

**Aktualne problemy opieki i wychowania**

---

- MIŁOSZ WAWRZYNIEC ROMANIUK  
Mariusz Zaruski jako prekursor wychowania morskiego w Polsce 3

**Diagnozy, doświadczenia, praktyki**

---

- ANETA SYLWIA BARANOWSKA  
Przygotowanie uczniów do funkcjonowania w środowisku zróżnicowanym kulturowo 14
- ZBIGNIEW ŁĘSKI  
Nowa rzeczywistość – stara szkoła. Nieformalne aspekty szkolnej cyberprzestrzeni 23

**Badania i sondaże**

---

- ŁUKASZ WIRKUS, ANNA BABICKA-WIRKUS  
Fulfillment of selected functions of the family and young adolescents' styles of coping with difficult situations 30
- IRENA PYLYPIAK  
Media cyfrowe jako źródło przemian relacji rodzinnych 45
- BŁAŻEJ PRZYBYLSKI  
Samorządność uczniowska na przykładzie działalności Młodzieżowych Rad Dzielnic w Warszawie – bariery i zagrożenia. Raport z badań 54

**Informacje i recenzje**

---

- Czy w Polsce potrzebna jest edukacja alternatywna? Refleksje z Ogólnopolskiego Seminarium Naukowego w Rzeszowie (Marta Poruszek) 62

## **Current problems in care and education**

---

- MIŁOSZ WAWRZYNIEC ROMANIUK  
Mariusz Zaruski as a precursor of maritime education in Poland 3

## **Diagnosis, experience, practice**

---

- ANETA SYLWIA BARANOWSKA  
The preparation of pupils for functioning in a culturally diverse environment 14
- ZBIGNIEW ŁĘSKI  
New reality – old school. Informal aspects of school cyberspace 23

## **Research and surveys**

---

- ŁUKASZ WIRKUS, ANNA BABICKA-WIRKUS  
Fulfillment of selected functions of the family and young adolescents' styles of coping with difficult situations 30
- IRENA PYLYPIAK  
Digital media as a source of transformations in family relations 45
- BŁAŻEJ PRZYBYLSKI  
Student self-government of the example of the activities of Youth District Councils in Warsaw – barriers and threats. Research report 54

## **Information and reviews**

---

- Is alternative education needed in Poland? Reflections from the National Scientific Seminar in Rzeszów (Marta Poruszek) 62

# Aktualne problemy opieki i wychowania

DOI: 10.5604/01.3001.0012.8069

## MARIUSZ ZARUSKI JAKO PREKURSOR WYCHOWANIA MORSKIEGO W POLSCE

MIŁOSZ WAWRZYNIEC ROMANIUK

Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie

Wychowanie morskie, polegające na pracy z młodzieżą w trakcie rejsów pełnomorskich na jachtach żaglowych i dużych żaglowcach, jest na świecie bardzo popularne. Również w Polsce zdobywa coraz większą liczbę zwolenników. Przekłada się to na rosnące grono organizatorów tego typu rejsów oraz ich zwolenników najczęściej zbudowane wokół konkretnych żaglowców. Za światowego prekursora idei wychowania morskiego (*sail training*) uznawany jest Amerykanin Irving Johnson, który w 1933 r. ruszył w osiemnastomiesięczny rejs dookoła świata na swoim jachcie *Yankee*, a potem powtórzył ten wyczyn jeszcze sześciokrotnie. Irving Johnson kształcił amerykańskie społeczeństwo w zakresie pozytywnych efektów żeglowania, m.in. wyświetlając film „Around Cape Horn”, który nagrał osobiście w trakcie rejsu na żaglowcu *Peking* w 1929 r. oraz współpracując z organizacjami propagującymi kulturę morską, takimi jak Mystic Seaport (Amerykańskie Muzeum Morskie w Connecticut) oraz Sea Education

Association (prywatna organizacja edukacyjna non-profit z Massachusetts). Należy zaznaczyć, że w Polsce tego typu inicjatywy miały miejsce wcześniej. Wywodziły się z ruchu harcerskiego i legły u podstaw współcześnie realizowanego wychowania morskiego.

Nie sposób jest podjąć rozważań na temat problematyki wychowania morskiego w Polsce bez przywołania osoby gen. Mariusza Zaruskiego (1867–1941). To prawdziwy polski polimat, będący wspaniałym przykładem realizacji antycznego ideału *kalos kagathos*, postać w stylu ludzi renesansu. Jego wszechstronność objawia się umiejętnościami na wielu płaszczyznach. Jako artysta malował, był fotografikiem, pisał poezję oraz utwory prozą. Był aktywny w dziedzinie żeglarstwa jako zawodowy marynarz i żeglarz z zamiłowania. Stanowił przykład patriotyzmu i szlacheckiego postępowania jako konspirator i żołnierz. Popularyzował zdrowy styl życia i aktywność fizyczną oraz wspierał rozwój intelektualny i moralny młodzieży jako instruktor harcer-

ski ZHP. Jako zapalony taternik, instruktor narciarstwa i grotolaz założył Tatrzańskie Ochotnicze Pogotowie Ratunkowe. Z jego inicjatywy powstał także Wydział Morskiego Wychowania Młodzieży w ramach Ligi Morskiej i Kolonialnej, organizacji mającej na celu propagowanie zagadnień morskich wśród Polaków (Stępień, 1997, s. 7–8).

### Sylwetka generała

Będący prawdziwym omnibusem, Zaruski stanowi przykład człowieka nieprzeciętnego i wybitnego, który potrafił konsekwentnie podążać obroną, bardzo wymagającą, życiową ścieżką. Prezentował zdecydowaną i odważną postawę od najmłodszych lat. Jako dziecko przewodził grupie rówieśników i starszych chłopców, organizując zabawy mające na celu ćwiczenie odwagi i hartu ducha. Kąpiele w lodowatej rzece Smotrycz, nocne wycieczki do lasu i na cmentarz oraz wszelkiego rodzaju aktywność fizyczna, jak jazda konno, strzelanie z łuku czy bieg przez płotki, były u niego na porządku dziennym. Zdaniem wychowywanego w duchu patriotyzmu młodego Zaruskiego, konieczność bycia sprawnym i odważnym była obowiązkiem każdego mężczyzny Polaka (Drucka, 1969, s. 11–14; Stępień, 1997, s. 9–11).

W trakcie swojego pierwszego rejsu morskiego na statku *Mewa* dał przykład silnego charakteru, ciężko pracując i nie skarżąc się na nic mimo choroby morskiej, czym zjednał sobie załogę i zdobył jej sympatię (Drucka, 1969, s. 36–44; Stępień, 1997, s. 17–18).

Doświadczenia wyniesione z rejsów morskich Zaruski traktował jako przygotowanie do planowanej na przyszłość działalności wojskowej na rzecz wolnej Polski. Rozumiejąc konieczność doboru odpowiednich towarzyszy działań wyzwolńczych, poszukiwał ich wśród polskiej młodzieży uczestniczącej w organizowanych przez niego spotkaniach, na których czytano poezję, śpiewano pieśni patriotyczne oraz dyskutowano nad sposobem walki z zaborcami.

Zaruski podkreślał wagę przygotowania intelektualnego, ale również fizycznego, czyli gimnastyki czy umiejętności obchodzenia się z bronią. Ucząc się i ćwicząc razem z kolegami, wyrabiał w sobie i w nich dyscyplinę wewnętrzną, hart ducha i samozaparcie (Drucka, 1969, s. 63–65; Stępień, 1997, s. 21–22).

Uwięziony w 1894 r. w Odessie nie ugiął się pod presją niewoli. Utrzymywał sprawność fizyczną oraz zachował się honorowo podczas rozprawy, biorąc na siebie winę za przewożenie grupie patriotów. Zesłany do Archangielska wystarał się u gubernatora o pozwolenie na pracę na statku żaglowym *Dzierżawa*. Obietnicę, że nie ucieknie, poręczył słowem honoru. Zaruski przekonał do siebie carskich urzędników swoim zdecydowaniem, miłością do morza oraz doświadczeniem. W ten sposób zamienił lata swojego zesłania na okres spełniania się podczas żeglowania (Drucka, 1969, s. 73–89; Stępień, 1997, s. 23–25, 30–33). Morskie wojaże, które odbywał, były dla niego niezwykle wartościowe pod względem rozwoju osobistego. Zaruski zahartował się fizycznie i duchowo, wykształcił w sobie poczucie odpowiedzialności oraz opanowanie, a także nabył instynkt ostrzegawczy. Jego artystyczna natura została wzbogacona, a zdolności malarskie i umiejętności literackie rozwinęły się.

W późniejszym okresie życia pisał charakteryzujące się realizmem i autentyzmem opowiadania o swoich podróżach, odbierane przez czytelników jako porywający, literacki przekaz. Proza ta daje jednocześnie obraz autora, który skromnie i bez patosu przekazuje swoim czytelnikom prawdę na temat życia ludzi morza oraz o samym morzu.

Pracowitość, wiedza i umiejętności, które demonstrował Zaruski na *Dzierżawie* sprawiły, że został zauważony przez właściciela szkunera *Nadzieja*. Opłacił on Zaruskiemu naukę w szkole nawigacyjnej i zatrudnił na swoim statku jako kapitana (Drucka, 1969, s. 91–98; Stępień, 1997, s. 33–43).

Po powrocie z zesłania Zaruski wrócił do Odessy, gdzie poznał Izabelę Kietlińską, którą poślubił. Wraz z matką i żoną przeniósł się do Krakowa, gdzie skończył studia na wydziale malarstwa tamtejszej Akademii Sztuk Pięknych, studiując m.in. w pracowniach Józefa Mehoffera i Leona Wyczółkowskiego. Rozczarowany brakiem popularności opublikowanych własnym sumptem poezji napisał pierwszy polski podręcznik żeglarstwa pt. *Współczesna żegluga morska*. Ze względu na zupełny brak fachowej terminologii żeglarskiej w języku polskim, Zaruski samodzielnie opracował i przedstawił w podręczniku własną koncepcję nazewnictwa żeglarskiego. Trzy lata pobytu w Krakowie były dla Zaruskiego pełne frustracji wynikającej z poczucia braku miejsca wśród artystów oraz z braku zainteresowania jego twórczością.

Przenosiny do Zakopanego, wymuszone kłopotami zdrowotnymi żony, spowodowały, że Zaruski po raz kolejny zwrócił uwagę na konieczność kontaktu współczesnego człowieka z przyrodą (Stępień, 1997, s. 43–50). Uważał, że cywilizacja powoduje gnuśność i zatracenie przez człowieka instynktów czujności oraz woli walki (Drucka, 1969, s. 100–113). Zaruski (2007, s. 19) pisał: „Błogosławione niech będą morza, góry wysokie i wielkie pustynie, albowiem one są źródłem siły”. Podążając za swoją ideą, założył Zakopiański Oddział Narciarzy Towarzystwa Tatrzańskiego, zorganizował pierwszy kurs narciarski, szkolił przewodników, napisał *Podręcznik narciarstwa* – pierwszy w literaturze polskiej.

Dokonał pierwszych zimowych wejść na ponad dwadzieścia tatrzańskich szczytów, wielokrotnie na nartach. Popularyzując narciarstwo, jako najważniejszy jego zdaniem sport zimowy, pragnął nie tylko ukazać ludziom piękno gór i skłonić do kontaktu z przyrodą. Priorytetem była walka z gnuśnością i chleractwem fizycznym Polaków.

Zaruski jest założycielem Tatrzańskiego Ochotniczego Pogotowia Ratunkowego,

które powstało w odpowiedzi na rosnącą liczbę wypadków związanych z coraz większą liczbą turystów w górach, a któremu przewodził sam przez długie lata. Zawsze osobiście prowadził akcje ratunkowe, wielokrotnie ratując ludzkie życie (Drucka, 1969, s. 115–166; Stępień, 1997, s. 65–78).

Po wybuchu I wojny światowej, mając 47 lat, zaciągnął się do 1. Pułku Ułanów Legionów Polskich. Zaczynając od stopnia szeregowca, w dziewięć lat doszedł do stopnia generała oraz funkcji Generalnego Adiutanta Prezydenta Rzeczypospolitej Stanisława Wojciechowskiego. Brał udział w wielu bitwach. Jako powiatowy komendant Polskiej Organizacji Wojskowej (POW) opracował dwa regulaminy wojskowe dotyczące jazdy konnej: *Nauka jazdy konnej*<sup>1</sup> i *Rząd koński*<sup>2</sup> (Stępień, 1997, s. 109–119). Był wielokrotnie honorowany wysokimi odznaczeniami, takimi jak Order *Virtuti Militari*, Order Odrodzenia Polski czy Krzyż Walecznych. Zaruski będący zwolennikiem Józefa Piłsudskiego, a jednocześnie pełniąc funkcję adiutanta generalnego prezydenta Stanisława Wojciechowskiego, starał się zachowywać lojalność w stosunku do obu wymienionych. Gdy stosunki między Prezydentem i Marszałkiem się pogorszyły, Zaruski jako człowiek prostolinijny i honorowy nie brał udziału w intrygach i działaniach poprzedzających przewrót majowy: dwa tygodnie wcześniej, 30 kwietnia 1926 r., przeszedł w stan spoczynku. Oficjalnym powodem jego decyzji był wiek (tamże, s. 125–128).

Mariusz Zaruski nie porzucił jednak aktywnego trybu życia, lecz skierował swoją

<sup>1</sup> *Przepisy służbowe: Nauka jazdy konnej*. Warszawa: Księgarnia Wojskowa, 1919. Przejrzane i uzupełnione przez Komisję Regulaminową Kawalerii i polecone przez Sztab Generalny – opracował Mariusz Zaruski, major kawalerii, 78 stron. Sztab Generalny, Oddział VIII (Naukowy).

<sup>2</sup> *Rząd koński*. Opracowali: Mariusz Zaruski, major kawalerii, dr Emil Mecnarowski, porucznik kawalerii. Warszawa: Ministerstwo Spraw Wojskowych, Departament Mobilizacyjno-Organizacyjny, Sekcja Regulaminów i Wyszkożenia, Księgarnia Wojskowa, 1919.

uwagę ku odzyskanemu przez Polskę morzu. W 1920 r. przygotował wznowienie podręcznika *Współczesna żegluga morska* zawierającego również słowniczek polskich terminów żeglarskich. W 1924 r. był jednym z 25 założycieli Yacht-Klubu Polski i został wybrany na jego pierwszego komandora. Był inicjatorem budowy przystani jachtowej w Gdyni. W 1925 r. na jachcie *Witeź* odbył pierwsze w dziejach polskiego jachtingu morskiego pełnomorskie rejsy załogowe (Drucka, 1969, s. 167–185). W 1928 r. Zaruski wziął udział w inauguracyjnym rejsie ORP *Iskra* – pierwszego żaglowca szkolnego Polskiej Marynarki Wojennej.

Po dwóch latach pracy w reaktywowanym Komitecie Floty Narodowej, w 1929 r., Zaruski jako kierownik KFN doprowadził do zakupu trzymasztowego pełnorejowego żaglowca, zbudowanego w 1909 r. w Hamburgu jako *Prinzess Eitel Friedrich*. 13 lipca 1930 r. wziął udział w uroczystości poświęcenia tego statku, który pod nazwą *Dar Pomorza* miał pływać jako szkolny statek Państwowej Szkoły Morskiej w Gdyni (Stępień, 1997, s. 129–141).

W latach 1929–1932 Zaruski pełnił funkcję kierownika wyszkolenia żeglarskiego w ośrodku szkolenia morskiego w Jastarni, przekazując członkom jacht-klubów i młodzieży harcerskiej swoją wiedzę na temat żeglarstwa (tamże, s. 154–155).

Gdy w 1934 r. harcerze kupili w Danii szkuner *Petrea* i po remoncie przemianowali go na *Zawiszę Czarnego*, Zaruski spełnił ich prośbę i rok później objął na nim stanowisko kapitana. Tym samym podjął się wychowywania i szkolenia młodzieży na morzu. Żelazna dyscyplina wprowadzana na statku przez Zaruskiego wynikała z konieczności przestrzegania zasad bezpieczeństwa na morzu i powodowała, że z początku niezgrane załogi po czasie zaczynały działać sprawnie i skutecznie. Wyjątkowo wymagający Zaruski traktował swoich wychowanków z życzliwością i wyrozumiałością, a także opiekował się nimi. Jedna

mu to załogi, które ceniły go jako swojego dowódcę. W trudnych chwilach, gdy zachodziła taka potrzeba, sam wspierał załogę swoją pracą. Zawsze dawał przykład działania swoim zachowaniem i tego samego wymagał od swoich podopiecznych. Nie tylko szkolił załogę w rzemiośle żeglarskim, lecz także wychowywał młodzież. Organizował na statku pogadanki o zwyczajach żeglarskich i ceremoniale morskim. Wspólne poranne zebrania podczas podnoszenia bandery jednoczyły załogę w duchu patriotyzmu, przywiązania do statku, lojalności do kolegów. Stał się druhem harcerzy, zarówno w znaczeniu dosłownym, jak i metaforycznym. Zaruski nie pomijał żadnej okazji, aby przypomnieć żeglującej młodzieży o dawniejszych dziejach Polski, kiedyś związanej z morzem. Opowiadając o zasłużonych ludziach morza oraz patriotach, wskazywał kierunek rozwoju i myślenia, który spowodował, że Polska mimo zniewolenia istniała w sercach ludzi i dzięki nim odzyskała niepodległość (Drucka, 1969, s. 200–211; Stępień, 1997, s. 159–169).

Wychowankowie Mariusza Zaruskiego twierdzą, że jego nauki – zarówno te dotyczące żeglarstwa jak i życia – zostały w nich na zawsze. Należy podkreślić, że Zaruski pełnił funkcję kapitana *Zawiszy Czarnego*, nie pobierając wynagrodzenia za swoją pracę. Co więcej, zdarzało mu się również z własnej emerytury pokrywać koszty pilnych wydatków na poczet remontu lub wyposażenia żaglowca (Stępień, 1997, s. 174).

Ostatni rejs na *Zawiszy Czarnym* Zaruski odbył w dniach 6–20 sierpnia 1939 r., składając wizytę w szwedzkim mieście Karlskrona. Kolejny rejs nie doszedł do skutku, gdyż w obliczu zbliżającej się wojny Zaruski pozostawił siebie i statek do dyspozycji polskich władz wojskowych. Nie został jednak zmobilizowany ze względu na podeszły wiek. We Lwowie, gdzie ukrywali go harcerze, został aresztowany przez NKWD, najprawdopodobniej 10 grudnia 1939 roku. W marcu 1940 r. został przeniesiony z lwow-



skiego więzienia „Brygidki” do więzienia w Chersoniu (ukr. Херсон) pod Odessą, gdzie zmarł 8 kwietnia 1941 roku.

Zawisza Czarny został w 1940 r. przejęty przez niemiecką *Kriegsmarine*, w której jako *Schwarzer Husar* służył do 1943 roku. Odnaleziony po wojnie nie nadawał się do remontu, został więc w 1948 r. zatopiony w okolicy Chałup.

### Mariusz Zaruski jako kapitan i wychowawca

Zaruski przyjmował założenie, że człowiek – zmagając się z morzem – walczy z samym sobą, ze swoimi słabościami psychicznymi i ograniczeniami fizycznymi. Taka wewnętrzna walka odbywa się, gdy młody człowiek w nocnych ciemnościach po raz pierwszy staje naprzeciw wzburzonego morza, walcząc z chorobą morską, strachem przed potęgą żywiołów i świadomością, że musi sam sobie ze wszystkim poradzić, mając w razie potrzeby tylko kolegów z załogi. Skoro tylko wyjdzie z tej walki zwycięsko, staje się mocniejszy. Idea ta towarzyszyła bezustannie całej działalności Zaruskiego dotyczącej propagowania żeglarstwa morskigo jako działalności spełniającej niezwykle ważną funkcję narodową. Miało ono na celu wychowywanie dzielnych i niezłomnych Polaków, gotowych do podejmowania wyzwań i nie bojących się ciężkiej pracy. Tylko tacy ludzie byli, według Zaruskiego, w stanie sprawnie kierować państwem, naprawić błędy z przeszłości i odrobić cywilizacyjne i gospodarcze zacofanie kraju (Głowacki, 1972, s. 187). Publikując w periodyku *Sport Wodny*, Zaruski (1927, s. 55) wykladał znaczenie żeglarstwa morskigo pisząc:

„Jachting współczesny [...] jest tęsknotą człowieka do czegoś lepszego a nieznanego, do horyzontów szerokich i tajemniczych; jest zarazem żądzą walki bezkrwawej, w której groźnym przeciwnikiem człowieka jest on

sam [...], a żywioł rozhukany jest tylko terenem i zarazem narzędziem tej walki”.

Waga nadawana rozwojowi jachtingu morskigo przez Zaruskiego była więc ogromna. W nim upatrywał nadziei na sprawne wychowanie młodzieży. Pisząc:

„Wprost idźmy na morze! Pełne, otwarte, a liczymy tylko na własne siły, własną przeczorność, czujność, a przede wszystkim na zdolność wytrwania. [...] Taka szkoła jachtingu dziś nam potrzebna. Na inną czasu nie mamy” (tamże, s. 56), wskazywał cechy ważne nie tylko dla żeglarza, lecz także dla każdego obywatela. Samodzielność, przygotowanie merytoryczne, sprawność myślenia oraz wytrwałość w wysiłku niezależnie od okoliczności były wyjątkowo pożądane dla Polaków w czasach współczesnych Zaruskiemu. Co więcej, wartości te są uniwersalne, a więc pozostają aktualne również dziś.

Pisał Zaruski (1958, s. 19):

„Czynnikiem [...] dla mnie była zawsze chęć do pracy nad kształtowaniem spizowych charakterów młodzieży. Tego spizu nie mamy za wiele. Charaktery nasze łatwo się załamują pod uderzeniami przeciwności losu. [...] Morze zaś to szkoła charakterów”.

Załogi żeglujące z Zaruskim zgadzają się w kwestii wyraźnego wpływu wychowawczego, jaki generał wywierał na nich oraz na innych swoich podopiecznych. Osoby, które z nim pływały do późnych lat, zachowywały kondycję fizyczną i jasność myślenia, a także aktywne podejście do życia. Zaruski, pełniąc funkcję kapitana, nie musiał wykonywać wielu prac, które leżały w zakresie obowiązków załogi szkolnej. Z przekazów jego załóg wynika, że widząc brudny pokład, Zaruski sam zabierał się za jego mycie. Załoga błyskawicznie brała z niego przykład, więc po chwili pokład był wyszorowany. Podobnie było w sytuacji, gdy wachta służbowa zbyt powoli obierała ziemniaki. Gdy tylko Zaruski siadał obierać razem z nią, zaraz znajdowali się wolni od wachty załoganci chętni do pomocy. Dziś znana jest teoria społecznego uczenia się Alberta Bandury, a więc i siła autorytetu w nauczaniu

i wychowywaniu. Wtedy Zaruski wykorzystywał swój talent pedagogiczny intuicyjnie (Stępień, 1997, s. 200–201).

Dzięki podejściu Zaruskiego do szkolenia na statku każdy wiedział, co do niego należy i w jaki sposób ma wykonywać swoje obowiązki. Z relacji jego wychowanków wynika, że te nauki zostały w nich do końca życia. Jedną z ważniejszych cech nabytych podczas rejsów, wskazywaną przez podopiecznych Zaruskiego, była odpowiedzialność. To on dawał przykład, jak sobie radzić i żyć na własną odpowiedzialność, a nie zrzucać z siebie ciężar odpowiedzialności, czy liczyć na opiekę innych ludzi. Namawiając do odwagi, uczył jednocześnie szacunku do żywołu oraz stawiał na bezpieczeństwo, wpajając daleko posuniętą ostrożność. Dzięki temu przez wszystkie rejsy, które prowadził na *Zawiszy Czarnym*, nie zdarzył się ani jeden poważny wypadek (tamże, s. 202–203).

Wychowując w duchu partnerstwa, uczył poszanowania pracy. Według niego żeglarz na statku, tak jak i człowiek w życiu, powinien potrafić zrobić jak najwięcej samodzielnie. Dopóki uczył kogoś nowych czynności czy umiejętności, zawsze kontrolował, czy uczeń działa poprawnie. Gdy widział, że wszystko zrobione jest dobrze, obdarzał taką osobę zaufaniem, co było bardzo cenione wśród jego załogantów. Mimo to zawsze sprawdzał wykonanie zadań, co było wielce uzasadnione, gdyż na jego barkach spoczywała odpowiedzialność za życie ludzi oraz za cały statek. Dzięki jego zapobiegliwej postawie załogi czuli się z nim bezpieczni. Zaruski powtarzał, że nie sztuką jest wyjście z opresji, lecz sztuką jest do niej nie dopuścić (tamże, s. 209).

Wychowankowie Zaruskiego podkreślają, że doświadczenia wyniesione z przebywania z Generałem pozwalały im dużo sprawniej radzić sobie z przeciwnościami losu. Wytrwałość w dążeniu do celu, hart ducha i siła woli wyniesione z rejsów procentowały pozytywnym i aktywnym podejściem do życia oraz skutecznością w działaniu.

W procesie wychowania Zaruski nie pomijał strony etycznej i artystycznej. Zwracał szczególną uwagę na piękno przyrody i sposoby jego dostrzegania. Kulturował takie wartości jak prawość i szlachetność oraz kształcił bezinteresowną chęć niesienia pomocy. Jako pierwszy dopuścił do szkolenia żeglarskiego kobiety, które traktował z szacunkiem i na równi z mężczyznami powierzał im odpowiedzialne stanowiska na statku. Jeden z członków Międzynarodowego Biura Skautingu po wizycie Zaruskiego w 1937 r. w Londynie określił go mianem „prawdziwego dżentelmena Polski rycerskiej”, co było w jego ustach największym komplementem (tamże, s. 214–217).

Działalność wychowawcza Mariusza Zaruskiego wytrzymała próbę czasu i jest wyraźnie odczuwalna po dziś dzień. Młodzież, która wyszła spod jego skrzydeł, dzielnie walczyła na wszystkich frontach II wojny światowej. Harcerze, którzy przeszli przez jego szkołę, opowiadali innym o pływaniu z niezwykłym człowiekiem, jakim był Generał. Przekazywali dalej jego idee. Propagowali umiłowanie ojczyzny, patriotyzm oraz uzasadniali wykształcenie postawy gotowości do poświęceń. Wola walki i zwycięstwa wykształcona na morzu w młodzieży przez Zaruskiego zaowocowała m.in. tym, że do tworzących się oddziałów Szarych Szeregów, takich jak batalion „Zośka” czy batalion „Parasol”, zgłosiło się wielu żeglarzy z pokładu *Zawiszy Czarnego* (tamże, s. 232–233). Na cześć Zaruskiego, i honorując pamięć o nim, nazwano (nie licząc szkół, ulic czy parków) m.in. trudną rysę w Tatrach, basen żeglarski w Gdyni oraz żaglowiec (tamże, s. 234). Na wyremontowanym przez miasto Gdańsk STS *Generał Zaruski*, 25 metrowym, drewnianym kecu gaflowym uroczyście podniesiono banderę 30 października 2012 roku. Na pokładzie statku realizowane są: projekty wychowania i edukacji morskiej młodzieży, praca profilaktyczna z młodzieżą z zagrożonych środowisk oraz szkolenie żeglarskie (STS *Generał Zaruski*, 2015). Propagowane



wartości i idee szerzone przez Mariusza Zaruskiego przetrwały do dziś.

### Pionierstwo Mariusza Zaruskiego

Bycie pionierem zawiera w sobie element ryzyka. Solidne przygotowanie merytoryczne oraz odpowiednie podejście, hart ducha i niezłomność charakteru stają się cechami niezbędnymi do osiągnięcia sukcesu. Morskie wojaże Zaruskiego były dla niego ciężką szkołą życia. Morze ukształtowało go na człowieka spokojnego, opanowanego, wrażliwego na piękno natury oraz umiejącego trzeźwo myśleć. Dzięki konieczności walki z przeciwnościami Zaruski stał się zahartowany i sprawny fizycznie. Jako kapitan był wymagający, lecz sprawiedliwy oraz dbający i pełen troski o swoich podopiecznych. Podkreślał wartość samodzielnej żeglugi. Poznanie morza z perspektywy pasażera, który jest na statku przewożony, jest niemożliwe. Piękno, groza i nauki morza płyną z jego bezpośredniego doświadczenia. Żeglarz, który musi sterować, czuwać, pełnić wachty, nawigować, moknąć na deszczu, marznąć na wietrze, walczyć z chorobą morską, sennością i innymi własnymi słabościami, ma możliwość stanięcia twarzą w twarz z wyzwaniem. Może je podjąć i pokonać. Przekroczyć swoje granice. Podczas zmagania z morzem żeglarz zmagając się jednocześnie z własnymi słabościami i strachem. Człowiek na morzu jest zdany tylko na siebie, załogę i jacht. To kształci solidarność oraz uczy życia w grupie, ale także kształtuje charakter i hartuje żeglarza. „W twardym trudzie żeglarskim kształtują się charaktery” zwykł powtarzać Zaruski. Statek staje się dla żeglarza domem, ostoją, jest zarówno celem, jak i środkiem do zdobywania wiedzy o morzu, o świecie oraz o sobie.

Zaruski, stawiając na rozwój żeglarstwa morskiego, traktował żeglarstwo śródlądowe jako przygotowanie do prawdziwego pływania. „To nie zaszkodzi nic nikomu, gdy kto pływa koło domu lub żegluje po zlewisku; ani straty, ani zysku” mawiał (Zaruski, 1958, s. 16). Wielokrotnie wytykano mu,

jako prezesowi Polskiego Związku Żeglarskiego, zaniedbywanie rozwoju żeglarstwa regatowego oraz śródlądowego. Niezależnie od tych zarzutów, Zaruski spowodował, że – poczynając od lat 30. XX w. – każdy kolejny sezon żeglarski przynosił początkowo od kilkunastu do kilkudziesięciu pełnomorskich rejsów. Jachty pod polską banderą z polskimi żeglarzami na pokładach przemierzały wody Morza Bałtyckiego i Północnego. Dużym ułatwieniem był fakt, że kraje skandynawskie nie wymagały wtedy ani wiz, ani nie stosowały ograniczeń paszportowych (Głowacki, 1972, s. 272).

