

Agnieszka Zamarian

Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie
ORCID 0000-0001-7929-0140

O śmierci w szkole? Studenci kierunków pedagogicznych i nauczycielskich wobec humanistycznie zorientowanej edukacji tanatologicznej jako elementu edukacji szkolnej – nastawienie i wybrane czynniki różnicujące

Wprowadzenie

Kultura społeczeństw zachodnich przestaje wypełniać dotychczasowe funkcje związane z przygotowaniem do dojrzałej recepcji fenomenu śmierci¹. Dlatego coraz powszechniej postulowana jest konieczność podjęcia intencjonalnych działań edukacyjnych w tym zakresie². Potrzebę szeroko pojmowanej edukacji tanatologicznej dostrzega się zarówno za granicą³, jak i w naszym kraju⁴. Stawia się przed nią zadania związane z budowaniem świadomego i odpowiedzialnego podejścia do śmierci: uznaniem jej realności i nieuchronności, a także dojrzałym zachowaniem w sytuacjach terminalnych. Tak rozumiana edukacja tanatologiczna jest edukacją humanistyczną zorientowaną

¹ P. Ariés, *Człowiek i śmierć*, Wydawnictwo Aletheia, Warszawa 2011, s. 576-580.

² Zdaniem Józefa Binnebesela istotą rozważań nad psychopedagogicznymi kontekstami śmierci jest pytanie o to, czy do śmierci można się przygotować. Opracowywane koncepcje edukacji tanatologicznej opierają się na twierdzącej odpowiedzi na to pytanie. J. Binnebesel, *Tanatopedagogika w doświadczeniu wielowymiarowości człowieka i śmierci*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2013, s. 199.

³ T. Puolimatka, U. Solasaari, *Education for Death*, „Educational Philosophy and Theory” 2006 nr 2 (38), s. 201.

⁴ E. Sielicka, *Edukacja tanatologiczna – współczesne wyzwanie*, „Pedagogika Społeczna” 2015 nr 2 (56), s. 156.

egzystencjalnie i hermeneutycznie. W założeniu jej rzeczników stanowi formę wsparcia udzielanego innym po to, by dzięki rozumieniu siebie jako bytu śmiertelnego pośród innych śmiertelnych bytów, mogli żyć pełniej, autentyczniej⁵.

W krajach anglosaskich wdrażane są projekty edukacyjno-terapeutyczne pod postacią tzw. *death education*. W tamtejszych szkołach realizowane są one głównie w kontekście interwencji, a więc pomocy udzielanej w procesie radzenia sobie z doświadczaną realnie traumą śmierci bliskich osób, a także prewencji śmierci samobójczej wśród dzieci i młodzieży⁶. Tymczasem wyniki badań prowadzonych w naszym kraju sugerują, że w polskich szkołach zaplanowana, ewaluowana, nastawiona na osiągnięcie określonych kierunkowych celów edukacja ku dojrzałej recepcji fenomenu śmierci w zasadzie jest nieobecna⁷.

Czy istniejący stan rzeczy – pomijanie w szkołach kwestii związanych z oswajaniem ze śmiercią – jest bezdyskusyjnie przyjmowany przez dorosłych uczestników polskiej edukacji? Czy wręcz przeciwnie, dostrzegają oni potrzebę uwzględnienia edukacji ku dojrzałej recepcji fenomenu śmierci w szkolnych programach kształcenia?

Podjęmowane przez badaczy próby udzielenia odpowiedzi na te pytania dostarczają istotnych danych na temat różnych aspektów stosunku nauczycieli i rodziców do edukacji tanatologicznej. Zwykle jednak są one realizowane za pomocą narzędzi o niepotwierdzonych właściwościach psychometrycznych i nie wskazują na konkretną teorię edukacji tanatologicznej stojącą u ich podstaw.

Badania prezentowane w tym artykule zaprojektowano w oparciu o teoretyczny model będący adaptacją koncepcji *death education* amerykańskiej badaczki Hannelore Wass. Materiał do analiz zgromadzono przy użyciu autorskiego narzędzia o potwierdzonej rzetelności i trafności. Uzyskane wyniki odnoszą się zarówno do deskrypcji nastawienia przyszłych potencjalnych pedagogów i nauczycieli do humanistycznie zorientowanej edukacji tanatologicznej jako elementu edukacji szkolnej, jak i czynników różnicujących to nastawienie, takich jak: religijność,

⁵A. Fabiś, *Śmierć w calożyciowym procesie kształcenia*, „Rocznik Andragogiczny” 2011, s. 144.

⁶H. Wass, *A Perspective on the Current State of Death Education*, „Death Studies” 2004 nr 4 (28), s. 291.

⁷E. Sielicka, *Edukacja tanatologiczna – współczesne wyzwanie...*, dz. cyt., s. 159-161.

osobista filozofia edukacyjna, doświadczenie kontaktu z osobą umierającą oraz wybrany kierunek studiów.

Edukacja tanatologiczna – teoretyczne podstawy badań

Przyjęty w badaniach sposób rozumienia edukacji tanatologicznej koresponduje z koncepcją *death education* opracowaną przez H. Wass, pionierkę w dziedzinie tanatologii i edukacji do śmierci. Stworzona przez nią koncepcja bazuje na dorobku Hermana Feifela, z którym podziela przekonanie, że uznanie osobistej śmiertelności i umiejętność radzenia sobie w sytuacjach terminalnych jest podstawą sensownego, autentycznego życia. Tym samym opowiada się za uwzględnieniem humanistycznej perspektywy edukacji tanatologicznej, która poza prostym przekazem wiedzy, powinna sprzyjać osobistemu rozwojowi jej podmiotów. Pojęcie osobistego rozwoju odnosi do humanistycznej/hermeneutycznej kategorii samorozumienia (*self-understanding*), tutaj związanej z rozumieniem siebie i innych w perspektywie śmierci⁸.

H. Wass wyróżnia dwa podstawowe wymiary humanistycznie zorientowanej edukacji tanatologicznej: interwencyjny i prewencyjny (ogólnorozwojowy). Wymiar interwencyjny dotyczy wsparcia udzielanego w sytuacji kryzysowej związanej z doświadczaniem śmiertelnej choroby, umierania lub żałoby. Wymiar prewencyjny odnosi się do przygotowania do konfrontacji ze śmiercią jeszcze zanim stanie się elementem rzeczywistego, życiowego doświadczenia⁹. Określa się go często jako podejście proaktywne, ukierunkowane na pogłębianie rozumienia śmierci i różnych zagadnień z nią związanych, a także wypracowanie mechanizmów radzenia sobie w sytuacjach potencjalnych, choć nieuchronnych w życiu strat¹⁰.

