

FORUM

**PEDAGOGICZNE**

---

2022, tom 12, nr 2

PÓŁROCZNIK

Pedagogika lasu



Wydawnictwo Naukowe  
Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego

© Copyright by Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego  
Warszawa 2022

### **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**

Michał Paluch, Marcin Klimski, Jan Niewęglowski

### **Rada Naukowa**

Dietrich Benner, Stanisław Chrobak, Jarosław Gara, Jarosław Horowski, Toshiko Ito, Jolanta Karbowniczek, Janina Kostkiewicz, Jadwiga Kuczyńska-Kwapisz, Mariya Kultaieva, 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](mailto:forumpedagogiczne@uksw.edu.pl), [www.forumpedagogiczne.uksw.edu.pl](http://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](mailto:wydawnictwo@uksw.edu.pl), [www.wydawnictwo.uksw.edu.pl](http://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
<b>DZIAŁ TEMATYCZNY: PEDAGOGIKA LASU</b>	
Michał Paluch <i>Pedagogika lasu i pierwsze ścieżki jej teoretycznych konceptualizacji</i> . . . . .	17
Kazimierz Rykowski <i>Pytania o las jako medium pedagogiczne</i> . . . . .	31
Bogusław Śliwerski <i>„Pedagogika lasu” jako (nie)nowa orientacja w pedagogice</i> . . . . .	47
Anna Wierzbicka, Barbara Czołnik <i>Podstawy formalne, organizacja i przebieg edukacji leśnej społeczeństwa prowadzonej przez Lasy Państwowe</i> . . . . .	61
Mikołaj Nidek <i>(Prze)świt eko-filozofii na drodze pedagogiki lasu</i> . . . . .	75
Joanna Godawa <i>Natura jako miejsce inkluzji i relacji – narracje studentek pedagogiki</i> . . . . .	89
Magdalena Szpunar <i>Nieobecność roślin w humanistyce. O potrzebie plant studies, symbolicie drzew, lasu i ich terapeutycznych właściwościach</i> . . . . .	101
Ewa Pawłowicz-Sosnowska, Sebastian Sobczuk <i>Przedszkole bliżej natury – ścieżka przyrodnicza jako odpowiedź na potrzeby rozwojowe dziecka</i> . . . . .	115
Maksymilian Chutorński <i>Nieantropocentryczna pedagogiczność lasu</i> . . . . .	127
<b>ARTYKUŁY I ROZPRAWY</b>	
Anna Mikler-Chwastek <i>Zaangażowanie i gotowość nauczycieli wychowania przedszkolnego pracujących na Mazowszu w proces realizacji treści związanych z szeroko rozumianą ekologią</i> . . . . .	141
Adam Solak <i>Potrzeba dialogiczności w pracy nauczyciela wychowania przedszkolnego</i> . . . . .	153
Ligia Tuszyńska, Ilona Żeber-Dzikowska <i>Kalkulator śladu ekologicznego jako środek dydaktyczny w edukacji dla zrównoważonego rozwoju</i> . . . . .	165
Adamina Korwin-Szymanowska, Anna Witkowska-Tomaszewska <i>Design thinking dla zrównoważonego rozwoju jako metoda wspierająca dziecięcą proaktywność w zakresie działań na rzecz przyrody</i> . . . . .	177

Zbigniew Babicki, Mieczysław Dudek	
<i>Edukacja międzykulturowa drogą wychowania dla przyszłości. Aktualne problemy i wyzwania w Polsce . . . . .</i>	191
Beata Krajewska	
<i>Interwencyjne ośrodki preadopcyjne. Znaczenie, podstawy funkcjonowania i egzemplifikacje . . . . .</i>	203
Beata Szabała	
<i>Sytuacja dzieci z niepełnosprawnością w czasie edukacji i rehabilitacji zdalnej w okresie pandemii COVID-19 w świetle przeglądu doniesień badawczych . . .</i>	215
Irena Pospiszyl	
<i>Między przebojowością a wycofaniem. Czy współczesny świat jest zbyt nieprzyjazny dla ludzi nieśmiałych? . . . . .</i>	233
Beata Boćwińska-Kiluk, Napoleon Waszkiewicz	
<i>Samookaleczenia i wirtualny wszechświat. Rekonfiguracja społeczności terapeutycznej – studium przypadku . . . . .</i>	245
Agata Cudowska	
<i>Twórczość w polskiej myśli pedagogicznej . . . . .</i>	261
Lidia Marszałek	
<i>Nie ma edukacji bez relacji . . . . .</i>	275
Roman Ceglarek	
<i>Edukacja religijna w pracach Drugiego Zjazdu Prefektów Szkolnych Królestwa Polskiego . . . . .</i>	289
Zbigniew Kulesz, Kathrin Maier, Jarosław T. Michalski	
<i>Pomoc wychowawczo-pastoralna świadczona więźniom w oparciu o koncepcję salutogenetyczną Aarona Antonovsky'ego . . . . .</i>	301
<b>COLLOQUIA</b>	
Agnieszka Rumianowska	
<i>The experience of conflicts (internal and external) and the sense of meaning in life. An existential approach . . . . .</i>	321
Aneta Domżańska	
<i>Fathers' imprisonment as perceived by their children . . . . .</i>	335
Jan Amos Jelinek	
<i>The ability of children aged 6 and 9 years, respectively, to detect errors in a narrative based on incorrect information about evaporation in the water cycle . . . . .</i>	355
Agnieszka Klimska, Michał Rutkowski	
<i>Learning about learning as an essential element of high-quality education . . .</i>	367
<b>DEBIUTY</b>	
Monika Bartosiewicz-Niziołek, Bartosz H. Olszewski, Magda Ostrowska	
<i>Działania promocyjno-edukacyjne z udziałem asystentów zdrowia w środowiskowym modelu opieki psychiatrycznej . . . . .</i>	381

**RECENZJE**

Jan Niewęglowski

*Mariański Janusz (2021). Peter Ludwig Berger (1929–2017) przejście od teorii sekularyzacji do desekularyzacji. Lublin: Wyższa Szkoła Nauk Społecznych z siedzibą w Lublinie, ss. 216. . . . . 395*

**KRONIKA**

Jan Niewęglowski

*Sprawozdanie z konferencji naukowej pt. „Społeczna działalność na rzecz więźniów i ich rodzin”, zorganizowanej na Uniwersytecie Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie, 21 lutego 2022 roku . . . . . 399*

## TABLE OF CONTENTS

<i>From Editor</i> . . . . .	9
<b>THEMES: FOREST PEDAGOGY</b>	
Michał Paluch	
<i>Forest pedagogy and the first path of its theoretical conceptualizations</i> . . . . .	17
Kazimierz Rykowski	
<i>Questions about a forest as a pedagogical medium</i> . . . . .	31
Bogusław Śliwerski	
<i>“Forest pedagogy” as a (not) new orientation in pedagogy</i> . . . . .	47
Anna Wierzbicka, Barbara Czołnik	
<i>Legal basis, arranging and process of society’s forest education conducted by the State Forests</i> . . . . .	61
Mikołaj Niedeck	
<i>Dawn- of eco-philosophy on the way of forest pedagogy.</i> . . . . .	75
Joanna Godawa	
<i>Nature as space for inclusion and relationship – pedagogy students narrative.</i> . . . . .	89
Magdalena Szpunar	
<i>The absence of plants in the humanities. About the need for plant studies, the symbolism of trees and forests and their therapeutic properties</i> . . . . .	101
Ewa Pawłowicz-Sosnowska, Sebastian Sobczuk	
<i>Kindergarten closer to nature – a nature trail as a response to development needs of a child</i> . . . . .	115
Maksymilian Chutorański	
<i>Non-anthropocentric forest pedagogy.</i> . . . . .	127
<b>ARTICLES AND THESES</b>	
Anna Mikler-Chwastek	
<i>The commitment and readiness of pre-school teachers working in Mazovia in the process of implementing content related to the broadly understood ecology.</i> . . . .	141
Adam Solak	
<i>The need for dialogicality in the work of a preschool teacher</i> . . . . .	153
Ligia Tuszyńska, Ilona Żeber-Dzikowska	
<i>Ecological footprint calculator as a teaching resource in education for sustainable development.</i> . . . . .	165
Adamina Korwin-Szymanowska, Anna Witkowska-Tomaszewska	
<i>Design thinking for sustainable development as a method of supporting children’s environmental proactivity</i> . . . . .	177

Zbigniew Babicki, Mieczysław Dudek	
<i>Intercultural education as a way of education for the future. Current problems and challenges in Poland. . . . .</i>	191
Beata Krajewska	
<i>Intervention pre-adoption centers. Meaning, basics of functioning and examples . . . . .</i>	203
Beata Szabała	
<i>The situation of children with disabilities during online education and rehabilitation in times of the pandemic COVID-19 in the light of a review of research reports. . . . .</i>	215
Irena Pospiszyl	
<i>Between expansiveness and withdrawal. Is the modern world too inimical to the shy people?. . . . .</i>	233
Beata Boćwińska-Kiluk, Napoleon Waszkiewicz	
<i>Self-harm and a virtual universe. Reconfiguration of the therapeutic community – case study . . . . .</i>	245
Agata Cudowska	
<i>Creativity in Polish pedagogical thought . . . . .</i>	261
Lidia Marszałek	
<i>No education without relations . . . . .</i>	275
Roman Ceglarek	
<i>Religious education in the works of the Second Congress of School Prefects of the Kingdom of Poland. . . . .</i>	289
Zbigniew Kulesz, Kathrin Maier, Jarosław T. Michalski	
<i>Educational and pastoral assistance to prisoners based on Aaron Antonovsky's salutogenic theory . . . . .</i>	301
<b>COLLOQUIA</b>	
Agnieszka Rumianowska	
<i>The experience of conflicts (internal and external) and the sense of meaning in life. An existential approach. . . . .</i>	321
Aneta Domżańska	
<i>Fathers' imprisonment as perceived by their children . . . . .</i>	335
Jan Amos Jelinek	
<i>The ability of children aged 6 and 9 years, respectively, to detect errors in a narrative based on incorrect information about evaporation in the water cycle . . . . .</i>	367
Agnieszka Klimska, Michał Rutkowski	
<i>Learning about learning as an essential element of high-quality education. . . .</i>	367

**DEBUTES**

- Monika Bartosiewicz-Niziołek, Bartosz H. Olszewski, Magda Ostrowska  
*Promotional and educational activities with the participation of health  
 assistants in the community model of psychiatric care . . . . .* 381

**REVIEWS**

- Jan Niewęłowski  
*Mariański J. (2021). „Peter Ludwig Berger (1929–2017) przejście od teorii  
 sekularyzacji do desekularyzacji”. Lublin: Wyższa Szkoła Nauk Społecznych  
 z siedzibą w Lublinie, ss. 216. . . . .* 395

**CHRONICLES**

- Jan Niewęłowski  
*“Social activity on behalf of prisoners and their families” report from Cardinal  
 Stefan Wyszyński University conference in Warsaw, 21 February 2022 . . . . .* 399



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

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



MICHAŁ PALUCH

Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie, Polska

ORCID ID 0000-0002-4861-113X • e-mail: [m.paluch@uksw.edu.pl](mailto:m.paluch@uksw.edu.pl)

MARCIN KLIMSKI

Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie, Polska

ORCID ID 0000-0002-9118-1673 • e-mail: [m.klimski@uksw.edu.pl](mailto:m.klimski@uksw.edu.pl)

## OD REDAKCJI

Oddany do rąk czytelników wolumin „Forum Pedagogicznego” ma charakter innowacyjny. Jego część tematyczna odsłania bowiem obszar problemowy nazwany „pedagogiką lasu”, który nie pojawił się dotąd na łamach naukowych czasopism poświęconych edukacji i wychowaniu. Nie można tu nie wspomnieć o zaistniałych, w różnych kontekstach i opracowaniach specjalistycznych, pojęciach posiadających już swoją historię, takich jak: edukacja leśna czy edukacja przygodowa, w ramach których wymienia się: *experiential education* (*outdoor education, adventure education*), pedagogika przeżyć (niem. *Erlebnispädagogik*) czy rodzima metodyka harcerska. W kontekście prób usystematyzowania wielu bliskoznacznych terminów wyróżnić należy pionierskie analizy poczynione dotychczas przez Ewę Palamer-Kabacińską, poczynając od artykułu pt. *Miejsce pedagogiki przygody w naukach pedagogicznych* z 2012 roku, przez studium porównawcze pt. *Czeskie doświadczenia w obszarze pedagogiki przeżyć*, opublikowane w 2016 roku, i w końcu najbardziej aktualne i wyczerpujące dzieło z roku 2021, znane jako *Pedagogika przygody a harcerstwo. Studium teoretyczne*. Natomiast to, co na tym tle wyróżnia pedagogikę lasu, mieści się w samej jej nazwie. Z jednej strony akcentuje bowiem dobrze znane pojęcie dziedziny nauk o wychowaniu i kształceniu, jaką jest pedagogika, a z drugiej łączy się z kategorią bytu naturalnego o wysokim stopniu bioróżnorodności i samoregulacji, jakim jest las. Przyjrzyjmy się zatem tej eksperymentalnej próbie połączenia pedagogicznego wymiaru egzystowania człowieka w lesie jako środowisku wychowawczym człowieka, a zarazem – jak postuluje jeden z autorów – jako medium doświadczenia nietykalności/sakralności/misterium przyrody. W świetle takich założeń pedagogika lasu zajmowałaby się raczej tym, co Tadeusz Sławek nazwał „od-uczaniem się”, jako procesem odwrotnym do tego wszystkiego, co kojarzymy z pewną nawykową zachłannością uczenia się i nauczania „wszystkich, wszystkiego”, wedle wzorca maksymalizującego efektywność tego procesu. „Kształcenie pojmowane jako od-uczanie (się) musi zawierać ów moment nagłego od-kształcenia się znajomych form świata” – czytamy w książce pt. *A jeśli nie*

trzeba się uczyć..., wydanej w roku 2021. Przedłożone artykuły – w mniejszym lub większym stopniu – starają się sprostac temu postulatowi, „odkształcając” tradycyjnie rozumiane wymiary czasoprzestrzeni (szkolnego systemu klasowo lekcyjnego czy monokultury lasów gospodarczych), gdzie wszyscy i wszystko (wy) kształcić się ma wedle określonego wzoru. Definicja samej pedagogiki jako nauki, którą przedstawia Bogusław Śliwerski na łamach podręcznika *Pedagogika – podstawy nauk o wychowaniu* z roku 2006, uprawomocnia owe starania, pozwalając nam na poszukiwanie i odnajdywanie odpowiedzi na następujące pytania: jakie są „filozoficzne przesłanki teorii i praktyki” pedagogii lasu? Jakie są „warunki generujące wiedzę, doświadczenie i tożsamość” podmiotów uczestniczących w procesie wychowania w lesie, jak i innych miejscach przywołujących wartość bioróżnorodności i funkcjonalności lasu? Z jakich słów, pojęć, fraz może składać się podstawowa „baza pojęciowa” pedagogiki lasu. Ostatnie pytanie, równie ważne, brzmi: czy zawiązuje się pokoleniowa lub międzypokoleniowa „formacja intelektualna” badaczy zintegrowanych wokół głównych przesłanek i idei pedagogiki lasu? Zebrane w tym dziale tematycznym artykuły nie odpowiadają wyczerpująco na wszystkie tak postawione pytania, ale niewątpliwie poszerzają i pogłębiają perspektywę do dalszych poszukiwań i inicjują pierwsze próby zdefiniowania nowego horyzontu problemowego.

W pierwszym artykule działu tematycznego, pt. *Pedagogika lasu i pierwsze ścieżki jej teoretycznych konceptualizacji*, Michał Paluch podejmuje próbę otwarcia problematyki badawczej omawianego obszaru. Autor określa możliwe kierunki badań teoretycznych wraz z ich praktycznym odniesieniem, jak i proponuje własne koncepcje znaczeniowe, co może być pomocne w celu dalszej konceptualizacji definicji, jej semantyki, a na przyszłość – metodologii badań pedagogii i pedagogiki lasu.

W artykule autorstwa Kazimierza Rykowskiego pt. *Pytania o las jako medium pedagogiczne* zawarte zostały cenne wskazówki służące zmianie dotychczasowego rozumienia zadań i funkcji lasu, które przeważnie prowadzą się do roli użytkowej. Autor w swoich rozważaniach postuluje o poddanie pilnej refleksji sposobu wykorzystywania przestrzeni leśnej w szeroko rozumianym procesie edukacyjnym realizowanym przez leśników, pedagogów, edukatorów i inne osoby podejmujące takie aktywności. Z uwagi na zmiany, jakie dostrzegane są w środowisku społeczno-przyrodniczym, a zwłaszcza ich niezwykle szybkie tempo, konieczne się wydaje, zdaniem autora, poszukiwanie nowego paradygmatu kształcenia dla pedagogiki i leśnictwa.

Kolejnym artykułem wpisującym się w dział tematyczny jest propozycja Bogusława Śliwerskiego pt. *„Pedagogika lasu” jako (nie)nowa orientacja w pedagogice*. Autor przeprowadza analizę kształtowania się pedagogiki naturalistycznej ukierunkowanej na realizację procesu edukacyjnego w przestrzeni natury, jaką jest m.in. las. W artykule zostały ujęte następnie dwie formy możliwości organizowania procesów kształcenia i wychowania w środowisku leśnym. Jedną z nich jest

forma instytucjonalna, której przykładem są przedszkola leśne, a drugą – edukacja pozaszkolna dedykowana wszystkim grupom wiekowym. W artykule pojawia się ponadto postulat włączenia badań naukowych wraz z praktykami edukacyjnymi realizowanymi w przestrzeni leśnej do nauk humanistyczno-społecznych.

Następnym artykułem w tym dziale jest praca przygotowana we współautorstwie Anny Wierzbickiej i Barbary Czołnik, pt. *Podstawy formalne, organizacja i przebieg edukacji leśnej społeczeństwa prowadzonej przez Lasy Państwowe*. Podjęto w niej analizę kształtowania się edukacji leśnej w Polsce realizowanej przez Lasy Państwowe. Artykuł zawiera etapy formowania się definicji edukacji leśnej oraz jej podstawy prawne. Zamysłem auterek było również ukazanie najistotniejszych celów w misji edukacyjno-wychowawczej, jakie podejmowane są od lat 90. ubiegłego wieku przez instytucję Lasów Państwowych. Artykuł zaznajamia ponadto czytelników z działalnością Stowarzyszenia Edukatorów Leśnych oraz innych wybranych ośrodków naukowo-dydaktycznych rozwijających edukację leśną w Polsce.

Artykuł pt. *(Prze)świt eko-filozofii na drodze pedagogiki lasu*, autorstwa Mikołaja Niedka, stanowi próbę wskazania kierunku działań edukacyjno-pedagogicznych zorientowanych na przedstawicieli młodego pokolenia, w celu uwrażliwienia ich na problemy ekologiczne, społeczne i ekonomiczne, jakie widoczne są we współczesnym świecie. Na podstawie przywołanych koncepcji człowieka ekologicznego i kultury ekologicznej, zaproponowanych przez Henryka Skolimowskiego, autor tekstu uzasadnia potrzebę kształtowania odpowiednich postaw prośrodowiskowych w pedagogice zrównoważonego rozwoju. W artykule wybrzmiewa również potrzeba budowania odpowiedniej relacji człowieka z przyrodą, opartej na konkretnych wartościach. Autor proponuje, aby pedagogika, uwzględniająca w procesie wychowawczym odpowiedni katalog wartości ekologicznych, przyczyniała się do kształtowania w społeczeństwie kultury ekologicznej.

Kolejną częścią działu tematycznego jest artykuł Joanny Godawy pt. *Natura jako miejsce inkluzji i relacji – narracje studentek pedagogiki*. Autorka tekstu zwraca uwagę czytelnika na rolę natury, jej miejsca i relacji w życiu współczesnego człowieka. Ponadto dokonuje teoretycznych rozważań i prezentacji przytoczonych zależności w oparciu o analizę zebranego materiału badawczego. Intencją autorki jest zgłębianie wartości natury w życiu człowieka na różnych etapach jego rozwoju.

Następnym artykułem jest praca autorstwa Magdaleny Szpunar pt. *Nieobecność roślin w humanistyce. O potrzebie plant studies, symbolice drzew, lasu i ich terapeutycznych właściwościach*. W swojej refleksji teoretycznej nad nurtem *plant studies* autorka postuluje o włączenie tego zagadnienia do badań humanistycznych. Pozwoli to, jej zdaniem, na zaakcentowanie międzygatunkowej relacji i zależności, jaka występuje pomiędzy człowiekiem a roślinami oraz ich dobroczynnego wpływu na funkcjonowanie gatunku ludzkiego.

Kolejnym artykułem wpisującym się w problematykę badawczą zakresloną w dziale tematycznym jest tekst Ewy Pawłowicz-Sosnowskiej i Sebastiana Sobczuka pt. *Przedszkole bliżej natury – ścieżka przyrodnicza jako odpowiedź na potrzeby*

*rozwojowe dziecka*. Autorzy wyznaczyli sobie za cel ukazanie potrzeby działań edukacyjnych realizowanych w przestrzeni przyrodniczej na przykładzie ścieżki przyrodniczej. Ich zdaniem tak realizowana edukacja pozwala kształtować w podmiocie tego procesu, czyli w dzieciach, pożądane postawy i zachowania wobec otaczającego ich świata. Autorzy, na podstawie przeprowadzonych badań w jednym z przedszkoli, podkreślają że brak kontaktu dzieci ze światem przyrody prowadzi do wielu deficytów rozwojowych w tej grupie wiekowej. Dlatego też wydaje się konieczne, aby w procesie edukacyjnym uwzględniono potrzebę realizowania zajęć w środowisku przyrodniczym.

Artykułem kończącym refleksje podjęte w dziale tematycznym jest propozycja Maksymiliana Chutorańskiego pt. *Nieantropocentryczna pedagogiczność lasu*. Autor w swojej pracy przedstawia możliwości rozumienia lasu, odwołując się do myśli posthumanistycznej i nowego materializmu, akcentując relacyjny charakter rzeczywistości, sprawczość nie-ludzi oraz ograniczenia humanizmu. Tak nakreślony kierunek rozważań, zdaniem autora, pozwala na podjęcie próby odpowiedzi na pytanie o nieantropocentryczną pedagogiczność lasu i związane z tym konsekwencje teoriopoznawcze.

JAN NIEWĘGŁOWSKI

*Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie, Polska*

ORCID 0000-0001-9673-4989 • e-mail: j.nieweglowski@uksw.edu.pl

Drugą część „Forum Pedagogicznego”, zatytułowaną „Artykuły i rozprawy”, otwiera artykuł Anny Mikler-Chwastek pt. *Zaangażowanie i gotowość nauczycieli wychowania przedszkolnego pracujących na Mazowszu w proces realizacji treści związanych z szeroko rozumianą ekologią*. Tekst prezentuje wyniki badań przeprowadzonych przez autorkę w 2022 roku. Grupą badawczą byli nauczyciele wychowania przedszkolnego pochodzący z terenu województwa mazowieckiego. Głównym zaś celem badań było ustalenie, w jaki sposób nauczyciele realizują treści związane z zagadnieniem ekologii. Narzędzie użyte przez autorkę zawierało cztery pytania badawcze: czy nauczyciele realizują treści ekologiczne w grupie przedszkolnej, jak często je prezentują, jakie treści podejmują oraz czy nauczyciele czują się dobrze przygotowani do prowadzenie zajęć z powyższego obszaru. W kolejnym artykule, pt. *Potrzeba dialogiczności w pracy nauczyciela i wychowania przedszkolnego*, Adam Solak porusza ciągle aktualny problem dla nauczycieli, a mianowicie potrzebę dialogu z wychowankami. Zagadnieniem dialogu i komunikacji zajmuje się wielu pedagogów i badaczy tego obszaru. Dialog jest fundamentem twórczego etosu nauczyciela wychowania przedszkolnego. Autor artykułu ukazuje cztery płaszczyzny dialogu: nauczyciel–uczeń, nauczyciel–rodzic, nauczyciel–nauczyciel oraz nauczyciel–środowisko wychowawcze. Tak rozumiany dialog może być gwarantem

ładu społecznego oraz właściwego rozumienia osoby dziecka i jego potrzeb rozwojowych. Lidia Tuszyńska i Ilona Żeber-Dzikowska w swoim artykule pt. *Kalkulator śladu ekologicznego jako środek dydaktyczny w edukacji dla zrównoważonego rozwoju* zastosowały innowacyjną metodę oznaczania śladu ekologicznego *Ecological Footprint* (EF) za pomocą kalkulatora jako narzędzia dydaktycznego. Badania zostały przeprowadzone wśród studentów pedagogiki przy wykorzystaniu ogólnodostępnej strony [www.footprintnetwork.org](http://www.footprintnetwork.org). Wyniki potwierdziły, że jest to nowoczesne i ogólnodostępne narzędzie, które spełnia funkcję środka dydaktycznego. Stwierdzono również, że kalkulator przyczynił się do osobistego zainteresowania osób badanych przestrzeganiem zasad zrównoważonego rozwoju. W przyszłości postawy takie roszą nadzieję na proekologiczne zachowania. Kalkulator EF może pełnić rolę narzędzia dydaktycznego w kształceniu formalnym i nieformalnym. Artykuł Adaminy Korwin-Szymanowskiej i Anny Witkowskiej-Tomaszewskiej pt. *Design thinking dla zrównoważonego rozwoju jako metoda wspierająca dziecięcą proaktywność w zakresie działań na rzecz przyrody* podejmuje problematykę *design thinking* jako metody rozwijającej dziecięcą proaktywność i wpisuje się w nurt edukacji dla zrównoważonego rozwoju. W zakresie metodologii autorki zastosowały badania w działaniu, które następnie zostały przeprowadzone w paradygmacie konstruktywistycznym oraz interpretacyjnym poprzez następujące etapy: „Poczuj”, „Projektuj”, „Działaj” i „Inspiruj”. Dane uzyskane w wyniku analizy wykazały, że dzieci rozwijały swoją proaktywność poprzez podejmowanie m.in. następujących decyzji: obserwowanie, diagnozowanie problemów, rozwijanie umiejętności negocjacji, aktywne uczenie się, wyznaczanie celów, poszukiwanie informacji, poszukiwanie strategii rozwiązań problemów oraz zarządzanie własnym procesem uczenia się. Następny artykuł, autorstwa Zbigniewa Babickiego i Mieczysława Dudka, poświęcony jest edukacji międzykulturowej. Tekst nosi tytuł: *Edukacja międzykulturowa drogą wychowania dla przyszłości. Aktualne problemy i wyzwania w Polsce*. Wyzwaniem wielu dzisiejszych społeczeństw są zmiany społeczne, kulturowe i polityczne. Ich przyczyną jest coraz większa wielokulturowość, która wymaga akceptacji różnorodności w sferach publicznej i prywatnej. W procesie tym może pomóc edukacja międzykulturowa, która przygotowuje młodego człowieka do dialogu międzykulturowego, z zachowaniem pokoju i stabilnej przyszłości. Zagadnienie poruszone przez autorów wydaje się bardzo aktualne i ważne, ze względu na liczne konflikty trwające w naszej części Europy, a także nasilające się zjawisko imigracji. Artykuł próbuje odpowiedzieć na pytanie, czy Polska jest przygotowana na zjawisko wielokulturowości oraz czy istnieje dyskurs naukowy w tym obszarze. Artykuł Beaty Krajewskiej pt. *Interwencyjne ośrodki preadopcyjne. Znaczenie, podstawy funkcjonowania i egzemplifikacje* dedykowany jest tematyce dziecięcej, a w szczególności interwencyjnym ośrodkom preadopcyjnym. Autorka przybliży znaczenie takich ośrodków, podstawy prawne ich organizacji oraz ich założenia. Powyższa problematyka nie jest obecnie podejmowana w dyskursie naukowym. Walorem artykułu jest fakt, że wypełnia istniejącą lukę w tym zakresie. Tekst

podkreśla również potrzebę istnienia, funkcjonowania oraz promowania powyższych ośrodków w celu niesienia wydatniejszej pomocy dzieciom pozostawionym, porzuconym czy z różnymi deficytami. Kolejny artykuł, autorstwa Beaty Szabały, dedykowany jest również tematyce dziecięcej. Tekst nosi tytuł: *Sytuacja dzieci z niepełnosprawnością w czasie edukacji i rehabilitacji zdalnej w okresie pandemii COVID-19 w świetle przeglądu doniesień badawczych*. Autorka próbuje ukazać sytuację dzieci z niepełnosprawnością podczas pandemii COVID-19. Podstawą było piśmiennictwo krajowe i zagraniczne. Artykuł przybliży problemy uczniów w kontekście edukacji i rehabilitacji zdalnej, z punktu widzenia rodziców, uczniów oraz nauczycieli. Autorka proponuje także pewne rozwiązania praktyczne, które mogą być przydatne w pracy z dziećmi z niepełnosprawnością.

Interesujące zagadnienie porusza w swoim artykule pt. *Między przebojowością a wycofaniem. Czy współczesny świat jest zbyt nieprzyjazny dla ludzi nieśmiałych?* Irena Pospiszyl. Autorka zwraca uwagę na pewien dysonans funkcjonujący w życiu społecznym, a dotyczący postawy zwykłego człowieka. Z jednej strony społeczeństwo wymaga od niego asertywności, samodzielności, dużych kompetencji i radzenia sobie. Z drugiej zaś strony, szybko zmieniający się świat, zmienność warunków, nowe wyzwania i konieczność dostosowywania się do coraz nowszych sytuacji, rodzi w człowieku osamotnienie, zagubienie, skłonność do wycofania się, a nawet strach. Jak więc mają zachować się ludzie nieśmiali?

W następnym artykule, pt. *Samoekaleczenia i wirtualny wszechświat. Rekonfiguracja społeczności terapeutycznej – studium przypadku*, Beata Boćwińska-Kiluk i Napoleon Waszkiewicz, opisują przypadek młodej kobiety zaangażowanej w samoekaleczenia, która jest obecnie w trakcie procesu psychoterapii psychoanalitycznej. Wyniki obserwacji wskazywały, że samoekaleczenia i równoległe cyberspołeczeństwa pełniły taką samą funkcję, a cyberspołeczności młoda kobieta traktowała jako społeczność terapeutyczną. Agata Cudowska w swoim artykule o wymiarze historycznym pt. *Twórczość w polskiej myśli pedagogicznej* omawia podstawowe kierunki rozwoju narracji twórczości. Autorka rozpoczyna swoją analizę od okresu międzywojennego i od ukazania się pierwszej monografii poświęconej tej problematyce. Następnie wskazuje na koncepcje twórczości w naukach pedagogicznych w kolejnych dekadach XX wieku, a w sposób szczególny w zakresie teorii wychowania, kształcenia twórczości, dydaktyki twórczości i koncepcji twórczego stylu życia. Autorka omówiła także pierwsze lata XXI wieku i kształtowanie się nowej subdyscypliny, jaką jest kreatologia pedagogiczna. Jej rozwój obecnie zachodzi na trzech płaszczyznach: teoretycznej, empirycznej i praktycznej. Z kolei Lidia Marszałek w artykule pt. *Nie ma edukacji bez relacji* zwraca uwagę na bardzo aktualny problem szkolny, a mianowicie na relację uczeń–nauczyciel. Autorka krytycznie przedstawia stan współczesnej szkoły i jej braki w zakresie dobrego przygotowania uczniów do realnego życia. Właściwie rozumiana relacja uczeń–nauczyciel prowadzi do pełnego rozwoju osobowego obu osób oraz może

być punktem wyjścia do rozbudzenia zainteresowania ucznia nauką szkolną i do skutecznej edukacji.

Następny artykuł, z obszaru historii myśli pedagogicznej, autorstwa Romana Ceglarka, nosi tytuł: *Edukacja religijna w pracach Drugiego Zjazdu Prefektów Szkolnych Królestwa Polskiego*. Zjazd ten odbył się w Warszawie w dniach od 21 do 23 sierpnia 1906 roku. Autor przybliży czytelnikowi problematykę edukacji religijnej w zakresie oddziaływań wychowawczych i kształcących w ramach duszpasterstwa katechetycznego w ówczesnej szkole. Autor omawia również koncepcję edukacji religijnej popularnej w szkołach początkowych i średnich na ziemiach polskich zaboru rosyjskiego na początku XX wieku.

W interesującym artykule pt. *Pomoc wychowawczo-pastoralna świadczona więźniom w oparciu o koncepcję salutogenetyczną Aarona Antonovsky'ego* Zbigniew Kulesz, Kathrin Maier oraz Jarosław T. Michalski przybliżają nową opcję pomocy osobom odbywającym kary pozbawienia wolności. Chodzi tutaj o koncepcję salutogenetyczną Aarona Antonovsky'ego. Autorzy, dokonując analizy koncepcji Antonovsky'ego, zwracają uwagę na poczucie korelacji. Według nich teoria ta może mieć zastosowanie w resocjalizacji, w połączeniu z duszpasterstwem więziennym i pracą wychowawców. Strategie naprawcze powinny brać pod uwagę cele duszpasterstwa więziennego, specyfikę środowiska i koncepcję salutogenezy.

Dział następny czasopisma to „Colloquia”. Zawiera on cztery anglojęzyczne artykuły. Pierwszy tekst autorstwa Agnieszki Rumianowskiej nosi tytuł *The experience of conflicts (internal and external) and the sense of meaning in life. An existential approach*. W polskim tłumaczeniu tytuł artykułu brzmi: *Doświadczenie konfliktów (wewnętrznych i zewnętrznych) a poczucie sensu życia. Perspektywa egzystencjalna*. Konflikty różnego rodzaju mają długą tradycję. Autorka zwraca uwagę, że perspektywa egzystencjalna konfliktów niezbyt często stanowiła przedmiot badań psychologicznych i pedagogicznych. Konflikt, chociaż należy do istoty bytu ludzkiego, zaczyna być poważnym problemem dla człowieka, kiedy wraz z nim pojawia się np. poczucie bezradności, lęk o sens życia i realizację wartości osobistych. Autorka przeprowadziła badania na grupie 153 studentów w wieku od 19. do 26. roku życia, używając testu autorstwa Crumbaugh i Maholick. Natomiast w celu badania preferowanych wartości posłużyła się portretowym kwestionariuszem wartości Schwartz.

Następnym tekstem tego działu jest artykuł Anety Domżałskiej. Nosi on tytuł *Fathers' imprisonment as perceived by their children (Aktywność edukacyjna seniorów w polskim piśmiennictwie ostatnich lat i w opinii studentów)*. Zjawisko starzenia się polskiego społeczeństwa niesie konsekwencje w obszarze życia ekonomicznego, gospodarczego, demograficznego oraz społecznego dla całego świata. Pedagogika starości jest ważna nie tylko dla rozwoju seniorów, lecz także wiąże się ze zmianą świadomości społeczeństwa i umożliwia dostrzeżenie ogromnego znaczenia ludzi starszych dla funkcjonowania państwa. Edukacja seniorów ułatwia współpracę młodszych osób z nimi oraz poprawia jakość życia ludzi starszych.

Autorka, oprócz powoływania się na polskie pozycje piśmiennicze, przedstawiła również opinie studentów na powyższy temat.

Jan Amos Jelinek jest autorem następnego artykułu zatytułowanego *The ability of children aged 6 and 9 years, respectively, to detect errors in a narrative based on incorrect information about evaporation in the water cycle* (*Rozpoznawanie nieprawidłowości w narracji opartej na błędnych przesłankach dotyczących zjawiska parowania w procesie obiegu wody przez dzieci sześć- i dziewięcioletnie*). Autor przedstawia w nim wyniki badań, które ukazują rozumienie przez dzieci zjawiska parowania wody. Posłużono się tutaj metodą narracji zawierającą błędne przesłanki. Ta metoda nawiązywała do filmów z gatunku fantastyki naukowej, a jej celem było udowodnienie widzowi nieprawdy przez przedstawienie fabuły filmu osadzonej na błędnych przesłankach. Wyniki badań potwierdziły, że połowa dzieci wiedziała o zjawisku parowania wody, ale tylko co czwarty uczeń potrafił wskazać na błąd w narracji. Ostatni tekst z działu anglojęzycznego, autorstwa Agnieszki Klimskiej i Michała Rutkowskiego, pt. *Learning about learning as an essential element of high-quality education* (*Uczenie, jak należy się uczyć jako niezbędny element wysokiej jakości kształcenia*), porusza problem efektywności kształcenia oraz podnoszenia jakości tego procesu w perspektywie założeń 4. Celu Zrównoważonego Rozwoju. Według autorów obecnie wiele uwagi poświęca się sposobowi wdrażania narzędzi edukacyjnych usprawniających nauczanie, szkoleniu nauczycieli czy dbaniu o nowoczesną infrastrukturę. Natomiast za mało uwagi przywiązuje się do przygotowywania uczniów do stosowania skutecznych metod uczenia się. W celu podniesienia jakości kształcenia należy wzmocnić komponent „uczenia się”, biorąc pod uwagę określone zmienne mające wpływ na przyswajanie wiedzy.

W dziale „Debiuty” znajduje się jeden tekst, który wpisuje się w szeroko rozumianą edukację zdrowotną. W artykule pt. *Działania promocyjno-edukacyjne z udziałem asystentów zdrowienia w środowiskowym modelu opieki psychiatrycznej* Monika Bartosiewicz-Niziołek, Bartosz H. Olszewski i Magda Ostrowska opisują działania edukacyjne promujące zdrowie, które stanowią integralną część środowiskowego modelu opieki psychiatrycznej. Promocja zdrowia to proces, który ułatwia ludziom zwiększenie wpływu na własne zdrowie, edukacja zdrowotna zaś to przekaz wiedzy, jak dbać o zdrowie. Autorzy zwracają również uwagę na promocję zdrowia psychicznego oraz ważną rolę asystentów zdrowienia i ich zadania.

Dział „Recenzje” zawiera jeden tekst recenzyjny. Jego autorem jest Jan Niewęglowski. Dotyczy on interesującej książki o aktualnej problematyce pióra Janusza Mariańskiego z obszaru socjologii religii, *Peter Ludwig Berger (1929–2017) przejście od teorii sekularyzacji do desekularyzacji*.

W ostatnim dziale, jakim jest „Kronika”, zamieszczone zostało sprawozdanie z konferencji naukowej, mającej miejsce w Uniwersytecie Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie 21 lutego 2022 roku. Tematyka konferencji dotyczyła społecznej działalności na rzecz więźniów i ich rodzin. Sprawozdanie ze spotkania przygotował Jan Niewęglowski.





MICHAŁ PALUCH

*Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie, Polska*

ORCID 0000-0002-4861-113X • e-mail: [m.paluch@uksw.edu.pl](mailto:m.paluch@uksw.edu.pl)

Zgłoszono: 27.07.2022; recenzowano: 29.08.2022; zaakceptowano do druku: 10.09.2022

## PEDAGOGIKA LASU I PIERWSZE ŚCIEŻKI JEJ TEORETYCZNYCH KONCEPTUALIZACJI

### FOREST PEDAGOGY AND THE FIRST PATH OF ITS THEORETICAL CONCEPTUALIZATIONS

**Abstract:** The content of the article is an attempt to open a perspective of pedagogical research in which the child and the adult do not constitute the cognitive center, but face the expression of Nature, literally the Forest, as a pedagogical medium. The capital letter also appears – non-standard – in the proposed concept of nature-Languaging, which may be a cultural and native reference to Anglo-Saxon nature-writing. While the latter exposes the aesthetic and artistic value of a testimony to contact with nature in the form of personal essays, the nature-Languaging aesthetics, with its ethical and pragmatic justification, is the ability to be silent, listen to your own listening, whisper, stutter, and generally speaking – a balanced way of speaking. This proposal is an attempt to indicate a possible theoretical and practical foundation of forest pedagogy, without undertaking in depth reflections on the methodology of its own subject. Therefore, the article highlights, first of all, the achievements of contemporary humanistic thought in Poland (duality, versus, unlearning, deep competences, acouological pedagogy), which may constitute conceptualization of the first paths initiating a definitional, semantic and, in the future, methodological basis for an inter- and transdisciplinary initiative called forest pedagogy.

**Keywords:** duality, ego vs eco, un-learning, deep competences, forest pedagogy, nature-writing, nature-Languaging, acouological education.

**Streszczenie:** Treść artykułu stanowi próbę otwarcia perspektywy badań pedagogicznych, w której dziecko i dorosły nie stanowią centrum poznawczego, ale stają wobec wyrażania się Natury, a dosłownie Lasu jako medium pedagogicznego. Zapis wielką literą pojawia się również w zaproponowanej koncepcji przyrdo-Słowia, która stanowić może kulturowo-rodzime nawiązanie do anglosaskiego przyrodopisarstwa (ang. *nature writing*). O ile to ostatnie eksponuje estetyczny i artystyczny walor świadectwa kontaktu z naturą w postaci osobistej eseistyki, o tyle estetyką przyrdo-Słowia, z jej etycznym i pragmatycznym uzasadnieniem, jest umiejętnością milczenia, słuchania własnego słuchania, szeptu, zająknięcia i ogólnie

ujmując – zrównoważonego sposobu mówienia. Propozycja ta stanowi próbę wskazania na możliwe teoretyczne i praktyczne *fundamentum* pedagogii i pedagogiki lasu, nie podejmując jeszcze pogłębionych refleksji nad metodologią własnego przedmiotu. Dlatego w artykule wyeksponowano przede wszystkim dokonania współczesnej myśli humanistycznej w Polsce (dwoistość, versus, oduczanie się, kompetencje głębokie, pedagogika akuologiczna), które stanowić mogą pierwsze ścieżki konceptualizacji, inicjujące podłoże definicyjne, semantyczne i w przyszłości metodologiczne dla inter- i transdyscyplinarnej inicjatywy nazwanej pedagogiką lasu.

**Słowa kluczowe:** pedagogika lasu, konceptualizacja, dwoistość, ego *versus* eco, od-uczanie się, kompetencje głębokie, przyrodopisarstwo, przyrodo-Słowie, pedagogika akuologiczna.

### W ramach wprowadzenia – zreflektowanie się

Pokusa pisania artykułu o tym, że „las” jest kategorią interdyscyplinarną i wymaga dialogu między wieloma dziedzinami wiedzy, przysłonić może mniej oczywisty, ale istotny problem: dlaczego nie doszło dotąd do takiego dialogu na gruncie nauk pedagogicznych? Nasze zainteresowanie tematem dopiero w dobie głębokiego kryzysu klimatycznego i egzystencjalnego odsłania – trzeba przyznać – pewną ignorancję wobec podstawowej wiedzy z zakresu myśli ekofilozoficznej, eko-filozoficznej<sup>1</sup> i jej przedstawicieli, zarówno w obrębie naszej kultury jak i poza nią. Stąd tytułarna dla artykułu potrzeba podjęcia różnych, interdyscyplinarnych ścieżek konceptualizacji teoretycznej, jako próby wielowymiarowego wejścia i przejścia przez las, rozumiany jako medium pedagogiczne. Z perspektywy metodologicznej konceptualizacja – pochodząca od słowa *concept*<sup>2</sup> – również jest procesem przechodzenia z propozycji o charakterze abstrakcyjnym, przed-teoretycznym, do pojęcia, które może stać się z czasem teoretycznie sprecyzowane i nasycone empirycznie. Pedagogika lasu na ten moment jest intelektualną orientacją, która – jak postaram się wykazać w niniejszym artykule – posiada potencjał rozwojowy i może być w przyszłości, przy wsparciu innych dziedzin, rozważana jako współzależna<sup>3</sup> subdyscyplina pedagogiczna. Przemawia za tym również bezsprzeczny fakt bogatego dorobku środowiska

---

1 Użycie formy akcentującej przedrostek „eko-” wynika z innego znaczenia, jakie przypisuje się w polskiej myśli ekologicznej temu terminowi. Jest to bezpośrednio związane z działalnością Henryka Skolimowskiego, który swoją eko-filozofię traktował jako nurt ekofilozofii, o charakterze umiarkowanego antropocentryzmu, z nastawieniem na jej pogłębiony wymiar etyczny i aksjologię nadziei.

2 Słowo *concept* („pojęcie, pomysł”) wykorzystywane jest również jako synonim prototypu, który przed przyjęciem do wdrożenia przechodzi liczne testy i weryfikacje.

3 Problem tożsamości polskiej pedagogiki przyczynił się do pojawiania się różnych – również ambicjonalnych – prób wyodrębnienia różnych specjalności pedagogicznych z naciskiem na bycie „osobną” subdyscypliną, czego pragnę tu uniknąć. W mojej ocenie im większy stopień rozwoju dyscypliny, tym jej większa współzależność od innych.

edukatorów praktyków<sup>4</sup>, dzięki którym (i dla których) badacze akademicy mogliby istotnie wzbogacić współczesną myśl pedagogiczną.

O ile dotychczas – w ramach historii myśli pedagogicznej – wymieniamy i omawiamy **naturalizm** Jana Jakuba Rousseau, **progresywizm** Johna Deweya, **skauting** Boden Powella i czerpiący z ich dorobku bogaty nurt Nowego Wychowania<sup>5</sup>, o tyle mniej już wiemy o równie bogatym i dojrzałym (ponad 150-letnim) nurcie *nature writingu* (przyrodopisarstwa), które uwrażliwia człowieka na doświadczenie natury i umiejętność adekwatnego i estetycznego wyrażania tego przeżycia. Jak czytamy: „[...] to proza niefikcyjna<sup>6</sup>, gatunkowo hybrydyczna, z pogranicza autobiografii, eseistyki i popularyzatorstwa przyrodniczego, którą wyróżnia przedmiot zainteresowania – doświadczenie przyrody przefiltrowane przez wrażliwość, wyobraźnię i intelekt pojedynczego człowieka” (Durczak 2010, s. 8).

Na myśl przychodzi oczywiście *Walden, czyli życie w lesie*, autorstwa romanetyka amerykańskiego Henryego Davida Thoreau (1817–1862), co prawda, w Polsce wydany dopiero w 1991 roku, i – jak zaznacza znawczyni problemu: „[...] czytany przez polskich badaczy znacznie częściej jako krytyka społeczno-kulturowa<sup>7</sup>, a nie jako refleksja o człowieku w przyrodzie” (Durczak 2010, s. 8). To ważny niuans interpretacyjny, który uświadamia, że mówiąc przykładowo o **naturalizmie**, mamy skłonność myślenia tylko w kategoriach wolności dziecka, a nie samej wolności natury; mówiąc o **progresywizmie** – widzimy jego aktywność, a nie dynamizm

---

4 Nie można pominąć wiedzy i doświadczeń współczesnych metodyków – edukatorów leśnych, w dużej mierze absolwentów kierunków leśnictwa oraz licznych pedagogów, jak i amatorów, którzy wykazali własną aktywność w tej dziedzinie. Jak mówi Agnieszka Kuźba, założycielka i prezeska Fundacji Bezpieczne Gniazdo – Safe Nest: „W tym gronie znalazło się wielu rodziców zatroskanych o losy swoich dzieci i świata, jak Richard Louv – mówiący o syndromie deficytu natury – który poczuł lukę w rozwoju własnym i swoich dzieci. Mowa jest również o osobach, których «wezwała dzicz». Dlaczego jednych wzywa, a innych nie? Ostatecznie, mamy przede wszystkim do czynienia z nieokazjonalnymi, przygodowymi wersjami realizacji tej pedagogii”. Na wyróżnienie zasługują również organizacje pozarządowe (wcześniej oddolne nieformalne inicjatywy), które zyskały uznanie w środowisku (Pracownia na rzecz Wszystkich Istot, Klub Gaja, Stowarzyszenie Edukatorów Leśnych oraz międzynarodowe, jak chociażby grupa Forest Pedagogy). Samo zainicjowanie pedagogiki lasu jako próby zdefiniowania nowej subdyscypliny wynika również z dojrzałości i aktywności wymienionych środowisk i ich sympatyków.

5 Nowe Wychowanie związane jest z ożywionym ruchem reformatorskim, który pojawił się na początku XX wieku, a jego liczni przedstawiciele w krajach ówczesnej Europy i USA organizowali szkoły zrywające z dotychczasowym rygoryzmem, dydaktyzmem i werbalizmem. W to miejsce wprowadzano zasady demokratyzujące relacje międzyludzkie i akcentujące podmiotowość oraz aktywność dziecka (pajdcentryzm, aktywizm).

6 Literatura odchodząca od fikcji na rzecz obiektywizacji doświadczenia ujawnia się przez takie gatunki literackie, jak: reportaż, wywiad, literatura faktu, zapiski osobiste czy eseistyka.

7 Wynikać to może z faktu, że sam autor i reprezentowany przez niego szeroki nurt anarchistyczno-prymitywistyczny manifestował sprzeciw wobec tworzącej się wówczas struktury społeczeństwa kapitalistycznego, nastawionego na konsumpcjonizm i pomnażanie kapitału, najczęściej kosztem zasobów naturalnych.

otoczenia, w którym się znajduje. W samym zaś **skautingu i harcerstwie** doświadczamy samych siebie i swoich sprawności na tle natury – korzystając z niej jako z pewnej atrakcji – bez uobecniania natury w nas samych. To nie zarzuty, ale raczej próba uzasadnienia, że wolność, odwaga, sprawność czy samodyscyplina wymagają zarazem wrażliwości, bliskości, czułości i czujności, w tym wrażliwości na słowo. Można więc stwierdzić, że poza pragmatyką doceniać musimy etykę i estetykę. Harcerskie zawołanie: „Czuj! Czuwaj!” nieoddające dotąd hołdu przyrodzie, ale oznaczające raczej „konieczność stałej gotowości do czynu, służby dla Ojczyzny, pracy dla innych i nad sobą”<sup>8</sup> wymaga w tym kontekście swoistego słowotwórczego i sensotwórczego pogłębienia: „Czuj świat” i „Czuwaj nad nim”.

Wracając do *Walden* – jak kontynuuje Joanna Durczak – [...] tematem centralnym z jednej strony jest poznawanie otaczającego świata nieludzkiego, a z drugiej – wzrastanie w zrozumieniu swojego w nim miejsca jako człowieka i artysty, a także miejsca ludzkiej kultury w wielkim spektaklu przyrody” (Durczak 2010, s. 9). A zatem, jeśli z omawianego nurtu wydobyć mamy to „coś” na kształt *definiendum* dla pedagogiki lasu, to będzie to młody człowiek kontemplujący swoją osobistą relację z przyrodą – „rozmawiający z Ziemią” – i zdolny w następnie do wyrażenia subiektywnego przeżycia owej relacji. Ale to nie wszystko.

Autorka wymienia bowiem kolejne kryteria właściwego zanurzenia się przyrodę-Słowię<sup>9</sup> – jak nazwałem specyficzny stan poznawczo-egzystencjalny, w ramach którego badaczka tradycji przyrodopisarskiej opisuje doświadczenie „faktu przyrodniczego” (Durczak 2010, s. 19). Faktem i aktem zarazem może być – jak kontynuuje Durczak: „[...] drzewo albo mgła, ale może nim być też krajobraz albo cały region geograficzny, potraktowany jako przyrodniczo-geologiczno-klimatyczno-kulturowa całość. Może to być również pojedyncze przyrodnicze zjawisko takie, jak inwazja myszy w piwnicy lub topnienie śniegu”.

Przywołałem we wprowadzeniu ikoniczną postać Henrygo D. Thoreau, aby zaakcentować potrzebę pogłębionego (w tym krytycznego) odczytania przez pedagogów jego biografii oraz uwrażliwić nas na „fenomen słowa i dźwięków, które kieruje do nas Przyroda”. Język bowiem tworzy nie tylko skodyfikowany system umożliwiający wypowiedanie się, lecz przede wszystkim pozwala dać się wyrazić

---

8 Ani pierwotne pozdrowienie harcerskie „Czołem”, ani późniejsze i aktualne do dziś: „Czuwaj!”, tłumaczone za angielskim „Be prepared” – nie odwołują się historycznie do świata przyrody. Od strony stylistycznej i semantycznej nic nie stoi na przeszkodzie, aby „czuwaniem” wyrazić również troskę o przyrodę. Więcej o symbolice harcerskiej zob. <https://zhp.pl/odkryj/czuwaj> (otwarty: 20.06.2022). Warto odnotować, że współcześnie w harcerstwie, w ramach systemu wychowawczego, propaguje się poszanowanie przyrody i relacji z nią (pkt 6 *Prawa harcerskiego*: „Harcerz szanuje przyrodę i stara się ją poznać”).

9 Zastosowany przeze mnie – inwersyjnie – zapis „przyrodę-Słowię” z jednej strony oddaje pierwszeństwo przyrodzie, a z drugiej – poprzez zapis wielką literą – nadaje znaczenia znaku, symbolu, dźwięku, skojarzeniu. Całość zabiegu, rozwinięta w dalszej części tekstu, składa się na wydobywanie wrażenia wczytywania się lub wsłuchiwanie się w wyrażanie się lasu i jego peryferii.

słuchaniu. Współczesna badaczka tego zjawiska, Małgorzata Przanowska, rozwijająca pedagogikę akuologiczną, wymienia łącznie kilkanaście rodzajów słuchania, z czego dla pedagogiki lasu widzi szczególną rolę kształcenia „słuchania uważno-odczuwającego”, „słuchania dotykająco-odczuwającego” oraz „słuchania pasywno-immersyjnego”. W tym ostatnim „[...] słuchacz świadomie nastawia się lub odsłania się ku otrzymaniu i przyjęciu treści tego, co pozwoli się usłyszeć. Słuchanie takie jest implozywnym akumenem: jest to doświadczenie „ciszy, która staje się słuchaniem”<sup>10</sup> (Przanowska 2019, s. 137).

### Ego versus eco – pedagogiczny potencjał konfliktu

Z pytania o rozstrzygnięcie *ego* czy *eco* wyrastają kolejne opcjonalne możliwości, jak: *eco-ego*, *ego-eco*, z pogłębieniem w stronę *non-ego*<sup>11</sup>. Przyjąć należy – w sposób całkowicie uzasadniony – że jest to problem antropologiczny, a tym samym pedagogiczny, zahaczający o koncepcję człowieka i człowieczeństwa, nawet jeśli to, co ludzkie, postawilibyśmy na równi z tym, co zwierzęce i roślinne. Warto jednak podkreślić – nie opowiadając się tu za żadną ze stron – że nawet jeśli odpowiedzią miałyby być podważenie dotychczasowego mniemania/przekonania o randze człowieczeństwa jako *dominium* wobec świata (a kultury wobec natury), to i tak jest to nadal problem antropologiczny (por. Łepko 2011, 2017; Łepko, Sadowski 2020). W końcu człowiek musi się zreflektować, a sam akt uznania siebie za istotę winną, a jednocześnie równą innym istotom żywym – nie wykluczając roślin – pozostanie w świetle kryteriów intelektualnych istotowo ludzki i międzyludzki, a dopiero w konsekwencji ludzko-przyrodniczy. I tu pojawia się tytułarne dla podrozdziału *versus*<sup>12</sup>, które najczęściej mylone jest ze znaczeniem słowa *adversus*, prowokując do przyjmowania pozycji ad-wersarzy, z równoczesnym efektem a-wersji wobec przeciwnika czy przeciwnego stanowiska.

---

10 Jak argumentuje autorka, „Cisza pro-askultywna (łac. *asculto* – «słuchać, słyszeć») oznacza raczej stan spokoju umysłu, wewnętrznej przestrzeni, otwierającej w słuchającym czujną gotowość do przyjęcia treści; można ciszę, która staje się słuchaniem, określić jako stan gotowości do przyjęcia czegoś nieznanego (celebracja nieznanego). W takim doświadczeniu słuchania nie ma mowy o projektowaniu własnych oczekiwań na rzeczywistość, której się słucha. W medium pedagogicznym lasu słuchający jest bardziej gościem niż gospodarzem czy panem” (wypowiedź M. Przanowskiej, udzielona na potrzeby niniejszego artykułu, w formie indywidualnej konsultacji, Warszawa, 8.09.2022).

11 Przytaczam złożenie *non-ego* za Olgą Tokarczuk i rozwijam tę myśl w osobnym artykule (Paluch, Tempczyk-Nagórka 2022).

12 Lech Witkowski zaznacza: „[...] operatora *versus* [...] nie wolno utożsamiać z sytuacjami, w jakich miałyby wystarczać skojarzenia o typie *adversus* (przeciwnika wymagającego jedynie zwalczania [...]), *reversus* (tylko odwrócenia kierunku czy strony jako zwykłego przeciwieństwa formalnego i rozłącznego oznaczającego negację), czy *perversus* (skrajnego nadużycia, perwersji nadmiaru patologizującego coś skądinąd normalnego)” (Witkowski 2015, s. 24).

Natomiast dla pedagoga lasu sytuacja może wydać się konstruktywna, jeśli tylko w słowie *versus* dostrzeże się pewne zobowiązujące „wobec”, które Lech Witkowski określa jako źródłowy dynamizm „ontologii między”, mającej szczególne znaczenie i zastosowanie: „[...] gdy któregoś z członów (tu *ego* i *eko* – dodanie moje – M.P.) sytuacyjnie zabraknie, albo przeciwnie, będzie działał w nadmiarze gubiącym potrzebę dynamicznego sprzęgania w procesie równoważenia [...]” (Witkowski 2016, s. 41). Dlatego pedagogiczne *versus* odnoszą się do trudnych i złożonych sytuacji edukacyjnych, gwarantujących: „[...] za każdym razem powracające dylematy oznaczające strukturę problemową nie mającą dobrego – jednoznacznego i jednego raz na zawsze rozwiązania, wybierającego jedno z dwojga przeciwstawnych zwykle ujęć.” (Witkowski 2016, s. 54). I tu rodzi się witalna pedagogicznie okoliczność tworzenia rozwiązań wynikających z doświadczenia braku, za którym idzie potrzeba wypełnienia treścią pewnej znaczeniowej i doświadczalnej przez podmiot – najczęściej w sobie samym – pustki. Towarzysząca temu ambiwalencja wyzwalać może impulsy motywacyjne, a nawet wartościowe pedagogicznie „impulsy utopistyczne”, bazujące nie tylko na poczuciu, że „czegoś mi brakuje”, lecz także na uzasadnionym gniewie, poczuciu niesprawiedliwości, niezgody, konieczności wyrażenia sprzeciwu przy presji ogólnego przyzwolenia. Tu jednak – jak przestrzega Tadeusz Sławek – należy zachować pewną ostrożność: „Impuls przewrotu, w przeciwieństwie do długotrwałego i cierpliwego impulsu utopistycznego, jest niecierpliwy i żądny zmiany natychmiastowej” (Sławek 2021, s. 154).

Pedagodzy lasu z jednej strony staną więc wobec dylematów, które obserwujemy obecnie między leśnikami, myśliwymi a ekologami, jak i między politykami czy aktywistami środowiskowymi. Z drugiej strony będą musieli podjąć oraz rozwinąć zagadnienia problematyczności i dylematyczności myślenia i działania młodego człowieka, tak aby czerpał on poczucie spełnienia (pełnia *vs.* pustka), czyniąc – na maksymalnym poziomie swoich możliwości – choćby minimum dobra na rzecz Przyrody, zdając sobie jednocześnie sprawę, że znacznie więcej od niej otrzymuje. Jak zakłada Witkowski, „To wikła podmiot działania w nieustanne szukanie na nowo zrównoważenia w trybie budowania nowej możliwości odzyskiwania równowagi sytuacyjnej, zakłóconej jakimś sytuacyjnym przerostem czy właśnie przeciwnie – deficytem pod wpływem okoliczności na które nie ma się wpływu. W najogólniejszym ujęciu humanistycznym oznacza to skazanie na uporządkowanie oscylacyjne, w którym najważniejsze pozostaje zmieszczenie się w przedziałach pozwalających podtrzymać status równowagi w trybie balansowania” (Witkowski 2016, s. 54).

### Słotwórczość pedagogów lasu – wezwanie i wyzwanie

Bez wątpienia pedagodzy lasu winni podjąć się inter- i transdyscyplinarnej pracy nad słownikiem, adekwatnie nazywając i wyjaśniając doznawane i poznawane

w lesie (i poprzez las) horyzonty i wertykale<sup>13</sup>, nie pomijając tego, co może przeżywać sam las w kontakcie z człowiekiem. Znakomitym dziełem czynionym w podobnym kontekście – w trosce o świadomość badawczą uwarunkowaną językiem – jest praca Ewy Bińczyk pt. *Epoka człowieka. Retoryka i marazm antropocenu*. Autorka w aneksie zaprezentowała słownik antropocenu, w którym spośród 120 ważnych haseł nadmienię jedynie o kilku: „utrata bioróżnorodności”, „utrata znanego nam świata”, „ekoapokalipsa”, „refleksja postśrodowiskowa”, „pokorny antropocentryzm”, „nowy konflikt klasowy”, „doskonały sztorm moralny”, „etyka w dobie katastrof”, „irracjonalność późnego kapitalizmu.” (Bińczyk 2018, s. 283–290).

Jednocześnie konieczna wydaje się rezygnacja lub przynajmniej przededefiniowanie niektórych słów i pojęć, które nie dość, że nie pasują do stylistyki bioróżnorodności lasu, to wpisują się w krajobraz pseudo-lasu przemysłowego (gospodarczego), zwanego monokulturą, co jest określeniem – trzeba przyznać – mającym wiele wspólnego z monokulturą systemu klasowo-lekcyjnego. Bez wątpienia do takich wyrażen należą właśnie wspomniane: klasa i lekcja, temat, ocena, jej średnia, cele, efekty, forma, metoda, podstawa programowa, klucz interpretacyjny, konspekt i wszystko, co w systemie edukacji składa się na docelowy proces alokacji siły roboczej. Do tego grona zaliczyć można również pojęcia typu: kariera zawodowa, sukces życiowy, *curriculum*, bycie kimś czy dorobek życiowy (w rozumieniu posiadania dóbr materialnych).

Paradoksalnie, blisko pedagogii lasu pozostać może grecki źródłosłów słowa: *skholé* – σχολή, od którego bezpośrednio pochodzi znana wszystkim „szkoła”, gdyż pierwotnie oznaczało ono czas wolny na pogłębione myślenie, najczęściej spędzany indywidualnie, z dala od codziennych spraw i miejsc (Przanowska 2019; Śliwerski, Paluch 2021). Jednak już przypomnienie sobie tego słowa w odmianach czasownikowych: „szkolić, szkolenie”, niechybnie oddala nas od pojęcia lasu, sadzając ponownie przed tablicą lub przed *flipchartem*, w zamkniętym pomieszczeniu.

A może Las należy traktować jako **medium pedagogiczne** – jak proponuje leśnik, Kazimierz Rykowski<sup>14</sup>. Trzeba odnotować, że jest to propozycja stawiająca przed nami problem natury ontologicznej i epistemologicznej. Wynika z niej bowiem, że las przestaje być określonym terytorialnie bytem środowiskowym – drzewostanem, nadającym się do pełnego ludzkiego poznania i eksploatacji. W to miejsce staje się mediatorem między potrzebami naoczności, doświadczenia i użyteczności, zgłaszanymi przez człowieka, a potrzebami zachowania nietykalności

---

13 Dodatkowy problem stanowi zanik w obecnych pokoleniach słów wyrażających pełnię, a zarazem różnicowanie rodzajów lasów, jak: grąd, łęg, bór, ols, a także kojarzenie z lasem takich miejsc, jak dąbrowa czy buczyna.

14 Doświadczony leśnik i artysta, wieloletni pracownik Instytutu Badawczego Leśnictwa użył tego sformułowania podczas konferencji pt. „Edukacja na miarę człowieka. Strategia zmian w szkole”, zorganizowanej w kwietniu 2022 roku w Kielcach przez Fundację im. Jerzego Zaremby, Fundację Bezpieczne Gniazdo – Safe Nest oraz Zespół Szkół im. Juliusza Verne’a w Kielcach.

i autonomii, zgłaszanymi przez Przyrodę. Osobnym problemem – wartym podjęcia w innym miejscu – jest również miejsce *forest art* (odmiany *land art*), jako awangardowego sposobu łączenia sztuki wyższej z dobrami estetycznymi natury oraz „czwartej przyrody”, wskazującej na fenomen postępującej sukcesji ekologicznej w warunkach miejskich<sup>15</sup>.

Jak staram się przedstawić, sensotwórcze i słowotwórcze poszukiwania wydają się dziś zasadne. Tak też czyni bliski pedagogice lasu filolog, odsłaniając edukacyjną metaforę drzewa: „Za jej pośrednictwem dostrzegamy znaczenie rozgałęzienia, odszczepiania, wypuszczania nowych pędów. Teraz nie pień, lecz właśnie jego boczne odnogi odgrywają główną rolę. Drzewo rozprzestrzenia się i wędruje na boki, powodując, że kurs naszego spojrzenia zmienia się co chwila. Nic tu jeszcze nie zastygło w stałej formie, nic nie stało się gotowym «przedmiotem», nic nie jest «na temat»; wszystko stale rozwija się i rośnie. [...] Kształcenie (się) jest zawsze nie na temat” (Sławek 2021). Uwagę zwraca fakt, że to już nie samo zakorzenienie (aspekt wertykalny) ani dawanie owoców (aspekt witalny), ale również rozgałęzienie (aspekt horyzontalny), jakie widzimy nie tylko w części naziemnej, jak i podziemnej drzewa.

W tym duchu – czy może lepiej powiedzieć – w tym jakże konstruktywistycznym „klimacie”, pojawiają się skojarzenia kłaczy i pnączy, a wraz z nimi pewnej inwazyjności własnego myślenia i mniemania o jego rozrastających się możliwościach. Stąd też zdroworozsądkowe przywołanie, że samemu konstruktywizmowi grozi radykalizacja, skąd niedaleko do epistemologicznego relatywizmu czy nawet naiwnego empiryzmu. A to oznacza, że zbliżamy się do egocentryzmu i... całość historii (i pedagogicznego języka) musi zostać przemyślana na nowo<sup>16</sup>.

Dlatego wracając do słowotwórstwa, nie możemy opierać się jedynie na próbach hermeneutycznych, lecz powinniśmy również sięgać do ontologicznych źródeł lub wypracowywać nową ontologię. Przykładem takiego podejścia może być zastosowanie za Witkowskim „ontologii między – wobec”, służącej tworzeniu semantycznego i metodologicznego pola podstawy dla pedagogiki lasu. Zobaczymy wówczas szansę dla zdwojenia potencjałów mieszczących się po stronie bieguna *ego* pod postacią „subiektywnego autobiografizmu” z „faktograficznym obiektywizmem” bieguna

---

15 Na uwagę zasługują idee „czwartej przyrody” Ingo Kowarika oraz „trzeciego krajobrazu” Gillesa Clémenta, odnoszące się do fenomenu postępującej sukcesji ekologicznej na miejskich terenach zaniedbanych, ruderalnych, obfitujących często w niedostrzegalne bogactwo przyrody. W literaturze przedmiotu można spotkać się również z określeniem *novel ecosystems*. Obowiązkowe lektury w tym temacie: Jakubowski 2020; Zajączkowska 2019.

16 Wydaje się, że pedagodzy lasu będą musieli przewyciężyć presję (i pokusę) radykalnego konstruktywizmu, co może być szczególnie utrudnione przez wzgląd na nieprzepracowaną w naszej kulturze dominację w pedagogice epistemologii leninowsko-marksistowskiej. Jak czytamy: „[...] zamiast pasywnego podmiotu odbijającego w swoim układzie nerwowym aktywne otoczenie, mówimy o aktywności podmiotu wobec otoczenia, którego nie sposób określić inaczej niż przez tę aktywność” (Skibiński 2004, s. 219).



*eco*. Zdwojenie to nie jest prostym zsumowaniem odległych od siebie narracji, w ramach uprawiania – modnego współcześnie – sentymentalizmu przyrodniczego, podkreślającego w istocie „wrażliwość” autora. Chodzi o zupełnie inny rodzaj „dziania się człowieka” poprzez działanie słowa i działanie słowem w obliczu swoistej mowy natury. Na potrzeby artykułu nazwałem to przyrodo-Słowiem, aby odróżnić je od blisko brzmiącej kategorii anglosaskiego przyrodopisarstwa (ang. *nature writing*). O ile – jak wymienia Durczak – to ostatnie charakteryzuje „[...] skoncentrowanie na subiektywnym poznaniu i odbiorze przyrody, pastoralizm oraz biocentryczny światopogląd [...]” (Durczak 2010 s. 23), o tyle przyrodo-Słowiem odnoszę do doświadczenia milczenia, szeptu, zająknięcia, nic-nie-pisania, poczucia bezczasu, bezproduktywności i bezmiaru. W tym kontekście, podmiot pozostaje w pewnym doznaniu utraty mowy, aby mieć czas i przestrzeń na nauczenie się faktycznego słuchania i dotykania Przyrody. Dopiero na tej podstawie – a więc doświadczając niewymowności – zrodzić się może potrzeba dania świadectwa jej fenomenowi – a właściwie, jak powiedziałyby Przanowska, akumenu<sup>17</sup>.

### Idea zrównoważonego rozwoju i zrównoważonego mówienia

Pojęcie „umiarkowania” kojarzy się przynajmniej z kilkoma rozwijanymi obecnie perspektywami myślenia i działania. Po pierwsze, idea – można powiedzieć – najbardziej globalnej i złożonej koncepcji zrównoważonego rozwoju (ONZ, 1987; por. Sadowski, Łepko 2017a), intensywnie dziś popularyzowanej również na gruncie pedagogiki (Bałachowicz, Tuszyńska 2015; Jagodzińska, Strumińska-Doktor 2019; Klimska 2020; Klimska, Leźnicki 2017; Korwin-Szymanowska i in. 2016; Rogalska-Marasińska 2018; Tuszyńska, Klimski 2019). Po drugie, idea powstała na bazie pierwszej encykliki ekologicznej *Laudato si'* papieża Franciszka (2015). Encyklika doczekała się licznych komentarzy w Polsce (Bołoz i in. 2016; Wsocki 2016). Po trzecie idea zwana frugalizmem (łac. *frugalis* – „oszczędny, rozważny, rzetelny, uczciwy, gospodarny”), nawiązująca i nawołująca do stylu życia opartego na przeciwstawianiu się konsumpcji nadmiaru<sup>18</sup> (Niedek, Krajewski 2021). I po czwarte idea sięgająca do egzystencjalnych źródeł człowieka i tego, co go otacza, nazwana kompetencjami głębokimi, zilustrowanymi w postaci „człowieka z lampką oliwną” (Paluch 2021; Paluch, Tempczyk-Nagórka 2022).

Powyższy – siłą rzeczy ograniczony – przegląd możliwych idei – uzasadnień wskazuje na dwa pola analiz, które badacz-pedagog winien mieć na względzie.

---

17 Nazwa ta oddaje znaczenie tego, co mieści w sobie fenomenologia słuchania, trzymając się jednak ścisłego etymologicznie powiązania z istotą słyszenia i słuchania (greckie *akouo* łatwiej dostrzec w tłumaczeniu angielskim, jako równoczesne *to hear* i *to listen*).

18 Mikołaj Niedek przywołuje – za swoim Mistrzem Henrykiem Skolimowskim – postać „człowieka ekologicznego”, którego charakteryzują przede wszystkim potrzeby partycypacji, empatii, umiarkowania, rewerencji i odpowiedzialności.

Mamy bowiem do czynienia zarówno z teoriami – można by rzec – dalekiego zasięgu (zrównoważony rozwój, eko-encyklika), które obejmują rzeczywistość globalną i politykę współdziałania gospodarek światowych w walce z kryzysem klimatycznym na rzecz własnego pokolenia i kolejnych pokoleń oraz z teoriami krótkiego zasięgu, lub mówiąc dosłownie rzeczywistości pozostającej w zasięgu własnym – w zasięgu ręki, w obrębie naszego spojrzenia, w zasięgu naszych gestów i pragnień, doświadczanych relacji z najbliższymi podmiotami i przedmiotami, w tym z samym sobą (frugalizm, kompetencje głębokie). Te ostatnie odnoszą się głównie do tego, jak każdy z nas pracuje na rzecz zmiany zachowań i przyzwyczajzeń konsumpcyjnych.

W oparciu o wymienione podejścia, wiodącym postulatem pedagogiki lasu może być również praca na rzecz **zrównoważonego sposobu wyrażania się**, a w szczególności, mówienia i słuchania traktowanych jako wymiar bytowania<sup>19</sup>. W wymiarze egzystencjalnym zasadza się bowiem główna funkcja pedagogiczna owego zrównoważenia, odpowiadająca na pytanie: „kim się staję” wobec lasu i wewnątrz lasu? Czy respektuję fakt znalezienia się w misterium Przyrody, poprzez nie zwracanie na siebie uwagi? O ile bowiem polem badawczym jest przestrzeń lasu, o tyle słuchanie otoczenia wydaje się istotniejsze od mówienia do siebie i między sobą (choć go nie unieważnia). Pracować możemy również nad zagadnieniem rezygnacji z różnego rodzaju retorycznego wywyższania się – doświadczanego zarówno wobec świata przyrody, jak i świata społecznych relacji. Zauważył to już Kurt Hahn (1886–1974), twórca pedagogiki przeżyć<sup>20</sup> i założyciel Zamku Salem nad Jeziorem Badeńskim, który w regulaminie swojej szkoły umieścił m.in. takie dwa wskazania: „troszeczkie się o czas wyciszenia” oraz „uwalniajcie synów bogatszych i mających większą władzę rodziców od osłabiającego poczucia uprzywilejowania” (Godawa 2021, s. 30).

### Pedagogika lasu wobec nurtów wolnościowych

Wymienione dotychczas propozycje wskazują na możliwość zdystansowania się do przynajmniej kilku fundamentalnych dla myśli pedagogicznej tradycji. Po pierwsze, paradoksalnie, do pajdocentryzmu, który podkreśla wolność i komfort poznawania i doznawania przez dziecko własnego dzieciństwa i młodości. Pedagogika lasu, nieskupiająca całej uwagi na antropocentrycznym „ideale optymalizowania rozwoju jednostek ludzkich” (por. Śliwerski 2005, s. 349), powinna również umieć zrehabilitować warunki doraźnie deprecjonujące niektóre potrzeby dziecka, nie bojąc się strącenia ich z piramidalnego piedestału poczucia samorealizacji i własnej

---

19 Na osobną analizę fenomenologii słuchania (akumenologii) wobec metodologii pedagogiki lasu zasługuje koncepcja pedagoga akulogicznego i akumenu, autorstwa Małgorzaty Przanowskiej (2019).

20 Kierunek pedagogiczny, w oryginale *Erlebnispädagogik*, postuluje odkrywanie własnego talentu na drodze realizacji pasji doświadczanych w praktycznym działaniu.

wartości<sup>21</sup>. Po drugie, las jako „medium pedagogiczne” nie wymaga od człowieka, a w szczególności od dziecka, zachowań nastawionych na realizację celów (osiągnięć) i rozwiązywania problemów, które tak silnie akcentowane są w nurcie progresywizmu.

Pomimo braku istnienia definicji pedagogiki lasu już teraz można zauważyć, że jeśli utożsamiamy ją z pojęciem „zrównoważenia” czy też umiarkowania, pamiętając o „chwijnym” – oscylacyjnym – charakterze tych stanów, to wypadamy spod wszelkich pedagogik i pedagogii kładących cały nacisk na optymalizację własnego rozwoju, zarządzania jakością działania i maksymalizacją własnej efektywności. Ze względu na zarysowaną tu zmianę optyki pewnym przeobrażeniem mogą ulec również kategorie autonomizacji, indywidualizacji<sup>22</sup>, wolności i upodmiotowienia ucznia.

Próba odnalezienia pedagogiki lasu we współczesnych teoriach i nurtach wychowania jest tu oczywiście ograniczona rozmiarami artykułu<sup>23</sup>. Warto natomiast zacząć od czegoś, na czym można już teraz – przynajmniej częściowo – osadzić dalsze próby definiowania tego pojęcia. Niewątpliwie wartościowe wydaje się pojęcie „orientacji biofilnej”, pochodzącej – jak wskazuje Bogusław Śliwerski – z pedagogiki radykalnego humanizmu Ericha Fromma, w której rolę wychowawcy jest: „[...] poszerzanie marginesu wolności oraz wspieranie warunków sprzyjających biofilii, a więc orientacji skierowanej na życie. Pedagog nie może kierować się w tym procesie intencją zawładnięcia procesem rozwoju swoich wychowanków, wywierania nań określonego wpływu, czyniąc za nich wybór. Może natomiast uczynić dla nich tyle, że ukaże im możliwość wyboru w sposób prawdziwy i z miłością, rozbudzając w nich postawę energii ku życiu” (Śliwerski 2005, s. 246). Drugą jak najbardziej współczesną kategorią jest idea, a zarazem umiejętność „od-uczania się”, zaproponowana przez filologa Tadeusza Sławka w ramach szerokiej i głębokiej przemiany paradygmatycznej w myśleniu o kształceniu: „Od-uczanie (się) pozwala myśli się krzewić, unika przystrzygiwania według ustalonych wzorów, a rozgałęzienie myśli, jej boczne odnogi, to rekonesans badający niedostatki epoki i czasu” (Sławek 2021, s. 111).

---

21 Uwagę tę czynię z pewnym dystansem do dosłowności przywołanych terminów. Możliwe, że trafniejszym określeniem jest propozycja: „zbawiennego poczucia osłabienia poczucia pewności siebie” (Sławek 2021, s. 142).

22 Mam tu na myśli fakt, że indywidualizacja stała się dziś bardziej problemem natury ekonomicznej (pod postacią personalizacji ofert i produktów), zacierając troskę o faktyczny rozwój osobowościowy i poznawczy. Stąd refleksja o potrzebie ewentualnej aktualizacji i rekonstrukcji właściwego rozumienia pedagogicznego sensu indywidualizacji.

23 W tym miejscu odwołuję się do znakomitych i wyczerpujących opracowań tematyki tożsamości nauk pedagogicznych, poczynionych przed laty przez Bogusława Śliwerskiego (Śliwerski 2001, 2005, 2006, 2012).

## Podsumowanie

Dyskutowane w artykule interdyscyplinarne źródła teoretyczne dla orientacji intelektualnej, nazwanej pedagogiką lasu, służą ewolucyjnemu krystalizowaniu się tego zamysłu. Na tym etapie próby konstruowania teorii filozoficznej wyprzedzają myślenie w kategoriach metodologicznych, które może rozwinąć się z czasem. W artykule padają konkretne koncepcje i idee, wynikające z rozwoju współczesnej myśli humanistycznej i pedagogicznej oraz intuicji czynionych na ich pograniczach. Są to:

Myślenie w kategorii przyrodo-Słowia, rozumianego jako specyficzny rodzaj „dziania się człowieka”, doświadczającego utraty mowy, aby mieć czas i przestrzeń na nauczenie się faktycznego słuchania i dotykania Przyrody. Współczesna teoria mogąca nazwać i wyjaśniać ten sposób samoświadczania człowieka to akumemologia (por. Przanowska 2019);

Myślenie w kategoriach zdwajania przeciwieństw wobec koniecznego do podjęcia sporu między antropocentryzmem (*ego*) i biocentryzmem (*eco*) oraz konieczności równoważenia refleksji post-humanistycznej, zreflektowaniem się w duchu pre-humanistycznym. Współczesne pojęcia pozwalające zmierzyć się z tymi wyzwaniem to dwoistość z właściwym jej operatorem *versus* (por. Witkowski 2020);

Myślenie w kategoriach umiarkowania życiowego, widzianego w idei zrównoważonego rozwoju oraz zrównoważonego mówienia, co implikuje konieczność krytycznej weryfikacji dotychczasowego „optymalizowania rozwoju jednostki” w duchu pajdocentryzmu uwikłanego w pragmatyzm. Współczesne koncepcje inicjujące nowe podejścia to frugalizm i kompetencje głębokie (por. Niedek, Krajewski 2021; Paluch 2021; Paluch, Tempczyk-Nagórka 2022).

Myślenie o możliwości słowotwórczego zaangażowania się teoretyków i praktyków na rzecz posługiwania się kulturowo rodzimym słowem, adekwatnie nazywającym zjawiska i mechanizmy przeżywanego świata, swojego w nim miejsca i przekazywania wiedzy innym. Pomocnym w tym zamiarze może okazać się uświadomienie sobie redukcjonizmów językowych wynikających z bezkrytycznego przyjmowania „kultury oczywistości” (por. Kwaśnica 2014) oraz uwrażliwienie na językowe źródła tożsamości i tradycji kulturowej (por. Durczak 2010).

## Bibliografia

- Balachowicz J., Tuszyńska L. (2015). *Edukacja przyrodnicza w terenie. W stronę pedagogiki zrównoważonego rozwoju*. Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.
- Bińczyk E. (2018). *Epoka człowieka. Retoryka i marazm antropocenu*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Durczak J. (2010). *Rozmowy z Ziemią. Tradycja przyrodopisarska w literaturze amerykańskiej*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Godawa J. (2021). *Zielona inkluzja, czyli o relacji człowieka z przyrodą, outdoor education i leśnej bajce*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.

- Jagodzińska M., Strumińska-Doktor A. (2019). Outdoor education *wzmocnieniem realizacji zrównoważonego rozwoju*. „*Studia Ecologiae et Bioethicae*”, nr 7.
- Jakubowski K. (2020). *Czwarta przyroda. Sukcesja przyrody i funkcji nieużytków miejskich*. Kraków: Fundacja Dzieci w Naturę.
- Klimska, A. (2020). *Education for the value of sustainable development in selected concepts of ecophilosophy. Scientific papers of Silesian University of Technology. Organization and management series*, 2019, <https://doi.org/10.29119/1641-3466.2019.141.12>
- Klimska A., Leźnicki M. (2017). *Etyczno-aksjologiczne przesłanki „Agendy na Rzecz Zrównoważonego Rozwoju 2030” (Agendy Post-2015)*. „*Zeszyty Naukowe Politechniki Śląskiej. Organizacja i Zarządzanie*”, nr 106, s. 165–181.
- Korwin-Szymanowska A., Lewandowska E., Witkowska-Tomaszewska A. (2016). *Edukacja dla zrównoważonego rozwoju w perspektywie wyzwań społeczeństwa wiedzy*. Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.
- Kwaśnica R. (2014). *Dyskurs edukacyjny po inwazji rozumu instrumentalnego. Zapiski okazjonalne*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji.
- Łepko Z. (2011). *Ekofilozoficzny spór o koncepcję przyrody*. W: *Z zagadnień filozofii przyrodoznawstwa i filozofii przyrody*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego, s. 163–182.
- Łepko Z. (2017). *Ekopedagogiczna relewancja etologii*. „*Seminare. Poszukiwania Naukowe*” nr 2017(38), s. 53–63, <https://doi.org/10.21852/sem.2017.1.04>.
- Łepko Z., Sadowski R. (2020). *Paradoksalne konsekwencje nowożytnego projektu panowania człowieka nad przyrodą*. W: *Paradoksy ekologiczne. Odpady miarą sukcesu i porażki cywilizowanej ludzkości*. Warszawa: Krajowa Szkoła Administracji Publicznej, s. 5–17.
- Niedek M., Krajewski K. (2021). *Frugalizm w kontekście ekonomicznych i aksjologicznych uwarunkowań zrównoważonego wzorca konsumpcji*. W: *Antropologiczne i przyrodnicze aspekty konsumpcji nadmiaru i umiaru*. Sadowski R.F., Kosieradzka-Federczyk A. (red.). Warszawa: Krajowa Szkoła Administracji Publicznej, s. 40–58.
- Paluch M. (2021). *Kompetencje głębokie – inne spojrzenie na samych siebie i na to, co dookoła*. W: *Edukacja w sytuacji (post)pandemii – wyzwania i perspektywy*. Dycht M., Śmiechowska-Petrovskij E. (red.). Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek, s. 139–155.
- Paluch M., Tempczyk-Nagórka Ź. (2022). *Kompetencje głębokie – doświadczenie zreflektowania się*. W: *Wsparcie psychologiczno-pedagogiczne w polskiej szkole w sytuacji pandemii i postpandemii. Od wsparcia on-line po zmiany off-line*. Kuracki K., Tempczyk-Nagórka Ź. (red.). Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Przanowska M. (2019). *Listening and acouological education*. Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego.
- Rogalska-Marasińska A. (2018). *Idea zrównoważonego rozwoju w kształceniu studentów kierunków nauczycielskich*. „*Kultura i Edukacja*”, nr 3(121), s. 104–125.
- Sadowski R., Łepko Z. (2017). *Theoria i praxis zrównoważonego rozwoju. 30 lat od ogłoszenia Raportu Brundtland*. Warszawa: Towarzystwo Naukowe Franciszka Salezego.

- Skibiński A. (2004). *Radykalny konstruktoryzm jako krytyka epistemologii*. „Archiwum Historii Filozofii i Myśli Społecznej”, nr 49, s. 212–231, [http://old.archidei.ifispan.pl/pdf/54\\_ahf49\\_015\\_skibi\\_\\_ski.pdf](http://old.archidei.ifispan.pl/pdf/54_ahf49_015_skibi__ski.pdf).
- Sławek T. (2021). *A jeśli nie trzeba się uczyć...* Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Nowe konteksty (dla) edukacji alternatywnej w XXI wieku*. (2001). Śliwerski B. (red.). Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Śliwerski B. (2005). *Współczesne teorie i nurty wychowania*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Śliwerski B. (2006). *Pedagogika. Podstawy nauk o wychowaniu*. T. 1. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Pedagogiczne.
- Śliwerski B. (2012). *Pedagogika ogólna. Podstawowe prawidłowości*. T. 2. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Śliwerski B., Paluch M. (2021). *Uwolnić szkołę od systemu klasowo-lekcyjnego*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Tuszyńska L., Klimski M. (2019). *Człowiek–kształcenie–przyroda w edukacji leśnej*. „Forum Pedagogiczne”, nr 9(2), cz. 2: 2(9), s. 115–127.
- Witkowski L. (2015). *VERSUS. O dwoistości strukturalnej faz rozwoju w ekologii cyklu życia psychodynamicznego modelu Erika H. Eriksona*. Dąbrowa Górnicza: WSB w Dąbrowie Górniczej.
- Witkowski L. (2016). *Estetyka versus aksjologia w ujęciu krytyczno-epistemologicznym teorii i praktyki kulturowej/społecznej*. „Rocznik Naukowy Kujawsko-Pomorskiej Szkoły Wyższej w Bydgoszczy. Transdyscyplinarne Studia o Kulturze (i) Edukacji”, nr 11.
- Witkowski L. (2020). *Transformacje i ich dominanty – między dynamiką i strukturą procesualności*. „Chowanna”, nr 2(55), s. 1–22.
- Bołoz W., Jaromi S., Karaczun Z. i in. (2016). *Ecophilosophical message of Encyclical „Laudato si”*. „Studia Ecologiae et Bioethicae”, nr 14(4), <https://doi.org/10.21697/seb.2016.14.4.06>.
- Wysocki A. (2016). *Świat jako wspólny dom. Wokół koncepcji ekologii integralnej w encyklice „Laudato si”*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego.
- Zajączkowska U. (2019). *Patyki, badyle*. Warszawa: Wydawnictwo Marginesy.

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



KAZIMIERZ RYKOWSKI

*emerytowany pracownik Instytutu Badawczego Leśnictwa Zakładu Ekologii Lasu w Raszynie, Polska*

ORCID 0000-0001-7415-6970 • e-mail: [karyk@karyk.pl](mailto:karyk@karyk.pl)

Zgłoszono: 24.06.2022; recenzowano: 17.09.2022; zaakceptowano do druku: 22.09.2022

## PYTANIA O LAS JAKO MEDIUM PEDAGOGICZNE

### QUESTIONS ABOUT A FOREST AS A PEDAGOGICAL MEDIUM

**Abstract:** The subject of the article is the pedagogical potential of the forest, necessary for people professionally involved in teaching and upbringing and equally necessary to include foresters and forest educators in their professional practice. We are all entering the time of the climate crisis with its unpredictable consequences, the baggage of unresolved issues and the suddenly widened field of ignorance. Creating new knowledge, new competences and searching for a new educational paradigm for pedagogy and forestry seems to be urgently needed. It is about shaping the obligations towards the forest as soon as possible in the current generations, and not – as it has been the case so far – the obligations of the forest towards people. This requires seeing and understanding the fourth – the spiritual dimension of the forest, beyond the Euclidean quantitative dimensions. Shifting the emphasis from the position of “holding power” over nature, to the less lucrative position of a co-host, from knowing everything and better, to seeking relational knowledge, from breaking the laws of nature to respecting these laws, requires an interdisciplinary pedagogical effort of children, adolescents and adults.

**Keywords:** forest pedagogy, forest education, forestry, climate change, deep competences, the fourth dimension of the forest.

**Streszczenie:** Przedmiotem artykułu jest pedagogiczny potencjał lasu, konieczny do wydobycia przez osoby zawodowo zajmujące się nauczaniem i wychowaniem, i równie konieczny do włączenia w praktykę zawodową leśników i edukatorów leśnych. Wszyscy wkraczamy w czas kryzysu klimatycznego z jego trudnymi do przewidzenia konsekwencjami, z bagażem nierozwiązanych spraw i poszerzonym nagle polem niewiedzy. Tworzenie nowej wiedzy, nowych kompetencji i poszukiwania nowego paradygmatu kształcenia dla pedagogiki i leśnictwa wydaje się pilnie potrzebne. Chodzi o możliwie szybkie wykształcenie w dzisiejszych pokoleniach zobowiązań wobec lasu, a nie – jak to miało miejsce dotychczas – zobowiązań lasu wobec człowieka. Potrzebne jest do tego widzenie i rozumienie czwartego wymiaru lasu, poza euklidesowymi wymiarami ilościowymi. Wymiaru, który wywołuje doznania i przeżycia w sferze estetycznej (piękno), psychosomatycznej (odprężenie, relaks), moralnej (odpowiedzialność i szacunek dla życia) oraz pobudza świadomość tożsamości z naturą. Przesunięcie akcentów z pozycji „trzymającego władzę” nad przyrodą na mniej lukratywną pozycję współgospodarza,

z wiedzącego wszystko i lepiej na poszukującego wiedzy relacyjnej, z łamiącego prawa przyrody na respektującego te prawa, wymaga podjęcia interdyscyplinarnego wysiłku pedagogicznego wśród dzieci, młodzieży i dorosłych.

**Słowa kluczowe:** pedagogika lasu, edukacja leśna, leśnictwo, zmiany klimatu, kompetencje głębokie, czwarty wymiar lasu.

## Wprowadzenie

Koncepcja drabiny bytów (Łastowski 2009) (z jęz. łac. *scala naturae*), wywodząca się z filozofii greckiej (Protagoras, Arystoteles), a następnie przez wieki rozwijana jako główny paradygmat szeroko pojętego humanizmu (zob. Bacon, Kartezjusz), usytuowała człowieka na szczycie hierarchicznej struktury stworzeń. W ten sposób, przy bezrefleksyjnym oparciu się na judeochrześcijańskiej doktrynie „czynienia sobie ziemi poddanej”, człowiek podporządkował sobie wszystkie pozostałe formy życia, a cała reszta przyrody stała się tłem i zasobem rozwoju jednego gatunku – *homo sapiens*. W tym duchu jesteśmy wykształceni i tak na ogół kształcimy innych. Antropocentryczne widzenie świata (Max Scheler, Martin Heidegger, Edmund Husserl), lub inaczej – traktowanie pozostałych istot jako podrzędnych i służebnych, a całego środowiska jako zgromadzenia dóbr wolnych – zdominowało pedagogikę na wiele stuleci i doprowadziło do miejsca, w którym obecnie jesteśmy. A jesteśmy w drastycznie zmieniającym się w wyniku antropopresji klimacie, w świecie wyczerpywanych zasobów, dramatycznego tempa wymierania gatunków i redukcji zasobów życia, społecznych konfliktów i kurczącej się przestrzeni nadającej się do zamieszkania. Jesteśmy świadkami i sprawcami także kryzysu demokracji.

Sięgając i tym razem do filozofii greckiej (Heraklit), przez Erazma z Rotterdamu, J.J. Rousseau, A. Leopolda, A. Naessa, H. Skolimowskiego, i in., a kończąc na D. Haraway, tzn. na posthumanizmie (Pramod 2013; Tymieniecka-Suchanek 2014), równoległe i od początku, mamy inną opcję. Drugi nurt poglądów o świecie, sytuujący nasz gatunek zgodnie z koleją i naturą rzeczy wśród wielu innych, wśród wspólnoty życia bez ustanawiania hierarchii, ale ze świadomością różnic w stopniu komplikacji struktur i procesów na różnych poziomach organizacji. Biocentryzm, który jest dzisiaj częścią szerszej refleksji post-humanistycznej, wyznacza bardziej wymagającą ścieżkę rozwoju, ponieważ usłaną rezygnacją i wyrzeczeniami nie do uniknięcia.

Dzisiejszy stan świata i stan umysłów uświadamia bezsilność pedagogiki wobec kryzysu wychowania, edukacji i środowiska. Z pewnością uświadamia wyzwania dla wychowawców i wszystkich kształcących przyszłe „zasoby ludzkie”: potrzebę wychowania – jakkolwiek brzmi to patetycznie – nowego człowieka, kształconego według nowych programów edukacyjnych i z nowym podejściem metodycznym. Tak aby zaprzestał eksploatacyjnego sposobu gospodarowania przyrodą, nauczył się



rezygnować z nadmiernej konsumpcji, konfliktów społecznych nie rozstrzygał na ulicy, a politycznych za pomocą wojen.

Taki kontekst towarzyszy debacie o lesie, jako **medium pedagogicznym** w dobie środowiskowego kryzysu i chwiejącej się eksploatacyjnej metodologii dotychczasowego rozwoju. Jest to debata o lesie jako specyficznym medium, mogącym przenieść w życie społeczne, kulturalne, materialne, duchowe ludzi, oznaczająca poszukiwanie takich wartości, jak trwałość i równowaga, harmonia i piękno, naturalność i wspólnotowość, jedność i ciągłość procesów życia w jego przemijaniu i odradzaniu się, ukazująca użyteczność przyrody poprzez jej poszanowanie i ochronę. Las oferuje wielu narzędzi i sposobności do kształcenia, edukacji i wychowania dla przyszłości w świecie, który nas stworzył, który nas otacza i znalazł się w stanie zagrożenia.

W artykule poświęconym pedagogice lasu trudno uniknąć pytania, co to jest las? I natychmiast przychodzi refleksja: co to jest las, każdy widzi! I chociaż każdy od dziecka zna odpowiedź na to pytanie, nie jest ono wcale trywialne. Jest trudne. Ponieważ każdy widzi i doświadcza lasu na swój sposób i każdy w zasadzie ma rację. Poznanie potoczne, którym się kierujemy, jest niepełne, cząstkowe, czasami błędne. Rejestruje jedynie wizerunek, obraz, fizjonomię lasu i ewentualnie jego użyteczność. O skali zróżnicowania patrzenia i rozumienia lasu niech świadczą definicje, wybrane z ponad 200 istniejących. Według wybitnego leśnika, znawcy Puszczy Białowieskiej, Jana Jerzego Karpińskiego (1896–1965), „las to dynamiczny twór przyrody, w którym zespolone w niepodzielną całość układem zależności, powiązań i wzajemnych wpływów: określona roślinność z przeważającym udziałem form drzewiastych, związanych z nim zwierzętami oraz wykorzystywane przez rośliny i zwierzęta podłoże geologiczne, gleba, woda i klimat” (<https://pl.wikipedia.org/wiki/Las>).

Wcześniej podobnie postrzegał las pracujący również w Puszczy Białowieskiej twórca leśnej fitosocjologii, Józef Paczowski (1864–1942), dla którego „las jest nie tylko szatą roślinną, jak sam przedstawia się fizjonomicznie, ale jest środowiskiem, w którym przebiegają i koordynują się niezliczone procesy fizyczne, chemiczne, życiowe, i nad życiowe, wytwarzając ostatecznie pewną jednolitą dynamikę tej całości” (Paczowski 1930, s. 28).

Jakże inaczej brzmi definicja lasu, prawnie obowiązująca polską administrację leśną, dla której „lasem jest grunt o zwartej powierzchni co najmniej 0,10 ha, pokryty roślinnością leśną (uprawami leśnymi) – drzewami i krzewami oraz runem leśnym lub przejściowo jej pozbawiony, przeznaczony do produkcji leśnej” (*Ustawa z dnia 28 września 1991 roku o lasach, Dz. U. z 1991 roku Nr 101, poz. 444 art. 3*). Podobnie technicznie definiuje las Organizacja Narodów Zjednoczonych ds. Wyżywienia i Rolnictwa (FAO): „lasem jest pokryty drzewami grunt nie mniejszy 0,5 ha, na którym drzewa zajmują przynajmniej 10% tej powierzchni i są wyższe niż 5 m”. W tych stechnicyzowanych definicjach, ograniczających się w istocie do

drzewostanu, nie ma miejsca na faunę (!), mikroflorę, mikrofaunę, glebę (grunt to nie gleba!).

Z perspektywy epistemologicznej las jest czymś więcej niż zgromadzeniem drzew na określonej powierzchni. Takim „pokrytym drzewami gruntem” jest park lub sad, lub uprawa klonu cukrowego. Las jest natomiast tworem przyrody o najpełniej na łądzie rozbudowanej, specyficznej strukturze i tylko jemu właściwych, niezastępowalnych funkcjach w krajobrazie, biosferze, noosferze. Jako przedmiot poznania dla licznych nauk biologicznych, ekonomicznych, społecznych, od niedawna również humanistycznych (Konczal 2017), las doczekał się bogatej literatury naukowej, para-naukowej, popularnej, medycznej, historycznej. Również literatury pięknej, rozpraw filozoficznych i bajek dla dzieci. Lasy są przedmiotem globalnej debaty politycznej o przyszłości naszego świata. Wyłania się z niej ich wyjątkowa pozycja: lasy mają stabilizować rozwój ekonomiczny i chronić przyrodę, budować „zielony ład” i przyczyniać się do wyżywienia ludzkiej populacji, mają powstrzymać pustoszenie, rozstrzygać o stanie różnorodności biologicznej Ziemi, racjonalizować użytkowanie gruntów, strzec trwałości biosfery i chronić klimat. A najkrócej, podtrzymywać życie na naszej planecie oraz tworzyć szanse rozwoju społeczeństw. Trudno o większe skupienie ludzkiej nadziei wokół jednego przedmiotu poznania. Ale jednocześnie trudno o bardziej konfliktogenne obszary w miejscach krzyżowania się tych nadziei. Nowa edukacja społeczna w wielu wymiarach staje się nieodzowna.

Jak zatem przedstawia się stan wiedzy i praktyki pedagogicznej w odniesieniu do edukacji leśnej? Jakie są oczekiwania i formułowane przez nią propozycje? Dla pedagogów ważnym argumentem jest fakt głębokiego osadzenia lasu w tradycji, kulturze, sztuce, w historii, w materialnym i duchowym dziedzictwie oraz przekazie rodzinnym. Można choćby wskazać rolę lasu w naszej świadomości, ujawniającą się za pośrednictwem przysłów i powiedzeń: „za lasami, za górami...” – oznacza bardzo, bardzo daleko; „nie było nas – był las...” – oznacza bardzo, bardzo długo; „im głębiej w las – tym więcej drzew” – oznacza stopień komplikacji poznania i epistemologiczną mądrość ludową; „nauka nie poszła w las” – oznacza, że czegoś się nauczyliśmy; coś „jest w lesie” – oznacza, że nie prędko będzie skończone; „ciągnie wilka do lasu” – oznacza przyzwyczajenie czy wierność (a może jeszcze coś innego); „nie wywołuj wilka z lasu” – świadczy o sile przekazu Czerwonego Kapturka; „las kominów” – oznaczał sukces industrializacji, a „iść do lasu” – oznaczało być w partyzantce.

Natomiast problematykę badawczą, którą winni żywo interesować się zarówno leśnicy, ekolodzy, jak i pedagodzy można oddać w formie następujących pytań: na czym polega fenomen lasu i jakie jego wymiary służą wychowaniu? Ile i jakich lasów potrzebujemy? Dla kogo i dlaczego mamy je zagospodarowywać? Jak zagospodarowywać, żeby lasy zachować i jednocześnie je użytkować? Jak z lasów korzystać i jednocześnie je chronić? Jak zaspokoić potrzeby na produkty drzewne, nie powodując biologicznego zubożenia przyrody? Jak chronić naszą cząstkę wspólnego

dobra w lasach, które nie do nas należą? Czy ochrona lasów świata, która dla jednych społeczeństw oznacza podtrzymywanie życia, musi oznaczać zmniejszenie możliwości rozwojowych dla innych? Gdzie i kiedy zaniechać działalności gospodarczej w ogóle i stworzyć rezerwy i parki narodowe? Czy plantacje drzew mogą ochronić lasy? Czy wiedza, którą dysponujemy, jest wystarczająca, żeby dzisiaj podejmować decyzje? Czy posiadamy – jako leśnicy-edukatorzy właściwe kompetencje do rozwijania lasu jako współczesnego medium pedagogicznego? Pytania te uświadamiają ogrom pracy koncepcyjnej, wymagającej inter- i transdyscyplinarnego podejścia, której nie zastąpią godne uwagi programy edukacji leśnej prowadzonej z dużym wysiłkiem przez zarządcę lasów publicznych w Polsce. Stąd dwa kolejne – niezwykle istotne – pytania: co leśnicy, a zwłaszcza zarządcy lasów, z tą swoistą niematerialną (symboliczną, emocjonalną, refleksyjną) duchową i pedagogiczną wartością lasu czynią? Czy i jak ją postrzegają, czy i jak nią gospodarują?

### *Status quaestionis* edukacji leśnej w Polsce

Żywiołowy rozwój działalności edukacyjnej w Lasach Państwowych (LP) nastąpił po utworzeniu Leśnych Kompleksów Promocyjnych w 1994 roku (*Zarządzeniem dyrektora generalnego Lasów Państwowych nr 30 z dnia 19 grudnia 1994 roku*). Celem LKP była m.in. „edukacja ekologiczna społeczeństwa w zakresie problematyki leśnej w oparciu o ośrodki edukacji leśnej, izby leśne, ścieżki przyrodnicze” (zob. [https://www.pila.lasy.gov.pl/c/document\\_library/get\\_file?uuid=7369e9a4-e51f-4720-9a07-0af87e0701fb&groupId=149119](https://www.pila.lasy.gov.pl/c/document_library/get_file?uuid=7369e9a4-e51f-4720-9a07-0af87e0701fb&groupId=149119)).

Edukacji przyrodniczo-leśnej, prowadzonej w lasach państwowych, towarzyszą liczne publikacje (m.in. Zawadzka 2002; Chrzanowski 2007; Gwiazdowicz 2009; Będkowska 2010). Po 30 prawie latach bazę edukacyjną w LP stanowi ponad 6 tys. obiektów, w tym m.in.: 54 ośrodki edukacji leśnej, 271 izby i 496 wiaty edukacyjne oraz 950 ścieżek dydaktycznych, wytyczonych w 430 nadleśnictwach. Koszt edukacji w 2019 roku wyniósł 27,3 mln zł. Edukacją zajmowało się w tym czasie ponad 9,5 tys. leśników, którzy przeprowadzili ponad 31 tys. różnych zajęć edukacyjnych, w których wzięło udział blisko 1,9 mln uczestników (*Raport z działalności edukacyjnej Lasów Państwowych*, CILP 2020). Wątpliwości budzi charakter prowadzonej edukacji. Z *Wytycznych do tworzenia Programu edukacji leśnej społeczeństwa w nadleśnictwie* (Załącznik do Zarządzenia nr 57 Dyrektora Generalnego LP z 2003 roku wynika, że celem tak prowadzonej edukacji jest: „1) upowszechnianie w społeczeństwie wiedzy o środowisku leśnym oraz o **wielofunkcyjnej i zrównoważonej gospodarce leśnej**, 2) podnoszenie świadomości społeczeństwa w zakresie racjonalnego i odpowiedzialnego **korzystania** z wszystkich funkcji lasu, 3) **budowanie zaufania społecznego do działalności zawodowej leśników**” (podkr. K.R.). Rozłożenie akcentów z preferencją dla gospodarki leśnej i użytkowania zasobów oraz budowania korzystnego wizerunku zarządcy sprawia, że edukacja leśna prowadzona przez LP jest postrzegana jako najefektywniejszy sposób **zapewnienia**

**poparcia dla działań leśników** (Zawadzka 2002). Szukanie dla siebie społecznego poparcia przez Lasy Państwowe było i jest do dzisiaj reakcją na rosnącą krytykę autokratycznego zarządzania i stosowanych metod surowcowego gospodarowania wspólnym, wielowartościowym dobrem, bez dostatecznego uwzględniania interesów innych grup społecznych. Wobec wysiłków organizacyjnych i kosztów finansowych edukacji leśnej społeczeństwa rodzi się pytanie o jej efektywność. Wyniki badań ankietowych uczestników edukacji leśnej i grup kontrolnych, prowadzonych na potrzeby prac dyplomowych na Wydziale Leśnym SGGW w Warszawie, „**nie są w tej kwestii jednoznaczne**” (Referowska-Chodak 2017). Dzieci z klas IV–VI szkoły podstawowej, które zadeklarowały kilkukrotny udział w zajęciach z leśnikami, na pytanie o zmiany ilości lasów w Polsce, w 84,7 proc. przypadkach błędnie odpowiedziały że „**lasów ubywa**”.

W przypadku dorosłych (nauczyciele przyrody) ponad dwie trzecie ankietowanych odpowiedziało podobnie. Według *Raportu z działalności edukacyjnej Lasów Państwowych*, (CILP 2020) rok 2019 wyróżnił się tym, że obfitował w szereg wydarzeń edukacyjnych związanych z 95-leciem PGL LP, które obchodzono uroczysto zarówno na poziomie Dyrekcji Generalnej, Regionalnych Dyrekcji, jak i w nadleśnictwach „całego kraju”. Raport nie podaje treści przekazywanych z tej okazji przez Lasy Państwowe edukowanemu społeczeństwu. Analizy nie podają przyczyn niskiej efektywności edukacji. Czy nie należałoby tu uwzględnić braku często pełnych kompetencji leśników-nauczycieli („...wielu leśników prowadzących zajęcia terenowe, nie ma przygotowania pedagogicznego...”, „używa specyficznego języka branżowego...” [Edukacja przyrodniczo-leśna. Poradnik. OKL Gołuchów, 2009])? Edukacja leśna prowadzona przez LP dotyczy bardziej leśnictwa niż lasu – bardziej gospodarki niż przyrody, bardziej wizerunku instytucji Lasy Państwowe niż polskich lasów. Przyczyną niedostatecznej efektywności edukacji leśnej społeczeństwa może być również brak świadomości tego, czym jest współczesna myśl pedagogiczna w Polsce że ona istnieje. Uwagę zwraca rozwój w jej ramach **kompetencji głębokich**, mówiących o zdolności nie tylko do toczenia refleksji na wybrany temat, w tym autorefleksji, lecz przede wszystkim zdolności do zreflektowania się i przyznawania się do błędów (Paluch 2022, 2021a,b). Wymieniony badacz i inicjator pedagogiki lasu jako obszaru problemowego i potencjalnej subdyscypliny postuluje przy tym wprowadzenie – obok tradycyjnej dydaktyki i heurystyki – ginetyki (gr. *ginosko*)<sup>1</sup>, badającej poziomy przeżyć wewnętrznych w czasie aktu nauczania i uczenia się, warunkujących faktyczny proces wzbogacania siebie i innych wiedzą doświadczaną na sobie i całym sobą. Zatem nie tylko chodzi o sam refleksyjny stosunek do samych siebie i dotychczas przekazywanej wiedzy, ale rozwój świadomości

---

1 Znaczenie greckiego słowa *ginōscō* (γινώσκω), rozumianego jako „poznanie przez (samo)doświadczenie”, pochodzi od hebrajskiego źródłosłowa *yode'a* (יָדַע), mówiącego o głęboko doświadczonym akcie poznania (Paluch 2020, s. 46).

i samoświadomości w zakresie stawania się prawdziwie zreflektowanym – zdolnym do wewnętrznej przemiany – nauczycielem i uczniem.

Piszący i uczący o lesie omijają temat złożoności i wieloznaczności oraz społecznej wielowartościowości ekosystemów leśnych, czasem nie zdają sobie sprawy z istoty problemu. Jest to jednak przedmiot edukacji i związanych z nim zadań pedagogicznych, charakteryzujący się zmiennością paradygmatyczną teorii i praktyki kształcenia. Wiedza leśna w ujęciu LP, posiadająca przede wszystkim treści przyrodnicze i biologiczne z punktu widzenia gospodarki leśnej i materialnej użyteczności lasu, jest najczęściej przekazywana jako jedynie słuszna i „obowiązująca”. Nikogo nie martwi fakt, że proces edukacji leśnej – choć wzbogacony innowacyjnymi metodami nauczania i coraz lepszym zapleczem dydaktycznym LP – nie wywołuje oczekiwanego efektu zmiany poglądów, przemiany wewnętrznej (mentalnej i intelektualnej) odbiorców. W tym kontekście potrzebni są leśnicy wychowawcy – jako pedagodzy, a nie tylko edukatorzy leśnictwa. Oczywiście obowiązuje tu pewna zasada wzajemności, którą winni podjąć pedagodzy zdradzający aspirację do nauczania o lesie i wychowania lasem. Minimum wiedzy z dziedziny leśnictwa – które wymaga osobnego opracowania – jest koniecznym warunkiem interdyscyplinarnej współpracy. W tym kontekście symbolika lasu jako medium daje o sobie znać, już nie tylko w sensie pedagogicznym. Medium jest tu rozumiane jako źródło mediacyjne, łączące, integrujące, pozwalające na wzajemne wysłuchanie i zrozumienie.

Pewnym przykładem mediacyjnego myślenia o lesie może być próba wspólnego poszukiwania odpowiedzi na następujące pytanie: na czym polega wyjątkowość lasu jako obiektu poznawczego, jako przedmiotu estetycznego, co jest w lesie istotą/źródłem poznawczej i artystycznej inspiracji, czym, w relacji do innych tworów przyrody, znamieny jest las, że tak łatwo z jego funkcji materialnych przenosimy swoją uwagę i emocje w sferę wartości duchowych, z fizycznej, namacalnej użytkowości w sferę ulotnego piękna? Podobnych pytań możemy postawić więcej. Do dzisiaj bowiem nie potrafimy uporać się z wielowartościowym bogactwem lasu. Bez większych kłopotów człowiek nauczył się wycinać drzewa, również je sadzić i hodować, na różne sposoby wykorzystywać drewno. Ale nawet wiedząc, że las jest czymś więcej niż „fabryką drewna”, nie potrafi całego bogactwa lasu zdefiniować, skategoryzować, wycenić (nie tylko w sensie ekonomicznym), doświadczać jego wielowymiarowości. Wartości estetyczne, piękno, duchowość, niematerialność nie są jedynymi trudnymi kwestiami. Podobnie trudno jest zagospodarowywać niemierzalne lub trudno mierzalne, pozaprodukcyjne usługi ekosystemowe/infrastrukturalne, jak ochrona gleby, wody, powietrza, wartości rekreacyjne, turystyczne, zdrowotne. Usługi te w wielu klasyfikacjach funkcji lasów stanowią, wraz z wartościami estetycznymi, jedną grupę usług kulturowych (*cultural services*). Liczne próby ich wyceny nie znajdują miejsca w skodyfikowanej, zamkniętej w instrukcje i zasady gospodarce leśnej i jako takie nie istnieją, nie są widoczne w majątku leśnym.

Drzewa/drzewostany i ich mierzalność/wymierność przysłaniają w praktyce leśnej las/ekosystem leśny, z całą jego sferą aksjologiczną. Czy niewymierna, duchowa strona lasu jest wartością z innego wymiaru? I szerzej, czy kartezjańskie myślenie pojęciowo-analityczne jest wystarczające do umiejscowienia nas w świecie przyrody i określenia wszystkich możliwych z nią relacji? Czy nie wymaga uzupełnienia i korekty poprzez myślenie symboliczne, całościowe, syntetyczne? Sens zjawisk nie leży wyłącznie w nich samych, lecz również w tym, że znaczą coś więcej i odsyłają do czegoś poza sobą. Wszystko, co uchwytnie i poznawalne zmysłowo, ma swój dalszy ciąg, przechodzi w inny wymiar, niecodzienny świat, ukryty przed naszymi zmysłami. Drzewo, las, skała, wiatr, woda, gwiazdy, zwierzęta i ludzie mogą i stają się symbolami, i poszerzają swoje znaczenie o coś innego, nieprzemijającego. Las staje się w tym trybie symbolem zdarzeń i zjawisk nieoczywistych, istniejącym poza bieżącym czasem i namacalną przestrzenią. Pojawiają się nowe, (nie)oczekiwane dla wielu jego znaczenia. Las jest zapomnieniem o czasie minionym, jest „skażonym krajobrazem” pełnym tragedii i grobów, jest opresją dla uchodźców, ocaleniem, ucieczką i wybawieniem dla uciekających przed śmiercią, schronieniem przed wrogiem, zabezpieczeniem przed agresją, rezerwą gruntów dla inwestycji, strażnikiem klimatu, bazą kultury materialnej i źródłem inspiracji artystycznych.

### Las nie jest trójwymiarowy – czwarty wymiar lasu

Gospodarka leśna, skupiona na drzewostanie, nie znalazła klucza do tych wspólnych – interdyscyplinarnych przestrzeni lasu i nie korzysta z ich narzędzi i wiedzy. Podobnie zresztą gospodarka przestrzenna nie poradziła sobie z lasami. Wiele wskazuje na to, że jesteśmy świadkami rozpadu dotychczasowych metod leśnego planowania i pojawia się potrzeba nowego paradygmatu leśnictwa. Kryzys jest szczególnie ostry w zderzeniu podejmowanych przez Lasy Państwowe decyzji gospodarczych z ochroną przyrody, przemysłem drzewnym, ochroną i kształtowaniem krajobrazu oraz z ich prawnymi i organizacyjnymi strefami wpływów.

Częścią tego, co nazywamy duchowością przyrody/lasu, jest piękno. Jest to pojęcie równie trudne jak duchowość, trudniejsze niż las. I można by na tym poprzestać, uznając – jak czyni to wielu zajmujących się pięknem zawodowo – że jest to pojęcie silnie zsubiektywizowane, niedefiniowalne. Ale to właśnie pojęcie stanowi, jak się wydaje, jeden z kluczy do **czwartego wymiaru lasu**.

Teoretycy (Tatarkiewicz 1967; Wallis 1968) twierdzą, że pewne rzeczy są piękne same przez się. Ich piękna nie trzeba objaśniać. Piękne są czyste, przeświecione barwy, promienne niebieskie niebo, świeża zieleń drzew, piękne są ciągłe, płynne linie, bez przerw, załomów, ostrych kątów i zgięć, linie wijące się, ciągłe jak morskie fale, jak pnie drzew i jak wyrastające z nich gałęzie, łodygi roślin, sylwetki zwierząt i linia lasu na horyzoncie. Linie takie odbieramy jako organiczne, łagodne, „nie kaleczące wzroku”, bliskie, przyjazne, nie agresywne. Linie proste i kąty wymyślił człowiek. W przyrodzie ich nie ma. Świat wymyślony może być, oczywiście,

również piękny, ale w innym porządku piękna. W porządku naturalnym piękne jest to, co prawidłowe, uporządkowane według czytelnej zasady, według pewnego prawa (w języku polskim wyraz „ładny” jest spokrewniony z wyrazem „ład”). Główne zasady naturalnego porządku to symetria i rytm. Symetria i równowaga są wbudowane w strukturę lasu: w budowę pni, liści, kwiatów, w rozkład gałęzi. Z punktu widzenia formy, las jest szczególnie bogaty, rozbudowany strukturalnie i funkcjonalnie. Już pojedyncze drzewo jest symbolem najpełniej zrealizowanej idei „jedności przyrody”: połączenia dwóch światów/żywołów – Ziemi i Powietrza – żywym mostem, „osią świata” (*Axis Mundi*), żywym wiązaniem. Gałęzie zagarniają powietrze, rozczłonkują się na tysiące, miliony gałązek, pędów, pączków, liści, a korzenie penetrują życiodajną ziemię tysiącami, milionami korzonków, włóśników, wypustek i wyrostków. Drzewo jednoczy dwie obce sobie, odmienne, biegunowo różne przestrzenie, dwa ośrodki życia: powietrze – symbol ulotności ducha i ziemię – ucieleśnienie ciężaru materii. W bogactwie form życia tkwi piękno, poruszające wyobraźnię i inspirujące twórczą stronę ludzkiego umysłu, zdziwienie i towarzyszącą mu ciekawość.

Interesująca jest analiza procesów wykształcania się naturalnych form, kształtów i barw roślin i ich organów, uczestnictwo współtworzących sił wewnętrznych (genotyp) i zewnętrznych (środowisko), analiza formotwórczych procesów, na którą w tym opracowaniu nie ma miejsca. Rytm pionowych linii buduje przestrzeń i wciąga do wnętrza, a wraz z symetrią przynosi spokój, ukojenie, wewnętrzne wyciszenie. Cisza i spokój oraz kontakt z przyrodą to główne powody dla których ludzie cenią las. Z uwagi na „piękno przyrody” większość turystów wybiera las, jako miejsce na swój urlop. Las jest ciągle jeszcze **miejscem, w którym człowiek może być sam**. Jest jednym z niewielu już miejsc, gdzie może się odnaleźć w izolacji od ludzi i z dala od przedmiotów, które wokół siebie nagromadził, którymi wypełnił przestrzeń wokół siebie, miejsce pracy, swoje mieszkanie. Tu pojawia się kolejny ważny dla pedagogów problem badawczy: co to znaczy doświadczyć samotności człowieka w lesie? Dlaczego ta samotność jest ważna? Czy ma znaczenie osobotwórcze? Las jest jednym z nielicznych już miejsc, w których człowiek może jeszcze **odczuć biologiczną więź z otaczającym go światem**. Według Millennium Ecosystem Assessment (2005), korzyści kulturowe (*cultural benefits: scenic values, silence, tranquility, contact with nature, sounds of nature*), odnoszone z obecności w zalesionym krajobrazie, są najczęściej wymieniane przez respondentów wielu badań, częściej niż produkcja drewna czy zbiór owoców i grzybów. Będąc w lesie, znajdujemy się w „sytuacji estetycznej”: odbieramy nie tylko wrażenia wzrokowe: linie, kształty, barwy, ale również i jednocześnie wrażenia słuchowe – śpiew ptaków, szum liści, ciszę; węchowe – aromat żywicy, zapach kwiatów; dotykowe i ciepłe – powiew wiatru, chłód, wilgoć. Jest to jedyna w swoim rodzaju synergia zmysłów. Wchodząc do lasu, wychodzimy z ram codzienności, zrzucamy zakazy i rygory, opuszczamy zamknięte ściany, któreśmy sami postawili, przekraczamy sztuczne bariery, które sami sobie narzuciliśmy. Przyciąga nas smak i zapach, dotyk kory

i liści, pajęczyna na wrzosach i... twarzy. **A może jest to za każdym razem sentymentalna podróż do źródeł, poszukiwanie siebie, swoich śladów w istnieniu innego życia?** Atawistyczne zbieractwo, odziedziczone po przodkach, które czasami wypycha nas z cywilizowanego domu na dzikie łono natury? Ale pamiętajmy, że nie jest to jedyna postawa. „Nie chcę natury, dla mnie naturą są ludzie” – pisał Gombrowicz w *Ferdydurke* – i nie był w swojej opinii odosobniony.

W lesie znajdujemy treści i formy pokrewne, zjawiska i procesy wynikające z funkcjonowania żywych organizmów, bliskich nam, ponieważ podlegających tym samym co my prawom i procesom. Być może to sprawia, że las daje wytchnienie, spokój, przywraca wewnętrzną harmonię, zestraja nerwy, uwalnia od codzienności. Istnieje specjalny typ przeżyć estetycznych związanych z przyrodą. Wzruszamy się właśnie dlatego, że wiemy, iż nie są to dzieła ludzkie. Tym bardziej przeżywamy, jeśli wiemy, że człowiek nigdy tu nie był, nie dotykał, nie zmieniał, że jest to przyroda dzika. Tego typu emocje towarzyszą z pewnością obrońcom nietykalności Puszczy Białowieskiej, jakkolwiek owa nietykalność jest iluzoryczna. Świadomość jednak, że takie miejsca mogą istnieć, nawet bez kontaktu z nimi, jest źródłem satysfakcji i zadowolenia z naszego człowieczeństwa. Odczucia, które usiłujemy definiować, niosą w sobie znamiona doznań estetycznych. Dla określenia tych stanów posługujemy się językiem odbiorcy sztuki, terminami z pogranicza estetyki, pedagogiki, psychologii i filozofii. Określamy w nich funkcję lasu podobną do funkcji dzieł sztuki – transcendujemy, przeżywamy głębię istnienia, poczucie sensu, poczucie zatroskania, poczucie przemijania i odpowiedzialności za świat. Trudno również nie dostrzec pewnej relaksacyjnej właściwości, która kontakt z lasem czyni przeżyciem na kształt tych doznań, które mamy w teatrze, przy słuchaniu muzyki, przy lekturze książki czy oglądaniu dzieł plastycznych. Mamy do czynienia ze szczególnym rodzajem percepcji wielopoziomowej, wielozmysłowej i równoczesnej.

Każde dzieło sztuki, nawet dzieło o kompozycji bardzo swobodnej, podobnie jak każdy system przyrodniczy, o różnej organizacji i stopniu skomplikowania, jest systemem, w którym każda część/element zawdzięcza swą wartość i miejsce przede wszystkim swemu stosunkowi do innych części oraz do całości. Mają podobną wewnętrzną logikę i podobnie zintegrowaną strukturę. Najbardziej ogólne zasady systemów przyrody (sieci ekosystemowych powiązań i formotwórcze siły natury) oraz dzieł sztuki (integralność formy dzieła artystycznego) mają te same źródła: następstwo tworzenia i przełamywania równowagi i harmonii, tzn. procesy burzenia i budowania. Czy dostrzeżenie integralności dzieła sztuki i przyswojenie całościowego obrazu przyrody pozwoli lepiej zrozumieć obydwie „zwaśnione strony” i znieść dystans między nimi, tzn. między naturą a kulturą?

Istnieje pokrewieństwo w reagowaniu na „wielką przyrodę” i „wielką sztukę” (Ossowski 1958). Łatwo to dostrzec w opisach stanów psychicznych towarzyszących obydwu przypadkom. Kiedy wchodzimy do lasu, „pogrążamy się w nim”, „tonimy w nim”, „gubimy się”, las wypełnia całą naszą przestrzeń, jest dookoła nas, wypełnia naszą świadomość. To właśnie sprawia, że „zapominamy o całym świecie” i o sobie



samych, o swych przykrościach i zmartwieniach, jesteśmy „podmiotem doznającym bliskości przyrody”, „identyfikujemy się z nią”, odczuwamy „tożsamość z innymi istotami żyjącymi”. Jest to opis mocnego przeżycia osoby wrażliwej i nie wszyscy tak reagują. Ale jest to przeżycie opisane dokładnie w ten sposób w przypadku kontaktu z wielką sztuką. Silne skupienie uwagi w lesie, galerii czy w filharmonii, które wyłącza z codzienności, przerywa tok życia potocznego, odrywa od codzienności i przenosi w inny świat. Jest to również możliwe, jak twierdzi Wallis (1968), w innych stanach świadomości: w stanach zachwyty erotycznego czy intelektualnej satysfakcji z wyniku badań naukowych.

Strzelista, prosta, wysoka, bezszęczna sosna wzbudza zachwyty, podziw, jest wizerunkiem bujnego, zdrowego życia. Jest obiektem westchnień hodowców lasu i celem rozbudowanych programów selekcji, poszukujących „najlepszych” drzew i drzewostanów. To z ich nasion wyhodowane kolejne pokolenia mają doskonalić las i upowszechnić nieskazitelny obraz antenatów. Ale nie tylko powielana doskonałość formy drzewa, w przypadku sukcesu selekcji, byłaby klęską. Klęską byłaby przede wszystkim redukcja puli genowej i unifikacja lasu w miejsce jego różnorodności. **Dążenie człowieka do uproszczeń i ujednoliceń, z jakichkolwiek powodów, jest sprzeczne z sensem zmienności i różnorodności przyrody.** Gdyby, nie daj Boże, zrealizowano programy selekcji, spacer po lesie byłby głęboko przejmujący swoją monotonią. Takie wyselekcjonowane, kanoniczne piękno dla wielu jest bezduszne, obojętne, bez wyrazu, bez charakteru. Ciekawsza jest sosna poskręcana, krzywa, sękata, guzowata, rozdarta<sup>2</sup>. Taka sosna jest wieloznaczna, mówi więcej o sobie i o nas niż ta „najlepsza” – faworyt selekcji. Opowiada dramatyczną historię swojego życia, opowiada o przeciwnościach w dążeniu do słońca, o zmaganiach z wiatrem, z wrogami, szkodnikami, chorobami, zwierzętami, które ją jadły i człowiekiem, który zdarł korę lub obciął gałęzie. Mówi o klęskach i zwycięstwach – o życiu. Jest ekspresyjna, wiele wyraża i umożliwia różne interpretacje i na tym polega jej estetyczna wartość. Bo swoistym pięknem jest również brzydota. W przyrodzie to, co estetyczne, sąsiaduje i jest pomieszane z tym, co jest według tych samych kryteriów nieestetyczne. Skala przyrody rozciąga się od piękna i „śliczności” do ekspresyjnej brzydoty, a lasowi w tym bogactwie kontrastów nic nie jest w stanie dorównać. Trudno jest natomiast mówić o „kalectwie”, „dramacie” czy „tragizmie” w naturze. Tak chętnie opisywane przez publicystów „tragedie lasów” po huraganach („upiorne cmentarzysko drzew”) czy pożarach to nic innego jak literackie antropologizowanie. Przyroda nie zna takich stanów. To są stany umysłu i tragedie ludzi, nie przyrody (!).

Świat fizyczny istnieje w przestrzeni trójwymiarowej oznaczonej przez trzy prostopadłe do siebie osie: x, y, z, opisane już w IV wieku p.n.e. w geometrii Euklidesa z Aleksandrii. Każdy przedmiot w tej przestrzeni, również las, jest charakteryzowany przez trzy parametry: długość, szerokość, wysokość. Tak właśnie uczyniła

---

2 Zob. rozdarta sosna w *Ludziach bezdomnych* Stefana Żeromskiego.

gospodarka leśna, zamykając las w trzech wymiarach. Upraszczając, sprowadziła drzewa i las do modeli w postaci brył obrotowych i z dwóch pomiarów drzewa: pierśnicy oraz wysokości, wywodzi się z tego w istocie cała wiedza konieczna do prowadzenia gospodarki i zarządzania zasobami leśnymi. Są to dwa fundamentalne, „twarde” parametry zarządzania, którymi operują również nauki leśne i na których opiera się mierzalność/wymierność lasu. Lasu w tych pomiarach jest w istocie niewiele – las został zredukowany do drzewostanu i sprowadzony do modeli, będących dalekim przybliżeniem świata realnego. Wymienione parametry nie odróżniają rosnącego drzewa od leżącej dłużyicy/kłody, drzewa jako żywego organizmu od surowca na składnicach czy belki wmontowanej w konstrukcję. Trójwymiarowa przestrzeń zbudowała świat statyczny i jednostronny, krępujący wyobraźnię i myślenie. Możliwość istnienia dodatkowych wymiarów poza tymi, które rejestrują nasze zmysły, fascynowała myślicieli wszystkich epok. Próby wyjścia poza trzy wymiary kształtujące nasze postrzeganie świata podjęły sztuka i matematyka, wskazując drogę do wielowymiarowych przestrzeni, roztaczając wizje wszechświatów i obiektów niemożliwych, oraz szukając definicji i miar dla niezdefiniowanego i niemierzalnego.

Drzewo jest czymś więcej niż bryłą obrotową w postaci walca, stożka, neiloidy czy paraboloidy lub ich kombinacją (Grochowski 1973). Jest czymś kompletnie innym niż drewno, którego pomiary w postaci drzew stojących, leżących i drzewostanów pochłonęły znaczący dorobek nauk leśnych. Na tej wiedzy zbudowane są dawno już nieaktualne tablice miąższości, przyrostów, trzebieży, bez których trudno sobie wyobrazić praktykowane dzisiaj zarządzanie lasu, hodowlę lasu, użytkowanie lasu, a ogólnie – planowanie leśne. Rzecz w tym, że używane w Polsce tablice zasobności zostały zbudowane na nieadekwatnym do obecnych warunków materiale i już dawno nie powinny być narzędziem leśnego planowania. Myślenie drzewostanowe przeniknęło do ochrony lasu, gdzie zagrożenia oceniane miarą surowcową liczone są w metrach sześciennych drewna. Również określanie składu gatunkowego w zarządzaniu lasu podlega regułom drzewostanowym, jest to bowiem udział miąższości danego gatunku w miąższości drzewostanu ogółem. Znikają tak ważne dla ekosystemu parametry, jak frekwencja, wiek czy faza rozwoju. Za pomocą danych o drzewostanie nie da się zdefiniować, zmierzyć i opisać ekosystemu. Trzy wymiary i trójwymiarowa przestrzeń dla wartościowania opisanego w tym opracowaniu **doświadczenia lasu** nie wystarczy. Pojawia się potrzeba innej miary, innego kryterium, innego podejścia. Do wzoru na całkowitą wartość lasu (TEV – *total economic value*) ekonomiści wprowadzili, obok wartości dziedziczenia, nowy parametr – wartość istnienia (EV – *existence value*), które razem tworzą nieużytkową wartość lasu (NUV – *non-use value*). Niestety, **Bezcenność**<sup>3</sup>

---

3 Świadomie wyraz napisany wielką literą. Uwagę zwraca semantyka tego terminu – „coś czego nie da się wycenić” – staje się więc bezcenne. Podobne zjawisko znaczeniowe odczytamy w terminach

– termin nieznan w ekonomii – nie wchodzi w rachubę w racjonalnym świecie trójwymiarowym.

Formułując teorię względności, Albert Einstein potrzebował czwartego wymiaru. Stworzył pojęcie czasoprzestrzeni i wykorzystał do tego czas. Czas stał się czwartym wymiarem. Trzy wymiary świata rzeczywistego możemy kształtować, czwarty wymiar – czas – płynie niezależnie od naszej woli i płynie tylko w jedną stronę. W przestrzeni trójwymiarowej możemy poruszać się w dowolnym kierunku, czas tę wolność ogranicza. Teorie czwartego wymiaru stały się stymulatorem wyobraźni artystycznej, zaowocowały teoriami kubizmu, surrealizmu, konstruktywizmu, unizmu (zob. Strzemiński i teoria widzenia). W malarstwie odrzucono reguły perspektywy zbieżnej i wprowadzono geometryczne upraszczanie elementów kompozycji. Wszystkie strony trójwymiarowych obiektów przedstawiano równocześnie, a każda z nich była przedstawiona z innego punktu widzenia (zob. portrety i martwe natury kubistów). W rzeźbie otwarta przestrzeń znalazła się wewnątrz bryły, a powietrze stało się materią rzeźby (przykładem są dzieła Katarzyny Kobro czy Henriego Moore'a). **Czwarty wymiar stworzył impuls do badań zagadnień tak niewymiernych i odległych od racjonalności, jak zagadnienia ducha, podświadomości, piękna.**

Od czasu pojawienia się koncepcji czasoprzestrzeni nie sposób rozpatrywać lasu jedynie w jego trzech wymiarach. Na czas, jako swoisty wymiar lasu, wskazuje najbardziej chyba znane powiedzenie o lesie: „nie było nas – był las, nie będzie nas – będzie las”. Ma intuicyjnie wyrażać trwałość większą niż ludzkie życie. Jeśli człowiek pozwoli mu istnieć według reguł, które go tworzą i doskonalą. W tym potocznym powiedzeniu zawarła się w zasadzie koncepcja czasoprzestrzeni i cała skomplikowana aksjologia lasu. Czy dopiero czwarty wymiar nadaje lasom ich prawdziwe znaczenie i wartość?

Wiedza pochodząca z trójwymiarowej przestrzeni jest konieczna do gospodarowania lasem jako zasobem, ale niewystarczająca do zarządzania lasem jako tworem przyrody i jako przykładem „uniwersalnego porządku świata”. Jest wystarczająca do badania drzew i drzewostanów, ale niewystarczająca do badania lasu jako wspólnoty życia. Las w przestrzeni trójwymiarowej jest martwy. Atrybutami żywych obiektów są ruch i zmienność w czasoprzestrzeni. Las jest rzeką przemian – nie wchodzi się dwa razy do tego samego lasu. Do tworzenia perspektywy gospodarki leśnej z perspektywy pedagogiki lasu jest potrzebny czwarty wymiar lasu, jako narzędzie analizy, wartościowania i zarządzania niekonsumpcyjnymi/nieprodukcyjnymi/kulturowymi usługami ekosystemowymi. Przykładem myślenia o lesie jako miejscu pedagogicznym<sup>4</sup> jest wybór takich jego obszarów, które

---

typu: beczas, bezmiar, bezproduktywność i innych, wymienianych i badanych w ramach rozwoju kompetencji głębokich.

<sup>4</sup> Jak opisał to Krzysztof Maliszewski, „pedagogicznie mieszkać, to zmagać się z jakością swego życia, mieć stale na uwadze – a niekiedy wyśrubowywać – własne standardy życia etycznego

urzekają głębią piękna i troski o nią, spełniając kryteria widzialności, słyszalności i czucia. Specjalistami od takich poszukiwań stają się dziś trenerzy zanurzeń (kąpieli) leśnych (jap. fon. *shinrin-yoku*), praktykujący indywidualne i grupowe spacer-y profilaktyczno-zdrowotne. Relaksujące doznania dostarczają przy tym pytań reflektujących: Gdzie jestem i kim jestem? Termin *shinrin-yoku* w literaturze naukowej pojawił się już w 1998 roku, w pracy dowodzącej obniżanie się poziomu cukru we krwi u diabetyków spacerujących w lesie. Termin ten w wyszukiwarce Web of Science, w bazie danych z artykułów akademickich, pojawia się ponad tysiąc razy, w Google ponad milion (Sverdrup-Thygeson 2022).

### To nie jest podsumowanie

Wobec niedostatku wiedzy o zarządzaniu wielkimi systemami przyrodniczo-gospodarczo-społecznymi (a takim systemem jest ekosystem leśny), wobec wielkiej niewiadomej o wpływie zmian klimatycznych na taki system i wobec rosnących, a będących często w opozycji społecznych oczekiwań związanych z lasem i gospodarką leśną, właściwa praca edukacyjna, wychowawcza i kształceniowa, a więc pedagogiczna (Zarzecki 2012), jest ciągle przed nami. Może się okazać, że lasu należy się (na)uczyć od nowa. Nauki leśne nie są źródłem wiedzy o lesie, lecz jedynie jedną z możliwych interpretacji lasu.

Debata o lasach, zarówno na poziomie globalnym, jak i krajowym, dobrze oddaje społeczne niepokoje i zawiera fundamentalne pytania współczesności:

Ile lasów potrzebuje Ziemia, żeby istnieć jako system przyrodniczy? W którym momencie należy bezwzględnie zahamować wylesienia, żeby ratować naszą planetę? Czy jest to możliwe bez zahamowania rozwoju gospodarczego?

Czy brakuje nam drewna? Ile potrzebujemy drewna jako biomasy, jako surowca wszechstronnego, środowiskowo bezpiecznego, przyjaznego człowiekowi?

Jak osłabić tempo deforestacji regionów tropikalnych i zachować ich biologiczne bogactwo i usługi w biosferze? Jak sprostać gwałtownej potrzebie krajów rozwijających się znalezienia alternatywy dla 300 mln ludzi, których głód zmusza do wycinania i wypalania dżungli w celu uzyskania gruntów rolniczych?

Jak pogodzić różne punkty widzenia i systemy wartości, różne grupy interesu i nacisku w kwestii sposobów zagospodarowania i użytkowania lasów, przy zachowaniu pełnej przezroczystości polityki leśnej i procesów decyzyjnych, przy eliminacji barier i ograniczeń prawnych w dostępie do rynków produktów leśnych?

---

i uczestnictwa w kulturze, szukać wytrwale mądrości, niepedagogicznie mieszkać z kolei oznacza ulegać nurtowi trywializacji życia, nie trzymać miary, nie zaglądać pod podszewkę rzeczywistości, zadowalać się w zupełności wiedzą instrumentalną, choćby i bardzo obszerną<sup>9</sup> (Maliszewski 2015, s. 27).

Jak odtworzyć/przywrócić pełną ekologiczną i ekonomiczną wartość lasów strefy umiarkowanej i borealnej, zniekształconych przez intensywną eksploatację i zanieczyszczenia?

Sprawy lasów w tych pytaniach nabierają wymiaru generalnej debaty o koncepcji rozwoju świata, o wyborze systemów wartości i o przesłankach politycznych i edukacyjnych, które je warunkują. Pojawia się nadrzędność duchowego „być” nad materialnym „mieć” i w ślad za tym pytanie ostateczne: wybieramy ekonomię posiadania czy ekonomię istnienia, idziemy ku więcej, czy ku głębiej, do samozagłady czy do lepszego życia? Odpowiedzi powinna dostarczać również pedagogika lasu.

### Bibliografia

- ABC edukacji leśnej. (2007). Chrzanowski T. (red). Warszawa: CILP.
- Będkowska H. (2010). *Niezbędnik edukatora*. Warszawa: CILP.
- Człowiek w relacji do zwierząt, roślin i maszyn w kulturze. T. 2: *Od humanizmu do posthumanizmu*. (2014). Tymieniecka-Suchanek J. (red.). Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Ecosystems and human well-being: synthesis*. (2005). (Millennium Ecosystem Assessment). Washington: Island Press.
- Edukacja przyrodniczo-leśna. Poradnik*. (2009). Gwiazdowicz D.J. (red.). Gołuchów-Poznań: Wydawnictwo PTL.
- Grochowski J. (1973). *Dendrometria*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Rolnicze i Leśne.
- Jaroszewicz B. (2007). *Różnorodność biologiczna lasów polskich*. „Wszechświat”. T. 8, nr 7–9, s. 216.
- Konczal A. (2017). *Antropologia lasu. Leśnicy a percepcja i kształtowanie wizerunków przyrody w Polsce*. Rozprawa doktorska przygotowana pod kierunkiem prof. UAM dr hab. Katarzyny Marciniak. Poznań: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Adama Mickiewicza.
- Łastowski K. (2009). *Dwieście lat idei ewolucji w biologii Lamarck – Darwin – Wallace* [pdf], „Kosmos. Problemy nauk biologicznych”, nr 58(3–4), s. 257–271, 284–285.
- Maliszewski K. (2015). *Pedagogicznie mieszka człowiek*. W: *Pedagogika na pograniczu światów. Eseje z cyklu „Medium Mundi”*. Maliszewski K. (red.). Katowice: Uniwersytet Śląski w Katowicach.
- Ossowski S. (1958). *U podstaw estetyki*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, s. 1–362.
- Paczoski J. (1930). *Lasy Białowieży*. „Monografie Naukowe”, nr 1, s. 28.
- Paluch M. (2020). *Dwoistość relacji nauczyciel – dorosły uczeń* (niepublikowana rozprawa doktorska). Warszawa: Akademia Pedagogiki Specjalnej (zasoby biblioteczne).
- Paluch M. (2021). *Kompetencje głębokie – nowe umiejętności pedagogiczne*. W: *Edukacja w sytuacji (post)pandemii – wyzwania i perspektywy*. Dycht M., Śmiechowska-Petrovskij E. (red.). Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Paluch M. Tempczyk-Nagórka Ż. (2022). *Kompetencje głębokie – doświadczenie zreflektowania się*. W: *Wsparcie psychologiczno-pedagogiczne w polskiej szkole w sytuacji*

- pandemii i postpandemii. Od wsparcia online po zmiany off-line.* Kuracki K., Tempczyk-Nagórka Ź. (red.). „ Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Pramod K. Nayar (2013). *Posthumanism*. Indie: Polity.
- Referowska-Chodak E. (2017). *Efektywność edukacji leśnej społeczeństwa*. „Studia i Materiały CEPL w Rogowie”. R. 19, z. 50(1).
- Sverdrup-Thygeson A. (2022). *Ekipa do naprawy świata*. Kraków: Wydawnictwo Znak, s. 221.
- Śliwerski B., Paluch M. (2021). *Uwolnić szkołę od systemu klasowo-lekcyjnego*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Wallis M. (1968). *Przeżycie i wartość. Pisma z estetyki i nauki o sztuce 1931–1949*. Kraków: Wydawnictwo Literackie, s. 1–316.
- Zarzecki L. (2012). *Teoretyczne podstawy wychowania. Teoria i praktyka w zarysie*. Jelenia Góra: Karkonoska Państwowa Szkoła Wyższa.
- Zawadzka D. (2002). *Edukacja leśna w praktyce*. Warszawa: CILP, s. 48–62.

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



BOGUSŁAW ŚLIWERSKI

*Uniwersytet Łódzki, Polska*

ORCID 0000-0002-3875-8154 • e-mail: boguslaw.sliwerski@now.uni.lodz.pl

Zgłoszono: 15.06.2022; recenzowano: 26.08.2022; zaakceptowano do druku: 10.09.2022

## „PEDAGOGIKA LASU” JAKO (NIE)NOWA ORIENTACJA W PEDAGOGICE

### “FOREST PEDAGOGY” AS A (NOT) NEW ORIENTATION IN PEDAGOGY

**Abstract:** The author analyzes the origins and evolution of naturalistic pedagogy focused on education in nature, especially in the forest from Jan Jakub Rousseau to contemporary forest educators in Europe and the USA. He points to two forms of organization of the education and upbringing process in the forest, about the forest and for the forest, namely the institutional approach in the form of creating kindergartens and forest schools and extracurricular, environmental education, which each age group can use in their free time. Summing up, it formulates a thesis on the inclusion of scientific research and educational practices in the forest into the humanities and social sciences without the need to select a separate scientific discipline.

**Keywords:** education, upbringing, training, forest, experiences, environment, naturalism, kindergarten, school, outdoor education.

**Streszczenie:** Autor dokonuje analizy genezy i ewolucji pedagogiki naturalistycznej, zorientowanej na edukację w naturze, w tym szczególnie w lesie, w czasach od Jana Jakuba Rousseau aż po obecne czasy, w krajach Europy i w USA. Wskazuje na dwie formy organizacji procesu kształcenia i wychowania w lesie, pisze o lesie i dla lasu, a mianowicie reprezentuje podejście instytucjonalne w postaci tworzenia przedszkoli i szkół leśnych oraz edukację pozaszkolną, środowiskową, z której każda grupa wiekowa może korzystać w swoim czasie wolnym. W podsumowaniu formułuje tezę o włączeniu badań naukowych i praktyk edukacyjnych w lesie do nauk humanistyczno-społecznych bez potrzeby wyłaniania odrębnej dyscypliny naukowej.

**Słowa kluczowe:** edukacja, wychowanie, kształcenie, las, przeżycia, środowisko, naturalizm, przedszkole, szkoła.

## Wprowadzenie

Warto dzisiaj zaprzeczać banalności tezy o końcu filozofii naturalizmu pedagogicznego, na którą wyrok wydali w okresie PRL pozytywiści, doktrynalni marksiści,

oferując w zamian jakże wątpliwe i często nikczemne treści kształcenia czy wychowania młodych pokoleń. Przez cały okres ustrojowo totalitarnego państwa odbywały się w niektórych środowiskach akademickich mniej lub bardziej jawne, choć niewątpliwie niedostępne publicznie ze względu na represje administracyjne i cenzurę, debaty na temat m.in. istoty czy granic wychowania, jego zagrożeń i patologii, ważnych dla teorii pedagogicznego działania kontekstów kulturowych, politycznych, społecznych czy filozoficznych. Pedagogika, która wyrosła z filozofii, wraz z dziejami jej rozpadu i atomizacji, stała się nie tylko „dzieckiem” niewdzięcznym i zaborczym owego *corpus philosophicum*, ale i jałowym, miłąkim wytworem cywilizacji techniczno-naukowej, poddając się bez reszty etatystycznej i zawiadającej polityce totalitarnej, monopartyjnej władzy.

Na szczęście, wraz z uwolnieniem polskiej nauki od cenzury w wyniku zmiany ustrojowej w 1989 roku pojawiły się w literaturze przedmiotu prace z zakresu filozofii edukacji, wzbogacając studia w zakresie pedagogiki ogólnej, które zawierają niezbędną w kształceniu przyszłych pedagogów refleksję antropologiczną, aksjologiczną i ontologiczną. Zbigniew Kwieciński (1990, s. 9) zwrócił uwagę na konieczność uwolnienia tak ważnej dla edukacji, uprawiania badań i upowszechniania ich wyników przestrzeni wolności, pisząc: „Wielki trud czeka pedagogikę wobec wyzwań transformacji społecznej i kulturowej. Musimy zacząć wiele ścieżek od początku. Zamknąć za sobą drzwi i rozpocząć pracę od początku. Wznówić przerwane i zapomniane dyskursy, odrabiać zaległości, tłumaczyć, przypomnieć nasze zepchnięcie na margines osiągnięcia, tworzyć preferencje dla pedagogiki ogólnej, dla filozofii wychowania, otworzyć się na podstawowe teorie człowieka, społeczeństwa i kultury, na problemy globalne, otworzyć drogę i świat dla młodzieży naukowej i drogę ku nam dla tekstów i wiedzy ze świata, być bliżej nowej praktyki, odważnych innowatorów i twórców dobrej praktyki edukacyjnej. Trzeba pomóc zamilknąć pedagogice uprzednio instrumentalnie zaadoptowanej do – złej pamięci – uprzedniego systemu”.

Współczesnej pedagogice potrzebne jest postrzeganie człowieka jako bytu, który jest sobą i który żyje w prawdzie. Dla bycia pedagogiem kluczowe jest bowiem poznawanie rzeczywistości wychowawczej, dydaktycznej, opiekuńczej czy socjalizacyjnej, dociekanie tego, czym są i jak przebiegają procesy kluczowe dla rozwoju osoby oraz do jakich prowadzą następstw. Temu też powinno być podporządkowane w placówkach oświatowych planowanie, konstruowanie i implementacja teorii wychowawczych czy edukacyjnych, które byłyby funkcjonalne dla jednostek, a zarazem i społeczeństwa. Podejście do wychowanka zależy przecież od preferowanej przez jego opiekuna/nauczyciela koncepcji istoty ludzkiej, świadomości tego, kim jest człowiek. Założenia, jakie przyjmuje on na temat dziecka, wpływają na jego zachowanie wobec nich i decydują o tym, według jakiego programu będzie go kształcił i wychowywał. To, jak postrzegamy świat dzisiaj, jest pochodną idei i poglądów humanistów minionych i współczesnych pokoleń.