W trakcie dwudziestolecia międzywojennego praktycznie od zera stworzone zostały solidne podstawy, na których można było dalej budować żeglarstwo polskie, które miało odrabiać wiekowe zaniedbania w polskim jachtingu. Rosnąca flota jachtów morskich i śródlądowych, zawierająca coraz większą liczbę polskich projektów i konstrukcji, znajdujących miejsce w budowanych w Polsce portach i przystaniach, mnożące się ośrodki szkoleniowe wypuszczające spod swoich skrzydeł rzesze żeglarzy, którzy mogli poszerzać swoją wiedzę, korzystając z coraz częściej wydawanych, kolejnych rodzimych publikacji żeglarskich i podręczników – oto owoc działalności Mariusza Zaruskiego oraz jego współpracowników i wychowanków. Zaruski stał się symbolem polskiego jachtingu, żeglarskim autorytetem motywującym ludzi do wspólnego wysiłku. Działacze, żeglarze oraz zwykli obywatele podejmowali wyzwania organizacyjne, zbierali środki finansowe, walczyli o poparcie władz oraz życzliwość społeczeństwa. Pogardliwe powiedzenia Mikołaja Reja (1568 – „Tum jeno po sadzawkach polskich trochę pływał, / A na morzu – bodaj tam nikt dobry nie bywał!”<sup>3</sup>) i Sebastiana Klonowica (1984

<sup>3</sup> Rej, Mikołaj. *Żwierciadło*. [1568] „Przemowa krótka do do poćciwego Polaka stanu rycerskiego”. W: Rej, Mikołaj. *Mikołaja Reja Wybór pism wierszem i prozą*. Warszawa: E. Wende i S-ka, 1914.

– „Może nie wiedzieć Polak co to morze, / Gdy pilnie orze”<sup>4</sup>) powoli odchodziły w niepamięć. Żeglarsstwo przestało być elitarne. Stało się dostępne dla wszystkich, popularne i chętnie uprawiane (Głowacki, 1972, s. 288).

Idea Zaruskiego dotycząca konieczności wyprowadzenia Polaków na morze, urzeczywistniana konsekwentnie przez jego samego oraz jego wychowanków po śmierci Generała, została spełniona. Obecnie istnieje ogromna liczba firm specjalizujących się w szkoleniach żeglarskich i organizacji rejsów. Rośnie liczba projektów związanych z wychowaniem morskim młodzieży. Organizowane są zloty jachtów i żaglowców, w których biorą udział rzesze młodzieży. Spełniają się słowa Zaruskiego (1958, s. 16–17), który pisał:

„Pływałem, [...] mokłem i marzęm na pokładach jachtów nie po to, ażeby z Was uczynić sportowców [...] lecz dlatego, abyście Wy, jako Polacy, poznali morze, uczuciem się z nim związali, uznali je za własną bezcenną wartość, bez której nie ma życia dla dzisiejszej Polski. W tej myśli pracowałem, pływałem po morzu często nawet wtedy, kiedy do pływania nie miałem ochoty, wskutek złego zaopatrzenia jachtów brałem zbyt często na siebie ryzyko odpowiedzialności, moc energii zużywałem na nieproduktywne usuwanie głązów, które ziomkowie gorliwie i skrętnie gromadzili mi na drodze, znosiłem cierpliwie uderzenia losu. I nie rozczułam się nad sobą: gdybym dziś stał u narodzin jachtingu morskiego [...], nie bacząc na doświadczenia przeżyte, zacząłbym to samo od nowa. Albowiem dawno przyszedłem do przekonania, że jachting morski poruży sumienie narodu, który zrozumie błędy przeszłości i postara się je naprawić. Nie marynarstwo zawodowe, lecz właśnie jachting morski, żeglarsstwo [...] amatorskie”.

Podkreślał wagę samodzielności pływania jako załoga, pisząc (tamże, s. 18):

<sup>4</sup> Klonowic, Sebastian Fabian. *Flis, to jest spuszczenie statków Wisłą i inszemi rzekami*. [Adam Karpiński, red.] Warszawa: PIW, 1984.

„Jachtsman sam jedzie przez morze, czuwa, pracuje, walczy, [...] moknie na deszczu. [...] Czuje, że jest związany z morzem [...] porządnymi linami współżycia, trosk, nadziei i usiłowań. Wraca jako wilk morski [...]. Jest już częściowo stracony dla lądu i ląd stracony dla niego. Wróci na morze niezawodnie. [...] Czego nie mogły uczynić odczyty i książki, tego dokonała jedna podróż na jachcie”.

Swoją działalność podsumował, pisząc (tamże, s. 20): „Łamałem [...] młotem wręczadze niewoli, prowadziłem Polaków w góry i na morze. Ażeby stali się twardzi jak granit, a dusze mieli czyste i głębokie jak morze”.

### Metoda wychowania morskiego Mariusza Zaruskiego

Zaruski pragnął wychowywać młodych Polaków w duchu patriotyzmu, jako twardych i odpornych na trudy odważnych ludzi, jednocześnie otwartych na świat i nowe doświadczenia. W swojej wizji wychowania morskiego kładł nacisk na zrozumienie znaczenia morza dla kraju, wskazanie zależności potęgi i bogactwa Polski od wykorzystania morza do transportu i handlu oraz wykształcenie przyszłych kadr morskich. Pragnął wzbudzić zainteresowanie społeczeństwa morzem i zachęcić je do rozwoju żeglugi, sportów wodnych, próbowania swoich sił na morzu oraz, w konsekwencji, jego opanowania. Pisał (1925, s. 17):

„Pomimo odzyskania wybrzeża morskiego jesteśmy dotychczas lądowym społeczeństwem, nie mamy zaufania do morza, boimy się jemu swe kapitały powierzyć – kategorie naszego myślenia są czysto lądowe. Jak najspieszniej potrzeba nam się zabrać do pracy, zbliżyć społeczeństwo do morza, skąpać po prostu je w wodzie, wychować pokolenie ludzi znających morze, rozmilowanych w nim do najwyższej tęsknoty. Niech jachty nasze staną się pionierami tej idei, niech rozwiną bandery polskie na wszystkich morzach Europy”.

Jego wychowankowie to młodzież pochodząca z ciężko pracujących i przeważnie biedniejszych rodzin, która swoją dalszą karierę wiązała z pracą na morzu. To oni w powojennych latach przystąpili do pracy w dziedzinach gospodarki morskiej (Wędziński, 1990, s. 14–16).

Zaruski uważał służbę na żaglowcu za przydatną dla wszystkich i obligatoryjną dla tych, którzy wiążą swoją przyszłość z pracą na morzu. Pisał (1929, s. 1):

„Marynarz, który nie przeszedł praktyki na żaglowym okręcie – bez przesady można powiedzieć – nie jest marynarzem w całym znaczeniu tego słowa, nie jest marynarzem skończonym, pełnym: brak mu najważniejszego pierwiastka – całkowitego zżycia się z morzem, to znaczy poznania jego właściwości oraz stosunku swego do morza”.

Pomimo ukierunkowania idei wychowania morskiego Mariusza Zaruskiego na przygotowanie zawodowe do pracy na morzu, głównymi podmiotami jego działań wychowawczych i uczestnikami kursów żeglarskich byli harcerze. Zaruski uważał ich za najlepszy materiał wśród młodzieży i cenił za odwagę, obycie z morzem oraz wysoki poziom wiedzy (Wędziński, 1990, s. 8). Poprzez sportowe żeglarstwo morskie propagował i realizował ideę porządnie wykonywanej pracy. Ponadto zwracał uwagę na dyscyplinę, obowiązkowość i wysoki poziom kultury osobistej wśród żeglarzy. Pisał (1933b, s. 16):

„Karność na jachtach polega na poczuciu dobrowolnie przyjętych na siebie przez dżentelmenów obowiązków i dobrze rozumianej koleżeńskości”.

Wpływ wychowawczy Mariusza Zaruskiego daje się odczuć także w jego publikacjach. Relacjonując pełnomorskie wyprawy, przybliży czytelnikom świat morza oraz zasady rządzące ludźmi morza. Pisząc podręczniki żeglarskie, tworzy polską terminologię żeglarską i ujednocza standardy szkoleń. Za pomocą wierszy i opowiadań porusza wrażliwych i podkreśla estetyczny wymiar żeglowania. Za każdym razem

podkreśla wagę morza w rozwoju państwa i społeczeństwa:

„Sportowe czy amatorskie żeglarstwo w dobie dzisiejszej ma zupełnie poważne i doniosłe znaczenie. Przez nie, i głównie przez nie, społeczeństwo nasze zbliży się do morza, pozna je i nauczy się kochać. Przestanie się bać wielkiej wody. [...] Pragnę gorąco, ażeby wszystko, co pływa w Polsce, cały zastęp młodych żeglarzy i żeglarek co rychlej pod kierunkiem doświadczonych kapitanów i na dobrych jachtach mógł wypłynąć daleko, na prawdziwe morze po zdrowie, radość i nieporównane z niczym wrażenia swobodnej włościwości po bezkresach wodnej pustyni” (Zaruski, 1933a, s. 5 i 6).

Zaruski wychowywał ku morzu i poprzez morze. Współcześnie widać związki jego metody wychowania morskiego z koncepcją pedagogiki pracy oraz pedagogiki przygody, a także nacisk położony na równowagę pomiędzy wychowaniem fizycznym, intelektualnym i estetycznym.

## Dziedzictwo Mariusza Zaruskiego

Idea Mariusza Zaruskiego żyje, jest wciąż aktualna i stale rozwijana. Istnieje kilka szeroko zakrojonych projektów związanych z wychowaniem morskim realizowanych w Polsce. Najważniejsze są związane z żaglowcami *STS Pogoria* (STS Pogoria, 2016), na której organizowana jest Szkoła pod Żaglami Krzysztofa Baranowskiego (Fundacja Krzysztofa Baranowskiego Szkoła pod Żaglami, 2015) oraz Katolicka Szkoła pod Żaglami (Katolicka Szkoła pod Żaglami, 2016), *s/y Zawisza Czarny*, na którym płyną harcerze w rejsach organizowanych przez Centrum Wychowania Morskiego ZHP w Gdyni (CWM ZHP, 2016), *STS Kapitan Borchardt* (STS Kapitan Borchardt, 2016), na pokładzie którego są organizowane Rejsy Odkrywców z młodzieżą z zagrożonych środowisk (Fundacja Rejs Odkrywców, 2016), *STS Fryderyk Chopin* (STS Fryderyk Chopin, 2015), który przez osiem miesięcy

w roku pływa pod egidą Niebieskiej Szkoły, przyjmując na pokład piętnastoletnią młodzież (Niebieska Szkoła, 2015), oraz *STS General Zaruski* (STS General Zaruski, 2015), który realizuje Program Edukacji Morskiej miasta Gdańsk (Program Edukacji Morskiej w Gdańsku, 2015). To największe, ale nie jedyne działania ukierunkowane na wychowanie morskie młodzieży (Romaniuk, 2016).

Zapoczątkowana przez Mariusza Zaruskiego idea pozwala wychowywać młodzież odważną i pewną siebie, o szerokich horyzontach, potrafiącą myśleć samodzielnie i krytycznie, znającą swoją wartość, ale także wartość wiedzy i pracy, o adekwatnej samoocenie i twardą psychicznie. W trakcie rejsów młodzież uczy się współpracy, komunikacji, nabywa zdolności przywódczych, uczy się zaradności i zarządzania własnym czasem oraz dojrzewa w przyjaznym choć wymagającym środowisku wychowawczym, z którego może czerpać pozytywne wzorce. Na żaglowcu każdy jest potrzebny, gdyż bez wspólnej pracy i solid-

nego wykonywania własnych obowiązków statek nie popłynie.

Młodzież wchodząca na pokład statku znajduje się w kluczowym dla siebie momencie życia. Kształtuje swoją tożsamość, poszukuje wzorców, formuje osobowość. Dzięki mechanizmom wychowania morskiego i oddziaływaniom wychowawczym na żaglowcu może dokonać świadomego wyboru wstępnego zarysu drogi życiowej, którą będzie podążała. Absolwenci tego typu rejsów określają je jako przygodę życia zmieniającą ich spojrzenie na świat. Wychowanie morskie staje się więc współczesną drogą do osiągnięcia klasycznego ideału kalokagatii (stgr. καλοκάγαθία kalokagathia, od καλὸς κάγαθός kalos kagathos – dosł. „piękny i dobry”), podobnie jak *paideia*, dążąc do wykształcenia wszechstronnego człowieka łączącego przymioty ciała, ducha i umysłu. W okresie dynamicznego rozwoju technologicznego, przemian społecznych i cywilizacyjnych, a także na progu eksploracji kosmosu tacy ludzie są wyjątkowo potrzebni.

## Bibliografia

- CWM ZHP. (2016). *Centrum Wychowania Morskiego ZHP*, <http://cwm.edu.pl>, dostęp: 01.04.2018.
- Drucka, N. (1969). *Kurs na słońce. Opowieść o generale Mariuszu Zaruskim*. Warszawa: Wydawnictwo Harcerskie.
- Fundacja Krzysztofa Baranowskiego Szkoła pod Żaglami. (2015). *Fundacja Krzysztofa Baranowskiego Szkoła pod Żaglami*, <http://szkolapodzaglami.org.pl/>, dostęp: 01.04.2018.
- Fundacja Ocean Marzeń. (2016). *Fundacja Ocean Marzeń*, <http://oceanmarzen.org.pl/>, dostęp: 01.04.2018.
- Fundacja Rejs Odkrywców. (2016). *Fundacja Rejs Odkrywców*, <http://www.rejsodkrywcow.pl/>, dostęp: 01.04.2018.
- Głowacki, W. (1972). *Wspaniały świat żeglarstwa*. Gdańsk: Wydawnictwo Morskie.
- Katolicka Szkoła pod Żaglami. (2016). *Katolicka Szkoła pod Żaglami*, <http://www.kspz.org.pl/>, dostęp: 01.04.2018.
- Niebieska Szkoła. (2015). *Niebieska Szkoła*, <http://niebieskaszkoła.pl/>, dostęp: 01.04.2018.
- Olszewski, B., Rybicki, T. (1977). *Seminarium „Wychowanie wodne i morskie młodzieży harcerskiej”*. Warszawa: Centrum Wychowania Morskiego i Wodnego Głównej Kwatery ZHP.
- Program Edukacji Morskiej w Gdańsku. (2015). *Program Edukacji Morskiej w Gdańsku*, <http://www.programedukacjimorskiej.pl/>, dostęp: 01.04.2018.
- Romaniuk, M.W. (2016). Wybrane projekty wychowania morskiego realizowane w Polsce. *Szkice Humanistyczne* 16, 1–2(39), 139–149.
- Ruta, A. (2010). *Książka żeglarska w Drugiej Rzeczypospolitej*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego.
- STAP. (2016). *Sail Training Association Poland*, <http://pogoria.pl/>, dostęp: 01.04.2018.
- Stępień, H. (1997). *Mariusz Zaruski. Opowieść biograficzna*. Warszawa: Greg s.c.

- Stowarzyszenie Edukacja pod Żaglami. (2016). *Stowarzyszenie Edukacja pod Żaglami*, <http://epz.pl/>, dostęp: 01.04.2018.
- STS Fryderyk Chopin. (2015). *STS Fryderyk Chopin*, <http://www.fryderykchopin.pl/>, dostęp: 01.04.2018.
- STS Generał Zaruski. (2015). *STS Generał Zaruski*, <http://zaruski.pl/>, dostęp: 01.04.2018.
- STS Kapitan Borchardt. (2016). *STS Kapitan Borchardt*, <http://www.kapitanborchardt.pl/>, dostęp: 01.04.2018.
- STS Pogoria. (2016). *STS Pogoria*, <http://pogoria.pl/>, dostęp: 01.04.2018.
- Wędziński, W. (1990). *Mariusz Zaruski. Wychowawca młodzieży w idei morskiej*. Gdańsk: Wydawnictwo Pomorskie RPK PTTK.
- Zaruski, M. (1925). *Żaglowym yachtem przez Bałtyk. Pierwsza podróż yachtu polskiego do Szwecji 20.VIII–30.VIII.1925*. Warszawa: Wydawnictwo Yacht-Klubu Polski.
- Zaruski, M. (1927). Znaczenie jachtingu morskiego dla Polski. *Sport Wodny*, 4, 55–56.
- Zaruski, M. (1929). *Na pokładzie „Iskry”. Pierwsza podróż szkolnego żaglowego okrętu marynarki wojennej do Lipawy, Taggalahti, Hanko, Helsing i Wisby. Z rysunkami autora*. Warszawa: Wojskowy Instytut Naukowo-Wydawniczy.
- Zaruski, M. (1933a). *Na skrzydłach jachtów*. Lwów–Warszawa: Książnica-Atlas S.A.
- Zaruski, M. (1933b). *Prawa i obowiązki kapitanów i sterników jachtowych. Regulamin służby na jachtach. Alarmy*. Warszawa: Główna Księgarnia Wojskowa.
- Zaruski, M. (1935). *Tymczasowy regulamin służby na szkuner-jachcie szkolnym Z.H.P. „Zawisza Czarny”*. Warszawa: Główna Księgarnia Wojskowa.
- Zaruski, M. (1958). *Wśród wichrów i fal*. Warszawa: Wydawnictwo „Sport i Turystyka”.
- Zaruski, M. (2007). *Na tatrzańskich bezdrożach. Wycieczki, wrażenia i opisy. Tatrzańskie Ochotnicze Pogotowie Ratunkowe*. Łomianki: Wydawnictwo LTW.

## MARIUSZ ZARUSKI AS A PRECURSOR OF MARITIME EDUCATION IN POLAND

### Abstract

The article presents the figure of Mariusz Zaruski as the author of the idea of maritime education of young people in Poland, shows his pioneering activities for the development of sailing and presents the contemporary followers of his concept.

**Key words:** maritime education of young people, Mariusz Zaruski, Zawisza Czarny



# Diagnozy, doświadczenia, praktyki

DOI: 10.5604/01.3001.0012.8071

## PRZYGOTOWANIE UCZNIÓW DO FUNKCJONOWANIA W ŚRODOWISKU ZRÓŻNICOWANYM KULTUROWO

ANETA SYLWIA BARANOWSKA

Akademia im. Jakuba z Paradyża w Gorzowie Wielkopolskim

### Wprowadzenie

**D**zisiejszy świat wymaga od młodych ludzi wielu umiejętności pozwalających im sprawnie funkcjonować w otaczającej ich rzeczywistości. Długoletnie badania realizowane w Stanach Zjednoczonych, w których brali udział przedstawiciele świata nauki i biznesu umożliwiły amerykańskim organizacjom – Partnerstwu na rzecz Umiejętności XXI wieku oraz Narodowej Radzie ds. Studiów Społecznych – na stworzenie listy zawierającej kluczowe dwanaście umiejętności społecznych obecnego stulecia (Grabowska, Kania, 2014, s. 174). Jedną z nich jest umiejętność funkcjonowania w środowisku zróżnicowanym kulturowo. W związku z tym wśród zadań współczesnej edukacji powinno się znaleźć przygotowanie młodych ludzi do życia w otoczeniu zamieszkiwanym przez osoby pochodzące z różnych kultur. Należy w tym miejscu nadmienić, że wyróżnia się dwa modele zróżnicowania kulturowego:

1. Wielokulturowość – definiowaną jako „współwystępowanie dwóch lub więcej

grup społecznych o odmiennych kulturowych cechach dystynktywnych: wyglądzie zewnętrznym, języku, zachowaniu, wyznaniu, pochodzeniu, układzie wartości itd., które przyczyniają się do wzajemnego postrzegania odmienności z różnymi tego skutkami” (Golka, 1997, s. 54–55). Zamieszkiwanie wspólnego terenu nie oznacza jednak, że członkowie poszczególnych grup wchodzić ze sobą w relacje; jeśli już dochodzi między nimi do kontaktów, to najczęściej są one przypadkowe. W tym modelu odmiennosc jest postrzegana jako coś negatywnego, wręcz zagrożenie i stanowi czynnik usprawiedliwiający brak tolerancji (Grzybowski, 2007, s. 57).

2. Międzykulturowość, występująca gdy „różne kultury i grupy narodowe, etniczne, religijne itp., żyją na tym samym terytorium i wchodzić ze sobą w otwarte, regularne i trwałe interakcje, którym towarzyszy wymiana oraz wzajemne poszanowanie, zrozumienie poszczególnych stylów życia, uznawanych wartości i norm, co pozwala stworzyć harmonijną formację ponad różni-



camy (bez ich eliminacji)”. Zróżnicowanie traktuje się jako czynnik pobudzający rozwój społeczny, polityczny i gospodarczy, a każda grupa kulturowa postrzegana jest jako ważna, wartościowa (Grzybowski, 2007, s. 57). Wzajemne zrozumienie przyczynia się do redukcji stereotypów i negatywnych postaw wobec odmienności (Nikitorowicz, 2003, s. 43).

Z wymienionymi modelami wiążą się dwa rodzaje oddziaływań edukacyjnych i polityki oświatowej, określane jako „edukacja wielokulturowa” i „edukacja międzykulturowa” (Grzybowski, 2007, s. 58). W związku z tym, że założenia edukacji wielokulturowej, sprzyjającej podziałom, izolacji i dystansowi między grupą mniejszościową i grupą dominującą poddawane są konstruktywnej krytyce (Grzybowski, 2007, s. 60; Lewowicki 2000, s. 25; Młynarczuk-Sokołowska, 2012, s. 233), słusze wydaje się przygotowanie uczniów do funkcjonowania w środowisku multikulturowym poprzez realizację działań z zakresu edukacji międzykulturowej, zwracającej uwagę na kwestię współlistnienia kultur w społeczeństwach zróżnicowanych kulturowo i przekraczania granic własnej kultury, co sprzyja rozwijaniu postaw otwartości na świat (Nikitorowicz, 1995, s. 124). W dalszej części artykułu zostaną zatem omówione podstawowe cele tego modelu oddziaływań edukacyjnych oraz treści i sposoby prowadzenia zajęć z edukacji międzykulturowej. Wcześniej należy jednak odpowiedzieć na pytanie: dlaczego przygotowanie młodych ludzi do życia w otoczeniu zróżnicowanym kulturowo jest tak istotne w dzisiejszych czasach?

### **Polscy uczniowie w środowisku zróżnicowanym kulturowo**

Współcześnie młodzi ludzie coraz częściej stykają się z osobami pochodzącymi z innych kultur. Mają na to wpływ przede wszystkim migracje międzynarodowe, definiowane jako „przemieszczenia się w celu zmiany miejsca

zamieszkania” (Okólski, 2004, s. 82). Stanowią one wielowymiarowy proces wywołany przez systemy gospodarczo-polityczne poszczególnych państw, relacje i stosunki międzynarodowe, ewolucję praw człowieka, a także stan środowiska naturalnego, miejscowych warunków życia i edukacji (Knopek, 2008, s. 19). Dzisiejsze migracje są zazwyczaj odpowiedzią lokalnej społeczności na coraz bardziej pogarszającą się sytuację egzystencjalną w miejscu zamieszkania, brak perspektyw podjęcia zatrudnienia oraz znikome szanse dalszego rozwoju (Praszałowicz, 2008, s. 53). W ciągu ostatnich lat zaobserwowano eskalację aktywności migracyjnej ludności, zwłaszcza do krajów, które charakteryzuje dynamiczny wzrost gospodarczy i chłonny rynek pracy (Wójtowicz, 2012, s. 43). Z najnowszego raportu ONZ zatytułowanego *The International Migration Report* wynika, że w 2017 r. 258 milionów osób, czyli 3,4% ludności świata, mieszkało poza swoim krajem pochodzenia. To o 49% więcej niż w 2000 r., co oznacza z kolei, że liczba migrantów międzynarodowych na przestrzeni ostatnich 17 lat wzrosła szybciej niż ludności świata.

Również do Polski z roku na rok przybywa coraz więcej imigrantów poszukujących lepszych warunków własnej egzystencji. Jak wynika z najnowszych danych zebranych przez Urząd ds. Cudzoziemców – w Polsce w 2017 r. mieszkało 324 794 obcokrajowców z 180 krajów i 423 osób bez obywatelstwa. To o 58 999 więcej osób niż rok wcześniej i o ponad 210 tys. więcej niż w 2011 r. (UdSC, 2017). Postępująca integracja europejska, zmiany demograficzne, wzrost ruchów migracyjnych w skali światowej, zapotrzebowanie na pracę cudzoziemców w sektorze drugorzędym oraz wylaniające się lepsze perspektywy życia nad Wisłą, będące konsekwencją akcesji Polski do Unii Europejskiej i rozwoju gospodarczego naszego kraju sprawiają, że do Polski w dalszym ciągu będą napływać imigranci (Grzymała-Kazłowska, Łodziński, 2008, s. 18; Dragan 2016, s. 4). Warto nadmienić, że nasz kraj oprócz mniejszości imigranckich zamieszkuje

także tzw. mniejszości tradycyjne (narodowe: niemiecka, białoruska, ukraińska, żydowska, czeska, słowacka, rosyjska, litewska, ormiańska oraz etniczne: romska, łemkowska, karaimska, tatarska), odróżniające się od polskiej społeczności odrębnym pochodzeniem i kulturą (Świdzińska, 2016, s. 36).

Polska młodzież spotyka się z osobami odmiennymi kulturowo nie tylko na terenie swojego kraju, lecz także za granicą. Młodzi ludzie przebywają w obcych krajach zarówno w ramach wakacyjnych wycieczek, jak i podczas wymian międzynarodowych, coraz częściej organizowanych przez szkoły i uczelnie wyższe. Coraz większa grupa osób po zakończeniu nauki podejmuje także decyzję o opuszczeniu Polski i wyjeździe za granicę, na co mają wpływ przede wszystkim trudności ze znalezieniem satysfakcjonującej pracy oraz niskie płace, utrudniające uzyskanie stabilizacji finansowej (Markowska-Manista, Dąbrowa, 2013, s. 186). Emigracja z Polski osiągnęła w ostatnich latach znaczące rozmiary, o czym świadczą statystyki Głównego Urzędu Statystycznego, z których wynika, że pod koniec 2016 r. poza granicami Polski przez co najmniej trzy miesiące przebywało około 2,515 mln mieszkańców naszego kraju. Warto nadmienić, że to o 118 tys. (4,7%) więcej niż w 2015 roku (GUS, 2017). Wśród wyjeżdżających Polaków dominują osoby młode, poniżej 40. r.ż., bezdzietne, znające języki obce (Jończy, 2009, s. 72). Polscy migranci zarobkowi po przybyciu do kraju docelowo znajdują się nie tylko w nowym państwie, lecz także w nieznanym środowisku społecznym, które cechuje znaczna heterogeniczność. Oznacza to, że Polacy wyjeżdżając do Wielkiej Brytanii czy Niemiec nie stykają się tylko z rodowitymi mieszkańcami tych krajów, lecz także z osobami pochodzącymi z innych części świata, co zwiększa intensywność kontaktów międzykulturowych (Górak-Sosnowska, s. 60–61).

Warto nadmienić, że także praca w Polsce, którą podejmą za kilka lat obecni uczniowie, wymusza konieczność posiadania umiejęt-

ności odnalezienia się w środowisku wielokulturowym. Coraz więcej bowiem firm z kapitałem zagranicznym, w których zarządach zasiadają obcokrajowcy, rejestruje swoją działalność w Polsce. Również nasze rodzime przedsiębiorstwa coraz częściej współpracują gospodarczo z inwestorami zagranicznymi (Sobieraj, 2012, s. 163). To oznacza, że Polacy zatrudnieni w polskich i zagranicznych firmach usytuowanych na terenie naszego kraju mają i będą mieć kontakt z innymi kulturami.

Należy wspomnieć, że zdolność poruszania się na styku kultur jest również cenna w sytuacji konieczności interpretacji różnych wydarzeń międzynarodowych, do których mamy dostęp dzięki mass mediom oraz w przypadku korzystania z popularnych w dobie obecnej portali społecznościowych, zwłaszcza kiedy za ich pośrednictwem komunikujemy się z osobami odmiennymi kulturowo.

Brak umiejętności odnalezienia się w środowisku zróżnicowanym kulturowo przez uczniów może prowadzić do nieporozumień, a nawet konfliktów kulturowych, stać się źródłem negatywnych emocji oraz katalizatorem trudności adaptacyjnych, kiedy przebywają oni na emigracji. Nieumiejętność funkcjonowania w otoczeniu multikulturowym może także znacząco zmniejszyć w przyszłości ich szansę na zdobycie czy utrzymanie atrakcyjnej pracy.

## Pojęcie i cele edukacji międzykulturowej

Jak zostało wcześniej nadmienione – przygotowanie uczniów do życia w środowisku zróżnicowanym kulturowo jest możliwe dzięki realizacji w szkole działań z zakresu edukacji międzykulturowej, określanej jako „proces oświatowo-wychowawczy, którego celem jest kształtowanie rozumienia odmienności kulturowych – od subkultur we własnej społeczności począwszy aż po kultury odległych przestrzennie społeczeństw – oraz przygotowanie do dialogowych interakcji z przedstawicielami innych kultur. Prowadzić to ma, drogą krytycznych reflek-

sji, ku wzmocnieniu własnej tożsamości kulturowej” (Markowska, 1990, s. 109).

Edukacja międzykulturowa zakłada równość wszystkich kultur, zgodne współżycie, nawiązywanie satysfakcjonujących relacji z osobami różniącymi się od siebie narodowo czy etnicznie (Nikitorowicz, 2007, s. 249). W edukacji międzykulturowej wychodzi się z założenia, że „efektywne współistnienie różnych grup i zbiorowości nie powinno ograniczać się do tolerancji rozumianej wąsko, jako znoszenie obcości, ale prowadzić do dialogu i «mądrego otwarcia»” (Sobecki, 1999, s. 92).

Do zadań edukacji międzykulturowej należy zatem: uwrażliwienie na różnorodność i niejednoznaczność, kształtowanie postawy porozumienia, współpracy, współistnienia i kreowania pokoju, pogłębianie szacunku i otwartości do odmiennych kulturowo grup społecznych (Welskop, 2013, s. 44), zachęcanie do przejmowania wartościowych elementów kultur występujących na danym obszarze (Lewowicki, 2000, s. 26), uświadamianie własnej tożsamości kulturowej, zwiększanie poczucia własnej wartości, bezpieczeństwa i samoakceptacji (Nikitorowicz, 2007, s. 249). Warto nadmienić, że w edukacji międzykulturowej odmiennosc postrzegana jest w kategoriach czegoś interesującego, a nie budzącego lęk i stwarzającego zagrożenie. Ponadto edukacja ta podkreśla zarówno różnice kulturowe, jak i podobieństwa między kulturami (Grzybowski, 2008, s. 64–65).