Autorka propaguje ideę powszechnie dostępnej edukacji do śmierci, która swym zasięgiem miałyby objąć ogół społeczeństwa, w tym rodziców, nauczycieli, pedagogów i psychologów szkolnych. Szczególną uwagę poświęca zagadnieniom związanym z edukowaniem do śmierci

⁸ H. Wass, *A Perspective on the Current State of Death Education...*, dz. cyt., s. 289-290, 298-299.

⁹ Tamże, s. 301.

¹⁰ E. L. King-McKenzie, *Death and Dying in the Curriculum of Public Schools: Is there a place?*, „Journal of Emerging Knowledge on Emerging Markets” 2011 nr 3, s. 518.

dzieci i młodzieży. Wyraża przekonanie, że dorośli, o ile zostaną odpowiednio przygotowani, są w stanie wspomóc wychowanków w rozwijaniu postaw i kompetencji ułatwiających im radzenie sobie z realnymi problemami związanymi ze śmiercią¹¹.

Wiele uwagi H. Wass poświęca miejscu, jakie edukacja do śmierci miałyby zajmować w obszarze edukacji szkolnej. Odwołuje się przy tym do racjonalnego uzasadnienia dla edukowania dzieci w zakresie śmierci, jakie dał Daniel Leviton. On, a także Eugene Knott uznają śmierć za ważny element programów kształcenia szkolnego i wskazują następujące cele szkolnej edukacji tanatologicznej: lepsze przygotowanie do życia dzięki nabywaniu umiejętności w zakresie rozwiązywania problemów, afirmacja życia i zdrowia, umiejętność radzenia sobie z gniewem i frustracją, rozwijanie postaw tolerancji, szacunku, empatii i współczucia, redukcja lęku przed śmiercią, zapobieganie destruktywnym zachowaniom, zapobieganie zniekształconej percepcji śmierci¹².

Podobnie kwestie te postrzega Ethel L. King-McKenzie. Podkreśla, że śmierć i umieranie powinny być tak samo oczywistym zagadnieniem w programach edukacji szkolnej jak edukacja obywatelska czy moralna. Potrzebę włączenia edukacji tanatologicznej do programu edukacji szkolnej uzasadnia szczególną sytuacją dzieci i młodzieży we współczesnej kulturze, którą z jednej strony cechuje unikanie i zaprzeczanie realności śmierci, z drugiej zaś – epatowanie obrazami śmierci nagłej, niespodziewanej, np. wskutek morderstwa lub samobójstwa¹³.

Nauczyciele i rodzice uczniów wobec edukacji tanatologicznej – dostępne badania

Dla powodzenia realizacji edukacji tanatologicznej w szkole duże znaczenie ma pozyskanie wsparcia rodziców uczniów, odpowiednie przygotowanie i zmotywowanie kadry pedagogicznej oraz ich gotowość do wzajemnej współpracy¹⁴. Tymczasem badania przeprowadzone w kraju

¹¹ H. Wass, *A Perspective on the Current State of Death Education...*, dz. cyt., s. 290.

¹² J. E. Knott, *Death Education for All*, w: (red.) H. Wass, *Dying: Facing the Facts*, DC: Hemisphere, Washington 1979, s. 389.

¹³ E. L. King-McKenzie, *Death and Dying in the Curriculum of Public Schools: Is there a place?...*, dz. cyt., s. 512-516.

¹⁴ C. H. Jones, M. Hodges, J. R. Slate, *Parental Support for Death Education Programs in the School*, „School Counselor” 1995 nr 5 (42), s. 371-375; M. McGovern,

i za granicą wskazują, że nauczyciele, podobnie jak rodzice, nie są przekonani do idei szkolnej edukacji tanatologicznej. Jako bardziej odpowiednie do poruszania z dziećmi tematu śmierci uznają środowisko rodzinne¹⁵, wskazują na niewystarczające kompetencje merytoryczne i metodyczne nauczycieli w tym zakresie¹⁶, a także wyrażają obawę, że w procesie edukacji ku śmierci mogą oni narzucić dzieciom swoje osobiste filozofie życiowe i religijne¹⁷. Wydaje się ponadto, że zarówno nauczyciele, jak i rodzice postrzegają edukację tanatologiczną głównie w kategoriach interwencji kryzysowej, a nie ogólnorozwojowej prewencji. Wyrażają oni przekonanie, że poruszanie z dziećmi tematu śmierci jest uzasadnione w sytuacji pojawienia się realnych doświadczeń z nią związanych, takich jak śmierć bliskiej osoby czy zwierzęcia¹⁸. Profilaktyczne rozmowy w tym zakresie traktują jako działanie moralnie

M. M. Barry, *Death Education: Knowledge, Attitudes, and Perspectives of Irish Parents and Teachers*, „Death Studies” 2000 nr 4 (24), s. 326; I. Testoni, L. De Cataldo, *Death Education for Adolescent Suicide Prevention Between Family and School: A Review*, „Interdisciplinary Journal of Family Studies” 2014 nr 2 (19), s. 43.

¹⁵ S. Czudek-Ślęczka, *Dlaczego dorośli unikają rozmów z dziećmi o śmierci? Kto powinien je prowadzić?*, w: (red.) Z. Rudnicki, *Ars moriendi, ars vivendi, ars educandi*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2012, s. 499-500; P. Engarhos, V. Talwar, M. Schleifer, S.-J. Renaud, *Teachers' Attitudes and Experiences Regarding Death Education in the Classroom*, „Alberta Journal of Educational Research” 2013 nr 1 (59), s. 127; C. H. Jones, M. Hodges, J. R. Slate, *Parental Support for Death Education Programs in the School...*, dz. cyt., s. 373-374; M. Królicza, *Śmierć w rozmowach z dzieckiem przedszkolnym – problem dla rodziców i nauczycieli*, w: (red.) B. Grochmal-Bach, *Pedagogiczna refleksja nad życiem i śmiercią*, Akademia Ignatianum Wydawnictwo WAM, Kraków 2012, s.197; I. Testoni, L. De Cataldo, *Death Education for Adolescent Suicide Prevention Between Family and School: A Review...*, dz. cyt., s. 40.