## Osiemnastowieczne źródła dla pedagogiki lasu

„Pedagogika lasu” nie jest nieobecna we współczesnej myśli filozofią wychowawczą, skoro jednoznacznie lokuje się w naturalizmie pedagogicznym, w świetle którego to w naturze przejawia się uniwersalny porządek kosmosu. Można zatem uwzględnić w procesie socjalizacji i edukacji młodych pokoleń naturalne środowisko życia stanowiące źródło wszelkich dobrodziejstw. Skoro bowiem istota ludzka jest z natury dobra, to powinniśmy w toku ontogenezy liczyć się z prawidłowościami własnej natury, zaś rolą edukacji jest przygotowanie osób do zgodnego z nią postępowania. W wychowaniu naśladowującym samą naturę powinna dominować bezpośredniość, autentyczność, swoboda, spontaniczność i prostota. Niezależnie od różnic w postrzeganiu naturalizmu jako jednej z filozofii wychowania, Gerald Lee Gutek (2003, s.68) wymienia fundamentalne dla niej przesłanki:

1. Człowiek, określając cele edukacyjne, musi zwrócić się ku przyrodzie i własnej naturze, które są częścią porządku naturalnego;
2. Kluczem do zrozumienia natury jest poznanie zmysłowe; wrażenie stanowi fundament naszej wiedzy na temat rzeczywistości;
3. Ponieważ procesy naturalne przebiegają powoli, stopniowo i mają charakter ewolucyjny, edukacja człowieka także powinna odbywać się bez pośpiechu (Gutek 2003).

W historii myśli pedagogicznej powyższy nurt upełnomocnił w pedagogice twórca filozofii naturalizmu Jan Jakub Rousseau (1712–1778), pisząc m.in. klasyczną już dla nauk humanistycznych i społecznych powieść, traktat pedagogiczny o naturalnym, swobodnym wzrastaniu i dojrzewaniu Emila jako „szlachetnego dzikusa”. Najważniejsze w okresie naturalnych stadiów rozwoju osoby jest zapewnienie jej odpowiednio przygotowanych warunków, aby nie zarażała się złem demoralizujących ją instytucji i osób dorosłych. „Główna zasada pedagogii Rousseau’a jest: «Wszystko jest dobre, co wychodzi z rąk Stwórcy, wszystko wyradza się i pisuje pod rękami człowieka». Niema pierwotnego, wrodzonego zepsucia w sercu człowieka, wszelkie zło otrzymujemy z zewnątrz” (Majchrowicz 1920, s. 184).

Źródeł wartości należy szukać w interakcjach dziecka ze środowiskiem, nie tłumiąc jego popędów, żądz i odruchów, dając im upust, aby nie zaniedbać ukształtowania się u niego poczucia własnej wartości. „Szlachetny dzikus” jest osobą naturalną, szczerą, otwartą i autentyczną, ale zarazem przyswajającą sobie w toku edukacji dobre maniery, nie eliminując pierwotnych, czystych i naturalnych jego cnót wrodzonych. Biegając, bawiąc się na łące, w lesie dziecko wzmacnia w sobie radość życia, jest pogodny i gotowy do działania także na rzecz innych osób, które uznaje i szanuje. Kiedy kilkunastoletni Emil idzie do szkoły, doświadcza jej jako rozszerzone środowisko, w którym ma się dalej rozwijać, stając się odpowiedzialnym członkiem społeczeństwa i wychowując w przyszłości własne dziecko, zgodnie z prawami natury.

Ten nurt pedagogiki naturalizmu rozwijał szwajcarski pedagog Heinrich Pestalozzi, zobowiązując pedagogów do zadawania sobie pytania: „Czy to, co planuję, co robię, czego wymagam od dzieci lub im zabraniam, odpowiada naturze człowieka/dzieci, czy naprawdę jest zgodne z naturą?” (Brühlmeier 2011, s. 40). W świetle uznawanej przez tego reformatora wychowania idei organicznego rozwoju, z jakim spotykamy się w życiu roślin i drzew, a któremu to procesowi podlega każdy człowiek, staje się on istotą szlachetniejszą od otaczającej go przyrody. W przeciwieństwie do niej nie musi, jeżeli nie chce, słuchać wewnętrznego nakazu prawa. Pestalozzi był głęboko przekonany o tym, że chociaż człowieka kształtuje natura i społeczeństwo, to nie jest on dziełem tylko tych dwóch czynników. Posiada bowiem w sobie siłę i moc wewnętrzną, dzięki której może dowolnie kierować własnym życiem. „Szybko dostrzegłem, że okoliczności kształtują człowieka, a także szybko zauważyłem, że człowiek stwarza okoliczności, posiada on w sobie siłę kierującą nimi różnorodnie według jego woli. Skoro to czyni, uczestniczy sam w kształtowaniu samego siebie i we wpływie okoliczności, które na niego oddziałują” (Pestalozzi 1984, s. 54).

Pestalozzi inaczej niż Rousseau potraktował problem wychowania człowieka wolnego, zastępując ideę wychowania naturalnego koncepcją samowychowania, samodoskonalenia się osoby już od najmłodszych lat życia. Człowiek staje się autorem życia dzięki wolnej woli, czyli sile wewnętrznej natury. „Człowiek widzi więc dzięki swej woli, ale dzięki swej woli jest także ślepy. Jest wolny dzięki swej woli i poprzez swą wolę niewolnikiem. Jest dzięki swej woli uczciwy i dzięki swej woli łotrem” (Pestalozzi 1984, s. 59). Zadatki uszlachetniania samego siebie kryją się głęboko w naturze ludzkiej, a ich rozwój jest wspólną potrzebą całej ludzkości. Człowiek wraz ze świadomością własnej istoty i sił sam jest głównym celem wychowawczego działania przyrody. Nie dla siebie jednak żyje na tym świecie i dlatego przyroda kształtuje go także dla okoliczności życia i za ich pomocą.

Szwajcarski pedagog wyraźnie akcentuje, że człowiek nie może być pozostawiony samemu sobie, jeśli chce (a powinien chcieć) być czymś więcej niż może uczynić z niego natura. „Dziecko to nie roślina, której przeznaczeniem jest zawsze tkwić w korzeniu i która nie może żyć poza nim. Przeznaczeniem dziecka jest stać się samodzielnym i niezależnym od tych środków, które były zastosowane dla rozwoju wszystkich jego sił. Z koniecznej troski o dziecko, będącej korzeniem całego jego rozwoju, wyrasta właśnie ta samodzielność, za pomocą której powinno się ono oddzielić od korzenia” (Pestalozzi 1972, s. 147). Tak więc dorośli powinni stanąć przy dziecku jako rzecznicy jego natury, aby mogło być sobą w procesie stałego dojrzewania. W jednym z ostatnich swoich dzieł pisał o konieczności rozwijania naturalnych skłonności i zdolności każdego dziecka: „Sama przyroda pobudza człowieka do ich ćwiczenia: oko chce patrzeć, ucho – słuchać, nogi – chodzić, a ręka chwycić. Serce pragnie kochać i wierzyć, a umysł myśleć. W każdej skłonności natury ludzkiej, danej nie w postaci gotowej, lecz jedynie zarodka, tkwi przyrodzone dążenie do wyjścia ze stanu martwoty i nieumiejętności i stania się siłą w pełni rozwiniętą”

(Pestalozzi 1973, s. 8). Las jest idealnym środowiskiem, które pozbawione jest wewnętrznej sprzeczności, uświadamia bowiem człowiekowi jego łączność z naturą. Człowiek powinien bazować na swoim doświadczeniu w dochodzeniu do prawd moralnych czy społecznych.

### **Angloamerykańskie źródła pedagogiki lasu przełomu XIX i XX wieku**

Ralph Waldo Emerson (1803–1882) – amerykański poeta i eseista, transcendentalista uważał, że to przyroda, natura jest jako wartość autoteliczna nadrzędna wobec człowieka. Trzeba zatem nauczyć się żyć zgodnie z nią, bazując na własnym doświadczeniu w dochodzeniu do prawd społecznych oraz moralnych. Znaczące dla postrzegania egzystencjalnej wartości lasu są autorefleksje Henry’ego Davida Thoreau (1817–1862), który w swoim autobiograficznym dziele pt. *Walden* pisał: „Zamieszkałem w lesie, albowiem chciałem żyć świadomie, stawać w życiu wyłącznie przed najbardziej ważkimi kwestiami, przekonać się, czy potrafię przyswoić sobie to, czego może mnie życie nauczyć, abym w godzinie śmierci nie odkrył, że nie żyłem. Nie chciałem prowadzić życia, które nim nie jest, wszak życie to taki skarb; nie chciałem też rezygnować z niczego, chyba że było to absolutnie konieczne” (Thoreau 1991, s. 121–122). Doświadczenie mieszkańca lasu nie było sensowną propozycją dla powszechnej zmiany warunków życia, natomiast niewątpliwie stało się ważnym punktem odniesienia dla mieszkańców miast w zastanowieniu się nad sensem własnej pogoni za wartościami, które skutkują marnowaniem własnego życia. Całe życie człowieka jest jednym, wielkim eksperymentem, toteż im więcej będzie doświadczał, tym lepiej dla jego rozwoju i radości życia.

Do myśli Emersona oraz Henry’ego D. Thoreau sięgnął Ernest Thompson Seton (1860–1946), prekursor pedagogiki przygody, a równocześnie współtwórca skautingu, rysownik i pisarz, obrońca przyrody i kultury północnoamerykańskich Indian. W 1902 roku stworzył jeden z pierwszych ruchów młodzieży woodcrafting, który propagował życie dzieci i młodzieży na wzór życia Indian, w ścisłym związku z naturą, przyrodą. Z idei puszczania wyprowadził m.in. następujące zasady pracy z młodzieżą: zasadę świadomego i aktywnego wyczynu na świeżym powietrzu, zasadę koncentracji wokół ogniska obozowego, zasadę kultywowania tradycji puszczających czy zasadę stosowania obrzędowości, która dodaje magii i tajemniczości podejmowanym działaniom. Zdaniem Setona, skauting miał nauczyć dzieci i młodzież obcowania z naturą, aby umiejętnie korzystać z bezpośredniej z nią styczności. „Uznając ważne znaczenie poznania przyrody dla duchowego odrodzenia ludzkości, musimy uznać też ważne znaczenie sportu, wtajemniczającego nas praktycznie w zjawiska przyrody. Hasło powrotu na łono natury przewiduje przede wszystkim pobyt na świeżym powietrzu, a aktualną praktykę i rzeczywisty punkt kulminacyjny takiego pobytu stanowi obozowanie (...)” (Bouffall 2014, s. 18). To zaś budowane jest najczęściej w lesie.

Harcowanie, jako polska wersja skautowania, wprowadza wychowanków do świata natury jako przeciwwaga dla edukacji szkolnej i socjalizacji w domu rodzinnym. Wędrówki, leśne gry terenowe, ćwiczenia podchodzenia, patrolowania, prowadzenia zwiadów mają na celu nie tylko ćwiczenie sprawności fizycznej, spostrzegawczości, zręczności, sztuki radzenia sobie w terenowych warunkach, orientowania się w terenie, ale zarazem rozwój intelektualny dzieci i młodzieży, poznawanie przez nią świata przyrodniczego. Dzięki temu skauci/harcerze mogą zrozumieć, że las pachnie, ma swoje piękno w kolorach, „(...) że wszelkie zjawiska, przejawy życia w przyrodzie, mają swoją przyczynę, która je wywołała, która umożliwiła ich tworzenie się. (...) Masz możliwość oglądania cudów przyrody własnymi oczyma, ale czy zastanowiłeś się nad tem, w jaki sposób wszystko to się dzieje?” (Gibess 2019, s. 19). Skauting jest grą, dzięki której ćwiczy się sprawności łączące rozwój ciała i ducha zarazem, zaś rolą skautmistrzów/harc mistrzów jest stworzenie dzieciom i młodzieży zdrowego otoczenia i zachęcanie ich do aktywności w czasie zajęć, zbiórek, które służą zarazem rozwinięciu cnót obywatelskich. Jak pisał twórca skautingu, Robert Baden-Powell (1857–1941): „Wszystko, czego potrzeba, to: zdolność radosnego współżycia z przyrodą, zdolność wnikania w ambicje chłopców i wynajdywania innych obywateli, którzy będą uczyć chłopców w pożądanym kierunku, czy to będzie boksowanie, czy gra na flecie, poznawanie przyrody, czy mechanika” (Baden-Powell 2014, s. 6).

Warto sięgnąć do rozprawy E. Palamer-Kabacińskiej (2021), która dokonała głębokiej analizy pluralistycznego ruchu harcerskiego w XXI wieku pod kątem pedagogiki przygody, toteż nie rozwijam tej problematyki w tym miejscu.

### Współczesne źródła pedagogiki lasu

Wiek XX określany przez szwedzką lekarkę Elen Key mianem stulecia dziecka zapoczątkował implementację naturalizmu pedagogicznego w połączeniu z różnymi kierunkami filozoficznymi w szkolnictwie alternatywnym, którego twórcy doskonale zdawali sobie sprawę z konieczności tworzenia szkół i edukacji harmonizującej powinność uczenia się z naturalnymi potrzebami ruchu i aktywności poznawczej dzieci w środowisku przyrodniczym. Niemiecki pedagog, Kurt Hahn (1886–1974), założył Szkołę Salemu w Niemczech, a później w Gordonstoun, która była szkołą z internatem w Szkocji, opartą na pedagogice naturalistycznej. Placówka ta stała się jedną z najbardziej znaczących i innowacyjnych szkół brytyjskich, zaś jej twórca zapoczątkował nurt wychowania określanego jako „pedagogika przeżywania” (*Erlebnispädagogik*). Jednak ten nurt wiązał się bardziej z uwzględnianiem w toku edukacji szkolnej aktywności fizycznej, która bazowała na ćwiczeniach lekkoatletycznych oraz dyscyplinach związanych z przyrodą, w tym także z lasem, jako ważnym środowiskiem naturalnym dla edukacji. Hahn preferował przede wszystkim wspinaczki górskie, żeglowanie, spływy kajakowe, biegi narciarskie oraz organizowanie przez szkołę wielodniowych wypraw nad morze, do lasu czy w góry,

w ramach których uczniowie mieli realizować projekty edukacyjne i przeżywać przygody (za: Palamer-Kabacińska 2021).

W krajach niemieckojęzycznych, jak Austria, Niemcy i Szwajcaria zaczęły intensywnie rozwijać się po II wojnie światowej takie nurty, jak pedagogika przygody i przeżywania oraz pedagogika lasu (*Abenteuer- und Erlebnispädagogik, Waldpädagogik*), tworząc ruch niepublicznych, alternatywnych szkół elitarnych wzorowanych na pedagogii Hahna, szkół Salem, które działają także w Wielkiej Brytanii, Francji, Grecji i USA. W krajach angloamerykańskich ten rodzaj pedagogii, łączącej w procesie wychowania rozwój indywidualny z społecznieniem w środowisku pozaszkolnym, określane jest mianem *adventure education, outdoor education, environmental education*, zaś w Czeskiej Republice jako *zážitková pedagogika*. Ewa Palamer-Kabacińska nadaje mu miano pedagogiki przygody, łączącej w sobie trzy orientacje: *outdoor education, adventure education* i *environmental education* (Palamer-Kabacińska 2021, s. 41). Autorka przedstawia w swojej monografii różne organizacje i podmioty oświatowe na świecie, które propagują idee edukacji przygodowej.

Pedagogika środowiskowej edukacji, w której można lokować także pedagogikę lasu, uwzględnia – ze względu na czekające uczniów w ramach zajęć w środowisku przyrodniczym wyzwania, przygody, nowe doświadczenia – nie tylko troskę o ich rozwój indywidualny, kształcenie ich charakteru, odporności na stres, radzenie sobie w trudnych sytuacjach, lecz także wychowanie społeczne, w tym rozwijanie umiejętności działania w grupie. Nieprzewidywalność sytuacji w środowisku aktywności uczniów wynika z naturalnych praw przyrody. Nauczyciele, wychowawcy oraz podopieczni nie mogą do końca ustalić przebiegu zajęć z powodu tej nieprzewidywalności.

### Współczesna pedagogika lasu w wybranych krajach

W 2004 roku pedagodzy leśni powołali do życia europejską sieć leśnych pedagogów, której głównym celem była wymiana doświadczeń, informacji, publikacji i metod pracy w poszczególnych krajach tego kontynentu. Od roku 2006 organizowane są cykliczne Europejskie Kongresy dla Leśnych Pedagogów. W 2008 roku niniejsza sieć przekształciła się w sekcję leśnej pedagogiki (FCN-Subgroup-Forest-Pedagogics) w ramach Sieci Komunikacji w Leśnictwie (UNECE/FAO Forest Communicators Network – FCN) (<https://unece.org/forests/team-specialists-forest-communication>). Do chwili obecnej członkami tej sekcji są przedstawiciele 12 krajów Europy (<https://www.lesnipedagogika.cz/cz/lesni-pedagogika/lesni-pedagogika-v-evrope/mezinarodni-kongres-lesni-pedagogiky>).

W Austrii pedagogika lasu sięga swoją tradycją poglądów św. Bernarda z Clairvaux (1090–1153), który uważał, że człowiek więcej nauczy się w lesie niż z książek. Zdaniem tego doktora Kościoła, filozofa, wpływowego teologa XII wieku, zwanego Doktorem Miodopłynnym (łac. *Doctor mellifluus*), „Najważniejszym

elementem tworzącym obraz Boży w człowieku jest jego wolność – wolność od konieczności, oraz wolność od przymusu” ([https://pl.wikipedia.org/wiki/Bernard\\_z\\_Clairvaux](https://pl.wikipedia.org/wiki/Bernard_z_Clairvaux)). Austriacki Związek Pedagogiki Lasu przyjął zatem za najważniejsze cele swojej działalności:

- poprawianie relacji międzyludzkich;
- poznawanie drzew;
- poznawanie praw ekologii i szkód;
- zrozumienie leśnej gospodarki i zachęcanie do korzystania z lasu;
- sprzyjanie uczeniu się przez zabawę;
- stymulowanie twórczości w przyrodzie;
- zrozumienie i wspieranie lasu jako środowiska życia dzikich zwierząt;
- umacnianie konieczności ochrony prawnej zwierząt oraz
- wzmacnianie pozytywnej postawy wobec drzewostanu (<https://www.waldpaedagogik.at/waldpaedagogik/warum-waldpaedagogik>).

W Austrii pedagogika lasu jest ofertą edukacji pozaszkolnej, którą organizuje Austriacki Związek Pedagogiki Lasu dla zainteresowanych nią placówek oświatowych, stowarzyszeń dziecięcych i młodzieżowych czy indywidualnych klientów, jakimi są rodziny z dziećmi. Realizując powyżej opisane cele, pedagogika lasu ma do spełnienia pięć funkcji: dydaktyczną, profilaktyczną, psychohigieniczną – dotyczącą dobrostanu-samopoczucia osób, relaksacyjną i ekosystemową. W lesie bowiem można poznawać tajemnice życia, jak i własnego samorozwoju.

W Czechach rozwija się z dużą dynamiką pedagogika doznań, przeżyć (*zážitková pedagogika*), rozumiana jako teoria i praktyka holistycznego wychowania w środowisku przyrodniczym, a realizowana jest w czasie wolnym dzieci, młodzieży czy osób dorosłych. Jej teoretyczne przesłanki nawiązują do takich tradycji kulturowo-cywilizacyjnych, jak Pierwsza Księga Mojżeszowa, Genesis (pobył pierwszego człowieka w naturze), antyczna tradycja gimnasionu (*gymnos* – „nagi”), będącego formą wychowania w przyrodzie, ćwiczeniem i pielęgnowaniem ciała, uczestnictwem w zawodach sportowych. Jest również ideą łączenia kultury duchowej z fizyczną (kalokagatii), filozofii transcendentalnej Ralphi W. Emersona, Henriego D. Thoreau, a także nawiązuje do założeń pedagogicznych skautingu (Řehak, Fandrlík 1933), w tym woodcraftu – puszczania i foglaringu – ruchu dziecięcego czytelników powieści i komiksów skautowych, któremu przewodził w okresie socjalizmu dysydent, skautmistrz, pisarz Jaroslav Foglar. Współcześnie pedagogika w tym kraju oparta jest na trzech filarach:

1. Adekwatnym stanowieniu celów i konstruowaniu odpowiedniego programu do ich realizacji;
2. Organizowaniu zaplanowanego wydarzenia w formie zróżnicowanej aktywności fizycznej, z zachowaniem reguł bezpieczeństwa, z dbałością o szczegóły oraz z zaangażowaniem wszystkich jej uczestników. Towarzyszy jej stawianie przed grupą problemów oraz nastawienie na samodzielne poszukiwanie rozwiązań. Uczestnicy muszą wyjść ze swojej strefy komfortu, zmierzyć się ze swoimi

ograniczeniami, budować nowe doświadczenia zmieniające dotychczasowe zachowania;

3. Końcowa refleksja po wykonaniu zadania przez grupę: Czy wykonanie zadania spełniło oczekiwania uczestników oraz jaki miało wpływ na ich osobiste doświadczenia? (Jirásek 2019).

Kluczowe dla tej pedagogiki są takie formy aktywności, jak: tramping – ruch ucieczek w weekendy do lasu, wypadu na łono przyrody, do wzorowanych na kowbojskim życiu osad leśnych, wyjazdy do zielonych szkół, na obozy, biwaki, do parków linowych (niskich i wysokich), organizowanie ekspedycji, wypraw, wędrówek, gier strategicznych, dyskusyjnych, nocnych gier, ale i tańców, wspólnego śpiewu, teatrów czy zajęć z rzemiosła. Pedagogika przeżyć koncentruje się zatem na organizowaniu zajęć w środowisku przyrodniczym jako miejscu i przestrzeni do zdobywania nowych doświadczeń oraz uczenia się, stymulowania w większym zakresie aktywności fizycznej, sportowej, cielesnej oraz bezpośredniego doświadczenia przez wychowanków następstw własnego działania. To także stawianie osobom w czasie zajęć różnych zadań i aktywizowanie ich subiektywnych przeżyć w sytuacjach granicznych czy organizowanie zajęć sportowych w przyrodzie z wykorzystaniem do nich odpowiedniego sprzętu. Prowadzone ćwiczenia mają za zadanie wzmacnianie wzajemnego zaufania członków zespołów w nich uczestniczących, ale i rozwiązywanie problemów życiowych. Wykorzystuje się dynamikę grupową, w ramach której zespół staje się dla rozwoju jednostki ważnym katalizatorem zachodzących przemian w jej osobowości.

Pedagogika leśna (*lesní pedagogika*) jest w Czechach jedną z metod edukacji leśnej i środowiskowej (enwiromentalnej), będącej przekazywaniem prawdziwych informacji o lesie i gospodarowaniu nim w formie zabawowej prowadzonej przez pedagoga leśnego. Akcent kładzie się na poznawanie lasu przez jego przeżywanie, kiedy uczestniczy się w różnych formach aktywności leśnej pedagogiki, uczy doznawania lasu wszystkimi zmysłami. Dzięki temu każdy uczestnik zajęć korzysta z naturalnych doznań i zamierzonego zapamiętywania. Gry i inne formy aktywności często zawierają w sobie treści wielu przedmiotów szkolnych i umożliwiają ćwiczenie kluczowych kompetencji. Głównym celem leśnej pedagogiki jest kształcenie dzieci z uwzględnieniem podstaw programowych kształcenia ogólnego w szkołach, ale pogłębianych przez rozwój zainteresowań lasem, polepszanie relacji człowieka z przyrodą, przybliżanie pracy leśników i wyjaśnienie znaczenia gospodarki leśnej. Oczekuje się od leśników podejmowania działalności oświatowej z tego powodu, że najlepiej znają to środowisko, a więc mogą o nim mówić i przekazywać wiele swoich doświadczeń z pracy zawodowej.

Od końca lat 90. XX wieku do roku 2003 czescy leśnicy ukończyli w Austrii studia w zakresie pedagogiki lasu. Od roku 2005 takie kursy oferuje Stowarzyszenie Leśnych Pedagogów Czeskiej Republiki i średnia szkoła leśnictwa w Hranicích. Uważa się, że nie ma lepszego miejsca do budowania relacji człowieka z przyrodą jak właśnie las. Swoją wielkością i różnorodnymi przestrzeniami stwarza on wiele

okazji do jego poznawania i prowadzenia w nim zabaw różnego rodzaju. Jest zarazem przestrzenią, która wyzwala fantazję, umożliwia dotyk natury i stwarza przestrzeń do wielostronnego uczenia się. Leśny pedagog (*lesní pedagog*) jest zatem specjalistą z wykształceniem w zakresie leśnictwa lub mającym praktykę w leśnictwie, a także może nim być absolwent kwalifikacyjnego kursu z zakresu leśnej pedagogiki, który potrafi przybliżyć las w formie zabawowej. Rolą leśnego pedagoga jest wzbudzenie zaciekawienia, przyjemnych doznań oraz spowodowanie zapamiętania istotnych informacji o lesie i gospodarowaniu nim. W ciągu minionych dwóch dekad wykształcono w tym kraju ponad tysiąc pedagogów leśnych (<https://www.lesnipedagogika.cz/cz/lesni-pedagogika/co-je-lesni-pedagogika>).

W Kanadzie, Stanach Zjednoczonych Ameryki Północnej i w Wielkiej Brytanii rozwija się jako pedagogika pozaszkolna *outdoor education*, której twórcą jest Simon Priest. W 1975 roku odbyła się konferencja w Dartington, w trakcie której przyjęto jako cele kształcenia podniesienie świadomości i szacunku dla siebie – poprzez napotykanie wyzwań; innych – poprzez doświadczenie grupy i partycypowanie w podejmowaniu decyzji; naturalnego środowiska – przez bezpośrednie doświadczenie przyrody.

Edukacja na świeżym powietrzu ma uczyć pedagogów na konieczność wychowywania dzieci i młodzieży w naturze i w zgodzie z naturą, kreować szanse na edukację ekologiczną, edukację prozdrowotną, a zarazem wartościową dla dobra życia człowieka w środowisku naturalnym. Jest to więc edukacja pozaformalna, pozainstytucjonalna, która staje się jednym z ważniejszych modeli nie tylko socjalizacji i wychowania w czasie wolnym, lecz także pozwala na uwzględnianie możliwości realizacji niektórych celów powszechnie obowiązującej edukacji w naturalnych środowiskach życia (<http://www.simonpriest.altervista.org/OE.html>).

W Czeskiej Republice, w Lipnicy, działa od ponad 40 lat Wakacyjna Szkoła, która stała się źródłem inspiracji dla różnych inicjatyw edukacyjnych odwołujących się do pedagogiki przeżyć, doznań. Dzięki prowadzonym w niej tygodniowym warsztatom, spotkaniom, ćwiczeniom wykształcono liderów tej pedagogiki, którzy uruchamiają w różnych regionach kraju nowe formy innowacyjnej edukacji, np. leśne przedszkola, leśne szkoły, a także organizują konferencje naukowe na ten temat, tworzą działy w czasopismach społeczno-oświatowych oraz wydają serie książek ze zbiorem gier i ćwiczeń do realizacji w przyrodzie (zob. Činčera 2007; Tichý i in. 2017). Czeska pedagogika przeżyć doczekała się już własnego modelu teoretyczno-praktycznego, który wyznacza jej związki z pedagogiką jako nauką i jej wychowaniem holistycznym. Ivo Jirásek (2019, s. 66–67) wymienia następujące komponenty tej pedagogiki:

- **zdrowy styl życia** – optimum aktywności ruchowej, odpór wszelkim używkom (alkohol, palenie papierosów, narkotyki), hartowanie ciała, opalanie się;
- **pobyt w środowisku przyrodniczym** – wyprawy, obozowanie, biwakowanie, zmysłowe i głębokie doświadczenie natury, piękna przyrody, krajin, atmosfery;



- **etyczne aspekty moralności**, czci i dobra, poczciwości i honorowego postępowania, począwszy od kultury mówienia, przez godne poszanowanie liderów, aż po wyjątkowe zaangażowanie w pracę i pomoc seniorom czy osobom oczekującym pomocy socjalnej;
- **solidarność społeczna** członków klubu, klasy szkolnej czy drużyny skautowej, uwzględniająca tożsamość zespołu i jednostki, okazywanie zaufania wobec własnej aktywności i samodzielności;
- **holistyczne podejście do rozwoju osoby** za pośrednictwem zadań i ćwiczeń dotyczących różnych aspektów życia osoby ze szczególnym akcentem na rozwój całej osobowości, a więc fizyczny, poznawczy, sprawnościowy, estetyczny i moralny;
- **sens romantyzmu**, przygody i wyzwań prowadzących często do granic egzystencjalnych między życiem a śmiercią bez względu na wiek życia.

W 2016 roku ukazała się Polsce publikacja Rafała Ryszki, poświęcona pedagogice przeżyć, która nie powinna być – jego zdaniem – traktowana w kategoriach ratowania życia, egzystencjalnego przetrwania, ale jako specyficzny sposób przeżywania nowych doznań, doświadczeń, wydarzeń, które zostały sprowokowane jakimś zewnętrznym impulsem. Według tego autora pedagogikę przeżyć wyróżnia jej metoda uruchamiania przez pedagogów doznań granicznych ich wychowanków. „Ma to być poruszenie, wybicie z zastanego stanu i utartego rytmu. Ta emocjonalna zmiana powoduje dalsze następstwa. Zewnętrzny impuls oddziałuje na poziomie intelektualnym (przysparza wiedzy), fizycznym (daje nowe umiejętności), jak również społecznym (buduje nowy stosunek do innych osób). Przyczyną zmiany może być jedno emocjonalne przeżycie, ale reakcję często powoduje cały zespół (łańcuch) przeżyć i doznań. Przeżycie w tej metodzie jest więc (świadomym i nieświadomym) wielokanałowym ruchem i zmianą” (Ryszka 2017, s. 17).

Także w polskiej myśli pedagogicznej znajdują się inspiracje, orientacje czy koncepcje wychowawcze, które w ostatnich latach wyraźnie nawiązują do konieczności łączenia w procesie kształcenia i wychowania młodych pokoleń, ale także w edukacji dorosłych i pracy z osobami w starszym wieku aktywności intelektualnej, społecznej, duchowej ze światem natury, a więc tym, w którym przestają obowiązywać jako wszechwładne pozytywistycznie normy i prawa stanowione przez ludzi. W trakcie zorganizowanej przed laty przez Aleksandra Nalaskowskiego debaty naukowej poświęconej relacjom między edukacją a naturą istotne stały się pytania, na które powinna odpowiedzieć także pedagogika lasu, a mianowicie: „Czy nasza pogarda dla świata, z którego wyrosliśmy (wyrażająca się między innymi kolokwialnymi określeniami: „złośliwy jak małpa”, „uparty jak osioł”, „ciemny jak tabaka”, „głuchy jak pień”) może być zrównoważona politycznymi akcjami typu „sprzątanie świata”, „zwierzę nie jest rzeczą” czy infantylnymi lekcjami ekologii? Dlaczego jest tak, że gdy już wydarzenia przybiorą nieznośny obrót, a życie dopiecie i rzeczywistość społeczna da się nam we znaki, chyłkiem uciekamy tam, gdzie bywamy rzadko – do praw natury, świata, który opuściliśmy uwiedzeni przez blichtr kultury i jego

cywilizacyjne ikony? Czyli tam, gdzie nie istnieją habilitacje i prezydenckie wybory czy lustracja. Co jest takiego w naturze, że porzucając pragmatyzm i przemysłowość kultury (i jej narzędzie – edukację), wsiadamy na konia (podczas gdy auta są szybsze i wygodniejsze), trzymamy w mieszkaniach zwierzęta (choć to niehigieniczne), wędrujemy po lesie (gdy trotuary są wygodniejsze), wspinamy się na szczyty (bez pretensji o windę) czy uprawiamy na bagnach survivalu (zapominając o gorącym prysznicu i bezpiecznej sypialni)? (Nalaskowski 2006b, s. 7).

Częściowo ten pedagog udzielił odpowiedzi na powyższe pytania w swojej eseistycznej monografii, którą poświęcił pedagogice dzikości, a w niej dzikości leśnej, nawiązując do Thoreau, ale i Paula Newmana analizującego psychologicznie książkę pt. *Walden, czyli życie w lesie*. Powrót do pranatury wymaga umiejętności przechytrzenia leśnego żywiołu i jego mieszkańców, cierpliwości i symbiotyczności. „Żadna przestrzeń tak bardzo jak las nie skrywa swoich mieszkańców. Żadna nie czyni ich anonimowymi i widzialnymi-niewidzialnymi” (Nalaskowski 2006a, s. 49). Życie jest grą, która musi toczyć się także w przestrzeni leśnej jako „(...) gra z lasem, w lesie i o las” (Nalaskowski 2006). W lesie musimy odrzucić niektóre normy, które zostały przez nas nabyte w czasie socjalizacji i intencjonalnej edukacji. Jednak nie chodzi o to, aby las był postrzegany i traktowany jako przestrzeń do egzystencjalnej alienacji, lecz żeby sprzyjał duchowemu wzbogacaniu człowieka w wyniku powrotu do praw natury i stanowił ostrzeżenie przed utratą samostanowienia o własnym życiu i jego jakości w społeczeństwie.

### Zakończenie

Zapewne wyłoni się potrzeba powstania nowej dyscypliny badań naukowych i praktyk edukacyjnych, określane mianem pedagogiki lasu, ale w moim przekonaniu nie ma potrzeby powracania do przełomu XIX i XX wieku, który skutkowało atomizacją wiedzy i dyscyplin naukowych, dzieląc je na mikroobszary o rzekomej odrębności teoretycznej, metodologicznej i przedmiotowej. Świat życia człowieka jest całością, której nie warto redukować do wyizolowanych z niego części, skoro doświadczamy dziś z całą mocą destrukcji następstwa tych podziałów. Tak wiedza, jak i istota ludzka muszą być integralne, wszechstronne, zintegrowane w swej wielości dla dobra rozwoju indywidualnego i społecznego ludzkości. Warto zatem poszukiwać i włączać wiedzę z różnych nauk, ich dyscyplin i subdyscyplin do lepszego rozumienia siebie i przeżywanego świata, aby sprzyjać biofilii jako konstytutywnej wartości życia. Jak trafnie konstatawał brytyjski socjolog, Anthony Giddens, w naukach humanistycznych powstają niezliczone teorie, które są warunkiem rozwoju nauki. Pojawianie się zróżnicowanych teoretycznych podejść i teorii jest symptomem żywotności pedagogicznego myślenia, a zarazem chroni nas przed dogmatyzmem (Giddens 1999, s. 545–548).

Pedagogika lasu może zatem wzbogacić proces współtworzenia uniwersalizmu pedagogicznego, który wyłania się z tradycji dialogu jako jednego z filarów

światowej duchowości (Kuczyński 1998, s. 5). Uniwersalizm bowiem bez pluralizmu staje się totalizmem i w społecznych konsekwencjach totalitaryzmem, czego doświadczamy dzisiaj w wyniku zbrodniczej wojny na Ukrainie. Konieczna jest różnorodność i wszechstronność myśli w jej jedności, komplementarności. Las ze swoją pedagogią jest tego także naturalną egzemplifikacją.

### Bibliografia

- Baden-Powell R. (2014). *Wskazówki dla skautmistrzów. Podręcznik dla drużynowych zawierający teorię skautingu*. Sedlaczek S. (tłum.). Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”. Reprint wydania z 1930 roku.
- Bernard z Clairvaux. Dostępny na: [https://pl.wikipedia.org/wiki/Bernard\\_z\\_Cclairvaux](https://pl.wikipedia.org/wiki/Bernard_z_Clairvaux) [otwarty: 29.04.2022].
- Bouffall B. (2014). *Boy scouts, indyjanizm w wychowaniu*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”. Reprint wydania z 1912 roku.
- Brühlmeier A. (2011). *Kształcenie człowieka. 27 kamyczków jednej mozaiki. Impulsy do kształtowania modelu edukacji zgodnie z zasadami sformułowanymi przez Johanna Heinricha Pestalozziego*. Wojdak-Piątkowska M. (tłum.). Śliwerski B. (red., wprowadzenie). Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Činčera J. (2007). *Enviromentální výchova: od cílů k prostředkům*, Brno: pajdo;
- Gibess S. (2019). *Poznaj przyrodę. 11 gawęd zastępowych*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”. Reprint wydania z 1929 roku.
- Giddens A. (1999). *Sociologie*. Praha: Argo.
- Gutek G.L. (2003). *Filozoficzne i ideologiczne podstawy edukacji*. Kacmajor A., Sulak A. (tłum.). Śliwerski B. (posłowie). Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Jirásek I. (2019). *Zážitková pedagogika. Teorie holistické výchovy v přírodě a volném čase*. Praha: portal.
- Kuczyński J. (1998). *Ogrodnicy świata. Wstęp do uniwersalizmu*. T. 1. Warszawa: Centrum Uniwersalizmu przy Uniwersytecie Warszawskim, Wyższa Szkoła Ekologii i Zarządzania.
- Kwieciński Z. (1990). *Pedagogika i edukacja wobec wyzwania kryzysu i gwałtownej zmiany społecznej*. W: *Ku pedagogii pogranicza*. Kwieciński Z., Witkowski L. Toruń: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Lesni pedagogika*. Dostępny na: <https://www.lesnipedagogika.cz/cz/lesni-pedagogika/co-je-lesni-pedagogika>. [otwarty 20.10.2021].
- Mezinarodni-kongres-lesni-pedagogiky*. Dostępny na: <https://www.lesnipedagogika.cz/cz/lesni-pedagogika/lesni-pedagogika-v-evrope/mezinarodni-kongres-lesni-pedagogiky> [otwarty 28.04.2022].
- Nalaskowski A. (2006a). *Dzikość i zdziczenie jako kontekst edukacji*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Nalaskowski A. (2006b). *Słowo wstępne*. W: *Natura. Edukacja. Kultura. Pedagogia źródeł*. Przyborowska B. (red.). Toruń: Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.

- Outdoor education*. Dostępny na: <http://www.simonpriest.altervista.org/OE.html> [otwarty 28.04.2022].
- Palamer-Kabacińska E. (2021). *Pedagogika przygody. Studium teoretyczne*. Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.
- Pestalozzi J.H. (1984). *Moje badania nad udziałem natury w rozwoju rodzaju ludzkiego*, Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk–Łódź: Wydawnictwo Ossolineum.
- Pestalozzi J.H. (1972). *Pisma pedagogiczne*. Wroczyński R. (wybór). Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk: Wydawnictwo Ossolineum.
- Pestalozzi J.H. (1973). *Łabędzi śpiew*. Wroczyński R., R. (tłum.). Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wydawnictwo PAN.
- Řehak B., Fandrlik V. (1933). *Skautský vůdce*. Praha: Nakladem Svazu Junáků, Skautů RČS.
- Ryszka F. (2016). *Pedagogika przeżyć praktycznie. O innej metodzie pracy grupowej*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Team-specialists-forest-communication*. Dostępny na: <https://unece.org/forests/team-specialists-forest-communication> [otwarty 28.04.2022].
- Thoreau H.D. (1991). *Walden, czyli życie w lesie*. Cieplińska H. (tłum.). Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Tichý J.F. a kol. (2017). *Výchova jako dobrodružství. To se v té Přírodní škole učíte na stromech?* Gymnázium Přírodní škola o.p.s: Nakladatelství GEUM s.r.o.
- Verein Waldpädagogik in Österreich*. Dostępny na: [https://www.waldpaedagogik.at/waldpaedagogik/warum-waldpaedagogik/?no\\_cache=1](https://www.waldpaedagogik.at/waldpaedagogik/warum-waldpaedagogik/?no_cache=1) [otwarty 29.04.2022].

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



ANNA WIERZBICKA

*Uniwersytet Przyrodniczy w Poznaniu, Polska*

ORCID 0000-0003-1201-0292 • e-mail: [anna.wierzbicka@puls.edu.pl](mailto:anna.wierzbicka@puls.edu.pl)

BARBARA CZOŁNIK

*Stowarzyszenie Edukatorów Leśnych, Gołuchów, Polska*

e-mail: [edukatorzy.lesni@gmail.com](mailto:edukatorzy.lesni@gmail.com)

Zgłoszono: 21.06.2022; recenzowano: 19.10.2022; zaakceptowano do druku: 24.10.2022

## PODSTAWY FORMALNE, ORGANIZACJA I PRZEBIEG EDUKACJI LEŚNEJ SPOŁECZEŃSTWA PROWADZONEJ PRZEZ LASY PAŃSTWOWE

### LEGAL BASIS, ARRANGING AND PROCESS OF SOCIETY'S FOREST EDUCATION CONDUCTED BY THE STATE FORESTS

**Abstract:** The article presents a condensed development of forest education in Poland conducted by the State Forest Holding. The aim of the article is to present the legal basis and the evolution of the definition and goals of forest education implemented in Europe and in Poland to readers not related to the State Forests. We try to explain why the State Forests have been responsible for this part of environmental education since the 1990s. The article also includes short descriptions of the most important research and teaching centres related to the development of forest education in Poland.

**Keywords:** forest education, State Forests, education for sustainable development.

**Streszczenie:** Artykuł prezentuje w sposób skondensowany rozwój edukacji leśnej w Polsce prowadzonej przez Lasy Państwowe. Celem artykułu jest przedstawienie podstaw prawnych edukacji leśnej, ewolucji jej definicji oraz zadań edukatorów leśnych w Europie i w Polsce. Treść kierowana jest do badaczy pracujących nad rozwojem pedagogiki lasu jako obszaru problemowego, w którym ekosystem lasu i jego najbliższego otoczenia może pełnić rolę środowiska wychowawczego. Autorki starają się podkreślić kluczową rolę Lasów Państwowych, instytucji, która od lat 90. XX wieku dynamicznie rozwija tę część edukacji ekologicznej. Artykuł zawiera też krótkie opisy najistotniejszych ośrodków naukowo-dydaktycznych związanych z rozwojem edukacji leśnej w Polsce, w tym działalność Stowarzyszenia Edukatorów Leśnych.

**Słowa kluczowe:** edukacja leśna, Lasy Państwowe, edukacja dla zrównoważonego rozwoju, Stowarzyszenie Edukatorów Leśnych, pedagogika lasu.

## Definicja

Edukacja leśna to dla wielu środowisk zupełnie nowy koncept, mimo że stanowi ona przedmiot działalności leśników i osób związanych z ochroną przyrody, obecny na ziemiach polskich od XIX wieku (Będkowski 2005). Niniejsza praca ma na celu przybliżenie szerokiemu gronu czytelników takich zagadnień, jak: dlaczego Lasy Państwowe (LP) zostały zobowiązane ustawowo do prowadzenia edukacji leśnej, jak ewoluowała definicja i cele edukacji leśnej, w jaki sposób LP realizują edukację leśną. Jest to w zamierzeniu przegląd istniejącej sytuacji. Analiza pedagogiczna realizacji zamierzonych celów i skuteczności prowadzonej w ten sposób edukacji nie stanowi przedmiotu niniejszej pracy. Definicja edukacji leśnej bywa inaczej rozumiana przez liczne (formalne i nieformalne) środowiska w Polsce oraz organizacje międzynarodowe.

Najstarsza polska próba zdefiniowania edukacji leśnej i jej celów pochodzi z opracowania Andrzeja Grzywacza z 1994 roku. Wychodzi on od definicji edukacji jako procesu nauczania i wychowania, a gdy w takim procesie psychologicznym zajmujemy się pewnymi elementami środowiska, jakim są ekosystemy leśne, to możemy mówić o edukacji leśnej. Dariusz Anderwald w 2006 roku podzielił definicje edukacji leśnej na: racjonalną, pedagogiczno-pragmatyczną, pedagogiczno-ekologiczną, ekologiczną i pedagogiczną. Definicje te czerpią z definicji edukacji ekologicznej, która została zaproponowana na Konferencji „Człowiek i Środowisko” w 1972 roku w Sztokholmie. Poszczególne definicje odnoszą się więc do wiedzy na temat ekosystemów leśnych oraz do kształtowania pozytywnego, emocjonalnego stosunku do środowiska naturalnego, który można zbudować jedynie przez bezpośredni kontakt przyrodą (Grzywacz 1994).

Według Forest Communication Network – Subgroup-Forest Pedagogics<sup>1</sup>, edukacja leśna to edukacja społeczeństwa (dzieci i dorosłych) na temat lasów i leśnictwa (sektora leśnego jako części gospodarki) w duchu edukacji dla zrównoważonego rozwoju. Pojęcie zrównoważonego rozwoju pochodzi z leśnictwa i prawidłowo zarządzany las jest doskonałym przykładem godzenia funkcji ekologicznych, ekonomicznych i społecznych w realizowaniu zrównoważonego rozwoju (<http://forestpedagogics.eu/portal/subgroup/#mandate>). Edukacja leśna powinna spełniać wszystkie kryteria edukacji dla zrównoważonego rozwoju, odbywać się

---

1 Forest Pedagogics jest to sieć współpracy przedstawicieli krajów europejskich zajmujących się edukacją leśną. Inicjatywa wyszła od przedstawicieli Niemiec i Austrii w 2005 roku, w 2007 roku powstała European-Forest-Pedagogic-Network złożona z przedstawicieli rządów poszczególnych krajów. Obecnie do sieci należy 17 krajów, reprezentują je nie tylko przedstawiciele ministerstw, lecz także organizacje rządowych i stowarzyszeń zajmujących się edukacją leśną w danym kraju. Sieć organizuje co roku kongres, na którym spotykają się praktycy. Przedstawiciele EFPN pracują w Forest Communication Network przy Europejskiej Komisji Gospodarczej. Członkowie organizacji starają się wprowadzać jednolite cele i zadania dla edukacji leśnej w zrzeszonych krajach europejskich. Więcej informacji na stronie: <http://www.forestpedagogics.eu>.

w środowisku leśnym, uczyć przez bezpośrednie doświadczenie i stosować aktywne metody pedagogiczne (<http://forestpedagogics.eu/portal/objectives/>).

W 2021 roku odbyła się pod auspicjami Organizacji Narodów Zjednoczonych ds. Wyżywienia i Rolnictwa (FAO), Międzynarodowej Organizacji Drewna Tropikalnego (ITTO) i Międzynarodowej Unii Leśnych Organizacji Badawczych (IUFRO) Międzynarodowa Konferencja o Edukacji Leśnej (International Conference on Forest Education). Zdefiniowano tam edukację leśną jako edukację na temat lasów, leśnictwa i roli sektora leśnego w walce ze zmianami klimatu ogółu społeczeństwa i jednocześnie edukację profesjonalistów, czyli edukację w szkołach średnich i na uczelniach wyższych przyszłych leśników<sup>2</sup>. Edukacja leśna jest, według FAO, nierozzerwalnie związana z edukacją dla zrównoważonego rozwoju i edukacją klimatyczną. Zrozumienie i akceptacja społeczeństw wszystkich państw dla zrównoważonej gospodarki leśnej (obejmującej powiększanie powierzchni terenów leśnych, ich ochronę, jak i zrównoważone użytkowanie lasu) jest nie tylko warunkiem walki ze skutkami zmian klimatycznych, lecz także jedną z podstaw biogospodarki (<https://www.fao.org/forestry/forest-education/97367/en/>).

Czym więc jest edukacja leśna? Jest nierozzerwalnie związana ze zrównoważonym rozwojem i edukacją ekologiczną, jak pokazują to ekosystemy leśne – miejsca realizacji funkcji ekologicznych, społecznych, ekonomicznych i użytkowych. Jest związana z organizacjami i firmami zajmującymi się zarządzaniem lasami. Jednocześnie powinna promować las jako najlepszy naturalny plac zabaw oraz miejsce wypoczynku, turystyki i rekreacji. Edukacja leśna nie jest więc tylko edukacją naturalną, z którą utożsamiają ją bezpośrednio tłumaczenia pojęcia *forest school*. Jest czymś więcej. Z drugiej strony jest pojęciem węższym niż edukacja ekologiczna (według definicji z Konwencji Sztokholmskiej z 1972 roku) i edukacja środowiskowa – taka edukacja jest realizowana przez szereg podmiotów i organizacji, np. Ligę Ochrony Przyrody (LOP), parki narodowe i krajobrazowe. Jest też uznawana za usługę publiczną, stanowiącą ważny element sektora usług, która dostarcza społeczeństwu wiedzy o zrównoważonej gospodarce leśnej. Głównym partnerem państwa w edukacji leśnej jest Państwowe Gospodarstwo Leśne Lasy Państwowe, jak wynika z art. 33 ust. 1 *Ustawy z dnia 28 września 1991 roku o lasach*. Edukacja leśna jest jedną z wielu realizowanych przez LP funkcji społecznych, świadczonych społeczeństwu nieodpłatnie (Sadowska i in. 2018).

---

2 Tak więc definicja edukacji leśnej w Europie jest węższa i bliższa pojęciu pedagogiki, odnosi się do roli lasu w życiu człowieka. Definicja FAO ma związek z całością działań edukacyjnych związanych z lasem: tych związanych z kształceniem profesjonalistów i społeczeństwa, czyli bliższych pojęciu edukacji.

### Cele edukacji leśnej społeczeństwa<sup>3</sup>

Według Waldemara Sieradzkiego (2008) trzy podstawowe cele edukacji leśnej to:

- upowszechnienie w społeczeństwie wiedzy o środowisku leśnym oraz o wielofunkcyjnej i zróżnicowanej gospodarce leśnej;
- podniesienie świadomości społeczeństwa w zakresie racjonalnego i odpowiedzialnego korzystania ze wszystkich funkcji lasu;
- budowanie zaufania społecznego do działalności zawodowej leśników.

Według Czołnik i Rozmiaraka (2011) najważniejsze cele edukacji leśnej to kształtowanie umiejętności i postaw:

- właściwego zachowania w lesie;
- właściwego korzystania z dobrodziejstw lasu;
- rozpoznawania gatunków leśnych;
- obserwacji i interpretacji przyrody;
- analizy zagrożeń środowiska leśnego;
- szacunku do przyrody i odpowiedzialności za jej stan;
- szacunku do pracy leśnika;
- aktywnego udziału w ochronie lasu.

Najważniejszymi partnerami LP w edukacji leśnej są szkoły, media, zwłaszcza lokalne, organizacje pozarządowe, domy kultury i ośrodki edukacji ekologicznej (Czołnik, Rozmiarak 2011).

W ostatnich latach cele edukacji leśnej rozszerzyły się o budowanie zrozumienia dla zrównoważonego rozwoju i promowanie środowiska leśnego jako miejsca, w którym człowiek wraca do równowagi psychicznej i fizycznej. Obserwujemy również wzrost rozwoju przedszkoli i szkół leśnych oraz nieformalnych inicjatyw oddolnych, niewywodzących się ze środowisk leśników, czego przykładem są organizowane interdyscyplinarne seminaria naukowe pedagogów i publikowane po nich książki<sup>4</sup>. Dalej opisujemy również edukacyjną działalność podmiotu pozarządowego na przykładzie Stowarzyszenia Edukatorów Leśnych.

### Początki edukacji leśnej w Polsce

Krzysztof Będkowski (2005) dowodzi, że edukacja leśna na ziemiach polskich sięga lat 70. XIX wieku i jest związana z postulatami naukowców i działaczy społecznych na

---

3 Edukacja leśna społeczeństwa to termin używany w ustawie i dokumentach LP. Odnosi się do działań związanych z edukacją dla zrównoważonego rozwoju i nauczania społeczeństwa na temat roli lasów i leśnictwa w dzisiejszym świecie. Jest czymś innym niż Forest Schools – pojęciem tłumaczonym jako edukacja leśna, która jest sposobem wychowania blisko natury.

4 Na uwagę zasługują liczne wykłady przeprowadzone w ramach ogólnopolskich seminariów naukowych pt. *Pedagogika lasu – próba definicji*, które odbyły we wrześniu i w grudniu 2021 roku, w UKSW w Warszawie, czego pokłosiem jest również niniejsze wydanie czasopisma.



temat oświaty przyrodniczej. Wiąże się z Powołaniem Towarzystwa Tatrzańskiego i Galicyjskiego Towarzystwa Leśnego. Znane są liczne przedsięwzięcia edukacyjne, jak choćby Dni Lasu, podejmowane jeszcze w dwudziestoleciu międzywojennym oraz po II wojnie światowej. Wynikały one z pilnych potrzeb zwrócenia uwagi społeczeństwa najpierw na konieczność zahamowania spadku leśności kraju, a później także odbudowę lasów po głębokich zniszczeniach wojennych (Będkowski 2005). Jednak do połowy lat 90. XX wieku działalność ta nie była ustawiczna i rozpowszechniona we wszystkich jednostkach Lasów Państwowych. Jej bardziej dynamiczny rozwój nastąpił po 1994 roku, kiedy to ogłoszono polską politykę kompleksowej ochrony zasobów leśnych i powołano Leśne Kompleksy Promocyjne (LKP) (Czołnik, Rozmiarek 2011).

Powołanie w 1996 roku Centrum Edukacji Przyrodniczo-Leśnej (CEPL) przy Leśnym Zakładzie Doświadczalnym Szkoły Głównej Gospodarstwa Wiejskiego (SGGW) w Rogowie, jako wspólnej inicjatywy dyrekcji generalnej LP oraz SGGW w Warszawie, było posunięciem prekursorskim i przetarło wiele dróg dla późniejszych działań edukacyjnych w LP. Kierowane przez Krzysztofa Będkowskiego Centrum stało się szybko znaczącą jednostką w polskiej edukacji leśnej. Usytuowane w środku Polski, pod merytoryczną opieką SGGW, objęło swoim zasięgiem uczniów szkół leśnych, studentów wydziałów leśnych, absolwentów techników i szkół wyższych, kadrę kierowniczą LP, leśników-naukowców, a także dzieci, młodzież i dorosłych niezwiązanych z leśnictwem.

CEPL realizowało i realizuje następujące cele:

- doskonalenie kadr leśnych;
- wspomaganie działalności dydaktycznej uczelni;
- edukacja leśna społeczeństwa (Anderwald 2006).

CEPL organizuje od 1995 roku corocznie konferencję pt. *Współczesne zagadnienia edukacji leśnej społeczeństwa*. Spotkania te ewoluowały od formuły czysto szkoleniowej do naukowo-szkoleniowej<sup>5</sup> i są miejscem spotkań naukowców, edukatorów leśnych, osób związanych z edukacją ekologiczną, a także przedstawicieli edukacji formalnej. Wydawnictwa CEPL to głównie „Studia i Materiały CEPL”. Jest to periodyk naukowy (prace są recenzowane) wydawany w języku polskim. Zawiera oryginalne prace z dziedziny leśnictwa, edukacji przyrodniczo-leśnej oraz ochrony przyrody w zrównoważonym leśnictwie. Zeszyty ukazują się w cyklu półrocznym jako pokłosie dwóch cyklicznych konferencji organizowanych przez CEPL lub konferencji zewnętrznych (Anderwald 2006).

W latach 1995–2003 miał miejsce rozwój działalności edukacyjnej nadleśnictw, coraz chętniej podejmowanej przez leśników. W 2002 roku kierownictwo LP

---

5 Pierwszy kurs szkoleniowy w CEPL pod tytułem *Metody i formy edukacji przyrodniczej* zorganizowano w dniach 24–26 kwietnia 1997 roku. Uczestnikami kursu byli leśniczowie z terenu regionalnej dyrekcji regionalnej LP w Łodzi (Będkowski 2016). Od tego momentu liczy się działalność szkoleniowa CEPL oraz szkolenia z edukacji leśnej dla leśników.

powołało Zespół Zadaniowy, złożony z leśników posiadających praktyczne doświadczenia w działalności edukacyjnej, w celu oceny sytuacji edukacji leśnej oraz przygotowania propozycji ujednoczenia i dalszego jej rozwoju w LP. Zespół ten opracował m.in. dwa dokumenty: 1. *Kierunki rozwoju (czyli strategię) edukacji leśnej w Lasach Państwowych* oraz 2. *Wytyczne do tworzenia programu edukacji leśnej społeczeństwa w nadleśnictwie*. Dokumenty te stały się integralną częścią Zarządzenia Nr 57 Dyrektora Generalnego LP z 9 maja 2003 roku w sprawie wytycznych prowadzenia edukacji leśnej społeczeństwa w Lasach Państwowych (Chrzanowski 2016).

Zarządzenie 57 z 2003 roku można uznać za jeden z kamieni milowych w rozwoju edukacji leśnej społeczeństwa w Lasach Państwowych, ponieważ stało się fundamentem pod budowę modelu tej działalności prowadzonej przez jednostki LP. Ważne elementy tego modelu to:

- powszechny i uniwersalny charakter działalności edukacyjnej;
- jasno określone cele i treści edukacji;
- jednolity ramowy program edukacji leśnej w każdym nadleśnictwie;
- uwzględnienie realiów funkcjonowania LP (struktury formalno-prawnej), w tym określenie kompetencji poziomów organizacyjnych LP (Chrzanowski 2016).

Był to prawdziwy przełom w działalności edukacyjnej LP, ponieważ Zarządzenie Nr 57 z 2003 roku zobowiązywało wszystkie jednostki do prowadzenia systematycznej edukacji leśnej społeczeństwa (Czołnik, Rozmiarek 2011). Co więcej, edukacja leśna społeczeństwa stała się od 2003 roku jedną z działalności podstawowych i planowych. W poszczególnych dyrekcjach regionalnych i dyrekcji generalnej powołano koordynatorów, a czasem całe wydziały odpowiedzialne za edukację leśną i rozwój odpowiedniej infrastruktury dydaktycznej. LP, na potrzeby edukacji leśnej społeczeństwa, wykorzystują tysiące własnych obiektów. Zgodnie z danymi z 2020 roku, są to: wyspecjalizowane ośrodki edukacyjne (53); izby leśne w nadleśnictwach (212); wiaty edukacyjne, inaczej zwane zielonymi klasami (442); ścieżki dydaktyczne (758), a także inne powierzchnie, takie jak: szkółki leśne, drzewostany nasienne czy też niektóre rezerваты przyrody (*Raport 2021*). LP utrzymują tę infrastrukturę z środków własnych. Jej powstanie jest często współfinansowane z narodowego i wojewódzkich funduszy ochrony środowiska, grantów norweskich i unijnych (Sadowska i in. 2018).

Wdrażaniu modelu edukacji leśnej w LP towarzyszyły szkolenia i warsztaty dla pracowników LP, różne wydawnictwa, w tym *Poradnik edukacji leśnej* (zeszyty wydawane w latach 2003–2009) i *ABC edukacji leśnej* z 2007 roku. Centrum Informacyjne Lasów Państwowych wydaje wiele pomocy dla samych edukatorów (scenariusze zajęć czy propozycje zabaw na świeżym powietrzu i eksperymentów), jak i nauczycieli szkolnych. Osobną działalnością wydawniczą prowadzą regionalne jednostki LP. Materiały te w formie .pdf można znaleźć np. na stronie Lasów Państwowych (<http://www.lasy.gov.pl>) w dziale informacj–publikacj. Osobno

zgrupowano materiały dla dzieci, osobno dla nauczycieli. Znajdują się tam też odnośniki do transmisji *on-line*, np. z gniazd ptaków oraz odnośniki do aplikacji mobilnych, pomagających w orientacji w terenie czy rozpoznawaniu roślin i zwierząt.

### **Główne ośrodki związane z edukacją leśną**

Ważną rolę w edukacji leśnej społeczeństwa odgrywają jednostki specjalne LP, takie jak: Ośrodek Kultury Leśnej w Gołuchowie (OKL) czy Leśny Bank Genów w Kostrzycy, Centrum Edukacji Przyrodniczo-Leśnej w Powsinie czy Centrum Edukacji Leśnej w Celestynowie, Arboreta Leśne (Stradomia dolna, Wirty) oraz liczne Leśne Kompleksy Promocyjne na terenie całego kraju.

Specjalnością Ośrodka Kultury Leśnej (OKL) w Gołuchowie jest gromadzenie, ochrona i udostępnianie zasobów historycznych polskiego leśnictwa. Od 1986 roku Ośrodek rozwija szeroką popularyzację wszechstronnych, historycznych i współczesnych związków człowieka z lasem. Cele te realizowane są poprzez wystawy stałe Muzeum Leśnictwa, takie jak: „Technika leśna”, „Przyrodnicze podstawy leśnictwa”, „Ochrona lasu”, „Historia gospodarstwa leśnego na ziemiach polskich” oraz „Kulturotwórcza rola lasu”.

Organizowane są tu liczne wystawy czasowe jako efekty współpracy OKL z innymi muzeami, stowarzyszeniami czy artystami oraz utalentowanymi leśnikami realizującymi swoje pasje twórcze. Do kalendarium wydarzeń kulturalnych i edukacyjnych Ośrodka wpisały się na stałe: Ogólnopolski Przegląd Twórczości Artystycznej Leśników, Ogólnopolski Konkurs Krasomówczy „Bajarze z leśnej polany”, konferencja międzynarodowa „Las i historia”, Festiwal Kultury Łowieckiej oraz festyny edukacyjne, np. „Spotkanie z lasem”.

Od 1985 roku Ośrodek prowadzi działalność wydawniczą. Wydawany jest min.. periodyk naukowy pod nazwą „Studia i Materiały OKL”, zawierający oryginalne artykuły i ich streszczenia w języku angielskim. W roczniku tym dominuje tematyka historyczna, ukazująca kulturowe związki człowieka z lasem. Staraniem Ośrodka ukazuje się kwartalnik informacyjno-edukacyjny „Zagajnik” oraz liczne wydawnictwa zwarte, w tym scenariusze zajęć i poradniki metodyczne. Tworzone i wydawane są gry edukacyjne, broszury dla dzieci i młodzieży oraz materiały metodyczne dla nauczycieli i edukatorów leśnych, wszystkie o tematyce leśnej.

Doskonałą bazą dydaktyczną Ośrodka są: rewaloryzowany, zabytkowy park dendrologiczny oraz Pokazowa Zagroda Zwierząt z żubrami, danielami, konikami polskimi i dzikami. W oparciu o wystawy muzealne, park oraz zagrodę dla zwierząt leśnych prowadzone są aktywne formy edukacji leśnej, takie jak lekcje terenowe, wycieczki z przewodnikiem, konkursy, trasy geocachingowe, warsztaty plastyczne i warsztaty metodyczne.

Leśne Kompleksy Promocyjne (LKP) są ustanawiane *Zarządzeniem Dyrektora Generalnego Lasów Państwowych na podstawie art. 13b Ustawy z dnia 28 września*

1991 roku o lasach. Są to obszary funkcjonalne o dużym znaczeniu ekologicznym, edukacyjnym i społecznym, dla których działalność określa jednolity program gospodarczo-ochronny, opracowywany przez właściwego dyrektora regionalnej dyrekcji Lasów Państwowych. LKP to kompleksy leśne o relatywnie dużej powierzchni o odmiennych charakterach i walorach przyrodniczych. Założono, że na terenach LKP będzie wdrażana i prowadzona zrównoważona gospodarka leśna, oparta na ekologicznych zasadach w połączeniu z aktywną ochroną przyrody. LKP mogą znajdować się na terenie jednego, dwóch lub więcej nadleśnictw. Nie mają one własnej administracji – funkcjonują na bazie nadleśnictw, na terenie których zostały utworzone. LKP są oryginalną polską koncepcją, której odpowiednikiem na świecie są lasy modelowe w Szwecji i Kanadzie. Do celów LKP zalicza się m.in. prowadzenie prac badawczych, których celem jest wdrażanie i upowszechnianie zrównoważonego leśnictwa, budowanie świadomości ekologicznej społeczeństwa poprzez działania edukacyjne oraz szkolenia dla pracowników LP. Obecnie w Polsce funkcjonuje 25 LKP. Pierwsze zostały powołane w 1994 roku, a ostatnie w 2011 roku (Kruk 2015).

Zajęcia edukacyjne w LKP dotyczą głównie upowszechnienia wiedzy o lesie, jego funkcjach i produktach, racjonalnego korzystania z lasów, a także wielofunkcyjnej i zrównoważonej gospodarki leśnej. W nadleśnictwach LKP liczba ośrodków edukacji leśnej, ścieżek dydaktycznych i innego wyposażenia jest dużo większa niż w nadleśnictwach znajdujących się poza LKP. W jednostkach wchodzących w skład LKP są osobne etaty dla edukatorów leśnych, a w związku z tym edukacja leśna jest prowadzona dużo intensywniej niż w nadleśnictwach spoza LKP – według Hanny Kruk (2015) istnieje nawet trzykrotna różnica w liczbie uczestników edukacji. W ramach działań edukacyjnych organizowane były do tej pory zarówno zajęcia terenowe, zajęcia w obiektach LKP, lekcje w szkołach, spotkania poza terenem szkoły, konkursy (wiedzy, plastyczne, fotograficzne), wystawy oraz akcje edukacyjne (Dzień Ziemi, Sprzątanie Świata itp.). Głównymi odbiorcami działalności edukacyjnej prowadzonej przez LKP są dzieci (w wieku przedszkolnym i szkolnym) oraz młodzież szkolna. Niektóre LKP prowadzą także zajęcia (z różną częstotliwością) dla studentów wybranych kierunków studiów, w tym z zakresu leśnictwa. Część nadleśnictw LKP prowadzi również (raczej rzadko lub bardzo rzadko) specjalistyczne zajęcia dla wybranych grup odbiorców. Są to pracownicy nadleśnictw, prywatni właściciele lasu, przewodnicy turystyczni, pracownicy jednostek samorządu terytorialnego czy rolnicy (Kruk 2015).

### **Stowarzyszenie Edukatorów Leśnych**

Edukatorzy leśni powołali w 2010 roku do istnienia stowarzyszenie (Stowarzyszenie Edukatorów Leśnych – SEL). Pierwszym prezesem SEL został wybrany Wiktor

Naturski<sup>6</sup> – edukator z nadleśnictwa Ustroń wchodzącego w skład LKP Lasy Beskidu Śląskiego. SEL zrzesza osoby związane z edukacją leśną na rzecz zrównoważonego rozwoju. Są to edukatorzy z Lasów Państwowych, Parków Narodowych, NGO, freelancerzy oraz pracownicy wyższych uczelni. Jest to platforma wymiany poglądów i dobrych praktyk oraz miejsce osobistego rozwoju dla edukatorów leśnych. Powstało z potrzeby wymiany wiedzy i doświadczeń między osobami, które na co dzień pracują samotnie i w oddaleniu od innych edukatorów (w poszczególnych jednostkach LP – nadleśnictwach za edukację odpowiada zazwyczaj jedna osoba). Działalność SEL to warsztaty rozwojowe dla członków, prowadzenie tematycznych forum internetowych, takich jak Edukacja dla Zrównoważonego Rozwoju, działalność w Forest Pedagogics Europe<sup>7</sup> i współorganizacja konferencji tematycznych polskich i międzynarodowych. Od ośmiu lat SEL ma swoją stałą rubrykę „Z praktyki edukatora” w czasopiśmie branżowym „Las Polski”, w której członkowie stowarzyszenia publikują felietony związane z praktyką edukacji leśnej (<http://www.sel.edu.pl>).

### Skąd się wzięła edukacja leśna w Lasach Państwowych?

Lasy Państwowe realizują edukację leśną, ponieważ jest to jedno z zadań zapisanych w *Ustawie o lasach z 1991 roku*. Zadanie to jest konsekwencją zmian, jakie zaszły w naszym kraju po transformacji ustrojowej lat 90. Anderwald (2006) uważa, iż zwrot ku ekologii i edukacji ekologicznej był możliwy dzięki demokratyzacji życia i upodmiotowieniu się społeczeństwa, powołaniu samorządów lokalnych, zmiany struktury przemysłu i zmian w prawodawstwie ekologicznym. Jednocześnie w tym okresie zaszła w polskim społeczeństwie transformacja ekonomiczna, skutkująca zwiększeniem dostępu do dóbr materialnych i usług.

Jednocześnie Polska przyjęła na siebie zobowiązania, które wynikały z konwencji międzynarodowych (por. Grzywacz 2007): *Deklaracja Sztokholmska* (1972), *Karta Belgradzka* (1975), *Deklaracja Tbiliska* (1977), *Międzynarodowa strategia edukacji środowiskowej* (1988), *Deklaracja Viterbska* (1990), *Deklaracja z Rio* (1992), *Agenda 21* (1992), *Deklaracja o ochronie lasów* (1992), *Konwencja o różnorodności biologicznej* (1992).

Szereg dokumentów reguluje mniej lub bardziej szczegółowo zagadnienia edukacji leśnej już jako ważnego zadania LP. Zasady zrównoważonego rozwoju zostały przyjęte i określone w art. 5. *Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej z 1997 roku*, na mocy której władze publiczne są zobowiązane do prowadzenia polityki zapewniającej bezpieczeństwo ekologiczne współczesnym i przyszłym pokoleniom. W ramach

---

6 Obecny prezesem SEL jest dr inż. Anna Wierzbicka.

7 Zwracamy uwagę, że w nomenklaturze anglosaskiej dominuje termin *education*, który pełni rolę wciąż obecnej w tradycji europejskiej pedagogii i pedagogiki. Ta ostatnia dziedzina obejmuje jednak szerszy obszar problemowy niż sama edukację (dydaktyka).

realizacji tych założeń, a zwłaszcza *Polityki leśnej państwa* przyjęto, że jednym z podstawowych zadań realizowanych przez LP jest edukacja leśna społeczeństwa (Grzywacz 2007).

Dokumentami podstawowymi, wynikającymi z ustawy zasadniczej – *Konstytucji RP* są: *Polityka ekologiczna państwa* (Ministerstwo Ochrony Środowiska Zasobów Naturalnych i Leśnictwa z maja 1991 roku); *Porozumienie Ministrów Ministerstwa Edukacji Narodowej i Ochrony Środowiska Zasobów Naturalnych i Leśnictwa z dnia 19 kwietnia 1995 roku w sprawie opracowania i wdrożenia narodowej strategii edukacji przyrodniczej*; *Zarządzenie nr 30 Dyrektora Generalnego Lasów Państwowych z dnia 19 grudnia 1994 roku w sprawie leśnych kompleksów promocyjnych* – LKP oraz kolejne *Zarządzenie nr 4/2018 Dyrektora Generalnego Lasów Państwowych w sprawie Leśnych Kompleksów Promocyjnych*; *Polityka Leśna Państwa* (Ministerstwo Ochrony Środowiska Zasobów Naturalnych i Leśnictwa z marca 1997 roku ze zm.); *Ustawa z dnia 28 września 1991 roku o lasach* (ze zm.) i wspomniane wcześniej *Zarządzenie nr 57 Dyrektora Generalnego Lasów Państwowych z dnia 9 maja 2003 roku w sprawie kierunków rozwoju edukacji leśnej w Lasach Państwowych oraz wytycznych do tworzenia programu edukacji leśnej społeczeństwa w nadleśnictwie* (Tuszyńska, Klimski 2019).

Wejście Polski do Unii Europejskiej i dostosowanie prawa oraz działań do zasad unijnych poszerzyło tematykę edukacji leśnej o edukację dla zrównoważonego rozwoju, dopuszczając przedstawicieli polskich – edukatorów do członkostwa w podgrupie Forest Pedagogics w Forest Communicators Network (FCN), które działa w ramach Komitetu Drzewnego Europejskiej Komisji Gospodarczej (UNECE) oraz Europejskiej Komisji Leśnej FAO. Jest to zespół specjalistów zajmujących się komunikacją społeczną w leśnictwie i sektorze leśnym. W ramach FCN wydzielono podgrupę (Forest Pedagogics) zajmującą się edukacją leśną, której celem jest utworzenie na poziomie europejskim podstaw dla edukacji leśnej opartej na przykładach najlepszych praktyk, wspólnych zasadach oraz standardach jakościowych (Łuba-Żornaczuk 2009). Od 2005 roku odbywają się cykliczne Europejskie Kongresy Edukacji Leśnej, na których edukatorzy z większości krajów europejskich wymieniają się doświadczeniami i dzielą się dobrymi praktykami. W 2014 roku kongres odbył się w Łagowie.

Edukacja leśna stała się istotnym narzędziem budowania zrozumienia dla gospodarowania lasami w strategii leśnej Unii Europejskiej. Strategia stworzyła ramy dla działań dotyczących lasów na gruncie koordynacji polityk leśnych państw członkowskich oraz polityk i inicjatyw wspólnoty dotyczących lasów i leśnictwa. Zapisy strategii podkreślają znaczenie wielofunkcyjnej roli lasów i zrównoważonej gospodarki leśnej dla rozwoju społeczeństwa oraz wskazują na kluczowe aspekty stanowiące podstawę wprowadzenia jej w życie. *Pięcioletni plan działań* (Forest Action Plan) na lata 2007–2011 obejmował m.in. wspieranie działań edukacyjnych i informacyjnych w zakresie ochrony środowiska. W tym dokumencie stwierdzono, że podnoszenie świadomości społecznej jest niezbędne do zagwarantowania,

że korzyści płynące ze zrównoważonej gospodarki leśnej są w należyty sposób uznawane przez społeczeństwo. Zadaniem państw członkowskich jest wspieranie kształcenia w zakresie zrównoważonej gospodarki leśnej (Łuba-Żornaczuk 2009). Zadania te są kontynuowane.

Corocznie wydawane przez LP raporty z działalności edukacyjnej pokazują skalę działania i wpływ na społeczeństwo. Edukacja obejmuje wszystkie grupy wiekowe, choć koncentruje się na dzieciach i młodzieży szkolnej. W 2019 roku w różnych formach edukacji (lekcje) wzięło udział 1 920 840 osób, zaś w festynach i imprezach plenerowych wzięło udział ponad 4,5 tys. osób. Łącznie jest to ok. 20 proc. populacji kraju, co pokazuje skalę wysiłku edukacyjnego LP (Mrowińska 2020). Stan edukacji leśnej w Lasach Państwowych był przedmiotem badań diagnostycznych. W 2009 roku Barbara Czołnik obroniła pracę doktorską z tego tematu na Wydziale Studiów Edukacyjnych Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu.

Naukowcy związani z wydziałami leśnymi i praktycy prowadzą wiele badań na temat potrzeb, metod i skuteczności edukacji leśnej prowadzonej przez LP. Mrowińska (2012, 2018) zajmowała się miejscem treści związanych z lasem w podstawie programowej, Czołnik (2017) analizowała teksty podręczników szkolnych pod tym kątem. Wielu badaczy zajmowało się ewaluacją skuteczności różnych form edukacji leśnej: konkretnych zajęć (Referowska-Chodak 2017, Wierzbička, Ortell 2016), programów edukacyjnych (Fraczek, Hedrzak 2013) czy infrastruktury dydaktycznej (Janeczko i in. 2016; Kargul i in. 2016; Korcz, Janeczko 2022a; Korcz, Janeczko 2022b; Woźnicka i in. 2016). Prowadzono badania na temat potrzeb edukacyjnych różnych grup społecznych (np. Błasiak i in. 2017; Krokowska-Paluszak i in. 2017; Wierzbička i in. 2014; Wierzbička i in. 2016). Duży nacisk położyli badacze na badanie roli mediów społecznościowych w edukacji leśnej (Korcz, Lewoń 2021; Łukowski i in. 2016; Smarul i in. 2019). Czynniki kształtujące postawy społeczne były zaś badane przez Krokowską-Paluszak i współpracowników (2020, 2022). Prace te ukazują się w czasopismach związanych z naukami leśnymi. Jest to podyktowane wymaganiami stawianymi naukowcom w naszym kraju, ale jednocześnie utrudnia badaczom zajmującym się innymi dziedzinami nauki dostęp do tych badań.

Problem edukacji leśnej, zarówno profesjonalnej, jak i edukacji leśnej społeczeństwa, był szeroko prezentowany i dyskutowany w trakcie prac nad *Narodowym programem leśnym*, realizowanych w Instytucie Badawczym Leśnictwa w latach 2012–2015 (pod kierunkiem Kazimierza Rykowskiego). Dla rozwijanej pedagogiki lasu szczególnie cenne mogą okazać się niektóre rekomendacje, nieuwzględniane w takiej formie w innych wymienionych wcześniej dokumentach. Autorzy NPL kładą w edukacji nacisk na: „normy etyczne, tradycję czy dziedzictwo narodowe”; „potrzebę krytycznej analizy dotychczasowych programy kształcenia zawodowego leśników”. Jak czytamy: „Brakującym elementem leśnej edukacji przyrodniczej w kształtowaniu społecznych postaw wobec lasu jest refleksja filozoficzna o relacjach

między człowiekiem a przyrodą, tzn. wiedza z zakresu antropologii i związanych z nią systemów wartości [...]”<sup>8</sup> (Gołos i in., rekomendacja 6).

### Podsumowanie

Edukacja leśna w Polsce jest realizowana przez Lasy Państwowe od lat 90. XX wieku. Jest częścią edukacji ekologicznej i edukacji dla zrównoważonego rozwoju. Wynika z przyjętych przez Polskę zobowiązań międzynarodowych. Jest to edukacja nieformalna, realizowana jest jednak w głównej mierze przez leśników we współpracy z szkołami. Jest finansowana w większości ze środków własnych LP. Preferuje metody aktywne i zajęcia organizowane na łonie natury – w lesie. Jej celem jest budowanie więzi z przyrodą oraz akceptacji dla zrównoważonej gospodarki leśnej jako narzędzia walki ze zmianami klimatu. Takie zagadnienia, jak: stopień realizacji założonych celów, efektywność tego rodzaju edukacji, jej zgodność z podstawą programową są ważnymi, ale zapewne nie jedynymi tematami badawczymi i powinny być przedmiotem zainteresowań innych dyscyplin w najbliższych latach, co pozwoliłoby na ulepszenie i zmodyfikowanie sposobów realizacji, ale i rozumienia edukacji leśnej w Polsce.

### Bibliografia

- Anderwald D. (2006). *10-letnie doświadczenia CEPL w edukacji przyrodniczo-leśnej w czasach transformacji świadomości ekologicznej społeczeństw*. „Studia i Materiały CEPL w Rogowie”. R. 8, z. 3(13), s. 9–42.
- Będkowski K. (2005). *Ile lat ma edukacja przyrodniczo-leśna?* „Studia i Materiały CEPL w Rogowie”. R. 7, z. 2(9), s. 31–42.
- Będkowski K. (2016). *Edukacja przyrodniczo-leśna przed dwudziestoma laty. Powstanie i pierwsze lata działalności Centrum Edukacji Przyrodniczo-Leśnej w Rogowie*. „Studia i Materiały CEPL w Rogowie”. R. 18, z. 2(47), s. 19–46.
- Błasiak A., Opalińska P., Łukowski A. i in. (2017). *Akarofobia – czy rodzice z Wielkopolski boją się kleszczy?* „Studia i Materiały CEPL w Rogowie”. R. 19, z. 1(50), s. 11–19.
- Chrzanowski T. (2016). *Model edukacji leśnej społeczeństwa w Lasach Państwowych*. „Studia i Materiały CEPL w Rogowie”. R. 18, z. 2(47), s. 47–57.
- Czołnik B. (2009). *Edukacja leśna społeczeństwa w jednostkach Lasów Państwowych*. Praca doktorska, maszynopis. Poznań: Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza.
- Czołnik B. (2017). *Czego o lesie, leśnictwie i leśnikach dowiadują się uczniowie z podręczników szkolnych?* „Studia i Materiały CEPL w Rogowie”. R. 19, z. 1(50), s. 214–221.

---

8 Warto zaznaczyć, iż innym brakującym elementem jest brak wymogu posiadania wykształcenia pedagogicznego osób zajmujących się edukacją leśną w Polsce, w przeciwieństwie do innych krajów europejskich, takich jak: Słowacja czy Wielka Brytania.



- Czołnik B., Rozmiarek B. (2011). *Edukacja leśna społeczeństwa w Lasach Państwowych w latach 2001–2009*. „Studia i Materiały CEPL w Rogowie”. R. 13, z. 1(26), s. 137–141.
- Frączek M., Hedrzak M. (2013). *Edukacja plenerowa dzieci z terenu miasta Krakowa – efekty i perspektywy rozwoju projektu „Lasy dla przedszkolaków”*. „Studia i Materiały CEPL w Rogowie”. R. 15, z. 1(34), s. 31–38.
- Grzywacz A. (1994). *Edukacja leśna społeczeństwa i zmiany w zakresie kształcenia leśników*. W: *Polska polityka kompleksowej ochrony zasobów leśnych*. Grzywacz A. (red.). Warszawa: Fundacja „Rozwój SGGW”.
- Grzywacz A. (2007). *Edukacja leśna w Polsce, stan obecny i perspektywy*. Materiały Konferencji Towarzystwa Przyjaciół Lasu „Edukacja leśna – stan i perspektywy”, 20–21 kwietnia, Jedlnia.
- <http://forestpedagogics.eu/portal/objectives>.
- <http://forestpedagogics.eu/portal/subgroup/#mandate>.
- <https://www.fao.org/forestry/forest-education/97367/en>.
- <http://www.lasy.gov.pl>.
- <http://www.sel.edu.pl>.
- Janeczko E., Woźnicka M., Kargul-Plewa D. (2016). *Leśne ścieżki edukacyjne dostosowane do potrzeb osób niepełnosprawnych – przykładowe rozwiązania*. „Studia i Materiały CEPL w Rogowie”. R. 18, z. 2(47), s. 182–188.
- Kargul-Plewa D., Janeczko E., Woźnicka M. (2016). *Leśne ścieżki edukacyjne a problematyka gospodarowania wodą w lasach*. „Studia i Materiały CEPL w Rogowie”. R. 18, z. 2(47), s. 162–169.
- Korc N., Janeczko E. (2022a). *Subject and place matters – an analysis of field – based educational infrastructure used in informal forest education*. „Sylwan”. T. 166, s. 233–243.
- Korc N., Janeczko E. (2022b). *Graphic design of educational boards in forest – key to effective informal forest education*. „Sylwan”. T. 166, s. 141–151.
- Korc N., Lewoń R. (2021). *Social media as an opportunity or a blind alley in social communication and forest education? – Experiences from Poland*. „Baltic Forestry”. T. 21, s. 289–295.
- Krokowska-Paluszak M., Łukowski A., Wierzbicka A. i in. (2020). *Attitudes towards hunting in polish society and the related impacts of hunting experience, socialisation and social networks*. „European Journal of Wildlife Research”, nr 66, s. 73.
- Krokowska-Paluszak M., Łukowski A., Wierzbicka A. i in. (2022). *Attitudes towards foresters in polish society*. „Forests”, nr 12, s. 294.
- Krokowska-Paluszak M., Opalińska P., Łukowski A. i in. (2017). *Las i rola współczesnego leśnika widziane oczami społeczeństwa*. „Studia i Materiały CEPL w Rogowie”. R. 19, z. 1(50), s. 105–113.
- Kruk H. (2015). *Działalność edukacyjna leśnych kompleksów promocyjnych w Polsce – wyniki badań*. „Studia i prace Wydziału Nauk Ekonomicznych i Zarządzania”. T. 2, nr 42, 45–55.
- Łuba-Żornaczuk A. (2009). *Europejskie inicjatywy w zakresie edukacji przyrodniczo-leśnej*. „Studia i Materiały CEPL w Rogowie”. R. 11, z. 1(20), s. 54–59.

- Łukowski A., Opalińska P., Wierzbicka A. (2016). *Aktywność nadleśnictw w mediach społecznościowych na przykładzie portalu „Facebook”*. „Studia i Materiały CEPL w Rogowie”. R. 18, z. 2(47), s. 209–216.
- Mrowińska I. (2012). *Zmiany programowe w oświacie a edukacja leśna*. „Studia i Materiały CEPL w Rogowie”. R. 13, z. 3(32), s. 288–292.
- Mrowińska I. (2018). *Edukacja leśna a założenia nowej podstawy programowej*. „Studia i Materiały CEPL w Rogowie”. R. 20, z. 1(55), s. 129–136.
- Mrowińska I. (2020). *Raport z działalności edukacyjnej Lasów Państwowych 2019*. Warszawa: Centrum Informacyjne Lasów Państwowych. Dostępne na: <https://www.lasy.gov.pl/pl/informacje/publikacje/informacje-statystyczne-i-raporty/raporty-z-dzialalnosci-edukacyjnej-lasow-panstwowych/raport-z-dzialalnosci-edukacyjnej-lp-2020.pdf/view>.
- Reforowska-Chodak E. (2017). *Efektywność edukacji leśnej społeczeństwa*. „Studia i Materiały CEPL w Rogowie”. R. 19, z. 1(50), s. 51–65.
- Sadowska B., Ankudo-Jankowska A., Starosta-Grała M. (2018). *Miejsce edukacji przyrodniczo-leśnej w sektorze usług na przykładzie działalności Lasów Państwowych*. „Ekonomiczne Problemy Usług”, nr 1, s. 163–174.
- sel.edu.pl
- Sieradzki W.P. (2008). *Totalna jakość edukacji leśnej*. „Studia i Materiały CEPL w Rogowie”. R. 10, z. 2(17), s. 98–111.
- Smarul N., Tomczak K., Wierzbicka A. i in. (2019). *Możliwości i stopień wykorzystania portalu Facebooka przez nadleśnictwa Lasów Państwowych*. „Sylwan”. T. 163(7), s. 542–550.
- Tuszyńska L., Klimski M. (2019). *Człowiek–kształcenie–przyroda w edukacji leśnej*. „Forum Pedagogiczne”, nr 9, cz. 2, s. 115–127.
- Ustawa z dnia 28 września 1991 roku o lasach* (Dz. U. z 2022 roku Nr 101, poz. 444).
- Wartość. Lasy jako czynnik rozwoju cywilizacji: współczesna i przyszła wartość lasów*. (2013). Gołos P., Kaliszewski A., Rykowski K. (red.). Raszyn: Instytut Badawczy Leśnictwa.
- Wierzbicka A., Ciemnoczołowska O., Dłużak W. i in. (2016). *Do kogo kierować edukację? Wiedza społeczeństwa na temat wilków w północno-zachodniej Polsce*. „Studia i Materiały CEPL w Rogowie”. R. 18, z. 2(47), s. 136–139.
- Wierzbicka A., Flies M., Jagiełło-Słonimska K. (2014). *Oczekiwania osób dorosłych wobec edukacji leśnej*. „Studia i Materiały CEPL w Rogowie”. R. 16, z. 1(38), s. 200–205.
- Wierzbicka A., Ortell P. (2016). *Badanie efektywności nauczania przedmiotu Przyroda na wybranych zajęciach edukacyjnych w Ośrodku Kultury Leśnej w Gołuchowie*. „Studia i Materiały CEPL w Rogowie”. R. 18, z. 2(47), s. 91–98.
- Woźnicka M., Janeczko E., Kargul-Plewa D. (2016). *Walory edukacyjne urządzeń zabawowych w lasach*. „Studia i Materiały CEPL w Rogowie”. R. 18, z. 2(47), s. 194–201.

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



MIKOŁAJ NIEDEK

*Narodowy Instytut Kultury i Dziedzictwa Wsi*

ORCID <https://orcid.org/0000-0001-5241-5150> • e-mail: [mikolaj.niedek@gmail.com](mailto:mikolaj.niedek@gmail.com)

Zgłoszono: 25.06.2022; zrecenzowano: 30.08.2022; zaakceptowano do druku: 10.09.2022

## (PRZE)ŚWIT EKO-FILOZOFII NA DRODZE PEDAGOGIKI LASU

### DAWN- OF ECO-PHILOSOPHY ON THE WAY OF FOREST PEDAGOGY

**Abstract:** The aim of the article is to outline the direction in education and pedagogy, taking into account, in an integrated manner, contemporary ecological, social and economic problems and challenges; at the same time preparing a young person to understand and face the contemporary challenges of the world. The article refers to the concepts of the Ecological Man and ecological culture created by the Polish creator of the ecological philosophy, Henryk Skolimowski. They may constitute constructive proposals in shaping ecologically engaged attitudes in the pedagogy of sustainable development. Effective and lasting achievement of the goals of sustainability requires metanoia – a broad transformation of consciousness and mind towards attitudes, which are sensitive to the contemporary issues of the Human–Nature relationship: participation, empathy, frugality, reverence and responsibility. This also applies to the consumption processes. These values should become an element of deep ecological competences, forming the basis for a mentally grounded ecological culture. Forest Pedagogy has a key role to play in shaping it, and the ideas mentioned in the article can be used in the educational practice serving this purpose.

**Keywords:** eco-philosophy, pedagogy of sustainable development, forest pedagogy, responsible consumption, ecological man, ecological culture.

**Streszczenie:** Celem artykułu jest zarysowanie kierunku w edukacji i pedagogice uwzględniającego w coraz szerszym zakresie i w sposób zintegrowany współczesne problemy i wyzwania ekologiczne, społeczne i ekonomiczne, przygotowując jednocześnie młodego człowieka do rozumienia i sprostania wyzwaniom, z jakimi mierzy się dzisiejszy świat. W artykule przywoływane są koncepcje człowieka ekologicznego i kultury ekologicznej, stworzone przez polskiego twórcę filozofii ekologicznej, Henryka Skolimowskiego. Zdaniem autora, stanowią one konstruktywne propozycje w kształtowaniu postaw zaangażowanych ekologicznie w pedagogice zrównoważonego rozwoju. Skuteczne i trwałe osiągnięcie celów tej koncepcji wymaga *metanoi* – szerokiej przemiany świadomościowej i mentalnej w kierunku postaw wrażliwych na społeczną problematykę relacji człowiek–środowisko przyrodnicze: partycypacji, empatii, umiarkowania, rewerencji i odpowiedzialności. Dotyczy to również sfery związanej z konsumpcją. Wartości te

powinny stać się elementem głębokich kompetencji ekologicznych, tworzących podstawę dla ugruntowanej mentalnie kultury ekologicznej. W jej kształtowaniu kluczową rolę do odegrania ma pedagogika (w tym pedagogika lasu), a przywoływane w artykule idee i podejścia mogą być wykorzystywane w służącej temu praktyce edukacyjnej.

**Słowa kluczowe:** eko-filozofia, pedagogika zrównoważonego rozwoju, pedagogika lasu, odpowiedzialna konsumpcja, człowiek ekologiczny, kultura ekologiczna.

Im subtelniejszy umysł, tym subtelniejszy Świat.  
Świat jest Sanktuarium.  
Henryk Skolimowski

Tym, co przychodzi na czas, jest edukacja.  
Tym, co przychodzi za późno, jest terapia.  
Roberto Assagioli

## Wprowadzenie

W latach 2005–2015 realizowana była, pod auspicjami UNESCO, Dekada Edukacji na rzecz Zrównoważonego Rozwoju. W jej założeniu przyjęto, że edukacja stanowi podstawowy czynnik transformacji społecznej w stronę zrównoważonego rozwoju, a więc takiego rozwoju gospodarczego, który odbywa się w zgodzie z otoczeniem społecznym i przyrodniczym, a nie ich kosztem i kosztem jakości życia przyszłych pokoleń (Borys 2006). Efekty Dekady, podobnie jak i wcześniejszych inicjatyw na rzecz zrównoważonego rozwoju, podejmowanych na szczeblu globalnym – jak Agenda 21, przyjęta na Szczycie Ziemi w 1992 roku i Plan Działań ogłoszony na Szczycie Ziemi w Johannesburgu w 2002 roku nie są zadowalające. Stan globalnego środowiska przyrodniczego stale się pogarsza, wzrasta poziom antropopresji, przyspiesza znikanie gatunków i różnorodności biologicznej, nasila się zanieczyszczenie powietrza, gleb, wód i żywności i kumulują się skutki zmian klimatycznych (Skubała, Kulik 2021). Mimo przyjęcia w 2008 roku w Polsce Strategii Edukacji dla Zrównoważonego Rozwoju (Strategia 2008), dekadę później istniały i nadal istnieją zasadnicze braki w upowszechnieniu się tej koncepcji w świadomości społecznej i w programach edukacji formalnej: „przedmioty kształcenia akademickiego związane ze zrównoważonym rozwojem rzadko występują na kierunkach pedagogicznych wyższych uczelni. Podstawa programowa kształcenia ogólnego nie wspomina o edukacji dla zrównoważonego rozwoju i nie wskazuje wyraźnie takiego obowiązku w programach poszczególnych przedmiotów” (Tuszyńska 2018, s. 54–55). W 2015 roku ONZ przyjęła Agendę na Rzecz Zrównoważonego Rozwoju 2030, wskazującą na 17 Milenijnych Celów Rozwoju, które powinny zostać osiągnięte do końca obecnej dekady. Cel nr 4 dotyczy wysokiej jakości edukacji, która zapewnia, że wszyscy uczący się przyswoją wiedzę i naberą umiejętności potrzebne do promowania zrównoważonego rozwoju, w tym m.in. przez edukację na rzecz zrównoważonego stylu życia. Cel nr 12 dotyczy z kolei potrzeby kształtowania odpowiedzialnej, zrównoważonej ekologicznie i społecznie konsumpcji (Niedek,

Krajewski 2021a). Procesy produkcji i konsumpcji oraz nasz sposób życia stanowią główne mechanizmy współczesnej gospodarki i źródło jej wzrostu, a jednocześnie zasadniczą przyczynę negatywnego wpływu człowieka na środowisko: zużywania zasobów naturalnych, zanikania powierzchni biologicznie czynnych i bioróżnorodności, emisji zanieczyszczeń i powstawania ogromnych ilości odpadów.

Kurczące się zasoby Ziemi, w tym masowe wylesienia, przy stałym wzroście ludzkiej populacji, prowadzą do lokalnych i globalnych kryzysów ekologicznych i społecznych, związanych z wyczerpywaniem się nieodnawialnych zasobów i ze skutkami narastających zmian klimatu. Dotychczasowe działania na rzecz zrównoważonej produkcji i konsumpcji nie odpowiadają ambitnym zobowiązaniom przyjmowanym w strategiach krajowych i międzynarodowych, i wymagają nowych podejść i zmian w sposobie funkcjonowania społeczeństwa i stylu życia ludzi (Cohen 2019, s. 104–110). W świetle współczesnego kryzysu ekologicznego i globalnych wyzwań równoważenie wzorców konsumpcji i kształtowanie odpowiedzialnych względem środowiska i planety postaw mentalnych i kulturowych staje się priorytetem. W ich transformacji istotną rolę do odegrania ma edukacja i szerzej – pedagogika, gdyż szczególne znaczenie mają w tym procesie uwarunkowania poznawcze, wychowawcze, psychologiczne i filozoficzne. Kształtują one trwałe dyspozycje charakteru, sposoby zachowań, rozumienia i wartościowania zjawisk, i mogą przyjmować mniej lub bardziej przyjazny dla środowiska i zgodny ze zrównoważonym rozwojem charakter (Niedek, Krajewski 2021b).

### **W stronę ekologicznej *metanoi***

Dominujące w społeczeństwach zachodnich niezrównoważone ekologicznie i społecznie wzorce konsumpcji stymulują materialistyczną gospodarkę ciągłego wzrostu kosztem środowiska (konsumpcjonizm) oraz kosztem rozwoju duchowego, kultury i wartości wyższych. Rozwój (wzrost) niezrównoważony, jaki ma obecnie miejsce, odbywa się więc kosztem jakości życia i dobrej przyszłości, kumulując wzrost wielorakich zagrożeń i ryzyk. Kategoria „pustego ja” Philipe Cushmana dobrze charakteryzuje postawę współczesnego człowieka, wyobcowanego z przyrody i samego siebie (Cushman 1992). Człowiek konsumpcyjny pragnie zapełnić swą wewnętrzną i egzystencjalną pustkę kompulsywną konsumpcją, gromadzeniem materialnych dóbr i inflacją mieć kosztem być (Fromm 1999). Zmniejszenie presji na środowisko i przyrodę ze strony społeczeństwa i gospodarki wymaga zatem nie tylko ekologizacji i zrównoważenia (*sustainability*) w sferze polityki, lecz także zmian wewnętrznych i świadomościowych, obejmujących całe społeczeństwo. Aby przełożyły się one na zmiany w praktykowanych wzorcach konsumpcji i produkcji, były znaczące i trwałe, muszą dokonać się na odpowiednio głębokim poziomie mentalno-kulturowym, dotyczącym sfery uznawanych wartości i przyjmowanych założeń światopoglądowych, jak również dokonywać się na jak najwcześniejszych etapach rozwoju człowieka i edukacji. Kluczowe jest zatem kształtowanie głębokiej

świadomości ekologicznej, wrażliwości na kwestie środowiskowe i postawy odpowiedzialności za codzienne zachowania, przyjmowane postawy i dokonywane wybory konsumenckie, w tym te dotyczące trybu i stylu życia.

Dotychczasowa, płytka edukacja przyrodniczo-ekologiczna, prowadzona w ramach konwencjonalnego systemu klasowo-lekcyjnego (transmisyjno-reproduktywnego), nie doprowadzi do zasadniczej zmiany tego stanu rzeczy. Ujmując ten problem na tle koncepcji antropocenu i kapitałocenu (Moore 2021), Piotr Walewicz zauważa: „świadomość ekologiczna została współcześnie odseparowana od jej ekofilozoficznych korzeni i zawłaszczona przez siły dominujące w systemie społecznym [...] kluczowe idee destruktywnego dla natury kapitalizmu, o których pisze Moore, są przez szkołę powielane. Jest to konkretny model relacji człowieka i przyrody, która [...] podległa wyłącznie celowi akumulacji kapitału. Nie chodzi zatem wyłącznie o deterministyczną reprodukcję ekonomiczną ani wyłącznie o reprodukcję kulturową, ale o reprodukcję wzorców przetwarzania natury. W tym wypadku edukacja ekologiczna, polegająca na wpływaniu na jednostkowe zachowania i jednostkowe zjawiska, nie wywoła wystarczających zmian o charakterze systemowym, gdyż nie podważa samych zasad funkcjonowania tego systemu” (Walewicz 2020, s. 50–623). Dominujący, konwencjonalny system ekonomiczny opiera się na komercjalizacji zasobów (przyrodniczych i ludzkich) i ich instrumentalnej eksploatacji na potrzeby partykularnych interesów grup wpływu – świata wielkiego biznesu i polityki, kosztem dobrostanu środowiska i społeczeństw. Autentycznie antysystemowe podejście do edukacji ma więc na celu zmianę dominującego układu na alternatywny, preferujący zdecentralizowaną ekonomię lokalną i społeczną; paradygmat relacji i współpracy w miejsce rywalizacji i skrajnego indywidualizmu; rozwój bardziej duchowy niż materialny; poszanowanie przyrody w miejsce jej eksploatacji i destrukcji (Łętocha 2016).

Zmiany paradygmatu na holistyczny i proekologiczny dokonały się w drugiej połowie XX wieku na gruncie wielu nauk, zarówno przyrodniczych, jak i humanistycznych (Capra 1987). Na gruncie filozofii paradygmat ekosystemowy praktykowany jest w formie ekofilozofii (Najder-Stefaniak 2013). Drogę od konwencjonalnej filozofii analitycznej (filozofii języka) do filozofii ekologicznej (jako filozofii życia, przyrody i człowieka jako jej części) przeszli pionierzy zielonej myśli, jakimi byli Arne Naess (1912–2009) i Henryk Skolimowski (1930–2018). Na początku lat 70. XX wieku pierwszy z nich wystąpił z ideą ekozofii i ekologii głębokiej, a drugi sformułował koncepcję ekologicznego humanizmu, a następnie eko-filozofii<sup>1</sup>. W perspektywie filozofii ekologicznej możliwa jest zarówno całościowa diagnoza przyczyn współczesnego kryzysu relacji pomiędzy człowiekiem i środowiskiem, jak

---

1 Konwencję terminologiczną, aby na oznaczenie ekofilozofii H. Skolimowskiego stosować konsekwentnie zapis „eko-filozofia” (z myślnikiem) zaproponowali A. Papuziński i Z. Hull. (Papuziński, Hull 2001, s. 12).

i wskazywanie konstruktywnych etycznie sposobów postępowania i podejmowania odpowiedzialności za otoczenie (Waloszczyk 1996).

Zmiana obecnego, kryzysowego stanu rzeczy, wymaga, zdaniem Skolimowskiego, *metanoi* – kompleksowej i całościowej zmiany obecnej mentalności i nastawienia względem świata z manipulacyjno-eksploatującego na współczujący i rewerencyjny; zmiany kultury technokratycznej na ekologiczną. Edukacja ma w tym procesie odegrać kluczową rolę. Żeby jednak mogła tego dokonać, proekologiczne zmiany muszą zajść w niej samej i w całej pedagogice. Konwencjonalna edukacja, oparta na oświeceniowym, mechanistycznym paradygmacie jest bowiem częścią samego problemu i konserwuje *status quo*. W kontekście potrzeby zmiany systemu edukacji Skolimowski pyta: „W jakim kierunku winniśmy dążyć, aby stworzyć system edukacji na rzecz pełnej osoby i zdrowego świata? Przede wszystkim powinniśmy zdać sobie sprawę, że nie chodzi tu po prostu o częściowe reformowanie obecnego systemu edukacji, ale o całkowitą przebudowę nastawienia naszego umysłu. Każdy system edukacji ma na celu kształtowanie pewnej formy umysłu. Nasza obiektywna edukacja stworzyła obiektywny umysł, który z kolei tworzy zimny, obojętny świat. [...] Musimy jednak dać umysłowi szansę nastawienia się na odmienne formy percepcji i odmienne formy myślenia. Tę odmienną formę myślenia nazywam „myśleniem rewerencyjnym” [...] Musimy naprawdę kształcić umysł – własny i umysły naszych dzieci – poprzez specjalne ćwiczenia, które uczynią go narzędziem empatii, nośnikiem współczucia, instancją, która nie wycina, nie szatkuje i nie dzieli bez ustanku, lecz integruje i uzdrawia [...] Musimy pomóc dwudziestemu pierwszemu stuleciu zakorzenić się i wydać pąki. Możemy to uczynić, ustanawiając właściwy kierunek edukacji, który uszanuje całość osoby ludzkiej i będzie częścią integralną jedności wszystkich w ciągłym akcie uczestniczącego stawania się. Taka edukacja nie jest utopijnym marzeniem, lecz skrajną koniecznością dla gatunku, który uważa się za inteligentny i którego przetrwanie zależy od symbiotycznego związku z resztą kosmosu, którego część stanowi” (Skolimowski 1993a, s. 79–80).

Skolimowski nie postuluje całkowitego odrzucenia naukowego obiektywizmu i porzucenia na subiektywnej wrażliwości na otoczenie i przyrodę. Proponuje „metodologię uczestnictwa” i „jogę empatii”, jako sposoby kształtowania umysłu partycypującego, rewerencyjnego-ucieleśniającego i realizującego wartości ekologiczne i eko-etyczne. Empatia jest zdaniem Skolimowskiego formą miłości, a podejście empatyczne do badań i nauki polega na podchodzeniu do przedmiotu badania i poznawania (nauczania) z szacunkiem i miłością – z rewerencją. Analizując przyczyny zaburzonej relacji człowieka ze środowiskiem, Skolimowski identyfikował źródło tego zaburzenia, podobnie jak A. Naess i wielu innych ekofilozofów, w paradygmacie mechanistycznym, ufundowanym u progu epoki nowożytnej przez F. Bacona, Galileusza, Newtona i Kartezjusza i kontynuowanym w racjonalizmie

oświeceniowym i pozytywizmie<sup>2</sup>. Paradygmat ten skutkował redukcjonistycznym obrazem świata, implikującym manipulacyjną i eksploatacyjną postawę wobec przyrody i ludzi, jak również wobec wiedzy i poznania (*scientia est potentia*), promując takie wartości, jak: podejście instrumentalne, kwantyfikacja, kontrolowalność, obiektywizm, uprzedmiotowienie, wykorzystanie. Według Skolimowskiego, wcieleniem tych (anty)wartości jest współczesna technika i technologia, w których instrumentalne i zawłaszczające podejście do świata, traktowanego jako zbiór zasobów i rzeczy do wykorzystania, osiąga swoje apogeum. Skolimowski nie obwiniał przy tym wyłącznie kapitalizmu – jako zachodniego systemu społeczno-gospodarczego, będącego źródłem dominowania i eksploatacji przyrody, człowieka i innych kultur – lecz na równi z socjalizmem uznawał te systemy za przejawy tego samego materializmu i mechanicyzmu, opierających się na władzy i przemocy, podboju, uniformizacji i utopijnej wizji doskonałości i postępu, prowadzącej w efekcie do destrukcji przyrody i człowieka – niszczenia różnorodności biologicznej i różnorodności kultur. Był zwolennikiem trzeciej drogi – zrównoważonego rozwoju, która to koncepcja w eko-filozofii Skolimowskiego znajduje szeroką filozoficznie artykułację i ugruntowanie (Fiut 2009).

Eko-filozofię H. Skolimowskiego przywołuje się więc zasadnie w kontekście edukacji na rzecz zrównoważonego rozwoju, którą Ligia Tuszyńska definiuje jako edukację holistyczną i interdyscyplinarną, obejmującą różne sposoby kształtowania wartości i podnoszenia poziomu świadomości obywatelskiej w zakresie ochrony środowiska i zdrowia człowieka, mającą charakter formalny lub nieformalny, niezależny od przynależności kulturowej czy religijnej (Tuszyńska 2021, s. 16). Jej zdaniem fundamentem systemu wartości dla budowania koncepcji pedagogiki zrównoważonego rozwoju powinna być właśnie ekofilozofia H. Skolimowskiego (Tuszyńska 2021, s. 31). Za istotną koncepcję w tym kontekście uznaje również encyklikę papieża Franciszka *Laudato si'*, której wiele elementów jest zbieżnych z założeniami eko-filozofii, w szczególności takich jak: uznanie problematyki ekologicznej za problem bardziej etyczny niż techniczny; krytyka technokracji i wszechwładzy korporacji biznesowych; potrzeba dokonania ekologicznego nawrócenia (*metanoi*) (Niedek 2020). Celem pedagogiki na rzecz zrównoważonego rozwoju powinno być, zdaniem Tuszyńskiej, wypracowanie modelu edukacji, która stopniowo spowoduje podniesienie poziomu świadomości i zachowań społecznych zgodnych z zasadami zrównoważonego rozwoju, czerpiąc z dorobku ekoetyki, filozofii, nauk przyrodniczych i ekonomicznych, w szczególności z ekonomii zrównoważonego rozwoju (Rogall 2010). W jej ujęciu praktycznym zadaniem pedagogiki jest przygotowanie nauczycieli do kształcenia uczniów i całego społeczeństwa w duchu tej idei, co wymaga gruntownej zmiany obecnego nastawienia, a *de facto* całego systemu: „Nauczyciel nie może nie zauważać tego, że dziś dzieci i młodzież

---

2. Te same źródła współczesnego kryzysu poznania, kultury i religii chrześcijańskiej, ale również stosunku człowieka do przyrody identyfikuje P. Jaroszyński (Jaroszyński 2008, s. 190).



marginalizują szkołę, ponieważ nie dostarcza ona tego co jest dla ucznia ważne. Nauczanie przedmiotowe, w ślad za podręcznikiem, odchodzi do przeszłości. Korzystanie w szkole z nowych technik informatycznych niczego nie zmieni, jeśli nie będzie temu towarzyszył jakiś zamysł pedagogiczny” (Tuszyńska 2021, s. 180). Inspirującym kandydatem do takiego zamysłu jest z pewnością pedagogika lasu, która ideę zrównoważonego rozwoju implikuje, nie tylko w treści, lecz także w swojej nazwie<sup>3</sup>. Istotny wkład w tym zakresie może wnieść eko-filozofia, szczególnie w obszarze kształtowania głębokich kompetencji ekologicznych.

### Ekologiczne kompetencje głębokie

Skolimowski strawestował powiedzenie A. Malraux: „wiek XXI będzie wiekiem duchowym lub wcale go nie będzie” na: „wiek XXI będzie wiekiem ekologicznym lub nie będzie go wcale”. Zważywszy, iż ekologia i ochrona środowiska naturalnego i przyrody są w ujęciu Skolimowskiego, w dobie ekologicznego kryzysu, aktywnością duchową – troską o zdrowie, piękno i trwałość świata będącego w swojej istocie sanktuarium – nie są to twierdzenia sprzeczne. W świetle konieczności kształtowania kompetencji głębokich (egzystencjalnych) człowieka i poświęconej temu celowi pedagogiki, cele eko-filozofii są z tym zadaniem zbieżne. W perspektywie ekofilozoficznej wskazówki w zakresie kompetencji głębokich określa formułowana na jej gruncie koncepcja człowieka ekologicznego (*homo ecologicus*) oraz kultury ekologicznej.

W antropologii Skolimowskiego człowiek (ekologiczny) to byt uwrażliwiający się, świadomy mądrości otaczającego go życia i miliardów lat swojej ewolucji jako myślącej części Kosmosu. „Przez ewolucję nie rozumiemy tutaj darwinizmu albo neo-darwinizmu, który jest tylko teorią adaptacji. Przez ewolucję rozumiemy ten wspaniały proces twórczy, który wiódł od Wielkiego Wybuchu, poprzez tworzenie się galaktyk; pierwszych form życia; świadomych form życia, które następnie stworzyły kulturę i symbole Boga. O tym procesie możemy powiedzieć z tylko niewielką licencją poetycką, że jest to proces artystyczny, bardzo podobny do tego, który nazywamy twórczym *par excellence*” (Skolimowski 1999, s. 116). Człowiek ekologiczny rozwija więc swoje formy wrażliwości, które „mają na celu umacnianie i poszerzanie życia. Im większy ich zakres, tym bogatsze jest doświadczane przez nas życie i otaczająca rzeczywistość [...] Oficjalnie uznawane wartości moralne, takie jak lojalność, altruizm, cześć, miłość i współodczuwanie są zatem skryształizowanymi formami naszej wrażliwości” (Skolimowski 1993b, s. 111–112). Jak

---

3 Źródłosłów zrównoważonego rozwoju wywodzi się z leśnictwa, kiedy to w poł. XVIII wieku saksoński starosta, H.C. von Carlowitz wprowadził zrównoważoną gospodarkę leśną (i też określenie „zrównoważenia”), polegającą na zabieraniu z lasu tylko takiej ilości drewna, jaka jest w stanie w danym okresie się odtworzyć, przyczyniając się do zachowania lasów i ich cennych biocenoz dla przyszłych pokoleń.

mawiał, „im subtelniejszym umysł, tym subtelniejszy świat”. Wrażliwość poznawcza, emocjonalna, moralna, estetyczna stanowi atrybuty człowieka ekologicznego. Wartości, jakimi się on kieruje, określa etyka ekologiczna (eko-etyka), a w szerszym zakresie – ekologiczne duchowość i kultura. Skolimowski postuluje cztery cechy kultury ekologicznej:

- a. przyjazność życiu – jest to również kryterium aksjologiczne pozwalające oceniać, czy coś jest (eko)etyczne, czy nie;
- b. rys prometejski – człowiek jest opiekunem spolegliwym Ziemi, przeciwieństwem człowieka faustowskiego, który żyje, aby użyć i jest zaślepiiony ideą postępu;
- c. przejście się duchowością – „kultura ekologiczna oznacza renesans duchowy człowieka, jako że kultura mechanistyczna dokonała wielkich spustoszeń duchowych w uniwersum ludzkim [...] Duchowość ekologiczna nie wymaga nowej religii, nowych bogów, nowych idoli. Wymaga natomiast głębszej refleksji. I takiego zrozumienia wielkości i piękna natury i piękna wszechświata, które jest oniemieniem i czcią. Ta cześć i szacunek stają się rewerencją, a następnie uświęceniem natury”;
- d. nowe zrozumienie znaczenia partycypacji i ważności tego procesu w tworzeniu kultury i indywidualnego życia; jak mówi Skolimowski, „w czym partycypujesz, tym się stajesz” (Skolimowski 1999, s. 102).

Partycypacja jest szczególnie ważną kategorią w eko-filozofii Skolimowskiego i stała się podstawą do rozwinięcia jej epistemologicznego wymiaru, jakim jest koncepcja umysłu partycypującego (*the participatory mind*). Odejście od partycypacji w naturalnym porządku życia i natury tłumaczy współczesną alienację człowieka od przyrody i przyczyny współczesnego kryzysu ekologicznego i duchowego; powrót do partycypacji jest zatem również sposobem uzdrawiania patologicznych relacji między człowiekiem i światem: „Współczesne czasy są dotknięte wszelkiego rodzaju psychicznymi zaburzeniami i chorobami, ponieważ istoty ludzkie odrzuciły prawo do partycypacji. Wysyp różnych form terapii jest ukrytą odpowiedzią życia, aby na nowo przywrócić prawo do niej. Wszelka terapia jest próbą przywrócenia osobie znaczących form partycypowania” (Skolimowski 1994, s. 182). Partycypacja jest więc kluczową, przywracającą zaburzoną równowagę i uzdrawiającą praktyką, umożliwiającą przezwyciężenie patologicznej indywidualizacji i alienacji człowieka ze wspólnoty bycia i życia na Ziemi. Holistyczna partycypacja oznacza konstytutywny udział umysłu w świecie i udział świata w umyśle, bez którego jest on niemożliwy do pomyślenia. Przy tym świat nie tylko biernie odzwierciedla się w umyśle jak w lustrze, ale jest przez umysł kreowany poprzez swoje wrażliwości (*sensitivities*): sensualne, emocjonalne, kognitywne i duchowe. To przez nas, istoty obdarzone umysłem i różnorodnymi wrażliwościami, Kosmos daje się poznać. Ukazuje to fundamentalną, organiczną jedność człowieka z miejscem jego narodzin i życia – światem. Zapominając o tym związku, człowiek wyobcowuje się z natury i z samego siebie (ze swojej własnej natury). Stając się tego

świadomy, buduje swoją głęboko ekologiczną świadomość, duchowość i tożsamość, które mogą być źródłem duchowej siły i odporności (rezyliencji) w czasach kryzysu i mogą stanowić wewnętrzną motywacją do konstruktywnego działania zamiast pogrążania się w egzystencjalno-ekologicznej rozpacz. Jak zauważa R. Kulik, o ile terapia może zaadresować te problemy w wymiarze indywidualnym, o tyle w wymiarze społecznym podobną funkcję uzdrowienia tej sytuacji może spełnić edukacja: „Podejście psychoterapeutyczne daje możliwość prawdziwie gruntownej zmiany w zakresie naszego stosunku do siebie i świata. Ze względu na wymagania stawiane terapii nie jest to propozycja, którą można wykorzystać na masową skalę. W takim przypadku możemy jednak zaproponować ekologiczną/integralną edukację, która wyrastając z takich samych założeń i korzystając z nieco innych środków, zmierza do podobnych celów. Na gruncie edukacji zatem będziemy oczekiwać przede wszystkim konfrontacji z objawami kryzysu ekologicznego oraz z własnym cierpieniem, które jest odpowiedzią na ogromną skalę zniszczeń dokonywanych przez człowieka w środowisku naturalnym. Bez świadomości kryzysowej sytuacji żadne zabiegi zmierzające do zmiany nie mogą się udać” (Kulik 2010, s. 93).

Budowaniu ekologicznej jaźni powinno towarzyszyć kształtowanie kompetencji głębokich, które w kategoriach aretologicznych można ująć jako trwałe dyspozycje duchowe, umysłowe i charakterologiczne, pozwalające człowiekowi na działanie w coraz częstszych i bardziej odczuwalnych sytuacjach kryzysów społecznych, ekologicznych, kulturowych i cywilizacyjnych, z którymi musi się współcześnie mierzyć. Pomogą one zapewnić wykształcenie i takie ugruntowanie osobistej i ekologicznej jaźni, która stworzy podstawy dla podejmowania wyzwań, poczucia sprawczości i wykazywania konstruktywnych postaw i zachowań, umożliwiających przewyciężanie tych kryzysów. Kierunki, jakie wskazuje eko-filozofia na drodze do relewantnych ekologicznie kompetencji głębokich, to przede wszystkim:

1. Powrót do głębokich pytań: kim jest człowiek i kim jestem ja? Jaki jest sens życia? Dokąd zmierzam ja i ludzkość? Dlaczego istnieje świat, wszechświat, Kosmos?;
2. Sensytyzacja i empatyzacja umysłu – odejście od nadmiernej intelektualizacji nauczania w stronę kształtowania wrażliwości, uczuć, zaangażowania i pasji – myślenie rewerencyjne; umysł partycypujący;
3. Frugalizacja stylu życia – dekonsumpcja (Niedek, Krajewski 2021c)<sup>4</sup>, detechnicyzacja – pozbywanie się zaśmiecających umysł i środowisko gadżetów

---

4 W przywoływanej publikacji autorzy definiują frugalizm (łac. *frugalis* – „oszczędny, rozważny, rzetelny, uczciwy, gospodarny”) jako trwałą dyspozycję etyczną charakteru osoby ludzkiej, ukierunkowaną na zaspokajanie potrzeb konsumpcyjnych w sposób umiarkowany, oszczędny i skromny, przeciwstawiający się konsumpcji nadmiaru i marnotrawstwu oraz świadomy szerszych uwarunkowań i konsekwencji społecznych i ekologicznych dokonywanych wyborów konsumenckich i aktów konsumpcji. Warunkiem tej postawy jest rozpoznanie rzeczywistych i autentycznych potrzeb konsumpcyjnych, posiadanie świadomości i wiedzy ekologicznej oraz kierunkowanie energii życiowej na rozwój bardziej duchowy niż materialny.

(również tych ideowych – przeróżnych ideologii i pseudowiedzy) i tworzenie przestrzeni do rozwijania kompetencji duchowych; prostoty; tworzenia piękna i sztuki oraz potrzeby i umiejętności czerpania egzystencjalnej satysfakcji z rozwijania wrażliwości i twórczości. Kompetencje te mają charakter głęboki, również w sensie radykalizmu podważania wartości, które stoją za obecnym systemem gospodarczym ukierunkowanym na praktyczny materializm, konsumpcjonizm i płytką duchowość. Według Palucha, kompetencje głębokie nadają życiu osobotwórcze i sensotwórcze znaczenie (Śliwerski, Paluch 2021, s. 338).

Na gruncie ekopsychologicznym płytką duchowość uznawana jest za przyczynę nadmiernej hipertrofii wszystko konsumującego ego (*all consuming self*), które poprzez konsumpcję chce zrekompensować braki duchowego niedorozwoju (Kanner, Gomes 1995). Im bardziej płytkie i puste będzie ja człowieka, i im bardziej odseparowane i wyobcowane od przyrody i świata, tym bardziej będzie on podatny na destruktywną dla środowiska postawę konsumpcjonistyczną, stymulowaną przez medialny i gospodarczy *mainstream*. Przyjmowany tu postulat głosi, że im te kompetencje będą większe, tym potrzeba „przejadania” i niszczenia świata będzie mniejsza.

### Zakończenie

Zmiana dominujących współcześnie, nie zrównoważonych wzorców konsumpcji, wymaga w celu skuteczności głębokich zmian na poziomie mentalnym, świadomościowym i kulturowym. Potrzeby i kierunki tych zmian, które mają charakter antymaterialistyczny i w istotnym zakresie antysystemowy, wskazuje filozofia ekologiczna, jak również ekopsychologia (Niedek 2022). Dla ich przeprowadzenia i upowszechnienia konieczne jest również zaangażowanie pedagogiki, której proekologicznym nurtem, aktywizującym świadomość młodych ludzi w zakresie problematyki ekologicznej i współczesnych wyzwań cywilizacyjnych staje się pedagogika zrównoważonego rozwoju, a w szczególności pedagogika lasu. Jej istotnym elementem jest kształtowanie kompetencji głębokich człowieka i holistyczna edukacja w zakresie dyspozycji nie tylko intelektualnych, lecz także emocjonalnych, duchowych i przede wszystkim osobowych. W kształtowaniu kompetencji głębokich w ich wymiarze ekologicznym istotną rolę odegrać może umiarkowanie antropocentryczny nurt ekofilozofii, jakim jest eko-filozofia Henryka Skolimowskiego, postulująca potrzebę *metanoi* – transformacji naszego umysłu w stronę rewerencji (szacunku i czci) dla życia, empatii, partycypacji, holizmu, poszanowania różnorodności, odpowiedzialności, a przede wszystkim nadziei na bardziej zrównoważone jutro, którą symbolizuje leśny prześwit. Postulowane w eko-filozofii koncepcje człowieka ekologicznego i kultury ekologicznej stanowią konstruktywną propozycję w edukacji i pedagogice, która powinny przygotowywać młodych ludzi do

mierzenia się z obecnymi i przyszłymi problemami świata. Ich symbolem w ujęciu Michała Palucha jest człowiek z lampką oliwną (Paluch 2021), którego wiele charakterystyk koresponduje zarówno z człowiekiem ekologicznym, jak również z pasterzem bycia Martina Heideggera (Heidegger 1995) i opiekunem spolegliwym Tadeusza Kotarbińskiego (Kotarbiński 1976, s. 63). Analiza tych koncepcji powinna być jednak przedmiotem osobnego studium.

### Bibliografia

- Borys T. (2006). *Edukacja dla zrównoważonego rozwoju*. Borys T. (red. pracy zb.). Białystok: Wydawnictwo Ekonomia i Środowisko.
- Capra F. (1987). *Punkt zwrotny*. Warszawa: Polski Instytut Wydawniczy.
- Cohen M. (2019). *Introduction to the special issue: innovative perspectives on systems of sustainable consumption and production*. „Sustainability: Science, Practice and Policy”, nr 15(1).
- Cushman P. (1992). *Dlaczego ja jest puste*. „Nowiny Psychologiczne”, nr 3, s. 27–56.
- Fiut I.S. (2009). *The idea of sustainable development in the perspective of Henryk Skolimowski's philosophy*. „Problems of Sustainable Development”, nr 2, s. 25–48.
- Fromm E. (1999). *Mieć czy być*. Poznań: Dom Wydawniczy Rebis.
- Heidegger M. (1995). *List o humanizmie*. Tischner J. (tłum.). W: Heidegger M., *Znaki drogi* (tłum. różni). Warszawa: Fundacja Aletheia, s. 129–168.
- Heidegger M. (1997). *Drogi lasu*. Warszawa: Fundacja Aletheia.
- Hoły-Łuczaj M. (2018). *Radikalny nonantropocentryzm. Martin Heidegger i ekologia głęboka*. Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego.
- Jaroszyński P. (2008). *Człowiek i nauka. Studium z filozofii kultury*. Lublin: Polskie Towarzystwo Tomasza z Akwinu.
- Kanner A.D., Gomes M.E. (1995). *The all-consuming self*. W: Roszak T., Gomes M.E., Kanner A.D. (red.). *Ecopsychology: restoring the earth/healing the mind*. San Francisco: Sierra Club Books, s. 111–121.
- Korpikiewicz H. (2020). *Wszeczeństwo twoim domem. Kosmoekologia*. Poznań: Wydawnictwo Nauk Społecznych i Humanistycznych Uniwersytetu Adama Mickiewicza.
- Kotarbiński T. (1976). *Medytacje o życiu godziwym*. Warszawa: Wydawnictwo Wiedza Powszechna.
- Kuczyński J. (1998). *Ogrodnicy świata. Wstęp do uniwersalizmu*. T. 1. Warszawa: Wydawnictwo Centrum Uniwersalizmu przy Uniwersytecie Warszawskim, Wyższa Szkoła Ekologii i Zarządzania w Warszawie.
- Kulik R. (2010). *Nowa wizja człowieka i świata jako wyzwanie nowoczesnej edukacji ekologicznej*. W: *Filozofia, psychologia i ekologia w edukacji dla zrównoważonego rozwoju*. Jaworski J. (red.). Mikołów: Śląski Ogród Botaniczny.
- Łętocha R. (2016). *Ekonomia współdziałania. Katolicka nauka społeczna wobec wyzwań globalnego kapitalizmu*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.

- Łojek S. (2017). *Hermeneutyczna koncepcja podmiotu Martina Heideggera*. „Analiza i Egzystencja”, nr 40.
- Antropocen czy kapitalocen? *Natura, historia i kryzys kapitalizmu*. (2021). Moore J.W. (red.). Poznań: Wydawnictwo WBPiCAK w Poznaniu.
- Najder-Stefaniak K. (2007). *Piękno jako moment twórczości w ujęciu myślenia ekologicznego*. Warszawa: Wydawnictwo Szkoły Głównej Gospodarstwa Wiejskiego.
- Najder-Stefaniak K. (2013). *Wprowadzenie do ekofilozofii*. Warszawa: Wydawnictwo Szkoły Głównej Gospodarstwa Wiejskiego.
- Niedek M. (2001). *Eko-filozofia – powrót do mądrości*. W: *Wokół eko-filozofii. Księga jubileuszowa ofiarowana Profesorowi Henrykowi Skolimowskiemu dla uczczenia siedemdziesięciolecia urodzin*. Papuziński A., Hull Z. (red.). Bydgoszcz: Wydawnictwo Akademii Bydgoskiej im. Kazimierza Wielkiego.
- Niedek M. (2020). *Eko-filozofia Henryka Skolimowskiego w świetle założeń ekologii integralnej*. „Człowiek w Kulturze. Pismo poświęcone filozofii i kulturze”, nr 30.
- Niedek M., Krajewski K. (2021a). *Ethical consumption as the basis for counteracting food waste*. „Environmental Protection and Natural Resources”, vol. 32, nr 3(89), s. 1–7.
- Niedek M., Krajewski K. (2021b). *Problematyka marnowania żywności w Polsce, a kształtowanie wzorca zrównoważonej konsumpcji*, „Studia Ecologiae et Bioethicae”. T. 19, nr 2, s. 17–28.
- Niedek M., Krajewski K. (2021c). *Frugalizm w kontekście ekonomicznych i aksjologicznych uwarunkowań zrównoważonego wzorca konsumpcji*. W: *Antropologiczne i przyrodnicze aspekty konsumpcji nadmiaru i umiaru*. Sadowski R.F., Kosieradzka-Federczyk A., Klimska A. (red.). Warszawa: Krajowa Szkoła Administracji Publicznej, s. 40–58.
- Niedek M. (2022). *Ecophilosophical and ecopsychological aspects of sustainable consumption and lifestyle*. „Studia Ecologiae et Bioethicae”. T. 20, nr 1, s. 25–37.
- Paluch M. (2021). *Kompetencje głębokie – inne spojrzenie na samych siebie i na to, co dookoła*. W: *Edukacja w sytuacji (post)pandemii. Wyzwania i perspektywy*. Dycht M., Śmiechowska-Petrovsku M. (red.). Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Wokół eko-filozofii. Księga jubileuszowa ofiarowana Profesorowi Henrykowi Skolimowskiemu dla uczczenia siedemdziesięciolecia urodzin*. (2001). Papuziński A., Hull Z. (red.). Bydgoszcz: Wydawnictwo Akademii Bydgoskiej im. Kazimierza Wielkiego.
- Rogall H. (2010). *Ekonomia zrównoważonego rozwoju*. Gilewicz J. (tłum.). Warszawa: Wydawnictwo Zysk i S-ka.
- Rosół P. (2017). *Hans Jonas o etycznej odpowiedzialności nauki i techniki*. Kraków: Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych Universitas.
- Skolimowski H. (1993a). *Filozofia żyjąca eko-filozofia jako Drzewo Życia*. Warszawa: Wydawnictwo Pusty Obłok.
- Skolimowski H. (1993b). *Nadzieja matką mądrych*. „Biblioteka Ery Ekologicznej Przyjaciół Towarzystwa Filozofii Ekologicznej”. Łódź: Akapit Press,.
- Skolimowski H. (1994). *The participatory mind. A new theory of knowledge and of the universe*. London: Arkana Penguin Books.
- Skolimowski H. (1995). *Technika a przeznaczenie człowieka*. Wydawnictwo Ethos.

- Skolimowski H. (1999). *Wizje nowego millennium*. Kraków: Wydawnictwo EJB.
- Skubała P., Kulik R. (2021). *Dlaczego brak nam umiaru w eksploatacji zasobów planety?*  
W: *Antropologiczne i przyrodnicze aspekty konsumpcji nadmiaru i umiaru*. Sadowski R.F., Kosieradzka-Federczyk A., Klimska A. (red.). Warszawa: Krajowa Szkoła Administracji Publicznej, s. 6–18.
- Strategia edukacji dla zrównoważonego rozwoju*. (2008). Ministerstwo Środowiska.
- Śliwerski B., Paluch M. (2021). *Uwolnić szkołę od systemu klasowo-lekcyjnego*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Tuszyńska L. (2018). *Pedagogika zrównoważonego rozwoju z przyrodą w tle*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Walewicz P. (2019). *Koncepcje antropocenu i kapitalocenu a ekopedagogika*. „Przegląd Pedagogiczny”, nr 1, s. 57–67.
- Waloszczyk K. (1996). *Kryzys ekologiczny w świetle ekofilozofii*. Łódź: Wydawnictwo Politechniki Łódzkiej.





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



JOANNA GODAWA

*Uniwersytet Śląski w Katowicach, Polska*

ORCID 0000-0003-0585-1704 • e-mail: [joanna.godawa@us.edu.pl](mailto:joanna.godawa@us.edu.pl)

Zgłoszono: 18.06.2022; recenzowano: 26.09.2022; zaakceptowano do druku: 30.09.2022

## NATURA JAKO MIEJSCE INKLUZJI I RELACJI – NARRACJE STUDENTEK PEDAGOGIKI

### NATURE AS SPACE FOR INCLUSION AND RELATIONSHIP – PEDAGOGY STUDENTS NARRATIVE

**Abstract:** The article focuses on the role of nature in contemporary lifestyles. It presents theories illustrated by students' narratives of their personal experiences. The author aims to provide an insight into the wide range of ways in which humans can benefit from contact with nature in different stages of their lives.

**Keywords:** nature, space, place, relations, human,, forest, inclusion.

**Streszczenie:** Przedmiotem artykułu jest zwrócenie uwagi na rolę natury, miejsca i relacji w życiu współczesnego człowieka. Zawiera on rozważania teoretyczne dotyczące wyżej wspomnianych i badania, osadzone w paradygmacie interpretatywnym, gdzie związki człowieka z naturą stają się głównym przedmiotem zainteresowań. W artykule zamieszczono narracje badanych kobiet mieszczące się w kategoriach wyodrębnionych w trakcie analizy zebranego materiału badawczego.

**Słowa kluczowe:** natura, przestrzeń, miejsce, relacja, człowiek, las, inkluzja.

### Wstęp

Nie byłbym w stanie odbyć tej podróży,  
gdyby nie przyroda, samotność i cisza.

M. Torgeby 2021, s. 1

Refleksja nad więzią człowieka z przyrodą stanowi istotny temat rozważań podejmowanych przez osoby reprezentujące rozmaite dziedziny nauki (psychologię, socjologię, pedagogikę, filozofię, biologię, sztukę, geografę, ekonomię, architekturę itd.). W czasie kryzysu klimatycznego, który dotyka wszystkich ludzi na ziemi, interdyscyplinarne inicjatywy badawcze są niezmiernie istotne i stanowią przyczynek do dyskusji na temat naszej planety. Można zaobserwować również,

że rynek publikacji książkowych podejmujących szeroko pojęty temat związków człowieka z naturą ciągle się powiększa.

Na początku lat 70. Erich Fromm zaproponował termin „biofilia” jako określenie miłości do życia i tego wszystkiego, co żyje. Edward O. Wilson rozwinął i upowszechnił teorię biofilii, sugerując wrodzone powinowactwo wszystkich żywych istot, a tym samym nasze biologiczne połączenie z naturą (Modrzewski, Szkołut 2014). Zgodnie z założeniami teorii Wilsona, człowiekowi od zawsze towarzyszyła potrzeba kontaktu z naturą. Słowo natura wywodzi się od łacińskiego zwrotu *nasce* i oznacza „to, co wzrosło, co powstało z siebie, bez ludzkiej ingerencji, co pozostawione było własnemu rozwojowi” (Włodarczyk 2003, s. 950). W swoim szerszym znaczeniu natura obejmuje „świat materialny, wraz ze wszystkimi jego przedmiotami i zjawiskami [...] w innym ujęciu przyroda to otwarta przestrzeń, według tej koncepcji wytwór człowieka nie stanowi części natury i jest od niej osobny” (Louv 2008, s. 22).

Nasi przodkowie byli silnie związani z przyrodą nie tylko z uwagi na możliwość zaspokajania podstawowych potrzeb życiowych związanych ze zdobywaniem pożywienia, lecz także z powodu konieczności znalezienia schronienia. „Relacja z przyrodą sięgała znacznie głębiej, co świadczyło o tym, że ludzie obserwowali ją, identyfikowali zachodzące w niej prawidłowości i próbowali ją oswajać” (Szmuc 2018, s. 114). Zmienność przyrody, długość dnia i nocy, następujące po sobie pory roku wyznaczały rytm życia człowieka. Rośliny pełniły ważną rolę, służąc nie tylko do jedzenia czy leczenia chorób, lecz także do wyrobu narzędzi. Ludzi z przyrodą łączyła dawniej relacja sensualna, emocjonalna i intuicyjna, podsyta jeszcze aspektami wierzeniowymi, których echa przetrwały do dziś (Józefów-Czerwińska 2017).

W dalszej części artykułu użyto cytatów z książki Markusa Togbery i Fridy Togbery (2021) pt. *Pod gołym niebem. Żyj w rytmie natury*. Wspomniana książka jest zapisem czteroletniej podróży w głąb siebie, która miała miejsce w jämtlandzkiej puszczy. M Togbery, szwedzki maratończyk, doznał poważnej kontuzji, która uniemożliwiła mu kontynuowanie kariery sportowej. Spokój i harmonię wewnętrzną odnalazł w kontakcie z przyrodą, prowadząc pozbawione wygód współczesnego świata życie w lesie. Napisana przez niego książka stanowi inspirację i przewodnik po życiu zgodnym z cyklami natury dla współczesnego człowieka, który może znaleźć w niej zachętę do bycia i pielęgnowania kontaktu z naturą.

Pomysł zamieszkania w przestrzeni lasu nie jest nowy. Warto przywołać w tym miejscu postać Henrego Davida Thoreau (1817–1862), który ponad dwa lata spędził nad stawem Walden w stanie Massachusetts, porzucając swe dotychczasowe życie na rzecz prostego i surowego życia prowadzonego w bliskości przyrody. Książka *Walden, czyli życie w lesie* (2020) stanowi zapis czasu spędzonego w przestrzeni natury, a z czasem zyskała miano biblii ekologów i ekoentuzjastów na całym świecie. H.D. Thoreau stał się symbolem amerykańskiego indywidualizmu i zyskał wielu naśladowców, odnajdujących tak jak on wewnętrzną harmonię i uważność na siebie i otaczający świat w biskim kontakcie z przyrodą.

Myśli zawarte w przywołanych pozycjach książkowych skłaniają do refleksji nad miejscem człowieka w przyrodzie, jego potrzebami i deficytami, związkami o charakterze emocjonalnym i wreszcie nad naszą więzią z naturą.

### **Metodologia badań własnych**

Badania własne, na których oparto rozważania, zostały osadzone w paradygmacie interpretatywnym. Ich celem było rozpoznanie, jakie są doświadczenia związane z kontaktem z naturą w grupie badanych studentek pedagogiki rewalidacyjnej. Przedmiotem zainteresowania uczyniono reminiscencje, subiektywne relacje badanych osób związane z ich kontaktem z naturą.

W badaniach zastosowano metodę biograficzną, dzięki czemu można było uchwycić podmiotowy charakter przedmiotu badań. Technika badawczą był wywiad, którego zastosowanie umożliwiło poznanie indywidualnego postrzegania przyrody i osobistych doświadczeń związanych z poczuciem miejsca i natury.

W toku badań poproszono studentki IV roku pedagogiki rewalidacyjnej (Uniwersytet Śląski) o przywołanie reminiscencji z przeszłości dotyczących ich kontaktu z przyrodą. W badaniach wzięło udział 25 kobiet. Okres realizacji badań obejmował czas od kwietnia do czerwca 2022 roku.

Materiał empiryczny, zebrany w trakcie badań, został poddany transkrypcji oraz analizie, na podstawie której wyłoniono obszary tematyczne dotyczące związków badanych osób z naturą.

### **Doświadczenia związku z naturą w badaniach własnych**

#### **Kategoria I: Natura i miejsce**

Wspinanie się na drzewo to budowanie relacji. Dopiero kiedy ostre gałązki podrapią twoje ręce, a brzuch otrze się o szorstką korę, kiedy poczujesz siłę pnia grubej brzozy i wciągniesz do nosa zapach jej liści, będziesz w stanie pojąć, jak bardzo musimy się troszczyć o drzewa.

M. Torgeby 2021, s. 150

Miejsce jest pojęciem budzącym zainteresowanie badaczy zajmujących się bardzo różnymi dziedzinami nauki, jak choćby: filozofią, geografą, ekonomią, socjologią, pedagogiką, architekturą czy etnologią. Rozpatruje się je w określonym kontekście, najczęściej związanym z życiem człowieka. Zdaniem Yi-Fu Tuana, „miejscem jest jakikolwiek stały przedmiot, który przyciąga naszą uwagę” (1987, s. 204). Jest to syntetyczna definicja stawiająca w centrum uwagi człowieka i jego percepcję rzeczywistości. Postrzegając miejsce jako zorganizowany świat znaczeń, Yi-Fu Tuan zwraca naszą uwagę na relację z miejscem, gdzie „przywiązanie głębokie, choć nieświadome, może pojawić się łatwo, wraz z poczuciem bezpieczeństwa i zaspokajania biologicznych potrzeb, z pamięcią zapachów i dźwięków, społecznych działań i przyjemności domowych, które gromadzą się z czasem (1987, s. 201).

Odkrywamy zatem miejsce, które staje się osobiste, bezpieczne, oswojone i istotne z uwagi na doświadczenia i wspomnienia z nim związane. Na nasze poczucie miejsca wpływa wiedza dotycząca podstawowych informacji dotyczących rodzajów miejsca. Czy jest ono naturalne? Czy zostało zbudowane przez człowieka? Jaka jest jego wielkość? Od jak dawna istnieje? Jaką ma historię? Jakie wspomnienia się z nim wiążą? Miejsce może zatem istnieć w świadomości zarówno zbiorowej, jak i indywidualnej, i stanowić pole, swoisty kontekst do doświadczeń siebie i innych.

W *Słowniku języka polskiego* znajdujemy takie określenie miejsca: jest to „prze-strzeń, którą można czymś zająć, czymś zapełnić” (<https://sjp.pwn.pl/szukaj/prze-strzen>) lub też „część jakiejś przestrzeni, na której ktoś przebywa, coś się znajduje lub odbywa” (<https://sjp.pwn.pl/szukaj/prze-strzen>). Łączy się zatem miejsce z czyjąś obecnością, dziejącymi się wydarzeniami, traktując je jako pojemny wycinek przestrzeni, którą można w jakiś sposób zagospodarować czy zapełnić. Przestrzeń i miejsce wydają się więc pozostawać w nierozzerwalnym związku. Zdaniem Marii Mendel (2006, s. 15), „o przestrzeni można myśleć jak o pewnej kompozycji miejsc”<sup>1</sup>. Yi-Fu Tuan określa przestrzeń jako abstrakcyjny termin określający złożony zespół pojęć, gdzie człowiek przez samą swoją obecność podporządkowuje przestrzeń schematowi uwarukowanemu przez kulturę, w której żyje. „Každy jest centrum własnego świata i otaczająca przestrzeń jest zróżnicowana zgodnie ze schematem jego ciała”(1987, s. 58). Człowiek i kultura, w której on żyje, jest miarą wyznaczającą kierunki, położenie i odległość w przestrzeni i stanowi jej główny punkt odniesienia.

Astrid Męczkowska podkreśla istotność miejsca jako „prze-strzeni doświadczania świata znaczącej dla procesów konstruowania tożsamości podmiotów” (2006, s. 39). Kim zatem jest człowiek świadomy siebie i jakie są jego relacje z miejscem? Pytanie to stanowi przyczynek do interdyscyplinarnego dyskursu dotyczącego wzajemnych związków człowieka i miejsca. W kontekście tego artykułu skupimy się na relacji człowieka i natury.

Miejsce natury w życiu współczesnego człowieka łączy się nierozzerwalnie z jego reminiscencjami z dzieciństwa, poszukiwaniem balansu między rosnącym postępem technologicznym i przeniesieniem wielu aktywności człowieka, w tym również społecznej sfery naszego życia, do przestrzeni cyfrowej, zwłaszcza w dotyczącej nas aktualnie rzeczywistości postpandemicznej. Miejsca nabierają dla nas znaczenia poprzez istotne doświadczenia z nimi związane. Natura może stać się obszarem, w którym mamy okazję doświadczać siebie w kontakcie z przyrodą. Jest to szczególnie związki zaistniały między osobą, miejscem i czasem, w którym mamy okazję do samorozwoju, wyciszenia, polisensorycznego doświadczania przyrody,

---

1 Warto w tym miejscu odwołać się do pedagogiki miejsca, jako obszaru badań i praktyki edukacyjnej, która zwraca naszą uwagę m.in. na wzrastającą rolę miejsca, jako najbliższej człowiekowi sfery prywatnej i publicznej, rozumianej w kontekście ekonomicznym, politycznym i pedagogicznym. Więcej informacji dotyczących pedagogiki miejsca znajdziemy m.in. w publikacjach Marii Mendel.

aktywności i odpoczynku (Godawa 2021, s. 43). Miejscami, w których toczy się życie współczesnego człowieka, są m.in.: dom rodzinny, placówki edukacyjne, zakłady pracy, sale o charakterze sportowym, sale zabaw, kina, teatry, środki transportu, przestrzeń natury (parki, lasy, skwery, place zabaw, góry, plaże, jeziora, łąki), również przestrzenie supermarketów, sklepów wielkopowierzchniowych, takich jak galerie handlowe, które w naszej kulturze stały się obiektami chętnie odwiedzanymi przez całe rodziny. Człowiek może doświadczać dużej stymulacji bodźcowej, która z jednej strony może wywoływać u niego sytuację przeciążenia, z drugiej jednak strony zwiększającą się potrzebę doświadczania kolejnych bodźców.

W zebranych narracjach można wyróżnić te dotyczące miejsca, natury i reminiscencji przeszłości. Związane są one z osobami znaczącymi, wspólnie spędzonym czasem i przyrodą. W przestrzeni opisywanej przez badane kobiety znajduje się miejsce na zapach, dotyk, bliskość, poczucie przynależności, intymność i miłość. Miejsca te są oswojone wrażliwością, obecnością bliskich osób, ich wzajemnymi relacjami i wspólnym byciem w naturze.

W moim ulubionym miejscu w przyrodzie jest leśna łąka i rośnie tam na uboczu drzewo bukowe, w tym miejscu w dzieciństwie zawarłam z moją przyjaciółką pakt przyjaźni. Kojarzy mi się ze spokojem, bezpieczeństwem, bliskością i obcowaniem z naturą [...] Mam z tego miejsca piękne wspomnienia, które zostaną w moim sercu na zawsze.

Plaża nad naszym polskim morzem to moje miejsce w naturze. Magiczna jest dla mnie również droga, która prowadzi na spotkanie z morzem. Morze kojarzy mi się będzie zawsze ze spacerami z babcią i dziadkiem i długimi, rodzinnymi piknikami.

Moim ulubionym miejscem na ziemi jest ogródek. Tutaj czuję się bezpiecznie, wśród moich bliskich, których kocham.

W dzieciństwie moim najlepszym miejscem do odpoczynku w naturze był ogród, a właściwie sad dziadków. Dziadek dbał i pilnował roślin, sadił nowe. To moje najlepsze wspomnienia z dzieciństwa, w tym miejscu, zielono, gdzie zawsze czekają na Ciebie, gdzie tak fantastycznie pachnie kwiatami.

#### Kategoria II: Natura jako przestrzeń relacji

Przyroda stała się moją ulubioną szkołą. Uczyłem się w niej innych przedmiotów niż szwedzki, matematyka i religia. Plan lekcji mógł wyglądać tak: wiszenie na gałęzi tak długo, jak długo wytrzymają ręce; upadek na ziemię; zaczepianie starszego chłopaka, potem szybka ucieczka i bijatyka; pływanie w morzu przy wysokich falach, sukces albo śmierć.

M. Torgeby 2021, s. 29

Scott D. Sampson (2016, s. 41) nazwał związek człowieka z naturą dziwnym. Jego zdaniem, szukamy kontaktu z nią, kiedy chcemy pospacerować, pobiegać, popływać, spotkać się z innymi. Zbieramy robaki, kamienie, to, co wyrzuci morze, skamieliny, liczymy gatunki ptaków lub po prostu fotografujemy, co jest obecnie bardzo popularnym zajęciem. Blisko naszych siedlisk uprawiamy przydomowe ogródki, hodujemy kwiaty na balkonach. Coraz częściej poznajemy naturę w sposób jednostronny, korzystając z zapisów cyfrowych, które dają nam możliwość gromadzenia informacji o naturze bez wychodzenia z domu. Po przeciwnej stronie leży zaś zanieczyszczanie środowiska, masowa eksploatacja naszej planety prowadząca do katastrofy klimatycznej. David Attenborough (2020, s. 258) wyraża pogląd, będący jednocześnie apelem, w którym przekonuje, że „nie wolno nam tracić nadziei [...] mamy wizję przyszłości i wiedzę na temat drogi, która nas do niej doprowadzi. Jeszcze nie jest za późno. Możemy wszystko naprawić, ograniczyć wpływ na przyrodę, zmienić kierunek rozwoju i przywrócić harmonijną relację z przyrodą”. Roger Scruton (2017, s. 388–390) jest zdania, iż „współczucie dla potrzeb ludzi obecnie żyjących może nas pchać do rozwijania, eksploataowania, a nawet niszczenia naturalnych zasobów. Pobożność natomiast wskazuje kierunek przeciwny. Nie pozwala nam naruszyć ukochanych krajobrazów ani zakłócić delikatnych ekosystemów, bez względu na to, jak bardzo niszczymy istniejące interesy i potrzeby. [...] troska o dom, przy jednoczesnym życiu nie skromnym, ale umiarkowanym, nie skąpym, ale roztropnie hojnym, aby można było upiększać i odnawiać wspólnotę, z którą jesteśmy związani”.

Dla kontynuowania dalszych rozważań należy zwrócić uwagę na termin relacja, który jest kluczowy dla określenia związków człowieka z naturą. Relacja (łac. *relatio* – „stosunek, odnoszenie”) to pojęcie niosące z sobą wielowiekową historię, sięgającą do czasów Arystotelesa. Relacje, zdaniem U. Ostrowskiej (2006, s. 179), możemy rozpatrywać w czterech następujących kategoriach:

- człowiek ujmowany w relacji do samego siebie, czyli układ między dwoma sprzężonymi ze sobą aspektami jaźni (*self*): „między” ja subiektywnym (*I*) i zrelatywizowanym (*Me*);
- człowiek ujmowany w relacji do drugiego człowieka: układ „ja–drugi/inny”;
- człowiek ujmowany w relacji do innych ludzi, do zbiorowości społecznych: układ „ja–grupa/inni”;
- zbiorowości społeczne/społeczeństwa/narody we wzajemnych relacjach między sobą: układ „zbiorowość społeczna–zbiorowość społeczna”.

Rozpatrując relację w paradygmacie filozoficznym, możemy stwierdzić za E. Levinas (1991), że relację z drugim człowiekiem stanowi dyskurs, a dokładniej rzecz ujmując, odpowiedź lub odpowiedzialność, którą postrzega się jako rzeczywistą relację, ponieważ prawdziwą więź z ludźmi zawiązuje się tylko jako odpowiedzialność.

Budowanie więzi pomiędzy człowiekiem i naturą powinno zostać zainicjowane przez osoby znaczące już w dzieciństwie. Proces taki wymaga umożliwienia

dzieciom swobody i częstej zabawy, a także okazji do doświadczania świata w środowisku dzikiej przyrody w najbliższej okolicy. Dziecięce zabawy w środowisku naturalnym są podstawą zdrowego rozwoju dziecka. Zdaniem S.D. Sampsona (2016), dzieci, które regularnie bawią się w przestrzeni poza domem, mają lepiej rozwiniętą motorykę (w tym równowagę, koordynację ruchową i zwinność) w porównaniu z dziećmi przebywającymi w domu. Zabawy w przestrzeni natury pomagają im w rozwijaniu świadomości siebie i miejsca poprzez przyzwolenie na doświadczanie zarówno własnej niezależności, jak i współzależności. Zabawa na podwórku przewyższa domowe alternatywy, wspomagając rozwój poznawczy, emocjonalny i moralny.