Celem edukacji międzykulturowej jest również przeciwdziałanie postawom etnocentrycznym, czyli „interpretowaniu zachowań innych ludzi z perspektywy norm własnej kultury” (Kownacka, 2006, s. 46) i promowanie podejścia etnorelatywnego, czyli zdolności dostrzegania różnych kulturowych punktów widzenia, przy zachowaniu identyfikacji z własną kulturą (Białek, 2015, s. 29). W edukacji międzykulturowej kładzie się również nacisk na wyzbycie się negatywnych postaw, takich jak: poczucie wyższości kulturowej, nacjonalizm, stereotypy, uprzedzenia, dyskryminacja, ksenofobia, rasizm (Grzybowski,

2008, s. 64–65) oraz zapobieganie niepokoju międzygrupowemu, czyli obawie przed negatywnymi skutkami interakcji z osobami odmiennymi kulturowo, spowodowanej niskim poziomem wiedzy, złymi doświadczeniami w kontaktach z przedstawicielami innych kultur (Winiecka, 2011, s. 271). Zachęca się także do zaangażowania się na rzecz pokoju, przeciwstawiania się światu pełnym wyzysku, głodu i niesprawiedliwości społecznej (Grzybowski, 2008, s. 64). Dzięki edukacji międzykulturowej jednostka może się stać „w pełni świadomym i twórczym członkiem wspólnoty rodzinnej, lokalnej, regionalnej, wyznaniowej, narodowej, kontynentalnej, kulturowej i globalnej – planetarnej oraz być zdolna do aktywnej samorealizacji własnej, niepowtarzalnej i trwałej tożsamości i odrębności” (Nikitorowicz, 2003, s. 9).

Działania realizowane w ramach edukacji międzykulturowej przyczyniają się do nabywania kompetencji międzykulturowych, czyli umiejętności postrzegania różnicy kulturowej, skracaniu dystansu, otwartości w sytuacjach komunikacji z przedstawicielami innych kultur (Chromiec, 2010, s. 223). Według Michała Byrama kompetencje międzykulturowe obejmują następujące obszary:

- a) wiedzę, która zawiera bardzo cenne w procesie adaptacji informacje dotyczące świata oraz te odnoszące się do wytworów kultury i praktyk w kontekście własnym i rozmówcy;
- b) świadomość istnienia różnic i podobieństw między kulturami;
- c) umiejętności: obserwacji rzeczywistości, komunikacji, interpretacji i ustalania wzajemnych powiązań, analizowania kultur w kontekście historycznym, geograficznym i społecznym;
- d) postawy sprzyjające gotowości komunikacyjnej, m.in. docieklivość, otwartość, gotowość do wyzbycia się uprzedzeń, tolerancyjność (Byram, za: Szczurek-Boruta, 2013, s. 157).

Kompetencje międzykulturowe pozwalają na sprawniejsze i skuteczniejsze funkcjo-

nowanie w środowisku obcym kulturowo. Ułatwiają zrozumienie osób pochodzących z innych kultur i tym samym przeciwdziałają ewentualnym nieporozumieniom, pomagają w budowie satysfakcjonujących relacji z nimi (Thomas, za: Augustyniak, 2013, s. 77) oraz warunkują świadomość własnej tożsamości (Szczyrek-Boruta, 2013, s. 157).

### **Propozycje działań związanych z edukacją międzykulturową przygotowujące uczniów do funkcjonowania w środowisku zróżnicowanym kulturowo**

W trakcie zajęć z edukacji międzykulturowej, przygotowujących uczniów do funkcjonowania w środowisku zróżnicowanym kulturowo, istotne jest zapoznanie młodych ludzi z pojęciem kultury i sposobami, w jaki się jej uczymy. Ważny element zajęć stanowi także zaprezentowanie uczniom obcych kultur, np. tych z których pochodzą osoby najczęściej osiedlające się w naszym kraju. Podczas omawiania tych kultur powinno się zwrócić uwagę na występujące w niej wartości, normy społeczne, najpopularniejsze zwyczaje, sposoby komunikacji niewerbalnej, jedzenie, styl ubierania się itd.

Istotną częścią zajęć powinien się stać wątek barier zakłócających kontakt z przedstawicielami innych kultur oraz zagadnienie szoku kulturowego, który pojawia się u osób przybyłych do nowego kraju. Szok kulturowy to „rezultat napotykania w kulturze przyjmującej trudności, a jego istotą staje się doświadczanie nieprzyjemnych emocji, które kumulując się, owocują pogorszeniem ogólnego samopoczucia i satysfakcji z życia i co za tym idzie całości funkcjonowania człowieka” (Bochner, za: Olczak, 2006, s. 42). Stanowi dynamiczny, aktywny proces radzenia sobie ze zmianą (Chutnik, 2007, s. 81), negatywną reakcją na nową kulturę (Chutnik, 2007, s. 89). Doświadczają go osoby odmienne kulturowo osiedlające się w Polsce, ale także Polacy wyjeżdżający na dłuższy czas za granicę.

Biorąc pod uwagę trwający od kilku lat w Europie kryzys migracyjny wywołany ucieczką milionów osób przed destabilizacją polityczną, konfliktami, wojnami domowymi, mającymi miejsce w ich macierzystych krajach, na zajęciach z edukacji międzykulturowej powinno się również zaznajomić uczniów z problematyką uchodźstwa, uwrażliwić ich na trudności, z którymi zmagają się uchodźcy po opuszczeniu swojego kraju.

Ponadto zasadniczym punktem zajęć prowadzonych w ramach edukacji międzykulturowej powinny być działania antydyskryminacyjne, a więc „czynności podnoszące wiedzę, umiejętności i wpływające na postawy, które mają na celu przeciwdziałanie dyskryminacji i przemocy oraz wspieranie równości i różnorodności” (Towarzystwo Edukacji Antydyskryminacyjnej, 2018). Są to bardzo ważne działania, ponieważ wobec osób odmiennych kulturowo często przejawiane jest niezadowolenie społeczne czy „utajony brak zaufania” (Scheffer, 2010, s. 18). Imigranci są często postrzegani przez pryzmat stereotypów, które zawierają wiedzę powierzchowną, na podstawie której dokonuje się generalizacji, oceny zjawisk, ludzi bez posiadania wystarczających do tego informacji (Struś, Więckowska, 2011, s. 71). W przypadku imigrantów ludność przyjmująca posługuje się najczęściej stereotypami narodowymi, które stanowią model uproszczonego rozumowania o danym narodzie. Jeżeli wiemy, że dana osoba jest np. Niemcem, to na wstępie zakładamy, że posiada cechy znamienne dla wszystkich Niemców, które opinia powszechna przypisała tej grupie narodowościowej (Fajst, 2010, s. 123). Inną, często spotykaną we współczesnym świecie formę wyrażania uprzedzeń na tle rasowym czy etnicznym, stanowi mowa nienawiści, czyli „przypadki wypowiedzi (werbalnych lub w postaci symboli) o charakterze publicznym, skierowane przeciwko grupom związanym z określonym pochodzeniem etnicznym, językiem, kulturą, religią itp.” (Starnawski, 2005, s. 31). Wobec osób od-



miennych kulturowo, zwłaszcza tych o ciemnym kolorze skóry, stosowana jest również przemoc, zarówno fizyczna, jak i psychiczna. Z badań Helsińskiej Fundacji Praw Człowieka zatytułowanych „Rasizm w Polsce. Raport z badań wśród osób, które doświadczyły przemocy ze względu na swoje pochodzenie etniczne, rasowe lub narodowe”, zrealizowanych w 2010 r. wynika, że cudzoziemcy przebywający w Polsce doznali publicznych znieważzeń oraz przemocy fizycznej – pobić, uderzeń, pchnięć (Mikulska, 2010, s. 41–45). Efektem działań antidyskryminacyjnych powinno się stać zatem podniesienie poziomu wiedzy na temat uprzedzeń i stereotypów oraz uświadomienie potrzeby tolerancji, prowadzenia dialogu oraz uwrażliwiania na „Innego” (Świdzińska, 2016, s. 272).

Działania z zakresu edukacji międzykulturowej powinny być realizowane zarówno z młodszymi (uczęszczającymi do klas I–V), jak i starszymi dziećmi (uczącymi się w klasach VI–VIII i szkołach ponadpodstawowych). Zasadność prowadzenia zajęć w klasach początkowych wynika z naturalnej ciekawości poznawczej młodszych uczniów, chęci zdobywania wiedzy (Szczurek-Boruta, 2013, s. 159) oraz tego, że w ich zachowaniu zaczynają być widoczne pierwsze postawy ksenofobiczne, rasistowskie i niechęć wobec cudzoziemców (Piegat-Kaczmarczyk, za: Polskie Forum Migracyjne, 2015). W trakcie zajęć z uczniami klas I–V można zastosować znane metody, takie jak: pogadanka, odgrywanie ról, burza mózgów, a szczególnie projekty edukacyjne dostosowane do możliwości uczniów. Wskazane jest również prowadzenie gazetki szkolnej, w której zamieszczone zostaną informacje na temat innych kultur. Warto włączyć do oddziaływań edukacyjnych bajki międzykulturowe, uznawane za formę dialogu międzykulturowego, jako że zachęcają do otwartości w odniesieniu do Innego (Potoniec, 2011, s. 12). Na zajęciach z edukacji międzykulturowej realizowanych z młodszymi dziećmi można także wykorzystać metodę *Persona Dolls*, powstałą w USA w latach 50. ubiegłego wieku z po-

trzeby uwrażliwiania dzieci na różnicę kulturowe. Polega ona na prezentacji wydarzeń, które miały miejsce w „życiu” lalki o określonych cechach i wyglądzie (w edukacji międzykulturowej przedstawiającą osobę odmienną kulturowo), by uczniowie byli w stanie się skonfrontować z jej trudnościami, radościami czy rozterkami oraz pomogli jej radzić sobie z różnymi wyzwaniami. Dzieci w ten sposób stają się bardziej wrażliwe na problemy, których doświadczają osoby znajdujące się w środowisku obcym kulturowo (Smoter, Smoter, 2017, s. 53). Doskonałym sposobem na poznanie innych kultur, barier w komunikacji międzykulturowej, przełamanie istniejących stereotypów i zmniejszenie dystansu międzygrupowego są również spotkania z osobami odmiennymi kulturowo oraz odwoływanie się do doświadczeń dzieci np. tych z wakacji.

Z kolei w pracy ze starszymi dziećmi warto realizować projekty edukacyjne, pozwalające na wspólną pracę młodzieży, przejmowanie odpowiedzialności za wykonywane zadania, rozwiązywanie problemów, kształtowanie umiejętności komunikacyjnych. Mogą one dotyczyć obchodów święta narodowego w danym kraju, wspólnej wyprawy turystycznej czy stworzenia filmu na temat kultury cudzoziemców mieszkających w Polsce. W trakcie lekcji prowadzonych ze starszymi uczniami można wykorzystać metody twórczego rozwiązywania problemów oraz konfliktów, które pomogą w kształtowaniu postaw otwartości, tolerancji, woli współpracy. Należą do nich: metoda drzewa decyzyjnego, polegająca na określeniu możliwych wyjść z danej sytuacji (zazwyczaj budzącej kontrowersje), które oceniane są pod kątem skutków, jakie mogą wywołać (pozytywnych i negatywnych); metoda tabeli decyzyjnej, pozwalająca na wybór określonego rozwiązania z punktu widzenia kryteriów wyboru; metoda debaty, polegająca na rozpatrywaniu problemów (sformułowanych w postaci tez) przez dwa zespoły broniące przeciwstawnych stanowisk; metoda sześciu kroków w rozwiązywaniu problemów, zakładająca następującą sekwencję postępowania: rozpoznanie po-

trzeby, sformułowanie problemu, wskazanie możliwych jego rozwiązań, ocenę zaproponowanych rozwiązań, wybór najlepszego z nich, dokonanie oceny przyjętego rozwiązania (Byram, Barrett, Ipgrave, 2011, s. 39). Z pewnością jednak najbardziej godnym uwagi sposobem kształtowania wśród adolescentów postaw tolerancji czy otwartości na świat są międzynarodowe wymiany uczniowskie.

Scharakteryzowane wcześniej działania nie będą możliwe bez odpowiednio przygotowanych do ich prowadzenia nauczycieli. Edukatorzy, którzy pragną rozwijać wśród swoich podopiecznych kompetencje międzykulturowe, powinni sami je posiadać. Oznacza to, że nauczycieli powinna cechować umiejętność nawiązywania i podtrzymywania relacji między różnymi osobami oraz prowadzenia dialogu międzykulturowego. Nauczyciele prowadzący zajęcia w ramach edukacji międzykulturowej powinni posiadać „świadomość kulturową”, wyrażaną poprzez „szacunek dla kulturowych różnic i umiejętność wchodzenia w pozytywne relacje z osobami odmiennymi kulturowo” (Paszowska-Rogacz, 2006, s. 12) oraz wrażliwość międzykulturową, czyli zdawać sobie sprawę z istnienia różnic międzykulturowych i posiadać wyczucie w sytuacjach, gdy ma z nimi do czynienia (Cieślakowska, 2006, s. 80). Istotne jest także przyjęcie przez nich

w trakcie zajęć założenia, że wszystkie kultury są równe oraz powstrzymanie się od ich oceny i osądzania, ponieważ sposób w jaki nauczyciel przedstawia „odmienność” innych społeczności, staje się kluczowy w postrzeganiu tej odmienności przez uczniów i wpływa na skuteczność interakcji z przedstawicielami innych kultur (Welskop, 2013, s. 48).

## Podsumowanie

Reasumując, przygotowanie uczniów do funkcjonowania w środowisku zróżnicowanym kulturowo jest niezwykle istotne. Niestety współcześnie stanowi duże wyzwanie z powodu słabego przygotowania polskich instytucji i nauczycieli do realizacji zadań z zakresu edukacji międzykulturowej. Pomimo tego warto podejmować próby rozwijania u uczniów kompetencji międzykulturowych, ponieważ ich posiadanie nie tylko przyczyni się do sprostania wymaganiom współczesnego świata, lecz także doprowadzi do lepszego poznania siebie samego oraz rozwoju osobistego i zawodowego młodych ludzi. Zwiększy ponadto prawdopodobieństwo istnienia pokoju na świecie, ponieważ częstym źródłem konfliktów między ludźmi są różnice kulturowe oraz nieumiejętność ich akceptowania i szanowania.

## Bibliografia

- Augustyniak, J. (2013). Kompetencje międzykulturowe polskiej młodzieży szkolnej na emigracji w Irlandii. W: J. Muszyńska, W. Danilewicz, T. Bajkowski (red.), *Kompetencje międzykulturowe jako kapitał społeczności wielokulturowych*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Białek, K. (2015). *Międzykulturowość w szkole. Poradnik dla nauczycieli i specjalistów*. Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji.
- Byram, M., Barrett, M., Ipgrave, J., Jackson, R., M. del Carmen Méndez Garcia (2011). *Autobiografia spotkań międzykulturowych*. Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji.
- Chromiec, E. (2010). Mniejszości narodowe i etniczne w Polsce – pytania i problemy okresu transformacji. W: L. Dziewięcka-Bokun, A. Śledzińska-Simon (red.), *Spoleczeństwo wobec Innego. Kategoria Innego w naukach społecznych i życiu publicznym*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Chutnik, M. (2007). *Szok kulturowy. Przyczyny, konsekwencje, przeciwdziałanie*. Kraków: Wydawnictwo Universitas.
- Cieślakowska, D. (2006). Problemy integracji osób odmiennych kulturowo. W: D. Cieślakowska, E. Kownacka, E. Olczak, A. Paszowska-Rogacz (red.), *Doradztwo zawodowe a wyzwania międzykulturowe*. Warszawa: Krajowy Ośrodek Wspierania Edukacji Zawodowej i Ustawicznej.
- Dragan, A. (2016). *Polska jako kraj migracji. Biuro analiz i dokumentacji*. Warszawa: Kancelaria Senatu.



- Fajst, M. (2010). Stereotypy narodowe a przestępczość Polaków w świecie. W: H. Czajkowska, M. Micińska (red.), *Wielokulturowość w zglobalizowanym świecie. Wybrane aspekty wyznaniowe, prawne, instytucjonalne*. Bydgoszcz: KPSW.
- Golka, M. (1997). Oblicza wielokulturowości. W: M. Kempny, A. Kapciak, S. Łodziński (red.), *U progu wielokulturowości*. Warszawa: Oficyna Naukowa.
- Górac-Sosnowska, K. (2011). Edukacja międzykulturowa a postawy wobec „Innych”. *Kwartalnik Kolegium Ekonomiczno-Społecznego Studia i Prace*, 4, 51–66.
- Grabowska, B., Kania, K. (2014). Kompetencje międzykulturowe w świecie zróżnicowanego „my”. W: J. Nikitorowicz, J. Muszyńska, B. Boćwicka-Kiluk (red.), *Od wielokulturowości miejsca do międzykulturowej relacji społecznych. Współczesne strategie kreowania przestrzeni życia jednostki*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Grzybowski, P.P. (2007). Edukacja w warunkach zróżnicowania kulturowego. *Przegląd Pedagogiczny*, 1, 57–68.
- Grzybowski, P.P. (2008). *Edukacja międzykulturowa – przewodnik. Pojęcia – literatura – adresy*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Grzymała-Kazłowska, A., Łodziński, S. (red.). (2008). *Problemy integracji imigrantów. Koncepcje, badania, polityki*. Warszawa: Wydawnictwa UW.
- Informacja o rozmiarach i kierunkach emigracji z Polski w latach 2004–2016*. (2017). Warszawa: Główny Urząd Statystyczny.
- Jończy, R. (2009). Nowa poakcesyjna emigracja z Polski – perspektywy i zagrożenia oraz możliwości przeciwdziałania (wnioski z badań prowadzonych na obszarze Śląska). W: M. Duszczyk, M. Lesińska (red.), *Współczesne migracje. Dylematy Europy i Polski*. Warszawa: Ośrodek Badań nad Migracjami.
- Knopek, J. (2008). Migracje międzynarodowe jako przedmiot badań politologicznych. W: L. Kacprzak, J. Knopek (red.), *Procesy migracyjne: teoria, ewolucja i współczesność*. Piła: Wydawnictwo Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej im. Stanisława Staszica.
- Kownacka, E. (2006). Od szoku do adaptacji: psychologiczne konsekwencje wyjazdu za granicę. W: D. Cieślukowska, E. Kownacka, E. Olczak, A. Paszkowska-Rogacz (red.), *Doradztwo zawodowe a wyzwania międzykulturowe*. Warszawa: Krajowy Ośrodek Wspierania Edukacji Zawodowej i Ustawicznej.
- Lewowicki, T. (2000). W poszukiwaniu modelu edukacji międzykulturowej. W: T. Lewowicki (red.), *Edukacja międzykulturowa w Polsce i na świecie*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Markowska, D. (1990). Teoretyczne podstawy edukacji międzykulturowej. *Kwartalnik Pedagogiczny*, 4, 109–117.
- Markowska-Manista, U., Dąbrowa, E. (2013). Kompetencje międzykulturowe młodzieży akademickiej w kontekście ruchów migracyjnych. *Pogranicze. Studia Społeczne*, XXI, 183–196.
- Mikulska, A. (2010). *Rasizm w Polsce. Raport z badań wśród osób, które doświadczyły przemocy ze względu na swoje pochodzenie etniczne, rasowe lub narodowe*. Warszawa: Helsińska Fundacja Praw Człowieka.
- Młynarczuk-Sokołowska, A. (2012). Całociągowa edukacja międzykulturowa jako wyzwanie dla społeczeństw kulturowo zróżnicowanych. *Pogranicze. Studia Społeczne*, XX, 233–244.
- Nikitorowicz, J. (1995). *Pogranicze. Tożsamość. Edukacja międzykulturowa*. Białystok: Wydawnictwo Uniwersyteckie Trans Humana.
- Nikitorowicz, J. (2003). *Wartości etnosu jako podstawa kształtowania tożsamości wielokulturowej, podłoże konfliktów kulturowych i cel edukacji międzykulturowej*. W: T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur, A. Gajdzica (red.), *Świat wartości i edukacja międzykulturowa*. Cieszyn–Warszawa: Uniwersytet Śląski – Filia w Cieszynie, Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP w Warszawie.
- Nikitorowicz, J. (2007). Wychowanie uwarżliwiające na inność w warunkach wielokulturowości. W: E. Marynowicz-Hetka (red.), *Pedagogika społeczna*. T. 2. Warszawa: WN PWN.
- Okólski, M. (2004). *Demografia zmiany społecznej*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Olczak, E. (2006). Różnice kulturowe w funkcjonowaniu człowieka. W: *Doradztwo zawodowe a wyzwania międzykulturowe*. W: D. Cieślukowska, E. Kownacka, E. Olczak, A. Paszkowska-Rogacz (red.), *Doradztwo zawodowe a wyzwania międzykulturowe*. Warszawa: Krajowy Ośrodek Wspierania Edukacji Zawodowej i Ustawicznej.
- Paszkowska-Rogacz, A. (2006). Doradztwo międzykulturowe. W: D. Cieślukowska, E. Kownacka, E. Olczak, A. Paszkowska-Rogacz (red.), *Doradztwo zawodowe a wyzwania międzykulturowe*. Warszawa: Krajowy Ośrodek Wspierania Edukacji Zawodowej i Ustawicznej.

- Polskie Forum Migracyjne. (2015). *Usiądźmy razem w ławce – rusza promocji klipu o różnorodności w szkole*, <http://warszawa.ngo.pl/wiadomosc/1678993.html>, dostęp: 05.10.2018.
- Potoniec, K. (2011). Bajki w edukacji międzykulturowej. W: A. Młynarczuk-Sokołowska, K. Potoniec, K. Szostak-Król (red.), *Przegląd Innego. Bajki w edukacji międzykulturowej*. Białystok: Fundacja Uniwersytetu w Białymstoku.
- Praszałowicz, D. (2008). Polskie studia na temat migracji kobiet: wybrane perspektywy teoretyczne i wyniki badań. W: K. Slany (red.), *Migracje kobiet. Perspektywa wielowymiarowa*. Kraków: Wydawnictwo UJ.
- Scheffer, P. (2010). *Druga ojczyzna. Imigranci w społeczeństwie otwartym*. Wołowiec: Wydawnictwo Czarne.
- Smoter, B., Smoter, K. (2017). Niemożliwości kształtowania kompetencji międzykulturowych u uczniów edukacji wczesnoszkolnej – w poszukiwaniu rozwiązań praktycznych. *Edukacja elementarna w teorii i praktyce*, 2, 43–57.
- Sobecki, M. (1999). Kształtowanie postaw wobec odmienności jako nowe zadanie wychowania. W: J. Nikitorowicz, M. Sobecki (red.), *Edukacja międzykulturowa w wymiarze instytucjonalnym*. Białystok: Trans Humana.
- Sobieraj, I. (2012). Kompetencje międzykulturowe jako kapitał na rynku pracy. *Pogranicze. Studia Społeczne*, XX, 161–173.
- Starnawski, M. (2005). Mniejszości narodowe i etniczne – obcy u siebie?. W: M. Pawłęga (red.), *Przeciwdziałanie dyskryminacji. Pakiet edukacyjny dla trenerów i trenerek*. Warszawa: Stowarzyszenie Lambda.
- Struś, K., Więckowska, J. (2001). O stereotypach etnicznych. Czy są konieczne, pomagają czy przeszkadzają w funkcjonowaniu w obcej kulturze?. W: H. Malewska-Peyre (red.), *Swojskość i obcość. O akulturacji imigrantów w Polsce*. Warszawa: Wydawnictwo Instytutu Psychologii PAN.
- Szczurek-Boruta, A. (2013). Nauczyciele i kształtowanie kompetencji międzykulturowych uczniów. *Pogranicze. Studia Społeczne*, XXI, 155–169.
- Świdzińska, A. (2016). Relacje międzykulturowe. W: M. Rafalska (red.), *Kompetencje międzykulturowe. Materiały edukacyjne dla rad pedagogicznych*. Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji.
- The International Migration Report*. (2017). <https://www.un.org/development/desa/publications/international-migration-report-2017.html>, dostęp: 16.11.2018.
- Towarzystwo Edukacji Antydyskryminacyjnej. (2018). Edukacja antydyskryminacyjna, [http://www.tea.org.pl/pl/SiteContent?item=edukacja\\_antydyskryminacyjna](http://www.tea.org.pl/pl/SiteContent?item=edukacja_antydyskryminacyjna), dostęp: 05.10.2018.
- Welskop, W. (2013). Rola nauczyciela w edukacji międzykulturowej. W: U. Michalik, M. Michalska-Suchanek (red.), *Language and The Environment*, tom II. Gliwice: Wydawnictwo Gliwickiej Wyższej Szkoły Przedsiębiorczości.
- Winiecka, K. (2011). Nabywanie kompetencji międzykulturowych a możliwości integracji migrantów – wymiar kulturowy i międzykulturowy. *Studia Migracyjne – Przegląd Polonijny*, 37, 267–283.
- Wójtowicz, M. (2012). Obcokrajowcy w strukturze demograficznej i przestrzennej globalnej metropolii na początku XXI wieku – na przykładzie Madrytu. W: A. Grzegorzczak (red.), *Miasta w czasach globalizacji*. Warszawa: Wydawnictwa UW.
- Zestawienie liczbowe dotyczące postępowań prowadzonych wobec cudzoziemców w 2017 roku*. Urząd ds. Cudzoziemców. (2017). <https://udsc.gov.pl/statystyki/raporty-okresowe/zestawienia-roczne/>, dostęp: 21.09.2018.

## THE PREPARATION OF PUPILS FOR FUNCTIONING IN A CULTURALLY DIVERSE ENVIRONMENT

### Abstract

Nowadays, young people, due to, inter alia, an increase in migration movements on a global scale, more and more often encounter people from other cultures. Therefore, it seems important to prepare them for living in a culturally diverse environment, especially that the ability to function in multicultural environment is considered one of the most important social skills in the 21st century. For that reason, schools should implement activities in the field of intercultural education that will sensitize young people to cultural diversity and will contribute to developing their attitudes of openness and respect for what is different.

**Key words:** migration, culturally diverse environment, pupils, intercultural education

# NOWA RZECZYWISTOŚĆ – STARA SZKOŁA. NIEFORMALNE ASPEKTY SZKOLNEJ CYBERPRZESTRZENI

ZBIGNIEW ŁĘSKI

Uniwersytet Humanistyczno-Przyrodniczy im. Jana Długosza w Częstochowie

## Wprowadzenie

Ostatnie dziesięciolecia minęły pod znakiem komputeryzacji niemalże każdej dziedziny życia człowieka. Komputery połączone z ogólnosiwiatową siecią Internet pojawiły się wszędzie, a w wielu miejscach stały się elementem, bez którego trudno wyobrazić sobie sprawne funkcjonowanie. Szkoła wydaje się jednak instytucją, która dość mocno opiera się wpływowi nowych technologii. Owszem – są one w szkole w mniejszym lub większym stopniu obecne, jednak wciąż można znaleźć placówki, w których wykorzystanie nowych technologii w procesie dydaktycznym ogranicza się tylko i wyłącznie do lekcji informatyki. Potwierdzeniem przytoczonej tezy są informacje na ten temat corocznie zbierane przez autora prezentowanej publikacji na początku prowadzonych przez niego zajęć z zakresu technologii informacyjnej z pierwszymi latami studiów na Wydziale Pedagogicznym Uniwersytetu Humanistyczno-Przyrodniczego w Częstochowie. Na pytanie o wykorzystanie komputerów na lekcjach, w których uczestniczyli studenci na poprzednich etapach kształcenia, większość z nich stale deklaruje, że miało to miejsce jedynie na lekcjach informatyki. Jednocześnie, nawet w odniesieniu do tych szkół, w których kom-

puter jest szerzej obecny w nauczaniu, łatwo można sobie wyobrazić jego usunięcie i kontynuowanie nauczania bez nowych technologii, ponieważ sama organizacja procesu dydaktycznego wciąż często oparta jest na zasadach sprzed okresu komputeryzacji. Problem wydaje się przy tym leżeć w kondycji finansowej polskiej edukacji, ale też w samych nauczycielach. Ich podejściu do komputera, ich wizji jego miejsca w relacji nauczyciel–uczeń, ich obawach czy przyzwyczajeniach. Warto zwrócić uwagę na to, że wiek ubiegły pełny był nowości, które miały zrewolucjonizować dydaktykę. W 1922 r. Thomas A. Edison wskazywał film jako środek, który zrewolucjonizuje system edukacyjny i w krótkim czasie zastąpi w dużej mierze, jeśli nie całkowicie, tradycyjne książki. W 1945 r. William Levenson z kolei wróżył świetlaną przyszłość przenośnemu odbiornikowi radiowemu, który jego zdaniem miał być tak samo popularny w klasie szkolnej jak tablica. Radio miało być zintegrowane ze szkolnym życiem jako podstawowe medium edukacyjne (za: Stoll, 1999, s. 35–36). Podobne deklaracje były wygłaszane, kiedy wprowadzano do użytku magnetofony, telewizję czy wideo. W latach 80. XX w. mocno promowano koncepcję nauczania programowanego oraz tzw. maszyny dydaktyczne. W odniesieniu do nich Leon Leja (1978, s. 218) pisał: „rozwią-

zanie rosnących zadań kształcenia potrzebuje coraz to nowszych i doskonalszych technicznych środków nauczania i uczenia się, aktywizujących pracę studentów, poszerzających zakresy przekazu, odbioru i przetwarzania informacji dydaktycznej, zapewniających racjonalne sterowanie, kontrolę i ocenę wiedzy studentów”. Można zaryzykować twierdzenie, że ludzie zafascynowani lawinowo pojawiającymi się nowościami każdej z nich starali się przypisać rolę w mniejszym lub większym stopniu wykraczającą poza jej możliwości. I trudno się temu dziwić, skoro prognozy na temat XX w., jakie stawiano u progu roku 1900 mówiły, że na świecie pojawią się wielkie, wielokominowe parowce zdolne przepłynąć Atlantyk w ciągu kilku dni, a kobiece suknie skrócą się na tyle, że obnażą kostkę (Dubos, 1986, s. 206). Można powiedzieć, że rzeczywistość zawstydziła ówczesnych futurologów, oferując człowiekowi w XX w. komputery oraz ogólnosiwiatową sieć Internet. I wszystko to w okresie krótszym niż czas życia jednego pokolenia. Tak daleko idącego postępu technologicznego w tak krótkim czasie ludzkość nigdy wcześniej w swojej historii nie doświadczyła.