¹⁶ L. Bowie, *Is There a Place for Death Education in the Primary Curriculum?*, „Pastoral Care” 2000 March, s. 24-26; S. Czudek-Ślęczka, *Przygotowanie nauczycieli do rozmów z uczniami o śmierci – raport z badań*, w: (red.) Z. Rudnicki, *Ars moriendi, ars vivendi, ars educandi...*, dz. cyt., s. 485; C. C. Pratt, J. Hare, C. Wright, *Death and Dying in Early Childhood Education: Are Educators Prepared?*, „Education” 2001 nr 3 (107), s. 281.

¹⁷ L. Bowie, *Is There a Place for Death Education in the Primary Curriculum?...*, dz. cyt., s. 24-26.

¹⁸ S. Czudek-Ślęczka, *Przygotowanie nauczycieli do rozmów z uczniami o śmierci – raport z badań...*, dz. cyt., s. 485-493; S. Czudek-Ślęczka, *Dlaczego dorośli unikają rozmów z dziećmi o śmierci? Kto powinien je prowadzić?...*, dz. cyt., s. 499-500. P. Engarhos, V. Talwar, M. Schleifer, S.-J. Renaud, *Teachers' Attitudes and Experiences Regarding Death Education in the Classroom...*, dz. cyt., s. 127; M. Królicza, *Śmierć w rozmowach z dzieckiem przedszkolnym – problem dla rodziców i nauczycieli...*, dz. cyt., s. 202; E. Sielicka, *Edukacja tanatologiczna – współczesne wyzwanie...*, dz. cyt., s. 163.

wątpliwe, związane z nieuzasadnionym straszaniem dzieci. Uważają, że należy je chronić przed bolesnymi emocjami, jakie wywołuje nieuchronnie temat śmierci¹⁹.

Dostępne badania pokazują, że czynnikami różnicującymi nastawienie do rozmaitych aspektów edukacji tanatologicznej są: postawa wobec śmierci²⁰, przygotowanie tanatopedagogiczne (zarówno teoretyczne²¹, jak i praktyczne²²), płeć²³, osobiste doświadczenia związane ze śmiercią²⁴, religijność²⁵, kategoria osób badanych²⁶. Nie odnaleziono natomiast żadnych danych wskazujących, czy wybrany kierunek kształcenia akademickiego (pedagogiczny lub nauczycielski) oraz osobista filozofia edukacyjna determinują nastawienie wobec edukacji tanatologicznej. Tymczasem wydaje się, że specyficzne treści kształcenia

¹⁹ P. Stylianou, M. Zembylas, *Dealing With the Concepts of „Grief” and „Grieving” in the Classroom: Children’s Perceptions, Emotions, and Behavior*, „OMEGA – Journal of Death and Dying” 2018 nr 3 (77), s. 241.

²⁰ Negatywna postawa wobec śmierci determinuje negatywny stosunek do realizacji edukacji tanatologicznej w szkole. M. McGovern, M. M. Barry, *Death Education: Knowledge, Attitudes, and Perspectives of Irish Parents and Teachers ...*, dz. cyt., s. 326.

²¹ Wysoki poziom wiedzy tanatologicznej jest pozytywnie skorelowany z poparciem dla włączenia edukacji tanatologicznej do szkolnych programów dydaktyczno-wychowawczych. C. H. Jones, M. Hodges, J. R. Slate, *Parental Support for Death Education Programs in the School...*, dz. cyt., s. 373-375.

²² Osoby, które w przeszłości rozmawiały z dziećmi na tematy związane ze śmiercią cechuje niższe poczucie dyskomfortu podczas realizacji edukacji tanatologicznej w porównaniu do osób, które nie mają doświadczeń tego typu. C. C. Pratt, J. Hare, C. Wright, *Death and Dying in Early Childhood Education: Are Educators Prepared?...*, dz. cyt., s. 284; N. R. Rosenthal, *Adolescent Death Anxiety: The Effect of Death Education*, „Education” 2001 nr 1 (101), s. 99.

²³ Mężczyźni częściej niż kobiety wskazują na poczucie dyskomfortu podczas rozmawiania z dziećmi na temat śmierci. M. McGovern, M. M. Barry, *Death Education: Knowledge, Attitudes, and Perspectives of Irish Parents and Teachers...*, dz. cyt., s. 329.

²⁴ Osoby, które nie doświadczyły żałoby w przeciągu dwóch lat częściej niż osoby, które miały takie doświadczenia, wskazywały na poczucie dyskomfortu podczas rozmów z dziećmi o śmierci. Tamże, s. 331.

²⁵ Osoby opisujące siebie jako bardziej religijne częściej doświadczają pozytywnych efektów edukacji tanatologicznej. K. H. Knight, M. H. Elfenbein, *Relationship of Death Education to the Anxiety, Fear, and Meaning Associated with Death*, „Death Studies” 1993 nr 5 (17), s. 420.

²⁶ Nauczyciele częściej niż rodzice traktują szkolną edukację tanatologiczną jako ingerencję w obszar kompetencji rodzicielskich. M. McGovern, M. M. Barry, *Death Education: Knowledge, Attitudes, and Perspectives of Irish Parents and Teachers...*, dz. cyt., s. 331. Nauczyciele w porównaniu z rodzicami wskazują starszy wiek dziecka jako odpowiedni, by poruszać z nim temat śmierci. M. Królicza, *Śmierć w rozmowach z dzieckiem przedszkolnym – problem dla rodziców i nauczycieli ...*, dz. cyt., s. 195.

pedagogów i nauczycieli mogą różnicować podejście badanych do omawianej edukacji. Podobnie ogólny stosunek do sensu kształcenia szkolnego (wpisujący się w jeden z trzech paradygmatów: analityczno-empiryczny, humanistyczny, krytyczny) może rzutować na podejście do edukacji tanatologicznej²⁷.

Metoda

Badaniom przyświecały następujące cele: opis nastawienia badanych do edukacji tanatologicznej oraz ustalenie czynników je różnicujących. Deskrypcja nastawienia dokonywana była w dwóch wymiarach: edukacji tanatologicznej jako elementu edukacji szkolnej oraz humanistycznych podstaw edukacji tanatologicznej. Wśród czynników potencjalnie różnicujących nastawienie respondentów do powyższych wymiarów uwzględniono religijność, osobistą filozofię edukacyjną, doświadczenie kontaktu z osobą umierającą i wybrany kierunek studiów.

