawsze należy rozpatrywać w stosunku do kogoś w obszarze czegoś (przeżycia, doznania).

David Hay wyróżnił w niej cztery wymiary: dziecko – świadomość Boga, dziecko – świadomość innych, dziecko – świadomość otaczającego je świata oraz dziecko – świadomość siebie. Świadomość relacyjną można więc zdefiniować jako stopniowe zmniejszanie się psychologicznego dystansu pomiędzy Ja a wielorakimi aspektami doświadczanej rzeczywistości poznawczo-społecznej. Rozumiana jako zdolność nawiązywania relacji świadomość umożliwia rozwój duchowy i doświadczanie przeżyć religijnych, stanowiąc biologicznie zaprogramowany system wzajemnej integracji jednostki ze światem.

Człowiek, będąc z natury istotą społeczną, dąży do relacyjności. Jakość takiej relacji zależy od poczucia własnej autonomii, wewnętrznej wolności i potrzeby emocjonalnego związku z innymi. W obszarze wychowanek-wychowawca jest ona oparta na wspólnie wynegocjowanych zasadach i przyjętych normach. Nie uleganie w tym względzie stereotypom czy też wiedzy potocznej pozwoli na inicjowanie kontaktu relacyjnego wychowawcy z osobą sprawną odmiennie, mając na uwadze m.in. uczniów ze spektrum autyzmu. Nieprawdziwy wydaje się argument, że takie osoby czują się dobrze w swoim świecie przedmiotów, który jest mniej skomplikowany w interpretacji. Jest to kwestia indywidualnej potrzeby i świadomości swoich potrzeb. Uleganie generalizacjom postrzegania takiej osoby jakby „przez szybę” nie wpisuje się w kontekst rozumiejący pedagogiki towarzyszenia. Otwartość i wrażliwość wychowawcy na punkt widzenia i potrzebę wychowanka będzie stanowiło motywator ku wychodzeniu naprzeciw w budowaniu wzajemnej, konstruktywnej i humanizującej relacji osobowej.

Budowanie świadomości wychowującego w zakresie dostrzegania współistnienia dwóch bytów – człowieka i Boga, rozumianych w kategoriach osobności, odrębności, odmienności i różnorodności staje się kontekstem interpretacyjnym wzajemności współbycia w procesie budowania świadomych relacji. Paradygmat personalizmu chrześcijańskiego wnosi dopowiedzenie – człowiek pochodzi od Wyższej Istoty. Jest wolny i w codziennie doświadczanej rzeczywistości dokonuje wyboru swojej drogi. Ten wybór jest warunkowany racjami, rozumianymi jako szukanie uzasadnienia dla motywów przejawianych zachowań, postaw i asymilowanych wartości.

Pedagogika towarzyszenia wpisana jest w proces jednoczenia się z duchowością, respektowania zasad życia moralnego, wyrastających z poznania ponadnaturalnego. Uczy wychodzenia poza ograniczoność, wnosząc refleksję osobistej narracji: Kim jestem? Po co żyję? Obejmuje sferę duchowości człowieka w rozumieniu świadomości aktu stworzenia. W taką perspektywę wpisana jest godność istoty ludzkiej, osoby wychowanka i wychowującego. Doświadczane poczucie istnienia w indywidualnej odmienności stwarza kontekst rozwoju ku człowieczeństwu. Pomimo różnorodności natury człowieka i swoistym podobieństwie empirycznym, istnieje wymiar różnicowania, nie dążenia do ujednoczenia, lecz rozumienia wielości perspektyw interpretacji człowieka. Zbigniew Marek wyjaśnia:

Stopniowo nawiązywane relacje zwracają osobę ku rzeczywistości niematerialnej, duchowej, która daje jej poczucie swoistego uczestnictwa, obecności i zaangażowania w sprawy drugiej osoby. Owo uczestnictwo i zaangażowanie bywa nazywane obecnością, która wyraża istotę relacji międzysobowych (Marek 2017, s. 162).

W proces towarzyszenia w rozwoju wychowanka odmiennego neurorozwojowo wpisane jest doświadczanie wzajemności relacji, przejawianie rozumienia odmienności i wynikających z niej możliwości, trudności i dokonywanych wyborów przez wychowanka. Nie można mu tego odmawiać tylko dlatego, że jest mniej sprawny w „czymś”, odmienny neurorozwojowo, sprawny inaczej. Są one symetryczne, obejmują rolę wychowawcy – być obok wychowanka oraz to, co jest budowane przez wychowanka, jego poczucie wartości i godności w posiadanej indywidualnej autonomii.

Wychowawca, jako kreator i uczestnik doświadczanej rzeczywistości przez wychowanka, ma istotne zadania – stwarzanie warunków do zaistnienia wzajemnej relacyjności i udział w procesie kształtowania się autonomii wychowanka. Słusznym jest więc rozumienie zdolności nawiązywania osobowych relacji oraz umiejętności harmonijnego życia z całym otoczeniem w kategorii kompetencji społecznych (Marek 2017). Można by dodać, iż ich wynikiem są samodzielne zdolności wychowanka, które pozwolą na wykorzystanie w sposób świadomy i planowy posiadanych umiejętności w procesach dziejących się w rzeczywistości ucznia. Koniecznością jest uwzględnienie systemu wartości, który został zinternalizowany i uznany jako własny drogowskaz moralno-etyczny w rozumieniu sytuacji dziejących się społecznie. Z uwagi na wielowątkowość sytuacyjną, nieprzewidywalność, zmienność, trudnością jest dla osób o odmiennym stylu poznawczym rozumienie wszystkich dziejących się aktów społecznych. Wynika stąd potrzeba rozumienia, że ktoś będący obok nas w procesie towarzyszenia inaczej odbiera rzeczywistość społeczną i odmiennie dokonuje jej interpretacji.

W proces świadomej relacyjności w obszarze wzajemnej obecności wpisana jest osobowa godność uczestników spotkania. Rozumiana jako wewnętrzna wartość absolutnie nienaruszalna, nierozzerwalnie związana z szacunkiem do siebie i innych osób. Jej fundament stanowi uniwersalne pierwotne prawo wynikające z istnienia człowieka jako bytu. Janusz Mariański pisze:

Godność osobowa w sensie ontologicznym przysługuje każdemu człowiekowi (człowieczeństwo własne i innych), jest niezbywalna, nieutralna, niestopniowalna i absolutna. Ma swoją podstawę w ontycznej strukturze człowieka, dlatego jest niezależna od kontekstu historycznego i społecznego. Posiada ją zatem każdy człowiek, niezależnie od przynależności do danego narodu, klasy, rasy, religii, wykształcenia i zawodu. (...) Godność osoby ludzkiej nie jest stopniowalna, podobnie jak i sama osoba (Mariański 2019, s. 50).

Człowiek od momentu poczęcia otrzymuje swoją indywidualną godność.

5. Integralny rozwój osoby wychowanka w wymiarze duchowym pedagogiki towarzyszenia

Obecność wymiaru duchowego przejawia się w stwarzaniu możliwości do rozwoju wychowanka, poszanowaniu jego indywidualnych wyborów, kreowania własnego obrazu, odmienności w interpretacji doświadczanych stanów duchowych, społeczno-emocjonalnych i poznawczych. Obejmuje ono wsparcie w podejmowanych próbach namysłu nad sensem dziejących się zdarzeń, codziennych sytuacji wraz z pokazaniem horyzontu nowych perspektyw. Ale, czy człowiek – uczeń-wychowanek zechce skorzystać z takich możliwości? Decydentem staje się wyłącznie jego wola. Postawa przyjmowania i asymilowania wartości duchowych jako indywidualnej własności nabiera więc wymiaru transcendentalnego, wychodzenia poza swoją ograniczoność.

W podmiotowość wychowanka jako autonomicznej osoby wpisana jest godność naturalna, obecna w zdolności do myślenia, bycia wolnym, świadomości. Zbigniew Marek jest zdania, że:

Walor ten szczególnie wyraźnie promują w pedagogii ignacjańskiej: *cura personalis* oraz *magis*, po to, by podkreślać, że człowiek jest istotą wolną, zdolną do podejmowania samodzielnych i odpowiedzialnych decyzji wykraczających poza niego samego. Są to cechy, które wpisują towarzyszenie w myśl pedagogiki transcendentnej. Dzięki niej możliwe jest poszerzenie określania godności człowieka – wyrażanej w kategoriach naturalnej zdolności do poznania, kochania, korzystania z wolności, czy też stawiania się podmiotem praw i obowiązków (Marek 2017, s. 290).

Zdaniem Alfonsa Nosola, teoria poznania religijnego stanowi jedną z najciekawszych koncepcji. Autor wyjaśnia, że:

Momentem dziś szczególnie zachęcającym jest zgodny ze współczesną mentalnością, wyraźny personalistyczny i egzystencjalny charakter poznania religijnego. Koncepcja ta nie jest bynajmniej pozbawiona swej wewnętrznej problematyki, jest bowiem faktycznie trudna do określenia z punktu widzenia teoriopoznawczego i metodologicznego. Dlatego też może budzić wiele słusznych zastrzeżeń. Niemniej jednak nie można jej apriorycznie dyskwalifikować jako wyrazu irracjonalizmu (Nossol 1971, s. 53).

Autor wywodzi przekonanie, że podstawowym elementem tak rozumianej koncepcji jest podmiotowa bezpośredniość poznania na drodze „swoistej intuicji lub raczej doświadczenia religijnego o charakterze receptywnym” (1971, s. 54). Drugą

właściwością poznania religijnego jest jego uwarunkowanie etyczne, rozumiane jako moralne nastawienie. Natomiast trzecia właściwość, zdaniem Alfonsa Nossala jest to „wciąż wyraźnie dochodzący do głosu charakter personalistyczny” (1971, s. 55). Poznanie religijne, w rozumieniu Zbigniewa Marka, tworzy nową rzeczywistość, która istnieje i kolejne, poza empiryczne horyzonty poznania sensu życia. Autor pisze:

Mówiąc o poznaniu religijnym, należy mieć na uwadze to, że nie odnosi się ono do całości ludzkiego poznania, a jedynie do tej rzeczywistości, która odwołuje się do fundamentalnych pytań o jego egzystencję, której on nie jest w stanie poznać przy pomocy swego intelektu (Marek 2027, s. 291).

Rzeczywistość doświadczana i interpretowana za pomocą poznania duchowego jako refleksja tworząca się z wiedzy teologicznej, obok rzeczywistości doświadczanej zmysłami i odkrywanej rozumem, niesie kontekst tworzących się nowych wyzwań i rozwiązań dla pedagogiki. Odwoływanie się do założeń antropologiczno-filozoficzno-teologicznych wchodzi w obszar hermeneutycznej perspektywy opisu rzeczywistości wychowawczej (B. Milerski). Kreowanie modelu towarzyszenia wychowawczego jest oparte o naukową refleksję nad możliwościami niesienia wsparcia w rozumieniu dziejących się, codziennych sytuacji życiowych. Istotą tego towarzyszenia jest świadectwo drugiego człowieka (wychowawcy), który dzieli się z wychowankiem własnymi doświadczeniami (por. Marek 2017, s. 192). Przyjęcie określonej filozofii poznania przez wychowawcę będzie determinowało jego sposób interpretowania świata i przedstawiania jej dla wychowanka.