Analizując rozważania zawarte w poprzednim akapicie z perspektywy rzeczywistości szkolnej oraz gotowości i otwartości tego środowiska na nowości, trudno się dziwić, że szkoła reaguje na to z pewnym oporem i opóźnieniem. Możliwości, jakie wnoszą nowe media do życia człowieka, są isticie rewolucyjne. Tymczasem zmiany w procesie dydaktycznym powinny nosić raczej cechy ewolucji. A więc nie jak najszybszego wprowadzania nowości do edukacji, ale przemyślenia problemu, jego gruntownej analizy zarówno od strony teoretycznej, jak i empirycznej, a następnie weryfikacji w praktyce. Tymczasem trudno jest analizować i weryfikować zastosowanie czegoś, co w ciągu dosłownie 10 lat potrafi wielokrotnie zwiększyć swoje możliwości zarówno w zakresie mocy obliczeniowych, jak i sposobu obsługi, przesyłu, magazynowania, prezentacji da-

nych itd. W konsekwencji nauka pozostaje wciąż o krok za praktyką. Wiele publikacji, które pojawiły się po roku 2000, straciło aktualność. Tymczasem cyberprzestrzeń stała się nieodłączną częścią naszej przestrzeni społecznej. I niezależnie od tego, jakie jest zaplecze sprzętowe konkretnej szkoły, jakie jest nastawienie i jakie są chęci nauczycieli do komputeryzacji procesu kształcenia, cyberprzestrzeń, tak czy inaczej jest obecna w każdej szkole. Niestety często w znacznej mierze poza kontrolą, a być może nawet poza świadomością grona pedagogicznego.

## Cyberprzestrzeń

Samą cyberprzestrzeń najczęściej określa się jako przestrzeń komunikacyjną użytkowników nowych mediów i/lub komputerów. Tego typu definicję znajdziemy zarówno w krytykowanej za niską wiarygodność zamieszczanych tam informacji Wikipedii, jak również w *Słowniku Języka Polskiego* PWN, po przyjętej przez Sejm Rzeczypospolitej Polskiej w sierpniu 2011 r. ustawie dotyczącej cyberbezpieczeństwa (Ustawa z dnia 30 sierpnia 2011 r. o zmianie ustawy o stanie wojennym oraz o kompetencjach Naczelnego Dowódcy Sił Zbrojnych i zasadach jego podległości konstytucyjnym organom Rzeczypospolitej Polskiej oraz niektórych innych ustaw). Niezależnie od stopnia skomputeryzowania samej szkoły, jej podmioty – czyli nauczyciele oraz uczniowie – szeroko wykorzystują nowe media. Podkreśla się, że nowe pokolenia dzieci i młodzieży radzą sobie w tym zakresie doskonale (przynajmniej od strony manualnej). Często określa się je mianem *cyfrowych tubylców*. W przypadku nauczycieli problem jest nieco bardziej złożony. Z jednej bowiem strony mamy ich formalne przygotowanie do prowadzenia zajęć z wykorzystaniem technologii informacyjnych, z drugiej natomiast ich codzienne korzystanie z nowych technologii. Wbrew pozorom jedno z drugim wcale nie musi iść w parze. Korzystanie z portali społeczno-

ściowych, poczty e-mail, umiejętność używania wyszukiwarek internetowych, a nawet wykorzystywania zasobów komputera i Internetu w celu przygotowania się do zajęć lekcyjnych, niekoniecznie musi iść w parze z biegłą umiejętnością korzystania z pakietów oprogramowania edukacyjnego czy też sprzętu konstruowanego z myślą o nauczaniu szkolnym (np. tablic multimedialnych). Już w 2003 r. Rada ds. Edukacji Informatycznej i Medialnej przy Ministrze Edukacji Narodowej przyjęła pierwszą wersję standardów przygotowania nauczycieli w zakresie technologii informacyjnej i komunikacyjnej. Wiodącym autorem tego dokumentu był Maciej Sysło. Kolejna wersja tego dokumentu przygotowana została w roku 2010 pod opieką Polskiego Towarzystwa Informatycznego. W obu wersjach znajdziemy niezwykle istotny zapis, mówiący, że „nauczyciele stawać się będą nauczycielami technologii informacyjnej i komunikacyjnej w takim samym sensie, w jakim są nauczycielami czytania, pisania i rachowania. [...] Wynika stąd, że każdy nauczyciel powinien być przygotowany do posługiwania się technologią informacyjną i komunikacyjną w pracy własnej, a zwłaszcza w pracy z uczniami” (Sysło i in., 2010, s. 6). Niestety obserwacja szkolnej rzeczywistości nakazuje podać realizację tych założeń w wątpliwość. Do tego należy uwzględnić sporą liczbę nauczycieli starszego pokolenia, którzy kształcili się w czasie, kiedy informatyki na studiach nie było wcale, a nawet jeśli była, to obsługa ówczesnego komputera miała niewiele wspólnego z tym, z czym mamy obecnie do czynienia. Naturalna jest zatem, obserwowana często, obawa związana z poczuciem niższych kompetencji informatycznych po stronie nauczyciela niż po stronie ucznia. Z niej z kolei może wynikać niechęć do zmian w warsztacie i sposobie pracy. Problem ten uwidacznia się m.in. w wynikach badań Anny Pierzchały. Jak pisze autorka (Pierzchała, 2013, s. 239): „zdaniem osób, z którymi były prowadzone wywiady, istnieje pewna kategoria nauczycieli,

którzy wykazują dużą sztywność działania i uparte trzymanie się wypracowanych strategii w relacji z uczniami – nawet gdy przestają być one efektywne”.

Jak jednak wspomniano wcześniej, niezależnie od chęci i kompetencji w zakresie korzystania z nowych technologii na lekcjach, nauczyciele korzystają z komputerów i Internetu na co dzień, w życiu prywatnym. Tak samo jak bardzo wiele innych osób w różnym wieku, o różnych zawodach, różnym statusie społecznym. Tym samym, mówiąc o szkolnej cyberprzestrzeni, mówimy o przestrzeni komunikacyjnej w świecie nowych mediów, w której podmiotami są uczniowie (czasem wraz z rodzicami) oraz nauczyciele. Mamy tu przy tym dwa aspekty. Pierwszy z nich – formalny – oficjalny i kontrolowany. Dotyczy on omówionej wcześniej pokrótce problematyki korzystania z technologii w procesie dydaktycznym, jak również oficjalnej komunikacji pomiędzy szkołą a uczniami i ich rodzicami. Mamy tu obieg informacji przesyłanych pocztą elektroniczną, umieszczanych na internetowych stronach szkoły, oficjalnych profilach i stronach portali społecznościowych, różne wersje dzienników elektronicznych itd. W zależności od konkretnej szkoły obszar ten jest mniej lub bardziej rozbudowany. Drugi natomiast można określić jako tytułowy nieformalny aspekt szkolnej cyberprzestrzeni. Aspekt nie dający się kontrolować, często niedostrzegany czy też lekceważony, ale zarazem niezwykle istotny.

### **Nieformalny aspekt szkolnej cyberprzestrzeni**

I w tym miejscu dochodzimy do sedna rozważań prezentowanego artykułu. Dlaczego o tych nieformalnych aspektach szkolnej cyberprzestrzeni należy jak najwięcej mówić? W jakim celu dokonywać na tym polu analiz teoretycznych czy też empirycznych? Jeszcze kilkanaście lat temu, w odniesieniu do bezpiecznego korzystania przez dzieci z In-



ternetu konstruowano zalecenia zawierające limity czasowe. W chwili obecnej można powiedzieć, że całkowicie straciły one sens. Znaczna część dzieci ma bowiem przez cały czas przy sobie smartfona ze stałym dostępem do Sieci. W 2016 r. Pracownia Edukacyjnych Zastosowań Technologii Informacyjno-Komunikacyjnych NASK przeprowadziła ogólnopolskie badania młodzieży „Nastolatki 3.0”. Wyniki wskazują, że z Internetu w domu korzysta codziennie 93,4% nastolatków. Natomiast 30% pozostaje *on-line* stale i wszędzie. Badania wskazują przy tym, że dzieci i młodzież w znacznym stopniu wykorzystują Internet do komunikacji ze znajomymi ze szkoły (Kamieniecki i in., 2017). Jak się nietrudno domyślić, w krajach lepiej rozwiniętych niż Polska wartości te są jeszcze wyższe. Badania prowadzone w Stanach Zjednoczonych od marca do kwietnia 2018 r. przez Pew Research Center (<http://www.pewinternet.org>) wskazują, że *on-line* stale i wszędzie pozostaje 45% nastolatków, a 44% łączy się z siecią kilka razy dziennie (Anderson, Jiang, 2018, s. 8). Dzieci zakładają swoje grupy na portalach społecznościowych, przy czym często są one w pewnym sensie zdublowane – jedna, do której zaproszony jest również nauczyciel, i druga, często ustawiona jako niewidoczna dla innych użytkowników, do której dostęp mają jedynie uczniowie. Internet pozwala im na błyskawiczne przesyłanie wszelkich informacji. Należy przy tym podkreślić, że często mamy tu do czynienia z informacjami niepożądanymi, związanymi z działalnością społecznie nieakceptowaną, niedozwoloną dla określonego wieku, czy też z cyberprzemocą. Wspomniane już wcześniej badania NASK wskazują, że co piąty badany nie widzi potrzeby chronienia swojej prywatności w Internecie, a 39% nie uznało za potrzebne powiadomienie osoby dorosłej o doznanej w sieci przemocy. Obraz, jaki się tu rysuje, wskazuje zatem raczej na bezrefleksyjne korzystanie z cyberprzestrzeni bez myślenia o ewentualnych konsekwencjach.

Pracownia Edukacyjnych Zastosowań Technologii Informacyjno-Komunikacyjnych NASK swoimi badaniami objęła nastolatki. Nie oznacza to jednak, że problem nie dotyczy dzieci młodszych – również tych objętych edukacją wczesnoszkolną. Wprawdzie według regulaminów najpopularniejszych portali społecznościowych, aby móc założyć tam konto, trzeba mieć ukończone minimum 13 lat. Zapis taki ma popularny Facebook. Ma go też Google w obrębie wszystkich oferowanych przez siebie usług. W praktyce jednak wiele dzieci ma już konta na portalu społecznościowym. Co więcej bywa, że pomaga mu je zakładać rodzic, wpisując fałszywe dane dotyczące daty urodzenia. Obserwacje autora prezentowanego artykułu wskazują, że bardzo często dzieci (nielegalnie posiadające konta na portalu społecznościowym) zapraszają do grona znajomych nauczycieli, a ci te zaproszenia akceptują. Tym samym niejako firmują oszustwo i złamanie regulaminu i potwierdzają, że w tego typu działaniu nie ma nic złego. Trudno się zatem w tym kontekście dziwić, że młodzi ludzie nie uznają za słuszne stosowanie w odniesieniu do siebie zasad bezpiecznego korzystania z Internetu. Skoro regulaminy i zasady można łamać i jest na to przyzwolenie osób, które powinny być na tym polu autorytetami, to zapewne nie są one potrzebne i można je bez ryzyka lekceważyć. Jest to zjawisko wymagające zdecydowanego nagłośnienia i edukacji – zarówno dzieci, jak i nauczycieli oraz rodziców.

Nieformalny aspekt szkolnej cyberprzestrzeni to zjawisko, którego nie da się ani uniknąć, ani też bezpośrednio kontrolować. Nowe media wkroczyły do świata komunikacji między uczniami i nauczycielami i jest to całkowicie naturalne. Cyberprzestrzeń sama z siebie nie jest dobra ani zła. Tworzy ją człowiek i umieszcza w niej treści i usługi, z których część dostarcza rozrywki, inne pozwalają na zdobywanie wiedzy, jeszcze inne na wymianę informacji i wiele innych. I w każdej z wymienionych kategorii można znaleźć zarówno pozytywne, jak i negatywne aspekty.



Uczniowie komunikują się ze sobą, a dzięki cyberprzestrzeni robią to szybciej i na szerszą skalę. Zarazem mogą to jednak robić niezauważenie – również w trakcie lekcji, bez wiedzy nauczyciela. Obszar szkolnej komunikacji poszerza się o podmioty, które w danym momencie nie muszą być tam fizycznie obecne.

Wskazując na ewentualne negatywne aspekty obecności nieformalnego aspektu cyberprzestrzeni w szkole, warto zwrócić uwagę na znacznie łatwiejszą drogę do ściągania, kopiowania cudzych rozwiązań, zamiast rozwijania kreatywności i samodzielnej pracy. Cyberświat może też dostarczać w danym momencie treści, które będą dla ucznia znacznie bardziej atrakcyjne od tych, które przekazuje nauczyciel. Tym samym dziecko przy komputerze może być rozproszone i niejako nieobecne. Nie sposób nie wspomnieć również o problemie cyberprzemocy. Michelle F. Wright (2017) zwraca przy tym uwagę, że jedną z funkcji technologii elektronicznych dla młodzieży jest osiągnięcie przez nią wyższej pozycji społecznej w grupie rówieśników. Stąd też pojawiają się działania i zachowania, które mają przynieść ich autorowi większą popularność i rozgłos, a w konsekwencji szacunek w grupie. Jednocześnie Wright, powołując się m.in. na badania własne, jak również Corrie L. Schoffstall i Robert Cohen (2011), podkreśla, że życie nastolatków w Internecie jest odbiciem ich życia w świecie *off-line*. Dlatego uczniowie, którzy w jakiś sposób biorą udział lub doświadczają agresji, w rzeczywistości mogą przenosić takie zachowania na cyberprzestrzeń (Wright, 2017).

### **Edukacja medialna – możliwość kontroli negatywnych aspektów szkolnej cyberprzestrzeni**

Wydaje się, że źródło wymienionych do tej pory problemów w znacznej mierze leży w niedostatecznej edukacji młodego pokolenia na temat specyfiki cyberprzestrzeni oraz zasad korzystania z treści, jakie się tam znaj-

dują. Warto też zwrócić uwagę na fakt, że wciąż dominująca w praktyce polskiej dydaktyki forma edukacji podającej, a nie aktywizującej, jest po prostu nudna i mało efektywna. Jeśli połączymy to z przeladowanymi programami i zbyt dużymi klasami, to nie ma się co dziwić, że dzieci mogą mieć tendencję to uciekania w świat cyberprzestrzeni. Tym bardziej, że tam to one decydują, gdzie chcą być, co chcą znaleźć i z kim chcą rozmawiać. Jak zatem kontrolować szkolną cyberprzestrzeń? Na pewno nie na zasadzie jakiejś formy cenzury czy moderowania uczniowskich grup w portalach społecznościowych. Byłoby to równie niewskazane, jak i niewykonalne. Kontrola w tym zakresie winna opierać się na odpowiednio prowadzonej edukacji medialnej przy jednoczesnym dopasowaniu form nauczania do potrzeb młodego pokolenia. I nie trzeba tu wymyślać nowych koncepcji. Dydaktyka ogólna na przestrzeni wieków dostarczyła ich już wystarczająco dużo. Na szczególną uwagę w kontekście obecności nowych technologii w szkole zdaje się przy tym zasługiwać koncepcja kształcenia wielostronnego Wincen-tego Okonia (1998, s. 191–207). Jej przydatność w tym zakresie dostrzegli już m.in. W. Piotr Zaczyński oraz Maciej Tanaś. Jak pisał drugi z wymienionych (Tanaś, 1997, s. 51): „Czyż teoria wielostronnego kształcenia nie jest przejrzystym systemem, opisującym trzy rodzaje aktywności człowieka (intelektualną, emocjonalną i praktyczną), poznającego świat i siebie, przeżywającego funkcjonujące w świecie wartości, swoje w nim istnienie oraz zmieniającego otaczającą rzeczywistość, człowieka rozumianego głęboko humanistycznie, jako stopniowo harmonizująca się, zgodna wewnętrznie całość”. Autorzy w spójnym i równoważnym traktowaniu intelektu, emocji oraz praktyki widzą podstawę umożliwiającą taką organizację edukacji, która umożliwi w pełni podmiotowe traktowanie ucznia i pozwoli na jego aktywny udział w procesie dydaktycznym. Z perspektywy nowych mediów w nauczaniu – dzięki teorii wielostronnego kształcenia to dziecko i pro-

blematyka jego rozwoju będą determinowały zakres ich obecności i sposób wykorzystania. Nie każdy temat wymaga użycia technicznych środków dydaktycznych. Bywają nawet takie, w których lepiej, aby czysto osobowa relacja nauczyciel–uczeń nie była zakłócana przez obecność np. komputera. Z kolei, mając na uwadze równowagę pomiędzy poznawaniem poprzez intelekt, emocje i praktykę, wykorzystując komputer możliwe jest lepsze dobranie np. odpowiedniego oprogramowania czy materiałów multimedialnych i tym samym uczynienie procesu dydaktycznego bardziej efektywnym oraz bardziej atrakcyjnym dla ucznia.

Doskonałą podstawą, na której można oprzeć zarówno działania związane z edukacją medialną, organizacją procesu kształcenia, jak i badaniem i analizą szkolnej rzeczywistości, jest też koncepcja analizy transakcyjnej (AT), a ściślej mówiąc – edukacyjnej analizy transakcyjnej. Trudno w tym miejscu przywoływać wszystkie jej założenia, warto jednak wspomnieć przynajmniej o strukturze stanów Ja człowieka. Według AT każdy z nas posiada trzy podstawowe stany Ja, które są określonym zbiorem zachowań, myśli i uczuć. „Gdy zachowujemy się, myślimy i czujemy w taki sposób, w jaki robiliśmy to będąc dziećmi, mówimy, że pozostajemy w stanie Ja Dziecko. Gdy zachowujemy się, myślimy i czujemy w sposób, który kopiuje myśli, zachowania, uczucia naszych rodziców lub innych znaczących osób w naszym życiu, mówi się, że znajdujemy się w stanie Ja Rodzic. Gdy zaś zachowujemy się, myślimy i czujemy w sposób, który jest bezpośrednią reakcją na aktualne wydarzenia wokół nas, wykorzystując wszystkie nasze zdolności jako osób dorosłych, mówi się, że jesteśmy w stanie Ja Dorosły” (Stewart, Joines, 2017, s. 13–14). Postulowane przez

Okonia równe traktowanie aktywności praktycznej, intelektualnej oraz emocjonalnej i na tej podstawie dbanie o spójny i harmonijny rozwój wychowanka jest niczym innym jak równe wykorzystanie zasobów, jakie mamy w każdym z naszych stanów Ja w AT. Analiza transakcyjna dodatkowo jest w stanie dostarczyć narzędzi pozwalających na szerokie analizy empiryczne relacji, jakie zachodzą pomiędzy człowiekiem a komputerem.

## Podsumowanie

Lektura ostatnich akapitów w sposób jednoznaczny wskazuje, że nieformalny aspekt szkolnej cyberprzestrzeni jest zjawiskiem całkowicie naturalnym. To, czy można go oceniać pozytywnie czy negatywnie, zależy natomiast w bardzo wysokim stopniu od tego, jak wygląda jej aspekt formalny. Czy i w jaki sposób jest realizowana edukacja medialna uczniów. Jak nauczyciele radzą sobie w świecie nowych technologii. Jak wygląda organizacja procesu dydaktycznego w szkole i na ile odpowiada rzeczywistym potrzebom uczniów oraz dobie, w której żyjemy. Współczesna szkoła wymaga zmian na wszystkich szczeblach kształcenia. Przy czym wydaje się, że zasadny jest postulat, aby szczególną wagę przywiązywać tu do edukacji wczesnoszkolnej. Tak, aby od najmłodszych lat dziecko w równym stopniu rozwijało, mówiąc językiem analizy transakcyjnej, swoje stany Ja-Rodzic, Ja-Dorosły i Ja-Dziecko, a odnosząc się do koncepcji wielostronnego kształcenia – na równi kształtowało umiejętności praktyczne, dojrzałość intelektualną oraz wrażliwość emocjonalną. Spełnienie tego postulatu jest podstawowym warunkiem uniknięcia niepożądanych skutków istnienia nieformalnej szkolnej cyberprzestrzeni.

## Bibliografia

- Anderson, M., Jiang, J. (2018). *Teens, Social Media & Technology 2018*. Pew Research Center, [http://www.pewinternet.org/wp-content/uploads/sites/9/2018/05/PI\\_2018.05.31\\_TeensTech\\_FINAL.pdf](http://www.pewinternet.org/wp-content/uploads/sites/9/2018/05/PI_2018.05.31_TeensTech_FINAL.pdf), dostęp: 20.09.2018.
- Dubos, R. (1986). *Pochwała różnorodności*. Warszawa: PIW.

- Kamieniecki, W., Bochenek, M., Tanaś, M., Wrońska, A., Lange, R., Fila, M., Loba, B., Konopczyński, F. (2017). *Raport z badania Nastolatki 3.0*, <https://www.nask.pl/download/1/447/Nastolatki30NASK.pdf>, dostęp: 26.02.2018.
- Leja, L. (1978). *Techniczne środki dydaktyczne*. Warszawa: PWN.
- Okoń, W. (1998). *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Pierzchała, A. (2013). *Pasywność w szkole. Diagnoza zjawiska z perspektywy analizy transakcyjnej*. Częstochowa: Wydawnictwo AJD.
- Schoffstall, L., Cohen, R. (2011). Cyber aggression: the relation between online offenders and offline social competence. *Social Development*, 20, 3, 587–604, <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1111/j.1467-9507.2011.00609.x>, dostęp: 20.09.2018.
- Stewart, I., Joines, V. (2017). *Analiza transakcyjna dzisiaj*. Poznań: Dom Wydawniczy REBIS.
- Stoll, C. (1999). *High-Tech Heretic. Why computers don't belong in the classroom and other reflections by a computer contrarian*. New York: Doubleday.
- Sysło, M. i in. (2010). *Standardy przygotowania nauczycieli w zakresie TIK*. [http://mmsyslo.pl/content/download/339/1347/version/1/file/Standardy\\_All\\_2010\\_MMSyslo\\_v3.0.pdf](http://mmsyslo.pl/content/download/339/1347/version/1/file/Standardy_All_2010_MMSyslo_v3.0.pdf), dostęp: 26.02.2018.
- Tanaś, M. (1997). *Edukacyjne zastosowania komputerów*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Ustawa z dnia 30 sierpnia 2011 r. o zmianie ustawy o stanie wojennym oraz o kompetencjach Naczelnego Dowódcy Sił Zbrojnych i zasadach jego podległości konstytucyjnym organom Rzeczypospolitej Polskiej oraz niektórych innych ustaw, art. 1, ust. 1b; art. 2, ust. 1a, art. 3, ust. 1, pkt 4.
- Wright, M.F. (2017). Adolescents' Perceptions of Popularity-Motivated Behaviors, Characteristics, and Relationships in Cyberspace and Cyber Aggression: The Role of Gender. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 20(6), <https://www.liebertpub.com/doi/full/10.1089/cyber.2016.0693>, dostęp: 20.09.2018.

## NEW REALITY – OLD SCHOOL. INFORMAL ASPECTS OF SCHOOL CYBERSPACE

### Abstract

Along with the development of technologies, surrounding reality has extended to include the world of cyberspace. The great majority of schools, however, still function according to the rules and patterns adopted in the past. It is particularly important in relation to the fact that along with cyberspace not only a new communication network appeared in schools, but also new entities in the process of communication between the teacher and a pupil. It should be emphasized that cyberspace has both a formal and informal aspect. Looking at the functioning of many schools, it seems that one can forward the thesis that the latter aspect is often overlooked. Meanwhile, it has an extremely significant influence on the quality of the education process and the relations that occur in this process at each of its stages.

**Key words:** school, cyberspace, didactics, transactional analysis

## FULFILLMENT OF SELECTED FUNCTIONS OF THE FAMILY AND ADOLESCENTS' STYLES OF COPING WITH DIFFICULT SITUATIONS

LUKASZ WIRKUS

Uniwersytet Gdański

ANNA BABICKA-WIRKUS

Akademia Pomorska w Słupsku

### Introduction

Family is one of the highest values in human life. For several years it has occupied first place in the axiological system of the vast majority of Polish people (CBOS, 2013, p. 2). As a basic unit of society, it is sensitive to all social changes. However, the processes taking place in this unit are also reflected in the supraindividual sphere, which makes this category particularly important in pedagogical and sociological reflection.

The study of the Public Opinion Research Centre<sup>1</sup> (CBOS, 2013, 2012) indicates that it is common for Polish people to think that one needs family in order to be truly happy. In 2013, more than a half of the people surveyed (55 per cent) perceived marriage with children as the most suitable family model, whereas more than a quarter (29 per cent) wanted to

live in an extended family. Almost all Polish adults wished to have children, and every fifth Pole (10 per cent) had plans to start their own family in the coming years. Moreover, the launch of the 'Family 500+'<sup>2</sup> program has positively verified the perception of the government's policy towards family because, in the earlier CBOS studies (conducted in the years 1996–2013), the actions of the state in relation to family were assessed as sufficient or insufficient (CBOS, 2017).

The changes occurring in Polish families are still a subject of interest of the scientific community which is trying to determine the size and directions of the transitions taking place in the family structure. Researchers are

<sup>1</sup> The Public Opinion Research Center (CBOS) established in 1982, is a publicly funded independent research centre. It is one of the largest and most renowned public opinion research institutes in Poland.

<sup>2</sup> In April 2016, the Polish government launched the programme "Family 500+" (Rodzina 500+) to boost birth-rates and reduce child poverty by improving living conditions of large families. The programme covers an estimated 55 per cent of all children in Poland under the age of 18. Data show that more than 3.82 million children up to the age of 18 were covered by the programme by the end of February 2017. The initial results suggest that the programme has positive effect on the number of births.

trying to answer the question: 'Is the family, as an institution, still needed?' and are presenting a new proposal, saying that it is a group 'satisfying the need of closeness and based on the emotional relations of the individuals that comprise it' (Sikorska, 2012, p. 28). Mirosław Maroda and Anna Giza-Poleszczuk suggest that it is impossible to say if the family survives and how it will function in the future based on the comparison of divorce rates and the analysis of individual examples and experiences. The authors propose placing the family in the context of 'the functioning of the entire social system' (Maroda, Giza-Poleszczuk, 2004, p. 216) and the conditions relating to it. The available statistical analyses (Wirkus, 2018, pp. 778–821) and test reports (Jedynak, 2015, pp. 13–34) show that there are crisis situations in Polish families caused by various circumstances. This situation is a global trend with which families around the world have to face (Rosino, 2016; Moloney, 1994). However, for proper physical and emotional development, every child needs a family that will provide it with safety and love, as well as fulfill its needs (Taranowicz, Grotowska, 2015).

The latest CBOS study shows some interesting trends in the changes of Polish youth's attitudes concerning, among other things, the reduction of the peer group role in the life of young people and the growing importance of parents as their role models. Data shows that parents are more frequently mentioned as the ones whose appreciation young people seek. CBOS studies also show new trends in youth's perception of their parents' expectations and requirements towards them. Parents' attitude changes observed in a few CBOS studies are consistent with the trends visible in the studies conducted on representative samples of adult Poles. In 2013, adolescents reported that they experience stress at school more often than they experience satisfaction. However, in 2016, the results indicate a change of this tendency in the way that young people feel appreciated more often (CBOS, 2016, pp. 5–49). Studies so far have confirmed that discourag-

ing situations experienced in childhood can determine the level of school achievements, health and other aspects of psychosocial development (cf. Uhlenberg, Mueller, 2006).

The following article presents young people's ways of coping with difficult situations. This issue is examined in the context of the fulfillment of selected functions by the family, especially sociological and psychosocial functions such as socialization-education function and expressive-emotional function (Tyszka, 2003, pp. 24–25).

### **Functions of the family, crisis in the family**

A literature review on the topic of the family reveals a wide variety of definitions relating to this concept as well as many function typologies of this basic unit of social life (Price, Bush, Price, 2017; Berger, 2017; Seltzer et al. 2005; Grudniweski, 2000; Dyczewski, 1994). Our study adopts the function typology developed by Zbigniew Tyszka, one of the most prominent Polish experts on the sociology of the family. He identified four main functions of the family: biopsychological, economic, social control and sociopsychological, which comprise groups of more detailed functions. We have chosen this typology because we found it capacious and still valid. The article focuses only on two functions falling within the group of sociopsychological functions, namely the socialization-education function and the expressive-emotional function, which are closely linked (Tyszka, 1991, p. 70).

The socialization-education function is about introducing the child to a typical culture of a given society. It takes place through a number of intended and planned practices which can be described as intra-family upbringing. Apart from these mechanisms that shape a socialized individual, the family influences the child through spontaneous practices such as unintended quarrels of the parents. 'Socialization of the offspring includes transferring knowledge of the natural and social world, transferring instrumental skills [...], introducing to culture [...], implementing a spe-



cific system of values which, in turn, stimulates motivation, behavior and action, sets out individual and social goals, suggests the means to achieve them' (Tyszka, 1991, p. 65).

The expressive-emotional function meets one's most essential emotional needs as well as the need to express one's personality. According to Tyszka, the fulfillment of this function cannot be excluded beyond the family, among friends. However, it is in the family where one gets a total intimate psychological response (Tyszka, 1991, p. 68). The family also provides support and safety, which is especially important for adolescents.

Disorganization of the family life and lack of parents' support determine family malfunctions, weaken the ability to cope with difficult situations, and can cause behavioral disorders and psychosomatic symptoms (Koprowicz, 2015, p. 121). According to Plopa, "[...] marital stress and conflict can have a negative impact on the quality of the whole family system, including the presented models of parent-child interaction" (Plopa, 2007, p. 249). Dobkowska (1986) emphasizes that the conflict between the parents impacts their relations with the child and results in family disintegration. A child who doesn't get adequate emotional support may experience a feeling of overload (Czerederecka, 2010; Hines, 1997) which often affects the eldest of the siblings. On the other hand, teenagers who observe positive interactions between their divorced parents may go through their anger phase and adapt to the new situation more quickly (Beisert, 2008). People who experienced their parents' divorce during childhood have difficulties undergoing a proper psychosexual development and building satisfying relationships, as well as have a disrupted image of the family, which manifests itself through ill-considered decisions of starting a relationship, lack of commitment in maintaining it, or emotional distancing conditioned by fear and inadequate perception of marriage (Czerederecka, 2010). Such individuals have an ambivalent attitude towards the family – they declare strong at-

tachment to it or they experience fear resulting from any occurring crisis (Piotrowska, 2012). Alicja Czerederecka (2010) also mentions other consequences, for example, that divorced parents present a number of improper attitudes in the sphere of their child's cognitive stimulation, negatively impact the child's relation with the other parent, and instrumentally exploit the sense of injustice. Błażek emphasizes that 'inconsistence in the system of parental interactions forces the child to develop different strategies in their relations with their mother and father, and worsens the child's emotional functioning' (Błażek, 2015, p. 351). It is likely relevant in choosing the style of coping with difficult life situations. It is dangerous in a way that young adults who experienced their parents' divorce in childhood may copy their parents' negative experiences and traumatic choices in coping with relationship crisis situations in the family (Błażek, p. 347).