W badaniach udział wzięło 375 studentów III roku studiów pierwszego stopnia i II roku studiów drugiego stopnia na kierunkach pedagogicznych (40,5%) i nauczycielskich (59,5%). W grupie badanych zdecydowanie przeważały kobiety (95%), a ich wiek mieścił się w przedziale od 20 do 50 lat ($M = 26$, $SD = 5,28$).

Dane gromadzono przy użyciu autorskiego narzędzia stworzonego do pomiaru nastawienia wobec humanistycznie zorientowanej edukacji tanatologicznej jako elementu edukacji szkolnej, tj. Kwestionariusza Szkolnej Edukacji Tanatologicznej (KSET). Składa się ono z 10 stwierdzeń, do których należy ustosunkować się na siedmiostopniowej skali (od „zdecydowanie się nie zgadzam” do „zdecydowanie się zgadzam”). Podstawą konstrukcji KSET był teoretyczny model edukacji tanatologicznej, będący adaptacją koncepcji *death education* H. Wass. Analizy confirmacyjne potwierdziły dwuczynnikową strukturę narzędzia. Czynniki pierwszy, dotyczący kwestii związanych z realizacją edukacji tanatologicznej w szkole, składa się z sześciu stwierdzeń (np.: „Szkola

²⁷ Paradygmaty te wyodrębniono na podstawie systematyzacji teorii pedagogicznych według Heinza-Hermann Krügera i Bogusława Milerskiego. H. H. Krüger, *Wprowadzenie w teorie i metody badawcze nauk o wychowaniu*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2005, s. 15-69; B. Milerski, *Paradygmat humanistyczny w pedagogice*, w: (red.) J. Rutkowiak, D. Kubinowski, M. Nowak, *Edukacja. Moralność. Sfera publiczna*, Oficyna Wydawnicza Verba, Lublin 2007, s. 472-473.

powinna uczyć, jak radzić sobie z cierpieniem i śmiercią”). Czynniki drugi odnosi się do humanistycznych przekonań leżących u podstaw edukacji tanatologicznej, zgodnie z którymi uznanie własnej śmiertelności jest znamieniem ludzkiej dojrzałości. Zawiera on cztery stwierdzenia (np.: „Budowanie otwartej, akceptującej postawy wobec śmierci jest ważnym życiowym zadaniem człowieka”). Przeprowadzone analizy dotyczące właściwości psychometrycznych narzędzia wskazują na akceptowalną rzetelność obu skal: α Cronbacha = 0,90 dla skali „szkolny wymiar edukacji tanatologicznej” i α Cronbacha = 0,74 dla skali „humanistyczne podstawy edukacji tanatologicznej”.

Do KSET dołączono pytania zamknięte, w formie których zoperacjonalizowano zmienne takie jak: religijność (w sferze wierzeń: „Czy jest Pan(i) osobą wierzącą?”²⁸, jak i praktyk religijnych: „Jak często bierze Pan/i udział w praktykach religijnych?”²⁹), osobista filozofia edukacyjna („Poniżej podano trzy sposoby rozumienia kształcenia szkolnego. Który z nich jest najbardziej bliski Pani/Pana pojmowaniu tej kwestii?”³⁰) oraz doświadczenie kontaktu z osobą umierającą („Czy kiedykolwiek pozostawał/a Pan/i w bezpośrednim kontakcie z osobą umierającą?”³¹). Pytanie otwarte: „Jestem studentem: kierunek studiów:” służyło uzyskaniu danych dotyczących wybranego kierunku kształcenia akademickiego (pedagogicznego lub nauczycielskiego).

Prezentacja wyników

Nastawienie wobec edukacji tanatologicznej. W pierwszej kolejności obliczono podstawowe statystyki dla dwóch wymiarów

²⁸ Odpowiedzi do wyboru: a) tak, b) nie, c) jestem agnostykiem.

²⁹ Odpowiedzi do wyboru: a) kilka razy w tygodniu, b) raz w tygodniu, c) 1-2 razy w miesiącu, d) kilka razy w roku, e) w ogóle nie uczestniczę.

³⁰ Możliwe odpowiedzi: a) Kształcenie szkolne to proces, w którym nauczyciel kieruje uczniem, przekazuje mu konkretną wiedzę i formuje przydatne, praktyczne umiejętności, pozwalające sprawnie działać w świecie: w środowisku społecznym i życiu zawodowym, a także uzyskać oczekiwany status materialny i społeczny; b) Kształcenie szkolne to proces, w którym uczeń przede wszystkim uczy się autentycznego, świadomego i odpowiedzialnego życia, rozumienia siebie, relacji międzyludzkich i świata kultury; c) Kształcenie to proces, dzięki któremu uczeń w sposób samodzielny jest w stanie komunikować swoje racje, przenikliwie oceniać rzeczywistość społeczną i angażować się w działanie na rzecz świata bardziej sprawiedliwego, jednoczącego ludzi o różnych poglądach i orientacjach.

³¹ Odpowiedzi do wyboru: a) tak, b) nie.

edukacji tanatologicznej: szkolnego i humanistycznego. Wyniki zaprezentowano w tabeli 1.

Tabela 1. Statystyki opisowe i korelacje dwóch wymiarów edukacji tanatologicznej

Wymiary ET	N	Minimum	Maximum	Średnia	Odchylenie standardowe	Skośność	Kurtoza	1	2
1	376	1,50	7,00	5,04	1,15	-0,44	-0,023	---	0,42**
2	376	1,50	7,00	5,30	1,03	-0,58	0,338	0,42* *	---

Legenda: ** $p < 0,01$

1 – szkolny wymiar edukacji tanatologicznej; 2 – humanistyczne podstawy edukacji tanatologicznej

Wartości średnich arytmetycznych zmiennych „szkolny wymiar edukacji tanatologicznej” i „humanistyczne podstawy edukacji tanatologicznej” wskazują, że ich poziom w opiniach badanych jest stosunkowo wysoki. Dane te sugerują, że respondenci pozytywnie ustosunkowują się do kwestii realizacji edukacji tanatologicznej w ramach edukacji szkolnej oraz do leżących u podstaw tej edukacji humanistycznych przekonań, zgodnie z którymi budowanie dojrzałego nastawienia wobec śmierci ma fundamentalne znaczenie w procesie rozwijania i urzeczywistniania autentycznej egzystencji.