6. Podsumowanie

Opisywanie w takim rozumieniu rzeczywistości wychowawczej, w której dokonuje się proces poszukiwań możliwości i sposobów wspierania wychowanka w jego rozwoju i osiągnięciu dorosłości, staje się korelacją łączącą światy o wielu wymiarach. Wychowywanie, w którym obecna jest taka dualistyczna świadomość, skutkuje uznawaniem wartości aksjologicznych. W tak interpretowany proces rozwoju wychowanka wpisana jest godność osobowa oraz wolność do bycia podmiotem, a nie przedmiotem w kategorii „braku”. Doświadczanie obecności wymiaru duchowego w życiu wychowującego i wychowanka będzie miało znaczący wpływ w procesie zmierzania do dorosłości, wyzwalając nowe motywy i uzasadnienia dla postaw, norm i wartości w osobistej, indywidualnej narracji człowieka – wychowanka – ucznia odmiennego neurorozwojowo. Wpisanie w paradygmat neuroróżnorodności osób neuroodmiennych w towarzyszeniu pedagogicznym będzie skutkowało zamianą paradygmatu deklaratywności na działaniowy w obszarze rozumienia i posługiwania się językiem niestygmatyzującym. Istotną rolę w tym zakresie odgrywa kontekst społeczno-kulturowo-filozoficzny, w którym język odmienności

neurorozwojowej nie jest postrzegany medykaliczacyjnie jako zaburzenie, niepełnosprawność czy też choroba.

Bibliografia

- Ablewicz K. *Martiniusa J. Langevelda koncepcja pedagogiki jako systematycznej wiedzy o sytuacji wychowawczej*. Dostępny na: <https://przegladpedagogiczny.ukw.edu.pl/archive/article/357/martiniusa-j-langevelda-koncepcja-pedagogiki-jako-systematycznej-wiedzy-o-sytuacji-wychowawczej/article.pdf> (dostęp 11.09.2021).
- Baron-Cohen S. (2021). *Poszukiwacze wzorów. Autyzm a ludzka wynalazczość*. Sopot: Wydawnictwo Smak Słowa.
- Blum H. (1997). Dostępny na: http://web.mit.edu/m-i-t/articles/index_blume.html (dostęp 15.02.2022).
- Blume H. (1998). *Neurodiversity: On the neurological underpinnings of Geekdom*. W: „The Atlantic”, September.
- Błęszyński J.J. (2020). *Co osoby z autyzmem mówią nam o sobie. Raport z badań*. Toruń: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
- Chudy W. (2006). *Istota pedagogiki towarzyszenia*. Dostępny na: http://dlibra.kul.pl/Content/32440/37816__Chudy--Wojciech---I_0000 (dostęp 11.09.2021).
- Cierzniewska R. (2021). *Neuro różnorodność studentów w uczelni wyższej w dyskursie kompensacyjno-terapeutycznym i dyskursie otwierania potencjału*, cz. I. W: „Horyzonty Wychowania”. T. 20, nr 56, s. 119–132.
- Cierzniewska R., Podgórska-Jachnik D. (2021). *Kategorie otwierające na neuro różnorodność studentów. Pedagogiczne studium kontekstów edukacyjnych*. W: „Studia Paedagogica Ignatiana”, nr 5 (nr specjalny), s. 15–38.
- Disability Discourse*. (1999). Corker M. (red.), tłum. wł. A.B. „Spectrum Suite Celebrating Neurodiversity Through Education”, 1st February, s. 64. Dostępny na: <http://www.myspectrumsuite.com/meet-judy-singer> (dostęp 17.02.2022).
- Fenton A., Krahn T. (2007). *Autism, neurodiversity and equality beyond the “Normal”*. „Journal of Ethics in Mental Health”, nr 2 (2), s. 1–6.
- Folkierska A. (1990). *Pytanie o pedagogikę*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Warszawskiego.
- Hay D. (1994). *The biology of God: what is the current status of Hardy’s hypothesis?* „The International Journal for the Psychology of Religion”, nr 4 (1), s. 1–23.
- Hohmann M. (1971). *Die Pädagogik M.J. Langevelds. Untersuchungen zu seinem Wissenschaftsverständnis*. Koblenz, Deutschland: F. Kamp.
- Manning E. (2013). *Always more than one: individuation’s dance*. Durham, USA–London, United Kingdom: Duke University Press.
- Marek Z. (2017). *Pedagogika towarzyszenia. Perspektywa pedagogiki ignacjańskiej*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Ignatianum.
- Marek Z., Walulik A. (2019). *Pedagogika świadectwa. Perspektywa antrologiczno-kerygmaticzna*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Ignatianum.

- Klar E. (2020). *The a collective*. Dostępny na: <https://www.esteerelation.com/what-do-we-do> (dostęp 16.02.2022).
- Klar E., Wolfond A. (2018). *Relationships: An artistic project that intra-acts collaboration with autistic experience*. Dostępny na: <http://inflexions.org/diversityindiversity/relationships.html> (dostęp 16.02.2022).
- Konopczyński M. (1996). *Twórcza resocjalizacja: wybrane metody pomocy dzieciom i młodzieży*. Warszawa: Wydawnictwo Ministerstwa Edukacji Narodowej.
- Mariański J. (2019). *Godność ludzka jako wartość i sposoby jej uzasadniania w opinii młodzieży*. „Artykuły, Zeszyty Naukowe KUL”, 62, nr 4 (248).
- Nossol A. (1971). *Religijne poznanie Boga w świetle nauki Kościoła*. „Collectanea Theologica”, nr 41/1, s. 53–69.
- Nowak M. (1996). *Wartości w procesie dojrzewania osobowego*. W: *Tradycja i wyzwania. Księga pamiątkowa na 75-lecie założenia Studium Pedagogicznego Uniwersytetu Jagiellońskiego 1921-1996*. Paławska K. (red.). Kraków: Wydawnictwo Towarzystwa Autorów i Wydawców Prac Naukowych „Universitas”.
- Pogranicza pedagogiki i nauk pomocniczych* (2004). Palka S. (red.). Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Prokopiuk W. (1998). *Samokształcenie nauczycieli w kontekście humanistycznego paradygmatu rozwoju Człowieka*. Białystok: Wydawnictwo 69.
- Sawicki M. (1996). *Hermeneutyka pedagogiczna*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe „Semper”.
- Savarese R.J. (2018). *See It Feelingly: Classic Novels, Autistic Readers, and the Schooling of a No-Good English Professor*. Durham, USA–London, United Kingdom: Duke University Press.
- Singer J. (2016). *NeuroDiversity: the birth of an idea*. Dostępny na: <https://NeuroDiversity-Birth-Idea-Judy-Singer-ebook/dp/> (dostęp 15.02.2022).
- Silberman S. (2021). *Autyzm. Historia geniuszu natury i różnorodności neurologicznej*. Białystok: Wydawnictwo KobiECE.
- Słownik języka polskiego PWN*. Dostępny na: <https://sjp.pwn.pl/sjp/pluralizm> (dostęp 15.02.2022).
- Spectrum suite celebrating neurodiversity through education*. Dostępny na: <http://www.myspectrumsuite.com/meet-judy-singer> (dostęp 17.02.2022).
- Stróżewski W. (1987). *O stawianiu się człowiekiem*. „Zeszyty Naukowe UJ. Prace Pedagogiczne”, z. 6.
- Walker N. (2021). *Toward a neuroqueer future: an interview with Nick Walker*. Dostępny na: <https://neuroqueer.com/wp-content/uploads/2021/07/Walker-2021-Towards-a-neuroqueer-future.pdf> (dostęp 15.02.2022).
- Zalewski D. (2013). *O wychowaniu dzieci. Wychowanie katolickie w praktyce i teorii*. Dostępny na: <https://www.edukacja-klasyczna.pl/o-wychowaniu-dzieci-czyli-edukacja-katolicka-w-praktyce-i-teorii> (dostęp 11.09.2021).
- Zimny J. *Założenia pedagogiki katolickiej jako nowa forma propozycji edukacyjnej*. Dostępny na: <https://www.pedkat.pl> (dostęp 11.09.2021).

**PERSON – EDUCATION – A STUDENT OF DIFFERENT
NEURAL DEVELOPMENTS IN THE AREA OF PEDAGOGICAL
ACCOMPANIMENT**

Abstract: The article focuses on explaining the essence of the pedagogical accompaniment in the educational process in the autonomous space of relational awareness, educator – pupil. It deals with the subject of understanding the spiritual dimension and its influence on the shaping of the process towards independence, self-determination of the pupil, in which the personal dignity of the human being is inscribed. The presence of two interpretations – anthropological and spiritual, enriches the understanding of the human being also in relation to the Transcendent – God. It discusses the issue of a crucial relationship between personalism and religious upbringing, which influences the shaping of the pupil's moral and ethical attitudes. It is a call to educate in a spirit that understands people who can act differently, without evaluating and giving stereotypical patterns of their perception. Incorporating the neurodiversity perspective in the world of neurodiversity introduces the context of otherwise proficient human understanding not in the area of medicalization but in the area of socio-cultural-philosophical nature.

Keywords: pedagogical accompaniment; religious cognition; pupil with different neurodevelopmental characteristics (ASD), relational awareness, personal dignity, Ignatian spirituality, pathology paradigm, the concept of neurodiversity.

MARCIN BIELECKI*

Warszawa, Polska

ORCID ID 0000-0002-2315-9060

W KIERUNKU POCZUCIA SPRAWCZOŚCI: WSPÓŁPRACA UCZNIÓW SZKÓŁ ŚREDNICH W REALIZACJI PROJEKTÓW SPOŁECZNYCH W OPARCIU O PLATFORMĘ „ZWOLNIENI Z TEORII”

Streszczenie: Celem niniejszego artykułu jest zaprezentowanie możliwości kształtowania nie tylko szeroko rozumianych kompetencji – zasobów osobistych jednostki, lecz także kreowania sprawczości w toku realizacji projektu społecznego, w oderwaniu od szkolnej rzeczywistości.

Projekt społeczny – oparty na metodzie projektu – może być realizowany w toku formalnego kształcenia często przeładowanego treściami podstawy programowej, nie ma w nim jednak często miejsca na współpracę pomiędzy uczniami. Uzupełnieniem, pozwalającym na zwrócenie się ku jednostce i uzyskaniu możliwości jej rozwoju jest platforma pt. „Zwolnieni z Teorii”. Realizacja projektu społecznego w zespole pozwoli rozwijać współpracę – niezbędną umiejętność społeczną, odpowiedzialność, jak i poczucie sprawstwa, które szczególnie w toku przemian i wyzwań życiowych czy zawodowych jest kluczowe. Pozwala ona jednostce podejmować działania, które przyniosą korzyść nie tylko jej samej, lecz także zbiorowości, w której żyje.

Słowa kluczowe: współpraca, uczeń, projekt społeczny, poczucie sprawczości.