It is worth stating that forming a new family is sometimes particularly difficult (Berger, 2017) for all of its members because they are in a so-called formative period (Day, 2010, p. 60). During this stage, the newly formed family becomes more complex and differentiated from its former members and functioning. It is a period of building new means of understanding each other and living together (Day, 2010), which is linked to a family crisis (Demo, Fine, 2017). Its correct resolution leads to a proper constitution of the new family, whereas inability to deal with this situation causes dysfunctions at different levels of the family life which also impact the lives of their members, especially the children.

In his concept of psychosocial development, Erik Erikson puts a lot of emphasis on adolescence (period between the age of 13 and 22), which is particularly difficult because this is when the transition from childhood to adulthood takes place. What happens at this stage is of great importance for one's adult personality (Hall, Lindzey, 1998, p. 91). In Erikson's concept, the phase of early adulthood ends around the age of 35. Today, it is difficult to determine its boundaries, which results in placing it be-



tween the ages of 20 and 40 (Bee, 2004, p. 402). Helen Bee outlines the significance of this period as follows: “In early adulthood, each of us assumes a position in the society. For most of us it means adopting, learning and playing three main roles of the adult life: a worker, a spouse and a parent” (Bee, 2004, p. 433). The multifaceted process of entering adulthood requires young people to make a lot of important decisions concerning various spheres of life (Heinz, 2009, p. 7). Additionally, present and past relations with their parents as well as their parental attitudes and competencies, which may determine their styles of coping with difficult situations, are also relevant.

The literature distinguishes two categories of interpreting the concept of coping style or related terms. The first one includes definitions which consider style a single dimension, disposition or characteristic of an individual, e.g. definitions of Suzanne M. Miller and Heinz Walter Krohne (Heszen-Niejodek, 1996, pp. 12–43). The second category includes definitions which present style as specific constellations of dispositions or characteristics of an individual. Such a way of seeing style is characteristic to the concept of Norman S. Endler and James D.A. Parker. One’s behavior in a certain situation is a result of a mutual interaction between this situation and the preferred style of coping with it, in a conscious manner. Lazarus (1993, pp. 234–247) gives two ways of coping – the first one is task-oriented, focused on solving the problem, while the other one is focused on reducing emotional tension. James Parker and Norman Endler (Parker, Endler, 1992, pp. 321–344) considered these proposals insufficient and added a third form of behaving in stressful situations, that is avoidance. Thus, they distinguished the following:

- 1) task-oriented style – involves taking actions aimed at solving the problem or changing the existing stressful situation by using cognitive processes,
- 2) emotion-oriented style – focuses on one’s own emotional experiences, such as anger,

guilt, tension, and is characteristic to people who prefer wishful thinking and fantasizing instead of effective and rational actions aimed at eliminating or minimizing the stressor; the main goal of the undertaken measures is to reduce emotional tension resulting from the stressful situation; not taking any real measures to solve the stressful situation may often lead to unintended consequences, causing further increase of mental stress and negative emotions,

- 3) avoidance-oriented style – involves rejecting thoughts about the main problem, preventing oneself from living through it or engaging in resolving the stressful situation; in a way, one escapes from the problem by performing substitutive activities, such as going shopping, cleaning, sleeping, watching television, or seeking social contact.

Irena Heszen-Niejodek (1996, p. 19) suggests defining a coping style as ‘a set of strategies and ways of coping that is at the disposal of and characteristic to the individual, part of which is activated in the process of coping with a specific stressful situation’.

For research purposes, we assumed that difficult situations are” [...] such situations in which there is a discrepancy between one’s needs and tasks, and the possibility to satisfy these needs or fulfill these tasks” (Tomaszewski, 1984, p. 134). The author identifies a few types of difficult situations, e.g. overwhelming tasks, complex tasks of variable and unclear structure in varying conditions, obstacles, conflicts, pressure. However, according to Tomaszewski, the most important ones are situations of deprivation, overload, emergency and difficulty (Tomaszewski, 1963, pp. 120–135).

## Methods

The study: ‘*The functioning of youth living in reconstructed families. Pedagogical, psychological and sociological perspective*’ was conducted in years 2015–2017. The following article presents only a fragment of this research concerning the ways of coping with difficult

situations by young people brought up in complete and broken (through divorce) families.

The aim of this work was to analyze the link between the psychosocial functioning of young people from complete and broken families, and their styles of dealing with difficult situations. This study was also focused on determining whether men and women differ in terms of those styles, and whether their age is of any importance to their style of coping with problems.

On the basis of respective literature, it can be concluded that divorce contributes to a worsening of parents' and children's psychophysical state. Therefore, the following research questions were formulated:

- Which style of coping with difficult situations do adolescents and young adults from complete and broken families display?
- How does the sex determine the choice of the style of dealing with problems?
- Is there a link between the age of adolescents and young adults and the styles of coping with difficult situations displayed by them?
- What is the relationship between the preferred style of coping with difficult situations and the use of punishment and rewards in the upbringing?

From the rich repertoire of functions that the family has, only the functions within the frame of the socialization-education activity and the expressive-emotional activity were taken into consideration because they play a key role in the social and individual development of adolescents. Their proper fulfillment fosters adequate development of self-esteem and the ability of coping with problems. Any dysfunction at these levels of family activity can lead to irreversible consequences for the one's psychosocial development (Łuczak, 2008). Family situation also reflects in the preferred style of dealing with difficult situations.

## Research tools

In order to collect empirical material, the authors used a self-designed survey questionnaire 'The quality of fulfilling social-

ization-education function and emotional-expressive function in the family' and *Coping Inventory for Stressful Situations* questionnaire created by Endler and Parker (Polish adaptation by Piotr Szczepaniak, Jan Strelau, Kazimierz Wrześniewski) (Strelau, Jaworowska, Wrześniewski, Szczepaniak, 2005). The survey questionnaire consisted of 41 questions, two of which were sociodemographic questions<sup>3</sup>. The questionnaire for diagnosing the level of performance of the aforementioned functions by the respondents' families included closed-ended, open-ended and semi-open-ended questions. Due to its limited length, the article presents an analysis of the results that are most significant to the discussed issue.

The authors of the Polish version of the CISS questionnaire claim that 'the state of stress and the state of coping with stress are inseparable phenomena'. Research shows that effective coping through a balanced choice of requirements and capabilities causes stress to reduce, whereas ineffective coping in stressful situations leads to progression in one's level of stress. Research based on understanding coping as a style (characteristic) serves the purpose of identifying individuals whose resources in terms of the ability to deal with stressful situations are inadequate (Strelau, Jaworowska, Wrześniewski, Szczepaniak, 2005, pp. 8–15). CISS questionnaire is a tool used in Poland mostly for diagnosing the ways of coping with difficult situations (Heszen, 2013; Jabłońska, 2015).

CISS is characterized by great accuracy and reliability in terms of diagnosing the styles of coping with stress. The questionnaire consists of 48 simple statements relating to various behaviors which people display in stressful situations. Next to each

<sup>3</sup> There were few sociodemographic questions because in other tools used in the study entitled 'Functioning of youth living in reconstructed families. Pedagogical, psychological and sociological perspective', there were questions regarding demographics. From the point of view of this paper, the most important variables are sex and age, thus only they were taken into consideration in the analysis.

statement, there are numbers from 1 to 5 which the respondents use to determine the frequency of undertaking certain actions in difficult situations. CISS is created by three scales consisting of 16 statements, and the respondents can get 16–80 points in each of them (Strelau, Jaworowska, Wrześniewski, Szczepaniak, 2005, p. 16).

The *task-oriented style* scale (TOS) shows the way of dealing with stressful situations on the basis of the performance of tasks. High scores obtained in this scale show that the respondent aims at cognitively changing their situation or at least at trying to do so.

The *emotion-oriented style* scale (EOS) determines the way of resolving difficult situations on the basis of focusing on one's own emotional experiences. Wishful thinking and fantasizing aimed at reducing emotional tension resulting from a stressful situation are typical here. Concentrating on this style can often give opposite effects, namely it can cause an increase of the emotional tension.

The *avoidance-oriented style* scale (AOS) characterizes people who try to deal with difficult situations by withdrawing from thinking about them, experiencing them, and living through them. This style can take two forms: *engaging in substitutive activities* (ESA) or *seeking social contact* (SSC), which are two subscales of the AOS scale. The ESA subscale consists of 8 statements and the respondents can obtain 8–40 points, whereas the SSC scale consists of 5 statements and gives a score of 5–25 points.

The interpretation of the results obtained by the respondents in each scale and subscale depends on their age. In this study, the respondents were between 16 and 24 years old.

Statistical calculations were made with the use of the SPSS program. In order to determine the significance of the differences between the groups, mainly methods of statistical analysis, such as Kruskal-Wallis test and Mann-Whitney U test, were used. Chi-squared test was also used in the analysis. The relation between the variables was estab-

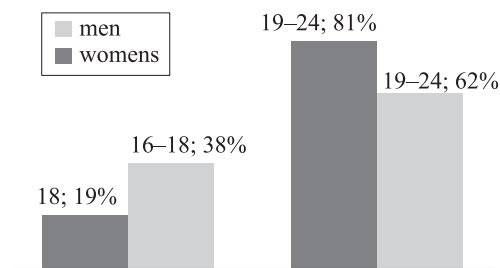
lished on the basis of Pearson correlation coefficients. The materiality level was  $p = 0.05$ . For the materiality level lower than 0.05 it was assumed that the difference between the groups or variables was significant.

## Characteristic of the respondents

The investigated group consisted of 233 people studying at upper-secondary schools and higher education institutions in Słupsk. As already mentioned, the respondents represented the age range of 16–24 years old. For the purpose of analyses, the respondents were divided into two age groups: those of 16–18 years of age, which matches the legally defined maximum age for being a child, and those of 19–24 years of age, that is the age of young adulthood<sup>4</sup>. The first age group constituted 24.7% of the respondents, whereas the second group – 75.3%.

Differentiation of the group by sex is as follows: 72% of the respondents are women, 28% of them are men. Data presented in Figure 1 shows that men were dominant in the younger age group, whereas women dominated in the older age group.

A significant variable characterizing the respondents is the type of the family they grew up in. The largest group were people brought up in complete families (73%). Every third respondent was brought up in a broken family.



**Figure 1.** Age groups according to the respondents' sex  
Source: own research.

<sup>4</sup> The article uses the words 'respondents', 'participants', 'adolescents' and 'young adults' interchangeably.

Table 1 presents the distribution of the study participants considering the three variables discussed above. Data analysis shows that in both age groups most men and women were brought up in complete families. However, almost twice as many women than men in the younger age group came from broken families. The situation is slightly different in the older age group where 7% more men than women were brought up in broken families.

### Analysis of study results

The analysis of the study results starts with presenting the obtained data in the context of the respondents' family situation. Atmosphere in the family is an important issue. Table 2 presents how this variable is distributed, considering the type of family the respondents grew up in.

There is a correlation between the type of family the respondents grew up in and the home atmosphere ( $\chi^2 = 10.834$ ,  $df = 2$ ,  $p = 0.04$ ). The respondents that grew up in broken families report almost 2.5 times more often than the respondents from complete families that their family home was characterized by the atmosphere of arguments, misunderstandings, chaos. In most cases, the atmosphere in complete families was assessed as happy, warm and cheerful. It is worth drawing attention to the fact that in both types of families there is a positive or a negative emotional charge. The respondents from both groups reported sadness, depression and emotional coldness in their family homes least often. Such situation may be a moderator for using the emotion-oriented style of coping with problems by the respondents.

**Table 1.** Distribution of the study participants considering sex, age and type of family

age categories			type of family		overall	
			complete	broken		
16–18	sex	woman	number	22	9	31
			%	71,0%	29,0%	100,0%
		man	number	19	4	23
			%	82,6%	17,4%	100,0%
	overall		number	41	14	55
			%	74,5%	25,5%	100,0%
19–24	sex	woman	number	97	32	129
			%	75,2%	24,8%	100,0%
		man	number	26	12	38
			%	68,4%	31,6%	100,0%
	overall		number	123	44	167
			%	73,7%	26,3%	100,0%
Total	sex	woman	number	119	41	160
			%	74,4%	25,6%	100,0%
		man	number	45	16	61
			%	73,8%	26,2%	100,0%
	overall		number	164	58	222*
			%	73,9%	26,1%	100,0%

\*One of the respondents did not specify their sex.

Source: own research.

Next significant variable shaping the family atmosphere is the appreciation that the parents show to their children. Table 3 shows the distribution of this variable in the context of the type of family.

There is a correlation between these variables ( $\chi^2 = 14.256$ ,  $df = 2$ ,  $p = .001$ ). Young adults from broken families experience lack of appreciation from their parents ten times more often than those from complete families. In the case of complete families, almost all children were appreciated due to their achievements, actions or behaviors.

The situation is similar in the analysis of the 'acceptance and understanding' variable ( $\chi^2 = 16.196$ ,  $df = 2$ ,  $p = .000$ ). In this case, the respondents from complete families experienced understanding and acceptance from their parents more frequently than their peers from broken families. Less than one per

cent of the participants from complete families did not experience any parental approval.

The data presented above shows that the respondents from complete families enjoy more positive home atmosphere, which is a result of their parents' attitude towards them. In such nurturing environment, the children are shown greater respect, approval and understanding than the ones from broken families. The issue of punishment and reward as a commonly used pedagogical measure is also interesting in this context. Figure 2 shows which person from the family most frequently rewarded the child.

In the vast majority of cases, biological parents are the ones who reward the child. The situation is not dependent on the type of the respondent's family. The results are only slightly different in the case of punishing for improper behaviors (Figure 3).

**Table 2.** Type of family and its atmosphere

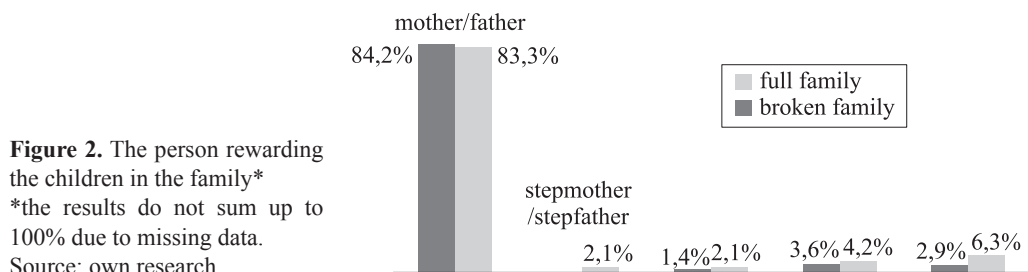
type of family	atmosphere			total
	happy, warm, cheerful	sad, depressing, emotionally cold	argumentsative, misunderstanding, chaotic	
complete	83,5%	3%	13,4%	100%
broken	63,8%	3,4%	32,8%	100%

Source: own research.

**Table 3.** Parents' appreciation of their children in complete and broken families

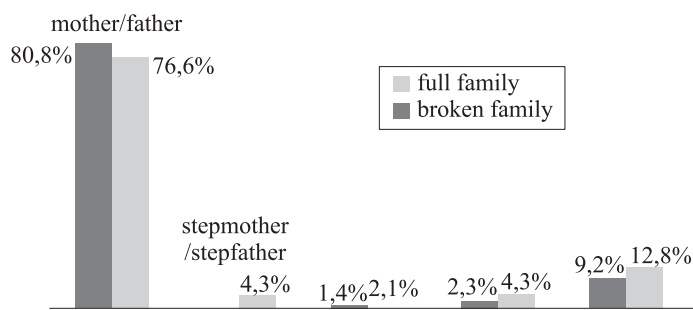
type o family	appreciation of children			total
	rather yes	sometimes	rather no	
complete	82,2%	16,6%	1,2%	100%
broken	79,3%	8,6%	12,1%	100%

Source: own research.



**Figure 2.** The person rewarding the children in the family\*  
\*the results do not sum up to 100% due to missing data.  
Source: own research.





**Figure 3.** The person punishing the children in the family\*  
\* the results do not sum up to 100% due to missing data.  
Source: own research.

Biological parents prove to be the ones making the decision. There is a slight decrease of 6% in the number of biological parents punishing their children in broken families compared to the parents that reward their children. In addition, more respondents declared that there was no one in their family who would punish them in comparison to the respondents that claimed that there was no one who would reward them. The frequency of answering „no one” among the respondents from complete families was three times higher in this matter, whereas in the case of the participants from broken families, it was two times higher.

The following table shows data concerning the frequency of punishments in complete and broken families.

Based on the data presented in Table 4, a trend of less frequent punishments can be observed in complete families in comparison to broken families. Therefore, the frequency of punishments was slightly higher in broken families than in complete ones. Thus, it can be concluded that there is a trend of more frequent punishments in broken families, which result from the tension in these environments

related to the adjustments in the newly-formed family and/or trying to deal with the new family situation.

The research considered age as a variable that could differentiate the preferred style of coping with difficult situations. As a result of the application of correlation procedure, the obtained results prove that there is a low correlation between the respondents' age and their styles of coping with problems. Positive correlations were observed between age and TOS ( $r = 0.199$ ,  $p = 0.003$ ) and EOS ( $r = 0.146$ ,  $p = 0.029$ ). Negative correlation was found between age and ESA ( $r = -0.165$ ,  $p = 0.013$ ). There is an interesting correlation between women's age and the style of coping concentrated on engaging in substitutive activities ( $\chi^2 = 9.481$ ,  $df = 2$ ,  $p = 0.09$ ). Women aged 16–18 tend to undertake substitutive activities which do not lead directly to solving the problem almost three times more frequently than women from the older age group (38.7% and 14.6%, respectively). There is no such correlation in the group of men diversified in terms of age. As shown in Huber's research conducted in Poland, in which one of the studied groups was aged 16–24 years old, the most common

**Table 4.** Frequency of punishments in complete and broken families

type of family	frequency of punishments					total
	very often	often	sometimes	seldom	never	
complete	1,3%	8,6%	23,2%	44,4%	22,5%	100%
broken	3,5%	14,0%	28,1%	26,3%	28,1%	100%

Source: own research.

style used by the participants was the emotion-oriented one (32%), whereas 24% preferred the avoidance-oriented style. The author explains that the dominating model of emotional response to the problem may be justified by lack of life experience and lack of a developed reaction method which means that emotions outweigh rational approach to the problem. On the other hand, engaging in substitutive activities was preferred by more than half of the surveyed people (52%). While discussing the results between different age groups, the author states that one of the determinants of the style of coping may be the respondents' social groups (family, professional environment, belonging to other groups), which are a significant reference group for them (Huber, 2010, pp. 268–275).

In order to determine the existence of differences between the respondents' sex and their styles of coping with difficult situations, the Kruksal-Wallis test was conducted for independent samples. On the basis of the results obtained, it can be assumed that there are statistically significant differences between men and women in the distribution of the results obtained on the AOS scale ( $p = 0.43$ ) and SSC scale ( $p = 0.03$ ). There were no significant differences between the groups for other scales and subscales.

However, there were interesting differences in the intercorrelations of the CISS scales. In the women's group, the task-oriented style does not correlate with other scales, apart from the SSC subscale. This correlation indicates that women who have task-based approach to coping with difficult situations seek support in interpersonal contacts. This type of correlation is also visible in the group of men. It is worth emphasizing that the TOS correlates with all scales, except the ESA subscale, in men's group, unlike in the women's group. Lack of correlation in this regard gives an indication of concentrating on finding an effective way of dealing with problems, not engaging in activities that may postpone their resolution. In both groups, there was no cor-

relation between the EOS and SSC, which leads to a conclusion that the respondents try to cope with difficult situations on their own. This may result from the individualization of social life and from living in a lack of trust culture (Riesman, 2011).

As follows from the gathered empirical material, men and women who cope with stress by means of avoidance (AOS) also use the emotion-oriented style. It is interesting since, by avoiding thinking of and living through a difficult situation, these people concentrate on reducing emotional tension caused by this particular situation. Men and women who resolve difficult situations by using the EOS also engage in substitutive activities. Both groups who prefer avoidance as a way of dealing with problems also seek social contacts in these situations. Such correlation indicates the need to transfer the burden of dealing with a difficult situation onto other people.

**Table 5.** Matrix of correlations between the CISS scales and subscales, considering classification by sex

	TOS	EOS	AOS	ESA	SSC
TOS	1	–	–	–	<b>.315**</b>
EOS	<b>.386**</b>	1	<b>.278**</b>	<b>.274**</b>	–
AOS	<b>.422**</b>	<b>.569**</b>	1	<b>.849**</b>	<b>.672**</b>
ESA	–	<b>.442**</b>	<b>.663**</b>	1	<b>.272**</b>
SSC	<b>.333**</b>	–	<b>.578**</b>	<b>.389**</b>	1

Results for the group of women are above the diagonal, for the group of men – below the diagonal. Source: own research.

In both groups, the strongest correlation is between the avoidance (AOS) and ESA, as the preferred method of dealing with problems. This indicates the use of mechanisms of repression and not engaging in resolving the difficult situation.

The type of family in which the respondents grew up does not differentiate the styles of coping with stress in the researched group. The results of the Mann-Whitney U test for independent samples gave no support for rejecting the

null hypothesis. However, the internal correlations of the CISS questionnaire for people growing up in complete families as well as for those growing up in broken families are particularly interesting. Their analysis captures the correlations in the styles of coping in those groups.

The strongest correlations in both groups are between the AOS and its subscales (ESA and SSC). Similarly as in the case of sex, young people mainly concentrate on not engaging in difficult situations. They prefer to wait and undertake an activity aimed at taking the attention away from the existing problem or transferring the burden of dealing with it onto other people.

Both groups display correlations between the EOS and the AOS. Therefore, there is an emotional response, which leads to withdrawal from any attempts to resolve a difficult situation.

**Table 6.** Matrix of correlations between the CISS scales and subscales, considering division into complete and broken families

	TOS	EOS	AOS	ESA	SSC
TOS	1	–	.193*	-	.279**
EOS	.335*	1	.363**	.340**	-
AOS	.346**	.453**	1	.813**	.630**
ESA	–	.275*	.738**	1	.336**
SSC	.500**	.333*	.735**	-	1

\* Correlation is significant on the level 0.05 (two-sided).

\*\* Correlation is significant on the level 0.01 (two-sided).

Results for the group from complete families are above the diagonal, for the group from broken families – below the diagonal.

Source: own research.

The table below presents the styles of coping with difficult situations which occur in complete and broken families.

The TOS involves taking actions that aim at solving the problem or changing the existing stressful situations by the use of cognitive processes. The respondents from complete families obtain higher scores (22%) which means that they are focused on cognitive transformations and attempts to change the

situation they are in. The existing differences are quite interesting and may prove the influence of family functioning on the styles of coping. In their report, Czapiński and Panek indicate that the frequency of using the task-specific strategy has increased since 2005. In addition, the latest measurement shows a decrease in the use of the emotional strategy as compared to previous years. The strategies of coping with stress differentiate the level of mental well-being regardless of the intensity of stress: “individuals who use an active task-oriented strategy have better well-being indicators than those who use emotional strategies or give up when faced with problems, regardless of the intensity of stress” (Czapiński, Panek, 2015, pp. 251–253). Therefore, despite the overall trend, there is a difference between the respondents which allows to verify one of the research questions and to confirm the link between having a complete family and having better skills of coping with difficult situations.

**Table 7.** Types of families and styles of coping with difficult situations

Type of family	TOS		
	stems 1-3	stems 4-7	stems 8-10
<b>complete</b>	17.1%	61.1%	<b>22%</b>
<b>broken</b>	22.4%	62.1%	15.5%
<b>EOS</b>			
<b>complete</b>	14.1%	59.5%	<b>26.4%</b>
<b>broken</b>	8.6%	69%	<b>22.4%</b>
<b>AOS</b>			
<b>complete</b>	21.5%	61.3%	<b>17.2%</b>
<b>broken</b>	20.7%	67.2%	12.1%
<b>ESA</b>			
<b>complete</b>	20.7%	61.6%	17.7%
<b>broken</b>	19%	63.8%	17.2%
<b>SSC</b>			
<b>complete</b>	20.9%	63.8%	<b>15.3%</b>
<b>broken</b>	27.6%	63.8%	8.6%

Source: own research.

The EOS is also more frequently displayed by people from complete families (26.4%). However, the difference between the researched groups in terms of high sten scores is not substantial and only amounts to 4%. The EOS specifies the way of solving difficult situations by concentrating on one's own emotional experiences, which is to contribute to reducing the emotional tension resulting from a stressful situation. Occasionally, concentrating on this style can have opposite effects, meaning that it can lead to the increase of emotional tension. Irena Heszen-Niejodek's research also shows that 'emotions impact the strategies of coping rather than are the result of the used strategies' as well as they influence cognitive assessment, which is a key element in the process of coping with stress (Heszen-Niejodek, 2004, pp. 260–261). Lazarus and Folkman claim that the aim of the emotion-oriented style of coping is to regulate emotional reactions caused by a situation, whereas problem-oriented coping is focused on controlling the source of stress (Folkmann, Lazarus, 1980, pp. 219–239).

Małgorzata Guzowska claims that people with a repressive style of coping engage in activities that aim at minimizing emotional reactions. Reasons for such behavior include conviction about one's lack of vulnerability to negative emotions and deliberately manifesting control over one's own emotions to the surrounding. The author gives many examples of scientific studies which show that "excessive suppression and concealment of emotions is linked to adverse health effects, both psychological and somatic" (Guzowska, 2004, pp. 132–133). The avoidance-oriented style helps the respondents deal with difficult situations by the means of withdrawing from thinking about them as well as experiencing and living through them. Choosing the AOS is also characteristic to the respondents from complete families (17.2%). The participants from this group choose the SSC method much more frequently than those from broken families (15.3%). Such style of coping with stressful sit-

uations helps them avoid experiencing and living through such situations as well as thinking about them. These results correspond with the results of the study by Heszen-Niejodek's, who claims that the characterization of the style of coping in terms of information and cognition requires the application of the dimension responsible for collecting and using information, called confrontation, and the dimension aiming at redirecting one's attention, called avoidance. The author emphasizes that moderate use of the avoidance strategy protects from excessive focusing on one's own health and fear. In the presented approach, to a certain extent, people are able to adjust situational coping however the situation requires them to, regardless of the characteristics of the available coping style. Heszen-Niejodek (2004, pp. 260–261) indicates that confrontational strategies are used in controlled conditions, whereas evasive strategies are used in uncontrolled conditions. The results obtained by the respondents from complete families show that they usually prefer the styles of coping with difficult situations which generate a broader repertoire of active measures that protect from the effects of psychological stress, which can be linked to the quality of functioning of the respondents' families at an earlier stage of socialization.

## Conclusion

The respondents' choice of an adequate style of coping is of great significance for the quality of life at large. The effect of stress and difficult situations on the quality of life is empathized by the perception of the quality of life as a function of one's resourcefulness. In this approach, the ability to cope with dangerous situations may contribute to improved well-being and quality of life of young adults. The existing studies indicate that in the links between stress and the quality of life, there are significant differences regarding the use of different styles of coping with the same difficult life situations (Ratajczyk, 2005, pp. 233–241).

On the basis of the research results, it can be concluded that the quality of functioning of the family environment is an important determinant for choosing the style of coping with difficult situations by adolescents and young adults. There are differences between young adults from complete families and those from broken families. In most cases, the atmosphere in complete families is described as happy, warm and cheerful, and those growing up in them experience understanding and acceptance from their parents. On the other hand, the frequency of punishment is higher in broken families. In crisis situations, the respondents from complete families tend to engage in solving the problem and focus on their own emotions which allows them to be less exposed to the adverse effects of stress than in the case of people from broken families. However, the participants from broken families mainly prefer the emotion-oriented style and avoiding the problem by engaging in substitutive activities.

The sex variable differentiates the researched group in the case of using the style of avoiding the resolution of the problem and seeking social contact. There are statistically significant but weak correlations between the respondents' age and their coping styles. There is a link between age and choosing the task-oriented style and the emotion-oriented style. In this case, the negative correlation applies to the

subscale of engaging in substitutive activities.

Information on the effectiveness of the styles of coping with difficult situations may be useful in pedagogical and therapeutic work. Research on functioning of adolescents and young adults from complete and broken families can help determine the trends of changes in families from the perspective of their effect on the situation and the prospects of the development of young adults as well as the country and its citizens. From the point of view of psychology, the task-oriented style is the most effective and the healthiest one. Identifying of the source of mental stress, choosing an effective way of solving the problem, and active measures optimally reduce burden on the psyche. Focusing on solving problems may have expected results, meaning that the problematic situation will not happen again or that another crisis situation will be better dealt with. The formulated assessments can be used to create strategies and programs supporting individuals living in broken families aiming at improving their coping abilities and, most importantly, at binding the family affected by crisis. Complete and stable family seems to be conducive to the harmonious development of children and it shapes their self-esteem and competencies, whereas the interrelations and family conditions become a scheme of cognitive guidelines on how to cope with conflicts and crises.

## References

- Bee, H. (2004). *Psychologia rozwoju człowieka*. Poznań: Zysk i S-ka.
- Beisert, M. (2008). Strategie radzenia sobie z rozwdem rodziców podejmowane przez dzieci w wieku dorastania. *Dziecko Krzywdzone. Teoria. Badania. Praktyka*, 4, 82–97.
- Berger, B. (2017). *The Family in the Modern Age: More than a Lifestyle Choice*. London–New York: Routledge.
- Błażek, M. (2015). Funkcjonowanie psychologiczne rozwodzących się rodziców a ich postawy rodzicielskie. *Polskie Forum Psychologiczne*, Vol. 20, Issue 3, 342–357.
- CBOS. (2012). Potrzeby prokreacyjne oraz preferowany i realizowany model rodziny, [http://cbos.pl/SPISKOM.POL/2012/K\\_061\\_12.PDF](http://cbos.pl/SPISKOM.POL/2012/K_061_12.PDF), access: 12 Nov 2017.
- CBOS. (2013). *Rodzina – jej współczesne znaczenie i rozumienie*, [http://www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2013/K\\_033\\_13.PDF](http://www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2013/K_033_13.PDF), access: 12 Nov 2017.
- CBOS. (2013). *Wartości i normy*, [http://www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2013/K\\_111\\_13.PDF](http://www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2013/K_111_13.PDF), access: 12 Nov 2017.
- CBOS. (2016). *Młodzież*, <http://www.cinn.gov.pl/porta?id=166545>, access: 12 Nov 2017.
- CBOS. (2017). Ocena programu „Rodzina 500 plus” po blisko roku od jego wprowadzenia, [http://www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2017/K\\_036\\_17.PDF](http://www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2017/K_036_17.PDF), access: 12 Nov 2017.