W przypadku obu zmiennych przeważają wyniki wysokie nad niskimi (rozkład lewoskośny). W odniesieniu do zmiennej „szkolny wymiar edukacji tanatologicznej” są one rozproszone wokół wartości centralnej (rozkład platykurtyczny, spłaszczony), co oznacza, że mamy do czynienia z mnogością wyników skrajnych (zarówno niskich, jak i wysokich). W odniesieniu do zmiennej „humanistyczne podstawy edukacji tanatologicznej” wyniki są skoncentrowane wokół wartości centralnej (rozkład leptokurtyczny, wysmuklony), co wskazuje, że w większości są one zbliżone do średniej.

W dalszym kroku obliczono współczynnik korelacji r Pearsona pomiędzy zmiennymi „szkolny wymiar edukacji tanatologicznej”

i „humanistyczne podstawy edukacji tanatologicznej”. Dane zaprezentowane w tabeli 1. wskazują na występowanie istotnej statystycznie umiarkowanej korelacji dodatniej. Oznacza to, że wraz ze wzrostem poparcia respondentów dla włączenia edukacji tanatologicznej w ramy edukacji szkolnej rośnie ich akceptacja wobec humanistycznych założeń, które uzasadniają edukację do śmierci w kategoriach ogólnorozwojowych: „dojrzałego życia” czy „pełni człowieczeństwa”.

Religijność. W celu określenia, czy religijność, odniesiona zarówno do wierzeń, jak i praktyk religijnych, różnicuje nastawienie badanych do szkolnego i humanistycznego wymiaru edukacji tanatologicznej, zastosowano jednoczynnikową analizę wariancji ANOVA.

W przypadku zmiennych „religijność” i „szkolny wymiar edukacji tanatologicznej” istotne okazały się jedynie wyniki dotyczące praktyk religijnych, $F(4, 358) = 3,43$; $p=0,009$ ³². Porównania *post hoc* testem Sheffe wykazały jednak brak istotnych statystycznie różnic między grupami.

Z kolei w odniesieniu do zmiennych „religijność” i „humanistyczne podstawy edukacji tanatologicznej” istotne okazały się wyniki dotyczące zarówno sfery wierzeń, $F(2, 369) = 5,0$; $p=0,007$, jak i praktyk religijnych, $F(4, 358) = 3,36$; $p=0,01$. Porównania *post hoc* testem Sheffe ujawniły istotne różnice ($p=0,01$) jedynie w przypadku grup wyodrębnionych na podstawie deklaracji wiary. Okazuje się, że osoby niewierzące ($M = 5,92$; $SD = 0,9$) częściej niż osoby wierzące ($M = 5,26$; $SD = 1,01$) akceptują humanistyczne założenia leżące u podstaw edukacji tanatologicznej. Natomiast respondenci, którzy określają siebie jako agnostyków ($M = 5,51$; $SD = 1,07$), nie różnią się istotnie pod względem nastawienia do humanistycznych podstaw edukacji tanatologicznej od respondentów wierzących i niewierzących.

Osobista filozofia edukacyjna. Jednoczynnikową analizę wariancji ANOVA wykorzystano również dla ustalenia, czy postrzegany sens kształcenia szkolnego (wpisujący się w jeden z trzech paradygmatów: analityczno-empiryczny, humanistyczny lub krytyczny) różnicuje nastawienie do humanistycznego i szkolnego wymiaru edukacji tanatologicznej.

³² Wyniki dotyczące wierzeń są nieistotne, $F(2, 366) = 2,244$; $p = ni.$

Uzyskano wyniki, zgodnie z którymi osobista filozofia edukacyjna różnicuje nastawienie zarówno do szkolnego wymiaru edukacji tanatologicznej, $F(2, 364) = 8,3$; $p=0,0001$, jak i jej humanistycznych podstaw, $F(2, 364) = 10,6$; $p=0,0001$. Przeprowadzone porównania testem *post hoc* Sheffe ujawniły istotne różnice jedynie między badanymi, którzy przyjmują rozumienie kształcenia szkolnego zgodne z założeniami paradygmatu humanistycznego (w kategoriach uczenia się świadomego i odpowiedzialnego życia) oraz tymi, którzy przyjmują rozumienie kształcenia szkolnego zgodne z założeniami paradygmatu analityczno-empirycznego (w kategoriach formowania praktycznych umiejętności, pozwalających sprawnie działać w świecie). Badani z pierwszej grupy istotnie częściej popierają humanistyczne założenia edukacji tanatologicznej ($M = 5,58$; $SD = 0,9$) oraz ideę jej włączenia w zakres edukacji szkolnej ($M = 5,26$; $SD = 1,03$) niż badani z grupy drugiej ($M = 5,07$; $SD = 1,0$ dla wymiaru humanistycznego; $M = 4,76$; $SD = 1,2$ dla wymiaru szkolnego). Respondenci, którzy kształcenie szkolne pojmują zgodnie z założeniami paradygmatu krytycznego, czyli jako proces, dzięki któremu uczeń angażuje się w działanie na rzecz świata bardziej sprawiedliwego, nie różnią się istotnie od pozostałych dwóch grup ani pod względem podejścia do humanistycznych podstaw edukacji tanatologicznej ($M = 5,49$; $SD = 1,11$), ani pod względem stosunku do jej włączenia w ramy szkolnej edukacji ($M = 5,23$, $SD = 1,12$).

Doświadczenie kontaktu z osobą umierającą. W celu ustalenia, czy doświadczenie kontaktu z osobą umierającą różnicuje podejście do humanistycznego i szkolnego wymiaru edukacji tanatologicznej przeprowadzono analizy testem *t* dla grup niezależnych.

Test *t* wykazał istotne różnice między grupami badanych jedynie w odniesieniu do szkolnego wymiaru edukacji tanatologicznej, $t(373) = 2,1$; $p=0,04$ ³³. Wartość efektu (d Cohena = 0,21) wskazuje na słaby związek pomiędzy badanymi zmiennymi. Osoby, które doświadczyły kontaktu z osobą umierającą ($M = 5,18$; $SD = 1,08$) nieco częściej niż osoby, które nie miały doświadczeń tego typu ($M = 4,93$; $SD = 1,19$) opowiadają się za włączeniem edukacji tanatologicznej w zakres edukacji szkolnej.