Wprowadzenie

Problematykę przemian we współczesnym świecie opisuje akronim *VUCA*, który przedstawia kreującą się rzeczywistość, jak i pojawiające się wyzwania przed jednostką w toku jej codziennego funkcjonowania, czy też zadań rozwojowych (Mack, Khare 2016). Lucyna Myszka (2014) sygnalizuje, że współcześnie widać różne oblicza społeczeństwa, które wzajemnie się uzupełniają. Jednakże w związku

* Marcin Bielecki, mgr, Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie; e-mail: marcin_bielecki@interia.pl.

z następującymi się zmianami pojawiają się liczne ryzyka oddziałujące na sfery egzystencji człowieka (Myszka 2014, s. 156). Na tej podstawie jednostka powinna podejmować starania, które pozwolą jej adekwatnie funkcjonować w niepewnej, niedookreślonej rzeczywistości. Kluczowe z jednej strony jest rozwijanie zasobów osobistych jednostki, odnoszących się do szeroko rozumianych kompetencji, m.in. społecznych czy cyfrowych. Szczególnie one, patrząc na dynamikę świata, wydają się niezbędne do efektywnego funkcjonowania pośród społeczeństwa. Z drugiej natomiast strony, istotną kwestią jest kreowanie poczucia sprawstwa, które mogłoby zachęcić jednostkę do podejmowania nowych zadań i stawiania sobie kolejnych celów. Sygnalizowanie pewnych spraw ma szczególne znaczenie w odniesieniu do uczniów ze szkół średnich. Jest to grupa specyficzna ze względu na liczne oczekiwania (zadania) rozwojowe, jakim jest okres związany z wkroczeniem na rynek pracy, tudzież dalszym kształceniem na poziomie akademickim. Młodzież stanowi również wsparcie dla społeczeństwa, szczególnie dla swoich bliskich. L. Myszka (2014), odwołując się do M. Mead (2000), podkreśla, że: „[...] młodzież zmuszona jest nie tylko sama nabywać nowe umiejętności, ale również przekazywać je swoim rodzicom, nieradzącym sobie ze zmianami” (Myszka 2014, s. 157). Ponadto autorka w oparciu o literaturę przedmiotu względem zadań rozwojowych podkreśla, że zaczyna się „[...] ukształtowanie własnego stosunku do świata, systemu wartości oraz opanowanie umiejętności funkcjonowania w życiu społecznym – zadania te nie mają już tylko charakteru odtwórczego, jak w przypadku socjalizacji pierwotnej, ale skupiają się również na krytycznym rozumieniu zachodzących sytuacji” (Myszka 2014, s. 157).

Niniejszy artykuł ma charakter przeglądowy. Oparty został na zasygnalizowanej kwestii zasobów osobistych jednostki, wiążących się z kreowaniem i rozwojem kompetencji społecznych (m.in. na współpracy). Artykuł będzie poruszał również kluczowe zagadnienie, jakim jest poczucie sprawczości. Poruszana problematyka oparta zostanie na przykładzie platformy „Zwolnieni z Teorii”, będącej miejscem współpracy uczniów w realizacji projektów społecznych na podstawie metody projektu. Kwestia stosowania metody projektu często w rzeczywistości szkolnej stanowi temat tabu, ze względu na dominację treści przedmiotowych ujętych w podstawie programowej. W końcowej części artykułu autor odniesie się do osobistych doświadczeń związanych ze wsparciem okazywanym uczniom Liceum Ogólnokształcącego z oddziałami dwujęzycznymi w Piastowie w podjętej przez nich próbie realizacji swoich projektów społecznych.

Idea rozwijania kompetencji wobec przemian współczesności

W toku zasygnalizowanych przemian cywilizacyjnych jednostka powinna podejmować starania związane z samorozwojem. Starania te winny być ukierunkowane nie tylko na zdobywanie kwalifikacji, lecz przede wszystkim na rozwój zasobów osobistych, w tym przypadku m.in. kompetencji. Problematyka kompetencji jest

przedmiotem rozważań wielu teoretyków i praktyków z zakresu pedagogiki, psychologii czy socjologii. Zestawienia ujęć definicyjnych owego pojęcia dokonała Monika Jedynak (2013). Autorka wskazuje na kwestię posiadanej przez jednostkę wiedzy, umiejętności czy też zdolności (Jedynak 2013, s. 44).

Niezaprzeczalnie człowiek jest istotą społeczną (Aronson 2005), która jest członkiem zbiorowości lokalnej oraz globalnej. Konieczność rozwoju jednostki ku życiu w społeczeństwie podkreśla raport opracowany przez zespół Hasana Bakhshi i in. (2017), pt. „*Future of skills. Employment in 2030*”. Dokument ten odwołuje się do kwestii związanej ze środowiskiem pracy oraz zasobami kompetencyjnymi przyszłych pracowników (Bakhshi i in. 2017). Podobnie jak w przypadku samych kompetencji, kompetencje społeczne mają liczne odniesienia definicyjne. Danuta Miłaszewicz (2017), odwołując się do prac Biermann, Welsh (2001), Cavell (1990) oraz OECD (2005), UNESCO (2014), podkreśla, że kompetencje społeczne mogą być traktowane jako zdolność do utrzymania takich relacji międzyludzkich, które będą poprawne, pozbawione elementów złego traktowania czy wiktymizacji. Mogą one umożliwić jednostce podejmowanie globalnych wyzwań również z innymi narodami (Miłaszewicz 2017, s. 152). W oparciu o zestawienia definicyjne, Anna Wojnarska (2010) ukazuje istotną składową kompetencji społecznych, jaką jest umiejętność lub też – w zależności od przyjętej definicji – zdolność współpracy (Wojnarska 2010). Z punktu widzenia metody projektów oraz przyszłego życia zawodowego ucznia umiejętność ta jest kluczowa. Jak przywołała D. Miłaszewicz (2017) za *Partnership for 21st century skills* (2008) szczególnie młodzi ludzie kompetencje te powinny nabywać i rozwijać tak, aby móc właściwie funkcjonować we współczesnym świecie (Miłaszewicz 2017, s. 152). Do kwestii współpracy odniósł się Wincenty Okoń (2001), twierdząc, że jest nią „współdziałanie z sobą jednostek lub grup ludzi, wykonujących swoje częściowe zadania, aby osiągnąć jakiś wspólny cel; w. opiera się na wzajemnym zaufaniu i lojalności oraz na podporządkowaniu się celowi, należycie uświadomionemu sobie przez wszystkie jednostki lub grupy” (Okoń 2001, s. 443). Względem tego aspektu Anna Szkolak-Stępień (2016), cytując M. Winiarskiego (2005), wskazuje na wyłaniającą się kwestię dobrowolności oraz zgodności w zakresie podejmowanych działań, które są ukierunkowane na wspólny cel, przez kilka podmiotów, np. jednostki czy grupy społeczne (Szkolak-Stępień 2016, s. 67–68).

Rozwój osobistych zasobów jednostki, na które składają się nie tylko licznie sygnalizowane kompetencje, lecz także omówione w dalszej części poczucie sprawstwa może odbywać się w licznych środowiskach socjalizacyjnych. Poza rodziną czy środowiskiem szkolnym rozwój ten dokonuje się również w środowisku rówieśniczym. Podkreśla to Paulina Peret-Drażewska (2016), która wskazuje, że: „Grupa rówieśnicza umożliwia kształtowanie obrazu siebie za pomocą opinii rówieśników oraz prowadzi do tworzenia wspólnej ideologii młodzieży będącej opozycją narzuconej opinii dorosłych. Zatem można mówić o rozwoju poczucia wspólnotowości w okresie adolescencji, czego efektem jest wyłonienie się kultury

młodzieżowej, autonomicznej wobec kultury dorosłych” (Peret-Drażewska 2016, s. 93). Środowisko to, o ile relacje rówieśnicze przebiegają w nim w sposób prawidłowy bez m.in. zachowań antyspołecznych, może pomóc jednostce w rozwoju.

Poczucie sprawstwa w realizacji wspólnych celów społecznych

Do ujęcia definicyjnego sprawstwa w swojej pracy odniosła się m.in. Blanka Poćwiardowska (2015). Podkreśla się odrębność jednostki, która jest w stanie rozpocząć oraz generować działania. Ma również przekonanie co do możliwości kontroli różnych sfer życia (Poćwiardowska 2015, s. 250–251). O istocie poczucia sprawstwa pisze Lucyna Myszka-Strychalska (2020), cytując E. Góral (1996). Uważa, że sprawstwo „[...] jest składnikiem pozytywnego obrazu własnej osoby i ma znaczenie przystosowawcze: podnosi atrakcyjność obranych celów, zwiększa energię i wytrwałość w działaniu, czyni go bardziej odpornym na sytuacje stresowe” (Góral 1996, cyt. za: Myszka-Strychalska 2020, s. 41). Podobnie jak u B. Poćwiardowskiej (2015) przytoczone ujęcie definicyjne odnosi się do możliwości oddziaływania na środowisko, które oparte jest na informacjach, jakie jednostka uzyskuje na swój temat.

Kluczowy jest w związku z tym udział jej samoświadomości i zaangażowanych w ten proces umiejętności poznawczych (Myszka-Strychalska, 2020, s. 41).

Justyna Kosz (2012), opierając się na twierdzeniach J. Brunera (2006), sygnalizuje konieczność łączenia kwestii związanych ze sprawstwem oraz współpracą. W przypadku sprawstwa wskazuje się, że „[...] umysł jest proaktywny, zorientowany problemowo, skoncentrowany, selektywny, konstrukcyjny i nastawiony na efekt końcowy. Narzędziem sprawstwa jest natomiast umiejętność nabywana przez współpracę. Strategii rozwijania umysłu nie uczymy się bowiem bez wsparcia, rusztowania. Współpracę umożliwia wymiana słowna. Umysł ludzki wciąż poszukuje dialogu i dyskursu z innymi aktywnymi umysłami, stając się przez to coraz bardziej proaktywnym” (Kosz 2012, s. 98). Nieco inaczej odnosi się do tej kwestii P. Peret-Drażewska (2014), która cytuje B. Wojciszke (2010) i wskazuje, że sprawczością jest „wyraz egzystencji człowieka jako odrębnej jednostki, [jego] dążeń do indywidualizacji i separacji poprzez realizację własnych celów, pewność siebie i ekspansję «Ja»; [sprawczość] wiąże się z koncentracją na sobie i dominacją. Osoby sprawcze to jednostki, u których dominują motywy osiągnięć, dominacji i niezależności” (Wojciszke 2010, cyt. za: Peret-Drażewska 2014, s. 141). Problematykę sprawczości młodzieży, jak i jej współpracy w wielu kwestiach scaliła L. Myszka-Strychalska (2020). Problem ten odnosi się zarówno do wieku, jak i kwestii rozwoju poznawczego, moralnego człowieka (Myszka-Strychalska 2020, s. 38–39). Na tej podstawie autorka twierdzi, że: „Młodzież ma zatem predyspozycje do aktywnego funkcjonowania w świecie, a poprzez eksplorowanie różnych rodzajów partycypacji poszukuje swojego w nim miejsca” (Myszka-Strychalska 2020, s. 38). Zasadniczą kwestią odnoszącą się do omawianego tematu poczucia sprawczości

u młodzieży jest konstrukt orientacji prorozwojowej. Nastawienie prorozwojowe w ujęciu Tadeusza Zyska (1990) wiąże się z takimi czynnikami, jak: motywacja wewnętrzna, nastawienie na przyszłość, aktywne radzenie sobie z rzeczywistością (Myszka-Strychalska 2020, s. 42).

Do sprawy podejmowania aktywności społecznej odniosła się także L. Myszka-Strychalska (2020), przytaczając za W. Szewczuk (1998) czynniki, które wpływają na działania. Z jednej strony są one związane z naturą biologiczną, charakterologiczną, społeczną, ideologiczną, świadomościową (Myszka-Strychalska 2020, s. 44). Z drugiej natomiast, uczestnictwo w życiu społecznym wiąże się z warunkami, jakie są stwarzane przez władze. Traktowane są jako czynniki zewnętrzne oraz wewnętrzne, np. chęć członków danej zbiorowości do podejmowania działań (Myszka-Strychalska 2020, s. 44). L. Myszka-Strychalska (2020), za A. Gurycką (1989), cytuje, że „[...] człowiek, który ma się czuć sprawcą, to człowiek postrzegający siebie jako jednostkę aktywną [...]” (Gurycka 1989, cyt. za: Myszka-Strychalska 2020 s. 49). W związku z tym środowisko socjalizacyjne, w którym jednostka się kształtuje, powinno stwarzać jej warunki do wzrostu umożliwiające wiarę w swoją moc sprawczą. Wsparciem w tym procesie jest platforma „Zwolnieni z Teorii”.