- Czapiński, J., Panek, T. (2015). *Diagnoza społeczna. Warunki i jakość życia Polaków*. Warszawa: Rada Monitoringu Społecznego.
- Czerederecka, A. (2010). *Rozwód a rywalizacja o opiekę nad dziećmi*. Warszawa: Lexis-Nexis.
- Day, R.D. (2010). *Introduction to Family Processes* (5<sup>th</sup> ed.). London–New York: Routledge.
- Demo, D.H., Fine, M. (2017). Divorce: Variation and Fluidity. In: Ch.A. Price, K.R. Bush, S.J. Price (Eds.), *Families & Changes. Coping with Stressful Events and Transitions* (5<sup>th</sup> ed.) (pp. 119–136). Los Angeles–London–New Delhi–Singapore–Washington DC: SAGE.
- Dobkowska, D. (1986). Psychologiczna problematyka rekonstrukcji rodziny. In: M. Ziemska (Ed.), *Spoleczne konsekwencje integracji i dezintegracji rodziny* (Vol. 2). Warszawa: Towarzystwo Wolnej Wszechnicy Wszechpolskiej.
- Dyczewski, L. (1994). *Rodzina, społeczeństwo, państwo*. Lublin: Wydawnictwo Towarzystwa Naukowego Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego.
- Folkmann, S., Lazarus, R.S. (1980). An analysis of coping in a middle – aged community sample. *Journal of Health and Social Behaviour*, 21, 219–239.
- Folkmann, S., Lazarus, R.S. (1980). An analysis of coping in a middle-aged community sample. *Journal of Health and Social Behaviour*, 21, 219–239.
- Grudniewski, T. (2000). Funkcje społeczne i struktura rodziny. *Wychowanie na co dzień*, 4/5, 8–12.
- Guzowska, M. (2004). Repressive style of coping with stress and attitude towards people after myocardial infarction. In: K. Wrześniewski, D. Włodarczyk (Eds.), *Ischemic heart disease* (pp. 132–133). Gdańsk: GWP.
- Hall, C.S., Lindzey, G., Campbell, J.B. (1998). *Teorie osobowości*. Warszawa: WN PWN.
- Heinz, W. (2009). Youth Transitions in an Age of Uncertainty. In: A. Furlong (Ed.), *Handbook of Youth and Young Adulthood*. London: New Perspectives and Agendas, Routledge.
- Heszen-Niejodek, I. (1996). Stres i radzenie sobie – główne kontrowersje. In: I. Heszen-Niejodek, Z. Ratajczak (Eds.), *Człowiek w sytuacji stresu. Problemy teoretyczne i metodologiczne*. (pp. 12–43). Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Heszen-Niejodek, I. (2004). *Style of coping with stress as an individual variable affecting functioning in a stressful situation*. In: J. Strelau (Ed.), *Personality and extreme stress* (pp. 260–261). Gdańsk: GWP.
- Heszen, I. (2013). *Psychologia stresu: Korzystne i niekorzystne skutki stresu życiowego*. Warszawa: WN PWN.
- Hines, A.M. (1997). Divorce – related transitions, adolescent development, and the role of the parent – child relationship: a review of the literature. *Journal of Marriage and the Family*, 59, 375–388.
- Huber, L. (2010). Style adaptacyjne do sytuacji stresowych w różnych grupach wiekowych, a choroby cywilizacyjne XXI wieku. *Problemy Higieny i Epidemiologii*, 91(2), 268–275.
- Jabłońska, A. (2015). Trafność teoretyczna „Kwestionariusza radzenia sobie w sytuacjach stresowych” CISS ze szczególnym uwzględnieniem trafności teoretycznej skali stylu skoncentrowanego na unikaniu. *Testy Psychologiczne w Praktyce i Badaniach*, 1, 31–51.
- Jedynak, T. (2015). *Kilka refleksji kuratora sądowego o kondycji rodziny w Polsce. Co pokazują statystyki?* In: I. Gumowska, A. Koprowicz (Eds.), *Trudności w rodzicielstwie. Wybrane zagadnienia*. Słupsk: Wydawnictwo Naukowe Akademii Pomorskiej.
- Koprowicz, A. (2015). Problemy rozwodzących się małżonków i ich dzieci. In: I. Gumowska, A. Koprowicz (Eds.), *Trudności w rodzicielstwie. Wybrane zagadnienia*. Słupsk: Wydawnictwo Naukowe Akademii Pomorskiej.
- Lazarus, R. (1993). Coping theory and research: Past present and future. *Psychosom. Medicine*, 55, 234–247.
- Łuczak, E. (2008). Wielowymiarowa dysfunkcjonalność współczesnej rodziny i jej wpływ na proces wychowania. In: W. Muszyński, E. Sikora (Eds.) *Małżeństwo i rodzina w ponowoczesności. Szanse – zagrożenia – patologie*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Marody, M., Giza-Poleszczuk, A. (2004). *Przemiany więzi społecznych. Zarys teorii zmiany społecznej*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Moloney, L. (1994). Responding to Family Crisis: Past and Future Roles of the Professional Helper. *Family Matters*, 37, <https://aifs.gov.au/publications/family-matters/issue-37/responding-family-crisis>, acces: 14.11.2017.
- Parker, J.D.A., Endler, N.S. (1992). Coping with coping assessment: A critical review. *Europ. Journal Person.*, 6, 321–344.
- Piotrowska, M. (2012). Rodzina – jej wartość i znaczenie z perspektywy życia Dorosłych Dzieci Rozwiedzionych Rodziców. *Wychowanie w Rodzinie*, 6, 43–61.

- Plopa, M. (2007). *Psychologia rodziny: teoria i badania*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Price, Ch.A., Bush, K.R., Price, S.J. (Eds.). (2017). *Families & Changes. Coping with Stressful Events and Transitions* (5<sup>th</sup> ed.). Los Angeles–London–New Delhi–Singapore–Washington DC: SAGE.
- Ratajczak, Z. (2005). Jakość życia człowieka w warunkach narastających zagrożeń. In: M. Straś-Romanowska, K. Lachowicz-Tabaczek, A. Szmajke (Eds.), *Jakość życia w badaniach empirycznych i refleksji teoretycznej. Kolokwia Psychologiczne*, nr 13 (pp. 233–241). Warszawa: Wydawnictwo Instytutu Psychologii PAN.
- Riesman, D. (2011). *Samotny tłum*. Trans. J. Strzelecki. Kraków: vis-à-vis/Etiuda.
- Rosino, M. (2016). ABC-X Model of Family Stress and Coping. In: *The Wiley Blackwell Encyclopedia of Family Studies*, Vol. 4 (pp. 1–6). New York: C.L. Shehan, John Wiley & Sons, Inc.
- Seltzer, J.A. et al. (2005). Explaining Family Change and Variation: Challenges for Family Demographers. *Journal of Marriage and Family*, Vol. 67, Issue 4, 908–925.
- Sikorska, M. (2012). Coraz mniej rodziny, coraz więcej jednostek, czyli o przemianach sfery życia rodzinnego w Polsce. In: A. Jasińska-Kania (Ed.), *Wartości i zmiany. Przemiany postaw Polaków w jednoczącej się Europie*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Strelau, J., Jaworowska, A., Wrześniewski, K., Szczepaniak, P. (2005). *CISS – Kwestionariusz Radzenia Sobie w Sytuacjach Stresowych*. Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych PTP.
- Taranowicz, I., Grotowska, S. (2015). *Rodzina wobec wyzwań współczesności. Wybrane problemy*. Wrocław: Oficyna Wydawnicza Arboretum.
- Tomaszewski, T. (1963). *Wstęp do psychologii*. Warszawa: PWN.
- Tomaszewski, T. (1984). *Człowiek i otoczenie*. In: T. Tomaszewski (Ed.), *Psychologia*. Warszawa:
- Tyszka, Z. (1991). *Z metodologii badań socjologicznych nad rodziną* (2<sup>th</sup> ed.). Poznań: Zakłady Graficzne w Poznaniu.
- Tyszka, Z. (2003). *Rodzina we współczesnym świecie*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Uhlenberg, P., Mueller, M. (2006). Family Context and Individual Well-Being: Patterns and Mechanisms in Life-course Perspective. In: J. Mortimer, M. Shanahan (Eds.), *Handbook of the Life Course*. New York: Springer.
- Wirkus, Ł. (2018). Odebranie osoby podlegającej władzy rodzicielskiej lub pozostającej pod opieką. Procedury postępowania kuratora sądowego. In: K. Stasiak (Ed.), *Zarys metodyki pracy kuratora sądowego* (4<sup>th</sup> ed.) (pp. 778–821). Warszawa: Wolters Kluwer.
- Zalewska, A. (2003). *Dwa światy: emocjonalne i poznawcze oceny jakości życia i ich uwarunkowania u osób o wysokiej i niskiej reaktywności*. Warszawa: Wydawnictwo SWPS Academica.

## REALIZACJA WYBRANYCH FUNKCJI RODZINY A STYLE RADZENIA SOBIE MŁODYCH DOROSŁYCH W SYTUACJACH TRUDNYCH

### Abstrakt

Współczesna rodzina podlega intensywnym przeobrażeniom społeczno-kulturowym, co skutkuje nawarstwieniem problemów w jej wewnętrznym funkcjonowaniu i nie pozostaje bez znaczenia dla indywidualnego i społecznego rozwoju jej członków. W artykule poruszona została problematyka realizacji funkcji socjalizacyjno-wychowawczej i emocjonalno-ekspresyjnej w rodzinach pełnych i rozbitych i ich znaczenie dla wyboru przez młodych dorosłych stylu radzenia sobie w sytuacjach trudnych. Badaniem objęto 233 osoby w przedziale wiekowym 16–24 lata. Na podstawie przeprowadzonych analiz stwierdzono, że osoby wychowujące się w rodzinach pełnych częściej stosują styl skoncentrowany na zadaniu oraz na emocjach, podczas gdy badani pochodzący z rodzin rozbitych preferują styl skoncentrowany na emocjach i angażowanie się w czynności zastępcze. Istnieją także różnice między płcią i wiekiem osób wychowujących się w rodzinach pełnych i rozbitych a wybieranymi przez nie stylami radzenia sobie z problemami. Wyniki badań omówione w artykule mogą być przydatne w praktyce edukacyjnej oraz profilaktycznej.

**Słowa kluczowe:** adolescenti i młodzi dorośli, style radzenia sobie, rodzina

# MEDIA CYFROWE JAKO ŹRÓDŁO PRZEMIAN RELACJI RODZINNYCH

IRENA PYLYPIAK

Niepubliczne Przedszkole Montessori ItsyBitsy w Warszawie

## Wprowadzenie

**T**echnologie informacyjne w ostatnim czasie zajęły bardzo ważne miejsce w naszym życiu i stały się fundamentem następujących w sposób ciągły zmian w kontaktach międzyludzkich. Jeszcze na początku XX w. struktura spędzania czasu była bardzo daleka od dzisiejszej, głównie na skutek rewolucji technologicznej oraz szeregu usprawnień i rozwiązań ułatwiających wzajemne obcowanie i komunikowanie się. Nowoczesne media cyfrowe są elementem naszego funkcjonowania na co dzień. Powodują, że wiele czynności które wykonujemy, jest o wiele łatwiejszych i w ogóle możliwych do realizacji, związanych głównie z operacjami finansowymi (np. opłaty za usługi, dostawę mediów czy dokonywanie zakupów w sklepach internetowych), dokonywaniem przelewów bankowych, zakupem biletów, rezerwowaniem i opłatą miejsc hotelowych lub wynajmem samochodów. Posiadanie karty płatniczej lub karty kredytowej traktowane jest przez niektórych dostawców usług jako warunek ich realizacji. Możliwość wykonania określonej czynności poprzez dostępną aplikację internetową stanowi swoisty sposób weryfikacji naszej osoby przez firmę, która z reguły w swoim założeniu nie posiada takich uprawnień. Bardzo istotnym znaczeniem współcze-

nych mediów jest ich udział w działalności gospodarczej danej jednostki; dotyczy to zarówno kierowania załogą, jak i współdziałaniem z innymi uczestnikami globalnego rynku. Niezliczone ułatwienia, które powszechnie wykorzystujemy, takie jak chociażby szybka wymiana informacji i danych bez względu na położenie geograficzne, jeszcze niedawno nie istniały lub nie były powszechne.

## Rola mediów cyfrowych w życiu codziennym człowieka

Komputeryzacja, Internet oraz szybka komunikacja zespalają gospodarkę, naukę, kulturę niemal wszystkich regionów i krajów na całym świecie. Rewolucji informacyjnej towarzyszy globalizacja, która ma swój wpływ na prawie wszystkie obszary ludzkiego życia – kulturę, gospodarkę, język, politykę, duchowy i moralny rozwój, a szczególnie na uczenie się i odpoczynek. Wszystkie sfery działalności społeczeństwa wspomaga Internet, a swobodny dostęp do niego w coraz większym stopniu zastępuje nam telefon, tradycyjną pocztę lub nawet codzienną gazetę, książkę, radio lub telewizję. Internet staje się coraz bardziej popularnym narzędziem, wykorzystywanym w różnych celach (Andrzejewska, Bednarek, 2014, s. 19). W szczególności dotyczy to

wszystkich dziedzin nauki. Sieć wpływa na rozwój lub zanik informacji na każdy temat, może ją zniszczyć lub wynieść na odpowiedni poziom w przypadku jakichkolwiek wątpliwości. Powszechna dostępność do informacji, swoboda komunikowania się z całym światem dają człowiekowi niemal nieograniczone możliwości w zdobywaniu wiedzy i poznawaniu nieznanych zagadnień. „Komputery, smartfony i przede wszystkim – telewizja zmieniają nasze życie” (Spitzer, 2013, s. 14).

W cyfrowym świecie rodzina nadal stanowi kolebkę osobowości każdego człowieka, ponieważ uspołecznia, kształtuje światopogląd i zróżnicowane postawy dziecka. Dlatego ta grupa społeczna zawsze znajdowała się w centrum uwagi pedagogów, psychologów, filozofów i socjologów. Naukowcy twierdzą, że to właśnie rodzina jest podstawową komórką społeczeństwa i wywiera największy wpływ na rozwój młodego człowieka. Socjologowie uważają rodzinę za najtrwalszy i najstarszy element organizacji społecznej. Rodzina stanowi uniwersalną organizację społeczną, występującą w tradycji wszystkich znanych nam kultur (Topa, Chymuk, 2000, s. 6). Charakteryzuje ją popadający w rutynę cały szereg działań, ukierunkowanych na zadowalanie określonych potrzeb jej członków.

Przemiany następujące w rodzinie odbywają się także pod wpływem postępu technologicznego. Podstawowym czynnikiem tych zmian jest bardzo intensywny rozwój mediów elektronicznych. Każda rodzina żyje otoczona mediami, które powodują, że coraz bardziej ograniczony jest czas spędzany razem, sporadyczne są wspólne wyjazdy za miasto, spacer, wyjścia do teatru lub kina. Często odpoczynek sprowadza się do samotnego spędzenia czasu przed telewizorem, komputerem lub tabletem. Wielu rodziców przestało rozumieć cenę i walory wartości rodzinnych, a przez ich niedocenianie nie potrafi przekazać tych cech integrujących swoim dzieciom.

Współczesna rodzina przeszła wiele zmian, zarówno pozytywnych, jak i nega-

tywnych. Młodzi rodzice (najczęściej matki) już po urodzeniu dziecka szukają wsparcia, porady na forach internetowych, portalach społecznościowych, a umożliwia im to dostęp do Internetu. Im więcej czasu rodzice spędzają na szukaniu odpowiedzi w Internecie, tym mniej czasu bezpośrednio kontaktują się z dzieckiem (Kawula, Zawisza, 2010, s. 3–4). Gdy przyjrzymy się współczesnym rodzicom lub nianiom spacerującym po osiedlowych alejkach lub w parkach, nie trudno zauważyć, że zdecydowana większość z nich nie utrzymuje kontaktu werbalnego ani wzrokowego z wychowywanym dzieckiem. Często osoby te zajęte są rozmową przez telefon komórkowy lub przeglądaniem stron internetowych. Swoją uwagę kierują w stronę dziecka, gdy chcą mu zrobić fotografię, aby móc ją potem wysłać ze swojego smartfonu lub tabletu do znajomych, ewentualnie aby tę fotografię umieścić na portalu społecznościowym. Nie dziwi już nas dzisiaj widok dziecka w wózekku bawiącego się telefonem czy słuchającego jakiejś muzyki z tego urządzenia. Natomiast coraz rzadszy jest widok w ręku dziecka tradycyjnych zabawek, takich jak np. grzechotka. W samochodach osobowych, w których mamy coraz częściej zainstalowane monitory, często włącza się dziecku film podczas podróży. Ekrany są wszędzie i przykuwają uwagę dziecka.

Monitory, ekrany laptopów, tabletów i smartfonów mogą mieć szkodliwy wpływ na rozwój dziecka, któremu brakuje bezpośredniej uwagi i zainteresowania ze strony rodziców. Negatywnym zjawiskiem jest to, że rodzina zyskała tylko pozornie na wartości, ponieważ stała się bardziej potrzebna, ale ludzie niejako „okopali się” w swoich środowiskach. Poczucie braku perspektyw rozwiązania trudnych sytuacji, związane z tym stres, potęgowany nadmiernym przeciążeniem i obowiązkami materialno-ekonomicznymi oraz opiekuńczo-zabezpieczającymi, niemożność uzyskania przez wielu mieszkania, nikły związek między wydajnością pracy i kwalifikacjami oraz płacą,

a także wynikające stąd poczucie krzywdy i bezradności wobec swoich życiowych spraw – wszystko to oddziałuje wysoce niekorzystnie. Rodzina spełnia dużą rolę w kształtowaniu społecznych i kulturalnych postaw młodego człowieka. W kulturowym rozwoju dzieci i młodzieży jest bardzo istotny przykład samych rodziców, w szczególności – udział rodziców i dzieci w takich dziedzinach, jak muzyka, plastyka, film, teatr. Rzeczywistość XXI w., w której egzystujemy to płynna nowoczesność, niedająca ująć się w określony kształt, ulegająca ciągłym zmianom i będąca w wiecznym ruchu (Bauman, 2007, s. 34).

Na całym świecie w sposób nieustanny od wielu lat, wydając niezliczone ilości artykułów, rozpraw i dezyderatów, naukowcy zajmują się wpływem na każdego członka społeczeństwa tego, co jest publikowane. Ponadto oceniają przedstawione treści i obrazy związane z danymi wydarzeniami prezentowanymi w mass mediach, a w szczególności w telewizji oraz Internecie. To właśnie one mają wyjątkową zdolność oddziaływania na najistotniejsze zmysły człowieka, zacierając jednocześnie zróżnicowanie między wyobraźnią odbiorcy a realną rzeczywistością (Braun-Gałkowska, 2003, s. 15–20).

Wiele spośród oddziaływań rodziców na dzieci ma planowy, intencjonalny i świadomy charakter, który prowadzi do wywołania zamierzonych przez nich zmian osobowości. Ale rodzina, w większym stopniu niż inne środowiska wychowawcze, oddziałuje na dziecko w sposób automatyczny i nieplanowany, powodując trwałe jego zmiany. Nie bez znaczenia są kontakty rodziny jako całości z szerszym środowiskiem społecznym, a dobre kontakty mogą pogłębiać wzajemne pozytywne postawy oraz zwiększać skuteczność podawania wzorów, a także stosowania kar i nagród. Stałe wspólne przebywanie stwarza rodzicom okazję do przekazywania dzieciom różnego rodzaju wiedzy.

Obecnie, w epoce telewizji, komputerów, telefonów komórkowych, smartfo-

nów i łatwego dostępu do Internetu, dawny układ został znacząco zaburzony, wzbogacony o kolejny element – media (Kędzierska, 2005, s. 56). Obserwacje życia i analiza wypowiedzi młodych respondentów nie pozwalają dokładnie usytuować mediów w tym szeregu wychowujących instytucji, bowiem systematycznie rosnący ich wpływ marginalizuje jednocześnie pozostałe instytucje, w tym także tę przez lata najważniejszą – rodzinę. Do ukształtowanego przez minione wieki świata utrwalonych wartości media zaszczyliły elementy niepożądane, bezwartościowe, co skutkuje negatywnymi konsekwencjami. Wiele zagadnień stanowiących do tej pory pewnik i punkt odniesienia stopniowo zanika, natomiast pojawia się intelektualne zniewolenie, brak racjonalności, zmienia się hierarchia wyznawanych wartości. Żyjemy w kulturze audiowizualnej, co determinuje postrzeganie rzeczywistości (Tanaś, 2006, s. 45). Zachodzi więc obawa, że dzieci i młodzież nie będą rozumieć niektórych pojęć abstrakcyjnych, będących wyłącznie produktem rozumu, takich jak np. wolność, sprawiedliwość, uczciwość czy patriotyzm.

Telewizja, Internet powodują osłabienie tożsamości rodziny. Programy rozrywkowe, filmy, codziennie pokazują konflikty życia rodzinnego – niewierność w małżeństwie i rozwody, konkurencyjność braci i sióstr, oddzielenie życia rodzinnego od społeczeństwa i to do tego stopnia, że oswaja się widza z patologią. W religijnej tożsamości została zaburzona równowaga, a formy rodzinnej religijności często są pokazywane w formie uproszczonej.

Internet wypełnia w wielu rodzinach, przede wszystkim tych dysfunkcyjnych, rolę kompensacyjną, realizując w pewnym stopniu następujące funkcje: poznawczą, komunikacyjną, rozrywkową. Destrukcyjne oddziaływanie na organizację życia rodzinnego wywierają także takie zjawiska, jak: ubóstwo, bezrobocie, rozbitcie rodziny, rozłąka, dysfunkcyjność w sferze budowania właściwych więzi emocjonalnych. Trudną sytuację dziec-



ka w tego typu przypadkach pogłębia dodatkowo niski poziom wykształcenia rodziców oraz brak inicjatywy w organizowaniu czasu wolnego i uczestnictwie w kulturze. Internet zajmuje szczególne miejsce w życiu współczesnej rodziny i stał się dla wielu osób podstawowym, a często jedynym źródłem wiedzy o otaczającym świecie. Jest narzędziem, które doprowadza nas do zrozumienia nowych modeli i form życia społecznego, odsuwa na plan dalszy inne, alternatywne wizerunki rzeczywistości, np. wizerunek naukowy, filozoficzny czy zdroworozsądkowy. „Internet jako nowa płaszczyzna wymiany informacji zmniejsza «koszty» konieczne do podjęcia decyzji, zawiera wiele informacji, ale dotarcie do nich zajmuje zbyt dużo czasu” (Bednarek, 2010, s. 34). Internet nie jest zawsze źródłem wiedzy pewnej, gdyż wielość danych o nieznanym pochodzeniu może powodować zamęt. Jedynym skutecznym środkiem weryfikacji informacji pozostaje zdrowy rozsądek.

Telewizja oraz Internet dla każdego mogą stać się zarówno narzędziem do dalszego rozwoju, samokształcenia, nabywania nowej wiedzy i poglądów, jak i generatorem agresji, źródłem konfliktów. Ale tak czy inaczej, są w stanie wpływać na kształtowanie się światopoglądu młodego człowieka (Ukrainskij Naukowy Żurnal, 2010, s. 73).

### Badania własne w zakresie oddziaływania nowych technologii komunikacji na członków rodziny

Terenem badań było środowisko miasta Iwano-Frankowska na Ukrainie, tam bowiem zamieszkiwała główna grupa badanych osób; pozostałe osoby mieszkaly poza granicami miasta. W badaniach wzięło udział 120 rodzin. Przedział wiekowy badanych respondentów rozpoczyna się od 21. r.ż. Najliczniejszą populacją badanych była grupa, która osiągnęła wiek 31–40 lat, najmniejszą – grupa rodzin po przekroczeniu 41. r.ż., 38% ankietowanych rodzin posiadała dwójkę dzieci,

32% – jedno dziecko, troje – 16%, czworo – 8%, pięcioro – 6%. Wykorzystano metodę sondażu diagnostycznego, a technikę badań stanowiły ankiety. Narzędziem badawczym był kwestionariusz ankiety, a pytania w nim zawarte dotyczyły zmian, które zachodzą w rodzinie pod wpływem nowoczesnych środków komunikacji.

Artykuł powstał na podstawie przeprowadzonych badań na wybranej reprezentatywnej grupie osób. Zebrane i przeanalizowane wyniki ankiety zostały opracowane statystycznie, a otrzymane odpowiedzi posłużyły do opisu podstawowego zagadnienia: media cyfrowe jako źródło przemian relacji rodzinnych. W artykule zostały też zawarte wnioski z przeprowadzonych badań.

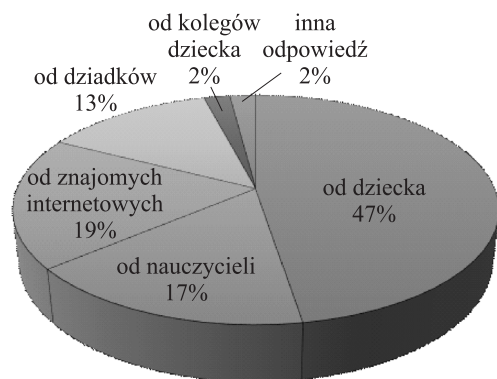
Mając wszystkie zakodowane dane z kwestionariusza rodziców, przystąpiono do analizy odpowiedzi, które były związane bezpośrednio z nowoczesną komunikacją jako źródłem zmian relacji w społeczeństwie, w szczególności zmian, które zachodzą w więziach rodzinnych. Wszystkie rodziny, które były uczestnikami badań, posiadały jedno lub dwoje dzieci. Ponieważ badani rodzice zazwyczaj pracują, a ich dzieci są w różnym wieku i w ciągu dnia znajdują się poza domem, otrzymano odpowiedzi wskazujące, w jaki sposób rodzice w ciągu dnia rozmawiają z dziećmi.



Wykres 1. Sposób komunikowania się rodziców z dziećmi

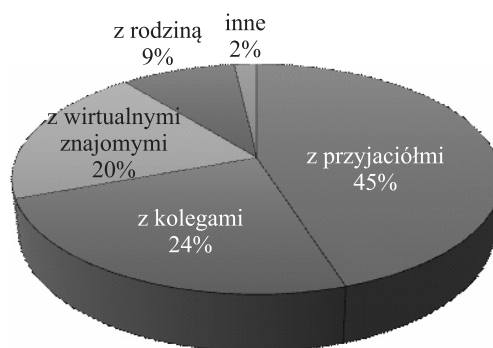
Źródło: badania własne.

Z danych przedstawionych na wykresie 1 wynika, że ponad połowa ankietowanych rodziców zastąpiła swój bezpośredni kontakt z dziećmi komunikowaniem się przez smartfona; bezpośrednio rozmawia tylko 31%. W komunikacji między członkami rodziny coraz częściej zajmują swoje miejsce nowe formy komunikacji, takie jak sieci społecznościowe, Skype, Viber. Następnym zagadnieniem badań było określenie stopnia zaufania między członkami rodziny; wyniki ankiety obrazuje wykres 2.



**Wykres 2.** Zaufanie w relacjach rodzice–dziecko  
Źródło: badania własne.

Analizując uzyskane wyniki, można stwierdzić, że prawie połowa ankietowanych rodziców utrzymuje z dziećmi ugruntowane, zaufane relacje. Natomiast dużą grupę wśród badanych zajmują ci, którzy o sekretach swoich dzieci dowiadują się od znajomych z Internetu, co może świadczyć, że u współczesnych dzieci znajomi z Internetu budzą więcej zaufania niż dziadkowie czy nauczyciele. Odpowiedzi „od kolegów dziecka” stanowią najmniejszą część odpowiedzi, zatem rodzice nie są zaznajomieni i nie komunikują się bezpośrednio z przyjaciółmi. Zatem na obecnym etapie masowego rozwoju środków komunikacji współczesne dzieci wolą komunikowanie się *on-line*. Następne pytanie dotyczyło tego, z kim najczęściej dzieci komunikują się w Sieci za pomocą Internetu.



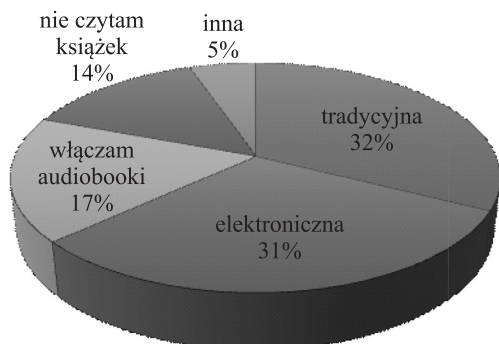
**Wykres 3.** Komunikacja za pomocą Internetu  
Źródło: badania własne.

Największą grupę dzieci, zdaniem rodziców, stanowią te, które komunikują się z przyjaciółmi za pomocą Internetu. Można powiedzieć, że 45% badanych rodziców uważa Internet za jedyny rodzaj komunikowania się dzieci z przyjaciółmi. Na wykresie 3 widać niewielką, bo tylko czteroprocentową różnicę między grupami dzieci: „komunikuje się z wirtualnymi znajomymi” a „komunikuje się z kolegami”. Z tego wynika, że koleżdy dzieci zajmują tę samą pozycję, co znajomi z Internetu. Zgodnie z opinią rodziców komunikowanie się z rodziną za pomocą Internetu preferuje tylko 9% dzieci.

Podsumowując, można stwierdzić, że wszyscy ankietowani rodzice preferują korzystanie z nowoczesnych form komunikacji. Bezpośrednie komunikowanie się w rodzinie stopniowo zastępuje komunikacja przez telefon oraz komunikacja w Sieci. W relacjach rodzinnych obecne są tzw. „osoby trzecie” – znajomi z Internetu, do których dzieci wykazują większe zaufanie niż do osób bliskich. Duży procent dzieci akceptuje Internet – jako najbardziej ciekawy sposób komunikowania się z przyjaciółmi.

Rozwój i rozpowszechnienie się Sieci jest niezwykle istotnym i bardzo znaczącym źródłem przemian w społeczeństwie. W zasadniczy sposób nowoczesna komunikacja dokonuje rozległych i głębokich zmian w relacjach społecznych, zwłaszcza w obszarze bardzo szeroko rozumianych stosunków międzyludzkich.

Aby upewnić się, w jakim stopniu korzystanie z nowoczesnych środków komunikacji ma miejsce w codziennym życiu rodziny, zadano pytanie: „W jakiej formie czytają dzieciom na dobranoc?”.



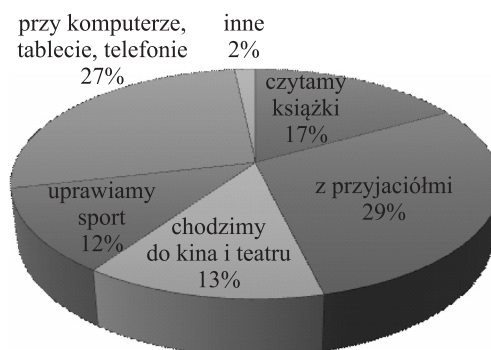
**Wykres 4.** Forma czytania dziecku „na dobranoc”  
Źródło: badania własne.