Współczesny człowiek, borykający się z problemami cywilizacyjnymi XXI wieku, takimi jak pandemia COVID-19, wojna i kryzys ekonomiczny, potrzebuje nawiązania głębokiej relacji z przyrodą, dzięki której może zyskać poprawę ogólnego dobrostanu. Przebywanie w przestrzeni natury pozwala na redukcję stresu, doświadczanie stanu wyciszenia i relaksu, oddziałuje na nasze zdrowie psychiczne i fizyczne (Simonienko 2021, Godawa 2021).

Narracje badanych kobiet pozwoliły przyjrzeć się ważnym miejscom w naturze, które respondentki opisywały w sposób emocjonalny i wskazujący na istotną w ich życiu relację z przywoływanym miejscem.

Siedem źródeł, to dawniej dzika polana z płytkim jeziorkiem, z którego wybijało siedem źródełek, które przechodziły w strumyk płynący przez las. Jest to miejsce, w którym można wspaniale spędzić czas z przyjaciółmi, odpocząć i delektować się ciszą. W niedzielę to miejsce tętni życiem, gdyż dużo osób wybiera się tam na spacer lub wycieczki rowerowe. Niezwykłym widokiem jest las i niebo odbijające się w gładkiej tafli wody.

W drodze do parku idzie się przez las, w którym znajduje się staw. Najbardziej lubię leżeć na słońcu, opalać się, słuchać ciszy i oglądać zieleń.

Moje miejsce w naturze to mały skrawek zieleni, który jest działką nr 85. Najlepszym elementem tego miejsca jest skrawek trawy pod ogromną cześć, która daje tam idealną ilość cienia.

Moim ulubionym miejscem była hałda. Najwyższy punkt w okolicy domu, z którego widać wszystko: okoliczne ciemnozielone lasy, piękne kolorowe pola rzepaku i pszenicy układające się w piękne, symetryczne pasy. Cudowne miejsce, gdzie mogłam usiąść z psem i w ciszy obserwować naturę.

Moje miejsce w naturze to polana z widokiem na góry, cisza, spokój, słońce i lekki wiatr.

W moim miejscu panuje kompletna ciemność i są tam piękne gwiazdy na niebie.

W mojej rodzinnej miejscowości znajdują się stare, zbytkowe powojenne budynki. Panuje tam kompletna cisza, nie ma ludzi czy samochodów. Można tam zapalić ognisko i odpocząć, najwyczałniej wyłączyć myślenie na jakiś czas. W tle słycać jedynie szum drzew.

### Kategoria III: Natura jako przestrzeń inkluzji

Życie to nie prosta i szybka autostrada. To kamienista leśna ścieżka pełna wystających korzeni, biegnąca przez chwilę płasko, ale zaraz pod górę i w dół, przez rzekę, albo jakieś mokradła.

M. Torgeby 2021, s. 140

Inkluzja jest terminem powszechnie stosowanym np. w edukacji i oznacza włączenie czegoś, a ponadto stosunek zachodzący między dwoma zbiorami, z których jeden zawiera się w drugim (<http://www.sjp.pwn.pl/sjp/inkluzja>). Termin ten może znaleźć zastosowanie również we włączaniu człowieka do natury, ponieważ sama przestrzeń natury stanowi zbiór, w którym zawierają się ludzie wraz ze stworzoną przez siebie kulturą.

Trudno określić ramy czasowe włączania człowieka do natury, tym bardziej że może ono następować na różnych etapach jego życia. Dorosły człowiek ma do dyspozycji liczne możliwości związane z uprawianiem sportów outdoorowych, *shinrin-yoku*<sup>2</sup>, spacerowaniem w przestrzeniach zielonych, górskimi wyprawami, uprawianiem przydomowego ogródka i in. Dzieci, szczególnie w wieku przedszkolnym i wczesnym wieku szkolnym, powinny spędzać jak najwięcej czasu na zabawach outdoorowych i przebywaniu w przestrzeniach zielonych, dlatego też edukacja szkolna powinna zostać, choć częściowo, przeniesiona z sal lekcyjnych do ogrodów, parków czy lasów. Tego typu organizacja zajęć byłaby milowym krokiem w kierunku pogłębiania dziecięcej przyjaźni z naturą. Niestety, dzieje się tak najczęściej w przedszkolach i szkołach leśnych oraz szkołach eksperymentalnych. Nastawienie na polisensoryczne doświadczanie świata dotyczy najczęściej pasjonatów edukacji outdoorowej. Musimy pamiętać o tym, że dziecko uwrażliwione na potrzeby natury, czujące się jej częścią, stanie się wrażliwym dorosłym, a więc będzie troszczyć się o naszą planetę, pozostawiając jej dziedzictwo przyszłym pokoleniom (Godawa 2021).

Zarówno nasze wczesne doświadczenia związane z przebywaniem w przestrzeni przyrody, zabawami w błocie, układaniem patyków, wspinaniem się na drzewa, spacerami z bliskimi, piknikami, pielęgnowaniem przydomowego ogródka czy

---

2 *Shinrin yoku* („kąpiele leśne”) – zażywanie kąpiele leśnych polega na zanurzaniu zmysłów w substancji o szczególnych właściwościach – atmosferze obszarów leśnych.



jazdą rowerem po parku, jak i bycie w naturze jako osoby dorosłe, są bardzo ważne z punktu widzenia osobniczego, jak i pokoleniowego. Jako ludzie przekazujemy sobie miłość, uważność i potrzebę bycia w naturze, a co równie ważne, dbałość o nią. Jak pokazują przytoczone narracje, wspominamy ten czas jako ważny i znaczący dla naszego rozwoju. Potrzeba inkluzji z naturą dla harmonijnego i zrównoważonego życia wydaje się coraz bardziej znacząca dla człowieka XXI wieku.

Poniżej przedstawiono fragmenty narracji badanych kobiet, które nawiązują do natury jako miejsca inkluzji, łączącego w sobie wczesne doświadczenia z dzieciństwa, jak również obrazy z teraźniejszości. W narracjach pojawiają się osoby znaczące z kręgu rodziny i/lub przyjaciół, które są współuczestnikami opisywanych miejsc i wydarzeń.

Góry wprowadzają mnie w stan spokoju i relaksu. Pierwszy raz przyjechałam tu z rodzicami i siostrą, teraz jeżdżę również z narzeczoną i znajomymi.

Nowe przygody i zwiedzanie ciekawych miejsc, wywołują we mnie nową energię do życia.

Miejscem, w którym czuję się bezpieczna, jest pagórek nazywany u nas w domu Dziełcem. Do dnia dzisiejszego miejsce to sprawia, że odpoczywam. W dzieciństwie wraz z moją siostrą i rodzicami chodziliśmy tam na spacer. Mam bardzo dużo wspomnień z dzieciństwa związanych z tym miejscem, dużo czasu spędzonego z rodziną, może dlatego tak często tam wracam.

### Podsumowanie

Przeprowadzone badania stanowią jedynie przyczynek dociekań naukowych, w wyniku których będziemy mogli szerzej opisywać związki człowieka z naturą, ich znaczenie w reminiscencjach z dzieciństwa, teraźniejszości i planach na przyszłość badanych osób. W narracjach badanych kobiet przyroda powiązana jest z emocjami, osobami znaczącymi w ich życiu, miejscami ważnymi w ich dzieciństwie i dorosłym życiu. Natura pojawia się zarówno jako tło wydarzeń, jak i przestrzeń sprzyjająca integracji zarówno z innymi ludźmi, jak i z sobą samym. „W efekcie narastających z czasem, antropogenicznych przeobrażeń biosfery zasoby przyrodnicze, z którymi wkroczyliśmy w trzecie tysiąclecie, są znacznie uboższe niż te sprzed 100 lat” (Symonides 2014, s. 52). Ogólnoświatową zmianę w mentalności współczesnego człowieka, zwaną powrotem do natury, można uznać za fenomen XX wieku. Przejawia się ona z jednej strony w trosce o znikające bezpowrotnie zasoby przyrody, od których istnienia zależy życie następnych pokoleń, a z drugiej strony, w tęsknocie za ciszą i ukojeniem, jakie daje obcowanie z przyrodą” (Zaręba, 2000, s. 30). Obcowanie z naturą stanowi zatem bardzo bogate pole do badań w wielu kwestiach, jak chociażby: czas wolny, edukacja dzieci i dorosłych,

sport, rozwój osobisty, terapia i rehabilitacja, turystyka, budownictwo i inne. Znajdujemy się w trakcie przemian, w których znacząca jest nasza świadomość ekologiczna<sup>3</sup>. Oznacza ona nie tylko zrozumienie i wiedzę o wzajemnych relacjach między człowiekiem a przyrodą, antropogennych zagrożeniach dla środowiska przyrodniczego i potrzebie jego ochrony, lecz także poczucie trwałej przynależności do natury oraz okazywanie jej szacunku (Górka, Poskrobko, Radecki 2001, s. 52–56).

### Bibliografia

- Adamski F. (2003). *Kultura*. W: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*. Pilch T. (red.). T. III: G–Ł. Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Attenborough D. (2021). *Życie na naszej planecie. Moja historia, wasza przyszłość*. Surniak P. (tłum.). Poznań: Wydawnictwo Poznańskie.
- Godawa J. (2021). *Zielona inkluzja, czyli o relacji człowieka z przyrodą, outdoor education i leśnej bajce*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Górka K., Poskrobko B., Radecki W. (2001). *Ochrona środowiska. Problemy społeczne, ekonomiczne i prawne*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Ekonomiczne.  
<http://www.sjp.pwn.pl/sjp/inkluzja> (otwarty 5.05.2022).  
<https://www.sjp.pwn.pl/szukaj/przestrzen> (otwarty 30.04.2022).  
<https://www.ekologia.pl/wiedza/slowniki/leksykon-ekologii-i-ochrony-srodowiska/swiadomosc-ekologiczna> (otwarty 15.09.2022).  
[https://www.researchgate.net/publication/290818656\\_BIOFILIA\\_-\\_TEORIA\\_I\\_PRAKTYKA\\_PROJEKTOWA](https://www.researchgate.net/publication/290818656_BIOFILIA_-_TEORIA_I_PRAKTYKA_PROJEKTOWA) (otwarty 14.09.2022).
- Józefów-Czerwińska B. (2017). *Zabobonem nazywano... O wierzeniach, wartościach i dawnych przekonaniach mieszkańców polsko-białoruskiego pogranicza w ich związkach z przeszłością*. Warszawa: Wydawnictwo Trzecia Strona.
- Levinas E. (1991). *Etyka i nieskończony. Rozmowy z Philippem Nemo*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Papieskiej Akademii Teologicznej.
- Louv R. (2008). *Ostatnie dziecko lasu. Jak uchronić dzieci przed zespołem deficytu natury*. Rogozińska A. (tłum.). Warszawa: Mamania, Grupa Wydawnicza Relacja.
- Mendel M. (2006). *Pedagogika miejsca i animacja na miejsca wrażliwa*. W: *Pedagogika miejsca*. Mendel M. (red.). Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP.

---

3 Świadomość ekologiczna – jest postawą człowieka, cechującą się odpowiedzialnością za stan środowiska przyrodniczego, która powinna wynikać z rzetelnej wiedzy i determinacji do jego zachowania w stanie pierwotnym. Wyznacznikiem świadomości ekologicznej jest szacunek do przyrody, przestrzeganie zasad ochrony przyrody, przeciwdziałanie zagrożeniom środowiska. Wiedza ekologiczna, czyli znajomość zależności i praw rządzących przyrodą pozwala na jej efektywną ochronę i pozwala uniknąć katastrof ekologicznych. Pozwala również zrozumieć wpływ rolnictwa i przemysłu na środowisko i zdrowie człowieka (<http://www.ekologia.pl/wiedza/slowniki/leksykon-ekologii-i-ochrony-srodowiska/swiadomosc-ekologiczna>)

- Męczkowska A. (2006). *Locus educanti. Wokół problematyki miejsca w refleksji pedagogicznej*. W: *Pedagogika miejsca*. Mendel M. (red.). Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP.
- Modrzewski B., Szkołut A. (2014). *Biofilia – teoria i praktyka projektowania*, *Naukowy Klub Architektury Biocity*. Warszawa: Fundacja Wydziału Architektury Politechniki Warszawskiej.
- Ostrowska U. (2006). *Relacje interpersonalne w edukacji*. W: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*. Pilch T. (red.). T. V: R–St. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Sampson S.D. (2016). *Kalosz pełne kijanek. Jak dzięki rozwijaniu miłości do przyrody wychowywać kreatywne, odważne i odpowiedzialne dziecko*. Żywina J. (tłum.). Białystok: Wydawnictwo Vivante.
- Scruton R. (2017). *Zielona filozofia – Jak poważnie myśleć o naszej planecie*. Grzeorczyk J., Wierchosiński R.P. (tłum.). Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka.
- Simonienko K. (2021). *Terapia lasem w badaniach i praktyce*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe SILVA RERUM.
- Symonides E. (2014). *Ochrona przyrody*. Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego.
- Szmuć J. (2018). *Społeczeństwo wobec przyrody – związki przyrody z człowiekiem w zwyczajach ludowych w Polsce i wybranych krajach Europy*. „Przegląd Przyrodniczy”. T.XXIX, nr 4.
- Thoreau H.D. (2020). *Walden, czyli życie w lesie*. Cieplińska H. (tłum.). Poznań: Dom Wydawniczy Rebis.
- Torgeby M., Torgeby F. (2021). *Pod gołym niebem. Żyj w rytmie natury*. Wojciechowska E. (tłum.). Kraków: Społeczny Instytut Wydawniczy „Znak”.
- Tuan Yi-Fu (1987). *Przestrzeń i miejsce*. Morawińska A. (tłum.). Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Włodarczyk E. (2003). *Kultura*. W: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*. T. 2: G–Ł. Różycka E. (red.). Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Zaręba D. (2000). *Ekoturystyka. Wyzwania i nadzieje*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.



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

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



MAGDALENA SZPUNAR

*Uniwersytet Śląski w Katowicach, Polska*

ORCID 0000-0003-1245-5531 • e-mail: [magdalena.szpunar@us.edu.pl](mailto:magdalena.szpunar@us.edu.pl)

Zgłoszono: 22.06.2022; recenzowano: 17.10.2022; zaakceptowano do druku: 20.10.2022

## NIEOBECNOŚĆ ROŚLIN W HUMANISTYCE. O POTRZEBIE *PLANT STUDIES*, SYMBOLICE DRZEW, LASU I ICH TERAPEUTYCZNYCH WŁAŚCIWOŚCIACH

THE ABSENCE OF PLANTS IN THE HUMANITIES. ABOUT THE NEED FOR  
PLANT STUDIES, THE SYMBOLISM OF TREES AND FORESTS AND THEIR  
THERAPEUTIC PROPERTIES

**Abstract:** Humanities and social sciences have long been insensitive to plants, failing to see their importance and value in our lives, which is sometimes referred to as plant blindness. Due to the fact that the subtle life of plants takes place beyond human perception, it usually remains invisible and therefore absent from our consciousness. Perceiving plants as devoid of movement places them on the lowest levels of being. They gain their visibility only when they appear in the human world as a source of food, medicine, building material or decoration. The aim of the article was to draw attention to cultural practices related to plants, but also to our relationship with them, allowing us to see our interspecies relationship. The article draws attention to the need to expand on plant studies. In order to meet this challenge, it tries to rehabilitate the long-term absence of plants in the humanistic discourse, freeing them from anthropocentric isolation. The article is a metatheoretical and metadisciplinary dissertation, drawing on the achievements of plant studies in the field of cultural studies, sociology and philosophy. The text introduces the issues of plant studies, trying to determine their scope and purpose. The author draws attention to the multidimensionality of the plant studies trend, which functions as an area of humanities research, but also as a social practice, redefining the understanding of what is human and non-human. The article postulates building relationships with plants in the ontology of weak thought, with full respect for the vagueness and ambiguity of plant life.

**Keywords:** plant-blindness, plant studies, tree symbolism, biophobia, biophilia, shinrin yoku, forest therapy.

**Streszczenie:** Humanistyka i nauki społeczne długo były niewrażliwe na rośliny, nie dostrzegając ich znaczenia i wartości w naszym życiu, co bywa określane mianem ślepoty na rośliny. W związku z tym, iż subtelne życie roślin rozgrywa się poza ludzką percepcją, zwykle pozostaje

ono niedostrzegalne i tym samym nieobecne w naszej świadomości. Postrzeganie roślin jako pozbawionych ruchu lokuje je na najniższych poziomach bytów. Swoją widzialność zyskują one dopiero wtedy, gdy w świecie człowieka pojawiają się jako źródło pokarmu, lek, materiał budowlany, czy dekoracja. Celem artykułu było zwrócenie uwagi na praktyki kulturowe związane z roślinami, nasze relacjami z nimi, aby dostrzec międzygatunkową zależność oraz co nie mniej istotne, konieczność rozwijania studiów nad roślinami. Wychodząc naprzeciw temu wyzwaniu, tekst ten stara się zrehabilitować długoterminową nieobecność roślin w dyskursie humanistycznym, uwalniając je od antropocentrycznej izolacji. Artykuł stanowi rozprawę o charakterze metateoretycznym i metadyscyplinarnym, i czerpie z dorobku *plant studies* w obrębie kulturoznawstwa, socjologii oraz filozofii. Tekst wprowadza w problematykę *plant studies*, próbując ustalić ich zakres i cel, ale także zwraca uwagę na wielowymiarowość nurtu *plant studies*, który funkcjonuje jako obszar badań humanistycznych oraz praktyka społeczna, redefiniująca rozumienie tego, co ludzkie i pozaludzkie. Artykuł postuluje budowanie relacji z roślinami w ontologii myśli słabej, z pełnym poszanowaniem niewyraźności i niejednoznaczności roślinnego życia.

**Słowa kluczowe:** roślino-ślepotą, *plant studies*, symbolika drzew, biofobia, biofilia, *shinrin-yoku*, terapia lasem.

## Wprowadzenie

Humanistyka i nauki społeczne długo były niewrażliwe na rośliny, nie dostrzegając ich znaczenia i wartości w naszym życiu. Wandersee i Schussler stan ten określili jako „ślepotę na rośliny” (Wandersee, Schussler 2001). Subtelne życie roślin rozgrywa się poza ludzką percepcją, stąd zwykle pozostaje ono niedostrzegalne i nieobecne w naszej świadomości. Swoją widzialność zyskują one dopiero wtedy, gdy pojawiają się w świecie człowieka jako źródło pokarmu, lek, materiał budowlany, czy dekoracja (Zamorska 2020, s. 9).

Jak zauważa Dziadek: „Życie roślin zwykle było bowiem postrzegane w kategoriach użyteczności i funkcjonalności (rośliny przemysłowe, dekoracyjne, energetyczne), jako zasób, którym należy zarządzać tak, aby przyniósł możliwie jak najwyższy profit ekonomiczny (Dziadek 2021, s. 48). Już Arystoteles pisał: „Życie odnajdujemy w zwierzętach i roślinach. Lecz w zwierzętach życie jest wyraźne i oczywiste, w roślinach natomiast ukryte i niewidoczne” (Arystoteles 1993, s. 338), a zdaniem niektórych nie ma go w roślinach wcale (Marder 2013, Szopa 2015).

Jak zauważa Marder, rośliny uznawane były za byty „słabe”, „niedoskonałe”, gdyż pozbawione głosu, a także ludzko-zwierzęcej wrażliwości (Marder 2013). Stąd status roślin lokowany jest zwykle na najniższym poziomie drabiny istnień, gdyż przypisuje się im miejsce pomiędzy przyrodą nieożywioną a zwierzęciem (Nealon 2016). Tak niska pozycja roślin w świecie bytów zazwyczaj łączy się z tym, iż postrzega się je jako pozbawione możliwości ruchu (Hegel 1990, s. 369), analogicznie jak przyrodę nieożywioną. Jeśli coś się nie porusza, wydaje się nam martwe, pozbawione życia. Problematyczność roślin zasadza się na tym, iż wydają się nam

one ożywione i jednocześnie nieożywione, gdyż ludzkie oko najczęściej ich ruchu nie rejestruje. Ten brak ruchu powoduje, iż obcość roślin wobec nas jawi się jako jeszcze bardziej dojmujące zjawisko niż obcość zwierząt, stając się obcością *par excellence* (Schneekloth 2001).

Posthumanistka, Le Guin, sugestywnie odmalowuje roślinny świat: „Świadomość bez zmysłów. Ślepa, głucha, pozbawiona nerwów i ruchu. Tylko pewna wrażliwość, reakcja na dotyk. Reakcja na słońce, światło, wodę i minerały w ziemi otaczającej korzenie. Coś niezrozumiałego dla zwierzęcego umysłu. Obecność bez umysłu. Świadomość istnienia bez przedmiotu i podmiotu” (Le Guin, s. 149–150). Celem artykułu jest refleksja metateoretyczna i metadyscyplinarna nad fenomenem *plant studies*, docenienie wagi i istotności bytów roślinnych w naszym życiu, odrzucenie właściwej dla biopolitycznych reżimów logiki, według której nie zasługują one na naszą uwagę. Artykuł postuluje o włączenie nie-ludzkich aktorów do ludzkiego świata, uwalniając nas tym samym od antropocentrycznej izolacji na rzecz międzygatunkowych powiązań. Artykuł stanowi wprowadzenie do problematyki związanej z *plant studies* zakresu i obszaru poruszanej problematyki. Autorka zwraca uwagę na wielowymiarowość tego nurtu, który funkcjonuje jako obszar badań humanistycznych, ale także jako praktyka społeczna, redefiniująca rozumienie tego, co ludzkie i pozaludzkie.

### Mit roślinnego bezruchu

Najnowsze badania nad inteligencją roślin demaskują mit roślinnego bezruchu, pokazując, że ruch roślin jest faktem, czego przykładem jest fototropizm, czyli ruch roślin w stronę światła (Manusco, Viola 2017). Taki sposób myślenia o roślinach, traktowanych w kategoriach pasywności, bezruchu, a nawet martwoty, obecny jeszcze u Arystotelesa, pozostaje z nami do dzisiaj: „Byli tacy niektórzy, co sądzili, że rośliny są doskonałe i że one mają dar życia dzięki swoim siłom, jakie posiadają, dzięki pokarmowi odpowiedniemu do ich odżywiania i dzięki długości ich istnienia (...) roślina tkwi w ziemi i jest w niej uwięziona, nie ma ruchu swobodnego, nie ma określonych granic między swoimi częściami, nie ma wrażeń zmysłowych, nie ma również ruchu, który by pochodził od niej, nie ma również duszy doskonałej. Roślina ma co najwyżej cząstkę cząstki duszy. Roślina została stworzona jedynie ze względu na zwierzę, natomiast zwierzę nie zostało stworzone ze względu na roślinę” (Arystoteles 1993, s. 346–347). Echa takiego rozumowania o pasywnych, pozbawionych ruchu roślinach tkwią w języku do dzisiaj. Wystarczy przywołać słowo „wegetować”, które interpretujemy jako synonim ludzkiej bierności, inercji i niechęci do podejmowania działania (Szopa 2015, s. 150). Wegetujących ludzi postrzegamy jako apatycznych, obojętnych wobec świata i zrezygnowanych. Niejednokrotnie internalizują syndrom wyuczonej bezradności, który zwalnia ich z podejmowania jakiegokolwiek inicjatywy.

Hegemoniczna i autorytarna, a nawet arogancka postawa wobec środowiska naturalnego demaskuje, jak bardzo zgubne jest myślenie i działanie zgodne z zasadami czynienia sobie ziemi poddaną. Człowiek uznający swe życie za najważniejsze „nie tyle rywalizuje z innymi gatunkami o przetrwanie, ile raczej kwestionuje ich prawo do istnienia” (Krajewski 2021, s. 204). Nasze opowieści o świecie marginalizują, a nawet pomijają byty roślinne (Swenson 2015), tak jak gdyby nie miały one jakiegokolwiek znaczenia w naszym życiu. Choć współcześnie uświadamiany sobie rolę, jaką odgrywają rośliny w obrębie naszego ekosystemu, to właściwie nie zmieniała się eksploatacyjna i łupieżcza postawa wobec świata roślin. Bezrefleksyjnie karczujemy lasy, aby zasiedlić nowe obszary ziemi, a rośliny poddajemy nieustannie genetycznej modyfikacji tak, żeby pozwoliły generować większe zyski.

Wystarczy jednak kilka dni tropikalnego upału, aby mieszkańcy miejskiej betonozy<sup>1</sup> przekonali się, jak istotną rolę pełnią drzewa w obniżaniu temperatury otoczenia, a tym samym podnoszeniu komfortu życia. Zimą z kolei, gdy przychodzi nam walczyć ze smogiem, doceniamy rolę naturalnych filtrów powietrza, jakimi są drzewa, a przede wszystkim ich liście. Ta czasowa ważność bytów roślinnych nie przeszkadza jednak ulegać okresowym modom, które nakazują wycinanie drzew przy drogach, gdyż jak przekonywał jeden ze znanych kierowców rajdowych, niosą one śmierć.

To, czego możemy uczyć się od roślin, to daleka od ekonomicznej zyskowości hojność, dawanie siebie bez umiaru i bezinteresowność wobec otoczenia (Marder 2013). Inną, nie mniej ważną wartością świata roślin, jest brak potrzeby zawłaszczania świata, ich mądrość polega bowiem na byciu ku innym i na nieustannych przeobrażaniach (Szopa 2015, s. 153). Czują obserwacja natury pozwala zrozumieć, iż świat jest „miejscem wspólnym” (Haraway 2008, s. 158–159), a przyglądając się roślinom, możemy zauważyć, iż porządek świata zależy także od czegoś więcej niż tylko od prostej, ekonomicznej zyskowości. Deleuze i Guattari postulują, aby „postępować jak rośliny”, to znaczy wyzbyć się indywidualizmu i tożsamości gatunkowej (Deleuze, Guattari 2015, s. 12–13). Taka optyka włącza nie-ludzkie aktorów do ludzkiego świata, pozwalając uwolnić się od antropocentrycznej izolacji, w stronę międzygatunkowych powiązań.

### **Humanistyczna roślino-ślepotą. O potrzebie *plant studies***

Szczęśliwie nasza humanistyczna roślino-ślepotą<sup>2</sup> pęka w szwach, dostrzegając konieczność uznania znaczenia roślin, w tym interesujących nas drzew i lasu w naszym środowisku, a na to wyzwanie odpowiada ten tekst. Niektórzy badacze wyraźnie artykułują potrzebę podmiotowości roślin i przyznania im statusu osoby (Hall

---

1 Obserwatorium Językowe Uniwersytetu Warszawskiego w 2019 odnotowało istnienie nowego terminu – betonoza. Jest ona rozumiana jako nadmierne wykorzystywanie betonu w przestrzeni publicznej, niejednokrotnie połączone z wycinaniem drzew, a tym samym zmniejszaniem powierzchni zacienionej.

2 Terminem tym posługuje się Magdalena Zamorska (2019, 2020).



2011). Hall w swojej książce, która ukazała się pod znamienym i trudno to ukrywać dla wielu dyskusyjnym tytułem *Plants as persons*, uznaje, iż prawa dotyczyć powinny nie tylko ludzi, ale powinny uwzględniać istoty uznawane za nierozumne. Zmiany tej trajektorii należy upatrywać w rosnącej świadomości ekologicznej i kryzysie środowiska, ale także deantropocentryzacji humanistyki. Oznacza ona nie tyle proces eliminowania człowieka jako najistotniejszego podmiotu badań, co raczej odejście od „humanistycznej wizji człowieka jako miary wszechrzeczy i centrum zainteresowań badawczych” (Domańska 2008, s. 11). Od co najmniej dekady obserwować możemy wyraźny zwrot ku temu, co nie-ludzkie, a niektórzy badacze zwracają uwagę na proces krystalizowania się humanistyki ekologicznej (Domańska 2013), studiów środowiskowych, czy ekokrytyki. Posthumanistyka, czy też trafniej można by powiedzieć, humanistyka nieantropocentryczna neguje uprzywilejowaną pozycję człowieka w świecie, uznając konieczność docenienia innych nie-ludzkich bytów, takich jak zwierzęta czy rośliny.

Posthumanistyka nie porzuca zainteresowania człowiekiem, ile raczej reorganizuje wektor swoich zainteresowań, starając się uwzględnić wagę innych bytów w dyskursie. O ile jednak studia nad zwierzętami (*animal studies*) doczekały się wielu solidnych i ważnych opracowań naukowych, zajmując ważne miejsce w dyskursie, o tyle studia nad roślinami (*plant studies*) w dyskursie humanistycznym i społecznym dopiero walczą o swoją pozycję i uznanie. Jak pięknie konstatuje Darwin: „Jeśli przy obecnym stanie nauki nie chcemy umyślnie zamykać oczu, możemy w przybliżeniu poznać nasze więzy pokrewieństwa, których nie potrzebujemy się wstydzić. Najniższy bowiem żywy organizm jest jeszcze czymś o wiele wyższym niż nieożywiony proch pod naszymi stopami i nikt, kto bez uprzedzeń bada jakąkolwiek, nawet najbardziej nikłą żywą istotę nie oprze się zachwytowi nad jej cudowną budową i właściwościami” (Darwin 1959, s. 165).

Choć niektórzy wieszczą „zwrot roślinny” w humanistyce (Bednarek 2018, s. 188), wydaje się, że jesteśmy raczej na początku tej drogi. Szczególnie wiele dyskusji budzi wspomniana już podmiotowość roślin, etyka roślin czy konieczność zaoferowania przynależnych im praw. Nie sposób jednak stwierdzić, iż *plant studies* należą do białych plam w rodzimym dyskursie naukowym. Do cennych inicjatyw w tym względzie zaliczyć można numer „Tekstów Drugich” poświęcony ekokrytyce (2018, nr 2), „Prace Kulturoznawcze” poświęcone kulturowemu herbarium (2020, nr 3), czasopismo „Znak” mierzące się z pytaniem: Dlaczego rośliny powinny mieć prawa? (2016, nr 733), „Czas Kultury” poświęcony roślinności<sup>3</sup> (2008, nr 5) oraz lasowi (2017, nr 3) czy wreszcie sesję pt. „Relacje ludzi z roślinami w kontekście społeczno-kulturowym” podczas XVIII Zjazdu Socjologicznego (2022). Roślinna nieobecność w krajowym dyskursie naukowym została przełamana, a coraz więcej prac i inicjatyw z tego zakresu potwierdza świadomość badaczy w tym obszarze.

---

3 Tego typu zapis pojawia się w „Czasie Kultury” (2008, nr 5), poświęconym roślinności, co ma akcentować odrębność i unikalność roślin względem innych bytów.

Zamorska postuluje potrzebę uznania etyki roślin, która „wymaga od nas uważności na wielość form życiowych, różnaitość procesów stawania się w świecie roślinnym. W rozważaniach dotyczących stawania-się-życia istoty roślinne często «znikają» pośród innych agensów, wymieniane jednym tchem z kamieniami, wodą, wiatrem, drobnoustrojami itp. Konieczna jest głębsza refleksja nad samą zasadą roślinności (*plantness*), czyli odrębnością i specyfiką istoty wegetalnej” (Zamorska 2020a, s. 44). Organizacja proekologiczna *Asociación Venezolana de Palmas* ogłosiła Uniwersalną deklarację praw roślin, w myśl której dobrostan naszej planety, a tym samym człowieka, zależy od dobrostanu roślin, a francuskie Zgromadzenie Narodowe przyjęło *Deklarację praw drzewa*, zgodnie z którą drzewo, analogicznie jak każda istota żywa, zasługuje na szacunek (Zamorska 2019, s. 191).

Marder piszący o „roślinnym myśleniu” i różnorodnych sposobach funkcjonowania roślin w świecie zwraca uwagę na trudność przekroczenia przez nas nie-ludzkiej perspektywy (Marder 2013), stąd tak karkołomne dla wielu może być zrozumienie procesów społecznych drzew i ich komunikacji. Filozof nie zabiega jednak o odkrywanie świata roślin, czego w sposób możliwie pełny dokonali botanicy, nie postuluje także wyjaśnienia roślinnej „niejasności”. Rekomenduje raczej budowanie relacji z roślinami w ontologii myśli słabej (Szpunar 2021), a więc wypracowanie cichej i empatycznej współpracy, która odbywać się powinna z pełnym poszanowaniem niewyraźności i niejednoznaczności roślinnego życia (Marder 2013, s. 181). Domaga się on „zazielenienia myślenia”, co odczytywać należy jako proces jego uetycznienia.

Jak słusznie zauważa Beer, język ludzki ze swymi ludzkimi punktami odniesienia sprawia, że wręcz niemożliwe staje się przeniknięcie innych trybów świadomości (2009, s. 245), w tym tego, co rozgrywa się w świecie roślin. Chodzi zatem o to, aby spojrzeć na rośliny jako aktorów obdarzonych sprawczością, którzy nie zasługują na instrumentalne traktowanie przez człowieka. Jak słusznie zauważa Leopold, „chodzi o to, abyśmy wreszcie zaczęli mówić w imieniu biotycznej wspólnoty” (za: Buell 2005, s. 136).

### **Drzewa i las w świadomości społecznej. Pomiedzy biofobią a biofilją**

Postrzeżenie drzew i lasu niejednokrotnie ma charakter metafizyczny, czego przykładem są liczne roślinne archetypy, funkcjonujące w zbiorowej świadomości. Jak słusznie zauważa Krajewski, „ich długotrwałe wzrastanie, majestatyczność i górowanie nad nami oraz fakt, że są one potężnymi, złożonymi strukturami, sprawiają, iż odczuwamy wobec nich respekt, dobrze rozpoznany w wierzeniach ludowych, przekonaniach religijnych, ale też potocznej świadomości” (Krajewski 2021, s. 209–210). Percepcja drzew jako siedzib bóstw i dusz ludzkich była powszechna. Święte drzewa były czczone przez Rzymian, ludy słowiańskie i normańskie (Eliade 1966, Kopalinski 1987), a w mitologii germańskiej drzewa posiadały duszę, tym samym las stawał się siedzibą bogów (Teska, Michałowski 2016, s. 291).

Jak trafnie zauważa Teska i Michałowski, „las żyje. Buduje napięcie i buduje wokół siebie opowieści – powtarzane przy ogniskach, w zaciszach domów, niekiedy szeptem, by nie przywołać stworzeń, które go zamieszkują” (Teska, Michałowski 2016, s. 288). Archetyp wielkiego drzewa pojawia się w wielu mitach, czego przykładem jest Drzewo Lotosu Ostatniej Granicy, w którego cieniu kryją się dusze ludzi oczekujących na zmartwychwstanie (Dziekan 1997). Świadomość długowieczności drzew odciska swe piętno w rozlicznych legendach, w których antropomorfizowane stare drzewa pamiętają o kluczowych wydarzeniach (Siciński 1999). Łączenie drzew z losem człowieka uwidacznia się w zwyczaju sadzenia drzewa z okazji narodzin dziecka. W Polsce obyczaj ten różnicował sadzone drzewo ze względu na płeć dziecka. Dla chłopców przeznaczone były dęby, gdyż uważano, iż noszą one w sobie pierwiastek męski, dla dziewczynek – lipy, jako zawierające pierwiastek żeński (Ogrodowska 2000, Kowalski 1998).

W dawnych społecznościach rośliny reprezentowały siły nadprzyrodzone, odsłaniając to, co przynależało do świata pozazmysłowego (Eliade 1966). Koehler zwraca uwagę, iż „Las był (...) siedliskiem bóstw i źródłem wszelkiego natchnienia. Być może fascynował on umysły i pobudzał wyobraźnię właśnie dlatego, że znajdował się poza zasięgiem codzienności, że był niezgłębiony i tajemniczy” (Koehler 1971, s. 59). Od początków naszej cywilizacji przyroda, w tym interesujące nas lasy, były dla człowieka obszarami tajemniczymi, a rozliczne lęki przed tym, co niezrozumiałe, pozwalało oswoić myślenie magiczne.

W myśleniu i wyobrażeniach o lesie mocno uwidacznia się biofobia (Urlich 1993, s. 76–77). Przejawia się ona w negatywnych, przesyconych lękiem i niepewnością postawach wobec przyrody, która postrzegana jest jako niebezpieczna, dzika, niemożliwa do ujarznienia i okiełznania. Wydawałoby się, iż taki typ myślenia mamy za sobą, a nowoczesna cywilizacja na nowo zwraca się ku przyrodzie. Niestety, tak się nie dzieje, a wysokorozwinięta cywilizacja intensyfikuje okołoprzyrodnicze lęki, tak dobrze znane ludom pierwotnym. Orr podkreśla, że biofobia jest nabywana kulturowo, stanowiąc wypadkową współczesnego życia oddalającego ludzi od świata przyrody. Jego zdaniem obojętniejemy nie tylko na inne organizmy, lecz także wrogo nastawieni jesteśmy wobec całego środowiska przyrodniczego (Orr 1994). Zdaniem Krajewskiego, „to właśnie ten fatalizm powoduje, iż oparte na tak rozumianej biofobii usiłowania budowy ludzkiego świata, osobnego od tego przyrodniczego, są z zadziwiającym uporem ponawiane i to wbrew świadectwom potwierdzającym, iż prowadzi to do samounicestwienia ludzi jako gatunku” (Krajewski 2021, s. 206). Lękowe i nieprzychylne postawy wobec lasu zintensyfikował kryzys humanitarny na naszej granicy z Białorusią w 2021 roku. Od tego czasu dla wielu osób las przestał być bezpieczną przestrzenią, stając się wrogim, nieprzyjaznym obszarem, w którym rozgrywają się dramaty ludzkie, a przerzucane od granicy do granicy osoby uchodźcze skazane są na tkwienie tygodniami w przestrzeni „niczyjej”.

Przeciwieństwem takiej postawy jest biofilia, oznaczająca naturalną, wrodzoną skłonność do poszukiwania kontaktu z naturą. Biofilie można rozumieć jako naturalne powinowactwo wszystkich żywych organizmów. Ukucie tego terminu przypisuje się Frommowi, który uznawał ją za ludzką skłonność do kontaktu ze wszystkim, co żywe (Fromm 1996). Wilson pojmuje tę kategorię podobnie, wskazując, że biofilia opisuje powiązania, których ludzie podświadomie poszukują z innymi formami życia (Wilson 1986). Według niego głębokie powiązania ludzi z naturą i innymi formami życia są głęboko zakorzenione w naszej biologii. Dlatego też zmęczony cywilizacją i jej szaleńczym tempem człowiek na nowo poszukuje kontaktu z naturą i przyrodą.

Rosnącego zainteresowania drzewami i lasem należy upatrywać w popularności wielu głośnych monografii: *Sekretne życie drzew* (Wohlleben 2017), *Instrukcja obsługi lasu* (Wohlleben 2018), *Drzewa w moim lesie* (Heinrich 2018), które przeniknęły do społecznej świadomości, kolonizując zbiorową wyobraźnię. Obecna w nich głęboko antropomorfizująca, romantyczna perspektywa, prezentuje drzewa jako aktorów komunikujących się, odczuwających, współpracujących ze sobą, co sprawia, że wiele osób zaczęło je postrzegać jako ludzkich i społecznych. U Wohllebena pojawia się pomiędzy drzewami przyjaźń, wychowanie potomstwa, pamięć drzew i odczucie czasu. Niektórzy sprzeciwiają się tak daleko posuniętym analogiom do świata ludzi, zarzucając Wohllebenowi romantyzm i nadmierną infantyлизację drzew, jednakże jak zauważa Roszczynialska, z pewnością „popularyzują jednak myślenie integrujące, sieciowo-relacyjne, współzależnościowe o przyrodzie i miejscu w niej lasów i ludzi” (Roszczynialska 2020, s. 21). Zdaniem wspomnianego już Mardera to właśnie antropomorfizowanie roślin przyczynia się do minimalizowania ich różnorodności. Celem jego „roślinnego myślenia” jest celebrowanie roślinnej odmienności, a wartością nadrzędną w spotkaniu z rośliną staje się jej inność.

Jeśli spojrzymy na las z perspektywy nieantropocentrycznej, to jawi się on jako wielogatunkowa relacja, której człowiek jest jedynie niewielką częścią (Konczal 2017). Niebagatelną rolę w procesie uświadomienia sobie potrzeby kontaktu z naturą odegrał czas pandemii. Wprowadzony czasowo zakaz wstępu do lasu zintensyfikował chęć przebywania w nim, uzmysławiając wielu osobom, jak bardzo ważny jest kontakt z nim dla naszego dobrostanu.

### ***Shinrin-yoku* i jego wpływ na dobrostan człowieka**

*Shinrin-yoku* to termin pochodzący z języka japońskiego, który w dosłownym tłumaczeniu oznacza leśną kąpiel. Metafora ta odnosi się do procesu „zatopienia” w lesie, na wzór osoby zażywającej kąpeli wodnej i zanurzającej się w wodzie (Li 2018, s. 321). Jak łatwo zauważyć, w *shinrin-yoku*<sup>4</sup> chodzi o uważne doświadczanie lasu

---

4 Inne często spotykane określenia to: *forest therapy*, silvoterapia, silwaterapia, naturoterapia czy terapia lasem.

(Szpunar 2020) i chłonięcie go wszystkimi zmysłami. Praktyka ta oznacza świadome spędzanie czasu w lesie, w celu poprawy własnego dobrostanu psychicznego, poczucia bycia zdrowszym, spokojniejszym i szczęśliwszym.

Początkowo to prozdrowotne doświadczenie kontaktu ze środowiskiem lasu było znane i praktykowane wyłącznie w Japonii, z czasem upowszechniło się na Dalekim Wschodzie (Zhang, Deng, Ma i in. 2015). Obecnie staje się popularne, a nawet w pewnych środowiskach modne na całym świecie. Popularyzacja *shinrin-yoku* dokonała się w latach 80. XX wieku za sprawą Japońskiej Agencji Leśnictwa, która propagowała ideę leśnych spacerów, które miały minimalizować skutki wielu chorób cywilizacyjnych (Park, Tsunetsugu, Kasetani, Kagawa 2010).

*Shinrin-yoku* stanowi ważny element japońskiej kultury<sup>5</sup>, stanowiąc zwrot ku rekonstruowaniu utraconych i zdewastowanych relacjach z wyeksploatowaną naturą. W krajach azjatyckich *shinrin-yoku* jest praktykowane jako remedium na stresogenne środowisko (Kondo, Jacoby, South 2018). Japońskie korzenie *shinrin-yoku* są jak najbardziej społecznie uzasadnione, gdyż wedle szacunków to właśnie tam z przepracowania umiera około 30 tys. osób rocznie (Bielinis, Bielinis, Zawadzka i in. 2016, s. 238).

Pojawienie się *shinrin-yoku* w Kraju Kwitnącej Wiśni nie wydaje się zaskakujące, jeśli uświadomimy sobie, jak ważną rolę odgrywa tam symbolika przemijania, osadzona w sezonowości i rytmach życia roślin (Conder 2002). Silna potrzeba kontaktu z naturą sprawiła, iż ok. XI wieku modny wśród japońskiej arystokracji stał się zwyczaj celebrowania i podziwiania roślin, który z czasem stał się popularny także w niższych warstwach społeczeństwa. Wiersze zwane *waka* opiewały ulotne zjawiska sezonowe, czego kontynuację możemy odnaleźć także współcześnie podczas Święta Kwitnącej Wiśni (Galera 2007, s. 125).

Ministerstwo Rolnictwa Leśnictwa i Rybołówstwa Japonii w latach 2004–2006 realizowało program „Therapeutic Effects of Forest Plan”, na który przeznaczono 4 mld dolarów. W jego ramach powstało w Japonii 31 ośrodków terapii lasem, 100 Leśnych Centrów Terapeutycznych, a także wytyczono 48 ścieżek do leśnej terapii. Według statystyk ze ścieżek tych korzysta rocznie prawie 5 mln ludzi. Japońskie *shinrin-yoku* zyskuje swoich zwolenników także w Korei Południowej, krajach skandynawskich oraz Stanach Zjednoczonych (Rutkiewicz i Hulewicz 2017, s. 206–207).

W Polsce sporo osób traktuje *shinrin-yoku* jako pewną formę szarlatanerii, ezoteryki czy dziwacznej praktyki Wschodu (Haller 2014). Takie przekonania pojawiają się u tych, którzy o *shinrin-yoku* wiedzą niewiele, bądź też swoją wiedzę opierają o uproszczone, przekłamane, a nawet nieprawdziwe informacje na temat kąpiele leśnych i możliwości leczenia lasem.

Przez długi czas naukowcy sceptycznie i nieufnie podchodzili do tej formy terapii, traktując ją wyłącznie jako nurt medycyny alternatywnej (Haller 2014).

---

5 Potwierdzeniem istotności *shinrin-yoku* jest liczba organizacji zajmujących się tą problematyką, takich jak Forest Therapy Society czy International Society of Nature and Forest Medicine.

W ostatnich latach świadomość prozdrowotnych i leczniczych właściwości lasu wzrosła, do czego w dużym stopniu przyczyniły się liczne publikacje naukowe, a także teksty popularyzujące tę problematykę. *Shinrin-yoku* staje się atrakcyjną formą spędzania czasu wolnego w naturze, ze szczególnym uwzględnieniem środowiska leśnego. Rosnąca liczba badań z zakresu prozdrowotnych właściwości lasu sprawia, iż leczenie lasem zaczyna być w wielu państwach uznawane przez medycynę akademicką (Kotte, Li, Shin, Michalsen 2019). Ekopsychiatria<sup>6</sup> istotną rolę w funkcjonowaniu jednostki i jej psychiki przypisuje środowisku, w jakim ona funkcjonuje. Zgodnie z tym nurtem zdrowe środowisko, w tym środowisko przyrodnicze, mają niebagatelny wpływ na dobrostan psychiczny człowieka.

Na obecnym etapie naukowej refleksji i stanu badań możemy mówić o terapeutycznych i prozdrowotnych właściwościach lasu. Dysponujemy bowiem badaniami, które pokazują, iż przebywanie w środowisku leśnym pozwala zmniejszyć ciśnienie krwi oraz poziom tak zwanych hormonów stresu – kortyzolu i adrenaliny (Karjalainen, Sarjala, Raitio 2010). Regularnie korzystający z terapii leśnej znacznie rzadziej cierpią na depresję i odczuwają ogólny niepokój, niż osoby przebywające na terenach miejskich (Kawakami, Kawamoto, Nomura, Otani 2004). Leśne kąpiele bardzo pozytywnie wpływają na dzieci ze stwierdzoną nadpobudliwością psychoruchową (ADHD). Już 20-minutowy spacer w lesie powoduje lepszą koncentrację w porównaniu do dzieci spędzających czas wyłącznie w mieście (Taylor, Kuo 2009). Kąpiele leśne w znaczącym stopniu zwiększają również odporność organizmu. Badania pokazują, iż wystarczą trzy dwugodzinne sesje w lesie, aby znacznie obniżyć poziom hormonów stresu i zwiększyć liczbę białek przeciwnowotworowych (Li, Nakadai, Matsushima, Miyazaki 2006, Li 2008).

Leśna kąpiel zmniejsza także ryzyko chorób związanych z tak zwanym stresem psychospołecznym (Marselle, Irvine, Warber 2013). Kąpiele leśne pozwalają kontrolować poziom cukru we krwi w cukrzycy typu II, a jego poziom we krwi spadał już po 30 minutach przebywania w lesie (Ohtsuka, Yabunaka, Takayama 1998). Interesujących wyników dostarczają badania dotyczące wpływu przyrody na odczuwanie bólu. Co ciekawe, wpływ ten uwidacznia się nie tylko w bezpośrednim kontakcie z przyrodą. Wystarczy oglądać leśne krajobrazy i słuchać dźwięków lasu, aby obniżyć odczuwanie bólu podczas zabiegu<sup>7</sup> (Lechtzin, Busse, Smith, Grossman 2010).

---

6 Trzeba wspomnieć, iż przy Polskim Towarzystwie Psychiatrycznym funkcjonuje Komisja Psychiatrii Ekologicznej. Jej działanie zasadza się na zwracaniu uwagi na środowiskowe i społeczne uwarunkowania zaburzeń psychicznych, a także propagowanie tej problematyki w szerszym środowisku.

7 Zabieg polegał na biopsji szpiku kostnego.

## Zakończenie

Obserwowany w humanistyce zwrot ku roślinom problematyzuje pytania o definicję natury, a także miejsce i funkcje ludzkiej i nie-ludzkiej sprawczości. Filozofia roślin naznaczona biopolitycznymi reżimami nakazywała traktować je jako najbardziej obce byty względem człowieka. Coraz bardziej widoczne jest jednak odchodzenie od myślenia o przyrodzie, a tym samym o roślinach, w kategoriach eksploatacji na rzecz współpracy pomiędzy tym, co ludzkie, a tym, co przyrodnicze. Kulminacja bezprecedensowej dewastacji świata przyrody, wymieranie gatunków, czynienie sobie świata poddanym wydają się jednymi z najbardziej zgubnych strategii, które obrał człowiek. Technokratyczne przekonania każą wierzyć, że jedyną rolą natury jest służenie człowiekowi. *Plant studies* postulują odejście od antropocentryzmu na rzecz ekocentryzmu. Studia nad roślinami pozwalają trafniej rozumieć, ale i wyjaśniać nasze nierozzerwalne związki z naturą, wykształcając nowe sposoby narracji o świecie wolnym od instrumentalnego traktowania przyrody i bytów wegetalnych.

Przez długi czas rośliny były pomijane ze względu na ich postrzeganie jako pozbawione ruchu, co lokowało je na najniższych poziomach bytów. Potrzeba dostrzeżenia istot wegetalnych, „słabych”, pozbawionych głosu, a tym samym możliwości wyrażenia sprzeciwu, nie może się ograniczać do dyskursywnego apelu, chwilowo wytrącającego nas z roślino-ślepoty. Trzeba nam stałych, realnych i konsekwentnych działań, które pozwolą przywrócić głos nie-ludzkim aktorom, którzy zostali go pozbawieni w imię naszego panowania nad światem.

Zainteresowanie praktykami kulturowymi związanymi z roślinami, ale także naszymi relacjami z nimi, pozwala dostrzegać naszą międzygatunkową zależność. Studia nad roślinami wychodzą naprzeciw temu wyzwaniu, starając się zrehabilitować długoterminową nieobecność roślin w naszej świadomości, uwalniając od antropocentrycznej izolacji. Warto porzucić antropocentryczną hegemonię i spojrzeć z uważną czułością na byty pozaludzkie, nie tylko dlatego, aby przywrócić im widzialność i ważność, ale przede wszystkim dla nas samych. Niniejszy artykuł wychodzi naprzeciw temu wyzwaniu, starając się dostrzec to, co spychane na marginesy, traktowane jako naturalne, niezbywalne i oczywiste, a postępująca degradacja środowiska pokazuje, jak bardzo ta oczywistość staje się mglista i niestała. Mamy nadzieję, że niniejszy tekst będzie stanowił przyczynek do ważnej i koniecznej debaty nad rolą roślin w naszym życiu, bez których paradoksalnie to nie one, ale my stajemy się bytami wegetalnymi. Dobrostan naszej planety, a tym samym człowieka, czy tego chcemy, czy nie, zależny jest od dobrostanu roślin. Warto budować relacje z bytami roślinnymi w ontologii myśli słabej, zazielenić myślenie, szanując niewyraźność i niejednoznaczność roślinnego życia.

## Bibliografia

- Arystoteles. *O roślinach*. (1993). Regner L. (tłum.). W: Arystoteles. *Dzieła wszystkie*. T. 4. Paciorek A., Regner L., Siwek P. (tłum.). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Bednarek J. (2018). „*Upojenie jako triumfalne wtargnięcie w nas rośliny*”: obietnice i niebezpieczeństwa roślinnej seksualności. „*Teksty Drugie*”, nr 2, s. 186–205.
- Beer G. (2009). *Darwin's plots. Evolutionary narrative in Darwin, George Elliot and nineteenth-century fiction*. New York: Cambridge University Press.
- Bielinis L., Bielinis E., Zawadzka A. i in. (2016). *Wykorzystanie terenów przyrodniczo cennych województwa warmińsko-mazurskiego w terapii lasem: Konteksty, możliwości, ograniczenia*. „*Ekonomia i Środowisko*”, nr 1(56), s. 236–245.
- Buell L. (2005). *The future of environmental criticism: environmental crisis and literary imagination*. Hoboken, New Jersey, Stany Zjednoczone: Blackwell Publishing.
- Ciesielski M., Stereńczak K. (2018). *What do we expect from forests? The European view of public demands*. „*Journal of Environment Management*”, nr 209, s. 139–151.
- Conder J. (2002). *Kwiaty Japonii*. Kraków: Universitas.
- Darwin K. (1959). *O pochodzeniu człowieka*. Panek S. (tłum.). Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Rolnicze i Leśne.
- Deleuze G., Guattari F. (2015). *Tysiąc plateau*. Warszawa: Fundacja Bęc Zmiana.
- Domańska E. (2008). *Humanistyka nie-antropocentryczna a studia nad rzeczami*. „*Kultura Współczesna*”, nr 3, s. 9–21.
- Domańska E. (2013). *Humanistyka ekologiczna*. „*Teksty Drugie*”, nr 1–2, s. 13–32.
- Dziadek M. (2021). *(Post)humanistyka antropocentrycznego exodusu – w stronę roślinnego socjetyas*. „*Przegląd Kulturoznawczy*”, nr 1(47), s. 43–60.
- Dziekan M.M. (1997). *Symbolika arabsko-muzułmańska*. Warszawa: Wydawnictwo Księży Werbistów Verbinum.
- Eliade M. (1966). *Traktat o historii religii*. Warszawa: Książka i Wiedza.
- Fromm E. (2015). *Serce człowieka*. Kraków: Wydawnictwo Vis-à-vis Etiuda.
- Galera H. (2007). *Morfologia a symbolika drzew. Pokrój ogólny*. „*Nauka*”, nr 2, s. 117–129.
- Hall M. (2011). *Plants as persons. A philosophical botany*. Albany: State University of New York Press.
- Haller J.S. (2014). *Shadow medicine: the placebo in conventional and alternative therapies*. Columbia: Columbia University Press.
- Haraway D. (2008). *Otherworldly conversations, terran topics, local terms*. W: „*Material Feminisms*”. Alaimo S., Hekman S. (red.).
- Hegel G., Wilhelm F. (1990). *Encyklopedia nauk filozoficznych*. Nowicki Ś.F. (tłum.). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Heinrich B. (2018). *Drzewa w moim lesie*. Warszawa: Wydawnictwo Czarne.
- Karjalainen E., Sarjala T., Raitio H. (2010). *Promoting human health through forests: overview and major challenges*. „*Environmental Health and Preventive Medicine*”, nr 1, s. 1–8.



- Kawakami K., Kawamoto M., Nomura M. i in. (2004). *Effects of phytoncides on blood pressure under restraint stress in SHRSP*. „Clinical and Experimental Pharmacology and Physiology”, nr 31.
- Koehler W. (1971). *Las-człowiek*. „Sylwan”, nr 7.
- Konczal A.A. (2017). *Antropologia lasu. Leśnicy a percepcja i kształtowanie wizerunków przyrody w Polsce*. Warszawa: Wydawnictwo IBL.
- Kondo M.C., Jacoby S.F., South E.C. (2018). *Does spending time outdoors reduce stress? A review of real-time stress response to outdoor environments*. „Health Place”, nr 51, s. 136–150.
- Kopaliński W. (1987). *Słownik mitów i tradycji kultury*. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Kotte D., Qing L., Won S.S. i in. (2019). *International handbook of forest therapy*. Newcastle upon Tyne, Wielka Brytania: Cambridge Scholars Publishing.
- Kowalski P. (1998). *Leksykon znaki świata. Omen, przesąd, znaczenie*. Warszawa–Wrocław: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Krajewski M. (2021). *Miejsce drzew jest w lesie. O miejskiej biofobii*. „Stan Rzeczy”, nr 1(20), s. 203–224.
- Le Guin U.K. (1993). *Szerzej niż imperia i wolniej*. Jęczmyk L. (tłum.). W: *Dziewczyny Buffalo i inne zwierzęce obecności*. Warszawa: Wydawnictwo Alkazar.
- Lechtzin N., Busse A., Smith M. i in. (2010). *Randomized trial of nature scenery and sounds versus urban scenery and sounds to reduce pain in adults undergoing bone marrow aspirate and biopsy*. „The Journal of Alternative and Complementary Medicine”, nr 16(9), s. 965–972.
- Li Q. (2018). *Shinrin-yoku. Sztuka i teoria kąpiele leśnych*. Kraków: Isignis Media.
- Li Q., Kobayashi M., Inagaki H. i in. (2008). *A forest bathing trip increases human natural killer activity and expression of anti-cancer proteins in female subjects*. „Journal of Biological Regulators and Homeostatic Agents”, nr 22(1).
- Li Q., Nakadai A., Matsushima H. i in. (2006). *Phytoncides (wood essential oils) induce human natural killer cell activity*. „Immunopharmacol Immunotoxicol”, nr 28(2).
- Mancuso S., Viola A. (2017). *Błyskotliwa zieleń*. Wrocław: Wydawnictwo Bukowy Las.
- Marder M. (2013). *Plant-thinking. A philosophy of vegetal life*. New York: Columbia University Press.
- Marselle M.R., Irvine K.N., Warber S.L. (2013). *Walking for well-being: are group walks in certain types of natural environments better for well-being than group walks in urban environments?* „International Journal of Environmental Research and Public Health”, nr 10, s. 5603–5628.
- Nealon J.T. (2016). *Plant Theory: Biopower and Vegetable Life*. Stanford: CA.
- Ogrodowska B. (2000). *Zwyczaj, obrzędy i tradycje w Polsce. Mały słownik*. Warszawa: Wydawnictwo Księży Werbistów Verbinum.
- Ohtsuka Y., Yabunaka N., Takayama S. (1998). *Shinrin-yoku (forest-air bathing and walking) effectively decreases blood glucose levels in diabetic patients*. „International Journal of Biometeorology”, nr 41(3), s. 125–127.

- Orr D.W. (1994). *Earth in mind: on education, environment, and the human prospect*, Waszyngton, Stany Zjednoczone: Island Press.
- Park B.J., Tsunetsugu Y., Kasetani K. i in. (2010). *The physiological effects of shinrin-yoku (taking in the forest atmosphere or forest bathing): evidence from field experiments in 24 forests across Japan*. „Environmental Health and Preventive Medicine”, nr 15(1), s. 18–26.
- Roszczyńska M. (2020). *Drzewa i lasy – alternatywne przyrody w polskich księgarniach (w drugiej dekadzie XXI wieku)*. „Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Folia Poetica”, nr 8, s. 3–26.
- Rutkiewicz A., Hulewicz M.A. (2016). *Leśny produkt turystyczny „Leczenie Lasem” – analiza przypadku*. „Studia i Materiały CEPL w Rogowie”, z. 52, s. 205–214.
- Schneekloth L. (2001). *Plants: the ultimate alien*, „Extrapolation”, vol. 42, nr 3.
- Siciński J.T. (1999). *Człowiek i drzewo*. „Drzewa, Krzewy, Park”, nr 3, s. 7–9.
- Swenson H. (2015). *The secret lives of dead plants. 50th International Congress on Medieval Studies*. Kalamazoo.
- Szopa K. (2015). *Rośl-inne myślenie, czyli przyczynek do plant studies*. „Czas Kultury”, nr 1, s. 150–155.
- Szpunar M. (2020). *O istocie uważności w nieuważnym świecie*. „Kultura–Media–Teologia”, nr 42, s. 22–36.
- Szpunar M. (2021). *O doniosłości niepewności i myśli słabej*. „Zeszyty Prasoznawcze”, nr 3, s. 87–99.
- Taylor A.F., Kuo F.E. (2009). *Children with attention deficits concentrate better after walk in the park*. „Journal of Attention Disorders”, nr 12(5), s. 402–409.
- Teska M., Michałowski A. (2016). *Symbolika lasu w wierzeniach Celtów i Germanów*. „Studia Materiały Ośrodka Kultury Leśnej”, nr 6, s. 287–303.
- Ulrich R. (1993). *Biophilia, biophobia, and natural landscapes*. „The Biophilia Hypothesis”, nr 7, s. 73–137.
- Wandersee J.H., Schussler E.E. (2001). *Toward a theory of plant blindness*. „Plant Science Bulletin”, nr 47(1), s. 2–9.
- Wilson E.O. (1986). *Biophilia. The human bond with other species*. Cambridge, Massachusetts, Stany Zjednoczone: Harvard University Press.
- Wohlleben P. (2017). *Sekretne życie drzew*. Kraków: Wydawnictwo Otwarte.
- Wohlleben P. (2018). *Instrukcja obsługi lasu*. Kraków: Wydawnictwo Otwarte.
- Zamorska M. (2019). *Kain, plantacjocen i wykluczanie światów roślinnych*. „Kultura i Historia”, nr 26, s. 185–194.
- Zamorska M. (2020). *Kulturowe herbarium. Polityka, etyka i estetyka roślin*, „Prace Kulturoznawcze”, nr 24(3), s. 9–21.
- Zamorska M. (2020a). *Etyka roślin. Wiedza, troska i stawianie się z Innymi*. „Prace Kulturoznawcze”, nr 24(3), s. 43–62.
- Zhang T., Deng S., Ma Q. i in. (2015). *Evaluations of landscape locations along trails based on walking experiences and distances traveled in the Akasawa Forest Therapy Base*. „Central Japan. Forests”, nr 6(8), s. 2853–2878.

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

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



EWA PAWŁOWICZ-SOSNOWSKA

*Akademia Bialska Nauk Stosowanych im. Jana Pawła II w Białej Podlaskiej, Polska*

ORCID 0000-0001-9391-7886 • e-mail: [e.pawlowicz@dyd.akademiabialska.pl](mailto:e.pawlowicz@dyd.akademiabialska.pl)

SEBASTIAN SOBCZUK

*Akademia Bialska Nauk Stosowanych im. Jana Pawła II w Białej Podlaskiej, Polska*

ORCID 0000-0002-1768-3771 • e-mail: [s.sobczuk@dyd.akademiabialska.pl](mailto:s.sobczuk@dyd.akademiabialska.pl)

Zgłoszono: 30.06.2022; zrecenzowano: 29.08.2022; zaakceptowano do druku: 10.09.2022

## PRZEDSZKOLE BLIŻEJ NATURY – ŚCIEŻKA PRZYRODNICZA JAKO ODPOWIEDŹ NA POTRZEBY ROZWOJOWE DZIECKA

### KINDERGARTEN CLOSER TO NATURE – A NATURE TRAIL AS A RESPONSE TO DEVELOPMENT NEEDS OF A CHILD

**Abstract:** The aim of this study is an attempt to present the challenges and advantages of education in nature implemented within the nature trail in response to problems concerning the formation of real attitudes and behaviours towards nature, as well as resulting from their absence, developmental deficits in preschool children. Material for the present study was created as a result of research work carried out in the Local Government Kindergarten No. 13 in Biała Podlaska. The analysis of obtained research results allowed to confirm the need of bringing back the nature in kindergarten education.

**Keywords:** education in nature, nature trail, pre-school child development.

**Streszczenie:** Celem opracowania jest próba ukazania wyzwań i zalet edukacji w przyrodzie, realizowanej w ramach ścieżki przyrodniczej, w odpowiedzi na problematykę dotyczącą kształtowania realnych postaw i zachowań względem przyrody, a także wynikających z ich braku deficytów rozwojowych u dzieci w wieku przedszkolnym. Materiał do niniejszego opracowania powstał jako efekt prac badawczych przeprowadzonych w Przedszkolu Samorządowym nr 13 w Białej Podlaskiej. Analiza otrzymanych wyników badań pozwoliła potwierdzić potrzebę powrotu do przyrody w wychowaniu przedszkolnym.

**Słowa kluczowe:** edukacja w przyrodzie, ścieżka przyrodnicza, rozwój dziecka w wieku przedszkolnym.

## Wprowadzenie

Dziś chyba nikt nie ma wątpliwości, że konieczny jest zwrot w relacji człowieka do środowiska. Na przestrzeni ostatnich kilkudziesięciu lat moralne, naukowe i instytucjonalne autorytety wielokrotnie podkreślały pilną potrzebę zweryfikowania dotychczasowego modelu relacji człowiek–środowisko i jednocześnie kształtowania nowych postaw i zachowań względem przyrody, które bezpośrednio zależą od wartości lansowanych w świecie, wpływających również na rozwój świata wartości dzieci (Dymara 2018).

Potrzeba taka odsłania nam wiele różnych problemów. Z jednej strony dostrzegamy popularną problematykę środowiskową, czyli tzw. globalny kryzys środowiska, który związany jest z kryzysem samego człowieka – jego systemu wartości. Z innej zaś widzimy szereg problemów dotyczących jego rozwoju, nie tylko duchowego czy moralnego. Należą do nich m.in.: nierównomierny rozwój zmysłów u dzieci – fundamentalny dla zdrowia psychicznego człowieka, czy też niezdolność do koncentracji, powiązana z impulsywnym zachowaniem, zaaferowaniem i irytacją. Liczne badania mówią o tym, że wszystkie te zjawiska związane są z wszechobecnym oddziaływaniem urządzeń elektronicznych, a tym samym bardzo ograniczonym kontaktem młodego człowieka z przyrodą.

Zdaniem Richarda Louva, współczesne dzieci oraz dorośli cierpią na zespół deficytu natury. Nie jest to nazwa oficjalnej jednostki chorobowej, ale raczej etykieta, która pomaga ukazać opisywane przez wielu badaczy skutki braku kontaktu z przyrodą. Są to np. przewlekły stres, spadek koncentracji, nadpobudliwość, brak umiejętności nazywania i kontrolowania swoich emocji, zmęczenie, słaba koordynacja ruchowa i gorsza kondycja fizyczna (Louv 2014). Jane Clark w książce *Ostatnie dziecko lasu* określa współczesne dzieci „dziećmi z pudełka” – bo spędzają więcej czasu na siedzeniach samochodów, siedzeniu przed komputerem i w innych miejscach do siedzenia. Dzieci umieszczane są wewnątrz „pudełek wózków” i popychane przez śpieszących się rodziców – w ten sposób aktywność dzieci zaczynających chodzić zminimalizowana jest do 20 minut dziennie (Louv 2014, s. 53). Wnioski z wielu badań prowadzonych przez R. Louva napawają również optymizmem. Na ich podstawie można stwierdzić, że „lekarstwo” na zespół deficytu natury jest w zasięgu ręki. Wystarczy po prostu zacząć obcować z naturą. Działa ona bowiem uspokajająco, buduje pewność siebie, poprawia koncentrację, wpływa na kreatywność oraz rozwój empatii. Jak zauważa John Berger, „Przyroda uczy dzieci zauważać – widzieć – że nie są same na świecie i że istnieją inne rzeczywistości i wymiary niż tylko własne” (Louv 2014, s. 23).

Jak zauważa Magdalena Christ, edukacja ekologiczna w terenie to bez wątpienia jedno z antidotum na zaburzenia deficytu natury (Christ 2018, s. 207).

### Wyzwania edukacji w przyrodzie

Już Jan Amos Komeński powiedział, że „trzeba ludzi uczyć w granicach możliwie najszerszych, nie tylko z książek czerpać mądrość, ale z nieba, ziemi, z dębów i buków” (Komeński 1956, s. 3). Według Wincentego Okonia, „wielostronnie rozwinięta osobowość wiąże się w istocie z uświadomieniem sobie przez jednostkę ludzką układu aktywnych stosunków łączących ją z przyrodą, społeczeństwem i kulturą” (Okon 2016, s. 68).

Ten wielostronny rozwój osobowości nie będzie dokonywał się jednak przez samo poznanie tych stosunków, „lecz przez – połączone z poznaniem – aktywne ich przeobrażanie” (Okon 2016, s. 68). Obecne czasy, naznaczone problemami ekologicznymi, wymagają nowego umiejscowienia roli nauki oraz nowego wpływu, koniecznego do kształtowania się odpowiedniego światopoglądu. Potrzebne jest myślenie holistyczne, ekologiczne, dzięki któremu człowiek nie będzie postrzegał świata jako wielkiego mechanizmu (Szyszko-Bohusz 2005).

Edukacja w przyrodzie inspirowa do poszerzania źródeł poznania – oprócz poznania intelektualnego prowadzi do poznania poprzez twórczość, sztukę, wyobraźnię. Człowiek jako osoba ma uczyć się poznawać i odkrywać na nowo swój organizm oraz potencjał swojego umysłu, który w cywilizacji industrialnej był tłumiony, ponieważ oświata zwracała uwagę głównie na myślenie intelektualne w ściśle określonych ramach. Winien uczyć się wykorzystywać swoje możliwości poznawcze i utrzymywać je w równowadze z innymi sferami (Michałowski 1998).

Edukacja ekologiczna, przyrodnicza czy też środowiskowa to jeden z aspektów edukacji traktowanych w literaturze jako składowa *outdoor/adventure education*. W modelu opracowanym przez Simona Priesta edukacja ekologiczna „wyrasta” z *outdoor education*, stając się razem z *adventure education* fundamentem istotnych elementów procesu nauczania poprzez przeżycia i przygodę. Z kolei Ken Gilbertson, Timothy Bates, Terry McLaughlin i Alan Ewert uznają edukację ekologiczną za element, który wraz z samorozwojem oraz umiejętnościami fizycznymi współtworzy *outdoor education* (Christ 2018, s. 207; Gilbertson 2006; Bąk, Leśny, Palmer-Kabacińska 2014).

Edukacja *outdoor* daje wiele korzyści dzieciom i nauczycielom: sprzyja harmonijnemu rozwojowi fizycznemu i psychicznemu w sposób naturalny (Sinar 2017). Edukacja ta poprawia koordynację ruchową, wspomaga leczenie ADHD, regeneruje umysł i ciało, rozwija cechy motoryczne, pozwala doświadczać ryzyka, daje szansę sprawdzenia siebie, sprzyja rozwojowi kompetencji miękkich, buduje poczucie własnej wartości, zachęca do aktywności fizycznej w otoczeniu przyrody, wprowadza w holistyczne rozumienie świata, zapobiega zespołowi deficytu natury.

W zajęciach prowadzonych na zewnątrz coraz częściej upatruje się szansę na redukcję wielu zaburzeń, na które cierpi coraz więcej dzieci. Są to zaburzenia psychiczne, depresje, zachowania agresywne, deficyt koncentracji uwagi, brak umiejętności radzenia sobie z własną złością itd.

Edukacja na zewnątrz powinna stać się fascynującą przygodą, należy ukazywać nauczycielom więcej różnych możliwości aktywnej realizacji celów edukacji ekologicznej za pomocą środków z tego obszaru. Aby taką edukację wdrożyć, konieczna jest jednak zmiana sposobu myślenia współczesnego człowieka i nowego podejścia w edukacji. Jest to obecnie bardzo poważne wyzwanie, przed jakim stanęła edukacja na świecie i w Polsce. Dotychczasowy system edukacji wzmacniał myślenie racjonalno-mechanistyczne (Kozłowski 2002).

Znany kontestator życia społecznego Ivan Illich (1926–2002), dokonując analizy amerykańskiego sposobu edukacji, stwierdził, że przyniosła ona więcej zła niż korzyści. Jego zdaniem podobnie jest z obecną edukacją w kręgu państw postkomunistycznych, których programy nauczania dostosowane były do myślenia materialistycznego i centralnego planowania. Szkoła taka hamuje myślenie i inicjatywę, nie inspiruje do nauki, a jedynie zmusza do uczestnictwa w zajęciach szkolnych (Illich 1970).

Zapowiadana przez nich „era ekologiczna” wymagałaby nowego podejścia w kształtowaniu człowieka. Aby współczesna edukacja środowiskowa była skutecznym narzędziem kształtowania postaw i zachowań prośrodowiskowych, powinna mieć charakter całościowy, odwołujący się do wszystkich sfer funkcjonowania człowieka. Powinna być prowadzona w środowisku naturalnym przez osobę, która identyfikuje się z jej założeniami i sama prezentuje postawy prośrodowiskowe.

Edukacja w przyrodzie powinna wpływać nie tylko na to, że coś wiemy, lecz przede wszystkim na to, że mamy ukształtowane swoje przekonania. A więc liczy się zarówno wiedza o naszych związkach ze światem przyrody, jak i wzięcie za nią odpowiedzialności. Trzeba zauważyć, że dialog staje się obecnie czymś więcej niż metodą, okazuje się być „formą istnienia i sposobem bycia, dialog okazuje się doniosły nie tylko dlatego, że wpływa na ogólny klimat i sposób uprawiania pedagogiki, ale przyczynia się do wytworzenia zupełnie nowego typu myślenia” (Michałowski 1998, s. 128–129).

W takim podejściu istotne jest, aby stworzyć młodemu człowiekowi warunki do aktywnego przyswojenia sobie odpowiednio wyselekcjonowanego dorobku nauki, sztuki i techniki. Należy uwzględnić jego twórczość własną, dając możliwości sprawdzania i rozwijania własnych zdolności (Okoń 2016).

Aktywność intelektualna wyraża się poprzez przyswajanie i odkrywanie wiedzy przyrodniczej, technicznej czy społecznej. Wyrazem aktywności sfery emocjonalnej jest przeżywanie wartości, ich wytwarzanie oraz czerpanie z nich radości. Wyrazem aktywności praktycznej jest przyswajanie wiedzy z możliwością wykorzystania jej w praktyce (Chałas 1997). Zaś w samych wartościach upatruje się czynnika budzenia świadomości (Chałas 2007; Christ 2018). Aby więc edukacja przyrodnicza była skuteczna, powinniśmy sprostać tym wszystkim wymaganiom.

Gwarantuje to rozwój istoty harmonijnie rozwiniętej, „człowieka pełnego”, zgodnego wewnątrznie i aktywnego we wszystkich trzech sferach: poznania świata, przeżywania wartości i zmieniania świata. Taka jednostka jest człowiekiem twórczym,

który poprzez coraz to głębsze poznawanie rzeczywistości, wartościuje ją i zmienia, staje się również twórcą nowych i oryginalnych pomysłów, dzieł i wartości, zarówno w sferze techniki, ekonomii, życia społecznego, jak i różnych dziedzin nauki i sztuki (Okoń 2016).

W kwestii edukacji środowiskowej na gruncie polskim przebudzenie nastąpiło w latach transformacji ustrojowej, na skutek światowej, ale „dostrzegalnej również w naszym kraju, ofensywy organizacji i środowisk ekologicznych” (Szymański 2008, s. 200). Doprowadziło to do zauważalnych zmian także w szkołach i przedszkolach. W wyniku przeprowadzonej reformy programowej całego szkolnictwa, wiedza przyrodnicza i ekologiczna znalazła pełniejsze odzwierciedlenie w nauczaniu zintegrowanym i wychowaniu przedszkolnym (Rogacka 2019).

### **Znaczenie ścieżki przyrodniczej w rozwoju dziecka w wieku przedszkolnym**

Zastanawiając się nad znaczeniem ścieżki przyrodniczej w edukacji dziecka w wieku przedszkolnym w obecnych czasach, warto przywołać słowa wybitnego włoskiego filozofa Romano Guardiniego. Zwracał on uwagę na to, że życie człowieka ulega nieustającemu rozwojowi i jest on istotą, która wyłania się stopniowo, kształtuje i rozwija. Rodzą się jednak pytania: Skąd pochodzi źródło tego rozwoju? Czy wspomniane źródło jest wewnętrzne, czy zewnętrzne, a może oba są równoważne? Są to pytania zasadnicze o przyczynę wychowania (Guardini 1928).

Te słowa uświadamiają nam znaczenie ścieżki przyrodniczej, co wyłania się z zewnętrznego czynnika wychowania (zewnętrznej przyczyny wychowania), który obecnie jest niejako na nowo odkrywany. Określa się go również jako środowiskowe uwarunkowania wychowania. Oznaczają one wszystkie wpływy obecne w środowisku, w jakim żyje człowiek od momentu poczęcia, zarówno te celowe, jak i te niezamierzone, poczynając od wpływów wynikających ze środowiska biogeograficznego (klimat, krajobraz przyrodniczy, zwierzęta) czy środowiska lokalnego (wieś, miasto), których znaczenie objawia się chociażby w tworzonych przez nie uwarunkowaniach dla działania zewnętrznych czynników zamierzonych. Te celowe oddziaływania płyną zaś ze środowiska społecznego (rodzina, szkoła, Kościół) oraz kulturalnego (prasa, radio, telewizja, teatr). Wszystkie te wpływy zewnętrzne, zdaniem Stefana Kunowskiego, „wytwarzają cechy nabyte wychowanek, wyrażające się w jego postawach wobec życia i ludzi, w opiniach i przekonaniach, w przyzwyczajeniach i nawykach” (Kunowski 2004).

Zdaniem S. Kunowskiego, istotne znaczenie ma tu również „podatność wychowanek na bodźce otoczenia fizycznego” oraz „bodźce otoczenia społecznego” (Kunowski 2004, s. 188–189). Do pierwszych zalicza widoki, dźwięki, zdarzenia, których wychowanek jest świadkiem, do drugich zaś przykład, wzór postępowania czy autorytet wychowawczy.

Poznanie świata przez dziecko opiera się na poznaniu konkretno-zmysłowym. Podstawową rolę odgrywają tu wrażenia i spostrzeżenia. Stanowią one dla małych dzieci główne i fundamentalne źródło wiedzy o przyrodzie (Sawicki 1997).

Bezpośredni kontakt z przyrodą pobudza aktywność poznawczą dzieci i może przerodzić się w trwałą chęć obcowania z nią w celach relaksu. Ułatwia również nauczycielowi poznanie zachowania i relacji dzieci oraz kształtuje własną postawę wobec przyrody.

### **Metodologia**

Celem publikacji uczyniono ukazanie potrzeby edukacji w środowisku przyrodniczym dzieci w wieku przedszkolnym na przykładzie ścieżki przyrodniczej na terenie przedszkola. W badaniach zastosowano metodę sondażu diagnostycznego, wykorzystując kwestionariusze ankiet i wywiadów własnego autorstwa. Badania realizowano na terenie Przedszkola Samorządowego nr 13 w Białej Podlaskiej z nauczycielami wychowania przedszkolnego. Placówka dysponuje dużą ilością terenów zielonych, w których prowadzone są zajęcia w ramach ścieżki przyrodniczej. W ten sposób udało się wykorzystać duże tereny zielone wokół przedszkola. W badaniach wzięło udział 15 nauczycielek, zaangażowanych w realizację ścieżki przyrodniczej „Leśny zakątek”. W zajęciach uczestniczyło 112 dzieci z różnych grup przedszkolnych. Inspiracją do realizacji niniejszych badań było zaproszenie ze strony dyrekcji placówki, pedagogów i ekologów z Akademii Białskiej Nauk Stosowanych im. Jana Pawła II do wspólnego zaprojektowania ścieżki przyrodniczej na potrzeby zajęć *outdoor*.

### **Wyniki badań**

Na podstawie badań, przeprowadzonych za pomocą wywiadu z nauczycielami wychowania przedszkolnego, zdiagnozowano potrzebę urozmaicenia zajęć z edukacji przyrodniczej dla dzieci w przedszkolu. Zaproponowano wprowadzenie koncepcji przedszkola bliżej natury. Same pojedyncze akcje proekologiczne okazały się niewystarczające w opinii respondentów. W budowaniu wrażliwości dzieci na przyrodę ważny jest stały i bezpośredni kontakt z naturą. Udział dzieci w tych zajęciach w ramach ścieżki przyrodniczej na świeżym powietrzu znacząco wpływa na ich wszechstronny rozwój.



Tabela nr 1. Opinie respondentów na temat rozwoju fizycznego dziecka w wieku przedszkolnym pod wpływem zajęć w przyrodzie

Kategorie odpowiedzi	Odpowiedzi respondentów [w proc.]				
	Nie	Raczej nie	Nie wiem	Raczej tak	Tak
Zauważalna jest potrzeba ruchu w zachowaniach dzieci	0	0	0	31	69
Uczestnictwo dzieci w zabawach ruchowych, naśladowczych	7	7	0	74	12
Wykonywanie przez dzieci podstawowych ćwiczeń kształtujących nawyk utrzymania prawidłowej postawy ciała	0	0	0	86	14
Wykazywanie przez dzieci sprawności ciała i koordynacji ruchowej	7	14	7	65	7
Chętne korzystanie przez dzieci ze skoczni „Leśne rekordy”	0	14	0	79	7
Chętne wspinanie się na „Wieżę gajowego”	0	21	0	72	7

Okazało się, że ścieżka przyrodnicza sprzyja rozwojowi aktywności ruchowej dziecka. Tego typu zajęcia przyczyniają się również do rozwijania umiejętności praktycznych dzieci.

Tabela nr 2. Opinie respondentów na temat rozwoju emocjonalnego dziecka w wieku przedszkolnym pod wpływem zajęć w przyrodzie

Kategorie odpowiedzi	Odpowiedzi respondentów [w proc.]				
	Nie	Raczej nie	Nie wiem	Raczej tak	Tak
Rozpoznawanie przez dzieci własnych emocji, szanowanie ich i emocji innych osób	7	14	7	65	7
Przeżywanie emocji w sposób umożliwiający dzieciom adaptację w środowisku	0	0	0	21	79
Wczuwanie się w emocje i uczucia innych na szlaku przyrodniczym	14	7	7	36	36
Wyciszenie własnych emocji i chętnie relaksowanie się na huśtawce „Bocianie gniazdo” i na bujaku „Jeżyk”	0	0	0	21	79

Badani nauczyciele dzieci w wieku przedszkolnym zgodnie potwierdzili, że zastosowanie metod impresji i ekspresji w edukacji w przyrodzie – na ścieżce przyrodniczej – stymuluje nie tylko rozwój fizyczny, lecz także emocjonalny, społeczny i poznawczy. Pobudza wyobraźnię i wrażliwość dziecięcą oraz wzmacnia więź dziecka z przyrodą i uczy je ochrony środowiska, w którym żyjemy.

Tabela nr 3. Opinie respondentów na temat rozwoju społecznego dziecka w wieku przedszkolnym pod wpływem zajęć w przyrodzie

Kategorie odpowiedzi	Odpowiedzi respondentów [w proc.]				
	Nie	Raczej nie	Nie wiem	Raczej tak	Tak
Wyrażanie szacunku wobec siebie i wobec przyrody	7	7	0	72	14
Respektowanie zasad zabawy w grupie oraz chętnie współdziałanie z innymi	14	7	0	72	7
Obdarzanie uwagą innych dzieci i osób dorosłych	21	14	0	58	7
Komunikowanie się z innymi dziećmi i osobami dorosłymi, wykorzystywanie komunikatów werbalnych i pozawerbalnych	7	14	0	58	21

Po kilku godzinach zajęć realizowanych na terenach zielonych wokół przedszkola dzieci stają się bardziej otwarte i chętne do wspólnej zabawy – nie mogą się doczekać kolejnych przygód w przyrodzie.

Według respondentów, dzieci dość dobrze wyrażają swoje rozumienie świata, zjawisk i rzeczy znajdujących się w bliskim otoczeniu przyrodniczym. Jedynie wzmocnić należy oddziaływania proekologiczne w celu umiarkowanego korzystania z dóbr przyrody.

Tabela nr 4. Opinie respondentów na temat rozwoju poznawczego dziecka w wieku przedszkolnym pod wpływem zajęć w przyrodzie

Kategorie odpowiedzi	Odpowiedzi respondentów [w proc.]				
	Nie	Raczej nie	Nie wiem	Raczej tak	Tak
Wyrażanie przez dzieci swojego sposobu rozumienia świata, zjawisk i rzeczy znajdujących się w bliskim otoczeniu	7	7	7	72	7
Posługiwanie się pojęciami dotyczącymi zjawisk przyrodniczych, m.in. dotyczącymi życia zwierząt, roślin, ludzi w środowisku przyrodniczym	14	21	7	29	29
Chętne uczenie się umiarkowanego korzystania z dóbr przyrody w celu ochrony przyrody	14	28	7	30	21
Chętne poznawanie grzybów, drzew oraz zwierząt leśnych występujących w okolicznych lasach	0	7	0	42	51

### Dyskusja nad wynikami i wnioski z badań

Wyniki niniejszych badań potwierdzają, że wychowanie w przyrodzie powinno być ściśle i bezpośrednio związane z lokalnym środowiskiem przyrodniczym (Budniak 2009). Same zasady nauczania o środowisku w wychowaniu proekologicznym, według E. Korczak, możemy odnieść do trzech płaszczyzn: (1) edukacji o środowisku; (2) wychowania przez środowisko – w środowisku oraz (3) wychowania dla środowiska – na rzecz środowiska (Korczak 1996). Dokonamy ich bliższej charakterystyki:

Ad. 1. Edukacja o środowisku – to według E. Korczak bezpośredni przekaz treści ekologicznych. Wychowanie proekologiczne wiąże się ściśle z edukacją środowiskową – ekologiczną, i dlatego też planuje zdobywanie przez wychowanków obiektywnej wiedzy naukowej o otaczającej ich rzeczywistości społecznej i przyrodniczej w ujęciu interdyscyplinarnym i holistycznym (Korczak 1996; Krawczyk, Zeber-Dzikowska, Łubocki 2021). Wychowawcy powinni wskazywać wzajemne powiązania w biosystemie oraz związki przyczynowo-skutkowe problemów ekologicznych w ekosystemach, a tym bardziej w socjosystemie oraz metody ich rozwiązania w różnorodnych aspektach ekonomicznych czy politycznych, ale nade wszystko społecznych i etycznych.

Ad. 2. Wychowanie przez środowisko – realizowane w środowisku, obejmuje wszelakie oddziaływania proekologiczne na wychowanków przez bezpośrednie działania w kontakcie ze środowiskiem społecznym i przyrodniczym (Korczak 1996; Walosik, Żeber-Dzikowska 2020).

Ad. 3. Wychowanie na rzecz środowiska – dla środowiska, skupia się na kształtowaniu proekologicznych postaw wychowanków, a przede wszystkim na wykształcaniu odpowiedzialności w działaniu w środowisku naprawczym bądź profilaktycznym na jego rzecz (Korczak 1996).

Dyskusja nad wynikami doprowadziła do propozycji zestawienia zasad edukacji w przyrodzie:

1. Autonomiczny, swobodny dobór treści edukacji w przyrodzie możemy powiązać ze zwróceniem uwagi na związek z potrzebami wychowanków, jak i lokalnego środowiska społeczno-przyrodniczego w perspektywie ochrony środowiska życia. Istotna tym samym staje się współpraca szkoły ze środowiskiem lokalnym w zakresie promowania proekologicznego stylu życia (Budniak 2010);
2. Ciągłość oraz kompleksowość oddziaływań proekologicznych na wychowanków to kolejne ważne zasady edukacji w przyrodzie. Ważne staje się podejście systemowe w edukacji przyrodniczej w celu kształtowania postaw proekologicznych (Budniak 2010). Dużo zależy od postawy samych wychowawców i wychowanków. Ważna jest otwartość wychowawcy na potrzeby wychowanków (Dziekoński 2003; Homplewicz 2000). Jednocześnie nabywanie wiadomości ekologicznych łącznie z umiejętnościami praktycznymi i kompetencjami społecznymi przez wychowanków z zakresu stylu życia proekologicznego jest priorytetowe. Zasada współuczestnictwa wpływa znacząco na proces edukacji w przyrodzie;
3. Zasada różnorodnych metod i form oddziaływań proekologicznych na wychowanków skłania nas do stosowania wielu metod impresji i ekspresji w procesie edukacji w przyrodzie.

W związku z powyższym w edukacji przyrodniczej zwraca się coraz bardziej uwagę na tworzenie sytuacji dydaktycznych, które umożliwią całościowe poznanie świata oraz procesów zachodzących w środowisku naturalnym, koncentrując uwagę również na rozwoju osobowości dziecka i przygotowaniu go do twórczego i samodzielnego życia w ciągle zmieniającym się świecie. Jednym z ważniejszych rozwiązań pozwalającym realizować takie holistyczne podejście do nauczania wydają się być zajęcia w przyrodzie z wykorzystaniem atutów ścieżki przyrodniczej. Stwarzają one dzieciom dogodne warunki do samodzielnego poszukiwania prowadzących do kształtowania postaw proekologicznych w sposób aktywny i twórczy (Żeber-Dzikowska, Bąk 2021).

## Bibliografia

- Budniak A. (2010). *Edukacja społeczno-przyrodnicza dzieci w wieku przedszkolnym i młodszym szkolnym. Podręcznik dla studentów*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Chałas K. (1997). *Edukacja ekologiczna. Z doświadczeń szkoły podstawowej w Mielnie*. Lublin: Wydawnictwo „Print 6”.
- Chałas K. (2007). *Wychowanie ku wartościom wiejskim jako szansa integralnego rozwoju wychowanka*. Lublin: Katolicki Uniwersytet Lubelski.
- Christ M. (2018). *Leśne przedszkola jako sposób przeciwdziałania zespołowi deficytu natury*. „Chowanna”. T. 1, s. 199–218.
- Dymara B. (2018). *Wartości w świecie a rozwój świata wartości dziecka*. „Cieszyński Almanach Pedagogiczny”. T. 5, s. 118–130.
- Dziekoński S. (2003). *Wychowanie ekologiczne w perspektywie personalistycznej*. „Studia Ecologiae et Bioethicae”, nr 1.
- Gilbertson K. (2006). *Outdoor education. Methods and strategies*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Guardini R. (1928). *Grundlegung der Bildungslehre*. (tłum. polskie: *Podstawy pedagogiki*). „Die Schildgenossen”, nr 8. W: Guardini R. *Bóg daleki – Bóg bliski*. Poznań: Wydawnictwo „W drodze”.
- Homplewicz J. (2000). *Etyka pedagogiczna*. Warszawa: Wydawnictwo Salezjańskie.
- Illich I. (1970). *Deschooling society*. Londyn: Penguin Publisher.
- Komeński J.A. (1956). *Wielka dydaktyka*. Wrocław: Zakład im. Ossolińskich, Wydawnictwo PAN.
- Korczak E. (1996). *Edukacja środowiskowa w klasach 1–3 szkoły podstawowej*. W: *Nasze środowisko – jak w nim żyć. Podstawy teoretyczne edukacji ekologicznej uczniów klas 1–3 szkoły podstawowej*. Gzyl J., Jarosz E., Korczak E. i in. (red.). Katowice: Instytut Ekologii Terenów Uprzemysłowionych.
- Kozłowski S. (2002). *Ekorozwój. Wyzwanie XXI wieku*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Krawczyk J., Żeber-Dzikowska I., Łubocki J. (2021). *O ciekawości poznawczej w edukacji przyrodniczej*. Wrocław: Oficyna Wydawnicza Atut.
- Kunowski S. (2004). *Podstawy współczesnej pedagogiki*. Warszawa: Wydawnictwo Salezjańskie.
- Louv R. (2014). *Ostatnie dziecko lasu. Jak uchronić nasze dzieci przed zespołem deficytu natury*. Warszawa: Grupa Wydawnicza Relacja.
- Michałowski S. Cz. (1998). *Dziecko. Przyroda. Wartości*. W: *Dziecko w świecie przyrody*. Dymara B., Michałowski S., Wollman-Mazurkiewicz L. (red.). Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Okoń W. (2016). *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.

- Przygoda w edukacji i edukacja w przygodzie. „Outdoor” i „adventure education” w Polsce.* (2014). Bąk A., Leśny A., Palmer-Kabacińska E. (red.). Warszawa: Fundacja Pracownia Nauki i Przygody.
- Rogacka A. (2019). *Edukacja zdrowotna w podstawie programowej. Przedszkole–Szkoła podstawowa: klasy I–III.* Warszawa: Oficyna Wydawnicza Oryginały.
- Sawicki M. (1997). *Edukacja środowiskowa w klasach I–III szkoły podstawowej.* Warszawa: Wydawnictwo: Wydawnictwo Naukowe Semper.
- Sinar V. (2017). *Outdoor Education for Kindergarten.* „Astra Salvensis”. R. V, nr 9, s. 57–64.
- Szymański M.J. (2008). *W poszukiwaniu drogi. Szanse i problemy edukacji w Polsce.* Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej.
- Szysko-Bohusz A. (2005). *Pedagogika holistyczna. Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku.* Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Włosik A., Żeber-Dzikowska I. (2020). *Edukacja przyrodnicza. W kręgu teorii i praktyki.* Kraków: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego.
- Żeber-Dzikowska I., Bąk J. (2021). *Nauczyciel w lustrze refleksji. Rola twórczości pedagogicznej w kształceniu i praktyce zawodowej.* Kielce: Wydawnictwo Uniwersytetu Jana Kochanowskiego w Kielcach.

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



MAKSYMILIAN CHUTORAŃSKI

*Uniwersytet Szczeciński, Polska*

ORCID <https://orcid.org/0000-0002-1740-0460> • e-mail: [Maksymilian.Chutorański@usz.edu.pl](mailto:Maksymilian.Chutorański@usz.edu.pl)

Zgłoszono: 17.06.2022; zrecenzowano: 17.10.2022; zaakceptowano do druku: 20.10.2022

## NIEANTROPOCENTRYCZNA PEDAGOGICZNOŚĆ LASU

### NON-ANTHROPOCENTRIC FOREST PEDAGOGY

**Abstract:** Within the framework of the text, with reference to posthumanist thought and new materialism (Braidotti, Barad, Latour) emphasizing the relational character of reality, the causality of non-humans and the limitations of humanism, an attempt is made to raise the question of a non-anthropocentric pedagogy of the forest. The question, then, is how the forest can be understood by educational theory and research that does not presuppose an understanding of education as a specifically human activity and does not understand non-humans as contexts, tools or obstacles to this activity, but as actors characterized by pedagogical agency. To this end, the question of anthropocentric forest pedagogy was first raised and some limitations of such an understanding were pointed out. Next, a non-anthropocentric understanding of the forest and related challenges for pedagogy were pointed out.

**Keywords:** non-anthropocentric pedagogy, pedagogy of things, posthumanism, pedagogy of the forest.

**Streszczenie:** W ramach tekstu, w odwołaniu do myśli posthumanistycznej i nowego materializmu (Braidotti, Barad, Latour), podkreślających relacyjny charakter rzeczywistości, sprawczość nie-ludzi oraz ograniczenia humanizmu, podjęto próbę postawienia pytania o nieantropocentryczną pedagogiczność lasu. Chodzi więc o sposób, w jaki las może być rozumiany przez teorię i badania edukacyjne, w których nie zakłada się rozumienia edukacji jako działalności specyficznie ludzkiej, a nie-ludzi nie rozumie jako kontekstów, narzędzi czy przeszkód tej działalności, ale jako aktorów, których cechuje pedagogiczne sprawstwo. W tym celu w pierwszej kolejności postawiono pytanie o antropocentryczną pedagogiczność lasu, a także wskazano na pewne ograniczenia takiego rozumienia. W dalszym ciągu wskazano na nieantropocentryczne rozumienie lasu i wyzwania dla pedagogiki, jakie się z tym wiążą.

**Słowa kluczowe:** pedagogika nieantropocentryczna, pedagogika rzeczy, posthumanizm, pedagogika lasu.

Juwał Noach Harari pisze, że człowiek żyje w rzeczywistości trójwarstwowej. „Oprócz drzew, rzek, łąk i pragnień jego świat obejmuje również opowieści

o pieniądzach, bogach, państwach i korporacjach. W miarę rozwoju historii wpływ bogów, państw i korporacji rósł kosztem rzek, a na ludzi nadal oddziałują ich lęki i pragnienia, ale byty jak Jezus Chrystus, Republika Francuska oraz Apple Inc. stłumiły i okiełznały rzeki, a także nauczyły się kształtować nasze najgłębsze obawy oraz tęsknoty” (Harari 2018, s. 199). Nie wiem, czy tylko ludzie, jak twierdzi ten historyk, są zdolni do życia w takiej trójwarstwowej rzeczywistości, nie mam jednak wątpliwości, że autorami takich opowieści są nie tylko ludzie i zgadzam się, że snucie opowieści o świecie jest ważne. W ramach tego tekstu zamierzam rozwinąć tezę, że potrzebujemy dzisiaj pedagogicznych opowieści o lesie, które otwierają nas na nowe rodzaje problematyzacji relacji między ludźmi i nie-ludźmi. Potrzeba takiej perspektywy wydaje się szczególnie paląca w kontekście zachodzących procesów w skali globalnej, żyjemy wszak w czasach antropocenu, kapitałocenu, szóstego wymierania, katastrofy klimatycznej, czasach konfliktów, wyzysku, czasach, w których nowoczesne technologie zmieniają nasze życie i życie innych nie-ludzkich zwierząt (Crutzen, Stoermer 2000; Patel, Moore 2019; Moore 2021; Bonneuil Fressoz 2016; Welzer 2010). Tym bardziej że, jak pisze Timothy Morton, kryzys ekologiczny można rozumieć jako kryzys myślenia w ogóle, ukazujący nam, że sposoby, w jakie problematyzujemy rzeczywistość, w tym siebie i miejsce człowieka w świecie, nie są w stanie sprostać współczesności (Morton 2010, s. 4). W kontekście konstatacji Mortona, można powiedzieć, że opowiadanie starych historii jest potrzebne, ponieważ pozwala nam poczuć więź z przeszłymi pokoleniami, dostrzec zbiorową tożsamość (pedagogiczną), zobaczyć, ile zawdzięczmy historii i nauczyć się rozpoznawać elementarne podobieństwa w różnych praktykach z różnych czasów, co z kolei daje nam przekonanie, że świat w swych podstawach jest niezmienny tak jak ludzie, którzy opowiadają wciąż te same opowieści. Jednak opowiadanie starych historii bywa też niebezpieczne, kiedy tracą one moc mobilizowania do działania i przestają pozwalać zachować czujność wobec wyzwań, które nie istniały w momencie ich tworzenia. Dlatego trzeba mądrze podchodzić do tradycji, nieustannie podejmować wysiłek myślenia o tym, które opowieści i jak zachowują swoją moc, a które stają się szkodliwe. Trzeba pytać także o ponowną aktualność opowieści zapomnianych, przykrytych warstwami historii (zob. Kimmerer 2020).

Uważam, że domagającymi się dzisiaj przemyslenia są te opowieści, które podkreślając wyjątkowość człowieka, odbierają prawo do niej nie-ludziom. Podążając za nowym materializmem i krytycznym posthumanizmem (Braidotti, Haraway, Bennett, Latour), podkreślającymi sprawczość nie-ludzi, relacyjny charakter rzeczywistości i trudności w zachowaniu dystynkcji między kulturą i naturą, zamierzam podjąć próbę takiego myślenia o lesie, która nie wiąże się z rozumieniem edukacji jako działalności specyficznie ludzkiej, tworzonej wyłącznie przez racjonalne, refleksyjne, aktywne podmioty, wyraźnie oddzielone od mechanicznych, nierozumnych sił natury oraz sztucznych, pozbawionych sprawstwa przedmiotów.

W ramach tekstu w pierwszej kolejności zwrócę uwagę na sposoby problematyzowania lasu w ramach pedagogiki antropocentrycznej, aby pokazać ich



ograniczenia. W dalszym ciągu, staram się postawić pytania o las i jego pedagogiczne znaczenie z perspektywy, którą nazywam pedagogiką nieantropocentryczną (Chutorański 2016; 2019; 2020a, 2020b).

### Antropocentryczna pedagogiczność lasu

W ramach tej części tekstu chcę pokazać, na czym polega antropocentryczna pedagogiczność lasu i to, że idea „wyjątkowości tego, co ludzkie” leży zarówno u podstaw myślenia o edukacji, jaki i rozumienia lasu, wykształconego w świecie zachodnim.

William Spanos zwraca uwagę na to, że od czasu Platońskiej alegorii jaskini i potem przejścia przez Rzym myśli greckiej, celem zachodniej edukacji (niezależnie od jej historycznie specyficznych zmian) jest wyprowadzenie człowieka (*ex ducere*) z „ciemności” i jego upadłej kondycji do uniwersalnego światła (Spanos 1993, s. 12). Nathan Snaza z kolei dopowiada, że to wyprowadzanie z „ciemności”, niedojrzałości i stanu ulegania zwierzęcym pragnieniom, jest jednocześnie również procesem prowadzenia i wprowadzania do bycia „Człowiekiem”. (Snaza 2013, s. 49). Owo tworzenie warunków do realizacji pełni człowieczeństwa uważa się z najwyższy i najambitniejszy cel edukacji (Snaza 2015). Oczywiście, sama idea człowieczeństwa jako uniwersalnego powodu oddziaływań edukacyjnych jest problematyczna – w różnych okresach dziejowych z różnych powodów odbierano możliwość osiągnięcia stanu człowieczeństwa różnym grupom społecznym. Barbarzyńcy, kobiety, nie-biali, nie-Europejczycy i inni pozbawiani byli możliwości podążania ścieżką człowieczeństwa (zob. Braidotti). Piszę o tym w innym miejscu, wskazując m.in., że troska o własny stopień człowieczeństwa (Zajdel) jest zadaniem postawionym przed wszystkimi ludźmi (Chutorański 2020). Nie podejmując tych ważnych kwestii związanych z władzą, dyskryminacją i cierpieniem, w tym miejscu chcę zauważyć, że człowiek jest figurą dwuznaczną. Z jednej strony jest częścią natury, z drugiej, jego powołaniem jest opuszczenie „stanu natury” i wrastanie w kulturę. Jako część natury posiada zatem pewną potencję, zdolności do prowadzenia określonego rodzaju życia – życia prawdziwie ludzkiego, którego sens przekracza wrodzone instynkty. Powołaniem wpisanym w każdą biografię *homo sapiens* jest realizowanie tej możliwości – wychodzenie ze stanu natury, barbarzyństwa, dzikości i wrastanie w kulturę, świat wartości: dobra, prawdy, piękna, norm, świat symboliczny.

Jednak, aby to postawione przed nim zadanie (z)realizować, potrzebuje on innych ludzi, którzy wprowadzą go do świata kultury, wartości, światła. Ten dystans między możliwością i właściwą jej realizacją stwarza miejsce dla oddziaływań edukacyjnych. „Człowiek może stać się człowiekiem tylko przez wychowanie. Jest tylko tym, co wychowanie z niego uczyni. Należy zauważyć jeszcze, że człowiek wychowywany bywa tylko przez ludzi, którzy także podlegali wychowaniu” (Kant, 1999, s. 43). Przywołane słowa filozofa pozwalają zwrócić uwagę jeszcze na inny ważny aspekt kluczowy dla mojego wywodu. Wychowawcą może zostać jedynie ten, kto sam był wychowywany, a dzięki temu sam osiągnął pewien stopień dojrzałości.

Spotkanie nauczyciela z uczniem jest spotkaniem nauczyciela z człowiekiem empirycznie obecnym w świecie oraz z istotą, której jeszcze nie ma, która nie jest jeszcze w pełni człowiekiem (Sonu, Snaza 2015, s. 264).

Zatem dla zachodniej myśli edukacyjnej, od jej greckich początków do współczesności, człowieczeństwo jako coś do osiągnięcia przez ludzi, stanowi ostateczne i najważniejsze uzasadnienie dla edukacji. Jest czymś, co pozwala ją odróżnić od innych praktyk, takich jak manipulacja czy indoktrynacja (Chutorański 2020). Natomiast „stan natury” z jednej strony stanowi punkt wyjścia, z drugiej zaś budzi obawy pedagogów. Zdziczenie, a więc powrót do tego stanu, zagraża każdemu i każdej rozwijającej się istocie ludzkiej. Nawet w tych pedagogicznych propozycjach, podkreślających konieczność wychowania zgodnie z naturą (Rousseau), koncept natury jest nie tyle empiryczny, ile stanowi raczej pewien normatywny wzorzec relacji między człowiekiem a tym, co nie jest ludzkie, umożliwiając, zdaniem twórców, prawdziwe (z)rozumienie siebie i własny rozwój. Nie chodzi zatem o to, aby w imię naturalnego życia rzeczy pozostawić swojemu biegowi, nie interweniować pedagogicznie, pozostawić miejsce dla rozwoju prymitywnych instynktów, ale przeciwnie, aby interweniować, usuwać przeszkody, zapobiegać. Jak w odwołaniu do koncepcji Jana Jakuba Rousseau pisała Lucyna Kopciewicz: „Natura jest raczej pomyślana jako «dziewiczy ogród». Na pierwszy rzut oka natura sprawia bowiem wrażenie nie tkniętej ludzką ręką. Niemniej jednak jest w całości efektem nieustających zabiegów i ingerencji, porządkujących ją zgodnie z zamysłem ogrodnika” (Kopciewicz 2015, s. 59).

Jakie jest miejsce lasu w pedagogicznej opowieści o podążaniu ku własnemu człowieczeństwu? Jak argumentuje Paulo Tavares (2018), lasy zajmują szczególne miejsce w historii zachodniej myśli. U jej początków leży rozumienie lasu przeciwstawiające go miastu i uznające go za terytorium leżące poza granicami umowy społecznej. W tym sensie las stanowi pewien próg – zarówno środowiskowy, jak i prawny, a także epistemologiczny i metafizyczny – pozwalający na definiowanie cywilizacji, przestrzeni obywatelskiej i rozumu. „Mit o założeniu Rzymu mówi, że miasto powstało na polanie oczyszczonej po gęstym lesie. Palenie i wycinanie drzew było pierwszym i decydującym wpisaniem historii w krajobraz ziemi, aktem inauguracyjnym w konstruowaniu ludzkich instytucji. Na obrzeżach miasta i jego wiejskich państweczek nieuprawiany las wyznaczał granice *res publica*, wyznaczając granice rzymskiego prawa, poza którymi ziemia była *res nullius* lub *terra nullius*, ziemią «nie należącą do nikogo», «niczyją». Na krańcach imperium, gdzie las wyrastał poza horyzont, istniały bezpaństwowe, bezprawne i niesforne terytoria plemion barbarzyńskich” (Tavares 2018, s. 162). Średniowieczny feudalizm postrzegał las jako dziką sferę leżącą poza murami miasta, zamieszkiwaną przez wyrzutków, banitów, uciekinierów i wykolejeńców. Zatem las z punktu widzenia mieszkańców miast był terytorium, gdzie królowała anarchia, ciemność i to, co nieludzkie, był inną przestrzenią, zaprzeczeniem społeczno-religijnego świata-miasta.

W miarę jak miejsce mitologii i religii zajmował rozum i nauka, lasy zaczęto postrzegać jako zobiektywizowany element natury i z tego powodu miejsce, w którym obowiązują inne niż w mieście-cywilizacji prawa (Tavares 2018). Nowoczesność (Latour 2011) wyraźnie oddziela podmioty od przedmiotów, kulturę od natury. Kultura jest światem ludzkim, w którym obowiązują wartości, normy, zasady społeczne, prawo. Natomiast obiektywna natura jest światem faktów. Prawa jej funkcjonowania opisują raczej kategorie przyczyny i skutku niż dobra, wolności i demokracji (Latour 2011). W takim rozumieniu las zostaje zaliczony do porządku natury, który wymaga opisu nauk przyrodniczych. Patel i Moore, opisując wspólną historię filozoficznych koncepcji natury z kolonializmem i systemowym przekształcaniem jej w zasób, zwracają uwagę na Kartezjusza, jako twórcę dwóch podstawowych praw kapitalistycznej ekologii. Pierwsze prawo wiąże się z rozróżnieniem umysłu i ciała, *res cognitans* i *res extensa*. Rzeczywistość składa się z „rzeczy myślących” i „rzeczy rozciągniętych”. Ludzie – choć oczywiście nie wszyscy – są rzeczami myślącymi, natomiast Natura pełna jest rzeczy rozciągniętych. Za elementy natury, a więc rzeczy rozciągnięte, nie zaś myślące, uważano w tamtych czasach większość istot ludzkich – kobiety, ludy rdzenne etc.

Drugie prawo wiąże się z nakazem skierowanym do członków kultury europejskiej, aby ci stawali się „panami i właścicielami natury” (Patel, Moore 2019, s. 320). To oni właśnie, z racji tego, że mają wolną wolę, rozum, wartości i sprawczość, powinni czynić sobie naturę (i las) poddanymi i mądrze nimi rozporządzać dla własnego dobra. Rozwój podbojów kolonialnych i kapitalizmu jest historią tego brania we władanie i rozporządzanie. Natura i las, wciągnięte w sieci wymiany i zysku, przemienione zostały w zasoby, towary, „tanią naturę” (Moore 2021; Patel, Moore 2019).

Te podstawowe ustalenia pozwalają nam uznać, że las – z antropocentrycznej perspektywy – można rozumieć jako miejsce, które jest oddalone od cywilizacji (dzikie), miejsce, gdzie obowiązują prawa przyczyny i skutku, oraz – co ważne dla mojego wyводу – las staje się również zasobem, po który ludzie dla własnego dobra powinni sięgać. Z tymi sposobami rozumienia lasu korespondują pedagogiczne sposoby pytania o niego, zadane z perspektywy antropocentrycznej.

Szukając relacji z pierwszym rozumieniem lasu, jako miejsca oddalonego od cywilizacji, można powiedzieć, że edukacja na najbardziej podstawowym poziomie jest wyprowadzaniem z „dzikiego” lasu. Droga edukacji to droga wychodzenia z lasu w stronę cywilizacji. Jednak edukacja nie wiąże się z odrzuceniem natury/lasu w zupełności. Wymaga natomiast znalezienia dla niej odpowiedniego miejsca, wymaga patrzenia w odpowiedni sposób. Dlatego pedagogiczny „powrót” do natury i do lasu w takim rozumieniu nigdy nie jest powrotem do „stanu natury”, do barbarzyństwa, ale przeciwnie – dzięki odpowiednim przekształceniom – staje się drogą do człowieczeństwa. Las w takim ujęciu musi pojawić się w doświadczeniach dorastających w określony sposób, pozwalający rozwijać ich zdolności,

kompetencje, moralność, krytyczne myślenie etc. Tu pojawia się drugie rozumienie lasu, jako pedagogicznego zasobu.

Las pedagogów antropocentrycznych okazuje się lasem przedmiotem – instrumentem i narzędziem, po które można sięgać podczas edukacji. Jest lasem „po coś”, czymś, nad czy powinno się w odpowiedni sposób pedagogicznie panować, tj. umiejętnie przekształcić w użyteczne narzędzie. Twierdzę, że las przekształcony w pedagogiczne narzędzie staje się „otoczeniem społecznym” wychowania, i to mimo swojego „naturalnego” charakteru, ponieważ edukacyjna rola, jaką odgrywa, zawsze jest zapośredniczona z kultury i reprezentujących ją nauczycieli i edukatorów. Przytoczę słowa K. Sośnickiego: „O wychowaniu więc możemy mówić tylko jako o czynności ludzkiej, humanistycznej, i to związanej ściśle ze społecznym współżyciem człowieka. Gdy więc przypisuje się je przyrodzie, to ma się na myśli nie «wychowanie», ale skutki działania przyrody, organizm i psychikę człowieka, oparte o jej prawa przyczynowe” (Sośnicki 1967, s. 13). To nie sam las jest w stanie edukować, ale dopiero możliwość bycia dziecka w lesie w obecności lepiej wiedzących/„podlegających wcześniej wychowaniu” wychowawców zagwarantuje właściwe „uczenie się” w/od lasu, umożliwia odpowiednie doświadczenia, zapobiegnie procesowi ponownej barbaryzacji dziecka – niechcianego powrotu do stanu natury. Las bez edukacyjnego pośrednika jest niebezpieczny. Warianty tej antropocentrycznej i pedagogicznej opowieści o lesie mogą być oczywiście różne. W zależności od bardziej szczegółowych założeń mogą być bardziej lub mniej autorytarne, bardziej lub mniej sformalizowane. Skupione są bowiem na realizacji drobiazgowo zaplanowanych etapów lub nastawione (w pewnych granicach) na spontaniczne nabywanie doświadczeń.

Las może być rozumiany jako część historii np. narodowej, element przyrody, miejsce życia, zasób drewna i innych dóbr, miejsce kontemplacji, okazja do rozwoju zmysłów, rozwoju osobistego, kompetencji społecznych czy myślenia matematycznego... Wszystkie takie historie pedagogiczne jednak każą rozumieć las jako coś, co jest istotne ze względu na coś innego – rozwijającego się człowieka i jego potrzeby. Las jest tu lustrem, w którym mogą się przyglądać podążający ku swemu człowieczeństwu dzięki edukacji ludzie.

### **Nieantropocentryczna pedagogiczność lasu**

Nie uważam, żeby taka pedagogiczność lasu była jedynym sposobem do myślenia o jego roli w edukacji. Dzisiaj potrzebujemy innych opowieści, zdolnych przekraczać podziały na to, co naturalne i społeczne – kulturowe. Takich, które dostrzegą złożoność relacji, które są naszym udziałem i udziałem nie-ludzi. Dlatego opowiadam się przeciwko antropocentrycznej pedagogice lasu i rozumieniu lasu jako pedagogicznego medium mającego umożliwiać wzrost człowieczeństwa. Takie rozumienie instrumentalizuje las, wpisuje w ramy kartezjańskiej ekologii

kapitalistycznej i nie jest w stanie rozpoznać złożoności i szansy, jaką daje on na przemyślenie tego, kim jesteśmy i tego, jakie mogą być nasze relacje ze światem.

Veronica Pacini-Ketchabaw pisze, że w większości prac dotyczących pedagogii leśnej podkreśla się znaczenie ludzkich aktorów i ich działanie. Na przykład to, jak dzieci negocjują znaczenia, jak rozwijają wzajemne relacje społeczne w lesie, jak nawiązują relacje z jego „dzikimi” elementami poprzez naukowe dociekania z wykorzystaniem zmysłów, a także jak ważną rolę odgrywa ich wyobraźnia w eksploracji „dzikiej przyrody” (Pacini-Ketchabaw 2013, s. 357). W takich opisach nie dostrzega się sprawczości podstawowego aktora, bez którego nie byłoby pedagogii leśnej – lasu. Za to niebezpiecznie sentymentalizuje i upraszcza się to, czym on jest. Podobnie zresztą nie dostrzega się zdolności dzieci, które wchodzi w las w celu nawiązywania szeregu złożonych relacji z jego mieszkańcami.

Zdaniem tej badaczki, las jest zdolny do opowiadania historii przekraczających rozumienie go jako elementu natury czy środowiska przyrodniczego. Lasy przez swoich rzeczników mogą nam opowiedzieć o współpracy między różnymi gatunkami, mogą nam opowiedzieć o kolonializmie i przekształcaniu go w towar, o cierpieniu przynoszonym zwierzętom przez ludzkie polityki, o sposobach radzenia sobie zwierząt w dzisiejszym zmienionym przez cywilizację świecie (np. o porzucaniu lasu jako miejsca poszukiwania pożywienia na rzecz miejsc życia ludzi, w których łatwiej o pokarm). Dlatego autorka zachęca do myślenia o świecie lasem – np. w kategoriach współpracy i współzależności, jakie nawiązują ze sobą różne gatunki grzybów mikroryzowych i drzew (Pacini-Ketchabaw 2013, s. 358).

Idąc za badaczkami i badaczami, takimi jak Donna Haraway, Karen Barad czy Rosi Braidotti, Bruno Latour, chcę podkreślić niekonieczność i nieadekwatność nowoczesnych dualizmów, przeciwstawiających sobie kulturę i naturę (Latour 2010, 2011; Haraway 2003; 2008, 2012; Braidotti 2014, Barad 2007, 2013; Bennett 2010). Zamiast szukać harmonii między naturą a kulturą, lub nawoływać do powrotu do natury, lepiej szukać innych sposobów rozumienia świata. W tym kontekście warto odwołać się do Tima Ingolda, który pisał, że wiele sposobów ujmowania relacji między ludźmi a przyrodą nie uwzględnia naszych wspólnych historii, tego, że nasze obecne umiejętności powstawały zawsze dzięki specyficznym relacjom z otoczeniem – innymi gatunkami, podłożem, górami, drzewami etc. Podkreślając wyjątkowość człowieka, zapominamy o tej historii współpracy i wzajemnego kształtowania (Ingold 2000). „To nie my udomowiliśmy pszenicę – to pszenica udomowiła nas. [...] Kto zaczął mieszkać w domach? Nie pszenica. *Homo sapiens*” (Harari 2014, s. 108). Opowiadając historię o lesie jako zaprzeczeniu cywilizacji lub traktując las jako element mechanicznej przyrody, nie dostrzegamy wyjątkowości nie-ludzi, relacji, w jakie z nimi wchodzimy i tego, ile tym relacjom zawdzięczamy. Warto opowiadać się przeciw esencjalizmowi i starać się rozumieć relacje z nie-ludźmi w kategoriach połączeń, stowarzyszeń gatunków, w kategoriach natury/kultury (Haraway 2012).

Wystarczy prześledzić historię drzewa, od jego początków, współpracy z grzybami i innymi nie-ludźmi, jego sposoby na opieranie się przeciwnościom losu (susza, korniki), jego relacje z ludźmi i innymi zwierzętami, w końcu historię jego ścięcia i stawania się drewnem, obejmujące pracę drwali, maszyny tartaku, sposoby obróbki, przemianę w rzecz użytkową i towar, obecność w tej formie na rynku i w życiu innych ludzi, przeróbki, naprawy, wyrzucenie, rozkład etc., aby zobaczyć, jak spleta się to, co naturalne i kulturowe. Na każdym etapie tej historii dostrzeżemy, jak złożone relacje są tworzone. Jak różne rodzaje sprawstwa posiada to drzewo – drewno, dzięki swej zdolności do noszenia znaczeń, ale również dzięki swej twardości, kolorowi, rozmiarom, zapachowi i innym aktorom, z którymi wchodzi w relacje. Dlatego zamiast o esencji czy istocie lasu proponuję myśleć o nim jako o sojuszach między różnymi aktorami. Las to wspólnota międzygatunkowa, pełna bytów o nieostrych granicach, których wzajemne relacje i zależności należy ostrożnie odkrywać, porzucając dualizmy nowoczesności. Las jest jednocześnie symboliczny i materialny, jest biologiczny i techniczny, ludzki i nie-ludzki. Jest pewnym ustabilizowanym kolektywem – zbiorowością ludzi i tego, co pozaludzkie.

W tym kontekście pomocne może być myślenie o lesie w ramach „ontologii relacyjnej”, która zakłada ontologiczne pierwszeństwo relacji nad trwałymi bytami (Latour 2010, 2011; Barad 2007, 2013). Jest to więc przyjęcie założenia, że świat nie jest zbudowany z trwałych i niezmiennych obiektów (ludzi, zwierząt, drzew, lasu), zajmujących określone miejsce w „drabinie bytów”, które jako takie wchodzi z sobą w różnorakie relacje. Składa się on raczej z relacji poprzedzających te byty. Kiedy relacje stają się stabilne, wtedy mamy do czynienia z aktorem, a rzeczy uzyskują swoje granice. Innymi słowy, podmioty i przedmioty to inne nazwy dla ustabilizowanych relacji.

Czym jest las jako (u)stabilizowana wiązka relacji? Las to: reprezentacje + ekosystemy + drzewa + drzewostan + śpiewające ptaki + zwierzęta + grzyby +, to ustawy + instytucje + leśnicy + aktywiści + korniki + firmy produkujące meble + pedagogzy lasu + ekspertyzy +, to mity narodowe + kapitalistyczne dyskursy + ... Celowo wprowadziłem ten dziwny zapis, obejmujący byty z różnych porządków ontologicznych, aby zwrócić uwagę na to, że nie istnieje istota lasu poza utrzymującymi się, odtwarzanymi i tworzącymi się paradoksalnymi relacjami. Las istnieje, jeśli jest wciąż wykonywany (zob. Mol 2002) przez różnych aktorów nie (tylko) ludzkich. Czyli jest czymś, co jest konstruowane, robione, produkowane, ale także odgrywane przez nich, jak rola teatralna, filmowa czy utwór muzyczny.

Wykonywać coś, oznacza robić to wspólnie. Aktorzy wykonujący las to leśnicy aktywiści, ale i turyści, uczniowie na lekcji biologii, pracownicy tartaków, konsumenci etc. Las, aby trwać, potrzebuje prawa i polityków, wartości, narracji, instytucji państwowych – chociażby chroniących go przez nadmierną eksploatacją. Oczywiście, nie tylko ludzie wykonują las. Nie-ludzi robiących las jest więcej. Las wykonują grzyby, drzewa, zwierzęta i rośliny, warunki atmosferyczne i inni aktorzy, wchodzący ze sobą w różne relacje, o różnym stopniu stabilności i długości

trwania. Praca tych ludzkich i nie-ludzkich aktorów zapewnia trwanie i zmiany sieci-lasu, wspólnoty-lasu, lasu-natury-kultury.

Mówiąc las, mówimy – złożoność. Mówiąc las, mówimy zawsze więcej, niż mamy na myśli w określonym kontekście. Las jest liczeniem jako jedno różnych bytów – relacji, istnień złożonych z różnych porządków ontologicznych. Co każe sugerować, że las jest zawsze czymś więcej niż sumą tworzących go bytów. Jest również jednak zawsze czymś mniej niż te byty. Ponieważ każdy z nich prowadzi osobne bycie – tworzony jest przez różne relacje. Można przecież opowiedzieć historię lasu z punktu widzenia każdego z jego mieszkańców. Na przykład Anna Tsing opowiada taką wielogatunkową historię o grzybach i relacjach, w jakie wchodzi. Jest to opowieść o doświadczeniu, biologii, udomowieniu, rozwoju instytucji, europejskim podboju i globalnym kapitalizmie. Mówiąc nam coś o grzybach, mówi nam o nas samych, naszych relacjach, stawianych przez nas granicach i przemocy (Tsing 2018).

Nie uważam, żeby w ramach pedagogii lasu istniała potrzeba powrotu do bardziej „naturalnego” czy lepszego pojęcia i rozumienia lasu. Jak pisałem, takie powroty są niebezpieczne. „Utrzymywanie fikcji związanej z istnieniem odwiecznej, ahistorycznej, niemej i niepodlegającej zmianom «Natury» umożliwia traktowanie nie-ludzi jako bierny, zawsze odnawialny zasób, który można wykorzystywać zgodnie z naszym ludzkim interesem” (Marzec 2021, s. 84). Uważam natomiast, że warto nieustannie stawiać pytania o to, jaki las podtrzymujemy, (współ)wykonujemy i (współ)tworzymy – tym samym pytać, co czynimy ze światem, troszcząc się o las. Z jakimi bytami się sprzymierzamy w tym celu, jakie powołujemy do istnienia i przeciwko czemu.

Opowieści o lesie/lasu wykraczają poza sam jego obszar, wyznaczony miejscem, piszą się w fabrykach, stacjach kolejowych, wystawach malarskich, fabrykach samochodów, drukarniach. Warto nauczyć się dostrzegać historie pochodzenia rzeczy, skierować naszą uważność na procesy ich powstawania, ich losy po tym, jak przestaną być „w naszych rękach”. Warto opowiadać historie środowisk i czynić je biograficznie istotnymi. „Krąg ekologicznego współczucia, które odczuwamy, powiększa się przez bezpośredni kontakt z żywym światem i kurczy przy jego braku. Gdybyśmy nie brodzili po pas w bagnie, gdybyśmy nie szli tropem pizmaka i nie natarli się kojącą mazią, nie wyplatali koszy świerku albo nie zjedli naleśników z pyłkiem, czy w ogóle dyskutowalibyśmy o tym, jakie dary możemy zaoferować w zamian? Podczas nauki wzajemności to ręce mogą prowadzić serce” (Kimmerer 2020, s. 286). Wymieranie jest teoretycznym problemem, którym trudno się przejąć na serio, jeśli nie wiadomo, jakie historie nie zostaną opowiedziane, ponieważ ich autorzy umrą. Jeśli nie wiemy, że coś tracimy, to trudno nam opłakiwać stratę. Musimy zatem dołożyć starań, aby znaleźć sposób na opowiadanie o rzeczach, zwierzętach roślinach i innych nie-ludziach, które uczynią je nam bliskimi siłą wzajemnych spotkań.

Uważam, że kluczowym dla takiej działalności jest kilka spraw. Po pierwsze, uznanie, że aktorzy pozaludscy mogą wносить do każdej sytuacji edukacyjnej element, którego nie sposób zastąpić relacjami między ludźmi, a zatem, że cechuje ich sprawstwo edukacyjne, niedające się zredukować do prostego przekazywania intencji ludzi (zob. Chutorański, Makowska 2019).

Po drugie, każde oddziaływanie edukacyjne, dziejące się w świecie, wywołuje wiele konsekwencji, których znaczenie przekracza to, co robią one dla edukacji. Działamy edukacyjnie, nie przestając zmieniać świat również na inne nieedukacyjne sposoby. Uważność i troska o te zmiany powinna być wpisana w każdą praktykę pedagogiczną, w każdą pedagogię leśną. Ponieważ, chociaż możemy osiągać założone pedagogiczne cele, to robiąc to – np. poprzez używanie określonych produktów, wyprodukowanych w fabrykach zostawiających duży ślad węglowy lub w których nie przestrzega się praw pracowników – możemy wywoływać zmiany, które utrwalają świat/las, którego nie chcemy.

Po trzecie, w końcu chodzi mi o pytanie o nas samych. Czego możemy się nauczyć od relacyjności lasu? Co o nas samych – naszym trwaniu, tożsamości mówią nam procesy gnilne, butwienie, regeneracja gleby? Jakie rodzaje wrażliwości, uważności i empatii stają się dostępne naszym doświadczeniom? Czego nauczyć może nas las o współpracy między gatunkami? O naszej polityce? Społeczeństwie i edukacji? Czym jest połączone miasto-las i nie (tylko) ludzcy jego obywatele? Czy las może nam pomóc w myśleniu o nas samych poza kategoriami człowieczeństwa, wskazując przy tym te sposoby myślenia jako szansę na lepsze wzajemne rozumienie?

### Zakończenie

Staliśmy się tym, kim jesteśmy, traktując ziemię, ludzi i nie-ludzi w określony sposób. Nasze wspólne historie nas ukształtowały. Nasze współbycie z innymi stowarzyszonymi gatunkami (Haraway) i sposoby, w jakie traktujemy skały, trawy, zwierzęta, rzeczy, budynki z betonu i szkła, telefony, las – są częścią naszego (antropocentrycznego) dziedzictwa, które domaga się krytycznej refleksji, wyobraźni i troski, a także oceny i zmiany. To nie jest łatwe, ale to ważny krok dla uważności i budowania innych relacji z nie-ludźmi i ludźmi. Tego wymaga troska o wspólny świat.

Pedagogika lasu nie musi być prostym zastosowaniem wiedzy dotyczącej wychowania i nauczania, przedłużeniem antropocentrycznych logik edukacyjnego wpływu, zastosowaniem ich do „leśnego środowiska”, ale może być okazją do wypracowywania nowych sposobów pytania o kształcenie i wychowanie, postawienia nowych pytań o nasze relacje z nie-ludźmi i nowe sposoby podmiotowości. Donna Haraway zwraca uwagę, że obecnie potrzeba nam nowych rodzajów opowieści, takich, które nie są zbudowane wokół indywidualizmu i konkurencji, takich, które mają odwagę pytać o inne ontologie i inne możliwe światy do zamieszkania i stworzenia. Są przepełnione spekulacją i eksperymentami z powoływaniem bytów



więcej nie-ludzkich. (Haraway 2016). Takie opowieści mogą się przyczynić do nowych problematyk naszych relacji w świecie. Mogą nieść nowe rodzaje nadziei, odpowiedzialności i uczestnictwa, które są szczególnie ważne dla obdarzania troską i miłością elementów lasu, takimi jakimi są one naprawdę, a nie takimi, jakimi chcemy je widzieć, przyjmując romantyczne wizje „szlachetnie dzikiej natury”.

Opowiadanie historii o lesie jest opowiadaniem historii o świecie: o ekonomii, biologii, matematyce, przemocy, współpracy międzygatunkowej, mieście, konsumpcjonizmie, polityce i technologii, to mówienie o mitach narodowych (Konczal 2017). Pedagogika lasu może być sztuką i techniką tworzenia relacji między tymi różnymi historiami i tworzeniem nowych sposobów bycia. Może być nauczycielką uważnego patrzenia na świat rzeczy/bytów/relacji niedostrzeganych, niewidocznych i błahych z punktu widzenia „interesów ludzkości”. Może być uważnością wobec świata/lasu w trosce o świat nie (tylko) ludzki. Czy to wystarczy na początek nowej opowieści niosącej nadzieję?

### Bibliografia

- Barad K. (2007). *Meeting universe halfway. quantum physics and the entanglement of matter and meaning*, Durham–London: Oxford University Press.
- Barad K. (2013). *Posthumanistyczna performatywność: ku zrozumieniu, jak materia zaczyna mieć znaczenie*. Bednarek J. (tłum.). W: *Teorie wywrotowe, Antologia przekładów*. Gajewska A. (red.). Poznań: Wydawnictwo Poznańskie.
- Bennett J. (2010). *Vibrant matter a political ecology of things*, Durham–London: Duke University Press.
- Bonneuil C., Fressoz J.B. (2016) *The shock of the anthropocene: the earth. History and us*. London: Verso (wersja e-book);
- Braidotti R. (2014). *Po człowieku*. Bednarek J. (tłum.). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Chutorąński M. (2016). *W stronę nie (tylko) ludzkiej pedagogiki?* W: *Ryzyko jako warunek rozwoju. Transformatywne aspekty hermeneutyki edukacji*. Węc K., Wierciński A. (red.). Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Chutorąński M. (2019). *Posthumanizm(y) i pedagogika*. W: *Rzeczy–Kultura–Edukacja*. Chutorąński M., Makowska A. (red.). Szczecin: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego.
- Chutorąński M. (2020a). *Nie (tylko) ludzkie wymiary edukacji. W stronę pedagogiki nieantropocentrycznej*. Szczecin: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego.
- Chutorąński M. (2020b). *Materialność widma. Esej z pedagogiki nieantropocentrycznej*. W: *Eduwidma, rzeczy i miejsca nawiedzane*. Mendel M. (red.). Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.
- Crutzen P., Stoermer E. (2000). *The anthropocene*. „Global Change Newsletter”, nr 41(1).
- Harari Y.N. (2014). *Sapiens. Od zwierząt do bogów* Hunia J. (tłum.). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

- Harari Y.N. (2018). *Homo deus. Krótka historia jutra*. Romanek M. (tłum.). Kraków: Wydawnictwo Literackie.
- Haraway D. (2003). *Manifest cyborgów: nauka, technologia i feminizm socjalistyczny lat osiemdziesiątych*. Królak S., Majweska E. (tłum.). „Przegląd Filozoficzno-Literacki”, nr 1(3).
- Haraway D. (2008). *When species meet*. London: University of Minnesota Press Minneapolis.
- Haraway D. (2012). *Manifest gatunków stowarzyszonych*. W: *Teorie wyrotowe. Antologia tekstów*. Gajewska A. (red.). Poznań: Wydawnictwo Poznańskie.
- Haraway D. (2016). *Staying with the trouble. Making kin in the Chthulucene*. Durham–London: Duke University Press.
- Ingold T. (2000). *The perception of the environment: essays on livelihood, dwelling and skill*. London–New York: Routledge.
- Kimmerer R.W. (2020). *Pieśń Ziemi. Rdzenna mądrość, wiedza naukowa i lekcje płynące z natury*. Kraków: Wydawnictwo „Znak”.
- Konczal A.A. (2017). *Antropologia lasu. Leśnicy a percepcja i kształtowanie wizerunków przyrody w Polsce*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Adama Mickiewicza, Instytut Badań Literackich PAN.
- Kopciewicz L. (2015). *Jan Jakub Rousseau w naturze/ogrodzie? Dyskursy natury we współczesnych odczytaniach feministycznych i posthumanistycznych*. „Problemy Wczesnej Edukacji”, nr 2(29).
- Latour B. (2010). *Splatając na nowo to, co społeczne. Wprowadzenie do teorii aktora-sieci*. Derra A., Abriszewski K. (tłum.). Kraków: Universitas.
- Latour B. (2011). *Nigdy nie byliśmy nowocześni*. Gdula M. (tłum.). Warszawa: Oficyna Wydawnicza.
- Marzec A. (2021). *Antropocień. Filozofia i estetyka po końcu świata*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Mol A. (2002). *The body multiple: ontology in medical practice*. Durham–London: Duke University Press.
- Morton T. (2010). *The ecological thought*. Cambridge, Massachusetts, Stany Zjednoczone: Harvard University Press.
- Pacini-Ketchabaw V. (2013). *Frictions in forest pedagogies: common worlds in settler colonial spaces*. „Global Studies of Childhood”, vol. 3, nr 4. Dostępny na: <http://dx.doi.org/10.2304/gsch.2013.3.4.355>.
- Patel R., Moore J.W. (2019). *Tania natura*. Nowak A.W., Czaplinski P. (tłum.). W: „O jeden las za daleko”. *Demokracja, kapitalizm i nieposłuszeństwo ekologiczne w Polsce*. Czaplinski P., Bednarek J.B., Gostyński D. (red.). Warszawa: Instytut Wydawniczy Książka i Prasa.
- Rzeczy–Kultura–Edukacja. (2019). Chutorański M., Makowska A. (red.). Szczecin: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego.
- Snaza N. (2013). *Bewildering Education*. „Journal of Curriculum and Pedagogy”, nr 10(1), s. 38–54.
- Snaza N. (2015). *Toward a genealogy of educational humanism*. W: *Posthuman and educational research*. Snaza N., Weaver J.A. (red.). New York: Rutledge.

- Sonu D., Snaza N. (2015). *The fragility of ecological pedagogy: elementary social studies standards and possibilities of new materialism*. „Journal of Curriculum and Pedagogy”, nr 12(3), s. 258–277.
- Sośnicki K. (1967). *Istota i cele wychowania*. Warszawa: Nasza Księgarnia.
- Spanos W.V. (1993). *The end of education: toward posthumanism*. Minneapolis, MN: University of Minnesota Press.
- Tavares P. (2018). *Forests*. W: *Posthuman glossary*. Braidotti R., Hlavajova M. (red.). London–Oxford–New York–New Delhi–Sydney: Bloomsbury Academic, s. 162–167.
- Tsing A. (2018). *Krnąbrne krawędzie: grzyby jako gatunki towarzyszące*. Rogowska-Stangret M. (tłum.). W: *Feministyczne nowe materializmy: usytuowane kartografie*. Cielemeńska O., Rogowska-Stangret M. (red.). Lublin: E-naukowiec.
- Welzer H. (2010). *Wojny klimatyczne. Za co będziemy zabijać w XXI wieku?* Sutowski M. (tłum.). Warszawa: Wydawnictwo Krytyki Politycznej.



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



ANNA MIKLER-CHWASTEK

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

ORCID 0000-0003-2026-6749 • e-mail: [amiklerchwastek@aps.edu.pl](mailto:amiklerchwastek@aps.edu.pl)

Zgłoszono: 27.06.2022; zrecenzowano: 29.08.2022; zaakceptowano do druku: 10.09.2022

## ZAANGAŻOWANIE I GOTOWOŚĆ NAUCZYCIELI WYCHOWANIA PRZEDSZKOLNEGO PRACUJĄCYCH NA MAZOWSZU W PROCES REALIZACJI TREŚCI ZWIĄZANYCH Z SZEROKO ROZUMIANĄ EKOLOGIĄ

### THE COMMITMENT AND READINESS OF PRE-SCHOOL TEACHERS WORKING IN MAZOVIA IN THE PROCESS OF IMPLEMENTING CONTENT RELATED TO THE BROADLY UNDERSTOOD ECOLOGY

**Abstract:** The article discusses issues related to environmental education and sustainable development in preschool education. The results of the research conducted in 2022 with the participation of pre-school teachers from the Mazovia Voivodeship are presented.

The aim of the research was to find out how pre-school teachers working with children on a daily basis are engaged in the process of implementing content related to broadly understood ecology. The research questions concerned: a. frequency of presenting ecological content during classes with the group; b. types of ecological content that teachers present to their pupils; c. whether the teacher feels adequately prepared to conduct classes in the kindergarten on ecology and sustainable development. In addition to the research results, the article contains a literature review, research procedure and conclusions.

**Keywords:** learning process, ecology, sustainable development, preschool child.

**Streszczenie:** W artykule zaprezentowano wyniki badań prowadzonych w 2022 roku z udziałem nauczycieli wychowania przedszkolnego z województwa mazowieckiego. Ich celem było ustalenie, w jaki sposób nauczyciele wychowania przedszkolnego pracujący na co dzień z dziećmi angażują się w proces realizacji treści związanych z szeroko rozumianą ekologią. Realizując cel, postawiłam następujące pytania badawcze: a. czy nauczyciele wychowania przedszkolnego realizują treść ekologiczną w grupie przedszkolnej; b. jak często prezentują te treści; c. jaki rodzaj treści ekologicznych nauczyciele prezentują swoim podopiecznym; d. czy nauczyciel czuje się odpowiednio przygotowany do prowadzenia zajęć w przedszkolu z tematyki dotyczącej ekologii i zrównoważonego rozwoju.

W artykule poza wynikami badań zawarto przegląd literatury, procedurę badawczą oraz wnioski.

**Słowa kluczowe:** proces uczenia, ekologia, zrównoważony rozwój, dziecko w wieku przedszkolnym.

## Wprowadzenie

Współczesna wiedza na temat zagrożeń związanych ze zmianami klimatycznymi wynika z opracowań naukowych i badań prowadzonych na skalę światową (Popkiewicz, Kardaś, Malinowski 2019; Budziszewska, Kardaś, Bohdanowicz, red., 2021). Mamy do dyspozycji *Agendę 2030 na rzecz zrównoważonego rozwoju*, a treści dotyczące ekologii są powszechnie popularyzowane<sup>1</sup>. Zatem zdecydowana większość osób ma dostęp do wiedzy z zakresu działań proekologicznych. Trzeba przy tym pamiętać, że w przypadku osób dorosłych, zagadnienia dotyczące zrównoważonego rozwoju pojawiły się w ich świadomości stosunkowo niedawno. Segregowanie odpadów, dbałość o najbliższe środowisko, oszczędzanie energii i zasobów wodnych to umiejętności nabyte często już w dorosłym życiu, kiedy zaczęto zwracać na to uwagę, np. zmieniając prawo. W nieco innej sytuacji są dzieci w wieku przedszkolnym i uczniowie. W ich przypadku działania związane z ochroną przyrody i działalnością proekologiczną stają się codziennością. Istnieje zatem szansa, że najmłodsze pokolenie ma lepsze kompetencje konieczne do tego, aby dbać o swoje najbliższe otoczenie czy działać zgodnie z zasadami zrównoważonego rozwoju.

Dbając o proces kształcenia i wychowania najmłodszych, mając również na uwadze tematykę zrównoważonego rozwoju i działań proekologicznych stwarzamy szansę na to, żeby kolejne pokolenia miały zdecydowanie większą świadomość zagrożeń związanych ze zmianami klimatu, a także dostrzegały we własnej codziennej działalności możliwości poprawy jakości życia na naszej planecie.

---

1 Posługuję się określeniem ekologia, mając na uwadze dziedzinę biologii, która zajmuje się badaniem struktury i funkcjonowania przyrody, oddziaływań między organizmami a ich środowiskiem, a także relacjami między organizmami. Edukację ekologiczną pojmuję jako przygotowanie człowieka do uczestnictwa we współczesnym świecie, borykającym się z szeroko rozumianym kryzysem klimatycznym. Zrównoważony rozwój to sposób gospodarowania zasobami tak, aby kolejne pokolenia miały szansę na życie i zaspokojenie swoich potrzeb. Natomiast idea zrównoważonego rozwoju jest określana jako zagadnienie multi- i interdyscyplinarne, obejmujące swym zasięgiem sfery: środowiskową (kapitał przyrodniczy), społeczną (kapitał społeczny) i gospodarczą (kapitał ekonomiczny). Jest to idea, a zarazem koncepcja drogi do zmian w życiu ludzkości XXI wieku, aby zapewnić jej i przyszłym pokoleniom zarówno właściwą egzystencję, jak i możliwość zaspokojenia własnych potrzeb. Zob. Siuta-Tokarska 2020. Warto zapoznać się także z Burchard-Dziubińska 2014; Jacewicz 2021.

## Przegląd literatury

Proces uczenia się człowieka przebiega przez całe jego życie. Stykamy się z nowymi zjawiskami, postęp technologiczny wymusza na nas dostosowanie się do nowych okoliczności, mamy także dostęp do najnowszych wyników badań naukowych. Zatem świat idzie z postępem, a człowiek musi dotrzymać mu kroku. O ile osoby dorosłe mogą skorzystać z szerokiego bogactwa zasobów wiedzy, zgromadzonej w literaturze, czasopiśmie, a także na stronach internetowych, mają bowiem doświadczenie w organizowaniu sobie procesu uczenia się, to najmłodszy potrzebują zupełnie innego źródła – są nim ich rówieśnicy, rodzice, opiekunowie i nauczyciele.

Dzieci w wieku przedszkolnym pobierają informacje o świecie w dużej mierze dzięki uczeniu się przez naśladowanie (skłonność do naśladowania cudzego postępowania). Starają się zapamiętać czynności czy sposoby zachowania poprzez obserwację osób, które je otaczają (Bandura 2007). Uczą się także w sytuacji zabawy, kiedy mają okazję eksperymentować, obserwować, poznawać i zapamiętywać. Jest to uczenie się mimowolne (niezamierzone). Zachodzi ono podczas wykonywania codziennych czynności, spontanicznych zabaw w grupie rówieśniczej czy uczestnictwa w zajęciach zorganizowanych np. w przedszkolu.

Zdaniem Joanny Andrzejewskiej, miejsce edukacji staje się odpowiedzialne za każdą zmianę rozwojową dziecka i jego aktywność (Andrzejewska 2018, s. 42). Zatem środowiska domowe i przedszkolne będą odgrywać znaczącą rolę także w przypadku edukacji w zakresie zrównoważonego rozwoju, szeroko pojętej edukacji ekologicznej czy prozdrowotnej. Wiedza dzieci na ten temat w dużej mierze powinna pochodzić z obserwowania i naśladowania dorosłych, którzy na co dzień przestrzegają zasad. Wykonując codzienne czynności, pamiętając o zachowaniach proekologicznych, stają się źródłem inspiracji dla swoich podopiecznych, co jest daleko lepszym działaniem edukacyjnym i wychowawczym niż starannie przygotowany wykład na temat konieczności ochrony środowiska. Zatem tego typu bodźce docierające do dziecka będą zachęcać je do określonego zachowania (Hornowska i in. 2014). Podsumowując tę część rozważań, warto podkreślić, iż proces uczenia się małego dziecka powinien opierać się o praktyczne doświadczenia, obserwowanie i naśladowanie prawidłowych zachowań (Chodkowski 2019), a doświadczenia dzieci mają być naturalne (symulujące realne działania), zachowania – spontaniczne. Dzieci powinny przyjąć rolę odkrywców, a opiekunowie stają się towarzyszącymi im ekspertami (Kruszwicka i in. 2020).

Mając na uwadze problematykę zrównoważonego rozwoju i zachowań proekologicznych, można dojść do wniosku, że obszarem tym powinni zająć się przede wszystkim rodzice, stając się wzorami do naśladowania pożądanых zachowań i źródłem wiedzy. To przecież najbliżsi opiekunowie są dla dziecka najlepszym autorytetem, a w przestrzeni rodzinnej nie brakuje sytuacji, które można wykorzystać do organizacji procesu uczenia się w tym obszarze. Wykorzystywanie toreb na zakupy wielorazowego użytku, gaszenie zbędnych żarówek, dbanie o segregację

odpadów czy dokręcanie ciekącego kranu to tylko nieliczne przykłady codziennych sytuacji, które powinny mieć miejsce w domach. Jednak nie każde dziecko w wieku przedszkolnym doświadczy tego typu sytuacji w środowisku domowym. Nadal w wielu gospodarstwach nie przestrzega się zasad zachowania proekologicznego. Z badań przeprowadzonych w 2019 roku wynika, że:

- jedynie jedna trzecia Polaków podejmuje działania na rzecz ochrony własnego zdrowia związane z jakością powietrza w miejscu ich zamieszkania;
- co trzeci Polak osobiście podjął działania mające na celu zmniejszenie emisji zanieczyszczeń;
- co trzeci Polak podejmuje działania mające na celu zmniejszenie ilości generowanych przez siebie odpadów, naprawianie rzeczy w punktach napraw, powtórne wykorzystanie posiadanych przedmiotów, a także wymienianie/sprzedawanie rzeczy używanych;
- połowa badanych unika kupowania jednorazowych produktów z plastiku oraz stara się kupować owoce i warzywa luzem;
- ponad 40 proc. badanych ogranicza picie butelkowanej wody, a także stara się wybierać produkty np. w zwrotnych opakowaniach (<https://www.gov.pl/web/klimat/swiadomosc-i-zachowania-ekologiczne-polakow>).

Analizując wyniki badań nad zachowaniami ekologicznymi Polaków, można się przekonać, iż spora grupa dzieci w wieku przedszkolnym nie nabędzie wiedzy i umiejętności w tym zakresie od swoich najbliższych. Pozostaje jeszcze drugie środowisko wychowawcze – przedszkole.

Analizując dokument, jakim jest *Podstawa programowa wychowania przedszkolnego*<sup>2</sup>, wprowadzona do użytku we wrześniu 2017 roku, można stwierdzić, że nie znajdziemy w nim zbyt wielu treści dotyczących ekologii bądź zrównoważonego rozwoju. Możemy doszukać się jedynie szczątkowych informacji, interpretując je jako te, które zachęcają nauczyciela do organizacji zajęć proekologicznych. Na potrzeby niniejszego opracowania wybrałam, moim zdaniem, najistotniejsze:

### **Podstawa Programowa Wychowania Przedszkolnego**

#### **Zadania przedszkola**

10. Tworzenie warunków pozwalających na bezpieczną, samodzielną eksplorację otaczającej dziecko przyrody, stymulujących rozwój wrażliwości

---

2 Zob. <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20170000356/O/D20170356.pdf>. *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 roku w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego 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 (otwarty 18.06.2022).*



i umożliwiających poznanie wartości oraz norm odnoszących się do środowiska przyrodniczego, adekwatnych do etapu rozwoju dziecka.

### **Osiągnięcia dziecka na koniec wychowania przedszkolnego**

#### **II. Emocjonalny obszar rozwoju dziecka. Dziecko przygotowane do podjęcia nauki w szkole:**

10. Dostrzega, że zwierzęta posiadają zdolność odczuwania, przejawia w stosunku do nich życzliwość i troskę.

#### **IV. Poznawczy obszar rozwoju dziecka. Dziecko przygotowane do podjęcia nauki w szkole:**

18. Posługuje się pojęciami dotyczącymi zjawisk przyrodniczych, np. tęcza, deszcz, burza, opadanie liści z drzew, sezonowa wędrówka ptaków, kwitnienie drzew, zamarzanie wody, dotyczącymi życia zwierząt, roślin, ludzi w środowisku przyrodniczym, korzystania z dóbr przyrody, np. grzybów, owoców, ziół.