Rzeczywistość szkolna w kształtowaniu zasobów osobistych uczniów

Pomimo wielu reform szkolnictwa, dotyczących poszczególne etapy edukacyjne, nadal dominuje transmisyjny przekaz wiedzy, który poniekąd jest związany z przeładowaną treściami podstawą programową. Pozostające wciąż aktualnymi słowa Anety Pańtak (2000), że: „Szkołę krytykuje się także za to, że nie potrafi zorganizować pracy dydaktyczno-wychowawczej w sposób, który sprzyjałby rozwijaniu u uczniów ducha współpracy, solidarności, przedsiębiorczości i odpowiedzialności. Stwarza szczególne utrudnienia jednostkom samodzielnym, wykazującym inicjatywę, a w hierarchii ocen najwyżej stawia jednostki posłuszne” (Pańtak 2000, s. 101). Metoda projektów (według której pracują uczniowie na platformie „Zwolnieni z Teorii”) nie powinna być czymś zaskakującym w rzeczywistości edukacyjnej. Odniesienie do tej metody znajduje się w dokumentach oświatowych – preambule Podstawy programowej wychowania przedszkolnego i kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej Napisano, że „Metoda projektu zakłada znaczną samodzielność i odpowiedzialność uczestników, co stwarza uczniom warunki do indywidualnego kierowania procesem uczenia się. Wspiera integrację zespołu klasowego, w którym uczniowie, dzięki pracy w grupie, uczą się rozwiązywania problemów, aktywnego słuchania, skutecznego komunikowania się, a także wzmacniają poczucie własnej wartości” (Rozporządzenie MEN z 2017 roku, Dz. U., poz. 356, s. 14). Natomiast w przypadku uczniów szkół ponadpodstawowych wskazuje się, że metoda projektu „[...] pomagają również rozwijać u uczniów przedsiębiorczość i kreatywność [...]” (Rozporządzenie MEN z 2018 roku, Dz. U., poz. 467, s. 6). Wskazuje się, że w pracy grupowej istotne jest odejście od systemu klasowo-lekcyjnego, a skupienie się

przede wszystkim na uczeniu się poprzez praktykę, również poprzez nawiązanie do metod problemowych (Kosz 2012, s. 102). Twierdzenie jest kluczowe w stosowaniu metody projektu. W związku z większą swobodą działania to na wychowanku spoczywa odpowiedzialność za zrealizowanie określonych zadań oraz związanego z nimi celu projektu. Powzięcie takiej odpowiedzialności i związane z tym sukcesy mogą zachęcić do kolejnych aktywności, ze względu na wspomnianą swobodę, jak i atrakcyjność zdobywania wiedzy o otaczającym świecie. Jednakże rzeczywistość szkolna jest zgoła inna od przedstawianych założeń uwidacznianych w dokumentach oświatowych czy też w formułowanych przez społeczeństwo oczekiwań względem instytucji, jaką jest szkoła. Na tej podstawie niejako uzupełnieniem dla szkolnej rzeczywistości jest platforma „Zwolnieni z Teorii”. Jest ona uzupełnieniem dla transmisyjnego przekazu wiedzy, w której często brakuje miejsca na kształtowanie osobistych zasobów jednostki i zachęcenia jej do podejmowania aktywności.

Współpraca uczniów w oparciu o platformę „Zwolnieni z Teorii”

Opisywana platforma stwarza uczniom miejsce do planowania i zarządzania projektem, oraz udziela im wsparcia merytorycznego, jakiego mogą otrzymać od starszych rówieśników. Powstała w 2013 roku i ukierunkowana jest na realizację projektów społecznych w oparciu o metodę projektu („Zwolnieni z Teorii”, 2021a). Kluczowe jest szczególnie wykorzystanie cyfrowych zasobów, które są w powszechnym użyciu przez młodzież. Skierowana jest głównie do uczniów szkół średnich, dla których jej stosowanie, jak również pewne umiejętności, m.in. współpraca, poruszanie się w cyfrowym świecie nabierają coraz bardziej istotnego znaczenia. Uczniowie szkół średnich znajdują się w okresie rozwojowym, w którym podejmuje się ważne decyzje: związane z przyszłą pracą, edukacją czy inne, rzutujące na trajektorię życiową jednostki (Domagalska 2011; Niezgodna 2014).

Nieodłącznie w realizacji swoich projektów społecznych towarzyszy młodzieży starszy kolega czy koleżanka (*mentor*), który posiada doświadczenie zdobyte w oparciu o ukończony swój projekt. Mentor wspiera w działaniach członków zespołów oraz motywuje ich swoim doświadczeniem i radami. Na wsparcie zespół projektowy może liczyć również ze strony pracowników fundacji, którzy czekają na e-maile z nurtującymi pytaniami. Od niedawna nauczyciele, którzy chcą zmieniać obraz szkoły, a przede wszystkim stosować w swojej praktyce edukacyjnej opisywaną metodę, mogą wspierać swoich uczniów w podejmowanych przez nich działaniach. Wsparcie to, co istotne, powinno być oparte wyłącznie na motywowaniu albo ukazywaniu doświadczenia życiowego, czy reagowania w przypadku wystąpienia konfliktu. Ważne jest, aby bezpośrednio nie ingerować w sam proces realizacji projektu społecznego, pozostawiając uczniom autonomię. Poza możliwością opieki nauczyciele otrzymują dostęp do wszelkich materiałów powiązanych z platformą, które dotyczą motywacji czy też materiałów dydaktycznych do przeprowadzenia lekcji. Założeniem platformy „Zwolnieni z Teorii”

i realizowanych za jej pośrednictwem projektów jest przejście odpowiedzialności za realizację celu przez samych członków zespołu – uczniów. To wyłącznie oni inicjują projekt i realizują go w oparciu o potrzeby lokalne czy sprawy, które ich nurtują. Pozwala to nie tylko na rozwój poszczególnych kompetencji, ale przede wszystkim wzrost w uczniach poczucia sprawczości, na którą brakuje w szkole przestrzeni („Zwolnieni z Teorii”, 2021a).

W przypadku platformy i związanej z nią olimpiady „Zwolnieni z Teorii” założenie projektu wiąże się z czterema etapami jego realizacji:

- **Inicjacja** – etap, podczas którego uczniowie dobierają się w zespół, a następnie tworzą wstępny opis, nazwę projektu oraz opracowują logo. Zasadniczym krokiem na tym etapie pracy jest określenie tematu z zakresu kategorii: edukacja, kultura, ekologia i natura, zdrowie i sport, przestrzeń miejska, społeczeństwo obywatelskie, społeczność lokalna. Zadaniem uczniów jest również wybranie formatu projektu z zakresu: reklama społeczna, wydarzenie publiczne, projekt technologiczny, zbiórka charytatywna. Ponadto konieczne jest dodanie tzw. dowodu, który ukazuje zasadność podejmowanej problematyki projektu społecznego.
- **Planowanie** – na tym etapie doprecyzowane zostają plany związane z projektem (pozyskanie partnerów), jak i adresaci (beneficjenci). Następuje również podział zadań pomiędzy poszczególnych członków zespołu. Pomocne w planowaniu pracy są karteczki WBS, które ułatwiają podział realizacji projektu na poszczególne kroki.
- **Realizacja** – uczniowie podejmują się realizacji zaplanowanych działań w oparciu o założenia i format projektu, jak również opracowane karteczki WBS.
- **Zakończenie** – etap ten następuje po uzupełnieniu niezbędnych danych i oficjalnym zaakceptowaniu przez mentora („Zwolnieni z Teorii”, 2021 b).

Przestrzeń platformy, na której pracują uczniowie, zawiera wiele materiałów (m.in. przewodniki, quizy, które wyjaśniają wiele z początku niejasnych kwestii). Zasoby te umożliwiają samodzielną realizację projektów, co czyni uczniów w pełni niezależnymi.

Poza możliwością założenia i planowania działań związanych z realizacją projektu uczniowie mają możliwość zdobywania certyfikatów, z których głównym jest Project Management Principles, który otrzymuje każdy członek zespołu po pomyślnym ukończeniu projektu oraz przestudiowaniu przewodników. Konieczne jest również rozwiązanie quizu składającego się z 10 pytań na każdym z etapów realizacji projektu. Wymieniony międzynarodowy certyfikat z zarządzania jest uznawany w wielu instytucjach, co potwierdza efektywność w działaniach projektowych osoby nim się legitymującej. Nieodłącznym elementem realizowanych projektów społecznych jest olimpiada pt. „Zwolnieni z Teorii”, i związane z nią nagrody: Złoty, Srebrny i Brązowy Wilk, które można otrzymać za:

- najlepszy w Polsce projekt w tematyce i formacie (Złoty Wilk),
- najlepszy projekt w województwie (Srebrny Wilk),

- najlepszy projekt społeczny w danej instytucji – szkole (Brązowy Wilk) („Zwolnieni z Teorii”, 2021 b).

Ponadto istnieje możliwość zdobycia Złotego Wilka Pitch Contest za najlepszą prezentację projektu. Aby móc ubiegać się poszczególne nagrody, należy spełnić kryteria zawarte w *Regulaminie platformy „Zwolnionych z Teorii”* (termin poszczególnych etapów, punkty oraz film podsumowujący projekt, jeśli zespół chce rywalizować o nagrodę Złotego Wilka) („Zwolnieni z Teorii”, 2021 b). Nagrody te stanowią wyróżnienie oraz zachętę do realizacji własnego projektu społecznego, przyczyniając się również do poczucia sprawczości uczniów. Poczucie sprawczości rośnie, gdy projekt zostaje ukończony, także dzięki okazanemu beneficjentom wsparciu czy też z powodu otrzymania nagrody w rywalizacji *fair-play*.