³³ Wyniki testu *t* dotyczące wymiaru humanistycznego są nieistotne, $t(373) = 0,67$; $p = ni$.

Wybrany kierunek studiów. Analizy przeprowadzone przy użyciu testu t dla grup niezależnych posłużyły również ustaleniu, czy wybrany kierunek studiów (pedagogiczny lub nauczycielski) różnicuje podejście do humanistycznego i szkolnego wymiaru edukacji tanatologicznej.

Uzyskane wyniki pozwoliły stwierdzić, że badane grupy różnią się między sobą tylko w aspekcie szkolnego wymiaru edukacji tanatologicznej, przy czym są to różnice na granicy istotności statystycznej, $t(372) = 1,93$; $p = 0,054$ ³⁴. Wartość efektu (d Cohena = 0,20) świadczy o niskiej sile związku pomiędzy badanymi zmiennymi. Studenci kierunków pedagogicznych ($M = 5,14$; $SD = 1,15$) nieco częściej niż studenci kierunków nauczycielskich ($M = 4,91$; $SD = 1,13$) wskazywali na potrzebę uwzględnienia edukacji tanatologicznej w ramach edukacji szkolnej.

Podsumowanie

Postępujący zanik kulturowo-społecznych mechanizmów, które dotychczas sprzyjały oswajaniu człowieka ze śmiercią, jej naturalnością i nieuchronnością, stawia nowe wyzwania przed edukacją. Pojawiają się postulaty dotyczące świadomej i celowej interwencji w procesy socjalizacji i inkulturacji tanatologicznej, przy czym jednym ze wskazywanych obszarów takich działań jest środowisko szkoły. Coraz powszechniej dyskutuje się kwestię włączenia do jej programów dydaktyczno-wychowawczych treści związanych z edukacją do śmierci, zarówno w jej wymiarze odnoszącym się do kryzysowej interwencji, jak i ogólnorozwojowej prewencji. Wskazuje się na humanistyczny charakter tak pojmowanej edukacji, która sprzyjając budowaniu odpowiednich postaw i kompetencji w zakresie recepcji fenomenu śmierci, pomaga zarazem rozwijać i w pełni urzeczywistniać własne człowieczeństwo jako bytu śmiertelnego, otwartego i zaangażowanego w sytuacje egzystencjalne innych śmiertelnych bytów.

Zaprezentowane w artykule efekty badań realizowanych wśród przyszłych potencjalnych pedagogów i nauczycieli, czyli studentów kierunków pedagogicznych i nauczycielskich na ostatnich etapach kształcenia akademickiego, sugerują, że zgadzają się oni z zaprezentowanym powyżej sposobem rozumienia edukacji

³⁴ Wyniki testu t dotyczące wymiaru humanistycznego są nieistotne, $t(372) = 1,09$; $p = ni$

tanatologicznej. Stopień uznania jej podstaw humanistycznych i poparcia dla włączenia jej w obszar szkolnej edukacji wydaje się wysoki. Jednocześnie postrzeganiu edukacji tanatologicznej jako ważnego elementu szkolnych programów dydaktyczno-wychowawczych towarzyszy akceptacja jej humanistycznych założeń, zgodnie z którymi dojrzała recepcja fenomenu śmierci jest ważnym życiowym zadaniem człowieka i świadczy o autentyczności jego egzystencji. Tym samym edukacji tanatologicznej przypisuje się charakter ogólnorozwojowy.

Uzyskane wyniki prowadzą do odmiennych wniosków niż te, do których doszli badacze opisujący nastawienie polskich nauczycieli do edukacji tanatologicznej jako zorientowane głównie na jej charakter interwencyjny (w kategoriach działań podejmowanych w sytuacji realnie doświadczanej traumy śmierci) i nieformalny (w kategoriach wychowania w rodzinie)³⁵. Być może różnice te spowodowane są faktem, że studenci nie mają doświadczeń praktycznych porównywalnych z doświadczeniami pracujących w zawodzie nauczycieli, nie znają realiów pracy w szkole i prezentują bardziej postulatywne podejście do jej znaczenia wychowawczego. Może być również tak, że jako potencjalni przedstawiciele nowego pokolenia pedagogów i nauczycieli charakteryzują się bardziej świadomym i krytycznym podejściem do rzeczywistości, w tym do zadań stojących przed współczesną szkołą. Ich nastawienie do edukacji tanatologicznej wydaje się korespondować z podejściem nauczycieli irlandzkich szkół podstawowych. Zgodnie bowiem z ustaleniami poczynionymi przez Margueritę McGovern i Margaret M. Barry uznają oni ogólnorozwojowy, prewencyjny charakter edukacji tanatologicznej, a także wyrażają poparcie dla włączania jej treści do szkolnych programów dydaktyczno-wychowawczych³⁶.

Analizy poczynione w celu określenia czynników różnicujących nastawienie respondentów do edukacji tanatologicznej wykazują, że religijność odniesiona do sfery wierzeń determinuje podejście do jednego

³⁵ S. Czudek-Ślęczka, *Dlaczego dorośli unikają rozmów z dziećmi o śmierci? Kto powinien je prowadzić...*, dz. cyt., s. 499-500; S. Czudek-Ślęczka, *Przygotowanie nauczycieli do rozmów z uczniami o śmierci – raport z badań...*, dz. cyt., s. 485-493; M. Królicza, *Śmierć w rozmowach z dzieckiem przedszkolnym – problem dla rodziców i nauczycieli...*, dz. cyt., s. 202; E. Sielicka, *Edukacja tanatologiczna – współczesne wyzwania...*, dz. cyt., s. 163.

³⁶ M. McGovern, M. M. Barry, *Death Education: Knowledge, Attitudes, and Perspectives of Irish Parents and Teachers...*, dz. cyt., s. 325, 329.

z wymiarów tej edukacji, a mianowicie jej podstaw humanistycznych. Osoby niewierzące w większym stopniu niż wierzące wyrażają aprobatę dla przekonań, zgodnie z którymi uznanie własnej śmiertelności świadczy o autentyczności egzystencji i w związku z tym jest ważnym zadaniem życiowym. Owe zaskakujące wyniki można starać się rozumieć w świetle danych dotyczących znaczenia religijności dla postawy wobec śmierci w ogóle, m.in. uzyskanych przez Jessie Dezutter i współpracowników. Dowodzą one, że stosunek do śmierci zależy nie tyle od kwestii wiary bądź niewiary, co od stylu urzeczywistniania treści religijnych, dlatego osoby, które cechuje sztywne i dogmatyczne interpretowanie prawd religijnych (tzw. literalne włączanie) lękają się śmierci i unikają jej tematu³⁷. W kolejnych badaniach warto byłoby zatem zastosować bardziej złożoną skalę do pomiaru różnych aspektów religijności, np. Skalę Relacji Religijnych D. Hutsebauta w adaptacji Jacka Śliwaka i Rafała P. Bartzuka³⁸.