#### **Warunki i sposób realizacji**

6. Współczesny przedszkolak funkcjonuje w dynamicznym, szybko zmieniającym się otoczeniu, stąd przedszkole powinno stać się miejscem, w którym dziecko otrzyma pomoc w jego rozumieniu.

W *Podstawie programowej wychowania przedszkolnego* nie znajdujemy zagadnień bezpośrednio dotyczących problematyki ekologicznej lub zrównoważonego rozwoju. Jedynie w punkcie szóstym, dotyczącym *Warunków i sposobów realizacji Podstawy* możemy doszukać się tej problematyki (jeśli odpowiednio nauczyciel zinterpretuje ten tekst). Pod hasłem: „dynamicznie i szybko zmieniający się świat” możemy rozumieć istnienie w nim intensywnych zmianach klimatycznych czy niebywałej degradacji świata przyrodniczego. Co prawda, nauczyciel może zrealizować więcej treści niż przewiduje dokument, ale w praktyce nie zawsze się to udaje (Kozłowska 2021). Oczywiście, wiele zależy od punktu widzenia oraz przekonań samego nauczyciela: czy znajdzie przestrzeń do tego, aby tego typu tematy poruszać z najmłodszymi<sup>3</sup>.

Chociaż w samej *Podstawie programowej wychowania przedszkolnego* niezwykle trudno odnaleźć treści dotyczące ochrony przyrody i działań proekologicznych, a także związanych z szeroko pojętym zrównoważonym rozwojem, nie oznacza to, iż nauczyciel nie powinien realizować ich w codziennej pracy ze swoimi podopiecznymi. Mamy przecież jeszcze do dyspozycji programy nauczania. To w nich

---

3 Trzeba pamiętać o tym, że z problematyką ekologiczną związane są też inne dokumenty, jak: *Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 roku Prawo oświatowe*, rozdz. 1 art. 1: „System oświaty zapewnia w szczególności 15) upowszechnianie wśród dzieci i młodzieży wiedzy o zasadach zrównoważonego rozwoju oraz kształtowanie postaw sprzyjających jego wdrażaniu w skali lokalnej, krajowej i globalnej”. Dz. U. z 2021 roku, poz. 1082 oraz z 2022 roku, poz. 655, 1079 i 1116. *Ustawa z dnia 16 kwietnia 2004 roku o ochronie przyrody*, rozdz. 1 art. 2, pkt 2: „Celem ochrony przyrody jest: 7) kształtowanie właściwych postaw człowieka wobec przyrody przez edukację, informowanie i promocję w dziedzinie ochrony przyrody”. Dz. U. z 2020 roku, poz. 1378 art. 11.

zawarte powinny być elementy wiedzy z zakresu ekologii. Niestety, dokonując analizy dostępnych na rynku programów nauczania wychowania przedszkolnego, nie znajdziemy zbyt wielu treści z zakresu zrównoważonego rozwoju. Do wyjątku należy *Program wychowania przedszkolnego Trampolina*, gdzie podejmowane są następujące tematy:

- „Co i jak mogę oszczędzać? – pieniądze, wodę, prąd, żywność, czas.
- Światło i woda – dawniej i dziś.
- Skąd się bierze ciepło? – energia w moim domu.
- Energetyka na świecie – akcje: Godzina dla Ziemi, Kochasz dzieci – nie pal śmieci; wykorzystywanie naturalnych źródeł energii.
- Ekologia – co to znaczy?
- Dbam o przyrodę – zwrócenie uwagi na poszanowanie świata roślin” (Kordos 2018)<sup>4</sup>.

W domu spora grupa przedszkolaków nie dowie się zbyt wiele o zasadach zrównoważonego rozwoju, a w *Podstawie programowej wychowania przedszkolnego* i wielu programach wychowania przedszkolnego te treści także nie są eksponowane. Pozostaje jeszcze nadzieja w nauczycielach. Warto zadać pytanie: jak często organizują oni zajęcia związane z zachowaniami proekologicznymi i tematyką zrównoważonego rozwoju, jakie treści uznają za istotne na poziomie wychowania przedszkolnego oraz czy czują się odpowiednio przygotowani do prezentowania tych treści swoim podopiecznym.

## Metody

Badania zostały przeprowadzone w 2022 roku wśród nauczycieli wychowania przedszkolnego z terenu województwa mazowieckiego. Zostali oni wybrani przez studentów studiów pedagogicznych na kierunku pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna, którzy w ramach praktyk oraz ćwiczeń z przedmiotu Edukacja zdrowotna dla nauczycieli przeprowadzili badanie metodą sondażu diagnostycznego, posługując się techniką ankiety. Kwestionariusz ankiety mojego autorstwa wypełnili nauczyciele pracujący w placówce, gdzie realizowano praktyki.

W kwestionariuszu oprócz pytań zamkniętych znajdowały się również pytania otwarte, dzięki którym mogli zaprezentować tematykę poruszaną podczas zajęć z edukacji ekologicznej i zrównoważonego rozwoju ze swoimi podopiecznymi, a także ściślej określić swoje przygotowanie merytoryczne w tym obszarze. W badaniu udział wzięło 250 nauczycieli pracujących we wszystkich grupach wiekowych. Badani odpowiedzieli na następujące pytania:

- „Czy realizuje Pan/Pani tematy dotyczące ekologii i zrównoważonego rozwoju?

---

<sup>4</sup> Nauczyciele, którym szczególnie zależy na prowadzeniu zajęć z edukacji ekologicznej, tworzą własne autorskie programy, np. Stępińska, Ratajczyk 2017. *Program ekologiczny dla dzieci w wieku przedszkolnym „Mały Przyrodnik”*. Przedszkole Samorządowe w Szczercowie.

- Jak często realizuje Pan/Pani tematy dotyczące ekologii i zrównoważonego rozwoju?
- Jaki treści realizuje Pan/Pani z zakresu ekologii i zrównoważonego rozwoju ekologiczne?
- Czy czuje się Pan/Pani wystarczająco kompetentna/y do tego, by przekazywać wiedzę na tematy ekologiczne i dotyczące zrównoważonego rozwoju?”

Przygotowując się do procedury badawczej, założyłam, że:

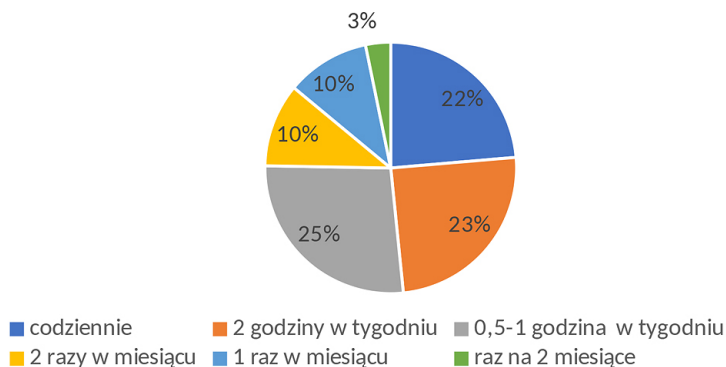
- wszyscy nauczyciele realizują zajęcia dotyczące ekologii i zrównoważonego rozwoju;
- zajęcia realizowane są co najmniej kilka razy w miesiącu;
- zajęcia dotyczą segregacji odpadów, oszczędzania wody i energii elektrycznej, a także korzystania z produktów wielorazowych;
- nauczyciele czują się wystarczająco kompetentni do prowadzenia tego typu zajęć w przedszkolu.

Przystępując do analizy zebranych danych, w przypadku pierwszego, drugiego i czwartego pytania badawczego obliczyłam procent udzielanych odpowiedzi. Analizując natomiast dane pochodzące z drugiego pytania badawczego pogrupowałam odpowiedzi uwzględniając częstotliwość występowania danego tematu.

Mam świadomość, że za pomocą ankiety mogę badać jedynie wiedzę, deklaracje, opinie i odczucia. Stąd odpowiedzi badanych nauczycieli można traktować jedynie jako dane deklaratywne.

## Wyniki

Z przeprowadzonych przeze mnie badań wynika, że wszyscy badani nauczyciele realizują tematy dotyczące ekologii i zrównoważonego rozwoju. Różnice dotyczą częstotliwości prowadzonych zajęć. Analizując wypełnione kwestionariusze ankiet, ustaliłam, że 22 proc. badanych nauczycieli wychowania przedszkolnego zadeklarowało, iż codziennie podejmuje tematy związane z ekologią i zrównoważonym rozwojem. Prawie połowa uznała, że prowadzi tego typu zajęcia przez 30 minut do dwóch godzin w tygodniu, co oznacza, że treści ekologiczne nie zawsze poruszane są codziennie, natomiast dzieje się to regularnie. Można by uznać te wyniki za bardzo dobre ponieważ trzy czwarte nauczycieli deklaruje, iż treści związane ekologią edukacją zdrowotną czy szeroko pojętym zrównoważonym rozwojem nie są im obce. Co więcej, regularnie prowadzą zajęcia na ten temat ze swoimi podopiecznymi. Niestety, są także nauczyciele, którzy raz lub dwa razy w miesiącu prowadzą zajęcia z tej tematyki, ale są i tacy, którzy robią to nawet raz na dwa miesiące. To znaczy, że 25 proc. nauczycieli nieco po macoszemu traktuje treści związane z edukacją ekologiczną. Uzyskane wyniki prezentuję na wykresie pierwszym.



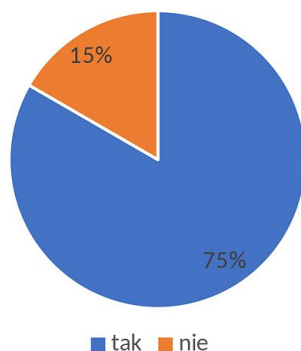
Wykres 1. Częstotliwość zajęć związanych z zachowaniami proekologicznymi i tematyką zrównoważonego rozwoju w grupie przedszkolnej

Treści ekologiczne przekazywane przez nauczycieli wychowania przedszkolnego to:

- oszczędzanie energii;
- oszczędzanie wody;
- segregacja śmieci;
- recycling;
- wymienianie się zabawkami;
- korzystanie z używanych ubrań;
- nie marnowanie żywności.

Nauczyciele zwracają także uwagę na zjawiska przyrodnicze i ich wpływ na życie człowieka (to, co dzieje się na naszej planecie prędej czy później będzie dotyczyło bezpośrednio każdego z nas), koncentrują się na źródłach energii odnawialnej i surowców naturalnych, a także zagrożeniach środowiskowych i dbaniu o czystość w najbliższym otoczeniu. Zatem część treści wybieranych przez nauczycieli wychowania przedszkolnego dotyczących zrównoważonego rozwoju i zachowań proekologicznych koncentruje się wokół tych działań, które jest w stanie przeprowadzić sam przedszkolak. To oczywiste, ponieważ organizując proces uczenia się dziecka, należy wziąć pod uwagę jego kompetencje rozwojowe, poziom rozwoju intelektualnego, a także możliwości, jakie posiada dziecko w codzienności.

Czy nauczyciele wychowania przedszkolnego czują się kompetentni do tego, aby przekazywać wiedzę na tematy ekologiczne swoim podopiecznym? Uzyskane wyniki prezentują na wykresie 2.



Wykres 2. Kompetencje badanych nauczycieli do realizacji treści proekologicznych w ich subiektywnej ocenie

Zdecydowana większość, bo aż 75 proc. badanych zadeklarowało, iż czują się wystarczająco kompetentni do tego, by prowadzić zajęcia zakresu ekologii i zrównoważonego rozwoju dla dzieci w wieku przedszkolnym. Uznali, iż posiadają wystarczającą wiedzę, aby na tym poziomie edukacyjnym zaspokoić dziecięcą ciekawość, a także rzetelnie zaprezentować fakty. Ich zdaniem potrafią przeprowadzić zajęcia tak, aby treści z zakresu troski o środowisko przekazać w sposób zrozumiały. Wiedzą także, że konieczne jest utrwalanie u przedszkolaków zachowań związanych z działaniami proekologicznymi. Zbliżone wyniki uzyskała M. Parlak w czasie badań dotyczących przygotowania nauczycieli przedszkoli do prowadzenia edukacji przyrodniczo-ekologicznej (Parlak 2016).

W badanej grupie znalazło się 15 proc. nauczycieli, którzy zadeklarowali, iż ich wiedza jest zdecydowanie niewystarczająca i nie czują się dość kompetentni, aby prowadzić zajęcia dotyczące zrównoważonego rozwoju i ekologii w przedszkolu.

### Dyskusja nad wynikami

Nauczyciele wychowania przedszkolnego chcący realizować treści z zakresu ekologii i zrównoważonego rozwoju są w nie lada trudnej sytuacji. Dzieci w wieku przedszkolnym nie zawsze mogą liczyć na to, że w środowisku rodzinnym ich ciekawość poznawcza w tym obszarze zostanie we właściwy sposób zaspokojona. W dokumentach, jakimi są *Podstawa programowa wychowania przedszkolnego* i programy wychowania przedszkolnego także z trudem mogą doszukać się stosownych wytycznych czy inspiracji. Pozostaje im najczęściej własna aktywność, konieczność poszukiwania adekwatnych treści i najnowszej wiedzy. Badani nauczyciele radzą sobie z tym dobrze, jak sami zadeklarowali – wszyscy podejmują tematy związane z ekologią i zrównoważonym rozwojem.

Zasadnicze różnice dotyczą częstotliwości organizowanych zajęć. Trzy czwarte badanych realizuje te treści co najmniej raz w tygodniu – co z pewnością wydaje się

bardzo dobrym wynikiem. W mniejszości są nauczyciele, którzy prowadzą zajęcia dotyczące ekologii i zrównoważonego rozwoju sporadycznie, choć oczywiście nie można wykluczyć, że podejmują kwestie świadomości, wiedzy, wyobraźni i kultury ekologicznej przy okazji innych tematów lub sytuacji bieżących mających miejsce w grupie przedszkolnej, np. podczas czynności higienicznych (informują dzieci o konieczności zakręcania kranu i oszczędzania wody), spacerów i wycieczek (Walosik 2013).

Badani nauczyciele czują się na tyle kompetentni, aby realizować treści związane z ekologią i zrównoważonym rozwojem w grupie przedszkolnej, czyli z dziećmi w przedziale wiekowym od trzech do sześciu lat. Część z nich zadeklarowała, że nie ma wystarczających kompetencji do prowadzenia zajęć ze starszymi dziećmi czy z młodzieżą. Może to oznaczać, że treści dla dzieci w wieku przedszkolnym wydają się łatwiejsze – nie wymagają wiedzy na wyższym poziomie.

Istnieje też grupa nauczycieli, która nie czuje się dość dobrze przygotowana do prowadzenia tego typu zajęć. Wydawałoby się, że należą do niej ci nauczyciele, którzy stosunkowo rzadko podejmują treści proekologiczne, być może sami nie są przekonani do postępowania zgodnie z zasadami zrównoważonego rozwoju<sup>5</sup>. Jednak w tej grupie są również osoby realizujące codziennie tematy z zakresu zrównoważonego rozwoju. Nauczyciele ci uznali, iż wiedza, którą zdobyli podczas studiów, jest zdecydowanie niewystarczająca<sup>6</sup>. Choć sami interesują się ochroną środowiska i przestrzegają zasad proekologicznych, czują potrzebę poszukiwania dodatkowych informacji<sup>7</sup>. Do podobnych wniosków doszli badacze prowadzący badania w grupie nauczycieli pracujących w klasach I–III (Poziomek 2016).

Badani nauczyciele uważają, iż przydatne byłoby uczestnictwo w różnego rodzaju szkoleniach, warsztatach, zajęciach dodatkowych, organizowanych dla nich, aby mogli lepiej zaprezentować wiedzę ekologiczną dotyczącą zrównoważonego rozwoju swoim podopiecznym. Tu otwiera się przestrzeń dla specjalistów z zakresu ekologii, którzy mogliby dzielić się wiedzą z nauczycielami.

---

5 Część nauczycieli mimo iż uczestniczyła podczas studiów w zajęciach dotyczących edukacji ekologicznej, nie czuje potrzeby lub nie dostrzega sensu działań proekologicznych. Więcej informacji na ten temat znajduje się w publikacji Kozłowskiej (2020, s. 4–21).

6 Wyniki badań przeprowadzonych przez zespół pod kierunkiem L. Tuszyńskiej wskazują, że na uczelniach pedagogicznych, kształcących przyszłych nauczycieli wychowania przedszkolnego i edukacji wczesnoszkolnej, brak jest przedmiotów o tematyce zrównoważonego rozwoju. Wyjątkiem jest Akademia Pedagogiki Specjalnej, gdzie od roku akademickiego 2017/2018 włączono do procesu nauczania przedmiot wychowanie dla zrównoważonego rozwoju (Tuszyńska, Pawlak 2019, s. 123–132).

7 Nie brakuje dostępu do wartościowych publikacji z zakresu edukacji ekologicznej. Dobrym przykładem jest Jaszczyszyn (2003).

## Konkluzja

Edukacja w obszarze ekologii i zrównoważonego rozwoju powinna stać się istotnym elementem procesu kształcenia we współczesnym świecie borykającym się z poważnym kryzysem klimatycznym, także w grupie dzieci najmłodszych. „Obowiązek ochrony środowiska dotyczy nie tylko przedsiębiorstw i instytucji, lecz także każdego obywatela zgodnie z zasadą: „myśl globalnie, działaj lokalnie”. Wdrożenie dzieci w wieku przedszkolnym do tego typu działań, zapoznanie ich z zasadami proekologicznymi staje się obowiązkiem zarówno rodziców, jak i nauczycieli. Jednak nie wszyscy dorośli są przekonani o konieczności podejmowania działań proekologicznych lub nie mają w tym zakresie dostatecznej wiedzy i umiejętności. Zatem nie tylko młodsze dzieci czy uczniowie potrzebują wsparcia, lecz także ich opiekunowie. Edukację ekologiczną trzeba zatem prowadzić równolegle: wśród dzieci, a także wśród rodziców i nauczycieli. Te ostatnie grupy nie zawsze bowiem czują się odpowiednio przygotowane do roli edukatora w zakresie ekologii i zrównoważonego rozwoju.

## Bibliografia

- Andrzejewska J. (2018). *Elastyczna przestrzeń uczenia się dziecka*. „Lubelski Rocznik Pedagogiczny”. T. XXXVII, z. 1, s. 41–54.
- Bandura A. (2007). *Teoria społecznego uczenia się*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Burchard-Dziubińska M. (2014). *Idea zrównoważonego rozwoju*. W: *Zrównoważony rozwój – naturalny wybór*. Budchard-Dziubińska M., Rzeńca A., Drzazga D. (red.). Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, s. 9–34.
- Chodkowski Z. (2019). *Motywacja a proces uczenia się*. „Kultura–Przemiany–Edukacja”. T. VII, s. 137–150.
- Hornowska E., Brzezińska A.I., Appelt K. i in. (2014). *Rola środowiska w rozwoju małego dziecka – metody badania*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.  
<https://www.gov.pl/web/klimat/swiadomosc-i-zachowania-ekologiczne-polakow> (otwarty 24.06.2022).
- Jacewicz A. (2021). *Nauczyciel kształcenia zintegrowanego a edukacja dla zrównoważonego rozwoju*. W: Karpińska A., Zińczuk M., Kowalczyk K. *Nauczyciel we współczesnej rzeczywistości edukacyjnej*. Białystok: Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku, s. 133–147.
- Jaszczyszyn E. (2003). *Ekologiczna edukacja przedszkolna*. Białystok: Stowarzyszenie na rzecz Ekorozwoju „Agro-Group”.
- Klimatyczne ABC. Interdyscyplinarne podstawy współczesnej wiedzy o zmianie klimatu*. (2021). Budziszewska M., Kardaś A., Bohdanowicz Z. (red.). Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego.
- Kordos E. (2018). *Program Wychowania Przedszkolnego Trampolina*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

- Kozłowska A. (2020). *Esej o edukacji ekologicznej*. „Inspiracje Daltońskie. Teoria i Praktyka”, nr 10/11, s. 4–21.
- Kozłowska A. (2021). *Edukacja ekologiczna w polskiej podstawie programowej*. „Rocznik Pedagogiczny”, nr 44, s. 123–150.
- Kruszwicka A., Bałachowicz J., Klichowska A. (2020). *Jak dziecko poznaje przyrodę?* W: *Pedagogika dziecka. Podręcznik akademicki*. Krauze-Sikorska H., Klichowski M. (red.). Poznań: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Adama Mickiewicza, s. 139–155.
- Parlak M. (2016). *Przygotowanie nauczycieli przedszkoli do prowadzenia edukacji przyrodniczo-ekologicznej – raport z badań*. „Edukacja Biologiczna i Środowiskowa”, nr 4, s. 21–34.
- Płaczkiewicz B. (2016). *Teoria społecznego uczenia się a wychowanie dziecka w wieku przedszkolnym*. „Społeczeństwo. Edukacja. Język”, nr 4, s. 129–137.
- Popkiewicz M., Kardaś A., Malinowski S. (2019). *Nauka o klimacie*. Warszawa: Wydawnictwo Sonia Draga.
- Poziomek U., Marszał D., Skrobek A.M. i in. (2016). *Przyrodnicza edukacja przedszkolna i wczesnoszkolna*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 roku w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego 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, <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20170000356/O/D20170356.pdf> (otwarty 18.06.2022).
- Siuta-Tokarska B. (2020). *Nauka a filozofia zrównoważonego rozwoju*. „Nierówności Społeczne a Wzrost Gospodarczy”, nr 61/1, s. 167–183.
- Stępińska S., Ratajczyk K. (2017). *Program ekologiczny dla dzieci w wieku przedszkolnym „Mały Przyrodnik”*. Szczerców: Przedszkole Samorządowe w Szczercowie.
- Tuszyńska L., Pawlak A. (2019). *Zrównoważony rozwój w kształceniu pedagogów*. „Edukacja Ustawiczna Dorosłych”, nr 1, s. 123–132.
- Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 roku Prawo oświatowe*. Dz. U. z 2021 roku, poz. 1082 oraz z 2022 roku, poz. 655, 1079, 1116.
- Ustawa z dnia 16 kwietnia 2004 roku o ochronie przyrody*. Dz. U. z 2020 roku, poz. 1378 art. 11.
- Walosik A. (2013). *Przez edukację do zrównoważonego rozwoju*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego.



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

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



ADAM SOLAK

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

ORCID <https://orcid.org/0000-0001-9472-4795> • e-mail: [solak.adamo@gmail.com](mailto:solak.adamo@gmail.com)

Zgłoszono: 17.05.2022; zrecenzowano: 12.07.2022; zaakceptowano do druku: 30.07.2022

## POTRZEBA DIALOGICZNOŚCI W PRACY NAUCZYCIELA WYCHOWANIA PRZEDSZKOLNEGO

### THE NEED FOR DIALOGICALITY IN THE WORK OF A PRESCHOOL TEACHER

**Abstract:** The dialogue of the pre-school teacher is a pedagogical area for reflection for many authors who deal with the pedagogy of dialogue or practical research on cooperation and communication. Dialogue is the foundation of a sound and creative ethos for a preschool teacher. The presented article shows this issue at the level of: teacher-student, teacher-parent, teacher-teacher and teacher-educational environment. These four areas in which the process of dialogue is present guarantee not only the social order, but above all the dignity and proper development of the child and relations in the preschool environment.

**Keywords:** dialogue, teacher, parent, kindergarten, educational environment.

**Streszczenie:** Dialogiczność nauczyciela wychowania przedszkolnego stanowi pedagogiczny obszar do namysłu dla wielu autorów zajmujących się pedagogiką dialogu czy praktycznych badań na temat współpracy oraz komunikacji. Dialog stanowi fundament należytego i twórczego etosu nauczyciela wychowania przedszkolnego. Prezentowany artykuł ukazuje owo zagadnienie na płaszczyźnie: nauczyciel–uczeń, nauczyciel–rodzic, nauczyciel–nauczyciel oraz nauczyciel–środowisko wychowawcze. Te cztery obszary, w których obecny jest proces dialogu, są gwarantem nie tylko ładu społecznego, lecz przede wszystkim godnościowego i należytego rozwoju dziecka i właściwych relacji w środowisku przedszkolnym.

**Słowa kluczowe:** dialog, nauczyciel, rodzic, przedszkole, środowisko wychowawcze.

### Wprowadzenie – istota, cel i zadania dialogu nauczycielskiego

Dialog stanowi fundament w życiu każdego człowieka, zarówno w relacji z samym sobą, jak i całym światem. Dialog musi być prowadzony w atmosferze poczucia wolności, autentyczności, chęci zrozumienia drugiej osoby oraz powinien odbywać się bez lęku przed oceną. Wówczas można stwierdzić, że prowadzi on do rozwoju osobowościowego jednostki poprzez stawianie jasnych, zgodnych z własną opinią

sądów i związany jest z umiejętnością interpretowania komunikatów z zewnątrz. Wykorzystanie tego rodzaju porozumiewania się jest bezsprzecznie obecne w pracy nauczyciela wychowania przedszkolnego na różnych płaszczyznach.

Przed analizą postaci nauczyciela wychowania przedszkolnego jako człowieka dialogicznego, należy zwrócić uwagę, czym jest sam dialog nauczycielski. W poniższym podrozdziale nakreślono jego istotę, główny cel oraz zadania występujące w przestrzeni edukacyjnej. Warto podkreślić, że stosowanie skutecznego dialogu przez nauczyciela wychowania przedszkolnego pozwala na osiągnięcie lepszych efektów w zakresie fizycznego, emocjonalnego, społecznego oraz poznawczego obszaru rozwoju dziecka.

Dialog autentyczny może występować tylko w momencie istnienia samoakceptacji u nauczyciela oraz w przypadku jawnego wyrażania własnych opinii. Jak twierdzi B. Śliwerski, „Dialog wymaga zdrowych, naturalnych relacji między osobami (...). Jeśli bowiem wchodzimy w relację z osobą po to, by spełniać jej oczekiwania, to wpędzamy się w stan niewoli, bowiem lękamy się, że możemy ich nie spełniać i spotka nas z tego powodu jakaś przykrość” (Śliwerski, 2019, s. 21). Istotą samego dialogu jest zrozumienie, że każda z interakcji to wielopoziomowe spotkanie dwóch osób o innych osobowościach, poglądach czy sposobie odbierania rzeczywistości. Ponadto spojrzenie na świat dialogiczne oznacza wewnętrzny wybór pedagoga, czy chce równorzędnych relacji z innymi, zamiast uzyskiwania nad nimi przewagi. Wobec tego dialog w przestrzeni edukacji to decyzja o nowym sposobie myślenia, którego nauczyciel uczy się oraz udoskonala wraz ze zdobywaniem doświadczenia (Śliwerski 2019, s. 22).

Jednym z fundamentalnych zadań dialogu jest budowanie wzajemnego porozumienia i współpracy. W ujęciu relacji z wychowankiem wiąże się to m.in. z akceptacją dziecka jako osoby równoprawnej osobie dorosłej. Dialog ma więc wpływ na kształtowanie się relacji podmiotowej, bez istnienia dominującej roli nauczyciela. Jak dalej twierdzi W. Buczek, dialogiczność dotyczy również swobodnej wymiany myśli, poglądów i współpracy. Samo współdziałanie obejmuje głównie szczerą chęć poznania świata swojego rozmówcy, jego priorytetów i uwarunkowań społecznych poprzez aktywne słuchanie, a także wyzbycie się stereotypu „autorytetu oferującego gotowe rozwiązania” na rzecz nauczyciela zbliżającego się do wychowanka, wspierającego go z oddali i pozwalającego mu na samodzielne działania (Buczek 2014, s. 38). Wszakże aby móc prawidłowo pobudzać aktywność wychowanka, należy prowadzić z nim skuteczną komunikację.

Jak wynika z przeglądu literatury, dialog pozwala na zaangażowanie, poczucie zobowiązania wobec współpartnera w relacji oraz zacieśnienie więzi. Współpraca obu stron umożliwia dynamiczną wymianę poglądów, zmianę charakteru interakcji oraz podejmowanie nowych wyzwań. Należy dodać, że dialog nauczycielski zawiera w sobie emocje, które kierują relację w określoną stronę. Dodatkowo wpływa na stopień zaangażowania w oparciu o wspólnie ustalone zasady, równorzędnie stosowane przez obie strony.

O kwestii odpowiedzialności za dialog pisał również J. Zieliński, twierdząc, że jest to pewien wymiar etyczny wobec obu partnerów. Przejawia się on m.in. w kulturze wypowiedzi, przedstawieniu własnego punktu widzenia oraz w wyrażaniu wzajemnego szacunku. Na przestrzeni dialogu nauczyciel–uczeń ważne jest obustronne dbanie o przebieg prawidłowej komunikacji, poprzez stosowanie takich komunikatów, aby obie strony mogły się zrozumieć. Ponadto nadrzędnym celem stosowania dialogu w tej relacji jest zachęcenie wychowanków do wyrażania siebie czy asertywnej odmowy w przypadku niezgody z opiniami starszej osoby (Zieliński 2007, s. 69–70). Istotą dialogu jest wszakże brak obawy o prezentowanie własnego „ja” w procesie partnerstwa.

Dialogiczność przejawia się w swobodnej wymianie myśli, otwartości na drugiego człowieka oraz w tworzeniu zdrowej relacji, bez poczucia lęku. Nie można zignorować wpływu zadań, które muszą spełnić współpartnerzy, aby można było określić rozmowę mianem „dialogu”. Przede wszystkim wyraża się on w podejmowaniu zaangażowania na rzecz interakcji z drugim człowiekiem i ukazywania własnych emocji. Na tej podstawie można stwierdzić, że dialog nauczycielski jest formą współpracy, którą można doskonalić w procesie wzajemnego porozumienia.

### **Nauczyciel wychowania przedszkolnego jako człowiek dialogu**

Specyfika zawodu nauczyciela wychowania przedszkolnego wymaga, aby potrafił on utrzymywać relację z osobami w różnym wieku oraz o odmiennych oczekiwaniach. Dialog ujawnia się przede wszystkim na następujących płaszczyznach: nauczyciel–uczeń, nauczyciel–rodzic, nauczyciel–nauczyciel oraz nauczyciel–środowisko wychowawcze. Na tej podstawie można sądzić, że nauczyciel dialogiczny będzie wykazywał się swoistą elastycznością w kontaktach z innymi ludźmi, umiejętnością dostosowywania komunikatów do określonej grupy oraz otwartością na ich odmienne poglądy.

#### **Dialog na płaszczyźnie nauczyciel–uczeń**

W przestrzeni przedszkolnej trudno wyobrazić sobie sytuację, w której nauczyciel nie posiada relacji ze swoimi wychowankami. Bez wątplenia jest to niemożliwe, ponieważ to nauczyciel kreuje atmosferę w grupie, a jego rolą jest dbanie o harmonijny rozwój dzieci w zakresie rozwoju społecznego, intelektualnego oraz poznawczego. Jak twierdzi K. Węgrzyn-Białogłowicz, „Można stwierdzić, że pozytywne relacje między nauczycielem a uczniem są gwarantem właściwego procesu wychowawczego” (Węgrzyn-Białogłowicz 2017, s. 103). Wychowawca, który jest świadomy i otwarty na dialog będzie dbał, aby relacje z uczniami zawierały prawidłową komunikację oraz zaufanie. Jak dalej pisze autorka, skuteczność dialogu pomiędzy nauczycielem a uczniem cechują: uczciwość, wzajemna troska, wzajemna zależność

(wyzbycie się relacji hierarchicznej na rzecz podmiotowości), poszanowania odrębności i wzajemne uwzględnianie potrzeb.

Ważnym elementem relacji dialogicznej jest „słuchanie prawdziwe”, czyli aktywny udział w rozmowie mający określony cel. Ważne więc są: chęć zrozumienia punktu widzenia drugiej osoby, autentyczne zainteresowanie rozmową, udzielenie pomocy oraz nauczenia się czegoś w wyniku rozmowy. Nie można pominąć kwestii, że „słuchanie prawdziwe” wymaga również aktywności, empatii, otwartości oraz świadomości. Aby komunikacja była skuteczna, należy stosować m.in.:

1. Parafrazy – w celu utwierdzenia się w przekonaniu, że odpowiednio odebrało się intencję rozmówcy;
2. Precyzowanie – poprzez zadawanie pytań, aby uzyskać lepsze spojrzenie na poruszaną kwestię i pokazać własne zainteresowanie;
3. Informację zwrotną – aby wspólnie ocenić skuteczność dialogu i uwzględnić ewentualną korektę nieporozumień (Węgrzyn-Białogłowicz 2017, s. 111–112).

Dialog pozwala na utworzenie silnej więzi z wychowankiem, wspólne odkrywanie własnych wartości i wzajemne ubogacenie się. Warto dodać, że ta zażyłość umożliwia dowartościowanie obu osobowości i dążenie do wspólnego celu. Jak podkreśla L. Marszałek, nauczyciel musi wykazać się postawą szczególnej „uwagi”, aby nie przeoczyć chwil, kiedy dziecko jest gotowe do dialogu z dorosłym i otaczającym go światem (Marszałek 2013, s. 413).

Oprócz komunikatów słownych warto wspomnieć o formie niewerbalnej, którą nauczyciel dialogiczny stosuje poprzez odpowiednią gestykulację, mimikę oraz wszelkie ruchy własnego ciała. Najczęściej stosowanymi komunikatami pozasłownymi są kontakt wzrokowy z uczniem podczas rozmowy, mimika twarzy dostosowana do sytuacji, odpowiednia barwa, wysokość głosu i intonacja (Gołębiowska 2014, s. 248). Należy dodać, że dialogiczność całkowicie odrzuca krzyk czy lekceważący ton głosu, który z góry zakłada brak chęci do współpracy oraz spokojnej rozmowy. Uczeń wówczas nie ma swobody w wyrażaniu własnych opinii i uczuć w obawie przed negatywną reakcją ze strony wychowawcy. „Tak ujęty sposób poznawania dziecka musi więc zawsze przyjmować podłoże emocjonalne – poprzez życzliwość, sympatię i miłość do dziecka nauczyciel może w pełni otworzyć się na jego osobę i w pełni wczuć się w jego stany, zaś dziecko, odczuwając sympatię nauczyciela, otwiera się przed nim w poczuciu ufności i bezpieczeństwa. Prawdziwe poznanie dziecka przez nauczyciela może zaistnieć tylko w przestrzeni międzyosobowej z założeniem „wycofania” jego metodologicznego nastawienia w spotkaniu z dzieckiem jako osobą. Nastawienie to zastąpione musi zostać bezwarunkową akceptacją dziecka takiego, jakim ono jest, z jego wewnętrznym pięknem, ale i słabymi stronami, bowiem tylko w tej atmosferze dziecko zgodzi się na ich odsłonięcie” (Marszałek 2021, s. 68).

Jak wynika z przeglądu literatury, nauczyciel dialogiczny utrzymuje z wychowankiem relację podmiotową. Aby lepiej to zrozumieć, należy stale pamiętać o kilku kwestiach, które opisują każdego ucznia w grupie:

1. Każdy uczeń jest niepowtarzalny – bezsprzecznie każde dziecko jest odmienną jednostką o różnym charakterze, potrzebach, sposobie wyrażania własnych emocji, stylach uczenia się i z różnym systemem wartości. Z tego powodu nauczyciel musi traktować każdego ucznia indywidualnie, nie porównywać uczniów ze sobą oraz stosować różnorodne metody komunikacyjne;
2. Każdy uczeń ma niezbywalne prawo do harmonijnego i wszechstronnego rozwoju – świadomy nauczyciel powinien dbać o rozwój swoich uczniów, co wynika nie tylko z zadań przedszkola i aktów prawnych, lecz także z refleksji nad własną praktyką pedagogiczną;
3. Każdy uczeń jest osobą wolną, ale i niepowtarzalną – nauczyciel dialogiczny tworzy taką relację z dzieckiem, aby umożliwić mu przestrzeń do wyrażania własnych opinii w atmosferze swobody;
4. Każdy uczeń ma prawo do popełniania błędów – należy dodać, że zważywszy na relację podmiotowości, nauczyciel również może się mylić, co potwierdza ideę humanizmu i ludzkiej niedoskonałości;
5. Każdy uczeń nosi w sobie wiele dobrego – pozytywna relacja pomiędzy nauczycielem a uczniem skupia się na autentyczności, dobroci i współdziałaniu, zamiast na negatywnych aspektach i trudnościach;
6. Każdy uczeń jest istotą myślącą, ale i czującą – celem tego stwierdzenia jest podkreślenie istoty emocji. Nauczyciel dialogiczny skupia się na wychowaniu, wyrażaniu własnych uczuć, a nie tylko na kwestiach dydaktycznych, tożsamy ze zdobywaniem wiedzy;
7. Każdy uczeń ma prawo do zachowania godności i do intymności – celem nauczyciela powinna być chęć zrozumienia ucznia oraz poznania go, jednakże bez przekraczania strefy komfortu i naruszania jego intymności. Dialog zakłada poszanowanie granic drugiej osoby, bez słownego i niewerbalnego nacisku w celu uzyskania odpowiedzi;
8. Każdy uczeń ma prawo do swobodnej wypowiedzi – sam dialog w swojej istocie zakłada możliwość wyrażania własnego zdania, bez obawy o ewentualny osąd ze strony współrozmówcy (Kochanowska 2015, s. 57).

#### Dialog na płaszczyźnie nauczyciel–rodzic

Rodzice są głównymi uczestnikami działań wychowawczo-dydaktycznych w szkole oraz przedszkolu, wspólnie z uczniami oraz nauczycielami. Tutaj dialog realizowany jest na kilka sposobów, do których można zaliczyć wzajemną wymianę informacji na temat różnic oraz podobieństw w funkcjonowaniu dziecka w szkole, przedszkolu oraz w środowisku domowym. Warto zauważyć, że zalecane jest ustalenie wspólnych zasad współpracy w atmosferze otwartości, życzliwości oraz przede wszystkim wzajemnego zaufania. Zarówno nauczyciel, jak i rodzic powinni mieć przeświadczenie o uczciwości drugiego partnera w relacji, aby móc wspólnie działać na rzecz dobra dziecka. Współpraca oparta na dialogu może występować

w formie zbiorowych zebrań z rodzicami, np. podczas dyskusji na temat funkcjonowania grupy, poszukiwania rozwiązań dotyczących trudności wychowawczych czy dydaktycznych. Rodzice mogą wówczas aktywnie wyrażać własne opinie oraz wspólnie z nauczycielem podejmować decyzje, albo wyrażać akceptację nowych aktywności. Autorka wspomina również o seminariach, kursach i warsztatach, pracach na rzecz klasy, spotkaniach nieformalnych czy konsultacjach indywidualnych. Te ostatnie odbywają się przede wszystkim wtedy, gdy rodzic lub nauczyciel zgłaszają taką potrzebę, w ustronnym miejscu, aby móc swobodnie i bezpośrednio wymienić się własnymi spostrzeżeniami. W dzisiejszych czasach rozmowa może odbywać się również telefonicznie, jednak powinna obejmować wcześniej przyjęte przez obie strony reguły.

Przedszkole musi więc organizować swoją działalność w sposób dostosowany do potrzeb i możliwości rozwojowych dziecka, we współpracy z rodzicami. Jednym z najważniejszych założeń współczesnej koncepcji wychowania przedszkolnego jest uczynienie współodpowiedzialnymi za proces edukacyjny wszystkich jego uczestników – nauczycieli, dzieci i rodziców. W toku wzajemnej współpracy powstaje możliwość wpływania na postawy rodzicielskie i układ stosunków między dzieckiem a rodziną. Nauczyciele mają być partnerami rodziców w wychowywaniu i sprawowaniu opieki nad dziećmi. Im większą uda się uzyskać zgodność domowego i przedszkolnego systemu wychowawczego, tym lepszy będzie rozwój dzieci (Marszałek 2014, s. 94).

Nie można pominąć kwestii, że prowadzenie dialogu nie jest czymś danym każdemu albo umiejętnością każdej osoby, w szczególności w przestrzeni przedszkolnej czy szkolnej. Jak sądzi A. Gulczyńska, każdy człowiek posiada określony system wartości, a wchodząc w interakcję z innymi, ma miejsce stałe jego przekształcanie. Zatem każda relacja opiera się na komunikacji dwóch systemów – w tym przypadku nauczyciela oraz rodzica, którzy mogą mieć całkowicie odmienne światopoglądy dotyczące wspólnego, trzeciego systemu – dziecka. Autorka podkreśla, że pomimo odmienności obie te jednostki powinny być równorzędne, aby móc utworzyć zdrową relację, wyzbytą dominacji jednej ze stron (Gulczyńska 2019, s. 275–276).

Współpraca nauczyciela z rodzicem w oparciu o dialog dotyczy formy „stymulacji”, czyli kooperacji w celu rozwiązania danej kwestii, solidarnego poszukiwania metod i alternatyw. Zakłada również przyjęcie założenia, że rodzic jest ekspertem w danej dziedzinie. Warto jednak wspomnieć, że w rzeczywistości przedszkolnej zdarzają się sytuacje, w których nauczyciel może zrezygnować z dialogu na rzecz dobra dziecka. Na ogół dotyczy to sytuacji krytycznych. Nauczyciel może przyjąć rolę eksperta, który dostrzega siebie jako osobę bardziej kompetentną w kwestii podejmowania decyzji.

Dbanie o prawidłową komunikację na płaszczyźnie nauczyciel–rodzic dotyczy kilku praktycznych zagadnień, które pozwalają na prowadzenie skutecznego dialogu. Przede wszystkim należy ustalić określone granice, które będą stosowane przez obie strony w porozumiewaniu się oraz poszanowaniu odmiennych wartości.

Ważne jest również zrozumienie uczuć i szacunek dla nich, empatia oraz asertywna odmowa w sytuacji niezgody z drugą stroną.

Dialog na płaszczyźnie nauczyciel–rodzic dotyczy przede wszystkim współdziałania. To dzięki niemu możliwe jest monitorowanie bieżących spraw, wspólne podejmowanie decyzji oraz wprowadzanie realnych zmian. Warto dodać, że współpraca realizowana jest szczególnie w trosce o dziecko, aby umożliwić mu odpowiednie warunki do rozwoju zarówno w środowisku rodzinnym i przedszkolnym, jak i szkolnym.

#### Dialog na płaszczyźnie nauczyciel–nauczyciel

Duża część interakcji społecznych w pracy nauczyciela dotyczy relacji z gronem pedagogicznym. Jak zauważa J. Łukasik, zgrany zespół wychowawców i dyrektora, wspólnie dążący do określonego celu, akceptujący każdą osobę w swoim gronie i współtworzący pozytywną atmosferę w placówce jest dużo bardziej cenny niż kilkoro uzdolnionych nauczycieli – choćby pod względem komunikacyjnym, w przestrzeni współdziałania z rodzicami czy uczniami, jeśli pozostają oni zamknięci na dialog z innymi pracownikami (Łukasik 2011, s. 54).

Nauczyciel nastawiony na dialog powinien zrezygnować z autorytarnych nakazów i podkreślania własnej pozycji w pracy, co wynika m.in. z większego stażu pracy. Grono pedagogiczne składa się z pojedynczych wychowawców o różnym doświadczeniu, dlatego tak ważne jest, aby wspierać przede wszystkim młodych nauczycieli. Aby budować atmosferę współdziałania oraz zaufania nie należy nadużywać własnej pozycji (ze względu na staż pracy lub wiek) czy stosować rozkazów i nakazów, lecz raczej podejmować wspólne decyzje. Dialog pomiędzy nauczycielami, jeśli ma być skuteczny, musi spełniać określone normy: być wolnym od zazdrości o sukcesy zawodowe, stwarzać możliwość wypowiedziania się wszystkim współrozmówcom, być pełny szacunku, zaufania. Powinien umożliwiać rozwiązywanie w sposób spokojny wszelkich konfliktów i być prowadzony w atmosferze akceptacji dla życia osobistego współpracowników. W przypadku nieprzestrzegania tych reguł należy zobligować do zmian wszystkich nauczycieli oraz dyrekcję, aby spojrzeli oni na swoje zachowanie konstruktywnie i poddali się refleksji nad własnym działaniem (Łukasik 2011, s. 55–56).

#### Dialog na płaszczyźnie nauczyciel–środowisko wychowawcze

Przedszkole w ramach wspomagania harmonijnego rozwoju dzieci współpracuje z różnorodnymi instytucjami wspierającymi, które zajmują się dbaniem o środowisko wychowawcze dziecka. Wobec tego bardzo ważne jest, aby nauczyciel posiadał umiejętności komunikacyjne, potrzebne w nawiązywaniu prawidłowych interakcji ze specjalistami spoza środowiska przedszkolnego. Warto zauważyć, że nauczyciel dialogiczny jest otwarty na współpracę z różnymi placówkami.

Współczesne przedszkola odwołują się do edukacji włączającej dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych do placówek ogólnodostępnych. Z tego względu naturalnie występuje potrzeba realizowania współpracy pomiędzy nauczycielem wychowania przedszkolnego a specjalistami z poradni psychologiczno-pedagogicznej. Nauczyciel dialogiczny, chcący dbać o indywidualne wymagania każdego ze swoich wychowanków, powinien chętnie poszerzać swoją wiedzę na temat ich potrzeb. Wobec tego poradnie psychologiczno-pedagogiczne mogą oferować warsztaty i porady na temat bieżących informacji prawnych o dzieciach ze specjalnymi potrzebami (Czarnocka 2018, s. 69). Warto podkreślić, że nauczyciel dbający o komunikację z innymi specjalistami będzie wdrażał ich wskazówki do własnej praktyki edukacyjnej oraz będzie dbał o swoich wychowanków, chcąc poszerzyć swoje wiadomości na temat ich potrzeb w drodze własnego samodoskonalenia.

Nauczyciel dialogiczny wspólnie ze specjalistami będzie poszukiwał odpowiednich metod pracy, bacznie obserwował zachowanie dziecka oraz czerpał wiedzę od specjalistów. Tylko taka otwartość na wiedzę innych umożliwi stworzenie jak najlepszych warunków do rozwoju wychowanka. Bez wątplenia nauczyciel nastawiony wyłącznie na własne doświadczenia i umiejętności, który nie chce czerpać wiedzy od innych, nie będzie mógł oferować pełnej pomocy uczniom. Nauczyciel otwarty na dialog jest skłonny do współpracy z instytucjami w ramach poszerzenia oferty edukacyjnej dla swoich wychowanków.

Środowisko lokalne jest częścią najbliższej przestrzeni życia dziecka. Aby efektywnie nawiązać relację ze środowiskiem wychowawczym, nauczyciel powinien odszukiwać takich instytucji, które będą mogły oferować bogatą ofertę dydaktyczno-wychowawczą. Poprzez interakcję z instytucjami lokalnymi wychowankowie są w stanie rozwijać swoje kompetencje społeczne, emocjonalne, ale również zainteresowanie najbliższym otoczeniem. Jeśli nauczyciel podejmuje wysiłek nawiązywania dialogu z instytucjami środowiska lokalnego, umożliwi swojej grupie doświadczenie nowych przeżyć oraz rozwój osobowy. Co jednak ważne, bez wewnętrznej motywacji do poszukiwania interesujących placówek poza przedszkolem, niemożliwy jest efektywny kontakt z najbliższym otoczeniem.

Na zakończenie rozważań na temat nauczyciela wychowania przedszkolnego jako człowieka dialogu, trudno nie zauważyć, że cechuje się on swoistą elastycznością w nawiązaniu do relacji opartej na prawidłowej komunikacji na różnych płaszczyznach. Przede wszystkim powinien dostrzegać w swoich wychowankach osoby współtworzące relację i będące indywidualnymi jednostkami o określonych potrzebach. Oznacza to, że dialog wymaga otwartości na zdanie drugiej strony i stwarza autentyczną chęć udzielania pomocy, przy zachowaniu szczerości. Z przeglądu literatury można wysnuć wniosek, że bardzo ważna jest komunikacja z rodzicami oraz gronem pedagogicznym w celu zorganizowania korzystnych warunków do rozwoju dzieci.

Otwartość nauczyciela przejawia się także w nawiązywaniu relacji z instytucjami kreującymi środowisko wychowawcze ucznia. Nauczyciel dialogiczny dostrzega



sens we współdziałaniu w tych wszystkich przestrzeniach oraz poszukuje metod doskonalenia relacji, jako osoba refleksyjna oraz zmotywowana.

#### Dialog w procesie samoedukacji nauczyciela

Bycie nauczycielem to swoista ścieżka doskonalenia samego siebie. Jest to zawód, w którym raz otrzymana wiedza teoretyczna stale się zmienia, w oparciu o nowe doświadczenia w kontakcie z wychowankami. Jak twierdzi J. Duda, „Nauczyciel jest wiecznym uczniem (...). W jego pracy powinna występować refleksja, która skłania go do doskonalenia w zawodzie” (Duda 2005, s. 74–75). Bez wątplenia wychowawca rozwija się przez całe życie, ale przede wszystkim wtedy, gdy jest otwarty na drugiego człowieka, jego potrzeby oraz aktywnie go słucha, tym samym widząc „otwartą przestrzeń” do zmiany samego siebie. Dlatego też nauczyciel podczas swojej pracy zawodowej powinien rozwijać swój system wartości oraz kształcić własne postawy wobec świata, samego siebie, swoich wychowanków czy wobec własnych doświadczeń.

Tego samego zdania jest M. Pieróg, który uważa, że podstawą w relacji nauczyciel–uczeń powinien być dialog. Pozwala on wychowawcy stać się dla swych uczniów autorytetem oraz umożliwia doskonalenie własnego światopoglądu w byciu równorzędnym partnerem w relacji. Stanowi to odpowiedź na oczekiwania uczniów, aby postrzegać siebie jako indywidualną jednostkę oraz dążyć do posiadania cech „nauczyciela idealnego”. Choć w istocie każdy nauczyciel jest inny, a dla każdego bycie „wzorem” stanowi wypadkową różnych cech, istnieją pewne normy, które można uznać za powszechnie uznawane. Zaliczyć można do nich wykształcenie w wychowankach kompetencji miękkich, takich jak np. współpraca w grupie (Pieróg 2016, s. 16–17). Nauczyciel dialogiczny staje się coraz bardziej świadomy potrzeb własnych uczniów, dąży do doskonalenia siebie w kontekście rozwijania relacji pedagogicznej w duchu współdziałania i nie jest zamknięty na wskazówki innych.

Dialog w procesie samoedukacji nauczyciela jest również istotny we wszelkim współdziałaniu. W toku samodoskonalenia wychowawca uczy się, w jaki sposób powinien integrować się z grupą, jednocześnie bacznie obserwując innych, jak stosować kompromisy oraz jak reagować w sytuacjach konfliktowych, jak dbać o własne postawy społeczne oraz postawy społeczne uczniów, w oparciu o podmiotowość. Kształtuje on wówczas własną wiedzę praktyczno-moralną, która budowana jest w toku zdobywania własnych doświadczeń poprzez dialog. Nauczyciel zbiera nowe informacje i otrzymuje pełniejszy obraz świata, jego porządku i sensu. A. Kosek określa te kwestie mianem „kompetencji interpretacyjnych” (Kosek 2016, s. 128). Dodatkowo, wychowawca rozwija swoje umiejętności w zakresie kompetencji moralnych – coraz lepiej określa, jakie wartości są dla niego akceptowalne, a jakie stanowią źródło niezgody czy wręcz chęć zmiany. Nauczyciel dialogiczny rozwija w sobie także kompetencje komunikacyjne, których uczy się

w toku porozumiewania się z innymi ludźmi, wykorzystując komunikaty werbalne oraz niewerbalne na różnych płaszczyznach.

Dialog w swoim znaczeniu zawiera określenie „autentyczności” oraz brak lęku przed odmiennymi poglądami osób, z którymi nauczyciel wchodzi w interakcję. Wobec tego ważne jest, aby nauczyciel dialogiczny w swoim toku samoedukacji dążył do własnej postawy asertywności, co bezsprzecznie powiązane jest z prawidłową komunikacją. Nauczyciel dialogiczny rozwija w sobie tę asertywność poprzez wyrażanie własnych myśli, uczuć i nie postrzega siebie jako osoby gorszej, tylko jako osobę równoprawną w relacji. Posiadanie takiej postawy wymaga pewnego treningu w kontaktach z innymi, również w sytuacjach konfliktowych. Dialogiczność wyraża się w pewności siebie, chęci przekazania własnej opinii oraz w poznaniu zdania drugiej osoby, w celu wdrożenia realnych działań w oparciu o współpracę (Walat 2017, s. 75–75). Warto zauważyć, że bycie asertywnym nie jest dane raz na zawsze, ponieważ różnorodne interakcje społeczne mogą wymuszać na wychowawcy wyrażenie zgody na sprawy, na które ma inne zapatrywanie. Za przykład można podać nacisk ze strony dyrektora (jako przełożonego wydającego określone zadania) albo rodzica (wymuszającego na nauczycielu określoną metodę pracy z dzieckiem). Z tego powodu samoedukacja wychowawcy polega na nieuleganiu opiniom innych oraz podążaniu za wartościami uznawanymi przez samego siebie.

W procesie samoedukacji nauczyciela ważna jest autentyczność, aby możliwy był rozwój na polu współpracy. Istotne jest również traktowanie innych po partnersku, bez względu na rodzaj relacji: z uczniami, rodzicami czy innymi nauczycielami, albo ze środowiskiem społecznym. Najważniejsza jest jednak wewnętrzna refleksja nad własną praktyką pedagogiczną, osobowością oraz sposobem, w jaki chciałoby się zareagować w określonych sytuacjach. Jeśli dotychczas dany nauczyciel dostrzegł, że kierował się dyrektywnymi metodami na różnych płaszczyznach, ta zaduma pozwoli mu na zmianę własnego zachowania oraz poszukiwanie nowych rozwiązań w celu stawiania się nauczycielem dialogicznym.

## Bibliografia

- Buczek W. (2014). *Dialog wychowawczy propozycją dla nauczyciela i ucznia na wzajemne porozumienie i współpracę*. „Rozprawy Społeczne”, nr 3(VIII), s. 38.
- Czarnocka M. (2018). *Działania poradni psychologiczno-pedagogicznych w zakresie edukacji włączającej. Organizacja pomocy psychologiczno-pedagogicznej w szkołach i placówkach ogólnodostępnych*. Warszawa: Wydawnictwo Ośrodka Rozwoju Edukacji.
- Duda J. (2005). *Samokształcenie nauczycieli przedszkola w okresie transformacji w świetle badań*. „Nauczyciel i Szkoła”, nr 3–4, s. 74–75.
- Gołębiowska M. (2014). *Sposoby skutecznej komunikacji nauczyciela z uczniem*. „Forum Pedagogiczne”, nr 1, s. 248.
- Gulczyńska A. (2019). *Zmierzch interakcji instruktywnej. W stronę autonomii w dialogu rodzice-nauczyciele*. „Studia Edukacyjne”, nr 52, s. 275–276.

- Kochanowska E. (2015). *Szkoła jako przestrzeń dialogu w relacjach nauczyciel–uczeń w praktyce edukacyjnej*. „Konteksty Pedagogiczne”, s. 57.
- Kosek A. (2016). *Kompetencje nauczyciela w edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej – przegląd polskich podejść i koncepcji teoretycznych*. „Pedagogika Przedszkolna i Wczesnoszkolna”, nr 1(7), s. 128–129.
- Łukasik J. (2011). *Komunikacja a relacje w gronie nauczycieli: o rzeczywistości wykorzenionej z ideału*. „Debata Edukacyjna”, nr 4, s. 54.
- Marszałek L. (2013). *Duchowość dziecka. Znaczenia–perspektywy–konteksty w pedagogice przedszkolnej*. Warszawa: Wydawnictwo WSBJ.
- Marszałek L. (2014). *Rodzina i przedszkole w odkrywaniu dobra przez dziecko*. „Warszawskie Studia Pastoralne”, nr 22, s. 79–100.
- Marszałek L. (2021). *Poznanie i rozumienie natury dziecka warunkiem skutecznego oddziaływania edukacyjnego*. „Seminare. Poszukiwania Naukowe”. T. 42, nr 2, s. 63–74.
- Pieróg M. (2016). *Profil współczesnego nauczyciela – zagadnienia wybrane*. W: *Pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna. Wybrane problemy*. Pujer K. (red.). Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Exante, s. 16–17.
- Śliwerski B. (2019). *Dialog – jego istota, formy, uwarunkowania*. W: *Pedagogika dialogu. Pomiędzy w intersubiektywnej przestrzeni edukacji*. Gara J., Jankowska D., Zawadzka E. (red.). Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, s. 21.
- Węrzyn-Białogłowicz K. (2017). *Psychologiczne uwarunkowania relacji nauczyciel–uczeń*. „Problemy Współczesnej Pedagogiki”, nr 3(1). Rzeszów: Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, s. 103–105.
- Zieliński J. (2007). *Edukacja przez dialog pedagogiczny*. „Chowanna”, nr 2(29). Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, s. 69–70.



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



LIGIA TUSZYŃSKA

*Akademia Pedagogiki Specjalnej im. M. Grzegorzewskiej w Warszawie, Polska*

ORCID 0000-0003-1400-2958 • e-mail: [ltuszyńska@aps.edu.pl](mailto:ltuszyńska@aps.edu.pl)

ILONA ŻEBER-DZIKOWSKA

*Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach, Polska*

ORCID 0000-0002-2815-914X • e-mail: [ilona.zeber-dzikowska@ujk.edu.pl](mailto:ilona.zeber-dzikowska@ujk.edu.pl)

Zgłoszono: 29.06.2022; zrecenzowano: 7.10.2022; zaakceptowano do druku: 30.09.2022

## KALKULATOR ŚLADU EKOLOGICZNEGO JAKO ŚRODEK DYDAKTYCZNY W EDUKACJI DLA ZRÓWNOWAŻONEGO ROZWOJU

### ECOLOGICAL FOOTPRINT CALCULATOR AS A TEACHING RESOURCE IN EDUCATION FOR SUSTAINABLE DEVELOPMENT

**Abstract:** Education is a basic human right, widely recognized as a means of progress and the main way to create awareness and understanding of the concept of sustainable development (SD). Sustainability, as a widely recognized paradigm indicating the need to protect the natural environment and preserve it for future generations, is being introduced into educational curricula in school and academic education. In this study, an innovative method of determining the Ecological Footprint (EF) was used using in terms of a teaching tool. The study included pedagogy students who were using a publicly available EF calculator test from [www.footprintnetwork.org](http://www.footprintnetwork.org). The use of the test indicated that it fulfills the functions attributed to didactic measures. Moreover, it is modern and publicly available. The obtained EF values of the studied students differed from the average EF values calculated for Poland, the EU and the World. Knowing one's own EF and comparing it with the average for the group, the country and the world allows one to take appropriate steps to change one's behavior. The introduction of the calculator as an educational tool contributed to the respondents' personal interest in adhering to the principles of sustainable development, which in further time can lead to pro-environmental behavior and thus contribute to stopping climate change. The EF calculator as a teaching tool can be useful in both formal and informal education.

**Keywords:** biopower, environmental education, EF calculator, ecological footprint.

**Streszczenie:** Edukacja jest podstawowym prawem człowieka, powszechnie uznawanym za środek postępu i główny sposób kształtowania świadomości oraz sposób rozumienia koncepcji zrównoważonego rozwoju (ZR). Zrównoważony rozwój, jako powszechnie uznawany

paradygmat wskazujący potrzebę ochrony środowiska przyrodniczego i zachowania go dla przyszłych pokoleń, wprowadzany jest do programów kształcenia w edukacji szkolnej i akademickiej. W niniejszym opracowaniu zastosowano innowacyjną metodę oznaczania śladu ekologicznego Ecological Footprint (EF) za pomocą kalkulatora jako narzędzia dydaktycznego. Badaniami objęto studentów pedagogiki, wykorzystując ogólnodostępny test kalkulatora EF ze strony: [www.footprintnetwork.org/](http://www.footprintnetwork.org/). Zastosowanie testu wskazało, że spełnia on funkcje przypisywane środkom dydaktycznym, ponadto jest nowoczesny i ogólnodostępny. Otrzymane wartości EF wśród badanych studentów różniły się od średnich wartości EF obliczonych dla Polski, UE i Świata. Znajomość własnego EF i porównanie go ze średnią dla grupy, kraju i świata pozwala podjąć odpowiednie kroki, aby zmienić swoje zachowania. Wprowadzenie kalkulatora jako narzędzia edukacyjnego przyczyniło się do osobistego zainteresowania badanych przestrzeganiem zasad zrównoważonego rozwoju, co w dalszym czasie może prowadzić do proekologicznych zachowań, a tym samym przyczynić się do powstrzymania zmian klimatycznych. Kalkulator EF jako środek dydaktyczny może być przydatny zarówno w kształceniu formalnym, jak i nieformalnym.

**Słowa kluczowe:** biopojemność, edukacja ekologiczna, kalkulator EF, kryzys klimatyczny, ślad ekologiczny.

## Wstęp

W systemach edukacyjnych często pomijana jest rola nauczycieli i wychowawców w podnoszeniu świadomości społecznej i umożliwieniu uczniom podejmowania świadomych decyzji w odniesieniu do ochrony środowiska przyrodniczego. Szczególny potencjał szkoły tkwi w zdolności do wychowania dla zrównoważonego rozwoju z perspektywy lokalnej (Gottlieb, Vigoda, Haim i in. 2011). Jednak nie zawsze dostrzega się nowe rozwiązania i wykorzystuje nowoczesne środki dydaktyczne w tym zakresie. Celem artykułu jest zwrócenie uwagi na możliwość wykorzystania kalkulatora śladu ekologicznego jako narzędzia edukacyjnego na każdym poziomie kształcenia formalnego, jak i nieformalnego. Kalkulator śladu ekologicznego oblicza w przybliżeniu sumę emisji gazów cieplarnianych wyemitowanych do środowiska m.in. przez działalność człowieka, jest to tzw. ślad ekologiczny Ecological Footprint (EF), jaki pozostawiamy po sobie na naszej planecie. Głównym składnikiem gazów cieplarnianych jest dwutlenek węgla – CO<sub>2</sub>, stąd inne określenia tego parametru – ślad węglowy. Aby określić wielkość EF, należałoby spisać codzienne czynności, np. jedzenie, pranie, transport itd., i zsumować utleniony węgiel. Jest to trudne, ponieważ trzeba byłoby indywidualnie liczyć i zapisywać wszystkie parametry. Okazuje się, że obecnie ludzie średnio zużywają tyle zasobów ekologicznych, jakby żyli na 1,75 planet Ziemi, a więc przekraczamy możliwości Ziemi do regeneracji.

Dnia 7 marca 2022 roku Inicjatywa Ekologicznego Śladu Uniwersytetu of York była gospodarzem internetowego uruchomienia kont (krajowych śladów ekologicznych (EF) i biopojemności „National Footprint and Biocapacity Accounts”.

Opierając się na 48 milionach punktów z danych pochodzących ze statystyk ONZ, opracowano EF dla ponad 200 krajów w latach 1961–2018. Dane wskazują, że liczba ludności na świecie wciąż rośnie, a coraz więcej krajów nie posiada bezpiecznych zasobów, aby zrekompensować ich potrzeby (<https://www.footprintnetwork.org>). W niniejszym artykule pragniemy przedstawić możliwości wykorzystania kalkulatora śladu ekologicznego w edukacji społeczeństwa.

### **Podstawy teoretyczne (*theoretical background*)**

Koncepcja zrównoważonego rozwoju, jako inkluzywnego, sprawiedliwego, ważnego i bezpiecznego rozwoju ludzkości, sugeruje implikacje, które mają zastosowanie do szerokiego zakresu teorii. W szczególności teoria zarządzania aplikuje aktywności społeczne oraz konfrontuje się ze społecznymi i indywidualnymi możliwościami działania w różnych miejscach i okolicznościach (Gladwin, Kennelly, Krause 1995, s. 874–907). Koncepcja edukacji dla ZR zakłada, że zrównoważony rozwój jest koncepcją programu integrującego różnorodne płaszczyzny ludzkiego działania. Holistyczne podejście do koncepcji ZR polega na refleksji moralnej odnoszącej się do odpowiedzialności człowieka za przyrodę, wyrażonej w zasadzie: „Rozwój zrównoważony to taki rozwój, który gwarantuje zaspokojenie potrzeb obecnych pokoleń, nie ograniczając możliwości zaspokajania potrzeb przez przyszłe pokolenia” (Papuziński, red., 2000). Idea tego programu uwzględnia m.in.: moralną odpowiedzialność człowieka za przyrodę; ochronę przyrody ożywionej i nieożywionej; płaszczyznę ekonomiczną; płaszczyznę prawną; społeczną i polityczną – która oznacza formułowanie przez państwo strategii rozwoju zrównoważonego, ich wdrażanie i kontrolę (Pawłowski 2006, s. 23–32).

Zrównoważone społeczeństwo jest dalekosiężne w swoim myśleniu o przyszłych pokoleniach, jednocześnie wystarczająco elastyczne i mądre, aby nie podważać swojego dziedzictwa przyrodniczego, kulturowego ani społecznych systemów wsparcia (Jaźwińska 2018). Kierunki działania społeczeństw nakreśla *Agenda Zrównoważonego Rozwoju ONZ – 2030*. Wskazano w niej 17 celów ZR, które powinny być zrealizowane do 2030 roku. W obecnej sytuacji społeczno-gospodarczej świata jest to oczywiście niemożliwe. Jednak koncepcja ZR zakłada stałe dążenie do ich osiągnięcia. Jednym z tych celów, szczególnie ważnym dla pedagogiki społecznej, jest cel czwarty. Wskazuje on na potrzebę zapewnienia wszystkim ludziom edukacji wysokiej jakości oraz promowanie uczenia się przez całe życie. Należy tu zwrócić uwagę na jedno z haseł edukacji ZR: „Myśl globalnie – działaj lokalnie”. Jak podaje ONZ, 103 mln młodych ludzi na świecie nie potrafi pisać, czytać i liczyć. Należy zapewnić równy dostęp do edukacji na wszystkich poziomach. Aby to mogło nastąpić, należy zwiększyć liczbę nauczycieli, liczbę placówek edukacyjnych oraz polepszyć warunki życia osób uczących się. Postulaty te są cały czas aktualne nie tylko w krajach rozwijających się, ale również w Polsce. Aby został osiągnięty cel czwarty, muszą być realizowane pozostałe cele ZR. Wszystkie cele są ze sobą

powiązane i każdy dotyczy poprawy warunków życia wszystkich ludzi w zdrowym i przyjaznym środowisku.

Paradoksalnie za zanieczyszczanie i degradację swojego środowiska odpowiada człowiek, stąd pojawiła się nazwa współczesnej epoki antropocen. Nie zawsze zdajemy sobie sprawę z tego, jak codzienne nasze oddziaływanie na środowisko przyrodnicze wpływa na klimat, że coraz częściej przekraczamy biopojemność – wydolność ekosystemu, w którym żyjemy. Zużycie zasobów naturalnych Ziemi w stosunku do możliwości ich odtworzenia określa się śladem ekologicznym (EF) Ecological Footprint.

W zależności od tego, w jakich jednostkach jest podawany „ślad”, funkcjonuje również nazwa ślad węglowy. Dla celów edukacyjnych bardziej odpowiednia wydaje się nazwa ślad węglowy, i taka przeważnie występuje w tym artykule. Znajomość EF własnego, jak i zbiorowego służy do porównania ludzkiej konsumpcji, zużycia zasobów naturalnych ze zdolnością planety Ziemi do ich regeneracji. Zapotrzebowanie człowieka na zasoby naturalne biosfery jest coraz większe i przekracza wydolność ekosystemu Ziemi (Wackernagel 1994). Wartość śladu ekologicznego (węglowego) wyraża się w globalnych hektarach (GHA) lub w tonach  $\text{CO}_2$ . GHA – oznacza powierzchnię, którą musiałyby pokrywać rośliny zielone, czyli organizmy zdolne do fotosyntezy usuwającej wprowadzony do atmosfery  $\text{CO}_2$ , aby zrównoważyć jego emisję spowodowaną antropopresją EF (Śleszyński 2016, s. 56–73).

Zwiększając swój ślad ekologiczny, przyczyniamy się do kryzysu klimatycznego. Orientacyjny EF – stopień oddziaływania człowieka na środowisko – można zbadać za pomocą kalkulatora śladu ekologicznego (EF). Jak podaje *Raport 2021*, publikacja Urzędu Publikacji Unii Europejskiej, w 2018 roku przeciętny Europejczyk odpowiadał za emisję 8,86 ton  $\text{CO}_2$  w ciągu roku, Polak – za 11,15 ton  $\text{CO}_2$ , a mieszkaniec Rosji za aż 16,07 ton  $\text{CO}_2$  (Crippa, Guizzardi, Solazzo 2021). Średni ślad ekologiczny przeciętnego mieszkańca Ziemi wskazuje na to, że potrzeba aż 1,75 planet, aby zregenerować wielkość emisji  $\text{CO}_2$ .

Wyniki badań pokazują, że nadmierne zużycie energii przypisuje się rosnącemu poziomowi urbanizacji, a wzrost konfliktów stymuluje degradację środowiska. Odkrycia te mają zasadnicze znaczenie dla skutecznego rozwiązywania konfliktów i polityki ochrony środowiska w krajach podatnych na konflikty (Usman, Rafindadi, Sarkodie 2021).

Koncepcja określenia wpływu lokalnych populacji na obszar całego globu pojawiła się w latach 90. ub. stulecia za sprawą Williama Reesa z Uniwersytetu w Vancouver. Tę presję działalności człowieka na środowisko określił on jako Ecological Footprint (EF). Dalsze badania w tym kierunku prowadził jego doktorant, Mathis Wackernagel, który opracował kalkulator śladu ekologicznego. Narzędzie, za pomocą którego można w przybliżeniu określić procentowy udział jednej osoby w generowaniu emisji dwutlenku węgla i porównać go do średnich



(krajowej, europejskiej lub światowej). Za pomocą kalkulatora EF, jako narzędzia, można też zobrazować pojemność biologiczną Ziemi (ang. *biocapacity*). Można również odpowiedzieć na pytanie, ile planet potrzeba do zregenerowania emisji CO<sub>2</sub> przypadającej na dany EF (rys. 1).

Wiąże się z tym Dzień Długu Ekologicznego (ang. Ecological Debt Day), w którym ludzkość wykorzystywała zasoby (gleba, paliwa kopalne, lasy, surowce, woda) przypadające na cały rok do produkcji dóbr i usług, przekraczając tym samym zdolność Ziemi do ich odnawiania (*Wikipedia*).

Kalkulator cieszy się dużym zainteresowaniem wśród osób dorosłych, szczególnie pośród ekonomistów i biznesmenów, którzy mają na uwadze zrównoważony rozwój swoich przedsiębiorstw. Coraz więcej firm opracowuje i zamieszcza własny kalkulator śladu ekologicznego (węglowego) do celów reklamowych, aby pochwalić się swoją „ekologicznością”. W wyniku kalkulatora możemy również odnaleźć komentarze odnośnie wyliczonego EF, jak i propozycje na sposoby jego zmniejszenia. Użycie kalkulatora jako środka dydaktycznego w edukacji pozwala na rozwój zainteresowań zrównoważonym rozwojem i kształtowanie świadomości ekologicznej zarówno wśród dzieci i młodzieży, jak i wśród dorosłych. Świadczą o tym kilkuletnie badania autorki nad wykorzystaniem kalkulatora jako środka dydaktycznego w kształceniu pedagogów (Tuszyńska 2018).

### Założenia metodologiczne badań własnych

Wiosną 2022 roku przeprowadzono anonimowe badania grupy studentów pedagogiki za pomocą kalkulatora śladu ekologicznego opracowanego przez Global



Rys. 1. Cele zrównoważonego rozwoju

Źródło: <https://www.unic.un.org.pl>.

Footprint Network Advancing the Science of Sustainability (<https://data-footprintnetwork-org.translate.google>).

Celem badania była próba zastosowania kalkulatora śladu ekologicznego jako środka dydaktycznego i wykorzystywania go w edukacji, w celu podniesienia poziomu świadomości ekologicznej oraz wsparcia przyszłych nauczycieli – wychowawców przyszłych pokoleń dzieci i młodzieży.

W założeniach metodologicznych postawiono trzy pytania problemowe:

Jaki jest średni EF przeciętnego respondenta – studenta pedagogiki?

Jakie są różnice pomiędzy EF badanych studentów a śladem przeciętnego mieszkańca Polski, Europy, świata?

Jakie kompetencje może uzyskać osoba korzystająca z kalkulatora EF jako narzędzia edukacyjnego?

Badaniami objęto 107. osób, przy czym 98 proc. stanowiły kobiety, studentki pedagogiki w wieku 23–25 lat, stąd nie porównywano wyniki w zależności od rodzaju płci. Badanie było dobrowolne i anonimowe. Za pomocą aplikacji internetowej Ecological Footprint Calculator należało wyliczyć swój ślad ekologiczny i wprowadzić otrzymane wyniki do arkusza Excel, założonego w aplikacji Teams.

Kalkulator EF jako narzędzie badawcze wykorzystuje oprogramowanie do przetwarzania danych dla danego kraju, miasta, grupy lub pojedynczych osób. Kwestionariusz ankiety kalkulatora jest ogólnodostępny i opisany na stronie: [www.footprintnetwork.org](http://www.footprintnetwork.org).

Rozpoczynając wypełnianie ankiety kalkulatora EF, należało wybrać kraj, a następnie odpowiedzieć na trzy grupy pytań, poprzez zaznaczanie wybranej odpowiedzi. Zagadnienia, do których odnosiły się odpowiedzi, dotyczyły trzech kwestii: stylu życia w gospodarstwie domowym oraz wykorzystywania środków lokomocji, jak i zachowań konsumenckich.

Kalkulator jako narzędzie edukacyjne może być miernikiem zachowań ekologicznych, wydaje się być nowoczesnym środkiem dydaktycznym, spełniającym funkcje wskazane w teorii wielostronnego nauczania – uczenia się. Możemy do nich zaliczyć: poznawanie rzeczywistości; poznawanie wiedzy o rzeczywistości; kształtowanie emocjonalnego stosunku do rzeczywistości oraz kształcenie działania przetwarzającego rzeczywistość.

Po wpisaniu odpowiedzi na pytania w kalkulatorze uczestnik badania ma szansę zapoznać się z komentarzami związanymi z wynikami swojej ankiety, wskazującymi na to, jak należy postępować, aby zmniejszyć swój ślad ekologiczny. Po zakończeniu badania respondenci zostali poproszeni też o własne komentarze na temat: Jak zmniejszyć swój EF? Na to otwarte pytanie odpowiedziało tylko 55 osób – 51 proc. respondentów.

## Dyskusja nad wynikami

### Ślad ekologiczny wśród badanych pedagogów

W latach 90. zeszłego stulecia od Wiliama Reesa z Uniwersytetu w Vancouver wyszła koncepcja określenia wpływu lokalnych populacji na obszar całego globu. Dzięki opracowaniu kalkulatora EF jako narzędzia możemy dziś określić stopień antropopresji poszczególnych grup ludzi na środowisko i porównać ludzkie wymagania, a także zapotrzebowanie na dobra naturalne z możliwością zbadania możliwości regeneracji wykorzystanych zasobów Ziemi oraz pochłonięcia zanieczyszczeń. Wyniki otrzymane przez respondentów były bardzo zróżnicowane. W kwestii śladu ekologicznego wahały się między 2,7 a 14,3 gha, co odpowiada emisji CO<sub>2</sub> między 3,1 a 26,2 ton rocznie. Stanowi to 40–77 proc. rocznej emisji CO<sub>2</sub> dla obszaru Polski. Liczba planet potrzebnych do zrekompensowania średniego zapotrzebowania na zasoby naturalne wśród badanej grupy wyniosła 5,25 planet Ziemi (rys. 2).

Ślad ekologiczny badanej grupy pedagogów = 6,29 GHA

Ślad węglowy = 10,16 ton CO<sub>2</sub> /rok

Liczba planet potrzebnych do zrekompensowania EF = 3,71



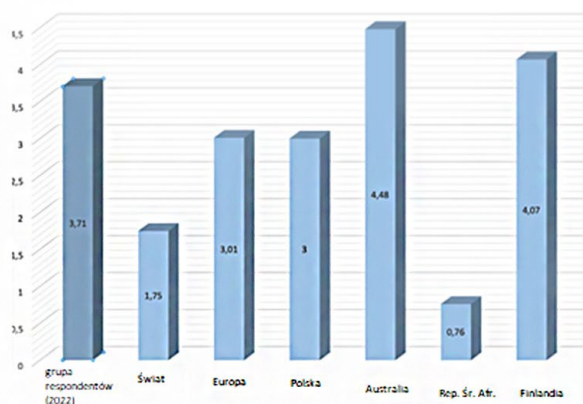
Rys. 2. Średnie wartości śladu ekologicznego wśród badanej grupy

W dłuższej perspektywie, przy zachowaniu tego samego standardu funkcjonowania, najniższy wynik wśród badanych wynosił 1,7 planety, a najwyższy EF wyrażał zapotrzebowanie aż na 8,8 planety.

Wyniki badań pokazały, że największa część śladu ekologicznego wśród badanych osób przypada na wykorzystanie i rodzaj żywności. Przyczyną tego jest spożywanie dużej ilości produktów wysoko przetworzonych i pochodzenia zwierzęcego. Ślad ekologiczny żywności wskazuje, jakie obciążenie dla środowiska, z perspektywy emisji gazów cieplarnianych, stanowią poszczególne rodzaje żywności i jaka ilość gazów cieplarnianych została wyemitowana przy ich produkcji. W przypadku żywności za emisję gazów cieplarnianych w dużej mierze odpowiada łańcuch dostaw (sprzedaż, opakowania, transport, przetwórstwo), co stanowi 18 proc. emisji CO<sub>2</sub> rocznie. Chów zwierząt to 31 proc. Produkcja roślinna (pasza dla zwierząt i żywność roślinna dla ludzi) – 27 proc., a wykorzystanie terenu – 24 proc. emisji CO<sub>2</sub> w ciągu roku (<https://naukaoklimacie.pl/fakty-i-mity>).

Różnice pomiędzy EF badanych osób  
a śladem przeciętnego mieszkańca Polski, Europy, świata

Ecological Footprint określa wpływ człowieka na środowisko, np. ile hektarów łądów i oceanów potrzeba do zaspokojenia naszych potrzeb oraz absorpcji produkowanych przez nas odpadów. Dane dotyczące wybranych regionów świata wskazują, że wielkość EF zależy w dużej mierze od liczby mieszkańców na danym terenie. Zatem średni ślad ekologiczny obywatela małego państwa pod względem powierzchni, lecz gęsto zaludnionego, jest znacznie wyższy od EF kraju, o dużej powierzchni, a słabo zaludnionego (rys. 3).



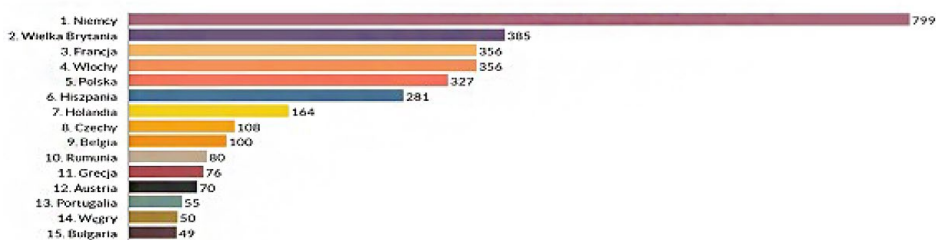
Rys. 3. Średnie wartości EF (GHA/osoba) dla badanej grupy (2022) oraz dla Polski, Europy i świata (2018)

Źródło: opracowanie własne na podstawie – otwarta platforma danych 2018, <https://data.footprintnetwork.org>.

Ludzie na ogół nadużywają wykorzystywanie zasobów środowiska, które w ten sposób ulegają dramatycznemu zmniejszeniu. Średnio na każdego mieszkańca Ziemi przypada ok. 2 gha rocznie, natomiast przeciętnie używamy aż 2,7 gha na rok. Wysoko rozwinięte kraje mają dużo wyższy wskaźnik EF, np. w przypadku USA współczynnik ten wynosi ok. 9 gha na jednego mieszkańca. Za to kraje słabo rozwinięte wykorzystują dużo mniej zasobów Ziemi niż wynosi wartość średnia. Na przykład w Kongo jeden mieszkaniec wykorzystuje jedynie 0,5 gha.

Analizując EF pod względem emisji CO<sub>2</sub>, w Europie najgorzej wypadają Niemcy, którzy emitują 799 ton CO<sub>2</sub>, podczas gdy będąca na drugim miejscu Wielka Brytania emituje o połowę mniej CO<sub>2</sub> (rys. 4). W tym zestawieniu Polska znajduje się na piątym miejscu, z emisją 327 ton CO<sub>2</sub> rocznie.

Ślad ekologiczny przeciętnego Polaka wynosi 4,75 gha rocznie, natomiast zdolność ekologiczna obszaru Polski do odtworzenia i regeneracji środowiska to tylko 2,1 gha. Tak więc my jako Polacy ok. 2,65 gha pożyczaliśmy od przyszłych pokoleń.



Rys. 4. Najwyższe emisje CO<sub>2</sub> w 15 krajach Unii Europejskiej, mierzone w tonach metrycznych w ciągu roku

Źródło: *Global carbon atlas*, za: Green Projects 2018.

Badana grupa respondentów charakteryzuje się jeszcze wyższym śladem ekologicznym niż przeciętny Polak. Średnia wartość EF respondentów to 6,29 gha, zdecydowanie przewyższa również średnią światową i europejską.

Wiedza zdobywana przez respondentów korzystających z kalkulatora EF

Z punktu widzenia pedagogiki, która jest nauką o edukacji, warto się zastanowić, jaki jest aspekt wychowawczy korzystania z kalkulatora jako narzędzia badawczego i środka dydaktycznego. Grupa respondentów w swojej ankiecie wyróżniła kilka obszarów tematycznych, które uświadomili sobie, obliczając swój EF za pomocą kalkulatora. Odpowiadali oni na pytanie: Co można zrobić, aby zmniejszyć swój ślad ekologiczny? Najczęściej odpowiedzi pojawiały się w takim sposobie zapisu:

- „Jedz produkty lokalne i sezonowe (zapomnij o truskawkach w zimie)”;
- „Ogranicz jedzenie mięsa, zwłaszcza wołowiny”;
- „Wybieraj ryby pochodzące ze zrównoważonego rybołówstwa”;
- „Bierz ze sobą na zakupy torby wielokrotnego użytku i unikaj produktów przesadnie pakowanych w tworzywa sztuczne”;
- „Kupuj tylko to, czego potrzebujesz, aby uniknąć marnotrawienia żywności”.

Ogólnie na powyższe pytanie odpowiedziało 55 proc. badanych. Wszystkie odpowiedzi pogrupowano w dwa obszary tematyczne: zachowania konsumenckie i transport.

Najwięcej wypowiedzi odnosiło się do zachowań konsumenckich. Uwzględniano tu odżywianie się, oszczędzanie wody, energii. Dominowały wypowiedzi dotyczące stylu życia: preferowanej diety w gospodarstwie domowym; zakupu głównie produktów lokalnych; stosowania toreb wielorazowego użytku; zakupów w firmach odpowiedzialnych za środowisko; częstości spożywania posiłków poza domem itp. W tej grupie wypowiedzi znalazły się również kwestie dotyczące gospodarki odpadami (przetwarzanie, kompostowanie, segregacja, recykling). Przykład wypowiedzi z tego obszaru: „Organizowanie, promowanie akcji zachęcających do

dbania o naszą Ziemię, Dzień Ziemi, Dzień Wody, Dzień bez samochodu itp.” Kupienie filtra do wody, aby nie kupować plastikowych butelek z wodą, a używać filtrowanej wody w butelkach, kubkach wielokrotnego użytku”.

Drugi obszar wypowiedzi dotyczył transportu. Tu respondenci zwracali uwagę na ograniczenie korzystania z samochodów osobowych na rzecz transportu publicznego, komunikacji miejskiej, używania rowerów, hulajnogi oraz chodzenia pieszo.

Na przykład:

- „Poruszać się jak najczęściej i jak tylko jest to możliwe, rowerem lub pieszo, a także zastępować samochód środkami transportu publicznego...”;
- „Częstsze chodzenie pieszo lub poruszanie się rowerem (jeśli mamy do pokonania mniejsze odległości), zamiast jeżdżenia samochodem lub komunikacją miejską”.

Wypowiedzi respondentów świadczą o rozumieniu problemów zmian klimatycznych, chociaż w wypowiedziach ani razu nie padło określenie kryzys klimatyczny. Być może stało się tak z powodu zbyt ogólnie sformułowanego pytania: Jak zmniejszyć swój ślad ekologiczny?

Odpowiedzi na pytanie o zdobytą wiedzę wskazują na to, że wykorzystywanie kalkulatora EF może być celowym działaniem pedagogicznym i powinno być wykorzystywane w edukacji dla zrównoważonego rozwoju, zarówno formalnej, jak i nieformalnej. Kalkulator jest narzędziem nowoczesnym i ogólnie dostępnym. Komentarze po wypełnieniu kalkulatora sugerują, jak można zmniejszyć dług ekologiczny i przedstawiają bardzo inspirujące przykłady. W końcowej części, po podaniu wyników kalkulatora, na stronie: [www.footprintnetwork.org](http://www.footprintnetwork.org) znajduje się „Footprint Futures” – program nauczania na poziomie uniwersyteckim Global Footprint Network. Może on również być inspiracją dla nauczycieli akademickich prowadzących wykłady z przedmiotów kształcenia związanych ze zrównoważonym rozwojem.

### **Zakończenie i wnioski**

W wyniku przeprowadzonych badań oraz refleksji młodych pedagogów można wysnuć wnioski odpowiadające na główne pytania badawcze postawione w artykule. Za pomocą kalkulatora EF jako narzędzia badawczego udało się, aczkolwiek w dużym uogólnieniu, ocenić poziom antropopresji grupy na środowisko. Poziom ten okazał się wysoki, co pozwoliło na uświadomienie ludziom, że żyją kosztem przyszłych pokoleń. Poziom świadomości ekologicznej pedagogów, czyli rozumienie sensu działań na rzecz środowiska, powinien być wysoki. Jak się jednak okazało, różnica pomiędzy świadomością a postawą i zachowaniami jest duża.

## Rekomendacje

Wizje szkoły czy uczelni wyrażają się poprzez zestaw wartości i misji, które znajdują odzwierciedlenie w programie edukacyjnym i środkach dydaktycznych. Zachowanie uczniów i personelu szkoły reprezentuje preferowany jej wizerunek. Nauczyciele, administratorzy i uczniowie chętnie zainwestują swoje wysiłki w osiągnięcie pożądanego kształtu placówki w przyszłości, należy im to tylko uświadomić. D. Gottlieb, który wprowadził kalkulator EF jako narzędzie edukacyjne w izraelskiej szkole, zaangażował w swój projekt nie tylko uczniów, lecz także całą społeczność lokalną. Zwrócił uwagę, że zrównoważony rozwój w programach edukacyjnych powinien zapewniać poczucie jedności i zachęcać do współpracy szkoły ze społecznością lokalną (Gottlieb i in. 2011, s. 8).

Monitorowanie i podnoszenie świadomości ekologicznej poprzez korzystanie z kalkulatora EF pozwoli na generowanie wartościowych informacji o wzorcach zachowań w całej szkole. Wyniki przedstawione w prosty sposób za pomocą komputera są na ogół proste i łatwe do zrozumienia. Używanie kalkulatora EF jako narzędzia edukacyjnego podczas zajęć, np. z edukacji ekologicznej, pomaga w generowaniu wiedzy o środowisku przyrodniczym, zmianach klimatycznych, zanieczyszczeniach i ich wpływie na zdrowie człowieka.

Zatem wprowadzenie kalkulatora jako środka dydaktycznego do oceny własnych zachowań uczniów czy studentów powinno znaleźć miejsce we współczesnym kształceniu na różnych jego poziomach.

## Bibliografia

- Crippa M., Guizzardi D., Solazzo E. i in. (2021). *Emisje GHG wszystkich krajów świata – 2021 Report*. (EUR 30831 EN). Luksemburg: Urząd Publikacji Unii Europejskiej.
- Gladwin T.N., Kennelly J.J., Krause T.S. (1995). *Zmieniające się paradygmaty zrównoważonego rozwoju: Implikacje dla teorii zarządzania i badań*. „Przegląd Akademii Zarządzania”, nr 20(4), s. 874–907.
- Gottlieb D., Vigoda G., Haim A. i in. (2011). *The ecological footprint as an educational tool for sustainability: a case study analysis in an Israeli public high school*. „International Journal of Educational Development”, nr 32(1), s. 8.
- <https://data.footprintnetwork-org>.
- <https://naukaoklimacie.pl/fakty-i-mity>.
- <https://www.footprintnetwork.org>.
- <https://www.unic.un.org/pl/>
- Jaźwińska D. (2018). *Rozwój przyszłych pokoleń i jego zrównoważenie*. „Prace Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego we Wrocławiu”, nr 516.
- Pawłowski A. (2006). *Wielowymiarowość rozwoju zrównoważonego. The multidimensional nature of sustainable development*. „Problemy Ekorozwoju”, vol. 1, nr 1, s. 23–32.

- Polityka, ekologia, kultura – społeczne przesłanki i przejawy kryzysu ekologicznego.* (2003). Papuziński A. (red.). „Roczniki Nauk Społecznych”. t. 31.
- Ricoy M.C., Sánchez-Martínez M. (2022). *Raising ecological awareness and digital literacy in primary school children through gamification.* „International Journal of Environmental Research and Public Health”, nr 19, s. 1149.
- Śleszyński J. (2016). *Footprinting, czyli mierzenie śladu pozostawionego w środowisku.* W: „Optimum. Studia Ekonomiczne”, nr 1(79), s. 56–73.
- Tuszyńska L. (2017). *Edukacja ekologiczna w perspektywie zrównoważonego rozwoju.* „Studies in Global Ethics and Global Education”, nr 7, s. 43–56.
- Tuszyńska L. (2018). *Pedagogika zrównoważonego rozwoju z przyrodą w tle.* Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek, s. 193.
- Usman O., Rafindadi A.A., Asumadu S.S. (2021). *Conflicts and ecological footprint in MENA countries: implications for sustainable terrestrial ecosystem.* „Environmental Science and Pollution Research”.
- Wackernagel M. (1994). *How big is our ecological footprint? Using the concept of appropriated carrying capacity for measuring sustainability.* Vancouver: The Write Stuff.
- Wackernagel M., Beyers B. (2016). *Footprint. Die Welt neu vermessen.* Hamburg: Europäische Verlagsanstalt.



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



ADAMINA KORWIN-SZYMANOWSKA

*Akademia Pedagogiki Specjalnej im. M. Grzegorzewskiej w Warszawie, Polska*

ORCID 0000-0002-1896-1382 • e-mail: akorwin@aps.edu.pl

ANNA WITKOWSKA-TOMASZEWSKA

*Akademia Pedagogiki Specjalnej im. M. Grzegorzewskiej w Warszawie, Polska*

ORCID 0000-0003-1737-460X • e-mail: awitkowska@aps.edu.pl

Zgłoszono: 28.06.2022; recenzowano: 27.09.2022; zaakceptowano do druku: 12.10.2022

## **DESIGN THINKING DLA ZRÓWNOWAŻONEGO ROZWOJU JAKO METODA WSPIERAJĄCA DZIECIĘCĄ PROAKTYWNOŚĆ W ZAKRESIE DZIAŁAŃ NA RZECZ PRZYRODY**

### **DESIGN THINKING FOR SUSTAINABLE DEVELOPMENT AS A METHOD OF SUPPORTING CHILDREN'S ENVIRONMENTAL PROACTIVITY**

**Abstract:** The article deals with the issue of developing children's proactivity using design thinking as a method of education for sustainable development. In the context of the ongoing climate crisis, the main objective of the research was to determine how the design thinking method develops children's proactivity towards nature. The methodology was based on action research, which was conducted in a constructivist, interpretive paradigm. The analysis of the obtained results showed that during the design thinking process, which consisted of four stages: "Feel", "Design", "Act" and "Inspire", children developed their proactivity and initiative by, among others, observing and diagnosing the problems of the surrounding reality, developing the skills of negotiation, decision making, active learning, goal setting, designing their own action, searching for information, constructing problem solving strategies, evaluating their own actions, and managing the learning process.

**Keywords:** design thinking, proactivity, education for sustainable development, environmental education, early childhood education.

**Streszczenie:** Niniejszy artykuł podejmuje problematykę rozwijania dziecięcej proaktywności z wykorzystaniem *design thinking* jako metody wpisującej się w nurt edukacji dla zrównoważonego rozwoju. W związku z postępującym kryzysem klimatycznym głównym celem przeprowadzonych badań było określenie, w jaki sposób metoda *design thinking* wspiera rozwój proaktywności w zakresie działań na rzecz ochrony przyrody u dzieci z klasy III szkoły podstawowej. W metodologii zastosowano badania w działaniu, które były prowadzone

w paradygmacie konstruktywistycznym, interpretacyjnym. Analiza uzyskanych wyników pokazała, że w trakcie procesu *design thinking*, obejmującego etapy: „Poczuj”, „Projektuj”, „Działaj” i „Inspiruj”, dzieci rozwijały swoją proaktywność i podejmowanie inicjatywy m.in. poprzez obserwowanie i diagnozowanie problemów otaczającej ich rzeczywistości, rozwijanie umiejętności negocjacji, podejmowania decyzji, aktywnego uczenia się, wyznaczania celów, projektowania własnego działania, poszukiwania informacji, konstruowania strategii rozwiązywania problemów, ewaluacji własnych działań czy zarządzania procesami uczenia się.

**Słowa kluczowe:** *design thinking*, proaktywność, edukacja dla zrównoważonego rozwoju, edukacja przyrodnicza, edukacja wczesnoszkolna.

## Wprowadzenie

Idea zrównoważonego rozwoju zrodziła się jako odpowiedź na zaobserwowane globalne problemy środowiska przyrodniczego, takie jak: zmiana klimatu, utrata różnorodności biologicznej, wyczerpywanie się zasobów naturalnych i degradacja środowiska (Dufva 2020), które w głównej mierze były generowane niepołączonym wzrostem konsumpcji i produkcji w erze rewolucji przemysłowej, eksplozją populacji oraz wysokim popytem na dobra luksusowe (Yadav i in. 2022). W konsekwencji zwrócono uwagę na konieczność zaspokajania potrzeb obecnego pokolenia bez ograniczeń tego rodzaju w przyszłych pokoleniach. Mikko Dufva (2020) wskazał, że wszystkie te zjawiska są motorem pilnej potrzeby przebudowy i rekonstrukcji ekologicznej – megatrendu, który będzie kształtował nadchodzące dziesięciolecie (Dufva 2020). W celu przeciwdziałania pogłębiającemu się kryzysowi ekologicznemu potrzeba transformacji w myśleniu i działaniu, gdyż – zdaniem Lindy Steg i Charlesa Vleka (2009) – jakość środowiska w dużym stopniu zależy od wzorców ludzkich zachowań. Według Shailesh Kumar Yadav, Arnab Banerjee, Manoj Kumar Jhariya, Abhishek Raj, Nahid Khan, Ram Swaroop Meena i Sandeep Kumar (2022), obecnie brakuje odpowiedniej edukacji, świadomości, wiedzy i podejścia ludzi do problemów środowiska. Zdaniem autorów, konieczne jest stworzenie silnego systemu edukacji ekologicznej, który umożliwiłby ludziom reagowanie na przyrodę w celu zapewnienia zrównoważonego rozwoju i bezpieczeństwa ekologicznego. Stąd też ważnym komponentem przyjętego systemu jest edukacja na rzecz zrównoważonego rozwoju, która ma na celu kształtowanie wewnętrznego poczucia odpowiedzialności za działania na poziomie indywidualnym, lokalnym i globalnym. Istotą tych działań jest antycypacja, czyli przewidywanie przyszłych problemów i przeciwdziałanie im. Ma ona swoje odzwierciedlenie w proaktywności.

Definicje słownikowe proaktywności zazwyczaj podkreślają dwa kluczowe jej elementy. Po pierwsze, wskazują na antycypację jako działanie z wyprzedzeniem w stosunku do przyszłej sytuacji. Po drugie, kładą nacisk na przejmowanie kontroli i przyczynianie się do zmian (por. *Merriam-Webster online dictionary*, WordNet 2.0 Princeton University). Kategoria proaktywności jest częścią teorii

Stephena Coveya dotyczącej siedmiu nawyków skutecznego działania, określającą zdolność wpływania na podejmowane przez jednostkę działania, których motorem są uwewnętrznione wartości i przemyślenia (Covey 1996). Zdaniem Sharon K. Parker, Uta K. Bindl i Karoline Strauss (2010), człowiek proaktywny wyprzedza przeszłość i tworzy przyszłość, gdyż bycie proaktywnym obejmuje identyfikowanie nowych problemów, szukanie nowatorskich rozwiązań i odpowiedzi. W literaturze przedmiotu podkreśla się kluczowe cechy zachowań proaktywnych, takie jak: **zorientowanie na zmiany**, czyli względnie stałą tendencję do wprowadzania zmian w środowisku (por. Bateman, Crant 1993), **podejmowanie inicjatywy**, czyli promowanie samodzielności w myśleniu i działaniu zamiast biernego przystosowania się (Crant 2000; Frese, Fay 2001; Ohly, Fritz 2007; Parker i in. 2006) oraz **antycypację**, czyli działanie wyprzedzające potencjalne problemy przyszłości. W związku z powyższym proaktywność wydaje się być kategorią o szczególnym znaczeniu w kontekście edukacji dla zrównoważonego rozwoju.

Jedną z metod sukcesywnie rozwijającą się od końca lat 50. XX wieku (por. Grocholiński i in. 2021), która wspiera kształtowanie proaktywności, jest *design thinking*. Określa się ją jako podejście projektowe obejmujące następujące etapy procesu: odkrywanie, definiowanie wyzwania, tworzenie rozwiązania, prototypowanie i testowanie oraz planowanie wdrożenia (Grocholiński i in. 2021, s. 21). Ukierunkowana jest na rozwiązywanie problemów poprzez promowanie umiejętności społecznych i komunikacyjnych, empatię, kreatywność oraz krytyczne i refleksyjne myślenie (Carroll i in. 2010). Metoda ta, pierwotnie stosowana w biznesie, z czasem została zaimplementowana do edukacji jako nowe narzędzie pedagogiczne (Lor 2017).

### Założenia metodologiczne badań własnych

Badania prowadzone były w paradygmacie konstruktywistycznym, interpretacyjnym. Głównym ich celem było określenie, w jaki sposób metoda *design thinking* rozwija proaktywność w zakresie edukacji przyrodniczej u dzieci. Badania były prowadzone w klasie III warszawskiej szkoły podstawowej w czasie zajęć świetlicowych. Miały charakter anonimowy i dobrowolny. Zgodnie z etyką badań, uzyskane zostały zgody na udział oraz dokumentowanie badania od dyrektora placówki, rodziców i samych uczniów. Rodzicom i dzieciom został przedstawiony cel badań oraz podstawowe ich założenia. Badaniami początkowo została objęta grupa 15. uczniów, którzy zostali poinformowani o możliwości rezygnacji z udziału w badaniach w każdym momencie. W trakcie badań pięciu uczniów zrezygnowało, w związku z powyższym grupa badawcza uległa pomniejszeniu do 10. osób.

Metodą zastosowaną w badaniach były badania w działaniu. W założeniach metodologicznych przyjęta została definicja Robina McTaggarta, zgodnie z którą jest to metoda badawcza polegająca na autorefleksyjnej działalności, którą podejmują uczestnicy sytuacji społecznych w celu rozszerzenia i wzmocnienia racjonalności

oraz sprawiedliwości swych praktyk społecznych i edukacyjnych, jak i rozumienia tych praktyk, ale też sytuacji, w których mają one miejsce (Kemmis, Taggart 1988).

Procedura badawcza polegała na zadawaniu pytań otwartych lub stawianiu przed dziećmi wyzwań przyrodniczo-edukacyjnych, które prowokowały uczniów do podejmowania decyzji i działań oraz rozwiązywania problemów. Rolą badaczy było towarzyszenie dzieciom w ich działaniach oraz prowadzenie obserwacji uczestniczącej. Pytania otwarte wpisywały się w etapy kreatywnego projektowania myślenia odwołującego się do metody *design thinking*, które w badaniach zostały określone etapami: „POCZUJ”, „PROJEKTUJ”, „DZIAŁAJ”, „INSPIRUJ”.

Metodami gromadzenia danych były zogniskowane wywiady z uczniami chcącymi wziąć udział w badaniu oraz dokumentacja fotograficzna i filmowa z ponad 36. godzin sesji edukacyjnych z dziećmi.

### Dyskusja nad wynikami

Zgodnie z założeniami badań w działaniu, podstawą procesu badawczego było stworzenie przestrzeni edukacyjnej dającej uczniom możliwość przejęcia kontroli nad procesem organizacji środowiska uczenia się. W badaniach skupiono się na edukacji przyrodniczej jako tej, która stanowi jedno z większych wyzwań współczesności.

#### Etap 1. „POCZUJ”

Etap „Poczuj” powiązany był z dwoma obszarami *design thinking*: „Odkrywanie” i „Definiowanie”, które otwierają proces projektowy. Był to czas, który dawał uczniom okazję do „szerokiego spojrzenia na dane zagadnienie/temat. Poszukiwanie informacji „[...] bezpośrednią interakcją, [...] analizowanie ich w kontekście wyzwania projektowego” (Grocholiński i in. 2021, s. 20). Proces badawczy składał się z czterech kroków:

1. **Generowanie pomysłów.** Na tym etapie zadano dzieciom dwa pytania otwarte: „Co dla Ciebie jest ważne w przyrodzie i co Ty możesz dla otaczającej Ciebie przyrody zrobić? Dało to uczniom okazję do podzielenia się swoimi doświadczeniami, pokazania istotnych dla nich obszarów i tematów przyrodniczych. Technika zastosowaną w projekcie było autorskie narzędzie «drzewo kwitnących pomysłów» (zob. rys. 1), które bazowało na metodzie burzy mózgów<sup>1</sup>. W praktyce oznaczało to brak krytyki, (...) otwarcie się na innowacyjne

---

<sup>1</sup> Jak przygotować „Drzewo kwitnących pomysłów”? Aby je przygotować, wystarczy wazon, kilka suchych gałęzi, które można znaleźć, idąc na spacer, oraz kolorowe karteczki, do których przyklepamy sznureczek. Dzieci zapisują na nich pomysły. Dzięki temu nasze drzewo pięknie zakwita.

pomysły, (...) rozwijanie pomysłów – czyli budowanie i łączenie pomysłów” (Jurasz, Muracki 2017, s. 89).

2. **Konceptualizacja pomysłów.** Po zakończeniu etapu generowania pomysłów dzieci zostały poproszone o uporządkowanie otrzymanych propozycji. Dostały otwarte zadanie: „Nie jesteśmy w stanie zrealizować wszystkich pomysłów. Musimy podjąć decyzję jako zespół projektowy, którymi z nich chcemy się zająć. Ale to nie koniec wyzwań, bo musimy wymyślić, jak tego wyboru dokonamy” [EP, kp N1]. Na tym etapie dzieci musiały opracować samodzielną strategię działania oraz nauczyć się negocjować pomysły w grupie, dlatego zaproponowały podział działań na kategorie (zwierzęta, rośliny, upiększanie przyrody, inne) oraz demokratyczne głosowanie nad pomysłami. Ostatecznie tematem, którym dzieci chciały zająć się w projekcie, była „Ochrona zwierząt”.
3. **Empiryczne doświadczenie.** Po etapie konceptualizacji pomysłów dzieci miały podjąć decyzję, jakie zwierzęta chcą chronić. Badacz: „Skoro chcemy chronić zwierzęta w naszej okolicy, to musimy ruszyć na spacer i zobaczyć, jakie zwierzęta potrzebują naszej pomocy. To od Was zależy, jakimi zwierzętami chcielibyście się zająć” [EP, ed, N1]. Dzieci po otrzymaniu zadania podjęły decyzję, że chcą chronić psy i koty. Wyjście na zewnątrz oraz zebrane przez nich doświadczenia, obserwacje i odkrycia zmieniły sposób postrzegania tematu ich projektu. Powodem tej zmiany był deszcz, który padał chwilę wcześniej. W okolicy nie było żadnego psa ani kota, zaś po chwili dzieci zaczęły zauważać na chodniku ślimaki i dżdżownice, które fotografowały.
4. **Operacjonalizacja tematu.** Po etapie empirycznych doświadczeń dzieci analizowały już w sali zebrany materiał przy użyciu atlasów przyrodniczych. Proces ten wymagał zawężenia zgromadzonego materiału do jednego zadania, które stałoby się wyzwaniem projektowym. Tak powstał tytuł projektu: „Opiekujemy się mieszkańcami pod ziemią i nad ziemią” (zob. rys. 2).

**Komentarz badawczy:** Analiza badawcza etapu „Poczuj”, opierająca się na obserwacji, analizie nagrań sesji edukacyjnych oraz wywiadach z dziećmi pozwoliła zaobserwować wiele zmian w strategiach myślenia i działania dzieci. Poniżej najistotniejsze z nich:



Rys. 1. Drzewo kwitnących pomysłów

Źródło: badania własne.



Rys. 2. Tytułowy plakat projektu

Źródło: badania własne.

- a. **Schematyczność pomysłów.** Uczniowie w swoich odpowiedziach bazowali przede wszystkim na doświadczeniu i wiedzy szkolnej, jak również na informacjach zasłyszanych w mediach. Najczęstszymi pomysłami dzieci na tym etapie badawczym były: segregowanie śmieci, nieurywanie liści, nieniszczenie drzew, opiekowanie się zwierzętami, ochrona zwierząt, ograniczenie stosowania plastiku.
- b. **Odczuwanie poczucia chaosu, zagubienia.** Zmiana strategii edukacyjnej i oddanie pełnej kontroli w zakresie organizacji środowiska uczenia w pierwszej fazie zadania powodowały duży chaos oraz niezrozumienie. Dzieci nie potrafiły odnaleźć się w roli osób tworzących proces edukacyjnych i bycia samodzielnym sprawcą działania. Ich dotychczasowe strategie działania opierające się na wykonywaniu poleceń nauczyciela w tej sytuacji się nie sprawdzały, co powodowało silną frustrację: „Czyli co my mamy zrobić?”, „Nie wiem, o co Pani chodzi” [EP, gp, S1].
- c. **Odchodzenie od „muszę” na rzecz „chcę”.** Ważnym elementem procesu zmiany dziecięcych postaw reaktywnych była zmiana sposobu konstruowania samej wypowiedzi i stawianie na dziecięcą samodzielność. Na przykład: Zuzia: „Czy ja to muszę robić? Badacz: Zuziu, nie, to twoja decyzja, czy chcesz z nami brać udział w tym zadaniu. Zuzia: To znaczy, że to nie jest obowiązkowe? Badacz: Nie, to jest twoja decyzja. Ty decydujesz” [EP, gp, S1]. Wiktoria: „Ile mogę wypisać pomysłów? Badacz: Sama podejmij decyzję. To Ty decydujesz” [EP, gp, S1]. Wypowiedzi dzieci wskazują na silne związanie z reaktywnymi postawami, których doświadczali w procesie edukacji.

- d. **Wyznaczanie granic własnej samodzielności.** Na etapie doświadczeń, kiedy dzieci eksplorowały przyrodę w poszukiwaniu pomysłów, nadal można było dostrzec silne powiązanie z pozytywistycznym sposobem myślenia o roli ucznia, w której jest on wykonawcą działań nauczyciela, a nie współtwórcą procesu uczenia się. Widać to było w licznych wypowiedziach dzieci, takich jak: „A możemy tam wchodzić?”, „A mogę wziąć go na rękę?”, „A mogę je złapać?” [EP, ed, S3].

#### Etap 2. „PROJEKTUJ”

Etap „Projektuj” powiązany był z jednym obszarem *design thinking*: „Tworzenie rozwiązania”, które „bazuje na stosowaniu wielu różnorodnych odmian burzy mózgow i technik kreatywnych w celu generowania pomysłów stanowiących odpowiedź na zdefiniowane wcześniej wyzwanie projektowe” (Grocholiński i in. 2021, s. 20). Podczas tego etapu dzieci podejmowały refleksję nad źródłami wiedzy, z których mogły czerpać informacje na temat: „podziemiomieszkańców” i „nadziemiomieszkańców”, projektowały rozwiązania z wykorzystaniem książek i internetu, zdobywały wiedzę ekspercką oraz podejmowały samodzielne inicjatywy. W związku w tym proces badawczy składał się z trzech kroków:

1. **Wprowadzenie do projektowania.** Na tym etapie dzieci podsumowały swoje wcześniejsze ustalenia dotyczące tematyki projektu oraz zostały zaproszone do refleksji nad tym, skąd można czerpać wiedzę w zakresie działań na rzecz tematyki projektu. Badacz: „Ruszamy w podróż budowania projektu, który ma chronić naszych nadziemnych i podziemnych mieszkańców” [EP, wdp, S1].
2. **Projektowanie rozwiązań z wykorzystaniem książek i internetu, wiedzy eksperckiej oraz konstruowanie wiedzy na podstawie własnych doświadczeń i obserwacji.** Etap ten obejmował projektowanie rozwiązań. W naturalny sposób dzieci stworzyły grupy, w obrębie których zajęły się poszukiwaniem informacji. Zgodnie z przyjętym modelem odwróconego procesu edukacyjnego dzieci uczyły się strategii skutecznego poszukiwania informacji oraz samodzielnie podjęły inicjatywę wypożyczenia książek na temat owadów, tworzenia plansz oraz przygotowania poidełka dla owadów z materiałów dostępnych na terenie boiska szkolnego. Jednym z trudniejszych zadań było telefoniczne prowadzenie rozmów z przedstawicielami instytucji zajmujących się owadami.
3. **Strategia selekcji rozwiązań.** Na tym etapie dzieci zebrały wszystkie pomysły na temat źródeł poszukiwania wiedzy dotyczących owadów oraz przedstawiły zebrane przez siebie informacje. Technika zastosowaną w projekcie było narzędzie „pajęczyny rozwiązań” (zob. rys. 3), która podsumowała pomysły i znalezione informacje. W praktyce oznaczało to tematyczne pogrupowanie obszarów wiedzy na zdobytą z książek i internetu, pozyskaną od ekspertów/instytucji oraz podejmowanie samodzielnych działań na rzecz owadów.

**Komentarz badawczy:** Analiza badawcza etapu „Projektuj” pozwoliła zaobserwować następujące zachowania dzieci:

- a. **Współdziałanie.** Etap ten otworzył uczniów na rówieśniczą współpracę, gdyż dzieci z własnej inicjatywy podzieliły się na grupy, z których każda przyjęła inny sposób poszukiwania informacji. W obrębie grup można było zaobserwować następujące działania: dyskusowanie, negocjowanie i wypracowywanie wspólnych rozwiązań.
- b. **Poszukiwanie informacji.** Etap ten wyzwolił dzieci z bierności i ukierunkował na samodzielne poszukiwanie informacji. Wiązało się to z kształtowaniem umiejętności analizy danych, oceny wiarygodności treści oraz podejmowania decyzji, którymi informacjami należy podzielić się z grupą. Ogromnym wyzwaniem było prowadzenie telefonicznych rozmów z ekspertami pracującymi w instytucjach zajmujących się owadami (np. zoo, SGGW), gdyż wiązało się z zawstydzeniem, stresem i brakiem gotowości do pokonania swoich obaw i lęków. Tylko nieliczni zdecydowali się rozmawiać, co w ostateczności wzbudziło w nich ogromną dumę.
- c. **Podejmowanie inicjatywy.** Etap ten obejmował podejmowanie własnej inicjatywy w zakresie konstruowania i wdrażania własnych pomysłów bazujących na obserwacjach dokonywanych w trakcie realizacji zadania. Własne doświadczenia stały się punktem wyjścia do dochodzenia do wiedzy, co wpisuje się w nurt pedagogiki przeżyć i konstruktywizmu.
- d. **Odpowiedzialność za proces uczenia się.** W tej części badań rozpoczął się proces przejmowania przez dzieci odpowiedzialności za swój proces uczenia się, co przejawiało się gotowością do działania, kreatywnością i współpracą z innymi.



Rys. 3. Pajęczyna rozwiązań

Źródło: badania własne.

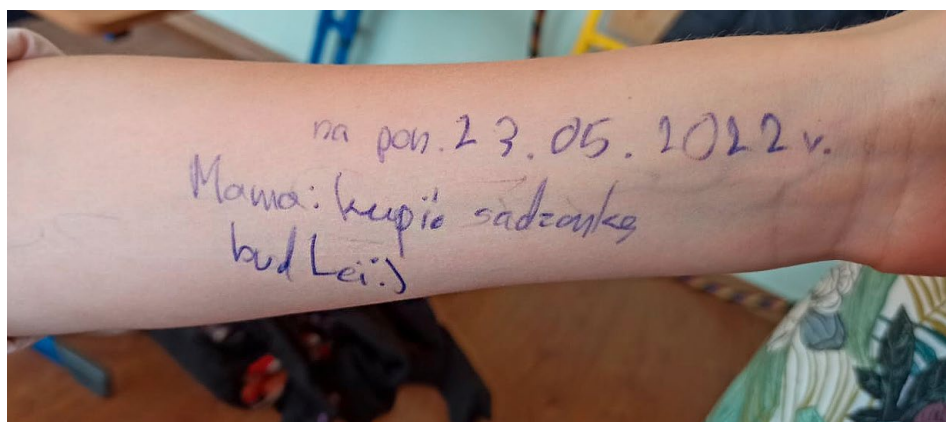
### Etap 3. „DZIAŁAJ”

Kolejnym krokiem w metodzie *design thinking* były etapy „Prototypowanie” i „Testowanie własnych pomysłów”. W klasycznej metodzie „zmienia się własne pomysły na prototypy. [...] Prototypy są następnie poddawane testowaniu w celu wyłonienia z prototypów tych cech i funkcjonalności rozwiązań, które dalej będą rozwijane” (Grocholiński i in. 2021, s. 20). Na tym etapie badawczym dzieci wygenerowały



prototypy działań, jakie można wdrożyć u nich w klasie oraz w szkole. Proces badawczy składał się z następujących działań podjętych przez dzieci:

1. **Zaplanowanie własnych działań, czyli tworzenie prototypów działań własnych.** Badacz: „Czas na zamianę naszych pomysłów na czyny. Jak chcecie to wszystko zaplanować i jak sprawić, żebyśmy nie zapomnieli o naszych zdaniach?”. Uczniowie na podstawie listy propozycji stworzonej na etapie „Projektuj” przygotowali: (A) listę działań, jakie muszą podjąć, aby udało im się zrealizować plan, oraz (B) podział obowiązków, do których każdy uczeń zgłaszał się samodzielnie. Ze względu na to, że dzieci zapomniały zrealizować zadania z listy działań i podziału obowiązków, jedno ze spotkań nie odbyło się z powodu braku materiałów. Było to dla dzieci dużym zaskoczeniem. Sytuacja ta otworzyła dyskusję na temat tego, co można zrobić, żeby nie zapominać o wywiązaniu się z samodzielnie podjętych obowiązków. Rozwiązaniem tego problemu okazały się być tzw. przypominajki, czyli narzędzia, które ułatwiają organizowanie i zarządzanie własnym działaniem (zob. rys. 4). Dzieci wygenerowały różne rozwiązania: zapiski na ręce, tapeta w telefonie ze zdjęciem, co trzeba przynieść, sms do mamy, żeby przypomniała o zadaniu.
2. **Chcemy wiedzieć jak najczęściej, czyli spotkania z ekspertami.** W ramach tego działania dzieci zaplanowały oraz zorganizowały dwa spotkania z ekspertami: (A) z entomologiem pracującym w muzeum entomologicznym w Warszawie, na które dzieci przygotowały listę pytań dotyczącą owadów latających, i w trakcie którego weryfikowały swoje pomysły na poidelka dla owadów (zob. rys. 5) oraz (B) z pszczelarzem (zob. rys. 6), na którym miały okazję skonfrontować swoją wiedzę zdobytą z książek i internetu z rzeczywistością. Dzieci były organizatorami obu spotkań.



Rys. 4. Przypominajki

Źródło: badania własne.

3. **Działamy na rzecz przyrody w przyrodzie.** W ramach tego działania dzieci przyniosły potrzebne rzeczy oraz podzieliły się obowiązkami. Do najważniejszych działań na tym etapie należało: (A) projektowanie łąki kwietnej, (B) zdobycie zgody dyrektora szkoły, co wymagało samodzielnego działania poza spotkaniami projektowymi oraz (C) przyniesienie materiałów (nasiona, sprzęty ogrodnicze, doniczki, sadzonki). Podczas tego etapu dzieci działały celowo, pewnie i zdecydowanie, nadzorując cały proces.



Rys. 5. Spotkanie z entomologiem

Źródło: badania własne.

**Komentarz badawczy:** Analiza badawcza etapu „Działaj”, opierająca się na obserwacji i analizie nagrań sesji edukacyjnych oraz wywiadach z dziećmi pozwoliła zaobserwować wiele zmian w strategiach myślenia i działania dzieci.

- a. **Samodzielność działań.** Na tym etapie bardzo silnie było widać postawy proaktywne, co przejawiało się w samodzielności i swobodzie. Dzieci czuły się komfortowo i nie prezentowały zachowań reaktywnych.
- b. **Tworzenie strategii zarządzania własnym działaniem.** Był to istotny moment w procesie budowania odwróconej edukacji, gdyż dzieci przejęły odpowiedzialność za swój proces uczenia się. Przejawiało się to w przekonaniu, że każdy musi wywiązać się ze swojego działania, aby zrealizować cel. U dzieci podczas wywiadu pojawiło się wiele emocji. „Czułem wstyd”, „Byłam zaskoczona, bo myślałam, że Pani nam przypomni”, „Bo jakoś inaczej, jak nikt ciebie nie sprawdza”, „Głupio mi było przed wszystkimi” [ED, pd, S3].
- c. **Negocjowanie.** Dzieci wymyślały sposoby dzielenia się narzędziami i obowiązkami, np. „Nie kłóćcie się, musimy się jakoś podzielić. Każdy po trochu posypie nasion. Tylko trochę, żeby każdy mógł!”, „To niech każdy po trochu spróbuje kopać, wymieniajcie się łopata, bo mamy jedną” [ED, pp, S3].

#### Etap 4. „INSPIRUJ”

Całość metody *design thinking* w perspektywie pedagogicznej wieńczy etap „Inspiruj”, który ma na celu rozpowszechnianie rezultatów projektu oraz dzielenie się własną aktywnością w ramach społecznej odpowiedzialności. Padło pytanie: Jak zachęcić innych do ochrony owadów? Zadanie dzieci polegało na przygotowaniu



Rys. 6. Spotkanie z pszczelarzem

Źródło: badania własne.

krótkiego filmiku inspirującego innych do troski o owady. Proces badawczy składał się z dwóch etapów:

1. **Proces twórczy – opracowanie scenariusza filmiku.** Etap ten zakładał pracę w parach, w trakcie której dzieci wymyślały pomysły na nagranie, opracowywały go, a następnie testowały. Każda para przyjęła inną strategię rozwiązania danego zadania. Współpraca w dwóch parach okazała się bardzo wymagająca z powodu braku zgodności co do tematyki scenariusza filmu oraz pojawiających się z tego powodu emocji. Gabrysia: „Mówisz, że ma być dialog, plakat i ulotka. To jak to zrobisz wszystko? Julia: Normalnie. Gabrysia: Ale nie damy rady tego wszystkiego przeczytać na filmiku. Nie rozumiem, jak chcesz to zrobić. Julia: Zaufaj mi” [EI, pt, S<sub>1</sub>].
2. **Nagrywanie filmiku.** Ostatni etap zakładał przedstawienie i wdrożenie przygotowanych przez dzieci scenariuszy. Badacz: „To która grupa chce zacząć? Dzieci: My nie, one!” [EI, nf, S<sub>1</sub>]. Pierwsza para na tyle ośmieliła pozostałe grupy, że pomimo obaw wszyscy przedstawili swoje pomysły. Jedna z grup stworzyła wierszyk, który zaprezentowała wraz z podkładem muzycznym. Było to cenne doświadczenie, gdyż muzyka ożywiła wszystkie dzieci, które spontanicznie zaczęły tańczyć i skakać dookoła, znakomicie się przy tym bawiąc.

**Komentarz badawczy:** Analiza badawcza etapu „Inspiruj” pozwoliła zaobserwować następujące zachowania dzieci:

- **Umiejętność wdrażania pomysłów.** Etap ten wymagał od dzieci wykorzystania wszystkich swoich zasobów i kompetencji, począwszy od generowania

pomysłów i ustalania wspólnego celu, po stawianie granic, negocjacje, wypracowywanie wspólnych rozwiązań i wdrożenie zaplanowanych działań. Trudności nastęrczało generowanie pomysłów oraz komunikowanie się dzieci między sobą.

- **Współpraca i integracja.** Ciekawym doświadczeniem była obserwacja jakości współpracy dzieci w parach. Problemów dostarczały zarówno komunikacja, jak i szacunek do pomysłów drugiej osoby. Wymagało to negocjacji oraz zrozumienia punktu widzenia drugiego człowieka. Należy jednak podkreślić, że dzieci były w stanie pokonać napotkane trudności, co w konsekwencji przyczyniło się do ich integracji, którą można było zaobserwować w trakcie nagrywania filmików konkretnych grup. Dzieci, pomimo że zadanie było skierowane do par, uwzględniły pozostałe osoby w swoich działaniach, znakomicie się przy tym bawiąc. Julia do dzieci: „Ej, słuchajcie, kiedy zrobię tak (pokazany znak ręką), to wchodzicie na plan!” [EI, wii, N1].

### Podsumowanie

Przeprowadzone badania miały na celu określenie, jak metoda *design thinking* rozwija u dzieci proaktywność w zakresie edukacji przyrodniczej. W trakcie realizacji czterech etapów metody i po ponad 36. godzinach spotkań zaobserwowano zmiany w funkcjonowaniu dzieci. Pytania typu: „czy mogę” zaczęły ustępować stwierdzeniom: „zrobię”. Należy jednak podkreślić, że każda zmiana jest procesem, którego podstawą jest czas, co też tworzy przestrzeń do refleksji nad czasem jako kategorią edukacyjną. Dodatkowo, ważnym komponentem było organizowanie przestrzeni edukacyjnej, która dawała dzieciom możliwość przejęcia odpowiedzialności za proces organizacji środowiska uczenia się. Stawanie się podmiotem i projektantem swych działań wymagało podejmowania inicjatywy promującej samodzielność w myśleniu, wyzwalaając dzieci ze służebnej roli wobec systemu szkolnego. W trakcie realizacji badań metodą *design thinking* można było zaobserwować przechodzenie dzieci od myślenia odtwórczego, ukierunkowanego na realizację odgórnie przyjętych zadań, do myślenia otwartego, twórczego, w którym realizuje się paradygmat konstruktywistycznego uczenia się. Otrzymane rezultaty wpisują się w metanalizy dotyczące *design thinking* (por. Panke 2019), które podkreślają wspierającą rolę tej metody w tworzenia zaskakujących i zachwycających rozwiązań problemów oraz pielęgnowanie twórczej pewności siebie (von Thienen i in. 2017) w kształtowaniu umiejętności i kompetencji, takich jak: gromadzenie własnych doświadczeń (Jacobs 2016, Camacho 2018), zwiększanie empatii (Carlgren i in. 2016), ograniczanie błędów poznawczych (Liedtka 2015), promowanie uczenia się przez zabawę (Watson 2015), tworzenie przestrzeni do zaistnienia zjawiska *flow* (Primus, Sonnenburg 2018), rozwijania współpracy w zespołach multidyscyplinarnych (Sonalkar i in. 2016), zwiększenie odporności na porażki, gdyż *design thinking* zachęca uczestników do postrzegania ograniczeń jako możliwości. Należy

jednak podkreślić konieczność dalszych działań i badań w zakresie *design thinking* oraz dziecięcej proaktywności.

### Bibliografia

- Bateman T.S., Crant J.M. (1993). *The proactive component of organizational behavior: A measure and correlates*. „Journal of Organizational Behavior”, nr 14, s. 103–118.
- Camacho M. (2018). *An integrative model of design thinking*. W: The 21st DMI: Academic Design Management Conference „Next Wave”, London, Ravensbourne, United Kingdom, 1–2 August 2018, s. 627.
- Carlgren L., Rauth I., Elmquist M. (2016). *Framing design thinking: The concept in idea and enactment*. „Creativity and Innovation Management”, nr 25(1), s. 38–57.
- Carroll M., Goldman S., Britos L. i in. (2010). *Destination, imagination and the fires within: Design thinking in a middle school classroom*. „International Journal of Art & Design Education”, nr 29(1), s. 37–53.
- Covey S.R. (2007). *Siedem nawyków skutecznego działania*. Poznań: Dom Wydawniczy Rebis.
- Crant J.M. (2000). *Proactive behavior in organizations*. „Journal of Management”, nr 26(3), s. 435–462.
- Dufva M. (2020). *Megatrendit 2020*. Helsinki: Sitra.
- Elliot J. (2010). *Używając badań do ulepszenia praktyki: Koncepcja praktyki opartej na danych empirycznych*. W: *Badania w działaniu. Pedagogika i antropologia zaangażowane*. Cervinkova H. (red). Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląska Szkoła Wyższa.
- Frese M., Fay D. (2001). *Personal initiative: An active performance concept for work in the 21st century*. „Research in Organizational Behavior”, nr 23(2), s. 133–187.
- Grocholiński P., Just M., Michalska-Dominiak B. i in. (2021). *Design thinking dla edukatorów*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Jacobs C.D. (2016). „*Making is thinking*”: *The design practice of crafting strategy*. W: *Design Thinking for Innovation*. Brenner W., Uebnickel F. (red). [b.m.]: Springer, s. 131–140.
- Jurasz B., Muracki J. (2017). *Burza mózgów w biznesie*. W: *Kreatywność w praktyce biznesowej*. Bieńkowska J. (red). Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Kemmis S., Taggart Mc.R. (1988). *The action research plan*. Geelong: Deakin University Press.
- Khun T. (2001). *Struktura rewolucji naukowych*. Warszawa 2001: Fundacja Aletheia.
- Liedtka J. (2015). *Perspective: Linking design thinking with innovation outcomes through cognitive bias reduction*. „Journal of Product Innovation Management”, nr 32(6), s. 925–938.
- Lor R. (2017). *Design thinking in education: A critical review of literature*. In *proceedings. Asian Conference on Education and Psychology*, Bangkok, Thailand, s. 36–68.
- Merriam Webster online dictionary*. Dostępny na: <https://www.merriam-webster.com>.
- Ohly S., Fritz C. (2007). *Challenging the status quo: What motivates proactive behaviour?* „Journal of Occupational and Organizational Psychology”, nr 80, s. 623–629.

- Parker S., Williams H., Turner N. (2006). *Modeling the antecedents of proactive behavior at work*. „Journal of Applied Psychology”, nr 91, s. 636–52.
- Parker S.K., Bindl U.K., Strauss K. (2010). *Making things happen: A model of proactive motivation*. „Journal of Management”, nr 36(4), s. 827–856.
- Primus D.J., Sonnenburg S. (2018). *Flow experience in design thinking and practical synergies with Lego serious play*. „Creativity Research Journal”, nr 30(1), s. 104–112.
- Sonalkar N., Mabogunje A., Pai G. i in. (2016). *Diagnostics for design thinking teams*. W: *Design thinking research*. Plattner H., Meinel C., Leifer L. (red.). [b.m.]: Springer, s. 35–51.
- Steg L., Vlek C. (2009). *Encouraging pro-environmental behaviour: An integrative review and research agenda*. „Journal of Environmental Psychology”, vol. 29, Issue 3, s. 309–317.
- Thienen J. von, Royalty A., Meinel C. (2017). *Design thinking in higher education: How students become dedicated creative problem solvers*. W: *Handbook of research on creative problem-solving skill development in higher education*. Zhou C. (red.). [b.m.]: IGI Global, s. 306–328.
- Watson A.D. (2015). *Design thinking for life*. „Art Education”, nr 68(3), s. 12–18.
- WordNet – Princeton University. Dostępny na: <https://wordnet.princeton.edu>.
- Yadav S.K., Banerjee A., Jhariya M.K. i in. (2022). *Environmental education for sustainable development*. W: Jhariya M.K., Meena R.S., Banerjee A. i in. *Natural resources conservation and advances for sustainability*. Amsterdam, Holandia: Elsevier, s. 415–431.

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



ZBIGNIEW BABICKI

*Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie, Polska*

ORCID 0000-0002-0857-3132 • e-mail: z.babicki@uksw.edu.pl

MIECZYŚLAW DUDEK

*Państwowa Wyższa Szkoła Techniczno-Ekonomiczna w Jarosławiu, Polska;*

*Katolícka Univerzita v Ružomberku, Slovakia*

ORCID 0000-0002-4108-7128 • e-mail: M.Dud@interia.pl

Zgłoszono: 10.04.2022; zrecenzowano: 6.10.2022; zaakceptowano do druku: 12.10.2022

## EDUKACJA MIĘDZYKULTUROWA DROGĄ WYCHOWANIA DLA PRZYSZŁOŚCI. AKTUALNE PROBLEMY I WYZWANIA W POLSCE

### INTERCULTURAL EDUCATION AS A WAY OF EDUCATION FOR THE FUTURE. CURRENT PROBLEMS AND CHALLENGES IN POLAND

**Abstract:** The article draws attention to the challenges facing societies in the era of rapid social, cultural or political changes. A characteristic feature of modern societies is their growing multiculturalism, which assumes the acceptance of diversity, the existence of individual cultures in the public and private sphere. Intercultural education, which emphasizes intercultural dialogue, can prepare for living and interacting in multicultural societies. The task of intercultural education is therefore to shape social attitudes that will allow modern societies to develop peacefully and build a stable future. The issues raised became particularly important in the face of war, social and political changes in various parts of Europe, the growing phenomenon of emigration, etc. These problems affect Poland to a large extent. Therefore, a question arises: how is Poland prepared for multiculturalism? What is the scientific discourse in this area? What are the proposed directions for the development of intercultural education?

**Keywords:** multiculturalism, intercultural education, education for the future, environmental education.

**Streszczenie:** Artykuł zwraca uwagę na wyzwania, jakie stają przed społeczeństwami w dobie szybkich zmian społecznych, kulturowych i politycznych. Cechą charakterystyczną współczesnych społeczeństw jest ich coraz większa wielokulturowość, która zakłada akceptację różnorodności, istnienie pojedynczych kultur w sferze publicznej i prywatnej. Do życia i współdziałania w społeczeństwach wielokulturowych może przygotować edukacja międzykulturowa, która kładzie nacisk na dialog międzykulturowy. Zadaniem edukacji międzykulturowej jest zatem

kształtowanie takich postaw społecznych, które pozwolą współczesnym społeczeństwom rozwijać się pokojowo i budować stabilną przyszłość. Podjęta problematyka staje się szczególnie istotna w obliczu wojny, zmian społecznych, politycznych w różnych częściach Europy, nasilającego się zjawiska emigracji itp. Problemy te w dużym stopniu dotyczą Polski. Pojawia się wobec tego pytanie, jak Polska jest przygotowana do wielokulturowości? Jaki jest dyskurs naukowy w tym obszarze? Jakie propozycje kierunków rozwoju edukacji międzykulturowej?

**Słowa kluczowe:** wielokulturowość, edukacja międzykulturowa, wychowanie dla przyszłości, edukacja środowiskowa.

## Wstęp

Dynamika współczesności sprawia, że coraz częściej żyjemy wśród Innych i z Innymi kulturowo. Mobilność wynikająca z przemian cywilizacyjnych i zmian społeczno-politycznych wywołuje istotne konsekwencje także w mentalności i postawach młodzieży. Z jednej strony pojawiają się badania i analizy dotyczące kształtu i dynamiki tych zmian, z wyraźnym wskazaniem na uwarunkowania kulturowe, z drugiej zaś, spotykamy się z narastającą falą niechęci wobec odmienności kulturowej. Przykładem mogą być choćby nagłaśniane przez media różnego rodzaju przypadki o charakterze rasistowskim.

Biorąc za punkt wyjścia perspektywę pluralistyczną w opisywaniu rzeczywistości, należy przyjąć, że społeczeństwa są i w coraz większym stopniu będą wielokulturowe. Takie społeczeństwa będą tworzyły złożony i różnicowany proces społecznych relacji międzyludzkich i zmiany społecznej. Jak zauważa Jerzy Nikitorowicz, można przyjąć, że im więcej kumuluje się różnic i usiłuje się tworzyć nowe znaczenia związane z wymaganiami interakcji, tym częściej może zdarzać się konflikt kulturowy. Ponadto w społeczeństwie wielokulturowym konflikt nie zależy od ujawnianych różnic, ale od procesów demokratyzacji: wzajemnego poznawania się, zrozumienia i dialogu z innością jako warunkiem własnego rozwoju. W społeczeństwie wielokulturowym nie można uwzględniać tylko perspektywy mniejszości, ale nie można także uznawać za jedynie słuszną perspektywy większości (Nikitorowicz 2009, s. 58).

Dziś w Polsce żyje wielu przedstawicieli innych narodowości. W związku z wydarzeniami na Białorusi, a potem na Ukrainie rejestruje się ogromny napływ ludzi z tych krajów. Najwięcej, gdyż 5,98 mln z nich stanowią uchodźcy wojenni z Ukrainy (stan na dzień 2 września 2022 roku). Wielu jest też Białorusinów (50 tys.). Ponadto, w pogoni za pracą oraz lepszymi warunkami życia, przybywają do naszego kraju coraz liczniej obywatele Wietnamu (9 tys.), Włoch (7 tys.), Chin (6 tys.), Francji 5,5 tys., Wielkiej Brytanii oraz Bułgarii – po 5 tys. Warto zauważyć, że w Polsce od dawna zamieszkują mniejszości narodowe, jak Niemcy, Białorusini, Litwini, Łemkowie, Ormianie, Czesi, Słowacy, Cyganie, Żydzi, Tatarzy i inni.



W kontekście tych realiów pojawia się podstawowe pytanie: czy wychowujemy i kształcimy naszych uczniów tak, aby w przyszłości, świadomi własnej niepowtarzalnej tożsamości, byli otwarci na przedstawicieli różnorodnych kultur, a tym samym na różne sposoby postrzegania otaczającej nas, również polskiej, rzeczywistości? Jak szkolnictwo (w tym wyższe) ocenia ten stan rzeczy i jakie przedstawia prognozy dotyczące radzenia sobie z wielokulturowością w Polsce?

### **Wielokulturowość jako stan faktyczny**

Człowiek i jego kultura najpełniej egzystują w okolicznościach zróżnicowania i permanentnego spotkania z drugim człowiekiem, ponieważ tylko wówczas mogą się rozwijać. Oczywiście, fakt współwystępowania zbiorowości społecznych zróżnicowanych kulturowo nie oznacza jeszcze w sposób automatyczny istnienia współpracy, wzajemnego zrozumienia czy działalności edukacyjnej w tym zakresie. Wielokulturowość bowiem to „współwystępowanie na tej samej przestrzeni [...] dwóch lub więcej grup społecznych o odmiennych cechach dystynktywnych: wyglądzie zewnętrznym, języku, wyznaniu religijnym, układzie wartości itd., które przyczyniają się do wzajemnego postrzegania odmienności z różnymi tego skutkami” (Golka 1997, s. 55).

Współczesna wielokulturowość jest wieloczynnikowa i wielozakresowa. Można ją ujmować w kontekście zasiedziałości i migracji, ujawniających się odrębności, ożywiania ruchów etnicznych, dokonujących się procesów demokratyzacji, które uruchomiły poczucie odrębności i kreowanie własnego „ja”. Analizując wielowymiarowość funkcjonowania człowieka i jego kultury, należy zauważyć, że obecnie musimy brać odpowiedzialność za własny rozwój na wielu płaszczyznach, które często nie mają jasnych zabezpieczeń, w związku z czym istnieje niebezpieczeństwo popełniania wielu błędów bez możliwości ich naprawy. Pojawia się problem zagubienia w świecie zmiennych aksjologii i teleologii, wobec niemocy kultury tradycyjnej i jej braku ciągłości. Dla przykładu, w wymiarze społecznym ważnym problemem jest dialog z poszanowaniem praw człowieka i świadomością wartości pluralizmu. W wymiarze psychicznym wielokulturowość jest bezpośrednio związana z godnym przyznawaniem się do wartości rdzennych, pierwotnych, poczuciem podmiotowości, własnego sprawstwa i odpowiedzialności za dziedzictwo przodków oraz za określone perspektywy rozwoju w świecie globalnym (Nikitorowicz 2007, s. 95).

Kategoria różnicy jest dziś ważną kategorią pedagogicznej refleksji. Mirosław Sobecki podkreśla, że odejście od monistycznej wizji świata stanowi konieczny warunek odnalezienia się przeciętnego współczesnego Polaka w nowej rzeczywistości. Wymaga to przełamania wielu grupowych stereotypów. Człowiek jako istota społeczna szuka odpowiedzi na pytanie o swoje miejsce wśród innych ludzi. Poczucie przynależności do wspólnoty stanowi zaspokojenie jednej z podstawowych ludzkich potrzeb. Problem jednak powstaje wówczas, gdy jednostka,

odwołująca się w samoopisie do określonej – definiowanej kulturowo – zbiorowości, znajduje się w obszarze oddziaływań osób reprezentujących inne, odmienne kulturowo zbiorowości. Nie jest to dziś sytuacja szczególnie rzadka. Przywołana już wyżej mobilność sprawia, że „Inny” często „nagle” pojawia się obok nas, stając się „nowym” współuczestnikiem codziennej interakcji (Sobecki 2013, s. 318–320).

Wielokulturowość wyzwała porównywanie, uświadamianie różnic, odpowiedzi na pytania, kim jestem? Kim chcę być? Kim powinienem być? Jakie wartości są dopuszczalne w kontekście uznawanego kanonu kulturowego? Jakie autorytety wspierają mnie w kształtowaniu tożsamości kulturowej? (Nikitorowicz 2009, s. 59). Wielokulturowość oznacza wreszcie konieczność istnienia określonej polityki państwowej lub samorządowej, regulujących stosunki międzykulturowe według demokratycznych reguł. Wielokulturowość zakłada akceptację różnorodności, istnienie pojedynczych kultur w sferze publicznej (prawo, edukacja) i prywatnej (zasady życia społecznego, wierzenia, obyczaje). Społeczeństwo wielokulturowe powinno przechodzić od reakcji na odmiennosc do interakcji, czyli celowego poznawania się, zrozumienia, współpracy, współdziałania, negocjacji, dialogu, a co za tym idzie, powinno kreować międzykulturowość. Oznacza to, że wielokulturowość jest faktem, a międzykulturowość – zadaniem, szczególnie ważnym zadaniem edukacyjnym budującym przyszłość społeczeństw.

### **Wychowanie dla przyszłości**

Przyjmuje się, że twórcą idei wychowania dla przyszłości jest Bogdan Suchodolski. Według tego autora, wychowanie dla przyszłości zakłada, iż przyszłość będzie inna niż terażniejszość. Ten punkt widzenia przeciwstawia się zarówno tezie, iż przyszłość jest w ogóle przed nami zakryta, jak i innej, że nie będzie się ona różniła od terażniejszości. Obie tezy, chociaż tak różne, jeśli chodzi o możliwości przewidywania przyszłości, prowadzą do podobnych konsekwencji wychowawczych. Myśl, że przyszłość nie będzie zbyt różniła się od terażniejszości, oznacza jednocześnie, że najlepszym przygotowaniem dla przyszłości jest przystosowanie się do terażniejszości; gdy zaś się sądzi, iż nic o przyszłości nie możemy wiedzieć, wówczas wychowanie do niej musi być traktowane jako wychowanie ku drodze wiodącej w nieznaną, co oznacza, iż jedyne jej konkretne wyznaczniki znajdują się w tym, co terażniejsze (1960, s. 404–406). W obu przypadkach terażniejszość staje się jedynym i całkowitym horyzontem wychowania.

Wychowanie dla przyszłości jest właśnie wyjściem poza te horyzonty. Wyraża ono przekonanie, że rzeczywistość terażniejsza nie jest jedyną rzeczywistością, czyli nie jest jedyną instancją wychowania. Tą instancją jest rzeczywistość przyszła. W jej rozumieniu łączy się to, co jest historyczną koniecznością rozwoju, z tym, co jest realizacją ludzkich ideałów. Bogdan Suchodolski dopuszcza krytykę terażniejszości z punktu widzenia wychowania dla przyszłości. Przeprowadzenie takiej krytyki zakłada posiadanie ideałów wyrastających ponad terażniejszość (Dudek 2011,

s. 189–200). Gdy ideał, pozwalający krytykować teraźniejszość, ma być wytyczną działania w teraźniejszości, oznacza to, że musi on prowadzić do organizacji sił aktualnych, do uwydatnienia doniosłości dzisiejszej pracy na rzecz przyszłości, dzisiejszego wyboru ze strony każdego człowieka (Suchodolski 1960, s. 404–406). Rzeczywistość przyszła, w opinii wielu badaczy, jest taka, że współczesne społeczeństwa będą coraz bardziej wielokulturowe. A zatem wychowanie dla przyszłości musi obejmować także edukację międzykulturową, która uczy kultury dialogu z „Innym”. Tadeusz Pilch podkreśla, że dzisiaj „pedagogicznym wyzwaniem staje się budzenie i wzmacnianie wrażliwości na potrzeby «Innego». (...) Różnorodność kulturowa otaczającego świata mobilizuje do wysiłku intelektualnego nowego typu, do wzmożonej wymiany idei, otwartości komunikacyjnej, szacunku dla odmienności i godności człowieka” (2007, s. 8).

Bez wątpienia możemy powiedzieć, że dzisiejsze wychowanie, czy szerzej edukacja, różni się od tej sprzed kilkudziesięciu, kilkunastu czy nawet kilku lat. Wynika to w jakiejś mierze z nowych metod przekazywania wiedzy i możliwości jej wykorzystania w codziennym życiu. Zmianom podlegają także potrzeby edukacyjne, jak też fakt, że zdobywane informacje w bardzo szybkim tempie się dezaktualizują, zaś nagromadzenie nowych wiadomości znacząco ogranicza zdolność ich percepcji. Tymczasem współczesny człowiek ma potrzebę posiadania wiedzy. Sytuacja, w której zalewa nas napływ informacji, jakie moglibyśmy w jakimś stopniu wykorzystać, powoduje, że trudno dotrzeć do wiedzy wartościowej. Przeciwnie, odbiorca raczej skupia się na tej informacji, która jest podana w sposób łatwiejszy, opartej na sloganach lub nawet banalnej. Tymczasem wiedzę należy zdobywać z wiarygodnych źródeł i posługiwać się nią w sposób świadomy i racjonalny. To wymaga stosowania pewnych filtrów dostosowanych do naszych potrzeb edukacyjnych, przez które będziemy przepuszczać docierające do nas informacje (Rudnicka, Rudnicki, Starnawski 2015, s. 17). Kluczowego znaczenia nabiera zatem kwestia odpowiedniej edukacji, która umożliwi młodemu pokoleniu rozumienie otaczającej go rzeczywistości podlegającej ciągłym zmianom.

Nie sposób dzisiaj mówić o otaczającej nas rzeczywistości bez odniesienia do kontekstów globalnych, naznaczonych m.in. wielokulturowością. Edukacja, która wyposaży w umiejętność poszerzania perspektywy jednostkowej i społecznej, daje szanse na uświadomienie młodemu człowiekowi, jak wygląda jego rzeczywistość, ale także ukazuje mu, że nie wszyscy żyją w taki sam sposób. Świadomość różnic, także kulturowych, jest przyczynkiem do ważnej dyskusji nad tym, czy otaczający mnie świat może wyglądać inaczej. Aby osiągnąć tę świadomość, należy zrozumieć, że kluczem do poznania świata jest inna edukacja. W tej edukacji różnica kulturowa może ubogacać, poszerzać spojrzenie na rzeczywistość, wiedza zaś powinna zachęcać do zaangażowania, a działanie musi być częścią uczenia się (Dudek, Dolinska, Horńak 2017). Wiedza o charakterze refleksyjnym i selektywnym, ukierunkowana na rozumienie rzeczywistości, staje się ważnym narzędziem

demokratyzacji świata i czynienia go miejscem lepszego życia (Rudnicka, Rudnicki, Starnawski 2015, s. 17–18).

### **Edukacja międzykulturowa odpowiedzią na społeczeństwo wielokulturowe**

Edukacja nie narzuca niczego, ale pomaga poznać siebie i pomaga w rozpoznaniu innych poprzez doświadczenie, utrwalanie, przeżywanie, uwrażliwianie. Do życia i współdziałania w społeczeństwach wielokulturowych może przygotować edukacja międzykulturowa, która kładzie nacisk na dialog międzykulturowy. Dialog zakłada zrozumienie, ugodę, współistnienie i występuje tam, gdzie zbiorowości mają jakąś wspólną płaszczyznę porozumienia. Wymaga on od człowieka życzliwości, zaufania, jak też wzmacniania własnego „ja” i poczucia odpowiedzialności za kształtowanie wspólnych celów, norm i wartości. Martin Buber istotę dialogu widzi w postrzeganiu odmienności i indywidualności wychowanka poprzez podmiotowe, humanistyczne podejście. Jednak zdaniem J. Nikitorowicza, w przypadku edukacji globalnej (międzykulturowej) skuteczniejszy jest dialog negocjacyjny, który wymaga postawy tolerancji, otwartości, wyjścia naprzeciw. Wprowadzenie do edukacji dialogu, pluralizmu kulturowego, świadomości międzykulturowej z jednej strony pozwala modyfikować narosłe mity, stereotypy, uprzedzenia, z drugiej zaś, pozwala upowszechnić potrzebę zauważania różnorodności, zrozumienia i współpracy, udzielania pomocy i wsparcia (Dolinska, Hornak, Dudek 2018). Edukacja międzykulturowa przede wszystkim ma uczyć mediacji i rozwiązywania konfliktów (2009, s. 279). W tym znaczeniu edukacja międzykulturowa pomaga budować nową, bardziej przyjazną przyszłość. Edukacja w takim rozumieniu może i powinna wspierać jednostki i grupy w procesie kształtowania tożsamości międzykulturowej – od tożsamości rodzinnej, lokalnej, parafialnej, etnicznej, poprzez narodową, kulturową, państwową, do globalnej włącznie. Realizuje się to przez poznanie i zrozumienie siebie, własnej kultury, własnego świata, zakorzenienia, ojczyzny prywatnej jednostki (małej ojczyzny), z rodzinno-lokalnym rdzeniem kulturowym, poczuciem wartości i godności. Wtedy możliwe jest zrozumienie innych ludzi, złożoności zjawisk, a przy tym opanowanie lęku, obaw i niepewności.

Edukacja międzykulturowa z jednej strony jest efektem zauważenia i nadania znaczenia zjawiskom różnorodności kulturowej, uznania kompetencji kulturowych, skutkiem migracji, bezpośredniej komunikacji, modernizacji, styku kultur, z drugiej zaś strony, stanowi wyzwanie i szczególne zadanie edukacyjne: oznacza potrzebę i konieczność wzajemnego poznania, zrozumienia i współpracy w różnych dziedzinach życia w „globalnej wiosce”. W rozumieniu Tadeusza Lewowickiego, edukacja międzykulturowa „(...) sprzyja poznawaniu, rozumieniu i akceptowaniu różnych kultur i tworzących je ludzi. Co więcej – przygotowuje do współpracy i wzajemnego korzystania z dorobku ludzi różnych ras, narodowości, wyznań, kultur. (...) Edukacja międzykulturowa dobrze służy, a przynajmniej służyć powinna,

podtrzymywaniu tożsamości poszczególnych społeczności i osób” (Lewowicki 2000, s. 17).