W oparciu o doświadczenia autora jedną ze szkół, w której uczniowie pierwszych i drugich klas podjęli się realizacji projektów społecznych, było Liceum Ogólnokształcące z oddziałami dwujęzycznymi w Piastowie. Pomysły uczniów na projekty skupione zostały wokół tematu edukacji, ekologii i społeczności lokalnej. Uczniowie w jednym z projektów chcieli dotrzeć do młodszych mieszkańców swojego miasta z wiedzą i możliwościami rozwiązań z zakresu problemów odnoszących się do gospodarki wodnej w Piastowie. Kolejny projekt zakładał szerokie dotarcie do mieszkańców Piastowa z przekazem wiedzy o oszczędzaniu wody. Uczniowie poprzez reklamę społeczną zachęcali do umieszczania w okolicy domostw zbiorników wodnych, które będą zbierały wodę deszczową, możliwą do wykorzystania. Trzecim pomysłem było zwrócenie się uczniów ku praktycznemu działaniu związanemu z sianiem łąk kwiatnych. Poza schronieniem dla owadów mogą stanowić one barierę dla spływu wód opadowych i ograniczenie ryzyka podtopień. Są to przykłady projektów społecznych, które uczniowie realizują w związku z realną potrzebą występującą w ich okolicy. Te, jak i wiele innych projektów realizowanych poprzez platformę „Zwolnieni z Teorii” były wynikiem eksploracji lokalnego środowiska i zgłębiania wiedzy na jego temat. W ten sposób można będzie wykorzystać ją w praktyce, a nie opierać się na dominującym encyklopedycznym przekazie, w którym nauczyciel jest tym, który przekazuje wiedzę, nie pozwalając jednocześnie na samodzielne zgłębianie przedmiotów. Przytoczone projekty społeczne, jak i wiele innych, które realizują uczniowie na platformie, umożliwiają im oderwanie się od schematyczności i odtwórczości w polskiej szkole – co stanowi wartość dodaną. Autonomia, jaką się daje młodzieży przy realizacji ich projektów społecznych, umożliwia również rozwijanie zasobów osobistych przez interakcje społeczne, jak i zdobywanie wiedzy czy doświadczenia. Uczniowie oczywiście mogą ze wsparciem szkoły realizować projekty społeczne, jednakże to na uczniach – członkach zespołu spoczywa odpowiedzialność za ich realizację, a przede wszystkim ukończenie zadań i dotarcie do określonych beneficjentów. Autonomia ta może wiązać się z ryzykiem, jakim jest możliwość nieukończenia w określonym czasie projektów. Dzięki pomocy organizatorów, mentorów i pedagogów ryzyko to jest w większości minimalne.

Podsumowanie

Aby jednostka mogła rozwinąć swoje zasoby osobiste, szczególnie poczucie sprawstwa, powinna mieć stworzone warunki, dzięki którym mogłoby się to dokonywać. Szczególnie jest to istotne w poruszonej w artykule kwestii poczucia sprawstwa. Może być ono pielęgnowane w toku aktywności, która będzie ukierunkowana na określony cel. Jednakże cel i planowane działania w tymże zakresie powinno dawać młodzieży poczucie sensu podejmowanych działań. Konieczne w toku przemian oraz względem oczekiwań społecznych są m.in. kompetencje społeczne i związana z nimi umiejętność współpracy – ceniona, jak i pożądana wg. raportu Bakhshi i in. (2017). Adekwatnym rozwiązaniem sprzyjającym rozwojowi tejże umiejętności i aktywności przyczyniającej się do poczucia sprawstwa jednostki, jest zaprezentowana platforma „Zwolnieni z Teorii”.

Bibliografia

- Aronson E. (2005). *Człowiek istota społeczna*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Bakhshi H. i in. (2017). *The future of skills employment in 2030*. London: Pearson and Nesta.
- Domagalska S. (2011). *Dylematy tożsamościowe młodzieży w sytuacji zmiany kulturowej – kryzys tożsamości?* „Forum Socjologiczne”. T. 2, s. 241–255.
- Jedynak M. (2013). *Wiedza i umiejętności jako elementy składowe kompetencji menedżerskich* W: Nęcki Z., Kęsy M. (red.). *Postawy personelu medycznego wobec zarządzania szpitalem*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Kosz J. (2012). „*Sukces niejedno ma imię*”. *Metoda projektów jako jedna ze strategii rozwijania poczucia sprawstwa i nabywania kompetencji uczniów do współpracy*. „Forum Dydaktyczne: przeszłość, teraźniejszość, przyszłość”, nr 9–10, s. 97–116.
- Mack O., Khare A. (2016). *Perspectives on a VUCA World*. W: Mack O., Khare A., Krämer A., Burgartz T. (red.). *Managing in a VUCA World*. Springer, Cham: Springer.
- Miłaszewicz D. (2017). *Kompetencje społeczne w świetle wyników badań kapitału społecznego studentów z Polski, Litwy i Słowacji*. „Studia i Prace WNEIZ US”, nr 47/1, s. 149–165.
- Myszka L. (2014). *Obraz ponowoczesnego świata z perspektywy współczesnej młodzieży*. „Kultura–Społeczeństwo–Edukacja”, nr 2 (6), s. 153–173.
- Myszka-Strychalska L. (2020). *Znaczenie poczucia sprawstwa w procesie aktywności i partycypacji społecznej młodzieży*. „Rocznik Pedagogiczny”. T. 43, s. 37–61.
- Niezgoda M. (2014). *Młodzież. Kłopotliwa kategoria socjologiczna*. „Jagiellońskie Studia Socjologiczne”, nr 1, s. 13–34.
- Okoń W. (2001). *Nowy słownik pedagogiczny*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Pańtak A. (2000). *Uwarunkowania ukrytego programu szkoły*. „Studia Pedagogiczne. Problemy Społeczne, Edukacyjne i Artystyczne”, nr 13, s. 101–114.
- Peret-Drażewska P. (2014). *Orientacje sprawcze i wspólnotowe współczesnej młodzieży*. „Kultura–Społeczeństwo–Edukacja”, nr 6, s. 135–151.

- Peret-Drażewska P. (2016). *Orientacje wspólnotowe młodzieży w warunkach indywidualizacji społeczeństwa*. „Przegląd Pedagogiczny”, nr 1, s. 91–101.
- Poćwiardowska B. (2015). *Poczucie sprawstwa rodziców w kontakcie z dzieckiem w wieku przedszkolnym – raport z badań*. „Przegląd Pedagogiczny”, nr 1, s. 250–262.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 roku w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej (Dz. U. z 2017 roku, poz. 356).
- Rozporządzenie MEN w sprawie podstawy programowej kształcenia ogólnego dla liceum ogólnokształcącego, technikum oraz branżowej szkoły II stopnia (Dz. U. z 2018 roku, poz. 467).
- Szokolak-Stępień A. (2016). *Nauczanie we współpracy dla przyszłości*. „Biblioteka Współczesnej Myśli Pedagogicznej”. T. 5, s. 66–78.
- Wojnarska A. (2010). *Diagnostyka resocjalizacyjna*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- „Zwolnieni z Teorii” (2021a). *O nas*. Dostępny na: <https://zwolnienizteorii.pl/o-nas> (dostęp 14.12.2021).
- „Zwolnieni z Teorii” (2021b). *Regulamin platformy Zwolnieni z Teorii*. Dostępny na: https://zwolnienizteorii.pl/_assets/pdf/regulamin.pdf (dostęp 14.12.2021).

TOWARDS THE SENSE OF AGENCY: COLLABORATION OF HIGH SCHOOL STUDENTS DURING THE SOCIAL PROJECTS BASED ON THE “EXEMPT FROM THEORY” PLATFORM

Abstract: The aim of this article is to present the possibilities of shaping not only broadly understood competences – personal resources of an individual, but also creating agency in the course of implementing a social project, in isolation from school reality. A social project – based on the project method – can be implemented in the course of formal education, often overloaded with the content of the core curriculum, with limited time for cooperation among students. A complementary platform that allows you to turn to the individual and gain opportunities for his or her development is the platform entitled “Exempt from Theory”. The implementation of the social project in the team will allow developing cooperation, one of key competences, responsibility, as well as a sense of agency, which is crucial especially in the course of changes and life or professional challenges. It allows an individual to take actions that will benefit not only them, but also the community in which they live.

Keywords: cooperation, student, social project, sense of agency.

EDYTA WOLTER*

Warszawa, Polska

ORCID ID <https://orcid.org/0000-0001-9895-6462>

**Z BADAŃ NAUKOWYCH HISTORII MYŚLI
PEDAGOGICZNEJ W ZAKRESIE DZIEJÓW
INSTYTUCJONALIZACJI POLSKIEJ PEDAGOGIKI
UNIwersYTECKIEJ W II RZECZYPOSPOLITEJ (1918–1939)**

Szulakiewicz W. (2019). *Pedagogika na Uniwersytecie Stefana Batorego*, Toruń: Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, ss. 215.

Władysława Szulakiewicz jest historykiem wychowania i myśli pedagogicznej, osobą znaną w środowisku polskich uczonych, profesor tytularną/zwyczajną. Realizuje nurty badań w obszarach: polskiej historiografii edukacyjnej, historii myśli pedagogicznej, biografistyki pedagogicznej, pedeutologii historycznej, metodologii badań historyczno-oświatowych.

W *Przedmowie* do recenzowanego dzieła autorka wymieniła kilka powodów, które skłoniły ją do podjęcia tytułowej tematyki: po pierwsze – 100. rocznica wskrzeszenia Uniwersytetu Wileńskiego w 2019 roku; po wtóre – 60. rocznica śmierci Ludwika Chmaja, pierwszego kierownika Katedry Pedagogiki na Uniwersytecie Stefana Batorego; po trzecie – pomijanie w opracowaniach naukowych dotychczasowej historiografii edukacyjnej znaczenia Uniwersytetu Stefana Batorego w rozwoju polskiej pedagogiki w II Rzeczypospolitej (1918–1939). Profesor Szulakiewicz podkreśliła, że publikacja stanowi „połączenie rozproszonych w różnych wydawnictwach tekstów naukowych [...]. Dzięki temu powstał możliwie pełny obraz funkcjonowania pedagogiki na USB w okresie międzywojennym” (s. 6).

Chociaż w Polsce okresu międzywojennego (1918–1939) działało pięć uniwersytetów: Uniwersytet Jagielloński, Uniwersytet Warszawski, Uniwersytet Poznański, Uniwersytet Jana Kazimierza, Uniwersytet Stefana Batorego, to do 1938 roku w dwóch wymienionych powyżej uczelniach akademickich: we Lwowie i w Wilnie nie było katedr pedagogiki. Pomimo takiego stanu rzeczy za kształcenie studentów

* Edyta Wolter, dr hab., prof. UKSW, Katedra Historii Wychowania i Dziejów Oświaty Wydziału Nauk Pedagogicznych Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie; e-mail: e.wolter@uksw.edu.pl.

w zakresie pedagogiki na Uniwersytecie Stefana Batorego odpowiedzialny był Marian Massonius.

Z uznaniem należy stwierdzić, że monografia powstała na bogatej podstawie źródłowej. Wykorzystano źródła archiwalne zgromadzone w Archiwum Akt Nowych w Warszawie (akta personalne L. Chmaja), Archiwum Polskiej Akademii Nauk w Warszawie (dokumenty dotyczące Mariana Massoniusa, Towarzystwa Kursów Naukowych, działalności dydaktycznej w ramach seminarium pedagogicznego, proseminarium pedagogicznego, literatury pedagogicznej, materiałów biograficznych do tematów spotkań i referatów seminaryjnych i proseminaryjnych, fragmenty pamiętnika z roku 1915 i roku 1918), Archiwum Uniwersytetu Jagiellońskiego (akta habilitacyjne L. Chmaja, akta personalne L. Chmaja), Archiwum Uniwersytetu Mikołaja Kopernika (dokumenty Seminarium Pedagogicznego za lata 1922–1928 i akta osobowe Aleksandry Zajkowskiej).

W procesie eksploracji naukowych krytyki hermeneutycznej prof. W. Szulakiewicz korzystała także z licznych źródeł drukowanych. Egzemplifikację stanowią: *Jednodniówka Jubileuszowa 1877–1937, Księga Pamiątkowa ku uczczeniu CCCL rocznicy założenia i X wskrzeszenia Uniwersytetu Wileńskiego* (z 1929 roku), dzieła P.M. Massoniusa, „Rocznik Uniwersytetu Stefana Batorego w Wilnie”, składy osobowe Uniwersytetu Stefana Batorego, sprawozdania, akty normatywne. Osobną kategorię wykorzystanych w monografii źródeł stanowią ważniejsze prace Mariana Massoniusa (w układzie chronologicznym), a także recenzje i polemiki jego autorstwa. W monografii wykorzystano ważniejsze publikacje Ludwika Chmaja z okresu dwudziestolecia międzywojennego oraz wspomnienia, dzienniki, korespondencje. Należy dodać, że autorka wykorzystwała również czasopisma wydawane w II Rzeczypospolitej: „Alma Mater Vilnensis”, „Ateneum”, „Kraj”, „Książka”, „Przegląd Filozoficzny”, „Przegląd Pedagogiczny”, „Ruch Filozoficzny”, „Słowo Polskie”. Osobną kategorię wykorzystanych w monografii dzieł stanowią opracowania naukowe; ich szczegółowy spis znajduje się w bibliografii.