Osobista filozofia edukacyjna różnicuje podejście badanych do obu wymiarów edukacji tanatologicznej. Istotne różnice stwierdzono jednak tylko w przypadku tych respondentów, którzy postrzegają sens szkolnego kształcenia w zgodzie z paradygmatem humanistycznym i tych, którzy przypisują mu sens typowy dla paradygmatu analityczno-empirycznego. Ci pierwsi, pojmujący szkolne kształcenie jako wysiłek podejmowany na rzecz rozwijania rozumienia siebie i świata w celu czynienia życia bardziej autentycznym w większym stopniu opowiadają się za włączeniem edukacji tanatologicznej w zakres edukacji szkolnej i aprobują jej humanistyczne założenia niż ci, którzy od szkolnego kształcenia oczekują głównie praktycznych, przydatnych w życiu umiejętności, pozwalających w świecie nie tyle „być”, co sprawnie i skutecznie „funkcjonować”. Uzyskane wyniki są zrozumiałe w świetle przyjętego modelu teoretycznego, zgodnie z którym badane jest nastawienie do humanistycznie zorientowanej edukacji tanatologicznej. Zastanawiać natomiast może fakt, że respondenci, prezentujący rozumienie kształcenia szkolnego typowe dla paradygmatu krytycznego,

³⁷ J. Dezutter, B. Soenens, K. Luyckx, S. Bruyneel, M. Vansteenkiste, B. Duriez, D. Hutsebaut, *The Role of Religion in Death Attitudes: Distinguishing Between Religious Belief and Style of Processing Religious Contents*, „Death Studies” 2009 nr 1 (33), s. 90.

³⁸ J. Śliwak, R. Bartzuk, *Skala relacji religijnych – Przeżywane relacje do Boga D. Hutsebauta*, w: (red.) M. Jarosz, *Psychologiczny pomiar religijności*, Towarzystwo Naukowe KUL, Lublin 2011, s. 171-200.

tj. zorientowane na rozwój refleksyjnych obywateli, zdolnych do realizacji dążeń emancypacyjnych, nie różnią się istotnie od pozostałych grup, zwłaszcza od zwolenników podejścia analityczno-empirycznego. Kwestia ta wymaga dalszej eksploracji, np. w ramach zastosowania strategii jakościowej.

Doświadczenie kontaktu z osobą umierającą i wybrany kierunek studiów różnicują nastawienie badanych do edukacji tanatologicznej, lecz tylko w jej wymiarze szkolnym. Badani, którzy mieli kontakt z osobą umierającą w większym stopniu niż badani, którzy nie mają takich doświadczeń opowiadają się za potrzebą realizacji w szkole edukacji do śmierci. Wyniki te są zbieżne z ustaleniami badaczy, którzy wskazują na znaczenie osobistych doświadczeń związanych ze śmiercią dla percepcji edukacji tanatologicznej³⁹. Poza tym włączenie edukacji do śmierci w obszar dydaktyczno-wychowawczej pracy szkoły w większym stopniu popierają studenci kierunków pedagogicznych niż studenci kierunków nauczycielskich. Być może stwierdzone różnice są efektem specyfiki treści kształcenia, jakimi objęci są ci studenci – bardziej zorientowanych na kwestie ogólnorozwojowe, związanych z szeroko rozumianym wychowaniem lub odnoszących się głównie do rozwoju intelektualnego, związanych z procesem nauczania-uczenia się.

Uzyskane wyniki wskazują zatem, że w zależności od różnych zmiennych podmiotowych (religijności, osobistej filozofii edukacyjnej, doświadczenia kontaktu z osobą umierającą, wybranego kierunku studiów) respondenci w mniejszym lub większym stopniu dostrzegają potrzebę realizacji w środowisku szkoły edukacji tanatologicznej o charakterze ogólnorozwojowym. Trzeba jednak zauważyć, że mierzone w badaniach poparcie dla szkolnej edukacji tanatologicznej ma charakter jedynie ideologiczny, odnoszący się do ogólnej koncepcji takiej edukacji, nie zaś określonych treści programowych i metod ich realizacji⁴⁰. Istnieje ryzyko, że w rzeczywistości pracy w szkole okazać się ono może jedynie deklaratywne, tym bardziej, że nacisk na jej funkcję dydaktyczną wraz z rosnącą presją, by kształtować raczej techniczne kompetencje uczniów, nie są czynnikami sprzyjającymi włączeniu do szkolnych programów

³⁹ M. McGovern, M. M. Barry, *Death Education: Knowledge, Attitudes, and Perspectives of Irish Parents and Teachers...*, dz. cyt., s. 331.

⁴⁰ Wyróżnienie ideologicznego i operacyjnego poparcia dla edukacji tanatologicznej odnajdujemy w opracowaniu C. H. Jones, M. Hodges, J. R. Slate, *Parental Support for Death Education Programs in the School...*, dz. cyt., s. 374.

humanistycznie zorientowanej edukacji do dojrzałej recepcji fenomenu śmierci. Dlatego istotnym wydaje się projektowania działań w zakresie tanatopedagogicznego kształcenia pedagogów i nauczycieli, a prezentowane badania mogą stanowić dla takich działań jedynie podstawę teoretyczną.