Zasadnicze cele edukacji międzykulturowej korespondują z aksjologią edukacyjną społeczeństwa obywatelskiego i demokratycznego. Zaliczyć do nich można: „(...) otwartość wobec świata i porozumienie się w skali światowej między ludźmi o różnej rasie, języku, religii, pochodzeniu, tradycji, stylu życia; zaangażowanie na rzecz pokoju, równości, braterstwa i solidarności we własnym kraju, jak i na całym świecie; opowiadanie się za sprawiedliwym światem bez wojen, wyzysku, ucisku i głodu; rozbudzanie świadomości ekologicznej. Apeluje się o pozbywanie się poczucia wyższości kulturowej, dialog i negocjacje, wymianę wartości, znoszenie barier, poszanowanie odmiennych sposobów życia, tolerancję, wyzbywanie się uprzedzeń i stereotypów etnicznych” (Szymański 1995, s. 105).

Edukacja międzykulturowa uwzględnia i szanuje wewnętrzne różnice etniczne, rasowe, kulturowe, z którymi wiążą się odmienne wizje świata i koncepcje kulturowe ich przedstawicieli. Jej celem jest podnoszenie i wzbogacenie wrażliwości na inne kultury oraz ich integralne wartości, wzbogacające ogólną kulturę społeczeństwa, kształtowanie tolerancji i opanowania przy reagowaniu na inny sposób życia. Jest to zatem proces dialogu kultur, chronienie z jednej strony przed uniformizacją, z drugiej zaś przed lokalnym egocentryzmem. Do zaprezentowanej tu listy celów należy dopisać jeszcze komunikowanie międzykulturowe, będące przekraczaniem granic własnej kultury, wychodzeniem na pogranicza, styki kulturowe, aby stawać się bogatszym wewnątrz. Komunikowanie międzykulturowe pomaga nabywać umiejętności, które pozwalają wrócić ze spotkania z „Innym”, bogatszym wewnątrz, i porównywać nie w kategoriach lepsze–gorsze, lecz inne, ciekawe, zastanawiające, motywujące (Nikitorowicz 2009, s. 282–283).

Wśród badaczy z zakresu edukacji międzykulturowej panuje dość powszechne przekonanie, że warunkiem powstania społeczeństwa międzykulturowego jest mobilizacja wielu sił społecznych, ekonomicznych, politycznych. Równie ważne są przemiany w sferze mentalności. Konieczne są zmiany w sferze postaw: opanowanie reakcji na różnice, szacunek, wrażliwość na inne kultury, empatia, otwartość i zaangażowanie na rzecz pokoju, równości i solidarności. Istotne są też zmiany zachodzące w sferze umiejętności, gdy zwraca się uwagę na dostrzeganie i rozumienie odmienności kulturowych oraz własnej godności i wartości w komunikacji z innymi. Prócz tego ważne są: poszukiwanie porozumienia poprzez podejmowane interakcje, negocjacje i dialog, wzmacnianie wzajemnych stosunków między zróżnicowanymi społecznościami. W sferze świadomości zaś wskazuje się na równouprawnienie wszystkich kultur, własną tożsamość, więzi grupowe, lokalne, kulturowe, narodowe i ponadnarodowe (Nikitorowicz 2009, s. 284).

Droga do wchodzenia w relacje międzykulturowe, umożliwiające osiągnięcie celów, opiera się na dostrzeganiu u siebie i innych wspólnych cech, na zdolnościach do wychodzenia naprzeciw trudnościom, umiejętnościach uczestniczenia w konfliktach, napięciach i szoku kulturowym. Ogólnie rzecz biorąc, w kreowaniu

przyszłych społeczeństw edukacja międzykulturowa powinna koncentrować się na dwóch kierunkach zorganizowanej działalności pedagogicznej: na pracy z cudzoziemcami oraz na przygotowywaniu całego społeczeństwa do umiejętności rozumienia i poszanowania różnic kulturowych. Edukacja międzykulturowa ukierunkowana na budowanie właściwych relacji międzyludzkich w dzisiejszych pluralistycznych społecznościach powinna wybiegać w przyszłość, aby zapobiegać konfliktom i przygotować nowe pokolenia do życia w coraz bardziej wielowymiarowej rzeczywistości. Inaczej mówiąc, musi wychowywać dla przyszłości.

Człowiek, funkcjonując w warunkach zróżnicowania kulturowego, powinien być przygotowany do okazywania postawy otwartości wobec „Innego” i powinien nabyć umiejętność zauważenia oraz rozumienia „Innego”. Edukacja międzykulturowa może być zatem drogą wychowania dla przyszłości, ponieważ czyni ten świat lepszym i bardziej przyjaznym dla każdego człowieka, dla „Innego”. Jak zauważył Ryszard Kapuściński, „Możliwe, że ten «Inny» zrodzi się ze spotkań dwóch przeciwnych nurtów tworzących kulturę współczesnego świata – z nurtu globalizującego naszą rzeczywistość i z drugiego, zachowującego nasze odmienności, nasze różnice, naszą niepowtarzalność” (Kapuściński 2004, s. 5).

Trzeba jednak pamiętać, że zjawisko przenikania się kultur niesie ze sobą także różne zagrożenia, takie jak: zaburzenie poczucia tożsamości i samoidentyfikacji kulturowej jednostek i zbiorowości czy odżywające konflikty na tle etnicznym. Zagrożenia te świadczą zarówno o występowaniu różnorodności w obszarze wielokulturowości, jak też odsłaniają fakt, iż dotychczasowe działania edukacyjne nie do końca spełniają stawiane przed społeczeństwem zadania. Człowiek żyjący w świecie wielokulturowym musi odpowiedzieć sobie na wiele pytań, zwłaszcza dotyczących jego tożsamości. R. Kapuściński przestrzega i zarazem przekonuje: „Za wyrwanie ze swojej kultury płaci się wysoką cenę. Dlatego tak ważne jest posiadanie własnej, wyraźnej tożsamości, poczucie jej siły, wartości i dojrzałości. Tylko wówczas człowiek może śmiało konfrontować się z inną kulturą. W przeciwnym wypadku będzie chować się w swojej kryjówce, bojaźliwie odgradzać od innych. Tym bardziej że «Inny» to zwierciadło, w którym się przeglądam – czy w którym jestem oglądany – to lustro, które mnie demaskuje i obnaża, czego wolelibyśmy jednak uniknąć” (Kapuściński 2004, s. 3).

Marek Stanisław Szczepański wyróżnia „[...] dwa podstawowe rodzaje tożsamości: emocjonalna, czyli przeżywana, oparta na codziennym doświadczeniu człowieka, i funkcjonalna, wynikająca z gry interesów zbiorowych. Obie wystąpić mogą na pięciu elementarnych poziomach: indywidualnym, lokalnym, regionalnym, narodowym i wreszcie kontynentalnym (globalnym)” (Szczepański 2005, s. 127). Natomiast Bronisław Misztal wyraża przekonanie, iż tożsamość jest formą wiedzy mówiącej, jak jednostka może określać siebie na tle otaczającej ją rzeczywistości. Stara się wskazywać, jak w dobie zmian wywoływanych globalizacją człowiek może poszukiwać odpowiedzi na podstawowe egzystencjalne pytania:

kim jest? Kim się staje? Jakich wzorów poszukuje? Kim warto być? W jaki sposób globalizacja wywołuje większą otwartość i tolerancję (Miształ 2000, s. 32–35).

Zdaniem J. Nikitorowicza, tożsamość jest związana z autopercepcją człowieka, z postrzeganiem przez innego, z identyfikacją z daną zbiorowością i z przypisaniem do zbiorowości przez innych. Wśród niejasności definicyjnych autor wskazuje m.in. na tożsamość w trójwymiarze (psycho-społeczno-kulturową), co traktuje jako fenomen otwarty na permanentną kreację i stawanie się, zjawisko złożone i zmienne, pewną konstrukcją łączącą elementy osobowego systemu człowieka z centralnymi wartościami kultury grupy. „Uważam – przekonuje dalej przywołany badacz – że bez trwałego rdzenia (mała ojczyzna, ziemia rodzinna, mój obszar, terytorium swojskości, przestrzenna tożsamość, pamięć historyczna), bez wyraźnego samookreślenia, powstają trudności w nabywaniu tożsamości otwartej. Poszukiwanie odpowiedzi na pytanie: kim jestem w sferze osobowości, jak być w sferze przynależności etnicznej, wyznaniowej, kulturowej czy narodowej, jak istnieć i uczestniczyć w kulturze europejskiej i światowej, może być wyrazem potrzeby samookreślenia, ale także symptomem kryzysu tożsamości” (Nikitorowicz 2009, s. 337).

Zarówno współczesność, jak i przyszłość wymagają, aby wziąć odpowiedzialność za własny rozwój na wielu płaszczyznach, także za budowanie własnej tożsamości (kulturowej). Aktywne uczestnictwo w ciągle zmieniającym się świecie wymaga stałego wsparcia w rozwoju. Powinno być ono udzielane przez różnorodne propozycje, umożliwiające jednostce wchodzenie w różnorodność relacji ze zmieniającym się światem. Odpowiedzią na tego typu wyzwania może być szeroko rozumiana edukacja środowiskowa, zakorzeniająca człowieka w jego środowisku społeczno-kulturowym.

### **Edukacja międzykulturowa formą edukacji środowiskowej**

Edukacja międzykulturowa, rozumiana jako ogół podejmowanych działań o charakterze dydaktyczno-wychowawczych w określonym obszarze problemowym, współtworzy oblicze edukacji środowiskowej. Kategoria edukacji środowiskowej, obecna we współczesnej pedagogice społecznej, istnieje w różnych kontekstach interpretacyjnych. Często jest ona ujmowana jako szczególny rodzaj praktyki edukacyjnej, ukierunkowanej na rozwój człowieka, przede wszystkim w środowisku szkoły. Wiesław Theiss edukację środowiskową ujmuje w dwojaki sposób. W ujęciu węższym oznacza ona aktywność edukacyjną zogniskowaną na organizowaniu społeczności lokalnej wokół określonych działań społeczno-wychowawczych. W toku tej aktywności, w ramach pracy szkoły, realizowany jest proces upowszechniania wiedzy na temat życia środowiska lokalnego (małej ojczyzny), np. społecznego, kulturalnego czy przyrodniczego. W ujęciu szerszym edukację środowiskową należy rozumieć jako określoną orientację w obszarze nauk społecznych i ekonomicznych, która stawia sobie za cel aktywizację życia miejscowej społeczności poprzez kreowanie kompetencji własnych tego środowiska (Theiss 1999, s. 3; Theiss

2006, s. 12). W przekonaniu przywołanego autora, te dwa z pozoru różniące się stanowiska mogą się wzajemnie uzupełniać i przy profesjonalnym wsparciu pedagogów społecznych (animatorów kultury) konstruować adekwatne do danej sytuacji struktury i programy stymulujące rozwój społeczności lokalnej – małej ojczyzny. Najważniejszą rolę odgrywa tutaj sam człowiek, który stanowi centrum życia społecznego, świadomy i aktywny uczestnik procesu przetwarzania własnego środowiska.

Do przekształcania środowiska, siłami tego środowiska, W. Theiss proponuje humanistyczno-personalistyczny model edukacji środowiskowej, w którym podkreśla antropologiczno-filozoficzne podstawy działania człowieka jako osoby ludzkiej w strukturach społecznych. W tej koncepcji można wyróżnić trzy fundamentalne idee:

- koncepcja człowieka – czyli podmiot aktywnie uczestniczący w budowaniu otaczającej go rzeczywistości;
- koncepcja społeczeństwa obywatelskiego – otwartego, charakteryzującego się ideami pluralizmu i tolerancji;
- idea demokracji – ulokowanej na przedstawicielstwie i aktywnym uczestnictwie (por. Babicki 2018, s. 82–83).

Celem i funkcją tak rozumianej edukacji środowiskowej jest wychowanie obywatelskie i samorządowe, które będzie kształtowało postawy podmiotowe, tzn. czynne, samodzielne, kreatywne. Chodzi tu o kształtowanie człowieka autonomicznego, odpowiedzialnego za swoje czyny, który posiada umiejętność dostrzegania tego, co ludzi łączy oraz wyrażającego gotowość do współpracy i współdziałania ponad podziałami, barierami czy uprzedzeniami. Tak wyznaczone zadania edukacji środowiskowej, mające na celu aktywizację miejscowych zasobów społecznych i kulturowych, stanowią ważne wyzwanie dla współczesnej szkoły. Oznacza to pilną potrzebę przekształcania szkoły z tradycyjnej w otwartą, która będzie głęboko osadzona w miejscowej kulturze i tradycji, kształtującą postawy szacunku i tolerancji, zdolną do współuczestnictwa w rozwiązywaniu problemów środowiska lokalnego, gotową do współpracy z różnymi instytucjami i dialogu z całą społecznością. Takie podejście do edukacji środowiskowej pozwala na włączenie w jej zakres zagadnień związanych z edukacją międzykulturową i regionalną. Wymaga to jednak osadzenia działań dydaktycznych i wychowawczych w szerszym wymiarze miejscowej historii i dziedzictwa kulturowego oraz zaangażowania lokalnych instytucji, takich jak: władze samorządowe, kościół, organizacje pozarządowe, media (Kubiszyn 2007, s. 60).

### Podsumowanie

W kontekście wyżej zaprezentowanych zjawisk i problemów związanych z funkcjonowaniem współczesnego świata wyłoniło się wiele wyzwań dla edukacji. Kultura, która z jednej strony jest czynnikiem różnicującym, z drugiej strony



staje się płaszczyzną dla jednoczącego porozumienia. Zadaniem edukacji w takich okolicznościach jest kształtowanie takich postaw społecznych, które pozwolą współczesnym społeczeństwom pokojowo się rozwijać i optymistycznie patrzeć w przyszłość. Do takich postaw można zaliczyć: podmiotowe traktowanie drugiego człowieka, godność, dialog, tolerancja, szacunek, akceptacja, uznanie. Należy podkreślić za J. Nikitorowiczem, że propagowany przez edukację międzykulturową paradygmat „współistnienia” zakłada możliwość wzajemnego rozwoju, który jest wynikiem dokonujących się procesów wewnętrznych, dialogu, porozumienia, negocjacji (Nikitorowicz 2005, s. 55). Edukacja międzykulturowa jako droga wychowania dla przyszłości powinna wyznaczać kierunek budowania świata, którego twórcą jest człowiek odpowiedzialny, świadomy tak swoich możliwości, jak i swoich ograniczeń. Taki człowiek widzi nade wszystko to, co ludzi łączy. Nie jest zwolennikiem niszczenia tradycji, odcinania się od korzeni, ale stara się być pragmatykiem, widzi świat oparty na wartościach solidarności, współpracy, porozumienia i dostrzega możliwości budowania wspólnoty ukierunkowanej na dobro wspólne. Ma świadomość zakorzenienia i przynależności do danej kultury i historii. Buduje przyszłość współczesnego świata na tradycji i pamięci, wiedząc, skąd przychodzimy i dokąd podążamy.

### Bibliografia

- Babicki Z. (2018). *Wychowawczo-społeczny wymiar pomocy dzieciom w Rwandzie. Program „Adopcja Serca” – pomiędzy doraźną pomocą a profesjonalnym wsparciem*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe UKSW.
- Dolinská E., Horňák L., Dudek M. (2017). *K problematike finančnej gramotnosti marginalizovaných rómskych komunit*. „Zamojskie Studia i Materiały – Pedagogika”. T. 19, z. 1.
- Dolinská E., Horňák L., Dudek M. (2018). *Tvorivé metódy ako determinant aktivizácie žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia*. Krasnystav: Drukarnia Polianna.
- Dudek M. (2011). *Ideał wychowania w wybranych koncepcjach pedagogicznych. Czy jest miejsce dla Chrystusa? W: Ježiš z Nazareta – teologické a religionistické súvislosti*. Slodička A., Slodičková M. (red). Prešov: Prešovská univerzita v Prešove.
- Golka M. (1997). *Oblicza wielokulturowości*. W: *U progu wielokulturowości. Nowe oblicza społeczeństwa polskiego*. Kempny M., Kapciak A., Łodziński S. (red). Warszawa: Oficyna Naukowa.
- Kapuściński R. (2004). *Spotkanie z Innym – jako wyzwanie XXI wieku*. Wykład Ryszarda Kapuścińskiego wygłoszony 1 października 2004 roku z okazji wręczenia tytułu doktora *honoris causa* Uniwersytetu Jagiellońskiego. Dostępny na: [www.artykul25.pl/images/pliki/Spotkanie-z-Innym.pdf](http://www.artykul25.pl/images/pliki/Spotkanie-z-Innym.pdf) (otwarty 13.08.2022).
- Kubiszyn M. (2007). *Edukacja wielokulturowa w środowisku lokalnym. Studium teoretyczno-empiryczne na przykładzie ośrodka „Brama Grodzka – Teatr NN” w Lublinie*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.

- Lewowicki T. (2000). *Wprowadzenie*. W: *Edukacja międzykulturowa w Polsce i na świecie*. Lewowicki T. (red.). Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Misztal B. (2000). *Teoria socjologiczna a praktyka społeczna*. Kraków: Wydawnictwo Universitas.
- Nikitorowicz J. (2005). *Idee edukacji międzykulturowej w dobie globalizacji i regionalizacji*. W: *Edukacja jutra*. Bereźnicki F., Denek K. (red.). Szczecin: Wydawnictwo Uniwersytetu Szczecińskiego.
- Nikitorowicz J. (2007). *Wielokulturowość*. W: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*. Pilch T. (red.). Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Nikitorowicz J. (2009). *Edukacja regionalna i międzykulturowa*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Pilch T. (2007). *Historyczne korzenie i współczesna konieczność tolerancji*. W: *Migracja. Uchodźstwo. Wielokulturowość*. Lalak D. (red.). Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Rudnicka K., Rudnicki P., Starnawski M. (2015). *Edukacja (dla) przyszłości*. W: *Globalna układanka, czyli jak definiować globalne problemy, rozumieć je i zajmować się nimi*. Warszawa: Instytut Globalnej Odpowiedzialności.
- Sobecki M. (2013). *Różnice kulturowe a pedagogika społeczna. Wyzwania współczesności*. W: *Zagrożenia człowieka i idei sprawiedliwości społecznej*. Pilch T., Sosnowski T. (red.). Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Suchodolski B. (1960). *Wychowanie dla przyszłości*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Szczepański M.S. (2005). *Społeczności lokalne i regionalne a ład kontynentalny i globalny*. W: *Kręgi integracji i rodzaje tożsamości. Polska, Europa, Świat*. Wesołowski W., Włodarek J. (red.). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe „Scholar”.
- Szymański M.S. (1995). *Od pedagogiki dla cudzoziemców do pedagogiki międzykulturowej w Republice Federalnej Niemiec, czyli modernizm i postmodernizm*. W: *Edukacja międzykulturowa. W kręgu potrzeb, oczekiwań i stereotypów*. Nikitorowicz J. (red.). Białystok: Wydawnictwo Trans Humana.
- Theiss W. (1999). *Szkoła i edukacja środowiskowa*, „Wychowanie na co Dzień”, nr 1–2.
- Theiss W. (2006). *Edukacja środowiskowa – wprowadzenie*. W: *Edukacja i animacja społeczna w środowisku lokalnym*. Theiss W., Skrzypczak B. (red.). Warszawa: Centrum Wspierania Aktywności Lokalnej CAL.

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

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



BEATA KRAJEWSKA

*Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie, Polska*

ORCID 0000-0001-7671-258X • e-mail: [b.krajewska@uksw.edu.pl](mailto:b.krajewska@uksw.edu.pl)

Zgłoszono: 22.04.2022; recenzowano: 20.09.2022; zaakceptowano do druku: 30.09.2022

## INTERWENCYJNE OŚRODKI PREADOPCYJNE. ZNACZENIE, PODSTAWY FUNKCJONOWANIA I EGZEMPLIFIKACJE

### INTERVENTION PRE-ADOPTION CENTERS. MEANING, BASICS OF FUNCTIONING AND EXAMPLES

**Abstract:** Intervention pre-adoption centers have become the subject of exploration of this study. Its purpose is to indicate their importance, refer to the legal basis of their organization and competences, as well as to exemplify the existence of such institutions. Intervention pre-adoption centers remain relatively unknown in the scientific discourse. This article, as indicated in the adopted goal, tries to fulfill this need to learn about their meaning and functioning, but also to promote in such a way that knowledge about them is available to society, that people support them, create new ones, so that these entities can provide as much care as possible to children in particular need, due to the situation in which they find themselves, i.e. left or abandoned, sick, with deficits or disorders.

**Keywords:** intervention pre-adoption center, legal basis for the functioning of intervention pre-adoption centers, the reality of the functioning of intervention pre-adoption centers.

**Streszczenie:** Interwencyjne ośrodki preadopcyjne stały się przedmiotem eksploracji niniejszego opracowania. Celem jego jest wskazanie ich znaczenia, odniesienie się do podstaw prawnych ich organizacji oraz kompetencji, jak też egzemplifikacja istniejących placówek tego rodzaju. Interwencyjne ośrodki preadopcyjne pozostają stosunkowo mało rozpoznane w dyskursie naukowym. Artykuł ten, zgodnie z przyjętym celem, stara się wypełnić potrzebę poznania ich znaczenia i funkcjonowania, lecz także promowania, aby wiedza o tych placówkach była dostępna w społeczeństwie, aby ludzie je wspierali, powoływali do istnienia nowe instytucje, aby podmioty te mogły w jak najszerszym wymiarze otoczyć opieką dzieci z uwagi na sytuacje, w jakich się one znalazły (pozostawione bez opieki, porzucone, chore, z deficytami czy też zaburzeniami).

**Słowa kluczowe:** interwencyjny ośrodek preadopcyjny, podstawy prawne funkcjonowania interwencyjnych ośrodków preadopcyjnych, rzeczywistość funkcjonowania interwencyjnych ośrodków preadopcyjnych.

## Wprowadzenie

Dziecko przez swą niesamodzielność jest zależne od dorosłych. To rodzice w swojej odpowiedzialności zaspakajają jego potrzeby, otaczają je troską i należytą opieką, podejmują różne działania zgodne z dobrem dziecka. Tworzą dla niego bezpieczne środowisko, w którym będzie mogło ono dorastać. Tak jest jednak w sytuacjach prawidłowego funkcjonowania rodziny jako środowiska wychowawczego. Zdarza się jednak, i to nierzadko, że rodzice nie chcą lub nie mogą opiekować się dziećmi. Wówczas opiekę nad dziećmi sprawują inne osoby, także w ramach wyspecjalizowanych instytucji. Te tworzą w szczególności system wsparcia rodziny i pieczy zastępczej. Piecza zastępcza ma za zadanie w sposób profesjonalny zapewnić dziecku opiekę, będąc jednocześnie rozwiązaniem tymczasowym (Matejek 2021, s. 146). To w jej ramach funkcjonują interwencyjne ośrodki preadopcyjne. Regulacje ich dotyczące zawiera *Ustawa o wspieraniu rodziny i systemie pieczy zastępczej z dnia 9 czerwca 2011 roku* (tj. Dz. U. z 2022 roku, poz. 447).

Reforma systemu opieki zastępczej, jak pisze Marek Rymśza, rozpoczęta w styczniu 1999 roku, opierała się na założeniu deinstytucjonalizacji pieczy zastępczej i preferowaniu rodzinnych jej form. W latach 2009–2010 kontynuowane były prace nad przygotowaniem kompleksowej ustawy regulującej działalność pieczy zastępczej. Prace te można postrzegać jako wolę projektodawcy dokończenia reformy z 1999 roku do przeprofilowania opieki zastępczej w kierunku jej form rodzinnych oraz zbudowania na poziomie lokalnym zintegrowanego systemu wspierania rodziny (Rymśza 2011, s. 123, 131). Realizowanie idei deinstytucjonalizacji, zdaniem Marka Andrzejewskiego, doprowadziło do nadmiernego eksponowania postulatu likwidacji placówek na rzecz entuzjastycznego preferowania form rodzinnych, co w praktyce spowodowało obniżenie rangi idei reintegracji rodzin wychowanków (Andrzejewski 2019, s. 24). Praca z rodziną wychowanków stała się ważnym elementem systemu wsparcia dziecka i rodziny oraz pieczy zastępczej. W efekcie szeregu działań, wprowadzanych zmian, w poszukiwaniu optymalnych warunków do wszechstronnego rozwoju dzieci opuszczonych i osieroconych, piecza zastępcza realizowana jest w dwóch formach, rodzinnej i instytucjonalnej (Pietruszka 2015, s. 156–157). Wyrzucić należy pogląd, że inaczej być nie może z uwagi na liczbę dzieci potrzebujących pieczy zastępczej oraz specjalne potrzeby tych dzieci, jak również niedostateczną liczbę rodzin zastępczych i rodzinnych domów dziecka. To właśnie obie przesłanki determinują potrzebę funkcjonowania obok siebie rodzinnych i instytucjonalnych form pieczy zastępczej, w co wpisuje się także istnienie interwencyjnych ośrodków preadopcyjnych. Są one ważne w tych przypadkach, gdy dziecko nie może z jakichkolwiek powodów trafić do pieczy rodzinnej, a nadto zaspokajają one potrzeby dzieci, które wymagają szczególnej i specjalistycznej opieki.

W piśmiennictwie nie poświęcono dotąd zbyt wiele uwagi interwencyjnym ośrodkom preadopcyjnym, choć dostrzegają te podmioty niektórzy autorzy, jednak jedynie poprzez pewne wzmianki o nich w ramach szerszych odniesień do systemu

pieczy zastępczej. Uzasadnioną jest więc ich eksploracja, której celem jest wskazanie ich znaczenia, odniesienie się do podstaw prawnych ich organizacji oraz kompetencji, jak też egzemplifikacja istniejących placówek. Stanowi to kontynuację moich wcześniejszych badań dotyczących tych ośrodków, czego efektem był poświęcony im rozdział w monografii obejmującej szerszą perspektywę – na temat wybranych instytucji pomocy społecznej, wsparcia oraz pieczy zastępczej (Krajewska 2018, s. 133–135). Trzeba podkreślić, że interwencyjne ośrodki preadopcyjne pozostają stosunkowo mało rozpoznane w dyskursie naukowym. Zachodzi też potrzeba ich promowania w takim znaczeniu, aby wiedza o nich przenikała do społeczeństwa także po to, aby ludzie je wspierali, powoływali do istnienia nowe, aby mogły one w jak najszerszym wymiarze służyć dzieciom potrzebującym szczególnej opieki.

Ambasadorką interwencyjnych ośrodków preadopcyjnych jest aktorka, Magdalena Róźdzka, która od kilkunastu lat współpracuje z Interwencyjnym Ośrodkiem Preadopcyjnym w Otwocku (Windyga-Łapińska, *Miejsce wypełnione*). Zagrała ona jedną z głównych ról w filmie z 2019 roku, w reżyserii Marcina Głowackiego, pt. *1800 gramów*, którego akcja rozgrywa się w Krakowie. Ewa Wysocka (w tej roli właśnie Magdalena Róźdzka) jest dyrektorką interwencyjnego ośrodka preadopcyjnego, wulkanem energii szukającym rodzin dla pozostawionych tam dzieci. Pewnego dnia do ośrodka trafia Nutka – mała dziewczynka pozostawiona przez matkę. Niebawem w ośrodku w charakterze konserwatora zatrudnia się Wojtek (w tej roli Piotr Głowacki), który okazuje się być biologicznym ojcem dziewczynki. Porywa on dziecko, a cała historia kończy się *happy endem*, gdyż Ewa i Wojtek wiążą się ze sobą, planując stworzyć dla Nutki prawdziwą rodzinę.

Oczywiście, niniejsze opracowanie nie jest w stanie mieć takiej siły promocyjnej na rzecz interwencyjnych ośrodków preadopcyjnych jak ten film oraz jak osoba Magdaleny Róźdzki, chociaż być może wniesie mały wkład w promocję tych instytucji. Szansa na to jest tym większa, gdy tekst ten zamieszczony jest na łamach periodyku o ugruntowanej renomie, który dociera nie tylko do wąskiego grona badaczy, lecz stanowi ważną pozycję czytelniczą wśród osób reprezentujących różne zawody opiekuńcze i wychowawcze.

### **Idea i znaczenie interwencyjnych ośrodków preadopcyjnych**

Interwencyjne ośrodki preadopcyjne postrzegać należy jako instytucje wyjątkowe, gdyż opiekujące się małymi dziećmi, którymi nie mogą lub nie chcą opiekować się rodzice biologiczni, kiedy dzieci nie mogą zostać objęte rodzinną pieczą zastępczą. Potrzebują one zaspokojenia wszystkich potrzeb, podobnie jak ich rówieśnicy, w szczególności dlatego, że często mają potrzebę szczególnej specjalistycznej opieki ze względu na swój stan zdrowia.

Tamara Uliasz podkreśla, że interwencyjne ośrodki preadopcyjne są to placówki przeznaczone dla dzieci do pierwszego roku życia, które wymagają specjalistycznej opieki i oczekują na przysposobienie, a wraz z regionalnymi placówkami

opiekuńczo-terapeutycznymi zapewniają one dzieciom specjalistyczną opiekę medyczną i rehabilitacyjną (Uliasz 2011, s. 7–8). Podobnie istotę i zasadność ich istnienia postrzega Jerzy Strzebinczyk, który wskazuje, że w interwencyjnym ośrodku preadopcyjnym zostają umieszczone dzieci, które wymagają specjalistycznej pieczy i w okresie oczekiwania na przysposobienie nie mogą zostać umieszczone w rodzinnej pieczy zastępczej, a ośrodek ten ma zapewnić im specjalistyczną opiekę medyczną i rehabilitację (Strzebinczyk 2016, s. 319).

Jolanta Zozula podkreśla, że odpowiadają one na potrzeby dzieci, których stan zdrowia implikuje konieczność stosowania specjalistycznej opieki i rehabilitacji, co uniemożliwia umieszczenie ich w rodzinnej pieczy zastępczej czy też w placówkach opiekuńczo-wychowawczych (Zozula 2019, s. 123). Na ich istnienie w systemie pieczy zastępczej wskazuje także Joanna Luberadзка-Gruca (Luberadзка-Gruca 2011, s. 18).

Katarzyna Osiak i Anna Szwed podkreślają, że interwencyjny ośrodek preadopcyjny ma charakter wyjątkowy, tu bowiem trafiają wyłącznie najmłodsze dzieci, którym zapewnia on bieżącą opiekę, w tym medyczną, oraz umożliwia jak najszybsze ich przysposobienie. Zapotrzebowanie zatem na tego typu placówki instytucjonalnej pieczy zastępczej jest duże, ale ośrodków tych jest mało, co sprawia, że zdecydowanie za mało dzieci ma szansę na tę wyjątkową formę pomocy (Osiak, Szwed 2015, s. 80–81).

W poszczególnych latach faktycznie niewiele dzieci mogło być otoczonych opieką w tych placówkach. Jak wynika z danych Ministerstwa Rodziny, Pracy i Polityki Społecznej, w 2012 roku było to 23 dzieci, w 2013 roku – 41, w 2014 roku – 36, w 2015 roku – 43, w 2016 roku – 51, zaś w 2017 roku – 57, przy istnieniu w 2012 roku tylko jednego takiego ośrodka, a w latach 2013–2015 – dwóch. W latach 2016–2018 istniały trzy interwencyjne ośrodki preadopcyjne, w 2019 roku – dwa, a w latach 2020–2021 – trzy ([www.domydziecka.org](http://www.domydziecka.org)). Według danych opartych na informacji Rady Ministrów, w 2018 roku, dzieci w takich ośrodkach było 49, a w 2019 roku – 34 ([www.domydziecka.org](http://www.domydziecka.org)). W 2021 roku interwencyjne ośrodki preadopcyjne dysponowały 55 miejscami (<https://stat.gov.pl>), przy czym nie są dostępne najnowsze statystyki dotyczące liczby dzieci przebywających w tego rodzaju placówkach. Faktem jest więc, że nadal istnieje niewiele interwencyjnych ośrodków preadopcyjnych, a otwieranie kolejnych jest nadal w planach, o czym szerzej poniżej.

Wyodrębnienie wśród instytucji pieczy zastępczej interwencyjnych ośrodków preadopcyjnych jest w pełni zasadne. Zapewniają one bowiem specjalistyczną opiekę noworodkom i niemowlętom z uwagi na ich stan zdrowia, co nie byłoby możliwe w rodzinnej pieczy zastępczej, głównie z uwagi na skomplikowanie diagnostyki i rehabilitacji, jakiej potrzebują dzieci. Celem tych ośrodków jest szybka interwencja w sytuacjach kryzysowych wobec dzieci pozbawionych czasowo lub trwale opieki rodziców. Opieka nad tak małymi dziećmi, stymulowanie i wspomaganie ich rozwoju, jak też ich rehabilitacja są sprawami bardzo pożądanymi, aby w przyszłości mogły one normalnie funkcjonować, a w najbliższej perspektywie

być powierzone rodzicom adopcyjnym. Mieszkańcy interwencyjnych ośrodków preadopcyjnych to małe dzieci, które niestety w swoje życie wkraczają opuszczone, z towarzyszącymi im nierzadko niepełnosprawnościami, chorobami, deficytami i zaburzeniami. Opieka nad nimi to konieczność, którą mogą starać się podejmować wyspecjalizowane podmioty pieczy zastępczej, jakimi są właśnie interwencyjne ośrodki preadopcyjne (Krajewska 2018, s. 140).

Dostrzec należy także, o czym piszą Grażyna Ładyżyńska i Andrzej Ładyżyński, szczególną rolę interwencyjnych ośrodków preadopcyjnych w kontekście procesu adopcji, w którym to szczególnie długo na przysposobienie oczekują dzieci z niepełnosprawnościami, wymagające profesjonalnej opieki, gdyż w naszym kraju niełatwo jest o osoby otwarte na przyjęcie dziecka z problemami zdrowotnymi (Ładyżyńska, Ładyżyński 2000, s. 78). Ich istnienie wypełnia więc przestrzeń pomijania i do niedawna niewyróżniania potrzeb ani specyficznych wymagań dziecka z niepełnosprawnością w działającym w naszym kraju systemie ośrodków adopcyjnych. W adopcji, jak również w innych proponowanych ustawowo formach zastępczej opieki, nie podjęto problemu opieki nad dzieckiem ze szczególnymi potrzebami, co było konieczne (Błęszyński 2010, s. 27).

Nazwa tych podmiotów także wskazuje na sens ich funkcjonowania. Interwencyjny ich charakter bowiem oznacza, że działają one w sytuacjach, kiedy nagle potrzebna jest opieka nad dzieckiem, niejako w formule interwencji kryzysowej, a więc z założenia mają przejściowy charakter, a opieka nad dzieckiem sprawowana jest do czasu zażegnania kryzysu. Perspektywa preadopcyjna oznacza natomiast czas poprzedzający adopcję, zmierzanie do jej orzeczenia przez sąd, a w konsekwencji umieszczenia dziecka w rodzinie adopcyjnej. Wyeksponowania wymaga fakt, że chodzi tu o opiekę nad najmłodszymi dziećmi, gdyż do ukończenia pierwszego roku życia, a więc w wieku, gdy mają one największe szanse na rozpoczęcie „nowego życia” w nowej rodzinie (Krajewska 2018, s. 140).

### **Podstawy prawne funkcjonowania interwencyjnych ośrodków preadopcyjnych**

Przed dniem 1 stycznia 2012 roku, tj. przed dniem wejścia w życie *Ustawy z dnia 9 czerwca 2011 roku o wspieraniu rodziny i systemie pieczy zastępczej* (Dz. U. z 2022 roku, poz. 447), funkcje interwencyjnych ośrodków preadopcyjnych pełniły całodobowe placówki opiekuńczo-wychowawcze typu interwencyjnego, specjalizujące się w opiece nad niemowlętami przygotowywanymi do adopcji (Tryniszewska 2015, s. 320). To te podmioty były pierwowzorem interwencyjnych ośrodków preadopcyjnych, a potrzeba ich funkcjonowania istniała zawsze, ponieważ mogły one odpowiadać na potrzeby dzieci w zakresie takiej opieki, jakiej nie doświadczyły one w rodzinach naturalnych.

Jerzy Ignatowicz i Mirosław Nazar wskazują, że dotyczy to przede wszystkim dzieci pozostawianych przez rodziców na szpitalnych oddziałach noworodkowych,

wymagających diagnozy medycznej i leczenia (Ignatowicz, Nazar 2016, s. 174). Na taką kategorię podopiecznych tych ośrodków wskazują także Barbara Królak i Marek Rączka. Powstanie interwencyjnych ośrodków preadopcyjnych zostało uwarunkowane rzeczywistością szpitalną – tym, że na oddziałach noworodkowych przebywają dzieci pozostawione przez rodziców, które z powodu stanu zdrowia, w okresie oczekiwania na przysposobienie, nie mogą zostać oddane pod opiekę rodzinnej pieczy zastępczej. Ośrodki, które utworzono, są więc przeznaczone dla dzieci wymagających intensywnej diagnozy i leczenia, a celem pobytu dzieci w tych miejscach jest znalezienie dla nich jak najszybciej pieczy zastępczej oraz przekazanie dalszym opiekunom dzieci kompleksowej wiedzy o stanie ich zdrowia oraz rozpoczęciem procesie leczenia i rehabilitacji (Królak, Rączka 2017, s. 349).

Jeszcze na etapie projektu ustawy taki kształt tych instytucji krytyce poddali Marek Ziemkowski i Marzena Samek. Ich zdaniem interwencyjne ośrodki preadopcyjne przypominają zakłady opiekuńczo-lecznicze, dlatego uważali, że należy rozszerzyć kompetencje takich zakładów, zamiast powoływać kolejny byt instytucjonalny. Ponadto autorzy twierdzili, że liczba dzieci, które mogą jednocześnie przebywać w tych placówkach, jest za duża, tak ze względu na ich szczególne potrzeby, jak i w odniesieniu do preferencji dla małych form rodzinnej pieczy zastępczej (Ziemkowski, Samek 2011, s. 124). Nie można zgodzić się ani z jednym, ani z drugim argumentem. Nawet jeśli interwencyjne ośrodki preadopcyjne przypominają zakresem swoich kompetencji zakłady opiekuńczo-lecznicze, to nie można tracić z pola widzenia tego, że ich funkcjonowanie ukierunkowane jest także na zmianę sytuacji dziecka, poprzez dążenie do umieszczenia go w rodzinie adopcyjnej lub w pieczy zastępczej o charakterze nieinterwencyjnym, w jakiej to perspektywie nie funkcjonują zakłady opiekuńczo-lecznicze. Nietrafiony jest także zarzut o zbyt dużej liczbie dzieci, które mogą przebywać w interwencyjnym ośrodku preadopcyjnym, gdyż w pojedynczym ośrodku może przebywać do 20 dzieci, co w istocie nie jest liczbą zbyt dużą, a jedynie ważna jest staranność o jakość organizacji takich instytucji. Trudno też byłoby tworzyć odrębne organizacyjne podmioty, jakimi są analizowane ośrodki, dla mniejszej liczby dzieci, gdyż mógłby powstać zarzut nieproporcjonalności kosztów związanych z utrzymywaniem ośrodków do liczby podopiecznych (Krajewska 2018, s. 142).

Stanisław Nitecki i Aleksandra Wilk podnoszą, że w interwencyjnym ośrodku preadopcyjnym można umieścić dziecko po łącznym wystąpieniu dwóch przesłanek, a mianowicie, wymogu specjalistycznej opieki nad dzieckiem i braku możliwości umieszczenia go w rodzinnej pieczy zastępczej. Według tych autorów, to stan zdrowia dziecka staje się wyznacznikiem do zapewnienia mu specjalistycznej opieki, a brak możliwości umieszczenia go w rodzinnej pieczy zastępczej oznacza brak faktycznie takiej możliwości, wynikający z ograniczonych zasobów, jak też np. z sytuacji nieistnienia na określonym terenie podmiotu rodzinnej pieczy zastępczej, który byłby w stanie zapewnić dziecku do pierwszego roku życia stosowną opiekę, mając na uwadze jego sytuację zdrowotną i wynikające z niej wymagania. Istotny



jest również fakt, że w ośrodku umieszczane są dzieci, które oczekują na przysposobienie, a to oznacza, że mają one już uregulowaną sytuację formalno-prawną, umożliwiającą wszczęcie przed sądem opiekuńczym stosownego postępowania (Nitecki, Wilk 2016, s. 545).

Zgodnie z art. 111 ust. 1. *Ustawy o wspieraniu rodziny i systemie pieczy zastępczej*, w interwencyjnym ośrodku preadopcyjnym umieszcza się dzieci, które wymagają specjalistycznej opieki i znajdują się w okresie oczekiwania na przysposobienie, dlatego też nie mogą zostać umieszczone w rodzinnej pieczy zastępczej. Jak stanowi ust. 2. tego artykułu, w interwencyjnym ośrodku preadopcyjnym w tym samym czasie można umieścić nie więcej niż 20 dzieci. Pobyt dziecka w interwencyjnym ośrodku preadopcyjnym nie może trwać dłużej niż do ukończenia przez dziecko pierwszego roku życia, o czym przesądza ust. 3. analizowanego artykułu. Artykuł 112 *Ustawy* stanowi, że interwencyjne ośrodki preadopcyjne zapewniają specjalistyczną opiekę medyczną i rehabilitację dzieciom w nich umieszczonym.

Artykuł 113 przedmiotowej *Ustawy* zawiera unormowanie, zgodnie z którym do interwencyjnych ośrodków preadopcyjnych stosuje się przepisy dotyczące placówek opiekuńczo-wychowawczych, ale jak podkreślają S. Nitecki i A. Wilk, przepisy te nie są stosowane wprost, lecz muszą być dostosowane do specyfiki ośrodka (Nitecki, Wilk 2016, s. 547).

Zgodnie z art. 106 *Ustawy*, interwencyjny ośrodek preadopcyjny powstaje z dniem uzyskania zezwolenia wojewody właściwego ze względu na miejsce prowadzenia tej placówki, które wydawane jest na czas nieokreślony, a bez zgody wojewody podmiot taki nie może być zlikwidowany.

Szczegółowe kwestie związane są z trybem i sposobem kierowania i przyjmowania dziecka do interwencyjnego ośrodka preadopcyjnego oraz opuszczaniem ośrodka przez dziecko, z uwzględnieniem dzieci cudzoziemców, dotyczą też organizacji pracy ośrodków, w tym określają maksymalną liczbę dzieci pozostających pod opieką jednego wychowawcy oraz innych osób pracujących z dziećmi, w zależności od organizacji pracy i potrzeb dzieci, warunki sprawowania opieki w godzinach nocnych, organizację pracy wychowawczej, w tym tryb przeprowadzania diagnozy psychofizycznej dziecka, konieczność i zakres prowadzenia dokumentacji dotyczącej dziecka, standardy usług świadczonych w ośrodkach. Wzór wniosku o wydanie zezwolenia na prowadzenie ośrodka określa *Rozporządzenie Ministra Pracy i Polityki Społecznej z dnia 22 grudnia 2011 roku w sprawie instytucjonalnej pieczy zastępczej* (Dz. U. z 2011 roku Nr 292, poz. 1720).

### **Funkcjonujące interwencyjne ośrodki preadopcyjne**

Badanie zasobów internetowych pozwoliło na ustalenie funkcjonujących interwencyjnych ośrodków preadopcyjnych i dokonanie ich charakterystyki. Podmioty te funkcjonują jedynie w Otwocku, Częstochowie, Gliwicach i Łodzi.

Interwencyjny ośrodek preadopcyjny w Otwocku prowadzony jest przez Fundację Rodzin Adopcyjnych. Uruchomiony on został w 2001 roku pod nazwą Interwencyjna Placówka Opiekuńcza przy Szpitalu w Otwocku. W 2012 roku zmienił nazwę na Interwencyjny Ośrodek Preadopcyjny. Jest on unikalnym w skali kraju i jedynym w województwie mazowieckim ośrodkiem przyjmującym noworodki i niemowlęta pozbawione czasowo lub trwale opieki rodziców w nagłych sytuacjach kryzysowych. Działalność ośrodka służy ochronie najmłodszych dzieci przed negatywnymi skutkami sieroctwa. Przebywają w nim noworodki i niemowlęta pozostawione w szpitalach, oknach życia czy znalezione na ulicy. Wiele z nich to dzieci chore, cierpiące na płodowy zespół alkoholowy lub z powodu innych nałogów matek obciążone wadami genetycznymi wcześniaki. Dla bezpieczeństwa dzieci ośrodek usytuowany jest w szpitalu, w bezpośrednim sąsiedztwie oddziału pediatrycznego. Dysponuje 20 miejscami. Nadrzędnym celem jest jak najszybsze przywrócenie dzieciom rodziny poprzez umożliwienie im powrotu do rodziców biologicznych bądź powierzenie ich rodzinom adopcyjnym lub zastępczym. W ośrodku pracują lekarze, rehabilitanci, psychologzy, pielęgniarki, opiekunki dziecięce i wolontariusze, którzy dokładają starań, aby otoczyć dzieci jak najlepszą opieką. Do stycznia 2021 roku ośrodek zapewnił opiekę blisko 1500 dzieciom (<https://adopcja.org.pl>).

Interwencyjny Ośrodek Preadopcyjny w Częstochowie pod nazwą Dom Życia im. Leoni Nastał prowadzi Zgromadzenie Sióstr Służebniczek Najświętszej Maryi Panny Niepokalanie Poczętej. Ośrodek przeznaczony jest dla najmłodszych dzieci – noworodków i niemowląt znajdujących się w sytuacjach kryzysowych, pozbawionych czasowo lub trwale opieki rodziców. Są to dzieci niechciane, dzieci pozostawione po urodzeniu w szpitalu, w oknie życia, opuszczone na oddziałach pediatrycznych, odebrane rodzicom na skutek interwencji sądu lub policji. Ośrodek jest przeznaczony dla 15 dzieci mających różne obciążenia i deficyty rozwojowe. Ma on zasięg regionalny i obejmuje województwo śląskie, ale może też przyjmować dzieci z innych województw oraz dzieci cudzoziemców ([domzycia.pl](http://domzycia.pl)).

Interwencyjny Ośrodek Preadopcyjny w Łodzi prowadzony jest od 2016 roku przez Fundację Gajusz. W 2021 roku samorząd województwa łódzkiego powierzył tej fundacji jego prowadzenie jako zadanie publiczne. Dzieci podczas pobytu w ośrodku mają zapewnioną całodobową specjalistyczną opiekę, przeprowadzoną wczesną kompleksową diagnozę medyczną oraz diagnozę psychofizyczną, uwzględniającą mocne strony dziecka i jego potrzeby w zakresie opiekuńczym, rozwojowym i emocjonalnym. Zapewnia dzieciom wczesną wielospecjalistyczną i kompleksową pomoc medyczną, psychologiczną, pedagogiczną, logopedyczną, terapeutyczną oraz rehabilitacyjną, profilaktykę zdrowotną, stymulację rozwoju, dostosowaną do możliwości dziecka, jak też możliwość kontaktów z rodzicami i innymi osobami bliskimi, chyba że sąd postanowił inaczej. Ten ośrodek urządzony jest w standardzie mieszkania przystosowanego dla niemowląt. Składa się z pięciu przytulnych, kolorowych sypialni, sali do izolacji, pokoju zabaw, sali do rehabilitacji i terapii, pokoju do spotkań z rodzicami, łazienki, kuchni oraz ogrodu (<https://rcpslodz.pl>).

Interwencyjny Ośrodek Preadopcyjny funkcjonuje także w Gliwicach. Prowadzony jest on przez Zgromadzenie Sióstr Służebniczek Najświętszej Maryi Panny Niepokalanie Poczętej. W centrum troski zgromadzenia stawiane jest dziecko zaniedbane, chore, biedne, opuszczone, i to właśnie potrzeba opieki nad takim dzieckiem była bezpośrednią przyczyną powstania zgromadzenia, które od początku rozwijało działalność pielęgnacyjną, opiekuńczą i wychowawczą. Ośrodek zapewnia całodobową opiekę specjalistyczną, medyczno-pielęgnacyjną i lekarską, szybką diagnostykę, skuteczną rehabilitację, wyrównywanie deficytów rozwojowych i zaniedbań środowiskowych różnymi metodami, jak też optymalne warunki mieszkaniowe, a zatem zaspokojenie wszystkich potrzeb dziecka. Troska o prawidłowy rozwój psychospołeczny, intelektualny i emocjonalny oraz wychowanie dziecka, jak też wspieranie rodziców przeżywających trudności w wypełnianiu funkcji opiekuńczo-wychowawczych to także priorytetowe zadania tego ośrodka ([pieczazastepczagliwice.pl](http://pieczazastepczagliwice.pl)).

Istniejące interwencyjne ośrodki preadopcyjne zorientowane są na pieczę zastępczą nad najmłodszymi dziećmi. Wypełniają one swoje zadania dzięki oddanej pracy zatrudnionych w nich profesjonalistów oraz wolontariuszy. Z danych GUS wynika, że w 2021 roku pracę interwencyjnych ośrodków preadopcyjnych wspierało 19 wolontariuszy ([stat.gov.pl](http://stat.gov.pl)). Podopieczni interwencyjnych ośrodków preadopcyjnych potrzebują indywidualnego kontaktu z dorosłym – przytulania, noszenia, zabawy i dużo uśmiechu. Zadaniem wolontariusza jest także przewijanie i karmienie dzieci oraz wychodzenie z nimi na spacer. Są też wymagania formalne, mianowicie, bycie pełnoletnim, przedłożenie zaświadczenia o niekaralności, książeczki zdrowia dla celów sanitarno-epidemiologicznych i zaświadczenia od lekarza internisty o braku przeciwwskazań do pracy z dziećmi (<https://linia.com.pl>). Działalność wolontariacka, także ta realizowana w interwencyjnych ośrodkach preadopcyjnych, stanowi doskonałą okazję do rozwijania własnych umiejętności i nabywania nowych kompetencji, wspiera ambicje i doskonali osobowość. Jest działaniem, które polega na poświęcaniu swojego czasu dla innych w poczuciu spełnienia i pomocniczości (Chmielewska 2017, s. 302). Dostrzegając więc należy korzyści dla dzieci, które zyskują poczucie bezpieczeństwa i bliskości oraz wolontariuszy, którzy czują się potrzebni, czerpią radość z pomagania innym oraz doskonale wypełniają swój wolny czas. Interwencyjne ośrodki preadopcyjne potrzebują wsparcia innych osób oraz podmiotów gotowych do ofiarowania różnych rzeczy, tak potrzebnych w opiece nad dziećmi. Przykładem jest działalność Fundacji Medicover, która wspiera ośrodki w Otwocku i Częstochowie. Pomoc ośrodkom ma formę bezpłatnych badań laboratoryjnych, polega na tworzeniu miejsc do rehabilitacji na świeżym powietrzu, tzw. Ogródków Nadziei, oraz przybiera formę wsparcia merytorycznego w postaci warsztatów organizowanych dla specjalistów zajmujących się dziećmi z zespołem FAS ([www.medicover.pl](http://www.medicover.pl)). Pomoc instytucji i osób w funkcjonowaniu ośrodków preadopcyjnych umożliwia zmianę tych instytucji w miejsca jeszcze bardziej przytulne, bezpieczne dla dzieci, zapewniające im skuteczną rehabilitację. Dzięki tej

pomocy ośrodki mogą zaoszczędzone środki przeznaczyć na rozwój placówki, na inwestycje w sprzęt dla dzieci oraz na zaspokojenie codziennych potrzeb dzieci.

Widoczna jest więc potrzeba tworzenia kolejnych interwencyjnych ośrodków preadopcyjnych. Przykładem tego jest zapowiedź z 2016 roku powołania takiej placówki we Włocławku ([wloclawek.naszemiasto.pl](http://wloclawek.naszemiasto.pl)). Póki co przedsięwzięcie nie zostało jeszcze zrealizowane.

Działania zmierzające do utworzenia tego rodzaju ośrodka podjęła także ostatnio Fundacja Śląskie Hospicjum dla Dzieci „Świetlikowo” w Tychach. Usytuowany on będzie w pobliżu prowadzonego hospicjum, aby pracujący tam lekarze i pielęgniarki mogły podejmować względem dzieci działania medyczne i opiekuńcze ([www.shd.org.pl](http://www.shd.org.pl)).

### Podsumowanie

Interwencyjne ośrodki preadopcyjne mają bardzo istotne znaczenie w opiece nad najmłodszymi dziećmi na ich drodze do adopcji, w procesie znalezienia rodziny, która zechce je wychowywać. Ich rola jest szczególna, ponieważ zostają w nich umieszczone dzieci, które wymagają specjalistycznej opieki ze względu na swój stan zdrowia i inne dysfunkcje. Szkoda tylko, że podmiotów takich jest bardzo mało, ale nadzieją napawają kolejne inicjatywy tworzenia kolejnych takich placówek. Potrzeba ich istnienia jest bowiem niekwestionowana, gdyż są one pomostem pomiędzy pozostawieniem lub porzuceniem dziecka przez rodziców a znalezieniem mu miejsca w nowej rodzinie, miłości i ciepła. Dla dzieci chorych, mających deficyty i zaburzenia, jest to szczególnie trudna i ważna perspektywa.

Profesjonalna opieka interwencyjnych ośrodków preadopcyjnych, a zatem niwelowanie niedostatków na miarę możliwości i potrzeb dzieci, na pewno drogę tę ułatwia, w czym tkwi też siła i znaczenie tych podmiotów. W wyjątkowy sposób służą one dobru dzieci, które są podwójnie pokrzywdzone przez los, nie dość bowiem, że są chore, to zostały pozbawione opieki naturalnych rodziców.

### Bibliografia

- Andrzejewski M. (2019). *Przeobrażenia pieczy zastępczej i przysposobienia w Polsce na przełomie XX i XXI wieku*. W: *Pieczka zastępcza i przysposobienie w polskim systemie prawa*. Łukasiewicz J.M., Łukasiewicz R. (red). Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Błęszyński J. (2010). *Kluczowe zagadnienia przysposobienia i funkcjonowania rodzin adopcyjnych*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Chmielewska W. (2017). *Wolontariat w obszarze humanistycznych wyzwań społecznych*. W: *Opieka i wsparcie jako zadanie całonocne. Studia z pedagogiki opiekuńczej*. Kustra C., Fopka-Kowalczyk M., Bandura A. (red.). Toruń: Wydawnictwo Edukacyjne Akapit. [domzycia.pl](http://domzycia.pl) (otwarty 24.01.2022).

- <http://pieczazastepczagliwice.pl/interwencyjny-osrodek-preadopcyjny,3> (otwarty 26.01.2022).
- <https://adopcja.org.pl> (otwarty 24.01.2022).
- <https://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/dzieci-i-rodzina/dzieci/pieczazastepcza-w-2021-roku,1,6.html> (otwarty 13.09.2022).
- <https://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/dzieci-i-rodzina/dzieci/pieczazastepcza-w-2021-roku,1,6.html> (otwarty 12.09.2022).
- <https://wloclawek.naszemiasto.pl/interwencyjny-osrodek-preadopcyjny-we-wloclawku-komunikat/ar/c3-3740224> (otwarty 26.01.2022).
- [https://www.domydziecka.org/chance/statystyki\\_oraz\\_dokumenty\\_do\\_pobrania](https://www.domydziecka.org/chance/statystyki_oraz_dokumenty_do_pobrania) (otwarty 12.09.2022).
- <https://www.medicover.pl/o-nas/fundacja-medicover/wolontariat/interwencyjne-osrodki-preadopcyjne/> (otwarty 24.01.2022).
- <https://www.rcpslodz.pl/index.php/dziecko-i-rodzina/interwencyjny-osrodek-preadopcyjny-tuli-luli> (otwarty 24.01.2022).
- <https://www.shd.org.pl/iop-interwencyjny-osrodek-preadopcyjny-tusietuli/> (otwarty 26.01.2022).
- Ignatowicz J., Nazar M. (2016). *Prawo rodzinne*. Warszawa: Wolters Kluwer.
- Krajewska B. (2018). *Między pomocą społeczną, wsparciem a pieczą zastępczą. Założenia i rzeczywistość wybranych instytucji*. Gdańsk: Wydawnictwo Naukowe Katedra.
- Królak B., Rączka M. (2017). *Ustawa o wspieraniu rodziny i systemie pieczy zastępczej. Komentarz*. Warszawa: C.H. BECK.
- [linia.com.pl/2020/02/04/interwencyjny-osrodek-preadopcyjny-szuka-wolontariuszy/](https://linia.com.pl/2020/02/04/interwencyjny-osrodek-preadopcyjny-szuka-wolontariuszy/) (otwarty 12.09.2022).
- Luberadzka-Gruca J. (2011). *Wspieranie rodziny i piecza zastępcza w świetle nowej ustawy. „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze”*, nr 10, s. 11–19.
- Łączyńska G., Łączyński A. (2000). *Adopcja jest darem*. Wrocław: Wydawnictwo TUM.
- Matejek J. (2021). *Rodzinna piecza zastępcza – organizacja – wsparcie i strategie rozwoju*. W: *Rodzina i rodzicielstwo. Trudności, zagrożenia, wyzwania, priorytety*. Lewicka M. (red.). Bydgoszcz: Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego.
- Nitecki S., Wilk A. (2016). *Ustawa o wspieraniu rodziny i systemie pieczy zastępczej. Komentarz*. Warszawa: Wolters Kluwer.
- Osiak K., Szwed A. (2015). *Interwencyjny ośrodek preadopcyjny jako szczególna forma instytucjonalnej pieczy zastępczej*. W: *Rodzina w prawie administracyjnym*. Ziółkowska A., Gronkiewicz A. (red.). Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Pietruszka L. (2015). *Aktywność opiekuńcza i wychowawcza w opiece nad dzieckiem opuszczonym i osieroconym*. W: *Szkice z pedagogiki, opieki międzyludzkiej, pracy resocjalizacyjnej i pedagogii chrześcijańskiej*. Jusiak R., Łuczyński A., Pietruszka L. i in. (red.). Lublin: Wydawnictwo Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego.
- Rozporządzenie Ministra Pracy i Polityki Społecznej z dnia 22 grudnia 2011 roku w sprawie instytucjonalnej pieczy zastępczej* (Dz. U. z 2011 roku Nr 292, poz. 1720).

- Rymsza M. (2011). *Reformowanie systemu opieki zastępczej w Polsce: od konsensu do konfrontacji*. W: *Pomoc społeczna wobec rodzin. Interdyscyplinarne rozważania o publicznej trosce o dziecko i rodzinę*. Trawkowska D. (red.). Toruń: Wydawnictwo Edukacyjne Akapit.
- Strzebinczyk J. (2016). *Prawo rodzinne*. Warszawa: Wolters Kluwer.
- Tryniszewska K. (2015). *Ustawa o wspieraniu rodziny i systemie pieczy zastępczej. Komentarz*. Warszawa: Wolters Kluwer.
- Uliasz T. (2011). *Co zawiera ustawa o wspieraniu rodziny i systemie pieczy zastępczej? „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze”, nr 7, s. 3–9.*
- Ustawa o wspieraniu rodziny i systemie pieczy zastępczej z dnia 9 czerwca 2011 roku* (Dz. U. z 2022 roku, poz. 447).
- Windyga-Łapińska A. *Miejsce wypełnione miłością. Wywiad z Magdaleną Różdżką*. Dostępny na: <https://www.chcemybycrodzicami.pl/miejsce-wypelnione-miloscia-wywiad-z-magdalena-rozczka/> (otwarty 25.01.2022).
- Ziembkowski M., Samek M. (2011). *Projekt ustawy o wspieraniu rodziny i systemie pieczy zastępczej w odniesieniu do praktyki działania środowiskowego*. W: *Rodzicielstwo zastępcze w perspektywie teoretycznej i praktycznej*. Żukiewicz A. (red.). Toruń: Wydawnictwo Edukacyjne Akapit.
- Zozuła J. (2019). *Dzieci z niepełnosprawnościami i przewlekle chore w systemie pieczy zastępczej*. W: *Pieczą zastępczą i przysposobienie w polskim systemie prawa*. Łukasiewicz J., Łukasiewicz R. (red.). Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.

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



BEATA SZABAŁA

*Uniwersytet Marii Curie Skłodowskiej w Lublinie, Polska*

ORCID 0000-002-1154-4690 • e-mail: [beata.szabala@mail.umcs.pl](mailto:beata.szabala@mail.umcs.pl)

Zgłoszono: 25.07.2022; recenzowano: 16.09.2022; zaakceptowano do druku: 30.09.2022

## SYTUACJA DZIECI Z NIEPEŁNOSPRAWNOŚCIĄ W CZASIE EDUKACJI I REHABILITACJI ZDALNEJ W OKRESIE PANDEMII COVID-19 W ŚWIEŁLE PRZEGLĄDU DONIESIEŃ BADAWCZYCH

### THE SITUATION OF CHILDREN WITH DISABILITIES DURING ONLINE EDUCATION AND REHABILITATION IN TIMES OF THE PANDEMIC COVID-19 IN THE LIGHT OF A REVIEW OF RESEARCH REPORTS

**Abstract:** The purpose of the article is to characterize the situation of children with disabilities during the pandemic COVID-19. Based on the national and foreign publications the paper describes the problems which affect this group of school students in the context of online education and rehabilitation as well as the opportunities of support. The analyzed issues, depending on the abundance of literature, have been presented, as much as possible, from the perspective of parents, students and teachers. The conclusion includes recommendations essential for teaching practice which may prove useful and inspiring while organizing widely understood support for children with disabilities.

**Keywords:** children with disabilities, online education, online rehabilitation.

**Streszczenie:** Celem artykułu jest dokonanie charakterystyki sytuacji dzieci z niepełnosprawnością podczas pandemii COVID-19. Na podstawie piśmiennictwa krajowego i zagranicznego opisano problemy, będące udziałem tej grupy uczniów w kontekście edukacji i rehabilitacji zdalnej, oraz możliwości ich wspierania. Analizowane problemy, w miarę zasobności literatury, starano się uchwycić z perspektywy rodziców, uczniów i nauczycieli. W zakończeniu zaproponowano istotne dla praktyki pedagogicznej zalecenia, które mogą okazać się przydatne i inspirujące podczas organizowania szeroko pojętego wspierania dzieci z niepełnosprawnością.

**Słowa kluczowe:** dzieci z niepełnosprawnością, edukacja zdalna, rehabilitacja zdalna.

## Wprowadzenie

Pandemia COVID-19 doprowadziła do specyficznej sytuacji w życiu społecznym. Wraz z pojawieniem się pierwszych zachorowań (początek 2020 roku) zaczęto wprowadzać w poszczególnych krajach różnorodne środki mające zabiegać rozprzestrzenianiu się wirusa SARS-CoV-2: zachowanie dystansu społecznego, kwarantanna, *lockdown*. Podobne rozwiązania zostały podjęte w różnych okresach na całym świecie. Nowe zasady funkcjonowania w sytuacji pandemii COVID-19, poczucie zagrożenia, obawy o zdrowie własne i bliskich, stały się źródłem nasilonego lęku i wywoływały wiele innych negatywnych emocji (Dycht, Śmiechowska-Petrovskij 2021; Meda i in. 2020). Znaczna część osób zetknęła się z koronawirusem, a niektóre doświadczyły jego śmiertelnych skutków wśród najbliższych, co nie pozostało bez znaczenia dla kondycji psychofizycznej członków rodziny (Amilkiewicz-Marek 2021).

Pandemia COVID-19 dotknęła ludzi na całym świecie, niezależnie od wieku, wykształcenia, sytuacji zawodowej czy też stopnia sprawności. W bardzo trudnym położeniu znalazły się dzieci, które silnie odczuwały stres związany z pandemią i wprowadzonymi przez nią ograniczeniami. Źródłem tego stresu stały się izolacja od rówieśników, destabilizacja życia rodzinnego, nauczanie zdalne, konieczność zmiany nawyków i utrata bezpiecznej rutyny. Istotne znaczenie miał także stres dotyczący intensywnej ekspozycji na negatywne informacje związane z pandemią oraz odnoszący się do naturalnych dla danego wieku zmian rozwojowych zachodzących w poszczególnych sferach (Fegert i in. 2020). Jeszcze trudniejsza okazała się sytuacja dzieci z niepełnosprawnością, u których pandemia COVID-19 pogłębiła istniejące nierówności społeczne i spotęgowała występujące problemy (Dickinson i in. 2021; Couper-Kenney, Riddell 2021). Szczególnie dużym wyzwaniem okazała się edukacja i rehabilitacja zdalna. W tym kontekście celem artykułu uczyniono dokonanie charakterystyki sytuacji dzieci z niepełnosprawnością podczas pandemii COVID-19 w świetle przeglądu doniesień badawczych<sup>1</sup>.

### Edukacja zdalna dzieci z niepełnosprawnością w dobie pandemii

Pandemia COVID-19 doprowadziła do konieczności prowadzenia zajęć z uczniami z niepełnosprawnością w formie zdalnej, na którą placówki edukacyjne, niezależnie od ich typu (ogólnodostępne, integracyjne, specjalne), nie były przygotowane. W bardzo szybkim tempie podejmowano decyzje dotyczące zarówno form i metod

---

1 W artykule występują dysproporcje pomiędzy omawianymi poszczególnymi grupami dzieci z niepełnosprawnością, np. z niepełnosprawnością słuchową a intelektualną, co wynika z dostępności badań zrealizowanych w danej grupie. Najwięcej prac w polskiej literaturze poświęcono dzieciom z niepełnosprawnością intelektualną, natomiast w zagranicznej – dzieciom z niepełnosprawnością intelektualną i ze spektrum autyzmu.



realizowania programu nauczania, jak i rodzaju platformy stosowanej do odbywania zajęć z dziećmi z niepełnosprawnością (Lewandowska 2020; Pachowicz 2020). Paulina Lewandowska (2020), realizując badania wśród rodziców dzieci z niepełnosprawnością słuchową (79 proc. uczęszczało do szkół ogólnodostępnych), zauważyła, że w przypadku połowy uczniów szkoła nie zaproponowała żadnych dostosowań w związku z przejściem na edukację zdalną. Pozostali rodzice (także 50 proc.) wskazali na udogodnienia ogólne i specyficzne. Wśród dostosowań ogólnych znalazły się propozycje adresowane do większości dzieci: wypożyczenie sprzętu ze szkoły, pomoc w rejestracji platformy. Natomiast dostosowania specyficzne wprowadzono w zależności od potrzeb ucznia. Obejmowały one m.in. dostosowanie materiałów, mniejszą liczbę zadań do wykonania, wydłużony czas na wykonanie zadań i sprawdzianów, odbycie terapii *on-line* (np. logopedycznej) i otrzymanie ćwiczeń do wykonania, wprowadzenie zasad komunikacji podczas zajęć *on-line* (m.in. wyraźna mowa, pojedynczy sposób wypowiedzi, pokazywanie treści zajęć w formie graficznej). Również zagraniczne opracowania wskazują, iż większość platform edukacyjnych nie była dostosowana do potrzeb dzieci z niepełnosprawnością słuchową. Przykładowo, amerykańskim uczniom niesłyszącym i słabosłyszącym trudności sprawiały: śledzenie kilku twarzy ukazujących się równocześnie na ekranie, brak napisów, hałas w tle, brak zastosowania opcji podnoszenia ręki (Kritzer, Smith 2020). Uczniowie angielscy wskazywali na niedokładne napisy, trudności związane z odczytywaniem mowy z ust oraz dostępem do języka migowego (Adam 2020), natomiast koreańscy na zbyt szybkie tłumaczenie w języku migowym, niekompatybilne z prezentowanym filmem (Kim, Kang 2021).

Z literatury przedmiotu wynika, że podczas pandemii COVID-19 zaznaczyła się szczególna rola rodziców, którzy wspomagali edukację zdalną potomstwa z niepełnosprawnością (Buchner i in. 2020). Agata Kułaga (2020) ujawniła, że w przypadku uczniów z umiarkowaną niepełnosprawnością intelektualną rodzice zawsze znajdowali się w pobliżu, ale nie bezpośrednio przy dziecku. W razie potrzeby podchodzili do urządzenia, na którym pracowało, i wyjaśniali trudne kwestie. Paulina Lewandowska (2020) wykazała, że rodzice dzieci z niepełnosprawnością słuchową bardzo często udzielali im pomocy podczas edukacji zdalnej, byli w stałym kontakcie, reagowali na pojawiające się problemy, a niektórzy cały swój czas dostosowali do potrzeb potomstwa. Najczęściej oferowali swoim dzieciom pomoc podczas: sprawdzania zadań, wyjaśniania niezrozumiałych partii materiału, wykonywania zadań, obsługi komputera/laptopa, tłumaczenia poleceń nauczyciela. Na podobne tendencje wskazują prace zagraniczne. Z badań francuskich wynika, że ogółem 76 proc. dzieci z niepełnosprawnością uczyło się w domu, a zdecydowana większość wymagała pomocy rodzicielskiej (Cacioppo i in. 2020). Była ona niezbędna zwłaszcza podczas obsługi platform edukacyjnych wykorzystywanych przez szkoły, do czego rodzice nie byli wystarczająco przygotowani. Ponadto, przytłoczeni brakiem odpowiednich kompetencji, odczuwali znaczące obciążenie wdrażaniem edukacji. Sytuacja ta dotyczyła wielu rodziców dzieci z niepełnosprawnością, co

potwierdzają eksploracje zrealizowane w Szkocji (Couper-Kenney, Riddell 2021), Indonezji (Daulay 2021), Stanach Zjednoczonych (Henley-Averett 2021), a także w Polsce (Kmita 2021).

W kontekście edukacji zdalnej dzieci z niepełnosprawnością istotną kwestią jest oferta szkoły w zakresie form realizacji nauczania zdalnego. Paulina Lewandowska (2020) ustaliła, że w opinii rodziców dzieci z niepełnosprawnością słuchową najpopularniejszymi okazały się następujące rozwiązania: przesyłanie zakresu stron z podręcznika i ćwiczeń, przekazanie kart pracy, spotkanie *on-line* za pomocą komunikatorów i platform, przesyłanie filmów i innych materiałów edukacyjnych. Najbardziej wybieraną opcją były filmy, na których nauczyciel nagrywa lekcję. W tym kontekście interesujące są wyniki badań zrealizowanych przez Marzenę Buchnat i Anetę Wojciechowską (2021b) wśród nauczycieli uczniów z lekką niepełnosprawnością intelektualną. Autorki ujawniły, że nauczyciele najczęściej komunikowali się z dziećmi za pomocą adresów e-mailowych, a ponad połowa używała takich komunikatorów, jak: WhatsApp, Messenger, Skype. Spośród badanych 43 proc. stosowało systemy informatyczne i aplikacje wspierające edukację (Librus, Volcan), a co trzeci korzystał z platform e-learningowych (Moodle, Microsoft Teams). Najbardziej nauczyciele wskazywali na takie aplikacje i platformy, jak: Worldwall, Canva, Larning-Apps. Na różnorodną ofertę szkół w zakresie form realizacji nauczania zdalnego dzieci z niepełnosprawnością wskazują także badania amerykańskie. Shafali Jeste i in. (2020) zauważyli, że dzieci z niepełnosprawnością intelektualną i spektrum autyzmu korzystały z różnych form zajęć *on-line*: 54 proc. rodziców wskazało na wideokonferencje i e-maile, 34 proc. podało wyłącznie wideokonferencje, a tylko 12 proc. wymieniło przesyłanie materiałów za pomocą poczty elektronicznej. Za najbardziej pomocne zasoby edukacyjne rodzice uznali: rozszerzone usługi teledukacyjne, artykuły edukacyjne lub porady, zestawy narzędzi z wizualnymi harmonogramami oraz filmy. Również szkoccy rodzice dzieci z niepełnosprawnością, uczestniczący w eksploracji Fiony Couper-Kenney i Sheili Riddell (2021), zgłosili niejednoznaczny obraz wsparcia ze strony szkół. Ponadto część badanych podkreśliła, że w razie potrzeby może liczyć na pomoc szkoły, inni natomiast byli rozczarowani widocznym brakiem wiedzy nauczycieli na temat ich dzieci, wskazując równocześnie, że pedagodzy nie kontaktują się z nimi systematycznie. Do podobnych wniosków prowadzą badania brytyjskie. Umar Toseeb i in. (2020) ustalili, że mniej niż połowa (40 proc.) rodziców dzieci z niepełnosprawnością (głównie ze spektrum autyzmu) uznała, że wsparcie odpowiadało potrzebom dzieci, ale porównywalny odsetek badanych (37 proc.) określił je jako niewystarczające. Pozostali nie potrafili sprecyzować swojego stanowiska. Z badań polskich nie wypływają jednoznaczne wnioski. Urszula Kmita (2021) zauważyła, że rodzice dzieci z niepełnosprawnością (intelektualną, ruchową, sprzężoną) byli zadowoleni ze wsparcia udzielanego przez placówkę edukacyjną, natomiast Agnieszka Amilkiewicz-Marek (2020) ujawniła, że niemal połowa badanych

miała poczucie, że nie może liczyć ani na wsparcie ze strony szkoły, ani na pomoc psychologiczno-pedagogiczną.

Edukacja zdalna jest różnie oceniana przez rodziców uczniów z niepełnosprawnością, samych uczniów i nauczycieli. Interesujących informacji na temat edukacji zdalnej dostarczyli polscy rodzice dzieci z niepełnosprawnością słuchową, którzy do jej wad zaliczyli: niedostosowanie technologiczne, np. słaby sprzęt, zakłócenia w odbiorze treści zajęć; niedostosowanie programu i metod, np. brak ujednolicenia platform, brak obiektywnej oceny umiejętności ucznia; niedostosowanie do potrzeb dzieci, np. krótki czas na zadania i sprawdziany; brak wsparcia nauczyciela wspomagającego na żywo; niedostosowanie warunków, np. duża ilość czasu przed ekranem, rozpraszacze w domu; utrudnione kontakty, np. z nauczycielem i brak informacji, jak pracować z dzieckiem, brak bezpośrednich spotkań z nauczycielami i rówieśnikami. Jeśli chodzi o zalety edukacji zdalnej, to jedna trzecia rodziców ich nie wskazała. Pozostali podawali: dobrostan dziecka, np. mniejszy stres i presja, większe skupienie na lekcjach i zaangażowanie; warunki uczenia się, np. brak klasowego hałasu, dobra słyszalność dźwięku z komputera; dostosowanie do potrzeb dziecka, np. możliwość wspierania dziecka (na zasadzie nauczyciela wspomagającego), indywidualizm pracy; rozwój osobisty dziecka, np. większa samodzielność, czas dla siebie i rozwijania swoich zainteresowań; relacje z nauczycielami i kolegami, np. lepsza komunikacja, nie ma potrzeby ciągłego odnajdywania się wśród rówieśników; warunki pracy: wgląd w pracę nauczyciela, pobyt w domu, zróżnicowane materiały edukacyjne (Lewandowska 2020). Niejednoznaczne opinie na temat edukacji zdalnej wyrażone przez polskich rodziców dzieci z niepełnosprawnością dzielają także rodzice z innych krajów. Shafali Jeste i in. (2020) ustalili, że niektórzy amerykańscy rodzice dzieci z niepełnosprawnością intelektualną i spektrum autyzmu uznali ją za nieefektywną w kontekście potrzeb ich dzieci, inni za pomocną do pewnego stopnia, przy czym rodzaj niepełnosprawności nie miał znaczenia dla ich opinii. Skuteczność edukacji zdalnej wyżej oceniali ci rodzice, których dzieci w większym zakresie korzystały z takiego nauczania. Natomiast większość amerykańskich rodziców dzieci z niepełnosprawnością (głównie ze spektrum autyzmu) badanych przez Kate Henley-Averett (2021) określiła edukację zdalną jako kłopotliwą. Przyczyną takiej sytuacji były m.in. problemy w poruszaniu się po aplikacjach, zarówno ich, jak i dzieci, brak informacji zwrotnej ze strony nauczycieli w czasie rzeczywistym i interakcji, większe rozproszenie uwagi dzieci w domu, niezdolność szkoły (lub niechęć) do zapewnienia wsparcia, niewystarczająca wiedza rodziców. Niektórzy badani uważali, że edukacja zdalna ich dzieci jest zupełnym niepowodzeniem, ale byli także tacy, którzy wskazali na pozytywne doświadczenia z nią związane: zaangażowanie nauczycieli w pracę z dziećmi, wzrost motywacji do nauki zdalnej u potomstwa, rozwijanie u nich kompetencji informatycznych i wiedzy.

Niejednoznacznej oceny edukacji zdalnej dokonali także uczniowie z niepełnosprawnością, dostrzegając zarówno jej zalety, jak i wady. Badani przez Paulinę

Lewandowską (2020) uczniowie z niepełnosprawnością słuchową do zalet edukacji zdalnej zaliczyli m.in. możliwość zarządzania własnym czasem, lepszą koncentrację na zadaniu, wykonywanie prac w swoim tempie, większą efektywność nauki, lepsze rozumienie kolegów i nauczycieli, brak hałasu. Natomiast do wad edukacji zdalnej, ich zdaniem, należą m.in. nadmierne obciążenie wzroku, spędzanie wielu godzin przy komputerze, większe zmęczenie, brak czasu na inne rzeczy, nudne lekcje *on-line*, obniżona motywacja do uczenia się, brak możliwości spotkania się z rówieśnikami i nauczycielami, problemy techniczne uniemożliwiające uczestnictwo w zajęciach, nierozumienie zajęć.

W kontekście opinii rodziców i samych uczniów z niepełnosprawnością, interesujące są oceny dokonane przez nauczycieli, którzy generalnie dostrzegają więcej aspektów negatywnych niż pozytywnych. Z dostępnych badań, zrealizowanych w Polsce, wynika, że nauczyciele przede wszystkim podkreślają, że uczniowie z niepełnosprawnością nie są w stanie w pełni wykorzystać potencjału nauczania zdalnego. Dotyczy to zarówno uczniów z niepełnosprawnością intelektualną (Buchant, Wojciechowska 2021b; Kułaga 2020), jak i spektrum autyzmu (Buchant, Wojciechowska 2021a; Pachowicz 2020), mózgowym porażeniem dziecięcym, niepełnosprawnością wzrokową, słuchową czy też niepełnosprawnością sprzężoną (Pachowicz 2020). Nauczyciele wskazywali na następujące trudności związane z edukacją zdalną: komunikowanie się z rówieśnikami/nauczycielami (Buchant, Wojciechowska 2021a); utrzymywanie skupienia uczniów podczas zajęć; pojawienie się zachowań trudnych (Glac 2020; Kułaga 2020); kłopoty ze zrozumieniem i zapamiętaniem nowego materiału czy samodzielnym wykonywaniem zadań podczas lekcji (Buchant, Wojciechowska 2021a, 2021b); brak kreatywności w projektowaniu zajęć *on-line*; czasochłonne poszukiwanie i przygotowywanie materiałów dla uczniów (Pachowicz 2020). Ponadto wymieniali: ograniczoną możliwość obserwacji bieżących postępów dzieci oraz dostosowania do nich metod pracy; przeciążenie rodziców i uczniów pracą zdalną; podtrzymywanie motywacji u dzieci; utrudniony kontakt z rodzicami (natłok pracy, zmęczenie, frustracja) (Glac 2020); zakłócenia w zakresie wypełniania zadań wychowawczych i realizowania funkcji wychowawczej szkoły; pogłębianie różnic między uczniami (Buchant, Jaskulska, Jankowiak 2021). Korzyści wynikające z nauczania zdalnego, zdaniem nauczycieli, to: możliwość rozwoju kompetencji zawodowych (Buchant, Jaskulska, Jankowiak 2021); inspisujące doświadczenie dla uczniów i nauczycieli; docenienie pracy nauczycieli przez rodziców; zacieśnienie więzi i współpraca z rodzicami; poznanie funkcjonowania uczniów w domu (Kułaga 2020); ujawnienie konieczności poszerzenia pomocy psychologiczno-pedagogicznej dla rodziców dzieci z niepełnosprawnością (Pachowicz 2020).

Biorąc pod uwagę zaprezentowane powyżej poglądy na temat edukacji zdalnej dzieci z niepełnosprawnością, ważne są formułowane przez rodziców oczekiwania co do zakresów wsparcia udzielanego przez szkoły. Propozycje takie można odnaleźć w zagranicznej literaturze przedmiotu. Brytyjscy rodzice dzieci

z niepełnosprawnością, przede wszystkim ze spektrum autyzmu, wskazali, że potrzebują: wskazówek odnoszących się do rozwijania u nich umiejętności szkolnych i pozaszkolnych; materiałów do pracy w domu; zorganizowania regularnej aktywności poza domem. Poza tym równie ważnym problemem jest kwestia powrotu do nauki stacjonarnej. Rodzice zwrócili m.in. uwagę na: wdrażanie dzieci do poprzednich procedur szkolnych; wsparcie emocjonalne i edukacyjne; opracowanie nowych schematów i rutyny działania; przyzwyczajanie się do funkcjonowania w grupie rówieśniczej po okresie izolacji (Toseeb i in. 2020). Natomiast badani przez Shafali Jeste i in. (2020) amerykańscy rodzice dzieci z niepełnosprawnością intelektualną i spektrum autyzmu zasugerowali następujące możliwości wspierania edukacji zdalnej swoich dzieci: więcej zajęć w formie wideokonferencji; realizacja zajęć rehabilitacyjnych w domu; efektywniejsze planowanie zajęć; wzmacnianie interakcji społecznych z rówieśnikami i nauczycielami; rzadsze angażowanie rodziców w terapię/nauczanie dzieci; dostosowanie programów do potrzeb dzieci; zapewnienie sprzętu i narzędzi terapeutycznych. Potrzebę wsparcia edukacyjnego zgłosili także włoscy rodzice młodzieży z niepełnosprawnością ruchową (Faccioli i in. 2021).

### **Rehabilitacja zdalna dzieci z niepełnosprawnością w dobie pandemii**

Istotną rolę w stymulowaniu rozwoju dzieci z niepełnosprawnością, oprócz usług edukacyjnych, pełnią usługi rehabilitacyjne. Dzieci te wymagają spersonalizowanego i znaczącego wsparcia, m.in. ze strony trenerów umiejętności społecznych, logopedów, terapeutów zdrowia psychicznego, terapeutów zajęciowych, pedagogów specjalnych, psychologów, rehabilitantów. Zamknięcie szkół i ośrodków rehabilitacyjnych doprowadziło do utraty profesjonalnego wsparcia w formie stacjonarnej. Alternatywą stało się kontynuowanie go w formie zdalnej, poprzez wykorzystanie programów do wideokonferencji. Organizowało je bardzo wielu polskich specjalistów w celu przeprowadzenia zajęć rehabilitacyjnych z dzieckiem, przy wykorzystaniu materiałów edukacyjnych dostosowanych do jego możliwości. Zajęcia odbywały się w obecności rodziców. Poza tym podczas spotkań *on-line* specjaliści prowadzili także rozmowy z rodzicami, wspierali ich i udzielali im instrukcji (Chojecka, Zaremba 2021). Praca z rodzicami zyskała nowy wymiar, gdyż w czasie pandemii COVID-19, jak podkreślają matki dzieci z niepełnosprawnością, badane przez Joannę Doroszuk (2020), doszło do przeniesienia odpowiedzialności za terapię na rodziców, zwłaszcza na matki. Więcej informacji na temat rehabilitacji zdalnej dzieci z niepełnosprawnością można odnaleźć w literaturze zagranicznej. Z badań tureckich wynika, że w bardzo niekorzystnej sytuacji znalazły się dzieci z niepełnosprawnością ruchową, a konkretnie z mózgowym porażeniem dziecięcym, u których odnotowano obniżony poziom usług rehabilitacyjnych, co dotyczyło aż 83 proc. dzieci (Biyik 2021). Niepokojące są wyniki badań zrealizowanych przez Cameron Neece, Laurę L. McIntyre oraz Rachel Fenning (2020), ujawniające,

że, w opinii amerykańskich rodziców, aż 78 proc. dzieci z niepełnosprawnością intelektualną i spektrum autyzmu miało utrudniony dostęp do usług rehabilitacyjnych, których liczba znacząco się zmniejszyła, natomiast 18 proc. stwierdziło, że liczba usług nie uległa zmianie, prowadzono je *on-line*, dzięki zaangażowaniu rodziców. Telerehabilitacja została doceniona przez blisko połowę włoskich rodziców młodzieży z niepełnosprawnością, przede wszystkim ruchową, jako strategia otrzymywania odpowiedniego wsparcia (Faccioli i in. 2021). Mniej niż połowa dzieci z niepełnosprawnością ruchową zamieszkujących we Włoszech korzystało z fizjoterapii, terapii zajęciowej czy też terapii psychomotorycznej, co odbywało się dzięki rodzicom, którzy pracowali z dziećmi w warunkach domowych (Cacioppo i in. 2020). Natomiast część amerykańskich rodziców nie była w stanie prowadzić rehabilitacji zdalnie, o czym zdecydowała zarówno specyfika terapii, jak i właściwości dziecka. Poza tym podawano też inne powody, np. opiekowanie się innymi osobami zależnymi, obciążenie różnymi sprawami domowymi, brak dostępu do komputera/internetu (Bellomo i in. 2020). Niektórzy rodzice nie zdobyli przed pandemią umiejętności w kontekście prowadzenia rehabilitacji dziecka, na co wskazują badania zrealizowane w Indiach (Dhiman i in. 2020).

### **Następstwa edukacji i rehabilitacji zdalnej u dzieci z niepełnosprawnością w dobie pandemii oraz możliwości ich wspierania**

Zmniejszona liczba usług edukacyjnych i rehabilitacyjnych świadczonych na rzecz dzieci z niepełnosprawnością podczas pandemii COVID-19 (Doroszuk 2020; Glac, Zdebska 2022), połączona z koniecznością edukacji/rehabilitacji zdalnej i przebywaniem w przestrzeni domów, okazała się dla nich niekorzystna, prowadząc do negatywnych następstw psychicznych i fizycznych. W opinii nauczycieli, uczniowie z niepełnosprawnością doznawali szeregu obciążeń psychicznych, z którymi samodzielnie nie byli w stanie sobie poradzić. Największym problemem okazało się poczucie osamotnienia wynikające z braku możliwości spotkania się w placówce z kolegami i nauczycielami (Glac 2020). Potwierdzają to m.in. badania zrealizowane wśród dzieci z niepełnosprawnością słuchową. Część uczniów czuła się dobrze z tym, że nie musi chodzić do szkoły i uczy się w domu, inni nie odnajdywali się w tej sytuacji, która była źródłem zmęczenia i stresu. Badani doświadczali zróżnicowanych emocji – wprowadzie cechowało ich dobre samopoczucie, ale tęsknili za szkołą, rówieśnikami i nauczycielami (Lewandowska 2020). Natomiast dzieci z niepełnosprawnością intelektualną i ze spektrum autyzmu w większości nie były w stanie zrozumieć, czym jest COVID-19, na czym polega zachowanie dystansu społecznego, odpowiedniej higieny, zwłaszcza w kontekście noszenia masek lub rękawiczek ochronnych. Załamanie schematów wypracowanych przez lata powodowało agresję, rozdrażnienie, załamanie cyklu dobowego (Kułaga 2020; Pachowicz 2020). U niektórych zaobserwowano wyraźny regres w rozwoju (Doroszuk 2020; Kułaga 2020; Lewandowska 2020; Pachowicz 2020). Następstwa edukacji i rehabilitacji

zdalnej u dzieci z niepełnosprawnością opisywane są także w literaturze zagranicznej, w której podkreśla się trudną sytuację dzieci z niepełnosprawnością intelektualną i ze spektrum autyzmu (Yakut 2021). Badania amerykańskie wskazują na występujące u nich długotrwałe obniżenie nastroju, stany depresyjne, zaburzenia lękowe, fobie, zaburzenia obsesyjno-kompulsyjne, a nawet stany psychiatryczne (Patel 2020). Dzieci te, ze względu na wprowadzone zakazy, zostały pozbawione nie tylko okazji do rozwijania kompetencji społecznych, ale także, tak ważnej dla nich, ustalonej rutyny działania. Niepewność sytuacji, w jakiej się znalazły, stała się u nich źródłem agresji, napadów złości lub odmowy angażowania się w codzienne czynności, na co szczególnie były narażone dzieci ze spektrum autyzmu (Bellomo 2020). Tureccy rodzice dzieci ze spektrum autyzmu ujawnili, że u ich potomstwa w okresie pandemii nasiliła się drażliwość, nadpobudliwość, wycofanie społeczne, stereotypowe zachowania, zaburzenia snu, autoagresja, pogorszyły umiejętności komunikacyjne (Mutluer, Doenyas, Genc 2020), natomiast matki dzieci ze spektrum autyzmu z Indonezji podały zaburzenia koncentracji uwagi i spadek motywacji do nauki (Daulay 2021). W badaniach włoskich odnotowano wzrost zachowań trudnych, które występowały częściej niż u dzieci pełnosprawnych, także biorąc pod uwagę czas poprzedzający pandemię (Bentenuto i in. 2020). Niekorzystne jej konsekwencje pojawiły się także wśród francuskich dzieci z niepełnosprawnością ruchową. Zwrócono uwagę na pogorszenie ich samopoczucia, brak kontaktów z rówieśnikami, zmiany w zachowaniu, problemy behawioralne i problemy ze snem (Cacioppo i in. 2020). Poza tym nie sposób nie wspomnieć o większym narażeniu dzieci z niepełnosprawnością na doświadczanie różnych form przemocy (Lund 2020).

Edukacja i rehabilitacja zdalna nie sprzyjały rozwojowi aktywności fizycznej dzieci z niepełnosprawnością, a wręcz stały się czynnikami, które ją zakłócają, czego dowodzą zagraniczne opracowania. Z badań włoskich wynika, że dzieci z niepełnosprawnością ruchową wycofały się z dotychczas realizowanej aktywności fizycznej, co dotyczyło 44 proc. badanych (Cacioppo i in. 2020). Kübra Seyhan Bıyık i in. (2021) zauważyli, iż, w opinii tureckich rodziców, 55 proc. dzieci z mózgowym porażeniem dziecięcym cechowało się zmniejszoną aktywnością fizyczną, a 60 proc. – zmniejszonym zakresem wykonywanych ruchów. Do podobnych wniosków prowadzą badania zrealizowane w USA wśród młodzieży ze spektrum autyzmu, która przed pandemią często podejmowała aktywność fizyczną na terenie szkoły (pływanie, bieganie, uprawianie sportu). Podczas pandemii COVID-19, obawiając się zakażenia, osoby te rzadziej wychodziły z domu i spędzały więcej czasu przed telewizorem. Poza tym później kładły się spać i później wstawały, co doprowadziło do zakłócenia rytmu dnia (Garcia 2020). Niekorzystne zmiany w zakresie aktywności fizycznej ustalono także wśród chińskich dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością intelektualną. Yaqing Yuan i in. (2021) wykazali, że ich poziom aktywności fizycznej nie spełnia przewidzianych norm. Większość dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością intelektualną podejmowało umiarkowaną

i intensywną aktywność fizyczną w bardzo ograniczonym zakresie (10 minut dziennie). Tymczasem tylko 17,4 proc. było w stanie osiągnąć zalecane 60 minut dziennej umiarkowanej i intensywnej aktywności fizycznej. Oprócz tego niepokojącym zjawiskiem okazała się ilość czasu spędzanego w pozycji siedzącej – ponad osiem godzin dziennie. Ponadto problemy ze spadkiem aktywności fizycznej i nadmiarem siedzącego trybu życia były bardziej widoczne u starszych nastolatków (13–18 lat) niż u młodszych dzieci (6–12 lat).

Biorąc pod uwagę następstwa edukacji i rehabilitacji zdalnej obserwowane u dzieci z niepełnosprawnością w dobie pandemii, pojawia się potrzeba wsparcia tej grupy uczniów. Anna Zamkowska (2021) wskazała na niezbędną, wspólną pracę nauczycieli i rodziców, ukierunkowaną na podwyższenie poziomu osiągnięć dydaktycznych i funkcjonowania społecznego uczniów. Proponowane działania naprawcze to m.in. stabilizacja sytuacji szkół, opracowanie materiałów edukacyjnych, pozwalających rodzicom na wzmacnianie oddziaływań edukacyjnych i terapeutycznych szkoły. Badani przez Iwonę Glac (2020) nauczyciele i specjaliści pracujący z dziećmi z niepełnosprawnością podali, iż ich uczniowie wymagali przede wszystkim wsparcia w sferze emocjonalnej i relacji społecznych. Ponadto wymieniali: wsparcie psychologiczne, wsparcie wychowawcze rodziców, wskazówki do wykonywanych zadań, wspomaganie edukacji zdalnej, wsparcie logopedyczne, rozmowy na temat indywidualnych potrzeb uczniów oraz ich samopoczucia. Nauczyciele i specjaliści udzielali wsparcia w różny sposób, były to np. konsultacje telefoniczne dla rodziców, dostosowanie materiałów edukacyjnych dla dzieci, organizacja zajęć specjalistycznych w formie wideokonferencji lub przesyłania materiałów terapeutycznych. W kontekście wspierania dzieci z niepełnosprawnością interesujące są propozycje Marzeny Buchant i Anety Wojciechowskiej (2021b), sformułowane na podstawie badań zrealizowanych wśród nauczycieli dzieci z lekką niepełnosprawnością intelektualną. Autorki zauważyły, że warunkiem dostępności edukacji zdalnej dla tej grupy uczniów jest dostosowanie treści programowych do ich możliwości psychofizycznych. Należy zatem ograniczyć się do treści, które uczeń jest w stanie zrozumieć podczas edukacji zdalnej oraz ustalić, które może opanować pod opieką rodziców. W zakresie trudności związanych z koncentracją uwagi pojawiały się zalecenia dotyczące atrakcyjności prezentowanego materiału (m.in. stosowanie prezentacji, schematów, filmów, tworzenie notatek w alternatywnej formie), jak i dobrej organizacji czasu w ramach jednostki dydaktycznej, ponieważ ważne są wtedy krótkie przerwy oraz kontakt z uczniami doświadczającymi trudności podczas edukacji zdalnej. Autorki za istotne uznały także regularne wsparcie ze strony pedagoga specjalnego bądź psychologa. Poza tym warto zwrócić uwagę na rekomendacje Ewy Gawlik (2021) i Piotra Plichy (2020). Pierwsze z nich odnoszą się do różnych aspektów pomocy psychologiczno-pedagogicznej, adresowanej do uczniów szkół przyspasabiających do pracy w czasie pandemii. Wśród działań wspomagających tę grupę uczniów znalazły się m.in. stały kontakt telefoniczny z wychowawcą, pedagogiem i psychologiem, rozmowy



z nauczycielami, filmy instruktażowe (Gawlik 2021). Drugie z wspomnianych rekomendacji dotyczą niwelowania nierówności cyfrowych, które mogą być udziałem uczniów z niepełnosprawnością. Są one następujące: określenie priorytetowych kwestii w pracy z uczniami z niepełnosprawnością, np. dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną kwestią taką jest zaspokojenie podstawowych potrzeb; identyfikowanie źródeł wsparcia dla celów realizowanych w ramach edukacji zdalnej, np. czasowe udostępnianie sprzętu komputerowego; uelastycznienie zasad dokumentowania przez uczniów wykonywanych zadań, np. pamiętniki; realizowanie zadań z wykorzystaniem telefonu komórkowego w sytuacjach ograniczonego dostępu do urządzeń stacjonarnych; podtrzymywanie i wzmacnianie relacji z innymi, np. wykonywanie zadań wymagających zaangażowania obu stron; nawiązywanie i podtrzymywanie kontaktu z rodzicami, np. w celu wyjaśnienia realizacji zadań stawianych dzieciom, wspierania w wychowywaniu; ułatwianie dostępu i optymalizacja przekazywanych w zdalnym nauczaniu materiałów, np. tekst napisany prostym językiem, audiodeskrypcja; wspieranie uczniów (m.in. ze spektrum autyzmu, z niepełnosprawnością intelektualną) w aspekcie emocjonalnym i społecznym, np. poprzez tzw. historyjki społeczne (Plichta 2020). Potrzebę wsparcia, zwłaszcza psychologicznego, uczniów z niepełnosprawnością ustalono także w badaniach australijskich (Dickinson i in. 2021) i włoskich (Faccioli i in. 2021). Analizując możliwości wspierania dzieci z niepełnosprawnością objętych edukacją i rehabilitacją zdalną podczas pandemii COVID-19 nie można pominąć propozycji zainicjowanej przez włoską fundację Roberta Hollmana, która działa na rzecz dzieci niewidomych i słabowidzących. „Projekt Wsparcie na Odległość”, obejmujący różne rodzaje usług świadczonych *on-line*, dostosowanych do potrzeb dzieci z niepełnosprawnością wzrokową, zapewnił im wsparcie psychologiczne, edukacyjne i rehabilitacyjne. Jego użyteczność została wysoko oceniono przez rodziców i specjalistów (Battistin i in. 2021).

### Podsumowanie i wnioski

Zaprezentowane opracowania ujawniają skomplikowaną sytuację dzieci z niepełnosprawnością podczas pandemii COVID-19. Problemy poruszane w piśmiennictwie krajowym i zagranicznym są w dużym zakresie zbieżne, przy czym niektóre z nich są lepiej ujęte w rodzimych źródłach (możliwości wspierania dzieci z niepełnosprawnością), natomiast inne w obcojęzycznych (rehabilitacja zdalna dzieci z niepełnosprawnością w dobie pandemii). Należy także podkreślić, iż pojawiają się kwestie, o których donoszą wyłącznie opracowania zagraniczne (formułowane przez rodziców oczekiwania co do zakresów wsparcia udzielanego przez szkoły, aktywność fizyczna dzieci z niepełnosprawnością w czasie pandemii), co wskazuje na potrzebę ich zweryfikowania w warunkach polskich.

Wprawdzie cytowane wyniki badań nie dotyczą jednej niepełnosprawności, ale zawarte w nich informacje pozwalają sformułować zalecenia praktyczne, które

mogą okazać się pomoce podczas organizowania szeroko pojętego wspierania dzieci z niepełnosprawnością, szczególnie w kontekście edukacji i rehabilitacji zdalnej. Są one następujące:

1. Określenie standardów dla szkół i nauczycieli w zakresie jakości edukacji zdalnej uczniów z niepełnosprawnością;
2. Rozwijanie u nauczycieli kompetencji medialnych, informacyjnych i cyfrowych umożliwiających efektywną realizację programu nauczania oraz organizację interaktywnych i integracyjnych zajęć klasowych;
3. Projektowane programów *on-line*, uwzględniających potrzeby danej niepełnosprawności, łatwych w obsłudze i zakładających maksymalną samodzielność dziecka;
4. Wdrażanie nauczania *on-line*, które w szczególnych sytuacjach, takich jak pandemia COVID-19 czy dłuższa nieobecność dziecka w szkole spowodowana chorobą, może zastąpić nauczanie stacjonarne;
5. Zapewnienie rodzicom dzieci z niepełnosprawnością większego wsparcia informacyjnego ze strony placówek edukacyjnych, m.in. w postaci szkoleń dotyczących metod skutecznego zdalnego uczenia dzieci z niepełnosprawnością w domu;
6. Rozwijanie u nauczycieli kompetencji zapewniających efektywne komunikowanie się z rodzicami;
7. Wykorzystanie platform internetowych do rehabilitacji dzieci z niepełnosprawnością, jako ważnego, alternatywnego medium w stosunku do rehabilitacji stacjonarnej. Mogą one okazać się pomocne w rehabilitacji dzieci z niepełnosprawnością, które z powodu nadmiaru obowiązków rodziców, dużej odległości od miast, trudności finansowych, nie korzystały ze specjalistycznego wsparcia (Twardowski 2020);
8. Opracowanie innowacyjnych podejść w zakresie rehabilitacji dzieci z niepełnosprawnością, zapobiegających wtórnym konsekwencjom pandemii, np. utrzymywanie stałego kontaktu telefonicznego/e-mailowego z rodzicami, organizowanie zajęć przez specjalistów w warunkach domowych;
9. Angażowanie dzieci z niepełnosprawnością w zajęcia domowe i aktywności, co nie tylko poprawia ich samodzielność, ale także wzmacnia więzi rodzinne;
10. Zorganizowanie sieci wsparcia dla dzieci z niepełnosprawnością, obejmującej zarówno oddziaływanie na sferę emocjonalną i społeczną, jak i na sferę edukacyjną, w których to sferach podczas nauki zdalnej ujawniło się bardzo dużo problemów;
11. Udzielanie wsparcia psychologicznego rodzicom dzieci z niepełnosprawnością. Działania podejmowane przez psychologów powinny być ukierunkowane na zapewnienie terapii, uwzględniającej zróżnicowane ich potrzeby i możliwości adaptacyjne.

Warto podkreślić, iż w krajowej literaturze podawane są przykłady tzw. dobrych praktyk, opracowane z myślą o populacji ogólnej, które mogą także inspirować do

podejmowania inicjatyw na rzecz szeroko pojętego wspierania dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością (m.in. Bieganowska-Skóra, Pankowska 2020; Frączek 2020; Ptaszek i in. 2020; Pyżalski 2020; Pyżalski, Poleszak 2020; Podgórska-Jachnik 2021; Tempczyk-Nagórka 2021; Pyżalski, Wolter 2021).

W kontekście zaprezentowanych w artykule opracowań oraz sformułowanych zaleceń praktycznych należy wyraźnie sobie uświadomić, że pandemia COVID-19 wprowadziła zmiany m.in. w szkolnej rzeczywistości, w której klasy szkolne zastąpiła edukacja zdalna odbywająca się w domach uczniów. Okazało się to interesującym, ale trudnym rozwiązaniem, zwłaszcza w kontekście nauczania i rehabilitacji dzieci z niepełnosprawnością. Sytuację tę można postrzegać w kategoriach najważniejszego eksperymentu w historii edukacji, ale także rehabilitacji, mającego znaczenie dla osiągnięć dzieci z niepełnosprawnością, ich dalszych losów oraz przyszłego kształtu edukacji i rehabilitacji (por. Śliż 2021). A zatem, warto byłoby się zastanowić, czy edukacja zdalna ma jakieś racje bytu w popandemicznej rzeczywistości. Może pewne jej elementy należałoby pozostawić w procesie kształcenia, edukacji, rehabilitacji i wspierania osób z niepełnosprawnością i ich rodzin.

### Bibliografia

- Adam R. (2021). *Sign languages and deaf people during COVID-19: how you can help in the classroom*. Dostępny na: <https://www.cambridge.org/elt/blog/2020/09/22/sign-languages-and-deaf-people-during-covid-19-how-you-can-help-in-the-classroom/>.
- Amilkiewicz-Marek A. (2020). *Rola rodziców w edukacji zdalnej uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w klasach trzecich*. W: *Zdalne uczenie się i nauczanie a specjalne potrzeby edukacyjne. Z doświadczeń pandemii COVID-19*. Domagała-Zyśk E. (red.). Lublin: Wydawnictwo Episteme, s. 129–164.
- Amilkiewicz-Marek A. (2021). *Pandemia i zdalne nauczanie jako wyzwanie – perspektywa rodziców*. W: *Włączmy kamerki. Z doświadczeń edukacji zdalnej w szkole i na uczelni*. Domagała-Zyśk E. (red.). Lublin: Wydawnictwo Episteme, s. 15–48.
- Battistin T., Mercuriali E., Zanardo V. i in. (2021). *Distance support and online intervention to blind and visually impaired children during the pandemic COVID-19*. „Research in Developmental Disabilities”, nr 108(103 816). Dostępny na: <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2020.103816>.
- Bellomo T.R., Prasad S., Munzer T. i in. (2020). *The impact of the COVID-19 pandemic on children with autism spectrum disorders*. „Journal of Pediatric Rehabilitation Medicine: An Interdisciplinary Approach”, nr 13(3), s. 349–354. Dostępny na: <https://doi.org/10.3233/PRM-200740>.
- Bentenuto A., Mazzoni N., Giannotti M. i in. (2021). *Psychological impact of Covid-19 pandemic in Italian families of children with neurodevelopmental disorders*. „Research in Developmental Disabilities”, nr 109(103 840). Dostępny na: <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2020.103840>.

- Bieganowska-Skóra A., Pankowska D. (2020). *Moje s@mopoczucie w e-szkole. Raport z badań*. Dostępny na: <https://phavi.umcs.pl/at/attachments/2020/1127/090900-moje-samopoczucie-w-e-szkole-raport-z-badan.pdf>.
- Bıyık K.S., Ozal C., Tuncdemir M. i in. (2021). *The functional health status of children with cerebral palsy during the COVID-19 pandemic stay-at-home period: a parental perspective*. „Turkish Journal of Pediatrics”, nr 63(2), s. 223–236. Dostępny na: <https://doi.org/10.24953/turkjped.2021.02.006>.
- Buchnat M., Jaskulska S., Jankowiak B. (2021). *Kształcenie na odległość uczniów i uczennic z lekką niepełnosprawnością intelektualną w czasie pandemii covid-19 w opiniach nauczycieli i nauczycielek*. „Rocznik Pedagogiczny”, nr 44, s. 107–121. Dostępny na: <https://doi.org/10.2478/rp-2021-0008>.
- Buchnat M., Wojciechowska A. (2021a). *Opinie nauczycielek i nauczycieli wobec edukacji zdalnej dzieci ze spektrum autyzmu w czasie pandemii COVID-19*. „Niepełnosprawność. Dyskursy Pedagogiki Specjalnej”, nr 43, s. 65–76.
- Buchnat M., Wojciechowska A. (2021b). *Problemy uczniów i uczennic z lekką niepełnosprawnością intelektualną w edukacji zdalnej podczas pandemii wirusa COVID-19*. „Niepełnosprawność. Dyskursy Pedagogiki Specjalnej”, nr 41, s. 83–99.
- Buchner A., Majchrzak M., Wierzbicka M. (2020). *Edukacja zdalna w czasie pandemii. Raport z badań*. Centrum Cyfrowe, Dostępny na: <https://centrumcyfrowe.pl/edukacja-zdalna>.
- Cacioppo M., Bouvier S., Bailly R. i in. (2020). *Emerging health challenges for children with physical disabilities and their parents during the COVID-19 pandemic: the ECHO French survey*. „Annals of Physical and Rehabilitation Medicine”. Dostępny na: <https://doi.org/10.1016/j.rehab.2020.08.001>.
- Chojecka A., Zaremba A. (2021). *Terapia wczesnego wspomaganie rozwoju dziecka w czasie epidemii COVID-19*. Dostępny na: <http://ppp18war.home.pl/wp/wp-content/uploads/-/2020/05/TERAPIAWCZESNEGOWSPOMAGANIAROWJUDZIECKAWCZASIEEPIDEMIIICOID-19-1.pdf>.
- Couper-Kenney F., Riddell S. (2021). *The impact of COVID-19 on children with additional support needs and disabilities in Scotland*. „European Journal of Special Needs Education”, nr 36(1), s. 20–34. Dostępny na: <https://doi.org/10.1080/08856257.2021.1872844>.
- Daulay N. (2021). *Home education for children with autism spectrum disorder during the COVID-19 pandemic: Indonesian mothers experience*. „Research in Developmental Disabilities”, nr 114 (103 954). Dostępny na: <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2021.103954>.
- Dhiman S., Sahu P.K., Reed W.R. i in. (2020). *Impact of COVID-19 outbreak on mental health and perceived strain among caregivers tending children with special needs*. „Research in Developmental Disabilities”, nr 107(103 790). Dostępny na: <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2020.103790>.
- Dickinson H., Smith C., Yates S. i in. (2021). *The importance of social supports in education: survey findings from students with disability and their families during COVID-19*. „Disability & Society”. Dostępny na: <https://doi.org/10.1080/09687599.2021.199437>.

- Doroszuk J. (2020). *Rodzina dziecka z niepełnosprawnością podczas pandemii Covid-19 – matczyne rekonstrukcje*. „Niepełnosprawność. Dyskursy Pedagogiki Specjalnej”, nr 40, s. 9–21.
- Dycht M., Śmiechowska-Pertovskij E. (2021). *Wstęp*. W: *Edukacja w sytuacji (post)pandemii – wyzwania i perspektywy*. Dycht M., Śmiechowska-Pertovskij E. (red.). Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek, s. 5–10.
- Faccioli S., Lombardi F., Bellini P. i in. (2021). *How did Italian adolescents with disability and parents deal with the COVID-19 emergency?* „International Journal Environmental Research Public Health”, nr 18(1687). Dostępny na: <https://doi.org/10.3390/ijerph18041687>.
- Fegert J.M., Vitiello B., Plener P.L. i in. (2020). *Challenges and burden of the coronavirus 2019 (COVID-19) pandemic for child and adolescent mental health: a narrative review to highlight clinical and research needs in the acute phase and the long return to normality*. „Child and Adolescent Psychiatry and Mental Health”, nr 20. Dostępny na: <https://doi:10.1186/s13034-020-00329-3>.
- Frączek Z. (2020). *Niepowodzenia szkolne uczniów w czasie pandemii COVID 19 w perspektywie wybranych badań empirycznych*. „Kultura–Przemiany–Edukacja”, nr 8, s. 76–90.
- Garcia J.M., Lawrence S., Brazendale K. i in. (2021). *Brief report: The impact of the COVID-19 pandemic on health behaviors in adolescents with autism spectrum disorder*. „Disability and Health Journal”, nr 14 (2/101 021) <https://doi.org/10.1016/j.dhjo.2020.101021>.
- Gawlik E. (2021). *Pomoc psychologiczno-pedagogiczna dla uczniów przysposabiających do pracy w czasie pandemii*. W: *Edukacja w sytuacji (post)pandemii – wyzwania i perspektywy*. Dycht M., Śmiechowska-Pertovskij E. (red.). Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek, s. 115–126.
- Glac I. (2020). *Formy wsparcia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w czasie edukacji zdalnej*. W: *Wyzwania dla polityki społecznej w kontekście pandemii koronawirusa*. Pikuła N., Grewiński M., Zdebska E. i in. (red.). Kraków: Wydawnictwo Scriptum, s. 151–173.
- Henley-Averett K. (2021). *Remote learning, COVID-19 and children with disabilities*. „AERA Open”, nr 7(1), s. 1–12. Dostępny na: <https://doi.org/10.1177/23328584211058471>.
- Jeste S., Hyde C., Distefano C. i in. (2020). *Changes in access to educational and healthcare services for individuals with intellectual and developmental disabilities during COVID-19 restrictions*. „Journal of Intellectual Disability Research”, nr 6(11), s. 825–833. Dostępny na: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/jir.12776>.
- Kim K., Kang Ch. (2021). *Her’s how we can improve online learning for deaf students*. Dostępny na: <https://www.weforum.org/agenda/2021/04/here-s-how-we-can-improve-online-learning-for-deaf-students/Kim>.
- Kmita U. (2021). *Wyłączone i włączone – nauczanie zdalne dzieci chorych i z trudnościami rozwojowymi*. W: *Włączmy kamerki. Z doświadczeń edukacji zdalnej w szkole i na uczelni*. Domagała-Zyśk E. (red.). Lublin: Wydawnictwo Episteme, 99–111.
- Kritzer K.L., Smith Ch.E. (2020). *Educating deaf and hard-of-hearing students during COVID-19: what parents need to know*. „The Hearing Journal”, nr 73(8), 32. Dostępny na: <https://doi:10.1097/01.HJ.0000695836.90893.20>.

- Kułaga A. (2020). *Zdalne nauczanie uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym*. W: *Zdalne uczenie się i nauczanie a specjalne potrzeby edukacyjne. Z doświadczeń pandemii COVID-19*. Domagała-Zyśk E. (red.). Lublin: Wydawnictwo Episteme, s. 83–93.
- Lewandowska P. (2020). *Dostępność edukacji zdalnej dla uczniów z niepełnosprawnością słuchową w klasach IV–VIII*. W: *Zdalne uczenie się i nauczanie a specjalne potrzeby edukacyjne. Z doświadczeń pandemii COVID-19*. Domagała-Zyśk E. (red.). Wydawnictwo Episteme: Lublin, s. 11–41.
- Lund E.M. (2020). *Interpersonal violence against people with disabilities: Additional concerns and considerations in the COVID-19 pandemic*. „*Rehabilitation Psychology*”, nr 65(3), s. 99–205. Dostępny na: <https://doi.org/10.1037/rep0000347>.
- Meda N., Pardini S., Slongo I. i in. Dostępny na: <https://doi.org/10.1101/2020.04.27.20081695>.
- Mutluer T., Doenyas C., Genc H.A. (2020). *Behavioral implications of the COVID-19 process for autism spectrum disorder and individuals' comprehension of and reactions to the pandemic conditions*. „*Frontiers in Psychiatry*”, nr 11 (561 882), doi: 10.3389/fpsy.2020.561882.
- Neece C., McIntyre L.L., Fenning R. (2020). *Examining the impact of COVID-19 in ethnically diverse families with young children with intellectual and developmental disabilities*. „*Journal of Intellectual Disability Research*”, nr 64(10), s. 739–749, doi: 10.1111/jir.12769.
- Pachowicz M. (2020). *Edukacja i terapia osób z niepełnosprawnością w czasie pandemii COVID-19 na przykładzie Ośrodka Rewalidacyjno-Edukacyjno-Wychowawczego*. „*Parezja*”, nr 2(14), s. 106–120, doi: 10.15290/parezja.2020.14.09.
- Patel K. (2020). *Mental health implications of COVID-19 on children with disabilities*. „*Asian Journal of Psychiatry*”, nr 54(102 273), <https://doi.org/10.1016/j.ajp.2020.102273>.
- Plichta P. (2020). *Różne konteksty nierówności cyfrowych a wyzwania dla zdalnej edukacji – propozycje rozwiązań*. W: *Edukacja w czasach pandemii wirusa COVID-19. Z dystansem o tym, co robimy obecnie jako nauczyciele*. Pyżalski J. (red.). Warszawa: Wydawnictwo EduAkcja, s. 70–80.
- Podgórska-Jachnik D. (2021). *Powrót uczniów do szkoły. Potrzeby i mechanizmy wsparcia w okresie (po?)pandemicznym*. W: *Edukacja w sytuacji (post)pandemii – wyzwania i perspektywy*. Dycht M., Śmiechowska-Pertovskij E. (red.). Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek, s. 23–38.
- Ptaszek G. (2020). *Przygotowanie oraz realizacja edukacji zdalnej: sprzęt, metody, kompetencje*. W: *Edukacja zdalna: co stało się z uczniami, ich rodzicami i nauczycielami?* Ptaszek G., Stunża G.D., Pyżalski J. i in. (red.). Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, s. 32–74.
- Pyżalski J. (2020). *Co jest obecnie ważne, a co mniej w działaniach szkół i nauczycieli?* W: *Edukacja w czasach pandemii wirusa COVID-19. Z dystansem o tym, co robimy obecnie jako nauczyciele*. Pyżalski J. (red.). Warszawa: Wydawnictwo EduAkcja, 25–28.
- Pyżalski J., Poleszak W. (2020). *Relacje przede wszystkim – nawet jeśli obecnie jedynie zapośredniczone*. W: *Edukacja w czasach pandemii wirusa COVID-19. Z dystansem o tym, co robimy obecnie jako nauczyciele*. Pyżalski J. (red.). Warszawa: Wydawnictwo EduAkcja, s. 28–36.

- Pyżalski J., Walter N. (2021). *Edukacja zdalna w czasie pandemii COVID-19 w Polsce – mapa głównych szans i zagrożeń. Przegląd i omówienie wyników najważniejszych badań związanych z kryzysową edukacją zdalną w Polsce dla Wojewódzkiej Rady Dialogu Społecznego w Gdańsku*, [https://operon.pl/Edukacja\\_zdalna\\_w\\_czasie\\_pandemii\\_COVID-19.pdf](https://operon.pl/Edukacja_zdalna_w_czasie_pandemii_COVID-19.pdf).
- Śliż K. (2021). *Kompetencje nauczycieli w zakresie prowadzenia edukacji zdalnej – z doświadczeń drugiego roku pandemii*. W: *Włączmy kamerki. Z doświadczeń edukacji zdalnej w szkole i na uczelni*. Domagała-Zyśk E. (red.). Lublin: Wydawnictwo Episteme, s. 49–73.
- Tempczyk-Nagórka Ż. (2021). *Od socjoterapii w szkole do socjoterapeutycznej szkoły – postulaty i propozycje rozwiązań dla szkoły (post)pandemicznej*. W: *Edukacja w sytuacji (post)pandemii – wyzwania i perspektywy*. Dycht M., Śmiechowska-Pertovskij E. (red.). Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek, s. 38–53.
- Toseeb U., Asbury K., Code A. i in. (2020). *Supporting families with children with special educational needs and disabilities during COVID-19*, <https://10.31234/osf.io/tm69k>.
- Twardowski A. (2020). *Wirtualne wizyty domowe we wczesnym wspomaganie rozwoju dzieci z niepełnosprawnościami*. „Niepełnosprawność. Dyskursy Pedagogiki Specjalnej”, nr 43, s. 198–212.
- Yakut A.D. (2021). *Educators’ experiences in special education institutions during the COVID-19 outbreak*. „Journal of Research in Special Educational Needs”, nr 21(4), s. 345–354, doi: 10.1111/1471-3802.12533.
- Yuan Y.Q., Ding J.N., Wang N.Bi i in. (2021). *Physical activity and sedentary behaviour among children and adolescents with intellectual disabilities during the COVID-19 lockdown in China*. „Journal of Intellectual Disability Research”, [https://doi: 10.1111/jir.12898](https://doi:10.1111/jir.12898).
- Zamkowska A. (2021). *Współpraca nauczyciel-rodzic ucznia z niepełnosprawnością intelektualną w czasie pandemii COVID-19*. W: *Edukacja w sytuacji (post)pandemii – wyzwania i perspektywy*. Dycht M., Śmiechowska-Pertovskij E. (red.). Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek, s. 100–114.





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



IRENA POSPISZYL

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

ORCID 0000-0001-9252-9523 • e-mail: [ipospiszyl@aps.edu.pl](mailto:ipospiszyl@aps.edu.pl)

Zgłoszono: 8.04.2022; recenzowano: 30.09.2022; zaakceptowano do druku: 6.10.2022

## MIĘDZY PRZEBOJOWOŚCIĄ A WYCOFANIEM. CZY WSPÓŁCZESNY ŚWIAT JEST ZBYT NIEPRZYJAZNY DLA LUDZI NIEŚMIAŁYCH?

BETWEEN EXPANSIVENESS AND WITHDRAWAL. IS THE MODERN WORLD  
TOO INIMICAL TO THE SHY PEOPLE?

**Abstract:** Many researchers point to a certain paradox regarding the requirements for a person living today. On the one hand, we expect him to be assertive, independent, socially competent and easily adaptable to new situations. In such conditions, the basic mechanism of coping in the social world is its own attractiveness, the ability to interest oneself, find what is common and harmonize with others. On the other hand, the modern world with its galloping pace of life, changing conditions and the need to keep up with emerging challenges, causes an increase in the feeling of being lost, a tendency to withdraw, and is an extraordinary challenge for timid people. The article deals with the problems of timidity individuals in this demanding the present times, and the contradiction between expectations and the conditions created for their implementation.

**Keywords:** withdrawal, fear of exposure, timidity, shyness, social competence.

**Streszczenie:** Wielu badaczy wskazuje na pewien paradoks dotyczący wymagań wobec współczesnego człowieka. Z jednej strony oczekujemy żeby był on asertywny, samodzielny, społecznie kompetentny i łatwo przystosowujący się do nowych sytuacji. W takich warunkach podstawowym mechanizmem radzenia sobie w świecie społecznym jest jego własna atrakcyjność, umiejętność zaciekawienia sobą, odnalezienia tego, co wspólne, współbrzmienia z innymi. Z drugiej zaś strony, współczesny świat ze swoim galopującym tempem życia, zmiennością warunków i koniecznością nadążania za pojawiającymi się wyzwaniami powoduje u ludzi wzrost poczucia zagubienia, skłonności do wycofywania się i stanowi niezwykle wyzwanie dla osób nieśmiałych. Artykuł traktuje o problemach jednostek nieśmiałych w tym wymagającym współczesnym świecie oraz ukazuje sprzeczność pomiędzy oczekiwaniami a stwarzanymi warunkami do ich realizacji.

**Słowa kluczowe:** wycofanie, lęk przed ekspozycją, nieśmiałość, kompetencje społeczne.

## Wprowadzenie

Nieśmiałość różnie bywa postrzegana. Na przykład w społeczeństwach tradycyjnych traktowano ją jako cnotę, wyraz szacunku dla statusu osób, z którymi jednostka wchodziła w interakcję, przejaw wysoko cenionej skromności i pokory wobec życia. Jednak w społeczeństwach tych jednostka miała wiele czasu i okazji, żeby oswajać się z rzeczywistością, w której żyła, z osobami, z którymi wchodziła w interakcję. Egzystując wśród tych samych ludzi, w stosunkowo małej społeczności przez większość swojego życia, mogła sobie pozwolić na stopniowe adoptowanie się do warunków, wśród których upływało jej życie. Miała więcej czasu i bardziej stabilne środowisko, pozwalające jej na stopniowe przełamywanie nieśmiałości.

Współczesny człowiek funkcjonuje w wielkich zbiorowościach, podejmuje relacje z ludźmi, których spotyka „na chwilę”, uczestniczy w wielu grupach, z którymi straci kontakt, zanim ich członkowie zdążą się lepiej poznać, podejmuje interakcje z nieporównanie większą liczbą osób niż miało to miejsce w czasach, kiedy całe życie przebiegało w społeczności lokalnej. W tej „płynnej nowoczesności” nie ma czasu na stopniowe osvajanie się ze środowiskiem, w którym jednostka funkcjonuje, nie ma szans na lepsze wzajemne poznanie, na pogłębione relacje.

W nowoczesnym społeczeństwie nieśmiałość w istocie pozbawia człowieka szans pełnego uczestnictwa w społeczności, pokazania swoich rzeczywistych możliwości, swojego potencjału. Jest więc wadą, jest słabością jednostki. Społeczeństwo samo w sobie jest przy tym pełne sprzeczności, bowiem ceniąc sobie nisko nieśmiałość, tworzy jednocześnie znakomity grunt do jej rozwoju, właśnie dlatego, że wyrzuca ludzi z ich naturalnego środowiska społecznego, wymuszając na nich ogromną ruchliwość i konieczność nieustannego dostosowywania się do nowych sytuacji, obcowania wśród obcych. Vance Packard, amerykański dziennikarz, autor ciekawych esejów dotyczących problemów współczesności, w swojej książce *Naród obcych*, poświęconej krytyce mechanizmów działania współczesnych wielkich korporacji, zwraca uwagę właśnie na ten paradoks, stwierdzając, że międzynarodowe firmy żonglują swoimi pracownikami, nieustannie przerzucając ich z miejsca na miejsce, w różne obce środowiska, wyznaczają im ciągle nowe zadania, wymagające tzw. elastycznych kompetencji. W takich okolicznościach jednostka zmuszona jest do nieustannego potwierdzania swojej tożsamości, swojej wartości, swoich umiejętności. Widziana oczami klientów siłą rzeczy musi skupiać się na kontroli swojego zachowania, skupiać się na sobie. Żaden błąd w zachowaniu, żadne uchybienie nie zostanie jej wybaczone, ponieważ nie będzie wielu szans na korektę czy rehabilitację. W takich okolicznościach nie ma miejsca na spontaniczność, na podanie się urokowi chwili. Packard uważa, że współczesność jest wręcz wylęgarnią nieśmiałości. Pragnę zwrócić uwagę na te sprzeczności, z jakimi zmagają się osoby nieśmiałe we współczesnym świecie.

### Pojęcie nieśmiałości

Trzeba od razu zaznaczyć, że nie ma szczególnej zgodności w definiowaniu nieśmiałości wśród różnych autorów. Należy też podkreślić, że pewien zakres nieśmiałości jest doświadczeniem większości ludzi w sytuacjach nowych, nieznanych lub szczególnie złożonych. Ale właśnie współczesne czasy wymuszają na nas życie w takich warunkach, wymagając od nas jednocześnie aktywnego w nich uczestnictwa, żeby nie powiedzieć przebojowości. Philips Zimbardo (2007), definiując pojęcie nieśmiałości, skupia się na zewnętrznych jej objawach, i postrzega ją jako niezdolność do podjęcia czynności przez jednostkę, motywowaną do tego, aby ją wykonać, i świadomej, że wykonanie to leży w zakresie jej możliwości. Nieśmiałość ujawnia się w sytuacji ekspozycji społecznej. Zdaniem tego autora, wpływa ona z lęku przed negatywną oceną ze strony innych, oraz z negatywnej samooceny.

Z kolei Maria Tyszkowa (1992) traktuje nieśmiałość jako poczucie nieadekwatności w stosunku do zinternalizowanych oczekiwań wobec siebie. Nieśmiałość jest trwałym elementem własnej tożsamości. To poczucie nieadekwatności powoduje lęk przed relacjami interpersonalnymi, a także lęk występujący w sytuacji zadaniowej, którą jednostka postrzega jako nieustanne testowanie jej własnych kompetencji. Efektem tego jest skłonność do wycofania, zaniechania realizacji zadań, rezygnacji z kontaktów lub po prostu bierność. Dosyć podobnie definiuje nieśmiałość francuska autorka, Genette Judet, chociaż zrobiła to kilkadziesiąt lat wcześniej. Główny punkt ciężkości położyła ona na sprzecznościach wewnętrznych, w jakich funkcjonuje jednostka, a które działają paraliżująco na przebieg jej aktywności. Zdaniem Judet (1951), nieśmiałość jest zakłóceniem w realizacji celu, powstałym w wyniku nadmiernej koncentracji na sobie. Owa koncentracja w konsekwencji sprzyja zanizowanej samoocenie, co z kolei motywuje jednostkę do obrony poczucia wewnętrznej integralności. To właśnie dlatego jednostki nieśmiałe gorzej funkcjonują, niż wskazywałyby na to ich umiejętności. Autorka przyjmuje, że u tego typu osób występują dwie wzajemnie zakłócające się tendencje motywacyjne: jedna, która popycha je do działania, i druga, która zwraca je ku autoanalizie. Sprzeczność między nimi powoduje dezorganizację działania.

**Biorąc pod uwagę powyższe ustalenia, nieśmiałością nazywam lęk przed społeczną ekspozycją, powodujący spadek skuteczności działania jednostki i problemy w komunikacji interpersonalnej, redukujący jej rzeczywisty potencjał intelektualny, społeczny i motywacyjny.** Istotna jest przy tym głęboka świadomość jednostki swojej niskiej skuteczności społecznej.

### Przejawy

Badania nad nieśmiałością skłaniają do wniosku, że jest to wysoce złożone zjawisko. O wiele bardziej różnorodne niż moglibyśmy się powszechnie spodziewać. Potwierdzeniem tej niejasności jest choćby fakt, że istnieje duża rozpiętość

pomiędzy samoopisem osób nieśmiałych a postrzeganiem tych osób przez otoczenie, w którym funkcjonują. Na przykład okazuje się, że osoby uważające się za nieśmiałe, nie są jako takie traktowane przez ok. połowę swoich znajomych. Nieśmiałych najtrafniej oceniają inni nieśmiali. Wśród tej grupy aż 75 proc. trafnie zdiagnozowało inne osoby nieśmiałe (Zimbardo 2007).

Ci, którzy lokują przyczyny nieśmiałości w przeżytych, trudnych doświadczeniach, są raczej zgodni co do tego, że nieśmiałość ujawni się w skłonności do wycofania, bycia niezauważonym, czy ogólnie rzecz biorąc, w nieumiejętności inicjowania i podtrzymania kontaktów społecznych. Jednak istnieje wcale niemało koncepcji, które nieśmiałość lokują w cechach wrodzonych człowieka, przede wszystkim w temperamencie (np. Kagan 1997; Buss, Plomin 1975; Zuckerman 1966). W takim przypadku sprawa nie jest już tak jednoznaczna, ponieważ skala możliwych przejawów nieśmiałości okazuje się o wiele większa i wcale nie łatwa do zdiagnozowania. Philip Zimbardo (2007) do pewnego stopnia podziela te opinie, wyrażając przekonanie, że sposób, w jaki nieśmiałość się ujawni, zależy w dużym stopniu właśnie od temperamentu, a szczególnie od wymiaru ekstrawersji lub introwersji. Introwertycy o wiele częściej ujawniają cechy nieśmiałości niż ekstrawertycy. Jednak nie należy utożsamiać nieśmiałości z introwersją. Jest ona konsekwencją nałożenia się doświadczeń jednostki na określone cechy jej temperamentu. O wiele trudniej właściwie zdiagnozować nieśmiałych ekstrawertyków o wysokiej emocjonalności, ponieważ swoją nieśmiałość często ukrywają pod hałaśliwym, nierzadko irytującym zachowaniem, dlatego w tej grupie jest najwięcej rozbieżnych ocen (Zimbardo 2007).

Z nieśmiałymi introwertykami wiążą się również takie cechy, jak: większa ugodowość, nieumiejętność radzenia sobie w sytuacjach dwuznacznych społecznie lub etycznie oraz większa potrzeba ingracjowania swojego rozmówcy, szczególnie w przypadku nieśmiałych kobiet (Zimbardo 2007).

Nieśmiałość ujawnia się też w specyficznych sytuacjach. Ma to miejsce szczególnie wówczas, gdy jednostka staje się centrum uwagi (73 proc.), w dużych grupach (68 proc.), w sytuacjach nowych (55 proc.), w sytuacjach wymagających asertywności (54 proc.) oraz w doświadczeniach, w których jednostka zostaje poddana ocenie (53 proc.). Bycie w centrum uwagi w małej grupie onieśmiela 52 proc. badanych. Stosunkowo niewielu badanych czuje się onieśmielona w sytuacjach zadaniowych (28 proc.) (Zimbardo 2007). Jest to zrozumiałe, jeżeli uświadomimy sobie, że onieśmienie wywołuje skupienie uwagi na sobie, zaś sytuacje zadaniowe właśnie przekierowują uwagę jednostki z osoby na zadanie. Warto zwrócić uwagę na typowe przejawy nieśmiałości u introwertyków oraz ekstrawertyków zamieszczone w tab. 1.

Tabela nr 1. Nieśmiałość osób o różnym temperamencie

Introwertycy	Ekstrawertycy
Cicha mowa	Mowa głośna, hałaśliwa
Sprawia wrażenie niepewnej, wycofanej	Sprawia wrażenie zarozumiałej, wyniosłej
Odpowiada monosylabami	Zagaduje niepewność
Nie inicjuje rozmowy	Nie inicjuje rozmowy
Nie umie podtrzymać konwersacji	Epatuje banałami, pretensjonalność
Nie patrzy w oczy rozmówcy	Spojrzenie ma rozbiegane, wrażenie nieuwagi
Lęk przed odmową odpowiedzi	Apodyktyczność wypowiedzi
Preferuje małe grupy, znajomych osób, cichych	Preferuje anonimowe tłumy, w których
Poczucie niepewności w obecności osób płci przeciwnej	łatwo się zgubić
Nie umie bronić swojego zdania, przytakuje	Poczucie niepewności w obecności osób płci przeciwnej
więc rozmówcy	W polemice stosuje strategię ucieczkowe,
Ma skłonność do wycofania i unikania sytuacji rywalizacyjnych	zmienia temat, błaznuje
	Sytuacje rywalizacyjne traktuje jako osobisty atak i reaguje na nie agresją

Jak to już zaznaczono, osoby nieśmiałe najlepiej czują się w niewielkim oswojonym środowisku, spokojnym towarzystwie, rodziców, dzieci i przyjaciół. Natomiast największe problemy komunikacyjne ujawniają wobec osób obcych (70 proc.), w kontakcie z osobami płci przeciwnej (64 proc.), wobec autorytetów (55 proc.), w stosunku do osób posiadających władzę (40 proc.), wobec krewnych (21 proc.) (Zimbardo 2007). Właściwie trudno tu znaleźć jakąś cechę dystynktywną, wyróżniającą osoby nieśmiałe od tych, które nie mają problemów w relacjach międzyludzkich. Każdy czuje się nieco nieśmiały w relacjach z wyżej wymienionymi osobami. Dlatego, aby uznać nieśmiałość za problem przystosowawczy, konieczne jest ustalenie jako dodatkowego kryterium przejawów nieśmiałości. Można tu wskazać przede wszystkim na niską skuteczność, o wiele poniżej własnych możliwości. Ujawnia się ona zwłaszcza w momencie porównywania sposobów funkcjonowania wspomnianych osób w sytuacjach zadaniowych, które nie wymagają ekspozycji społecznej, z tymi sytuacjami, w których jednostka narażona jest na ekspozycję społeczną.

### Skala zjawiska

W badaniach Zimbarda (2007) 40 proc. badanych uznało siebie za osoby nieśmiałe w pewnych okolicznościach. Aby jednak mówić o nieśmiałości jako problemie przystosowawczym, konieczne jest odwołanie się do uporczywości poczucia nieśmiałości i jego zakłócającym działaniu. To kryterium spełniało 25 proc. osób, które zdefiniowały siebie jako chronicznie nieśmiałe. Ten sam autor podaje, że skala ludzi nieśmiałych całkowicie i w każdej sytuacji wynosi w różnych badaniach od 2–10 proc. Najwięcej tego typu osób żyje w krajach Dalekiego Wschodu, szczególnie

w Japonii. Ustalenia Philipa Zimbardo dotyczące skali nieśmiałości potwierdzają również moje badania przeprowadzone w grupie studentów.

W moich badaniach przeprowadzonych na podstawie wskaźników ustalonych przez Zimbardo (2007) w 100-osobowej grupie studentek studiów dziennych, 23 proc. badanych zdiagnozowano jako osoby nieśmiałe. Uzyskały one średnio 12 punktów na 16 możliwych. (Już połowa uzyskanych punktów wskazywała na skłonność do nieśmiałości). Nieśmiali częściej mieszkają z obojgiem rodziców (91 proc.) niż nie nieśmiali (82 proc.), i zdecydowana większość z nich posiada rodzeństwo (92 proc.), również częściej niż osoby nie nieśmiałe (86 proc.). Natomiast nieco rzadziej mogą się cieszyć obecnością dziadków – 61 proc. w stosunku do 72 proc. osób nie nieśmiałych. Ogólnie rzecz ujmując, osoby nieśmiałe żyją w liczniejszym środowisku rodzinnym niż osoby nie nieśmiałe, i to jest właśnie interesujące. Jeżeli bowiem weźmiemy pod uwagę dość powszechne przekonanie, że liczna rodzina stanowi niejako naturalną szkołę kształtowania się kompetencji społecznych i osvajania się z ludźmi, to osoby nieśmiałe mają lepsze warunki do kształtowania kompetencji społecznych. Dość często przyczyn nieśmiałości poszukuje się w braku kontaktu z rówieśnikami, wychowywaniu dziecka w środowisku zdominowanym przez dorosłych. Liczniejsze rodzeństwo powinno więc także zaspokajać ich potrzebę kontaktów z rówieśnikami. Moje badania tego nie potwierdzają.

### **Przyczyny nieśmiałości**

#### Nieśmiałość wyuczona

Istnieje kilka koncepcji wyjaśniających przyczyny chronicznej nieśmiałości. Wiadomo na przykład, że nieśmiali rodzice wychowują nieśmiałe dzieci, co wskazywałoby na dziedziczenie wzorów zachowań i kierowałoby uwagę w stronę koncepcji społecznego uczenia. Zwraca się też uwagę na skłonność rodziców do indukowania nieśmiałości dzieciom, „wyręczając” je w komunikacji społecznej, „bo on jest taki nieśmiały”. Wyznaczając niejako dziecku rolę osoby nieśmiałej, rodzice podświadomie kształtują w nim takie właśnie cechy. Po pewnym czasie zachowanie to ulega utrwaleniu, działając przeciwko jednostce. Ukształtowanie w jednostce trwałej nieśmiałości może ułatwiać fakt, iż w pewnych sytuacjach nieśmiałość może być wygodną formą wycofania się z wymagających kontaktów międzyludzkich.

Większość badań skupia się wokół problemów związanych z samooceną i poczuciem własnej wartości, co raczej skłania do poszukiwania przyczyn nieśmiałości w problemach osobowościowych (Gerstman 1963; Siek 1983; Harwas-Napierała 1997; Hamer 2000; Zimbardo 2007). Na przykład Maria Tyszkowa (1992) przyczyny nieśmiałości upatruje w słabości struktury *ego*, powstałej w wyniku doświadczeń jednostki, utrwalonej i charakteryzującej się, ogólnie rzecz biorąc, nieumiejętnością

poradzenia sobie *ego* z wysokimi wymaganiami *superego*. Autorka wymienia kilka istotnych czynników charakteryzujących osoby chronicznie nieśmiałe:

- osoby takie częściej są silne i wymagające – „Ja idealne” cechujące się wysokimi standardami;
- mają głębszą świadomość i poczucie rozbieżności pomiędzy „Ja realnym” a „Ja idealnym”;
- zaniżoną samoocenę spowodowaną poczuciem rozbieżności pomiędzy obiema strukturami osobowości;
- cechuje je spadek poczucia kompetencji społecznych i wynikających z tego oczekiwań w stosunku do siebie;
- postrzegają innych ludzi jako dysponentów wysokich standardów społecznych i moralnych;
- mają silnie rozwinięte poczucie własnej nieadekwatności w stosunku do innych ludzi;
- postrzegają interakcje społeczne jako zagrożenia dla samooceny (jeżeli inni ludzie zobaczą mnie taką, jaką jestem naprawdę, przestaną mnie lubić).

Faktem jest, że osoby nieśmiałe nie mają zaufania do siebie i postrzegają siebie jako nielubiane przez innych ludzi o wiele częściej niż osoby nieujawniające problemów z nieśmiałością. Wielu badaczy podkreśla też, że osoby nieśmiałe są najsurowszymi krytykami samych siebie (Harwas-Napierała 1995). Dzieci nieśmiałe ujawniają wyższy poziom lęku (Januszevska 2000), niższą samoocenę (Gerstman 1963; Tyszkowa 1992), niższą odporność na stres (Siek 1989) oraz wysoki poziom rozbieżności pomiędzy oczekiwaniami w stosunku do siebie a postrzeganiem własnej wartości (Tyszkowa 1992).

Powstaje więc pytanie, jakie czynniki osobowościowe lub środowiskowe spowodowały ową słabość *ego*. Wśród czynników środowiskowych najczęściej wymienia się:

- zbyt wysokie wymagania rodziców i opiekunów w stosunku do dzieci i nadmierny krytycyzm (Zimbardo 2017);
- nagradzanie bycia najlepszym, pęd do sukcesu;
- doświadczenia częstych porażek, godzące w samoocenę jednostki (Gerstman 1963);
- funkcjonowanie w świecie zdominowanym przez dorosłych i brak kontaktu z rówieśnikami.

Czynniki te zdają się trwale podważać zaufanie jednostki do siebie i własnych kompetencji. Szczególnie, jeżeli dotyczy to osób o wysokiej wrażliwości systemu nerwowego. Formułując wobec dziecka zbyt wysokie oczekiwania, przy jednocześnie wysokim krytycyzmie opiekunów, łatwo zaindukować w dziecku lęki społeczne. Potwierdzenie tej tezy może stanowić także fakt, że większą nieśmiałość ujawniają pierwsze dzieci w rodzinie i dzieci te są też bardziej wrażliwe na aprobatę społeczną (Zimbardo 2017). Jak wiadomo, wobec tych dzieci rodzice formułują

większe oczekiwania, najstarsze dzieci wychowywane są więc pod większą presją i z większym oczekiwaniem sukcesu (zob. Sulloway 1997).

#### Temperamentalne podłoże nieśmiałości

Istnieje także hipoteza lokująca nieśmiałość w trwałych cechach temperamentu, co już zasygnalizowano powyżej. Wśród teorii wyjaśniających przyczyny nieśmiałości leżące w trwałych dyspozycjach jednostki na szczególną uwagę zasługuje teoria temperamentu Jerome'a Kagana (1997), dla którego cechy takie jak lękliwość, nieśmiałość, małomówność skłonność do wycofania, i przeciwnie – otwartość na doświadczenia, towarzyskość, śmiałość – są trwałymi cechami osobowości człowieka. Można je opisać na kontinuum zahamowanie vs. niezahamowanie. Biologicznym podłożem określonego stylu funkcjonowania jednostki jest reaktywność układu nerwowego, a więc podłoże genetyczne, w dużym stopniu dziedziczone. Są jednak pewne sytuacje, które sprzyjają rozwojowi tego typu trwałej dyspozycji. Należą do nich np. szczególny stres, jakiemu poddana jest matka w okresie płodowym lub przebyte przez nią infekcje, jednak istotne jest to, że skłonność do nieśmiałości można obserwować już u dzieci od czwartego miesiąca życia. Co więcej, na podstawie zachowania niemowlęcia można z dużym prawdopodobieństwem określić jego styl reagowania w sytuacjach społecznych w okresie adolescencji i w życiu dorosłym (Moehler, Kagan, Oelkers-Ax i in. 2008). Na podstawie długoletnich badań autor doszedł do wniosku, że nieśmiałość jest to najbardziej trwała cecha osobowości człowieka. Osoby zahamowane cechuje niechęć do społecznej ekspozycji, małomówność, niepewność w kontaktach społecznych, lękliwość, niechęć do sytuacji nowych, nadmierna ostrożność, unikanie wielkich zbiorowości itp. Nic więc dziwnego, że osoby te mają istotne trudności w zakresie tworzenia i podtrzymywania relacji międzyludzkich. Wchodzą w nie z dużą niepewnością, długo się przyzwyczajają i łatwo zniechęcają w sytuacji porażki. Nieocenionym wsparciem w tej sytuacji może okazać się bezpieczne grono znanych osób, przy których wrodzona lękliwość zostanie zredukowana.

#### Narcyzm a nieśmiałość

Jedna z najmniej popularnych hipotez dotyczących przyczyn nieśmiałości odwołuje się do cech narcystycznych osób nieśmiałych. Wpływa z całą pewnością z obserwowanej u osób nieśmiałych nadmiernej skłonności do koncentracji na sobie, do obsesyjnej wręcz, jak to określił jeden z autorów, autoanalizy, pogłębionej samoświadomości. Odwołując się do tych obserwacji, jak również do doświadczeń terapeutycznych związanych z osobami nieśmiałymi, Donald Kapłan, psycholog, terapeuta, wysunął tezę mówiącą, że nieśmiałość jest paradoksalną reakcją obronną osób, które cechuje mania wielkościowa. Lęk przed porażką, byciem niezauważonym, zignorowanym jest tak ogromny, że na wszelki wypadek osoba



taka woli nie narażać się na podobne doświadczenie. Unika więc wszelkich sytuacji, które stwarzają ryzyko, iż nie zostanie wyróżniona, pominięta czy skrytykowana. Zdaniem wspomnianego autora, to poczucie wyjątkowości u osób nieśmiałych najbardziej ujawnia się w marzeniach, snach lub fantazjach. Postrzegają siebie wówczas jako postacie wyjątkowe, barwne, błyszczące w otoczeniu, nietuzinkowe. Autor stwierdza wręcz, że rzadko zdarza mu się obserwować wśród klientów tak wiele fantazji wielkościowych, jak ma to miejsce w przypadku osób nieśmiałych (za: Zimbardo 2007).

Odnosząc się do przyczyn nieśmiałości, autor stwierdza, że wynika ona z doświadczonych porażek w relacjach społecznych w przeszłości. To one czynią osoby nieśmiałymi, pełnymi rezerwy i wycofanymi. Dodatkowym potwierdzeniem tego, że to w doświadczonych porażkach z innymi ludźmi należy szukać przyczyn nieśmiałości, jest fakt, iż osoby te zdaniem autora ujawniają wyższy poziom wrogości wobec otoczenia oraz wyższą potrzebę władzy. Warto jednak raz jeszcze przypomnieć, że poglądy te formułował kapłan na podstawie własnych doświadczeń klinicznych z pacjentami, nie zaś pogłębianych badań empirycznych.

Chociaż przytoczony powyżej pogląd wydaje się nieco szokujący, to jest on zbliżony z dość popularną koncepcją dotyczącą „Ja generacji”, zakładającą istnienie pewnych charakterystycznych cech współczesnego pokolenia, charakteryzujących się z jednej strony wysokim poczuciem narcyzmu, z drugiej zaś – wysokim poczuciem niepewności i osamotnienia. Zdaniem Jean Twenge, autorki publikacji *Me generation* (2006), cechy te wynikają z dwóch sprzecznych tendencji. Po pierwsze, ze specyfiki współczesnych czasów, w których jedynym źródłem akceptacji jednostki w społeczności jest jej własna atrakcyjność. Po drugie zaś to właśnie wymagania społeczności stymulują rozwój i nagradzają cechy narcystyczne. W dawnych czasach zarówno akceptacja, jak i status człowieka w społeczności zależały od wielu czynników, m.in. od rozbudowanych więzi rodzinnych, pozycji społecznej, przynależności grupowej, religijnej czy wreszcie od kompetencji osobistych. Obecnie zależą głównie od własnych umiejętności jednostki podobać się innym, zaciekawienia sobą. Zwrócił na to uwagę również Zygmunt Bauman, uzasadniając współcześnie szczególną wrażliwość na potrzeby relacyjne (2000). Więzy rodzinne skurczyły się do dwóch–trzech pokoleń, wspólnota lokalna przestała odgrywać istotne znaczenie, a to sprawia, że pozycja społeczna zależy głównie od własnych osiągnięć jednostki. Ponadto łatwość przemieszczania się i zmienność środowisk powodują, że niemal przez całe życie osoba musi odbudowywać i tworzyć swoją pozycję w grupie, niemal od nowa. To wszystko sprawia, że siłą rzeczy uwaga skupiona jest na niej samej, a jednocześnie osoba nigdy nie osiąga stabilnej, pewnej pozycji w grupie. Ponadto stymulowanie cech narcystycznych sprawia, że współczesne pokolenia są bardziej narażone na poczucie osamotnienia. Narcyz potrzebuje widowni, wielbicieli, ale jednocześnie jest tak bardzo skupiony na sobie i nie bardzo zdolny do odwzajemnienia uczucia, że nie może liczyć na stałość i wzajemność.

Wielbiciele są chimeryczni i niełojalni. Musi więc narcyz nieustannie zdobywać widownię, nie mając jednocześnie pewności co do stałości jej uczuć.