Monografia składa się z przedmowy, trzech części (każda zawiera po dwa rozdziały, ogółem sześć rozdziałów), zakończenia, bibliografii, dziewięciu aneksów, fotografii oraz indeksu nazwisk. W pierwszej części autorka zaprezentowała idee naukowe i wychowawcze realizowane na Uniwersytecie Stefana Batorego. Rozdział pierwszy implikuje idee uniwersytetu w świetle mów rektorskich i wykładów profesorskich. Władysława Szulakiewicz napisała, że w Uniwersytecie Stefana Batorego funkcjonowały: Wydział Humanistyczny (w strukturze tej jednostki organizacyjnej była pedagogika), Wydział Teologiczny, Wydział Prawa i Nauk Społecznych, Wydział Matematyczno-Przyrodniczy, Wydział Lekarski, Wydział Sztuk Pięknych. Zaakcentowała, że z Wydziałem Humanistycznym od 1919 roku związani byli znani uczeni (i zarazem dziekani, prodziekani), m.in.: Józef Kallenbach, Ludwik Janowski, Jan Dąbrowski, Feliks Koneczny, Wincenty Lutosławski, Władysław Tatarkiewicz, Marian Zdziechowski, Stanisław Pigoń, Stanisław Kościółkowski, Marian Massonius, Tadeusz Czeżowski, Stefan Srebrny.

Według prof. Szulakiewicz, szczególną wartość poznawczą w procesie tworzenia atmosfery naukowej i wychowawczej miały wystąpienia rektorów, kierowane do całej społeczności uniwersytetu, szczególnie do studentów, podczas inauguracji kolejnych roczników akademickich w okresie dwudziestolecia międzywojennego. Profesorami pełniącymi funkcję rektora byli m.in.: Michał Siedlecki (zoolog), Wiktor Staniewicz (matematyk), Alfons Parczewski (prawnik, historyk, etnograf), Władysław Dziewulski (astronom), Marian Zdziechowski (historyk idei i kultury, filozof, filolog, krytyk literacki), Stanisław Pigoń (historyk literatury), Czesław Falkowski (duchowny), Aleksander Januszkiewicz (lekarz), Kazimierz Opoczyński (lekarz), Witold Staniewicz (ekonomista), Władysław Marian Jakowicki (lekarz), Aleksander Wóycicki (ksiądz, prof. KUL), Stefan Ehernkreutz (historyk prawa). Wystąpienia/przemówienia/mowy rektorskie nawiązywały do ideałów kultury i nauki w tradycji uniwersyteckiej, znaczenia rozwoju wiedzy i pracy twórczej, a także działalności dydaktycznej i wychowawczej, rozwoju duchowego, religijnego młodzieży, społeczności akademickiej.

Kolejny rozdział (drugi) w pierwszej części monografii został poświęcony czasopismu „Alma Mater Vilnensis” (za lata 1922–1935), które było organem Zrzeszenia Kół Naukowych adresowanym do studentów i nauczycieli akademickich Uniwersytetu Stefana Batorego. Czasopismo pośrednio w przestrzeni edukacyjnej realizowało ważne dziedziny wychowania, np. wychowanie narodowe, obywatelskie, patriotyczne, religijne. Zdaniem prof. Władysławy Szulakiewicz, dzięki analizie treści przedmiotowego periodyku można lepiej poznać i zrozumieć atmosferę życia w środowisku akademickim. Tym bardziej że czasopismo pełniło szereg funkcji, np. naukową, dokumentacyjną (twórczość początkujących literatów), informacyjno-oceniającą, kronikarską, sprawozdawczą, integrującą społeczność Uniwersytetu Stefana Batorego.

Część druga monografii została poświęcona tematyce pedagogiki na Uniwersytecie Stefana Batorego w okresie działalności akademickiej Mariana Piotra Massoniusa. Autorka opisała działalność pedagogiczną Massoniusa w okresie poprzedzającym przybycie do Wilna (rozdział pierwszy). Zarysowała linię rozwojową jego studiów w zakresie filozofii, pedagogiki, historii sztuki i filologii słowiańskiej w Warszawie, Berlinie, Lipsku, aż do 1889 roku, gdy uzyskał stopień naukowy doktora i w procesie rozwoju działalności naukowej został uznany za jednego ze „sławnych filozofów wileńskich” (s. 49). Uwagę badawczą skupiła na działalności pedagogicznej Massoniusa, który nie tylko współpracował z czasopismami (autor, redaktor, członek redakcji), ale pracował także w roli społecznej nauczyciela w warszawskich szkołach średnich. Cenił pracę w szkolnictwie, kształcił młodzież w zakresie kilku przedmiotów, przede wszystkim filozofii i pedagogiki. Był ponadto wykładowcą Towarzystwa Kursów Naukowych, Kursów Pedagogicznych dla Kobiet pod kierunkiem Jana Miłkowskiego oraz nauczycielem akademickim w Uniwersytecie Stefana Batorego w Wilnie. W rozdziale drugim analizowanej części publikacji prof. Szulakiewicz podjęła tematykę pedagogiki

w cezurze aktywności Mariana Piotra Massoniusa we „Wszechnicy Wileńskiej”, w dwudziestoleciu międzywojennym. Zaznaczyła, że Massonius został mianowany na profesora nadzwyczajnego filozofii i pedagogiki na Wydziale Humanistycznym USB. Na podstawie wówczas obowiązujących aktów normatywnych był zobowiązany do prowadzenia badań naukowych/twórczej pracy naukowej, realizowania wykładów i ćwiczeń akademickich, przeprowadzania egzaminów z wykładanego przedmiotu, brania udziału w posiedzeniach rady wydziału. Prowadził seminarium i proseminarium pedagogiczne oraz zajęcia akademickie z wielu przedmiotów kształcenia, takich jak: filozofia, dydaktyka ogólna, historia pedagogiki, pedagogika ogólna, pedagogika szkolna, dzieje szkolnictwa w Polsce, wykłady z dziejów Uniwersytetu Wileńskiego w latach 1871–1832. Władysława Szulakiewicz wymieniła dane szczegółowe dotyczące przedmiotów kształcenia w poszczególnych latach akademickich. Na podstawie badań naukowych stwierdziła, że prof. Massonius był odpowiedzialny za akademicką edukację pedagogiczną w Wilnie, ponadto był aktywny w różnorodnych sferach działalności naukowej, np. w Wileńskim Towarzystwie Filozoficznym.

W trzeciej części omawianej monografii prof. Szulakiewicz zaprezentowała historię tworzenia Katedry Pedagogiki na Uniwersytecie Stefana Batorego. Opisała przebieg konkursu związanego z powołaniem Katedry Pedagogiki oraz kierownika tej jednostki organizacyjnej uniwersytetu. W części pierwszej rozdziału trzeciego podała także podstawę prawną tworzenia katedr uniwersyteckich w II Rzeczypospolitej. Opisała, kim byli zgłoszeni kandydaci: Ludwik Chmaj (1881–1959), Józef Chałasiński (1904–1979), Ludwik Jaxa-Bykowski (1881–1948), Teodor Geiger (1891–1952), Sergiusz Hessen (1887–1950), Bogdan Suchodolski (1903–1992), Kazimierz Sośnicki (1883–1976), Mieczysław Ziemnowicz (1882–1971). Wyjaśniła, że czynnikiem decydującym o ocenie kandydatów na stanowisko kierownika Katedry Pedagogiki był ich dorobek pisarski z zakresu pedagogiki oraz czynny udział w życiu naukowym i oświatowym. W rozdziale drugim analizowanej części monografii prof. Szulakiewicz napisała, że w efekcie rozstrzygniętego konkursu (na poziomie Komisji, Rady Wydziału Humanistycznego oraz Senatu Uniwersytetu Stefana Batorego) kierownikiem Katedry Pedagogiki został Ludwik Chmaj. Przedstawiła kryteria, którymi kierowano się w procesie wyboru profesora nadzwyczajnego Ludwika Chmaja na stanowisko kierownika Katedry Pedagogiki w 1938 roku.

Władysława Szulakiewicz skonstatowała, że dorobek naukowy Ludwika Chmaja z okresu dwudziestolecia międzywojennego jest znaczący pod względem poznawczym, a jego dzieła są przedmiotem dyskusji naukowych także w XXI wieku. W *Zakończeniu* monografii stwierdziła, że pedagogika akademicka w II Rzeczypospolitej rozwijała się przede wszystkim dzięki filozofom akademickim, którzy wnieśli znaczący wkład naukowy (także) w obszarze procesu instytucjonalizacji wileńskiej pedagogiki okresu międzywojennego. Jak już wzmiankowano, monografię wieńczą aneksy w których zawarto fragmenty dzieł: Mariana Massoniusa, Michała Siedleckiego, Aleksandra Wóycickiego. Egzemplifikację

stanowi także ogłoszenie o Kursach Pedagogicznych dla Kobiet pod kierunkiem Jana Miłkowskiego (na łamach „Tygodnia Piotrkowskiego” z 1906 roku), utwory poetyckie publikowane na łamach „Alma Mater Vilnensis” (np. Czesława Miłosza, Wiesławy Woyczyńskiej), tekst *Regulaminu funduszu im. Marszałka J. Piłsudskiego*, treści kształcenia proseminarium i seminarium pedagogicznego realizowanego przez M. Massoniusa w latach 1924–1932, fragment artykułu Ludwika Chmaja nt. współczesnej polskiej myśli wychowawczej oraz fotografie Mariana Massoniusa, Aleksandry Zajkowskiej i Ludwika Chmaja.

Monografia prof. Władysławy Szulakiewicz, poświęcona tematyce pedagogiki na Uniwersytecie Stefana Batorego, jest bardzo rzetelnie udokumentowana źródłowo, wpisuje się w obszar wartościowych badań naukowych historii myśli pedagogicznej w zakresie dziejów instytucjonalizacji polskiej pedagogiki uniwersyteckiej w II Rzeczypospolitej. Kończąc recenzenckie rozważania, można stwierdzić, że autorka osiągnęła założony cel przedstawienia/zrekonstruowania „obrazu” funkcjonowania pedagogiki na Uniwersytecie Stefana Batorego w Wilnie w okresie międzywojennym, co (jak można założyć) umożliwi poznanie, lepsze zrozumienie znaczenia Uniwersytetu Stefana Batorego w rozwoju polskiej pedagogiki w II Rzeczypospolitej (pomijanego w dotychczas opublikowanych opracowaniach naukowych nt. historiografii edukacyjnej).