Bibliografia:

- Ariés P., *Człowiek i śmierć*, Wydawnictwo Aletheia, Warszawa 2011.
- Binnebesel J., *Tanatopedagogika w doświadczeniu wielowymiarowości człowieka i śmierci*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2013.
- Bowie L., *Is There a Place for Death Education in the Primary Curriculum?*, „Pastoral Care” 2000 March, s. 22-26.
- Czudek-Ślęczka S., *Dlaczego dorośli unikają rozmów z dziećmi o śmierci? Kto powinien je prowadzić?*, w: (red.) Z. Rudnicki, *Ars moriendi, ars vivendi, ars educandi*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2012, s. 497-506.
- Czudek-Ślęczka S., *Przygotowanie nauczycieli do rozmów z uczniami o śmierci – raport z badań*, w: (red.) Z. Rudnicki, *Ars moriendi, ars vivendi, ars educandi*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2012, s. 477-496.
- Dezutter J., Soenens B., Luyckx K., Bruyneel S., Vansteenkiste M., Duriez B., Hutsebaut D., *The Role of Religion in Death Attitudes: Distinguishing Between Religious Belief and Style of Processing Religious Contents*, „Death Studies” 2009 nr 1 (33), s. 163-173.
- Engarhos P., Talwar V., Schleifer M., Renaud S.-J., *Teachers' Attitudes and Experiences Regarding Death Education in the Classroom*, „Alberta Journal of Educational Research” 2013 nr 1 (59), s.126-128.
- Fabiś A., *Śmierć w całościowym procesie kształcenia*, „Rocznik Andragogiczny” 2011, s. 131-145.
- Jones C. H., Hodges M., Slate J. R., *Parental Support for Death Education Programs in the School*, „School Counselor” 1995 nr 5 (42), s. 370-376.
- King-McKenzie E. L., *Death and Dying in the Curriculum of Public Schools: Is there a place?*, „Journal of Emerging Knowledge on Emerging Markets” 2011 nr 3, s. 511-520.

- Knight K. H., Elfenbein M. H., *Relationship of Death Education to the Anxiety, Fear, and Meaning Associated with Death*, „Death Studies” 1993 nr 5 (17), s. 411-425.
- Knott J. E., *Death Education for All*, w: (red.) H. Wass, *Dying: Facing the Facts*, DC: Hemisphere, Washington 1979, s. 385-403.
- Królica M., *Śmierć w rozmowach z dzieckiem przedszkolnym – problem dla rodziców i nauczycieli*, w: (red.) B. Grochmal-Bach, *Pedagogiczna refleksja nad życiem i śmiercią*, Akademia Ignatianum Wydawnictwo WAM, Kraków 2012, s. 189-204.
- Krüger H.-H., *Wprowadzenie w teorie i metody badawcze nauk o wychowaniu*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2005.
- McGovern M., Barry M. M., *Death Education: Knowledge, Attitudes, and Perspectives of Irish Parents and Teachers*, „Death Studies” 2000 nr 4 (24), s. 325-333.
- Pratt C. C., Hare J., Wright C., *Death and Dying in Early Childhood Education: Are Educators Prepared?*, „Education” 2001 nr 3 (107), s. 279-286.
- Milerski B., *Paradygmat humanistyczny w pedagogice*, w: (red.) J. Rutkowiak, D. Kubinowski, M. Nowak, *Edukacja. Moralność. Sfera publiczna*, Oficyna Wydawnicza Verba, Lublin 2007, s. 471-483.
- Puolimatka T., Solasaari U., *Education for Death*, „Educational Philosophy and Theory” 2006 nr 2 (38), s. 201-213.
- Rosenthal N. R., *Adolescent Death Anxiety: The Effect of Death Education*, „Education” 2001 nr 1 (101), s. 95-101.
- Sielicka E., *Edukacja tanatologiczna – współczesne wyzwanie*, „Pedagogika Społeczna” 2015 nr 2 (56), s. 155-165.
- Stylianou P., Zembylas M., *Dealing With the Concepts of „Grief” and „Grieving” in the Classroom: Children’s Perceptions, Emotions, and Behavior*, „OMEGA – Journal of Death and Dying” 2018 nr 3 (77), s. 240-266.
- Śliwak J., Bartczuk R., *Skala relacji religijnych – Przeżywane relacje do Boga D. Hutsebauta*, w: (red.) M. Jarosz, *Psychologiczny pomiar religijności*, Towarzystwo Naukowe KUL, Lublin 2011, s. 171-200.
- Testoni I., De Cataldo L., *Death Education for Adolescent Suicide Prevention Between Family and School: A Review*,

„Interdisciplinary Journal of Family Studies” 2014 nr 2 (19), s. 37-50.

Wass H., *A Perspective on the Current State of Death Education*, „Death Studies” 2004 nr 4 (28), s. 289-308.

About death at school? Education and teaching majors in the face of humanistic-oriented death education as an element of school education – attitude and selected differentiating factors

The aim of the article is to present the results of research on the attitude of education and teaching majors to humanistic-oriented death education as an element of school education and factors differentiating it. The theoretical model of death education is based on the conception of Hannelore Wass. It presents the results of research on data was collected using author's tool with confirmed, satisfactory psychometric properties. The conducted analyzes indicate that respondents, depending on their religiosity, personal educational philosophy, experience of contact with a dying person and a chosen field of study, to a greater or lesser extent, recognize the need to implement humanistic-oriented death education in the school environment. These results may become the theoretical basis for projects on making educators and teachers better prepared for executing death education.

Keywords: death education, humanistic education, school education, attitude towards death education, death.

O śmierci w szkole? Studenci kierunków pedagogicznych i nauczycielskich wobec humanistycznie zorientowanej edukacji tanatologicznej jako elementu edukacji szkolnej – nastawienie i wybrane czynniki różnicujące

Celem artykułu jest prezentacja wyników badań dotyczących nastawienia studentów kierunków pedagogicznych i nauczycielskich do humanistycznie zorientowanej edukacji tanatologicznej jako elementu edukacji szkolnej oraz czynników różnicujących to nastawienie. Model teoretyczny edukacji tanatologicznej zbudowano w oparciu o koncepcję

death education Hannelore Wass. Dane gromadzono za pomocą autorskiego narzędzia o potwierdzonych, zadowalających właściwościach psychometrycznych. Przeprowadzone analizy wskazują, że respondenci, w zależności od ich religijności, osobistej filozofii edukacyjnej, doświadczenia kontaktu z osobą umierającą i wybranego kierunku studiów w mniejszym lub większym stopniu dostrzegają potrzebę realizacji w środowisku szkoły edukacji tanatologicznej o charakterze ogólnorozwojowym. Wyniki te mogą stać się teoretyczną podstawą dla projektów dotyczących tanatopedagogicznego kształcenia pedagogów i nauczycieli.

Słowa kluczowe: edukacja tanatologiczna, edukacja humanistyczna, edukacja szkolna, postawa wobec edukacji tanatologicznej, śmierć.