### Wnioski końcowe

Niezależnie od tego, jak wytłumaczona zostanie przyczyna nieśmiałości, wnioski płynące z analizy poszczególnych koncepcji wskazują na różnorodne wyzwania, przed jakimi współcześnie stają osoby nieśmiałe. Efektywne działanie wymaga od jednostek przekonania o własnej skuteczności, umiejętności autoprezentacji, budowania więzi z otoczeniem głównie w oparciu o własną atrakcyjność. Jednak współczesny świat wcale nie sprzyja kształtowaniu tego rodzaju cech, wydaje się być wręcz wylęgarnią osób nieśmiałych, wymagając od jednostek funkcjonowania w niezwykle zmiennym środowisku, pełnym sprzecznych oczekiwań, gdzie oceny ich działań dokonywane są w oparciu o niejasne kryteria. W takich warunkach najlepiej sprawdzają się ludzie przebojowi, asertywni, o wysokiej samoocenie. Dla osób o skłonnościach do wycofywania się, osób o niestabilnej lub niskiej samoocenie i zawyżonych oczekiwaniach wobec siebie, czyli dla osób nieśmiałych, jest to niewątpliwie ogromne wyzwanie, którego nie można bagatelizować. Nie można też pozbawiać tych osób potrzebnego im wsparcia. Z badań wynika, że dotyczy to co najmniej jednej czwartej populacji. Wsparcie udzielane osobom nieśmiałym powinno być szczególnie ukierunkowane na podnoszenie kompetencji społecznych, poprawę obrazu samego siebie, otwartości na nowe doświadczenia, umiejętności budowania i korzystania z sieci społecznych powiązań. Jest to szczególnie ważne w prewencji poczucia osamotnienia czy alienacji osób nieśmiałych. Dobre i satysfakcjonujące relacje społeczne leżą u podstaw jakości życia człowieka i jego psychospołecznego funkcjonowania, stąd tak ważne jest rozwijanie dobrych relacji społecznych u osób nieśmiałych. W niektórych przypadkach z pewnością będzie to wymagało odwołania się do pomocy specjalistycznej psychologów czy terapeutów, jednak świadomość problemów i potrzeb osób nieśmiałych może być ważną wskazówką dla większości pedagogów i wychowawców w pracy z młodzieżą.

### Bibliografia

- Buss A.H., Plomin R. (1975). *Temperament theory of personality development*. New York: Wiley.
- Gertsmann S. (1963). *Uczucia w naszym życiu*. Warszawa: Wiedza Powszechna.
- Hamer H. (2000). *Oswoić nieśmiałość*. Warszawa: Wydawnictwo Veda.
- Harwas-Napierała B. (1995). *Nieśmiałość dorosłych: geneza – diagnostyka – terapia*. Poznań: Wydawnictwo Fundacji Humaniora.
- Harwas-Napierała B. (1997). *Nieśmiałość dziecka*. Warszawa: Polskie Wydawnictwo Naukowe.

- Januszewska E. (2000). *Nieśmiałość a poziom lęku u dzieci w młodszym wieku szkolnym*. Lublin: Wydawnictwo Instytutu Psychologii KUL, s. 43, 481–497.
- Judet G. (1951). *La timidité. Contribution à l'hygiène du sentimental*. Paris: PUF.
- Kagan J., Snidman N. (1991). *Infant predictors of inhibited and uninhibited profiles*. „Psychological Science”, nr 2, s. 40–44
- Moehler E., Kagan J., Oelkers-Ax R. i in. (2008). *Infant predictors of behavioral inhibition*. „British Journal of Developmental Psychology”, nr 26(1), s. 145–150.
- Packard V. (1972). *A Nation of Strangers*, Englisch, David McKay Co.
- Pospiszyl K. (1973). *Psychologiczna analiza wadliwych postaw młodzieży*. Warszawa: Polskie Wydawnictwo Naukowe.
- Siek S. (1984). *Rozwój potrzeb psychicznych mechanizmów obronnych i obrazu siebie*. Warszawa: Krajowa Agencja Wydawnicza.
- Siek S. (1989). *Walka ze stresem*. Warszawa: Akademia Teologii Katolickiej.
- Sulloway F.J. (1997). *Born to rebel: birth order, family dynamics, and creative lives*. Amazon, Pl.
- Twenge J. (2006). *Me generation. Why today's young Americans are more confident, assertive, entitled and more miserable than ever before*. New York: Atria Books.
- Tyszkowa M. (1992). *Nieśmiałość i zahamowania*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Zimbardo P. (2007). *Nieśmiałość*. Warszawa: Polskie Wydawnictwo Naukowe.



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



BEATA BOĆWIŃSKA-KILUK

*Uniwersytet Medyczny w Białymstoku, Polska*

ORCID 0000-0001-5743-529X • e-mail: [b.kiluk@uwb.edu.pl](mailto:b.kiluk@uwb.edu.pl)

NAPOLEON WASZKIEWICZ

*Uniwersytet Medyczny w Białymstoku, Polska*

ORCID 0000-0002-7021-5133 • e-mail: [psych@umb.edu.pl](mailto:psych@umb.edu.pl)

Zgłoszono: 14.03.2022; recenzowano: 18.08.2022; zaakceptowano do druku: 30.08.2022

## SAMOOKALECZENIA I WIRTUALNY WSZECHŚWIAT. REKONFIGURACJA SPOŁECZNOŚCI TERAPEUTYCZNEJ – STUDIUM PRZYPADKU

### SELF-HARM AND A VIRTUAL UNIVERSE. RECONFIGURATION OF THE THERAPEUTIC COMMUNITY – CASE STUDY

**Abstract:** The objective of the study is to describe a fundamental reconfiguration of therapeutic community by using cyberworld in self-harmer of a young woman. Using the case study on a patient during her psychoanalytic psychotherapy. The data indicated that self-harm and paralled cybersocieties have the same function. They are the transitional objects. Cybersocieties are used as a reconfiguration of a therapeutic community. A relationship between self-harming and using cybergroups is confirmed as a reconfiguration of some levels of ego function.

**Keywords:** self-harm, therapeutic community, reconfiguration, case study.

**Streszczenie:** Celem prezentowanego studium przypadku jest analiza funkcji wirtualnych grup, do których logowała się, przechodziła i uznawała za cybernetyczny tymczasowy adres młoda kobieta zaangażowana w samookaleczenia w trakcie procesu psychoterapii psychoanalitycznej. Wykorzystano w tym celu metodę studium przypadku. Uzyskane dane wskazują, że samookaleczenia i równoległe cyberspołeczeństwa pełniły tę samą funkcję. Były obiektami przejściowymi. Stąd można wyciągnąć wniosek, że cyberspołeczności służyły młodej kobiecie jako społeczność terapeutyczna. Związek między samookaleczaniem a wykorzystywaniem cybergrup potwierdza się jako rekonfiguracja społeczności terapeutycznej i niektórych poziomów funkcji ego.

**Słowa kluczowe:** samookaleczenie, społeczność terapeutyczna, rekonfiguracja, studium przypadku.

## Wprowadzenie

Samookaleczanie (NSSID, samouszkodzenie, samomodyfikacja ciała, dermatilomania, *body art*, *body stalking*, autoagresja, samozatrucie, autoimmunizacja cielesna) to traktowanie własnego ciała służące różnym celom. Niezależnie od celów takiego postępowania samookaleczenie należy do opresyjnej działalności człowieka w świecie zachodnim, a przyzwolenie na prześladowanie osób z bliznami skórnymi i zmianami na ciele trwa od około dwóch wieków. Z tego powodu nieprzerwanie pozostaje umiarkowanym tabu utrudniającym rozpoznanie motywów działania jednostki. Utrudnia też ewentualne poszukiwanie wsparcia czy terapii. Ten problem natury indywidualnej, społecznej, zdrowotnej, rasowej, kulturowej definiowany jest jako „celowe zniszczenie lub zmiana tkanki ciała bez świadomych zamiarów samobójczych” (Favazza 1989, s. 137). Pomimo niechęci, a czasem nawet nakładania sankcji społecznych na ludzi pod koniec XX wieku (Meltzer i in. 2002) samookaleczenie zaczęło rozprzestrzeniać się na szeroką skalę już nie tylko w grupach ludzi młodych, a także więźniów, choć nadal w rankingach obie te grupy pozostają w czołówce takich działań. Średnia częstość występowania samookaleczeń we wszystkich fazach adolescencji na całym świecie wynosiła 18 proc. (Muehlenkamp i in. 2012), a w grupie więźniów szacunek różnicowany płcią wynosił 5–6 proc. u mężczyzn i 20–24 proc. u kobiet (Hawton 2014). Dodatkowo, w pierwszej dekadzie XXI wieku dramatycznie ewoluowały cybergrupy osób zaangażowanych w różne formy samookaleczeń (Harris, Roberts 2013). Szacuje się, że tendencja do rozpowszechniania informacji na temat jawnych i ukrytych samookaleczeń (Nicholson i in. 2007) wzrastała w krajach cywilizowanych szczególnie w grupie młodych kobiet serfujących w internecie (Murray, Fox 2006; Nicholson i in. 2007; Prasad, Owens 2001). W literaturze przedmiotu opisano kilka funkcji, jakie spełniały witryny internetowe, będące miejscem spotkań samookaleczających się „cyfrowych tubylców” (Adler, Adler 2013). Tak więc internetowa przestrzeń stała się miejscem zagnieżdżania się cyberspołeczności samookaleczających się, które dotychczas były raczej stygmatyzowane i medykalizowane z całą dalszą konsekwencją postępowania leczniczego.

Różnorodność cyberświata – fora dyskusyjne, tablice ogłoszeniowe, witryny itd. – po pierwsze, umożliwiają jednostkom samookaleczającym się dołączanie i przechodzenie przez różne społeczności w trakcie „bawienia się” tym zachowaniem, powiązaniem ze znacząco odmiennymi sposobami definiowania, odpowiadania i wartościowania oraz strategiami walki z nim (Harris, Roberts 2013). Po drugie zaś wskazana różnorodność cyberświata zaczęła wyręczać czy uzupełniać *stricte* medyczne modele terapeutyczne (Ekman 2016) stosowane w odpowiedzi na „niesamobójczy zespół samookaleczeń” (NSSID), który został uznany za unikalną jednostkę kliniczną wpisaną do DSM-5 (American Psychiatric Association, 2013), a następnie zdegradowany do Sekcji 3 (Zaburzenia Wymagające Dalszych Badań) DSM-5 (Regier 2013) ze względu na niską niezawodność zespołu w różnych

kulturach. Jak dotąd kliniczne diagnozowanie samouszkodzeń jako choroby nie sprawdziło się, usankcjonowane medyczne terapie oparte na likwidacji szkód natomiast pozostały. Karl Menninger (1935), analizując przypadki samookaleczeń, wśród ich cech wspólnych wymienił m.in., że to autoagresywne zachowanie jest ogólną tendencją, a nie diagnozą kliniczną, i wydaje się, że miał rację. Ten sam autor jako jeden z pierwszych eksplorował zjawisko samookaleczeń z wykorzystaniem studium przypadków. Potem ewolucja badawcza w nauce przesunęła się bardziej w stronę badań ilościowych, które stały się dominującą i bardziej cenioną procedurą badawczą, co doprowadziło do niejako gorszego traktowania przez świat nauki procedury jakościowej, pokazującej perspektywę osoby zaangażowanej w samookaleczanie, która może stanowić nową odsłonę prowadzącą do rekonfiguracji wiedzy naukowej (Brickman 2004). Niezmiennie nadrzędnym celem badań jest odkrywanie prawdy, dostarczenie praktykom odpowiedniej wiedzy i treningów adekwatnego odpowiadania na zachowania autoagresywne jednostek, grup społecznych, płciowych czy kulturowych. Nie słabnie i wciąż pozostaje zagadką zwiększona podatność cywilizacyjna na samookaleczanie się, podobnie jak współczesne usadowienie się społeczności samookaleczających się na cyfrowym pograniczu.

Celem artykułu jest znalezienie odpowiedzi na dwa pytania: Jakie biologiczne mechanizmy predysponują młodą samookaleczającą się kobietę w trakcie psychoterapii psychoanalitycznej do inicjowania, włączania i utrzymywania zaangażowania w cybergrupy? Jaką funkcję cyberspołeczności pełnią w tym przypadku? Rozważanie tych kwestii będzie uwzględniać złożoną interakcję pomiędzy tandemem samookaleczenia – cyberspołeczności, która przyczynia się do kształtowania trajektorii rozwojowej kobiety. Prezentowane studium przypadku, które omawia funkcje uczestnictwa młodej samookaleczającej się kobiety w cyberspołecznościach, noszące cechy rekonfiguracji społeczności terapeutycznej, poprzedza opis ewolucji tandemu samookaleczanie–cyberświat.

### **Ewolucja tandemu samookaleczanie–serfowanie w sieci**

Samookaleczenia, dotychczas umieszczane głównie w wymiarze dramatyczno-emocjonalnym są postrzegane przez świat nauki jako powodowane głównie przez środowisko, a nie biologię, i wiązane są z traumatycznymi problemami psychologicznymi lub sytuacyjnymi z wczesnych okresów życia. Inaczej mówiąc, z doświadczeniem bycia przedmiotem (czegoś niepożądanego lub nieprzyjemnego) w wyniku zachowania własnego lub innych osób oraz zdarzeń losowych. Jako takie uważane są za sporadyczny efekt uboczny zaburzeń osobowości z pogranicza (niewłaściwy gniew, impulsywne zachowania i skrajna wrażliwość na stres) (Andover i in. 2005). Uważane za są za zachowania aspołeczne (skłonność do agresji, lekkomyślne lekceważenie bezpieczeństwa osobistego) (Smith 2014), histrioniczne (wszechobecny wzorzec nadmiernej emocjonalności i zachowania zwracającego uwagę, często realizowane poprzez wygląd fizyczny). Traktowane bywają również jako zespół

stresu pourazowego (doświadczenie przemocy, gwałtu lub wojny) albo jako powstałe w wyniku różnych zaburzeń dysocjacyjnych (w tym zaburzenia osobowości mnogiej), zaburzeń odżywiania (Brumberg 1988) oraz szeregu innych stanów, takich jak kleptomania, depersonalizacja, nadużywanie substancji, uzależnienie od alkoholu, próby samobójcze (Joiner 2001) i różnych zaburzeń depresyjnych (Bowen, John 2001). Coraz częściej pojawiają się dowody na biologiczną, wrodzoną etiologię tych zachowań (Boćwińska-Kiluk 2020). Niezależnie od naukowych dywagacji, aktywni „wyznawcy” dokonywania zmian cielesnych pod autoagresją najczęściej ukrywali swoją „dermalną tożsamość”, pod znamionami ukrytymi pod ubraniem, zachowanymi przed oczami piętnującego społeczeństwa. Niechętnie również korzystali z indywidualistycznych, psychomedycznych modeli leczenia, które głównie izolują i stygmatyzują. Niemniej system medyczny i terapeutyczny stopniowo zaczął otwierać się na pomoc tym osobom, oferując im nie tylko procedury *stricte* medyczne – zszywanie, opatrywanie ran, przepisywanie leków, ale i psychologiczne – terapie grupowe, indywidualne, oparte na różnych koncepcjach, aczkolwiek dominowały podejścia behawioralne nastawione na „zmniejszenie szkód” i „likwidację szkód”. Zajmowanie się widocznym skutkiem opisywanych zachowań okazało się mało skuteczne, ale pozwoliło przerzucić most dociekań badawczych w różnych kierunkach, ponieważ umożliwiło wyjście osobom samookaleczającym się z niewidocznej strefy. Powoli część osób została niejako zmuszona (np. ciężkością obrażeń) do przyznania się do zachowań autoagresywnych widocznych na płaszczyźnie medycznej i terapeutycznej. Paralelnie, podobne wyznania zaczęły płynąć ze szklanego ekranu telewizora czy ekranu filmowego, epatując społeczeństwo bliznami sławnych osób, bądź ich osobistą spowiedzią w tym temacie (Egan 1997). Osoby „nieistniejące” i rozproszone, ukrywające się, zaczęły więc wyłaniać się z „nieistniejącej martwej przestrzeni społecznej” i istnieć najpierw w przestrzeni medycznej, potem społecznej, naukowej, a obecnie wirtualnej, równie szybko rozwijającej się jak fenomen samookaleczeń. Pojawiły się osoby proponujące różnego rodzaju usługi w sieci, przyciągające i goszczące pokaleczonych przybyszów poprzez tworzenie im bardziej łaskawej niż tradycyjna konserwatywna rzeczywistość społeczna niszy albo czasoprzestrzeni. Panuje niezmiennie przekonanie, *à propos*, iż świat „twarzą w twarz” jest światem stałym i oferującym klasyczne sposoby pomocy psychologiczno-psychiatrycznej, jak i samopomocy, które najlepiej odpowiadają potrzebom rozwojowym człowieka. Jednym z nich jest ruch społeczności terapeutycznych, kładący nacisk na uczenie się społeczne i wzajemną samopomoc poszczególnych uczestników biorących na siebie część odpowiedzialności za powrót do zdrowia swoich członków.

Historycznie, komuny terapeutyczne były postrzegane jako samopomocowa alternatywa dla medycznie zorientowanych strategii, które cechowały się małą dostępnością. Po raz pierwszy zostały zorganizowane na szerszą skalę przez pacjentów psychiatrycznych w Wielkiej Brytanii (Jones 1956) i osoby uzależnione w Stanach Zjednoczonych w XX wieku (Debaere, Vanheule, Inslegers 2014).



Następnie rozszerzyły się na cały świat (Bunt i in. 2008) i różnorodne populacje chorych i zaburzonych (De Leon 1997; Sacks i in. 2008; Jainchill i in. 2005), pomimo większej dostępności profesjonalnego personelu medycznego (konsultantów, psychiatrów, psychologów, psychoterapeutów, psychoanalityków, pielęgniarek). Najbardziej znaną społecznością terapeutyczną od lat 80. i 90. ub. wieku jest Ruch Anonimowych Alkoholików (AA), który obejmuje ogromną liczbę grup wzajemnego wsparcia (Moos i in. 1993; Kurtz 1997). Grupy te najczęściej organizowane były oddolnie przez samych użytkowników i pozbawione były stratyfikacyjnych ról lekarza psychiatry oraz profesjonalnego terapeuty, a jedynie gromadziły pomagających sobie i innym członków (Harwood 2010). Uwidaczniały się w nich określone dewiacyjne zachowania, piętnowano, kryminalizowano bądź medykaliizowano je społecznie. Główne założenie opierało się na przekonaniu, iż ludzie, którzy postrzegają przejawiane własne zachowanie jako niepożądane, mogą pomagać sobie nawzajem poprzez bezpośrednie wyznania, narracje, doświadczenia i wgląd w siebie. Ponadto umożliwiają pielęgnowanie i czerpanie korzyści z ich organizacyjnej skuteczności lobbowania, protestowania lub innych działań na rzecz zmiany społecznych definicji, przekonań lub wartości (Lyman 1970). Komuny osób samookaleczających się nie powstały jednak z powodu stygmatyzacji społecznej. Od początku XXI wieku świat wirtualny – wciąż jeszcze nieuporządkowany – listy serwerów (popularna lista pocztowa w internecie), strony internetowe, blogi, elektroniczne tablice ogłoszeniowe, elektroniczne biuletyny informacyjne, elektroniczne systemy rozpowszechniania, fora, witryny, blogi, czaty, a w szczególności media społecznościowe, zapewniające większą anonimowość, stały się miejscami tworzenia się społeczności terapeutycznych oraz wzmożonej interakcji indywidualnych i grupowych osób samookaleczających się. Badania pokazują, iż ok. 22 proc. osób z historią dokonanego samookaleczenia deklaruje zapuszczanie się w cyberprzestrzeń w związku z tym zachowaniem (Mars i in. 2015). Większość korzysta z internetu w konstruktywnych celach, takich jak: (re)edukacyjne (wyszukiwanie informacji, poznawanie siebie), psychologiczne (mechanizm radzenia sobie z niepokojem) (Baker, Fortune 2008), stabilizowanie, kontrolowanie częstotliwości i nasilenia zachowania (Murray, Fox 2006), społeczne (rekonstrukcja przynależności, uczestnictwa, wsparcia i zrozumienia) czy indywidualne (rekonstrukcja parametrów własnej tożsamości i poczucia siebie). Jednak ewentualna ekwifinalność czy funkcjonalna równoważność współobecności wirtualnych i rzeczywistych środowisk terapeutycznych dopiero zaczyna być eksplorowana (Russell 2015), mimo że dotychczas raczej budziła niepokój. Sytuacja zbiegła się w czasie z epidemią koronawirusa i przeniesieniem szeroko rozumianych spotkań edukacyjnych i terapeutycznych do świata wirtualnego. Należy zauważyć jednak, iż zjawisko organizowania się osób samookaleczających się w sieciach internetowych jest fenomenem niezależnym od pandemii COVID-19. Wirtualne skupiska samookaleczających się stały się bardzo powszechne, szczególnie wśród ludzi młodych (Daine i in. 2013; Dubicka, Theodosiou 2020; Department for Digital, Culture, Media & Sport 2019),

którzy jeszcze do niedawna w związku z represjami społecznymi, tj. potępienie, ostracyzm, cierpieli w samotności i w milczeniu. Obecnie cybersieć reprezentuje miejsce i czasoprzestrzeń umożliwiające ludziom o podobnych preferencjach uwolnienie się od konieczności ukrywania swojego własnoręcznie wygrawerowanego wizualnego wyglądu. Skanowanie internetu pokazuje, iż w pierwszej dekadzie XXI wieku działało ponad 500 stron internetowych skierowanych do samookaleczających się (Whitlock i in. 2007). Wśród nich można wyodrębnić, z jednej strony, strony uwikłane w bardziej tradycyjne podejście (wspieranie rezygnacji z autoagresji), a z drugiej, strony normalizujące, a nawet zachęcające do nieskrępowanego samookaleczania się według potrzeb (Mars i in. 2015). Jakkolwiek wciąż niewiele wiadomo o długoterminowych skutkach wpływu internetowych grup wsparcia na ich użytkowników (Eysenbach i in. 2004). Niemniej, zwiększona mobilność, obejmująca cały świat, a także łatwy, powszechny dostęp do technologii wciągają przedstawicieli pokolenia ery cyfryzacji zaangażowanych w samookaleczenia, szybko i bezkrytycznie, w wykorzystywanie mediacyjnych technologii i funkcjonowania na pograniczu światów – realnego i cyfrowego.

### **Cel badań**

Celem badania złożonego z wielokrotnych wywiadów i obserwacji przebiegających w trakcie psychoterapii psychoanalitycznej indywidualnej, stacjonarnej i ambulatoryjnej samookaleczającej się pacjentki o kryptonimie M. (imię i konkretne szczegóły zostały zmienione lub zatajone w imię zasady poufności) było: (1) zbadanie funkcji cybernetycznych grup samookaleczających się, w które młoda kobieta angażowała się; (2) zbadanie, w jaki sposób internetowe skupiska osób samookaleczających się wpływały na jej zachowania związane z autoagresją, oraz (3) zidentyfikowanie etapów procesu reintegracji parametrów tożsamości indywidualnej i społecznej M., jako użytkownika cyberświata i świata realnego.

### **Materiał i metoda**

Materiał badawczy pozyskano w trakcie prowadzenia studium przypadku młodej kobiety, która została nieformalnie skierowana na psychoterapię z powodu rozległej depresji, łącznie z myślami samobójczymi oraz angażowania się w „samookaleczenia ciężkie” (Favazza 1989), obejmujące celowanie w twarz, szyję, łamanie kości, które okresowo mogły zagrażać jej zdrowiu i życiu.

### **Procedura i analiza danych**

Dane zostały pozyskane w procesie wielokrotnych obserwacji i wywiadów klinicznych podczas sesji psychoterapeutycznych w koncepcji psychoanalitycznej, a zatem zgodnie z podejściem opartym na teorii ugruntowanej (Corbin, Strauss 2007).

To indukcyjne podejście dostarczyło bogatego materiału w kontekście motywacji M. do korzystania z grup społecznościowych w sieci, do których pacjentka odwoływała się w przeciągu psychoterapii i w związku z samookaleczaniem się, co może być interpretowane jako rekonfiguracja społeczności terapeutycznej, potrzebnej do rekonstrukcji parametrów własnej osobowości w wymiarze indywidualnym i społecznym. Kodowanie obejmowało tematy: pochodzenie rodzinne, historia samookaleczania z próbami samobójczymi i odwiedzanie stron internetowych. Kompleksowy system profilowania zachowania M. służył ustaleniu nieświadomych motywów wykorzystywania przez nią najpierw samookaleczeń, a potem cyberspołeczności.

### Podmiot badań

M., 21-letnia kobieta, była uczestniczką większego badania naukowego, w którym stosowano następujące kryteria rekrutacji: (a) posiadanie dokumentacji medycznej związanej z dokonywaniem samookaleczeń; (b) praktykowanie samookaleczeń z taką częstotliwością i intensywnością, które powodowały fizyczne blizny, oraz (c) zaangażowanie w cybergrupy w związku z samookaleczaniem. To oryginalne badanie wykorzystywało celową technikę próbek, zaprojektowaną z uwzględnieniem pacjentów z praktykami samookaleczania się, którzy korzystali z psychoterapii psychoanalitycznej ambulatoryjnej (Singleton, Straits 2005). Uczestniczka tego studium przypadku w trakcie psychoterapii zaczęła korzystać z internetu i wykazała się wyraźną przenikliwością w wyjaśnianiu tego zachowania i łączenia go z samookaleczaniem, co dało podstawę metodologii studium przypadku.

M. miała 21 lat w momencie przyjścia na konsultacje psychoterapeutyczne po dwutygodniowej hospitalizacji na oddziale psychiatrycznym. Od kilku lat korzystała z pomocy psychiatrycznej i terapeutycznej z aktualną diagnozą zaburzeń depresyjnych, aczkolwiek od 13. roku życia otrzymywała wciąż „nowe diagnozy”: choroba afektywna dwubiegunowa, zaburzenia lękowe, zespół stresu pourazowego (PTSD), zaburzenia psychotyczne i nadużywanie alkoholu i leków. Młoda kobieta wykazywała refleksyjny wgląd i ponadprzeciętny poziom inteligencji (diagnoza na podstawie obserwacji i konsultacji), pomimo trudności z wyrażaniem się i komunikowaniem emocji na pograniczu aleksytymii (Klonsky, Muehlenkamp 2007).

Wybór studium przypadku jest uzasadniony, ponieważ „reprezentuje przypadek skrajny lub przypadek niezwykły, odbiegający od norm teoretycznych lub nawet codziennych zdarzeń” (Yin 2013, s. 52), a takie może „ujawnić wgląd w normalne procesy. W ten sposób wartość studium przypadku może być powiązana z dużą liczbą osób, znacznie przewyższającą tych, którzy cierpią na pierwotny zespół kliniczny” (Yin 2013, s. 52). Niemniej, brak uogólnienia statystycznego nie stoi na przeszkodzie uogólnieniom analitycznym lub pojęciowym (Yin 2004), które mogą pomóc w zmianie lub ponownym zdefiniowaniu parametrów (rekonfiguracji) systemu terapeutycznego w zespole samookaleczeń.

### Historia rodzinna i samookaleczeń

M. przeżyła niezwykle burzliwe dzieciństwo. Gdy miała półtora roku została odebrana rodzicom i umieszczona najpierw w domu dziecka, a następnie przeniesiona do rodziny zastępczej. Kiedy miała 13 lat jej matka zastępcza po krótkiej chorobie umarła. U M. rozpoczęły się liczne trudności: zaczęła opuszczać szkołę, nie mogła dogadać się z kolejną matką w rodzinie, do której została przydzielona po wcześniejszym rozdzielaniu jej z rodzeństwem zastępczym. Z nowym rodzeństwem również trudno było jej nawiązać relacje, wtedy przypadkiem odkryła samookaleczanie i jego natychmiastowe psychologiczne i fizjologiczne skutki w postaci regulacji emocjonalnej, którą samookaleczenie może zapewnić (Gratz, Roemer 2008). Pierwszy taki moment, jaki pamiętała, miał miejsce po śmierci mamy zastępczej. Sprzątała rzeczy, pakowała przedmioty i stłukła niechcący wazon, kalecząc się rozbitym szkłem. „Od razu to poczułam, tę wielką ulgę, błogość, podobnie jak okładanie się piśćciami w dzieciństwie”. Zachowania autoagresywne pozostawały takie same przez lata. Początkowy wzór samookaleczeń miał miejsce w dzieciństwie. Kiedy miała jakieś problemy w szkole, okładała się piśćciami. Wszystkie dzieci były ruchliwe, dochodziło do konfliktów i bójek, kontuzji podwórkowych, nikt więc nie kwestionował siniaków i zadrapań. Zawsze miała wymówkę, a ślady skrzętnie ukrywała pod ubraniem. W wieku 18 lat usamodzielniała się, uciekając z dużo starszym mężczyzną, który stosował wobec niej przemoc, wyzywał, wybił jej przednie zęby i zmuszał do różnych poniżających praktyk seksualnych. Wtedy również dokonywała samookaleczeń, np. gdy otrzymała złe wieści (o zdiagnozowaniu nieuleczalnego raka u jej przybranej matki). Generalizując, do autoagresji dochodziło najczęściej, gdy czuła się w emocjonalnym impasie trudnym do wytrzymania. „Moje myśli poruszały się, biegle i podobnie robiłam w życiu. Cały czas coś reorganizowałam, przestawiałam meble, wyrzucałam rzeczy z szafy i układałam, przestawiałam, wyrzucałam. Tak samo z uczuciami, zawsze poruszałam się wokół moich uczuć”. Samookaleczanie pozwalało na represję emocjonalną i przynosiło znaczące korzyści fizjologiczne – dawało poczucie ruchu. „Mogłam się poruszać. Utykałam w jakimś stanie emocjonalnym, sytuacyjnym, a mój umysł pędził tysiące mil na minutę, nie mogłam spać, nie mogłam jeść, nie mogłam pozbierać myśli”. Zaczynała od zadrapań, czuła, jak jej krew się poruszała. „Czuję odprężenie, moje ciało i napięcie stabilizuje się, ręce stają się mniej aktywne, a umysł spowalnia. Staram się zatamować krwawienie”. Wiktyimizacji wykorzystywania seksualnego doświadczała obok nakładania sadystycznych kar, które polegały na zmuszaniu jej do klęczenia na kolanach z otwartymi i wyciągniętymi do góry ramionami przez długi czas, uderzania jej paskiem, gdzie popadnie. Innym razem pani M. opisywała partnera jako bardzo „zaborczego” wobec niej – trzymał ją blisko siebie przez cały czas „jak lalkę” i nie wypuszczał jej z rąk. Jeden z lekarzy, który udzielał jej pomocy z powodu obrażeń – połamana ręka i pęknięte żebra, siniaki, nie przyjął zdawkowego tłumaczenia, że „spadła niechcący ze schodów”

i nakłonił do zgłoszenia przemocy odpowiednim służbom i obdukcji. W wyniku interwencji w domu pojawił się dzielnicowy. Ten wysiłek zgłoszenia spotkał się z przemocą fizyczną, w tym z sadyzmem, a potem było jeszcze gorzej. Po tym epizodzie zrywu szukania pomocy nastąpiły dwa doświadczenia całkowitego porzucenia, które doprowadziły M. do rozpacz. Partner któregoś dnia wrócił do domu pijany z nową dziewczyną, a ją po prostu wystawił za drzwi, wyrzucając z domu „tak jak stała”. „Byłam sama, samiuteńka na dworze, bez nikogo i bez domu na świecie”. M. została dosłownie bez niczego. Była przerażona, czuła się najbardziej samotną, porzuconą, niechcianą osobą na świecie. Wtedy próbowała popełnić samobójstwo. Próba samobójcza obejmowała wysoce śmiertelność metodę, z motywacją wyraźnie pozbawienia siebie życia. Po wyrzuceniu jej z domu spała pod mostem, jak przyznała, „to było moje miejsce”. Grzebała w śmietniku, żeby coś zjeść, znaleźć do ubrania. Po dwóch dniach, kiedy spadała temperatura poniżej zera, czuła się zziębnięta i martwa, wiedziała, że „musi coś zrobić”. Wtedy jakimś denkiem od puszki przecięła sobie żyły. Nie pamięta dalszych zdarzeń. Spacerujący mężczyzna znalazł ją w stanie agonalnym i wezwał karetkę. Trafiła do szpitala i do lekarza psychiatry. Po wyjściu z oddziału postanowiła zlokalizować swoją biologiczną rodzinę. Odnalazła siostrę, z którą wcześniej utrzymywała nikły kontakt, a ta dała jej adres rodziców. Rodzina przyjęła ją do swojego domu. Właściwie była to melina, ale M. miała kąt, w którym mogła zwinąć się w kłębek. W ciągu pierwszego tygodnia jej powrotu do domu i zjednoczenia z rodzicami, jej biologiczna mama, widząc, jaka jest zestresowana, zaczęła częstować ją alkoholem, a M. mieszała go z lekami. Wtedy jej zdrowie psychiczne zaczęło szwankować. Odczuwała objawy takie jak bezsenność, miała poczucie rozsypywania się, przygnębienia – „czułam, że jestem rozsypana jak pobity kryształ i próbuję utrzymać się w całości”, „to elementy mnie”. W takim stanie nie dawała rady pracować, wciąż wyrzucano ją z pracy. Kładła się spać, budziła się z retrospekcjami i leżała w pozycji embryonalnej w kącie, nie wiedząc, jak się tam znalazła. Zmieniały się i przelatowały pory dnia i nocy, snu i czuwania. Wtedy cięła się, okładała pięściami, przytrząskiwała ręce drzwiami. „Kiedy jestem zestresowana, to to zaczyna się w moim ciele. Czuję bicie mojego serca, szybciej i szybciej; ogromne napięcie, niepokój i stres, wręcz panikę. Po przecięciu, razem z upływem krwi, czuję, jak serce spowalnia, oddech wraca do normy, panuję nad tym. Stres znika. To działa”. Ostatnio tak mocno pocięła się, że trafiła na SOR i stamtąd na oddział psychiatryczny. Potem do pomocy społecznej i na konsultacje psychoterapeutyczne. Ciągłe wyrzucanie z pracy potwierdzało w niej poczucie beznadziejności, porzucenia, odrzucenia i nasilało objawy przewlekłych zaburzeń psychicznych. Będąc na oddziale psychiatrycznym, u innych pacjentów podejrziała zainteresowanie stronami internetowymi. „Najpierw trafiłam na niemoderowaną, gdzie ludzie wzajemnie się obrażali i popisywali samouszkodzeniami, zamieszczając zdjęcia poranionego ciała. To mnie przestraszyło i nie zagrzałam tam miejsca”. Wróciła do przeglądania internetu, na początku psychoterapii, kiedy czuła się nierozumiana i nie mogła zakotwiczyć się w settingu.

W przerwach między sesjami albo w trakcie dłuższych przerw w terapii, np. z powodu czerwonej kartki w kalendarzu, zalewały ją katastroficzne sny i retrospekcje – zamarzała na mrozie pod mostem, umierała po pobiciu przez byłego partnera. Nie mogła spać w nocy, ciągle była zmęczona i zestresowana. Wtedy znowu zaczęła się ciąć. Dodatkowo zaczęła serfować po internecie, zmieniając witryny i pseudonimy, skanując miejsca, gdzie przebywali tacy jak ona, z poranionymi ciałami i duszami. W pewnym momencie trafiła na grupę, w której panowały jasne zasady. Wchodziła tam codziennie. To było jej miejsce, jej przestrzeń, która pozwalała jej być, istnieć i reorganizować swój świat psychiczny. „Czułam się mniej samotna, mniej bezdomna, mniej bezradna. Zaczęłam mieć to samo imię, ten sam pseudonim”. Mówienie o tym na wirtualnym czacie pomagało jej przetrwać do następnej sesji bez samookaleczania się. Stopniowo też zaczęła udzielać się i wzmacniać innych w ich sposobach radzenia sobie z samookaleczeniami. „Chciałam być jak moja terapeutka. Upodabniałam się do niej”. „Łączyłam się za pośrednictwem tablic ogłoszeniowych, czytałam i pisałam tysiące komunikatów i e-maili internetowych, w tym tych opublikowanych publicznie i napisanych tylko do mnie”. W tym celu wykorzystywała przede wszystkim komunikację internetową, podobnie jak inni użytkownicy cybernetyczni, bez względu na lokalizację (Waskul 2004; Johns 2003). Czuła się wspierana i wspierała ludzi bezcielesnych i odległych i coraz bardziej czuła, że ma imię i ciało. Odzyskiwała poczucie siły i wartości. Zaczynała być kimś. Komuś na niej zależało, ktoś na nią czekał. I ona czekała, co było załącznikiem przywiązania. Przystawała czuć się samotna i szalona.

### Dyskusja

W niniejszym studium przedstawiono przypadek pacjentki M. – młodej kobiety przeplatającej samookaleczanie się z używaniem stron internetowych, powiązanych w jakikolwiek sposób z tematyką samookaleczeń. Powtarzała wiele razy swoje zachowania w trakcie procesu psychoterapii psychoanalitycznej. Chociaż na podstawie jednego przypadku nie można dokonywać uogólnień, można go uznać za ważny, ponieważ skutecznie ilustruje kilka aspektów, często występujących jako predyktory samookaleczeń: traumatyczne dzieciństwo ze zmianą opiekuna, historia krzywdzenia i przemocy, nadużywanie środków odurzających, regulacja afektu, uzyskana przez samookaleczanie, próba samobójcza odróżniana od samookaleczania się. Ponadto pokazuje etapy rekonfiguracji środowiska terapeutycznego, niezbędnego do rekonfiguracji tożsamości indywidualnej i zbiorowej w trakcie procesu psychoterapii w rzeczywistym świecie.

Analizowanie samookaleczania się pacjentki i poszukiwanie związku z jej paralelnym wchodzeniem w cyberświat, czyli zaangażowanie się w jej życie, pomaganie innym i ukazywanie swoich doświadczeń oraz przekonań, z rezygnacją z osądzania, zamiast wyraźnego zakazu tego zachowania, może być uważane przez niektórych postmodernistycznych etnografów i feministki za formę orędownictwa

(Jeffreys 2000). Jednak w zakresie, w jakim została przedstawiona perspektywa M., badawcza neutralność, postrzegana jako relatywizm moralny, który ignoruje na ogół opresyjną naturę samookaleczenia się, służyła udzieleniu głosu jednostce i zwróceniu jej praw, czuła się bowiem niesłyszana i niezrozumiana. Z samookaleczaniem się bezpośrednio wiązała się ewolucja jej udziału w społecznościach cybernetycznych, która fluktuowała w zależności od jej potrzeb rozwojowo-psychologicznych, w kontekście relacji z rzeczywistymi osobami, w tym z terapeutką. Widoczny jest jej ruch w kierunku reintegracji społecznych i indywidualnych parametrów tożsamości, który można uważać za kluczowy krok w efektywnej zmianie terapeutycznej. Ten proces przebiegał jednocześnie na dwóch poziomach: (1) poziom społeczny – od bycia „odrzuconą” do „bycia zintegrowaną społecznie” i (2) poziom indywidualny – od „bycia sierotą”, „ofiara” do „bycia pacjentką”, „wirtualną terapeutką – pomocnikiem”, co można interpretować jako odzyskiwanie ważnych zdolności indywidualnych, których trauma typu III (wczesny początek wiktyimizacji, trwająca przez długi czas i obejmująca kilku sprawców) ją pozbawiła. Ta reintegracja ważnych parametrów jej jestestwa wiązała się z wykorzystaniem własnego ciała jako „cielesnego obiektu przejściowego” (Boćwińska-Kiluk, w recenzji) i następnie z przejściem do wykorzystania cyberświata jako przejściowego adresu na drodze zamieszkiwania we własnym ciele i do zamieszkiwania w społeczności realnej – budowania więzi z terapeutką i innymi ludźmi. Osoby takie jak M. często radzą sobie z traumami typu III poprzez emocjonalne odrętwienie, tłumienie wściekłości i „gniewu skierowanego na siebie w formie nienawiści do samego siebie i samookaleczania się” (Solomon, Heide 1999, s. 207), co pozostaje trwałą tendencją (Menninger 1935), używają języka ciała i marzeń sennych (Smith 2014). M. samookaleczenie jako „cielesny obiekt przejściowy” (Boćwińska-Kiluk, w recenzji) odkryła przypadkowo, ponieważ okazało się ono nadrzędnym, prymitywnym mechanizmem radzenia sobie w życiu, przeżycia *self* w trudnych i zagrażających życiu warunkach, w okresie skrajnych nadużyć i traum. Zachowania autoagresywne w dzieciństwie (bicie się pięściami) i we wczesnym okresie dojrzewania (przecinanie skóry ostrymi przedmiotami) z biegiem czasu zaczęły się automatyzować i były praktykowane rutynowo w okresie późnej adolescencji. To odkrycie jest zgodne z wynikami badań ilościowych (Klonsky 2007) oraz jakościowych (Cullen 2013; Smith 2014), które wskazują, że znaczny odsetek osób angażujących się w zachowania autoagresywne w ten sposób wyraża i reguluje emocje na drodze przebudowywania świata wewnętrznego (psychicznego) i świata zewnętrznego (przechodzenie do innych środowisk i relacji a obiektem). Cechy swoiste samouszkodzenia, które występują w różnorodnych populacjach – generalnej, płciowej, kulturowej, więziennej – sugerują, że samookaleczenie jest w dużej mierze dziedzicznym zachowaniem gatunku ludzkiego (Boćwińska-Kiluk, w recenzji), występującym również w świecie zwierząt i roślin, a właściwie należałoby stwierdzić, że należy do spektrum cielesnych obiektów przejściowych.

Internetowe strony i adresy pełniły dla M. funkcję opisanego przez Donalda Winnicotta właściwego „obiekta przejściowego” i były alternatywną do samookaleczania się formą radzenia sobie na drodze rozwoju psychospołecznego. Ta swoista rekonfiguracja społeczności terapeutycznej, *ad hoc* odpowiadającej na jej potrzeby, którą mogła manipulować jak pluszowym misiem, została następnie wykorzystana do reintegracji psychologicznej i społecznej w kontekście procesu psychoterapii.

### Podsumowanie

W konkluzji można podkreślić, iż przywiązanie M. do samookaleczających się cyberspółeczności jako obiektu przejściowego, który pełnił rolę swoistej sceny pomagającej jej znormalizować autoagresywne zachowania przebiegało w kilku etapach:

1. Obcego miejsca (odrzućenie i brak identyfikacji, odwiedzanie różnych serwisów, występowanie długich przerw między wpisami, zmienianie pseudonimów, brak samoidentyfikacji ze swoim zachowaniem, mechanizm odwracania się, zaprzeczania, odrzucania), w rezultacie pozostawanie zamkniętą);
2. Domu (odnalezienie społeczności, która chroniła, niestałość cielesna, mechanizm przylegania, przywierania, identyfikacja adhezyjna, w rezultacie M. mogła się otworzyć);
3. Lustra (odzwierciedlenie potrzeb i umożliwianie utożsamiania się z członkami grupy poprzez ciało i przyleganie, wywodzenie swojego poczucia nieciągłej tożsamości cielesnej nie tylko z identyfikacji z grupą, lecz także z grupowym rozumieniem tożsamości (Jones 1997), znalezienie społeczności, w której członkowie mieli podobne doświadczenia, mechanizmy obronne, posiadanie cech wspólnych z innymi członkami i wiązanie się na zasadzie podobieństwa ze społecznością jako członek, w rezultacie M. była bardziej skłonna do samoakceptacji przez zmniejszenie poczucia wyobcowania ze społeczeństwa i izolacji społecznej. Poczucie tożsamości tworzone za pomocą cybersieci pomagało jej oderwać się od normatywnej kontroli społecznej (Deshotels i Forsyth 2007) i kształtować tożsamość osoby samookaleczającej się, czyli w naturalny sposób tożsamość zbiorowa grupy przenosiła się na nią jako członka, co prowadziło ją do rozwijania silniejszej tożsamości jako osoby autoagresywnej);
4. Ożywionego obiektu/ciała (rozpoznawanie ważnych cech swojej osobowości i grupy, mechanizm rozszczepiania, różnicowania, projekcji i identyfikacji projekcyjnej, bawienie się swoją tożsamością, odrzucanie zachowania i tożsamości grupowej i podążanie w kierunku nowych cech osobowości – „nieprofesjonalny doradca” – identyfikacja z terapeutką, odrzucanie modelu medycznego i diagnoz psychiatrycznych, terapii behawioralnych (hospitalizacje i leki) i pasywnego poglądu na własną sprawczość w zmaganiu się z samookaleczaniem).



Zainicjowany proces zdrowienia M., charakteryzujący się zmianami stylu życia i tożsamości, przebiegał z użyciem obiektów przejściowych i w ramach nawiązywania więzi społecznych, m.in. poprzez uczestnictwo w cyberspółecznościach.

Wyniki badań potwierdzają potrzebę terapeutycznej odpowiedzi na samouszkodzenia, z realistycznym rozumieniem ich funkcji i nieświadomego motywu, któremu one służą, a mianowicie, rozwinięciu wewnętrznej struktury regulacyjnej, która jest niezbędna do prawidłowego funkcjonowania społecznego.

W związku z tym, w kategoriach podejścia terapeutycznego, opartego na teorii relacji z obiektem i na przywiązaniu, można powiedzieć, że udział M. w cyberspółecznościach był próbą zerwania z samookaleczaniem się i podążaniem w kierunku tworzenia więzi społecznych, poczynając od poszukiwania bezpiecznej przestrzeni i regulacji emocjonalnej. Tym samym model ten może służyć jako figura przywiązania, ukazując bezpieczną przystań, do której można wejść, lecz także bezpieczną bazę, z której można ponownie rozpocząć reintegrację indywidualną i społeczną. Uzyskane w tym studium przypadku dowody kliniczne wskazują na ważną rolę wirtualnych społeczności w regulacji afektów, która jest niezbędna do długoterminowej regeneracji funkcjonalnej. Z perspektywy rozwojowej, aby nastąpiło wyzdrowienie i zmiana stylu życia, zmiana parametrów tożsamości społecznej i osobistej wraz z przeżyciem doświadczenia są kluczowe. Bez tego zmiana zachowania jest niestabilna.

Powstaje pytanie, kiedy rekonfiguracja środowiska terapeutycznego, zachodząca poprzez immersję cyberświata (brak fizycznej/cielesnej współobecności użytkowników) i świata realnego (fizyczna/cielesna obecność), od którego zależy poczucie siebie i doświadczenie innego/obiektu, przynosi trwałe wymierne korzyści w obrębie rekonfiguracji parametrów tożsamości, a kiedy tylko iluzję funkcjonalności i istnienia/życia opartego na uzależnieniu?

Ponadto otrzymane wyniki rzucają światło na mity tworzone wokół obu zachowań, nawet w profesjonalnych środowiskach (rekonfiguracja wiedzy naukowo-społecznej). Sugestia, iż zmiana lub ponowne definiowanie parametrów (rekonfiguracja) systemu osobowościowego *me* i *not me* – ustawienie parametrów, funkcji, właściwości i wartości, np. *self* i relacji z obiektem w kryzysie normatywnym, bądź po niespodziewanej traumie – przebiega z równoległą rekonfiguracją środowiska terapeutycznego i jest wynikiem biologicznego imperatywu, istniejącego u ludzi i zwierząt oraz roślin, wymaga dalszych dociekań badawczych.

## Bibliografia

Adler P.A., Adler P. (2013). *Self-Injury and the internet: reconfiguring the therapeutic community*. „RESET. Social Science Research on the Internet”, nr 2, s. 17–47.

*Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (2013). Arlington: American Psychiatric Association, wyd. 5.

- Andover M.S., Pepper C.M., Ryabchenko K.A. i in. (2005). *Self-mutilation and symptoms of depression, anxiety, and borderline personality disorder*. „Suicide and Life-Threatening Behavior”, nr 35, s. 581–591.
- Baker D., Fortune S. (2008). *Understanding self-harm and suicide websites: a qualitative interview study of young adult website users*. „Crisis”, nr 29(3), s. 118–122.
- Boćwińska-Kiluk B. (2020). *Self-harm in psychoanalytic psychotherapy – a psychosocial case study*. „Psychoterapia”, nr 1(192), s.75–87.
- Boćwińska-Kiluk B. (w trakcie recenzji). *The use of bodily transitional objects in self-harmer adolescent girl institutionalized*.
- Bowen A.C., John A.M. (2001). *Gender differences in presentation and conceptualization of adolescent self-injurious behaviour: implications for therapeutic practice*. „Counselling Psychology Quarterly”, nr 14, s. 357–79.
- Brickman B.J. (2004). *Delicate cutters: gendered self-mutilation and attractive flesh in medical discourse*. „Body & Society”, nr 10, s. 87–111.
- Brumberg J.J. (1988). *Fasting girls: the emergence of anorexia nervosa as a modern disease*. Cambridge: Harvard University Press.
- Bunt G.C., Muehlbach B., Moed C.O. (2008). *The therapeutic community: an international perspective*. „Substance Abuse”, nr 29(30), s. 81–87.
- Coan J.A. (2008). *Toward a neuroscience of attachment*. W: *Handbook of attachment: Theory, research, and clinical applications*. Cassidy J., Shaver P.R. (red.). London: Guildford, s. 241–65, wyd. 2..
- Corbin J., Strauss A. (2007). *Basics of qualitative research: techniques and procedures for developing grounded theory*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Cullen K., Westlund M.K., Lariviere L. i in. (2013). *An adolescent with nonsuicidal self-injury: a case and discussion of neurobiological research on emotion regulation*. „American Journal of Psychiatry”, nr 170(8), s. 828–831.
- Daine K., Hawton K., Singaravelu V. i in. (2013). *The power of the web: a systematic review of studies of the influence of the internet on self-harm and suicide in young people*. „PLOS ONE”, nr 8, s. 77 555.
- Debaere V., Vanheule S., Inslegers R. (2014). *Beyond the „black box” of the therapeutic community for substance abusers: a participant observation study on the treatment proces*. „Addiction Research & Theory”, nr 22(3), s. 251–62.
- Leon G. de (1997). *Community as method: therapeutic communities for special populations and special settings*. Greenwood Publishing Group, Inc.: Westport, CT.
- Culture, media & sport* (2019). GOV.UK: Department for Digital, Home Office Online Harms White Paper.
- Dubicka B., Theodosiou L. (2020). *Technology use and the mental health of children and young people*. London, UK: CR Royal College of Psychiatrists.
- Egan J. (1997). *The thin red line*. „New York Times Magazine”, July 27.
- Ekman I. (2016). *Beyond medicalization: self-injuring acts revisited*. „Health”, nr 4(20), s. 346–362.

- Eysenbach G., Powell J., Englesakis M. i in. (2004). *Health related virtual communities and electronic support groups: systematic review of the effects of online peer to peer interactions*. „British Medical Journal”, nr 328, s. 1166–1170.
- Favazza A.R. (1989). *Why patients mutilate themselves*. „Hospital and Community Psychiatry”, nr 40, s. 137–145.
- Gratz K.L., Roemer L. (2008). *The relationship between emotion dysregulation and deliberate self-harm among female undergraduate students at an urban commuter university*. „Cognitive Behavioral Therapy”, nr 37, s. 14–25.
- Harris I.M., Roberts L.M. (2013). *Exploring the use and effects of deliberate self-harm websites: an internet-based study*. „Journal of Medical Internet Research”, nr 15(12), s. e285.
- Harwood M.T. (2010). *Self-help in mental health: a critical review*. New York: Springer.
- Hawton K., Linsell L., Adeniji T. i in. (2014). *Self-harm in prisons in England and Wales: an epidemiological study of prevalence, risk factors, clustering, and subsequent suicide*. „Lancet”, nr 383, s. 1147–1154.
- Jainchill N., Hawke J., Messina M. (2005). *Post-treatment outcomes among adjudicated adolescent males and females in modified therapeutic community treatment*. „Substance Use & Misuse”, nr 40(7), s. 975–96.
- Jeffreys S. (2000). „Body art” and social status: cutting, tattooing and piercing from a feminist perspective. „Feminism & Psychology”, nr 10, s. 409–29.
- Joiner T.E. (2005). *Why people die by suicide*. Cambridge: Harvard University Press.
- Jones M. (1956). *The concept of a therapeutic community*. „American Journal of Psychiatry”, nr 112(8), s. 647–50.
- Online social research: methods, issues, and ethics* (2003). Johns M.D., Chen S.L.S., Hall J.G. (red.). New York: Peter Lang.
- Klonsky E.D. (2007). *The functions of deliberate self-injury: a review of the evidence*. „Clinical Psychology Review”, nr 27, s. 226–239.
- Klonsky E.D., Muehlenkamp J.J. (2007). *Self-injury: a research review for the practitioner*. „Journal of Clinical Psychology”, nr 63, s. 1045–1056.
- Kurtz L. (1997). *Self-help and support groups: a handbook for practitioners*. Thousand Oaks: Sage Publications, Inc.
- Lyman S.M. (1970). *The Asian in the West*, Reno/Las Vegas: Western Studies Center, Desert Research Institute, University of Nevada.
- Mars B., Heron J., Biddle L., Donovan J.H. i in. (2015). *Exposure to and searching for, information about suicide and self-harm on the Internet: prevalence and predictors in a population based cohort of young adults*. „Journal of Affective Disorders”, nr 185, s. 239–245.
- Meltzer H., Lader D., Corbin T. i in. (2002). *Non-fatal suicidal behavior among adults aged 16 to 74 in Great Britain*. London: TSO.
- Menninger K. (1935). *A psychoanalytic study of the significance of self-mutilations*. „Psychoanalytic Quarterly”, nr 4, s. 408–466.
- Moos R., Finney J.W., Ouimette P.C. i in. (1993). *A comparative evaluation of substance abuse treatment: I. treatment orientation, amount of care, and 1-year outcomes*. „Alcoholism: Clinical and Experiential Research”, nr 23, s. 529–536.

- Muehlenkamp J.J., Claes L., Havertape L. i in. (2012). *International prevalence of adolescent non-suicidal self-injury and deliberate self-harm*. „Child and Adolescent Psychiatry Mental Health”, nr 6(10).
- Murray C.D., Fox J. (2006). *Do internet self-harm discussion groups alleviate or exacerbate self-harming behavior?* „Advances in Mental Health”, nr 5(3), s. 225–233.
- Nicholson S., Jenkins R., Meltzer H. (2007). *Adult psychiatric morbidity in England. results of a household survey*. London: TSO.
- Net.Se XXX: readings on sex, pornography and the internet* (2004). Waskul D. (red.). New York: Peter Lang.
- Prasad V., Owens D. (2001). *Using the internet as a source of self-help for people who self-harm*. „Psychiatric Bulletin”, nr 25, s. 222–225.
- Regier D.A., Narrow W.E., Clarke D.E. i in. (2013). *DSM-5 field trials in the United States and Canada. Part II: Test-retest reliability of selected categorical diagnoses*. „American Journal of Psychiatry”, nr 170, s. 59–70.
- Russell G.I. (2015). *Screen relations: the limits of computer-mediated psychoanalysis and psychotherapy*. London, Karnac Books.
- Sacks S., Banks S., McKendrick K. i in. (2008). *Modified therapeutic community for co-occurring disorders: a summary of four studies*. „Journal of Substance Abuse Treatment”, nr 34(1), s. 112–22.
- Singleton R.A., Straits B.C. (2005). *Approaches to social research*. New York: Oxford University Press.
- Smith H.P. (2014). *Self-injurious behavior in prison: a case study*. „International Journal of Offender Therapy and Comparative Criminology”, nr 60(2), s. 1–16.
- Solomon E.P., Heide K.M. (1999). *Type III trauma: toward a more effective conceptualization of psychological trauma*. „International Journal of Offender Therapy and Comparative Criminology”, nr 43.
- Whitlock J., Leader W., Conterio K. (2007). *The internet and self-injury: what psychotherapists should know*. „Journal of Clinical Psychology”, nr 63(11), s. 1135–1143.
- Yin R.K. (2004). *The case study anthology*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Yin R.K. (2013). *Case study research: design and methods*. Thousand Oaks, CA: Sage.

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



AGATA CUDOWSKA

*Uniwersytet w Białymstoku, Polska*

ORCID 0000-0001-5035-2985 • e-mail: [a.cudowska@uwb.edu.pl](mailto:a.cudowska@uwb.edu.pl)

Zgłoszono: 27.03.2022; recenzowano: 2.10.2022; zaakceptowano do druku: 6.10.2022

## TWÓRCZOŚĆ W POLSKIEJ MYŚLI PEDAGOGICZNEJ

### CREATIVITY IN POLISH PEDAGOGICAL THOUGHT

**Abstract:** The article presents the basic directions of development of the narrative of creativity in Polish pedagogical thought. The analysis began in the interwar period and the publication of the first monograph devoted to the creative school. The achievements of social pedagogy in the area of developing the concept of help in creation were indicated. Concepts of creativity in educational sciences in the next decades of the 20th century were presented. Attention was paid, inter alia, to the theory of upbringing and education to creativity, didactics of creativity, the concept of a creative lifestyle. The main trends of the narrative of pedagogy of creativity in the first years of the 21<sup>st</sup> century and the shaping of a new subdiscipline of pedagogical creatology were exposed. Three levels of the narrative of creativity in pedagogy were indicated: 1. theoretical – various concepts are created; 2. empirical – quantitative and qualitative explorations are carried out, and 3. practical – specific programs to help in creating and methodological guides are developed.

**Keywords:** creativity, pedagogical creatology, creative school, teaching creativity, creative teaching, creative lifestyle, research on creativity.

**Streszczenie:** W artykule przedstawiono podstawowe kierunki rozwoju narracji twórczości w polskiej myśli pedagogicznej. Analizę rozpoczęto od dwudziestolecia międzywojennego i ukazania się pierwszej monografii poświęconej szkole twórczej. Wskazano na osiągnięcia pedagogiki społecznej w zakresie rozwijania koncepcji pomocy w tworzeniu. Przedstawiono koncepcje twórczości w naukach o wychowaniu w kolejnych dekadach XX wieku. Zwrócono m.in. uwagę na teorię wychowania i kształcenia do twórczości, dydaktykę twórczości, koncepcję twórczego stylu życia. Wyeksponowano główne nurty narracji pedagogiki twórczości w pierwszych latach XXI wieku i kształtowanie się nowej subdyscypliny kreatologii pedagogicznej. Wskazano na trzy płaszczyzny narracji twórczości w pedagogice: 1. teoretyczną – tworzone są różne koncepcje; 2. empiryczną – realizowane są eksploracje o charakterze ilościowym i jakościowym, a także 3. praktyczną – opracowywane są konkretne programy pomocy w tworzeniu i poradniki metodyczne.

**Słowa kluczowe:** twórczość, kreatologia pedagogiczna, szkoła twórcza, nauczanie twórczości, twórcze nauczanie, twórczy styl życia, badania nad twórczością.

## Wprowadzenie

Pojęcie twórczości jest złożone i niejednoznaczne, rozróżnia się rodzaje twórczości, tworzy się różne koncepcje tego fenomenu w naukach humanistycznych i społecznych. W psychologii o twórczości mówimy wtedy, gdy działającemu podmiotowi nie są znane wszystkie istotne elementy składające się na strukturę danej czynności oraz sposoby powiązania tych elementów między sobą. W tym sensie działanie twórcze jest jedną z podstawowych cech człowieka i przynależy każdemu podmiotowi, chociaż urzeczywistnia się w różnym stopniu u poszczególnych jednostek, w zależności od czynników wewnętrznych (genetycznych) i zewnętrznych (środowiska przyrodniczego i społecznego). W socjologii twórczym nazywa się takie działanie, którego rezultaty są oryginalne w stosunku do tego, co już dokonano i takie, które zyskuje aprobatę społeczną. Nie określa się jednak powszechnie uznanych kryteriów oryginalności, a warunek społecznej akceptacji czasami bywa dyskusyjny. W pedagogicznych refleksjach nad twórczością eksponuje się potencjał rozwojowy jednostki, nie ograniczając procesów kształcenia i wychowania jedynie do tradycyjnego przekazu wiadomości i wzorów życia.

Współczesne rozumienie twórczości rodziło się na drodze ewolucji od średnio-wiecznego *Deus creator* przez *homo creator*, z zawężeniem do nielicznych jednostek genialnych, aż po czasy nam najbliższe, przyznające potencjał twórczy każdemu. Współczesna myśl społeczna sytuuje bowiem kreację nie tylko w różnych sferach przedmiotowych, ale także w obrębie struktur osobowościowych człowieka. Podkreśla się jej stopniowalność i możliwość rozwijania, a człowieka określa się jako jednostkę potencjalnie twórczą (pankreacjonizm). Nie ma przy tym zgodności co do jednoznacznych kryteriów określenia tak rozumianej twórczości. Od czasu kiedy to XVII-wieczny poeta i teoretyk poezji Kazimierz Maciej Sarbiewski pierwszy zastosował to pojęcie w odniesieniu do człowieka (Tatarkiewicz 1982), jego ewolucja przebiega także od wartości dzieła twórcy do wartości samej twórczości, niezależnie od tego, kto i kiedy tworzy, pod warunkiem wszakże, że czyni to dla „wspólnego dobra”. Szersza analiza pojęcia twórczości wykracza, niestety, poza ramy niniejszego artykułu, jednak Czytelnik zainteresowany tą problematyką może znaleźć szereg interesujących treści w dostępnych publikacjach z dziedziny psychologii i pedagogiki twórczości (np. Nęcka 2002; Szmidt 2013; Cudowska 2004).

### Szkoła twórcza w duchu Nowego Wychowania

Narracja twórczości w polskiej pedagogice została zainicjowana przez Henryka Rowida (1877–1944) w latach 20. XX wieku monografią poświęconą szkole twórczej, której pierwsze wydanie ukazało się w 1926 roku (Rowid 1926). W kolejnych edycjach jej autor poszerzał zakres tego pojęcia i rozwijał koncepcję szkoły twórczej jako nowej szkoły (Rowid 1929, 1931). Impulsem do jej kreowania były idee Nowego Wychowania, a także studia odbyte w kraju i za granicą w latach 1911–1914 i w roku

1924, w czasie których zwiedzał szkoły nowego typu (Rowid 1931). Termin „szkoła twórcza” Rowid użył pod wpływem poglądów filozoficznych i pedagogicznych polskich myślicieli, zwłaszcza Józefa Marii Hoene-Wrońskiego (1776–1853) i Bronisława Trentowskiego (1808–1869). Podkreślał, że pojęcie to najlepiej oddaje istotę nowego wychowania „uwzględniającego pierwiastek twórczy w duszy ludzkiej” (Rowid 1931, s. VI). W szkole twórczej „wyzwalają się energie potencjalne, tkwiące w duszy dziecka, która przetwarza te energie w wartości, wzbogacające i doskonalące życie jednostki i społeczeństwa pod względem etycznym, intelektualnym i estetycznym” (Rowid 1931, s. VI–VII). Rowid uważał Trentowskiego za wyraziciela idei szkoły twórczej i stwierdził wręcz, że „Zasady naszego pedagoga powinny być dla nas drogowskazem w tworzeniu polskiej szkoły twórczej” (Rowid 1931, s. 46).

Koncepcję szkoły twórczej Rowid wpisał w ideę pracy, rozumianej jako „najwyższa radość życia – objawienie się człowieka – jako promieniowanie wszystkich jego zasobów i sił duchowych na zewnątrz” (Rowid 1931, s. 3). Szkoła twórcza w tym ujęciu wyrasta z idei kooperacji, solidarności, pracy swobodnej i twórczej, opartej na wysiłku duchowym. „W szkole twórczej dzieci łączą się w mniejsze lub większe grupy, gromadzą wspólnie materiały i pod kierunkiem nauczyciela zastanawiają się nad wyszukaniem najbardziej celowych środków, które by im umożliwiły wykonanie podjętego zadania. Zbiorowa praca i zbiorowy wysiłek łączy dzieci i nauczycieli w harmonijny zespół pracowników” (Rowid 1931, s. 5). Wiodącej roli nauczyciela w tradycyjnej szkole przeciwstawił pierwszoplanową pozycję ucznia, samodzielnie zdobywającego wiedzę, czynnego i aktywnego. „Nauczyciel – człowiek dobry, szczerzy przyjaciel dzieci i towarzysz ich zabaw i pracy, posiadający wyższe wykształcenie i zdolności pedagogiczne, będzie autorytetem dla dzieci i młodzieży – autorytetem opartym nie na obawie lub strachu, ale szczerem zaufaniu, prawdziwej przyjaźni i miłości” (Rowid 1931, s. 6). W szkole twórczej ośrodkiem pracy nie jest program nauczania jak w szkole tradycyjnej, ale życie dziecka, jego potrzeby i doświadczenia. „Obok dobrych podręczników służą uczniowi dzieła oryginalne badaczy nauki, mistrzów i genjuszów sztuki, którzy bezpośrednio przemawiają do jego duszy i pobudzają go do samodzielnej pracy” (Rowid 1931, s. 7). Rowid przywiązywał również wielką wagę do harmonijnego rozwoju fizycznego i duchowego dziecka i zalecał tworzenie szkół twórczych w zdrowej, pięknej okolicy, obfitującej w walory przyrodnicze „wśród pól i łąk, ogrodów i lasów” (Rowid 1931, s. 7), gdyż takie otoczenie zapewni uczniom korzystne warunki rozwoju.

Pojęcie szkoły twórczej jest w tym ujęciu nasycone duchem Nowego Wychowania i najszczytniejszymi ideami humanizmu. Jest to szkoła, która „umożliwia samorzutny rozwój sił fizycznych i energii duchowych [...], na podstawie samodzielnej pracy dziecka [...], tworzy atmosferę solidarności i kooperacji [...], żąda współdziałania nauczycieli i dzieci, a także i rodziców, wyrabiając między tymi wszystkimi członkami gminy szkolnej ducha szczerzej przyjaźni, wzajemnego zaufania i miłości” (Rowid 1931, s. 10). W szkole takiej nauczyciele i uczniowie pracują na materiale, który dostarcza „samo życie i otaczająca przyroda, czyli opiera się na

współczesności i środowisku” (Rowid 1931, s. 10), a jednocześnie na poznaniu właściwości fizycznych i psychicznych dziecka, na prawach jego rozwoju „dzięki czemu nauczyciel uwzględnić może zainteresowania i uzdolnienia wychowanków” (Rowid 1931, s. 10). Wskazuje to wyraźnie na źródła takiego postrzegania szkoły twórczej, które sytuują się w koncepcjach Jeana-Jacquesa Rousseau’a (1712–1778), czy Johanna Heinricha Pestalozzi’ego (1746–1827).

### Wsparcie w rozwoju – pomoc w tworzeniu

Tak więc 30 lat przed słynnym wystąpieniem Paula J. Guilforda, którym zainteresował psychologów twórczością, i na długo przed koncepcjami amerykańskich psychologów humanistycznych, m.in. Carla R. Rogersa, Abrahama H. Masłowa, Roberta J. Mayo i Ericha Fromma, którzy wskazywali na potrzebę wspierania rozwoju twórczego potencjału każdego człowieka (Cudowska 2004, Szmidt 2002), w polskiej myśli pedagogicznej pojawiła się idea szkoły twórczej. W kolejnych latach dwudziestolecia międzywojennego refleksja nad wsparciem twórczości dzieci, młodzieży i dorosłych rozwijała się na gruncie pedagogiki społecznej, gdzie Kazimierz Kornilowicz (1892–1939) w wielu publikacjach (1927, 1929, 1930, 1976) i Helena Radlińska (1879–1954) w swoich dziełach (1947, 1979) propagowali koncepcje pomocy w tworzeniu i pracy kulturalno-oświatowej w środowisku lokalnym.

Twórcza aktywność dzieci była również obszarem zainteresowania Stefana Szumana (1889–1972), lekarza, psychologa, teoretyka sztuki, twórcy teorii wychowania estetycznego i amatorstwa (1929). Kolejne lata rozwoju psychologii twórczości i poszerzania wiedzy na temat myślenia twórczego, procesu twórczego i osobowości twórczej zaowocowały pojawieniem się w pedagogice problematyki metod stymulowania twórczości w dzieciństwie i w wieku dojrzałym. Zbigniew Pietrasiński (1926–2010) sformułował program wychowania do twórczości i opracował metody dydaktyki twórczości oparte na procedurze rozwiązywania problemów (1983). Zaproponowane przez Józefa Kozińskiego (1936–2017) kształcenie umiejętności rozwiązywania problemów i programy kształcenia innowacyjnego (1969), a także transgresyjna koncepcja twórczości i wychowania do twórczości były w tym okresie wiodącymi problemami narracji w pedagogice (Koziński 1987, 1998). Spopularyzowano wiele zagranicznych, głównie anglojęzycznych, książek z dziedziny psychologii twórczości i odkryć naukowych, co wzbogaciło wiedzę na temat wsparcia dydaktycznego procesów twórczych uczniów w różnym wieku.

Kolejnym nurtem refleksji nad twórczością w naukach o wychowaniu jest, zapoczątkowana w latach 70. XX wieku przez Bogdana Suchodolskiego (1903–1992), problematyka twórczego stylu życia oraz wciąż aktualna idea *homo creator* (Suchodolski 1975, 1976, 1983). Nurt ten jest nadal rozwijany, sytuuje się w nim koncepcja twórczych orientacji życiowych Agaty Cudowskiej (2004, 2014, 2017). Można w nim również umieścić analizy teoretyczno-empiryczne dotyczące twórczości codziennej w perspektywie biograficznej, prezentowane we współczesnej



pedagogice przez Monikę Modrzejewską-Świgulską (2014), a także studia nad przypadkami twórczych transgresji pedagogów realizowane przez Aleksandrę Chmielińską (2017). Problematyka dotycząca twórczego życia przybiera również kształt rozważań na temat postawy twórczej (Malicka 1982, 1989).

### **Kształcenie do twórczości**

Ważnym elementem narracji twórczości w pedagogice jest podejmowanie problematyki kształcenia uczniów zdolnych, którą zapoczątkował Tadeusz Lewowicki, pisząc o zdolnościach i myśleniu twórczym oraz sposobach kształcenia do twórczości, a także przybliżając myśli pedagogiczne Ellisa Paula Torrance'a i Aleksandra McFarlana Mooda (Lewowicki 1977, 1980). Zachowania zdolnych uczniów w sytuacjach szkolnych i psychologiczne uwarunkowania rozwoju uczniów zdolnych badał Wenancjusz Panek (1977, 1992). Problematyka ta jest nadal aktualna, podejmuje ją m.in. Wiesława Limont w swoich publikacjach dotyczących zdolności, a w szczególności kształcenia uczniów zdolnych (2010).

W latach 70. ubiegłego wieku w Polsce stał się bardzo popularny model kształcenia Celestyna Freineta, oparty o zasadę swobodnej ekspresji twórczej dziecka, w ramach której szczególnie cenił on twórczość literacką dzieci (Semenowicz 1980). W kolejnej dekadzie narracja twórczości w polskiej pedagogice została wzbogacona o poznawcze aspekty analiz humanistycznych koncepcji twórczości Ericha Fromm, Carla Ransoma Rogersa i Abrahama Harolda Maslowa, teorii myślenia dywergencyjnego Joya Guilforda, oraz teorii asocjacyjnej Sarnoffa Andrei Mednica i Arthura Koestlera. Zainspirowały one Mirosława Stanisława Szymańskiego do sformułowania postulatów wychowania do twórczości i propagowania metody projektów w nauczaniu twórczości (Szymański 1987).

Pierwszą w polskiej pedagogice, ugruntowaną w filozofii pragmatyzmu, teorię kształcenia do twórczości, opartą na modelu uczenia się od mistrza, opracował Andrzej Góralski (1989). Rozwinął też heurystykę, którą określał jako wiedzę o metodach tworzenia i twórczego rozwiązywania problemów, a także dydaktykę twórczości. Opracował również model treningu twórczości i jego założenia realizował w praktyce (Góralski 1990). Problematykę tę od wielu lat rozwija także Jan Łaszczuk (2021). Zakorzenieniu narracji twórczości w pedagogice w tym czasie towarzyszyły także różne działania instytucjonalne, jak np. powołanie nowej specjalności studiów pedagogicznych i podyplomowych w zakresie psychopedagogiki kreatywności. Zaczęły powstawać również jednostki organizacyjne w ramach wydziałów pedagogicznych specjalizujące się w tej problematyce, jak np. Zakład Metodologii i Pedagogiki Twórczości w ówczesnej Wyższej Szkole Pedagogiki Specjalnej (obecnie Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej). Dzisiaj jest ich już oczywiście znacznie więcej, jednak opisywanie instytucjonalno-organizacyjnego rozwoju pedagogiki twórczości wykracza poza zakres tematyczny niniejszego tekstu.

Psychodydaktyka kreatywności, która w tym okresie zaczęła krystalizować się jako swoista subdyscyplina pedagogiczna, zaferowała nauczycielom możliwość zdobywania wiedzy na temat nauczania twórczości. Witold Dobrołowicz (1995) opublikował pierwszy w polskiej pedagogice podręcznik akademicki z tej dziedziny. Istotnym aspektem narracji twórczości w pedagogice, domagającym się odnotowania, jest czerpanie przez pedagogów z dorobku psychologów twórczości. Sięgano zatem do interakcyjnego modelu rozwoju zdolności Stanisława Popka i do narzędzia pomiaru postawy twórczej, czyli Kwestionariusza Twórczego Zachowania KANH tego autora (Poppek 1978, 2000, 2001). Niezwykłych inspiracji dla narracji twórczości w pedagogice dostarcza także teoretyczny model twórczości, zdolności twórczych, oraz ich edukacyjnego wspierania, rozwijany przez psychologa Edwarda Nęckę (1994, 2002) i jego uczniów. Badaniami nad twórczością i jej pomiarem zajmuje się również Maciej Karwowski (2009).

Do ważnych nurtów w polskiej pedagogice twórczości należy analiza środowiskowych uwarunkowań rozwoju twórczości młodzieży, przedstawienie faz rozwoju twórczości i określenie podstawowych warunków edukacji dla twórczości (Nalaskowski 1989). Realizowane są także badania nad wyobraźnią twórczą, jej mechanizmami i rozwojem oraz technikami synektycznymi w jej stymulowaniu (Limont 1994, 1996). Od wielu lat przedmiotem analiz jest również twórczość pedagogiczna, rozumiana jako profesjonalna aktywność twórcza pedagogów, nauczycieli, wychowawców i edukatorów. Teorię twórczości pedagogicznej, koncepcję dziedzin i wymiarów twórczości sformułował Roman Schulz (1990, 1994), który zajmuje się także zagadnieniami innowatyki pedagogicznej (Schulz 1989, 1996). Ten nurt teoretyczno-empiryczny rozwija również Teresa Giza (1998), eksponując twórczość w pracy nauczyciela.

### **Rozwijanie aktywności twórczej**

Innym obszarem narracji twórczych w pedagogice są analizy i badania prowadzone w nauczaniu początkowym. Dotyczą one rozwijania aktywności twórczej dzieci (Zborowski 1986), gier problemowych w nauczaniu początkowym, wspierania elementarnych zdolności twórczych uczniów (Puślecki 1991), efektywności nauczania twórczości w różnych programach kształcenia zintegrowanego (Bonar 2008), twórczości językowej dzieci i metod jej stymulowania (Czelakowska 2005), a także aktywności twórczej i samoświadomości uczniów klas początkowych (Uszyńska-Jarmoc 2005). Badanie ekspresji dziecka, jako podstawowej drogi wyrażania siebie, stało się podstawą opracowania przez Katarzynę Krasoń (2005) metody kinestetycznej interpretacji poezji przez dzieci. Z kolei Zofia Okraj (2012, 2013) rozwija twórcze podejście do dyskusji i jej wykorzystania w stymulowaniu twórczego myślenia. Interesującym nurtem w pedagogicznych narracjach twórczości, który pojawił się w ostatnim czasie, jest także rozwój koncepcji myślenia pytajnego Krzysztofa Jana Szmidta i Elżbiety Płóciennik, wpisującej się w szeroko rozumianą

twórczość. Autorzy analizują myślenie pytajne jako jeden z charakterystycznych dla twórczości procesów myślowych (Szmidt, Płóciennik 2020).

Obecnie mamy do czynienia z sytuacją względną równowagi dwóch, przewijających się w pedagogicznych narracjach twórczości, obszarów problemowych: twórczego nauczania i nauczania twórczości. Twórcze nauczanie rozumiane jest jako wykorzystywanie innowacyjnych metod i środków w oddziaływaniach dydaktyczno-wychowawczych. Koncentruje się na kreatywności nauczycieli i wychowawców, oraz na psychologicznych aspektach aktywności poznawczej człowieka. Natomiast problematyka nauczania twórczości skupia się na budzeniu, wspierania i rozwijania zdolności twórczego myślenia oraz twórczego rozwiązywania problemów przez uczniów. W tym obszarze podejmowane są analizy na temat procesów twórczych, inhibitorów twórczości i kreatywności ucznia.

Zainteresowanie pedagogów twórczością przybiera również praktyczny charakter, przygotowywane są różne programy edukacyjne, których celem jest wpiękanie kreatywności uczniów. Od lat 90. Zespół Psychopedagogiki Twórczości, pracujący pod kierunkiem naukowym prof. Krzysztofa Jana Szmidta, przygotowuje programy pomocy w tworzeniu dla uczniów klas początkowych i starszych, pt. *Porządek i przygoda* oraz *Żywioty*. W ich ramach opisywane są lekcje twórczości (Borzęcki i in. 1995; Okraszewski i in. 1996), a także porady metodyczne dla nauczycieli (Szmidt 1995). Idee pomocy w tworzeniu zapoczątkowane w tych pierwszych przedsięwzięciach wydawniczych są nadal kontynuowane i ukazują się kolejne programy i podręczniki metodyczne (Szmidt 2013). Pakiety edukacyjne do nauczania twórczości w formie techniki obrazków dynamicznych opracowuje wraz ze współpracownikami Elżbieta Płóciennik (2009, 2010).

Z inicjatywy autorów programów twórczości i wykładowców kursów psychopedagogiki twórczości w roku 2000 powstało w Krakowie Polskie Stowarzyszenie Kreatywności, zrzeszające naukowców, nauczycieli, psychologów, pedagogów, bibliotekarzy i przedstawicieli innych profesji zainteresowanych problematyką rozwijania potencjału twórczego ludzi w każdym wieku i wywodzących się z różnych środowisk. Podstawowym celem PSK jest organizowanie działań ukierunkowanych na twórczy rozwój człowieka w wymiarze indywidualnym i społecznym (Szmidt 2013).

### **Kreatologia jako nowa subdyscyplina pedagogiczna**

Recepcja twórczości w polskiej myśli pedagogicznej przebiega w różnych kierunkach i eksponuje czasem odmienne sposoby postrzegania rzeczywistości wychowawczej. Dzieje się tak zapewne z racji specyfiki samego pojęcia twórczości, które jest złożone, wielowątkowe, interdyscyplinarne i trudne do jednoznacznego określenia. Nie bez znaczenia jest też zapewne sytuacja samej pedagogiki jako dyscypliny naukowej, uwikłanej w trudne dziedzictwo okresu powojennego, wyznaczonego w Polsce na długie lata totalitarnymi strategiami narracyjnymi. Wciąż poszukuje się

w niej nowych dróg rozwoju, sposobów interpretacji fenomenu wychowania i próbuje dookreślić jej tożsamość. Pedagogika współczesna poszukuje swojego uprąmocnienia w dyskursie inerparadygmatycznym, dopuszczając wielość języków narracji i różnorodne rodzaje wiedzy o wychowaniu (Rutkowiak 1998). Zajmuje się empirycznym wyjaśnianiem, fenomenologiczno-hermeneutyczną interpretacją procesów wychowania, oraz prakseologiczną skutecznością dokonywania zmian w jednostce jako indywidualności ludzkiej, w perspektywie całożyciowej edukacji, z punktu widzenia źródeł i warunków ich dokonywania oraz wartości nadających im sens (Gnitecki 1999). Pedagogika, jako nauka o wychowaniu zajmuje się wartościami, faktami i procesami, zadaniami i normami, ich pochodzeniem, wzajemnymi zależnościami, usytuowaniem w czasie i w przestrzeni, prowadzi badania nad warunkami i celami wychowania (Brezinka 2005, 2007). W szerokim ujęciu istoty tej dyscypliny lokuje się narracja twórczości jako swoistego fenomenu wpisanego w rozwój człowieka w różnych okresach życia, a także w procesy wychowania i samowychowania. Twórczość w różnych jej wymiarach, od wybitnej po codzienną, wpływa na indywidualne biografie, a przez dzieła twórców oraz działania ludzi kreatywnych kształtuje także przestrzeń społecznych relacji.

W pedagogice ogólnej i teorii wychowania stosunkowo niedawno dostrzeżono dynamiczny rozwój problematyki twórczości w wychowaniu. Szacuje się, że w ostatnich 30 latach w języku polskim ukazało się ponad 200 zwartych prac naukowych z zakresu pedagogiki oddziaływań twórczych, i można przypuszczać, że będzie przybywać publikacji w tym zakresie. Krzysztof J. Szmidt (2007) opracował pierwszy podręcznik z tej subdyscypliny pedagogicznej, została też opisywana ona przez Wiesławę Limont (2010a) w czwartym tomie podręcznika redagowanego przez Bogusława Śliwerskiego. Funkcjonuje wiele różnych określeń tej dziedziny wiedzy. Obok pedagogiki twórczości występuje pedagogika twórcza, pedagogika kreatywna, pedagogika zdolności twórczych, pedagogika oddziaływań twórczych i czasami pedagogia twórczości. Nierzadko w nazwie tego obszaru problemowego eksponuje się związki z psychologią twórczości, co daje nam termin psychopedagogika kreatywności czy psychopedagogika działań twórczych. W dziedzinowych publikacjach naukowych spotykamy również odniesienia do dydaktyki, wówczas autorzy piszą o psychodydaktyce kreatywności lub dydaktyce twórczości i dydaktyce kreatywnej.

Kreatologia pedagogiczna jako subdyscyplina naukowa liczy sobie niewiele lat. Pierwszy podręcznik z tej dziedziny pojawił się w Polsce dopiero w 2005 roku, w opracowaniu Krzysztofa Jana Szmidta. Od tego momentu możemy obserwować stały rozwój tej dziedziny w wymiarze kognitywnych oraz instytucjonalnym. Przyrostowi wiedzy na temat wychowania do twórczości, twórczego nauczania i nauczania twórczości, wspierania twórczych uzdolnień w szkole oraz metod badania ogromnej liczby zjawisk i procesów związanych z twórczością w edukacji towarzyszy także rozwój programów akademickich, kursów z zakresu psychopedagogiki twórczości, powstanie jednostek organizacyjnych na wydziałach

pedagogicznych, dedykowanych tej problematyce, a także działalność Polskiego Stowarzyszenia Kreatywności. Obserwujemy także rodzenie się i upowszechnianie wielu nowych koncepcji twórczości i programów pomocy w tworzeniu, wychodzeniu poza psychometryczne metody badania ludzkiej kreatywności, w kierunku pogłębienia postrzegania jej jako swoistego fenomenu wymagającego coraz bardziej zróżnicowanych sposobów poznawania i rozumienia. Coraz częściej treści z wielu dziedzin zajmujących się tą tematyką składają się na wiedzę określaną jako krea-tologia pedagogiczna (Szmidt 2013).

### Zakończenie

Ze względu na ograniczone wymogami redakcyjnymi ramy tekstu nie było możliwe wyeksponowanie wszystkich wątków związanych z obecnością twórczości w polskiej pedagogice. Wskazano na wiodące kierunki analiz i zapewne wiele ujęć oraz odniesień do twórczości w dziełach pedagogów nie znalazło tu odzwierciedlenia. Złożoność samego pojęcia twórczości, wielość koncepcji twórczości w filozofii, psychologii, a także w pedagogice zmusza do dokonania wyboru tego, co z perspektywy autora jest najistotniejsze. Nieunikniona wydaje się zatem pewna skrótość i fragmentaryczność przekazu, jednak opisane tu krótko dzieje twórczości istniejące w polskiej myśli pedagogicznej wskazują na to, że pedagogika twórczości ma solidne podstawy i obiecujące perspektywy dalszego rozwoju. Narracja twórczości w pedagogice prowadzona jest zarówno na płaszczyźnie teoretycznej (tworzone są różne koncepcje), empirycznej (realizowane są badania o charakterze ilościowym i jakościowym), jak i praktycznej (opracowywane są programy pomocy w tworzeniu i poradniki metodyczne). Szczególnym zainteresowaniem pedagogów cieszy się problematyka edukacyjnych uwarunkowań twórczości, ale badaniom poddawane są różne stymulatory oraz inhibitory twórczości także w środowisku rodzinnym, czy szerszej społecznej, chociaż stosunkowo rzadko, ze względu na trudności, jakie stwarzają tego typu eksploracje. Znacznie częściej spotykamy się z badaniami sytuowanymi w podejściu psychometrycznym, z wykorzystaniem technik testowych. Niemniej jednak zdarzają się w pedagogice twórczości badania eksperymentalne, a ostatnio także biograficzne. Zdecydowanie więcej jest eksploracji empirycznych o charakterze diagnostycznym, mniej natomiast zorientowanych na wyjaśnianie źródeł czy genezę badanych aspektów twórczości. Dominują także badania ilościowe nad badaniami jakościowymi, chociaż w ostatniej dekadzie można zauważyć znaczący przyrost analiz usytuowanych w paradygmacie hermeneutyczno-fenomenologicznym.

Przedmiotem badań w pedagogice twórczości są najczęściej przejawy zdolności twórczych i efektywność zajęć rozwijających potencjał twórczy dzieci i młodzieży, a także analizy skuteczności treningu twórczości w różnych grupach wiekowych. Rozwijają się również badania nad twórczością artystyczną dzieci i aktywnością twórczą w wychowaniu przez sztukę. Pedagodzy opracowują też nowe techniki

pomiaru potencjału twórczego i narzędzia służące rozpoznawaniu czynników hamujących rozwój kreatywności (Szmidt 2009). Niewątpliwie twórczość jako zjawisko, fenomen i kategoria badawcza na dobre zadomowiła się w polskiej pedagogice. Przybywa ciągle nowych koncepcji teoretycznych oraz interesujących eksploracji empirycznych, które potwierdzają ogromne znaczenie twórczości w wychowaniu i rozwoju człowieka na każdym etapie życia, od wczesnego dzieciństwa do starości. Można przypuszczać, że w kolejnych dekadach XXI wieku ranga twórczości w naukach o wychowaniu jeszcze wzrośnie, co pociągnie za sobą rozwój teoretyczny, empiryczny i praktyczny pedagogiki twórczości.

### Bibliografia

- Bonar J. (2008). *Rozwijanie kreatywności uczniów klas początkowych poprzez zadania dydaktyczne w toku kształcenia zintegrowanego*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Borzęcki A., Okraszewski K., Rakowiecka B. i in. (1995). *Porządek i przygoda. Lekcje twórczości. Podręcznik eksperymentalny, cz. I*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Brezinka W. (2005). *Wychowanie i pedagogika w dobie przemian kulturowych; podręcznik akademicki*. Kochanowicz J. (tłum.). Kraków: Wydawnictwo WAM.
- Brezinka W. (2007). *Wychowanie dzisiaj: zarys problematyki*. Machoń H. (tłum.). Kraków: Wydawnictwo WAM.
- Chmielińska A. (2017). *Dynamika transgresji twórczych. Studia przypadków pedagogów*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Cudowska A. (2004). *Kształtowanie twórczych orientacji życiowych w procesie edukacji*. Białystok: Wydawnictwo Trans Humana.
- Cudowska A. (2014). *Twórcze orientacje życiowe w dialogu edukacyjnym. Studium teoretyczno-empiryczne*. Białystok: Wydawnictwo Trans Humana.
- Cudowska A. (2017). *Twórcze orientacje życiowe. Zdrowie i dobrostan*. Białystok: Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku.
- Czelakowska D.J. (2005). *Stymulacja kreatywności językowej dzieci w wieku wczesnoszkolnym*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej.
- Dobrołowicz W. (1998). *Psychodydaktyka kreatywności*. Warszawa: Wydawnictwo WSPS.
- Giza T. (1998). *Pedagogika twórczości w pracy nauczycielskiej*. Kielce: Wydawnictwo WSP.
- Góralski A. (1989). *Twórcze rozwiązywanie zadań*. Warszawa: Polskie Wydawnictwo Naukowe.
- Góralski A. (1990). *Być nowatorem. Poradnik twórczego myślenia*. Warszawa: Polskie Wydawnictwo Naukowe.
- Karwowski M. (2009). *Klimat dla kreatywności: koncepcje, metody, badania*. Warszawa: Difin.
- Korniłowicz K. (1927). *Wczasy młodzieży pracującej*. W: „Opieka nad Dzieckiem”, R. V, nr 5 (Instytut Gospodarstwa Społecznego). Warszawa: Księgarnia Robotnicza.

- Korniłowicz K. (1929). *Drogi oświaty dorosłych*. W: *Przewodnik oświaty dorosłych*. Konewka A., Korniłowicz K. (red.). Warszawa: Wydawnictwo Federacji Oświatowej Organizacji Społecznych, Instytut Oświaty Dorosłych (wyd. 1928).
- Korniłowicz K. (1930). *Pomoc w tworzeniu jako zadanie pracy kulturalnej*. W: *Zagadnienia oświaty dorosłych. Dwie konferencje*. Korniłowicz K. (red.). Warszawa: Wydawnictwo Federacji Oświatowej Organizacji Społecznych.
- Korniłowicz K. (1976). *Pomoc społeczno-kulturalna dla młodzieży pracującej i dorosłych. Wybór pism*. Czerniawska O. (wstęp, wybór i oprac.). Andrzejewski J.K. (bibliografia prac K. Korniłowicza). Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Kozielecki J. (1969). *Rozwiązywanie problemów*. Warszawa: Państwowy Zakład Wydawnictw Szkolnych.
- Kozielecki J. (1987). *Koncepcja transgresyjna człowieka: analiza psychologiczna*. Warszawa: Polskie Wydawnictwo Naukowe.
- Kozielecki J. (1998). *Człowiek wielowymiarowy*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Krasoń K. (2005). *Dziecięce odkrywanie tekstu literackiego. Kinestetyczne interpretacje liryki*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Lewowicki T. (1977). *Psychologiczne różnice indywidualne a osiągnięcia uczniów*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Lewowicki T. (1980). *Kształcenie uczniów zdolnych*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Limont W. (1994). *Synektyka a zdolności twórcze. Eksperymentalne badania stymulowania rozwoju zdolności twórczych z wykorzystaniem aktywności plastycznej*. Toruń: Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
- Limont W. (1996). *Analiza wybranych mechanizmów wyobraźni twórczej. Badania eksperymentalne*. Toruń: Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
- Limont W. (2010). *Uczeń zdolny. Jak go rozpoznać i jak z nim pracować*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Limont W. (2010a). *Pedagogika twórczości, czyli edukacja ku twórczości*. W: *Pedagogika*. T. 4: *Subdyscypliny i dziedziny wiedzy o edukacji*. Śliwerski B. (red.). Sopot: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Malicka M. (1982). *Uroki i trudy twórczego życia*. Warszawa: Nasza Księgarnia.
- Malicka M. (1989). *Twórczość czyli droga w nieznaną*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Modrzejewska-Śwignulska M. (2014). *Twórczość codzienna w narracjach pedagogów*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Na drodze do twórczości i mistrzostwa. (2021). Łaszczuk J. (red.) Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.
- Nalaskowski A. (1989). *Społeczne uwarunkowania twórczego rozwoju jednostki*. Toruń: Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
- Nęcka E. (1994). *TROp... Twórcze rozwiązywanie problemów*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

- Nęcka E. (2002). *Psychologia twórczości*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Okraszewski K., Rakowiecka B., Szmidt K.J i in. (1996). *Porządek i przygoda. Lekcje twórczości. Podręcznik eksperymentalny, cz. II*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Panek W. (1977). *Zachowanie się szczególnie zdolnych uczniów w sytuacjach szkolnych*. Białystok: Sekcja Wydawnicza Filii Uniwersytetu Warszawskiego w Białymstoku.
- Panek W. (1992). *Psychologiczne uwarunkowania rozwoju uczniów zdolnych oraz wpływ na ich funkcjonowanie w sytuacjach szkolnych i rodzinnych*. Białystok: Sekcja Wydawnicza Filii Uniwersytetu Warszawskiego w Białymstoku.
- Pietrasiniński Z. (1983). *Atakowanie problemów*. Warszawa: Nasza Księgarnia.
- Płóciennik E. (2010). *Stymulowanie zdolności twórczych dziecka. Weryfikacja techniki obrazków dynamicznych*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Płóciennik E., Dobrakowska A. (2009). *Zabawy z wyobraźnią. Scenariusze i obrazki o charakterze dynamicznym rozwijające wyobraźnię i myślenie twórcze dzieci w wieku przed-szkolnym i wczesnoszkolnym*. Łódź: Wydawnictwo AHE.
- Popek S. (1978). *Analiza psychologiczna twórczości plastycznej dzieci i młodzieży*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Popek S. (2000). *Kwestionariusz Twórczego Zachowania KANH*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Popek S. (2001). *Człowiek jako jednostka twórcza*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Puślecki W. (1991). *Gry problemowe w nauczaniu początkowym*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Radlińska H. (1947). *Oświata dorosłych: zagadnienia, dzieje, formy, pracownicy, organizacja*. Warszawa: Ludowy Instytut Oświaty i Kultury.
- Radlińska H. (1979). *Oświata i kultura wsi polskiej*. Warszawa: Ludowa Spółdzielnia Wydawnicza.
- Rowid H. (1926). *Szkoła twórcza: podstawy teoretyczne i drogi urzeczywistnienia „szkoły pracy”*. Kraków: Skład Główny: Gebethner i Wolff.
- Rowid H. (1929). *Szkoła twórcza: podstawy teoretyczne i drogi urzeczywistnienia nowej szkoły*, wydanie drugie rozszerzone. Kraków: Skład Główny: Gebethner i Wolff.
- Rowid H. (1931). *Szkoła twórcza: podstawy teoretyczne i drogi urzeczywistnienia nowej szkoły*, wydanie trzecie poprawione i uzupełnione. Kraków: Skład Główny: Gebethner i Wolff.
- Rutkowiak J. (1998). *Wielość języków pedagogiki a problem jej tożsamości*. W: *Wprowadzenie do pedagogiki: wybór tekstów*. Jaworska T., Leppert R. (red.). Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Schulz R. (1989). *Nauczyciel jako innowator*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Schulz R. (1990). *Twórczość – społeczne aspekty zjawiska*. Warszawa: Polskie Wydawnictwo Naukowe.
- Schulz R. (1994). *Twórczość pedagogiczna. Elementy teorii i badań*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.



- Schulz R. (1996). *Studia z innowatyki pedagogicznej*. Toruń: Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
- Semenowicz H. (1980). *Freinet w Polsce. Próby realizacji koncepcji pedagogicznej C. Freineta w szkole polskiej*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Suchodolski B. (1975). *Twórczość jako styl życia*. „Studia Filozoficzne”, nr 10–11, s. 97–108.
- Suchodolski B. (1976). *Kim jest człowiek?*. Warszawa: Wiedza Powszechna.
- Suchodolski B. (1983). *Wychowanie i strategię życia*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Szmidt K.J. (1995). *Przewodnik metodyczny dla nauczycieli „Porządek i przygoda. Lekcje twórczości”*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Szmidt K.J. (2002). *Wcześniej niż Fromm i Maslow: Kornilowicz i Radlińskiej koncepcje postawy twórczej na tle współczesnym*. W: *Nowe teorie twórczości. Nowe metody pomocy w tworzeniu*. Szmidt K.J., Piotrowski K.T. (red.). Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Szmidt K.J. (2007). *Pedagogika twórczości*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Szmidt K.J. (2009). *Współczesne podejścia w pedagogicznych badaniach nad twórczością: przegląd wybranych stanowisk*. W: *Metody pedagogicznych badań nad twórczością. Teoria i empiria*. Szmidt K.J. (red.). Łódź: Wydawnictwo AHE
- Szmidt K.J. (2013). *Pedagogika twórczości*. Sopot: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Szmidt K.J., Płociennik E. (2020). *Myślenie pytajne. Teoria i kształcenie*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Szuman S. (1929). *Sztuka dziecka. Psychologia twórczości rysunkowej dziecka*. Warszawa: Książnica Atlas.
- Szymański M.S. (1987). *Twórczość i style poznawcze uczniów*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Tatarkiewicz W. (1982). *Dzieje sześciu pojęć: sztuka, piękno, forma, twórczość, odtwórczość, przeżycie estetyczne*. Warszawa: Polskie Wydawnictwo Naukowe.
- Uszyńska-Jarmoc J. (2005). *Podróże. Skarby. Przygoda. Podręcznik i program rozwijania twórczości, samoświadomości oraz dyspozycji autokreacyjnych dzieci klas I–III*. Białystok: Wydawnictwo Trans Humana.
- Zborowski J. (1986). *Rozwijanie aktywności twórczej dzieci*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.



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

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



LIDIA MARSZAŁEK

*Mazowiecka Uczelnia Publiczna w Płocku, Polska*

ORCID 0000-0002-8425-9591 • e-mail: [mothere@gmail.com](mailto:mothere@gmail.com)

## NIE MA EDUKACJI BEZ RELACJI\*

### NO EDUCATION WITHOUT RELATION

**Abstract:** The presented text criticizes the functioning of the contemporary Polish school, its shortcomings and shortcomings in the context of preparing students for real life. It also indicates, above all, the importance of the teacher-student relationship in shaping the personality of the student (but also the teacher) for the full personal development of both of them. In the opinion of the author, the personal relationship is the basis for effective education and the student's interest in school science.

**Keywords:** education, relationship, learning.

**Streszczenie:** Prezentowany tekst zawiera krytykę funkcjonowania współczesnej polskiej szkoły. Ukazuje jej niedomagania i braki w kontekście przygotowania uczniów do realnego życia. Wskazuje też na wagę relacji nauczyciel–uczeń w kształtowaniu osobowości ucznia (ale też nauczyciela) dla pełnego rozwoju osobowego ich obu. Relacja osobowa jest bowiem, zdaniem autorki, podstawą skutecznej edukacji i zainteresowania ucznia nauką szkolną.

**Słowa kluczowe:** edukacja, relacja, nauczanie.

### Wprowadzenie – problematyka relacji

W potocznym rozumieniu termin „relacja” oznacza pewnego rodzaju kontakt, stosunek kogoś do kogoś, kogoś do czegoś, czegoś do czegoś. Według *Słownika języka polskiego*, wyd. PWN, relacja może być ujmowana w kilku znaczeniach:

- opowiadanie naocznego świadka o przebiegu jakiegoś zdarzenia;
- stosunek lub zależność między przedmiotami, pojęciami, wielkościami itp.;
- związek zachodzący między ludźmi lub grupami społecznymi;

---

\* Tytuł artykułu zaczerpnięty został z publikacji: Szulski J. (2014). *Sor*, Warszawa: JS & Co Dom Wydawniczy, s. 415.

- trasa przejazdu pociągu od stacji początkowej do końcowej (zob. <https://sjp.pwn>).

W prezentowanym tekście będzie ona ujmowana wyłącznie w trzecim znaczeniu, jako pewnego rodzaju związek zachodzący pomiędzy osobami. Szczególną wagę położono zaś na indywidualny kontakt pomiędzy uczniem a nauczycielem w procesie edukacji.

Relacje interpersonalne mogą mieć wiele wymiarów – są jednostronne i wielostronne, pozytywne i negatywne, trwałe i chwilowe, symetryczne i niesymetryczne (Herbut 1997, s. 462–465). Zawsze stanowią jednak jakiś sposób kontaktu człowieka z innymi ludźmi, odniesienie do drugiej osoby lub wspólnoty ludzi. Relacje interpersonalne stanowią więc swego rodzaju konfrontację, w której partnerzy – podmioty tych relacji – identyfikują i wykorzystują rozmaite aspekty posiadanych zasobów. Określenie „relacje interpersonalne” kojarzy się ze wzajemnymi stosunkami, wzajemnym oddziaływaniem osób, z interakcją społeczną, ze zdarzeniami zachodzącymi między ludźmi, z ich współdziałaniem, wzajemnym wpływaniem na siebie, komunikowaniem się ze sobą (Dubis 2017, s. 255)

Relacje interpersonalne są związane ze stosunkami międzyludzkimi, które Zbigniew Zaborowski (1972, s. 15–16) określa jako „powtarzające się kontakty między ludźmi umożliwiające wytworzenie się określonych postaw wzajemnych”. Wspomniany autor dzieli je na:

- relacje między jednostkami;
- relacje między jednostką a grupą;
- relacje między grupami;
- relacje między grupą a jednostką.

Relacje te opierają się też zawsze na pewnych uczuciach, które odczuwamy w ich kontekście – mogą one mieć wydźwięk pozytywny lub negatywny. W relacji stajemy wobec drugiego człowieka, „jego istnienia, a to jego istnienie nie może być dla mnie obojętne. Otwiera się cała gama przeświadczeń na temat mojego stosunku do niego i jego do mnie, od obojętności do miłości. Bywa, że jestem przekonany, że z tym oto człowiekiem nic mnie nie łączy i łączyć nie może, ale zdarza się, że jestem przekonany, iż jest mi bliższy niż ja sam sobie” (Stróżewski 2013, s. 91). Cytując Stanisława Chrobaka (2009, s. 394–395), „człowiek w całokształcie życia oraz w doraźnych relacjach społecznych, uwzględniających też intencje wychowawcze, funkcjonuje pomiędzy różnymi typami zjawisk, zdarzeń, procesów i sytuacji. Współczesna myśl pedagogiczna uświadamia sobie coraz bardziej, jak decydującą rolę w urzeczywistnianiu ludzkiej egzystencji odgrywają relacje międzyludzkie. Człowiek bowiem jest realnie istniejącym bytem jednostkowym, duchowo-cieleśnym, podmiotującym relacje wyznaczone przez własności, które posiada on ze względu na swe istnienie i ze względu na swą istotę. Własności istnieniowe są w człowieku bezpośrednimi podmiotami relacji osobowych, które tym się charakteryzują, że uobecniają dwie osoby, upodabniają je do siebie i wzajemnie na siebie otwierają. Własności istotowe są bezpośrednimi podmiotami relacji tworzenia. Tworzą coś różnego od siebie,

jak na przykład wiedza dzięki poznaniu podmiotowemu przez intelekt lub jak sprawność wyboru dzięki decyzji podmiotowej przez wolę. Wszystkie relacje istotowe mogą niszczyć lub wspierać w trwaniu relacje osobowe. Osoba przejawia się przede wszystkim w relacjach. Gdy poznajemy takie relacje, jak miłość, wiara i nadzieja, wsparte na realności, prawdzie i dobru dwu osób, odkrywamy te osoby jako współobecne jednostkowe byty. Wszystkie te relacje osobowe – miłości, wiary i nadziei – tworzą środowisko autentycznie ludzkie”.

W relacji znajdują także wytłumaczenie mechanizmy oddziaływania, które występują w psychoterapii, w pedagogice, a nawet w nauczaniu. Można też w tym momencie odwołać się do słów Umberto Fontany (2002, s. 18): „W relacji dwie osoby wpływają na siebie wzajemnie w sposób mniej lub bardziej silny, modyfikując własne treści wewnętrzne, często w sposób znaczący (...). Najprostszym rysem każdej relacji jest interakcja, to jest relacja, która wiąże właśnie sposób wchodzenia w relację pomiędzy dwoma osobami, i dlatego obserwując, w jaki sposób dwie osoby wzajemnie oddziałują na siebie, można uchwycić coś ze sposobu, w jaki pozostają one ze sobą w relacji”.

### Wychowanie we współczesnej szkole – kilka refleksji

Pojęcie edukacji zawiera w sobie dwa elementy – kształcenie (w tym nauczanie i uczenie się) oraz wychowanie. Współczesna polska szkoła zdaje się kłaść szczególnie nacisk na ten pierwszy element – kształcenie. Czego uczy szkoła? Wiedzy o świecie i sposobów funkcjonowania w nim? Radzenia sobie z problemami życiowymi na podstawie nabytej wiedzy? Nie. Standardowa współczesna polska szkoła uczy niemal wyłącznie rozwiązywania testów egzaminacyjnych. Testy te są oceniane według „klucza”, wyznaczonego przez urzędników. Nie ma tu miejsca na krytyczne myślenie, własne opinie, kreatywność. Przykładem może być fakt, iż felieton pt. *Sztuka jako schody ruchome* Jerzego Sosnowskiego pojawił się w teście maturalnym w 2009 roku i któraś z gazet, bodajże „Dziennik”, poprosiła autora o jego interpretację, która – jak się potem okazało – nie zgadzała się z kluczem; słowem – autor nie zdałby matury z własnego tekstu (Klinger, 2009). Podobna sytuacja miała miejsce w przypadku dziennikarza, doktora Tomasza Roźka, kiedy fragmenty jego publikacji *Świat między 44 zerami* pojawiły się na maturze w roku 2013 – dziennikarz zdobył około 65 punktów za analizę własnego tekstu, gdyż urzędnicy przyjęli inną jego interpretację (Sikora, 2013). Autorka sama doświadczyła podobnej sytuacji w trakcie zajęć z ostatnim rokiem studentów kierunku filologia polska w jednym z warszawskich uniwersytetów w roku 2018. Próbowaliśmy wówczas w grupie rozwiązać przykładowe zadania maturalne z zakresu języka polskiego, publikowane przez Ośrodek Rozwoju Edukacji, planowane wybiórczo na najbliższy egzamin. Okazało się, że nie „zaliczylibyśmy” matury, gdyż nasze kreatywne odpowiedzi absolutnie nie pokrywały się z „kluczem”. Podkreślam – sytuacja miała miejsce w trakcie zajęć ze studentami ostatniego roku na kierunku

filologia polska, za chwilę nauczycielami tego przedmiotu w szkołach – osobami wykształconymi, wysoko rozwiniętymi (jak oceniam) pod względem myślenia, kreatywności, otwartymi na świat i jego interpretację. Studenci byli zszokowani zaistniałą sytuacją, zaś dla autorki był to doskonały przykład do wskazania, czego mogą oczekiwać po podjęciu pracy w wymarzonej zawodzie. Autorka wyjaśniła wówczas studentom – jeśli chcesz otrzymać od uczniów zgodną z „kluczem” pracę na temat np. jakiegoś bohatera literackiego, nadaj jej tytuł – „Wyjaśnij, dlaczego Kreon był bohaterem negatywnym?”. Nie zadawaj pracy pod tytułem: „Oceń postawę Kreona”, gdyż wtedy możesz otrzymać od uczniów kreatywne prace, świadczące o ich zdolności myślenia, krytyki, wnioskowania. Zadanie pytania zgadzającego się z „kluczem” będzie lepsze dla Twoich uczniów, którzy nauczą się myśleć schematycznie i uzyskają dobre wyniki na egzaminach.

Powyższe przykłady dobitnie wskazują, iż szkoła nie uczy. Nie uczy myślenia, rozumowania, wyprowadzania wniosków, nie wspominając o wykorzystaniu wiedzy w realnym życiu. Jest to zjawisko niezwykle przykre i przynębiające. Za ten stan trudno winić nauczycieli. Są oni bowiem zmuszeni do „realizowania programu” i przygotowania uczniów do czekających ich schematycznych egzaminów. Są oni rozliczani z osiągnięć uczniów; szkoły startują w różnych rankingach dotyczących średnich ocen, frekwencji, liczby uczniów biorących udział w różnorodnych olimpiadach wiedzy. Wiedzy, nie umiejętności jej wykorzystania. Wkłada się więc im tę wiedzę do głowy, aby otrzymywali jak najlepsze wyniki w tym „wyścigu szczurów”, nie licząc się z ich potrzebami, problemami, oczekiwaniami i marzeniami. Uczniowie traktowani są jako „produkt edukacyjny”, nie jak ludzie, którym przyjdzie potem żyć i funkcjonować w realnym świecie. „Szkoły przygotowują do przeciętności i funkcjonowania w *mainstreamie*, a nie szukania własnej unikalnej drogi (...) ciekawsze rzeczy dzieją się obok *mainstreamu*” (Szulski 2014, s. 55).

Tak naprawdę uczniowie nie uczą się w szkole, raczej uczą się pomimo niej (Szulski 2014, s. 345). Rolą współczesnego nauczyciela nie jest przekazywanie wiedzy, która jest dostępna na wyciągnięcie ręki, lecz nauczanie, jak z niej korzystać. Życie niesie bowiem różne trudności i nieoczekiwane sytuacje, z którymi nasi wychowankowie muszą sobie radzić, i to nauczyciel powinien przygotować ich do realnych problemów, z którymi mogą się w przyszłości zmierzyć. Ot, zwykły przykład – autorka wielokrotnie pyta studentów, czy gdyby kiedyś otrzymali ofertę kredytową z trzech banków, czy byłiby w stanie ocenić, która jest najkorzystniejsza? Nikt jak dotąd nie podjął wyzwania. A przecież to tylko procenty, które „międliliśmy” w szkole do zanudzenia. Jeden z problemów, z którym niemal każdy dorosły musi się zmierzyć. Szkoła nie przygotowała go do tego. Swoją drogą autorka, choć w liceum kończyła klasę o profilu matematyczno-fizycznym, również nie czuje się przygotowana do tego zadania i nigdy by się go nie podjęła. Po prostu unika kredytów.

Współczesna polska szkoła to spetryfikowana instytucja, wpajająca nikomu nieprzydatną wiedzę. Do dziś autorka pamięta budowę pantofelka i jego ładnie

pokolorowany rysunek we własnym zeszyście, układ nerwowy żaby, omawiany w piątej klasie szkoły podstawowej, trygonometrię i rachunek prawdopodobieństwa: „na ile sposobów może wysiąść z windy dziesięć osób w dziesięciopiętrowym budynku?” – wiem, jak to obliczyć, ale do czego potrzebna mi ta wiedza, przecież każdy wysiada na tym piętrze, na które jedzie. Może tylko do tego, aby obliczyć sobie prawdopodobieństwo trafienia „szóstki” w „Lotto” i stwierdzić, że taka opcja jest sześć razy mniej prawdopodobna niż możliwość trafienia piorunem. Od tamtego czasu niewiele się zmieniło w szkole, pomimo licznych „reform”. Owszem, zdaniem autorki jest to wiedza ogólna, w pewnym stopniu przydatna we wczesnych etapach edukacji – ot, choćby po to, żeby wiedzieć, że taki pantofelek istnieje i był pewną bazą do dalszych stopni ewolucji organizmów żywych, że w każdej sytuacji w życiu istnieje pewne prawdopodobieństwo zaistnienia konkretnej sytuacji, co można sobie nawet obliczyć, ale szczegółowa wiedza na ten temat powinna być przekazywana dopiero na odpowiednich, późniejszych etapach edukacji, kiedy młody człowiek zdecyduje się na wyspecjalizowanie się w danej dziedzinie, przyda się mu to bowiem w przyszłej pracy zawodowej. We wczesnych etapach edukacji bardziej istotne jest przekazywanie wiedzy ogólnej, szczególnie z zakresu historii życia na ziemi, ludzkości, cywilizacji, stosunków społecznych, gdyż to ułatwia młodemu człowiekowi zrozumienie, w jakim świecie żyje i dlaczego w takim. Późniejszemu biologowi będzie potrzebna szczegółowa wiedza o pierwotniakach, architektowi – całki i różniczki, matematykowi – trygonometria, maklerowi giełdowemu – rachunek prawdopodobieństwa... itd. Tym bardziej że – jak twierdzi Stephen Howking – „przyszłość edukacji musi opierać się na szkołach i inspirujących nauczycielach. Ale szkoły dostarczają jedynie elementarnych ram pojęciowych, podczas gdy zakuwanie na pamięć (nieprzydatnej wiedzy – przyp. aut.) równania i egzaminy mogą odstraszyć dzieci (...)” (Howking 2018, s. 233).

Współczesna polska szkoła nie postrzega ucznia jako osoby. „Sens działania szkoły: planować i sprawozdawać” (Szulski 2014, s. 342). Obwarowana zakazami, nakazami, regulaminami, których delikatnie mówiąc, uczniowie i tak nie biorą sobie głęboko do serca. Statystyki, plany, rozbudowana do granic absurdu dokumentacja i biurokracja, kontrole urzędników, którzy sprawdzają tylko wyniki egzaminów, a nikt nie pyta uczniów, jak czują się w szkole, czy chętnie do niej chodzą, czy lubią swoich nauczycieli. Liczą się bowiem tabelki, wykresy, „twarde” dane. Jak zbadać poziom zadowolenia ucznia i jego odczucia? To zbyt trudne dla urzędników, ponieważ trzeba wtedy użyć metod jakościowych, o których nie mają oni pojęcia. „Można tworzyć regulaminy, dotyczące każdego obszaru, również zamiatania i mycia podłóg, używania ksero. Można, tylko po co? (...) Władze szkoły na początku roku próbują opanować chaos poprzez nowe, ulepszone procedury, tworzą wskaźniki, aby później zbierać dane, robić wykresy liczyć średnie (...) zatracamy z pola widzenia nasz główny cel, jakim jest dobro ucznia” (Szulski 2014, s. 45). Istnieją oczywiście szkoły, które funkcjonują w inny sposób, ale to są to nieliczne wyspy w oceanie sztuczności i braku zrozumienia potrzeb uczniów.

Czy szkoła wychowuje? W teorii powinna. W praktyce słabo jej to wychodzi. Tymczasem, jak twierdzi Jarosław Horowski, „oddzielenie wychowania od kształcenia jest zabiegiem sztucznym, więc działania mające na celu rozwój intelektualny, rozpoznawanie prawdy bytu, mają także wymiar wychowawczy. Równocześnie sprowadzenie wychowania do kształcenia oznacza swoisty redukcjonizm antropologiczny w pedagogice i wychowaniu, ponieważ niedoceniona zostaje sfera porządkująca dojrzewającej jednostki i jej znaczenie w rozwoju moralnym (Horowski 2019, s. 115).

W praktyce szkolnej zakłada się, że przez np. 35 godzin w tygodniu uczymy, zaś w trakcie jednej godziny wychowawczej – wychowujemy. Jest to szkodliwy mit. Przede wszystkim w większości przypadków godzina wychowawcza służy do rozliczania usprawiedliwień nieobecności lub też nadrabiania zaległości z przedmiotu, którego uczy wychowawca. W trakcie tej godziny rzadko podejmuje się dyskusje na tematy nurtujące uczniów lub też narzuca się im tematy, które nauczyciel uważa za ważne, zupełnie niezwiązane z problemami uczniów. Kolejne działanie nietrafione w oczekiwania uczniów.

Jednakże – jak wspomniałam – jest to mit. Nauczyciele wychowują uczniów podczas nauczania i przebywania z nim. Nawet nauczyciel przedmiotowy wychowuje swoich uczniów – poprzez swoją postawę, stosunek do ucznia, sposób oceniania. Wychowuje swoim przykładem osobowym, który uczniowie zapewne będą powielać w swoim dalszym życiu. Nauczyciel niesprawiedliwy, nieszanujący swoich uczniów, traktujący ich przedmiotowo i z pogardą, preferujący „ulubieńców” i traktujący resztę jako „pariasów” klasy wychowa podobnych sobie ludzi, którzy w ten sam sposób będą traktować później innych.

Współczesna szkoła nie jest więc środowiskiem przyjaznym ani dla uczniów, ani dla nauczycieli. Ci pierwsi muszą zmagać się z nudą w trakcie lekcji, kiedy nauczyciele muszą im przekazywać „jedynie słuszny” pogląd na tematy związane z lekcją, często po prostu zlecając w jej trakcie rozwiązywanie zadań z podręcznika (ci bardziej niechętnie nastawieni do swojej pracy i wypaleni zawodowo), po kilku godzinach w szkole zmuszeni są do realizowania „zadań domowych”, niejednokrotnie do późnych godzin nocnych, przez co na kolejnych zajęciach niemal zasypiają w ławkach szkolnych. Jeśli zależy im (lub ich rodzicom) na wysokich ocenach, brakuje im czasu na odpoczynek, zregenerowanie sił, chwilę oddechu... Nauczyciel pracuje 18 godzin tygodniowo „przy tablicy”, uczniowie ponad 30 godzin plus prace domowe. Nauczyciel musi „mieć w głowie” tylko jeden przedmiot, którego naucza, od uczniów oczekuje się zaś, że opanują pełną wiedzę programową z zakresu kilkunastu przedmiotów. To są jeszcze dzieci, a zmusza się ich do pracy intelektualnej w wymiarze większym niż urzędnika państwowego.

Nauczyciele nie są w lepszej sytuacji. Rozdmuchana do granic możliwości biurokracja i konieczność tworzenia wielu niepotrzebnych nikomu dokumentów tylko po to, żeby „były” (autorka sama tego doświadczyła przez 15 lat pracy jako czynny nauczyciel). To wszystko nie zachęca do twórczości i kreatywności w pracy



z uczniami. Powoduje też u wielu nauczycieli syndrom wypalenia zawodowego – nie ze względu na konieczność kreatywnej pracy z uczniami, ale ze względu na wymogi testów i konieczność tworzenia niepotrzebnych dokumentów. Nauczyciele stają się z czasem nieprzystępni dla swoich uczniów, zdają się ich unikać, nie interesują się ich problemami, uciekają od pytań młodych ludzi, którzy przecież wciąż poszukują swojej własnej drogi w świecie. Idąc szkolnym korytarzem ze wzrokiem wbitym w podłogę lub w nieokreśloną przestrzeń, starają się być „niewidzialni”, nie odpowiadają na pozdrowienia uczniów (którzy z czasem przestają ich pozdrawiać, co staje się powodem do kolejnego narzekania, „jaka ta młodzież niewychowana, nawet dzień dobry nie powie”), w czasie przerw znikają za drzwiami pokoju nauczycielskiego, aby „odpocząć od tych wszystkich dzieciaków”. Taka postawa zniechęca młodych ludzi do kontaktu z nauczycielem, wychowawcą, który powinien przecież być „dla ucznia”, nie odwrotnie. Jak mówi Aleksander Nalaskowski (2017, s. 47): „Gdy po latach spotkałem swojego matematyka, zapytałem go, skąd się wzięła jego skuteczność nauczania. Był bowiem znakomitym nauczycielem, dzięki któremu pokochaliśmy matematykę bardziej niż wiele szkolnych koleżanek. Odpowiedział wówczas mniej więcej tak: «Całe życie lubiłem łowić ryby, całe życie uwielbiałem wędrowkę po górach, całe życie zbierałem muszle morskie. Ale kiedy stałem przy tablicy, wasza wiedza była dla mnie absolutnie najważniejsza w życiu»”.

Tu można zadać pytanie – dlaczego uczniowie edukacji elementarnej (w klasach I–III) tak chętnie chodzą do szkoły, a po tym okresie traktują ją jako zło konieczne? Odpowiedź wydaje się prosta: ponieważ nauczyciele młodszych klas są ze swoimi uczniami przez cały czas ich pobytu w szkole, towarzyszą im w każdej aktywności, nie boją się (czasem naiwnych, a czasem trudnych) pytań swoich uczniów, są bowiem nie tylko ich nauczycielami, lecz także wychowawcami. I czerpią z tych kontaktów radość i satysfakcję (tu również autorka powołuje się na własne doświadczenia w pracy czynnego nauczyciela). Nauczyciele „przedmiotowi” w późniejszych latach nauki najczęściej uważają, że przeprowadzenie czasem bardzo nudnej dla uczniów lekcji jest ich jedynym obowiązkiem, unikają interakcji z uczniami w czasie przerw, ich pytań, czasem nawet powodowanych zaciekawieniem tematem lekcji, twierdząc, że „przerwa jest dla nauczyciela, aby mógł odpocząć, proszę sobie doczytać w podręczniku”. Oczywiście, trzeba przyznać, że praca nauczyciela jest bardzo wyczerpująca i wymaga wiele wysiłku, nie tylko ze względu na konieczność ciągłego skupienia intelektualnego w czasie prowadzenia lekcji, lecz także utrzymania odpowiedniej dyscypliny w klasie w trakcie jej trwania. Odpowiednie przedstawienie tematu, zaciekawienie uczniów może być jednak czynnikiem dyscyplinującym, ułatwiającym pracę w trakcie lekcji. Rozmowa z uczniami – nawet kosztem przerw – może poskutkować większym zainteresowaniem uczniów nauczonym przedmiotem, podnieść ich chęć nabywania wiedzy w tym zakresie, a w efekcie – lepszymi ocenami na egzaminach. Zawód nauczyciela nie należy do najłatwiejszych, ale osoby, które go podejmują, powinny być świadome jego zalet oraz trudności, na jakie mogą napotkać, i zawnocześnie właściwie „nastawić się” na

szkolną rzeczywistość i konieczność bycia przewodnikiem po świecie dla uczniów w zakresie własnego „przedmiotu”.

### Relacje osobowe w szkole podstawą (skuteczności) edukacji

Czy więc w szkole możliwe są relacje osobowe pomiędzy nauczycielem a uczniem? Są możliwe. Nawet są konieczne, aby proces nauczania uczynić bardziej przyjaznym dla uczniów i nauczycieli. „Nie uczymy fizyki, geografii, matematyki. Uczymy dzieci” (Szulski 2014, s. 93). Uczniowie to nie są numerki w dzienniku, to jest Paulina, Krzys, Ania, Paweł... Każde ze swoim życiem, problemami, oczekiwaniami, marzeniami, każde inne i specyficznie indywidualne. Oczywiście, w szkole nauczyciel nie powinien spoufalać się z uczniami, stawać się ich „kumplem”, musi zachować pewien dystans. Kolegów uczniowie mają aż nadto. Nauczyciel powinien stać się raczej przyjacielem ucznia, jego Mistrzem i przewodnikiem po świecie, osobą godną zaufania i przez to zdobywać własny autorytet, budując prawidłowe relacje wychowawcze.

Ostatnio krąży po sieci *viral* na TikToku, w którym jeden z uczniów polskiej szkoły, spotykając nauczycieli, podaje im rękę na powitanie, zwraca się do nich po imieniu, zapytując życzliwie, co słyhać i prawiać im komplementy. Nauczyciele są zaskoczeni, ale reagują pozytywnie. Jednak dość szybko umykają z zasięgu kamery. Dlaczego? Jest to dla nich bowiem sytuacja nowa, zaskakująca, nieoczekiwana, starają się być sympatyczni, ale nie wiedzą, jak pozostać pozytywną postacią w tym nagraniu, a jednocześnie nie zaprzepaścić swojego autorytetu pedagoga. Tylko dyrektor zwraca uczniowi delikatną uwagę, „ale nie możesz tak do mnie mówić”. Okraszona serdecznym uśmiechem, przywracającą jednak właściwą perspektywę relacji wychowawczej. Oczywiście, cała nagrana sytuacja wygląda bardzo sympatycznie, zyskała wiele pozytywnych komentarzy ze strony internautów, ale nie o to przecież chodzi w relacjach osobowych nauczyciel–uczeń. Uśmiech, szczere spojrzenie, poklepanie po ramieniu, podanie ręki na powitanie, czasem (jeśli obie strony to akceptują) przytulenie, pogłaskanie po głowie, zmierzwienie czupryny ucznia dają mu do zrozumienia, że jest akceptowany w ten najlepszy, przyjazny sposób. Jednak prawidłowa relacja nauczyciel–uczeń nie powinna wykraczać poza pewne granice okazywania sobie nawzajem szacunku, zachowania odpowiedniego dystansu – pełnego serdeczności, ale też umiaru w kontaktach osobowych. Nauczyciel może pozwolić na robienie na sobie „kanapki” (za: Szulski 2014), ale tylko wtedy, gdy jest to akceptowane przez wychowawcę i klasę, i nie narusza relacji szacunku i relacji Mistrz–uczeń.

Jak wskazuje Marek Jeziorański, „relacja wychowawcza rozumiana jest jako «zdarzenie zachodzące w konkretnym miejscu i czasie, między konkretnymi jednostkami, według pewnej strategii działania». Jako taka może być rozpatrywana zarówno od strony statycznej, jak i dynamicznej. Pierwsze ujęcie będzie koncentrowało się na analizie struktury relacji wychowawczej. Często ukazywana jest

ona za pomocą modelu trójkąta, gdzie poszczególne jego wierzchołki wskazują na: «wychowanka», «wychowawcę» oraz «sytuację wychowawczą». Drugie ujęcie – dynamiczne – związane jest z uwarunkowaniami miejsca, czasu oraz konkretnych osób. To sprawia, że każda relacja wychowawcza jest wyjątkowa i niepowtarzalna” (Jeziorański 2015, s. 43).

Trzeba jednak uwzględnić fakt, iż prawidłowo zbudowane relacje wychowawcze nie powinny opierać się wyłącznie na pouczeniach, wpajaniu wzorów odpowiedniego zachowania i ich egzekwowaniu, wskazywaniu „jedynie słusznych” dróg życiowych. Powinny one być nacechowane prawdziwą troską o ucznia, jego stany fizyczne i psychiczne, wyrażaniem wychowawczej bliskości i otwartości na problemy wychowanków.

Janusz Korczak jako pierwszy zburzył mit o dziecku jako miniaturce dorosłego, niedoskonałej w swym rozwoju, który w praktyce wychowawczej uniemożliwiał zrozumienie dziecka i jego przeżyć, prowadząc nawet do bagatelizowania jego stanów, a nawet swoistej pogardy (Wilk 201, s. 184). Podkreślał on, że „od zaranka wzrastamy w poczuciu, że większe – ważniejsze od małego. Szacunek i podziw budzi to, co duże, co więcej zajmuje miejsca. Mały – pospolity, nie ciekawy. Mali ludzie, małe potrzeby, radości i smutki. Imponują wielkie miasto, wysokie góry, wyniosłe drzewo. Mówimy: wielki czyn, wielki człowiek. Dziecko małe, lekkie, mniej go jest. Musimy się pochylić, zniżyć ku niemu...” (Korczak 1996, s. 124). Dzieci są członkami społeczeństwa, konstruującymi własną tożsamość oraz posiadającymi wpływ na tożsamość innych poprzez uczestniczenie w demokratycznym dialogu i procesach podejmowania decyzji, zaś relacja między nimi a dorosłymi musi opierać się na wzajemności, miłości oraz dzieleniu się władzą i kontrolą (Karwowska-Struczyk 2012, s. 35–36). Jeśli nie przyznamy naszym najmłodszym wychowankom pełnej godności należnej człowiekowi, kiedy zamierzamy to zrobić? W wieku 10, 16, 18, 30 lat? Kiedy będą „dorośli”? Niektórzy nigdy nie „dorastają”, nie potrafią być odpowiedzialni za swoje życie, podejmować odpowiednich decyzji, „odciąć pępowinę” i żyć własnym życiem. Ale czy z racji wieku należy im się godność człowieka? Niekiedy kilkulatki, postawione w trudnej, życiowej sytuacji potrafią lepiej zorganizować sobie własne życie i podejmować za nie odpowiedzialność niż osoby dorosłe. Dlaczego więc mamy odbierać im prawo do ludzkiej godności? Tylko dlatego, że są małymi, młodymi, z założenia niesamodzielnymi i wymagającymi kierowania dziećmi?

Uznanie samoistnej wartości dzieciństwa i prymatu dobra dziecka jako naczelných założeń edukacji wymaga określenia, kim jest dziecko, kim się staje i kim może być w przyszłości. We współczesnym ujęciu pedagogiki humanistycznej dziecko przede wszystkim jest osobą. Stwierdzenie to nadaje mu status czegoś, co skrywa się poza nim, co jest wyrazem pewnej głębszej prawdy. Każde dziecko ma swoją tożsamość, indywidualną „twarz”. Dziecko jest więc nosicielem swojej istoty, natury obdarzonej rozumem. W przeciwieństwie do rzeczy, które zawsze są „czyjeś” i nie stanowią o sobie, dziecko jest bytem autonomicznym, mogącym prawidłowo

bytować tylko w przestrzeni wolności, do której stopniowo dojrzewa. Skoro zaś jest bytem autonomicznym, nie wymaga usprawiedliwienia, uzasadnienia, aby istnieć. Dziecko istnieje tylko na sposób projektowania i wyobrażania siebie, czyli jako możliwość wypływająca z niego samego. Zadaniem dorosłego jest jedynie pomóc mu w dojściu do zrozumienia, jakie są jego zadatki i związki z projektowaniem samego siebie – poprzez kształcenie, czyli rozwój wiedzy koniecznej do procesu samorealizacji. Dorosły niczego więc w dziecku nie stwarza, doprowadza jedynie do odkrycia samego siebie (Sawicki 1995, s. 15–19).

Wychowawcze oddziaływanie na dziecko nie powinno być więc prowadzeniem w kierunku określonej przez dorosłych doskonałości i oczekiwaniem na jej osiągnięcie, jest już ono bowiem jako osoba uzdolnione do ludzkiej doskonałości, zawartej we wrodzonych załączkach potencjalności. Wychowanie zmierzać ma do rozbudzania i ujawniania kolejnych jej warstw poprzez dążenie do maksymalnego (na miarę możliwości współczesnego świata i efektywnego życia w nim) zachowania istoty wartości uniwersalnych, przejawiających w specyficznych formach działania, doświadczania i przeżywania dziecka. Wśród ważnych doświadczeń, zmierzających w tym kierunku, „wskazuje się na doświadczanie możliwości, które wyznaczają obszar osobistego powodzenia i pomagają odpowiadać dziecku na pytanie o to, jakim jest człowiekiem, co jest mu dostępne już teraz, a co może być potem” (Waloszek 2009, s. 38).

Taką właśnie perspektywę pojmowania dzieciństwa i młodości powinien przyjąć współczesny nauczyciel. W nowoczesnej szkole to nie on powinien stać na piedestale, lecz wspierać swoich wychowanków w osiągnięciu pełni człowieczeństwa. „Bo przecież w szkole chodzi o to, aby obudzić Olbrzyma nie w sobie, ale w uczniach. W sobie korzystniej poszukać Karła i go polubić, zaakceptować. To uczniowie mają być gwiazdami, nie nauczyciel. Mają uwierzyć, że sami są w stanie wymyślać, a potem realizować rzeczy piękne i mądre” (Szulski 2014, s. 41).

Nie trzeba wiele, aby nawiązać pozytywną relację nauczyciel–uczeń. Wystarczy odrobina zainteresowania problemami ucznia, chęć wysłuchania go, „wejścia w jego buty”. Odrobina uśmiechu, okazania bliskości Dużego wobec Małego. To chwile, które zapadają w pamięć Małych, które budują osobowe relacje, pozostające w ich pamięci na całe życie. Wystarczy moment w trakcie przerwy pomiędzy lekcjami, poświęcony na krótką rozmowę, odpowiedzi. Nawet jeśli nauczyciel ich nie zna, godną szacunku jest postawa „nie wiem, ale dla ciebie się dowiem”. Jak wskazuje bowiem Władysław Stróżewski (2013, s. 275), „popelnienie błędu nie przekreśla jeszcze autorytetu. Przekreśla go natomiast nie przyznanie się do błędu. Ktoś, kto by tak uczynił, sam sobie wydaje świadectwo, że autorytetem nie jest. Autorytet traci się więc wtedy, gdy się go pragnie ocalić za cenę kłamstwa”. Umiejętność przyznania się do niewiedzy w pewnym zakresie jest więc podstawą autentyczności nauczyciela.

W relacjach osobowych uczniów i nauczycieli niezwykle istotny jest też proces porozumiewania się, powiązany z umiejętnością kierowania do siebie właściwie sformułowanych komunikatów i umiejętnością ich odbioru, odczytania. Ważne jest nastawienie na wzajemne słuchanie. Jest to istotny aspekt wzajemnego zrozumienia, ale często pomijany w bezpośrednim kontakcie ucznia i nauczyciela (Dubis 2017, s. 260). Wbrew potocznym opiniom, uczniowie, wychowankowie znakomicie potrafią wykryć zakłamanie, fałsz nauczyciela, który głosi „słuszne” opinie, natomiast sam się do nich nie stosuje. Stąd nauczyciel-wychowawca powinien być autentyczny wobec swoich podopiecznych. Jeśli przekazuje im konkretne wymagania, sam powinien być im wierny. Jeśli zaś jego postępowanie przeczy głoszonym przez niego wymaganiom, uczniowie-wychowankowie szybko zweryfikują te fakty, a w ten sposób nauczyciel straci w ich oczach wiarygodność i autorytet. Tylko zgodność zachowania nauczyciela z głoszonymi przez niego poglądami i wychowawczymi wymaganiami może być podstawą do budowania wzajemnego zaufania.

„We współczesnej edukacji i wychowaniu zwraca się szczególnie uwagę na relacje interpersonalne nauczyciel–uczeń. Nauczyciel to osoba adekwatnie przygotowana do pracy dydaktyczno-wychowawczej w instytucjach o charakterze oświatowo-wychowawczym, w tym w placówkach szkolnych i pozaszkolnych. Nauczyciel powinien być osobą kreatywną, o wysokiej kulturze naukowej i gruntownej wiedzy. Musi potrafić w interesujący sposób przekazać uczniom wiedzę, kształcąc w nich nawyk samodzielного uczenia się, a także doskonalenia się w zakresie własnej wiedzy, nowoczesnych metod nauczania oraz pomocy dydaktycznych” (Dubis 2017, s. 181). Jak twierdzi Stephen Hawking, „za każdym wybitnym człowiekiem stoi wybitny nauczyciel. Gdy każdy z nas zastanawia się nad tym, czego dokona w życiu, najprawdopodobniej uda mu się to osiągnąć, jeśli tylko będzie miał dobrego nauczyciela” (Hawking 2018, s. 232).

Autorka zdaje sobie sprawę z faktu, iż trudno wymagać od „nauczyciela przedmiotu”, który uczy wiele klas (nawet w kilku szkołach), dogłębnej znajomości wszystkich uczniów, ich potrzeb, oczekiwań, problemów osobistych. Jednak okazanie odrobiny zainteresowania uczniem, szczerzy uśmiech i chęć wysłuchania ucznia nie jest w tym przypadku zadaniem przerastającym jego możliwości, a jednocześnie może wzbudzić zainteresowanie tym przedmiotem – uczniowie chętniej uczą się przedmiotu, jeśli czują akceptację nauczyciela, co skutkuje lepszymi ich ocenami. I przeciwnie – nauczyciel separujący się od uczniów, okazujący im lekceważenie, niechęć lub czasem nawet niestety wrogość powoduje zniechęcenie uczniów do nauki, obniżając ich osiągnięcia edukacyjne.

W przypadku jednak nauczyciela, będącego wychowawcą klasy, ta znajomość uczniów jest konieczna. Trzeba ich poznać, zrozumieć wszystkie ich problemy, zaakceptować, okazać bliskość i chęć pomocy w trudnych sytuacjach, nie tylko edukacyjnych, ale i życiowych. Trzeba „wkroczyć” w ich życie, być nie tylko nauczycielem, ale też przyjacielem, przewodnikiem, Mistrzem. Jeśli czasem uciekają, dąsają się, buntują, umieć im powiedzieć jak mistrz wychowawców, św. Jan

Bosko: „jeśli musisz, to idź, ale pamiętaj, że zawsze będę tu na ciebie czekał”. I naprawdę czekać z nadzieją. I przyjąć z serdecznością, bez pamięci tego, co było złe. Wychowawca jest tą szczególną osobą, którą uczniowie zapamiętają na całe życie, będą mówić, że to On wprowadził ich na ścieżkę właściwych wartości lub też zniweczył ich nadzieje. Musi być zainteresowany życiem swoich podopiecznych, a oni muszą wiedzieć, że mogą zwrócić się do niego z każdym problemem, zaufać mu, liczyć na pomoc w trudnych sytuacjach, których doświadczają. Powinien okazywać ciepło i serdeczność od samego początku relacji, aż do samego końca. Ale nie wolno mu wyręczać uczniów w rozwiązywaniu własnych problemów, tylko być blisko i wspierać ich w tych działaniach. Dawać rady. Nie możemy jako wychowawcy przyjąć perspektywy: „Pomóżmy im, dla ich dobra, bo jesteśmy wrażliwi i mamy dobre serce. Wyręczając, dajemy niewerbalny komunikat naszym uczniom: nie poradzisz sobie, jesteś za słaby, ja wiem, co jest dla ciebie dobre, ja ci powiem, pokażę, nauczę” (Szulski 2014, s. 320). Nasi uczniowie muszą uczyć się prawdziwego radzenia sobie z problemami realnego życia, samodzielnie, bez wyręczania ich w rozwiązywaniu tych problemów. Wychowawca powinien wspomagać, służyć radą, akceptować, wspierać działania uczniów, nigdy zaś ich wyręczać w tych kwestiach. My musimy w naszych uczniach budzić Olbrzymów, przekonanych, że poradzą sobie w dorosłym życiu.

### Podsumowanie

Relacje osobowe nauczyciela z uczniami wydają się być najistotniejszym czynnikiem w podnoszeniu jakości ich edukacji. Przede wszystkim sprawiają, że uczniowie, lubiący swoich nauczycieli chętniej podejmują się pogłębiania swojej wiedzy z zakresu przedmiotu, którego uczą ich nauczyciel. Można uznać, iż działa tu „efekt aureoli” – wszystko, co ma związek z lubianym nauczycielem, jest obiektem zainteresowania uczniów, również wiedza z nauczanego przedmiotu. O ten efekt muszą jednak postarać się nauczyciele poprzez szacunek dla swoich uczniów, budowanie serdecznych relacji, pełnych bliskości – właściwą postawę moralną, szczerść i autentyczność, chęć kontaktu z uczniami, empatię odmienianą we wszystkich przypadkach.

Nie jest to zadanie proste – jak wskazują powyższe rozważania Autorki – gdyż system edukacyjny w Polsce często zniechęca nauczycieli, wychowawców do bardziej kreatywnej pracy z uczniami ze względu na konieczność tworzenia nikomu (poza urzędnikami) niepotrzebnych dokumentów, badania, mierzenia, tworzenia sprawozdań. Z tej racji niejednokrotnie nauczyciel nie odnajduje już w sobie siły do kreatywnej pracy ze swoimi uczniami, przybity biurokracją, koniecznością przygotowania uczniów do zaliczania egzaminów, zawierających pytania stworzone według „klucza”, co nie mają nic wspólnego z wyobraźnią, kreatywnością i oryginalnością, umiejętnościami, jakimi mogliby wykazać się uczniowie. Autorka od lat twierdzi, że współczesna szkoła zabija te cenne cechy u młodych

ludzi w zarodku – główną cechą przeciętnej polskiej szkoły jest hasło: „siedź, milcz, słuchaj i odtwarzaj wiedzę, którą ci przekazuję, choć nie przyda ci się ona w życiu, a jedynie w zdaniu egzaminów”. Jednak ci młodzi ludzie, postawieni później przed własnymi problemami życiowymi, stają przed nimi bezradni, nikt bowiem ich nie nauczył myśleć, krytykować, tworzyć własnych rozwiązań.

I wobec tej sytuacji pojawia się osoba nauczyciela-wychowawcy, który otworzy uczniom oczy na otaczający ich świat, pokaże trudności i szanse, niestandardowe rozwiązania, w atmosferze ciepła, serdeczności i przyjaźni. Który wskaże właściwe wartości, znaczenie bliskości i przyjaźni, nigdy nieustających relacji i ich znaczenia w dalszym życiu. Wypuści ich z gniazda, przygotowanych do rozwiązywania życiowych problemów, ciesząc się, że umieją latać sami (Szulski 2014, s. 412). Który potrafi powiedzieć swoim wychowankom: „Pamiętajcie zatem, aby kierować wzrok ku gwiazdom, a nie patrzeć na własne stopy. Próbujcie rozeznaczyć się z tym, co widzicie, i zadawajcie sobie pytanie, dlaczego wszechświat w ogóle istnieje. Bądźcie dociekliwi. Niezależnie od tego, jak trudne może nam się wydawać życie, zawsze jest coś, co możemy robić, i to odnosząc w tym sukcesy. Najważniejsze, aby się nie poddawać. Puśćcie wodze swojej wyobraźni. Kształt przyszłości zależy od was” (Hawking 2018, s. 243).

### Bibliografia

- Chrobak S. (2009). *Podstawy pedagogiki nadziei*. Warszawa: Wydawnictwo UKSW.
- Dubis M. (2017). *Specyfika relacji interpersonalnej nauczyciel – uczeń w przestrzeni edukacyjnej i wychowawczej*. „Pedagogika Przedszkolna i Wczesnoszkolna”, vol. 5, 2/2 10/2, s. 253–265.
- Fontana U. (2002). *Relacja sekretem wszelkiego wychowania*. Warszawa: Wydawnictwo Salezjańskie.
- Hawking S. (2018). *Krótkie odpowiedzi na wielkie pytania*, tłum. Krośniak M. Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka.
- Herbut J. (1997). *Relacja*. W: *Leksykon filozofii klasycznej*. Tenże (red.). Lublin: Wydawnictwo TN KUL, s. 462–465.
- Horowski J. (2019). *Włączenie do wspólnoty jako metoda wychowania moralnego – perspektywa pedagogiki neotomistycznej*, „Seminare. Poszukiwania Naukowe”. T. 40, nr 1, s. 105–117.
- Jeziorański M. (2015). *Relacja wychowawcza w ujęciu wybranych koncepcji antropologicznych*. „Paedagogia Christiana”, nr 2(36), s. 43–64.
- Karwowska-Struczyk M. (2012). *Edukacja przedszkolna. W poszukiwaniu innych rozwiązań*. Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego.
- Klinger K. (2005). *Bo autor nie wiedział, co miał na myśli*. Dostępny na: <https://wiadomosci.dziennik.pl/wydarzenia/artykuly/148480,bo-autor-nie-wiedzial-co-mial-na-mysli.html>.
- Korczak J. (1993). *Prawo dziecka do szacunku*. Warszawa: Rzecznik Praw Dziecka.
- Nalaskowski A. (2017). *Pedagogika dyskretna*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

- Sawicki M. (1995). *Dziecko jest osobą. Szkice z teorii kształcenia i wychowania*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe „Semper”.
- Sikora K. (2013). *Dziennikarz zdobył 70 proc. na maturze z polskiego, analizując własny tekst: Klucze odpowiedzi na to nieporozumienie*. Dostępny na: <https://natemat.pl/60985,dziennikarz-zdobył-70-proc-na-maturze-polskiego-analizując-własny-tekst-klucze-odpowiedzi-to-nieporozumienie>.
- Stróżewski W. (2013). *Logos. Wartość. Miłość*. Kraków: Wydawnictwo „Znak”.
- Waloszek D. (2009). *Sytuacyjne wspieranie dzieci w doświadczaniu świata*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego.
- Wilk J. (2001). *Wychowawca wobec pytania: „Kim jest dziecko?”*. W: *Oblicza dzieciństwa*. Kornas-Biela D. (red.). Lublin: Towarzystwo Naukowe Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, s. 181–196.
- Zaborowski Z. (1972). *Stosunki międzyludzkie a wychowanie*. Warszawa: Wydawnictwo „Nasza Księgarnia”.



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



ROMAN CEGLAREK

*Wyższy Instytut Teologiczny w Częstochowie, Polska*

ORCID 0000-0001-6228-1950 • e-mail: [xrc@onet.eu](mailto:xrc@onet.eu)

Zgłoszono: 29.06.2022; recenzowano: 22.08.2022; zaakceptowano do druku: 30.08.2022

## EDUKACJA RELIGIJNA W PRACACH DRUGIEGO ZJAZDU PREFEKTÓW SZKOLNYCH KRÓLESTWA POLSKIEGO

### RELIGIOUS EDUCATION IN THE WORKS OF THE SECOND CONGRESS OF SCHOOL PREFECTS OF THE KINGDOM OF POLAND

**Abstract:** The aim of the paper is to order data on the Second Congress of School Prefects of the Kingdom of Poland which took place in Warsaw from 21st to 23rd August 1906. It presents the issues of religious education discussed at the congress and related to the upbringing and religious education of children and young people in terms of undertaking educational and formative actions within the framework of catechetical pastoral ministry at school. The paper outlines the concept of religious education in primary and secondary schools in the Polish territories of the Russian partition zone at the beginning of the 20th century.

**Keywords:** pedagogy of religion, religious education, upbringing and education.

**Streszczenie:** Artykuł ma na celu uporządkowanie danych dotyczących Drugiego Zjazdu Prefektów Szkolnych Królestwa Polskiego, który miał miejsce w Warszawie w dniach od 21 do 23 sierpnia 1906 roku. W artykule przedstawiono problematykę edukacji religijnej omawianej na zjeździe, związanej z wychowaniem i kształceniem religijnym dzieci i młodzieży, w zakresie podejmowania oddziaływań wychowawczych i kształcących w ramach duszpasterstwa katechetycznego w szkole. Artykuł nakreśla koncepcję edukacji<sup>1</sup> religijnej w szkołach początkowych i średnich na ziemiach polskich zaboru rosyjskiego na początku XX wieku.

**Słowa kluczowe:** pedagogika religii, edukacja religijna, wychowanie i kształcenie.

Zjazd kontynuował prace Pierwszego Zjazdu Katechetycznego Prefektów Szkolnych Królestwa Polskiego w Częstochowie (Ceglarek 2021, s. 11–27), w którym zasadniczy problem ustalenia koncepcji edukacji polegał na wyborze jednego z dwóch modeli: apologetycznego czy dogmatycznego. Model apologetyczny na początku XX wieku rozumiano jako „naukę teologiczną, która dowodzi naukowo boskości

<sup>1</sup> W artykule edukację traktuję jako złożenie procesów wychowania i kształcenia.

chrześcijaństwa i Kościoła, a co za tym idzie, uzasadnia podstawowe prawdy wiary i zajmuje się ich obroną. Rozpatrywano dwie możliwości: wprowadzić apologetykę systematyczną jako odrębny przedmiot i wtedy jego nauka byłaby prowadzona w sposób uporządkowany według przyjętego planu w wytypowanej klasie (całość materiału) czy też zaplanować apologetykę okolicznościową, co wiązałoby się z prezentowaniem treści przyporządkowanej tej dyscyplinie teologicznej, ale w sposób fragmentaryczny rozłożony na wszystkie klasy (wyselekcjonowane działy)” (Ceglarek 2021, s. 16). Natomiast model dogmatyczny sprowadzał się do przedłożenia uczniom w sposób systematyczny wszystkich głównych zagadnień doktryny chrześcijańskiej, przyznając prymat katechizmowi, podającemu te prawdy w sposób uporządkowany i syntetyczny. Wybranie jednej z opcji wiązało się z konkretnym ukierunkowaniem treści programowych i przyjęciem określonego modelu edukacji religijnej. Zjazd miał ten dylemat rozstrzygnąć. Zdania w tej sprawie nadal były wyraźnie podzielone, ale na niekorzyść modelu apologetycznego.

### **Zakres tematyczny**

Tematyka zjazdu ukierunkowana była na zagadnienia z zakresu edukacji religijnej, a zatem była związana z wychowaniem i wykształceniem religijnym dzieci i młodzieży, z podejmowaniem ogółu procesów i oddziaływań w ramach duszpasterstwa katechetycznego w szkole czy z wpływem edukacyjnym katechety w środowisku szkolnym.