ŁUKASZ TOMCZYK*

Kraków, Polska

ORCID ID 0000-0002-5652-1433

JOANNA WNEK-GOZDEK**

Kraków, Polska

ORCID ID 0000-0003-4049-5872

ANNA WŁOCH***

Kraków, Polska

ORCID ID 0000-0002-5286-8464

KATARZYNA ZAREMBA***

Kraków, Polska

ORCID ID 0000-0002-1019-094X

SPRAWOZDANIE Z REALIZACJI MIĘDZYNARODOWEGO PROJEKTU BADAWCZEGO „DANUBE/DEVELOPMENT OF NEW ANDRAGOGICAL DIAGNOSTIC APPROACHES AND INTERVENTIONS OF THE ADULT DOCILITY PHENOMENON”

W okresie od 1 września 2020 roku do 31 sierpnia 2023 roku realizowany jest międzynarodowy projekt badawczy pt. „DANUBE/Development of new andragogical diagnostic approaches and interventions of the adult docility phenomenon”. W wielonarodowe działania andragogiczne zaangażowani są przedstawiciele polskiej uczelni – Uniwersytetu Pedagogicznego im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie (Joanna Wnęk-Gozdek, Anna Włoch, Artur Fabiś, Katarzyna Zaremba, Łukasz Tomczyk). Głównym koordynatorem projektu finansowanego ze źródeł Erasmus+ (2020-1-SK01-KA204-078313) są przedstawiciele słowackiego

* Łukasz Tomczyk, Instytut Pedagogiki, Uniwersytet Jagielloński; e-mail: Lukasz.tomczyk@uj.edu.pl.

** Joanna Wnęk-Gozdek, Wydział Pedagogiki i Psychologii, Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN w Krakowie; e-mail: joanna.wnek-gozdek@up.krakow.pl.

*** Anna Włoch, Wydział Pedagogiki i Psychologii, Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN w Krakowie; e-mail: anna.wloch@up.krakow.pl.

**** Katarzyna Zaremba, Wydział Pedagogiki i Psychologii, Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN w Krakowie; e-mail: katarzyna.zaremba@up.krakow.pl.

Uniwersytetu Macieja Bela w Bańskiej-Bystrzycy (Zuzana Neupauer, Martin Schubert, Ivan Pavlov, Miroslav Kryston), z którymi pracownicy krakowskiej Katedry Andragogiki i Pedagogiki Społecznej współpracują od ponad dekady, w ramach realizacji wspólnych przedsięwzięć badawczych ukierunkowanych na edukację osób we wczesnej, średniej i późnej dorosłości. Projekt skupia również ekspertów z innych krajów: Czech (University of Tomáš Baťa, Zlín), Finlandii (Itä-Suomen Yliopisto, Joensuu), a także Serbii (Univerzita u Novom Sadu).

Celem projektu realizowanego w okresie 28 miesięcy jest wypracowanie innowacyjnych narzędzi diagnostycznych umożliwiających ocenę potencjału edukacyjnego osób dorosłych (w przedziale wiekowym 18–65), którzy uczestniczą w systemie edukacji formalnej lub pozaformalnej. Ponadto realizatorzy projektu zakładają opracowanie uniwersalnego programu interwencyjnego, który będzie spełniał funkcję mobilizującą potencjał edukacyjny osób dorosłych. Ostatnia część projektu zakłada przygotowanie wysoko wyspecjalizowanych kadr andragogicznych (trenerów, doradców), którzy będą w stanie ocenić potencjał edukacyjny osób dorosłych, a także wzmocnić proces ich gotowości do uczenia we wskazanej grupie wiekowej.

Obecnie przedstawiciele pięciu europejskich uczelni wyższych opracowali baterię testów mierzących gotowość do uczenia się osób dorosłych. Narzędzia badawcze zostały przetłumaczone z referencyjnej wersji (jęz. angielski) na języki narodowe. Polska bateria testów jest dostępna pod adresem: <https://evaluapp.com/p/402723f5-bcd9-4209-9f5d-2115ea61d46>. Narzędzia badawcze zostały skonstruowane w oparciu o wyniki badań teoretycznych i diagnostycznych prowadzonych przez czeskich i słowackich andragogów (Gavora i in. 2015; Jakešová, Kalenda 2015; Jakesova i in. 2016), a także testy umożliwiające porównywanie poziomu gotowości do uczenia się w perspektywie longitudinalnej (Vallerand i in. 1992).

Pierwszy etap projektu związany był z przygotowaniem narzędzia, a także tłumaczeniem składowych baterii testów, kontrolą jakości tłumaczenia, badaniami pilotażowymi. Działania te zostały zakończone we wrześniu 2021 roku. Od października 2021 trwa etap związany z gromadzeniem danych wśród osób dorosłych we wczesnej i średniej dorosłości, które pozwolą na porównanie wyników poziomu gotowości do uczenia się, poziomu koncentracji w trakcie uczenia się, umiejętności reagowania na zakłócenia w procesie uczenia się, testu pamięci numerycznej, a także określenia poziomu pamięci regulacji w pięciu europejskich krajach. W niniejszych badaniach zmiennymi głównymi są poziom motywacji do uczenia się oraz umiejętność samoregulacji w trakcie nabywania nowej wiedzy i umiejętności. Obie zmienne mierzone są przez dwa wystandaryzowane testy: Akademicką Skalę Motywacji AMS-28 (Vallerand i in. 1993) oraz Kwestionariusz Samoregulacji SRQ-27 (Brown i in. 1999).

Badania wpisują się w trendy rozwojowe andragogiki jako subdyscypliny pedagogicznej, która posiada własne narzędzia diagnostyczne pozwalające na określenie poziomu elementarnych składowych procesu uczenia się (Karikova i in. 2018). Kolejnym obszarem badań, w który wpisuje się projekt, to komparatystyka

edukacyjna. Celem badań jest bowiem wypracowanie wspólnych rozwiązań w kilku krajach, posiadających odmienną organizację systemu oświaty. Trzeba więc wskazać na różnice oraz elementy wspólne. Ponadto projekt jest odpowiedzią na modernizację treści kształcenia na kursach akademickich związanych z edukacją dorosłych. Stanowi też diagnostykę pedagogiczną ukierunkowaną na osoby dorosłe (Krystoń 2013). Działania podjęte podczas projektu pozwalają na prowadzenie badań komparatystycznych, które obecnie są zgodne z kierunkami rozwoju szkolnictwa wyższego w krajach grupy wyszehradzkiej i nie tylko (Kwiek 2018). Szeroko zakrojone działania projektowe umożliwiają również w dalszej perspektywie realizację koncepcji „Europy wiedzy” i „uczenia się przez całe życie”, co wspierane jest przez instytucje unijne odpowiedzialne za wysoką jakość edukacji w krajach członkowskich.

Bibliografia

- Brown J.M., Miller W.R., Lawendowski L.A. (1999). *The self-regulation questionnaire*. W: *Innovations in clinical practice: a sourcebook*. Vande Creek L., Jackson T.L. (red.). vol. 17. Sarasota, FL: Professional Resource Press/Professional Resource Exchange, s. 281–292.
- Gavora P., Jakešová J., Kalenda J. (2015). *The Czech validation of the self-regulation questionnaire*. „Procedia – Social and Behavioral Sciences”, s. 171, 222–230.
- Jakesova J., Gavora P., Kalenda J. (2016). *Self-regulation of behaviour: students versus other adults*. „International Journal of Educational Psychology”, nr 5 (1), s. 56.
- Jakešová J., Kalenda J. (2015). *Self-regulated learning: critical-realistic conceptualization*. „Procedia-Social and Behavioral Sciences”, nr 171, 178–189.
- Karikova S., Kryston M., Michalovic V. i in. (2018). *Literacy of adults as a problem of inclusion and equality in lifelong learning*. W: *How to work with NEETs. Recommendations for policy and practice*. Tomczyk Ł., Vanek B. (red.). Kraków: Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie.
- Krystoń M. (2013). *The potential of cultural-andragogical processes in the spectrum of strategic documents*. „Paidagogos-Journal of Education in Contexts”, nr 1.
- Kwiek M. (2018). *International research collaboration and international research orientation: Comparative findings about European academics*. „Journal of Studies in International Education”, nr 22 (2), s. 136–160.
- Vallerand R.J., Pelletier L.G., Blais M.R. i in. (1992). *The academic motivation scale: a measure of intrinsic, extrinsic, and amotivation in education*. „Educational and Psychological Measurement”, nr 52, s. 1003–1017.
- Vallerand R.J., Pelletier L.G., Blais M.R. i in. (1992–1993). *Academic motivation scale (AMS-C 28), college (CEGEP) version*. „Educational and Psychological Measurement”, nr 52 (53).

MARCIN BIELECKI*

Warszawa, Polska

ORCID ID 0000-0002-2315-9060

KRONIKA Z XXXIV LETNIEJ SZKOŁY MŁODYCH PEDAGOGÓW IM. MARII DUDZIKOWEJ. 13–17 WRZEŚNIA 2021 ROKU, POZNAŃ-OBRYCKO

Streszczenie: Niniejsza kronika dotyczy minionej XXXIV Letniej Szkoły Młodych Pedagogów im. Marii Dudzikowej, która trwała w dniach 13–17 września 2021 roku w Domu Pracy Twórczej i Wypoczynku Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu. Sprawozdanie przedstawia harmonogram obrad oraz przedstawia aktywności, które na przełomie lat okazały się sprawdzoną formą doksztalcenia pedagogów.

Słowa kluczowe: letnia szkoła, obrady, sprawozdanie, pedagogika.

W dniach 13–17 września 2021 roku, po rocznej przerwie spowodowanej trwającą pandemią SARS-CoV-2, w trybie hybrydowym odbyła się XXXIV Letnia Szkoła Młodych Pedagogów im. prof. Marii Dudzikowej. Część uczestników uczestniczyła w szkole w formie zdalnej, inni łączyli się za pomocą aplikacji MS Teams.

Ideą cyklicznych spotkań szkoły jest wspieranie oraz stymulowanie rozwoju młodych pedagogów i pedagożek, którzy we wspólnym gronie młodych adeptów nauki oraz osób z wieloletnim doświadczeniem mogą się rozwijać w tworzonej wspólnocie dydaktycznej. Tegorocznym gospodarzem szkoły był Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu wraz z Komitetem Nauk Pedagogicznych Polskiej Akademii Nauk. Spotkania LSMP odbywały się w dawnej rezydencji Rodziny Raczyńskich – Pałacu Obrzycko, będącym obecnie Domem Pracy Twórczej i Wypoczynku Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu (*Historia Pałac Obrzycko*. Dostępny na: <http://www.palac-obrzycko.pl/hotel-wronki-szamotuly-oborniki/historia>, dostęp 10.11.2021).

Tematem przewodnim szkoły była „Pedagogika w Uniwersytecie. Konteksty–Koncepcje–Praktyki”.

* Marcin Bielecki, Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie; e-mail: marcin_bielecki@onet.pl.

Jak co roku szkoła miała swój przemyślany całodzienny tygodniowy harmonogram. Oprócz wykładów czy też warsztatów doświadczonych naukowców znalazło się również miejsce na dyskusje i wystąpienia początkujących adeptów nauki. Sprzyjało to wymianie doświadczeń, pomysłów badawczych oraz licznym dyskusjom.