Tradycyjne czytanie książki dziecku na dobranoc jest normą dla 32% badanych rodziców. Mniejszą grupę respondentów stanowią ci, którzy wolą czytanie książek dziecku w formie elektronicznej (30%). Rodzice, którzy zdecydowali się na bardziej prosty sposób układania dzieci do snu, czyli włączanie audiobooków, stanowią 17% respondentów. Z ani jednego wymienionego wariantu nie korzysta 16% rodziców. Pozostałe 5% odpowiedziało, że dziecku zazwyczaj czyta babcia na dobranoc, lub że dziecko w obecności kogoś z rodziców czyta samodzielnie. Ponieważ mamy zapewniony swobodny dostęp do nowoczesnych środków informacji, powoduje to zmianę w wykorzystaniu tradycyjnych źródeł tekstu, takich jak książki na posługiwanie się czytnikami elektronicznymi lub audiobookami.

A jak najczęściej rodziny spędzają czas wolny? To kolejne pytanie w przeprowadzonej ankiecie.

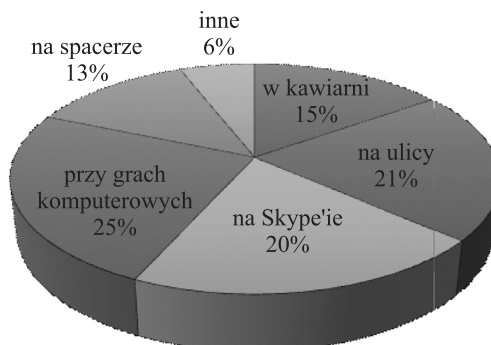
Największą grupę rodzin stanowią te, które spędzają czas wolny z przyjaciółmi. Prawie taką samą grupę badanych respondentów stanowią rodziny, dla których wolny czas wiąże się z korzystaniem z komputera, tabletu lub telefonu. To bardzo duża część osób

wykorzystująca taki sposób zagospodarowania czasu wolnego. Natomiast pozytywnie odnosi się do aktywnego spędzania czasu tylko 12% rodzin. Miłośników pójścia z dziećmi do teatru lub do kina jest 13%. Niewielką część stanowią rodziny, które w weekend razem z dziećmi czytają książki. Podsumowując, można powiedzieć, że współczesne rodziny wybierają w większości wariant pasywny spędzania czasu wolnego.



**Wykres 5.** Czas wolny

Źródło: badania własne.



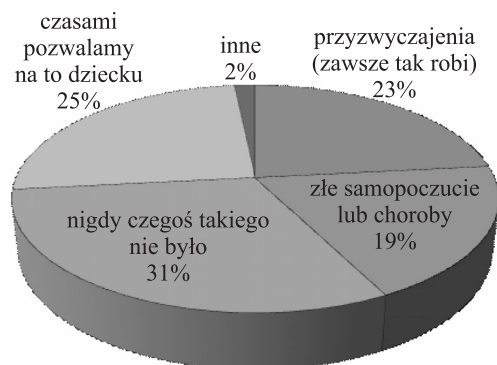
**Wykres 6.** Spotkanie dziecka z przyjaciółmi

Źródło: badania własne.

Dzieci badanych rodziców najczęściej spotykają się z innymi przy grach komputerowych lub rozmawiając na Skype'ie. Takie odpowiedzi stanowiły prawie połowę. Drugą połowę stanowiła grupa dzieci, które w wolnym czasie spotykają się na ulicy: 21% spaceruje na ulicy, 15% spędza czas w kawiarni,

a 13% na spacerze. Pozostałe 6% rodzin odpowiedziało, że w wolnym czasie dzieci chodzą z przyjaciółmi do lokali rozrywkowych lub spotykają się w domu kogoś z przyjaciół.

W kolejnym pytaniu ankiety chodziło o znalezienie przyczyny tego, że dzieci spędzają cały weekend przed komputerem.



**Wykres 7.** Powód spędzenia weekendu przed komputerem

Źródło: badania własne

Tylko 30% rodzin jest przeciwnikiem spędzenia weekendu przez swoje dzieci przed komputerem. Dużą grupę stanowią rodziny pozwalające dziecku od czasu do czasu spędzić cały dzień przed komputerem. Dla 23% badanych to pytanie nie było zaskoczeniem, ponieważ ich dzieci są przyzwyczajone do takiego spędzania czasu wolnego. Najmniejszy odsetek rodziców stanowili ci, którzy uzasadniają taki stan rzeczy chorobą lub złym samopoczuciem. Podsumowując, można powiedzieć, że prawie we wszystkich rodzinach taka sytuacja ma miejsce. Komputery, Internet, sieci społecznościowe stają się „przyjaciółmi” w spędzaniu wolnego czasu.

We współczesnej rodzinie wiele zachowań i decyzji jest uzależnionych od informacji i sugestii, jakie docierają poprzez nowoczesne środki informacji i nowoczesne technologie informatyczne. Połowa badanych rodzin szuka pomysłu na spędzenie wolnego czasu w Internecie. Dostęp do Internetu, zdaniem większości ankietowanych rodziców,

zastępuje dzieciom komunikację na „żywo” z przyjaciółmi; głównie komunikują się przez Skype’a lub Viber. Korzystanie z narzędzi technologii informacyjno-komunikacyjnych jest częścią niemal wszystkich sfer życia współczesnej rodziny, w szczególności częścią spędzania wolnego czasu.

Aby móc ocenić, w jakim zakresie współczesne narzędzia komunikowania zmieniają sposoby spędzania wolnego czasu, należy określić, co oznacza to pojęcie, gdyż spotykane w literaturze jest różnie interpretowane. Czas wolny to jeden z elementów, który pojawił się w pewnym okresie rozwoju cywilizacji jako coś przeciwstawnego czasowi pracy. Tak więc zmienia się on w zależności od stopnia rozwoju danej społeczności, ale również zależy od indywidualnej pozycji społecznej i stopy życiowej każdego obywatela. Internet jest źródłem inspiracji, jak zorganizować czas wolny; wskazuje na to połowa ankietowanych rodziców. Dzięki niemu uzyskują przede wszystkim informację o aktualnej propozycji uczestniczenia w sposób czynny lub bierny w określonych wydarzeniach.

Można powiedzieć, że tylko jedna trzecia pytanym wskazała na spędzanie wolnego czasu w Internecie, przy telefonie lub komputerze, ale jest to bardzo duże grono osób wybierające taką formę. Jak podkreślają zarówno lekarze, jak i socjologowie, najlepszym sposobem na anulowanie zmęczenia psychicznego, które często nam towarzyszy po całym dniu pracy, jest wysiłek fizyczny. Nawet prosty spacer czy przejażdżka rowerowa na świeżym powietrzu jest najlepszym odreagowaniem i stanowią najprostszą formę aktywności fizycznej, a jednocześnie podnoszą wydolność fizyczną.

Dzieci i młodzież, materialnie zależne od rodziców, wybierają takie formy spędzania wolnego czasu, które są aktualnie modne, chociaż często nie ma to nic wspólnego z właściwą aktywnością fizyczną tak bardzo potrzebną dla utrzymania dobrego samopoczucia, a nawet zachowania urody czy zdrowia. Wybór pasywnego wariantu

spędzania wolnego czasu wiąże się z łatwą i powszechną możliwością korzystania ze współczesnych środków komunikacji i takich mediów, jak telewizja. Stąd np. młodzież często, pomijając elementarny wysiłek fizyczny potrzebny do wyjścia i spotkania się z przyjaciółmi czy znajomymi, sprowadza swój kontakt do rozmowy telefonicznej lub poprzez jeden z komunikatorów. Rekreacja, aktywność fizyczna, bezpośredni kontakt z innymi ludźmi są, jak podkreślają naukowcy, elementarnym sposobem na poprawienie i utrzymanie dobrej kondycji, stanu zdrowotnego i kreatywności.

### **Problemy opiekuńczo-wychowawcze – ograniczenie wpływu Internetu na dziecko w rodzinie**

Na podstawie przeprowadzonych na Ukrainie badań sformułowano kilka uwag i zaleceń tak, żeby były one pomocne rodzicom i osobom wychowującym dzieci w celu uniknięcia obiektywnie negatywnych skutków wpływu współczesnych środków komunikacji na relacje w rodzinie:

- należy starać się, żeby dziecko korzystało z komputera, tabletu lub smartfonu oraz oglądało telewizję tylko w określonym i ograniczonym czasie; ważne jest, aby robiło przerwy;
- treść oglądanych przez dziecko bajek i gier winna być kontrolowana przez dorosłych (stanowczo nie powinno się tam znajdować okrucieństwo i przemoc);
- jeśli dziecko gra lub przegląda stronę internetową należy zwrócić uwagę, aby było to coś pożytecznego i rozwojowego (dostęp do innych stron winien być zablokowany);
- ważne jest utrzymanie komunikacji w rodzinie i nawet jeżeli nie było takiego zwyczaju, należy wprowadzić tradycję wspólnej kolacji lub obiadu w weekend;
- celowe jest, aby przygotowany wspólnie z dzieckiem posiłek razem podać na stół, a już w trakcie posiłku nie pozwolić

dziecku, zamiast razem z rodzicami i rodzeństwem zjeść, uciec do monitora;

- należy pokazać dziecku fascynującą rzeczywistość: wybrać się na spacer, jeżeli jest możliwość, zaproponować jazdę na koniach, rozbić w lesie lub w pobliżu jeziora namiot (wiele wrażeń i wspomnień będzie impulsem do pojawienia się innych zainteresowań niż komputer);
- nie należy być zbyt surowym i wymagającym w stosunku do dziecka (to tylko pogorszy relacje); jeżeli coś zostanie zabronione bez sensownego objaśnienia małe dzieci będą to wykonywały w tajemnicy, a starsze na znak protestu;
- należy pozwolić dziecku na kreatywność;
- wskazane jest, aby często grać z dzieckiem i zadbać o prawidłowe rozumienie roli współzawodnictwa, a także radości z sukcesu i rozumienia porażki;
- jeżeli dziecko będzie czuć uwagę i wsparcie starszych, znajdzie mniej powodów, żeby izolować się od rzeczywistości;
- dobrze jest spędzić weekend lub piknik na łonie natury, lodowisku, spacerze w parku, zoo itp.;
- przykładem twórczego spędzenia czasu jest składanie razem z dzieckiem puzzli, origami, rysowanie, granie w gry planszowe lub złożenie małego konstruktora. Wskazane jest, aby jak najwięcej wymienionych czynności oraz zajęć wykonywać razem z dzieckiem, dzięki czemu zauważy ono szybko, że świat realny jest o wiele bardziej ciekawy i dający się kształtować według własnych upodobań niż świat wirtualny;
- należy dziecku pozwalać na marzenia i wyrazić gotowość wspierania ich oraz realizacji;
- trochę dla zabawy warto pokazać dziecku, przedstawiając graficznie, ile czasu poświęca tygodniowo i rocznie na zajęcia związane z wykorzystaniem komputera i uświadomić mu, ile tego czasu zostało stracone;
- jeżeli dziecko lubi malować, śpiewać, trzeba postarać się zainteresować je dal-



szą nauką w szkole artystycznej, może tam odkryje swój potencjał;

- częste komunikowanie się z innymi dziećmi, uczestnictwo w grach sportowych, udział w kółkach zainteresowań, uczenie się i zdobywanie wiedzy o czymś nowym z czasem mogą zastąpić komputer.

Rodzice winni być przygotowani, że proces dorastania dziecka będzie wymagający wiele energii oraz zasobów wewnętrznych. Przede wszystkim potrzebne są chęci, aby inwestować w proces wychowania swojego dziecka, ponieważ nie ma z góry określonych wzorców postępowania. Należy dbać o zapewnienie mu zdrowego wypoczynku; pozytywny przykład rodziców może ode-

grać ważną rolę w wyzwoleniu się dziecka od komputera i smartfonu.

## Zakończenie

Artykuł powstał na podstawie publikacji naukowców zajmujących się zagadnieniami wpływu współczesnych mediów cyfrowych na przemiany w relacjach rodzinnych oraz na podstawie badań własnych. Wyniki dotyczą określonego środowiska, a wypływające z przeprowadzonej analizy wnioski stanowią podstawę do sformułowania uniwersalnych zaleceń w zakresie celowego zachowania się rodziców i wychowawców.

## Bibliografia

- Andrzejewska, A., Bednarek, J. (2014). *Zagrożenia cyberprzestrzeni i świata wirtualnego*. Warszawa. Wydawnictwo Difin.
- Bauman, Z. (2007). *Płynna nowoczesność*. Kraków: Wydawnictwo Literackie.
- Bednarek, J. (2010). *Multimedialne kształcenie ustawiczne nauczycieli*. Wydawnictwo Comandor.
- Braun-Galkowska, M. (2003). Oddziaływanie Internetu na psychikę dzieci i młodzieży. *Edukacja Medialna*, 3, 14–20.
- Kawula, A., Zawisza, E. (2010). *Komputer jako znaczący towarzysz rodziny*. Kraków: Studium Kształcenia Nauczycieli, Uniwersytet Pedagogiczny.
- Kędzierska, B. (2005). *Informatyczne kształcenie i doskonalenie nauczycieli*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej.
- Tanaś, M. (2006). *Wychowanie a media*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Topa, D., Chymuk, M. (2000). *Edukacja prorodzinna*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej.
- Spitzer, M. (2013). *Cyfrowa demencja*. Wydawnictwo Dobra Literatura.
- Ukrainskij Naukowyj Żurnał „Osvita periony”. № 1 (2010).

## DIGITAL MEDIA AS A SOURCE OF TRANSFORMATIONS IN FAMILY RELATIONS

### Abstract

The article shows the role of digital media in everyday human life and its influence on the formation of attitudes and behaviors. Attention was paid to the special role played by the widespread use of modern communication technologies in family relationships. It was emphasized how the relations between parents and children changed as a result of the rapidly growing technique of mobile phones and their latest version in the form of smartphones. Thanks to smartphones, there is possible an universal access to the Internet, which is both a source of information as well as allows to use different instant messengers for communication. This broadly understood access to the digital environment has a very positive meaning in our everyday life, unfortunately it also carries some threats resulting primarily from uncritical use of Internet resources. The article also contains results of the author's own statistical research on the impact of the Internet on family relationships carried out by the author in the Ivano-Frankivsk region of Ukraine.

**Key words:** digital media, digital environment, Internet, smartphone

# SAMORZĄDNOŚĆ UCZNIOWSKA NA PRZYKŁADZIE DZIAŁALNOŚCI MŁODZIEŻOWYCH RAD DZIELNIC W WARSZAWIE – BARIERY I ZAGROŻENIA. RAPORT Z BADAŃ

BŁAŻEJ PRZYBYLSKI

Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie

## Wokół idei samorządności młodzieży – perspektywa pedagogiczna

L iteratura pedagogiczna od wielu lat zajmuje się samorządnością, przede wszystkim koncentrując się na znaczeniu organizacji formalnej, jaką stanowi samorząd uczniowski. Pierwsze polskie badania zostały zrealizowane w latach 20. minionego wieku przez Rudolfa Taubenszłaga. Filozof ten zastanawiał się nad treścią i znaczeniem samorządu uczniowskiego. Wskazał na różne jego postaci, pokazując możliwe interpretacje samorządu jako: państwa szkolnego; gminy szkolnej; spółdzielni szkolnej; samopomocy szkolnej; rodziny szkolnej; zakonu szkolnego (Taubenszlag, 1932, s. 8–15).

Także samo praktykowanie samorządności ma w Polsce długie tradycje, sięgające jeszcze czasów Komisji Edukacji Narodowej. W latach 30. XX w. poza granicami naszego kraju doceniano rozwiązania przyjęte w Polsce. Dyrektor Międzynarodowego Biura Szkół mówił wtedy: „Polska, o ile wiem, jest krajem, który pierwszy przyjął, doskonale zrozumiał i zastosował ustrój samorządu uczniowskiego” (za: Newerly, Kamiński, Żelazko, 1962, s. 7). Słowa te przywołał Igor Newerly, bliski współpracownik Janusza Korczaka, jednego z najznamienszych propagatorów idei samorządności wśród dzieci i młodzieży. Nieodzownie

z nazwiskiem „Starego Doktora” kojarzy się jego przewodnia idea wychowawcza, zaimplementowana do placówek Jemu podlegających. Samorząd korczakowski nie oznaczał jedynie instytucji uczniowskiej, ale przede wszystkim stanowił „formę społecznego działania dzieci i młodzieży” (Ziółkowski, 2014, s. 20). Korczak (1978, s. 208) pisał: „samorząd – to właściwie praca, żeby jednakowo dobrze działało się wszystkim, którzy razem pracują, uczą się i pół dnia razem spędzają, żeby jeden drugiego nie krzywdził, nie przeszkadzał, nie dokuczał, nie wyśmiewał, a przeciwnie, żeby świadczył przysługi, pomagał, opiekował się, pilnował porządku”. Idealistyczne podejście Korczaka do wychowywania dzieci opierało się na głębokiej wierze w możliwość wypracowania odpowiednich norm i zasad przez samych podopiecznych. Korczak wierzył, że metody wychowawcze, prowadzące do realizacji takich wartości, jak: odpowiedzialność, solidarność czy osiągnięcie przez dzieci poczucia sprawstwa, będą stanowić o powodzeniu jego projektu. Chciał, aby młodzież współrzędziła i współgospodarzyła w obu prowadzonych przez niego placówkach opiekuńczo-wychowawczych. W tym celu zainicjował powstanie trzech organów samorządu: sądu koleżeńkiego, rady sejmowej i sejmu dziecięcego. Sądy koleżeńskie broniły dzieci przed niesprawiedliwością czynioną przez wychowawców.

Rada sejmowa (samorządowa) stanowiła prawa i zasady, które obowiązywały wszystkich mieszkańców. Po latach powstał również sejm, który zatwierdzał projekty ustaw wysuwanych przez rady samorządowe (Szymański, 2003, s. 20–24). Także koncepcje ideowych następców Korczaka przepojone były wiarą w młodzieńczą samorządność.

Słowniki pedagogiczne podkreślają, że istnieje wiele określeń istoty samorządności. Samorządność może być utożsamiana z ideą pedagogiczną, organizacją formalną, zasadą współżycia ludzi lub też metodą oddziaływania pedagogicznego (*Encyklopedia Pedagogiczna XXI wieku*, 2006, s. 641). Najczęściej przez samorząd rozumiana jest formuła zinstytucjonalizowanego działania zbiorowego. Przykładowo samorząd uczniowski to „zrzeszenie uczniów danej szkoły, powołane w celu rozwiązywania zadań dotyczących życia szkolnego uczniów” (Okoń, 2007, s. 366). To wąskie rozumienie samorządu może prowadzić do pomijania funkcji pedagogicznych i minimalizowania wartości wychowawczych.

Jak pisał Aleksander Kamiński (1985, s. 17), „samorząd to także metoda wychowawcza”. Podkreśla się przy tym liczne korzyści płynące z umożliwienia uczniom samorządnego działania: gotowość do zachowań prospołecznych; poczucie godności i wolności osobistej; demokratyczne podejmowanie decyzji; powstawanie wewnątrzgrupowych norm moralnych; zwiększania samokontroli, samooceny i samodyscypliny; urzeczywistnienie idei partnerstwa (Radziewicz, Mirgos, 1988, s. 20–21). Za kluczową korzyść wynikającą z wprowadzenia praktyki samorządności uznaje się możliwość upodmiotowienia ucznia oraz wsparcia jego autonomii. Wartości te identyfikowane są przez wiele szkół i teorii pedagogicznych jako fundamentalne cele wychowania. Co więcej, „często określa się samorządność jako wyraz podmiotowości jednostki (lub odwrotnie)” (Popławska, 2001, s. 24). Idea samorządności młodzieżowej na ogół bywa utożsamiana z samorządnością uczniowską i niewątpliwie „zrośnięta jest inte-

gralnie z rozwojem nowoczesnej szkoły, z dążeniami do aktywizacji młodzieży i oparcia procesu nauczania i wychowania na jej czynnych zainteresowaniach (Wroczyński, 1968, s. 94). W tym opracowaniu samorządność młodzieży scharakteryzowano z perspektywy funkcjonowania Młodzieżowych Rad Dzielnic, w skład których wchodzi przedstawiciele szkół znajdujących się w każdej z dzielnic.

### Krótki opis badania

Celem badania była eksploracja problematyki funkcjonowania Młodzieżowych Rad Dzielnic (MRD) w Mieście Stołecznym Warszawa. Przeprowadzono je na zlecenie i we współpracy z Centrum Komunikacji Społecznej w Urzędzie Miasta Stołecznego Warszawa. W ramach realizowanego projektu zamierzano przede wszystkim zdiagnozować słabe i mocne strony, rozpoznać bariery, a także wskazać rekomendacje, które mogą zostać wdrożone do polityki młodzieżowej realizowanej w poszczególnych dzielnicach. W prezentowanym artykule wskażę na główne przeszkody oraz przedstawię obszary utrudniające sprawniejsze funkcjonowanie samorządów młodzieżowych.

Badania zostały zrealizowane w ośmiu dzielnicach (w Warszawie wyodrębnionych jest 18 dzielnic; Rada – w rzeczywistości funkcjonuje w 16 dzielnicach). Rady zostały wybrane w sposób celowy, ze względu na dość łatwy dostęp do opiekunów Rady, którzy wyrazili zainteresowanie udziałem w projekcie badawczym i chęć pomocy w zrealizowaniu wywiadów z radnymi. Z dużym prawdopodobieństwem można przypuszczać, że uczestniczące w badaniu Rady funkcjonują sprawniej i intensywniej niż pozostałe. Badania zostały zrealizowane w okresie od lutego do maja 2018 roku<sup>1</sup>.

<sup>1</sup> Badania zostały zrealizowane przez studentów i studentki Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w ramach przedmiotu „Projekt badawczy specjalnościowy” przy współpracy przedstawicieli Urzędu Miasta st. Warszawy.

Przeprowadzono osiem indywidualnych wywiadów pogłębionych z dorosłymi opiekunami Młodzieżowych Rad Dzielnicy. Najczęściej są nimi urzędnicy miejscy, oddelegowani do tej pracy przez burmistrzów gmin. Ponadto przeprowadzono wywiady o różnym stopniu ustrukturyzowania z 32 radnymi (w tym z ośmioma przewodniczącymi Rad) oraz dokonano obserwacji dwóch posiedzeń Rad. Zgromadzony materiał pozwolił na poznanie codziennego funkcjonowania samorządów młodzieżowych w Warszawie oraz opinii osób w nie zaangażowanych na tematy najbardziej je nurtujące.

### **Młodzieżowe Rady Dzielnic w Warszawie – założenia ogólne**

Młodzieżowe Rady Gmin działają w oparciu o art. 5b Ustawy o samorządzie gminnym z 1990 roku. Artykuł ten głosi, że Rada Gminy może wyrazić zgodę na powołanie Rady Młodzieży na wniosek zainteresowanych środowisk. Rada ma charakter przede wszystkim konsultacyjny. Dorośli radni nadają jej status określający tryb wyboru członków oraz zasady działania. Władze w Warszawie podejmują starania, aby w każdej dzielnicy Rada funkcjonowała, jednak jej powołanie nie jest obligatoryjne, a jedynie wskazane. Ma ona umożliwiać uczestnictwo młodzieży w procesie decyzyjnym – głównie na poziomie konsultacyjnym, przez co rozumie się wyrażanie opinii w sprawach dla młodych ludzi ważnych, bezpośrednio z nimi związanych oraz konsultowanie decyzji wydanych przez władze samorządowe, dotyczących społeczności młodzieżowej. Do głównych funkcji Młodzieżowych Rad Dzielnicy (MRD) powinno należeć opiniowanie decyzji oraz inicjowanie działań na rzecz rozwoju środowiska lokalnego. Zakłada się, że do najważniejszych zadań MRD należy: upowszechnianie idei społeczeństwa obywatelskiego, promowanie zasad działania samorządu terytorialnego wśród młodzieży,

rozpowszechnianie i wzmacnianie uczestnictwa młodych w życiu dzielnicy oraz integrowanie środowisk młodzieżowych.

Członkami Rad Dzielnic są uczniowie szkół średnich funkcjonujących na terytorium konkretnej dzielnicy (w Warszawie są też jednostkowe sytuacje i w Radach zasiadają studenci – wybrani jeszcze jako licealiści). Każda ze szkół, w zależności od liczebności uczniów, może mieć w Radzie swoich przedstawicieli. Liczebność MRD w poszczególnych dzielnicach jest zróżnicowana. W skali miasta szacuje się, że do MRD należy ok. 350 młodych osób, co oznacza średnio ok. 22 działaczy młodzieżowych przypadających na jedną Radę. Każda z Rad wybiera też spośród swoich członków delegatów do Młodzieżowej Rady Miasta. Kadencja radnego trwa dwa lata.

Rady, w zależności od dzielnicy, różnią się strukturą. Na ogół składają się z Prezydium MRD (do którego wchodzi przewodniczący, wiceprzewodniczący i sekretarz) oraz komisji tematycznych. Zakłada się, że sesje powinny odbywać się cyklicznie co najmniej raz na kwartał. Praktyka funkcjonowania Rad pokazuje jednak bardzo duże zróżnicowanie w poszczególnych dzielnicach. Osobą odpowiedzialną za współpracę z MRD ze strony dzielnicy jest tzw. opiekun MRD. Przypada mu szczególnie istotna rola: może on inicjować działania, mobilizować młodzież do aktywności oraz udzielać instytucjonalnego wsparcia dla jej działalności. Przytoczony opis opiera się na wytycznych ustawy oraz założeniach i wizjach urzędników miejskich, z którymi przeprowadzono wywiady.

### **Działalność MRD – bariery i zagrożenia**

Przede wszystkim widoczne jest wyraźne zróżnicowanie poziomu funkcjonowania poszczególnych Rad. W niektórych dzielnicach działają one aktywnie, podejmują liczne inicjatywy, w innych zaś radni bardzo rzadko spotykają się na sesjach i przejawiają minimalne zaangażowanie w jakiegokolwiek pro-

jekty i przedsięwzięcia. Na podstawie zrealizowanych badań wyszczególniono główne bariery i obszary wymagające poprawy.

Kwestią pierwszorzędą jest poziom świadomości młodzieży dotyczący istnienia MRD i zadań, które może ona realizować. Znaczna część młodzieży w ogóle nie słyszała o istnieniu tego organu. Niewielki odsetek ogółu uczniów chciał zaangażować się w działania Rady. Część z nich została tam oddelegowana przez dyrekcję szkoły. Koniecznością wydaje się rozpropagowanie idei wśród młodzieży szkolnej, co stanowi wyzwanie dla samych radnych, urzędników, ale także i nauczycieli. W tym przypadku jest wymagana poprawa komunikacji pomiędzy zainteresowanymi stronami i szeroko rozwinięta akcja popularyzatorska.

W wyniku obserwacji codziennego funkcjonowania Rad oraz wsluchania się w głos radnych, nasuwa się wniosek, że podstawową trudnością w podjęciu szerszej aktywności i przekształceniu się w organ o większym znaczeniu dla dzielnic jest niskie zaangażowanie członków Rady. W wielu Radach cała działalność opiera się jedynie na kilku przedstawicielach młodzieży, pozostali funkcjonują tylko „na papierze”. Jeden z przewodniczących rady mówi wprost: *niestety samo funkcjonowanie radnych muszą określić jako mało aktywne [...]. Część radnych to osoby zaangażowane. Nawet jeśli nie mają własnych pomysłów można liczyć na ich pomoc. Niestety stanowią oni mniejszość, ponieważ reszta radnych jest po prostu niezaangażowana w działalność Rady*. Mankamentem wielokrotnie wskazywanym przez radnych jest niska frekwencja na spotkaniach Rady oraz niechęć do podejmowania aktywności wymagających bardziej intensywnego i czasochłonnego zaangażowania. Jedną z przyczyn braku zaangażowania jest zbyt duża liczba obowiązków szkolnych, które zdaniem radnych mają tłumaczyć bierność ich rówieśników. Radny z jednej z dzielnic podkreśla, że największym problemem rady jest: *przewodniczący, który postanowił nie działać, bo ma*

*maturę*. Konieczność przygotowywania się do sprawdzianów i egzaminów często stoi w kolizji z chęcią większego zaangażowania się w działania Rady. Inni radni narzekają też na brak wyrozumiałości ze strony dyrekcji szkół, nauczycieli, a nawet rodziców. Znaczna część osób dorosłych nie ceni działalności społecznej swoich dzieci; ich praca w Radzie wydaje się im nieatrakcyjnym sposobem spędzania „czasu wolnego” i samorealizacji, stąd niewielka aprobata dla tego rodzaju działalności. Radny z Pragi Północ zwraca uwagę, na to, że *nie wszyscy mogą przyjść na każdą sesję, bo nie wszystkim pasują terminy*. Trudnością jest zwolnienie się z zajęć szkolnych w celu udziału w sesji Rady. Sesje odbywają się w różnych terminach, na ogół jednak w godzinach funkcjonowania urzędu miasta. Część uczniów ma wtedy zajęcia szkolne, uniemożliwiające im udział w zebraniach. Uczestnictwo w pracach Rady jest postrzegane jako opcja konkurująca z nauką szkolną i stanowiąca przeszkodę w uczeniu się i zdobywaniu lepszych ocen. Młodzi ludzie, zdaniem zarówno nauczycieli, jak i rodziców, powinni się przede wszystkim skupić na przygotowaniu do egzaminów i uzyskaniu prawa wstępu do możliwie najlepszej szkoły wyższej. Tymczasem systematyczna działalność społeczna pochłania czas i energię, w zamian nie dając żadnych, pragmatycznie definiowanych korzyści.

Brak motywacji zewnętrznej może być interpretowany jako kolejna przeszkoda w szerszym zainteresowaniu młodzieży sprawami dzielnic. W zamian za prowadzoną działalność nie mogą oni liczyć na żadne wyróżnienia, nagrody ani dyplomy uwierzytelniające ich umiejętności i nabyte doświadczenia. Młodym radnym wydaje się, że aktywność społeczna nie spotyka się ani z niczym zainteresowaniem, ani uznaniem. Jedną z dzielnic postanowiła na zakończenie kadencji wręczyć każdemu z radnych podziękowanie od burmistrza za włożoną pracę i trud, co spotkało się z bardzo pozytywnym odbiorem młodzieży. Pokazało bowiem, że



ich zaangażowanie zostało uznane za potrzebne i odpowiednio doceniane, a rezultaty podejmowanych działań nie pozostają bez odzewu władz i społeczności miejskiej. Nawet takie symboliczne gesty ze strony dorosłych mogą stanowić motywację do dalszej pracy na rzecz środowiska lokalnego i społeczności miejskiej.