### **Organizacja i program edukacji religijnej**

Pierwszy prelegent – ks. Władysław Gacek (Kielce) podjął problematykę udziału prefekta w radach szkolnych: pedagogicznych, opiekuńczych i wychowawczych. W jego ocenie każda z nich powinna być dla katechety okazją do podejmowania działań mających na celu dbałość o odpowiedni profil formacji religijno-moralnej uczniów w szkole i aktywne włączanie się nauczycieli innych przedmiotów do formacji w tym zakresie, łącznie z ich udziałem w praktykach religijnych, co miało mieć charakter osobistego świadectwa wobec wychowanków. Natomiast drugi prelegent – ks. Stanisław Szabelski (Piotrków Trybunalski) omówił kwestię praktyk i zwyczajów religijnych w szkole. Apelowal do prefektów, aby starali się uczynić czynnikiem integrującym naród polski – w jego ocenie – kulturę chrześcijańskiej moralności (styl życia oparty o zasady moralne religii chrześcijańskiej), o którą powinni zabiegać i ją pielęgnować. Przypominał, że działalność katechetyczna w szkole powinna posiadać także wymiar praktyczny ukierunkowany na celebrowanie przez uczniów swojej wiary i motywowanie do kierowania się nią w codzienności. Ten aspekt praktyczny w środowisku szkolnym miał się objawiać między innymi przez organizowanie niedzielnej mszy szkolnej, specjalnych nabożeństw, uroczystości religijnych, rekolekcji szkolnych; stwarzanie okazji do spowiedzi

i przystępowania do Komunii św. Ponadto zachęcał, aby katecheci zadbali o czytelnie szkolne, dostarczając im prasę religijną dedykowaną dzieciom i młodzieży. Widział potrzebę nawiązywania kontaktu z rodzicami i nauczycielami, po to, aby doprowadzić do współpracy trzech środowisk wychowawczych: rodziny, szkoły i parafii, co miało przyczynić się do odpowiedniego kształtowania postaw i rozwijania życia religijnego katechizowanych (Szabelski 1906a, s. 651–656).

W tym samym dniu, tj. we wtorek 21 sierpnia, po południu, zaplanowano dwa referaty. Pierwszy wygłosił ks. Marcin Szkopowski (Warszawa). Był on poświęcony Stowarzyszeniu Nauczycielstwa Polskiego, które założono w Królestwie Polskim w 1905 roku. Prelegent zaznajomił zebranych z założeniami ideowo-programowymi stowarzyszenia, prezentując jego ustawy i cele. Dało to impuls do podjęcia wspólnej deklaracji o przystąpieniu do niego, jak to określono „w myśl pożytku i konieczności łączenia się obywatelskiego w pracy pedagogicznej ze społeczeństwem [...]” (Fulman 1906a, s. 562), wchodząc w jego struktury i zakładając w jego ramach koło prefektów szkolnych jako sekcję stowarzyszenia.

Autorem drugiego wystąpienia był ks. Józef Jamiołkowski (Warszawa), który referował projekt programu nauki religii dla szkół średnich, przyjęty na zjeździe w Częstochowie. W głównych swych założeniach koncepcja programu została zaakceptowana, jedyna wątpliwość dotyczyła klasy VIII, której przyporządkowano pierwotnie apologetykę. Na wniosek ks. Adama Pyzowskiego (Warszawa) poddano ponownie pod rozważenie tę propozycję programową. W wyniku głosowania odrzucono uchwałę pierwszego zjazdu i ostatecznie usunięto apologetykę z programu. W ten sposób wykrystalizował się i został przyjęty program w następującym układzie: w klasie wstępnej – krótki katechizm historyczny z uwzględnieniem praktyk życia chrześcijańskiego; w klasie I – katechizm niższy; w klasie II – historia biblijna Starego Testamentu; w klasie III – historia biblijna Nowego Testamentu; w klasie IV – liturgika; w klasie V – nauka moralności; w klasach VI i VII – historia Kościoła wraz z dogmatyką; a w klasie VIII – etyka (Fulman 1906a, s. 562).

### **Rola prefekta szkolnego i wychowania**

Drugi dzień zjazdu rozpoczął się od wysłuchania referatu ks. Jana Skwary (Puławy), który skupił się w swoim przemówieniu na osobowości księdza prefekta. Zaznaczył, że to jego przymioty, duchowość i funkcjonowanie w szkole ma znaczący wpływ na poziom wychowania moralnego uczniów. Jego zadaniem powinno być integrowanie wiary z życiem, tak aby poznane wiadomości religijne miały realny wpływ na jakość życia chrześcijańskiego dzieci i młodzieży. Wzywał, aby przy układaniu nowych programów nauki religii brać pod uwagę treści nauczania także pozostałych przedmiotów szkolnych. Powinna zachodzić pomiędzy nimi korelacja. Ważny jest również aktualny dorobek w tym zakresie różnych dyscyplin naukowych rozwiniętych na zachodzie. Działania te miały ułatwić uczniom zdobywanie wiedzy religijnej i praktykowanie wiary na co dzień (Zjazd 1906b, s. 3; Fulman 1906b, s. 619).

Kolejny z prelegentów – ks. S. Szabelski – także poruszył kwestię wychowania religijno-moralnego, odnosząc się do uroczystości szkolnych. Traktował je jako jeden z elementów formacji uczniów. Dlatego zachęcał prefektów do ich organizowania, czy to uroczystości religijnych, czy też narodowych. Widział w tym możliwość nie tylko utrwalania postaw religijnych, ale także kształtowania postaw patriotycznych wśród uczniów. W jego ocenie uroczystości tego typu miały też walor parenetyczny, przez fakt odwoływania się do wzorców osobowych – chociażby świętych polskich, patronów danej klasy – dając uczniom przykłady godne naśladowania. Były też okazją do rozwijania postaw szacunku i wdzięczności wobec dyrekcji szkoły i nauczycieli, stwarzając sposobność dla uczniów do wyrażania wdzięczności za ich trud dydaktyczny i wychowawczy (Fulman 1906a, s. 563).

Myśl podjętą w referatach kontynuowano podczas dyskusji. Ks. Alfons Trepkowski (Warszawa) zaproponował, aby do uroczystości szkolnych dołączyć również doroczne wspomnienie zmarłych dobroczyńców uczniów oraz specjalne nabożeństwo dziękczynne za fundatorów stypendiów, dzięki którym mogli podjąć i kontynuować edukację. Z kolei ks. Jan Gralewski (Warszawa) apelował, aby działania wychowawcze miały wymiar pozytywny i twórczy, zachęcający do dobrego postępowania, a nie były ukierunkowane jedynie na ukazywanie negatywnych aspektów ich postaw i ciągłych braków. W podobnym duchu wypowiedziano się o przygotowaniu do pierwszej spowiedzi, kładąc akcent nie na stronę techniczną, lecz duchową, nie tyle piętnując grzech na lekcjach religii w szkole i katechezach w parafii, ile kształtując wewnętrznie dziecko przez umiłowanie dobra, poznanie cnót i środków do nich wiodących. Inni wzywali do takiego formowania młodzieży, aby przyszła praca zawodowa była dla niej okazją do rzetelnej służby dla społeczeństwa i Boga, z poszanowaniem zasad etyki katolickiej. Nawoływano też do szczególnej pracy wychowawczej w szkołach męskich, tak aby pomagać chłopcom w rozeznawaniu ich życiowego powołania, zwłaszcza do kapłaństwa, stając się dla nich duchowymi kierownikami (Fulman 1906a, s. 563–564).

W sesji popołudniowej powrócono do programu historii Kościoła. Nad projektem tegoż programu, opracowanego przez ks. Antoniego Grochowskiego (Piotrków Trybunalski) i ks. Marcina Szkopowskiego (Warszawa), pracowała podczas zjazdu komisja. Przyjęła ona niemal w całości zaproponowaną wersję programową, niosząc jedynie niewielkie poprawki, zapoznając zebranych z materiałem nauczania religii dla klasy VI i VII szkoły średniej w zakresie nauczania dziejów kościelnych. W czasie obrad, na wniosek autorów, dokonano jednak jego korekty, wracając w niektórych miejscach do wcześniejszych ustaleń. Ostatecznie postanowiono powierzyć komisji programowej dalsze prace nad nim (Zjazd 1906a, s. 2).

W tym dniu kolejnym elementem zjazdu było spotkanie z dr. Cecil Reddie, dyrektorem Abbotsholme School w Anglii. Zaprosił go ks. J. Gralewski, który w 1904 roku składał oficjalną wizytę w tejże szkole, zapoznając się ze sposobem jej funkcjonowania, systemem pedagogicznym i programem nauczania. W tamtym okresie była ona wzorem wdrażania najnowszych osiągnięć wychowawczych

i dydaktycznych. Niezwykle wielką wagę przywiązywano w niej do religii, traktując ją jako fundament życia człowieka i element jego integralnego rozwoju (Gralewski 1904abc). Nie dziwi więc fakt, że rozmowa dotyczyła wychowania religijnego dzieci i młodzieży, zagrożeń w tym wymiarze i wyzwań stojących przed nauczycielami (Fulman 1906b, s. 620–622).

### Formy aktywności wychowawczej

Po tym spotkaniu przystąpiono do prezentacji pozostałych referatów zaplanowanych na tę część zjazdu. Zainicjował je ks. S. Szabelski wystąpieniem na temat wycieczek młodzieży szkolnej, ze szczególnym akcentem na pielgrzymki do miejsc uświęconych przez tradycję religijną i narodową. Prelegent widział w niej formę religijnego nauczania związanego z przekazem wiedzy teologicznej dotyczącej pewnej prawdy wiary czy tradycji chrześcijańskiej kulturowanej w danym miejscu. Była dla niego okazją do praktykowania braterstwa, do świadczenia solidarności, służby i miłości. Miała prowadzić do modlitwy indywidualnej i wspólnotowej, do wyznania swojej wiary, poczucia przynależności do Kościoła i celebracji sakramentów. Z tych racji apelował, aby prefekci organizowali tego typu wyjazdy szkolne, stanowiące „czynnik pedagogicznego kształcenia” (Szabelski 1906b, s. 656–660). Dokładnie instruował, w jaki sposób należy to robić, udzielając im praktycznych rad.

Kolejne dwa referaty także dotyczyły pracy wychowawczej z katechizowanymi. Najpierw ks. A. Grochowski – jego referat odczytał ks. M. Szkopowski – podjął zagadnienie profilaktyki antyalkoholowej, szerząc wśród młodzieży ruch abstynencki. Informował w nim, że działania prefekta powinny mieć na celu ostrzeżenie uczniów przed negatywnymi skutkami spożywania alkoholu i zapobieganie różnorodnym problemom z tym związanym. Jego zdaniem realizacja tego zadania mogłaby przybierać formę pogadarek i wykładów, lekcji i konsultacji, promowania fachowej literatury, aby w ten sposób szerzyć kulturę trzeźwości i eliminować obyczaj spożywania alkoholu przez młodzież. Działalność wychowawcza prefekta miała zatem zmierzać do zwalczania i zapobiegania spożywania alkoholu, a także do podejmowania akcji promujących zdrowy styl życia (Fulman 1906c, s. 652). Z kolei ks. Franciszek Choiński (Warszawa) skupił się na zaangażowaniu się prefektów w stowarzyszeniach uczniowskich. Widział potrzebę podejmowania wielu inicjatyw w ramach duszpasterstwa szkolnego, m.in. w różnego rodzaju organizacjach. W tamtym okresie, gdy miała ona charakter świecki (np. skauci), to prefekci – w jego ocenie – mogli w niej pełnić funkcję opiekunów, lecz jeżeli była to organizacja religijna (np. ministranci), to mieli brać całkowitą odpowiedzialność za jej działalność, kierując i nadzorując pracę jej członków. Zdaniem prelegenta, niezależnie od typu organizacji, zadaniem prefekta powinno być służenie i pomaganie uczniom w rozwoju ich uzdolnień, talentów, predyspozycji. Stwarzało to bowiem okazję do rozwoju ich osobowości, pogłębienia życia religijno-moralnego,

prowadziło do świadomego podejmowania przez nich działalności społecznej, kształtowało światopogląd katolicki, a także dawało pozytywną alternatywę dla wszelkiego rodzaju imprez towarzyskich niestosownych dla uczniów w wieku szkolnym (Fulman 1906c, s. 652).

### Programy nauczania religii dla szkół ludowych i średnich

Ostatni dzień obrad poświęcono w całości programom nauki religii dla szkół ludowych (początkowych) oraz średnich (Zjazd 1906b, s. 3). Swoją koncepcję programową nauczania religii w szkole początkowej miejskiej zaprezentował ks. J. Jamiołkowski (Szkopowski 1906, s. 444). Szkoły te były na ogół dwuklasowe (dwiuizbowe), co oznacza, że uczniowie mieli do dyspozycji dwie sale lekcyjne i dwóch nauczycieli prowadzących zajęcia przez pięć lat, ponieważ klasa pierwsza była trzyletnia (trzy oddziały), a druga dwuletnia (dwa oddziały). Projekt zakładał w klasie pierwszej: w pierwszym oddziale – życie codzienne chrześcijanina; w drugim – krótki katechizm (podstawowe prawdy wiary); w trzecim – skrót historii biblijnej (Stary i Nowy Testament), natomiast w klasie drugiej: w pierwszym oddziale – liturgia, a w drugim – historia Kościoła w zarysie, połączone z omawianiem katechizmu średniego (prawdy wiary w szerszym zakresie niż w klasie pierwszej). Analizując szczegółowo materiał nauczania przyporządkowany tym klasom, uczestnicy zjazdu domagali się uwypuklenia w starotestamentalnej historii zbawienia elementu mesjańskiego, a w nowotestamentalnej – elementu chrystologicznego, tak aby Jezus Chrystus stał się dla dzieci wzorem do naśladowania (Fulman 1906c, s. 652).

Trzeba nadmienić, iż część tego programu została opracowana przez ks. Jana Niedzielskiego (Warszawa). Dotyczyło to materiału poświęconego historii Kościoła. Propozycja ta została w całości przyjęta. Prefekci doszli jednak do wniosku, że przed publikacją należy ją ponownie i wnikliwie przejrzeć. Zadanie to zostało scedowane na autora projektu i ks. M. Szkopowskiego (Fulman 1906c, s. 652–653). W efekcie podjętych prac (uwzględniając partię programu ułożonego przez ks. J. Jamiołkowskiego) powstał całościowy program nauczania religii w szkołach początkowych miejskich (*Program*, 1906b, s. 19–22).

W omawianym okresie funkcjonowały również szkoły ludowe wiejskie. Były to zazwyczaj szkoły o najniższym stopniu organizacyjnym, a zatem jednoklasowe (jednoizbowe), gdzie w jednej sali lekcyjnej uczył jeden nauczyciel przez cztery lata (oddział wstępny i trzy oddziały zasadnicze). Dla tej szkoły program nauki religii ułożył ks. A. Trepkowski (Fulman 1906c, s. 653). Jego projekt zakładał następujący układ treści: w oddziale wstępnym – nauka pacierza oraz gestów i postaw liturgicznych; w oddziale pierwszym – wykład prawd wiary zawartych w *Składzie Apostolskim* w powiązaniu z tekstami biblijnymi i wydarzeniami roku kościelnego; w oddziale drugim – przedstawienie Przykazań Bożych i kościelnych oraz sakramentów, w nawiązaniu do odpowiednich tekstów Starego i Nowego Testamentu, a także przygotowanie do pierwszej spowiedzi i Komunii św.; a w oddziale trzecim – historia biblijna

zawarta w Starym Testamencie ze szczególnym uwzględnieniem idei mesjańskiej oraz zawarta w Nowym Testamencie z uwypukleniem szczegółów z życia i działalności Jezusa Chrystusa, a ponadto zarys historii Kościoła i elementy ministrantury. Propozycja programowa ks. A. Trepkowskiego spotkała się z powszechnym uznaniem i po jej dopracowaniu przez specjalną komisję została opublikowana jako program nauczania religii w szkołach ludowych wiejskich (Plan 1906, s. 3–18).

### Prace niedokończone i odłożone

Na koniec odłożono pracę nad programem nauki religii dla szkół średnich, który mieli opracować wytypowani na zjeździe delegatów prefekci (Szkopowski 1906, s. 445–446)<sup>2</sup>. Ponieważ już w pierwszym dniu zatwierdzono program klas młodszych (od wstępnej do V), to tym razem skupiono się na programie dla pozostałych klas. Ponownie wrócono do projektu programu nauki historii Kościoła, opracowanego przez ks. A. Grochowskiego i ks. M. Szkopowskiego. Zaproponowany przez nich materiał nauczania początkowo przewidziany dla dwóch klas, VI i VII, ograniczono jedynie do klasy VI. Analizowano też propozycję programu nauki dogmatyki (klasa VII) i etyki (klasa VIII), przygotowanego przez ks. Stanisława Rostafińskiego (Radom) (Fulman 1906c, s. 653). Było to niezwykle ważne, ponieważ w pierwszym dniu zjazdu uchwalono, że w programie dla szkół średnich nie znajdzie się apologetyka. Jej miejsce miała zająć dogmatyka. Należało więc przedyskutować tę kwestię i ułożyć akceptowany przez większość osób program. Niestety, brak czasu nie pozwolił na gruntowne omówienie tego projektu i wypracowanie całościowego programu dla wszystkich klas. Zagadnieniem tym miała się zająć komisja programowa już po zakończeniu obrad. Tymczasem przyjęto program dla pierwszych sześciu klas oraz dla szkół średnich (*Program*, 1906c, s. 22–46). Tak wykrystalizowany na zjeździe program przedstawiał się następująco: klasa wstępna – katechizm historyczny; klasa I – katechizm niższy; klasa II – historia biblijna Starego Testamentu; klasa III – historia biblijna Nowego Testamentu; klasa IV – liturgia wraz z wykładem wiary chrześcijańskiej; klasa V – moralność chrześcijańska; klasa VI – historia Kościoła (*Program*, 1906c, s. 22–46).

Do tak ułożonego programu zaczęto dostosowywać podręczniki do nauki religii. Jako pierwszy został wydany podręcznik szkolny do nauki historii Kościoła. Jego

---

2 Na zjeździe delegatów 3 i 4 lipca 1906 roku w Warszawie wytypowano odpowiedzialnych za opracowanie materiału nauczania dla poszczególnych klas (w międzyczasie nastąpiły w tym zakresie zmiany, nie wszyscy bowiem mogli podjąć się tego zadania): wstępnej – ks. Józef Jamiołkowski (Warszawa); I – ks. Jan Niedzielski (Warszawa); II i III – ks. Rudolf Filipiński (Pabianice); IV – ks. Dionizy Bączkowski (Kijów); IV i V – ks. Stanisław Rostafiński (Radom); VI – ks. Antoni Grochowski (Piotrków Trybunalski) i ks. Marcin Szkopowski (Warszawa); VII i VIII – ks. Jerzy Raczkowski (Kijów).

autorem był ks. Dionizy Bączkowski (Kijów) – uczestnik zjazdu, który tuż po jego zakończeniu wydał tego typu podręcznik w 1906 roku w Kijowie (Bączkowski 1906).

### Uchwały i postulaty

Na zjeździe zredagowano uchwały, które miały dalej stymulować kierunek prac wszystkich prefektów w Królestwie Polskim. Zdefiniowano je na kanwie wygłoszonych referatów i odbytych dyskusji, a odnosiły się do różnych aspektów nauczania i wychowania religijnego. Pierwszy postulat dotyczył zabezpieczenia w szkołach praktyk religijnych. Uczestnicy zjazdu doszli do wniosku, że skoro wszystkie szkoły w Królestwie Polskim są wyznaniowe, to powinny one zapewnić im realizację praktyk religijnych. Powinność tę interpretowano w kategoriach obowiązku szkoły, która miała czuwać nad ich wypełnianiem przez dzieci i młodzież. W tym kontekście zadaniem prefekta miało być nadzorowanie tych spraw i dbanie, aby respektowano ten obowiązek.

Zjazd dowartościował katechezę parafialną, zwłaszcza w zakresie przygotowania do pierwszej spowiedzi i Komunii św. Widział potrzebę prowadzenia dodatkowych zajęć, poza lekcjami religii w szkole, jak to ujęto: „Celem doskonałego przygotowania młodzieży, przygotowującej się po raz pierwszy do sakramentów świętych” (*Uchwały*, 1906, s. 570). Prefekci mieli przypomnieć duszpasterzom, aby podjęli w parafii działalność katechetyczną, szczególnie wtedy, gdy katechetami w szkole byli nauczyciele świeccy. Obawiano się, że ci ostatni nie czynią tego w sposób wystarczający. Z tej racji program w szkołach ludowych, zatwierdzony na zjeździe, obowiązywał duszpasterzy do prowadzenia katechezy w parafii i wzywał ich do zapoznawania się z aktualnymi osiągnięciami pedagogiki oraz materiałami praktycznymi pomocnymi w jej realizacji (*Plan*, 1906, s. 3–5).

W zredagowanych postulatach sporo uwagi poświęcono kwestii kształtowania mentalności społecznej, obywatelskiej i narodowej w szkołach. Prefekt miał zająć się organizowaniem uroczystego obchodzenia rocznic religijnych, narodowych i szkolnych, budując w ten sposób wśród uczniów poczucie siły, jedności i dumy, a zarazem promując kulturę, obyczaje i polską tradycję. Miał ich zachęcać do zrzeszania się w organizacje szkolne, pielęgnując w nich poczucie wspólnoty narodowej i rozwijając ich predyspozycje służące dobru indywidualnemu i społecznemu. Miał także kultywować pamięć o ofiarodawcach na cele oświaty krajowej i uświadamiać młodzieży obowiązek zwracania instytucjom państwowym i fundatorom prywatnym zapomóg otrzymywanych w okresie szkolnym. Ponadto zobligowano prefektów do towarzyszenia uczniom w rozeznawaniu życiowej drogi i odpowiedzialnej pracy wychowawczej z tymi, którzy pragnęli wstąpić do seminarium duchownego przez formowanie ich charakteru oraz ożywianie religijności i pobożności (*Uchwały*, 1906–1907, s. 1–2).

W uchwałach podsumowano także prace nad programami nauki religii. W czasie obrad opracowano: szczegółowy program dla szkół początkowych wiejskich



i miejskich oraz podział materiału dla wszystkich klas szkół średnich żeńskich i męskich (przedmioty nauczania). Przypomniano także fakt usunięcia z programu apologetyki (*Uchwały*, 1906–1907, s. 2). Były to bardzo ważne informacje dla wszystkich katechizujących, komunikowały bowiem o fakcie powstania polskich programów nauczania religii wspólnych dla szkół ludowych i średnich Królestwa Polskiego. Dotychczas funkcjonowały na ogół programy ramowe, często autorские, zawierające jedynie główną ideę przypisaną danej klasie, dzięki inicjatywie zjazdu pojawiły się programy szczegółowe i szansa na ich ujednoczenie na całym terytorium Kongresówki. Ponieważ członkom zjazdu zależało, żeby programy te dotarły jak najszybciej do katechetów, tak aby mogli je wdrożyć w swoich szkołach, to opublikowano je w takim stanie, w jakim zostały przyjęte podczas obrad, czyli w odniesieniu do szkół średnich bez ostatnich dwóch klas. Dla nich miano opracować program nauczania dogmatyki i etyki w najbliższym czasie i przesłać go zainteresowanym. Miała nad tym debatować specjalna komisja, jak i nad dostosowaniem programu nauki religii szkół średnich do specyfiki innych szkół tego typu, w których edukacja trwała mniej niż osiem lat. Prefekci zostali zobowiązani do testowania powyższych programów przez rok szkolny 1906/1907, celem zakomunikowania na kolejnym zjeździe swoich wniosków, po to, aby ulepszyć finalną wersję (*Program*, 1906a, s. 46).

Jako ostatnie dwa postulaty zjazdu pojawiło się wezwanie, aby prefekci z racji na swoje predyspozycje, kwalifikacje i kompetencje starali się należeć do tych rad szkolnych, do których nie przynależą z urzędu. Chodziło o to, aby w ramach podejmowanej strategii wychowawczej w szkole nie pomijano aspektu religijno-moralnego, ale formowano uczniów w sposób integralny, biorąc pod uwagę również wartości chrześcijańskie. Druga uchwała dotyczyła kwestii powołania organizacji zrzeszającej prefektów szkolnych. Na ten moment przyjęto zasadę, że nie zostanie utworzony związek katechetów duchownych, ale powstanie koło księży prefektów działające w ramach istniejącego Stowarzyszenia Nauczycielstwa Polskiego (*Uchwały*, 1906–1907, s. 2).

Nad wdrażaniem uchwał miał czuwać specjalny zespół delegatów, który odpowiadał także za przygotowanie kolejnego zjazdu księży katechetów. W jego skład weszli: z diecezji warszawskiej – ks. Władysław Budny, ks. Franciszek Choiński, ks. Józef Jamiołkowski, ks. Kazimierz Sobolewski i ks. Alfons Trepkowski; z diecezji wrocławskiej – ks. Rudolf Filipiński i ks. Marian Fulman; z diecezji sejmickiej – ks. Paweł Makowski i ks. Franciszek Wądołowski; z diecezji płockiej – ks. Aleksander Syski i ks. Bronisław Maryański; z diecezji lubelskiej – ks. Jan Skwara i ks. Melchior Juściński; z diecezji kieleckiej – ks. Mieczysław Rogójski i ks. Franciszek Zientara; a z diecezji sandomierskiej – ks. Stanisław Rostański i ks. Karol Majewski (Fulman 1906c, s. 651).

Po trzydniowych obradach zjazd zakończył się 23 sierpnia 1906 roku. Jego dopełnieniem było uroczyste nabożeństwo odprawione nazajutrz w kościele popijarskim przez ks. J. Gralewskiego. Następnie delegacja, złożona z księży F. Choińskiego,

J. Niedzielskiego i M. Szkopowskiego, udała się do arcybiskupa warszawskiego w celu złożenia sprawozdania z przebiegu obrad i przyjętych do realizacji postulatów (*Uchwały*, 1906, s. 571).

### Krótką dyskusja nad rezultatami zjazdu

We wszystkich diecezjach Królestwa Polskiego w ciągu jednego roku zorganizowano aż dwa zjazdy katechetyczne. O ile pierwszy miał charakter inicjujący pewne działania katechetyczne, o tyle drugi konkretyzował jego wstępne założenia. Podejmował też ważne kwestie dotyczące edukacji religijnej związanej nie tylko z przekazywaniem wiedzy, lecz także z kształtowaniem postaw, co widać wyraźnie na podstawie zaprezentowanych referatów i przyjętych postulatów.

Przekaz wiedzy religijnej domagał się określenia treści nauczania i ich logicznego uporządkowania. W tym zakresie katecheci włożyli wiele wysiłku, aby opracować program nauki religii dla szkół początkowych (wiejskich i miejskich) oraz średnich. Widzieli potrzebę odejścia od programów autorskich na rzecz wspólnego programu dla całego Królestwa Polskiego. Można śmiało stwierdzić, że były to początki tworzenia ogólnopolskiego programu, do urzeczywistnienia czego doszło niespełna 13 lat później. O wielkiej odpowiedzialności za to dzieło świadczy także fakt, że prefekci szkolni z góry założyli, iż program zatwierdzony na drugim zjeździe będzie jedynie wersją roboczą do weryfikacji w praktyce katechetycznej. Myśląc perspektywicznie, przyjęli założenie, że potrzebny jest czas do jego wypróbowania i poprawienia ewentualnych mankamentów, tak aby finalnie stanowił on wartościowe dzieło.

Niezwykle ważnym elementem refleksji katechetycznej na zjeździe była również kwestia wychowania religijnego. Księża prefekci mieli świadomość tego, że lekcje religii muszą być uzupełnione przez działania wychowawcze zmierzające do uformowania dojrzałego chrześcijanina, który ma nie tylko informacje o swojej religii, ale potrafi je zastosować w życiu. Z tej racji położyli duży nacisk na duszpasterstwo szkolne związane z zagwarantowaniem dzieciom i młodzieży praktyk religijnych i działalnością w organizacjach uczniowskich, promowaniem czytelnictwa religijnego i turystyki religijnej czy ruchu na rzecz trzeźwości. Na uwagę zasługuje też fakt, że zabiegali o założenie stowarzyszenia prefektów szkolnych, które miało w sposób fachowy zajmować się sprawami edukacji religijnej i wspomagać ich w podnoszeniu swoich kwalifikacji pedagogicznych. Już rok później idea ta ziszczyła się w postaci koła księży katechetów, będąc początkiem krajowej organizacji zawodowej prefektów szkolnych.

Patrząc na podjętą problematykę, różnorodność zagadnień, wypracowane wnioski i praktyczne postulaty, należy stwierdzić, że Drugi Zjazd Katechetyczny był ze wszech miar pożądaną i niezwykle inspirującą inicjatywą prefektów szkolnych. Zintegrował on środowiska katechetyczne Królestwa Polskiego we wspólnym poszukiwaniu jak najlepszych rozwiązań dla edukacji religijnej uczniów,

dla podniesienia ich wiedzy religijnej i pogłębienia formacji chrześcijańskiej. Niewątpliwie stanowił ważny krok w ujednoczeniu pracy katechetycznej na ziemiach polskich zaboru rosyjskiego.

Ważnym osiągnięciem tego zjazdu w sprawie koncepcji edukacji było odrzucenie apologetyki na rzecz dogmatyki. Wybór ten sprzyjał ujednoczeniu programów kształcenia, szczególnie ważnego w dziele odzyskania niepodległości, jednak równocześnie stwarzał pewne zagrożenia związane z poziomem kształcenia religijnego, kładąc akcent przede wszystkim na głoszenie treści katechizmowych w formie systematycznego wykładu prawd objawionych, objaśniając pojęcia i definicje teologiczne, co mogło prowadzić do doktrynalizmu i zmniejszenia jakości oddziaływania na proces wychowania chrześcijańskiego dzieci i młodzieży.

### Bibliografia

- [Fulman L.]. (1906a). *Drugi zjazd ks. prefektów*. „Wiadomości Pasterskie”, nr 9, s. 560–570.
- Bączkowski D. (1906). *Krótką historia Kościoła rzymsko-katolickiego: podręcznik szkolny, zastosowany do programów, naszkicowanych na zjeździe Ks. Prefektów Królestwa Polskiego*. Kijów: Drukarnia J. Czokołowa.
- Ceglarek R. (2021). *Pierwszy zjazd katechetyczny prefektów szkolnych Królestwa Polskiego w Częstochowie*. „Częstochowskie Studia Teologiczne”. T. 48, s. 11–27.
- Drugi zjazd księży prefektów w Warszawie*. (1906). „Świat”, nr 35, s. 22.
- Fulman L. (1906b). *Drugi zjazd XX. Prefektów w Kongresówce*. „Dwutygodnik Katechetyczny i Wychowawczy”, nr 21, s. 617–622.
- Fulman L. (1906c). *Drugi zjazd XX. Prefektów w Kongresówce*. „Dwutygodnik Katechetyczny i Wychowawczy”, nr 22, s. 651–654.
- Gadowski W. (1906). *Pierwszy zjazd XX. Prefektów w Królestwie Polskim*. „Wiadomości Pasterskie”, nr 5, s. 314–320.
- Gralewski J. (1904a). *Nowa szkoła w Abbotsholme*. „Kurier Warszawski”, nr 314, s. 1.
- Gralewski J. (1904b). *Nowa szkoła w Abbotsholme*. „Kurier Warszawski”, nr 316, s. 1.
- Gralewski J. (1904c). *Nowa szkoła w Abbotsholme*. „Kurier Warszawski”, nr 317, s. 1–2.
- Plan nauki religii w szkołach ludowych wiejskich Królestwa Polskiego*. [1906]. W: *Program nauczania religii rzymsko-katolickiej w szkołach Królestwa Polskiego, proponowany przez II Zjazd XX. Prefektów w Warszawie*. Warszawa: Druk Piotra Laskauera i S-ka.
- Program nauczania religii rzymsko-katolickiej w szkołach Królestwa Polskiego, proponowany przez II Zjazd XX. Prefektów w Warszawie*. [1906a]. Warszawa: Druk Piotra Laskauera i S-ka.
- Program nauczania religii rzymsko-katolickiej w szkołach początkowych miejskich*. [1906b]. W: *Program nauczania religii rzymsko-katolickiej w szkołach Królestwa Polskiego, proponowany przez II Zjazd XX. Prefektów w Warszawie*. Warszawa: Druk Piotra Laskauera i S-ka.

- Program nauczania religii rzymsko-katolickiej w szkołach średnich.* [1906c]. W: *Program nauczania religii rzymsko-katolickiej w szkołach Królestwa Polskiego, proponowany przez II Zjazd XX. Prefektów w Warszawie.* Warszawa: Druk Piotra Laskauera i S-ka.
- Szabelski S. (1906a). *Praktyki i zwyczaje religijne w szkole.* „Wiadomości Pasterskie”, nr 11, s. 651–656.
- Szabelski S. (1906b). *Wycieczki i pielgrzymki młodzieży szkolnej.* „Wiadomości Pasterskie”, nr 11, s. 656–660.
- Szkopowski M. (1906). *Zjazd delegatów księży katechetów.* „Wiadomości Pasterskie”, nr 7, s. 444–446.
- Uchwały 2-go i 3-go Zjazdu XX. Prefektów.* (1906–1907). Warszawa: [wydawca nieznany].
- Uchwały drugiego zjazdu księży prefektów.* (1906). „Wiadomości Pasterskie”, nr 9, s. 570–572.
- Zjazd księży prefektów.* (1906a). „Słowo”, nr 228, s. 2.
- Zjazd księży prefektów.* (1906b). „Słowo”, nr 229, s. 3.

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



ZBIGNIEW KULESZ

*Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie, Polska*

*Wyższe Seminarium Duchowne w Elblągu, Polska*

ORCID 0000-0001-7486-7588 • e-mail: [zbigniew.kulesz@uwm.edu.pl](mailto:zbigniew.kulesz@uwm.edu.pl)

KATHRIN MAIER

*University of Applied Sciences, Monachium, Niemcy*

ORCID 0000-0002-2788-0402 • e-mail: [kathrin.maier@ksh-m.de](mailto:kathrin.maier@ksh-m.de)

JAROSŁAW T. MICHALSKI

*Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie, Polska*

*Mazowiecka Uczelnia Publiczna w Płocku, Polska*

ORCID 0000-0002-4344-7422 • e-mail: [j.michalski@uksw.edu.pl](mailto:j.michalski@uksw.edu.pl)

Zgłoszono: 18.10.2022; zrecenzowano: 31.10.2022; zaakceptowano do druku: 3.11.2022

## POMOC WYCHOWAWCZO-PASTORALNA ŚWIADCZONA WIĘŹNIOM W OPARCIU O KONCEPCJĘ SALUTOGENETYCZNĄ AARONA ANTONOVSKY'EGO

### EDUCATIONAL AND PASTORAL ASSISTANCE TO PRISONERS BASED ON AARON ANTONOVSKY'S SALUTOGENIC THEORY

**Abstract:** The paper deals with a new method of assistance for prisoners based on the salutogenetic concept of Aaron Antonovsky. Specific components of the author of the sense of coherence theory proposal were analyzed in order to find their application in the generally accepted social rehabilitation, with particular emphasis on the role of the priest's pastoral care and educational work. The research focused on identifying the goals of prisoner ministry, the specifics of the environment of seclusion and the concept of salutogenesis. Based on the results obtained, new remedial strategies were proposed.

**Keywords:** prison pastoral care, mental health, sense of coherence, religiosity, education.

**Streszczenie:** W publikacji opisano nowe perspektywy pomocy osobom odbywającym karę pozbawienia wolności w oparciu o koncepcję salutogenetyczną Aarona Antonovsky'ego. Analizie poddane zostały poszczególne elementy wymienione przez autora konstruktowi poczucia koherencji, które mogą znaleźć zastosowanie w szeroko pojętej resocjalizacji, ze szczególnym

podkreśleniem roli duszpasterstwa więziennego oraz pracy wychowawczej. Badania skupiły się na określeniu celów duszpasterstwa więziennego, specyfiki środowiska odosobnienia oraz koncepcji salutogenezy. Na podstawie otrzymanych wyników zaproponowane zostały nowe strategie naprawcze.

**Słowa kluczowe:** duszpasterstwo więzienne, zdrowie psychiczne, poczucie koherencji, religijność, wychowanie.

## Wprowadzenie

Celem opracowania jest poszukiwanie możliwości zastosowania koncepcji poczucia koherencji Aarona Antonovsky'ego, w pracy pastoralnej i wychowawczej z osadzonymi w zakładach karnych. Specyfika duszpasterstwa więziennego, dotycząca osobowych oraz sytuacyjnych uwarunkowań, wymaga poszukiwania nowych impulsów w doskonaleniu sposobów niesienia pomocy. Model salutogenetyczny stanowi interesującą inspirację w tworzeniu systemu wsparcia w sytuacjach trudnych. Niewątpliwie kara pozbawienia wolności, a więc pobyt w zakładzie karnym tworzy sytuację frustracyjną o wysokim poziomie stresu. Pomoc w powyższych warunkach, świadczona w ramach szeroko pojętych oddziaływań resocjalizacyjnych, do jakich należy zaliczyć działania edukacyjno-wychowawcze oraz duszpasterstwo specjalistyczne prowadzone w zakładach karnych, domaga się przemyślanych inicjatyw i uważności w podejmowaniu skutecznych działań.

Źródłem analiz badawczych są publikacje Aarona Antonovsky'ego oraz wyniki badań innych autorów z tego obszaru tematycznego, ponadto opracowania dotyczące zagadnienia pracy resocjalizacyjnej i duszpasterskiej w zakładach karnych. Poszukiwanie związków konstruktu poczucia koherencji z religijnością dokonywane jest z wykorzystaniem analizy porównawczej. Kolejno zostaną omówione zagadnienia: duszpasterstwo więzienne, uwarunkowania udzielania pomocy wychowawczej, główne założenia teorii Aarona Antonovsky'ego. W podsumowaniu podane będą postulaty wykorzystania osiągnięć wiedzy psychologicznej w organizowaniu działań wychowawczych oraz pastoralnych wobec osadzonych.

### Pomoc pedagogiczno-duszpasterska osadzonym

W leksykalnym ujęciu „[...] duszpasterstwo jest to zorganizowana działalność zbawcza Kościoła, polegająca na służbie człowiekowi (diakonia), przez głoszenie słowa Bożego, sprawowanie ofiary (eucharystia), sakramenty oraz interpersonalne kontakty religijne, a także na świadectwie życia. Umożliwia zarówno włączenie się, jak i trwanie we wspólnocie z Bogiem w Trójcy Świętej jedynym i z ludźmi (koinonia) przez Jezusa Chrystusa (chrystocentryzm) w zmieniających się warunkach życia (akomodacja) w celu osiągnięcia pełni eschatycznej” (Niemierko 1985, s. 390–391). Istotne znaczenie, poza celem i środkami nadprzyrodzonymi (aspekt

wertykalny), odgrywają kontakty międzyludzkie oraz świadectwo życia, w dynamicznie zmieniającej się egzystencji ludzkiej (wymiar horyzontalny). Relacje interpersonalne, trwanie we wspólnocie wiary oraz dostosowanie do aktualnej sytuacji egzystencjalnej są czynnikami wymagającymi wysiłku od ludzi tworzących duszpasterstwo. Duszpasterstwo stanowi działalność Kościoła, który realizując swoją misję ewangelizacyjną, obejmuje opieką religijną ludzi z różnych środowisk i grup społecznych. Otacza nią również wiernych, którzy weszli w konflikt z prawem i odbywają karę pozbawienia wolności. W tym celu powstała forma posługi religijnej, zwana duszpasterstwem więziennym, posiadająca podstawy biblijne (ewangeliczne) oraz wielowiekową tradycję (Sikorski 1998). Duszpasterstwo więzienne należy do duszpasterstwa nadzwyczajnego, określanego także duszpasterstwem specjalnym. Dotyczy osób w ograniczonej czasowo sytuacji życiowej i stanowi kontynuację duszpasterstwa zwyczajnego rozpoczętego w parafii. Zawsze prowadzone jest w określonym miejscu i konkretnym czasie, stąd należy brać pod uwagę zmienność warunków, w jakich ma ono miejsce oraz form działania, dostosowanych do potrzeb i możliwości poszczególnych osób (Kamiński 1998).

Posługę duszpastersko-wychowawczą wypełniają wyznaczani przez biskupa kapłani lub przedstawiciele innych wyznań. W rzeczywistości polskiego społeczeństwa dotyczy to w przeważającej mierze duchownych Kościoła rzymskokatolickiego. Kapelani w więzieniach realizują podstawową formę duszpasterstwa. Głosząc Słowo Boże, sprawując posługę sakramentalną, składają świadectwo wiary poprzez świadczenie miłości bliźniego. Kapelan pełni potrójną funkcję: kapłana, pasterza i proroka. W celu podnoszenia kwalifikacji w pełnieniu posługi organizowane są rekolekcje, zjazdy i szkolenia. Ponadto do współpracy zapraszani są wolontariusze świeccy jako ewangelizatorzy. Od roku 1993 do roku 2016 działało w Polsce stowarzyszenie Bractwo Więzienne, które koordynowało inicjatywy na rzecz skazanych. W jego strukturach oraz poza nimi działają wolontariusze posługujący więźniom, którzy wywodzą się często z ruchów i grup religijnych m.in. z Odnowy w Duchu Świętym, Legionu Maryi, Instytutu św. Brata Alberta, Wspólnoty Krwi Chrystusa, Ruchu Rodzin Nazaretańskich, Drogi Neokatechumenalnej. Bractwo liczyło ok. 400 członków i ok. 500 sympatyków (Pol 2017). Ich praca służyła przygotowywaniu liturgii Mszy Świętej, organizowaniu ewangelizacji, katechizacji więźniów, prowadzeniu rozmów i korespondencji z więźniami, wspieraniu kontaktów z rodzinami. Istotnym wyzwaniem w prowadzeniu skutecznego duszpasterstwa w zakładach karnych jest zaangażowanie osób świeckich z różnych wspólnot i ruchów, z grup modlitewnych, fundacji i stowarzyszeń (Pol 2001, 2004, 2017; Sikorski 1998). W zmieniającej się dynamicznie rzeczywistości polskiego Kościoła zaangażowanie laikatu w posługę więźniom oraz rozwój wolontariatu wydaje się koniecznością teraz i w przyszłości.

Działania wychowawczo-duszpasterskie w szerokim znaczeniu skierowane są do osób pozbawionych wolności, ich rodzin oraz funkcjonariuszy i pracowników Służby Więziennej. Należy podkreślić, że ostatnia grupa ma nieograniczone

możliwości korzystania z duszpasterstwa parafialnego w miejscach zamieszkania. Istnieje także możliwość spotkania z kapłanem więziennym poza godzinami pracy na oddziale. W praktyce duszpasterstwo więzienne dotyczy głównie osób, które z racji odosobnienia, czyli nadzwyczajnych okoliczności życiowych, wymagają specjalnego, a często specjalistycznego podejścia.

Aby dotrzeć ze swoją posługą do więźniów, którzy są często zaniedbani w duchowo-religijnym obszarze, kapłan musi pokonać uprzedzenia i stereotypy poprzez nawiązanie osobistych relacji. Wymaga to, poza świadectwem wiary, przekazywanym w postawie empatycznej obecności, specjalistycznej wiedzy na temat złożonych uwarunkowań człowieka odbywającego karę więzienia, jego potrzeb i braków. Znajomość specyfiki zachowań osadzonych oraz ich niedostatków osobowościowych jest dużą pomocą w docieraniu do nich z przekazem ewangelicznym. Dziedziną wiedzy pomocną w tym obszarze jest psychologia pastoralna. Posługa kapelana jest inna niż osób prowadzących trudny proces resocjalizacji, wypływa bowiem z przesłania ewangelicznego. Kapłan oraz współpracownicy mają ukazywać w swojej posłudze postawę Chrystusa pochylającego się nad cierpiącymi, szukającego zagubionych. Z drugiej strony postawa księdza oraz osób świeckich biorących udział w ewangelizacji osadzonych wynika z dostrzegania w nich Chrystusa cierpiącego. Istotnym zadaniem jest sprawowanie funkcji prorockiej, czyli głoszenie Ewangelii w tak trudnej sytuacji, jaką jest kara więzienia. Dotyczy to doprowadzenia do pojednania w relacji z samym sobą, z innymi i z Bogiem (Sikorski 1998).

Wraz z dynamicznie zachodzącymi przemianami społeczno-kulturowymi pojawia się konieczność poszukiwania adekwatnych sposobów oddziaływań pastoralnych oraz wychowawczych. Złożona sytuacja osadzonych wymaga znalezienia nowych metod pracy z więźniami oraz zastosowania podejścia interdyscyplinarnego przy wykorzystaniu wyników badań z różnych obszarów wiedzy.

Jerzy Nikołajew określił trzy wymiary oddziaływania kapelanów więziennych: pastoralny, korekcyjno-oddziaływujący i organizacyjno-integrujący. Aspekt pastoralny obejmuje głoszenie Słowa Bożego, sprawowanie sakramentów, katechizację i ożywanie życia religijnego. W drugim wymiarze zawiera się rola wychowawcza i terapeutyczna, ukazywanie wzorca postępowania, narzędzie walki z podkulturą, animacja życia kulturalnego i sportowego. Ostatnia kategoria dotyczy struktur bycia członkiem personelu więziennego, czyli organizowania więziennej pomocy charytatywnej, bycia łącznikiem z parafią i światem zewnętrznym oraz w wypadku więźniów obcokrajowców – łącznikiem z językiem i kulturą (Nikołajew 2009). Dwie pierwsze kategorie powiązane są ze sobą i ukierunkowane na zmianę wewnętrzną oraz zmianę postaw życiowych. Stanowią w duszpasterstwie więziennym wyzwania, mające na celu przygotowanie osoby do odpowiedzialnego życia na wolności. Aspekt duchowy (religijny) łączy się z właściwym stylem postępowania, zgodnym ze standardami życia społecznego. Inicjatywy duszpasterskie kapelanów wyznaczają ich doświadczenie i kreatywność oraz możliwości regulowane przepisami obowiązującymi na terenie zakładu karnego.



Działalność pastoralno-wychowawcza dotyczy także organizacji pomocy post-penitencjarnej lub prewencyjnej w pracy z młodzieżą, a więc wykracza poza działalność ściśle religijną. Od 1989 roku (zmiana społeczno-ustrojowa w Polsce) istnieje możliwość stosowania różnorodnych oddziaływań zarówno ściśle pastoralnych, jak i sposobów wspierania więźniów w trakcie odbywania kary i po opuszczeniu zakładu karnego. Złożoność inicjatyw i form pomocy uzależniona jest od indywidualnych uwarunkowań oraz sytuacji i potrzeb poszczególnych osób i ich rodzin (Tyberski 2007; Pol 2017). W oddziaływaniu duszpasterskim można wyszczególnić istotne ukierunkowania: prowadzenie do pragnienia zmiany i zaangażowania w życie religijne (internalizacja normy moralnej), zachęcanie do trwania w postawie nawrócenia i podejmowaniu poprawy, wspieranie i stwarzanie możliwości osobistego i wspólnotowego (Kościół) rozwoju życia religijnego, wskazywanie wartości podtrzymywania relacji rodzinnych (określenie granic własnej winy, przebaczenie i odbudowanie relacji), budzenie sensu życia zgodnego z normami społecznymi (podmiotowe uzasadnianie przestrzegania prawa), zachęcanie do podejmowania edukacji i zatrudnienia podczas pobytu w zakładzie karnym (perspektywa odbudowania poczucia własnej wartości i zbudowanie roli w życiu społecznym i rodzinnym) (Pol 2017).

Istotnymi, z racji niniejszej tematyki, wydają się postulaty w zakresie poprawy skuteczności oddziaływań religijnych i wychowawczych. Z wyników badań Jerzego Nikołajewa, uzyskanych na podstawie opinii kapelanów więziennych, propozycje zakładają m.in.: wzmocnienie procesu specjalistycznego kształcenia kapelanów (zajęcia już na etapie seminariów duchownych), stworzenie projektu przepisu o oddziaływaniu moralnym lub religijnym na więźniów w perspektywie konieczności dokonania u nich trwałych zmian postaw, zwiększenie aktywności kapelańskiej w zakresie tworzenia programów resocjalizacyjnych opartych na założeniach religijnych (sprawdzona praktyka amerykańskich programów religijnych realizowanych w więzieniach) potrzeba szerszego zaangażowania laikatu w pracę w więzieniu (Nikołajew 2009).

### **Uwarunkowania pomocy wychowawczo-pastoralnej**

Zrozumieniu sytuacji niesienia pomocy w więzieniu służy z pewnością wiedza na temat sytuacji kryzysu oraz stresu, w jakiej znalazły się osoby oraz ich rodziny. Kryzys psychologiczny dotyczy przeżywania wydarzenia bądź sytuacji jako trudności nie do niesienia, wyczerpującej zasoby wytrzymałości człowieka oraz naruszającej umiejętności radzenia sobie w życiu. Kryzys wymaga podjęcia decyzji i działań w celu powrotu do stanu równowagi w funkcjonowaniu. Posiada własną dynamikę – rozwija się i przechodzi przez różne etapy. Kryzysy mogą być wywołane jednym zdarzeniem urazowym lub sytuacją rozciągniętą w czasie. Mogą przybrać charakter ostry lub przewlekły, mogą wywoływać zaburzenia funkcjonowania w obszarze afektywnym, poznawczym i behawioralnym (James,

Gilliland 2009; Wolińska, Michalski 2022). Więzienie, a więc kara pozbawienia wolności, z założenia winna stanowić moment zwrotny w życiu człowieka. „Działalność resocjalizacyjna powinna prowadzić do trwałej zmiany w sferze świadomości i w sferze zachowań, oduczania zachowań destrukcyjnych, konstruktywnego uczestnictwa w życiu społecznym, wytwarzania motywacji do działań prospołecznych” (Kowalska-Ehrlich 1993, s. 181). Zdarzenie, jakim jest więzienie, może wywoływać u skazanych objawy noszące znamiona kryzysu, co nie oznacza, że przeżywanie odosobnienia wywołuje u wszystkich jednakowe reakcje. Kryzys dotyczy z pewnością początkowej fazy odbywania kary, kiedy zmienia się radykalnie status osoby i warunki życia, i wtedy konieczna jest interwencja kryzysowa oraz pomoc psychologiczna. Wraz z upływem czasu pojawiają się inne problemy, wynikające z rutyny i monotonii życia w więzieniu, co pozwala na stosowanie oddziaływań celowych, stałych i długofalowych. Należy stwierdzić, że niesienie pomocy przybiera różne formy i charakter w zależności od upływającego czasu kary, jej przebiegu lub osobistych sytuacji życiowych, dotyczących konkretnego więźnia. Musi więc przybierać postać zindywidualizowaną i permanentną. Doświadczenie pozbawienia wolności należy do wydarzeń stresogennych. Należy podkreślić, że zgodnie ze współczesnym psychologicznym ujęciem, stres nie jest wyłącznie wynikiem wpływu środowiska ani nie ma swego źródła tylko w osobie, ale dotyczy wzajemnej interakcji obu czynników. Zarówno to, co zewnętrzne – otoczenie, jak i wewnętrzne – możliwości (zasoby) człowieka, odpowiadają za zakłócenie równowagi (Heszen 2013). Według badań wpływu zdarzeń życiowych na funkcjonowanie jednostki, pobyt w więzieniu zajmuje w skali stresu wysoką, czwartą pozycję – po śmierci współmałżonka, rozwodzie i separacji małżeńskiej (Holmes, Rahe 1967). Antonovsky określa takie wydarzenia „stresorowymi zdarzeniami życiowymi” (*stressor life events*) oraz wskazuje, że od poziomu poczucia zrozumiałości, zaradności i sensowności, czyli poczucia koherencji danego człowieka, zależy, czy wywołają one obciążające, neutralne lub zadowalające dla zdrowia konsekwencje (Antonovsky 1995, s. 43).

Popęlenie przestępstwa, a w konsekwencji odbywanie kary więzienia, można spostrzegać w teorii stresu, a więc zablokowania pewnych możliwości dotychczasowego sposobu radzenia sobie na skutek sytuacji trudnej, inaczej stresogennej. Osoba doświadczająca takiej sytuacji nie może realizować wyznaczonych sobie celów. Obecnie używane określenie stres psychologiczny ma swoją historię w opisie czynników, określanych we wcześniejszej literaturze jako sytuacja trudna. Według koncepcji polskiego badacza, Tadeusza Tomaszewskiego, przeszkody w realizacji celów życiowych można podzielić na trudności obiektywne, których przyczyny dotyczą zadań i okoliczności, w jakich są wykonywane, oraz subiektywne, uwarunkowane właściwościami człowieka. Badacz dokonuje interesującego podziału sytuacji na: deprywację (brak warunków do normalnego życia i funkcjonowania), przeciążenia (dotyczą wypełniania zadań na granicy możliwości podmiotu), utrudnienia (pojawiają się dodatkowe przeszkody lub brakuje pewnych elementów, aby

osiągnąć cel), konflikty (zawierają godzenie sprzecznych tendencji w realizacji celu) i zagrożenia (pojawia się możliwość utraty istotnej wartości). Wszystkie kategorie pozostają we wzajemnej zależności (Tomaszewski 1982). Można również rozróżnić trudne sytuacje życiowe (egzystencjalne), trudne sytuacje zadaniowe oraz dotyczące relacji społecznych. Taki podział uwypukla ważne obszary funkcjonowania człowieka. Pomimo różnorodnych opisów sytuacji trudnych wyróżniane są trzy wspólne obszary. Związane są z przeszkodami zakłócającymi zwykłą aktywność osoby, z przeszkodami w zaspokojeniu potrzeb, dążeń i ważnych wartości oraz przeszkodami powodującymi pojawienie się przykrych emocji i stanów napięcia (Tyszkowa 1997). Wszystkie sytuacje trudne mogą wywoływać zaburzenia w przystosowaniu. Kara pozbawienia wolności należy do sytuacji obiektywnie trudnych – przyczyną są warunki odbiegające od naturalnego miejsca życia człowieka oraz ograniczenia wolności, wyboru i swobodnego nawiązywania kontaktów społecznych. Wskazane sytuacje wywołują stan napięcia, który stawia jednostkę wobec decyzji co do przyjęcia określonej postawy, a z pewnością stwarza warunki do refleksji nad własnym życiem. Kryzys psychologiczny stanowi zagrożenie, ponieważ może zaowocować wyborem zachowań destrukcyjnych, ale równocześnie stwarza okazję do zmiany dotychczasowego życia na lepsze. Adekwatna pomoc na każdym etapie odbywania kary może skutkować nie tylko ulgą w cierpieniu, ale także wzrostem i rozwojem osobistym. Pomoc powinna być więc świadczona adekwatnie, integralnie oraz wielowymiarowo. Winna być ukierunkowana na poprawienie warunków lub zmianę otoczenia oraz na zmiany intrapsychiczne. Taki pogląd towarzyszy współczesnym koncepcjom pastoralnym oraz wychowawczym. Całościowe traktowanie osoby wymaga paralelnych działań.

Omawiając uwarunkowania niesienia pomocy skazanym, należy zwrócić uwagę na niektóre zjawiska występujące u odbywających karę pozbawienia wolności, jak: wyuczona bezradność (Reber 2002), stygmatyzacja (Pierzchała 2016), wykluczenie społeczne (Bałandynowicz 2019) lub prizonizacji (Miszewski, Miałkowska-Kozaryna 2020). Powodują one dodatkowe trudności w świadczeniu pomocy. Przegląd badań nad prizonizacją (w szerokiej definicji określanej jako negatywne zmiany zachodzące w więźniu wraz z upływem czasu kary) nie wskazuje jednoznacznie na jej wszechobecność oraz konieczność wystąpienia. Człowiek odpowiada w sposób indywidualny na całokształt więziennych uwarunkowań (wcześniejsze doświadczenia, długość kary, warunki więzienne, rodzaj wsparcia itp.) (Miszewski, Miałkowska-Kozaryna 2020). Na przykładzie zjawiska prizonizacji należy zawsze uwzględniać wpływ negatywnych zjawisk, bez nadawania im jednak absolutnego znaczenia. Dotyczy to podejścia również wobec pozostałych czynników utrudniających lub zakłócających proces resocjalizacji oraz oddziaływanie duszpasterskie wymaga dalszych pogłębionych badań. Powielanie stereotypów dotyczących osób odbywających karę oraz środowiska więziennego prowadzi bowiem do uproszczonych oraz krzywdzących poglądów. Pomimo niekorzystnych zjawisk, którym

towarzyszy z różnym nasileniem deprywacja potrzeb, należy zawsze dostrzegać indywidualny kontekst sytuacji osoby odbywającej karę, jaki ma wpływ na pracę duszpasterską i resocjalizacyjną. Osadzeni częstokroć są zaniedbani religijnie, mają niską świadomość przynależności do wspólnoty Kościoła oraz wykazują słabe zaangażowanie w życie religijne. Ma to swoje źródło w środowisku oraz rodzinach pochodzenia, oraz zależy od dokonanych indywidualnych decyzji życiowych. Należy dostrzegać trudność w konflikcie między zasadami subkultury panującej w więzieniu a normami wynikającymi z nauki Ewangelii (Pol 2017). Te oraz inne uwarunkowania osobowe i środowiskowe określają wymagania wobec stosowania form pomocy osadzonym. Stąd w odpowiedzi na wyzwania czasu należy podjąć refleksję nad nowymi możliwościami szeroko pojętej resocjalizacji. Dobrym podejściem w kierunku zmiany optyki w podejściu do osób skazanych jest prozdrowotna propozycja traktowania rozwoju człowieka, zawarta w modelu Aarona Antonovsky'ego.

### **Założenia modelu salutogenetycznego Aarona Antonovsky'ego**

Teoria Antonovsky'ego charakteryzuje się odejściem od powszechnie panującego, dychotomicznego podziału na zdrowie i chorobę. Badacz wprowadził pojęcie continuum zdrowia – choroby. W centrum jego zainteresowania znajduje się zdrowie szeroko pojmowane jako dynamiczny konstrukt. Poszukiwania autora skupiły się na odkrywaniu czynników służących zdrowiu. W świetle teorii istotne znaczenie posiada również wzajemna relacja zachodząca pomiędzy doświadczanym stresem a mechanizmami przystosowawczymi. Antonovsky poszukiwał czynników warunkujących utrzymanie dobrego stanu zdrowia lub jego przywrócenie. Badacz wymienia przyczyny sprzyjające radzeniu sobie ze stresem, które określa jako uogólnione zasoby odpornościowe (*Generalized Resistance Resources, GRRs*) (Antonovsky 1979, 1995). Zalicza do nich: zasoby materialne (np. pieniądze), wiedzę i inteligencję (np. poznanie realnego świata i nabywanie umiejętności), tożsamość ego (np. zintegrowane, ale elastyczne ja), strategie radzenia sobie, wsparcie społeczne, zaangażowanie i spójność z własnymi korzeniami kulturowymi, stabilność kulturową, czynności rytualne, religię i filozofię (np. stabilny zestaw odpowiedzi na życiowe rozterki), profilaktyczną orientację zdrowotną, genetyczny i konstytucyjny GRRs oraz stan umysłu jednostki (Idan i in. 2017). Pozwalają one na mierzenie się z problemami lub radzenie sobie w sytuacjach trudnych. Czynnikiem nadrzędnym jest poczucie koherencji – SOC (*Sense of Coherence*), które stanowi zasadniczą ośnowę teorii. Antonovsky definiuje poczucie koherencji jako „globalną orientację człowieka, wyrażającą stopień, w jakim człowiek ten ma dojmujące, trwałe, choć dynamiczne poczucie pewności, że bodźce napływające w ciągu życia ze środowiska wewnętrznego i zewnętrznego mają charakter ustrukturywany, przewidywalny i wytłumaczalny; dostępne są zasoby, które pozwolą mu sprostać wymaganiom stawianym przez te bodźce; wymagania te są dla niego wyzwaniem wartym wysiłku

i zaangażowania” (Antonovsky 1995, s. 34). Poczucie koherencji nie jest typem osobowości, lecz dyspozycją powstającą w wyniku rozwoju pod wpływem doświadczeń, a stabilizującą się w okresie wczesnej dorosłości. Orientacja dyspozycyjna, jaką jest poczucie koherencji, zależy od czynników społeczno-kulturowych, do których należy także religia. Antonovsky uważał, że silne poczucie koherencji pozwala skorzystać z odpowiednich do sytuacji zasobów oraz stosować je optymalnie, co oznacza zbliżanie się do bieguna zdrowia psychicznego i fizycznego (Antonovsky 1995). Na poczucie koherencji składają się trzy wymiary, które pozostają we wzajemnej zależności. Poczucie zrozumiałości – odnosi się do stopnia „w jakim człowiek spostrzega bodźce, z którymi się styka, napływające ze środowiska zewnętrznego i wewnętrznego, jako sensowne poznawczo, jako informacje uporządkowane, spójne, ustrukturyzowane i jasne, a nie jako szum – czyli informacje chaotyczne, nieuporządkowane, losowe, przypadkowe, niewytłumaczalne” (Antonovsky 1995, s. 32). Poczucie zaradności – definiowane jako „stopień, w jakim człowiek spostrzega dane zasoby jako wystarczające, by sprostać wymaganiom, jakie stawiają bombardujące go bodźce” (Antonovsky 1995, s. 33). Poczucie sensowności – „stopień, w jakim człowiek czuje, że życie ma sens, z punktu widzenia emocjonalnego, że przynajmniej część problemów i wymagań, jakie niesie życie, warta jest wysiłku, poświęcenia i zaangażowania, jest czymś mile widzianym, a nie obciążeniem, którym człowiek wolałby się nie obarczać” (Antonovsky 1995, s. 33).

W myśl założeń Antonovsky’ego oraz badań innych autorów, człowiek odznaczający się silnym poczuciem zrozumiałości odbiera sytuacje życiowe jako doświadczenia, z którymi można się uporać, jako wyzwania, które można podjąć. Tak określana zaradność to taki sposób oceny dostępnych zasobów, który zakłada, że w razie konieczności jednostka uruchomi własne możliwości lub sięgnie do dostępnych zewnętrznych zasobów. Przy czym zasoby zewnętrzne mogą należeć do osób, do których osoba ma zaufanie. Dotyczy to istotnych wartości, obiektów, czyli systemów wsparcia, jak rodzina, przyjaciele, Bóg, *sacrum*, wydarzenia historyczne, autorytety, przydatnych w celu pokonania przeszkód. Człowiek nie pozostaje bierny, lecz w sposób czynny stara się sprostać wymaganiom, towarzyszy mu przekonanie, że problemy można rozwiązać. Ten składnik poczucia koherencji określany jest jako poznawczo-instrumentalny. Poczucie sensowności określa stopień, w jakim człowiek jest motywowany do zaangażowania oraz stara się temu sprostać. Sytuacja, w jakiej się znalazł, nie stanowi dla niego zagrożenia. Ten komponent poczucia koherencji określany jest jako motywacyjno-emocjonalny. Poczucie sensowności stanowi najbardziej istotny element poczucia koherencji. Ono decyduje o wzroście lub spadku obu pozostałych składowych. Dla podjętej w artykule problematyki, poczucie koherencji posiada znaczenie motywacyjne w radzeniu sobie z wymaganiami oraz reguluje dobór zasobów w celu sprostania im (Antonovsky 1995; Heszen, Sęk 2012).

Poczucie koherencji powstaje w trakcie procesu dojrzewania człowieka oraz powiązane jest z uogólnionymi zasobami odpornościowymi (GRRs). Większe

zasoby oraz pozytywne doświadczenia życiowe, według modelu salutogenetycznego, zapewniają wyższe poczucie koherencji, a w konsekwencji prowadzą do dobrostanu. Należy zwrócić uwagę na sprzężenia zwrotne pomiędzy ogólnymi zasobami odpornościowymi, poczuciem koherencji, stresem i zdrowiem. Pozostają one w pewnej dynamice. Sytuacje trudne (stresory) generują stan napięcia. Silne poczucie koherencji pozwala osobie definiować docierające bodźce inaczej niż jako stresory o znaczeniu ujemnym. W konsekwencji umiejętność opanowania napięcia wzmacnia poczucie koherencji i prowadzi do lokalizacji bliżej bieguna zdrowia (Antonovsky 1995).

Uogólnione zasoby odpornościowe powstają na bazie modeli wychowawczych, ról społecznych, przypadkowych zdarzeń oraz czynników specyficznych dla danej osoby. Doświadczenia życiowe kształtują poczucie koherencji. Orientacja ta, tworząca się w toku rozwoju osobniczego, jest trwała, ale dynamiczna – jak określa ją sam autor. Zjawiska pojmowane jako zasoby odpornościowe dostarczają w sposób powtarzający się doświadczeń mających wspólne cechy: stałość, równowaga przeciążenia/niedociążenia, udział w podejmowaniu decyzji. W wyniku tak określanych życiowych doświadczeń udziałem człowieka stają się pewne wartości, jak pieniądze, wyższy status społeczny, stabilizacja społeczna, jasne przekonania religijne, wyraźna tożsamość, społeczne wsparcie i inne. Stałość oznacza spójność doświadczeń poszczególnych okresów całego życia. Im wyższy poziom stałości doświadczeń egzystencjalnych, tym wydarzenia życiowe stają się bardziej przewidywalne. Odpowiada to komponentowi poczucia koherencji – poczuciu zrozumiałości. Kolejna charakterystyka określona została jako równowaga między dwoma stanami przeciążenia/niedociążenia, które dotyczą mierzenia się z wymaganiami wewnętrznymi i zewnętrznymi. Czasami są one nadmierne, a czasami zbyt niskie. Nie tylko przeciążenia uważane są za niezwykle ważne w literaturze na temat stresu, ale i niedociążenia powinny być traktowane jako jednakowo istotne. Jeżeli brak jest wymagań w naszym życiu, to nasza tożsamość osobista i społeczna zanika. Jeśli nie mamy celów do realizacji, jest to równie zagrażające, jak przeciążenie. Adekwatne wymagania (nawet z lekkim przeciążeniami) powodują wyzwolenie zaangażowania i rozwój talentów, a tym samym nasze poczucie koherencji zostaje wzmocnione. Odpowiada to rozwojowi poczucia zaradności. Ostatni wymiar doświadczenia życiowego – udział w podejmowaniu decyzji – świadczy o poczuciu odpowiedzialności w decydowaniu oraz o wpływie na realizację zadań, niezależnie od tego, czy zostaną one wykonane, czy nie. Powtarzalność takiej aktywności wzmacnia poczucie koherencji, a dokładnie czynnika poczucia sensowności (Antonovsky 1995).

Należy zauważyć, że poczucie koherencji dotyczy spraw ważnych dla życia i rozwoju danej osoby. Zakres spraw leżących w kręgu zainteresowań osoby jest u każdego odmienny. Każdy ustala swoje własne granice takich przestrzeni. Istotne jest, aby te obszary istniały, oraz żeby były dla człowieka zrozumiałe, sensowne, dawały mu poczucie wpływu. Autor koncepcji salutogenezy uważa, że cztery sfery życia powinny znaleźć się w kręgu najważniejszych zainteresowań: osobiste życie

uczuciowe i przekonania, relacje interpersonalne z najważniejszymi osobami, główny obszar zaangażowania (jak praca), zagadnienia egzystencjalne (śmierć, osamotnienie, nieuniknione cierpienie). Jeżeli te sprawy nie znajdują się w centrum uwagi, to taki człowiek posiadać będzie niskie poczucie sensowności. Religia, oprócz wsparcia społecznego, jest zaliczana przez Antonovsky'ego do społeczno-kulturowych zasobów tkwiących w osobie lub otoczeniu i wraz z autentyczną wiarą sprzyja poczuciu koherencji. Człowiek autentycznie wierzący posiada wyższe poczucie koherencji (Antonovsky 1995, 1997). Myśl o zależności od tak przeżywanego religijności i poczucia koherencji stanowi osnowę do odkrywania nowych sposobów oddziaływań.

Skomplikowana zależność poczucia koherencji od innych zmiennych stanowiła oraz stanowi przedmiot zainteresowania wielu badaczy. Istotne znaczenie dla podjętego w artykule tematu mają czynniki wpływające na radzenie sobie w sytuacjach trudnych. Rodzi się pytanie, w jaki sposób teoria może zostać zastosowana w pracy z osadzonymi lub w pracy postpenitencjarnej? W założeniach koncepcji odsłaniają się obszary i możliwości do wykorzystania w duszpasterstwie i pracy resocjalizacyjnej. Należy przy tym zaznaczyć, że prowadzone badania nad modelem salutogenetycznym w zdecydowanej większości potwierdzają pozytywną bezpośrednią i pośrednią prozdrowotną rolę poczucia koherencji, jej efektywność w pokonywaniu stresorów oraz jej zasadniczą wagę w ocenie pierwotnej stresorów (Sęk, Pasikowski 2001; Heszen, Sęk 2012).

Najbardziej znaczące zależności występują w obszarze zdrowia w ujęciu psychologicznym (w pozytywnym ujęciu dotyczy to wymiarów autonomii, samorealizacji, autokreacji, ogólnej satysfakcji z życia, czyli poczucia szczęścia), a mniej jednoznaczny jest jej wpływ na zdrowie społeczne (sprawność pełnienia ról oraz radzenia sobie z zadaniami życiowymi) (Heszen, Sęk 2012). Udowodniono, że silne poczucie koherencji przeciwdziała poczuciu bezradności, poddaniu się i odczuwaniu bezsensu. Ponadto z pewnym prawdopodobieństwem stwierdzono istnienie związków między poczuciem sprawstwa i wewnętrznym ulokowaniem poczucia kontroli (pomimo innego zdania Antonovsky'ego) (Heszen, Sęk 2012). Koncepcja o szerokim spektrum wpływu na różne zmienne może posłużyć do realizacji założeń pracy resocjalizacyjnej, w szerokim jej ujęciu. Wiedza o czynnikach prozdrowotnych oraz strategiach radzenia sobie z przeciwnościami zaczerpnięta z koncepcji salutogenetycznej stanowi cenną inspirację w poszukiwaniu nowych rozwiązań w pracy wychowawczej i pastoralnej z osadzonymi.

### **Perspektywa oddziaływań wychowawczych i pastoralnych**

W szerokim ujęciu religia oznacza system przekonań z tradycyjnymi lub zinstytucjonalizowanymi wzorcami ceremonii, a religijność – zaangażowanie, zainteresowanie czy udział w religii (Reber 2002). W opracowaniu używane jest pojęcie religii w odniesieniu do religii chrześcijańskiej, przeważającej w naszym kręgu

kulturowym. Religijność wskazuje na określenie osobistego, indywidualnego ustosunkowania się człowieka do systemu prawdy przy włączeniu w to całej osobowości (Kuczkowski 1998). Od strony psychologicznej analizowane są przeżycia religijne, zmiany w postawach i przekonaniach podmiotu (Grzymała-Moszczyńska 1991; Chlewiński 1982).

Rozpowszechnionym ujmowaniem religijności jest wymiar postawy. W ścisłym związku z nią pozostaje pojęcie relacji z Bogiem. Jest ona zbudowana tak jak relacja między ludźmi. Człowiek, jako istotna społeczna, funkcjonuje od początku życia w różnych społecznościach. Fundamentem spójności od momentu przyjścia na świat są w nich indywidualne relacje zachodzące między ich uczestnikami, a ściślej rzecz ujmując, zawsze najbardziej znacząca jest jakość interakcji. W procesie tworzenia nowych więzi społecznych w zakładach karnych należy zwrócić uwagę na kilka obszarów: ukazywanie wartości innych kontaktów niż te z kontaktem negatywną, które miały miejsce wcześniej w doznaniach jednostki; nawiązywanie relacji opartych na tolerancji i akceptacji; właściwy moment podjęcia pracy nad poczuciem winy (dotyczy uwięźnienia resocjalizacji); podtrzymywanie nabytych więzi społecznych po wyjściu na wolność, jako utrwalenie umiejętności (Świda-Ziemia 1989). Tworzeniu więzi społecznych służą wspólne akcje, działalność terapeutyczna i oświatowo-kulturalna. Przynależność do Kościoła jako wspólnoty wierzących daje praktyczną możliwość tworzenia więzi w więzieniu oraz podtrzymaniu ich po wyjściu na wolność. Prawidłowa, pogłębiona formacja religijna wzmacnia wiarę w siebie i w swoją wartość, wynikającą z bycia dzieckiem Boga i bratem/siostrą we wspólnocie wiary. Nabyte relacje międzyludzkie służą odzyskiwaniu i potwierdzaniu wzajemnie własnej wartości. Innym zadaniem dzięki nowym więzom jest uporanie się z przeszłymi przykrymi doświadczeniami. Okazją ku temu jest udział w grupie modlitewnej, opartej na zaufaniu oraz otwartości członków (Jakubowska 2018).

Religijność jest zjawiskiem wielowymiarowym, stąd jej związki z poczuciem koherencji są bardzo złożone, co wykazały w badaniach Beata Zarzycka oraz Anna Tychmanowicz (2015). Mierzenie religijności zależy od przyjętego aspektu, który będzie inaczej korelował z poczuciem koherencji jako predyktorem zdrowia. Pojęcie religijności można rozpatrywać według różnych modeli, które mają znaczenie dla poczucia koherencji: centralność religijności, przywiązanie do Boga, poznawcze postawy wobec religii. Trzy konstrukty dotyczą kolejno: motywacyjnego aspektu, relacyjności między podmiotami (teoria przywiązania Bowlby'ego) (Bowlby 2022) oraz koncepcji społeczno-poznawczej (Zarzycka, Tychmanowicz 2015).

Przegląd badań dotyczących związku religijności i poczucia koherencji, pomimo odmiennych kryteriów w mierzeniu religijności (personalny wymiar relacji, poznawczy wymiar, duchowy dobrostan), wskazuje zasadniczo na pozytywną korelację (Zarzycka, Tychmanowicz 2015). Według Antonovsky'ego religijność należy do zasobów odpornościowych osoby, ma ona wpływ na rozwój poczucia koherencji oraz pozwala lepiej radzić sobie z zadaniami życiowymi. Wyniki analiz



badaczy salutogenezy wskazują na religię jako zasób kulturowy, dostarczający spójnej wiedzy oraz zestawu znaczeń, co pozwala w konsekwencji uzyskać sens zdarzeń życiowych. Istnieją punkty stycznej religii jako światopoglądu z poczuciem koherencji. Podobnie istnieje zależność między religijnością a dobrym zdrowiem (Zarzycka, Tychmanowicz 2015).

Wyniki badań cytowane przez Ewę Zasępę (2002) świadczą na poziomie ogólnym o powiązaniach między religijnością a dobrym przystosowaniem do życia. Jej prace badawcze skupiły się na związkach religijności personalnej z poczuciem bezpieczeństwa oraz poczuciem koherencji. Wyniki potwierdzają pozytywną korelację tego typu religijności z poczuciem koherencji. Nie każdy jednak typ religijności wykazuje pozytywny wpływ na funkcjonowanie osoby. Religijność personalna stanowi najgłębszą relację do Boga<sup>1</sup>. Autorka, wskazując na koncepcję salutogenezy, wysuwa tezę, że właśnie religijność personalna stanowi zasób pozwalający dobrze sobie radzić w sytuacjach trudnych. Personalny wymiar religijności jest powiązany istotnie z dobrym przystosowaniem do realiów życia. Im bardziej osoby przeżywają relację z Bogiem w sposób personalny, tym głębsze towarzyszy im poczucie zrozumiałości, zaradności oraz sensowności w odbiorze świata, a problemy traktowane są jako wyzwania. Oparcie na Bogu stanowi stabilny punkt odniesienia w codziennych problemach (Antonovsky 1995). Osiągnięcia badań wyznaczają kierunek pracy pastoralno-wychowawczej. W pracy z więźniami wysiłek ma zmierzać do odkrywania i przekształcania często tradycyjnej religijności, związanej bardziej z kulturą i wychowaniem, na więź osobową z Bogiem. Dotyczy to zmiany form duszpasterstwa, oddziaływań edukacyjnych i wychowawczych oraz terapeutycznych w taki sposób, aby wyrażały podejście personalne, nacechowane wymienionymi wcześniej składowymi wobec człowieka potrzebującego pomocy.

Model salutogenetyczny wyjaśnia pojęcie stresu oraz wskazuje na sposoby radzenia sobie w życiu. Rozpatrywanie w tej koncepcji kary pozbawienia wolności (sytuacja stresogenna) oraz jej skutków służy poszukiwaniu nowych dróg w duszpasterstwie i procesie wychowania. Według salutogenezy, zwykłym stanem funkcjonowania jednostki jest dążenie do utrzymania dynamicznej, chwiejnej równowagi. Polega na radzeniu sobie ze stresorami w celu zachowania równowagi na poziomie optymalnym. Korzystanie z dostępnych człowiekowi możliwości w radzeniu sobie z wymaganiami wewnętrznymi i zewnętrznymi ma na celu uniknięcie przewlekłego zakłócenia stanu zbalansowania (Heszen, Sęk 2012). Zwrócenie uwagi, przez Antonovsky'ego oraz innych badaczy tego zagadnienia, na rolę uogólnionych zasobów odpornościowych, stresorów, poczucia koherencji, zachowania i stylu życia otwiera możliwość poszerzenia perspektyw pracy duszpasterskiej i wychowawczej.

---

1 Osobę o takim sposobie przeżywania wiary wyróżniają: aktywność zaangażowanie, spontaniczność i twórczość, otwartość, autonomiczność, wewnętrzna stabilizacja (trwałość mimo doświadczanych frustracji lub urazów), poczucie odpowiedzialności i wolności, świadomość celu życiowego, allocentryzm (por. Jaworski 1989).

Znaczące w poszukiwaniu skutecznych oddziaływań pastoralnych jest założenie, „że osoby o silnym poczuciu koherencji, świadome i akceptujące swoje emocje, rzadko stosować będą nieefektywny styl radzenia sobie ze stresem, skoncentrowany na emocjach, częściej będzie je charakteryzował racjonalny styl, skoncentrowany na zadaniu” (Terelak 2008, s. 50). Prowadzi to do pracy nad uświadamianiem oraz wzmacnianiem postawy akceptującej własne stany emocjonalne w celu podejmowania racjonalnych, a nie impulsywnych wyborów.

Poszukując sposobów radzenia sobie w sytuacji więzienia, należy podejmować działania dotyczące samego człowieka oraz jego środowiska, adekwatnie do źródeł pochodzenia trudności. Mechanizmy radzenia sobie w sytuacji trudnej nastawione są na usunięcie skutków stresu, co nie zawsze przynosi zmianę funkcjonowania na lepsze, ale może stworzyć szansę na poprawę zdolności przystosowawczych. Istotne jest w udzielaniu wsparcia stałe towarzyszenie w tym procesie oraz wzmacnianie sposobów radzenia sobie w różnych sytuacjach, które służą jednostce (Pearlin, Schooler 1978).

W Kościele, w każdym okresie jego istnienia, istnieje konieczność odczytywania znaków czasu oraz podejmowania adekwatnych działań. Odnowa metod i treści przekazu wraz z ich dostosowaniem do wymagań aktualnej sytuacji jest stałą praktyką Kościoła od czasów apostoelskich. Podejmowanie ewangelizacji dotyczy budzenia zapału w głoszeniu nowymi sposobami przekazu oraz uwzględniania nowej rzeczywistości społeczno-kulturowej (Kulesz 2021). Fenomeny duchowo-religijne mają swoje osadzenie w konkretnej czasoprzestrzeni. Religijność jest silnie powiązana z kondycją społeczeństwa oraz kierunkami przemian. Domaga się analiz dotyczących jej zasadniczych składowych oraz środków wyrazu (Czaplicki 2004).

Niesienie pomocy w specyficznych warunkach zakładu karnego wymaga współpracy wszystkich podmiotów biorących udział w resocjalizacji oraz korzystania z osiągnięć wielu dyscyplin naukowych, dotyczących całego człowieka w jego wymiarach: fizycznym, psychicznym, społecznym i duchowym. Przeciwdziałanie pojawiającej się stagnacji w duszpasterstwie więziennym wymaga podejmowania nowych inicjatyw oraz włączania w działalność osób duchownych i wiernych świeckich ze świeżym spojrzeniem i zapałem. Wzajemna wieloletnia koegzystencja duszpasterstwa i resocjalizacji winna prowadzić do odnawiania metod, norm i relacji w celu poszukiwania nowych możliwości sprawdzających się w praktyce (Pol 2017). Warunki pracy w zakładach karnych sprzyjają uleganiu rutynie i stereotypom, natomiast brak szybkich efektów pomimo wysiłku grozi nabyciem syndromu wypalenia zawodowego. Stąd również rodzi się konieczność poszukiwań w omawianym obszarze. Możliwości psychologicznego oddziaływania na osobowość osadzonych oraz inne metody ich wspierania w sytuacji pozbawienia wolności stanowią przedmiot zainteresowań badaczy zajmujących się resocjalizacją. W obszarze pastoralnym istotne jest poszukiwanie sposobów skutecznego sprawowania duszpasterstwa więziennego przy wykorzystaniu osiągnięć interdyscyplinarnych. Wiedza z obszaru psychologii – znajomość koncepcji salutogenezy

Aarona Antonovsky'ego – może ułatwić głoszącym przekaz ewangelizacyjny oraz pracę wychowawczo-duszpasterską ze skazanymi, zarówno w więzieniu, jak po jego opuszczeniu. Potencjał adaptacyjny wychodzących na wolność po odbytej karze więzienia jest uwarunkowany przez uzyskane umiejętności i zmiany w myśleniu, nastawieniu i możliwościach osoby (sensowność życia, poczucie własnej wartości, optymizm, nadzieja i harmonijne funkcjonowanie w różnych rodzajach egzystencji) (Maier, Surzykiewicz 2019). Możliwości przystosowawcze osób, które opuszczają zakłady karne, związane są z poprawą relacji rodzinnych i wzmocnieniem statusu zawodowego. Podobnie na lepsze przystosowanie wpływa świadomość wartości uzyskanych przez jednostkę, podmiotowych umiejętności (pogłębianie sensowności/celowości własnego życia, zwiększanie poczucia własnej skuteczności, wzrost samooceny, pogłębianie relacji rodzinnych i wzrost zdolności do dzielenia czasu z bliskimi) (Niewiadomska 2010).

Na podstawie dokonanych analiz wyników badań można wskazać kilka kierunków niesienia pomocy skazanym. Niezwykle ważny w tym obszarze może być propagowany model dopasowywania zasobów adaptacyjnych do wymogów środowiska (Niewiadomska, Chwaszcz 2010). Posługując się założeniami konceptu Antonovsky'ego, można wskazać na pastoralne obszary oddziaływań wobec osób przebywających w zakładach karnych. Model ten dobrze oddaje zależność w formie sprzężenia zwrotnego zasobów podmiotowych jednostki (religijność) z organizacją zasobów w środowisku (różnorakie systemy wsparcia). Oba obszary powinny zostać uwzględnione w niesieniu pomocy. Model interaktywny istnieje w każdym rodzaju duszpasterstwa – zarówno adresaci (osoba lub grupa) doświadczają przemiany psychiczno-duchowej, jak i korzystanie z zasobów środowiskowych jest modyfikowane w zależności do potrzeb. Możliwości wychowawcze i duszpasterskie, przy wykorzystaniu wiedzy uzyskanej na podstawie badań, można poszerzyć o nowe idee:

1. Poznanie własnych zasobów podmiotowych oraz nabycie umiejętności zarządzania nimi służy adekwatnemu, czyli zrównoważonemu ocenianiu wpływu nadprzyrodzoności oraz wysiłku własnego, bez przeceniania któregokolwiek;
2. Ukazywanie granic własnych możliwości oraz godzenie się z ograniczeniami w środowisku (więzienie, rodzina, społeczeństwo) pozwala na realistyczne podejście do rzeczywistości działania Boga w życiu człowieka oraz przyjęcia ustanowionego przez Niego porządku i zasad;
3. Korzystanie z właściwej oceny przewidywanych strat (nieuleganie impulsom lub iluzjom) uczy znoszenia trudnych sytuacji oraz lepszego radzenia sobie ze stresem;
4. Uczenie podopiecznych dostrzegania znaków czasu we własnych doświadczeniach, jako drogi prowadzenia przez Boga, który działa we wszystkim dla dobra człowieka, ku zmianie życia;

5. Nabycie właściwej oceny moralnej oraz obudzenie wrażliwości na dobro i zło prowadzi do podwyższenia jakości życia i zadowolenia z niego oraz zbudowania pozytywnej motywacji wewnętrznej i podmiotowej;
6. Katechizacja z podkreśleniem celowości istnienia świata i obecności w nim człowieka oraz zachęcanie do refleksji nad poczuciem sensu życia jako drogi do aktywnego i satysfakcjonującego uczestnictwa;
7. Budowanie więzi poprzez włączanie skazanych we wspólnotę Kościoła (spotkania grup modlitewnych, łączność z innymi poprzez korespondencję, trwanie na osobistej modlitwie w ramach przynależności do kół i stowarzyszeń religijnych) prowadzi do odbudowania własnej podmiotowości i godności osobistej;
8. Rozwijanie poczucia sensu życia poprzez ukazywanie wartości porządku wiary w codzienności i w perspektywie celu nadprzyrodzonego;
9. Bilansowanie życia poprzez właściwie przygotowany i prowadzony rachunek sumienia – ukazywanie pozytywnych skutków korzystania z zasobów z jednego obszaru, które wzmacniają inne wymiary funkcjonowania;
10. Uruchomienie zasobów zaradczych ma poprzedzać namysł i zrozumienie problemu. Stąd pomoc osadzonym winna przebiegać w atmosferze pogłębionej refleksji w poszukiwaniu najlepszych dla życia osoby wyborów, płynących z przekazu Ewangelii.

Należy pamiętać, że zmiany w obszarze poczucia koherencji u osoby są możliwe. Aby one nastąpiły, muszą iść w parze ze zmianami w otoczeniu instytucjonalnym, społecznym i kulturowym. Podobnie same spotkania z pomagającym (terapeuta, duchowny, doradca, wychowawca, wolontariusz) pozostaną iluzją, jeżeli ich jakość nie będzie nacechowana budowaniem relacji angażującej, fachowym podejściem, długofalowym i stabilnym towarzyszeniem. U osób dorosłych poczucie koherencji jest silnie utrwalone i zmienia się głównie pod wpływem skutecznych oraz stałych działań, jakkolwiek sam autor koncepcji nie lekceważy działań krótkoterminowych (Antonovsky 1995).

Celem izolacji społecznej jest poprawa przestępcy, aby nie popełniał karalnych czynów. Jednak celem wyższym jest poprawa w zakresie moralnym, która wymaga głębszych przeobrażeń w jego myśleniu, przeżywaniu, a w konsekwencji w zachowaniach. Zmiany dotyczyć więc mają samej osoby, aby mogła powrócić do społeczeństwa jako prawidłowo funkcjonująca. Zatem owocna jest praca resocjalizacyjna prowadząca do świadomości szkód wyrządzonych przez czyn, naprawy krzywdy oraz przyjęcia adaptacyjnych sposobów radzenia sobie w życiu (Niewiadomska, Chwaszcz 2010). „Zachowania wynikające z poprawy jurystycznej często nie mają nic wspólnego z poprawą moralną. Zdarza się, że osoba opuszczająca zakład karny chwilowo nic szkodzi innym, ale wewnętrznie nadal nie akceptuje zasad” (Niewiadomska, Chwaszcz 2010, s. 17). W Polsce od czasu przemian ustrojowych w 1989 roku dostrzegana jest wartość religii jako czynnika wspierającego proces resocjalizacji w więzieniu. Dotyczy to osobowości osadzonych, jak i postawy moralnej. Działania w obszarze religijności służą odbudowywaniu umiejętności

prospołecznych, budzeniu empatii oraz uwewnętrznieniu zasad moralnych (Pol 1997). Zarówno wnioski płynące z wiedzy psychologicznej, jak i dotyczące wyznawania wiary i praktykowania religijności prowadzą do podobnych odkryć. Integralne traktowanie osoby odbywającej karę więzienia ma na celu doprowadzenie do zmiany w jej funkcjonowaniu, służącej jej samej i społeczeństwu.

### Podsumowanie

Praca nad zastosowaniem nowych metod w pracy pedagogicznej i duszpasterskiej wymaga szerokiego podejścia jakościowego i ilościowego, pozwalającego na pełniejszą wizję omawianego zjawiska. Badanie możliwości z zastosowaniem koncepcji salutogenetycznej jest jedną z takich propozycji i służy poszerzeniu perspektywy rozumienia sytuacji i potrzeb osadzonych oraz poszukiwaniu sposobów niesienia skutecznej pomocy odbywającym karę pozbawienia wolności. Pomoc osobom osadzonym wymaga reakcji i troski w samej przestrzeni myślenia o człowieku jako osobie oraz praktyki wychowawczej, pastoralnej i socjalnej w kontekście realizacji interwencji i pomocy społeczno-wychowawczo-pastoralnej. Zaprezentowane analizy, propozycje i wyniki stanowią próbę poszukiwania nowych, adekwatnych rozwiązań w pracy penitencjarnej. Autorzy mają nadzieję, że będą one kolejnym krokiem w poszukiwaniu efektywnych form pracy pastoralno-resocjalizacyjnej.

### Bibliografia

- Antonovsky A. (1979). *Health, stress and coping*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Antonovsky A. (1995). *Rozwikłanie tajemnicy zdrowia: Jak radzić sobie ze stresem i nie zachorować?* Warszawa: Instytut Psychiatrii i Neurologii w Warszawie.
- Antonovsky A. (1997). *Poczucie koherencji jako determinanta zdrowia*. W: Heszen-Niejodek I., Sęk H. (red.). *Psychologia zdrowia*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, s. 206–231.
- Baładynowicz A. (2019). *Probacja. Resocjalizacja z udziałem społeczeństwa. Konteksty antropologiczno-filozoficzne*. Warszawa: Wolters Kluwer.
- Bowlby J. (2022). *Przywiązanie*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Chlewiński Z. (1982) *Wprowadzenie do psychologii religii*. W: Chlewiński Z. (red.). *Psychologia religii*. Lublin: Towarzystwo Naukowe Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, s. 11–59.
- Czaplicki J. (2004). *Potrzeba odnowy duszpasterstwa*. „Studia Teologiczne”, nr 22, s. 71–99.
- Grzymała-Moszczyńska H. (1991). *Psychologia religii. Wybrane zagadnienia*. Kraków: Zakład Wydawniczy Nomos.
- Heszen I. (2013). *Psychologia stresu*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Holmes T.H., Rahe R.H. (1967). *The Social Readjustment Rating Scale*. „Journal of Psychosomatic Research”, nr 11, s. 213–218.

- Idan A., Eriksson O., Al-Yagon M. (2017). *The salutogenic model: the role of generalized resistance resources*. W: *The handbook of salutogenesis*. Mittelmark MB, Sagy S., Eriksson M. i in. (red.). Cham: Springer.
- Jakubowska L. (2018). *Duszpasterstwo w zakładach penitencjarnych – czy osoby pozbawione wolności potrzebują religii*. „Warszawskie Studia Pastoralne”, nr 1(38), s. 7–20.
- James R.K., Gilliland B.E. (2009). *Strategie interwencji kryzysowej*. Warszawa: Parpamedia Wydawnictwo Edukacyjne.
- Jaworski R. (1989). *Psychologiczne korelaty religijności personalnej*. Lublin: Wydawnictwo Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego.
- Kamiński R. (1998). *Wprowadzenie*. W: *Duszpasterstwo specjalne*. Kamiński R., Drożdż B. (red.). Lublin: Instytut Teologii Pastoralnej Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, s. 13–19.
- Kowalska-Ehrlich B. (1993). *System instrukcji profilaktyczno-resocjalizacyjnych*. W: *Polska myśl resocjalizacyjna. Wybór tekstów*. Sawicka K. (red.). Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego.
- Kuczkowski S. (1998). *Psychologia religii*. Kraków: WAM.
- Kulesz Z. (2021). *Wskazania pastoralno-edukacyjne dotyczące małżeństw i rodzin w dokumentach Kościoła w Polsce w latach 1989–1999. Impulsy nauczania kardynała Stefana Wyszyńskiego*. „Forum Pedagogiczne”, nr 11, s. 49–59.
- Maier K., Surzykiewicz J. (2019). *Hoffnung und Spiritualität als vernachlässigte Ressourcen*. Göttingen: SAR.
- Miszewski K., Miałkowska-Kozaryna M. (2020). *Dyskusja wokół problemu prizonizacji na kanwie badań własnych*. „Resocjalizacja Polska”, nr 19, s. 319–335.
- Niewiadomska I. (2010). *Zasoby adaptacyjne osób opuszczających zakłady karne*. W: *Skazani na wykluczenie? Zasoby adaptacyjne osób zagrożonych marginalizacją społeczną*. Kalinowski M., Niewiadomska I. (red.). Lublin: Wydawnictwo Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, s. 357–383.
- Niewiadomska I., Chwaszcz J. (2010). *Jak skutecznie zapobiegać karierze przestępczej?* Lublin [b.n.w].
- Nikołajew J. (2009). *Specyfika duszpasterstwa więziennego w Polsce. Prezentacja badań własnych*. „Teologia w Polsce”, nr 3, s. 153–163.
- Niparko R. (1985). *Duszpasterstwo*. W: *Encyklopedia katolicka*. Łukaszyk R., Bieńkowski L., Gryglewicz F. (red.). T. IV. Lublin: Towarzystwo Naukowe Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, s. 390–391.
- Pearlin L., Schooler C. (1979). *The structure of coping*. „Journal of Health and Social Behavior”, nr 19, s. 2–21.
- Pierzchała K. (2016). *Stygmatyzacja i destygmatyzacja więźniów. Zarys analityczno-syntezy zagadnienia*. „Krakowskie Studia Małopolskie”, nr 21, s. 199–214.
- Pol J.D. (2001). *Możliwości wolontariatu w aresztach i zakładach karnych*. W: *Roczniki Naukowe Caritas*. Kamiński T., Czarnocki A., Pol J.D. (red.). Warszawa: Fundacja Pro Caritate.

- Pol J.D. (2004). „Bractwo Więzienne” w Polsce jako forma działania wolontariatu wśród więźniów. „Przegląd Więziennictwa Polskiego”, nr 43.
- Pol J.D. (2017). *Duszpasterstwo więzienne w Polsce w perspektywie 25 lat doświadczeń pastoralno-resocjalizacyjnych*. „Przegląd Więziennictwa Polskiego”, nr 96, s. 103–128.
- Psychologia zdrowia* (2012). Heszen I., Sęk H. (red.). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Reber A.S. (2002). *Słownik psychologii*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Sikorski J. (1998). *Duszpasterstwo więzienne*. W: *Duszpasterstwo specjalne*. Kamiński R., Drożdż B. (red.). Lublin: Instytut Teologii Pastoralnej Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, s. 311–331.
- Skrzypczak J. (1997). *Typ religijności więźniów a ich postawy moralne i poczucie winy*. „Przegląd Więziennictwa Polskiego”, nr 16–17, s. 68–81.
- Terelak F. (2008). *Człowiek i stres. Człowiek i stres. Koncepcje–źródła–reakcje–radzenie sobie–modyfikatory*. Bydgoszcz–Warszawa: Oficyna Wydawnicza Branta.
- Tomaszewski T. (1982). *Człowiek i otoczenie*. W: *Psychologia*. Tomaszewski T. (red.). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, s. 13–36.
- Tyberski K. (2007). *Posługa duszpasterska w ZK w Iławie*. W: *Duszpasterstwo więzienne w pracy penitencjarnej*. Świtka J., Kuć M. (red.). Lublin: Towarzystwo Naukowe Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, s. 218–225.
- Tyszkowa M. (1997). *Odporność psychiczna*. W: *Encyklopedia pedagogiczna*. Pomykało W. (red.). Warszawa: Fundacja Innowacja, s. 475–478.
- Wolińska M., Michalski J. (2022). *Poczucie sensu życia w procesie adaptacji do wolności. Studium antropologiczno-pedagogiczne*. Płock: Wydawnictwo Naukowe Mazowieckiej Uczelni Publicznej w Płocku.
- Zarzycka B., Tychmanowicz A. (2015). *Wiara i siła. Religijność w procesach koherencji*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Zasępa E. (2002). *Personalny wymiar religijności a poczucie koherencji i poczucie bezpieczeństwa*. „Studia Psychologica”, nr 53, s. 67.
- Zdrowie–stres–zasoby* (2001). Sęk H., Pasikowski T. (red.). Poznań: Wydawnictwo Fundacji Humaniora.





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



AGNIESZKA RUMIANOWSKA

*Akademia Mazowiecka w Płocku, Polska*

ORCID <https://orcid.org/0000-0001-5508-8781> • e-mail: [a.rumianowska@mazowiecka.edu.pl](mailto:a.rumianowska@mazowiecka.edu.pl)

Received: 29.10.2022; revised: 16.11.2022; accepted: 18.11.2022

## THE EXPERIENCE OF CONFLICTS (INTERNAL AND EXTERNAL) AND THE SENSE OF MEANING IN LIFE. AN EXISTENTIAL APPROACH

### DOŚWIADCZANIE KONFLIKTÓW (WEWNĘTRZNYCH I ZEWNĘTRZNYCH) A POCZUCIE SENSU ŻYCIA. PERSPEKTYWA EGZYSTENCJALNA

**Streszczenie:** Chociaż badania nad mechanizmami leżącymi u podstaw konfliktów (wewnętrznych i interpersonalnych) mają stosunkowo długą tradycję, to perspektywa egzystencjalna powstawania konfliktów nie była do tej pory przedmiotem szerszych badań psychologicznych i pedagogicznych. Z punktu widzenia filozofii i psychologii egzystencjalnej konflikty są przede wszystkim wyrazem konfrontacji człowieka z podstawowymi faktami egzystencjalnymi: wolnością i związaną z nią odpowiedzialnością za samego siebie, losem, skończonością bytu ludzkiego oraz samotnością w wymiarze egzystencjalnym. Mimo że konflikt w takim rozumieniu jest zasadniczo immanentną właściwością bytu ludzkiego, to problem pojawia się wtedy, kiedy zaczyna mu towarzyszyć silne poczucie bezradności i patologiczny lęk na skutek utraty sensu życia, braku akceptacji własnej wolności i realizacji wartości osobistych.

Przeprowadzone badania miały na celu odpowiedź na pytanie, czy istnieje zależność pomiędzy zachowaniem jednostki w reakcji na konflikt (wewnętrzny i interpersonalny) a poczuciem sensu życia i preferowanymi wartościami. Badania zostały przeprowadzone na grupie 153 studentów w wieku od 19. do 26. roku życia. Poczucie sensu życia było badane przy użyciu testu autorstwa Crumbaugh i Maholick. W celu badania preferowanych wartości posłużono się portretowym kwestionariuszem wartości Schwartz. Zachowania osób badanych w reakcji na konflikt analizowane były przy zastosowaniu analizy językowej (frekwencyjnej) czasowników zawartych w swobodnych wypowiedziach osób badanych.

**Słowa kluczowe:** konflikt, sens życia, egzystencjalizm, wartości.

**Abstract:** Although research on the mechanisms underlying conflicts (internal and interpersonal) has a relatively long tradition, the existential perspective of conflict formation has not been the subject of broader psychological and pedagogical research so far. From the point of view of existential philosophy and psychology, conflicts are primarily an expression of man's confrontation with the basic existential facts: freedom and the associated responsibility for oneself, fate, the finitude of human existence and loneliness in the existential dimension.

Even though conflict in this sense is fundamentally inherent in human beings, a problem appears when it begins to be accompanied by a strong sense of helplessness and pathological fear triggered by the loss of the meaning of life, lack of acceptance of one's own freedom and realization of personal values.

The conducted research was aimed at answering the question whether there is a relationship between the behavior of an individual in response to conflict (internal and interpersonal) and the sense of life and chosen values. Studies have been conducted on a group of 153 students aged 19 to 26. Meaning in life was tested using a test by Crumbaugh and Maholick. In order to study the chosen values, the Schwartz Values Portrait Questionnaire was used. The behavior of the subjects in response to the conflict was analyzed using the linguistic (frequency) analysis of verbs contained in the free utterances of the subjects.

**Keywords:** conflict, meaning of life, existentialism, values.

Although there is a relatively long tradition of research into the mechanisms underlying conflicts (both internal and interpersonal ones), the existential perspective of conflict has not as yet been the subject of extensive psychological studies. From the standpoint of existential psychology, conflict is primarily an expression of an individual's confrontation with objective existential facts: freedom and the responsibility for oneself that freedom entails, the finitude of human life, existential loneliness and fate in its broadest sense. Although conflict, so defined, is essentially an immanent feature of human existence, it becomes a problem when a strong sense of helplessness and anxiety starts to accompany it, as a person loses their purpose in life and fails to realize their personal values.

This research aimed to answer the question of whether there is a relationship between an individual's behavior in response to (internal and interpersonal) conflict and his/her sense of meaning in life and preferred values. The study covered a group of 153 students aged from 19 to 26 years. Purpose-of-life was measured using the test developed by Crumbaugh and Maholick (1964). The Schwartz Portrait Values questionnaire was used to assess the respondents' preferences for fundamental values. The behavior of the subjects in response to conflict was examined using linguistic (frequency) analysis of the verbs used in their open-ended answers.

### **Introduction**

From an existential perspective, the experience of conflict is inextricably linked to the constitution of human identity in relation to oneself, the other person, and the world. Finding solutions – or some form of unity with the world, other people, and ourselves – is generally the driving force of all human effort and a source of emotion and fear (Fromm 2013). Humans are the only creatures who see their existence as a problem which they must address and from which they cannot escape. They must constantly make choices at the meeting point of opposing poles: freedom and necessity, finitude and infinity, loneliness and being with other people, the inner world and external reality. In an existential sense, however, the choice is not a simple

either-or, i.e., it does not mean opting unambiguously for only one alternative. According to prominent scholars of existential philosophy, the only way in which an individual can relate to the contradictions they experience is the moment one makes the choice about the value and meaning of life (Tillich 2000; Kierkegaard 1969; Jaspers 1973; 1994, Frankl 1975, 2000; Yalom 1980; May 1982, 1996).

### **Sources of conflict from an existential perspective**

Human beings grow aware of their own possibilities and limits most acutely in “special circumstances“, i.e. situations in which they succeed in distancing themselves from their everyday world and the routine of quotidian life. It is then that one stands “face to face” with such existential concerns as death, isolation, freedom and the meaning or meaninglessness of life (Yalom 2008). In such situations a person also confronts their own fate, in the shape of absolute randomness and all those regularities that determine their physical, psychological and spiritual existence (Guardini 2018). What accompanies a person when confronted with their worries or existential facts is anxiety, which is a form of warning that we are in a state where we are not what we should be according to our essence. Although anxiety is fundamentally a natural and even necessary human characteristic, it can nevertheless evolve into pathological anxiety (Tillich 2000). This happens when a person adopts an unrealistic, rigid attitude towards the world and people, thus shutting themselves off in a narrow fortress of certainty, coming into conflict with reality and avoiding the risks of danger, imperfection and uncertainty.

### **Freedom (and necessity)**

The most fundamental characteristic of human beings is freedom, thanks to which a person can discover their own possibilities, change, act, and exceed existing limitations. However, this freedom is not absolute. A person lives in the space between freedom and necessity. If one does not accept one’s necessity and does not understand the innate dispositions that make up one’s psychological self, one inevitably experiences a high level of tension and anxiety (Kierkegaard 1969; Le Senne 1930). A person gives up their freedom when one begins to perceive oneself only in terms of necessity. One lacks the courage, engagement, and self-discipline to grow internally (spiritually) and become something more than one is (Kierkegaard 1969). Then, one confines oneself to the superficial, submitting oneself to public opinion, choosing mediocrity, idle talk, curiosity, and ambiguity (Heidegger 1978). In this way, one avoids responsibility for becoming oneself, and is content with what one is.

### **Finitude (and infinity of human possibilities)**

Humans live on the boundary between finitude and infinity, which causes tension between the awareness of inevitable death and the desire to continue to live (Yalom 2008). The tragedy of existence is that life is finite. We can either accept this and endeavor to fill our lives with meaning, or we can reject this thought by escaping into the world of material things and consumption, assuming that we are someone special, or annihilating ourselves by renouncing conscious choices. Only a full awareness of one's finitude and one's inevitable end provides a chance to be an "authentic being" (Heidegger 1978; Jaspers 1973). Human beings realize the truth of their own existence most clearly in crisis, in borderline or limited situations that remind them suddenly of their mortality and make them abandon their inauthentic way of being. To make an existential choice is to refer to the infinity of human freedom. However, it is not about infinity in the sense of seeking for pleasure or egoistic self-realization, but about infinity in the sense of searching for value and meaning (Fromm 1976; Marcel 1965).

### **Unpredictable fate (and striving for harmony and certainty)**

The anxiety of death is strongly linked to the anxiety of the threat of fate. While the former is absolute, the latter is relative. Relativity, however, does not mean that the anxiety of fate is less acute, but only that an absolute threat can also emerge at any time (Tillich 2000). Random events include unpredictable circumstances, a sudden unexpected death in the family, illness, but also happiness and love. One feels fate as a force, that is sometimes favorable, helpful, in other cases, however, threatening and dangerous. There is something mysterious, transcendental and unpredictable in the randomness of fate, something opposed to a human being's natural tendency to strive for certainty, harmony and a sense of security (Fromm 2013; Yalom 1980). In other words, a person feels the need for something to be permanent and final, and constantly attempts to introduce some sort of an ordering principle into their life. Unfortunately, trying to secure oneself physically and mentally removes the sense of adventure and deprives life of joy and intensity. The fear of upsetting the equilibrium and transgressing existing boundaries basically contradicts the commitment and courage to become oneself (Kierkegaard 1969, 1992). From an existential perspective, human fate is a result of an independent course of events and at the same time the product of human activity and initiative (Frankl 1950, 2000).

### **Existential loneliness (and relationship with another human)**

The rudimentary, dialectical contradiction inscribed in human existence also lies in the desire to maintain a state of separateness and loneliness, to separate oneself

from others and, concurrently, the need to break free from this state. Loneliness in the existential sense means that the human being, as a unique and separate entity, cannot be replaced by anyone in their existence and experiences. This singularity does not necessarily lead to a negative feeling of loneliness, which only arises when a person feels some kind of absence and suffering because of being cut off from others. A person who is more capable of being alone not only feels a greater sense of comfort, but is also more prepared to enter into closer relationships with others. Fromm (1956, p. 94) even notes that “the ability to be alone is a condition of the ability to love”. In order to live for and with others, it is first necessary to experience one’s own loneliness, to understand it, finding support in oneself and, at the same time, accepting one’s own freedom and responsibility. Loneliness in the existential sense does not stem from a lack of the need to be among people, a fear of them, or a feeling of abandonment. It is rather a state in which a person feels that they are, as it were, “at home” (Guardini 2001, p. 132).

### **Commitment and values**

The most salient postulate of existential philosophy and psychology is involvement, i.e., active participation in the world and the creative use of human possibilities (May 1957,1972; Jaspers 1994; Abbagnano 1957; Yalom 1980; Fromm 1994). By becoming engaged, one experiences oneself as an active subject, notices one’s abilities, activates one’s own imagination and develops oneself based on internal and external conditions. Of course, one can avoid being involved by retreating from the world and people, but then one is bound to experience the internal tension that is associated with the sense of helplessness (May 1957, 1972). The importance of commitment and activity takes on special significance in difficult situations, when a task requires maximum mobilization of various resources: skills, energy, time and, above all, courage (Guardini 2001; Tillich 2000).

According to Jaspers (1973, 1994), Kierkegaard (1969), and Frankl (1975, 2000), it is difficult to talk about becoming fully human without referring to the higher values and the axiological dimension of human existence. From an existential point of view, value is what enriches and ennobles a person, what changes them for the better and imbues their needs and actions with deeper meaning. Value understood this way cannot be arbitrarily imposed but must be autonomously decided on.

### **The sense of meaning in life**

For Frankl (1975, 2000), values are closely tied to meaning in life, by which he understands “possibility in the horizon of reality” and thus the best opportunity to act, experience, and take a specific attitude towards life. According to existential analysis and to logotherapy – which is its practical implementation – experiencing

a high degree of conflict is not only the effect of a split between the conscious self and the subconscious drives, as Freud (2010) asserted; nor is it an effect of contradictory ambitions – as Horney (2001) claimed – or an expression of a sense of threat to personal self-worth – as Adler (2010) theorized – but it is primarily the outcome of a failure to discover meaning in life.

According to Frankl (1975, 2000), the search for meaning is the primary motivation that prompts a person to act. In this approach, the sense of purpose in life is dynamic because it requires the individual to be active in finding it. The desire (will) for meaning is always realized in connection with a specific person and in a specific situation. Every situation poses a question which one must answer by taking a particular action. The choice of action is made because of the values that one holds. Therefore, value precedes meaning, since it is a condition of meaning, and at the same time, it is a value only if it has a meaning. A sense of meaning is also linked to a state of satisfaction, which is the consequence of an overall positive assessment of one's own actions, attitudes, and responses to the absolute (Frankl 1975). In this interpretation, the sense of meaning in life is also static. Meaning is what enables the constitution of the self through a multidimensional reference to oneself, another human being, and the world in terms of facts, values, and faith in transcendence.

### **Research problem and hypotheses**

The guiding idea of this study was the assumption that experiencing conflict is the result of an inevitable confrontation with fundamental, objective existential facts: freedom (as well as responsibility), finitude, existential loneliness and fate in the broadest sense. With such assumptions in mind, we formulated the research problem, which took the form of the following question: Is there a relationship between an individual's behavior in response to (internal and interpersonal) conflict and their sense of meaning in life and preferred values?

In this research, we took into account the following behaviors of the subject in response to conflict: 1) undertaking action-oriented tasks; 2) activating thinking about one's own resources and possibilities, including the positive aspects of reality; 3) activating thinking about the behavior of third parties and actions taken towards one, and 4) activating thinking about one's own limitations and disadvantages, including the negative aspects of reality. The idea behind this research was also the assumption that every human experience has a linguistic component, and that words are the basic tools with which human beings create and articulate their world (Harris 1988). Language not only reflects thought but is also an active agent in shaping reality.

Based on theoretical suppositions drawn from existential psychology, the following hypotheses were made:

- Activating thinking about one's own resources and potential (including the positive aspects of reality) in response to conflict is associated with a strong sense of meaning in life.
- Activating thinking about one's own limitations and disadvantages (including the negative aspects of reality) in response to conflict is associated with a weak sense of meaning in life.
- Undertaking specific task-oriented actions in response to experiencing conflict correlates with a strong sense of meaning in life.
- Activating thinking about the behavior of third parties and actions taken towards the subject is correlated with a weak sense of meaning in life.
- Taking specific actions and activating thinking about one's own resources and potential in response to conflict is related to a preference for the specific values of "openness to change" and "self-transcendence".

## Methods

### Participants and procedure

The study included a total of 153 subjects, aged 19 to 26 years ( $M = 22.6$ ). The respondents were students of two universities in a medium-sized town (up to 150,000 inhabitants). 55 pct. of the respondents were men and 45 pct. were women. The selection criterion was the age of the subjects, i.e., early adulthood. This is the stage of development in which a young person is initiated into adult life, learns to make and keep commitments, stabilizes his/her identity, and exhibits a growing interest in other people (Havighurst 1981).

At the first stage of the study, the respondents were asked to provide a written, open-ended answer to the prompt, "Conflicts (inside me and with other people) in my life." Thanks to this form of data collection, participants had an opportunity to organize their experiences, provide them with meaning, and hierarchize their personal world of meanings.

After the first part of the study was completed, the following tests were distributed: Crumbaugh and Maholick's Purpose in Life Test (1964) and the Schwartz Value Survey (Schwartz et al. 2012). Crumbaugh and Maholick's Purpose in Life Test (1964) was based on Frankl's existential analysis and is used to quantitatively measure the intensity of the subject's perceived life meaning.

The Schwartz Survey (Schwartz et al. 2006, 2012) is used to measure preferred values, which is defined as a cognitive representation (usually a belief) of a motivational goal which is desirable and supra-situational. In the Portrait Value Questionnaire (PVQ), the respondent assesses the similarity of the description to themselves on a six-point scale: from 1 (very unlike me) to 6 (very much like me). A lower nominal score indicates greater attachment to a particular value.

In order to study human behavior in response to conflict, we used frequency analysis and semantic analysis of the verbs used by the respondents in their open-ended answers. Attempts to analyze the relationship between the use of the parts of speech and human mental conditions were undertaken in the research of Chang and Pennebaker (2007), Pennebaker and Stone (2003), Semm (2007), and Semm, Rubinm and Fiedler (1995), among others.

We identified the following groups of verbs in the study:

1. Task-oriented, first-person action verbs (including reflexive verbs that denote mental processes), e.g., *I'm leaving, I moved out, I draw conclusions, I fight, I scream, I called, I say*, etc.) These verbs have the lowest level of abstraction and, at the same time, the highest flow of energy. An accumulation of this type of verb in a text is an indication that a person takes specific actions in response to experiencing conflict.
2. State verbs oriented towards one's own capabilities and resources, e.g., *I can, I am able to, I am brave, I like, I respect, I love*. Volitional verbs are a special representative of this group (e.g., *I want, I would like to be a manager, I expect, I want*). Verbs that belong to this category are declarative and undoubtedly exhibit a high degree of self-reflection in the subject.
3. Action and state verbs in the third person which describe the behavior of third parties, e.g., *he said, he did, they never supported me, she started shouting at me, they hurt me, they have no ambition, she isn't a good person*. An accumulation of these verbs at the expense of action verbs may point to a shift in emphasis towards others, which may correlate with a shift of the source of agency from oneself to others.
4. State verbs indicating one's own limitations and inability (*I have no influence, I am fat, I have no friends, I can't change it*). These verbs express a passive attitude towards oneself. This group consists of modal verbs (*I must, I should*) and phrases such as "have + an object," which signal a lack of sense of control, and locating the source of the problem outside the subject (e.g., *I have a tendency, I have a problem, I have suicidal thoughts, I was depressed*) etc.

## Results

An analysis of the results allowed verification of the research hypotheses regarding dependencies formulated in the form of research problems. In the test developed by Crumbaugh and Maholick (1964), the students who took part in the study achieved an average of 103.75 points (SD = 16.48). There was no statistically significant difference between men and women; the average score for men was 101 points (SD = 18.63), while for women it was 104.8 points (SD = 14.96). These findings are slightly lower than the average results in various non-clinical samples, which were about 112 points (106–118) (Crumbaugh 1968).



When analyzing the survey results about preferences for basic values, we found that the subjects cherish the values assigned to the “self-transcendence” dimension the most. These include loyalty (1.69), helping others (2.12), respect for other people (2.19), equality (2.23), and tolerance (2.42). However, forgiveness (3.15) was not included in this group, which may suggest that where the situation calls for a much greater moral effort – rising above one’s own resentments and offended ego – the value of self-transcendence loses importance. The respondents favored such “self-transcendence” values as autonomy (2.16), curiosity about the world (2.39), and self-fulfillment through creativity (2.8). The value of taking risks scored considerably lower among the study participants (3.57), which seems to correspond to the higher-ranking value of safety (2.58). Among the values grouped under “conservatism,” the lowest-rated ones were tradition (3.39), religion (3.53), and modesty (referring to a lack of major demands from life = 3.79). In this category, the students assessed the values of conformism (2.77) and humility (in the sense of not exalting oneself above others = 2.67) higher. The values of “self-enhancement”, such as wealth (3.52) and power (3.19), were evaluated by the respondents as relatively low priorities. The young people attributed more importance to their own achievements (2.69) and hedonism (2.9).

The analysis of the results confirmed the three hypotheses. The first hypothesis stated that activating thinking about one’s own resources and potential (including the positive aspects of reality) in response to conflict is associated with a strong sense of meaning in life. The second hypothesis posited the opposite relationship: Activating thinking about one’s own limitations and disadvantages (including the negative aspects of reality) in response to conflict is associated with a weak sense of meaning in life. There was a clear relationship between the number of mentions of one’s own resources and capabilities (as indicated by the number of state verbs in the first person which were oriented towards the subjects’ own capabilities, potential, and abilities) and the perceived meaning in life ( $R = 0.4242$ ;  $SD = 15.007$ ;  $P < 0.0001$ ). This suggests that the higher the sense of purpose in life, the more often the subject starts thinking about their own resources and potential in response to conflict. Conversely, there was a clear correlation between one’s concentration on limited resources and possibilities (as indicated by the number of state verbs which were oriented towards a lack of capabilities and limited potential) and a weak sense of meaning in life ( $R = 0.43991$ ;  $SD = 14.88266$ ;  $P < 0.0001$ ). Our results seem to indicate that a weak sense of meaning in life is associated with a lack of self-worth and, consequently, a failure to recognize one’s own resources and potential in situations of conflict (internal and interpersonal).

The third hypothesis was also confirmed, although in comparison to the results presented above, a slightly weaker correlation was observed between the number of actions taken in response to conflict (as indicated by the number of task-oriented action verbs in the first person) and the sense of purpose in life ( $R = 0.31531$ ;  $SD = 15.72694$ ;  $P = 0.00148$ ). This suggests that the higher the perceived meaning

in life, the more the respondent reacts to conflict in a task-oriented manner by taking specific action in order to change the situation. In other words, people who discover meaning in their intentional and value-oriented activities seem more likely to choose involvement and action in difficult and problematic circumstances.

The fourth hypothesis was not supported by the results. It stated that diverting one's attention to third parties in response to conflict correlates with a weak sense of meaning in life. It was assumed that the tendency to assess and describe other people's behavior may be linked to a negative assessment of one's own abilities and a low sense of purpose in life. The analysis of the study, however, did not show a correlation between the number of mentions of the behavior and actions of other people (indicator: the number of action and state verbs in the third person expressing actions taken by third parties or the subject's assessment of people who are close to them) and the sense of purpose in life ( $R = 0.09657$ ;  $SD = 16.4948$ ,  $P = 0.34165$ ). It can therefore be presumed that regardless of whether or not young people have a positive image of themselves and of reality which is oriented toward searching for purpose and taking control, they still discern the disadvantages and weaknesses of their loved ones and quite extensively describe behavior they disapprove of. A critical attitude towards other people and even blaming them for one's own failures, hence, does not correspond to a sense of meaning and purpose in life. It seems that another way to interpret this finding is that experiencing a conflict with another person can paradoxically be treated as an impulse to defend one's beliefs and stick to one's values.

The fifth hypothesis has been partially verified. It assumed the existence of a relationship between taking specific action or activating thinking about one's own resources in response to conflict and favoring the values of "self-transcendence" and "openness to change." There was no statistically significant correlation between the number of mentions of actions taken and one's own resources (as indicated by the number of task-oriented, first-person action verbs and the number of state verbs oriented towards one's own resources and potential) and values of "self-transcendence" (providing help, loyalty, tolerance, equality, respect for other people, and forgiveness). The only relationship that was found was a correlation between the number of mentions of actions taken and one's own resources (indicated by the number of task-oriented action verbs in the first person and the number of state verbs oriented towards one's own resources and potential) and the values assigned to the category "openness to change" (independence, self-fulfillment through creativity, curiosity of the world, and risk-taking) ( $R = 0.3519$ ;  $SD = 0.1622$ ;  $P = 0.0003$ ). These values are close to the attitude of "determination," which one should understand as the will to act and open oneself to the world.

We decided to also compare the results obtained with the results of the study of the relationship between the values assigned to "self-transcendence" and "openness to the world" and the sense of meaning in life. Because the sense of meaning of life seems to be related to taking control of one's own actions and

the belief in one's own resources and capabilities, the question was asked whether there is also a correlation between one's sense of meaning in life and the values of "self-transcendence" and "openness to change". There was a clear correlation between perceived meaning of existence and the values of "openness to change" (independence, self-fulfillment through creativity, and risk-taking) ( $R = 0.46603$ ,  $SD = 14.662$   $P = 0.0001$ ). No relationship was found again between the sense of purpose in life and the values assigned to the group of "self-transcendence" (helping others, loyalty, equality, tolerance, and forgiveness). These results deserve a separate comment. What seems to help young people "cope" with difficult and problematic situations and, at the same time, to fill their lives with meaning are mainly the values of "openness to change" (independence, curiosity of the world, openness to adventure, and risk-taking). On the other hand, the values to which the respondents refer less often in situations of conflict and which do not seem to correlate with their sense of meaning in life are those assigned to the category of "self-transcendence" (helping others, forgiveness, loyalty, tolerance, and equality).

### **Study limitations**

This research has its limitations. The study was conducted among students studying in a medium-sized town, with 56 pct. of the respondents in the study coming from rural areas. The methods of responding to conflict situations were studied using frequency and semantic analysis of verbs, which, compared to standardized research tools, also presents a limitation. Nevertheless, it is one of the first empirical studies on conflict understood in the existential sense. The results obtained can be regarded as an introduction to further, more detailed research in this field. In order to broaden the research on conflict done from the perspective of existential psychology, similar studies should be carried out on a larger and more diverse population of subjects.

### **Summary and conclusions**

From an existential perspective, conflict (internal and interpersonal) is seen as an expression of human confrontation with the basic existential facts: freedom (including responsibility), the finitude of human life, existential loneliness and fate in a broad sense. Not recognizing one's own existential situation or accepting one's freedom are perceived as a source of a high level of inner conflict, and indirectly of interpersonal conflicts as well. Although, in an existential sense, these contradictions cannot be fully resolved, in the unanimous opinion of most psychologists and existential philosophers, a person can respond to them in terms of values and purpose in life. This in turn implies taking specific actions, mobilizing one's own resources and potential, and adopting a specific attitude towards life.

This study aimed to explore whether there is a relationship between an individual's behavior in response to conflict (internal and interpersonal) and their sense of meaning in life and preferred values. Our findings seem to suggest that people who have a high sense of meaning in life more often undertake specific actions in response to conflict, and much more often activate thinking about their own resources and potential in such situations. Conversely, the lower the sense of meaning in life, the greater the tendency to react to conflict in a passive manner, which implies focusing on one's own limitations and flaws, and undertaking considerably fewer actions in face of conflict. This study also poses the question of whether there is a correlation between the number of mentions of the behavior of third parties in response to conflict and one's perceived meaning in life. It was assumed that people who have less satisfaction in life will be more likely to divert their attention to the actions and behavior of others. However, our study did not confirm this hypothesis. There was no correlation between the number of mentions of other people's behavior and the sense of meaning in life. It can be assumed, therefore, that a negative attitude towards other people does not correlate with the way in which the respondents regard themselves or their own existential situation.

The way we respond to conflict also seems to correlate with our preferred values. Our findings reveal that people who prefer the values of "openness to change" (independence, self-fulfillment through creativity, curiosity about the world, and risk-taking) are more likely to respond to conflict in a task-oriented manner, by taking action and emphasizing their own capabilities and positive character traits. At the same time, no correlation was shown between preference for values of "self-transcendence" (helping others, loyalty, forgiveness, tolerance, and equality) and taking action and mobilizing one's own resources in response to conflict. Moreover, the values of conservatism and self-enhancement do not seem to be sufficient inspiration to search for purpose in life in conflict situations.

### Bibliography

- Abbagnano N. (1957). *Philosophie des menschlichen Konflikts. Eine Einführung in den Existentialismus mit einem Beitrag von Ernesto Grassi: Was ist Existentialismus?* Hamburg: Rowohlt.
- Adler A. (2010). *Understanding human nature*. Eastford: Martino Fine Books.
- Crumbaugh J.C., Maholick L.T. (1964). *An experimental study in existentialism: The psychometric approach to Frankl's concept of noogenic neurosis*. "Journal of Clinical Psychology", no 20(2).
- Crumbaugh J.C. (1968). *Cross-validation of the Purpose in Life test based on Frankl's concepts*. "Journal of Individual Psychology", no 24(1), p. 74–81.
- Frankl V. (1950). *Homo Patiens*. Stuttgart: Verlag Franz Deuticke.
- Frankl V. (1975). *The Unconscious God*. New York: Square Press.

- Frankl V. (2000). *Man's search for ultimate meaning*. Cambridge, Massachusetts: Basic Book.
- Freud S. (2010). *The Ego and the Id*. New York: Pacific Publishing Studio.
- Fromm E. (1956). *The art of loving*. New York: Harper & Row.
- Fromm E. (1976). *To have or to be?* New York: Harper & Row.
- Fromm E. (1994). *The Courage to Create*. New York–London: W.W. Norton & Company.
- Fromm E. (2013a). *Escape from freedom*. New York: Open Road Integrated Media.
- Fromm E. (2013b). *Man for Himself: An Inquiry into the Psychology of Ethics*. New York: Open Road Integrated Media.
- Guardini R. (1925). *Der Gegensatz. Versuche zu einer Philosophie des Lebendig-Konkreten*. Ostfildern: Matthias Grünewald Verlag.
- Guardini R. (2001). *Briefe über Selbstbildung. Bearbeitet von Ingeborg Klimmer*. Kevelaer: Topos plus-Taschenbücher.
- Guardini R. (2018). *Freiheit – Gnade – Schicksal: Drei Kapitel zur Deutung des Daseins*. Moguncja: Matthias Grünewald Verlag.
- Harris R. (1988). *Language, saussure and wittgenstein. How to play games with words*. London: Routledge.
- Havighurst R.J. (1981). *Developmental tasks and education*. New York: Longman.
- Heidegger M. (1978). *Being and time*. Oxford: Basil Blackwell.
- Horney K. (2001). *Our inner conflicts: a constructive theory of neurosis*. London: Routledge.
- Jaspers K. (1973). *Existenzerhellung. Philosophie*. Berlin: Springer Verlag.
- Jaspers K. (1994). *Psychologie der Weltanschauungen*. München–Zürich: Piper.
- Kierkegaard S. (1969). *Fear and Trembling and the Sickness Unto Death*, W. Lowrie (trans.). New Jersey: Princeton University Press.
- Kierkegaard S. (1992). *Either/or: a fragment of life*, A. Hannay (trans.). London: Penguin Books.
- Marcel G. (1965). *Being and Having*. New York: Harper & Row.
- Linehan M. (2014). *DBT skills training manual*. New York: The Guilford Press.
- May R. (1957). *The meaning of anxiety*. New York: W.W. Norton & Company.
- May R. (1972). *Power and innocence*. New York: W.W. Norton & Company.
- May R. (1982). *Man's search for himself*. London: Souvenir Press.
- May R. (1996). *Psychology and the human dilemma*. New York: W.W. Norton & Company.
- Pennebaker J.W., Stone L.D. (2003). *Words of wisdom: Language use over the life span*. "Journal of Personality and Social Psychology", no 85(2), p. 291–301.
- Le Senne R. (1930). *Le Mensonge et le caractère*. Paris: Alcan.
- Semm G.R., Rubin M., Fiedler K. (1995). *The answer is in the question: The effect of verb causality on locus of explanation*. "Personality and Social Psychology Bulletin", no 21(8), p. 834–841.
- Semm G.R. (2007). *Linguistic markers of social distance and proximity*. In: *Social communication*. Fiedler K. (eds.). Abingdon: Psychology Press. Taylor and Francis Group, p. 389–408.

- Schulenberg S.E., Schnetzer L.W., Buchanan E.M. (2011). *The purpose in life test-short form: development and psychometric support*. "Journal of Happiness Studies", no 12(5), p. 861–876.
- Schwartz S.H., Cieciuch J., Vecchione M. et al. (2012). *Refining the theory of basic individual values*. "Journal of Personality and Social Psychology", no 103(4), p. 663–688.
- Schwartz S.H. (2006). *Les valeurs de base de la personne: théorie, mesures et applications*. "Revue Française de Sociologie", no 47(4), p. 929.
- Steger M.F., Frazier P., Oishi S. et al. (2006). *The meaning in life questionnaire: assessing the presence of and search for meaning in life*. "Journal of Counseling Psychology", no 1, p. 80–93.
- Tillich P. (2000). *The courage to be*. Yale: Yale University Press.
- Yalom I.D. (1980). *Existential psychotherapy*. New York: Basic Books.
- Yalom I.D. (2008). *Staring at the sun: overcoming the terror of death*. San Francisco: Jossey-Bass.

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



ANETA DOMŻALSKA

*Uniwersytet Warszawski, Polska*

ORCID <https://orcid.org/0000-0002-3088-8018> • e-mail: [a.domzalska2@uw.edu.pl](mailto:a.domzalska2@uw.edu.pl)

Received: 12.07.2022; revised: 9.08.2022; accepted: 4.09.2022

## FATHERS' IMPRISONMENT AS PERCEIVED BY THEIR CHILDREN

### UWIEŻENIE OJCÓW W PERCEPCJI ICH DZIECI

**Streszczenie:** Autorka prezentuje wyniki badań na temat wybranych aspektów odbywania kary pozbawienia wolności przez ojców z perspektywy ich dzieci. Przebadano 72 dzieci, w wieku od 12 do 18 roku życia, których ojcowie odbywają karę pozbawienia wolności w jednostce penitencjarnej. Analiza wyników badań ujawniła, że wszystkie badane dzieci wiedziały, że ojciec odbywa karę pozbawienia wolności. Większości dzieci towarzyszą nieprzyjemne emocje w związku z faktem odbywania kary pozbawienia wolności przez ojca, takie jak: żal, smutek, złość, wstyd. Z drugiej strony zdecydowana większość badanych dzieci rozumie, że rodzic popełnił błąd i ponosi konsekwencje swojego czynu. Zdecydowana większość badanych respondentów utrzymuje kontakt z ojcem (m.in. widzenia, rozmowy telefoniczne, listy), ale częstotliwość tych kontaktów jest dość niska. Badane dzieci twierdzą, że w trakcie kontaktu z ojcami towarzyszą im różne emocje: od zdenerwowania, smutku, wstydu z powodu miejsca, w którym rodzic przebywa, do zadowolenia i radości z powodu możliwości spotkania się z ojcem. Zdecydowana większość dzieci twierdzi, że częstotliwość i jakość kontaktu z ojcem nie są odpowiednio i zgłosili propozycje zmian. Przeprowadzone badania zachęcają do podejmowania kolejnych projektów badawczych związanych z tą problematyką.

**Słowa kluczowe:** dzieci skazanych, inkarceracja ojców, rodzina, więzienie.

**Abstract:** The author presents the results of a study on selected aspects of fathers' imprisonment from the perspective of their children. The study included 72 children, aged 12 to 18 years, whose fathers were imprisoned in penal institutions in Poland. The analysis of results revealed that all of the children knew that their fathers were serving a prison sentence. Most children report unpleasant emotions related to this fact, such as regret, sadness, anger, and shame. On the other hand, the vast majority of the children understood that their parent had made a mistake and that they were bearing the consequences of their act. The vast majority of respondents maintained contact with their fathers (e.g., visitations, telephone calls, letters), but the frequency of these contacts was quite low. The children claimed that during contact with their fathers they experienced various emotions: from nervousness, sadness, and shame at where their parent

was, to satisfaction with and joy at the possibility of meeting the father. The vast majority of prisoners' children reported that the frequency and quality of their contact with the father was inadequate and suggested changes. Taking account of prisoners' children's perspective, the study encourages further local research addressing this issue.

**Keywords:** prisoners' children, fathers' imprisonment, family, prison.

## Introduction

Despite researchers' huge interest in prisoners' family issues and considerable research in the US and other English-speaking countries, there are few studies devoted exclusively to those families – where at least one of the parents is serving a prison sentence – in the Polish literature. The analyses performed by the European Network for Children of Imprisoned Parents (EUROCHIPS) show that in the European Union alone the number of prisoners' children is approximately 800,000; 117,000 of them (about 15 pct.) live in Poland. Their number may actually be much higher, however (Martynowicz 2011). Both in Poland and in other countries of the European Union, no records are kept of children whose parents are imprisoned; extensive quantitative studies into these issues and exact data on the number of prisoners' children are lacking, too (Chojecka 2013; Kacprzak 2012). Prisoners' children are a particularly vulnerable population (Johnson et al. 2018), referred to in the literature as the “invisible victims of the justice system” (Martynowicz 2011), “forgotten victims” (Matthews 1983), “orphans of justice” (Shaw 1992) and the “unseen victims of the prison boom” (Petersilla 2005).

Regardless of the sex of the arrested family member, the arrest is a difficult time for every family. Many families are unprepared for the moment of sentence, hence the frequent shock (Dzierżyńska-Breś 2017; Martynowicz 2011). However, where the arrested person is a parent, the very fact that they suddenly disappear from the child's life may cause a sense of uncertainty, fear, or even threat (Chojecka 2013; Condry, Smith 2019; Martynowicz 2011). The child's needs may recede into the background, as the other parent is engaged in organizing legal assistance or other practical help for the arrested parent. The child may also be forced to live with more distant members of the family or taken into the care of social services (Chojecka 2013; Dzierżyńska-Breś 2017; Martynowicz 2011; Tasca et al. 2011).

Children's reactions to parental arrest and imprisonment vary. In many families, problem behaviors and family dysfunctions are present even before parental arrest (Kjellstrand, Eddy 2011; Poehlmann 2005). Some children may therefore feel relief at the parent's arrest and prolonged absence. In others, the experience of parental incarceration may lead to serious emotional and social problems (Johnston 1995; Miller 2006). It also sometimes happens that the child is forced to be silent about the fact of parental incarceration for fear of negative consequences, such as stigmatization and rejection (Chojecka 2013; Nesmith, Ruhland 2008). Children



should be allowed to express the feelings they experience, and if they have no opportunities to verbalize their fears they struggle with their trauma longer, which intensifies their emotional and social problems (Arditti 2012; Johnston 1995). However, parental incarceration is not the only determinant of emotional and behavioral problems in children (Kjellstrand et al. 2020). These problems depend on the interaction of numerous factors, including risk and protective factors (Gutman et al. 2003).

Another issue is the problem of whether to inform the child about parental incarceration that is, whether to explain to the child what is really going on with the arrested parent (Parke, Clarke-Stewart 2002). Unawareness of parental imprisonment causes the child's frustrations and anxieties, much stronger than they would be if the child was well informed about everything (Murray 2005; Shaw 1987). Not all parents, however, decide to tell the truth to their children, especially to young ones, due to their emotional and psychological immaturity (Martynowicz 2011). But it also happens that the child and his or her family hide the fact of parental imprisonment because of a sense of shame or stigmatization (Conway, Jones 2015; Murray et al. 2009).

What serves the purpose of ensuring the child's contact with the parent and maintaining the bond between them is appropriate regulations and various programs run by the prison service and non-governmental organizations. In Polish prisons, parents' contacts with children are ensured in the form of passes, visitations, telephone conversations, and correspondence. Additionally, penal institutions in cooperation with NGOs organize meetings for parents and children in penitentiary facilities, particularly around Christmas and Easter and on Children's Day or Mother's Day. These meetings are full of attractions for children and their caregivers; children take part in a variety of activities and games—on their own or with their parents. The activities are held in friendly conditions, in a decorated colorful room in which there is a play area for children (Chojacka 2013). The interventions targeted at parents include counseling and educational programs aimed at the development of parenting skills (Chojacka 2013). They also include programs aimed at maintaining family ties that involve the imprisoned parent reading fairy tales to the child and recording them on a CD.

Many families limit their visits to their relative in prison due to the long distance from their place of residence and due to high travel costs (Condry, Smith 2019). Another reason for giving up visits may be the coincidence of visitation hours with the child's school classes (Murray 2005). Moreover, parents may not want their child to visit the parent in prison, fearing the negative consequences this might have for their socioemotional development (Condry, Smith 2019; Nesmith, Ruhland 2008).

The relationship between the child and the imprisoned parent is almost entirely regulated by the reality of incarceration. Legal regulations, prison regime, and frequently the approach taken by the prison staff determine when and how parent-child contacts take place (Arditti 2016; Condry, Smith 2019; Martynowicz 2011).

Although children have different kinds of experience regarding visits to their parents in prison, the most frequent problems they experience are the lack of proper conditions in visitation rooms and waiting rooms, the long waiting time, and unfriendly atmosphere (Condry, Smith 2019; Dzierżyńska-Breś 2017; Mowen, Visher 2016).

In this article I present the results of research on how prisoners' children perceive the situation of their fathers' imprisonment. The analysis presents children's opinions regarding the emotions they experience about their fathers' imprisonment, the feelings experienced by the child during and after contact with the father, children's evaluation of the quality and frequency of contacts with the father, and their evaluation of relations with the father during imprisonment.

### Method

The aim of the presented research was to investigate children's experience of and opinions on selected aspects of their fathers' imprisonment. I formulated the following **research problems**:

- Q1: What emotions do children experience about the fact that their fathers are serving a prison sentence?
- Q2: What is the frequency of father–child contacts?
- Q3: How do children evaluate the quality and frequency of their contacts with their imprisoned fathers?
- Q4: What emotions do children experience during contact with their imprisoned fathers?
- Q5: Have father–child relations changed during fathers' imprisonment?

I used a measure in the form of a survey questionnaire for children and fathers.

The questions in the survey concerned the following information:

1. children's sex and age and fathers' age;
2. selected aspects of father's imprisonment, as reported by the fathers: type of penal institution (prison regime), system of prison sentence execution, length of imprisonment, number of times the father has been imprisoned, type of offense committed by the father;
3. selected aspects of father's imprisonment, as perceived by children: child's awareness of father's imprisonment, frequency and type of father–child contact, child's emotions about father's imprisonment, emotions experienced by the child during contact with the father, evaluation of the quality and frequency of father–child contact, evaluation of father–child relations during incarceration.

The questions concerning selected aspects of the father's imprisonment (point 2 above) were answered by fathers, whereas those concerning children's perceptions of father's imprisonment (point 3) were answered by the children of these fathers.

### Research organization and procedure

The research was conducted in Poland: (1) in penal institutions; (2) through professional probation officers executing judgments in criminal and family cases; (3) through Social Assistance Centers and the Family Assistance Center; (4) through non-governmental organizations working with people at risk of social exclusion, and (5) in schools. This required, in the first place, obtaining approval for the research from the persons managing the penal facilities and institutions. Then the parents (the prisoner and the child's mother or legal guardian) were asked for consent to take part in the study and, later, for consent to their child's participation in the study. Incarcerated fathers completed the questionnaire in prison and then provided only the other parent's or legal guardian's telephone number for the researcher to obtain consent to their child's participation. The researcher contacted each child's other parent and, after obtaining her consent, passed the questionnaires to the children. Participation in the study was anonymous.

### Sample

#### Number, sex, and age of the respondents

The study included 72 prisoners' children, 37 boys (51.4 pct.) and 35 girls (48.6 pct.), aged 12 to 18 years. The largest group among them were 12-year-olds (19 children, 26.4 pct.) and the smallest group were 13-year-olds (3 children, 4.2 pct.).

The other group of participants in the study was composed of 72 fathers serving a prison sentence. Thirty-three of these men (45.8 pct.) were in the 31–40 age group, 29 fathers (40.4 pct.) were in the 41–50 age group, 9 (12.5 pct.) reported that they were 56–60 years old, and only one father (1.4 pct.) was in the 61–70 age range.

#### Selected aspects of fathers' imprisonment as reported by the fathers

The collected research material provided information about the circumstances in which the fathers were serving their prison sentences, namely: type of penal institution (prison regime), type of prison sentence execution system, time of prisoner's incarceration, and type of offense committed.

Polish penitentiary law – more specifically, article 69 of the Executive Penal Code – lists four types of penal institutions: for juveniles, for convicts serving a sentence for the first time, for penitentiary recidivists, and for inmates under military arrest. These types of prisons can be organized as closed-type, semi-open-type, and open-type penal facilities, which differ in the degree of security, the degree of prisoner isolation, and the related obligations and rights to move inside and outside the institution. Moreover, the penalty of imprisonment is executed under the following systems: programmed, therapeutic, and regular, which differ in the measures and methods applied.

Data about the number of times an inmate had been imprisoned are not only important from the point of view of family functioning but also constitute valuable information about the type of penal institution the father was in. Information concerning this issue is provided in Table 1.

Table 1. Number of sentences served in penal institutions

Number of times imprisoned	<i>N</i>	pct.
First time	17	23.6
Second or further time	55	76.4
Total	72	100

Source: author's research.

The survey results show that 17 of the inmates (23.6 pct.) were incarcerated for the first time, while 55 (76.4 pct.) had been in prison previously. From the point of view of prisoners' families this result is alarming, because it means that most of them were probably re-experiencing the incarceration of their family member.

Fathers were asked to indicate which type of penal institution they were serving their sentence in. Data concerning the type of penal institution are important because the scope and manner of prisoners' contact with the family depend not only on their own and their family's willingness but also on the type of prison regime (art. 105 § 3 of the Polish Executive Penal Code).

Information concerning this issue is presented in Table 2.

Table 2. Type of penal institution in which fathers were imprisoned

Type of penal institution (prison regime)	<i>N</i>	pct.
Closed	42	58.3
Semi-open	24	33.3
Open	6	8.3
Total	72	100

Source: author's research.

As shown by the data provided in Table 2, 42 fathers taking part in the study (58.3 pct.) were incarcerated in closed-type penal institutions, 24 (33.3 pct.) were imprisoned in semi-open ones, and 6 (8.3 pct.) were serving their sentences in penitentiary facilities with an open regime. The opportunities of contact with the child are the greatest in the case of fathers incarcerated in open-type penal institutions (though they have to accept certain restrictions, too). Parents serving

their sentences in regular prisons have the right to two child visitations a month<sup>1</sup>, and obtaining a pass is almost impossible<sup>2</sup>. Most fathers in the study were serving their sentence in closed-type penal institutions (58.3 pct.) or in semi-open-type ones (33.3 pct.). This means they were allowed to have two (closed-type prisons) or three (open-type prisons) child visitations a month and an additional visitation if they were guardians of a child aged 15 or younger and/or when the director of the institution granted them an extra visitation as a reward. It can be assumed that contact with children, which is indispensable for maintaining proper family relations, was limited in the case of most fathers taking part in the study.

The manner in which the prisoner serves his sentence is defined by the system. Information concerning this issue is presented in Table 3.

Table 3. Father's prison sentence execution system

System of sentence execution	<i>N</i>	pct.
Regular	44	61.1
Program-based	22	30.6
Therapeutic	6	8.3
Total	72	100

Source: author's research.

The data presented in Table 3 show that 44 fathers (61.1 pct.) were serving their sentence under the regular system, 22 fathers (30.6 pct.) were serving theirs under a program-based system, and 6 (8.3 pct.) were imprisoned under a therapeutic system. The sentence execution systems differ in the scope and manner of interventions targeted at the prisoner. The individual program-based intervention system is aimed particularly at rehabilitation. Programs specify the types of employment and education available to prisoners, their contact, above all, with the family and significant others, their use of free time, and other issues (art. 95 § 2 of the Executive Penal Code). Out of the fathers who took part in the study, only one-third were serving their sentence in under system while at the same time being subjected to intensive penitentiary rehabilitation by the prison staff.

From the perspective of my research explorations, it is important to reveal information concerning the length of fathers' incarceration. The relevant data are presented in Table 4.

- 
- 1 A visitation takes 60 minutes, and prisoners whose child is below the age of 15 have the right to an additional child visitation.
  - 2 Except when a prisoner incarcerated in this kind of penal institution is granted a reward in the form of permission for a visitation outside the institution.

Table 4. Length of father's incarceration

Length of incarceration	N	pct.
Up to half a year	1	1.4
7 months to 1 year	10	13.9
13 months to 2 years	8	11.1
2 years and 1 month to 4 years	22	30.6
4 to 7 years	21	29.2
7 to 10 years	4	5.6
10 to 15 years	3	4.2
15 to 20 years	1	1.4
20 to 25 years	2	2.8
25 years	0	0
Life sentence	0	0
Total	72	100

Source: author's research.

The data presented in Table 4 show that just 1 prisoner (1.4 pct.) had spent less than half a year in the penal institution, 10 prisoners (13.9 pct.) had been incarcerated for 7 months to 1 year, and 8 (11.1 pct.) had been imprisoned for 13 months to 2 years. The largest groups of prisoners (22 inmates, 30.6 pct.) had been in prison for 25 months to 4 years, and slightly fewer (21 inmates, 29.2 pct.) had been there for 4 to 7 years; 7 prisoners (9.8 pct.) had been incarcerated for 7 to 15 years; 3 inmates (4.2 pct.) had been imprisoned for 15 to 25 years. None of the inmates taking part in the study was serving a sentence of 25 years or a life sentence.

Almost 60 pct. of the inmates had been in prison for between 2 and 7 years. Nearly 1 father in 3 had been incarcerated for up to 2 years, and 1 in 14 reported having been incarcerated for 7 to 25 years. The Polish legislator does not use the term "long-term punishment" (Miszewski 2018). The Council of Europe decided that a five-year period of incarceration was sufficient to refer to a prisoner as a long-term inmate (Miszewski 2016). In the light of the definition adopted by the Council of Europe, it can be said that more than one-third of the fathers who took part in my study were serving a long-term prison sentence, which may be of significance in the weakening of family relations. Table 5 presents data concerning the type of crime committed.

Based on the survey results presented in Table 5, it can be said that the largest number of prisoners (20 inmates, 27.8 pct.) had been sentenced under article 279 of the Penal Code (burglary), and slightly fewer (19, 26.4 pct.) were imprisoned under article 280 (armed robbery). Further 11 prisoners (15.3 pct.) had committed an offense under article 148 of the Penal Code (murder), and 8 inmates (11.1 pct.) were in prison for offenses under article 286 (fraud, ransom extortion). In the case of 5 inmates (6.9 pct.) the crime had been committed under article 207 (mistreatment) and 2 inmates (2.8 pct.) were incarcerated under articles 209

(evading alimony or maintenance payments) and 177 (road accident). Crimes other than those listed above had been committed by 5 prisoners (6.9 pct.). The analysis of the collected data yields a picture showing that most respondents committed common criminal offenses, predominantly property crimes. It is possible that the respondents had financial or material problems and tried to solve them by mindlessly breaking the law. It should be added that some of the fathers taking part in my study committed crimes against health and life, which may indicate various kinds of mental problems.

Table 5. Type of crime committed

Article of the Penal Code	<i>N</i>	pct.
279 – burglary	20	27.8
280 – armed robbery	19	26.4
148 – murder	11	15.3
286 – fraud, ransom extortion	8	11.1
207 – mistreatment	5	6.9
177 – road accident	2	2.8
209 – evading alimony or maintenance payments	2	2.8
Other	5	6.9
Total	72	100

Source: author's research.

## Results

Selected aspects of father's imprisonment from the perspective of children.

### Child's awareness of father's incarceration

An important issue was child's awareness of father's incarceration. The surveyed children were asked to indicate if they knew that their fathers were in prison or remand center. The children's parents were asked the same question earlier. Only if the parents reported that their child was aware of what was happening to his or her father did the researcher ask the child the same question. All the children participating in the study knew that their father was in a penal institution. The children taking part in the study were 12 to 18 years old – the age when individuals show a greater degree of emotional maturity than they do in early childhood and when it would therefore have been difficult to hide such information from them.

## Child's emotions about father's incarceration

I asked prisoners' children about the feelings they experienced due to the fact that their fathers were in prison. The relevant data are presented in Table 6.

Table 6. Child's emotions about father's incarceration as reported by the child

Emotions	Definitely not		Generally not		Generally yes		Definitely yes	
	N	pct.	N	pct.	N	pct.	N	pct.
I feel sad that my father is absent	11	15.3	9	12.5	18	25.0	34	47.1
I feel angry with my father about committing a crime.	13	18.1	20	27.8	14	19.4	25	34.7
I feel angry with the court about sentencing my father to prison	17	23.6	21	29.2	17	23.6	17	23.6
I feel ashamed that my father is in prison	18	25.0	18	25.0	9	12.5	27	37.5
I understand that my father made a mistake and is bearing the consequences of what he did	3	4.2	8	11.1	32	44.4	29	40.3
I feel sorry for my father having to be in prison	11	15.3	10	13.9	21	29.2	30	41.7
It makes no difference to me that my father is in prison	41	56.9	17	23.6	8	11.1	6	8.3
I feel pleased that my father is in prison	41	56.9	19	26.4	3	4.2	9	12.5

Source: author's research.