Pierwszy dzień XXXIV Letniej Szkoły Młodych Pedagogów rozpoczął się w sali Lubrańskiego UAM wystąpieniem rektor UAM, prof. dr hab. Bogumiły Kaniewskiej. Jej słowa zwrócone były w kierunku rozmowy i przekazywania doświadczeń w kreowanej rzeczywistości. Kolejną osobą, która się zwróciła do uczestników we wstępnej części spotkania, był prof. dr hab. Zbyszko Melosik. Zwrócił on uwagę na walor, a także walkę, jaka toczy się w polskich naukach pedagogicznych w kwestii tożsamości. Następnie głos zabrała prof. dr hab. Agnieszka Cybal-Michalska, dziekan Wydziału Studiów Edukacyjnych, a zarazem przewodnicząca Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN. Mówiła o roli Uniwersytetu Adama Mickiewicza i Wydziału Studiów Edukacyjnych w tworzeniu współczesnej pedagogiki. Wspominając o idei LSMP, podkreśliła, że cykliczne wydarzenia związane ze szkołą pełnią ważną rolę w budowaniu pasji naukowej, jak również budują naukową jedność między uczestnikami. Następnie głos zabrały kierowniczki szkoły – prof. dr hab. Maria Czerepaniak-Walczak oraz prof. Uniwersytetu Zielonogórskiego, dr hab. Ewa Bochno. Po tych wystąpieniach uczestnicy wysłuchali wspomnień współpracowników zmarłej prof. Marii Dudzikowej, którzy wypowiadali się w przygotowanym na tę okazję filmie.

Kolejnym punktem programu był wykład inauguracyjny prof. dr hab. Marka Kwieka, zatytułowany *Rozwój globalnej nauki jako wyzwanie dla polityki naukowej, instytucji i młodej kadry akademickiej*. Następnie odbyła się dyskusja, a po jej zakończeniu gospodarze wręczyli dyplomy „Strzał w dziesiątkę” prof. Uniwersytetu w Białymstoku, dr hab. Alicji Korzenieckiej-Bondar oraz dr. Aleksandrowi Cywińskiemu. Potem zostały przekazane insygnia kolejnym gospodarzom XXXV Letniej Szkole Młodych Pedagogów (2022 – Akademia WSB w Dąbrowie Górniczej). „Pałeczkę dyrygenta” przejęła prof. dr hab. Mirosława Nowak-Dziemianowicz, „kociałkę” otrzymał sekretarz wydarzenia – dr Michał Szyszka. Były też liczne podziękowania w kierunku osób, które zaangażowały się w organizację LSMP. Zanim uczestnicy LSMP udali się do Obrzycka, wysłuchali koncertu części poznańskiego zespołu śpiewaków „Inspiro Ensemble”.

Po przerwie związanej z przejazdem do Pałacu w Obrzycku gospodarze LSMP spotkali się z uczestnikami szkoły. Obecni byli kierownicy szkoły oraz przedstawiciele samorządu LSMP. Była okazja do poznania się ze sobą, rozmowy o sprawach organizacyjnych i aktywnościach mających miejsce w kolejnych dniach. Począwszy od drugiego dnia, w harmonogramie szkoły zapisane były konsultacje poranne z kierowniczkami szkoły. Ponadto od tego dnia zaczęły się również konsultacje z Mistrzami, które odbywały się zgodnie z przyjętym harmonogramem. Pierwszy dzień zwieńczony był rozmowami uczestników do późnych godzin wieczornych.

Kolejny, drugi dzień, rozpoczął się od wykładu prof. dr. hab. Krzysztofa Jakubiaka. Tytuł wystąpienia brzmiał: „Pedagogika na uniwersytetach Drugiej Rzeczypospolitej”. Po pytaniach od uczestników rozpoczął się punkt programu o nazwie: *Gięda (P)różności, czyli wystąpienia młodych, połączone z dyskusjami*. Każde wystąpienie trwało 10 minut. Na koniec była okazja do zadawania prelegentom pytań nt. ich wystąpień.

Po przerwie rozpoczęła się kolejna część spotkania związana z wykładami mistrzów. Wystąpił prof. Uniwersytetu Jagiellońskiego, dr hab. Radosław Rybkowski, z referatem pt. *Polityka wobec szkolnictwa wyższego*, a następnie prof. dr hab. Zbyszko Melosik z referatem pt. *Wolność akademicka i konstrukcje tożsamości (młodego) naukowca*. Po prezentacjach nastąpiła dyskusja pomiędzy uczestnikami i zadano pytania prelegentom.

W południe rozpoczęły się dwa warsztaty: dr Anny Marii Koli nt. ciągłości generacyjnej w pedagogice oraz dr Anety Makowskiej i dr. Maksymiliana Chutorńskiego o pedagogice rzeczy. Po zakończeniu warsztatów wystąpiła prof. dr hab. Mirosława Nowak-Dziemianowicz z referatem: *Walka o uznanie w szkole wyższej z perspektywy nierówności płci*.

Po każdym wykładzie następowała dyskusja, której tematem była treść wykładów.

Ostatnim punktem wtorkowej Letniej Szkoły Młodych Pedagogów było spotkanie Mistrzów, podczas którego uczestnicy mogli konsultować swoje prace badawcze, artykuły czy dysertacje z doświadczonymi badaczami.

Trzeci dzień obrad poprzedziły poranne konsultacje z kierowniczkami szkoły: prof. dr hab. Marią Czerepaniak-Walczak oraz prof. Uniwersytetu Zielonogórskiego, dr hab. Ewą Bochno. Następnie odbyły się wykłady. Jako pierwszy głos zabrał prof. dr hab. Bogusław Śliwowski, który zaprezentował temat: *Aktywizujące kształcenie studentów pedagogiki*. Istotną kwestię omówiła prof. Uniwersytetu Jagiellońskiego, dr hab. Anna Sajdak-Burska, która wygłosiła referat pt. *E-learning czy e-teaching? Dydaktyka akademicka w pułapce pozoru nowoczesności*.

Po obu wykładach następowała intensywna dyskusja, która odwoływała się szczególnie do stanu polskiej szkoły i kierunków zmian, jakie można podjąć, aby znaleźć rozwiązanie problemów. Kolejnym punktem programu *Gięda (P)różności, czyli wystąpienia młodych połączone z dyskusją*.

Ostatni wykład w części porannej spotkania był autorstwa prof. dr. hab. Romana Lepperta pt. *Czy jest możliwa/potrzebna pedagogia/pedagogika pozytywna?* Po referacie nastąpiła dyskusja nt. poruszonej problematyki pedagogiki pozytywnej i jej egzemplifikacji do praktyki pedagogicznej.

Po południu odbyły się warsztaty. Pierwszy poprowadzony został przez prof. Uniwersytetu Łódzkiego, dr hab. Magdalenę Karkowską: *O znaczeniu i wymiarach universitas. Jak prowadzić badania w uniwersytecie?* Następnie głos zabrała prof. Akademii Pomorskiej, dr hab. Anna Babicka-Wirkus, która przeprowadziła warsztat pt. *Kultura oporu uniwersytetu. Jak ją badać? Jak nazywać jej przejawy?* Po podsumowaniu warsztatów odbyły się dwa kolejne wykłady mistrzów. Pierwszy

był autorstwa prof. dr hab. Małgorzaty Kowalskiej pt. *Uniwersytet w ryzach myślenia technokratyczno-biznesowego*, drugi dotyczył problemów polskiej edukacji. Prelegentem był prof. dr hab. Stefan Kwiatkowski. Temat drugiego wystąpienia to: *Pedagogika wobec problemów współczesnej szkoły*.

Po wysłuchaniu wystąpień znowu miała miejsce dyskusja. Środowy wieczór poza konsultacjami z mistrzami poświęcony został na rozmowy między uczestnikami.

Czwartkowy, przedostatni dzień obrad LSMP, rozpoczął się ponownie od konsultacji z kierowniczkami szkoły oraz innymi mistrzami. Pierwszym tego dnia wykładem było wystąpienie prof. dr hab. Agnieszki Cybal-Michalskiej: *Rozwiązywanie problemów natury tożsamościowej przez młodzież akademicką*, a następnie prof. dr hab. Agnieszki Gromkowskiej-Melosik pt. *Dynamika dostępu kobiet do karier akademickich. Studium przypadku na przykładzie pedagogiki*. Oba wystąpienia, jak wcześniejsze w trakcie szkoły zakończyły się wymianą poglądów.

Po krótkiej przerwie znowu nastąpiła *Giełda (P)różności*, która tego dnia została podzielona na dwie części. Był też czas na zadawanie pytań prelegentom.

Kolejnym wykładem był prof. dr hab. Mirosława Szymańskiego: *Zmiana społeczna a zmiana w oświacie – konsekwencje dla pedagogiki*. Po serii pytań skierowanych do prelegenta nastąpiła przerwa, a po niej, według harmonogramu, zostały przeprowadzone dwa warsztaty. Pierwszy miał tytuł: *Fenomenografia. Jak łączyć badania z procesem kształcenia studentów pedagogiki?* i przeprowadziła go prof. Uniwersytetu w Białymstoku, dr hab. Alicja Korzeniecka-Bondar, a zaraz po niej warsztat poprowadził dr hab. Oskar Szwabowski nt. autoetnografii.

Dalej nastąpiła korekta programu – wykład wygłosił prof. dr hab. Wiesław Ambrozik *O konieczności uspołecznienia systemu profilaktyki społecznej i resocjalizacji*. Po dyskusji podsumowującej jego referat miała miejsce druga część *Giełdy (P)różności*.

Po wykładach i dyskusjach uczestnicy spotkali się na uroczystej kolacji.

Obrady ostatniego dnia szkoły, piątkowe, rozpoczęła tym razem *Giełda (P)różności*. Po serii pytań od uczestników uczestnicy LSMP głosowali w celu przyznania nagrody audytorium.

Nastąpiły też wykłady: prof. Uniwersytetu Zielonogórskiego, dr hab. Ewy Bochno *Jak to jest być adiunktką/adiunktem w uniwersytecie? Młodzi w (auto)metaforze* oraz prof. dr hab. Marii Czerepaniak-Walczak *Uniwersytet–Konteksty–Konceptje–Praktyki*. Później nastąpiła dyskusja i podsumowanie szkoły.

Po przeliczeniu głosów w trakcie przerwy ogłoszono wyniki głosowania w ramach poszczególnych kategorii:

- za najlepsze wystąpienie stacjonarne w kategorii wystąpień magistrów: mgr Iwona Kukowka;
- za najlepsze wystąpienie stacjonarne w kategorii wystąpień doktorów: dr Adam Konopnicki i dr Karol Motyl;
- za najlepsze wystąpienie *on-line*: mgr Agnieszka Nymś-Górna;

- „twórczy szum” – za najaktywniejsze dyskusje naukowe w ramach XXXIV LSMP (stacjonarnie): mgr Colette Szczepaniak oraz dr Aleksander Cywiński;
- „twórczy e-szum” – za najaktywniejsze dyskusje naukowe w ramach XXXIV LSMP (*on-line*): mgr Agata Borowska.

Po rozdaniu nagród zostały zakończone obrady XXXIV Letniej Szkoły Młodych Pedagogów im. Marii Dudzikowej.

Bibliografia

Historia Pałac Obrzycko. Dostępny na: <http://www.palac-obrzycko.pl/hotel-wronki-szamotuly-oborniki/historia> (dostęp 10.11.2021).

CHRONICLE FROM THE 34TH MARIA DUDZIKOWA SUMMER SCHOOL OF YOUNG PEDAGOGUES 13-17 SEPTEMBER 2021, POZNAŃ-OBRYZCKO

Abstract: This report describes the XXXIV Maria Dzdzikowa Summer School of Young Pedagogues, which took place on September 13-17, 2021 at the House of Creative Work and Recreation of the University of Adam Mickiewicz in Poznań. The report presents the schedule of the meeting as well as activities that have been proved to be an effective form over the years.

Keywords: summer school, deliberations, report, pedagogy.