Inna jeszcze przyczyna niskiego zaangażowania młodych ludzi w pracę Rad wiąże się z niedostatkiem kompetencji młodzieży. Badani podkreślali potrzebę uczestnictwa w kursach lub szkoleniach dotyczących działalności w Radzie i sposobów wywierania realnego wpływu na rzeczywistość społeczną. Radni, szczególnie ci nowi, nie posiadający doświadczenia w pracy rad, zwracali uwagę na trudności w kontaktach z dorosłymi, na problemy pojawiające się podczas załatwiania różnych spraw czy wreszcie przeszkody wynikające z braku zrozumienia zadań stojących przed radnymi jako przedstawicielami środowiska szkolnego. Niektóre dzielnice, przy pomocy organizacji pozarządowych zajmujących się edukacją obywatelską młodzieży, rozpoczęły już prowadzenie wstępnych szkoleń dla radnych, wzmacniające ich kompetencje.

Osobną kwestię, silnie powiązaną z poziomem zaangażowania młodzieży, stanowią wybory do Rady, a szczególnie kwestia ich przeprowadzania. Dokumenty i statuty poszczególnych Rad ustanawiają ich charakter, a mianowicie sugerują, że mają to być wybory przeprowadzane w sposób demokratyczny, na wzór „dorosłych” wyborów, z kandydatami startującymi w wyborach, kampanią wyborczą i aktem głosowania realizowanym w szkole. Praktyka pokazuje jednak, że nie we wszystkich przypadkach uczniowie wybierani są przez uczniów. Zdarza się, że uczestnicy Rady zostają do niej oddelegowani przez nauczycieli lub dyrekcję szkoły, która wybiera uczniów osiągających najlepsze oceny lub też wyróżniających się w konkretnych obszarach życia szkolnego (np. do Rady trafiają osoby o wyższym kapitale

społeczno-kulturowym lub uczniowie, których zachowanie jest w największym stopniu aprobowane przez nauczycieli). Tego rodzaju postępowanie może się przyczyniać, z jednej strony, do mniejszej aktywności młodych ludzi w Radzie – trafiają tam bowiem osoby, które zostają odgórnie „oddelegowane” przez dyrekcję. Z drugiej zaś, pozostali uczniowie, widząc, że gremia konsultacyjne i doradcze zarezerwowane są dla wybranych, uczeni są bierności i zniechęceni do uczestnictwa w życiu społecznym dzielnicy.

W większości szkół jednak wybory przebiegają zgodnie z wytycznymi i do Rady wchodzi ci, którzy są zainteresowani pracą na rzecz dzielnicy oraz cieszą się największą popularnością wśród rówieśników. Obecny przewodniczący jednej z Rad charakteryzuje przebieg wyborów w swojej szkole w następujący sposób: *każdy uczeń może zgłosić swoją kandydaturę samorządowi uczniowskiemu, który zajmuje się przeprowadzaniem wyborów. Następnie odbywa się debata, a później głosowanie. Radnymi zostają, ci z największą liczbą głosów.* Problematyka zorganizowania wyborów lub też określenia innego sposobu konstituowania się Rad wydaje się wyzwaniem stojącym przed osobami zajmującymi się polityką młodzieżową, dyrekcjami szkół, a także samymi radnymi.

Ważną funkcję pełnią tzw. opiekunowie młodzieżowych Rad. Zgodnie z założeniami miały być nimi osoby wybierane przez młodych. W rzeczywistości są to przedstawiciele urzędów dzielnicy, wskazywani na ogół przez przełożonych spośród pracowników. Młodzi radni na różny sposób oceniają swoich opiekunów z ramienia gminy. Niektórzy wypowiadają się o nich wręcz entuzjastycznie, twierdząc np.: *jest naszym mentorem, zawsze możemy liczyć na niego.* Tacy opiekunowie są dla młodzieży nieocenionym oparciem i drogowskazem. Dzięki wsparciu „specjalisty” młodzi mogą realizować własne plany i marzenia dotyczące dzielnicy.

Trzeba pamiętać o tym, że opiekunowie młodzieżowych Rad pośredniczą między

Radą młodzieży a władzami dzielnicy. Mogą być motorem napędowym działalności Rady: „Zaufanie wychowawcy do samorządu jako instrumentu wychowawczego i zaufanie młodzieży do swego wychowawcy, opiekuna samorządu – oto klucz powodzenia” (Kamiński, 1985, s. 61). Niestety nie wszystkie Rady mogą liczyć na wzorcową współpracę. Kilku radnych jednej z dzielnic oznajmiło wprost, że w ogóle nie znają opiekuna grupy i nigdy nie mieli z nim żadnego kontaktu. W jednej z badanych dzielnic, z powodu ostatnich przetasowań w urzędzie gminy, dopiero niedawno wyznaczono opiekunkę Rady. Jako że dotychczas nie wdrożyła się do pracy, młodzi ludzie uskarżają się na brak możliwości podejmowania jakichkolwiek inicjatyw na rzecz środowiska lokalnego. Odrębną kwestię stanowi zakres obowiązków opiekunów. Dla części z nich współpraca z MRD oznacza kolejny, dodatkowy obowiązek, nadmiernie obciążający ich zawodowe funkcjonowanie. W obliczu wielości zadań, z których zmuszeni są wywiązać się na co dzień, niewiele czasu pozostaje im na pracę z młodzieżą, którą traktują jako zajęcie marginalne, „dorzucone” do ich zasadniczych obowiązków zawodowych. Opiekunowie zdają sobie sprawę z zaniedbań względem Rad młodzieżowych, niemniej, zaangażowani w inne działania, nie są w stanie sprostać postawionym przed nimi zadaniom. Pilnym wyzwaniem, stojącym przed niektórymi dzielnicami, jest wypracowanie odpowiedniego modelu współpracy między opiekunem a młodzieżą.

MRD mają, według przyjętych koncepcji, stanowić przede wszystkim organ konsultacyjno-doradczy. Praktyka daleko odbiega od założeń. Jeden z dorosłych opiekunów mówi otwarcie: *można by usprawnić funkcjonowanie młodzieżowej rady w zakresie podejmowania działań konsultacyjnych [...]. Można by nakłonić większą liczbę decydentów do konsultowania z młodzieżową radą swoich decyzji. Natomiast trzeba też pamiętać, że programy, uchwały czy decyzje, które zapadają na poziomie dzielnicy, rzadko kiedy*

*adresowane są wyłącznie do młodzieży. Młodzież jest tylko jedną z grup beneficjentów, które korzystają z działań w dzielnicy.*

Rady nie tyle pełnią funkcję konsultacyjno-doradczą, ile organizacyjną. Podstawowym obszarem ich działalności jest inicjowanie i przeprowadzanie różnorodnych imprez dla młodzieży i mieszkańców dzielnicy. Najlepiej oddają to słowa radnego: *zajmujemy się głównie organizowaniem wydarzeń sportowych oraz kulturalnych, wolontariatem.* Wszyscy radni, poproszeni o określenie przedmiotu swojej działalności, wskazywali na przygotowywanie imprez (np. pikników, festynów, zawodów sportowych) oraz przejmowanie nad nimi patronatu. Ta jak najbardziej pożądana i ważna działalność, powinna jednak – zgodnie z założeniami – stanowić drugorzędny cel działalności. Wypiera ona jednak we wszystkich dzielnicach kluczowe zadanie polegające na konsultacjach i doradztwie. Można winą obarczyć dorosłych radnych, zarzucić im, że nie zwracają się z prośbą o opinie do młodzieży reprezentowanej przez młodzieżowych radnych. Jak widać, dialog społeczny nie jest jeszcze trwałym i nierozzerwalnym elementem kultury samorządowej. Powstaje pytanie o to, w jaki sposób skłonić dorosłych do konsultowania swoich pomysłów i decyzji z młodymi mieszkańcami i wszystkimi innymi grupami społecznymi stanowiącymi społeczność dzielnicy. Być może zapis o obligatoryjnych konsultacjach społecznych przy konkretnych projektach dotyczących spraw istotnych dla młodzieży i innych członków społeczności okazałby się skutecznym rozwiązaniem, otwierającym jednocześnie nowe perspektywy dla współpracy w przyszłości. Naszkicowane pokrótce bariery stojące przed MRD i samymi radnymi nie wyczerpują obszernej listy trudności, na które natrafia działalność młodych warszawskich społeczników. Dogłębne poznanie samych rad, struktur, modeli działania i współpracy czy też roli opiekuna pozwoli na wypracowanie odpo-

wiednich strategii i rozwiązań, które w niedalekiej przyszłości mogą przyczynić się do zwiększania poziomu uczestnictwa i zainteresowania sprawami społecznymi wśród młodzieży warszawskiej<sup>2</sup>.

## Zakończenie

We wspomnianej na początku artykułu prekursorskiej pracy Rudolfa Taubenszlaga, opublikowanej w 1932 r., autor wskazał na główne utrudnienia w działalności ówczesnych samorządów uczniowskich. Wśród nich wymienił m.in. brak powszechnego zainteresowania samorządami, obojętność większości uczniów w stosunku do działalności samorządu, brak świadomości na temat znaczenia samorządności, problemy z aktywizowaniem rówieśników (Taubenszlag, 1932, s. 35–40). Badanie zrealizowane w 2018 r. utwierdza w przekonaniu, że współczesne samorządy młodzieżowe działające w Warszawie konfrontowane są z podobnymi problemami. Mimo upływu niemal stu lat działaniem na rzecz dobra wspólnego interesuje się jedynie niewielki odsetek młodzieży; większość młodych ludzi patrzy na działalność koleżanek i kolegów z obojętnością i lekceważeniem. Przeważająca część młodzieży szkolnej pozostaje całkowicie obojętna na działalność samorządów uczniowskich. Młode osoby zaangażowane w pracę w tych gremiach mówią o trudnościach towarzyszących każdej próbie pozyskania rówieśników do współdziałania i zaangażowania się w sprawy społeczności lokalnej. Oprócz tego ubolewają nad niskim zaangażowaniem niektórych młodocianych członków Rad, co więcej – nad brakiem oczekiwanego wsparcia ze strony opiekunów.

Rozwijanie i wzmacnianie samorządności uczniowskiej stanowi jedno z kluczowych wyzwań stojących zarówno przed

władzami miasta, jak i poszczególnych dzielnic. Dlatego też wprowadzenie rozwiązań przyjaznych młodzieży i umożliwiających jej jak najpełniejsze zaangażowanie w środowisko lokalne uznaje się za warunek konieczny przy budowaniu społeczeństwa demokratycznego i obywatelskiego. Działanie Młodzieżowych Rad niesie ze sobą liczne korzyści, zarówno dla młodzieży, jak i dzielnic, a w szerszej perspektywie, dla całego kraju i społeczeństwa. Młodzież w Radach uczy się przede wszystkim obywatelskości. Działalność w samorządzie młodzieżowym może stanowić prawdziwą i rzeczywistą lekcję edukacji obywatelskiej, znacznie bardziej istotną od tradycyjnych zajęć realizowanych w placówkach edukacyjnych. Na tej lekcji młodzi ludzie mają szansę nauczyć się rzeczy potrzebnych i ważnych; doświadczyć współpracy, dialogu, zrozumienia, uznania i poczucia, że ich głos jest nie tylko słyszany, lecz także brany pod uwagę. Wówczas upewniają się w tym, że posiadają moc sprawczą. Z kolei dzielnice, dzięki aktywności, energii, kreatywności i zaangażowaniu młodych obywateli, mogą nie tylko lepiej rozumieć młodych mieszkańców, lecz także skuteczniej rozwiązywać lokalne problemy, podejmować ważne inicjatywy czy budować przyjazne relacje ze społecznością wielkiej aglomeracji. Warto pamiętać o tym, że młodzi ludzie już dziś odgrywają istotne znaczenie w życiu miasta, za kilka czy kilkanaście lat zaś staną się głównymi aktorami życia społecznego, współkształtującymi społeczną rzeczywistość. Mogłoby się wydawać, że współcześnie nikogo nie trzeba już przekonywać o konstruktywnej roli samorządności młodzieży i konieczności wspierania realnej partycypacji młodych ludzi w różnych instytucjach demokratycznego państwa, a jednak – jak dowodzi badanie warszawskich dzielnicowych Rad młodzieży – idea samorządowości młodzieży daleka jest w naszym społeczeństwie od pełnego urzeczywistnienia.

<sup>2</sup> Zrealizowane badania pozwoliły również na sporządzenie opracowania (ekspertyzy) przekazanej Urzędowi m.st. Warszawy, w której zawarte zostały rekomendacje i wskazówki dla polityki młodzieżowej.

## Bibliografia

- Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*. T. 5. (2006). Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Kamiński, A. (1985). *Samorząd młodzieży jako metoda wychowawcza*. Warszawa: WSiP.
- Korczak, J. (1978). *Pisma wybrane*. T. 3. Warszawa: Nasza Księgarnia.
- Newerly, I., Kamiński, A., Żelazko, W. (1962). *Samorząd uczniowski w systemie wychowawczym Korczaka*. Warszawa: Nasza Księgarnia.
- Okoń, W. (2007). *Nowy słownik pedagogiczny*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Popławska, A. (2001). *Idea samorządności. Podmiotowość – autonomia – pluralizm*. Białystok: Trans Humana.
- Radzewicz, J., Mirgos, M. (1988). *O samorządności uczniów w procesie wychowania szkolnego*. Warszawa: Nasza Księgarnia.
- Szymański, M.S. (2003). „Ruchy samorządów uczniowskich” w Drugiej Rzeczypospolitej (1918–1939). *Kwartalnik Pedagogiczny*, 3(189), 5–50.
- Taubenszlag, R. (1932). *Samorząd uczniowski jako czynnik wychowania społecznego*. Warszawa: Skład główny w Domu Książki Polskiej.
- Wroczyński, R. (1968). *Wychowanie poza szkołą*. Warszawa: Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych.
- Ziółkowski, P. (2014). *Samorząd uczniowski – idee, uwarunkowania i doświadczenia*. Bydgoszcz: Wydawnictwo Uczelniane Wyższej Szkoły Gospodarki.

### STUDENT SELF-GOVERNMENT ON THE EXAMPLE OF THE ACTIVITIES OF YOUTH DISTRICT COUNCILS IN WARSAW – BARRIERS AND THREATS. RESEARCH REPORT

#### Abstract

The article describes the functioning of Youth District Councils in Warsaw. These councils function in most city districts (16 councils in 18 districts). For the sake of research, 8 Youth District Councils were chosen. In general, 8 adult tutors of the Councils were interviewed individually, as well as more than 30 young councilors, among them 8 Council presidents. The gathered research material allowed to explore the difficulty of the Council functioning in Warsaw. According to its principle, the council is supposed to function as a consulting and advisory organ. Yet the interviews and activity analysis of the councils prove that they mainly focus on organisational tasks. The article indicates the main obstacles and the weaknesses of Youth District Councils. The Author describes the fields that need intervention of officials who are in charge of designing and realising youth policy.

**Key words:** youth, District Youth Councils, self-governance, local society, commitment

## CZY W POLSCE POTRZEBNA JEST EDUKACJA ALTERNATYWNA? REFLEKSJE Z OGÓLNOPOLSKIEGO SEMINARIUM NAUKOWEGO W RZESZOWIE

MARTA PORUSZEK

Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie

### Wprowadzenie

Edukacja alternatywna w Polsce to zjawisko młode, bo sięgające swoimi korzeniami transformacji systemowej przełomu lat 80. i 90. XX w., kiedy to po kilkudziesięciu latach epoki socjalizmu nastąpiło otwarcie na inne modele kształcenia.

### Stosunek do edukacji alternatywnej

Po traumatycznych latach drugiej wojny światowej wszystkie obszary funkcjonowania państwa polskiego znalazły się na usługach partii komunistycznej z powszechnie obowiązującą oraz jedynie słuszną teorią marksistowską. Pedagogika konstruowała treści tak, by były one odzwierciedleniem komunistycznych przekonań i jako takie, w postaci komunistycznej indoktrynacji, trafiały do szkół na każdym szczeblu edukacji. Nie było przyzwolenia oraz wolnej przestrzeni dla rozwoju polskiej myśli pedagogicznej, gdyż nie istniało pojęcie alternatywy wobec odgórnie, centralnie narzuconych i obowiązujących utopijnych socjalistycznych idei. Głównym zadaniem szkół i nauczycieli było wychowanie młodych pokoleń w duchu marksistowskim oraz przygotowanie ich do wiernego służenia socjalistycznej ojczyźnie. Jedną z wypowiedzi prof. Wincentego Okonia, przytoczoną przez prof. Bogusława Śliwerskiego podczas seminarium, zawierała trafną diagnozę ówczesnej szkolnej rzeczywistości: „uzależnienie nauczyciela od polityki niszczy jego podmiotowe sumienie, osobisty stosunek do własnej pracy przez sprowadzanie działalności pedagogicznej do regulowania bieżących spraw: przerabiania programu i kontroli wykonywania zadań czy zapewniania karności dzieci. Masowa edukacja sprzyja ekspansji polityków i administracji oświatowej, prowadząc do

zaniku u nauczycieli podmiotowości i zmniejszając u nich poczucie odpowiedzialności za wynik swojej pracy”. Wspomniana wypowiedź prof. Okonia tym bardziej nabiera cech uniwersalnych, im bardziej uświadomimy sobie, jak bardzo polityka wpływała i wpływa na edukację, nawet w obecnych, demokratycznych czasach i jak wielką jest pokusa kolejnych rządów, by ingerować w treści nauczania.

### Edukacja alternatywna po 1989

Otwarcie na inne modele kształcenia i myślenia po roku 1989 spowodowało liczne opracowania, podsumowania i konkluzje dotyczące stanu polskiej edukacji. Na gruncie wdrażanych reform, wsparte nowymi nadziejami, zaangażowaniem i entuzjazmem, powstawały nowe koncepcje rozumienia roli edukacji oraz roli nauczyciela w procesie kształcenia i wychowania. Pierwszy minister edukacji w wolnej Polsce, prof. Henryk Samsonowicz, zapoczątkował reformy naprawcze polskiego systemu edukacyjnego – wiązały się one z odejściem od centralizmu i centralistycznego definiowania kierunków polityki oświatowej na rzecz większej autonomii szkół. Dopuszczono możliwość tworzenia szkół niepaństwowych, odrzucono ideologię marksistowską, podkreślając funkcję wychowawczą szkoły jako zasadniczą (Czuba-Wąsowska, 2015, s. 36). Książkę prof. Józefa Tischnera (za: <http://sliwerski-pedagog.blogspot.com/2010/10/liberalna-filozofia-wychowania-ks.prof.html>) z kolei podkreślał wolność jako zasadę działania w edukacji: „wychowanie zakłada wolność”. Nauczyciel, wolny od odgórnych, ustanawianych arbitralnie przez władze nacisków i poleceń, może rozwinąć skrzydła swojego pedagogicznego talentu. Idąc tropem wolnościowej myśli pedagogicznej, nauczyciele otrzymali wówczas po



raz pierwszy w historii prawo do tworzenia własnych autorskich programów nauczania, a zielone światło otrzymała szkoła przy tworzeniu autorskich profili klas.

### **Edukacja alternatywna – wobec czego?**

Alternatywna pedagogika zawiera wszelkie formy działalności edukacyjnej i oświatowej, odróżniające się od dominujących w danym czasie i miejscu teorii i nurtów myśli pedagogicznej. Edukacja alternatywna, w odróżnieniu od tradycyjnej, w centrum uwagi stawia ucznia, więc cały proces edukacyjny skupiony jest na potrzebach konkretnego ucznia i konstruowany wokół jego zainteresowań. Przy czym należy podkreślić, że realizacja treści nauczania z punktu widzenia potrzeb społecznych, a nie konkretnego człowieka, jest domeną tradycyjnego nauczania, podobnie jak podający sposób przekazywania wiedzy. Właśnie ten ostatni sposób nauczania edukacja alternatywna zdecydowanie odrzuca, kładąc główny nacisk na funkcję wychowawczą edukacji, kształtowanie osobowości dziecka i rozwijanie jego zdolności poprzez stosowanie wielu metod praktycznych, eksponujących czy też problemowych. Charakterystyczne dla alternatywnej edukacji jest również holistyczne postrzeganie rozwoju dziecka jako harmonijnego całościowego procesu wzrastania i nabywania doświadczeń.

Próbę odpowiedzi na pytanie, czy w Polsce istnieje potrzeba tworzenia pedagogiki alternatywnej wobec powszechnie obowiązującej, należałoby zacząć od analizy raportów Najwyższej Izby Kontroli z 2017 r., dotyczących poziomu higieny i bezpieczeństwa w szkołach oraz przeciwdziałania przemocy w szkole. We wszystkich wymienionych aspektach wyniki badań są niezadowolające; w żadnej z kontrolowanych szkół nie stworzono uczniom optymalnych warunków technicznych do nauki (<https://www.nik.gov.pl/aktualnosci/nik-o-bezpieczenstwie-i-higienie-nauczania-w-szkolach-publicznych.html>). Co więcej, wyniki ankiety przeprowadzonej w 2014 r. przez CBOS ([https://www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2014/K\\_093\\_14.PDF](https://www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2014/K_093_14.PDF)) wskazują grupę 30% badanych osób niezadowolonych z polskiego systemu szkolnictwa; w roku 1998 było to 31% osób, a więc podobnie. Potrzeba więc tworzenia i rozwoju szkół alternatywnych oraz nowych pomysłów na edukację wyrosły w Polsce na gruncie badania rozczarowania i niezadowolenia z obecnego systemu szkolnictwa oraz chęci stworzenia nowych edukacyjnych rozwiązań uwzględniających światowe trendy i nurty myśli pedagogicznej.

### **Dlaczego edukacja alternatywna?**

Edukacyjny ład, tworzony ultimatywnie przez władze, nie uwzględnia opinii innych osób, zaangażowanych lub związanych zawodowo z nauczaniem. Dlatego też powinien powstawać na drodze dialogu pomiędzy nauczycielami, uczniami i innymi osobami wchodzącymi w skład w społeczności szkolnej, a poszukującymi prawdy, określającymi cele edukacyjnej wspólnoty oraz skutkować wspólnie wypracowanym porozumieniem wszystkich stron. W odniesieniu do całego systemu edukacyjnego, patrząc z perspektywy kolejnych dekad i rządów po roku 1989, dialog ów był w większym lub mniejszym stopniu podejmowany, chociaż w niektórych momentach wręcz zanikał, zastąpiony monologiem władzy. W niewielkich lokalnych społecznościach zaś wspólny dialog często przetrada się w nową ideę, a idea w projekt utworzenia nowej placówki oświatowej, gdzie respektowane będą wszystkie postulaty zgłoszone przez jej twórców. Powstaje wtedy alternatywna szkoła, która funkcjonuje obok, a nie zamiast, tradycyjnej szkoły. Warto w tym miejscu zacytować słowa Kena Robinsona (2015, s. 16), który przez szkoły rozumie „[...] nie tylko konwencjonalne placówki [...] do jakich przywykliśmy. Mam tu na myśli każdą społeczność, która gromadzi się, by wspólnie się uczyć. Szkoła w takim znaczeniu, jakiego tu używam, obejmuje edukację domową, unschooling oraz nieformalne zgromadzenia, zarówno fizyczne, jak i internetowe, od przedszkoli po uniwersytety”. Przykładem szkół alternatywnych są placówki inspirowane nurtami alternatywnej myśli pedagogicznej m.in. Rudolfa Steinera (tzw. szkoła waldorfska), Marii Montessori, Celestyna Freineta, ale również szkoły prowadzone przez stowarzyszenia religijne i organizacje społeczne. Odrębną formą alternatywnej edukacji jest edukacja domowa oraz blisko z nią związane tzw. szkoły demokratyczne.

### **Szkoła demokratyczna jako jedna z form edukacji alternatywnej**

Punktem wyjścia do tworzenia szkół demokratycznych w Polsce są inicjatywy rodzicielskie powstałe na gruncie tzw. świadomego rodzicielstwa, a podejmowane z uwagi na rozczarowanie szkołami systemowymi. Szkoły demokratyczne odrzucają wszelką normalizację, gdyż w centrum ich zainteresowania znajduje się uczeń, niepowtarzalny i wyjątkowy, świadomy swoich pasji i zainteresowań. Uśrednianie, standaryzacja, ciągle odnoszenie się do norm,

podręcznikowe nauczanie proponowane przez tradycyjną szkołę, według twórców szkół demokratycznych niszczy indywidualność ucznia i nauczyciela. Poczucie wolności oraz wspólna odpowiedzialność za całość procesu edukacyjnego stwarzają autonomiczną przestrzeń, którą nauczyciel wraz z uczniem może swobodnie zapełniać, realizując wspólnie projekty i warsztaty, biorąc udział w zajęciach dedykowanych konkretnemu uczniowi. To właśnie w takiej przestrzeni nauczyciel, uczeń i jego rodzice wspólnie reżyserują edukacyjną ścieżkę dla swojego dziecka, przy czym wzajemne zaufanie jest niezbędne, by droga ta zakończyła się sukcesem. Rolą nauczyciela w demokratycznych szkołach jest wspieranie dziecka w jego zainteresowaniach i pasjach tak, by samo potrafiło odpowiedzieć na pytanie, po co się uczy, by poprzez samomotywację w rezultacie poczuło się odpowiedzialne za swoją edukację i przejęło stery swojej dalszej edukacyjnej podróży.

Ponieważ szkoły demokratyczne usytuowane są na peryferiach systemu oświaty i jako takie nie posiadają statusu szkoły, finansowane są przez rodziców. Skupiają uczniów zgłoszonych w ramach edukacji domowej do szkół systemowych znajdujących się w obrębie województwa zamieszkiwanego przez rodzinę ucznia. Zgłoszenie odejścia ucznia ze szkolnictwa tradycyjnego do domowego, obok konieczności zaliczania corocznych obowiązkowych egzaminów i dostarczenia pozytywnej opinii z poradni pedagogiczno-psychologicznej, jest warunkiem koniecznym, wymaganym i weryfikowanym przez MEN. Uczniowie, którzy przechodzą do domowej edukacji, czasami kształcą się w domu pod opieką rodziców, często jednak zaczynają swoją edukacyjną przygodę właśnie w szkołach demokratycznych. Ponieważ subwencje na domową edukację płyną bezpośrednio do szkół systemowych, do których ci uczniowie są zgłaszani, szkoły demokratyczne nie otrzymują żadnych pieniędzy na swoją działalność

z państwowej kasy; dlatego też, tak jak już wspomniano, finansowane są przez rodziców.

Alternatywne wobec tradycyjnych, szkoły demokratyczne powstają w Polsce, bazując na różnych ideologiach: neurodydaktyce, filozofii mindfulness, psychologii rozwojowej, czerpiąc wzorce ze szkół demokratycznych na świecie, ale również opierając się na wiedzy i doświadczeniu uznanych autorytetów w świecie domowej edukacji, takich jak Marie Rosenberg czy Andre Stern.

Czy wobec tego edukacja alternatywna to wołanie o normalność, wypływające z powszechnego rozczarowania ofertą szkolnictwa czy jednak nurt, który wyrósł z potrzeby tworzenia nowych edukacyjnych ideologii, które funkcjonując obok tradycyjnej szkoły, redefiniują pojęcia szkoły, ucznia i nauczyciela? Według uczestników seminarium edukacja alternatywna to przede wszystkim upominanie się o prawo do wyboru, samostanowienia i różnienia się, prawo do popełniania błędów jako sposobu na znalezienie swojej własnej, niepowtarzalnej, wyjątkowej ścieżki edukacyjnej. Największy potencjał rozwojowy spośród wszystkich szkół z kręgu alternatywnej edukacji odnotowuje się w odniesieniu do szkół demokratycznych, które na przestrzeni kilku ostatnich lat aż pięciokrotnie zwiększyły swoją liczbę (Gawlicz, 2018). Wydaje się więc zasadne stwierdzenie, że rozwój alternatywnej edukacji w Polsce nabiera tempa. Rodzice, coraz częściej świadomi swoich praw, posiadający swoją wizję edukacyjnej ścieżki własnych dzieci, odmienną od tej proponowanej przez tradycyjne szkolnictwo, sami tworzą placówki edukacyjne lub decydują się na domowe nauczanie. Jesteśmy świadkami stopniowego wzrostu, a więc również potrzeby, przejmowania przez rodziców odpowiedzialności za edukację dzieci, chociaż należy wyraźnie podkreślić, że wszystkie alternatywne formy edukacji w Polsce są nadzorowane przez państwo w formie obowiązkowego egzaminu z podstawy programowej.

## Bibliografia

- Centrum Badań Opinii Społecznej. (2014, czerwiec). *Komunikat z badań CBOS, Warszawa, czerwiec 2014, Polska szkoła ad 2014*, [https://www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2014/K\\_093\\_14.PDF](https://www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2014/K_093_14.PDF), dostęp: 20.06.2018.
- Czuba-Wąsowska, M. (2015). *Szkoła publiczna w obowiązującym porządku prawnym. Studium administracyjnoprawne*. Rozprawa doktorska. Warszawa: Uniwersytet Kardynała Wyszyńskiego Wydziału Prawa i Administracji.
- Gawlicz, K. (2018). *Szkoły demokratyczne – studium socjopedagogiczne nowych alternatyw edukacyjnych. Częściowe wyniki badań*. Wrocław: Dolnośląska Szkoła Wyższa.
- Najwyższa Izba Kontroli. (2017, 3 marca). *NIK o bezpieczeństwie i higienie nauczania w szkołach publicznych*, <https://www.nik.gov.pl/aktualnosci/nik-o-bezpieczenstwie-i-higienie-nauczania-w-szkolach-publicznych.html>, dostęp: 19.06.2018.
- Robinson, K. (2015). *Kreatywne szkoły; oddolna rewolucja, która zmieni edukację*. Kraków: Wydawnictwo Element.
- Śliwerski, B. (2010, 10 października). *Liberalna filozofia wychowania ks. prof. Józefa Tischnera*. [wpis na blogu], <http://sliwerski-pedagog.blogspot.com/2010/10/liberalna-filozofia-wychowania-ks-prof.html>, dostęp: 19.06.2018.
- Śliwerski, B. (2018). *Edukacja alternatywna: próba syntezy i określenie współczesnej roli*. Prezentacja. Seminarium Naukowe: Czy w Polsce potrzebna jest edukacja alternatywna? Rzeszów: Wyższa Szkoła Informatyki i Zarządzania.