The data in Table 6 show that 52 children (72.1 pct.) reported sadness about the father's absence; 39 children (54.1 pct.) felt angry at the father about committing a crime; 34 children (47.2 pct.) were angry with the court for sentencing their father to prison. Half of the children (36; 50 pct.) were ashamed about their father's imprisonment, and 61 respondents (84.7 pct.) understood that their father had made a mistake and was bearing the consequences of what he had done. More than 70 pct. of the children (51 respondents; 70.9 pct.) reported that they felt sorry for the father who had to be in prison, 14 children (19.4 pct.) reported indifference about their father's imprisonment, and 12 (16.7 pct.) were pleased that their father was in prison.

During the study, numerous parents informed the researcher that the father's incarceration was a difficult experience for the child and evoked many unpleasant emotions. Therefore, some of the parents refused to consent for their children to participate in the study (even though they took part in the study themselves).



Type and frequency of father-child contact

The next issue is the child's contact with the father serving a prison sentence. Children were asked if they maintained contact with their fathers. Information concerning this issue is presented in Table 7.

Table 7. Maintenance of father-child contact

Contact	N	pct.
I maintain contact	67	93.0
I do not maintain contact	5	7.0
Total	72	100

Source: author's research.

The above results show that 67 children (93 pct.) maintained contact with their imprisoned fathers, whereas 5 children (7.0 pct.) were not in contact with theirs. This means that the vast majority of children taking part in the study maintained contact with their fathers serving a prison sentence.

As far as the maintenance of father-child contact is concerned, it was essential to collect data about the type and frequency of that contact. The relevant information is presented in the table below.

Table 8. Type and frequency of father-child contact

Type and frequency of contact	Visitations		Telephone conversations		Letters		Contact through third parties		Passes	
	N	pct.	N	pct.	N	pct.	N	pct.	N	pct.
5 or more times a month*	0	0	23	34.3	1	1.5	1	1.5	3	4.5
4 times a month	1	1.5	20	29.8	4	6.0	2	3.0	2	3.0
2-3 times a month	19	28.3	20	29.8	10	14.9	2	3.0	3	4.5
Once a month	23	34.3	1	1.5	16	23.9	6	8.9	6	8.9
Once in two months	7	10.4	0	0	3	4.5	1	1.5	3	4.5
Once in three months	3	4.5	0	0	6	8.9	0	0	6	8.9
Once in 4-6 months	9	13.4	2	3.0	3	4.5	0	0	0	0
No contact	5	7.5	1	1.5	24	35.8	57	85.1	53	79.1

Source: author's research.

\* Once a month means 60 minutes.

Based on the results of the study, it can be concluded that the most frequently chosen form of contact between children and their imprisoned fathers are visitations and telephone calls. Most of the surveyed children (62, 92.5 pct.) visited their fathers in prison at the following rate: once a month - 23 children (34.3 pct.); 2-3 times

a month – 19 children (28.3 pct.); once in 4–6 months – 9 children (13.4 pct.); once in two months – 7 children (10.4 pct.); once in three months – 3 children (4.5 pct.); four times a month – 1 child (1.5 pct.). This means that only one child reported seeing his father every week, while other children had this kind contact from once a month to as rarely as once in 4–6 months.

Twenty-four children (34.3 pct.) had telephone contact with their imprisoned fathers five or more times a month, 20 children (29.8 pct.) had it between two and four times a month (29.8 pct.), and one child (1.5 pct.) reported one telephone contact with the father per month.

The frequency and type of contact is significant for maintaining proper family relations. As the information obtained shows, the frequency of contacts between children and their imprisoned fathers is low. It is difficult to ensure a proper interpersonal relationship with little direct contact at one's disposal.

#### Evaluation of the quality and frequency of father–child contact

In order to expand knowledge about children's evaluation of the quality and frequency of their contact with the incarcerated father, I asked the children to specify how they evaluated this contact. The relevant data are shown in the table below.

Table 9. Appropriate frequency and quality of father–child contact as reported by children

Appropriate frequency and quality of contact	N	pct.
Yes	27	37.5
No	45	62.5
Total	72	100

Source: author's research.

As shown by the data presented in Table 9, according to 45 children (62.5 pct.) the frequency and quality of father–child contact was not appropriate.

Information about the difficulties regarding the quality and frequency of father–child contact as seen by children is presented in Table 10.

The data provided in Table 10 show that 37 children (82.2 pct.) believed they too seldom had an opportunity for contact with their imprisoned father. The meetings are too short – this was the opinion of 37 respondents (82.2 pct.). According to 38 respondents (84.4 pct.), the conditions of waiting for the meetings were inappropriate. The place of meetings (the visitation room) was also inappropriate – this was the opinion of 36 children (80 pct.). Moreover, 34 respondents (75.6 pct.) believed they did not have a chance to talk to their incarcerated father on the phone often enough, and 35 (77.8 pct.) reported that these telephone conversations were too short. Additional meetings for families take place too seldom – this opinion

was reported by 38 children (84.5 pct.). According to 33 respondents (73.3 pct.), there were too few projects facilitating father–child contact. The number of passes issued is insufficient – 35 children (77.8 pct.) expressed this opinion. Responding to all the suggestions mentioned, the children indicated the answer that confirmed that children’s situation should be changed as far as the frequency and quality of contact were concerned.

Table 10. Children’s evaluation of the quality and frequency of father–child contact

Evaluation of the quality and frequency of contact	Definitely not		Generally not		Generally yes		Definitely yes	
	N	pct.	N	pct.	N	pct.	N	pct.
We too rarely have an opportunity for contact with the imprisoned father	5	11.1	3	6.7	12	26.7	25	55.5
The meetings are too short	3	6.7	5	11.1	8	17.8	29	64.4
The conditions of waiting for a meeting are inappropriate	1	2.2	7	15.6	10	22.2	28	62.2
The place of meetings (the visitation room) is inappropriate	4	8.9	5	11.1	15	33.3	21	46.7
The child too rarely has a chance to talk to his or her parent on the phone	6	13.3	5	11.1	13	28.9	21	46.7
Telephone conversations are too short	5	11.1	5	11.1	7	15.6	28	62.2
Additional meetings for families are held too seldom	4	8.9	3	6.7	8	17.8	30	66.7
There are too few projects that would facilitate parent–child contact (e.g., recording a fairy-tale on a CD for the child, making an artistic work together with the child)	5	11.1	7	15.6	9	20	24	53.3
An insufficient number of passes are issued	5	11.1	5	11.1	5	11.1	30	66.7

Source: author’s research.

The child’s emotions during contact with the father

The father–child contact is accompanied by various emotions. Information concerning the child’s emotions experienced during contact with the father is presented in Table 11.

As shown by the data presented in Table 11, 38 children (56.6 pct.) reported that they were upset during contact with their father because prison was not a pleasant place; 56 respondents (83.6 pct.) were pleased to have contact with their imprisoned father; 50 respondents (74.6 pct.) were happy that such a pleasant moment was taking place; 49 children (73.1 pct.) were pleased that they could hug their father; 57 respondents (85 pct.) were pleased that they could talk to their

father; 20 children (29.8 pct.) were displeased to have to meet with their father; 30 children (44.7 pct.) were embarrassed that they had to come to prison; exactly the same number of children (30, 44.7 pct.) were embarrassed by other people's presence; 40 respondents (59.7 pct.) were sad about this type of contact; 15 children (22.4 pct.) were annoyed about contact with their father.

Table 11. Children's emotions during contact with the father as reported by children

Emotions	Definitely not		Generally not		Generally yes		Definitely yes	
	N	pct.	N	pct.	N	pct.	N	pct.
I feel upset, because it is not a pleasant place	11	16.4	18	26.9	19	28.3	19	28.3
I feel pleased to have contact with my father	8	11.9	3	4.5	24	35.8	32	47.8
I feel happy that such a pleasant moment is taking place	9	13.4	8	11.9	20	29.8	30	44.8
I feel pleased that I can hug my father	9	13.4	9	13.4	13	19.4	36	53.7
I feel pleased that I can talk to my father	8	11.9	2	3	21	31.3	36	53.7
I feel displeased that I have to meet with my father	32	47.8	15	22.4	10	14.9	10	14.9
I feel embarrassed about coming to prison	23	34.3	14	20.9	22	32.8	8	11.9
I feel embarrassed by other people's presence	22	32.8	15	22.4	22	32.8	8	11.9
I feel sad because of this kind of contact	9	13.4	18	26.9	13	19.4	27	40.3
I feel annoyed that I had to come for a visitation or make a phone call	31	46.3	21	31.3	4	6.0	11	16.4

Source: author's research.

Almost half of the surveyed children felt ashamed and more than half felt nervous about the place where the meeting took place and about the presence of other people. More than half of the children were saddened by this type of contact and 24% were angry that they had to come for a visit. The possibility of talking to and contacting their imprisoned parent filled over 80 pct. of the children with satisfaction. More than 70 pct. felt joy at the pleasant moment and experienced satisfaction about the opportunity to hug their parent.

#### Father-child relations

The question about the father-child relations during parental incarceration may identify the causes of the child's current attitude towards the parent. Information concerning this issue is provided in Table 12.

Table 12. Deterioration of father–child relations as reported by children

Deterioration of relations	N	pct.
Yes	31	43.1
No	41	56.9
Total	72	100

Source: author's research.

Father–child relations deteriorated – this was the opinion of 31 children (43.1 pct.). This means that half of the children who took part in the survey did not think that their relations with the imprisoned father had changed. This will be the subject of further research analyses. Interestingly, as many as 76.4 pct. of the surveyed fathers had served at least one other prison sentence before (recidivism). It is therefore worth analyzing whether no deterioration of father–child relations was reported mainly by children of recidivist fathers or by those whose fathers had no prior criminal record.

The way in which children evaluate the deterioration of their relations with the father is shown by the data provided in Table 13.

Table 13. Deterioration of father–child relations as reported by children

Deterioration of relations	Definitely not		Generally not		Generally yes		Definitely yes	
	N	pct.	N	pct.	N	pct.	N	pct.
I have a grudge against my father	4	12.9	3	9.7	11	35.5	13	41.9
I feel ashamed of my father	7	22.6	5	16.1	7	22.6	12	38.7
I feel offended by him	8	25.8	8	25.8	6	19.3	9	29
I don't want to talk to him.	9	29.0	8	25.8	3	9.7	11	35.5
I feel angry at my father	7	22.6	7	22.6	8	25.8	9	29
We have no common topics to talk about	6	19.3	4	12.9	7	22.6	13	41.9

Source: author's research.

The results of the present study show that, in children's opinion, the deterioration of their relations with the father consisted in the following: 24 children (77.4 pct.) had a grudge against their father; 19 children (61.3 pct.) reported that they were ashamed of their father; 15 children (48.3 pct.) were offended at them; 14 children (45.2 pct.) did not want to talk to them; 17 children (54.8 pct.) were annoyed with their imprisoned father; 20 children (64.5 pct.) reported that they had no common subjects to talk about with the father. The situation of a family member's imprisonment evokes many difficult emotions and negative thoughts in adults. Undoubtedly, in the case of children, who are not yet fully emotionally mature, the situation of a father's absence may evoke even more extreme emotions or rebellious behaviors than it does in adults.

Nevertheless, it is important that the children had a chance to share their opinion about how they perceived this immensely difficult reality – functioning in an incomplete family, with a father in prison.

### Discussion

The aim of the article was to assess the situation of fathers' incarceration from the perspective of their children. The analysis of research results revealed that all children taking part in the study knew that their fathers were serving a prison sentence in a penal institution. The results of the study showed that most children experienced unpleasant emotions due to the imprisonment of their fathers, such as regret that the father is in prison and sadness because of the parent's absence. Half of the surveyed children felt ashamed of their father's imprisonment, but also angry that the parent had committed a crime. Half of the surveyed children felt angry not just at their incarcerated father, but also at the court that sentenced him. Most of the children understood that the parent had made a mistake and that they were bearing the consequences of what they had done. The vast majority of the surveyed children maintained contact with their fathers (visitations, phone calls, letters), but the frequency of these contacts was rather low. Only one child reported visiting his father every week, whereas most children had this kind of contact from once a month to as rarely as once in 4–6 months. More than half of the children had telephone contact with their imprisoned fathers four or more times a month. Every third child had this type of contact once in 2–3 months. As is known, the maintenance of contact between family members contributes to the strengthening of family ties (Arditti 2016; Schlafer, Poehlmann 2010).

Almost half of the surveyed children felt ashamed about the place where the meeting with the father took place and about the presence of other people, and more than half of them felt nervous about the fact that the meeting was taking place in a prison. More than half of the children were saddened by this type of contact, and every fourth child was angry that they had to come to the visitation or call their parent. Due to the possibility of talking to and contacting their parent, the vast majority of the children felt satisfied about the contact with their father and about the duration of that pleasant moment; they were also pleased with the opportunity to hug and talk to their parents. An array of various emotions experienced by the children also during contact with the imprisoned parent has also been reported by other authors (Arditt 2003; Arditti 2016; Dallaire et al. 2015).

The vast majority of children claimed that the frequency and quality of contact with their fathers were not appropriate, supporting this opinion as follows:

- the possibility of contact with the imprisoned parent in the form of visitations or telephone calls is too rare and the contacts are too short;
- the conditions of waiting for the meeting and the place of meetings (the visitation room) are inappropriate;

- the number of additional meetings and projects that would facilitate contact between the parent and the child, as well as the number of passes issued, are insufficient.

Similar findings were reported in other studies (Arditti 2016; Condry, Smith 2019; Dzierżyńska-Breś 2017; Mowen, Visser 2016).

For adults, the situation of a family member's imprisonment can be quite a challenge. In the case of children, who are not yet fully emotionally mature, the father's absence can arouse even more difficult emotions and induce more negative thoughts or rebellious behaviors than in adults. An important aspect of the present study was the fact that children of incarcerated fathers had an opportunity to report how they perceived the extremely difficult reality of their parent's imprisonment. Moreover, it seems important that this population is noticed by society and receives appropriate support and help. In Poland activities are targeted mainly at prisoners, while their offspring still remain the "unseen population" (Chojcka 2013). After all, it is not the child's fault that their parent committed a crime and was sent to prison – and research results show that children experience many unpleasant emotions caused by parental imprisonment and by functioning in this difficult situation. Due to the lack of reliable data concerning the number of children whose parents are incarcerated in penal institutions and due to the lack of diagnosis concerning the situation of these children, it is difficult to create a framework for support programs that would respond to the real diverse needs of these children and their families.

### Bibliography

- Arditt J.A. (2003). *Locked doors and glass walls: Family visiting at a local jail*. "Journal of Loss and Trauma", no 8, p. 115–138.
- Arditti J.A. (2012). *Parental incarceration and the family: psychological and social effects of imprisonment on children, parents, and care-givers*. New York: NYU Press.
- Arditti J.A. (2016). *A Family stress-proximal process model for understanding the effects of parental incarceration on children and their families*. "Couple and Family Psychology: Research and Practice", no 5(2), p. 65–88.
- Chojcka J. (2013). *Uwięzione dzieciństwo – bariery procesu resocjalizacji*. "Studia Edukacyjne", nr 29, s. 191, 211.
- Condry R., Smith P. (2019). *A holistic approach to prisoners' families – from arrest to release*. In: *The palgrave handbook of prison and the family*. Hutton D., Moran M. (eds.). Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Dallaire D.H., Zeman J.L., Thrash T.M. (2015). *Children's experiences of maternal incarceration- specific risks: Predictions to psychological maladaptation*. "Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology", no 44, p. 109–122.
- Dzierżyńska-Breś S. (2016). *Sytuacja społeczna rodzin osób pozbawionych wolności*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.

- Dzierżyńska-Breś S. (2017). „Niewidzialne dzieci” – o sytuacji społecznej dzieci osób pozbawionych wolności. *„Resocjalizacja Polska”*, no 14, p. 137–150.
- Gutman L.M., Sameroff A.J., Cole R. (2003). *Academic growth curve trajectories from 1st grade to 12th grade: effects of multiple social risk factors and preschool child factors*. *„Developmental Psychology”*, no 39(4), p. 777–790.
- Johnson E., Arditti J., McGregor C. (2018). *Risk, protection, and adjustment among youth with incarcerated and nonresident parents: a mixed-methods study*. *„Journal of Child and Family Studies”*, no 27, p. 1914–1928.
- Johnston D. (1995). *Effects of parental incarceration*. In: *Children of incarcerated parents*. D. Gabel, K. Johnston (eds.), p. 80–81.
- Kacprzak A. (2012). *Dzieci osób skazanych na karę pozbawienia wolności. Przegląd badań i analiz problematyki*. In: *Bieda dzieci, zaniedbanie, wykluczenie społeczne*. Warzywoda-Kruszyńska W. (eds.). Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Kjellstrand J., Yu G., Eddy J.M. et al. (2019). *Children with incarcerated parents and developmental trajectories of internalizing problems across adolescence*. *„American Journal of Criminal Justice”*, no 45, p. 48–69.
- Kjellstrand J.M., Eddy J. (2011). *Parental incarceration during childhood, family context, and youth problem behavior across adolescence*. *„Journal of Offender Rehabilitation”*, no 50(1), p. 18–36.
- Martynowicz A. (2011). *Sytuacja dzieci, których rodzice odbywają karę pozbawienia wolności*. The Danish Institute for Human Rights, European Network for Children of Imprisoned Parents, University of Ulster and Bambinisenzasbar.
- Matthews J. (1983). *Forgotten Victims: How Prison Affects the Family*. London: NACRO
- Miller K.M. (2006). *The impact of parental incarceration on children: an emerging need for effective interventions*. *„Child and Adolescent Social Work Journal”*, no 23(4), p. 478–479.
- Miszewski K. (2018). *Zabójcy w więzieniu*. Warszawa: Oficyna Naukowa.
- Mowen T.J., Visher C.A. (2016). *Changing the ties that bind: how incarceration impacts family relationships*. *„Criminology & Public Policy”*, no 15(2), p. 503–528.
- Murray J., Farrington D.P., Sekol I. et al. (2009). *Effects of parental imprisonment on child antisocial behaviour and mental health: a systematic review*. *„Campbell Systematic Reviews”*, no 4, p. 1–105.
- Murray J. (2005). *The effects of imprisonment on families and children of prisoners*. In: *The effects of imprisonment*. Liebling S., Maruna A. (eds.). Cullompton, England: Willan.
- Nesmith A., Ruhland E. (2008). *Children of incarcerated parents: challenges and resiliency, in their own words*. *„Children and Youth Services Review”*, no 30(10), p. 1119–1130.
- Parke R., Clarke-Stewart K.A. (2002). *Effects of parental incarceration on young children*. Dostępny na: <http://www.urban.org/sites/default/files/publication/60691/410627-Effects-of-Parental-Incarceration-on-Young-Children.PDF> (access: 20.05.2021).
- Petersilla J. (2005). *From cell to society: who is returning home?* In: *Prisoner Reentry and Crime in America*. Travis C., Visher J. (eds.). Cambridge: Cambridge University Press.
- Poehlmann J. (2005). *Children’s family environments and intellectual outcomes during maternal incarceration*. *Journal of Marriage and Family*, 67(5), 1275–1285.



- Shaw R. (1987). *Children of imprisoned fathers*. London: Hodder and Stoughton.
- Shaw R. (1992). *Imprisoned fathers and the orphans of justice*. In: *Prisoners' children: What are the issues?* Shaw R. (eds.). London: Routledge.
- Shlafer R.J., Poehlmann J. (2010). *Attachment and caregiving relationships in families affected by parental incarceration*. "Attachment and Human Development", no 12, p. 395–415.
- Tasca M., Rodriguez N., Zatz M.S. (2011). *Family and residential instability in the context of paternal and maternal incarceration*. "Criminal Justice and Behavior", no 38(3), p. 231–247.



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

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



JAN AMOS JELINEK

*Akademia Pedagogiki Specjalnej im. M. Grzegorzewskiej w Warszawie, Polska*

ORCID 0000-0002-9844-6013 • e-mail: [jajelinek@aps.edu.pl](mailto:jajelinek@aps.edu.pl)

Received: 16.02.2022; revised: 9.03.2022; accepted: 14.03.2022

## THE ABILITY OF CHILDREN AGED 6 AND 9 YEARS, RESPECTIVELY, TO DETECT ERRORS IN A NARRATIVE BASED ON INCORRECT INFORMATION ABOUT EVAPORATION IN THE WATER CYCLE

### ROZPOZNAWANIE NIEPRAWIDŁOWOŚCI W NARRACJI OPARTEJ NA BŁĘDNYCH PRZESŁANKACH DOTYCZĄCYCH ZJAWISKA PAROWANIA W PROCESIE OBIEGU WODY PRZEZ DZIECI SZĘŚCIO- I DZIEWIĘCIOLETNIE

**Streszczenie:** Pełne zrozumienie zjawiska parowania dokonuje się w wieku 11 lat, jednak podstawami do jego pojęcia dzieci dysponują już w okresie przedszkolnym. W artykule przedstawiono wyniki badań, które ukazują rozumienie zjawiska parowania przez dzieci sześć- i dziewięcioletnie. W badaniach wykorzystano metodę narracji opartej na błędnych przesłankach, celem sprawdzenia, czy i w jakim stopniu dzieci dostrzegają, że przedstawiona narracja jest błędna i jak potrafią uzasadnić przebieg tego zjawiska. Metoda błędnej narracji nawiązuje do filmów z gatunku fantastyki naukowej, które oparte są na udowodnieniu widzowi nieprawdy poprzez osadzanie fabuły filmu na błędnych przesłankach. Badania wykazały, że połowa dzieci wiedziała o zjawisku parowania istniejącym w procesie powstawania chmur, ale tylko połowa z nich potrafiła wskazać błąd w narracji (co czwarty badany). Powodem takiego wyniku, jak wskazano, jest niski poziom krytycznego myślenia i słabo ustrukturalizowana wiedza na temat zjawiska parowania w obiegu wody w przyrodzie.

**Słowa kluczowe:** zjawisko parowania, powstawanie chmur, dzieci przedszkolne, uczniowie wczesnej edukacji, narracja oparta na błędnych przesłankach.

**Abstract:** Children begin to fully understand evaporation at the age of 11 years, but they already have some idea of this phenomenon in preschool age. The paper presents the results of a research exploring the understanding of evaporation by 6- and 9-year-old children. The research used the method of a narrative based on incorrect information in order to verify whether and how well children would discover the errors in that narrative and how they could explain the process of evaporation. The incorrect narrative method is inspired by the science fiction film genre, which uses false assumptions to prove something that is not true. According to the research, half of the children knew that evaporation accompanies the process of cloud formation, but

only half of the children who knew that (one-fourth of the respondents) could detect an error in the narrative. The reason for that is believed to be children's lack of critical thinking and limited structured knowledge of evaporation in the water cycle in nature.

**Keywords:** evaporation, cloud formation, pre-school students, primary school students, incorrect narrative.

## Introduction

Children start school with an extensive background of personal experience on the basis of which they form spontaneous concepts (Klus-Stańska 2019; Wiśniewska-Kin 2016; Filipiak 2008). Those concepts are hard to change through the process of formal education (Kampeza, Delsérieys 2020). One of the concepts that children develop early in their lives is of the water cycle and the accompanying evaporation process (Kambouri-Danos et al. 2019; Malleus et al. 2017; Hannust, Kikas 2012). Children learn about the water cycle in preschool education (Guz 1993). It is explained to them by analogy to a steaming kettle. Consequently, children wrongly imagine that vapour, which in fact is invisible, looks like steam that forms a visible cloud (Henriques 2002). The water cycle in nature is explained to children in general terms, in a way that is adequate to their mental capacity, without going into details of the behaviour of water molecules (Adbo, Taber, 2009; Russell et al. 1989). Children are shown a diagram with arrows indicating the directions of the process. Presentation of the water cycle suggests that precipitation balances evaporation (Cardak 2009). Meanwhile, in order to understand the water cycle, it is important to know what happens to water molecules (Åkerblom et al. 2019; Fragkiadaki, Ravanis 2015). It is believed that a child is capable of fully understanding the water cycle, including the evaporation phenomenon, at the age of 11 years (Bar 1989). Because evaporation is frequently mentioned in preschool and primary school education (e.g. in the context of weather conditions), it is important to determine how young children understand this phenomenon in order to provide them with suitable educational content (Klus-Stańska 2019; Wiśniewska-Kin 2016).

The extent to which children understand the phenomenon of evaporation is most often assessed through a conversation or interview (Åkerblom et al. 2019; Malleus et al. 2017; Ahi 2017; Fragkiadaki, Ravanis 2015; Saçkes et al. 2010; Taiwo et al. 1999; Bar and Galili 1994; Guz 1993; Bar 1989) or through tests (Malleus et al. 2017; Savva 2014; Platten 1995). Questions are most often asked directly (e.g. *what is a cloud..., how is it formed..., what is it made of...*), helping to better understand the conceptual structure and misconceptions that we already know a lot about (Henriques 2002). We know that six-year-old children understand the natural water cycle and associate cloud formation with evaporation (Guz 1993). What we do not know, however, is how children apply their knowledge in problematic situations that require controlling the correctness of information. It is necessary to control

information whenever children come into contact with excess information, e.g. when they watch a film (Barnett et al. 2006).

According to the constructivist theory, in order to absorb information, the mind must first adjust that information to its existing knowledge structure. If information fits that structure, it is assimilated. If not, the mind may try to restructure its knowledge system so as to accommodate new information, or otherwise to reject it (Filipiak 2008). Determining how children cope when confronted with an incorrect narrative is a way to evaluate children's knowledge and their ability to apply it in practice.

The narrative is defined as a statement that is supposed to present facts in a way that the recipient is ready to accept (Korolko 1990). It is commonly used by teachers as a basic method to communicate information (Mółka, Mółka 2018; Klus-Stańska 2002). In research, the narrative is used mainly as evaluation of the responses of children (Kulas 2014; Nowak-Dziemianowicz 2014; Kos, Urbaniak-Zajac 2013). It is less frequently used to understand the child's reasoning. Rochel Gelman (1980) used a panda puppet to present incorrect counts of objects in order to determine whether a child has mental rules to count objects. In Poland, a similar diagnostic task was developed by Edyta Gruszczyk-Kolczyńska (2013, p. 31–44). It is assumed that if a child has a mental rule to count objects correctly, he or she will detect the mistake made by the puppet and if not, he or she will assume that the puppet's count is correct.

The research presented in this paper used a narrative that was based on incorrect information about the water cycle. The narrative was incorrect, because it disregarded the phenomenon of evaporation, which, in education, "closes" the natural water cycle. The description of the water cycle explains that water moves through rivers to seas and oceans and back to the atmosphere, where clouds form. If evaporation is removed from process, rainwater that flows from rivers into seas and oceans may increase their level. This, in turn, may result in the flooding of cities. The purpose of the research was to determine whether and to what extent 6- and 9-year-old children would accept that narrative.

### Research programme

The research results discussed in this paper are part of a wider research<sup>1</sup> into children's ability to assess and predict weather conditions in different parts of the world<sup>2</sup>. The procedure, the results of which are described in this paper, concerns two questions that the researcher asked at the end of the research. The first question was: *How are clouds formed?* The aim of this question was to determine how many children will attribute the formation of clouds to evaporation. The second

---

1 Research funded by the M. Grzegorzewska Academy of Special Education (BNS 27/12-P).

2 The results of the research are presented in two separate papers (in progress).

question concerned the narrative that was created for the purpose of the research, which suggested a possible natural disaster: *When rain falls from clouds, it reaches the ground and creates rivers. The water in these rivers flows into seas and oceans. More and more water flows into seas and oceans all the time. Do you think the level of water in the sea will increase and could flood a city?* The narrative that described – in a simplistic way – the water cycle purposefully omitted the phenomenon of evaporation. The purpose of the research was to determine whether and how well children would see that the narrative was wrong and could explain the process of evaporation.

The qualitative research, which used the above procedure, was conducted in a group of 42 children: 21 children from the most senior preschool group (6,3 to 7 years old) and 21 students of the 3<sup>rd</sup> grade of primary school (9,4 to 10,3 years old). There were 14 boys and 28 girls in the group. The research was conducted at the beginning of 2021 and the responding students had learned about the natural water cycle in the three weeks preceding the research. Consents from the principals, teachers, parents and children themselves were obtained prior to the research. The research method was one-to-one conversation in a separate room within preschool or school premises.

## Results

When asked *How do clouds develop?* 11 children said they did not know (4 preschool students and 7 primary school students), and 1 mentioned “speech balloons” in a comic book. 7 children (4 preschool students and 3 primary school students) provided a non-scientific explanation. Meanwhile, 22 children (13 preschool students and 9 primary school students), representing more than half (52,38 pct.) of the respondents, explained the effect of evaporation in typical school terms. One of the respondents mentioned different air temperatures, but could not say anything about that. Below are some scientific-like answers in which children used the keyword: *vapour* and its derivatives (P – a preschool student, S – a primary school student):

- (3P) *When the sun comes, water evaporates and clouds are formed.*
- (6P) *Evaporation. It means that when water flows into the sea, the heat evaporates, it goes up, and clouds are formed, and it happens over and over again.*
- (14P) *First the rain falls, it sinks into the soil, then it evaporates and clouds are formed.*
- (20P) *It rains and water drops fall into water; after the storm, the sun shines and it heats water, vapour raises up from water and then clouds are formed, and it rains again.*
- (9S) *The sun makes water evaporate and go up.*

When answering the question, the children either described the water cycle diagram or they mentioned steam going up from a boiling kettle. All the children

attributed the formation of clouds to raising vapour that transforms into a cloud up in the sky. They did not explain how exactly vapour turns into a cloud. The children said that clouds form because the sun heats water, making it evaporate and move up. In physical terms, it is a big oversimplification to say that “water evaporates and a cloud is formed” (Grabowski 2017), but this is what children are told at school (Klus-Stańska 2019) and, as a result, they develop wrong notions of the process (Henriques 2002). Because the teachers of the children attending the research confirmed they had discussed cloud formation prior to the research, it may be assumed that half (52 pct.) of the children said what they had learnt at school. One of the students (15S) said *Our teacher once told us...*, after which he mentioned a diagram of the mixing of air masses: *they are red and blue, and they blend and a cloud is formed, but I do not know exactly how.*

Some children (7) also made non-scientific, simplistic references, which they could not explain in greater detail, for example to smoke from a chimney (2P), a cloud formed by fog or a whirlwind (1S, 1P), and others said that the sun creates a cloud (16P). One of the children (12S) stated *that water is condensed and it goes up* – assuming that water rises up due to a phenomenon that is opposite to evaporation. The answers quoted here confirm previous findings (Bar 1989).

The question *Can the level of water in the sea increase and flood a city?* was introduced by a narrative describing the water cycle, in which evaporation was omitted. The children’s answers were classified according to the criterion of correctness and certainty of the explanation given. Studies show that the conviction that what one says is true is one of the indicators of changing perception of the world (Jelinek 2020; Bryce, Blown 2012; Ellis, Bjorklund 2005). It was determined that children who construct spontaneous (intuitive) as well as scientific-like concepts are certain of their veracity. Their certainty on the intuitive level is based on their personal experiences (they say: *because you can see it*). Meanwhile, their scientific-like concepts are based on what adults have told them. The transition level, when the outline of a concept is formed, involves construction of concepts on the basis of new knowledge and realization that what one believes may not necessarily be true. In the research, it was assumed that the fact that a respondent is not certain of his or her beliefs proves the existence of a transition stage (Lee et al. 2020). The children who responded immediately were considered to be certain that what they thought was true. On the other hand, if a child took some time to answer the question and appeared surprised and confused, it was assumed that he or she was uncertain. In the latter case, the children were hesitant to answer and were clearly dubious.

When asked *Can the level of water in the sea increase and flood a city*, 6 children said *I don’t know* (5 preschool students and 1 primary school student). The most frequent answer was a definite confirmation – *yes, the water in the sea rises*: 19 children (10 preschool students and 9 primary school students) said so. These children did not elaborate on their answers. They did not have (or did not take into

consideration) any information, when constructing their answers. They assumed that the adult narrative was true and seemed certain that the water level in the ocean increases as a result of the inflow of river water.

The second category of children's answers was a confirmation of the adult narrative accompanied by an attempt to downplay the effect of a possible natural disaster implied in the narrative. This category included 6 answers (3 from preschool students and 3 from primary school students):

- (2P) *Yes, but the drops are so small that it will take a very long time.*
- (2S) *Perhaps it does not rise all the time, but maybe if it rained for half a year...*
- (4S) *Yes, but if it is drizzle, then [water level rises] only by a centimetre, and if it downpour, then more.*
- (21S) *It will flood us, but not very much, because there will not be that much [rain].*

Those children agreed with what the researcher said, namely that water flowing from a river raises the sea level; they felt that there was something wrong with the narrative, but they could not tell what exactly. They seem to have felt cognitive dissonance and had the need to explain that there is a way to reduce the impact of the natural disaster implied by the narrative. Their answers included an explanation (*the rain would have to be heavy and it would take a long time to flood a city*) and they were internally coherent (*the water level will rise if there is heavy rain, the water level does not rise immediately*), which means that the children's responses were in fact theories (Gopnik 2010). Importantly, 3 of the children who mentioned evaporation when answering the first question did not take it into account when answering the second question.

The third kind of response was negation of the researcher's narrative, though accompanied by uncertainty. This kind of answer was given by 5 respondents (2 preschool students and 3 students). Uncertainty could be seen in the way the children gave their answers. The children often paused, using "uh" and "uhm" figures. They changed their opinion as they spoke, looking for arguments to prove their point (diSessa 2017). They said:

- (12P) *does not rise... the ocean moves closer and then withdraws [the waves] and it does not really rise.*
- (1S) *no, it does not raise..., but [water] flows into... it stops before the sea.*
- (9S) *no..., because water soaks into the ground, through sand.*
- (12S) *no... because water [from the ocean] flows into a river and flows to the mountains.*

Below is a more elaborate answer of a preschool student (10P) who mentions the flow of water between reservoirs, causing excess water to spread over a larger area:

- Researcher: *Can the level of water in the sea increase and flood a city?*
- Child: *No, because water flows all the time to different places.*
- R: *Where does it flow to?*



- Ch: *For example, to the Baltic Sea.*
- R: *And does water rise there?*
- Ch: *No, because it flows to the ocean.*
- R: *And does the level of water increase there?*
- Ch: *It does, but slowly and water escapes to the sea.*

Below is another example of a child's response. This time, a primary school student (16P) mentions his own experience of a flood in Warsaw.

- R: *Can the level of water in the sea increase and flood a city?*
- Ch: *Not if the ocean is big.*
- R: *Even if it rains for a long time?*
- Ch: *Then there will be a flood, like there was in Warsaw.*
- R: *Will it flood the whole Poland?*
- Ch: *Not the whole Poland, but there will be small ponds in some areas.*

The children who negated the adult narrative noticed the problem in the researcher's question. Their knowledge was vast enough and they were brave enough to contradict the researcher, though were unable to explain the phenomenon in scientific-like terms. Their explanations were against the laws of physics (e.g. *water from rivers stops before the sea; water flows to the mountains*). They were unable to give more elaborate explanations to the researcher.

5 children (1 preschool student and 4 primary school students) seemed certain when they negated the researcher's narrative. 2 children did not explain their interpretation and 3 mentioned the process of evaporation. For example: (13P) *Water does not rise, because when water evaporates, then as if an invisible mist goes up, forming clouds*. Below is an answer given by one of the primary school students (14S):

- R: *Can the level of water in the sea increase and flood a city?*
- Ch: *I don't know but it had better not.*
- R: *Why have we not been flooded so far?*
- Ch: *Because water turns into vapour.*

### **Conclusions and discussion**

The answers given by the children in the research confirmed previous findings (Fragkiadaki, Ravanis 2015; Taiwo et al. 1999; Guz 1993; Bar 1989). Artificialism (*wind makes a cloud*) and technical artificialism (*cloud is made by smoke from a chimney*) were observed in children's reasoning. Half of the respondents (52 pct.) provided a scientific explanation related to evaporation. Those children attributed the formation of clouds to the sun and sun rays that heat water. Heat causes water to go up as vapour. These findings are confirmed by Guz's study (1993), in which 15 pct. of 6-year-old respondents associated the phenomenon of evaporation with cloud formation.

The fact that only half of the respondents (52 pct.) knew about the phenomenon of evaporation and correctly (in school terms) explained the formation of clouds (in question 1) suggests that teaching the process of evaporation in the water cycle through diagrams is not very effective. Previous findings suggest the same (Moyle 1980; Russell et al. 1989).

Meanwhile, children seem to have well assimilated the explanation of water formation by reference to steam from a boiling kettle (school narrative). On the other hand, according to some studies (Henriques 2002), associating visible steam with clouds makes children wrongly conclude that clouds are formed from visible (!) vapour, which, in fact, is invisible.

The errors in the narrative used in the research were detected by one in four respondents (10 children, 23,81 pct.), who mentioned the evaporation phenomenon (though more than half of the respondents – 52% knew about evaporation). Of those students, 3 gave a meaningful explanation, 2 gave no explanation, and 5 were not certain of what they said. There may be at least two reasons for this. One is that knowledge about evaporation may still be poorly assimilated in the knowledge structure, making children unable to use it to explain the errors in the narrative. Such an interpretation would be in line with the results of previous studies (Åkerblom et al. 2019; Kambouri-Danosi et al. 2019; Malleus et al. 2017).

The second reason is the children's low level of critical thinking and their belief that *adults are always right*. In the research, even the children who knew about evaporation and experienced some cognitive dissonance, did not question what the teacher said. This is because they are used to thinking that the teacher is always right (Rybska, Wiśniewska-Kin 2020; Wiśniewska-Kin 2016). Children are taught that adults are never wrong and that they must accept whatever they are said unquestioningly, not being allowed to contradict the adult. In the research, the children's low level of critical thinking could be the cause for the disparity between knowledge of the phenomenon of evaporation and the use of that knowledge to explain errors in the narrative.

The research did not ask children directly about the source of their knowledge but they said spontaneously where they know it from. They mentioned parents and teachers as the source of their knowledge. Some of them also mentioned films and the Internet. The fact that children mention the sources of their information proves that their mind records the context in which they acquire that information (episodic memory). Thus, children distinguish between their own observations and information provided to them by others. Studies on cognitive development in children prove that the older children are, the more they rely on the media as a source of information (Barnett et al. 2006). Until develop their critical thinking, children tend to accept information unquestioningly. Meanwhile, children are often exposed to false information (e.g. from the media) and develop misconceptions about the world (Jaszczuk et al. 2018). The key conclusion for teachers is to monitor the ideas that children form and to organize teaching in such a way that children

acquire the information they need to develop concepts on the scientific level (Wiśniewska-Kin 2016; Yang et al. 2014).

### Conclusion

Evaporation in the water cycle is one of the most difficult concepts for preschool children and for children in the third grade of primary school. Their existing knowledge (presentation of the phenomenon of evaporation in the water cycle and observation and recording of the weather) was used only by one in four students to explain errors in the incorrect narrative. A narrative that is founded on incorrect information and leads to a wrong conclusion is an attractive research tool to explore children's understanding of natural phenomena.

### Bibliography

- Adbo K., Taber K.S. (2009). *Learners' mental models of the particle nature of matter: A study of 16-year-old Swedish science students*. *International Journal of Science Education*, no 6, p. 757–786.
- Ahi B. (2017). *The world of plants in children's drawings: color preferences and the effect of age and gender on these preferences*. *Journal of Baltic Science Education*, no 1, p. 32–42.
- Åkerblom A., Součková D., Pramling N. (2019). *Preschool children's conceptions of water, molecule, and chemistry before and after participating in a playfully dramatized early childhood education activity*. *Cultural Studies of Science Education*, no 4.
- Arthurs L.A. (2019). *Using student conceptions about groundwater as resources for teaching about aquifers*. *Journal of Geoscience Education*, no 2, p. 161–173.
- Bar V. (1989). *Children's views about the water cycle*. *Science Education*, no 4, p. 149–169.
- Bar V., Galili I. (1994). *Stages of children's views about evaporation*. *International Journal of Science Education*, no 2, s. 149–169.
- Barnett M., Wagner H., Gatling A. et al. (2006). *The Impact of Science Fiction Film on Student Understanding of Science*. *Journal of Science Education and Technology*, no 15, p. 179–191.
- Bryce T., Blown E. (2021). *Imagery and Explanation in the Dynamics of Recall of Intuitive and Scientific Knowledge: Insights from Research on Children's Cosmologies*. *Research in Science Education*, no 51.
- Cardak O. (2009). *Science student's misconception of the water cycle according to their drawings*. *Journal of Applied Sciences*, no 5, p. 865–873.
- diSessa A.A. (2017). *Knowledge in pieces. An Evolving Framework for Understanding Knowing and Learning*. In: *Converging Perspectives on Conceptual Change: Mapping an Emerging Paradigm in the Learning Sciences*. Amin T.G., Levini O. (eds.). London: Routledge, p. 9–16.
- Ellis B.J., Bjorklund D.F. (2005). *Origins of the social mind: Evolutionary psychology and child development*. New York: Guilford Press.

- Filipiak E. (2008). *Uczenie się w klasie szkolnej w perspektywie socjokulturowej*. In: *Rozwijanie zdolności uczenia się. Wybrane konteksty i problemy*. Filipiak E. (eds.). Bydgoszcz: Wydawnictwo Naukowe UKSW w Warszawie.
- Fragkiadaki G., Ravanis K. (2015). *Preschool children's mental representations of clouds*. "Journal of Baltic Science Education", no 2, p. 267–274.
- Gelman R. (1980). *What young children know about numbers*. „Educational Psychologist”, no 1, p. 54–68.
- Gopnik A. (2010). *Dziecko filozofem*. Trzczińska M. (trans.). Warszawa: Pruszyński i S-ka.
- Grabowski W. (2017). *Fizyka chmur – awangarda meteorologii i klimatologii*. Retrieved from: <https://www.youtube.com/watch?v=YMq8Diu56o8> (access: 20.11.2021).
- Gruszczyk-Kolczyńska E. (2013). *Nauczycielska diagnoza edukacji matematycznej dzieci. Metody, interpretacje i wnioski*. Warszawa: Nowa Era.
- Guz S. (1993). *Rozumienie zjawisk przyrody nieożywionej przez dzieci sześćioletnie*. "Wychowanie w Przedszkolu", no 6, p. 323–329.
- Hannust T., Kikas E. (2012). *Changes in children's answers to open questions about the earth and gravity*. "Child Development Research", no 1, p. 89–104.
- Henriques L. (2002). *Children's Ideas About Weather: A Review of the Literature*. "School Science and Mathematics", no 102, p. 202–215. Retrieved from: <https://doi.org/10.1111/j.1949-8594.2002.tb18143.x>.
- Jaszczuk I., Chrzanowski M., Zarzycka A. et al. (2018). *Wątpliwe zmiany klimatu i straszny wilk*. "Edukacja Biologiczna i Środowiskowa", no 26, p. 16–41.
- Jelinek J.A. (2020). *Dziecięca astronomia. Intuicje i zarysy pojęć astronomicznych: mity, wyniki badań i wnioski pedagogiczne*. Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.
- Jelinek J.A. (2021). *Children's astronomy. Development of the shape of the earth concept in polish children between 5 and 10 years of age*. "Education Sciences", no 2, p. 75.
- Kambouri-Danos M., Ravanis K., Jameau A. et al. (2019). *Precursor models and early years science learning: A case study related to the water state changes*. „Early Childhood Education Journal”, no 4, s. 475–488.
- Kampeza M., Delserieys A. (2020). *Acknowledging drawing as a mediating system for young children's ideas concerning change of state of matter*. "Review of Science, Mathematics and Ict Education", no 2, p. 105–124.
- Klus-Stańska D. (2002). *Narracje w szkole*. In: *Narracja jako sposób rozumienia świata*. Klus-Stańska D. (eds.). Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, p. 189–220.
- Klus-Stańska D. (2019). *Wiedza osobista uczniów jako punkt zwrotny w teorii i praktyce dydaktycznej*. "Kwartalnik Pedagogiczny", no 1, p. 7–20.
- Korolko M. (1990). *Sztuka retoryki. Przewodnik encyklopedyczny*. Warszawa: Wiedza Powszechna.
- Kos E., Urbaniak-Zajac D. (2013). *Badania jakościowe w pedagogice. Wywiad narracyjny i obiektywna hermeneutyka*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Kulas P. (2014). *Narracja jako przedmiot badań oraz kategoria teoretyczna w naukach społecznych*. "Kultura i społeczeństwo", no 4, p. 111–127.

- Lee K., Gjersoe N., O'Neill S. et al. (2020). *Youth perceptions of climate change: A narrative synthesis*. "WIREs Climate Change", no 3.
- Lelonek M. (1984). *Kształtowanie pojęć z przyrody nieożywionej w nauczaniu początkowym*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Malleus E., Kikas E., Marken T. (2017). *Kindergarten and primary school children's everyday, synthetic, and scientific concepts of clouds and rainfall*. "Research in Science Education", nr 3, s. 993–1011.
- Moyle R. (1980). *Weather. Learning in Science Project. Working Paper No. 21*. University of Waikato, Science Education Research Unit, Hamilton: New Zealand.
- Mółka M., Mółka J. (2018). *Narracja źródłem wiedzy w pedagogice*. "Horyzonty wychowania", no 17, p. 111–123.
- Nowak-Dziemianowicz M. (2014). *Narracja w pedagogice – znaczenie, badania, interpretacje*. "Kultura i Edukacja", no 2, p. 7–44.
- Platten L. (1995). *Talking Geography: An investigation into young children's understanding of geographical terms PART 1*. "International Journal of Early Years Education", no 1, p. 74–92.
- Russell T., Harlen W., Watt D. (1989). *Children's ideas about evaporation*. "International Journal of Science Education", no 5, p. 566–576.
- Rybska E., Wiśniewska-Kin M. (2020). *Świat w optyce dziecka*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Saçkes M., Flevares L.M., Trundle K.C. (2010). *Four- to six-year-old children's conceptions of the mechanism of rainfall*. "Early Childhood Research Quarterly", no 4, p. 536–546.
- Savva S. (2014). *Year 3 to year 5 children's conceptual understanding of the mechanism of rainfall: A comparative analysis*. "Ikastorratza. e-Revista de Didáctica", no 14, p. 1–13.
- Taiwo A.A., Ray H., Motswiri M.J. et al. (1999). *Perceptions of the water cycle among primary school children in Botswana*. "International Journal of Science Education", no 4, p. 413–429.
- Wiśniewska-Kin M. (2016). *Dziecięce rozumienie świata – w poszukiwaniu uzasadnienia postępowania badawczego*. "Problemy Wczesnej Edukacji", no 1, p. 59–70.
- Yang C., Noh T., Scharmann L.C. et al. (2014). *A Study on the Elementary School Teachers' Awareness of Students' Alternative Conceptions about Change of States and Dissolution*. "The Asia-Pacific Education Researcher", no 3, p. 683–698.



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



AGNIESZKA KLIMSKA

*Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie, Polska*

ORCID 0000-0002-9115-9492 • e-mail: a.klimska@uksw.edu.pl

MICHAŁ RUTKOWSKI

*Bajamar, Spain*

ORCID 0000-0001-7874-3144 • e-mail: michalstefanrutkowski@gmail.com

## LEARNING ABOUT LEARNING AS AN ESSENTIAL ELEMENT OF HIGH-QUALITY EDUCATION

### UCZENIE, JAK NALEŻY SIĘ UCZYĆ JAKO NIEZBĘDNY ELEMENT WYSOKIEJ JAKOŚCI KSZTAŁCENIA

**Streszczenie:** W artykule zwrócono uwagę na zagadnienie efektywności kształcenia oraz podnoszenia jej jakości, nawiązując do założeń 4. Celu Zrównoważonego Rozwoju. Uznano, że obecnie dużo uwagi poświęca się wdrażaniu narzędzi edukacyjnych usprawniających nauczanie, szkoleniom nauczycieli czy zapewnianiu właściwej infrastruktury. Niewiele czasu przeznaczają się natomiast na uczenie uczniów stosowania skutecznych metod uczenia się. W tekście przywołano badania z zakresu podejmowanych praktyk podczas uczenia się. W ostatniej części zaproponowano modele podnoszenia jakości kształcenia poprzez wzmacnianie komponentu „uczenia się” uwzględniającego określone zmienne, bezpośrednio i pośrednio wpływające na przyswajanie wiedzy i umiejętności.

**Słowa kluczowe:** uczenie, jak należy się uczyć, jakość edukacji, 4. Cel Zrównoważonego Rozwoju, model podnoszenia jakości edukacji.

**Abstract:** This article highlights the issue of educational efficiency and enhancing the quality of education, referring to Sustainable Development Goal 4. It has been recognized that much attention is now being paid to implementing educational tools to improve teaching, teacher training, or the provision of appropriate infrastructure. In contrast, little space is dedicated to teaching students to use effective learning methods. The text cites research on the range of practices undertaken during learning. The final section proposes models for enhancing the quality of education by strengthening the “learning” component that takes into account specific variables that directly and indirectly affect the acquisition of knowledge and skills.

**Keywords:** learning about learning, quality education, SDG 4, model of enhancing the quality of education.

## Introduction

Included in the issue of high-quality education is the concept of educational efficiency. Educational effectiveness itself belongs to the research category of general didactics, which deals with “(...) the teaching and learning process, the conditions under which it takes place and the effects, i.e. the results” (Kupisiewicz 1996). Educational efficiency is not a clear-cut concept. As Rafał Wawer points out, at the end of the twentieth century, it was considered to enhance the learning process quality, and only in the twenty-first century has scientific research in this area been expanded (Wawer 2021). Continuing the previous research directions in the field of educational effectiveness, the features of the educational process were analyzed in terms of learning outcomes, i.e. knowledge, skills, abilities, interests, habits, fulfillment of set tasks and educational goals, etc. However, additional space has emerged for research on educational effectiveness in aspects including such issues as the student’s individual development, including cognitive abilities, thinking processes, interests, cognitive independence, and learning styles. Efficiency issues can also be related to the benefits achieved through educational processes, which then affects the assessment of the quality of education determined from an individual, economic, social perspective, etc.

In this article, the effectiveness of education will be narrowed down to the issue of learning, a vital issue for building a knowledge society and achieving SDG 4, if only in terms of the task of lifelong learning. Instead, the fundamental aim is to create a proposal for an educational model in which didactics is extended to include the learning about learning component.

### **Raising the quality of education as the fulfillment of the fourth goal of the Sustainable Development Agenda**

The identified most pressing problems of today’s world are reflected in the 17 Sustainable Development Goals included in the 2030 Agenda for Sustainable Development. The document is a development plan for the world, currently still for the next eight years. To a certain extent, it implies an algorithmized program of activities proposed in specific tasks assigned to objectives. Their implementation means carrying out pro-social tasks, and developing an inclusive and knowledgeable society while simultaneously developing the economy and protecting the environment.

One of the objectives is to guarantee quality education for all and promote lifelong learning (Goal 4). It was recognized that quality education is the basis for improving people’s lives and for sustainable development. At the same time, it was noticed that the reasons for the low quality of education are, among others, the lack of adequately trained teachers, poor conditions in schools, or unequal access to schools for children from rural areas (<https://sdgs.un.org/goals/goal4>).



The need to improve the quality of education signaled in Goal 4 is also a response to the educational crisis. It is a global problem in the modern world and is increasingly recognized in the Polish education system (Klimski 2018).

Education has an enormous impact on human life and its quality and is an integral part of personal and social life (Kojcs 2010, p. 38). An awareness of constant and unpredictable change should determine our thinking about education. It is a mistake to build on solutions developed in the past. As Przybyszewski points out, “for the first time in the history of mankind, the Enlightenment was assigned the task of preparing the individual for a type of society that does not yet exist in a changing world order” (2007, p. 79). It is, therefore, essential to be prepared to grapple with the unknown, so critical thinking and responsible engagement should be considered attributes of the modern world (Mazurkiewicz 2012, p. 7).

Education is crucial in shaping the future, human development, and solving social problems. It is, therefore, essential to invest in human capital, which would carry with it a progression in the development of knowledge, skills, competencies, and attitudes, ultimately serving the common purpose. Knowledge is the product of man, the result of his creative cognition, and gives him the ability to foresee the future and improve the world. The tool, however, is the reason which should bring man closer to the truth. It is, therefore, not just about the production of knowledge, its utilitarian perception, or pragmatic products, but about the rational management of knowledge, taking into account the preservation of the balance between the material and the non-material (Klimska 2015, p. 308).

Nowadays, much attention is paid to the quality of education to improve competencies, apply knowledge in practice, and teach problem-solving. It seeks to shape a society of permanent education, a society of knowledge. This highlights the need for proper infrastructure, modern equipment, teacher training, and the implementation of educational tools to enhance and enrich teaching. Quality education is not synonymous with achieving only these objectives. Concept 4 of the SDG omits the essential element of providing quality education through effective learning methods. Education for Sustainable Development (SDE) should not be limited to providing comprehensive education or promoting “sustainability”, understood as caring for future generations. SDEs should also take into account factors that directly and indirectly affect the quality of education in terms of both teaching (the *transfer of knowledge*) and independent *learning*. In this way, we take a systemic approach to the education process by assuming that the various elements of the process are mutually determining and interdependent. Implemented selectively, they are not as meaningful and effective as their holistic practice can guarantee. In order to implement an education model framed in this way, its *learning* component needs to be strengthened.

### **Propitious conditions and effective methods of learning**

Learning has been conceptualized as “a process that leads to change, which occurs as a result of experience and increases the potential for improved performance and future learning” (Ambrose et al. 2010). The aforementioned definition describes two results that are expected to occur: (1) an indirect effect (*increases the potential for (...) future learning*) and (2) a direct one (*increases the potential for improved performance*). Therefore, **learning about learning** meets the prerequisite of sustainable education in a twofold way. The awareness of propitious conditions for learning allows for non-learning behavior that raises the effectiveness of future study sessions. Conversely, efficient learning strategies enhance learners’ skills and knowledge acquisition over a single study session. It has been recognized that neuroplasticity (structural plasticity) is a process that is “both necessary and sufficient for learning and memory” (Sweatt 2016). The evidence has been found that the neuroplasticity of an individual can be influenced by non-learning factors, as well as learning-specific actions. This chapter elaborates on non-learning conditions for effective learning and subsequently the strategies for efficient learning.

Both physical (Denis et al. 2013) and mental health (Breslau et al. 2008; Cranford et al. 2009; Keyes et al. 2012; Thompson et al. 2013) impact learning ability. For instance, it’s been shown that inadequate nutrition in the early stages of development can cause permanent impairment of mental functioning (Dani et al. 2005). Malnutrition, resulting from insufficient, excessive, or improperly balanced consumption is detrimental to learning (Parker et al. 1989). Conversely, a diet rich in protein, fat, B vitamins, iron, choline, and antioxidants has been shown to promote healthy brain functioning (Wolfe et al. 2000). Similarly, conditions like anxiety (Jadue 2001) and depression (Kessler 2012; McArdle et al. 2014) are detrimental to learning. Yet, in 2015 it was estimated that 65 pct. of young people experience symptoms of depression and 25 pct. require immediate treatment (Dymowska, Nowicka 2015). These phenomena can be mitigated. Notably, prevention interventions during which learners are taught methods of self-regulation and healthy attitudes have been shown to be effective (Durlak 1998; Lecic-Tosevski et al. 2003). Another vital factor influencing neuroplasticity is sleep. According to research, sufficient sleep enhances dendritic growth in the brain (Li et al. 2017). Moreover, sleeping has been shown to positively impact both physical and mental health (Tahmasian et al. 2020). According to a 2015 article by the US National Sleep Foundation, the recommended amount of sleep varies across age groups: preschoolers 10 to 13 hours, school-aged children 9 to 11 hours, teenagers 8 to 10 hours, and adults need 7 to 9 hours of sleep. Alas, up to 50% of children experience sleep issues, ranging from mild to severe disorders (Carter et al. 2014). It is believed that resting is a common practice among youngsters. However, studies have shown that the type of resting employed matters greatly. In a 2015 study, the learning outcomes after taking a short break consisting of (i) eyes-open idle resting, (ii) listening to music, and

(iii) playing a video game, were measured. Based on linear mixed-effects modeling it was found that playing a video game has led to a decline in task performance in comparison to the two previous resting methods (Kuschpel et al. 2015). These findings are in accord with the following theory. During a virtually idle (inactive) rest, the brain engages in what cognitive science describes as a default or diffuse mode, as opposed to a focused mode (Cabrales 2016). Interleaving study sessions with idle rests positively impacts psychosocial mental processing (Immordino-Yang et al. 2012), creative and abstract thinking (Takeuchi et al. 2012), divergent thinking, and reading comprehension (Immordino-Yang et al. 2012). The aforementioned study did not consider active rest (i.e. engaging in sports). Nevertheless, a plethora of evidence suggests that regular physical activity is of major importance for health and neuroplasticity (Vorkapic et al. 2021). Enhancing the formation of new neurons (Liu and Nusslock 2018) and preventing neuron loss (Kim et al. 2017) – both occurring in the hippocampus – are some of the benefits of a consistent exercise routine. Additionally, a range of physical and mental health benefits has been linked to physical activity (Warburton et al. 2006). Similarly, practices enhancing interoception (such as mindfulness and meditation) have been linked to improving mental health and reported well-being and to positively impacting neuroplasticity (Gibson 2019). Furthermore, the benefits of these practices overlap with tackling sleeping problems. A 4-year-long study conducted in 2012 found favorable results among 41 patients with chronic insomnia who underwent cognitive behavioral therapy or *yoga nidra* practice (Datta et al. 2021). Lowering the levels of cortisol – famously named “the stress hormone” – has led to improvement in the sleep quality of subjects. By contrast, high levels of this hormone have been correlated with impeding the functioning of memory and the development of mental disorders (Schwabe et al. 2022). It is then evident that regular physical activity and interoceptive practices lead to improvement in closely intertwined areas of memory, learning, health, and well-being of individuals. The last condition for effective learning described in this subsection is motivation resulting from learners’ belief systems. When students lack the will to learn, it contributes to such phenomena as, i.e. procrastination. In 2007 Dweck’s work introduced a concept of *growth* and *fixed mindsets*. These terms refer to one’s belief about the nature of intelligence and abilities. If one thinks that every accomplishment is due to talent and innate abilities, that accounts for a fixed mindset. Conversely, if one believes that skills and acquired knowledge are a result of effort and a learning process, a growth mindset is observed. Studies have shown that the latter contributes positively to academic performance (Zintz 2018). Moreover, it’s been demonstrated that an online intervention (lasting less than an hour) has improved grades among low-achieving secondary school students (Yeager et. al 2019). Additionally, the concept of growth and fixed mindset corresponds to a categorization of motivation as *intrinsic* and *external*. Intrinsically motivated learners study because of being virtually interested in the study contents. Externally motivated learners do so

to obtain external rewards, such as an increase in wealth. It has been found that internal motivation contributes to more in-depth learning and to more perseverance (grit) when facing difficulties (Kyndt et al. 2011). Since teachers have been shown to have a considerable impact on learners' beliefs and performance (Pope, Petek 2017) both intrinsic motivation and a growth mindset can be instilled in classroom settings.

Neuroplasticity can also be enhanced through learning-specific strategies. For instance: *planning to learn*, as a solution to the lack of motivation. Planning is a psychological tool that has been shown to increase the probability of following through with one's commitments (Oakley and Seynowski 2018). Another highly effective, and recognized for over a hundred years, strategy is *chunking*. It consists of dividing the material that is ought to be learned into smaller portions. Chunking has been shown to improve memory performance as a consequence of lowering the load of working memory (Gobet et al. 2011, Zhang and Du 2022). The subsequent strategy is referred to as *recall* or *active recall*. It is based on frequent attempts of recalling the study content. In 2012 research, Karpicke and Roediger compared rereading (a classical approach) to retrieval-based practice (recall). A single attempt of recall has doubled students' ability to retain knowledge over a long period and subsequent repetitions have amounted to a 400 pct. improvement (Karpicke 2012). In 2013 Dunlosky analyzed and described ten learning strategies. The first two were said to be the most effective. The subsequent three were described as "promising". The last five were shown to be highly ineffective. The first strategy was *practice testing*. It consists of frequent self-testing of learners' knowledge. It's been shown to positively contribute to learning performance (Abbot 1909). Students who implemented this strategy before taking an exam had better results than those who haven't (McDaniel et al. 2011). The second most efficient strategy mentioned by Dunlosky was *distributed practice*. It involves spreading study sessions over time. Research has shown that, when the same total learning time was kept for both groups, the one that distributed learning regularly over time has been able to retain knowledge longer (Cepeda et al. 2006). The first strategy described as "promising" was *interleaved practice*. It involves designing a learning session in a fashion that requires learners to switch between different components of a single field. For instance, in the case of language acquisition a learner switches between studying grammar, vocabulary, and conversation practice. A study of two groups where the first one deployed *massed practice* (repeating a single concept until achieving mastery) and the second one used interleaved practice (never repeating the same problem twice) was conducted. It was found that the first group had a 90 pct. accuracy during the test on the same day, in comparison to 60 pct. of the second group. However, when the examination was conducted after a longer time, the first group's results dropped to 20 pct. accuracy while the second group was able to recall the concepts with similar accuracy (Dunlosky et al. 2013). The last two "promising" strategies are of similar nature. *Elaborative interrogation* stands for

the practice of questioning new information and seeking a rationale for every new piece of knowledge. *Self-explanation* requires learners to explain the relationship between new information and previously acquired knowledge. A study of these has shown ambiguous results. When students attempted to learn new concepts, their results were 90 pct. accurate, compared to 30 pct. of the group that didn't deploy any of these strategies (Berry 2006). However, when applied to a known problem, no difference in recall accuracy was observed. The strategies discouraged by Dunlosky due to their ineffectiveness were: text highlighting, rereading (also referred to as cramming), the use of keyword mnemonics, summarisation, and creating images to enhance text learning. They have been deemed ineffective on the basis of showing little-to-none improvement in student performance, being much more time-consuming, and/or their results not being long-lasting in comparison to more effective methods. For instance, highlighting has even been shown to be detrimental – in one study students deploying this method have drawn fewer conclusions from a history textbook than a control group. However, a notion has been made that mnemonics have been helpful in the field of language acquisition or when other methods failed.

### A three-stage model of enhancing quality education

A range of conditions positively impacting neuroplasticity, alongside effective methods of self-learning has been analyzed. As a consequence, a model for implementing these concepts into different stages of public education will be proposed. The main factor differentiating between chosen stages is the autonomy of a learner and his ability to comprehend certain concepts. As a consequence, key agents in this model will be **parents, educators (teachers), and learners**.

During pre-primary education, learners find themselves in early childhood. In these years, one undergoes significant development but is not yet an autonomous identity. Learners at this stage are completely dependent on their **parents** and educators, the first ones being the key agent in the three-stage model. Moreover, the occurrence of malnutrition and lack of physical activity in these years can have a tremendous effect on learners' future. Therefore, it is advised to create propitious conditions for neuroplasticity during this period of the learner's life, as he is unable to provide it to himself. However, providing the rationale for such actions to the learner can be omitted (or simplified), as he is not yet ready to comprehend it. Parents and educators have been shown to have a significant impact on learners' beliefs and self-esteem. Nurturing internal motivation and instilling a growth mindset will create a strong basis for learners' future learning and thriving. This can be achieved through praise based on effort (not intelligence or talent), encouraging the committing of mistakes (as the only path to learning), and discouraging self-comparison to peers (Dweck 2006). Additionally, encouraging

interoceptive practices can help children self-regulate and counteract the effects of stress and uncertainty.

During primary education, a learner is confronted with the responsibility and duty of delivering assignments and preparing for examinations. Therefore, in this phase of a learner's development (middle childhood/pre-adolescence), one is in need of effective tools for learning. It is advised to expose students to a range of methods they can employ so that they can form their own toolkit, tailored to their traits and needs. Additionally, each school subject requires different methods and is associated with different best practices of self-study. Therefore **educators** – the key agent in the second stage of the proposed model – ought to implement effective methods for learning into their teaching and present them to learners. A continuous encouragement of internal motivation and a growth mindset will synergize with the training mentioned above.

Secondary education, occurring during adolescence, is the third stage of the proposed model. During this time, **learners** pass from childhood into adulthood. As a consequence, they become independent in their thinking and acting which makes them the key agent of the last stage. Provided with propitious conditions (pre-primary education) and empowered with effective methods (primary education) for learning, they ought to be encouraged to experiment with their learning toolkit. At this stage, learners should be comprehensively informed about both mental and physical conditions for effective learning. Such awareness will empower them in their future learning and prepare them for the demanding task of acquiring higher education. Additionally, they are autonomously choosing their nutrition, sleeping hours, and free time activities. Therefore, the role of parents becomes less vital and learners must take on full responsibility for their future conditions.

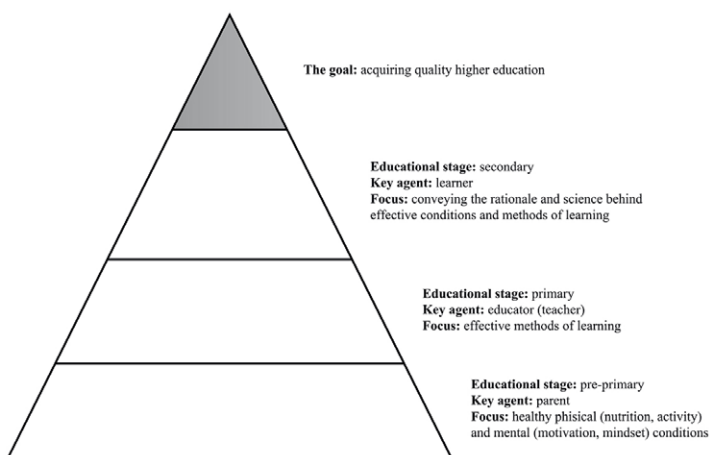


Diagram 1. Three-stage model for ensuring high-quality education

Source: own study.

The research cited above demonstrates that commonly known strategies used in the learning process can often prove ineffective. There are several variables influencing the acquisition of knowledge and skills. The proposed model illustrates their importance at different stages of student development. Bearing in mind the question of the participation of the different actors and subjects in education, broadly understood as support for the student in the educational process, with particular emphasis on the learning module, a general model of the student's educational environment can be outlined (diagram 2).

Central to this model is the pupil (learner), who can receive support at school from teachers and educators in the form of work based on effective teaching and learning methods, as well as help with learning difficulties. No less important is the student's out-of-school environment, where the learning process is genuinely influenced by parents/guardians, out-of-school educational institutions (e.g. psychological-educational counseling centers, careers advice centers), institutions offering extra-curricular activities (e.g. sports, development of interests, talents, tutoring) and contact with the natural environment. The student's closest environment – the home environment – is crucial, especially in the initial stages of formal education, during which the parent/guardian not only helps the child with their studies but has a real influence on the functioning and organization of their entire day. This is an essential moment in the implementation of a learning model extended to include elements that indirectly affect knowledge acquisition and brain fitness, such as:

- a diet rich in unsaturated fatty acids, antioxidants, complex carbohydrates, vitamins, zinc, magnesium, iron, lecithin (Ekstrand, Scheers et al. 2021),
- physical activity that reduces stress, improves the functioning of the brain, i.a. focus,

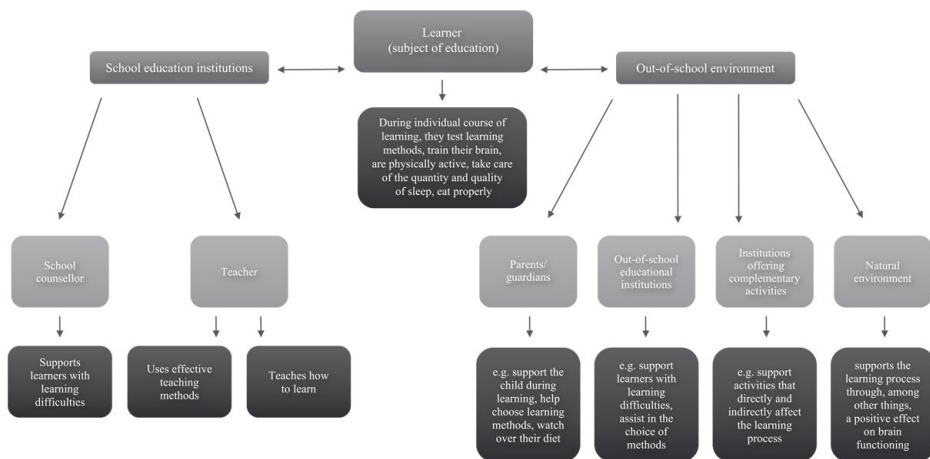


Diagram 2.

- the length and quality of sleep, which affect the degree of focus, creativity, and learning efficiency,
- being in the natural environment and communing with nature, e.g. by experiencing the forest, minimizing the effects of stress, enabling tranquillity and improving mental well-being (Klimska, Leźnicki 2021).

In addition, parents and carers can help their children to implement new learning methods, verify which are most effective for them, and, most importantly, show interest in their learning process by becoming genuinely involved in it.

Out-of-school educational institutions and institutions that offer specialized activities, movement/sports, passion-related activities, music, etc., are also crucial in the context of learning. If they are related to the development of interests, they most often bring satisfaction, and stress relief, can activate the attentional system, influence brain oxygenation, and improve the ability to focus. In the psychological-educational counseling centers, in addition to the standard forms of assistance, children have the opportunity to receive brain training using the neurofeedback method, which uses knowledge of learning at the neuronal level and supports the brain's natural potential for learning (Imperowicz-Jurczak, Jurczak 2019, p. 180).

Comprehensive consideration of the above components of the model can contribute to increasing the effectiveness of the learning process, which proves to be less effective when only selected components are considered.

## Conclusion

The implementation of Sustainable Development Goal 4 involves a wide variety of tasks, ranging from ensuring access to education, eliminating gender inequalities in education, and improving the situation of learners with disabilities, to developing education for sustainable development, lifelong learning, improving educational facilities and enhancing teachers' qualifications. Providing quality education for all is also about increasing the effectiveness of learning. The research results cited in the article show that students very often use ineffective learning methods. In addition, they are often unaware that factors such as sleep, proper diet, and physical activity significantly affect brain health, thus translating into effective learning. The presented models illustrate the possibilities for parents, teachers, educators, and more broadly the school and extra-curricular environment to support students in overcoming learning difficulties, testing learning methods, and recognizing those that may be the most effective. Depending on the pupil's age, the involvement and extent of third-party support will vary, but it is crucial in the first education period. Each student should benefit from methods tailored to their characteristics and needs. Children should be aware of the factors that contribute positively to learning, faster memory, and good brain function from an early age. It is not just about memory training but about regular physical activity, proper nutrition, adequate quantity and quality of sleep, and contact with nature. The out-of-school



environment significantly impacts the learning process, so practices to support this process should be expanded to include the elements mentioned above.

In addition, teachers, parents, and caregivers have a crucial influence in shaping the child's beliefs and self-esteem, motivating them to continue their development. There is a need to move away from an approach that prioritizes the development of pupils with a high level of intelligence, above-average ability, or revealed talent to promoting an approach based on valuing pupils for their efforts. The learning process is influenced by many factors, which can positively and negatively affect the student's acquisition of knowledge and skills. The scale of the adverse phenomena that the school is currently facing (e.g. the COVID-19 pandemic, the war in Ukraine) translates into the student's functioning in the institution, the extent of support offered to them, relations with peers and teachers, as well as the emotional sphere, stress levels, motivation to learn, etc. (Kuracki, Tempczyk 2022; Paluch 2022; Dycht, Śmiechowska-Petrovskij 2021; Klimska, Klimski 2021). When aiming to improve the effectiveness of students' learning, it is therefore also worth considering aspects that might seem unrelated to learning. Improving education quality means developing students' potential to shape a society of knowledge, which, in effect, is to implement this knowledge into practice with a sense of peace, mental balance, and self-confidence, not fear, mediocrity, or uncertainty.

### Bibliography

- Abbot E.E. (1909). *On the Analysis of the Factor of Recall in the Learning Process*. "Psychological Monographs", no 11, p. 159–177.
- Ambrose S., Bridges M., Di Pietro M. et al. (2010). *How learning works: seven research-based principles for smart teaching*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Berry D.C. (2006). *Metacognitive experience and transfer of logical reasoning*. "Quarterly Journal of Experimental Psychology", no 20(3), p. 299–309.
- Bigler E.D., Dennis M., Fletcher J.M. et al. (2013). *Age, plasticity, and homeostasis in childhood brain disorders*. "Neuroscience & Behavioral Reviews", no 37(10), p. 2760–2773.
- Breslau J., Kessler R., Lane M. et al. (2008). *Mental disorders and subsequent educational attainment in a US national sample*. "Journal of Psychiatric Research", no 42(9), p. 708–716.
- Cabrales, J. (2016). *Learning-teaching approach based on focused and diffuse thinking modes: a practical experience in the physics lecture*. "International Conference on Education and New Learning Technologies", no 1, p. 7402–7405.
- Carter K.A., Hathaway N.E., Lettieri C.F. (2014). *Common sleep disorders in children*. "AmFam Physician", no 89(5), p. 368–377.
- Cepeda N.J., Pashler H., Vul E. et al. (2006). *Distributed practice in verbal recall tasks: a review and quantitative synthesis*. "Psychology Bulletin", no 132(3), p. 354–380.
- Cranford J., Eisenberg D., Serras A. (2009). *Substance use behaviors, mental health problems, and use of mental health services in a probability sample of college students*. "Addictive Behaviours", no 34(2), p. 134–145.

- Dani J., Burrill C., Demmig-Adams B. (2005). *The remarkable role of nutrition in learning and behaviour*. "Nutrition & Food Science", no 35(4), p. 258–263.
- Datta K., Tripathi M., Verma M. et al. (2021). *Yoga nidra practice shows improvement in sleep in patients with chronic insomnia: a randomised controlled trial*. "The National Medical Journal of India", no 34(3), p. 143–150.
- Dunlosky J., Rawson K.A. (2013). *Improving students' learning with effective learning techniques: promising directions from cognitive and educational psychology*. "Psychological science in the public interest", no 14(1), p. 4–58.
- Durlak J.A. (1998). *Primary prevention mental health programmes for children and adolescents are effective*. "J Ment Health", no 7, p. 463–468.
- Dweck C.S. (2007). *Mindset: the new psychology of success*. New York: Ballantine Books.
- Edukacja w sytuacji (post)pandemii – wyzwania i perspektywy*. (2021). Dycht M., Śmiechowska-Petrovskij E. (eds.). Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Dymowska A., Nowicka-Sauer K. (2015). *Depresja wśród młodzieży – problem wciąż aktualny*. "Forum of Family Medicine", no 9(2), p. 124–126.
- Ekstrand B., Scheers N., Krøyer Rasmussen M. et al. (2021). *Brain foods – the role of diet in brain performance and health*. "Nutrition Reviews", 79 (6), p. 693–708. Retrieved from: <https://doi.org/10.1093/nutrit/nuaa091>.
- Gibson J. (2019). *Mindfulness, interoception, and the body: a contemporary perspective*. "Sec. Neuropsychology", no 10, p. 2012.
- Gobet F., Lane P.C.R., Croker S. et al. (2001). *Chunking mechanisms in human learning*. "Trends in Cognitive Sciences", no 5(6), p. 236–243.
- Immordino-Yang M.H., Christodoulou J.A., Singh V. (2012). *Rest is not idleness: implications of the brain's default mode for human development and education*. "Perspective on Psychological Science", no 7(4), p. 352–364.
- Imperowicz-Jurczak M., Jurczak R. (2019). *Neuroedukacja a niespecyficzne problem w nauce dzieci i dorosłych*. "Roczniki Pedagogiczne", no 11(47). Retrieved from: <https://dx.doi.org/10.18290/rped.2019.11s-12>.
- Jadue G. (2001). *Some effects of anxiety on the students' school performance*. "Estudios Pedagógicos", 27, p. 111–118.
- Karpicke J.D. (2012). *Retrieval-based learning: active retrieval promotes meaningful learning*. "Current Directions in Psychological Science", no 21(3), p. 157–163.
- Kessler R.C. (2012). *The costs of depression*. "The Psychiatric Clinics of North America", no 35(1), p. 1–14.
- Keyes C.L.M., Eisenberg D., Perry G.S. et al. (2010). *The relationship of level of positive mental health with current mental disorders in predicting suicidal behavior and academic impairment in college students*. "Journal of American College Health", no 60(2), p. 126–133.
- Kim Y.S., Shin S.K., Hong S.B. et al. (2017). *The effects of strength exercise on hippocampus volume and functional fitness of older women*. "Experiment Gerontology", no 97, p. 22–28.

- Klimska A., Leźnicki M. (2021). *Ekofilozofia jako odpowiedź na kryzys pandemiczny*. In: Klimska A., Klimski M. (eds.). *Przyszłość polskiej szkoły. Alert pedagogiczny*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Klimska A. (2015). *Zadania edukacji wobec założeń gospodarki opartej na wiedzy*. In: Welskop W., Tanaś V. (eds.). *Pedagog we współczesnym świecie*. Łódź: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Biznesu i Nauk o Zdrowiu.
- Klimski M. (2018). *Call for high quality education in the context of the postmodern society conception*, „Scientific Papers of Silesian University of Technology – Organization & Management Series”, no 122, p. 81–89.
- Kojs W. (2010). *Systemy edukacji ich teorie a pedagogika*. In: *Edukacja jutra. Edukacja w społeczeństwie wiedzy*. Denek K. et al. (eds.). Sosnowiec: Oficyna Wydawnicza „Humanitas”, p. 37–49.
- Kupisiewicz C. (1996). *Podstawy dydaktyki ogólnej*. Warszawa: Polska Oficyna Wydawnicza BGW.
- Kuschpel M.S., Liu S., Schad D.J. et al. (2015). *Differential effects of wakeful rest, music and video game playing on working memory performance in the n-back task*. “Frontiers in Psychology”, no 6, p. 1683.
- Kyndt E., Dochy F., Struyven K. et al. (2011). *The direct and indirect effect of motivation for learning on students’ approaches to learning through the perceptions of workload and task complexity*. “Higher Education Research and Development”, no 30(2), p. 135–150.
- Lecic-Tosevski D., Christodoulou G., Herrman H. et al. (2003). *WPA consensus statement on psychiatric prevention*. “Dyn Psychiatr Dyn Psychiatri”, no 36, p. 307–319.
- Li W., Ma L., Yang G. et al. (2017). *REM sleep selectively prunes and maintains new synapses in development and learning*. “Nature Neuroscience”, no 20(3), p. 427–437.
- Liu P.Z., Nusslock R. (2018). *Exercise-mediated neurogenesis in the hippocampus via BDNF*. “Frontiers in Neuroscience”, no 12. Retrieved from: 10.3389/fnins.2018.00052.
- Mazurkiewicz G. (2012). *Jakość edukacji: społeczne oczekiwania, polityczne decyzje i praktyczne implementacje*. In: *Jakość edukacji. Różne perspektywy*. Mazurkiewicz G. (eds.). Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- McArdle J., Hamagami F., Chang J.Y. et al. (2014). *Longitudinal dynamic analyses of depression and academic achievement in the Hawaiian High Schools Health Survey using contemporary latent variable change models*. “Structural and Equation Modeling”, no 21(4), p. 608–629.
- McDaniel M.A. (2011). *Test-enhanced learning in a middle school science classroom: the effects of quiz frequency and placement*. “The Journal of Educational Psychology”, no 103(2), p. 399–414.
- Oakley B., Sejnowski T., McConville A. (2018). *Learning how to learn: how to succeed in school without spending all your time studying. A guide for kids and teens*. Los Angeles: TarcherPerigee.
- Lekcje pokoju w czasie (po)wojennym*. (2022). Paluch M. (eds.). Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

- Parker L. (1989). *The relationship between nutrition & learning. A school employee's guide to information and action*. Washington D.C.: ERIC Clearinghouse.
- Pope N.G., Petek N. (2017). *The multidimensional impact of teachers on students*. Chicago: The University of Chicago ProQuest Dissertations Publishing.
- Przybyszewski R. (2007). *Kapitał ludzki w procesie kształtowania gospodarki opartej na wiedzy*. Warszawa: Wydawnictwo Difin.
- Przyszłość polskiej szkoły* (2021). Klimska A., Klimski M. (eds.). Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Schwabe L., Hermans E.J., Joels M. et al. (2022). *Mechanisms of memory under stress*. "Neuron", no 110(9), p. 1450–1467.
- Sweatt J.D. (2016). *Neural plasticity and behaviour – sixty years of conceptual advances*. "Journal of Neurochemistry", no 139 (s2), p. 179–199.
- Tahmasian M., Samea F., Khazaie H. (2020), *The interrelation of sleep and mental and physical health is anchored in grey-matter neuroanatomy and under genetic control*. "Communications Biology", no 3 (171).
- Takeuchi H., Taki Y. (2012). *The association between resting functional connectivity and creativity*. "Cerebral Cortex", no 22(12), p. 2921–2929.
- Thompson E.A., Conelly C.D., Thomas-Jones D. et al. (2013). *School difficulties and co-occurring health risk factors: substance use, aggression, depression, and suicidal behaviors*. "Journal of Child and Adolescent Psychiatric Nursing", no 26, p. 78–84. Retrieved from: <https://sdgs.un.org>.
- Vorkapic C., Leal S., Alves H. et al. (2021). *Born to move: a review on the impact of physical exercise on brain health and the evidence from human controlled trials*. "Arquivos de Neuro-Psiquiatria", no 79(6), p. 536–550.
- Wartburton D.E.R., Nicol C.W., Bredin S.S.D. (2006). *Health benefits of physical activity: the evidence*. "Canadian Medical Association Journal", no 174(6), p. 801–809.
- Wawer R. (2021). *Efektywność kształcenia w polskim dyskursie*. "Lubelski Rocznik Pedagogiczny". T. XXXX, no 4, p. 95–109.
- Wolfe P., Burkman M.A., Streng K. (2000). *The science of nutrition*. "Educational Leadership", no 57(6), p. 54–49.
- Wsparcie psychologiczno-pedagogiczne w polskiej szkole w sytuacji pandemii i postpandemii. Od wsparcia online po zmiany off-line*. (2022). Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Yeager D.S., Hanselman P. (2019). *A national experiment reveals where a growth mindset improves achievement*. "Nature", no 576, p. 364–369.
- Zintz S. (2018). *Effectiveness of a growth mindset in education*. Northwestern College: Orange City.

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



MONIKA BARTOSIEWICZ-NIZIOŁEK

*Polskie Towarzystwo Ewaluacyjne, Warszawa, Polska*

ORCID 0000-0003-4315-5419 • e-mail: [monika.bartosiewicz-niziolek@pte.org.pl](mailto:monika.bartosiewicz-niziolek@pte.org.pl)

BARTOSZ H. OLSZEWSKI

*Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie, Polska*

ORCID 0000-0001-5826-0233 • e-mail: [b.olszewski@uksw.edu.pl](mailto:b.olszewski@uksw.edu.pl)

MAGDA OSTROWSKA

*Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie, Polska*

ORCID 0000-0001-5002-2513 • e-mail: [m.ostrowska@student.uksw.edu.pl](mailto:m.ostrowska@student.uksw.edu.pl)

Zgłoszono: 20.08.2022; recenzowano: 14.11.2022; zaakceptowano do druku: 16.11.2022

## DZIAŁANIA PROMOCYJNO-EDUKACYJNE Z UDZIAŁEM ASYSTENTÓW ZDROWIENIA W ŚRODOWISKOWYM MODELU OPIEKI PSYCHIATRYCZNEJ

### PROMOTIONAL AND EDUCATIONAL ACTIVITIES WITH THE PARTICIPATION OF HEALTH ASSISTANTS IN THE COMMUNITY MODEL OF PSYCHIATRIC CARE

**Abstract:** Promotional and educational activities, which may include health promotion and health education, constitute an integral part of activities undertaken by entities of the environmental model of psychiatric care. Health promotion is a process of enabling people to increase their influence on their own health and its improvement, and health education allows for the transfer of knowledge on how to take care of health. Additionally, health promotion is often combined with psychological prevention activities. The article pays particular attention to the promotion of mental health. Moreover, the role and tasks of recovery assistants in the community model of psychiatric care and their participation in community preventive and promotional activities were outlined. The effects and prospects for the development of promotional and educational activities were also indicated.

**Keywords:** promotional and educational activities, health promotion, recovery assistants, mental health, community model of psychiatric care.

**Streszczenie:** Działania promocyjno-edukacyjne, do których można zaliczyć promocję zdrowia oraz edukację zdrowotną, stanowią integralną część działań podejmowanych przez podmioty środowiskowego modelu opieki psychiatrycznej. Promocja zdrowia jest procesem polegającym

na umożliwianiu ludziom zwiększania wpływu na własne zdrowie i jego poprawę, zaś edukacja zdrowotna pozwala na przekazanie wiedzy, jak dbać o zdrowie. Dodatkowo, promocja zdrowia jest często łączona z działaniami o charakterze prewencji psychologicznej. W artykule zwrócono szczególną uwagę na promocję zdrowia psychicznego. Ponadto nakreślono rolę i zadania asystentów zdrowienia w środowiskowym modelu opieki psychiatrycznej oraz ich udział w środowiskowych działaniach profilaktyczno-promocyjnych. Wskazano również na efekty i perspektywy dla rozwoju działań promocyjno-edukacyjnych.

**Słowa kluczowe:** działania promocyjno-edukacyjne, promocja zdrowia, asystenci zdrowienia, zdrowie psychiczne, środowiskowy model opieki psychiatrycznej.

Istotą zainteresowań socjologii zdrowia jest poszukiwanie powiązań pomiędzy stylem życia, zdrowiem a socjoekonomicznymi oraz politycznymi uwarunkowaniami zdrowia. Dostrzegalna jest rola siedliska społecznego (*setting*) jako prawdopodobnego modyfikatora relacji między człowiekiem a środowiskiem życia z uwzględnieniem kontekstu zdrowia. Wskazuje to na konieczność interakcji między procesem socjalizacji a licznymi formami edukacji (Krawański 2004). Jednym z nurtów socjologii medycyny jest promocja zdrowia, która silnie czerpie z dorobku nauk o zachowaniu oraz nauk społecznych. Takie zakorzenienie wiązało się z szeregiem badań socjologicznych oraz analizami nad zachowaniami zdrowotnymi i umiejscowieniem ich w kontekście stylów życia rozlicznych warstw społecznych (Ostrowska 2004). Światowa Organizacja Zdrowia zdefiniowała promocję zdrowia jako proces, który umożliwia każdej osobie zwiększenie wpływu na własne zdrowie, jego poprawę oraz utrzymanie. L. Green i M. Kreuter rozumieli ją jako połączenie działań edukacyjnych z różnymi formami wsparcia: społecznymi, politycznymi, środowiskowymi i prawnymi, które sprzyjają zdrowiu (Czekan 2011).

Edukacja zdrowotna najczęściej ujmowana jest jako proces, w którym człowiek uczy się, jak dbać o własne zdrowie i zdrowie otaczającej go społeczności. Istotna różnica między promocją zdrowia a edukacją zdrowotną polega na tym, że promocja zdrowia to działania zorientowane na poszczególne systemy społeczne, zaś edukacja zdrowotna jest ukierunkowana głównie na jednostki (Syrek, Borzucka-Sitkiewicz 2009). W procesie edukowania zdrowotnego kształtuje się obraz rzeczywistości i świata, przy uwzględnieniu kreowania różnych wymiarów zdrowia. Wykorzystuje on nie tylko metodykę edukacji ogólnej, lecz także doświadczenie innych dyscyplin naukowych. Jest procesem pedagogicznym skłaniającym do działań mających na celu poprawę stanu zdrowia (Brukwicka 2009). Edukację zdrowotną można rozumieć również jako podstawowe narzędzie promocji zdrowia (Lewicki 2006). Jest ona niezwykle ważnym elementem tego procesu. Zmiana własnego stylu życia i zmiana środowiska oraz aktywne zaangażowanie ludzi w działania promocyjne wymagają posiadania przez nich kompetencji, które nabywane są w ramach edukacji (Syrek, Borzucka-Sitkiewicz 2009).

Zdaniem W. Ciechaniewicza, można wyróżnić trzy modele edukacji zdrowotnej:

1. Model edukacji ukierunkowany na zdrowie – przekazywanie wiedzy, kształtowanie postaw mających na celu przyjęcie zachowań korzystnych dla zdrowia oraz zachęcanie do podejmowania działań prozdrowotnych;
2. Model edukacji zdrowotnej zorientowany na czynniki ryzyka – udzielanie wskazówek, doradzanie, wspieranie we wprowadzaniu zmian, które mają na celu pozytywnie wpłynąć na zdrowie – w tym przypadku komunikacja jest jednokierunkowa;
3. Model edukacji zdrowotnej zorientowany na chorobę – uświadamianie jednostce, jakie związki występują pomiędzy różnymi czynnikami ryzyka a objawami określonej choroby, a także podjęcie próby rozwiązania problemu zdrowotnego i sposobu radzenia sobie z chorobą (Sierakowska 2016).

Promocja zdrowia jest procesem dążącym do oddziaływania na czynniki determinujące przyczyny zdrowia. Złożoność uwarunkowań wpływających na zdrowie zakłada potrzeby wyjścia poza sektor zdrowia i ścisłej współpracy pomiędzy innymi sektorami. W tym obszarze odpowiedzialność spoczywa na władzach lokalnych i krajowych, do zadań których należy podejmowanie działań, które zapewnią warunki sprzyjające zdrowiu, jeśli jest to poza kontrolą jednostek i grup środowiska. Aby osiągnąć założone cele, w promocji zdrowia stosuje się różne metody i podejścia oddziaływania, m.in. edukację, właściwą politykę fiskalną, sposoby komunikowania się, zmiany organizacyjne, legislację oraz aktywizację społeczności lokalnych poprzez organizację spontanicznych akcji na rzecz walki z zagrożeniami zdrowia (Słońska, Misiuna 1993).

Istotną kwestią zarówno w systemie ochrony zdrowia, jak i promocji zdrowia, jest ukierunkowanie na bezpośrednie wywoływanie bodźców powodujących sytuacje motywujące, zachęcające i przymuszające. Bodźce zachęcające podkreślają korzyści, jakie będzie miała jednostka, kiedy zadba o swoje zdrowie albo podejmie działania promujące zdrowy styl życia, zaś bodźce przymuszające eksponują zagrożenia, które wynikają z zaprzestania wykonywania pożądaných działań. Siła bodźców jest współmierna do siły potrzeb, na które wpływają. Im potrzeba podejmowania działań na rzecz zdrowia jest mocniejsza, tym silniej ludzie reagują na bodziec stwarzający niebezpieczeństwo dla zdrowia albo wywołujący w nich wiarę w jego wzmacnianie (Głowacka, Mojs, Głowacka-Rębała 2006).

### **Promocja zdrowia psychicznego**

Promocja zdrowia często występuje wraz z działaniami o charakterze prewencji psychologicznej (profilaktyki). Działania z zakresu promocji zdrowia i prewencji mogą mieć podobny charakter, ponieważ odnoszą się do zasobów posiadanych już przez jednostkę oraz sposobów ich wykorzystywania w życiu codziennym. Działania te różnią się jednak zakresem stosowania (wobec całej populacji lub tylko w grupach ryzyka) i celem końcowym (rozwijanie zdrowia albo zachowanie

zdrowia), jednak niełatwe jest odróżnienie tych celów oddziaływania. Ponadto docieranie swoimi działaniami do całej populacji łączy się z dotarciem także do grup ryzyka, a co za tym idzie, można przyjąć, iż realizowane współcześnie programy prewencyjne oraz promocyjne są często zbliżone do siebie i uzupełniają się, jak również mają wpływ na zdrowie człowieka. W promocji zdrowia dużą rolę odgrywają zagadnienia zdrowia psychicznego, zarówno w kontekście zapobiegania zaburzeniom zdrowia psychicznego, jak i podtrzymywania pozytywnego zdrowia psychicznego (Ministerstwo Zdrowia, 2011). Pozytywne zdrowie psychiczne odnosi się do dobrostanu i umiejętności radzenia sobie w obliczu przeciwności. Obejmuje różne wymiary, takie jak: samoocena, wewnętrzne umiejscowienie kontroli lub panowania, optymizm i poczucie dystresu psychicznego, a także zaburzenia psychiczne.

Profilaktyka zdrowia psychicznego w szczególny sposób porusza kwestie zaburzeń związanych ze stresem, samobójstwami, uzależnieniami i depresją, dlatego często wyjątkową opieką obejmowane są grupy o zwiększonym ryzyku, jak dzieci i młodzież, osoby starsze, osoby, które znalazły się w sytuacji zagrażającej ich zdrowiu psychicznemu, kobiety w okresie ciąży i po porodzie czy osoby z niepełnosprawnością i po doświadczeniu kryzysu psychicznego (Załużska 2015). Do tej grupy można zaliczyć takie osoby żyjące w trudnych warunkach społeczno-ekonomicznych, uchodźców i bezdomnych, osoby, które żyją w ciągłym stresie związanym ze zmianami politycznymi, społecznymi lub ekonomicznymi, osoby cierpiące na choroby somatyczne, opiekunów i rodziny osób chorych. Wyjątkową grupą są również osoby przechodzące przez trudny okres w życiu wywołany śmiercią bliskiej osoby, rozwodem czy utratą pracy. Osoby te są szczególnie narażone na zaburzenia zdrowia psychicznego i problemy ze zdrowiem psychicznym, np. zespół stresu pourazowego, lęk, depresję, próby samobójcze, zaburzenia związane z zażywaniem substancji psychoaktywnych (Czabała 2009).

Zgodnie z *Ustawą z dnia 19 sierpnia 1994 roku o ochronie zdrowia psychicznego z późniejszymi zmianami* (Dz. U. z 1994 roku Nr 111, poz. 535), docelowo obowiązującym modelem leczenia zaburzeń psychicznych będzie środowiskowy model opieki psychiatrycznej. W myśl tego modelu, zaburzenia zdrowia psychicznego powstające i przejawiające się w kontaktach osoby chorej z jej otoczeniem społecznym należy leczyć przede wszystkim w środowisku naturalnym chorego, przy udziale rodziny i innych osób będących oparciem dla tej osoby. Jednocześnie leczenie ambulatoryjne powinno zostać ograniczone do przypadków chorych z ostrymi zaburzeniami psychicznymi, wymagających specjalistycznych warunków diagnostycznych, szczególnie w przypadkach współwystępowania zaburzeń somatycznych lub innych czynników ryzyka farmakoterapii. Personel medyczny powinien dążyć do tego, aby podjęte hospitalizacje trwały niezbędne minimum i były zastępowane leczeniem dostosowanym do potrzeb pacjenta, podejmowanym w formach poza stacjonarnych (Załużska 2015).



Do zmiany opieki psychiatrycznej w kierunku modelu środowiskowego zaliczyć można:

1. **Deinstytucjonalizację** – przesunięcie ciężaru pomocy osobom w kryzysie psychicznym z dużych instytucji, czyli szpitali psychiatrycznych, na ośrodki pomocy i wspierania znajdujące się w obrębie społeczności lokalnej;
2. **Upodmiotowienie** – zmiana podejścia do osób potrzebujących pomocy. Nie wyręcza się już takiej osoby i nie podejmuje za nią decyzji, lecz szanuje się jej autonomię, co wiąże się często z potrzebą podejmowania negocjacji, uzgadnianiem czy bezpiecznym bilansowaniem ryzyka;
3. **Odpowiedzialność** – społeczność podejmuje się zadania, jakim jest pomoc osobom doświadczającym kryzysu psychicznego lub nim zagrożonym. Wpływa to na zmiany postaw społeczności z wykluczającej na włączającą te osoby w życie społeczności (Załużska 2015).

Jednym z założeń środowiskowego modelu ochrony zdrowia psychicznego jest świadczenie pomocy osobom z zaburzeniami zdrowia psychicznego w celu zmniejszenia lub wyeliminowania objawów choroby oraz usprawnienia ich funkcjonowania w życiu codziennym i poprawy relacji społecznych, a także przywrócenia bądź podtrzymania pełnionych ról społecznych. Takie podejście sprawia, iż udział w tworzeniu modelu, poza pracownikami placówek ochrony zdrowia i pomocy społecznej, mają inni interesariusze działający w społeczności lokalnej, np. przedstawiciele organizacji pomocowych i samopomocowych, samorządy (Załużska 2015).

### **Rola i zadania osób z doświadczeniem kryzysu psychicznego**

Swoistą rolę w działaniu środowiskowego modelu opieki psychiatrycznej pełnią asystenci zdrowienia. Są to osoby, które doświadczyły w sposób aktywny choroby, niepełnosprawności i/lub problemów ze zdrowiem psychicznym, w wyniku czego zdobyły wiedzę i poznały konteksty społeczno-kulturowo-instytucjonalne, w których trudności przybierają szczególnych znaczeń. Asystenci zdrowienia wykorzystują swoje doświadczenia kryzysu psychicznego, aby wspierać osoby dotknięte podobnymi trudnościami. Tak szeroka definicja asystentów zdrowienia nie daje możliwości ukonstytuowania ich roli jako zawodu pełnionego w ochronie zdrowia psychicznego. Jednocześnie wciąż trwają próby wypracowania jednolitych standardów w tym zakresie. Wysiłki te nie przynoszą jednak oczekiwanych rezultatów ze względu na wątpliwości dotyczące warunków osobowościowych kandydatów do roli asystentów zdrowienia, oceny umiejętności autorefleksji własnego doświadczenia kryzysu, zakresu programu i wymiaru godzin szkoleń, sposobu oceniania kompetencji kandydata, a także określenia ich miejsca w zespołach terapeutycznych (Utschakowski 2012; Bartosiewicz-Niziołek i in. 2021).

Zgodnie z *Rozporządzeniem Ministra Zdrowia w sprawie programu pilotażowego w centrach zdrowia psychicznego z dnia 27 kwietnia 2018 roku* (Dz. U. z 2018 roku, poz. 852), możliwe jest zatrudnienie w opiece psychiatrycznej osób

z doświadczeniem kryzysu psychicznego, które zostały odpowiednio przygotowane i przeszkolone (asystentów zdrowienia), z zastrzeżeniem przepisów dotyczących uprawnień do wykonywania zawodów medycznych oraz dostępu do dokumentacji medycznej.

Przy podejmowaniu próby włączenia opisu kwalifikacji asystentów zdrowienia do ogólnopolskiego Zintegrowanego Systemu Kwalifikacji, Fundacja Wspierania Rozwoju Społecznego „Leonardo” wyszczególniła, iż do podstawowych zadań zawodowych asystenta zdrowienia należy:

- a. Wspieranie osoby po kryzysach psychicznych w dążeniu do samodzielności życiowej;
- b. Motywowanie osoby po kryzysach psychicznych do aktywności społecznej i zawodowej;
- c. Posiadanie i wykorzystanie wiedzy w zakresie działań pomocowych i rehabilitacyjnych w zakresie zdrowia psychicznego;
- d. Utrzymywanie ścisłego kontaktu z personelem organizacji zajmujących się zdrowiem psychicznym, pomocą społeczną i edukacją w zakresie zdrowia psychicznego;
- e. Świadczenie usług doradczych w zakresie radzenia sobie z różnymi zjawiskami psychicznymi oraz udzielanie informacji na temat podstawowych aspektów zaburzeń psychicznych, prowadzenie działań psychoedukacyjnych;
- f. Pełnienie roli pełnomocnika/rzeczniczka osób dotkniętych chorobą, udzielanie informacji na temat działania grup pomocowych, funkcjonowania szpitali, praw pacjenta itp.;
- g. Znajomość problematyki funkcjonowania rodziny w kontekście osób z zaburzeniami psychicznymi i pokazywanie możliwości szukania wsparcia dla osób bliskich, ujawnianie własnych doświadczeń kontaktu z rodziną w kontekście kryzysu psychicznego;
- h. Dzielenie się indywidualnymi wnioskami płynącymi z osobistego doświadczenia kryzysu psychicznego z zespołami terapeutycznymi w celu udzielania lepszej jakości usług i planowania interwencji terapeutycznych<sup>1</sup>.

### **Działania promocyjno-edukacyjne w środowiskowym modelu opieki psychiatrycznej**

Do podmiotów zewnętrznych, które wchodzi w skład administracji publicznej i samorządowej, i tworzących lokalną sieć oparcia społecznego, należą instytucje:

- świadczące usługi medyczne w ramach zintegrowanego świadczenia medycznego, takie jak: poradnie zdrowia psychicznego, szpitale psychiatryczne i onkologiczne, oddziały psychiatryczne, zespoły leczenia środowiskowego;

<sup>1</sup> Wniosek o włączenie kwalifikacji asystenta zdrowienia do Zintegrowanego Systemu Kwalifikacji (ZSK), złożony przez Fundację Wspierania Rozwoju Społecznego „Leonardo” (2019), Kraków.

- udzielające pomocy społecznej i służące aktywizacji zawodowej w ramach zintegrowanego świadczenia oparcia społecznego: ośrodki pomocy społecznej, powiatowe centra pomocy rodzinie, specjalistyczne usługi opiekuńcze, środowiskowe domy samopomocy, warsztaty terapii zajęciowej, urzędy pracy, zakłady gospodarowania nieruchomościami, w których dyspozycji są lokale komunalne oraz użytkowe;
- związane z systemem oświaty: placówki oświatowe, poradnie psychologiczno-pedagogiczne.
- Wśród podmiotów tworzących lokalną sieć oparcia społecznego dla osób z problemami zdrowia psychicznego istnieją:
- organizacje pozarządowe, które realizują działania w tym zakresie: fundacje i stowarzyszenia skupiające osoby z doświadczeniem kryzysu psychicznego oraz ich rodziny i bliskich;
- uczelnie i szkoły wyższe, które na ogół samodzielnie nie prowadzą działań profilaktycznych ani promujących zdrowie psychiczne;
- grupy szczególnie narażone na stres i wypalenie zawodowe: nauczyciele, pracownicy socjalni, asystenci rodziny, pracownicy firm korporacyjnych, pracownicy służb mundurowych oraz personel medyczny;
- grupy wczesnej interwencji lub zapobiegania czynnikom ryzyka: osoby ze spektrum autyzmu, osoby z zespołem Aspergera, osoby z ADHD, osoby z zaburzeniami obsesyjno-kompulsywnymi lub/i tikami nerwowymi;
- wpływowe osoby mogące mieć kontakt z osobami w kryzysie lub po kryzysie i ich bliskimi: lokalni urzędnicy, decydenci, radni, dziennikarze, osoby duchowne;
- grupy w szczególnej sytuacji: kobiety ciężarne i młode matki.

W przypadku wymienionych grup może się sprawdzić podejście polegające na przekazywaniu wiedzy o zaburzeniach psychicznych oraz rozwijaniu umiejętności nawiązywania wspierającego kontaktu z osobą doświadczającą kryzysu psychicznego w różnych kontekstach społecznych. Warsztaty promocyjno-edukacyjne były kierowane do dzieci i młodzieży ze szkół podstawowych oraz szkół średnich, jak również do ich rodziców. W przypadku osób dorosłych spotkania te były przeznaczone również dla pracowników systemu ochrony zdrowia psychicznego oraz pracowników zaufania społecznego: pracowników socjalnych, powiatowych urzędów pracy, wymiaru sprawiedliwości, lekarzy podstawowej opieki zdrowotnej, duchownych, nauczycieli, policjantów i strażników miejskich, psychologów oraz pedagogów. Działania obejmujące wymienione grupy zawodowe miały na celu sieciowanie różnych podmiotów (instytucji i organizacji) reprezentowanych przez te osoby. Proces ten jest ukierunkowany na tworzenie lokalnych koalicji na rzecz zdrowia psychicznego i przeciwdziałania stygmatyzacji osób po kryzysach.

Kwestie promocji zdrowia psychicznego stanowiły przedmiot badania ewaluacyjnego prowadzonego w ramach projektu „Deinstytucjonalizacja szansą na dobrą zmianę. Projekt horyzontalny” (Nr POWR. 4.01.00-00-D20817), który został

zrealizowany przez Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie. Poniżej omówiono główne jego wyniki i rekomendacje pochodzące z pogłębionych wywiadów indywidualnych, zogniskowanych wywiadów grupowych oraz panelu ekspertów. W wywiadach wzięło udział łącznie 14 osób zatrudnionych głównie w zespołach profilaktyki zaburzeń psychicznych środowiskowych centrów zdrowia psychicznego, a także Instytutu Psychiatrii i Neurologii w Warszawie, będącego partnerem projektowym Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie.

Uczestnicy badania ewaluacyjnego podkreślali potrzebę dalszego edukowania osób, które doświadczyły kryzysu psychicznego, ich rodzin i bliskich, a także środowiska lokalnego w celu zwalczania ich dyskryminacji. Przełamywanie tabu choroby psychicznej wymaga także bardziej zdecydowanych działań prowadzonych w skali ogólnopolskiej. Celom tym może posłużyć rozpowszechnianie podejścia opartego na otwartym dialogu, jak również budowanie odporności psychicznej oraz różnych kompetencji, które poprawiają radzenie sobie w sytuacjach trudnych, jak również uzyskiwanie i udzielanie pomocy przez środowisko lokalne.

Osoby prowadzące działania promocyjno-profilaktyczne wskazywały na ich zróżnicowany odbiór przez różne grupy docelowe:

- kuratorzy sądowi i rodzinni mieli niską świadomość w zakresie ochrony zdrowia psychicznego. Grupa ta wykazywała dużą niechęć do udziału w szkoleniach profilaktycznych i wydarzeniach z obszaru promocji zdrowia psychicznego;
- duchowni postrzegają kryzysy psychiatryczne w kontekście religijnym, przypisując im cechy kryzysu duchowego;
- placówki oświatowe chętnie zgłaszają się do udziału w szkoleniach, ponieważ profilaktyka wpisuje się w programy zajęć, choć formalnie zapisana jest w nich profilaktyka uzależnień, a nie zdrowia psychicznego. Poza tym uczniowie interesują się tematyką kryzysów psychicznych czy radzenia sobie ze stresem;
- rodzice uczniów niezbyt chętnie uczestniczą w warsztatach, co może wynikać z co najmniej dwóch powodów: nieprzekazywania im przez nauczycieli informacji na temat celu działań profilaktycznych, a jedynie ograniczanie ich udziału do podpisania zgody na udział ich dzieci w tych zajęciach lub z powodu braku czasu.

Podkreślano również, że ze względu na charakter wykonywanej pracy asystenci rodziny nie powinni być szkoleni łącznie z pracownikami socjalnymi – warto prowadzić zajęcia dla tych osób w dwóch oddzielnych grupach. Ponadto należy zadbać o lepszą współpracę z lekarzami, którzy mają uczestniczyć w szkoleniach. W przypadku szkoleń dla profesjonalistów należy omawiać kwestie związane z mechanizmami chorób psychicznych, systemami rodzinnymi i społecznymi oraz problemy zaburzeń w aspekcie rodzinnym, zawodowym, medycznym, prawnym i społecznym. Zespoły odpowiedzialne za realizację działań promocyjnych na rzecz ochrony zdrowia psychicznego wskazywały również na potrzebę superwizji (indywidualnej i grupowej) ze względu na pracę z trudnymi grupami i tematami.

### **Rola asystentów zdrowia w środowiskowych działaniach promocyjnych i profilaktycznych**

Uczestnicząc w różnych spotkaniach, szkoleniach, seminariach, konferencjach i festynach edukacyjnych poświęconych tematyce zdrowia psychicznego asystenci zdrowia przyczyniali się do zmniejszenia stygmatyzacji osób z problemami psychicznymi, walczyli z zakorzenionymi w społeczeństwie stereotypami oraz wdrażali dobre praktyki w instytucjach świadczących usługi na rzecz zdrowia psychicznego i prowadzących edukację w tym zakresie. Autentyczność doświadczeń asystentów zdrowia oraz ich wiarygodność wywierała duży wpływ na odbiorców działań promocyjnych.

Asystenci zdrowia mogliby być także wsparciem dla specjalistów prowadzących szkolenia dla rodzin i bliskich osób przeżywających kryzys, ponieważ potrafią w przystępny sposób wytłumaczyć, czego doświadcza pacjent, jak wygląda problem z punktu widzenia tej osoby, a także, w jaki sposób funkcjonuje ona w chorobie. Praca asystentów zdrowia przyczynia się też do lepszego rozumienia kryzysów i zaburzeń psychicznych zarówno przez pacjentów i ich bliskich, jak i wspierających te osoby specjalistów czy środowiska lokalne, w których prowadzone są działania promocyjno-edukacyjne z udziałem chorych. Dzięki temu możliwe jest pogłębianie wiedzy dotyczącej czynników, które korzystnie wpływają na proces zdrowienia i przeciwdziałają występowaniu kryzysów.

Działania promocyjne, w których uczestniczą asystenci zdrowia, mają o wiele większą autentyczność i siłę oddziaływania na odbiorców. Wiarygodność tych osób i ich umiejętność „trafiania do serc” sprawiają, że edukowanie społeczeństwa jest znacznie bardziej efektywne. Eksperci przez doświadczenie mogą wspierać odbiorców działań profilaktycznych i promocyjnych, np. wskazują w jaki sposób można rozpoznać pierwsze sygnały kryzysu, co robić, aby poprawić swój nastrój oraz jak sobie pomóc w trudnej sytuacji. Asystenci zdrowia uczą osoby, jak tworzyć własny plan kryzysowy i wskazują, gdzie w razie potrzeby mogą one szukać pomocy. Asystenci zdrowia uczestniczą w działaniach promocyjnych w roli edukatorów, którzy współpracują z różnymi instytucjami, w tym z placówkami oświatowymi, a także podmiotami związanymi z pomocą psychiatryczną i psychologiczną.

### **Efekty i perspektywy rozwoju działań promocyjno-edukacyjnych**

Specyfika poszczególnych grup odbiorców działań promocyjnych, które mogą być jednorodne lub multidyscyplinarne (złożone z pracowników różnych zawodów zaufania publicznego) wymusza każdorazowe dostosowywanie omawianych tematów do oczekiwań uczestników. Część ograniczeń utrudniających działania promocyjne ma także charakter legislacyjny. Z jednej strony chodzi o ograniczenia prawne blokujące współpracę niektórych podmiotów. W tym przypadku wspólne szkolenia dla różnych instytucji mogą ułatwiać ich kooperację. Inne trudności

w prowadzeniu działań promocyjnych, na które wskazywały osoby badane, miały charakter organizacyjny. Problemem z realizowaniem efektywnych działań promocyjnych była rotacja kadr – profesjonaliści biorący udział w szkoleniach rezygnują z miejsca pracy lub zmieniają je, co utrudnia tworzenie lokalnych sieci.

Rozmówcy zogniskowanych wywiadów grupowych podkreślali też konieczność docierania z promocją do mieszkańców lokalnych społeczności, aby dbali o własne zdrowie psychiczne i umieli w razie potrzeby udzielić wsparcia w tym zakresie swoim bliskim. Celem podejmowanych działań na rzecz promocji zdrowia psychicznego było zwiększenie świadomości w społeczeństwie w zakresie chorób psychicznych oraz zmniejszenie stygmatyzacji tej grupy społecznej.

Działania pomocowe lekarzy psychiatrów oraz zespołów terapeutycznych zwykle koncentrują się na leczeniu i rehabilitacji, co pokrywa się z celami zapobiegania drugiego i trzeciego rzędu. Mniej uwagi i zaangażowania poświęca się natomiast pierwotnemu zapobieganiu kryzysom psychicznym, czyli przede wszystkim redukowaniu stresorów oraz rozwijaniu umiejętności osób zagrożonych kryzysem i ich rodzin w radzeniu sobie z problemami. Nabywanie tych kompetencji może następować bezpośrednio, poprzez poradnictwo i wczesną pomoc w sytuacjach problemowych czy kryzysach psychicznych, a także pośrednio, poprzez konsultacje i szkolenia, prowadzone przez specjalistów zdrowia psychicznego na rzecz osób reprezentujących zawody pomocowe. Konsultacje i szkolenia z jednej strony wspomagają profesjonalistów w dostrzeganiu zasobów i mocnych stron poszczególnych osób oraz ich rodzin w radzeniu sobie z kryzysem, zaś z drugiej uświadamiają, jakie symptomy wymagają pokierowania tych osób do poradni specjalistycznych, aby zapobiec zaostrzeniu kryzysu i jego negatywnym konsekwencjom.

Podstawami zmian, które będą zachodziły w środowisku lokalnym pod wpływem działań promocyjnych, może być zarówno formalna, jak i nieformalna współpraca bazująca na powstałej sieci kontaktów, wymianie informacji, a także na bezpośrednim kontakcie z poszczególnymi grupami odbiorców działań. Promocja powinna być narzędziem budowania lokalnych sieci na rzecz zdrowia psychicznego. Dla uzyskania trwałych rezultatów niezbędne jest prowadzenie cyklicznych szkoleń w danej instytucji, ponieważ zajęcia realizowane jednorazowo na ogół nie przynoszą trwałych efektów.

### **Analiza SWOT – środowiskowych działań promocyjno-edukacyjnych**

Informacje pozyskane w trakcie badania ewaluacyjnego umożliwiły zidentyfikowanie mocnych i słabych stron, a także szans i zagrożeń dla działań promocyjno-edukacyjnych prowadzonych w zakresie opieki psychiatrycznej w modelu środowiskowym. Mocnymi stronami tych działań było:

1. Docieranie do różnych instytucji przyczyniające się do tworzenia lokalnych sieci podmiotów, które współpracują ze sobą na rzecz zdrowia psychicznego;

2. Pojawienie się dzięki lokalnym sieciom swoistych ambasadorów środowiskowego modelu opieki psychiatrycznej, którzy pracują w różnych podmiotach;
3. Objęcie działaniami zróżnicowanych i dużych społeczności;
4. Promowanie idei nowoczesnej psychiatrii i podjęcie społecznej debaty na ten temat;
5. Lepsze zrozumienie ograniczeń instytucjonalnych oraz zakresu zadań pracowników różnych podmiotów (urzędów, służb, OPS), funkcjonujących w ramach obecnie obowiązujących rozwiązań;
6. Spotkanie różnych grup zawodowych umożliwiających nawiązanie kontaktów i podjęcie lokalnej współpracy;
7. Elastyczne programy szkoleń umożliwiające ich bieżące dostosowywanie do potrzeb poszczególnych grup docelowych;
8. Włączenie asystentów zdrowienia w działania promocyjno-profilaktyczne, które pozwolą na rozpoczęcie dialogu o kryzysach psychicznych i przyczynia się do zwalczania mitów oraz przeciwdziałania tabu i stygmatyzacji.

Do słabych stron działań promocyjno-edukacyjnych zaliczono: brak partycypacyjnego wypracowania standardów profilaktyki, trudności w zaangażowaniu w działania profilaktyczno-promocyjne rodziców uczniów z jednego oddziału szkolnego oraz trudność w zainteresowaniu tematyką promocji zdrowia psychicznego rodziców uczniów starszych. Zidentyfikowano również następujące zagrożenia: konieczność uwzględnienia form zdalnych w realizacji działań promocyjnych, które mogą się wiązać z niższym poziomem oddziaływania na grupy docelowe, brak prowadzenia kampanii informacyjno-promocyjnych w lokalnych mediach, negatywne postawy wobec osób z doświadczeniem kryzysu psychicznego przejawiane przez społeczeństwo (stereotypizacja, stygmatyzacja).

### **Wnioski i rekomendacje**

Istotnym celem działań promocyjnych jest tworzenie lokalnej sieci podmiotów współpracujących na rzecz profilaktyki zaburzeń psychicznych i promocji zdrowia psychicznego. Szczególne miejsce w działaniach edukacyjnych, profilaktycznych i promocyjnych zajmują asystenci zdrowienia, którzy jako „eksperti przez doświadczenie” wnoszą do wiedzy przekazywanej przez specjalistów treści wypływające z ich osobistych przeżyć. Kluczowe jest nawiązanie współpracy z jednostkami edukacyjnymi w celu wypracowania szkolnych planów promocji zdrowia psychicznego uwzględniających zapobieganie zaburzeniom psychicznym i zapewniającym ciągłość prowadzonych działań. Plany te powinny zostać włączone do już istniejących szkolnych programów profilaktyki. Ważne jest interweniowanie i oficjalne reagowanie w imieniu środowiska i wspólnie z nim w przypadkach braku poprawności w dyskursie publicznym poprzez używanie określeń pejoratywnych opisujących osoby z zaburzeniami psychicznymi.

Podjęcie na szerszą skalę promocji zdrowia psychicznego – wzmacnianie odporności psychicznej oraz promowanie zdrowych postaw, a także objęcie tymi działaniami osób po kryzysach, które powinny kontynuować proces swojego zdrowienia w celu zapobiegania nawrotom czy późnym powikłaniom oraz prowadzenie zintegrowanych działań profilaktycznych zwiększających świadomość społeczeństwa w zakresie ochrony zdrowia psychicznego. Łączenie promocji zdrowia psychicznego z profilaktyką zaburzeń psychicznych przyczynia się do łagodzenia skutków kryzysów i zapobiegania problemom społecznym, które je wywołują, oraz jest efektem zapobiegania wtórnym problemom, takim jak stygmatyzacja albo izolacja. Cyklicznie należy omawiać na szkoleniach dla profesjonalistów kwestie związane z mechanizmami chorób psychicznych, systemami rodzinnymi i społecznymi, a także problemy zaburzeń w aspekcie rodzinnym, zawodowym, medycznym, prawnym i społecznym.

Kluczowym elementem zwiększającym efektywność działań promocyjnych na rzecz zdrowia psychicznego jest aktywne włączanie w te działania asystentów zdrowienia, którzy mają niebagatelną rolę w przełamywaniu tabu i stereotypów związanych z zaburzeniami psychicznymi oraz wspieranie ich w rozwijaniu lokalnych struktur samopomocowych kierowanych do osób z doświadczeniem kryzysu psychicznego (i ich bliskich). Kontynuowane powinny być warsztaty dla grup jednorodnych, jak i interdyscyplinarnych w celu ułatwienia tworzenia lokalnych koalicji na rzecz zdrowia psychicznego, jak również integracji i koordynacji działań lokalnych podmiotów i służb. Edukacja osób, które doświadczyły kryzysu psychicznego i ich rodzin, a także środowiska lokalnego przyczyni się do zwalczania dyskryminacji. Powinny być podejmowane działania promocyjne skierowane do mieszkańców społeczności lokalnej w celu uświadomienia różnych problemów związanych ze zdrowiem psychicznym i wyposażenia ich w umiejętność udzielania wsparcia w tym zakresie, zarówno sobie samemu, jak i innym osobom. Działania promocyjno-profilaktyczne powinny być prowadzone zgodnie z logiką 360 stopni – czyli poprzez szkolenia i uświadamianie klientów, ich rodzin i ich bliskich oraz lokalnej społeczności, a także osób w różnym stopniu zagrożonych kryzysem.

### Uwagi

Artykuł został przygotowany na podstawie raportu ewaluacyjnego pn. *Miejsce profilaktyki w modelu Środowiskowego Centrum Zdrowia Psychicznego*, opracowanego w 2020 roku w ramach projektu pt. „Deinstytucjonalizacja szansą na dobrą zmianę. Projekt horyzontalny” (Nr POWR.04.01.00-00-D20817), współfinansowanego przez Unię Europejską w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego, realizowanego przez Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie.



## Bibliografia

- Bartosiewicz-Niziołek M., Kaczmarczyk-Partyka S., Olszewski B. i in. (2021). *Rola i funkcjonowanie Asystentów Zdrowienia (Ex-In) w środowiskowym modelu opieki psychiatrycznej*. „Studia Psychologica: Theoria et Praxis”, nr 21(2), s. 5–18.
- Bejma U. (2013). *Prozdrowotne style życia w świadomości współczesnego społeczeństwa polskiego*. „Studia nad Rodziną”, nr 17/2 (33), s. 65–80.
- Brukwicka I. (2009). *Edukacja zdrowotna – cele, podmiot, przedmiot i warunki powodzenia*. W: *Edukacja zdrowotna szansą na poprawę jakości życia człowieka*. Wolicki M., Wolny B., Pańczyk W. (red.). Stalowa Wola: Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II, Wydział Zamiejscowy Nauk o Społeczeństwie.
- Czabała C. (2009). *Promocja zdrowia psychicznego. Polityka dla Europy*. W: *Promocja zdrowia w teorii i praktyce psychologicznej*. Wrona-Polańska H., Mastalski J. (red.). Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Czekan D. (2011). *Edukacja zdrowotna i promocja zdrowia*. „Przegląd Humanistyczny. Pedagogika, Politologia, Filologia”, nr 4, s. 110–130.
- Dąbrowski K. (1979). *Zdrowie psychiczne*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Głowacka M.D., Mojs E., Głowacka-Rębała A. (2006). *Promocja zdrowia i zachowania zdrowotne a motywy dokonywanych wyborów*. W: *Społeczne konteksty edukacji zdrowotnej*. Głowacka M.D., Mojs E. (red.). Poznań: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Komunikacji i Zarządzania.
- Krawański A. (2004). *Interakcje socjologii i pedagogiki zdrowia*. W: *Zdrowie, choroba, społeczeństwo. Studia z socjologii medycyny*. Piątkowski W. (red.). Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Lewicki C. (2006). *Edukacja zdrowotna – systemowa analiza zagadnień*. Rzeszów: Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego.
- Ministerstwo Zdrowia (2011). *Priorytety promocji zdrowia psychicznego w ochronie zdrowia*. Warszawa: Wydawnictwo Edukacyjne Parpamedia.
- Ostrowska A. (2004). *Polska socjologia medycyny na tle zachodniej*. W: *Zdrowie, choroba, społeczeństwo. Studia z socjologii medycyny*. Piątkowski W. (red.). Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Rozporządzenie Ministra Zdrowia z dnia 27 kwietnia 2018 roku w sprawie programu pilotażowego w centrach zdrowia psychicznego* (Dz. U. z 2018 roku, poz. 852).
- Sierakowska M. (2016). *Podstawy teoretyczne edukacji zdrowotnej*. W: *Edukacja prozdrowotna seniorów jako szansa na pomyślne starzenie się na przykładzie miasta Białegostoku*. Cybulski M., Krajewska-Kułał E. (red.). Białystok: Uniwersytet Medyczny w Białymstoku.
- Słońska Z., Misiuna M. (1993). *Promocja zdrowia. Słownik podstawowych terminów*. Warszawa: Agencja Promo-Lider.
- Syrek E., Borzucka-Sitkiewicz K. (2009). *Edukacja zdrowotna*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.

*Ustawa z dnia 19 sierpnia 1994 roku o ochronie zdrowia psychicznego* (Dz. U. z 1994 roku Nr 111, poz. 535, z późn. zm.).

Utschakowski J. (2012). *Implementation of peer-experts in mental health practice*. Amsterdam: HMP van Haaster.

*Wniosek o włączenie kwalifikacji Asystenta Zdrowienia do Zintegrowanego Systemu Kwalifikacji (ZSK), złożony przez Fundację Wspierania Rozwoju Społecznego „Leonardo”* (2019). Kraków.

Zaluska M. (2015). *Opieka zdrowotna i wsparcie społeczne dla osób z zaburzeniami psychicznymi. Informator dla osób z zaburzeniami psychicznymi*. Warszawa: Biuro Rzecznika Praw Obywatelskich.



JAN NIEWĘGŁOWSKI

Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie, Polska

ORCID 0000-0001-9673-4989 • e-mail: [j.nieweglowski@uksw.edu.pl](mailto:j.nieweglowski@uksw.edu.pl)

**Mariański Janusz (2021). *Peter Ludwig Berger (1929–2017) przejście od teorii sekularyzacji do desekularyzacji*. Lublin: Wyższa Szkoła Nauk Społecznych z siedzibą w Lublinie, ss. 216.**

Każdą zorganizowaną społecznością rządzą procesy, jak np.: procesy strukturalne i funkcjonalne, dyferencjacja, instytucjonalna specjalizacja, światopoglądowa konkurencja. Do nich możemy zaliczyć także podejmowanie decyzji z zakresu religijności osobistej i wspólnotowej. Obecny pluralistyczny świat przyniósł osłabienie, a nawet upadek wielu „oczywistości” kulturowych i religijnych. Kościoły i religie w rzeczywistości tej napotykać na szereg trudności, a niekiedy nawet na nieprzewidywalne przeszkody. Szybkie przemiany społeczne i kulturowe oddziałują na sposób funkcjonowania Kościołów. Od dawna mówi się o kryzysie wiary w naszej części świata. Niektórzy mówią wprost o „wypędzeniu” Boga, inni zaś twierdzą, że następuje renesans religii i wzrasta wrażliwość duchowa współczesnego społeczeństwa. Pluralizm społeczno-kulturowy z pewnością rodzi sekularyzm i tworzy nowe zindywidualizowane formy religijne. W społecznościach tradycyjnych i homogenicznych religia odgrywała większą rolę w życiu każdej osoby i całej społeczności. Obecne życie społeczne jest mocno zróżnicowane. Pluralizm staje się codziennością do tego stopnia, że dla wielu jest on największą wartością. Każdy człowiek chce żyć według własnych upodobań i wartości. Wielu odrzuca normy religijne i kościelne. Według sporej liczby socjologów religii następuje szybki proces sekularyzacji w wielu krajach świata, zwłaszcza w krajach europejskich. Tymczasem Peter Berger, jeden z większych autorytetów w obszarze socjologii religii, mówił wprost o desekularyzacji, i w swoich publikacjach, odwołując się do badań empirycznych, wskazywał na wzrost znaczenia religii we współczesnych społeczeństwach. Tej postaci i analizie jego myśli ks. prof. Janusz Mariański poświęcił publikację, która ukazała się drukiem w 2021 roku.

Strukturę książki wyznaczają części: wstęp, pięć rozdziałów, zakończenie i bardzo obszerna bibliografia. Rozdział 1. ma charakter wprowadzenia w omawianą tematykę. Omawia w sposób ogólny zagadnienie relacji socjologii i religii. Religia jest wydarzeniem transcendentnym i jako takie wymyka się rozumieniu socjologii.

Jest jednakże realizowana w konkretnej rzeczywistości ludzkiej poprzez wierzenia, język, tradycje, obrzędy, ryty. W takiej perspektywie występuje jako wydarzenie historyczne i społeczne. Zjawisko religijne ma więc miejsce w konkretnej przestrzeni i czasie, może być przedmiotem badań socjologii. Jego podstawą jest religijny wymiar społeczeństwa i społeczny wymiar religii. Socjologia religii bada, w jaki sposób wydarzenia religijne wpływają na proces tworzenia się społeczeństwa, grup religijnych i na postępowanie jednostek w tych społecznościach. Nie mówi o prawdziwości religii, lecz poddaje analizie wzajemne związki i oddziaływania religii i życia społecznego. W omawianym rozdziale znajdziemy także szereg nazwisk osób zajmujących się tym problemem. Pojawiają się tam np. nazwiska socjologów religii niemieckich, austriackich i polskich.

W rozdziale drugim autor omawia religie i religijność w społeczeństwie tradycyjnym i nowoczesnym. Socjologia religii nie zajmuje się wewnętrzną religijnością osoby, lecz tymi elementami, które wykazują powiązania z życiem społecznym i kulturowym jednostki. W społeczeństwach tradycyjnych Kościół jasno określa sferę *sacrum* i granicę *profanum*. Inaczej jest w społeczeństwach nowoczesnych czy ponowoczesnych, w których jednostka ma możliwość dużego wyboru. W krajach Europy Zachodniej religijność staje się fenomenem „mniejszościowym”, bardziej selektywnym i zindywidualizowanym. Peter Berger nie używa pojęcia społeczeństwo ponowoczesne. Twierdzi on, że procesy modernizacyjne trwają cały czas i przybierają różne formy, ale nie przyczyniają się do powstania nowego typu człowieka. W zakresie religijności Berger twierdzi, że religia wybierana jest mniej stabilna niż religijność dziedziczona społecznie i kulturowo.

Rozdział trzeci przedstawia zjawisko sekularyzacji we współczesnym świecie. Termin pojawił się w zachodnim kręgu kulturowym XX wieku. W rozumieniu powszechnym oznacza proces społeczno-kulturowy, w którym różne dziedziny życia społecznego, jak np. polityka, życie gospodarcze, nauka, filozofia, kultura, oświata, wychowanie, szkolnictwo, tradycja wyzwoliły się spod kontroli instytucji wyznaniowych i stały się niezależne od instytucji religijnych i kościelnych. Berger nazywa ten etap „krytyczną” fazą sekularyzacji. Kościół traci powoli, ale systematycznie wpływ na różne dziedziny życia ludzkiego. Następuje weberowski proces tzw. „odczarowania świata”. Religia nie legitymizuje więcej porządku społecznego i moralnego. Religijność spycha się do niszy życia prywatnego, a sekularyzm upodabnia się do religii zinstytucjonalizowanej. Część socjologów religii w XX wieku ogłosiła tryumf sekularyzacji. Kościoły chrześcijańskie uważano za relikty przeszłości. Odrzucenie Boga miało ułatwić rozwiązanie pewnych problemów światowych. Wydawało się, że zsekularyzowane społeczeństwa mogły doskonale funkcjonować bez religijnych punktów odniesień. Berger wymienia dwa źródła sekularyzacji religijnej. Pierwszym jest niewielka grupa ludzi tzw. Zachodu. Są to intelektualiści o dużym oddziaływaniu. Drugim jest Europa Zachodnia i Środkowa.

Rozdział czwarty nosi tytuł: *Pluralizm społeczno-kulturowy a religijność i moralność – zmienne relacje*. Teza sekularyzacyjna postawiona przez wielu socjologów

religii wydawała się uzasadniona: znaczny spadek w praktykach religijnych, wystąpienia z Kościołów chrześcijańskich, obojętność wobec norm moralnych, gwałtowny spadek powołań. Powyższą sytuację określono jako: kryzys, deficyt, zmierzch, upadek religijny, indyferentyzm, zerwanie z tradycją, neopogaństwo, analfabetyzm religijny, dechrystianizacja. Zwolennicy tej teorii głoszą, że im więcej nowoczesności, tym mniej religii. Chociaż jak zauważa Berger, przedstawiciele tego stanowiska nie głoszą tezy o całkowitym zaniku Kościołów chrześcijańskich w najbliższym czasie. Sekularyzacja w takim ujęciu traci swoją wiarygodność poza Europą i według Bergera jest produktem zachodnioeuropejskim. Czasy współczesne charakteryzują się pluralizmem społeczno-kulturowym oraz społeczno-religijnym. Pluralizm ten jednak nie oznacza *ipso facto* sekularyzacji. Notuje się również pluralizm religijny, który nie oznacza degradacji religijnej, ale zmianę form religijności. Jednostka sama musi i chce decydować o własnej religii. Berger twierdzi, że marksistowski ateizm może się cieszyć jedynie pewnym sukcesem wewnątrz niektórych uniwersytetów. Poza ich murami nie ma większych szans na powodzenie. W niektórych częściach świata religia wydaje się bardziej żywotna niż kiedykolwiek wcześniej.

Rozdział piąty, ostatni, szkicuje teorię desekularyzacji. Modernizacja wielu współczesnych społeczeństw związana jest z urbanizacją, industrializacją, dobrobytem materialnym i pluralizacją życia społecznego i kulturowego. Powyższe procesy doprowadziły bez wątpienia do rozdziału Kościoła od państwa, zwłaszcza w krajach Europy Zachodniej. Kościoły chrześcijańskie zostały wyeliminowane ze sfery życia publicznego, religie uległy mniejszej lub większej erozji. Według Bergera, źródłem teorii sekularyzacji było Oświecenie. Pogląd ten został spopularyzowany w drugiej połowie XX wieku, jak sam krytycznie zauważa, przy dużym jego udziale. Postawiona teza, że modernizacja społeczna doprowadzi do upadku religii, okazała się błędna i jest nie do obronienia. Relacja religii i nowoczesnego społeczeństwa jest bez wątpienia złożona, ale nie oznacza automatycznie końca religijności. Sekularyzacja powoduje silne ruchy kontrsekularyzacyjne. Berger twierdzi, że dzisiaj teoria desekularyzacji jest w dużej ofensywie. W tym miejscu autor książki cytuje amerykańskiego socjologa: „Mówi się często, że nowoczesność powoduje upadek religii, poglądomu temu nadano miano «teoria sekularyzacji». Dziś większość socjologów religii zgadza się, że doświadczenie wykazało fałszywość tej teorii. Sam byłem jej zwolennikiem i dopiero na początku lat 70. uznałem, że nie da się jej obronić. Teoria owa okazała się bowiem całkowicie niezdolna do wyjaśnienia różnic między Ameryką a Europą. Trudno argumentować, że Belgia jest krajem bardziej nowoczesnym od USA. Tym większym zaskoczeniem jest więc to, co uchodzi za amerykańską egzotykę – niepojęte upodobanie tamtejszego społeczeństwa do pobożności” (Mariański 2021, s. 134). Wielkie teorie sekularyzacji okazują się wielką pomyłką. Świat zaczyna być „ponownie zaczarowany” przez religię. Odradza się religijność w skali światowej. Powstają ruchy konserwatywne, ortodoksyjne i nawiązujące do tradycji. Modernizacja i nowoczesność, które były

uważane za główną przyczynę upadku religii, zostały przez Petera Bergera empirycznie sfalsyfikowane.

Podsumowując, książka ks. prof. Janusza Mariańskiego ma wielką wartość poznawczą. Bez wątpienia jest to spojrzenie na zagadnienie całościowe, wnikliwe i bardzo bogato udokumentowane. Myśl Petera Bergera autor wkomponował w refleksję innych socjologów religii, co zwiększa znaczenie omawianego studium. Na uwagę zasługuje również wnikliwa analiza bogatego dorobku amerykańskiego socjologa w zakresie oddziaływania religii na życie społeczne. Niemniej ważnym jest jeszcze inny aspekt omawianej publikacji. Książka uświadamia dzisiejszego czytelnika o sytuacji religii w świecie, a zwłaszcza w krajach europejskich. Niektóre środowiska medialne wieściły i nadal wieszczą koniec religii i koniec Kościołów chrześcijańskich, w tym Kościoła katolickiego. Długoletnie badania i obserwacja Petera Bergera temu faktowi przeczą. Książka ks. prof. Janusza Mariańskiego poświęcona socjologii religii jest więc doskonałą jaskółką nadziei, bardzo potrzebną w dzisiejszym zlaicyzowanym świecie.

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



JAN NIEWĘGŁOWSKI

*Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie, Polska*

ORCID 0000-0001-9673-4989 • e-mail: [j.nieweglowski@uksw.edu.pl](mailto:j.nieweglowski@uksw.edu.pl)

## **Sprawozdanie z konferencji naukowej pt. „Społeczna działalność na rzecz więźniów i ich rodzin”, zorganizowanej na Uniwersytecie Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie, 21 lutego 2022 roku**

### **“Social activity on behalf of prisoners and their families” report from Cardinal Stefan Wyszyński University conference in Warsaw, 21 February 2022**

Konferencja poświęcona problemom resocjalizacji była kolejnym cyklicznym wydarzeniem naukowym. Jej organizatorami było kilka środowisk naukowych: Wydział Nauk Pedagogicznych (Instytut Pedagogiki) Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego, Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej, Szkoła Wyższa Wymiaru Sprawiedliwości w Warszawie, Wyższa Szkoła Bezpieczeństwa i Ochrony im. Marszałka Józefa Piłsudskiego w Warszawie, Wyższa Szkoła Gospodarki Euroregionalnej im. Alcide De Gasperi w Józefowie oraz Stowarzyszenie Penitencjarne „Patronat”. Miejscem konferencji był Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego. Tytuł konferencji brzmiał: „Społeczna działalność na rzecz więźniów i ich rodzin”. Uwzględniając wymogi sanitarne związane z pandemią koronawirusa konferencja miała charakter hybrydowy. W gmachu uniwersytetu były obecne tylko osoby wygłaszające referaty. Inni uczestniczący mogli śledzić spotkanie *on-line*. Referaty wygłosiło 11. prelegentów reprezentujących dziewięć ośrodków akademickich oraz jedną organizację pozarządową.

Spotkanie podzielono na trzy części. Część pierwszą stanowiły powitania organizatorów oraz wykład wprowadzający. Jako pierwsza głos zabrała prorektor Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego, prof. UKSW dr hab. Anna Fidelus. W imieniu rektora uczelni i swoim przywitała obecnych na sali oraz osoby łączące się drogą *on-line*. Zwróciła uwagę, że temat konferencji jest ciągle aktualnym zagadnieniem i wyzwaniem dla środowisk naukowych, organizacji społecznych, rządowych i pozarządowych. Podziękowała również przedstawicielom wszystkich instytucji, które podjęły współpracę z Uniwersytetem Kardynała Stefana Wyszyńskiego przy organizacji konferencji, i życząc owocnej refleksji

naukowej, otworzyła uroczyście konferencję. W imieniu gospodarzy głos zabrał prof. UKSW dr hab. Stanisław Chrobak, dziekan Wydziału Nauk Pedagogicznych UKSW. Pozdrawiając obecnych, podkreślił ważność cyklicznych spotkań dotyczących resocjalizacji na Wydziale i podziękował za ideę zorganizowania spotkania. Profesor APS dr hab. Irena Pospiszyl przemówiła w imieniu władz Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej. Podjęta tematyka na konferencji jest bliska Akademii. W swoim wystąpieniu podkreśliła znaczenie regularnych spotkań, które ułatwiają wymianę refleksji i doświadczeń z szeroko pojętej pracy resocjalizacyjnej. Przedstawicielem Wyższej Szkoły Gospodarki Euroregionalnej im. Alcide De Gasperi w Józefowie była dr hab. Małgorzata Such-Pyrgiel, prorektor ds. kształcenia i ewaluacji nauki. Pani prorektor podziękowała za kolejne zaproszenie do współpracy, podkreślając jednocześnie, że tego rodzaju spotkania kreują pozytywne środowisko, które ułatwia wymianę myśli i doświadczeń. W imieniu gen. dr. Jacka Pomiankiewicza, rektora Wyższej Szkoły Bezpieczeństwa i Ochrony im. Marszałka Józefa Piłsudskiego w Warszawie, głos zabrał ks. dr Paweł Wojtas, wieloletni naczelnny kapelan zakładów karnych w naszym kraju. Odwołując się do swojego bogatego doświadczenia, zachęcił wszystkich do refleksji naukowej i działalności praktycznej na rzecz skazanych i ich rodzin. Według niego wszystkie formy działalności są bardzo potrzebne osobom w procesie wychodzenia z trudnych doświadczeń życiowych. Na koniec części oficjalnej głos zabrał prof. UKSW dr hab. Jan Niewęgłowski, prezes Stowarzyszenia Penitencjarnego „Patronat”, które powstało w 1909 r. W krótkim zarysie przywołał jego historię i formy działalności na przestrzeni stulecia. Celem „Patronatu” jest niesienie w sposób szczególny pomocy prawnej, materialnej i duchowej skazanym i opuszczającym zakłady karne. Część pierwszą zakończył wykład dr. Grzegorza Kudłaka i mgr Ingi Markiewicz, reprezentujący Instytut Profilaktyki Społecznej i Resocjalizacji Uniwersytetu Warszawskiego. Wykład nosił tytuł: *Sytuacja niepoczytalnych sprawców czynów zabronionych opuszczających oddziały psychiatrii sądowej*. Prelegenci wyjaśnili pojęcie niepoczytalności, wpływ chorób psychicznych, podejmowanie różnych środków zabezpieczających w pracy ze skazanymi. Przedstawili również program terapii uzależnień, któremu poddane są osoby niepoczytalnych czynów.

Druga sesja, której moderatorem była prof. UKSW dr hab. Anna Fidelus, zawierała trzy wystąpienia. Pierwszym prelegentem był dr Sławomir Stasiorowski z Chrześcijańskiej Akademii Teologicznej w Warszawie. Jego referat nosił tytuł: *Diagnoza polskich instytucji probacyjnych w świetle współczesnej polityki kryminalnej oraz zanikającego udziału społeczeństwa w wykonywaniu orzeczeń sądu*. Autor zwrócił uwagę na problem instytucji pomagających przestępcom. W Polsce jest ich procentowo niewiele. W porównaniu z innymi krajami europejskimi przodujemy w inkarceracji. Polski wymiar sprawiedliwości wymierza mało kar wolnościowych, np. karę grzywny. Dużym mankamentem jest wciąż malejąca liczba kuratorów społecznych oraz brak większej współpracy pomiędzy sądami a organizacjami pozarządowymi. Następnym prelegentem była dr Katarzyna Lenart-Kłós



z Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego Jana Pawła II. Autorka wygłosiła referat: *Resocjalizacja w dobie pandemii. Perspektywa wolontariuszy działających na rzecz osób pozbawionych wolności i opuszczających zakłady karne na przykładzie okręgu lubelskiego*. Pandemia koronawirusa stworzyła realne problemy. Przede wszystkim wprowadziła szereg ograniczeń w kontaktach nie tylko z członkami rodziny, lecz także z wolontariuszami. Sytuację tę pogarszał ponadto fakt, że brakowało odpowiedniego sprzętu technicznego, który umożliwiłby kontakty z osobami. Autorka w swoim wystąpieniu omówiła szereg programów realizowanych w okręgu lubelskim przez wolontariuszy, jak np. „Wiatr w żagle”, „Ja Tata”, „Żywe rozmowy”. Wolontariusze pomagali także opuszczającym zakłady karne w kwestiach formalnych (wyrabianie dokumentów) czy w pomocy postpenitencjarnej (mediacja). Kolejnymi mówczyniami były dr Katarzyna Nawrocka i dr Jolanta Zozula z Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie. Ich wystąpienie nosiło tytuł: *Wsparcie więźniów z niepełnosprawnościami w zakładach karnych w Polsce i Republice Czeskiej*. Liczba niepełnosprawnych przebywających w zakładach karnych jest dużo wyższa w Polsce niż w Czechach. W czeskich zakładach karnych pozytywną rolę odgrywa pracownik socjalny, który cieszy się dużymi kompetencjami. W ten sposób może udzielić niepełnosprawnym skutecznej pomocy. Wydaje się, że czeska pomoc jest bardziej sprofilowana, natomiast polska ma raczej charakter ogólny. Po tym referacie organizatorzy spotkania zarządzili półgodzinną przerwę.

Moderatorem trzeciej sesji był prof. UKSW dr hab. Jan Niewęglowski. Jako pierwsza głos zabrała mgr Magdalena Kamińska, reprezentując Stowarzyszenie Penitencjarne „Patronat”. Powyższa organizacja prowadzi w Warszawie schronisko dla osób opuszczających zakłady karne. Mgr Magdalena Kamińska przedstawiła film pt. „Nie jesteśmy skazani”. Był to wywiad z jednym z mieszkańców schroniska. Opowiedział on historię swojego życia, konflikt z prawem oraz próbę wyjścia z trudnej sytuacji z pomocą dogodnych warunków, jakie stwarza mu możliwość zamieszkania w schronisku „Patronatu”. Kolejnym prelegentem był dr Leszek Goździewski z Wyższej Szkoły Gospodarki Euroregionalnej im. Alcide De Gasperi w Józefowie. W swoim wystąpieniu *Rodzinny i społeczny wymiar readaptacji skazanych* wskazał na dwa sposoby readaptacji osób skazanych. W celi więziennej czuje się bezpiecznie skazany i członkowie jego rodziny. Do wyjścia na wolność należy osobę dobrze przygotować. Dla wielu skazanych odzyskanie wolności oznacza przełomowy moment i niekiedy bardzo trudny. W procesie readaptacji może pomóc w sposób bardzo znaczący rodzina. Kolejnym prelegentem był prof. UKSW dr hab. Jan Niewęglowski, który reprezentował Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego oraz Stowarzyszenie Penitencjarne „Patronat”. W swoim referacie pt. *Wychowawczy wymiar nadziei. Jan Paweł II do osadzonych* przywołał słowa papieża skierowane do osób pozbawionych wolności. Jan Paweł II w swoim długim pontyfikacie odbył bardzo wiele pielgrzymek i podróży. Podczas odwiedzin poszczególnych krajów jego życzeniem było spotkanie z osobami osadzonymi. Myślą

przewodnią jego wystąpień była zawsze nadzieja płynąca z wiary chrześcijańskiej. Papież podkreślał podczas spotkań z więźniami, że w życiu człowieka nie ma sytuacji bez wyjścia i bez możliwości poprawy swojego postępowania. Każdemu człowiekowi powinna towarzyszyć nadzieja, tym bardziej osobom pozbawionym wolności. Następnie zabrał głos mgr Janusz Sukiennik z Caritas Polska. Tytuł jego wystąpienia brzmiał: *Resocjalizacja a rehabilitacja społeczna skazanych w doświadczeniach programów Caritas*. Autor przedstawił programy udzielające pomocy skazanym. Jednym z nich jest „Damy Radę”. Pomoc dotyczy trzech obszarów: pracy, prawa oraz życia rodzinnego. Programy akcentują godność człowieczeństwa oraz są próbą przełamania w skazanych poczucia niższości. Dużym zainteresowaniem cieszy się problematyka ojcostwa. Dzieci budzą niesamowicie wielkie siły witalne w skazanych ojcach. Tematykę tę poruszają programy „Tatonet” i „Dwa kroki”. Pomoc udzielana więźniom powinna iść dwutorowo, czyli systemowo i indywidualnie. Ważna jest pomoc administracji zakładu. Wolontariusze w pracy ze skazanymi akcentują ich godność, potencjał i pomagają przezwyciężyć zjawisko stygmatyzacji. W przypadkach, w których skazani nie chcą pomocy, konieczne jest towarzyszenie im. Prelegentem kończącym trzecią część konferencji był mgr Marek Szałański z Chrześcijańskiej Akademii Teologicznej w Warszawie. Tytuł referatu brzmiał: *Innowatorska praktyka oddziaływań przez sztukę z wychowankami Schroniska dla Nieletnich i Zakładu Poprawczego w Warszawie-Falenicy – ku rozwijaniu postaw twórczych młodzieży jako podstawy właściwego funkcjonowania w społeczeństwie*. Na początku swojego wystąpienia prelegent zwrócił uwagę na główny problem występujący u wychowanek Ośrodka, a mianowicie poczucie niskiej wartości. W pracy wychowawczej nawiązują do teorii Marka Konopczyńskiego, który zajmuje się twórczą resocjalizacją powiązaną z wartościami społecznymi. Głównym środkiem jest plastyka, czyli wykonywanie rysunków przy pomocy najnowszych środków technicznych. Proces składa się z kilku etapów. Pierwszym jest zaciekawienie tematem, a następnie poprzez poszukiwanie inspiracji do wykonania zadania zmierza się do zaangażowania w działanie. Dużą rolę spełnia tutaj wychowawca. Przygotowuje on szkic pracy, a następnie czuwa nad jego wykonaniem. Na początku programu wychowawcy mieli wiele obaw, czy wychowanki będą w ogóle zainteresowane propozycją. Zaangażowanie dziewcząt było jednak bardzo duże i swoje prace wykonywały bardzo sumiennie.

Podsumowania sympozjum dokonał prof. UKSW dr hab. Jan Niewęgłowski. Podziękował wszystkim prelegentom za przygotowanie wystąpień i za ich wygłoszenie. Podziękowania skierował również do osób, które uczestniczyły w spotkaniu *on-line*. Podziękował także panom z CSI za przygotowanie strony technicznej konferencji i czuwanie nad jej przebiegiem. Specjalne podziękowanie skierował do mgr. Michała Stańczuka i jego najbliższych współpracowników i studentów za przygotowanie całego spotkania.